Barras ■ Karges ■ Studer ■ Wiedenkeller (Hg.)

IDT 2017

Band 2:

Sektionen

ESV ERICH SCHMIDT VERLAG

Open Access
frei verfügbar

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

IDT 2017

Band 2:

Sektionen

Herausgegeben von:
Malgorzata Barras
Katharina Karges
Thomas Studer
Eva Wiedenkeller

ERICH SCHMIDT VERLAG

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter
ESV.info/978-3-503-18163-6

Dieses Werk ist lizenziert unter der
Creative-Commons-Attribution-Non-Commercial-NoDerivates 4.0 Lizenz
(BY-NC-ND).
Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung
und keine kommerzielle Nutzung.

Weitere Informationen finden Sie unter
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/.

IDT 2017
BRÜCKEN GESTALTEN – MIT DEUTSCH VERBINDEN:
Menschen – Lebenswelten – Kulturen
Beiträge der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und
Deutschlehrer
Fribourg/Freiburg, 31. Juli – 4. August 2017
Im Auftrag des IDV herausgegeben von Malgorzata Barras, Katharina Karges,
Thomas Studer und Eva Wiedenkeller

Ergeben sich zwischen der Version dieses eBooks
und dem gedruckten Werk Abweichungen,
ist der Inhalt des gedruckten Werkes verbindlich.

Umschlagabbildung © Philippe, Fotolia.com

Gedrucktes Werk: ISBN 978-3-503-18162-9
eBook: ISBN 978-3-503-18163-6

Alle Rechte vorbehalten
© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019
www.ESV.info

Satz: L101, Fürstenwalde

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Inhalt

Einleitung
Thomas Studer 13

A Bedürfnisorientierter Unterricht

A1 Deutsch für Kinder und Jugendliche (Anja Geissel und Piret Steinberg)

Fokus-Lernen: Unterrichtsmaterial für den Deutschunterricht basierend auf Achtsamkeitsübungen
Marina Shine 16

Schülertexte für DaF-Lernende der Grundschule
Renata Zanin 22

DaF und Legasthenie
Vasiliki Ntzoufa 27

DaF-Unterricht in Krisenzeiten: Strategien für einen erfolgreichen DaF-Unterricht am Beispiel einer PASCH-Schule in Venezuela
Anna Bassols 33

A2 Deutsch für die „Generation 60 plus" (Alvaro Camú und Ioan Lazarescu)

Studie zum Fremdsprachenlernen im Alter
Marion Grein 39

Altersgerechter DaF-Unterricht am Centre for Open Learning – notwendig und erwünscht?
Jeannette Rissmann 44

A3 Deutsch für Anfänger/innen (Natascha Khakpour und Magdalena Ramljak)

Anfänger/innen Modalpartikeln beibringen? Über den Versuch, eine explizite Erklärung der MPn in die Erwachsenenbildung einzuführen
Liubov Patrukhina 50

A4 Deutsch für weit Fortgeschrittene (Gabrielle Schmid und Nuray Köse)

Auf dem Weg zu C2: Deutsch lernen an der Universität Lausanne
Bettina Wetzel-Kranz 56

Auch auf hohem Sprachniveau: Input macht bei der Aneignung von Vokabular (immer noch) den Unterschied!
Martina Caspari 63

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

A5 Deutsch für berufliche Kontexte (Andrea Daase und Jennifer Swanda)

Vom Unterrichtsprinzip über die Feldforschung zum Unterricht: Das Unterrichtsprinzip „Berufssprache Deutsch“, veranschaulicht anhand einer Untersuchung in einer 12. Kfz-Fachklasse
Martina Hoffmann 69

A6 Fach- und Berufskommunikation in Forschung und Lehre (Britta Hufeisen und Carolina Flinz)

CLILiG und Architektur auf A2
Gabriela Szewiola 75

Nur ein einfacher Mietvertrag – und doch kaum zu verstehen
Christiane Lebsanft 80

A7 Deutsch für universitäre Kontexte (Magdalena Knappik und Simone Auf der Maur Tomé)

Online-Beratung für internationale Studierende: Individuell und kooperativ wissenschaftssprachliche Kompetenzen stärken
Antje Rüger 86

Wissenschaftliches Arbeiten im universitären fremdsprachlichen Deutschunterricht
Anna Lenets 92

A8 Deutsch für Schul- und/oder Schriftungewohnte (Diana Feick und Katrin Biebighäuser)

Kontrastive Alphabetisierung für Schulungewohnte am Lernort Moschee
Britta Marschke und Mary Matta 97

Ist es möglich, literale Kompetenzen von Deutschlerner/innen ohne linguistisches Wissen über ihre Herkunftssprache einzuschätzen?
Anne-Christin Schumacher, Farzona Mirova und Christine Czinglar 104

A9 GER für Gebärdensprachen als Zweit- oder Fremdsprache (Jörg Keller und Patricia Shores)

Deskriptoren für Textkompetenz in Gebärdensprachen
Jörg Keller 111

Struktur und Referenz in gebärdeten Texten
Aline Meili und Petrea Sophie Bürgin 118

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

B Sprachenerwerb; zwei- und mehrsprachiges Lehren und Lernen

B1 Entwicklungsverläufe im gesteuerten und ungesteuerten Sprachenerwerb (Nadia Montefiori und Annemarie Saxalber)

Wortstellungsmuster und grammatische Korrektheit in Texten von chinesischen und georgischen Studierenden zu einer Bildergeschichte
Wilhelm Grießhaber 125

Produktionssicherheit in Dialekt und Hochdeutsch von L2-Kindern im Bereich der Präpositionalphrase
Nadia Montefiori 131

B3 DaF und MINT-Fächer (Stefanie Ohnesorg und Anne Gladitz)

Brücken zwischen Mathematik und Deutsch: MINT im sprachsensiblen Fachunterricht
Erika Berroth 137

B4 Mehrsprachigkeitsforschung und Mehrsprachigkeitsdidaktik (Elisabeth Peyer und Olivera Durbaba)

Plurilinguale Kompetenz – ein Lernziel für die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zu Theorie und ihrer praktischen Umsetzung im studienbegleitenden DaF-Unterricht an der Universität Turku
Joachim Schlabach 142

Eine integrierte Sprachen- und Textdidaktik am Beispiel von Reiseführern
Katharina Salzmann 148

Sind manche Lehrkräfte mehrsprachiger als andere? Sprachbiografische Fremd- und Selbstpositionierungen von Lehrer/innen
Anna-Katharina Draxl und Clara Holzinger 155

C Erweiterte Lehr- und Lernformen

C1 Lehren und Lernen, digital unterstützt (Pascal Schweitzer und Andrea Pfeil)

Verzahnung von Online- und Präsenzelementen in hybriden Sprachlernumgebungen
Elena Shcherbinina und Katina Klänhardt 161

Kooperatives kreatives Schreiben im DaF-Unterricht mit der Software „twine“
Richard Hahn 167

Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenzen – aber wie?
Ida Dringó-Horváth 173

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

C2 Autonomes Lernen, Tandem und Lernberatung
(Sandra Ballweg und Keqin Huang)

Individuelle Lernwege und deren Entdeckung in einzelnen Schritten
Elena Smolonogina 180

Selbstgesteuertes Sprachenlernen im universitären Kontext
Peter Sauter 186

C3 Aufgaben- und projektorientiertes Lehren und Lernen
(Denis Weger und Anna Majorosi)

Virtuelle Welten: Digitale Ansätze zu Architektur und Kultur im Deutschunterricht
Ingrid Zeller und Anja Schmitt 193

Wie man Schüler/innen per „Skype“ und „eTwinning“ online & offline zu DaF motiviert
Johanna Chardaloupa und Aimi Jõesalu 201

D Kompetenzorientierter Unterricht

D1 Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben – integriert und/oder separiert?
(Rosemarie Stolte und Karolina Kofler)

Literaturgespräch in ‚Expertengruppen‘. Unterstützung beim Lesen einer Kurzgeschichte im DaF-Unterricht
Angela Marx Åberg 208

D2 Sprachmittlung; Übersetzen und Dolmetschen
(Ebal Bolacio und Peggy Katelhön)

„Handeln“ im Übersetzungsunterricht: Ein auf einem Projekt basierendes Konzept für Germanistikstudierende
Xin Qi 213

So getreu wie möglich, so frei wie nötig: Übersetzen im DaF-Unterricht und in der Übersetzerausbildung
Mariia Ivanytska 219

Kunstrezeption und Textproduktion: Sprach- und Kulturmittlung im Museum
Sabine Korin 225

D3 Textkompetenz und Bildungssprache
(Cordula Schwarze und Marikja Dimitrova)

Bildungssprachliches Handeln: Identifizierung und Förderung im Unterricht
Brigitte Sorger 231

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

„Bitte entschuldige meinen Einwand.“ – Erfahrungen mit einem computergestützten Lernverfahren zur Förderung von Gesprächsfähigkeit in argumentativen Situationen
Hendrikje Dorothea Palm 237

Textproduktionsprozesse auf Wiki-basierten Lernumgebungen. Erfahrungen beim kooperativen Schreiben mit italienischen Deutschlernenden
Daniela Sorrentino 243

D4 (Inter-)Kulturelle und methodische Kompetenzen (Virginia Suter Reich und Miyeon Kim)

Wie kann man sich sinnvoll mit interkultureller Identität auseinandersetzen, in einem Land, das zwischen Südafrika und Europa liegt?
Marianne Zappen-Thomson 249

Sprach- und Kulturaspekte einer europäischen Jugendbegegnung
Maria Laina 255

D5 Grammatik (Peter Colliander und Alla Paslawska)

Deutsche Tempora, ein Buch mit sieben Siegeln für malaysische Studierende? Vom textgrammatischen Verständnis zum korrekten Gebrauch von Präsens und Präteritum in Lückentexten – ein praktischer Ansatz
Jürgen Martin Burkhardt 260

Grammatiklernen im digitalen Zeitalter
Tamara Zeyer 267

D6 Wortschatz und Idiomatik (Larissa Greber und Natalia Furaschowa)

Ausgewählte gesprächsanalytische Aspekte und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht
Simona Tomášková 273

Der Einsatz von festen Wortverbindungen bei Beschreibungen von Karikaturen im fortgeschrittenen Deutschunterricht
Valentina Sobyanina 280

D7 Phonetik (Cordula Hunold und Kathrin Wild)

Sprossvokale vermeiden lernen. Von der Kunst, die Stille zwischen deutschen Konsonanten auszuhalten
Kerstin Uetz Billberg 287

Der Einfluss von Ausspracheübungen mit integrierten kontrastiven Aspekten zum Sprechrhythmuserwerb auf den Lernprozess im DaF-Unterricht
Giselle Valman 294

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

D8 Linguistische Grundlagen und Gegenstände der Sprachvermittlung (Kathrin Schweiger)

Perspektive kontrastiv. Die Deixis *da* als Lehr- und Lernproblem bei ungarischen DaF-Lernenden
Mónika Jász-Kajmádi 299

„Killing Heinz", aber Ziel(-sprache) nicht getroffen: Grammatische Probleme thailändischer Lernender beim Ausdruck zielgerichteter Handlungen im Deutschen
Korakoch Attaviriyanupap 305

D9 Sprachliche Variation im Deutschen (Jutta Ransmayr und Elena Vasylchenko)

„Im Unterricht versuch ich schon, die Standardsprache zu sprechen." Varietäten des österreichischen Deutsch in der Schule
Rudolf de Cillia 312

E Kulturbezogenes Lehren und Lernen

E1 Landeskunde/Kulturvermittlung (Julia Ruck und Renate Koroschetz Maragno)

„Zwischen den Fronten": projektorientierter DaF-Unterricht im Dreiländereck
Nina Kulovics und Aline Vennemann 319

Der Ansatz der Geschichtsvermittlung anhand des Konzepts der Erinnerungsorte und seine Umsetzung in Lehrwerken
Torsten Bol 325

E2 DACH-Landeskunde (Annegret Middeke und Renata Asali-van der Wal)

DACHL und das visuelle Material in polnischen DaF-Lehrwerken
Alina Dorota Jarząbek 332

Über die Neukonzeption eines Schulbuchs zur Kultur deutschsprachiger Länder
Hee Hyun 338

E3 Kulturbezogenes Lernen mit Literatur (Michael Dobstadt und Ursula Renate Riedner)

Migration und Identität im US-amerikanischen universitären Deutschunterricht
Susanne Rinner 345

„Schreiben um mich zu befreien – von mir selbst"
Hanna Schlingmann 351

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

E4 Film (Sebastian Chudak und Renata Asali-van der Wal)

Nachdenken über kulturelle Identitäten: der Film „Almanya. Willkommen in Deutschland" – Filmanalyse, Didaktik und Rezeption
Christine Arendt 358

Intralinguale Untertitel für DaF-Studierende: Ein Beispiel für Sprachwissenschaftsvorlesungen
Valentina Crestani 363

E5 Theater (Sandra Reitbrecht und Ana Bakuradze)

Was soll das Theater?! – VIEL-seitiges Lernen mit zweisprachigen Theaterstücken
Norma Wucherpfennig 369

Lecture-Performance als Gruppenarbeit
Ana R. Calero Valera 375

E6 Musik und Kunst (Mohamed Esa und Irena Vysockaja)

Mail Art in der DDR – eine Übung im kritischen Denken
Marcel P. Rotter 380

Brücken gestalten, Fächer verbinden: Ein Klassenspaziergang durch die Weimarer Republik
Brigitte Buehler-Probst 387

E7 Kultur- und literaturwissenschaftliche Ansätze (Malick Ndao)

Texte deutscher Sprachinseln im DaF/DaZ-Unterricht
Julia Podelo 393

Hot Words for Hot Spots: Kulturelle Schlüsselwörter und ihre Implikationen für kulturbezogene Lernprozesse
Elke Breitenfeldt 398

F Lehr- und Lernmaterialien

F1 Lehrwerke und Unterrichtsgestaltung
(Claudio Consani und Przemyslaw Ernest Gebal)

Einstellungen kamerunischer Lehrpersonen zum DaF-Weiterbildungsprogramm „Grünes Diplom": Eine empirisch-qualitative Annäherung
Jean-Léopold Leumassi 403

Förderung transkultureller Handlungskompetenz in der aktuellen Lehrwerkgeneration
Luisa Friederici 410

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

F2 Selbst erstellte Unterrichtsmaterialien (Matthias Jung und Amita Talwar)

Deutsch mit RESPEKT
Iuliia Lanskikh 416

Didaktisieren lehren
Claudia Bartholemy 422

G Prüfen und Testen

G1 Erweiterte Leistungsbeurteilung im Unterricht (Katharina Karges und Brigita Kacjan)

Sichtbares Lernen – Beispiele erweiterter Leistungsbeurteilung aus dem DaF-Unterricht in Norwegen
Sabine Rolka 427

Schülerfeedback als Chance für einen professionelleren Deutschunterricht in Kamerun: Probleme und Perspektiven
Bertrand Toumi Njeugue 433

G2 Leistungsmessung (Peter Lenz und Linda Fromme)

Anbindung der slowenischen Abiturprüfung im Fach Deutsch an den „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" – Projektvorstellung
Andreja Retelj 439

Hör- und Lesetests als Diagnoseinstrument zur Förderung und Analyse der bildungssprachlichen Kompetenzen internationaler Studierender
Jupp Möhring 445

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Einleitung

Unter dem Motto „Brücken gestalten – mit Deutsch verbinden: Menschen – Lebenswelten – Kulturen“ fand 2017 in Fribourg/Freiburg in der Schweiz die XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) statt. Die IDT verfolgt die Ziele, über den aktuellen Stand von Forschung und Entwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu informieren, Begegnungen zwischen Theorie und Praxis Raum zu geben, die Zusammenarbeit zwischen DaF- und DaZ-Akteuren weltweit und innerhalb der deutschsprachigen Länder zu fördern und bildungspolitische Akzente zu setzen. Die drei aus der IDT 2017 hervorgegangenen Tagungsbände – Bd. 1: *Hauptvorträge*, Bd. 2: *Sektionen*, Bd. 3: *Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution* – widerspiegeln diese Ziele in vielfältiger Weise und konturieren sie zukunftsgerichtet.

Der hier vorliegende zweite Band der Tagungsakten versammelt insgesamt 71 ausgewählte Beiträge, welche die Arbeit in den Sektionen illustrieren. Die Sektionen machen den Kern einer jeden IDT aus. So war das auch in Fribourg/Freiburg. Hier speziell und innovativ war jedoch, dass bereits die Abstracts für die mündlichen Präsentationen in den Sektionen einen Begutachtungs- und Überarbeitungsprozess in zwei Phasen durchliefen. In einer ersten Phase wurden alle eingesandten Abstracts durch ein zentrales Revisionskomitee evaluiert, in einer zweiten konnten die Sektionsleitenden auf die Abstracts ihrer Sektion Einfluss nehmen.

Weiter gehörte zum Sektionskonzept, dass die beiden Leitenden jeder Sektion den Herausgebenden auf Basis von Kriterien wie Qualität/Originalität, fachliche Relevanz und thematische Repräsentativität für die Sektion Vorschläge für die Publikation von (je nach Grösse der Sektion) zwei bis vier Beiträgen machen sollten. Auf diesem Weg ist ein vielstimmiges, illustratives Spektrum von Teilnehmerbeiträgen zusammengekommen, wobei wegen des beschränkten Platzes nicht alle Beiträge mit Potenzial aufgenommen werden konnten. In einem letzten Schritt wurden alle aufgenommenen Beiträge einem doppelten Revisionsprozess unterzogen, zunächst einem primär inhaltlichen, dann noch einem sprachlichen und formalen.

In ihrer Gesamtheit beleuchten die Beiträge dieses Bandes das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache weltweit in vielfältigster Weise und bringen damit besonders auch die internationale und kulturelle Dimension des Deutschunterrichts zum Ausdruck. Im Einzelnen legen die Beiträge den Fokus entweder auf theorie- und/oder forschungsbasierte Unterrichtskonzepte oder auf unterrichtsbezogene Theorie und/oder Forschung und

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

zeigen insgesamt nicht nur die thematische Breite des Faches DaF/DaZ auf, sondern können auch als Zeichen für die zunehmende Professionalisierung von DaF/DaZ als Praxis *und* als Wissenschaft gelesen werden. Bei DaF/DaZ als Lehr- und Lernpraxis zeigt sich dies in der Differenziertheit didaktisch-methodischer Ansätze und Reflexionen und etwa darin, dass Konzepte wie die Lernerorientierung fast schon selbstverständlich geworden zu sein scheinen. Hinsichtlich von DaF/DaZ als Wissenschaft zeichnet sich u. a. eine breite und selbstbewusste Nutzung sozial- und geisteswissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Bearbeitung DaF/DaZ-spezifischer (oder spezifisch fremdsprachendidaktischer) Fragestellungen ab.

Angeordnet sind die Beträge nach der Systematik, die im Vorfeld der Tagung für die Sektionsarbeit entwickelt wurde, d. h. nach insgesamt sieben Themenfeldern, denen total 36 thematische Sektionen zugeordnet wurden. Gesichtspunkte für die Bestimmung der Themenfelder und Sektionen waren: die gängige Fachsystematik von DaF/DaZ, traditionelle Einteilungen vergangener IDTs, aktuelle Interessenslagen und Arbeitsschwerpunkte sowie letztlich auch logistische Bedingungen vor Ort.

Mit Ausnahme von nur einer Sektion (Sektion B2, „Bilingualer Unterricht“) konnten für den vorliegenden Band alle Sektionen berücksichtigt werden. Das gilt besonders auch für das Thema „Gebärdensprachen“, das auf der IDT erstmals überhaupt und passend zum Brückenmoto vertreten war, und zwar als Sektion (A9) und darüber hinaus in Gestalt von Übersetzerinnen, die einige Plenarveranstaltungen begleiteten (interpretiert wurde einmal sogar ein Musikbeitrag – ein berührendes Erlebnis für Gehörlose *und* Hörende).

Nicht in diesem Tagungsband vertreten sind die Themen „Lehrpläne und Lernziele“ sowie „Lehrerprofile und Konzepte der Lehreraus- und Weiterbildung“, die im Rahmen von zielgruppenspezifischen Arbeitsgruppen (SIGs) bearbeitet wurden und die daher in den politischen Band der Tagungsakten Eingang fanden (s. die Berichte der SIGs 3.2 und 4 in Bd. 3 der IDT-Akten).

Auf die Anmoderation der einzelnen Beiträge wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet. Eine Orientierungsfunktion können einerseits das detaillierte Inhaltsverzeichnis übernehmen, in dem die Themenfelder und die ihnen zugordneten Sektionen aufgeführt sind, und andererseits auch die kurzen Abstracts, mit denen alle Beiträge eingeleitet werden.

Nicht zuletzt bietet der vorliegende Band auch Einblick in ganz verschiedene Lehr-/Lern-Kontexte und damit in die Bedingungen, denen das Lehren und Lernen des Deutschen unterliegt. Ob Praktiker/in, Forscher/in oder Praktiker/in *und* Forscher/in: Der Vergleich dieser Kontexte untereinander und speziell auch mit dem eigenen Tätigkeitsfeld ermöglicht es, vermeintliche Selbstverständlichkeiten bewusst(er) zu machen sowie persönliche Überzeu-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

gungen infrage zu stellen und ggf. zu differenzieren. Vergleichende Lektüre kann einen autodidaktischen Impact haben.

Dieser umfangreiche Band hätte ohne die bereitwillige Kooperation und den generösen Einsatz einer Vielzahl von Kolleginnen und Kollegen nicht entstehen und v. a. auch nicht zum Druck gebracht werden können. Das beginnt bei den Autorinnen und Autoren der Beiträge und ihrer Bereitschaft, bis zur Endfassung ihres Textes teilweise weite Wege zu gehen; es beginnt auch bei Cornelia Gick als Leiterin der zentralen Revision der Abstracts für die mündlichen Präsentationen; es geht über die Sektionsleitenden (namentlich genannt im Inhaltsverzeichnis) in ihren verschiedenen zentralen Funktionen; es betrifft Cornelia Steinmann und Malgorzata Barras als Verantwortliche für die Sektionen und das neuartige Sektionskonzept; und es geht hin zu den Redaktionsverantwortlichen, unter denen Katharina Karges, Malgorzata Barras und Eva Wiedenkeller eine immense Revisionsarbeit geleistet haben, hin auch zu Susanne Obermayer, bei der als Tagungsmanagerin sämtliche Fäden zusammenliefen, und schliesslich hin zu Eva Wiedenkeller, die bei der Erstellung des Manuskripts eine Parforceleistung erbracht hat. Ihnen allen sei an dieser Stelle sehr herzlich gedankt!

Fribourg/Freiburg, im Juli 2018
Thomas Studer

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Fokus-Lernen: Unterrichtsmaterial für den Deutschunterricht basierend auf Achtsamkeitsübungen

Marina Shine (Goethe-Institut, Australien)

Basierend auf neueren Forschungsergebnissen zum Thema „Wie lernen Jugendliche?“ (Salomo & Mohr 2016) wird ein Aufgabenpaket präsentiert, das Schüler/innen helfen soll, konzentrierter am Deutschunterricht teilzunehmen.
Fokus-Lernen wurde für Jugendliche mit geringen Deutschkenntnissen konzipiert. Die Aufgaben erstrecken sich über ein Quartal (zehn Schulwochen), einzelne Übungen dauern 3–5 Minuten und fördern zu Beginn des Unterrichts eine produktive und konzentrierte Arbeitshaltung. Ruhe und Entspannung sind dabei wichtige Elemente, die das Deutschlernen erfolgreicher machen sollen.
Fokus-Lernen enthält auch eine Einführung in die Lerntheorie für Jugendliche und Übungen, die während des Unterrichts eingesetzt werden können, um z. B. den Fokus auf die Lerninhalte und die Konzentration zu stärken. Alle Übungen sind auf Deutsch, erweitern das Vokabular und schulen das Hörverstehen.

1. Warum Achtsamkeit/Mindfulness in den DaF-Unterricht integrieren?

In Australien, wie in vielen englischsprachigen Ländern, nimmt das Lernen von Fremdsprachen keine hohe Priorität ein. Daher findet der Unterricht oft am Nachmittag statt, wenn Schüler/innen schon müde, unkonzentriert und lustlos sind. Um dieser Misere ein wenig gegenzusteuern, entstanden die Lernkarten „Fokus-Lernen“[1]: Hörverständnisübungen auf Grundlage von Achtsamkeitsprinzipien.

Achtsamkeitsübungen können den Lernenden dabei helfen, sich zu Beginn einer Deutschstunde auf das Deutschlernen zu konzentrieren. In unserer hochdigitalisierten Welt trainieren wir unser Gehirn mehr und mehr, auf viele verschiedene Impulse zu reagieren (Mrazek et al. 2013). Um sich jedoch auf das Lernen einer Sprache, in diesem Fall das Deutschlernen, fokussieren zu können, sind Ruhe und Konzentration hilfreich.

[1] Alle Materialien können kostenfrei von der Webseite des Goethe-Instituts Australien heruntergeladen werden: https://www.goethe.de/ins/au/de/spr/unt/kum/dfj/fok.html; Informationen zu „Jugendliche lernen anders“: https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/jug/jla.html; Informationen zu *Mindfulness*-Trainings für Schüler/innen: https://www.mindfulschools.org/ [alle zuletzt geprüft: 20.7.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Physische Aktivitäten wie bewusstes Atmen oder gezieltes Hören sind dabei zentrale Komponenten, die unsere Gedanken bündeln und zusätzlich das Gedächtnis trainieren sollen. Das bedeutet, dass wir genauer hinhören und dabei u. a. auch unsere Aussprache verbessern können. Achtsamkeit kann auch helfen, die eigenen Gefühle und Gedanken bewusst wahrzunehmen und damit offener für andere Menschen zu werden und sich somit besser auf neue Situationen einzustellen. Auch das ist ein wichtiger Aspekt des Fremdsprachenlernens: Empathie für andere zu entwickeln und einer anderen Kultur mit Offenheit zu begegnen. Wie in jedem anderen Unterricht brauchen wir diese Fähigkeiten auch, um erfolgreich Deutsch zu unterrichten. Die „Fokus-Lernen"-Lernkarten sind daher eine sinnvolle Ergänzung und können das Fremdsprachenlernen, in unserem Kontext den Deutschunterricht, unterstützen.

2. Was ist Fokus-Lernen?

Ein Großteil des Lernens einer Sprache beruht mehr oder weniger auf dem Erinnern von Wörtern. Natürlich sind auch andere Aspekte wie z. B. das Erlernen grammatikalischer Strukturen wichtig. Um jedoch erfolgreich mündlich kommunizieren zu können, braucht man (neben Mimik und Gestik) Wörter. Dabei hilft es, sie möglichst korrekt aussprechen zu können. Aktives und konzentriertes Hören ist dafür von großer Bedeutung und kann durch Achtsamkeitsübungen gefördert werden. Informationen werden besser behalten und die Fähigkeit, genau zuzuhören, steigt.

Die Aufgabenkarten sind ein holistisches Angebot, das Schüler/innen helfen kann, den Anforderungen des Schulalltags besser gewachsen zu sein, die Konzentration zu steigern und Stress zu reduzieren. Dies geschieht durch 3–5-minütige Hörverständnisübungen, die direkt in den DaF-Unterricht eingebunden werden können.

3. Wie arbeitet man mit den Lernkarten?

Das „Fokus-Lernen"-Paket enthält zehn Lernkarten, die für DaF-Lernende ab zwölf Jahren mit Deutschkenntnissen ab Niveau A2 angelegt sind. Auf der Vorderseite werden Hörverständnisübungen zu sechs verschiedenen Themen (Farben, Gefühle, Geräusche, Klassenzimmer, Körperteile, Zahlen) angeboten. Diese werden auf der Rückseite der Lernkarten mit Wortschatz, Redemitteln und Reflexionsfragen ergänzt.

Es ist sinnvoll, die Reihenfolge des Übungspakets einzuhalten und pro Woche eine Einheit einzuplanen. Es ist aber auch möglich, ausschließlich mit

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

einer Karte zu arbeiten und diese vor jedem Unterricht zu wiederholen, wenn sich dieses kleine Ritual bei den Schüler/innen besonderer Beliebtheit erfreut.

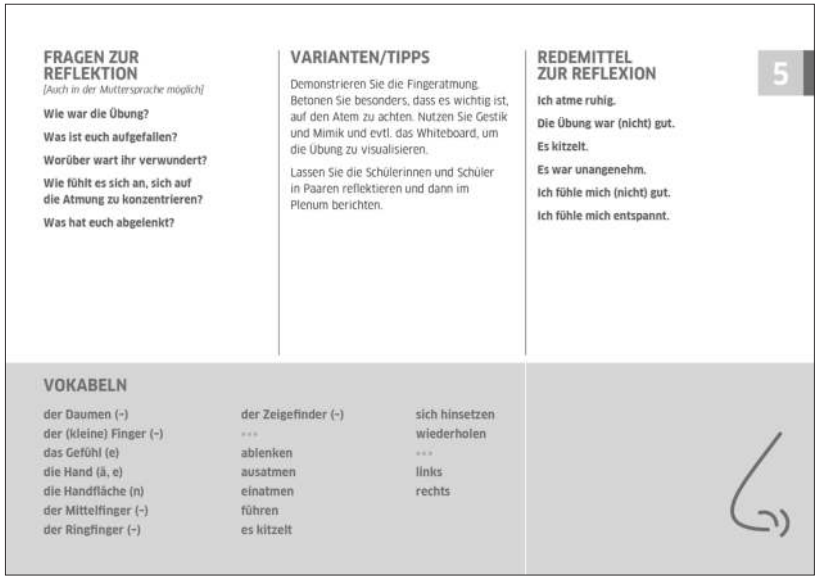
Damit die Übungen auch den Effekt haben, der bei der Gestaltung des Pakets intendiert war, ist es wichtig, dass die Übungen für die Schüler/innen verständlich und nachvollziehbar sind. Am besten sichert man zuerst das Verständnis, indem man den Wortschatz festigt. Die Rückseite der Karte kann dabei als Kopiervorlage dienen. Am Ende der Übung ist eine Reflexionsphase vorgesehen, die den Lernenden die Möglichkeit geben soll, sich über ihre Erfahrungen mit den Übungen auszutauschen und ihnen Werkzeuge zur Steigerung der Konzentrationsfähigkeit in die Hand zu geben. In dieser Ausführlichkeit dauern die Übungen dann allerdings nicht mehr nur 3–5 Minuten, sondern werden stärker in die Deutschstunde integriert. Wenn die Schüler/innen mit dem Programm vertraut sind, kann die Durchführung der Übungen von ihnen selbst übernommen werden. Bei Lernenden mit Deutschkenntnissen ab Niveau B1 wird über die auf Deutsch geführten Reflexionen auch die Sprechfähigkeit geübt.

Auf den Abb. 1 und 2 sind die Vorder- und Rückseite einer „Fokus-Lernen"-Karte zum Thema Körperteile (Nr. 5) zu sehen.

Der zweite Teil der Lernkarten (Abb. 3) stellt kurze Übungen für ‚Zwischendurch' zur Verfügung. Sie können als Ruhephasen und zur Entspan-

Abb. 1: Vorderseite „Fokus-Lernen"-Karte © Goethe-Institut

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).



FRAGEN ZUR REFLEKTION
[Auch in der Muttersprache möglich]

Wie war die Übung?

Was ist euch aufgefallen?

Worüber wart ihr verwundert?

Wie fühlt es sich an, sich auf die Atmung zu konzentrieren?

Was hat euch abgelenkt?

VARIANTEN/TIPPS

Demonstrieren Sie die Fingeratmung. Betonen Sie besonders, dass es wichtig ist, auf den Atem zu achten. Nutzen Sie Gestik und Mimik und evtl. das Whiteboard, um die Übung zu visualisieren.

Lassen Sie die Schülerinnen und Schüler in Paaren reflektieren und dann im Plenum berichten.

REDEMITTEL ZUR REFLEXION

Ich atme ruhig.

Die Übung war (nicht) gut.

Es kitzelt.

Es war unangenehm.

Ich fühle mich (nicht) gut.

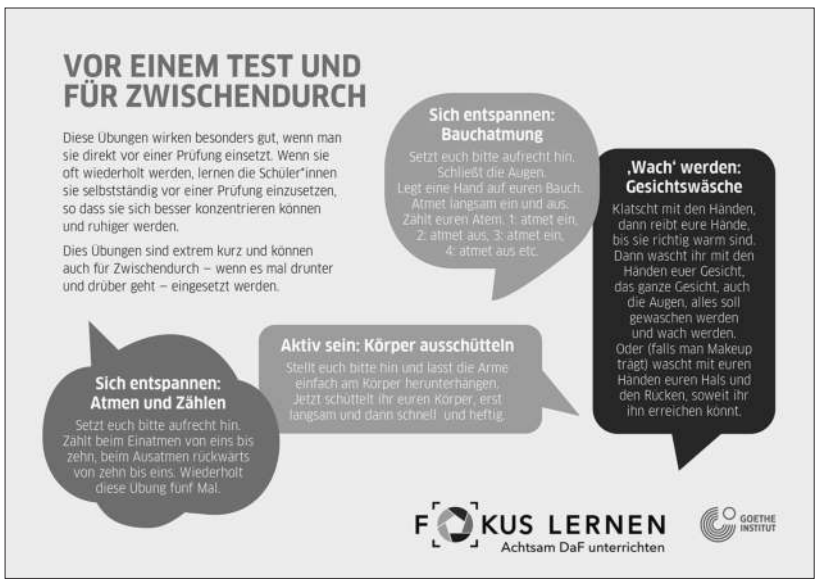
Ich fühle mich entspannt.

5

VOKABELN

der Daumen (-)	der Zeigefinder (-)	sich hinsetzen
der (kleine) Finger (-)	...	wiederholen
das Gefühl (e)	ablenken	...
die Hand (ä, e)	ausatmen	links
die Handfläche (n)	einatmen	rechts
der Mittelfinger (-)	führen	
der Ringfinger (-)	es kitzelt	

Abb. 2: Rückseite „Fokus-Lernen“-Karte © Goethe-Institut



VOR EINEM TEST UND FÜR ZWISCHENDURCH

Diese Übungen wirken besonders gut, wenn man sie direkt vor einer Prüfung einsetzt. Wenn sie oft wiederholt werden, lernen die Schüler*innen sie selbstständig vor einer Prüfung einzusetzen, so dass sie sich besser konzentrieren können und ruhiger werden.

Dies Übungen sind extrem kurz und können auch für Zwischendurch – wenn es mal drunter und drüber geht – eingesetzt werden.

Sich entspannen: Bauchatmung

Setzt euch bitte aufrecht hin. Schließt die Augen. Legt eine Hand auf euren Bauch. Atmet langsam ein und aus. Zählt euren Atem. 1: atmet ein, 2: atmet aus, 3: atmet ein, 4: atmet aus etc.

‚Wach‘ werden: Gesichtswäsche

Klatscht mit den Händen, dann reibt eure Hände, bis sie richtig warm sind. Dann wascht ihr mit den Händen euer Gesicht, das ganze Gesicht, auch die Augen, alles soll gewaschen werden und wach werden. Oder (falls man Makeup trägt) wascht mit euren Händen euren Hals und den Rücken, soweit ihr ihn erreichen könnt.

Aktiv sein: Körper ausschütteln

Stellt euch bitte hin und lasst die Arme einfach am Körper herunterhängen. Jetzt schüttelt ihr euren Körper, erst langsam und dann schnell und heftig.

Sich entspannen: Atmen und Zählen

Setzt euch bitte aufrecht hin. Zählt beim Einatmen von eins bis zehn, beim Ausatmen rückwärts von zehn bis eins. Wiederholt diese Übung fünf Mal.

FOKUS LERNEN
Achtsam DaF unterrichten

GOETHE INSTITUT

Abb. 3: Übungen für ‚Zwischendurch‘ © Goethe-Institut

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

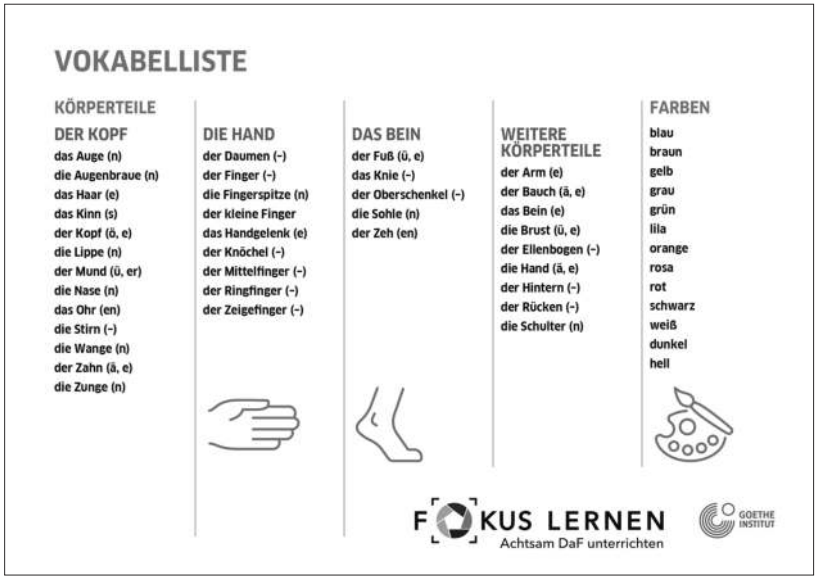


Abb. 4: Vokabelliste © Goethe-Institut

nung oder Beruhigung vor einer Prüfung unabhängig voneinander eingesetzt werden.

Schließlich werden zu jeder Übung Vokabellisten zur Verfügung gestellt. Diese sollen den Lehrenden zur thematischen Einbindung in den Unterricht und den Lernenden zur Reflexion dienen. Abb. 4 zeigt dafür ein Beispiel.

4. Was ist Fokus-Lernen *nicht*?

3–5 Minuten achtsamkeitsbasierende Übungen zu Unterrichtsbeginn mögen vielleicht als nicht viel erscheinen. Ein paar Minuten der Konzentration und Selbstwahrnehmung sind jedoch wertvoll für Schüler/innen, die in ihrem Lernalltag zunehmend unter Druck stehen, Ergebnisse produzieren müssen und kaum noch Ruhepausen finden.

Bei allem Optimismus muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass dieses Übungspaket keine Einführung in die Prinzipien von Achtsamkeit ist. Es ist auch kein Wunderpaket, um Störungen oder Langeweile im Schulalltag unter ‚Kontrolle' zu bekommen, sondern soll den Deutschunterricht unterstützen. Fokus-Lernen kann Kindern und Jugendlichen wertvolle Techniken ver-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

mitteln, die dabei helfen, Fähigkeiten wie Selbstwahrnehmung, Aufmerksamkeit und Empathie auszubilden (Kaltwasser 2008). Auch dies ist, wie kulturelles Lernen, ein Aspekt des Fremdsprachenunterrichts, der Schüler/innen hoffentlich lebenslang begleiten wird.

Literatur

Kaltwasser, Vera (2008): *Achtsamkeit in der Schule. Stille-Inseln im Unterricht: Entspannung und Konzentration*. Weinheim, Basel: Beltz.

Mrazek Michael D./Franklin, Michael S./Phillips, Dawa Tarchin/Baird, Benjamin & Schooler, Jonathan W. (2013): Mindfulness training improves working memory capacity and GRE performance while reducing mind wandering. *Psychological Science 24/5,* 776–781.

Salomo, Dorothé & Mohr, Imke (2016): *DaF für Jugendliche*. München: Klett-Langenscheidt (=Deutsch Lehren Lernen DLL 10).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Schülertexte für DaF-Lernende der Grundschule

Renata Zanin (Freie Universität Bozen, Italien)

Im Rahmen des Erasmus+-Projektes „Promoting Authentic Language Acquisition in Multilingual Contexts“ (PALM) schreiben Grundschulkinder Texte und produzieren Videos in ihrer Schulsprache, die für Lernende dieser Sprachen als Lernstoff dienen sollen. In einer Zusammenarbeit von Projektpartnern aus Österreich, Italien, Ungarn, Großbritannien und Zypern entstehen Texte in acht Sprachen mit Aufgaben zum Leseverständnis, Hörverständnis und zur grammatischen Korrektheit, die im Fremdsprachenunterricht an verschiedenen Grundschulen erprobt und evaluiert werden. Die mit dem Projekt verbundene PALM-Plattform veranlasst die Schüler/innen einerseits, Texte in der Schulsprache in der Rolle von ‚Autor/innen‘ zu schreiben, und andererseits, als Lernende Texte in der Fremdsprache zu rezipieren und mit den vorgegebenen Übungen als Baustein für das eigene Lernen einer Fremdsprache zu nutzen.

Einleitung

Eine Fremdsprache von der Grundschule an zu lernen, ist in vielen europäischen Ländern Pflicht (Eurydice 2012). Italien zählt zu den Ländern, die den Unterricht einer Fremdsprache von Beginn der Grundschule an bis zum Ende der Sekundarschule verpflichtend vorsehen. Den gleichen Weg gehen Länder wie Spanien, Zypern, Luxemburg, Österreich, Nordirland, Norwegen und Kroatien; in Malta und in Deutschbelgien beginnt man schon im Kindergarten mit der Einführung einer Fremdsprache. Auch in Südtirol (Italien) wurde in den letzten Jahren im italienischen Kindergarten mit der Annäherung an die zweite Landessprache (Deutsch) begonnen. Parallel zu dieser Entwicklung kamen Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht an der Grundschule auf den Markt. In vielen dieser Lehrwerke für junge Lernende findet man allerdings fast ausschließlich von Lehrbuchautor/innen ad hoc verfasste Texte. Hier setzt das Projekt Erasmus+ „Promoting Authentic Language Acquisition in Multilingual Contexts“ (PALM) mit seinem Herzstück, der PALM-Lernplattform[1], an: L1-Lernende schreiben Texte bzw. produzieren Videos und Audios in der Schulsprache. Lehrende und Lehramtsstudierende ordnen die Texte, Videos

[1] PALM-Lernplattform: www.palm-edu.eu [zuletzt geprüft: 20.7.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

und Audios den Niveaustufen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ (GER) (Europarat 2001) zu und erstellen auf der Grundlage dieser Texte Übungen zum Lese- und Hörverständnis sowie zur Sprachkorrektheit für junge L2-Lernende.

Authentische Texte für den Fremdsprachenunterricht an der Grundschule

Über den Einsatz authentischer Lehrmaterialien im Fremdsprachenunterricht wird kontrovers diskutiert. Es geht dabei nicht nur um die Frage, ob der Einsatz authentischer Lehrmaterialien den Lernprozess befördern kann, sondern auch um die Qualität der authentischen Lehrmaterialen, die dabei zum Einsatz kommen. Die Fragen, die sich das PALM-Forschungsteam gestellt hat, sind:

1. Können L1-Texte von Grundschüler/innen als Material zum Erlernen einer Sprache durch L2-Lernende genutzt werden?
2. Können mit den L1-Texten Lese- und Hörverständnisübungen sowie Übungen zur Sprachkorrektheit für L2-Lernende erstellt werden?

Von den insgesamt 375 Texten in italienischer, deutscher und ladinischer Sprache, die in Südtirol im Rahmen des Projektes gesammelt, gesichtet und transkribiert wurden, soll hier exemplarisch ein authentischer Schülertext vorgestellt und mit einem Lehrbuchtext verglichen werden.

Der Text wurde von einer siebenjährigen Schülerin deutscher Muttersprache der 2. Klasse der Grundschule Josef Bachlechner in Bruneck (I) geschrieben. Es handelt sich um eine Regelklasse mit Montessori-Ausrichtung. Der Text wurde während der Freiarbeit (zwei Stunden pro Tag) autonom geschrieben. Die Lehrperson hatte das PALM-Projekt und dessen Ziele kurz vorgestellt. Wer Lust hatte, konnte quasi als ‚Projektmitarbeitende/r‘ Texte schreiben, die in einem zweiten Schritt Lernenden der italienischen und ladinischen Schulen zum Erlernen der deutschen Sprache dienen sollten. Es gab kein vorgegebenes Thema, keinen Zwang, keine Benotung, nur die Bitte um Mitarbeit. Es stellte sich bald heraus, dass die Lernenden mit großer Begeisterung Texte verfassten und auch weniger schreibfreudige Lernende sehr gern mitmachten. Einmal pro Woche fand eine Schreibkonferenz statt. Im Rahmen der Konferenz wurden die Texte laut vorgelesen, die Lernenden konnten konstruktive Kritik üben und Verbesserungsvorschläge machen. So entstand der nachstehende Text:

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

> Meine Katze Pauli
> Vor einem Monat haben ich und meine Schwester eine Katze bekommen. Er heißt Pauli und ist schwarz weiß. Er hat lange Schnurrhaare. Er hat grüne Augen und einen langen Schwanz. Er hat beim Auge eine Narbe gehabt, aber jetzt nicht mehr, und bei beiden Pfoten einen schwarzen Fleck. Er hat spitze Zähne und scharfe Krallen. Ich glaube, dass er eine Allergie hat, weil er dauernd niest. Am Anfang fütterte ich ihn mit Schinken. Das ist aber schlecht für die Katzen. Am liebsten liegt er auf der Schulter von meiner Mutter. (Premstaller & Wieser 2017, 87)

Der authentische Text besteht aus einem selbstgewählten Titel, zehn Aussagesätzen und 93 Wörtern. Laut Profilanalyse von Grießhaber (Grießhaber & Heilmann 2012) sind sieben Äußerungen der Profilstufe 1 (finites Verb in 2. Position), eine Äußerung der Profilstufe 2 (Trennung des finiten Verbteils vom infiniten Verbteil), drei Äußerungen der Profilstufe 3 (Inversion) und eine Äußerung der Profilstufe 4 (Verbendstellung im Nebensatz) zuzuordnen.

Im Lehrbuch „Der grüne Max I“ (Krulak-Kempisty & Reitzig 2012, 78) findet man einen ähnlichen Text. Auch hier geht es um eine Katze:

> Liebe Lisa,
> Ich habe endlich eine Katze! Ich habe sie zum Geburtstag bekommen. Sie heißt Maunzi. Jetzt habe ich sehr viel Arbeit. Ich füttere sie, mache das Katzenklo sauber und reinige den Fressnapf. Ich spiele viel mit Maunzi. Ich bin so glücklich.
> Wie geht es Dir?
> Grüße
> Tanja

Das E-Mail besteht aus einer Anrede, sieben Aussagesätzen, einem Fragesatz, einer Grußformel und einer Unterschrift. Insgesamt enthält der Text 52 Wörter. Laut Profilanalyse besteht der Text aus acht Äußerungen der Profilstufe 1, einer Äußerung der Profilstufe 2 und zwei Äußerungen der Profilstufe 3.

Der Text gehört im Lehrbuch zum Themenbereich „Meine Familie und ich“. Dort geht es um folgende Kompetenz: „Ich kann über die Pflege der Haustiere sprechen.“ (ebd.). Der Abschnitt zielt darauf ab, die Lernenden zu ‚trainieren‘, über die Pflege der Haustiere sprechen bzw. schreiben zu können. Im synthetischen Text aus dem Lehrwerk fällt auf, dass der langersehnte Wunsch einer Katze für Tanja in Erfüllung gegangen ist, nun aber mit viel Arbeit verbunden ist. Es scheint fast, als höre man die Stimme eines Erwachsenen, der mahnend darauf hinweist, wie viel Arbeit ein Haustier mit sich bringt.

Der nicht-authentische Text ist sprachlich weniger anspruchsvoll als der authentische. Der authentische Text zur Katze kann mit geringfügigen Korrekturen als Grundlage für Übungen zum Leseverstehen auf A1-Niveau verwendet werden. Laut dem österreichischen Referenzrahmen für den Fremdsprachenunterricht an der Grundschule „GK 4 Grundkompetenzen: Lebende

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Fremdsprachen“ (ÖSZ 2013), der auf dem GER basiert, können Lernende „sehr einfache, kurze Texte zu Themen wie Familie und Freundeskreis, Schule, Tages- und Jahresablauf, Wetter, Kleidung, Befinden, Gesundheit und Ernährung, Freizeitgestaltung, nähere Umgebung, Natur usw. lesen und verstehen“ (ebd., 16).

Authentizität

Der Begriff der Authentizität wird in der Sprachdidaktik kontrovers diskutiert, weil unter Authentizität die Eigenschaft von Texten bzw. von Sprechakten in der Klasse verstanden wird. Es kann sich aber auch um die Eigenschaft von Prozessen handeln, die genau im Moment ihres Ablaufs gleichsam als Rahmenbedingungen präsent sind (van Lier 1996). Diese Veränderung der Sichtweise ist im Titel des Projekts PALM als „authentischer Spracherwerb“ ansatzweise angesprochen. Damit geht ein neuer Schwerpunkt einher, der die Interaktion der Lernenden mit ihrer Umwelt stärker berücksichtigt, ja in den Vordergrund stellt.

Die Argumente, die Widdowson (1998, 711) gegen den Begriff der „authentischen Sprache“ im Klassenzimmer anführt, werden von den authentischen Texten der jungen Lernenden gleichsam unterlaufen. Sie sind Insider einer idealen Diskursgemeinschaft Gleichaltriger.

> I would […] argue against using authentic language in the classroom, on the fairly reasonable ground that it is actually impossible to do so. The language cannot be authentic because the classroom cannot provide the contextual conditions for it to be authenticated by the learners. The authenticity or reality of language use in its normal pragmatic functioning depends on its being localized within a particular discourse community. Listeners can only authenticate it as discourse if they are insiders. But learners are outsiders, by definition, not members of user communities. So the language that is authentic for native speaker users cannot possibly be authentic for learners.

Das Projekt hat bei der Arbeit mit den jungen Lernenden einen Effekt gezeigt, nämlich die spontane Begeisterung und Empathie bei dem Gedanken daran, dass sie Texte für andere Schüler/innen schreiben, mit denen diese dann die ihnen fremde Sprache lernen können. Die Schreibprozesse sind von einer funktionalen, das heißt, authentischen Illokution geprägt, den Lesenden ein Geschenk zu bereiten, das nützlich ist, um die Sprache der Schreibenden zu lernen. Die Freude der Schüler/innen beim Schreiben ihrer Texte war unübersehbar. Es war eine der großen Überraschungen bei der Durchführung des PALM-Projekts.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der Gegensatz zwischen diesem spontan gelebten Ausdruck von Authentizität und dem offensichtlichen Imitieren von Sprechakten beim Schreiben von Lehrbuchtexten trifft anscheinend einen Punkt, der tief in den Persönlichkeitsbereich hineinreicht. Eine Anmerkung aus Ludwig Wittgensteins Tagebüchern zum Imitieren beleuchtet diesen Prozess. Wittgenstein schreibt: „Er ahmt den Dichter gleichsam mit unglaublicher Meisterschaft nach ohne aber ein Dichter zu sein und dass er keiner ist, merkt man doch in der Nachahmung." (Wittgenstein 1997, 123) Wittgensteins Abwendung von der Imitation ist radikal, gehört doch zur Anwendung dieses Tricks, so Wittgenstein, „auch ein Mangel an Liebe zum Nächsten".

Literatur

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Eurydice (2012): *Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa*. https://ec.europa.eu/eurostat/de/web/products-statistical-books/-/EC-XA-12-001?inheritRedirect=true [zuletzt geprüft: 20.10.2017].

Grießhaber, Wilhelm (Hrsg.) & Heilmann, Beatrix (2012): *Diagnostik und Förderung – leicht gemacht*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Krulak-Kempisty, Elzbieta & Reitzig, Lidia (2012): *Der grüne Max. Lehrbuch 1*. Berlin, München: Langenscheidt.

van Lier, Leo (1996): *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. Harlow: Longman.

Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (ÖSZ) (2013): Die Grundkompetenzen. Lebende Fremdsprache, 4. Schulstufe. Mit exemplarischen Englisch-Aufgabenbeispielen. *ÖSZ Praxisreihe Heft 20*. Graz: ÖSZ. http://oesz.at/download/GK4_Praxisheft__Web.pdf [zuletzt geprüft: 20.10.2017].

Premstaller, Magdalena & Wieser, Eva Maria (2017): *Authentische Texte für den Fremdsprachenunterricht an der* Grundschule. Bozen: Freie Universität Bozen (unveröffentlichte Masterarbeit).

Somavilla, Ilse (Hrsg., 1997): *Denkbewegungen. Tagebücher 1930–1932/1936–1937. Teil 1: Normalisierte Fassung. Teil 2: Diplomatische Fassung/Ludwig Wittgenstein*. Innsbruck: Haymon.

Widdowson, Henry G. (1998): Context, Community, and Authentic Language. *TESOL Quarterly 32/4*, 705–716.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

DaF und Legasthenie

Vasiliki Ntzoufa (Universität Athen, Griechenland)

Der Fremdsprachenerwerb für Kinder mit Legasthenie ist eine große Herausforderung. Diese Kinder benötigen besondere Unterstützung, die ihre Legasthenie berücksichtigt. Mein Beitrag geht auf folgende Punkte ein: Eigenschaften der deutschen Sprache, die Legastheniker/innen das Lernen erschweren können; phonologische Bewusstheit und multisensorische Didaktik; mein Vorschlag für ein automatisiertes Lernen von Syntax, Grammatik und Wortschatz mithilfe des X-bar-Schemas der Generativen Grammatik von Chomsky; Aspekte, die bei der Aneignung von Sprachfertigkeiten helfen können sowie praktische Hinweise für die Lehrenden.

Deutsch lernen mit Legasthenie

Legastheniker/innen können lernen, aber sie lernen anders. Sie sind weder krank noch behindert.[1] Diese Feststellungen sind nicht übermäßig optimistisch und kämpfen im Grunde gegen die Etikettierung dieser Kinder als Legastheniker/innen und die Gefahr, die diese mit sich bringt: Nicht nur andere Leute sehen diese Kinder als krank an, sondern auch sie sich selbst, wodurch sie sich häufig ausschließlich auf ihre Defizite und ihre Lernschwierigkeiten konzentrieren.

Zu den häufigsten Lernschwierigkeiten von Legastheniker/innen gehören u. a. das Vertauschen der Reihenfolge von Buchstaben, das Verwechseln ähnlich aussehender Buchstaben oder ähnlich klingender Laute, das Auslassen von Buchstaben, ganzen Wort- oder Satzteilen (vgl. Heubrock & Petermann 2000, 215 f.). Damit hängen niedrige Lesegeschwindigkeit, viele Fehler beim lauten Vorlesen, schwer erreichbares Sinnverständnis von gelesenen Texten, verschiedene Rechtschreibfehler beim Abschreiben und beim freien Schreiben sowie weitgehend unlesbare eigene Texte zusammen. Außerdem haben Legas-

[1] Nach dem internationalen Klassifikationsschema ICD-10 der Weltgesundheitsorganisation (WHO) ist eine umschriebene Lese- und Rechtschreibschwäche vorhanden, wenn anhaltende und eindeutige Schwächen im Bereich der Lese- und Rechtschreibung nicht auf das Entwicklungsalter, eine unterdurchschnittliche Intelligenz, fehlende Beschulung, psychische Erkrankungen oder Hirnschädigungen zurückzuführen sind. (WHO 2005)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

theniker/innen ein schwaches phonologisches Kurzzeitgedächtnis (vgl. Kormos & Smith 2012, 108): Sie sind oft nicht in der Lage, viele mündliche Informationen wie z. B. Übungsanweisungen zu behalten. Dies hat auch Auswirkungen auf das Langzeitgedächtnis und damit auf ihre Fähigkeit, sich an Wörter, Grammatik- und Rechtschreibregeln zu erinnern.

Der Deutschunterricht für Kinder mit Legasthenie erweist sich im Hinblick auf diese Schwierigkeiten als große Herausforderung. Deutsch ist zwar lautgetreuer als andere Sprachen, es gilt aber dennoch als Buchstabenschrift und nicht als Lautschrift im strengen Sinne. Das phonetische System des Deutschen führt zu Problemen bei der Schreibung und Artikulation im lautgetreuen Bereich. Beispielsweise nehmen manche Buchstaben wie *g*, *d* und *b* je nach Stellung in einem Wort unterschiedliche Lautnuancen von *k*, *t* und *p* an (vgl. Reuter-Liehr 2008, 52 ff.). Auslautverhärtung, Diphthonge, die Verwechslung des *ß* mit *B*, das „Dehnungs-*h*" sowie lange deutsche Wörter bereiten ihnen ebenso besondere Schwierigkeiten.

Aus diesem Grund sollte man im Deutschunterricht als erstes die geringe phonologische und orthographische Bewusstheit von Legastheniker/innen berücksichtigen und deren Verbesserung mit kleinen, strukturierten Schritten anstreben. Das Verständnis des Zusammenhangs zwischen Lauten und Buchstaben sollte vor dem Aussprechen eines Wortes stattfinden (vgl. International Dyslexia Association 2011). Die Anwendung von Lautgesten (Handzeichen, die den Sprachlaut in seiner Artikulation symbolisieren) ist dabei sehr hilfreich. Die direkte Korrektur von Aussprachefehlern ist hingegen meist nutzlos, vielmehr ist Wert auf die Entwicklung der metalinguistischen Bewusstheit der Schüler/innen zu legen.

Multisensorisches Lernen ist das pädagogische Schlüsselwort für das schwache Kurzzeitgedächtnis der Lernenden.[2] Gemeint ist die Aktivierung verschiedener Lernkanäle, ständiges Wiederholen und das sogenannte „Überlernen". Übungen wie Phonemelision, Anlautkategorisierung, Reimerkennung und Silbensegmentierung sind äußerst hilfreich, insbesondere wenn sie mit kinästhetischen Mitteln wie z. B. Händeklatschen kombiniert werden (vgl. Legasthenietherapie-Info o. J.). Was sich ähnelt, sollte hingegen nicht zusammen und kontrastiv, sondern getrennt gelehrt werden (vgl. Kormos & Smith 2012, 131).

[2] Die multisensorische Didaktik, *Multi-sensory structured learning approach* (MSL), wird für legasthenische Menschen als besonders passend empfohlen (vgl. Kormos & Smith 2012, 126).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Ein Unterrichtsvorschlag

Was den Aufbau von grammatischem und syntaktischem Regelwissen angeht, möchte ich etwas vorschlagen, das aus meiner persönlichen didaktischen Erfahrung kommt und in den letzten Jahren meinen legasthenischen Lernenden geholfen hat: Die praktische Einsetzung des X-bar-Schemas der Generativen Grammatik von Noam Chomsky. Die Schüler/innen wiederholen dabei laut im Chor die von der Lehrperson gemäß dem X-bar-Schema vorgesprochenen Satzteile und können dann schrittweise allein den Satz richtig bauen und aussprechen. Eigene Gestik begleitet von Anfang an das laute Aussprechen. Diese Gestik stabilisiert sich allmählich als eigener Gestikcode im Unterricht.

Im Laufe der Zeit wurde deutlich, dass meine Schüler/innen Wortschatz und Syntax auf diese Weise gut und ohne Mühe aufnahmen. Deshalb wurde sie allmählich zu einer geliebten Routineübung. Sie dient optimal zur Einführung von neuen und zur Festigung von bereits gelernten syntaktischen und grammatischen Einheiten. Es scheint, dass die Lernenden auf diese Weise unbewusst Strukturen aufbauen. Vielleicht hat es etwas damit zu tun, dass die Generative Grammatik auf einer einheitlichen universellen Syntax beruht. Eine solche Aneignung der Fremdsprache würde dann dem natürlichen Erwerb der Erstsprache ähneln, der auf der durch sprachliche Nachahmung unbewusst stattfindenden Assimilierung morphologischer und syntaktischer Einheiten basiert.

Bei der Durchführung dieser Übung ist die Beschriftung der Striche und der Wörter in konkreten Farben, ohne aber auf die Begriffe zu sehr einzugehen, empfehlenswert (vgl. Kormos & Smith 2012, 142). Terminologie sollte am besten vermieden werden, denn mit abstrakten Begriffen können Legas-

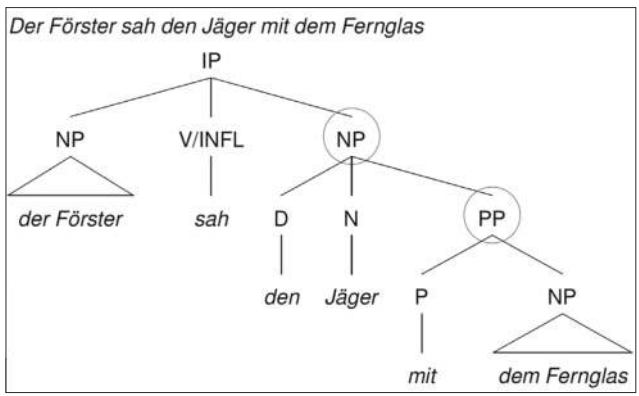


Abb. 1: X-bar-Schema (© Ralf Vogel 2007)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

theniker/innen nicht gut umgehen (vgl. ebd., 134). Das Schaffen einer eigenen, lustigen Terminologie wäre dagegen wünschenswert. So nennen wir z. B. die Konjunktionen von Nebensätzen „Verbenfeinde", um den Kindern beizubringen, dass, wenn diese Konjunktionen einen Satz einleiten, das Verb weit weg von ihnen stehen muss, also an der letzten Stelle des Satzes.

Der Erfolg dieser methodischen Annäherung wurde deutlich, als ich mit meinen Lernenden die Nebensätze behandelte. Zu meiner Überraschung kannten die Schüler/innen schon die richtige Verbstellung, als hätte ich ihnen die Regel bereits erklärt, weil wir vorher die erwähnte Übung mit verschiedenen Nebensätzen benutzt hatten. Mit einfachen Substitutionsübungen, bei denen die Schüler/innen kleine Veränderungen machen, bis die neuen Strukturen automatisiert werden, kann man neue X-bar- Schemata ableiten. Dies trägt zur Automatisierung des Gelernten und zur Entwicklung des morphologischen und syntaktischen Systems bei.

Geeignete Übungstypen für Legastheniker/innen

Lese- und Hörverstehen sind für Legastheniker/innen besonders anspruchsvoll. Deshalb sollte man für sie kleine motivierende, sprachlich nicht zu schwierige Texte auswählen, die nicht zu viele Informationen und unbekannte Wörter beinhalten. Multiple-Choice-Übungen sind dabei nicht zu empfehlen, denn viele Alternativen und übermäßiger Text irritieren Legastheniker/innen. Auch gleichzeitiges Hören, Lesen und Schreiben ist zu vermeiden (vgl. Kormos & Smith 2012, 137 f.), denn auch, wenn Legastheniker/innen etwas richtig gehört haben, können sie das Gehörte wegen ihres schwachen Kurzzeitgedächtnisses meist nicht so leicht behalten. Deshalb sollte es diesen Lernenden zunächst ermöglicht werden, nur zu hören und erst danach etwas zu notieren. Auch hilft es, sie zu ermutigen, ihre Gedanken leise vor dem Schreiben auszusprechen (vgl. International Dyslexia Association 2011).

Dies ist jedoch nicht mit lautem Vorlesen von Texten zu verwechseln, was vielen Legastheniker/innen schwerfällt und das man vermeiden sollte, zumindest bis man sicher ist, dass das Kind das selbst möchte (vgl. Kormos & Smith 2012, 136). Unter ganz bestimmten Umständen kann auch Gruppenarbeit und Paararbeit Legastheniker/innen helfen, falls sie in der Gruppe durch die Zusammenarbeit ermutigt werden und die Aufgabenverteilung so vorgesehen wird, dass die Kinder ein Gebiet übernehmen können, in dem sie sich wohl fühlen (vgl. ebd., 138).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Weitere Hinweise für den Unterricht

Auch andere, weniger sprachliche Anpassungen können Lernenden mit Legasthenie das Lernen erleichtern.[3] Die Auswahl der *Open Dyslexic*-Schriftart oder serifloser Schriftarten wie *Comic Sans* oder *Century Gothic* in großem Schriftgrad sowie ein größerer Zeilenabstand werden empfohlen (vgl. Erster Österreichischer Dachverband für Legasthenie 2013). Auch die Handschrift der Lehrperson an der Tafel sollte klar sein: Farblich markieren, unterstreichen, lange Buchstabenstriche, all dies sollte nicht vernachlässigt werden. Sehr hilfreich ist es auch, wenn Legastheniker/innen eine Routine, z. B. einen Kalender haben, in dem sie ihre täglichen Hausaufgaben notieren. Dabei ist es notwendig, dass die Übungsanweisungen kurz sind und dass sie in kleinen Schritten, explizit und nicht nur mündlich gegeben werden (vgl. Mercer 2002).

Schließlich ist auch eine Differenzierung des Lernstoffs und der Aufgabenstellung in der Klasse sinnvoll, damit auch die anderen Lernenden nicht unterfordert werden. Legastheniker/innen brauchen mehr Zeit, aber sie können auf ihre eigene Weise lernen. Wenn man den Unterricht an ihre Bedürfnisse anpasst, wird ihr Selbstwertgefühl nicht weiter geschwächt. Sie können ihre eigene Lernmethode entwickeln und selbstständig arbeiten. Es darf dabei nie vergessen werden, dass Legasthenie bei verschiedenen Schüler/innen ganz unterschiedlich vorkommt und aus diesem Grund die Selbstlernstrategien des jeweiligen Individuums gefördert werden sollten.

Legasthenie kann mit angemessenen didaktischen Prinzipien nicht mehr als eine „Asthenie“ (altgriechisch: Schwäche) gelten, sondern sich als eine zusätzliche Motivierung entpuppen, die den Willen der Schüler/innen, sich selbst zu entdecken, fördert. Der schrittweise Bau eines eigenen, alternativen, kreativen und abenteuerlichen Wegs in die Welt des Wissens kann sich nicht zuletzt auch für die Lehrperson als motivierend und vor allem inspirierend erweisen.

---

[3] So sind manche Schüler/innen sogar empfindlich, was die weiße Farbe betrifft. Manchmal „kann der weiße Hintergrund dominant werden und die Buchstaben heben sich dann vom Hintergrund ab“ (zitiert nach Evers 2001, 46). Deshalb wäre es sinnvoller, Kopien auf grauem, beigem oder anders gefärbtem Papier zu verwenden. Hier ist jedoch zu betonen, dass dies meistens auf Kinder zutrifft, die am „Meares-Irlen-Syndrom“ leiden. Die Symptome dieses Syndroms werden oft mit Legasthenie verwechselt. Es kommt jedoch auch vor, dass Legastheniker/innen zusätzlich dieses Syndrom haben.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Literatur

Erster Österreichischer Dachverband für Legasthenie (2013): *Schriftarten für legasthene Menschen.* http://www.legasthenie.at/schriftarten-fur-legasthene-menschen/ [zuletzt geprüft: 20.7.2018].

Evers, Michael (2001): *Einflüsse der Qualität des visuellen Inputs auf die Leseleistung bei LRS.* http://docplayer.org/19260261-Einfluesse-der-qualitaet-des-visuellen-inputs-auf-die-leseleistung-bei-lrs.html [zuletzt geprüft: 20.7.2018].

Heubrock, Dietmar & Peterman, Franz (2000): *Lehrbuch der Klinischen Kinderneuropsychologie: Grundlagen, Syndrome, Diagnostik und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.

International Dyslexia Association (2011): *Spelling*. https://dyslexiaida.org./spelling/ [zuletzt geprüft: 25.10.2017].

Kormos, Judit & Smith, Anne Margaret (2012): *Teaching students with specific learning difficulties.* Bristol: Multilingual Matters.

Legasthenietherapie-Info (o. J.): *Phonologische Bewusstheit*. https://www.legasthenietherapie-info.de/phonologische-bewusstheit.html [zuletzt geprüft: 20.7.2018].

Mercer, Cecil (2002): *Accommodating Students with Dyslexia in all Classroom Settings*. *Fact Sheet #51, 10/2*. International Dyslexia Association. ma.dyslexiaida.org/wp-content/uploads/sites/7/2016/03/Accomodating_Students_with_Dyslexia_In_All_Classroom_Settings.pdf [zuletzt geprüft: 20.7.2018].

Reuter-Liehr, Carola (2008): *Lautgetreue Lese- Rechtschreibförderung, Bd. 1, 3. Aufl.* Bochum: Dr. Dieter Winkler.

Vogel, Ralf (2007): *Morphologie und Syntax (BA), Generative Syntax.* Vorlesung an der Universität Bielefeld. http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/rvogel/ss07/morphsyn/sechs.pdf [zuletzt geprüft: 25.10.2017].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

DaF-Unterricht in Krisenzeiten: Strategien für einen erfolgreichen DaF-Unterricht am Beispiel einer PASCH-Schule in Venezuela

Anna Bassols (PASCH-Schule La Esperanza, Venezuela)

Stellen Sie sich vor, Sie leben in einem Land, in dem die meisten hochqualifizierten Fachkräfte, u. a. auch Deutschlehrer/innen, auswandern, in dem die Löhne der bleibenden Lehrkräfte sehr niedrig sind und diese somit zwei bis drei Jobs benötigen, um ein Einkommen zu erhalten, das die Grundbedürfnisse abdeckt. Ein Land schließlich, in dem das Bildungsministerium den DaF-Unterricht nicht im Lehrplan anerkennt.
Wie kann man unter diesen Umständen das Deutschniveau und die Motivation sowohl der Lehrkräfte als auch der Schüler/innen erhöhen?
In diesem Beitrag erzähle ich von meiner Erfahrung als Leiterin der Deutschabteilung der PASCH-Schule[1] „La Esperanza" in Valencia, Venezuela, und berichte von den Strategien, die dort angesichts der wirtschaftlichen und politischen Krise eingesetzt werden, um den Deutschunterricht zu fördern bzw. zu erhalten.

1. Einleitung

Schwere politische und wirtschaftliche Krisen haben in den meisten Ländern der Welt Auswirkungen auf fast alle gesellschaftlichen Bereiche, darunter auch das Schul- und Ausbildungssystem.

In Ländern mit instabilen, diktatur-ähnlichen oder politisch extremen Regierungen treten oft ähnliche Probleme auf:

- Abwanderung von gut und hochqualifizierten Berufstätigen;
- extrem niedrige Löhne für die Mehrheit der Bevölkerung, darunter das Lehrpersonal;
- Mangel an oder zu hohe Preise für Grundnahrungsmittel und Ersatzteile jeglicher Art;
- ungenügende Wartung von öffentlichen Einrichtungen, Festnetz usw.;
- stark eingeschränkte Pressefreiheit und Unterdrückung der Meinungsfreiheit;
- direkter Eingriff der Regierung in das Schulsystem und in die Lehrpläne.

[1] PASCH steht für die Initiative „Schulen: Partner der Zukunft". Sie vernetzt weltweit mehr als 1.800 Schulen, an denen Deutsch einen besonderen, hohen Stellenwert hat.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

All dies hat Folgen für den Erziehungsbereich:

- großer Mangel an qualifizierten Lehrkräften;
- fehlende Motivation in der Lehrerschaft;
- Lehrer/innen mit zwei bzw. drei Arbeitsstellen;
- Ungewissheit über den Lehrplan und den Schulkalender;
- Probleme mit dem Lehrmaterial und der Ausstattung: alle Bücher, die aus dem Ausland kommen, aber auch Computer, Beamer u. Ä. sind aufgrund der hohen Inflation extrem teuer.

In der PASCH-Schule „La Esperanza" in Valencia, Venezuela, haben wir mehrere Strategien entwickelt, um mit dieser schwierigen Situation umzugehen.

2. Lehrkräfte

Wegen des Mangels an qualifizierten Deutschlehrenden mussten wir fünf Studierende der Ingenieurswissenschaften, Jura und Wirtschaft, deren Deutschkenntnisse im Bereich A2 bis B2 lagen, als Lehrer/innen anstellen.

Für dieses junge Arbeitsteam waren die niedrigen Löhne kein großes Problem, da die meisten noch bei den Eltern wohnten und keine familiären Verantwortungen hatten. Außerdem sahen die Studierenden es als Chance, ihre Deutschkenntnisse während des Studiums erheblich zu verbessern und einen Beruf zu erlernen. Allerdings mussten sie die folgenden Bedingungen akzeptieren: Zunächst mussten sie weiterhin ihre Deutschkenntnisse mit Samstagskursen am Goethe-Institut verbessern und an Methodik-Didaktik-Seminaren teilnehmen. Dafür hatten sie zum Teil die Gelegenheit, ein Stipendium des Goethe-Instituts zu erhalten, um an einem Deutschkurs für Deutschlehrende in Deutschland teilzunehmen. Außerdem wurden ihnen im ersten Jahr nur zwei bis drei Klassen zugeteilt, damit sie sich gründlich auf den Unterricht vorbereiten konnten. Um sie auf die Situation im Klassenzimmer vorzubereiten, bekamen sie durchgehend ein Coaching von erfahrenen Lehrpersonen, mit Tipps zum Thema Klassendisziplin und Beispielen von Unterrichtsvorbereitungen. Wenn sie nicht unterrichteten, haben sie bei erfahrenen Lehrkräften hospitiert. Soweit möglich, hatte jede neue Lehrperson eine erfahrene Deutschlehrperson in einer Parallelklasse, die das gleiche Unterrichtsprogramm hatte. In zweimonatlichen Lehrerkonferenzen wurden schließlich Fortschritte und Probleme mit dem gesamten Kollegium besprochen und gemeinsame Lösungen gesucht.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3. Unterrichtsleitlinien

Bereits zu Anfang des Schuljahres wurden klare Unterrichtsleitlinien formuliert und ein Lehrplan aufgestellt, um die neuen Lehrpersonen in ihrem Unterricht zu entlasten:

1. Die Unterrichtssprache ist Deutsch. So erzielen nicht nur die Schüler/innen einen schnelleren Lernfortschritt, sondern auch die Lehrpersonen verbessern Flüssigkeit und Sprachkenntnisse kontinuierlich.
2. Der Unterricht ist immer kommunikationsorientiert. Das bedeutet, dass die Lehrenden immer einen Anlass zum Gespräch suchen müssen und mindestens einen Viertel der Unterrichtszeit dem Sprechen widmen. Grund dafür ist u. a., dass erfahrungsgemäß das schnellste Erfolgserlebnis beim Sprechen erreicht wird.
3. Ab der 4. Klasse werden von den Lehrpersonen wöchentliche Vokabeltests durchgeführt. Die Größe des Wortschatzes, den eine Person beherrscht, steht in direktem Zusammenhang mit ihren kommunikativen Kompetenzen. Die so entstehenden Fortschritte sind für die Lernenden beim Lese- und Hörverstehen sofort erkennbar und daher motivationsfördernd.
4. Die Lehrenden sollten wöchentlich kurze Spiele im Unterricht einsetzen, insbesondere in der Grundschule. Wir gehen davon aus, dass man am intensivsten und schnellsten auf spielerische Art und Weise lernen kann – wenn es Spaß macht.

4. Wettbewerbe

Zum Abschluss des Schuljahres werden Wettbewerbe auf allen Stufen unter allen Parallelklassen durchgeführt. Dem Deutschniveau entsprechend sind das z. B.:

- „Vokabelolympiade“: Die Schüler/innen müssen Wörter ins Deutsche übersetzen und buchstabieren.
- „Kettenreaktion“: Es werden zwei Gruppen von maximal acht Schüler/innen gebildet. Jede Gruppe hat einen Kapitän. Es werden ein Satz und eine Frage, die einen Dialog beginnen sollen, gegeben, z. B. „Heute habe ich Pizza gegessen. Und was hast du gegessen?“ Ein Schüler oder eine Schülerin von Team A führt den Dialog weiter, und jemand aus Team B antwortet entsprechend, woraufhin Team A wieder an der Reihe ist. Der Kapitän entscheidet jeweils, wer sprechen soll. Alle Schüler/innen müssen einmal sprechen. Die Nachdenkzeit wird begrenzt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

- „Verbenpantomime“: Die Lernenden spielen zu zweit. Ein/e Mitspieler/in stellt ein Verb pantomimisch (ohne Worte) dar, der/die andere errät es. Dabei wird die Zeit begrenzt. Die Schüler/innen dürfen dabei nicht miteinander reden.
- „Zahlenolympiade“: Die Lernenden müssen Zahlen verstehen und sowohl in Nummern als auch in Buchstaben schreiben.
- „Schatzsuche“: Eine Lehrerperson, als Pirat verkleidet, erklärt den Schüler/innen der Grundschule, dass sie ihren Schatz verloren hat und bittet sie um Hilfe bei der Suche. Die Kinder werden in Gruppen eingeteilt und bekommen einen Plan vom Schulgelände mit verschiedenen Stationen, bei denen sie kommunikative Aufgaben lösen müssen. Wenn alle Gruppen mit allen Stationen fertig sind, laufen sie los, um den Schatz zu suchen, der danach unter allen Mitspielenden verteilt wird.

Bei den Wettbewerben gelten folgende Regeln:

1. Die Teilnahme ist für alle Schüler/innen obligatorisch. Viele Lernende entdecken erst während einer solchen Aktivität, dass Spielen auf Deutsch Spaß machen kann und dass sie sogar gewinnen können.
2. Bei einigen Spielen haben alle Lernenden eine Chance, auch die schwächeren, da vorher Lernziele bekannt gegeben werden (z. B. eine Wortschatzliste für die Vokabelolympiade). Vorkenntnisse sind also nicht immer notwendig.
3. Die Wettbewerbe müssen dynamisch durchgeführt werden, sodass die Kinder sich nicht langweilen.
4. Der Preis muss den lokalen Umständen und dem Alter angepasst sein und den Schüler/innen richtige Freude bereiten. Außerdem darf er nicht zu teuer sein. In unserer Schule wurde den Gewinner/innen mit je zwei Begleitlehrpersonen ein Essen in einem in der Nähe liegenden Restaurant spendiert, was für die gegebenen Umstände in Venezuela etwas Außergewöhnliches ist. Dadurch wurden sogar die Lehrpersonen abwechselnd belohnt. In der Grundschule haben bei dem Spiel „Schatzsuche“ als Piraten verkleidete Schüler der Oberstufe geholfen. Als Preis haben die Gewinner/innen dann in der Schule gemeinsam ein großes Eis gegessen.

5. Lehrplan

Durch einen klar umrissenen Lehrplan, der sich an den Niveaus des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ (Europarat 2001) orientiert und der mit passenden Lehrbüchern umgesetzt wird, die wir durch ein Netzwerk aus Goethe-Institut, PASCH und deutscher Botschaft erhielten, ist es gelungen,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

das Deutschniveau der Schule progressiv zu erhöhen. Dadurch wurde zwar durchgehend sanfter Druck auf das Lehrerkollegium ausgeübt, er wurde aber, anstatt auf Protest zu stoßen, von diesem jungen und teilweise unerfahrenen Lehrerteam als Herausforderung angesehen und motivierte umso mehr, die gesetzten Ziele zu erreichen. Das Ergebnis ist ein Lehrplan, der eine steilere Lernkurve vorsieht als zuvor und sich in der Progression und dem Niveau außerschulischen Lernorten wie Privatkursen oder Sprachschulen annähert.

6. Schulmaterial

Neue und aktuelle Lehrbücher stellen einen wesentlichen Bestandteil des neuen Lehrplans dar. Folglich wurde ein Set Lehrbücher und Arbeitsbücher für alle Parallelklassen mit Unterstützung der PASCH-Initiative bestellt. Da die Eltern keinen finanziellen Beitrag zu den Lehrmaterialien leisten können, gehen diese nicht in den Besitz der Schüler/innen über, sondern verbleiben in der Schule. Sie werden vor jeder Unterrichtsstunde verteilt und danach wieder eingesammelt. Die Arbeitsbücher werden mit Bleistift ausgefüllt und das Geschriebene danach regelmäßig wieder ausradiert. Die Schüler/innen und die Lehrpersonen sind gemeinsam verantwortlich für die Instandhaltung der Bücher.

7. Ergebnisse

Die Arbeit dieser neuen Lehrkräfte ist trotz ihrer fehlenden pädagogischen Ausbildung und der eher geringen Deutschkenntnisse ausgezeichnet. Ihre Kreativität, Motivation und ihr Engagement sind außerordentlich. Alle neuen, kreativen Vorschläge für einen abwechslungsreicheren Unterricht wurden von der Deutschleitung herzlich willkommen geheißen und ausprobiert. Grundsteine unseres Erfolgs waren die Zusammenarbeit der neuen und sehr jungen Lehrpersonen mit den erfahrenen Lehrkräften der Deutschabteilung sowie klare Zielsetzungen. Darüber hinaus waren sie auch genau das richtige Mittel, um den Deutschunterricht an der Schule zu erfrischen, dynamischer zu gestalten und an die Lebenswelt der heutigen Jugend anzupassen. Folglich wuchsen auch bei den Lernenden die Motivation und das Interesse an der Sprache.

Bei allem Erfolg blieb das Problem mit der Anerkennung des DaF-Unterrichts, sowohl beim venezolanischen Lehrerkollegium und der Schulgemeinschaft als auch auf dem Zeugnis, bestehen. Auch hierfür konnte aber inzwischen eine Lösung gefunden werden: Da Deutsch in Venezuela nicht im Lehrplan steht, gilt die Deutschnote nicht als Versetzungsnote. An unserer

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Institution wird jedoch die Deutschnote als Faktor in die Qualifikation der anderen Fächer eingerechnet. So erhält eine Schülerin, die in Mathematik eine sehr gute Note bekommen sollte, durch eine ungenügende Leistung in Deutsch eine schlechtere Note. Nur durch eine Verbesserung der Leistungen in Deutsch kann die Note in Mathematik wieder angehoben werden. Genauso ergeht es einem Schüler mit einer knapp nicht bestandenen Note in Mathematik: Durch eine gute Deutschnote kann er das Fach doch noch bestehen. Dadurch werden sowohl gute als auch schlechte Schüler/innen motiviert.

8. Unsere Schule

Das Colegio „La Esperanza“ wurde 1952 von der evangelischen Gemeinde in Valencia, Venezuela, gegründet. Es ist eine gemeinnützige Privatschule, deren Schüler/innen der unteren Mittelschicht entstammen. Die meisten unserer Schüler/innen und Lehrpersonen waren noch nie im Ausland. Die Gelegenheit, Deutsch als Fremdsprache zu lernen, eröffnet ihnen also eine ganz neue Welt. Im Jahr 2017 wurden Auftrag und Ziele der Schule erneuert. Sie definiert sich nun als bilinguale, bikulturelle deutsch-spanische Schule. Heute haben wir ca. 740 Schüler/innen und unterrichten Deutsch vom Kindergarten bis zum Schulabschluss in der 11. Klasse. Die Klassen haben bis zu 40 Schüler/innen, der Deutschunterricht wird jedoch in Gruppen mit maximal 20 Schüler/innen erteilt. Dank eines Lehrerkollegiums von 11 Lehrer/innen unterrichten wir in jeder Klasse 4 Stunden Deutsch pro Woche. Seit 2015 führen wir die offiziellen Goethe-Prüfungen „Fit in Deutsch“ A1 und A2 im Klassenverband durch. Seitdem haben wir unser Deutschniveau progressiv verbessert und unser Ziel ist, dass die meisten Schüler/innen mit einem Deutsch-Niveau B1 die Schule verlassen.

Literatur

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Studie zum Fremdsprachenlernen im Alter

Marion Grein (Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Deutschland)

Der Anteil älterer Sprachkursbesucher/innen ist in den letzten zehn Jahren stetig angestiegen (Grein 2016). Diskutiert wird, inwiefern für die Zielgruppe älterer Lernender (60plus) eigene Sprachkurse konzipiert werden sollten oder aber intergenerationellen Sprachkursen der Vorzug gegeben werden sollte. In einer groß angelegten Studie wurden 500 Teilnehmende in Sprachkursen für Ältere per Fragebogen zu ihren Vorlieben befragt. Die Ergebnisse werden nach einer theoretischen Hinführung zum Thema „Fremdsprachenlernen im Alter" dargestellt und daraus Rückschlüsse für zukünftige Sprachkurse für diese Zielgruppe gezogen.

1. Sprachenlernen im Alter

Die aktuelle Forschung im Bereich des Fremdsprachenlernens im Alter macht zum einen deutlich, dass ältere Lernende (Zielgruppe 60plus) durchaus eine Fremdsprache erlernen können (vgl. Kade 2009, Tippelt et al. 2009, Grein 2013, 2016), und zum anderen, dass gerade das Erlernen einer Fremdsprache den allgemeinen Demenzprozess verzögert (Craik et al. 2010). Aufgrund der abnehmenden Myelinisierung (Umhüllung der Nervenzellen, die der Weiterleitung von Reizen dient), ist der Verarbeitungsprozess leicht verzögert, die körperliche Beweglichkeit ist bei einigen Teilnehmenden eingeschränkt und das selektive Hörverstehen nimmt zunehmend ab (vgl. Grein 2013, 64 f., Delaud et al. 2012). Den größten Einfluss auf die bevorzugten Methoden hat jedoch die Lernbiografie der Lernenden (Stichwort: Lernkultur), die von den schulischen Erfahrungen geprägt und daher in der Regel an der Grammatik-Übersetzungs-Methode ausgerichtet ist. Alte Methoden kommen hier dem im Alter zunehmend ausgeprägten Sicherheitsdenken zugute. Methodenpräferenzen richten sich zum einem nach dem individuellen Lernstil (auch: *intellectual style*, vgl. Zhang & Sternberg 2005, 2012), zum anderen nach der Lernkultur. Lernstile sind „intraindividuell relativ stabile, zumeist situations- und aufgabenunspezifische Präferenzen (Dispositionen, Gewohnheiten) von Lernern sowohl bei der Verarbeitung als auch bei der sozialen Interaktion" (Grotjahn 2003). Lernkultur ist „die Gesamtheit der für eine bestimmte Zeit typischen Lernformen und Lehrstile sowie die ihnen zugrunde liegenden anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Ori-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

entierungen“ (Weinert 1997). Lernende haben also „*bestimmte Rollenvorstellungen* von sich selbst, *bestimmte Erwartungen* an den Lehrer, an den Unterricht, an Methoden, […] an Inhalte, Arbeits- und Übungsformen, an Lehrmaterialien und Medien“ (Eßer 2006). Ziel der hier dargestellten Studie war es, aufzuzeigen, inwiefern die eher traditionell geprägte Lernbiografie (Grammatik-Übersetzungs-Methode) Einfluss auf die Methodenpräferenzen der Zielgruppe hat. Es wird darüber hinaus erörtert, ob zielgruppenspezifische Kurse notwendig bzw. sinnvoll sind.

2. Empirisches Design

Die Daten wurden von August 2016 bis Mai 2017 erhoben. Dabei wurden Institutionen angeschrieben, an denen sogenannte Seniorenkurse angeboten werden, und diese um ihre Hilfe bei der Verteilung des Papierfragebogens gebeten. Die Fragebögen wurden von den Institutionen, vor allem den Volkshochschulen, gesammelt und postalisch zurückgeschickt. Der Rücklauf umfasste 447 Fragebögen, von denen 439 ausgewertet werden konnten (N = 439). Die Daten wurden dann in GrafStat (Ausgabe 2017/Ver 4.428) eingegeben und bearbeitet. Der Fragebogen umfasste Angaben zur Person (Alter, Geschlecht) und zum besuchten Sprachkurs (Sprache). Um die Bearbeitungszeit auf zehn Minuten zu begrenzen, wurde mit 17 Aussagen, die mit einer Likert-Skala (7 Stufen) zu bewerten waren, gearbeitet. Darüber hinaus hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit zu einem freien Kommentar.

3. Auswertung der Studie

Die Geschlechtsverteilung zeigt, dass vor allem Frauen (78 %) Sprachkurse besuchen. Das Durchschnittsalter lag bei 70 Jahren; die älteste Teilnehmerin war 92 Jahre alt. Englischsprachkurse lagen mit 55,8 % an der Spitze, gefolgt von Italienisch mit 29,6 % und Französisch mit 7,5 %.

Die Auswertung erfolgte nicht nach der Reihenfolge der Fragen im Fragebogen, sondern fokussierte die Beantwortung der Frage, ob altersspezifische Sprachkurse notwendig sind. In Frage 8 und 9 wurden die Teilnehmenden direkt gefragt, ob sie die Anwesenheit jüngerer Teilnehmender nervös mache und sie vom Besuch altersheterogener Kurse Abstand nehmen würden. Während 46 % auch intergenerationelle Kurse besuchen würden (wenn tagsüber angeboten), würden 44 % nicht zusammen mit jüngeren Lernenden in einem Sprachkurs sein wollen. Das dokumentiert, dass zumindest zum heutigen Zeitpunkt „Seniorenkurse“ einen Bedarf darstellen. 49 % der Proband/innen sind

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

der Auffassung, dass jüngere Lernende schneller lernen und dies demotivierend auf sie wirke (25,8 % sind jedoch der Auffassung, den Jüngeren überlegen zu sein!). Ebenfalls für „altersspezifische" Sprachkurse spricht, dass sich 66,1 % der Proband/innen altersgerechte Themen wünschen (so z. B. Reisen im Alter, Gesundheit, Schlager). Dies macht auch deutlich, dass sich herkömmliche Lehrwerke nur bedingt für diese Zielgruppe eignen. Der Bedarf an altersspezifischen Lehrwerken ergibt sich ferner aus Frage 17, bei der 76,3 % der Befragten angaben, dass Hörtexte oft zu schnell und vor allem mit Nebengeräuschen nicht für Hörende mit Verlust des selektiven Hörvermögens geeignet sind (gewünscht werden Hörtexte ohne Nebengeräusche und die Möglichkeit, Hörtexte mitzulesen).

Auch bezüglich des Gruppenzusammenhalts geben 70,6 % an, dass sie altershomogene Gruppen bevorzugen. Ausgesprochen wichtig ist den Proband/innen, dass sie ohne Zeitdruck lernen können: 55,4 % antworteten hier „ausgesprochen wichtig" und 21 % „sehr wichtig".

Ähnlich sind die Antworten zur „empfundenen" Progression, die man in intergenerationellen Kursen als zu steil empfindet (76,5 %). Bezüglich der Unterrichtsmethoden gehen 71,1 % der Befragten davon aus, dass man in spezifischen „Seniorenkursen" verstärkt auf ihre Methodenwünsche eingehe. Diese betreffen vor allem die o. a. Lernbiografie oder Lernkultur, die bei den heutigen älteren Lernenden noch stark traditionell geprägt ist (Grammatik-Übersetzungs-Methode). Hier ist der Studie im Einzelnen nicht zu entnehmen, ob die Methodenwünsche auf den spezifischen Lernstil oder die Lernbiografie zurückzuführen sind. Auch bei jüngeren Lernenden stehen entdeckende Grammatik und ständiges Erschließen aus dem Kontext nicht auf der Favoritenliste (Ergebnis der Vergleichsstudie[1] mit Lernenden bis 59 Jahren). 73,8 % der Teilnehmenden wünschen sich eine ausführliche und systematische Grammatikerklärung. Traditionelle passive Übungen sollen der Festigung der sprachlichen Strukturen dienen, ehe handlungsorientierte freie Aufgaben gefordert werden. Dabei wünschen sich die Lernenden mehr Übersetzungsaufgaben, sowohl im Bereich der Wortschatzvermittlung als auch bei der Überprüfung sprachlicher Strukturen. 42,6 % stimmen der Aussage „Ich fühle mich sicherer, wenn wir Wörter und Sätze auch übersetzen." ausdrücklich zu, weitere 23,2 % sehr; lediglich 12 % würden gerne auf Übersetzungen verzichten. Absolute Einsprachigkeit, die auch in regulären Sprachkursen inzwischen ihre dominante Rolle

[1] Ab August 2017 wurden Vergleichsdaten per elektronischem Fragebogen erhoben. Die Studie ist noch nicht abgeschlossen; zugrunde gelegt werden können jedoch 200 ausgewertete Fragebögen, die einen Vergleich mit den älteren Lernenden ermöglichen. Gearbeitet wurde auch hier mit GrafStat (Ausgabe 2017/Ver 4.428).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

zunehmend verliert, ist bei der Zielgruppe der „Senioren“ folglich eher unerwünscht.

Wie bereits angesprochen wünschen sich die Lernenden viele festigende passive und semi-passive Übungen, während Rollenspiele von 47,4 % und kreative Projekte von 58,1 % abgelehnt werden. Hier sind eindeutige Unterschiede zu der Zielgruppe jüngerer Lernender zu verzeichnen, bei der über 80 % gerade den Einsatz von Projekten favorisieren.

Die Einstellung zu Sprachlernspielen ist bei den älteren Lernenden sehr unterschiedlich („Mögen Sie Sprachlernspiele?“): 42 % lehnen Spiele ab, 38,3 % hingegen spielen gerne, 19,7 % waren neutral. Auch hier wird ein Unterschied zu den jüngeren Lernenden deutlich, die mit 71 % den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht schätzen.

Erstaunlich ist, dass sich bei den Älteren ‚nur‘ 56,5 % regelmäßige Lernfortschrittstests wünschen, während es bei der jüngeren Generation 66,6 % sind. Dies mag damit zusammenhängen, dass viele der Jüngeren noch qualifizierende Bescheinigungen benötigen.

Die Auswertung der Freitextkommentare der älteren Lernenden dokumentiert, dass Zeit (bevorzugt tagsüber) und Ort (einfache Erreichbarkeit mit öffentlichen Verkehrsmitteln) eine zentrale Rolle einnehmen. Eine noch wichtigere Rolle spielt die Lehrkraft, die zwar fachlich kompetent, vor allem aber sympathisch und empathisch sein sollte. 9 % der älteren Lernenden erklären, dass sie den Kurs abbrechen würden, wenn er von einer anderen Lehrkraft angeboten würde.

4. Zusammenfassung

Die Studie macht deutlich, dass „altersspezifische“ Kurse notwendig sind, da immerhin 44 % der älteren Lernenden intergenerationelle Kurse für sich ausschließen. Sie zeigt ferner, dass spezielle Lehrwerke für diese Kurse benötigt werden (Themenwahl, Hörtexte, Übersetzungen, mehr „einschleifende“ und weniger „kreative“ Übungs- und Aufgabenformen). Die Vergleichsstudie mit jüngeren Lernenden dokumentiert dabei jedoch, dass auch diese sich systematische Grammatikdarstellungen wünschen (68 %) und lediglich 30 % es bevorzugen, grammatische Strukturen selbst zu entdecken. Insgesamt müssen Lehrwerke also für jede Altersstufe einen Methoden-Mix anbieten, die Lehrkraft sollte über ein großes Methoden-Repertoire verfügen und am besten mit Herzblut ihre Sprache unterrichten.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Literatur

Craik, Fergus I. M./Bialystok, Ellen & Freedman, Morris (2010): Delaying the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve. *Neurology 75*, 1717–1725.

Delaud, Martine/Demmer, Alison/Vicinanza-Ott, Marinella & Juárez Marcos, Lucía (2012): *Sprachenlernen im Alter. Leitfaden für Sprachkursleiterinnen und Sprachkursleiter*. München: Hueber.

Eßer, Ruth (2006): Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr … Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 11/3,* 1–24.

Grein, Marion (2016): Sprachen lernen und lehren in der Erwachsenenbildung. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 6. Aufl.* Tübingen: A. Francke, 70–74.

Grein, Marion (2013): *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachkursleitende*. München: Hueber.

Grotjahn, Rüdiger (2003): Lernstile/Lerntypen. In: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht, 4. Aufl.* Tübingen: A. Francke, 326–331.

Kade, Sylvia (2009): *Altern und Bildung. Eine Einführung, 2. Aufl.* Bielefeld: W. Bertelsmann.

Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard/Schnurr, Simone/Sinner, Simone & Theisen, Catharina (2009): *Bildung Älterer – Chancen im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Weinert, Franz E. (1997): Lernkultur im Wandel. In: Beck, Erwin/Guldimann, Titus & Zutavern, Michael (Hrsg.): *Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung.* St. Gallen: UVK Medien, 11–30.

Zhang, Li-fang & Sternberg, Robert J. (2012): Culture and intellectual styles. In: Zhang, Li-fang/Sternberg, Robert J. & Rayner, Stephen (Hrsg.): *Handbook of intellectual styles. Preferences in cognition, learning, and thinking*. New York: Springer, 131–152.

Zhang, Li-fang & Sternberg, Robert J. (2005): A threefold model of intellectual styles. *Educational Psychology Review 17/1*, 1–53.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Altersgerechter DaF-Unterricht am Centre for Open Learning – notwendig und erwünscht?

Jeannette Rissmann (Centre for Open Learning, University of Edinburgh, Großbritannien)

Am Centre for Open Learning (COL) der University of Edinburgh lernen pro Trimester mehr als 200 Kursteilnehmende Deutsch. Davon waren im September 2016 26 % über 60 Jahre alt. Das COL untersuchte zum ersten Mal, ob diese Lernenden besonderer Kurse bedürfen.
Der erste Teil des Beitrags beschreibt die körperlichen, kognitiven und psychologischen Besonderheiten sowie die Lebens- und Sprachlernerfahrungen der Generation 60+ und geht der Frage nach, wie diesen Rechnung getragen werden sollte, um älteren Menschen ein erfolgreiches Sprachenlernen zu ermöglichen.
Der zweite Teil stellt Ergebnisse einer Untersuchung am COL vor. Mit Hilfe zweier Umfragen unter allen Deutschlernenden wurde die folgende Frage beantwortet: Gibt es altersbedingte Unterschiede bezüglich Lernertypen und Lernmotivation sowie bei den Meinungen zu Progressionsgeschwindigkeit, Kursmaterialien, Testen und Korrektur?

Wollen wir älteren Menschen ein erfolgreiches Sprachenlernen ermöglichen, müssen wir den körperlichen, kognitiven und psychologischen Besonderheiten sowie den Lebens- und Sprachlernerfahrungen der Generation 60+ Rechnung tragen (vgl. Grein 2013, 59 ff., Ramírez Gómez 2016, 39 ff.).

Körperliche Veränderungen wie die Verminderung des Hör- und Sehvermögens führen zu Schwierigkeiten beim akustischen Verstehen der Lehrperson und der Mitlernenden sowie der Höraufgaben bzw. beim Lesen von Tafelbildern, Texten in Kursbüchern und Arbeitsblättern. Die Abschwächung des festen Handgriffs kann das Notieren und die Bewältigung von Schreibaufgaben beeinträchtigen. Im Alter verstärkt auftretende Schlafstörungen bzw. reduzierter Schlaf können die Aufmerksamkeitsfähigkeit einschränken, und eine höhere Anfälligkeit für Krankheiten kann häufigeres und längeres Fehlen verursachen.

Kognitives Altern führt außerdem zu einer Reduktion der Leistungsfähigkeit des Arbeitsgedächtnisses. Das kann zu Schwierigkeiten dabei führen, neues Wissen mit schon im Langzeitgedächtnis gespeichertem Wissen zu verbinden, zu speichern und wieder abzurufen. Auch die Geschwindigkeit der Informationsaufnahme und -verarbeitung nimmt ab. Ältere Lernende benötigen daher für die Lösung von Aufgaben häufig mehr Zeit. Kognitive und körperliche Veränderungen sind jedoch sehr individuell und das Ausmaß sehr unterschiedlich. Selbst ein Sprachkurs speziell für Lernende über 60 ist daher oft sehr heterogen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Darüber hinaus sind die Vorstellungen vom Alter(n) in der Gesellschaft oft von einem Defizitdenken bestimmt, das sich ausschließlich auf dessen negative Auswirkungen konzentriert. Ältere Menschen selbst akzeptieren häufig solche vorgefassten Meinungen und erwarten von sich eine geringere Leistungsfähigkeit beim Sprachenlernen. Aber auch Lehrkräfte unterliegen diesen Vorurteilen und stellen mitunter niedrigere Anforderungen an ältere Lernende.

Die Lebenserfahrung ist jedoch ein Aspekt des Alterns, der viele positive Auswirkungen hat: Mit dem Alter verbessern sich Urteilsvermögen, Sorgfalt und Genauigkeit, Verantwortungsbewusstsein und soziale Kompetenz (vgl. Grein 2013, 61). Auch unsere sprachliche Gewandtheit nimmt zu. Die Sprachlernerfahrungen aus der Schulzeit und den folgenden Jahrzehnten können sich hingegen negativ auf das heutige Sprachenlernen auswirken, da viele ältere Lernende Lern- und Übungsformen gewöhnt sind, die dem heutigen funktionsorientierten kommunikativen Unterricht nicht mehr gerecht werden.

Ramírez Gómez (2016) und Edlinger (2016) empfehlen verschiedene Maßnahmen, um den Unterricht an die Besonderheiten älterer Lernender anzupassen. Dazu gehören die Einführung bzw. verstärkte Nutzung bestimmter Übungs- und Aufgabenformen, eine langsamere Progression mit mehr Zeit für Übungs- und Festigungsphasen, Anpassungen der Schriftgröße und des Zeilenabstands sowie die Nutzung von klaren Hörtexten mit wenig Hintergrundgeräuschen. Auch eine Art (Um-)Erziehung wird angeraten, für Lehrkräfte in Fortbildungskursen und für ältere Fremdsprachenlernende entweder unterrichtsbegleitend oder in speziellen Kursen (Ramírez Gómez 2016, 113 ff. und 175 ff.). Ramírez Gómez (2016) und Gómez Bedoya (2008) gehen noch einen Schritt weiter: Sie fordern einen getrennten Sprachunterricht für Lernende über 60, obwohl ihre eigenen Studien zeigten, dass ältere Spanischlernende in Japan altersgemischte Sprachkurse bevorzugten (Ramírez Gómez 2016, 174).

Am COL bieten wir Deutschkurse von A1 bis C2 an. Sie finden in drei Trimestern zu je zehn Wochen statt, mit einer Unterrichtseinheit von 100 Minuten pro Woche. Im akademischen Jahr 2016/17 lag der Anteil der Kursteilnehmenden im Alter 60+ bei zwischen 26 % im ersten Trimester und 34 % im dritten. Zwischen 28 % und 20 % (2. bzw. 3. Trimester) unserer Kursteilnehmer/innen sind jedoch auch Studierende der Universität, also meist jüngere Sprachenlernende.

In Bezug auf das Alter sind unsere Kurse also sehr heterogen (16–88 Jahre). Allerdings nimmt der Anteil älterer Lernender auf den höheren Niveaus zu. Die meisten älteren Kursteilnehmer/innen waren im akademischen Jahr 2016/17 in Kursen auf Niveau A2 und C1/C2 eingeschrieben. In „German Advanced" (B2/C1), einem Kurs, der zur Mittagszeit stattfindet, lag ihr Anteil bei bis zu 85 %. „Deutsch Aktuell" (C1/C2) findet abends statt; hier schwankte der Anteil der 60+-Lernenden zwischen 37 % und 42 %. In zwei

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

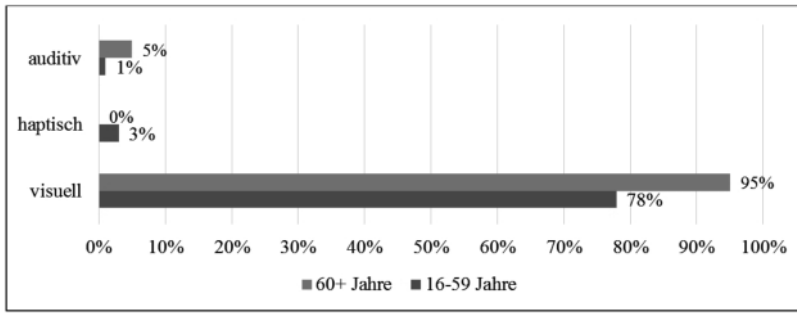


Abb. 1: Lernertypen

Kursen von „German Elementary“ (A2) waren zwischen 42 % und 67 % der Lernernden in der Altersgruppe 60+.

Im dritten Trimester habe ich mithilfe von zwei Umfragen unter den Deutschlernenden eine Bestandsaufnahme durchgeführt. Für die folgende Analyse wurden die Antworten nach zwei Altersgruppen verglichen: 16–59 Jahre und 60+. 111 von 141 registrierten Kursteilnehmenden, davon 39 in der Altersgruppe 60+, füllten im Unterricht einen Fragebogen zu Lernertypen (visuell, auditiv oder haptisch) aus. Sie beantworteten 33 Fragen zu ihren Lernpräferenzen und vergaben dabei Punkte von 1–5 (je höher die resultierende Zahl, desto wichtiger der Stil). Es zeigte sich, dass die Lernenden im Allgemeinen eine Mischung aus visuellen, auditiven und haptischen Übungsformen nutzen, in jedem Alter aber visuelles Lernen am wichtigsten ist (Abb. 1). Die Präferenz für den einen oder anderen Wahrnehmungstyp ist weitestgehend Veranlagung, langjährige Sprachlernerfahrungen können ihn aber beeinflussen.

Einschränkungen des Sehvermögens könnten also für alle Lernenden nachteilige Auswirkungen auf das Sprachenlernen haben. Allgemein und speziell für ältere Lernende, bei denen diese Einschränkungen stärker auftreten, sollten daher Schriftgröße und Zeilenabstand in Kursmaterialien nicht zu klein gehalten werden.

87 Kursteilnehmende, davon 37 in der Altersgruppe 60+, füllten auch einen Online-Fragebogen mit geschlossenen und offenen Fragen aus. Im Folgenden konzentriere ich mich auf die Ergebnisse zu Lernmotivation, Progressionsgeschwindigkeit, Kursmaterialien, Testen und Korrektur, da sie zeigen, ob das COL den Anforderungen älterer Lernender gerecht wird.

Bei der Frage nach der Lernmotivation waren mehrere Antworten möglich, und die Befragten konnten weitere Gründe nennen. Unabhängig vom Alter waren die Kommunikation mit Freunden und Familie, Reise und Tou-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

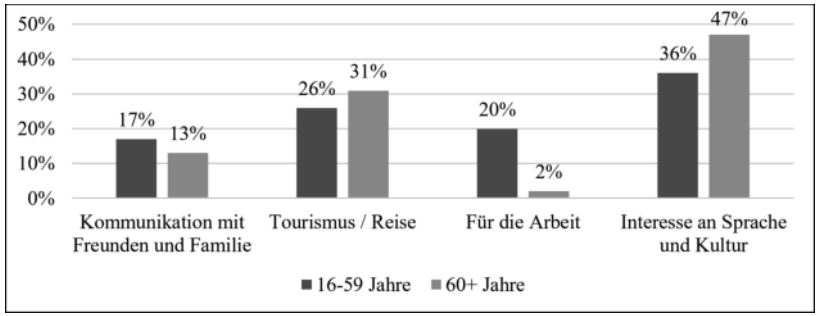


Abb. 2: Lernmotivation

rismus, sowie Interesse an Sprache und Kultur die wichtigsten Gründe für das Sprachenlernen (Abb. 2).

Es ist also kaum verwunderlich, dass eine große Mehrheit aller Lernenden auch das Erlernen der Fertigkeiten Sprechen (über 70 % in beiden Altersgruppen) und Hören (58 % bei Lernenden unter 60 und 65 % bei älteren Lernenden) als unverzichtbar ansehen. Zusätzliche Anmerkungen zeigten, dass bei den älteren Lernenden auch das Alter als Beweggrund eine Rolle spielte: Drei Befragte nannten das Gehirntraining. Nur ein Befragter erwähnte den sozialen Aspekt, allerdings auch in Verbindung mit der intellektuellen Stimulierung. Dieses Ergebnis sollte uns Lehrkräfte davor warnen, die Motivation älterer Fremdsprachenlernender auf geselliges Beisammensein zu reduzieren.

Am COL erfolgt die Progression zu Beginn relativ schnell, ab A2 etwas langsamer. 78 % der jüngeren und 62 % der älteren Lernenden sehen die Progressionsgeschwindigkeit als angemessen an. Allerdings ist sie für weitere 35 % der älteren Lernenden relativ schnell. Wie anfangs erläutert, benötigen ältere Lernende unter Umständen mehr Zeit, um die Inhalte des Unterrichts zu verarbeiten und Aufgaben zu lösen. Genügend Zeit für die Einführung, das Üben und Festigen von neuem Sprachmaterial ist daher sehr wichtig. In den letzten Jahren durchgeführte Unterrichtsbeobachtungen haben ergeben, dass viele Lehrkräfte sehr schnell voranschreiten und die Übungs- bzw. Festigungsphase zu kurz halten. Weiterbildungsseminare sollen dieses Problem ansprechen.

Die Kursmaterialien bestehen aus dem Kursbuch (für A1 bis B1 „Berliner Platz NEU“, für B2 „Em Neu 2008 Hauptkurs“) und begleitenden bzw. zusätzlichen Arbeitsblättern. Ab C1 werden ausschließlich authentische Materialien aus verschiedenen Medien genutzt. Die Mehrheit der Kursteilnehmenden in beiden Altersgruppen ist mit den Arbeitsblättern und Kursbüchern zufrieden: 90 % der Lernenden bis 60 Jahre und 95 % in der Gruppe 60+ bewerten die Arbeitsblätter als gut, sehr gut oder ausgezeichnet. Bei den Kursbüchern

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sind es 80 % (bis 60) bzw. 68 % (60+). Zusätzliche Anmerkungen zum Kursbuchinhalt und den behandelten Themen sind meist positiv, vereinzelt auch kritisch. So merken drei ältere Lernende an, dass die Themen für ihre Altersgruppe nicht relevant sind. Gleichzeitig erklären aber auch zehn weitere Lernende dieser Altersgruppe, dass sie mit der Themenauswahl durchaus zufrieden sind.

Ein Blick auf die von verschiedenen Verlagen angebotenen DaF-Lehrbücher zeigt, dass diese oft für jüngere Lernende, Studierende, Berufstätige und/oder Migrant/innen konzipiert sind und daher im Unterricht für ältere Lernende gewisser Anpassungen bedürften.

Zwei Fragen, die abschließend besprochen werden sollen, betreffen die Meinungen zum Testen und zur Korrektur. Die Mehrheit aller Lernenden – 74 % bei den Lernenden bis 60 und 68 % bei denen über 60 – betrachtet Testen als nützliches Mittel für die Fortschrittsmessung. Befragte in jedem Alter können so ihre Stärken und Schwächen erkennen und individuelles Feedback erhalten.

Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass die Mehrheit aller Lernenden Fehlerkorrektur als wichtig, sehr wichtig oder unverzichtbar einschätzt (Abb. 3). Interessant ist diesbezüglich, dass prozentual mehr ältere Lernende Fehlerkorrektur als unverzichtbar ansehen. Hier könnte der Einfluss der Grammatik-Übersetzungsmethode mit ihrem Fokus auf Korrektheit von Bedeutung sein. Die Ergebnisse beider Fragen zeigen, dass älteren Sprachenlernenden das Erreichen eines hohen Niveaus an Sprachfähigkeiten und Korrektheit sehr wichtig ist.

In einem nicht mit den hier beschriebenen Umfragen verbundenen Pilotprojekt, einem Jahresendtest, der die im Laufe von drei Trimestern erworbenen

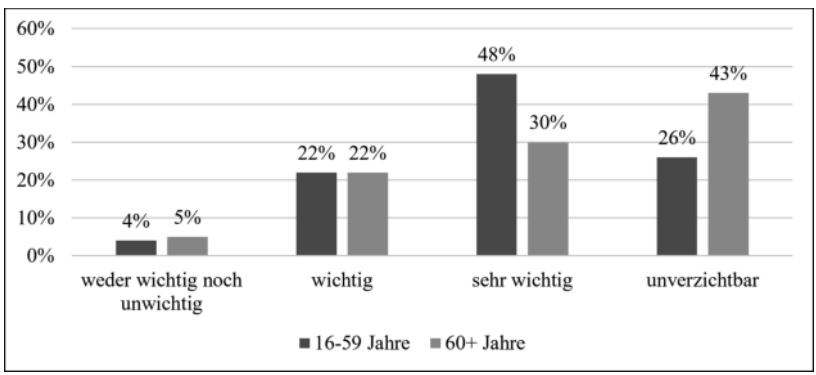


Abb. 3: Korrektur

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Sprachkenntnisse und -fähigkeiten unserer A2-Kursteilnehmer/innen überprüfte, erreichten ältere Lernende genauso gute Resultate wie die jüngeren.

Auch, wenn die Analyse hier nicht ins Detail gehen kann, zeigen die Ergebnisse doch, dass es viele Gemeinsamkeiten in den Antworten der Kursteilnehmenden aus beiden Altersgruppen gibt, dass der jetzige Sprachunterricht am COL jedoch den Anforderungen älterer Lernender nicht immer gerecht wird. Veränderungen im Sprachunterricht sind daher durchaus nötig und erwünscht. Viele der möglichen Anpassungen sind dabei für alle Lernenden von Nutzen, unabhängig von ihrem Alter (vgl. Ramírez Gómez 2016, 200).

Geplant sind nun eine Umfrage ausschließlich für Deutschlernende der Generation 60+, die auch die Frage des getrennten Sprachunterrichts ansprechen wird, sowie Fortbildungen für die Lehrkräfte und die Durchführung eines Kurses für ältere Deutschlernende zum Sprachenlernen selbst.

Literatur

Edlinger, Alexandra (2016): *LanguAGEING. Fremdsprachen Lernen im Alter.* Hamburg: disserta.

Gómez Bedoya, María (2008): *El Aprendizaje en la tercera edad. Una aproximación en la clase de ELE: Los aprendientes mayores japoneses en el Instituto Cervantes de Tokio.* Madrid: Universidad Antonio de Nebrija (Magisterarbeit). http://www.mecd.gob.es/redirigeme/?ruta=/dam/jcr:e97390a9-c2f9-4c0d-bff1-e57f7cb5194a/2009-bv-10-13gomez-bedoyapdf.pdf [zuletzt geprüft: 20.7.2018].

Grein, Marion (2013): *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachkursleitende*. München: Hueber.

Kaufmann, Susan/Lemke, Christiane/Rohrmann, Lutz/Rusch, Paul/Scherling, Theo & Sonntag, Ralf (2011): *Berliner Platz 3 NEU. Deutsch im Alltag*. München: Klett-Langenscheidt.

Lemke, Christiane/Rohrmann, Lutz/Rusch, Paul & Scherling, Theo (2013): *Berliner Platz 1 NEU. Deutsch im Alltag*. München: Klett-Langenscheidt.

Lemke, Christiane/Rohrmann, Lutz/Rusch, Paul & Scherling, Theo (2010): *Berliner Platz 2 NEU. Deutsch im Alltag*. München: Klett-Langenscheidt.

Perlmann-Balme, Michaela & Schwalb, Susanne (2007): *Em Neu 2008 Hauptkurs*. Ismaning: Hueber.

Ramírez Gómez, Danya (2016): *Language teaching and the older adult. The significance of experience.* Bristol: Multilingual Matters.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Anfänger/innen Modalpartikeln beibringen? Über den Versuch, eine explizite Erklärung der MPn in die Erwachsenenbildung einzuführen

Liubov Patrukhina (Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Frankreich)

Modalpartikeln (MPn), die aus alltäglichen Gesprächen von Muttersprachler/innen nicht wegzudenken sind, gehören in der DaF-Didaktik immer noch zu den problematischen Stellen. In den neueren DaF-Lehrwerken gehen sie zwar schon ab Stufe A1.1 in die Konzeption ein, ihr Gebrauch wird aber weiterhin nicht erläutert.
Im vorliegenden Beitrag wird die Hypothese aufgestellt, dass man Anfänger/innen MPn explizit vermitteln muss und kann. Es werden Forschungsergebnisse aus einem experimentellen DaF-Unterricht vorgestellt, der das Lernprogramm des Lehrwerks „Menschen A1.1“ mit zusätzlichen MP-Modulen kombiniert. Die Prüfungsergebnisse zeigen im Hinblick auf das Verständnis von MPn einen deutlichen Unterschied zwischen der Testgruppe und der Kontrollgruppe (beide russischsprachig). Die Prüfungsergebnisse einer französischsprachigen Testgruppe zeigen ähnliche Tendenzen auf.

1. Einführung

In Bezug auf MPn herrscht unter DaF-Lehrkräften im In- und Ausland Einigkeit: Sie sind schwer zu vermitteln. Wie geht’s dir *denn*? Das ist *ja* super! Das ist *aber* nett von Ihnen! *Denn, ja, aber* – diese kleinen Wörter können schnell in Verlegenheit bringen, weil man nicht genau weiß, wie man sie seinen Kursteilnehmenden erklären soll. Vielleicht wäre es aber genau deshalb sinnvoll, schon bei Anfänger/innen anzusetzen?

Im ersten Abschnitt des vorliegenden Textes soll kurz auf die Definition der MPn aus linguistischer Sicht sowie auf die Entwicklung der MP-Didaktik eingegangen werden. Im zweiten Abschnitt wird dann am Beispiel von *denn* ein didaktisches Modell zur Erklärung der MPn auf A1.1-Niveau dargelegt. Abschließend werden Forschungsergebnisse aus einem experimentellen DaF-Unterricht mit russisch- und französischsprachigen Deutschlernenden vorgestellt.

2. Modalpartikeln aus linguistischer und didaktischer Sicht

Bei Modal- oder Abtönungspartikeln handelt es sich um eine Wortart, deren Mitglieder keine referenzielle Semantik besitzen und somit hauptsächlich durch ihre pragmatischen Funktionen gekennzeichnet sind. Die morphosyn-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

taktischen Eigenschaften, die diese heterogene Gruppe zusammenhalten, sind in der Fachliteratur reichlich beschrieben worden (vgl. Thurmair 1989, 37, Diewald 2007, 124–128).

Als forschungswürdiges Objekt wurden MPn in der Linguistik erst in den späten 1960er-Jahren anerkannt. Und schon in den 1980er-Jahren veröffentlichte man die ersten praktischen DaF-Lehrmaterialien, die gezielt die Beherrschung von MPn fördern sollten (Weydt et al. 1983, Helbig 1988). Allerdings sind diese Nachschlagewerke zu MPn, mitsamt den neueren Wörterbüchern (Métrich & Faucher 2009, Kresić & Batinić 2014), für fortgeschrittene Lerner/innen bestimmt. Auch die meisten DaF-Lehrwerke liefern erst auf höheren Niveaus Erklärungen zu MPn. Als einziges Lehrwerk führt „Stufen International 1" (Vorderwülbecke & Vorderwülbecke, 1995) die MPn *denn*, *aber*, *doch* und *mal* schon im ersten Buch für Anfänger/innen systematisch ein.

In neueren Anfängerlehrwerken werden MPn von spärlich bis sehr systematisch eingesetzt. Lehrwerken wie „Schritte international Neu 1" (Niebisch et al. 2016) und „Menschen A1" (Evans et al. 2012) sieht man sogar an, dass die Autor/innen MPn gezielt in die Dialoge eingestreut haben. Die frühere Tendenz bleibt dennoch unverändert: Es werden auf der Grundstufe weiterhin keine Erklärungen zur Funktion der MPn gegeben, weil die Autor/innen wohl mit einem intuitiven Erwerb von MPn durch das Einüben in Dialogen rechnen.

Dies ist zwar ein berechtigter Ansatz, für den auch manche Forscher/innen plädieren: „Anstatt zu versuchen, über hochkomplexe kognitive Verfahren eine MP-Kompetenz aufzubauen, kann – so mein Vorschlag – eine entsprechende Kompetenz auch über Chunk-Lernen, Imitation und ein gewisses Maß an Automatisierung erreicht werden" (Thurmair 2010, 5). Es gibt jedoch auch alternative Ansätze, die eine „explizite Behandlung der Abtönungspartikeln ab den unteren Niveaustufen" befürworten (Montag 2014, 278). Der vorliegende Beitrag schließt sich letzterer Herangehensweise an.

3. Experimenteller DaF-Unterricht: Ablauf und Ergebnisse

Unser Forschungsprojekt wurde konzipiert, um schon auf Anfängerniveau die Fortschritte bei der Nutzung von MPn zu messen. Dafür wurde zwei Testgruppen absoluter Anfänger/innen einen Monat lang ein intensiver DaF-Unterricht gegeben, der Erläuterungen zu den gängigsten MPn *ja, aber, denn, doch* und *mal* beinhaltete. Die Hypothese dabei war schlicht: Die Testgruppen (TG) sollten bei einem abschließenden MP-Test besser abschneiden als die Kontrollgruppen (KG), die diese expliziten Erklärungen nicht erhielten.

In diesem experimentellen Unterricht wurde das komplette Programm von „Menschen A1.1" (Evans et al. 2012) durchgenommen, und an den Stellen,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

wo MPn eingeführt werden (den *Referenzsituationen*), wurden zusätzliche ausführliche Erklärungen in Form von „MP-Modulen“ geliefert. Diese bestanden aus zwei Teilen: einer Audioaufnahme und einer zweisprachigen theoretischen Tabelle zum Gebrauch der jeweiligen MP (aufbauend auf Diewald & Kresić 2010, Kresić & Batinić 2014). Beide Teile dieser MP-Module bezogen sich direkt auf die modalpartikelhaltigen *Referenzsituationen* aus dem Kursbuch „Menschen A1.1“ (Evans et al. 2012). Der folgende Auszug veranschaulicht diese:

> *Verkäufer*: Hallo! Brauchen Sie Hilfe?
> *Sibylle*: Ja, bitte. Wie viel kostet denn der Tisch?
> *Verkäufer*: Der Tisch kostet … ähh … 1478 Euro.
> (Kalender & Pude 2013, 182)

Die konkrete Arbeit zu den MPn begann mit Laienkommentaren, die Schlüsselwörter zur Bedeutung der entsprechenden MP in der *Referenzsituation* lieferten. Diese stammten aus dem Korpus gesprochener Sprache, das gezielt für dieses Forschungsprojekt zusammengestellt worden ist. In den kurzen Audioaufzeichnungen teilten deutsche Muttersprachler/innen ihre Meinung hinsichtlich der Bedeutung von MPn in jeweiligen *Referenzsituationen* mit. In dem folgenden Auszug erläutert eine Probandin am Beispiel von *Wie viel kostet denn der Tisch?* die Funktion der MP *denn*: „Und man sagt das … Wahrscheinlich um es zu bestätigen, dass man genau den Tisch meint und dass man … Ähm … Um auch einen Rückbezug zu nehmen auf ‚Brauchen Sie Hilfe?‘ “.

Solche Laienkommentare sind nicht Unterrichtsmaterial im engen Sinne, ihr Einsatz ermöglicht jedoch eine sanfte Überleitung von der Praxis zur Theorie, d. h. von einer konkreten Situation im Lehrwerk zur abstrakteren Erklärung aus der Fachliteratur. In der *denn*-Aufnahme oben wäre *Rückbezug* das besagte Schlüsselwort. Hier stimmt das Sprachgefühl der Probandin durchaus mit theoretischen Erkenntnissen zu MPn überein. Um nur einige zu nennen: „Fragen mit *denn* knüpfen an Handlungen des Gesprächspartners an.“ (König 1977, 120) oder „*Denn* wird benutzt, wenn die Frage aus der Situation motiviert ist.“ (Weydt & Hentschel 1983, 8) Die folgende Tabelle fasst den Ablauf der Einführung der MP *denn* zusammen:

1	Schlüsselwörter	Rückbezug
2	Der Sprecher möchte damit sagen :	„Ich möchte mehr zum Thema erfahren“
3	Was bedeutet das?	Mit *denn* greift der Sprecher auf das Element im Gespräch oder Kontext zurück, das ihn gerade am meisten interessiert.
4	Satztyp	Frage
5	Funktion des Satzes im Gespräch	Frage nach Information
6	Allgemeine Funktion dieser MP	Reaktionsverpflichtung und Rückbezug auf den Kontext

Tab. 1: MP-Modul „denn“: zweisprachige Tabelle (Auszug)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der zweite und dritte Punkt beschreiben, was der Sprecher durch den Gebrauch der MP zum Ausdruck bringen wollte. Dabei wird eine lernerfreundliche Vermittlung in der Ich-Form durch eine neutralere Erläuterung mit mehr Details ergänzt. Beim vierten und fünften Punkt geht es um die Form und Funktion der modalpartikelhaltigen Äußerung. Schließlich bezieht sich der sechste Punkt auf alle Vorkommnisse der MP, unabhängig von Satz- und Illokutionstyp. Das ist sozusagen der pragmatische Beitrag, den die MP zur Funktion der Äußerung leistet (vgl. König 1997, Deppermann 2009).

Dieses didaktische Modell einer expliziten Vermittlung von MPn wurde zweimal im experimentellen Intensivunterricht getestet: einmal in Russland im Juni 2016 und einmal in Frankreich im Februar 2017. Bei allen Kursen – sowohl bei Test- als auch bei Kontrollgruppen (TG und KG) – wurde im Unterricht das Lehrwerk „Menschen A1.1" (Evans et al. 2012) eingesetzt.

Typ	Ort	Kursdauer inkl. Prüfungen (Stunden)	Teilnehmer	
			Anzahl	Alter
TG 1 – RU	Sankt Petersburg	54	6	26-33
TG 2 – FR	Paris	51	7	22-31
KG 1 – RU	Goethe-Institut St. Petersburg	60	7	16-47
Eine französischsprachige KG steht momentan noch aus.				

Tab. 2: Test- und Kontrollgruppen: Informationen zur Stichprobe

Am Ende jedes Kurses wurde ein MP-Test mit 30 Fragen durchgeführt. Davon waren 15 Fragen „L2-gerichtet" und „produktiv", d. h. die Teilnehmenden (TN) mussten sich für eine deutsche MP entscheiden und sie entweder ankreuzen oder einsetzen. In diesem Teil ließen sich bei den drei Gruppen einige Gemeinsamkeiten feststellen, u. a. die Übergeneralisierung der Grundbedeutungen (z. B. des adversativen Charakters von *aber*/*doch*) oder pragmatischer Funktionen (z. B. *ja*/*aber* in Exklamativen). Die TG schnitten hier jedoch besser ab.

Die anderen 15 Fragen waren „L1-gerichtet" und „rezeptiv". Anhand von Multiple-Choice-Fragen wurde getestet, ob die TN den von den MPn geleisteten pragmatischen Beitrag in den Übersetzungen wahrnehmen. In diesem Teil gab es signifikante Unterschiede: Während die KG sich eher für Wort-zu-Wort-Übersetzungen entschied, waren die TG sensibler gegenüber den pragmatisch zutreffenden Äquivalenten der MPn in ihrer Muttersprache. Über beide Fragengruppen hinweg erzielte die russischsprachige TG die meisten korrekten Antworten (84 %), gefolgt von der französischsprachigen TG (70 %) und der russischsprachigen KG (58 %).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

4. Schlussfolgerung und Ausblick

In diesem Beitrag wurde ein alternatives didaktisches Modell vorgestellt, das die implizite Vermittlung der MPn durch das Lehrwerk um eine explizite Erklärung schon im Anfängerunterricht ergänzt. Die Testergebnisse mit russisch- und französischsprachigen Deutschlernenden haben gezeigt, dass die TG bessere Ergebnisse im Hinblick auf den Gebrauch und das Verständnis von MPn erzielen, was aber durch weitere Forschung zu stützen wäre.

Literatur

Deppermann, Arnulf (2009): Verstehensdefizit als Antwortverpflichtung: Interaktionale Eigenschaften der Modalpartikel *denn* in Fragen. In: Günthner, Susanne & Bücker, Jörg (Hrsg.): *Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung.* Berlin, New York: De Gruyter, 23–56.

Diewald, Gabriele (2007): Abtönungspartikel. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Handbuch der deutschen Wortarten.* Berlin, New York: De Gruyter, 117–142.

Diewald, Gabriele & Kresić, Marijana (2010): Ein übereinzelsprachliches kontrastives Beschreibungsmodell für Partikelbedeutungen. *Linguistik online 44/4.* https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/400/630 [zuletzt geprüft: 31.1.2018].

Evans, Sandra/Pude, Angela & Specht, Franz (2012): *Menschen A1 (A1.1). Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch.* Ismaning: Hueber.

Helbig, Gerhard (1988): *Lexikon deutscher Partikeln*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.

Kalender, Susanne & Pude, Angela (2013): *Menschen A1.1. Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch.* Ismaning: Hueber.

König, Ekkehard (1997): Zur Bedeutung von Modalpartikeln im Deutschen. Ein Neuansatz im Rahmen der Relevanztheorie. *Germanistische Linguistik 136,* 57–75.

König, Ekkehard (1977): Modalpartikeln in Fragesätzen. In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Aspekte der Modalpartikeln. Studien zur deutschen Abtönung.* Tübingen: Niemeyer, 115–131.

Kresić, Marijana & Batinić, Mia (2014): *Modalpartikeln. Deutsch im Vergleich mit dem Kroatischen und Englischen (unter Mitarbeit von Franziska Schäfer)*. Zadar: Sveučilište u Zadru.

Métrich, René & Faucher, Eugène (2009): *Wörterbuch deutscher Partikeln. Unter Berücksichtigung ihrer französischen Äquivalente.* Berlin, New York: De Gruyter.

Montag, Manja (2014): *Die Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht. Zur Effektivität der methodischen Vermittlung von Partikelbedeutungen*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Niebisch, Daniela/Penning-Hiemstra, Sylvette/Specht, Franz/Bovermann, Monika/Pude, Angela & Reimann, Monika (2016): *Schritte international Neu 1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. Ismaning: Hueber.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Thurmair, Maria (2010): Alternative Überlegungen zur Didaktik von Modalpartikeln. *Deutsch als Fremdsprache 47/1,* 3–9.

Thurmair, Maria (1989): *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Tübingen: Niemeyer.

Vorderwülbecke, Anne & Vorderwülbecke, Klaus (1995): *Stufen International 1. Deutsch als Fremdsprache für Jugendliche und Erwachsene. Lehr- und Arbeitsbuch.* München: Klett.

Weydt, Harald & Hentschel, Elke (1983): Kleines Abtönungswörterbuch. In: Weydt, Harald (Hrsg.): *Partikeln und Interaktion.* Tübingen: Niemeyer, 3–24.

Weydt, Harald/Harden, Theo/Hentschel, Elke & Rösler, Dietmar (1983): *Kleine deutsche Partikellehre. Ein Lehr- und Übungsbuch für Deutsch als Fremdsprache.* München: Klett.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Auf dem Weg zu C2: Deutsch lernen an der Universität Lausanne

Bettina Wetzel-Kranz (Universität Lausanne, Schweiz)

Grundlage des Beitrags bilden die Forschungsergebnisse von Diehl et al. (2000), die für frankophone Lernende in Genf gezeigt haben, dass sich deren Erwerb des Deutschen als Prozess darstellt, in dem bestimmte Entwicklungsstadien systematisch durchlaufen werden. Sie konnten damit die Hypothese der kognitiv ausgerichteten Zweitsprachen-Erwerbsforschung belegen, nach der jeglicher Spracherwerb als Reifungsprozess zu begreifen ist, der einer bestimmten Phasenfolge folgt und dabei inneren Gesetzmässigkeiten unterliegt, unabhängig von Lehrpersonen, Lehrwerken und Vermittlungsmethoden.
Die damaligen Ergebnisse bezogen sich auf frankophone Lernende bis zur Matura. Der vorliegende Beitrag schliesst dort an und skizziert den weiteren Erwerb anhand ausgewählter Beispiele von französischsprachigen Germanistik-Studierenden der Universität Lausanne, also für die Jahre nach der Matura.

1. Der gesteuerte Deutscherwerb durch frankophone Lernende in Genf

Deutsch ist die erste Fremdsprache, die an den öffentlichen Schulen in Genf vermittelt wird. Die Schüler/innen beginnen damit bereits in der Primarschule und durchlaufen dann insgesamt neun Jahre Deutschunterricht: während der Primarschuljahre ohne, anschliessend mit Grammatikinstruktion.

In ihrer Studie „Grammatikunterricht: Alles für der [sic!] Katz: Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch“ haben Diehl et al. (2000) den grammatikalischen Erwerb im Rahmen dieses Fremdsprachenunterrichts untersucht. Im Fokus der Autorinnen stand der Erwerb der Satzmodelle sowie der Morphologie (Verbalflexion, Genus, Kasus).

Ihr DiGS-Projekt (DiGS = Deutsch in Genfer Schulen) basierte auf der Hypothese, dass der Fremdsprachenerwerb als Prozess zu begreifen sei, „der, einer internen Dynamik gehorchend, sich in einer unumkehrbaren Reihenfolge von Phasen vollzieht und eher einem Reifungsprozess als einem beliebig manipulierbaren Lernprozess gleichzusetzen ist“ (ebd., 26).

Ziel war es, „die Erwerbsfolge derjenigen Teilbereiche der deutschen Grammatik zu rekonstruieren, die für Fremdsprachenlernende relevant sind“ (ebd., 29). Eine solche Reihenfolge liess sich für die Verbalflexion, die Satz-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

modelle und den Kasuserwerb anhand des Korpus nachweisen, letztere jedoch nur bezogen auf Nominalphrasen ohne Präposition. Die ermittelte Erwerbsreihenfolge stellt sich für die genannten grammatischen Bereiche folgendermassen dar:

A Verbalbereich	B Satzmodelle	C Kasus (ohne Präposition)
I Präkonjugale Phase *(Infinitive; Personalformen nur als chunks)*	I Hauptsatz *(Subjekt-Verb)*	
.....	.....	
II regelmässige Konjugation der Verben im Präsens	II Koordinierte Hauptsätze W-Fragen Ja/Nein-Fragen	I Ein-Kasus-System *(nur N-Formen)*
.....	.....	
III Konjugation der unregelmässigen Verben im Präsens Modalverb + Infinitiv	III Distanzstellung *(Verbalklammer)*	.....
.....	.....	II Ein-Kasus-System *(beliebig verteilte N-, A-, D-Formen)*
IV Auxiliar + Partizip	IV Nebensatz	
.....	.....	.....
.....	V Inversion *(X-Verb-Subjekt)*	III Zwei-Kasus-System Nominativ + Objektkasus *(N-Formen + beliebig verteilte A- und D-Formen)*
V Präteritum	.....	
.....	*Erwerb der Satzmodelle I – V abgeschlossen*	.....
VI übrige Formen		IV Drei-Kasus-System Nominativ + Akkusativ + Dativ *(N-Formen + A-Formen + D-Formen)*

Tab. 1: Grammatische Erwerbsreihenfolgen gemäss DiGS (Diehl et al. 2000, 364)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Die ermittelten Erwerbsphasen zeigten sowohl Parallelen als auch Unterschiede zu den Phasen des DaZ-Erwerbs, wie er im ZISA-Projekt von Clahsen et al. (1983) erhoben wurde (vgl. dazu ausführlich Diehl et al. 2000, 111 f.). Auch im Vergleich zum natürlichen L1-Erwerb des Deutschen zeigten sich Gemeinsamkeiten und Abweichungen (ebd., 359).

Wichtigstes Ergebnis war jedoch die überraschende Unabhängigkeit des festgestellten Erwerbsverlaufs von der schulischen Instruktion (ebd., 359 f.). Die Autorinnen kommen daher zu dem Schluss: „Unterricht, der dieser natürlichen Reihenfolge gegenzusteuern versucht, kann zwar zu kurzfristigen Trainingserfolgen führen, doch setzt sich auf lange Sicht die natürliche Reihenfolge wieder durch." (ebd., 360)

2. Der Deutscherwerb durch fortgeschrittene frankophone Lernende in Lausanne

Im Folgenden soll es nun um den Deutscherwerb von fortgeschrittenen französischsprachigen Lernenden gehen, die an der Universität Lausanne Deutsch studieren.

Ausgangspunkt dafür bilden die oben genannten Ergebnisse von Diehl et al. (2000) zu den Genfer Schulklassen. Diese Daten wurden auch für die Maturitätsstufe (also die Schuljahre vor der Hochschulreife) ausgewertet. Dabei ergab sich das folgende Bild (vgl. ebd., 370):

- Eine sehr grosse Heterogenität beim Kasuserwerb: Die untersuchte Schülerpopulation ist auf die Phasen II, III und IV und die jeweiligen Zwischenphasen verteilt.
- Ebenfalls grosse Heterogenität im Verbalbereich (gesamte Verbflexion): Die Schüler/innen befinden sich in Phase III (Konjugation der unregelmässigen Verben im Präsens sowie Modalverben und Infinitive), Phase IV (Bildung von zusammengesetzten Verbalformen: Hilfsverb plus Partizip) oder Phase V (Bildung des Präteritums).
- Bei den Satzmodellen stecken die Lernenden entweder in Phase IV (Nebensatzstellung mit V-end) oder in Phase V (Inversion: X-Verb-Subjekt).

Insgesamt ist also bei den französischsprachigen Lernenden in Genf auch nach neun Jahren Deutschunterricht der Deutscherwerb noch nicht vollständig abgeschlossen.

Dies zeigt sich auch bei den Bachelor-Studierenden in Lausanne, die sich für ein Germanistik-Studium entschieden haben. Unter ihnen gibt es neben den rein frankophonen Studierenden auch solche, die eine bilinguale Matura

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

abgelegt haben[1] und/oder die durch ihr Elternhaus bilingual aufgewachsen sind. Sie absolvieren in Lausanne ein Studium, das dem CLIL-Prinzip folgt (zumindest zum grossen Teil): Die Studierenden besuchen germanistische Fachkurse, aber auch DaF-Kurse, die auf die frankophonen Lernenden einerseits und auf die bilingualen Lernenden andererseits zugeschnitten sind.

Der fortgeschrittene Deutscherwerb dieser Studierenden soll nun anhand von einzelnen Beispielen skizziert werden. Hierzu dienen Auszüge aus von ihnen selbst formulierten Texten, die in den verschiedenen Semestern des Bachelor-Studiums geschrieben wurden:

Beispiel 1: frankophoner Student, Beginn 1. Semester, Text über Schulbesuch
(Bereich „Satzmodelle", Phase V: INV X-V-S)

> Normalerweise **dauert das Studium** an der Gymnasium 3 Jahren im Kanton Jura.
> Jetzt **bin ich** an der Universität im Lausanne.
> Im Heidelberg *ich war* in einem Wohnheim mit Leuten, die aus überall der Welt kommen.
> An dem Kantonalgymnasium von Porrentruy *es gibt* eine Besonderheit bei der Fehlzeit.

Beispiel 1 zeigt sehr deutlich, dass die letzte Etappe der Satzmodelle noch nicht vollständig erreicht ist: Zwar finden sich normgerechte Realisierungen der Inversionsstruktur in den ersten beiden Sätzen des Auszugs (fett markiert), aber gleich danach Sätze, in denen die von der Norm geforderte Inversion eben gerade nicht realisiert wird (kursiv markiert).

Wie sieht es dann mit dem Kasuserwerb in Nominalphrasen aus? Auch hierzu einige Beispiele, die jedoch zeigen, dass die Studierenden seit ihrer Schulzeit bereits Fortschritte gemacht haben.

So zeigt der folgende Textauszug, dass der betreffende Student einerseits die Kasusformen des Nominativ, Akkusativ und Dativ korrekt verwendet, andererseits aber auch damit beginnt, die Nominalphrasen mit Präposition normgerecht zu bilden, dabei jedoch noch in einem Zwischenstadium steht.

Beispiel 2: frankophoner Student, mit deutschsprachiger Mutter, 2. Semester, argumentativer Text
(Bereich „Kasus", Phase IV: 3-Kasus N – A – D)

> Das bedeutet, dass **das Volk die Fähigkeit** hat, **die** ganze **Politik** zu ändern.
> **Alle Länder** in Europa beneiden **unser System** […].
> Übrigens gibt es 4 Nationalsprachen und das Volk lebt *für 60 %* **in Städten** und 40 % *in die Bergen* oder *auf das Land*.

[1] Für die bilinguale Matura im Kanton Waadt werden mehrere Unterrichtsfächer auf Deutsch unterrichtet (z. B. Geschichte, Philosophie). Ausserdem besuchen die Lernenden mehrere Monate lang eine Schule in einem deutschsprachigen Gebiet und wohnen in dieser Zeit bei einer Familie.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

> Diese Attitüde ist am meisten zu sehen **bei den 18–30 Jährigen**, welche weniger als 20% wählen.
> Aber auch *mit so viele Möglichkeiten* ihre Meinung zu geben […].

Aber auch bei den frankophonen Studierenden, die mit einer bilingualen Matura an die Universität Lausanne kommen, finden sich solche Beispiele:

Beispiel 3: frankophone Studentin, mit bilingualer Maturität, 2. Semester, argumentativer Text
(Bereich „Kasus", neue Phase VI: Nominalphrasen mit Präposition)

> Trotzdem bleibt das Rauchen **auf der Strasse**, **in privaten Haushalten** und **in abgetrennten Raucherräumen** erlaubt.
> Diese Massnahme sollte **von dem Staat** eingeführt werden, wie es die Grünen in Deutschland wollen.
> Und **in den Strassen** und *(in) die Raucherbars* von Berlin können die Leute wählen, ob sie in der Nähe von Rauchern bleiben wollen.
> Dementsprechend soll der Staat *der Bürger* nicht wie Kinder behandeln.
> **Für die nicht-gefährlichen Substanzen** ist es auch besser, eine Alternative zu geben, ohne die Leute zu zwingen, *keinen Fleisch an einen bestimmten Tag* zu essen.

Das folgende Beispiel 4 stammt aus der Seminararbeit eines frankophonen Studierenden, der mit einer bilingualen Matura an die Universität kam. Selbst in einer solchen Arbeit, die im 6. Semester des Deutschstudiums geschrieben wurde, zeigen sich neben normgerechten Bildungen noch solche, die von der Norm abweichen. Auch hier ist der Erwerbsprozess also noch nicht abgeschlossen:

Beispiel 4: frankophoner Student, mit bilingualer Maturität, 6. Semester, Seminararbeit
(Bereich „Kasus", neue Phase VI: Kasus in Nominalphrasen mit Präposition)

> Das alte vorherrschende Bild des Gastarbeiters hat Platz **für das neue Bild des türkischen urbanen Jugendlichen** gelassen.
> Entweder ist **für die Autoren** die Situation aus semantisch-linguistischer Sicht nicht klar, oder sie verwenden beide Begriffe wie oben schon gesagt als Synonyme und sehen keinen Grund, einen Unterschied zu machen.
> *Am folgenden Satz* fügen jedoch die Autoren hinzu […].
> Dann werde ich **über die verschiedenen Ethnolektsformen** des Türkendeutschen und seine Merkmale sprechen.

Dieses Beispiel zeigt jedoch auch, dass neben dem grammatikalischen Erwerbsproblem ein lexikalisches zu bewältigen ist: Die Formulierung „über die verschiedenen Ethnolektsformen des Türkendeutschen" lässt sich keiner der bisher genannten grammatischen Problemfelder zuordnen, denn hier wird ein ganz anderer lexikalisch-grammatischer Bereich tangiert: die Wortbildung. Das Wort „Ethnolektsformen" entspricht nicht den Wortbildungsmöglichkeiten, die in dem betroffenen Themenbereich üblich sind. Dort wird stattdessen von „ethnolektalen Formen" gesprochen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Damit stellt sich aber die Frage nach dem Erwerb der Wortbildungsmöglichkeiten, der ja sowohl grammatikalisch als auch lexikalisch zu betrachten ist. Wie sich dieser Erwerb vollzieht und welche Progression dort anzunehmen ist, wurde bisher jedoch noch nicht geklärt und kann hier auch nicht weiter vertieft werden, würde aber sicher einen wichtigen Ansatzpunkt bieten, wenn man den Erwerbsverlauf nicht nur grammatikalisch, sondern auch lexikalisch betrachten wollte. Dies ist insbesondere für den fortgeschrittenen Erwerb von herausragender Bedeutung.[2]

3. Fazit

Anhand der vorgestellten Textauszüge sollte gezeigt werden, dass der Erwerbsprozess von französischsprachigen Deutschlernenden in der Westschweiz mit der Matura keinesfalls abgeschlossen ist, sondern dass weitere wichtige Phasen folgen und vor allem: dass diese erhebliche Zeit in Anspruch nehmen.[3]

Es sollte aber auch angedeutet werden, in welcher Richtung sich der grammatikalische (und auch lexikalische) Erwerbsprozess weiterentwickelt. Es wäre wohl sinnvoll, diesen Prozess weiter zu verfolgen und auch die anschliessenden Erwerbsphasen zu erfassen. Diese Erkenntnisse wären nicht nur für die DaF-Forschung von Interesse, sondern auch für die DaF-Praxis. Denn für eine sinnvolle Begleitung von Deutschlernenden und ein angemessenes Korrekturverhalten ist das Vorliegen einer möglichst vollständig bekannten Erwerbsreihenfolge notwendig, aus der sich dann eine Reihenfolge für den DaF-Unterricht ableiten liesse. Wie bereits von Kwakernaak (2007, 88) gefordert, sollte die Unterrichtsprogression dann auf der Erwerbbarkeit der jeweils anvisierten grammatikalischen Strukturen beruhen, und zwar jeweils für bestimmte Paare von Ausgangs- und Zielsprachen: „Der beste Weg scheint zu sein, dass für jede Kombination von Ausgangs- und Zielsprache eine Fokussierungsreihenfolge grammatischer Strukturen erstellt wird, die so weit wie möglich ihre Erwerbbarkeit als Hauptkriterium berücksichtigt."

---

2 Diese Betrachtungsweise ist für den L1-Erwerb ja vollkommen geläufig. Dort wird sogar eher vom lexikalischen Erwerb ausgegangen und gezeigt, dass erst ein gewisser lexikalischer Grundbestand erworben sein muss, bevor ein syntaktischer (grammatikalischer) Erwerbsprozess beginnt (vgl. dazu Szagun 2011, 126 ff.).

3 Hier sei noch ergänzend auf Rod Ellis verwiesen, der einerseits darauf hinweist, dass implizites (grammatikalisches) Wissen nicht lehrbar, sondern nur lernbar sei (2014, 11) und dass sich dieser Erwerbsprozess langsam vollzieht: „However, as I noted earlier, the acquisition of implicit knowledge is a slow process. It requires massive exposure to the target language." (ebd., 12)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Literatur

Clahsen, Harald/Meisel, Jürgen M. & Pienemann, Manfred (1983): *Deutsch als Zweitsprache. Der Spracherwerb ausländischer Arbeiter*. Tübingen: Narr.

Diehl, Erika/Christen, Helen/Leuenberger, Sandra/Pelvat, Isabelle & Studer, Thérèse (2000): *Grammatikunterricht, alles für der [sic] Katz? Untersuchungen zum Zweitsprachenerwerb Deutsch.* Tübingen: Niemeyer.

Ellis, Rod (2014): Grammar teaching for language learning. *Babylonia 2/14*, 10–15.

Kwakernaak, Erik (2007): Grammatikprogression und der GER. *Babylonia 4/07*, 84–90.

Szagun, Gisela (2011): *Sprachentwicklung beim Kind. Ein Lehrbuch, 4. Aufl.* Weinheim, Basel: Beltz.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Auch auf hohem Sprachniveau: Input macht bei der Aneignung von Vokabular (immer noch) den Unterschied!

Martina Caspari (Hochschule Esslingen, Deutschland)

Die Rolle und Wichtigkeit von Lesen als Input-Quelle auf allen Fremdsprachniveaus ist umfänglich durch die Forschung belegt (u. a. Krashen 2004, Rodrigo et al. 2004, Waring & Nation 2004, Watanabe 1997), die Rolle von Hör-Input auch auf hohem Niveau wird bislang jedoch wissenschaftlich und im Unterricht weitestgehend ignoriert. In diesem Beitrag werden Forschungsergebnisse der letzten Jahre zum Vokabelerwerb durch Hör-Input diskutiert und darauf basierend ein lehrwerksunabhängiges Unterrichtsmodell vorgestellt, das Hör-Input auch auf höheren Niveaus in den Mittelpunkt stellt: Die Lehrperson wird dabei zum kreativen Erzähler!

Einleitung

Besonders auf höheren Sprachniveaus ist die kontinuierliche Erweiterung des Wortschatzes mit dem Ziel, ein komplexes, tiefschichtiges semantisches Verstehen der Sprache zu erreichen, zentral. In vielen Lehrwerken wird jedoch, umso höher das Kompetenzniveau wird, umso eher auf den für den Vokabelerwerb relevanten Hör-Input verzichtet und stattdessen neues Vokabular eingeführt und sofort mit diesem gearbeitet. Entsprechend unwahrscheinlicher wird es auch, dass dieses Vokabular in immer neuen Kontexten ‚recycled' wird. All das erschwert die Vokabelaneignung.

Diese Lücke im Aneignungsprozess soll durch eine einfach einsetzbare, lehrwerkunabhängige, kommunikativ orientierte Aktivität geschlossen werden: gezieltes Storytelling im Klassenzimmer, dem zentralen Interaktionsraum.

Forschungslage[1]

Basierend auf folgender Grundannahme von Terrell (1986, 214) wird zunächst die Forschungslage erörtert:

[1] Der diesem Beitrag zugrundeliegende Forschungsbericht erschien im Frühjahr 2018 in voller Länge mit einer Vielzahl von darauf basierenden Aktivitäten für den Englischunterricht (Caspari 2018).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

> ‚Binding' ist der Terminus, den ich vorschlage, um einen kognitiven und affektiven mentalen Prozess des Verbindens einer Form mit einer Bedeutung zu beschreiben. Auf den Begriff ‚Binding' rekurrieren Sprachlehrpersonen, wenn sie darauf bestehen, dass am Ende ein Wort direkt mit der Bedeutung und nicht mit der Übersetzung in Verbindung gebracht wird. [Übersetzung M. C.]

Die Ergebnisse der Gehirnforschung belegen, dass gesprochener Input sehr effektiv ist und das Langzeitgedächtnis anspricht. Intonation, Gesten, emphatische Betonung, Schlüsselwörter, situativer Kontext, Frequenz und interaktionelle Faktoren unterstützen dabei den Erwerb neuen Vokabulars durch das Hören (Nation 2001, 121 ff.).

Dabei gibt es einen relevanten Unterschied beim Erwerb neuen Vokabulars auf niedrigen gegenüber höheren Niveaus: Je einfacher ein Wort aus dem Kontext abzuleiten ist, umso schwieriger gestaltet sich das Merken dieses Wortes im Langzeitgedächtnis. Die Hypothese lautet: Das Verständnis des Wortes oder der Phrase wird hier nur zum schnellen Prozessieren eines Textes gebraucht. Der Lernende höheren Niveaus ist längst in der Lage, das Gehörte auch selbst auszudrücken, muss sich also nicht notwendigerweise das Gehörte merken. Sprachverstehen und Spracherwerb zum aktiven Gebrauch sind also nicht dasselbe (Rott 2007, 165). Es müssen deshalb Mittel entwickelt werden, um Vokabelerwerb im Sinne Terrells dennoch zu gewährleisten.

Sprachliche Mittel, die als effektiv angesehen werden, sind Synonyme, Paraphrasen, Textelaborationen (Vidal 2003, 82 f.) und Definitionen (kurz, direkt, nicht übererklärend, spezifisch, unzweideutig, vgl. Nation 2001, 83). Dagegen beschäftigt sich der Lernende im Falle von Appositionen (Watanabe 1997, 301, 303) weniger mit dem neuen Wort als mit der Apposition.

Frequenz und Variationsbreite sind weitere Stichworte: Erforderlich sind viele Kontakte zum neuen Wort. Vidal spricht von sechs bis sechzehn Kontakten (2003, 59 f.), Nation spricht vorsichtiger von extrem großen individuellen Differenzen (2001, 81). Nicht nur deshalb muss der vielfache Kontakt mit einem neuen Wort garantiert werden. Auch die Variationsbreite ist relevant, d. h. die Begegnung mit neuen Wörtern und Phrasen muss in vielen Kontexten und über einen längeren Zeitraum wiederholt stattfinden (Bird 2012, 671) und zwar via verschiedenster Vermittlungsformen (gesprochen, geschrieben, visualisiert etc.) (Nation 2001, 109), einschließlich dem Vorlesen.

Einen weiteren Faktor stellt das Verhältnis von bekannten zu unbekannten Wörtern in einem gesprochenen oder geschriebenen Text dar. Man geht allgemein davon aus, dass ein Text 95–98 % bekannte Wörter enthalten muss, um verständlich zu sein (ebd., 114, Waring & Nation 2004).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Vorteile des Storytellings durch den Lehrenden beim Vokabelerwerb

Im Hinblick auf die oben vorgestellten Forschungsergebnisse gewinnt das narrative Moment von Sprache große Relevanz (Nation 2001, 118 f., Mason 2013, 25), denn Menschen lesen und hören gerne Geschichten. Sie ermöglichen Identifikation mit den Figuren: In fortlaufenden, zusammenhängenden Geschichten bleiben diese durchgehend verfügbar. Erzählt die Lehrperson die Geschichte, so entsteht eine kollektive Erfahrung innerhalb der Klasse – ein ‚social event'. Erlebt werden neben dem Inhalt auch Aussprache, Betonung und Sprachrhythmus. Die Körpersprache des Sprechenden, sein Gesichtsausdruck, seine Mimik und Gestik klären und unterstreichen Bedeutungen, das Recyclen von Vokabular bedient die Frequenznotwendigkeit beim Vokabelerwerb und erlaubt die Wiederkehr von Vokabular in immer neuen (Sinn-)Zusammenhängen. So kann sich komplexes, tiefschichtiges semantisches Verstehen in einer entspannten Atmosphäre entwickeln. Es muss hier nicht an den sogenannten „affektiven Filter" erinnert werden: Ein angstfreies Lernen in einem Klima der Ermutigung ist es, was wir alle im Klassenzimmer erreichen möchten. Außerdem spricht Storytelling auf inhaltlicher Ebene die Vorliebe des Gehirns für Neues an. Zusammenfassend könnte man vom ‚Soap-Opera-Effekt' sprechen, der eintritt, wo immer Geschichten in fortgesetzten Folgen erzählt werden, die die Zuhörenden (ver)binden.

Die Vorteile liegen also auf der Hand: Geschichten bedeuten hochfrequenten Input mit großer Reichweite, sie sind einnehmend, das Vokabular erscheint in immer neuen Formen und Kontexten. So wird das Langzeitgedächtnis angesprochen. Außerdem werden verschiedene Erwerbsgeschwindigkeiten berücksichtigt (Nation 2001, 73), und die Texte können so gestaltet werden, dass ihr Inhalt ‚im Großen und Ganzen' verstanden wird.

Storytelling im Unterricht – lehrwerkunabhängig und einfach zu implementieren

Zur Vorbereitung auf das Storytelling und im Laufe des Sprachkurses werden von der Lehrperson Vokabellisten des zu erwerbenden Vokabulars aus den im Semester behandelten Kapiteln entwickelt. Es wird ein Basis-Plot – zum Beispiel die Erlebnisse und Erfahrungen einer Familie oder einer Wohngemeinschaft – erdacht, der alle im Lehrwerk vorhandenen Kapitel mit ihrem jeweiligen Vokabular in eine kohäsive neue Story überführt. Es geht in dieser Phase nur um Input durch den Lehrenden, der das vorhandene Vokabular in vielen Facetten und neuen Kontexten aufbereitet. Produktion seitens der Lernenden ist dabei natürlich dennoch willkommen, wenn sie freiwillig geleistet wird.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Hör-Input-Sequenzen im DaF/DaZ-Literaturunterricht fördern nicht nur den Vokabelerwerb, sondern ebenso das Literaturverständnis. Literarische Figuren können ausgetauscht werden, die Geschichte in einem anderen Stil erzählt, der Plot in eine andere Epoche versetzt, andere Perspektiven gewählt, eine Nebenfigur zum Held oder zur Heldin gemacht, der Plot in ein anderes Genre transferiert werden – endlose Möglichkeiten also. So wird nicht nur Sprache, sondern auch das nötige fachliche Grund- bzw. Überblickswissen durch den Erzählenden, die Lehrperson, vermittelt.

Storytelling – eine Unterrichtsidee

Zwei exemplarische Transfer-Einheiten, die Themen aus Kapiteln des Lehrwerks „Studio: Die Mittelstufe C1" (Kuhn et al. 2015) wiederaufnehmen, werden hier vorgestellt. Der Fantasie und der Kreativität des Lehrenden sind jedoch keine Grenzen gesetzt.

Einheit 1: Global handeln – Globalisierung (Kapitel 6, 74–85)

Einheit aus „Studio":

Thema: „Über Globalisierungsfragen debattieren" (79)
Szenario/Aufgabe: Moderierte Debatte: Effekte der Globalisierung: Jede/r Studierende übernimmt ein Thema (Bedeutung der Globalisierung für die deutsche Industrie, Nutzung von Smartphones überall, Folgen der Globalisierung für Entwicklungsländer, Bedeutung des Internets für die Globalisierung).
Sprachhandlungen: Kurzvortrag innerhalb einer Debatte zum Thema „Globalisierung", eine Meinung darlegen/verteidigen, eine bestimmte Position annehmen, etwas infrage stellen, Gegenvorschläge formulieren, eine Debatte einleiten/führen (Moderator).
Transfer: Die Lehrperson erzählt: Familie Schmidtmeier streitet beim Abendessen über die Smartphone-Nutzung der Kinder, die ihr Handy quasi nie aus der Hand legen und es auch gerne bei Tisch benutzen möchten. Ein Kind ‚moderiert' die Debatte der Familie, fasst am Ende zusammen und zieht für alle Schlussfolgerungen für einen familieninternen Handy-Verhaltenskodex.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Einheit 2: Umwelt (Kapitel 9, 110–121)

Einheit aus „Studio“:

Thema: „Alternative Formen der Energiegewinnung“ (119)
Szenario/Aufgabe: Einen formellen Vortrag zu einem umweltbezogenen Thema – Algen als Alleskönner der Energiegewinnung – halten.
Sprachhandlungen: über Vor- und Nachteile sprechen, etwas vergleichen und abwägen, etwas annehmen bzw. in Zweifel ziehen, komplexe Abläufe darstellen, über eigene Ansprüche sprechen, Vortragsrhetorik kennen und nutzen.
Transfer: Die Lehrperson erzählt, dass Familie Schmidtmeier überlegt, wie sie Energie sparen kann; die Familie versucht, Dinge in ihrem Haushalt umzusetzen, die Thema des Kapitels sind und die zu saubererer Luft sowie einer gesünderen Umwelt und zu einem gesünderen Lebensstil beitragen können.

Schluss

Am Ende des Semesters liegt eine fortlaufende Erzählung in vielen Kurzkapiteln vor, die immer wieder neu für kurze Hör-Input-Phasen im Unterricht eingesetzt werden kann. So wird gewährleistet, dass eine wirkliche Vokabelaneignung des im Lehrwerk nur gestreiften Vokabulars im Sinne eines kommunikativen Sprachunterrichts stattfindet, denn alle beschriebenen Mittel, die eine solche Aneignung unterstützen, werden beim Erzählen aktiviert!

Literatur

Bird, Steve (2012): Expert knowledge, distinctiveness, and levels of processing in language learning. *Applied Psycholinguistics 33*, 665–689.

Caspari, Martina Elisabeth (2018): Aural input still matters: Language acquisition in the higher level EFL/ESL classroom. In: Polyudova, Elena (Hrsg.): *Acquiring Lingua Franca of the modern time: Current issues and strategies in ESL studies, Bd. 2.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 41–62.

Krashen, Stephen (2004): *The power of reading. Insights from the research*. Portsmouth/New Hampshire: Libraries Unlimited.

Kuhn, Christina/Winzer-Kiontke, Britta/Würz, Ulrike & Levin, Sabira (2015): *Studio. Die Mittelstufe C1. Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Cornelsen.

Li, Cheng-Hong (2015): The effect of anxiety on University-level L2 learner ability to recall items in the lexicon. *The Journal of Language Teaching and Learning 1*, 24–33.

Mason, Beniko (2013): Efficient use of literature in second language education: Free reading and listening to stories. In: Bland, Janice & Lütge, Christiane (Hrsg.): *Children's literature in second language education*. London: Bloomsbury, 25–32.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Nation, I. S. Paul (2001): *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: Cambridge University Press.

Rodrigo, Victoria/Krashen, Stephen & Gribbons, Barry (2004): The effectiveness of two comprehensible-input approaches to foreign language instruction at the intermediate level. *System 32*, 53–60.

Rott, Susanne (2007): The effect of frequency of input-enhancements on word learning and text comprehension. *Language Learning 57/2*, 165–199.

Terrell, Tracy D. (1986): Acquisition in the natural approach: The binding/access framework. *The Modern Language Journal 70/3*, 213–227.

Vidal, Karina (2003): Academic listening: A source of vocabulary acquisition? *Applied Linguistics 24/1,* 56–89.

Waring, Rob & Nation, Paul (2004): Second language reading and incidental vocabulary learning. *Angles on the English-speaking world 4*, 97–110.

Watanabe, Yuichi (1997): Input, intake, and retention. Effects of increased processing on incidental learning of foreign language vocabulary. *Studies in Second Language Acquisition 19,* 287–307.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Vom Unterrichtsprinzip über die Feldforschung zum Unterricht: Das Unterrichtsprinzip „Berufssprache Deutsch“ veranschaulicht anhand einer Untersuchung in einer 12. Kfz-Fachklasse

Martina Hoffmann (Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland)

Ausgehend vom Unterrichtsprinzip „Berufssprache Deutsch“ werden die Grundsätze zur Entwicklung authentischer und handlungsorientierter Materialien erklärt. Grundlage dafür bildet ein sprachlich-kommunikatives Anforderungsprofil, welches im Rahmen einer Qualifikationsarbeit mit Fokus auf den Ausbildungsberuf der Kfz-Mechatronikerin bzw. des Kfz-Mechatronikers entwickelt wurde (vgl. Hoffmann in Vorb.). U. a. auf dieser Basis wurden dann Unterrichtsmaterialien entwickelt. Das Szenario „Ich berate Sie gerne.“ für die 12. Kfz-Mechatroniker-Fachklasse versucht, sowohl den Anforderungen des Unterrichtsprinzips „Berufssprache Deutsch“ als auch den Merkmalen des sprachlich-kommunikativen Anforderungsprofils für den Ausbildungsberuf der Kfz-Mechatronikerin bzw. des Kfz-Mechatronikers gerecht zu werden. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Ausblick.

1. Vom Unterrichtsprinzip „Berufssprache Deutsch“: Prinzipien der Materialentwicklung

Im Rahmen der Implementierung eines ab dem Schuljahr 2016/17 sukzessiv gültigen neuen Deutschlehrplans für die Berufsschulen und Berufsfachschulen in Bayern wird „Berufssprache Deutsch“ zum Unterrichtsprinzip erklärt. „Unterrichtsprinzipien sind für alle Fächer geltende Grundsätze oder Handlungsregeln der Unterrichtsgestaltung. […] Sie sind bei der Unterrichtsplanung zu berücksichtigen.“ (Wiater 2014, 6) Entsprechend der Definition des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung in Bayern (ISB) besagt das Unterrichtsprinzip „Berufssprache Deutsch“,

> dass die Schülerinnen und Schüler [an beruflichen Schulen Bayerns] in der Entwicklung ihrer berufssprachlich-kommunikativen Kompetenzen zielorientiert im fachlichen sowie allgemeinbildenden Unterricht gefördert werden, damit die Integration in das Berufsleben erfolgreich gelingt. (ISB 2016, 7)

Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, ist eine integrierte Lernzielbestimmung unabdingbar. Hierzu werden sowohl die curricularen Grundlagen für die Ausbildungsrichtung als auch der neue Deutschlehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule in Bayern berücksichtigt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Ausgangspunkt für integrative und handlungsorientierte Unterrichtsmaterialien ist eine plausible, konkrete und relevante Lernsituation (vgl. Roche & Terrasi-Haufe 2017). Plausibel soll diese einerseits bezüglich des (Fach-)Wortschatzes sein, andererseits hinsichtlich des zu erstellenden Handlungsprodukts. Dieses kann beispielsweise ein Gespräch zwischen zwei fachlich ebenbürtigen Partner/innen oder, wie in diesem Beitrag exemplarisch dargestellt, ein für die Experten-Laien-Kommunikation typisches Gespräch sein. Bereits an diesen Beispielen wird deutlich, dass die sprachlich-kommunikativen Herausforderungen am Lernort mannigfaltig sind. Konkrete Herausforderungen, die den Auszubildenden im Berufsalltag begegnen, erhöhen die Relevanz und folglich die Motivation, die Aufgabe zu lösen. Die Lernenden werden in der Lernsituation direkt angesprochen und agieren in ihrer eigenen Rolle als Auszubildende. Das Stellvertreterprinzip, z. B. „Sie sind der Meister. Lösen Sie das Problem.“, ist zu vermeiden, da es sich hierbei um keine realistische Aufgabe für Lehrlinge handelt. Nur authentische Sprecher/innen und Adressat/innen (z. B. Büroangestellte, Meisterin oder Meister, Kolleg/innen am Arbeitsplatz, Zulieferfirmen sowie Kundin oder Kunde) agieren und kommunizieren in den Lernsituationen. Auf diese Weise ist ein Berufs- und/oder Lebensweltbezug gegeben.

Nachdem eine produktorientierte und problembasierte Lernsituation skizziert wurde, erfolgt eine Didaktisierung nach den Prinzipien der Szenariendidaktik (vgl. Roche & Terrasi-Haufe 2017, 78). Die einzelnen Phasen des Unterrichts werden mit authentischen Materialien, passenden Methoden, effizienten Strategien und Arbeitstechniken gefüllt. Dabei gibt das Modell der vollständigen Handlung den progressiven Verlauf vor. Zunächst orientieren und informieren sich die Schüler/innen, danach planen, führen sie durch bzw. präsentieren sie. Im Rahmen eines modernen, kompetenzorientierten Unterrichts sind die Unterrichtselemente Bewerten und Reflexion unabdingbar. Sie sind auch natürliche Phasen betrieblicher Abläufe und schließen das Lernszenario ab.

Die vorhandene und zunehmende Heterogenität, z. B. durch Schüler/innen mit Flucht- und Migrationshintergrund in den Fachklassen, verlangt eine binnendifferenzierte Unterrichtsgestaltung. Dies geschieht in der nachfolgend vorgestellten Unterrichtssequenz anhand verschiedener Methoden.

2. Zum Unterricht: Ein Unterrichtsszenario in einer 12. Kfz-Klasse „Ich berate Sie gerne.“

Mithilfe des Unterrichtsprinzips „Berufssprache Deutsch“ sollen sprachlich-kommunikative und fachliche Kompetenzen gefördert werden. Die Untersuchungen im Rahmen der Erstellung eines sprachlich-kommunikativen An-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

forderungsprofils für Kfz-Mechatroniker/innen ergaben beispielsweise Bedarf bei der Verbesserung der Argumentations- und Diskussionskompetenzen sowie der adressatengerechten Verwendung des Fachwortschatzes (vgl. Hoffmann in Vorb.). Diese Erkenntnisse wurden bei der Entwicklung der Unterrichtseinheit „Ich berate Sie gerne." berücksichtigt.

Die Darstellung der Unterrichtseinheit erfolgt entlang der Phasen der vollständigen Handlung. Jede Phase umfasst gemäß „Berufssprache Deutsch" Materialien und Hilfestellung auf drei Niveaustufen der Binnendifferenzierung, die sich an fortgeschrittene, selbstständig arbeitende bis weniger fortgeschrittene, stärker zu unterstützende Schüler/innen richten. Weitere Szenarien zu verschiedenen Ausbildungsberufen sind auf dem Themenportal „Berufssprache Deutsch Bayern" des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) zu finden.[1]

2.1 Orientierungsphase

Zu Beginn der Unterrichtssequenz werden die Schüler/innen mit einer Lernsituation konfrontiert, zu deren Lösung sie ein Handlungsprodukt erarbeiten müssen. Dieses Szenario enthält als sprachliches Handlungsprodukt das adressatengerechte Führen eines Kundengesprächs in Kombination mit dem fachlichen Thema Lambda-Sonde. Die Lernsituation lautet wie folgt:

> Hallo _____!
> Herr Fink (MI-SB 2016) kommt um 10 Uhr. HU wurde nicht bestanden! Lambda-Sonde ist defekt (ca. 290 Euro). Das Prüfprotokoll liegt auf meinem Schreibtisch. Berate bitte den Kunden! Danke!
> Hans
> P.S. Ich bin um halb 4 zurück.

Als zusätzliches authentisches Material steht ein Prüfbericht zur Verfügung, der das Problem am Auto aufzeigt.

Um eine Verknüpfung mit den Erfahrungen der Schüler/innen in der Kfz-Werkstatt herzustellen, erfolgt im nächsten Schritt folgender Impuls durch die Lehrkraft: *„Sie haben sicherlich bereits ähnliche Situationen erlebt. Berichten Sie von diesen Gesprächssituationen."* Damit sollen alle Lernenden für die Thematik aktiviert werden und von ihren persönlichen Erfahrungen zum Thema Kundengespräch und/oder Lambda-Sonde berichten. Gleichzeitig hilft dieser Impuls der Lehrkraft, das Vorwissen der Schüler/innen einzuordnen.

---

[1] Berufssprache Deutsch Bayern: http://www.berufssprache-deutsch.bayern.de [24.7.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2.2 Informationsphase

Während der Informationsphase tauschen sich die Kfz-Auszubildenden mithilfe der Methode *Placemat* über ihr Vorwissen aus. In Vierergruppen erarbeiten die Auszubildenden vier Fragen: a. Welches fachliche Wissen ist notwendig? b. Wie gehe ich bei einem Beratungsgespräch vor? c. Mit welchen Kundenfragen muss ich rechnen? d. Was ist sprachlich bei einem Beratungsgespräch zu beachten? Die Lernenden notieren zunächst allein ihr Vorwissen zu jeder der vier gestellten Fragen. Anschließend wird die *Placemat*-Vorlage im Uhrzeigersinn gedreht und jeder liest still die Notizen der Mitschüler/innen. Danach tauscht sich die Gruppe darüber aus, einigt sich auf die zentralen Aspekte und trägt diese in das Gruppenfeld in der Mitte der Vorlage ein. Zum Schluss präsentieren die einzelnen Teams ihre zentralen Ergebnisse. Die Verknüpfung von sprachlich-kommunikativen (Beratungsgespräch) und fachlichen Kompetenzen (Lambda-Sonde) hat für das Unterrichtsprinzip „Berufssprache Deutsch" eine besondere Relevanz. Dies wird an dieser Stelle besonders deutlich.

2.3 Planungsphase

Zur Planung des Kundengesprächs wird den Schüler/innen ein vielfältiges binnendifferenziertes Informationsmaterial angeboten: ein Leitfaden zur Gesprächsführung mit und ohne Formulierungshilfen, Hinweise zur gelungenen Argumentation und eine Kunden-Rollenkarte. Selbsttätig wählen die Auszubildenden die für sie geeigneten Materialien aus und bearbeiten diese in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit. Sie diskutieren, erstellen Notizen und planen anschließend in Zweierteams ein adressatenorientiertes Kundengespräch. Auch grammatikalische Phänomene werden integrativ vermittelt. Die Auswahl der Grammatik erfolgt nach dem Relevanzprinzip: Neben einer Informationskarte zu Konjunktionen und einigen Beispielen werden thematisch passende Übungen angeboten.

2.4 Durchführungs- und Präsentationsphase

Im Beratungsgespräch sollen die Schüler/innen ihre alltägliche Rolle als Auszubildende/r in einer Kfz-Werkstatt einnehmen. Bei Bedarf können sie eigene Notizen oder den Gesprächsleitfaden verwenden. Einzelne Auszubildende präsentieren schließlich ihr Rollenspiel vor der Klasse. Eine Lehrkraft übernimmt dabei die Rolle des Kunden. Die Beratungsgespräche werden per Video auf-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

gezeichnet, damit sich die Lernenden die Gespräche nochmals anschauen und ihre Leistung bewerten und reflektieren können. Gleichzeitig steht der Lehrkraft damit eine gute Datenbasis für die Leistungsstandermittlung und die Erstellung von individuellen Förderplänen (vgl. Terrasi-Haufe 2018) zur Verfügung.

2.5 Bewertungs- und Reflexionsphase

Mithilfe binnendifferenzierter Bewertungsbögen, die mit und ohne Tipps zur Formulierung eines konstruktiven Feedbacks zur Verfügung stehen, sollen die Schüler/innen in dieser Phase einander lösungsorientierte Rückmeldung geben. Kriterien sind Inhalt, Sprechweise, Körpersprache, die individuelle Angepasstheit, sprachliche Korrektheit und die Qualität der Informationen. Abschließend bewerten die Schüler/innen die Unterrichtssequenz in einer mit Leitfragen gestützten Gruppendiskussion, welche für die Pilotierungsstudie per Videoaufnahme festgehalten wurde.

3. Ausblick

Die geschilderte Unterrichtssequenz wurde im Rahmen einer Pilotierungsstudie zu einem Dissertationsprojekt wissenschaftlich erprobt. Zu diesem Zweck wurde der Unterricht videografiert und durch Schülerportfolios begleitet, daneben wurden mit den teilnehmenden Schüler/innen Gruppendiskussionen geführt und Lehrkräfte befragt. Die Ergebnisse können als sehr positiv bewertet werden (vgl. Hoffmann 2017a). In den Gruppendiskussionen berichteten die Schüler/innen, dass die Verknüpfung von Deutsch- und Fachunterricht eine neue Erfahrung war, die es ihrer Meinung nach fortzusetzen gilt. Sie hätten dadurch die hohe Relevanz von Deutschunterricht an der Berufsschule erkannt. Auch hinsichtlich der mündlichen Prüfungen am Schluss ihrer Ausbildung begrüßten die Lernenden die Verknüpfung von Deutsch- und Fachunterricht, denn in beiden Prüfungen wird ein situatives Fachgespräch verlangt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Literatur

Hoffmann, Martina (in Vorb.): *Zur Entwicklung der mündlichen Kompetenz von Berufsschülerinnen und -schülern im sprachintegrativen handlungsorientierten Unterricht.* Münster: Lit Verlag.

Hoffmann, Martina (2017a): „Schau' ma mal": Pilotierung von Materialien zur Förderung der mündlichen Kompetenzen bei auszubildenden Kfz-Mechatronikerinnen und Kfz-Mechatronikern. In: Terrasi-Haufe, Elisabetta & Börsel, Anke (Hrsg.): *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung.* Münster: Waxmann, 303–320.

Hoffmann, Martina (2017b): Berufssprache Deutsch: sprachlich-kommunikative Kompetenzen integrativ und handlungsorientiert fördern. *Berufsbildung 167*, 27–29.

Roche, Jörg & Terrasi-Haufe, Elisabetta (2017): Handlungsbasierter Unterricht an beruflichen Schulen in Bayern. In: Efing, Christian & Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.): *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung. Wissen – Kompetenz – Text*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 71–90.

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (Hrsg., 2016): *Lehrplan für die Berufsschule und Berufsfachschule. Unterrichtsfach: Deutsch.* https://www.isb.bayern.de/download/18193/lehrplan_d_bs_genehmigt_07.2016.pdf [zuletzt geprüft: 6.1.2018].

Terrasi-Haufe, Elisabetta (2018): Sprachentwicklung und Sprachförderung von Neuzugewanderten in der beruflichen Ausbildung: eine Fallanalyse. In: von Dewitz, Nora/Terhart, Henrike & Massumi, Mona (Hrsg.): *Übergänge in das deutsche Bildungssystem: Eine interdisziplinäre Perspektive auf Neuzuwanderung*. Weinheim: Beltz Juventa, 251–267.

Wiater, Werner (2014): *Unterrichtsprinzipien*. Donauwörth: Auer.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

CLILiG und Architektur auf A2

Gabriela Szewiola (Schlesische Technische Universität Gliwice, Polen)

Der folgende Beitrag beschreibt zwei Uni-CLILiG-Projekte, die an der Technischen Universität (TU) Gliwice zusammen mit Studierenden der Fakultät Architektur im Fach Raumplanung durchgeführt wurden. Es werden Rahmenbedingungen, Methoden, Arbeitsschritte und Schwierigkeiten erläutert. Ein wichtiges Fazit ist, dass auch auf dem Niveau A2 bei entsprechendem Herangehen sowie einer Didaktisierung und Auswahl der Inhalte ein studienfachorientiertes CLIL-Projekt auf dem Niveau A2 realisierbar ist.

1. Zur Situation des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts

Im Kreis der Hochschuldozierenden ist manchmal folgender Satz zu hören: „Der studienbegleitende Deutschunterricht ist nicht mehr das, was er einst war."
Was ist mit dieser etwas provokativ klingenden Aussage gemeint?
Die weitgehende Autonomie der Hochschulen, verbunden mit einer zunehmenden Abhängigkeit des Hochschulwesens von marktwirtschaftlichen Gesetzen sind Ursachen dafür, dass studienbegleitender Sprachunterricht in den letzten Jahrzehnten geschrumpft und seine Existenz keineswegs selbstverständlich ist. Diese Tatsache wird von Lehrenden und Lernenden bemängelt. Dennoch ist es notwendig, angesichts der wenigen verbliebenen Zeit für den Deutschunterricht Wege zur Effektivitätssteigerung zu finden und gleichzeitig die Motivation der Lernenden aufrechtzuerhalten. Der vorliegende Praxisbericht soll einen Einblick in einen Versuch geben, der unternommen wurde, um dieser Forderung gerecht zu werden.

2. Das Uni-CLILiG-Projekt: Rahmenbedingungen und Zweck

Content and Language Integrated Learning (CLIL) ist ein Ansatz für fach- und sprachintegriertes Lernen, CLILiG bedeutet „CLIL in German" und versteht sich als Kombination von Deutschlernen und dem Erlernen von Fachinhalten aus verschiedenen Fachbereichen. Haataja und Wicke bezeichnen es als „eine Verschmelzung des Lernens von (Fremd-)Sprachen und sogenannten nicht-sprachlichen […] Fachinhalten" (2016, 3).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Das Uni-CLILiG-Projekt in Polen wurde 2014 durch Seminare initiiert, die am Goethe-Institut Warschau für Hochschuldozierende des studienbegleitenden Deutschunterrichts angeboten wurden und die Kim Haataja, ein führender CLIL-Experte von der Universität Tampere in Finnland, durchgeführt hat.

An der TU Gliwice, einer der größten Hochschulen Polens, wird Deutsch als Wahlfach nur in Masterstudiengängen unterrichtet – und nur zwei Semester lang, insgesamt sechzig Stunden. Auf den ersten Blick scheint es also unmöglich, dass Lernende, die meist seit ihrem Abitur, also seit mehr als drei Jahren, keinen Kontakt mehr mit der Sprache hatten, in der kurzen Zeit etwas Wesentliches dazulernen können. Erschwerend kommt hinzu, dass Deutsch in den Schulen fast nur als zweite Fremdsprache gelernt wird, was sich im Sprachniveau widerspiegelt.

Neben handlungs- und praxisorientierter Unterrichtsgestaltung wurde angesichts dieser Situation der CLIL-Ansatz herangezogen, um die Lernenden zu aktivieren und ihnen den Glauben an ihr Können und ihre Möglichkeiten zurückzugeben. Der Ansatz ist sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden meistens willkommen – vor allem wohl wegen seines Realitätsbezugs (Bartholemy 2016, 50 f.). Dabei können Modi, Intensität, Methoden und andere Charakteristika verschieden sein (Haataja & Wicke 2016, 3 ff.), auch das Verhältnis von Erst- und Zielsprache ist durchaus variabel. CLILiG kann in verschiedenen Schultypen auf unterschiedliche Art und Weise realisiert werden.

In den Studienjahren 2015/16 und 2016/17 wurde an der TU Gliwice zweimal ein CLILiG- Projekt in Zusammenarbeit mit der Fakultät Architektur durchgeführt. Ein entscheidender Aspekt dabei ist der Fachbezug des Deutschunterrichts, der den Lernenden im Zeitalter der wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Globalisierung und Mobilität als Vorteil bewusst ist – Fachinhalte sollen zweckmäßig mit Deutsch gekoppelt werden, und die Lernenden entwickeln sich sprachlich auf dem Gebiet, das sie interessiert. Dies schafft eine fremdsprachliche Grundlage für den Beruf. Anders gesagt: Die Studierenden gewinnen an Flexibilität und Sicherheit (fachlich und sprachlich) in einer heterogenen, mobilen Berufswelt und können Soft Skills wie Teamfähigkeit, Belastbarkeit, Durchsetzungsvermögen oder Selbstbewusstsein trainieren.

Die daraus resultierende Motivation der Lernenden wird dadurch bestärkt, dass beim CLIL-Ansatz Fehler nicht der Schwerpunkt sind und Flexibilität beim Einsatz der Erst- und Zielsprache besteht. Ein zusätzlich motivierender Aspekt war es schließlich, dass in beiden Projektzyklen konkrete, reale Projekte im Auftrag von Städten bzw. Gemeinden erstellt wurden, die später auch zum Teil realisiert werden sollten. Diese Möglichkeit der Mitbestimmung bewirkte bei den Studierenden die Empfindung, einen relevanten, ernsthaften Auftrag zu erfüllen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3. Durchführung des Projekts: methodische und organisatorische Aspekte

Im Uni-CLILiG-Projekt sollten die Studierenden innerhalb oder außerhalb eines Studienfaches ein Projekt durchführen, das ihnen neues Wissen bzw. neue Erkenntnisse vermittelt, wobei alle Etappen dieses Projekts auch in der Zielsprache Deutsch (wo nötig mithilfe der Erstsprache Polnisch) durchgeführt werden sollten (praktische, mit Recherchen verbundene oder organisatorische Aufgaben). Fachinhalte – verbunden mit Sprache – wurden im Deutschunterricht auf vielfältige Weise reflektiert. Neben dem regulären Deutschunterricht spielten hierbei auch autonome Vertiefungen über die Inhalte eine Rolle. Am Ende des Semesters sollte eine komplexe Präsentation der Projekte in deutscher Sprache stattfinden.

Das Zielfach Raumplanung fand parallel zum zweiten Deutschsemester statt, daher diente das erste Deutschsemester als Vorbereitung des eigentlichen CLIL-Projekts. Während dieses Semesters dominierten im Unterricht folgende Aktivitäten:

- Texte aus dem Bereich Architektur und Stadtplanung (verschiedene Quellen, z. T. didaktisiert), z. B. zu folgenden Themen: *Was ist eine nachhaltige Stadt? Stadt oder Land*, *Prioritäten beim Wohnen*, *Wohnen früher und heute*, *bedeutende Bauwerke*, *der öffentliche Raum* usw.;
- Aufgaben, Übungen und Diskussionen zu den oben genannten Themen;
- Übung von Präsentationstechniken und Vorbereitung eigener Präsentationen;
- Interpretation von Diagrammen;
- Miniprojekte, z. B. *meine Stadt*, *mein Viertel*;
- notwendige Strukturen, möglichst in Texte eingebettet, z. B. Perfekt, Passiv, Infinitiv + zu.

Das Fach Raumplanung mit dem Schwerpunkt Ortsplanung wurde für das Projekt aus unterschiedlichen Gründen gewählt. Der praktische Aspekt (dass es zeitlich mit dem Deutschunterricht vereinbar war) spielte dabei eine Rolle. Wichtig war aber auch, dass die in der Fachsprache darzustellenden Inhalte auf Niveau A2 zu bewältigen waren. Eine Herausforderung war hierbei auch die Aneignung ungewohnter Inhalte mithilfe neuer Arbeitstechniken.

Eine Schlüsselrolle bei der Realisierung eines Uni-CLILiG-Projekts spielte die Zusammenarbeit zwischen der Fachlehrperson[1] und der Deutschlehrper-

[1] Der leitende Fachlehrer bei den beiden von uns realisierten Uni-CLILiG-Projekten war Krzysztof Kafka vom Lehrstuhl Stadt- und Raumplanung der Fakultät Architektur an der TU Gliwice.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

son, besonders angesichts der Rahmenbedingungen wie der begrenzten Zeit oder dem niedrigen Sprachniveau der Studierenden. Von der Auswahl der Fachlehrperson, die bereit ist, ständig und intensiv mit der Deutschlehrperson zu kooperieren (in Bezug auf die Auswahl der Inhalte, die der Deutschunterricht widerspiegeln sollte), hängt z. T. die Qualität des Unterrichts und indirekt die Endleistung der Studierenden ab.

Die Studierenden hatten im Laufe des Semesters Vorlesungen und Seminare im Fach Ortsplanung. Die Themen der beiden CLILiG-Projekte waren 1. die räumliche Bewirtschaftung eines Teils der Gemeinde Psary unter Berücksichtigung der Bedürfnisse der Einwohner/innen und anderer Kriterien und 2. die Bewirtschaftung eines Teils der Altstadt in Częstochowa, darunter eines ehemaligen Fabrikgeländes.

Im ersten Teils des zweiten Semesters wurden im Seminar des Faches Ortsplanung Analysen erstellt, die verschiedene Aspekte der untersuchten Gebiete betrafen, so z. B. die Beziehungen zur Umgebung, die Bebauung, die soziale Situation, der Zustand der Umwelt, das Verkehrssystem usw. Die Studierenden führten in Gruppen Analysen anhand von Dokumenten, Fotos und mithilfe eigener Recherchen und Besichtigungen durch und präsentierten die Ergebnisse im Unterricht. Im zweiten Teil des Semesters erstellten die Gruppen dann Stadtplanungsprojekte für die Bewirtschaftung der genannten Gebiete und fertigten örtliche Raumbewirtschaftungspläne an. Es entstanden dabei verschiedene Konzepte, die interessante Lösungen zur Bebauung und Schaffung von Grünflächen, Straßen sowie attraktivem öffentlichem Raum beinhalteten. All diese Teile des Projekts wurden im Deutschunterricht analysiert und referiert.

Parallel dazu wurden im Deutschunterricht die Inhalte der Vorlesungen vielseitig behandelt. In den ersten Unterrichtsstunden wurden wichtige Begriffe des Faches Ortsplanung auf Deutsch erklärt und definiert sowie Fragen zu Vorlesungsinhalten beantwortet – mit dem Ziel, diese Begriffe in der Folge sinnvoll bei der Erläuterung der Analysen und Projekte zu verwenden. Bei diesen Aufgaben wurde als erster Schritt ein Wortschatzinput als Vorentlastung gegeben.

Im Laufe des Seminars lernten die Studierenden auch das „Deutsch-Polnische Handbuch der Planungsbegriffe“ kennen, welches online zugänglich ist. Relevante Inhalte wurden im Unterricht geklärt und in Wortschatzarbeit mithilfe selbst erstellter Aufgaben geübt und gefestigt. Ähnliche Übungen wurden auch als Unterstützung der weiteren Arbeit im Semester erarbeitet. Die Übungen dienten der Festigung des Wortschatzes und bestimmter, häufig verwendeter Strukturen und Redemittel. Häufig waren dabei: Zuordnungsübungen, Lücken- und Ergänzungsübungen, Tabellen mit Wortschatzkategorien, Satzbauübungen, Textaufbau und Anwendung der Redemittel. Einiges

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

wurde im Hinblick auf die Reichhaltigkeit und Vielfalt der Inhalte in Gruppen erarbeitet und dann im Plenum vorgestellt, was zu einem zeiteffektiven Wortschatzaustausch führte. Schließlich wurden etappenweise Sequenzen der mündlichen Präsentationen geübt – mit dem Schwerpunkt auf Fertigkeiten wie Beschreiben, Erläutern, Analysieren, Schlussfolgern und Begründen.

Wie schon angedeutet, gab es bei der Realisierung der Uni-CLILiG-Projekte durchaus auch einige methodische und organisatorische Schwierigkeiten. Dazu zählten:

- das sprachliche Niveau der Studierenden (durchschnittlich A2) im Verhältnis zur Komplexität der Fachinhalte und der Möglichkeit ihrer sprachlichen Bewältigung;
- die niedrige Stundenzahl (dreissig pro Semester);
- die neuartigen Arbeitsformen (Autonomie, Teamarbeit, Kreativität, Einhaltung des Zeitplans);
- die Notwendigkeit einer disziplinierten Zusammenarbeit zwischen Fach- und Sprachlehrperson.

4. Fazit und Ausblick

Das Uni-CLILiG Projekt endete mit einer deutschsprachigen Präsentation der Analysen und Projekte, die Gegenstand des Faches Ortsplanung waren und im Deutschunterricht bearbeitet wurden. Die Studierenden erhielten danach Zertifikate des Goethe-Instituts Warschau.

Als Fazit ist Folgendes festzuhalten: Die zwei CLILiG-Projekte waren durchaus gelungene Versuche, denn die Studierenden haben deutliche Fortschritte gemacht. Dennoch ist der Unterricht noch verbesserungsbedürftig. Dies betrifft vor allem die richtige Aufteilung der zur Verfügung stehenden Zeit und die Optimierung der Reihenfolge der Inhalte. Es besteht auch ein großer Bedarf an Übungsmaterial, was sich als schwierig und aufwändig erweist, da dieses genau auf das betreffende Fach zugeschnitten sein, also (auch angesichts fehlender Curricula) in Eigenarbeit entstehen muss. Wir befinden uns also nach wie vor auf dem Weg zum Ziel.

Literatur

Bartholemy, Claudia (2016): Zwei Fliegen mit einer Klappe. Der CLIL-Ansatz in der Lehrerausbildung an einer Westschweizer Pädagogischen Hochschule. *Fremdsprache Deutsch 54*.

Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (2016): Fach- und sprachintegriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. *Fremdsprache Deutsch 54*.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Nur ein einfacher Mietvertrag – und doch kaum zu verstehen

Christiane Lebsanft (Universidad Rey Juan Carlos, Madrid, Spanien)

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit einer Auswahl von Kennzeichen der Rechtssprache, nämlich dem erweiterten (Partizipial-)Attribut und der Verwendung der Konstruktion *haben* + *zu* + *Infinitiv* bzw. *sein* + *zu* + *Infinitiv*, wie sie Miet- und Handelsvertreterverträge enthalten. Die Perspektive dieses Beitrags ist didaktischer Art. Bezugspunkt sind Lernende, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und die bei der übersetzungsvorbereitenden Textanalyse im Rahmen einer Lehrveranstaltung „Fachübersetzen" oder auch bei einem Fachsprachenkurs mit dem Verständnis dieser Elemente in den genannten Texten Schwierigkeiten haben. Der Beitrag bettet die Textanalyse in den Übersetzungsprozess ein, befasst sich mit dem Deutschniveau der Lernenden und versucht, auf ihm aufbauend, Übungen zu finden, die zum Verständnis der genannten Konstruktionen und damit auch zu dem des Textes führen.

1. Die Analyse juristischer Texte im Übersetzungsprozess

Um von einem Ausgangstext zu einem Zieltext zu gelangen, durchläuft eine Übersetzung einen Prozess, der fertigen und professionellen Übersetzenden kaum mehr bewusst ist, der aber für angehende Übersetzende ein Verfahren ist, das sie erst erlernen müssen. Dieser Prozess lässt sich in verschiedene Phasen oder Schritte unterteilen: Lesen des Ausgangstextes, Analyse des Übersetzungsauftrags und des Ausgangstextes, Wahl der Übersetzungsstrategie, Dokumentation, Erstellung des Zieltextes, Revision des Zieltextes.

Je nach theoretischen Grundlagen werden die Phasen unterschiedlich angeordnet und auch translatologisch verschieden erfasst (vgl. Snell-Hornby et al. 2006, 141 ff., Nord 2009, 13 ff., 33 ff., Nord 2010, Kautz 2002, 62 ff., 81 ff.). Im konkreten Zusammenhang dieses Beitrags ist dies jedoch von untergeordneter Bedeutung.

Bei der Analyse des Ausgangstextes wird zum einen die Makrostruktur mit Aspekten wie Textsorte, Teiltexten und Gliederungssignalen und zum anderen die Mikrostruktur untersucht.

Innerhalb dieser Analyse nun, wenn die lexikalische und morpho-syntaktische Ebene näher beleuchtet werden, stoßen die Lernenden auf Konstruktionen, die sie weniger kennen und die gerade in fachsprachlichen juristischen Texten häufig sind, vor allem bei denen, auf die hier Bezug genommen wird (Buhlmann & Fearns 2000, 11 ff., Fluck 1996, 47 ff., Roelcke 2005, 50 ff.).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2. Erweiterte Attribute und „haben/sein + zu + Infinitiv“ in ausgewählten Verträgen

Die Konstruktionen, die hier als fachsprachliche Schwierigkeit behandelt werden, sind zum einen das erweiterte (Partizipial-)Attribut und zum anderen die Verwendung des Verbs *haben* bzw. *sein* mit dem *Infinitiv* mit *zu*. Die Verträge, die diesem Beitrag zugrunde liegen, sind zwei Musterverträge, nämlich der Mietvertrag des Deutschen Mieterbundes[1] und der Handelsvertretervertrag der IHK Frankfurt/Main[2].

Im Folgenden seien einige Beispiele zur Veranschaulichung aufgeführt:

a. Erweiterte (Partizipial-)Attribute

Mietvertrag[3]
Lässt der Vermieter *ihm mitgeteilte Mängel*[4] trotz Mahnung durch den Mieter nicht innerhalb eines Monats oder in dringenden Fällen unverzüglich beheben, so ist der Mieter außerdem berechtigt, die Mängel auf Kosten des Vermieters zu beseitigen.

Handelsvertretervertrag[5]
Der gesamte im Vertretungsbezirk im Zeitpunkt des Inkrafttretens dieses Vertrages vorhandene Kundenstamm wird vom Handelsvertreter zur weiteren Betreuung übernommen.

b. Infinitivkonstruktionen: *haben/sein + zu + Infinitiv*

Mietvertrag[6]
Maßnahmen zur Verbesserung der Wohnung oder […] oder […] oder […] *hat der Mieter zu dulden*, soweit […] würden. Hat der Mieter gekündigt, *ist die Maßnahme* bis zum Ablauf der Mietzeit *zu unterlassen*.

Handelsvertretervertrag[7]
Das Unternehmen hat […] Provisionen für jeden Kalendermonat, […] *abzurechnen*. In der Provisionsabrechnung *sind* […] *Provisionsansprüche* […] *zu erfassen*, die […] entstanden sind.

Beide Konstruktionen treten in den Verträgen häufig auf: Im Mietvertrag sind auf jeder Seite etwa je zwei zu finden. Beim Handelsvertretervertrag ist die Häufigkeit der erweiterten Attribute in etwa dieselbe, während *haben* bzw. *sein + Infinitiv* mit *zu* deutlich öfter auftreten.

---

1 http://www.mieterbund.de/service/mietvertrag.html [zuletzt geprüft: 10.10.2017].
2 http://www.frankfurt-main.ihk.de/recht/mustervertrag/handelsvertreter [zuletzt geprüft: 10.10.2017].
3 § 7 (Mängel und Schäden an der Wohnung), Nr. 3.
4 Kursive Hervorhebungen in den Gesetzeszitaten C. L.
5 § 1 (Rechtliche Stellung des Handelsvertreters), Nr. 4.
6 § 8 (Ausbesserungen und bauliche Veränderungen), Nr. 2.
7 § 7 (Provisionsabrechnung), Nr. 1.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3. Perspektive der Lernenden

3.1 Deutschniveau der Lernenden

Will man die Schwierigkeiten für die Lernenden annähernd verstehen, muss man sich vor Augen führen, von welchem Deutschniveau ausgegangen werden kann.

Bei Lernenden, die, wie im hier beschriebenen Kontext, nicht Teilnehmende eines allgemeinen Sprachkurses sind, helfen zu dessen Einschätzung bzw. Beschreibung Tests und Bezugnahmen, die an einer Niveaustufe des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens" (GER) (Europarat 2001) orientiert sind, nicht wirklich weiter bzw. nur dann, wenn einzig die rezeptive Kompetenz einer solchen Stufe gemeint ist. Bei den Beschreibungen der Stufen im GER geht es um verschiedene, recht umfassende Kompetenzen in Form von Kann-Beschreibungen. Bei den Lehrveranstaltungen nun, um die es hier geht, wird vor allem rezeptive und Lesekompetenz – also nur eine ganz bestimmte – sowohl benötigt als auch gefördert, vor allem, wenn es um angehende Übersetzende geht. Auch ist bei einem solchen Kurs vor allem wichtig, welche grammatischen Strukturen rezeptiv (lesend) von den Lernenden erfasst werden können. Mit diesen Eingrenzungen sind also die weiteren Ausführungen zu verstehen.

Bei den hier beschriebenen Lehrveranstaltungen haben die meisten Lernenden, was das rezeptive Erkennen und Verstehen grammatischer Strukturen angeht, Kenntnisse, die in etwa den entsprechenden Teilkompetenzen der Niveaus A2 und B1 zusammen entsprechen (vgl. Angaben bei Hennemann et al. 2015, 110 ff. und Glaboniat et al. 2015, 218 ff.).

3.2 Probleme der Lernenden

3.2.1 Erweiterte Attribute

In Bezug auf das oben aufgeführte Beispiel des Mietvertrags bedeuten die vorangehenden Ausführungen, dass die Lernenden die Bestandteile, die grammatisch das erweiterte Attribut ausmachen, dem Grunde nach kennen, also Verben mit Akkusativ- und Dativobjekt sowie Adjektivdeklination. Neu könnte der adjektivische Gebrauch des Partizips Perfekt sein und sicherlich das Partizip Präsens als solches. Beide Themen müssten demnach erst erklärt werden.

Das, was wirklich neu ist, ist die Konzentration mehrerer Grammatikthemen in einem Attribut, noch dazu, wenn eines der Objekte ein Personalpronomen ist. Häufig erkennen die Lernenden nicht, dass es sich um ein erwei-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

tertes Attribut handelt, wo dieses beginnt und wo es aufhört. Auch fällt es ihnen schwer, einen Bezug von Personalpronomen oder Präpositionen zu den weiteren Wörtern herzustellen. Zu dieser Schwierigkeit hinzu treten unter Umständen eine recht unbekannte Lexik, die Struktur des Satzgefüges sowie die Funktion, die das Bezugswort des Attributs im ganzen Satz innehat.

3.2.2 „haben/sein + zu + Infinitiv“

Bei dieser Konstruktion handelt es sich normalerweise für die Lernenden um ein völlig neues Thema, obwohl Infinitivsätze als solche bereits bekannt sind. Ebenso wie beim erweiterten Attribut macht es auch hier das Zusammentreffen mit weiteren fachsprachlichen Elementen schwierig, einen Text zu erfassen.

4. Ansätze für eine Hilfe

4.1 Verständnis erweiterter Attribute

Aufbauend auf den genannten rezeptiven Kompetenzen der Lernenden muss das Thema „erweitertes Attribut“ als solches erst eingeführt werden, vor allem der adjektivische Gebrauch des Partizips Perfekt und die Struktur des Attributs. In diesem Zusammenhang können Umformungsübungen, bei denen das Attribut in einen Relativsatz und umgekehrt zwei Aussagesätze in ein Satzgefüge mit Relativsatz umgeformt werden, sinnvoll sein.

Als Hilfe zum Erkennen der Abgrenzung des Satzglieds aus erweitertem Attribut und Bezugswort können Übungen dienen, die den gesamten Satz und seine Struktur zum Gegenstand haben. So kann man von einem Satzgefüge ausgehen und dieses Schritt für Schritt um ein bis drei Wörter verkürzen, bis man bei einem Satzminimum angelangt ist (Ur & Wright 2012, 38). Dabei empfiehlt es sich, die Übung mit den Lernenden zunächst an Beispielen zu machen, die ihnen bekannt sind oder die im Hinblick auf Lexik und Syntax eher einfach sind, und erst dann zu dem fachsprachlichen Text überzugehen. Auch geeignet ist die umgekehrte Übung, nämlich vom Satzminimum auszugehen und dieses dann Schritt für Schritt zu erweitern (ebd., 39).

4.2 Verständnis von „haben/sein + zu + Infinitiv“

Auch die Konstruktion *haben/sein + Infinitiv* mit *zu* muss als solche erst eingeführt werden. Da Modalverben und ihr Gebrauch bekannt sind, liegt hier die

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Schwierigkeit weniger bei der aktivischen Variante mit *haben*, sondern eher bei der passivischen mit *sein*. In beiden Fällen sind Umformungsübungen von Sätzen mit Modalverben zu Infinitivsätzen eine Hilfe. Auch die o. a. Übung der Verkürzung bzw. Erweiterung des kompletten Satzes ist hier nützlich.

Damit die Lernenden aber selbst aktiv diese Konstruktion verwenden lernen und ihnen deren späteres Erkennen und Verstehen leichter fällt, eignet sich besonders die Beschreibung jeder Art von Verfahren bzw. Anleitungen. Besonders anschaulich sind dabei Grafiken, die lediglich Stichworte zu den einzelnen Verfahrensschritten enthalten. Nimmt man z. B. eine Grafik, die den Gang eines Gerichtsprozesses beschreibt[8], so können die einzelnen Schritte durch Sätze mit den Infinitivkonstruktionen sprachlich erfasst werden. Ist das ein zu großer Sprung, so kann zuerst eine Beschreibung mithilfe von Modalverben geübt werden oder, um noch kleinschrittiger vorzugehen, auch nicht direkt mit einer Grafik rechtlichen Inhalts, sondern allgemeinsprachlichen Inhalts begonnen werden.

5. Ergebnis

Soweit es um erweiterte Attribute und den modalen Gebrauch von *haben* und *sein* mit dem *Infinitiv* geht, ist die Auseinandersetzung mit einem juristischen Text durchaus auch für Lernende mit eher geringen rezeptiven grammatischen Kompetenzen möglich. Erforderlich ist dabei aber das genaue Verständnis der Voraussetzungen bei den Lernenden und ein hinführender Aufbau der Kenntnisse.

Literatur

Buhlmann, Rosemarie & Fearns, Anneliese (2000): *Handbuch des Fachsprachenunterrichts, 6. Aufl.* Tübingen: Narr.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Fluck, Hans-Rüdiger (1996): *Fachsprachen*, *5. Aufl.* Stuttgart: UTB.

Glaboniat, Manuela/Perlmann-Balme, Michaela & Studer, Thomas (2015): *Goethe-Zertifikat B1*. Ismaning: Hueber.

Hennemann, Doris/Karamichali, Ekaterina/Perlmann-Balme, Michaela & Stelter, Claudia (2015): *Goethe-Zertifikat A2*. Ismaning: Hueber.

[8] Zum Beispiel „Der Gang eines Strafverfahrens“ (Huck 1993, Nr. 129520).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Huck, Gerhard (Hrsg., 1993): *Arbeitsmappe Sozial- und Wirtschaftskunde*. Aachen: Bergmoser und Höller.

Kautz, Ulrich (2002): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens, 2. Aufl.* München: Goethe-Institut.

Nord, Christiane (2010): *Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlehren und -lernen.* Berlin: BDÜ Fachverlag.

Nord, Christiane (2009): *Textanalyse und Übersetzen. Theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse, 4. Aufl.* Heidelberg: Julius Groos.

Roelcke, Thorsten (2005): *Fachsprachen, 2. Aufl.* Berlin: Erich Schmidt.

Snell-Hornby, Mary/Hönig, Hans G./Kußmaul, Paul & Schmitt, Peter A. (Hrsg., 2006): *Handbuch Translation*, *2. Aufl.* Tübingen: Stauffenburg.

Ur, Penny & Wright, Andrew (Hrsg., 2012): *111 Kurzrezepte Deutsch als Fremdsprache.* Stuttgart: Klett.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Online-Beratung für internationale Studierende: Individuell und kooperativ wissenschaftssprachliche Kompetenzen stärken

Antje Rüger (Universität Leipzig, Deutschland)

Die allgemeinsprachlichen Tests für den Zugang internationaler Studierender zu Hochschulen in Deutschland prüfen nur teilweise die für das Studium notwendigen Kompetenzen in der Wissenschaftssprache Deutsch und im wissenschaftlichen Arbeiten. Diese Kompetenzen müssen dann studienbegleitend weiterentwickelt werden, wobei die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse sehr unterschiedlich sind. Entsprechende Kurse des Projekts „UniSpracheDeutsch" an der Universität Leipzig werden durch ein Online-Beratungsangebot ergänzt, das durch die Vernetzung der Studierenden die Vorteile persönlicher und kooperativer Hilfestellungen verbinden soll. Der Beitrag stellt das Konzept der kooperativen Online-Beratung vor und hinterfragt anhand erster Erfahrungen die Erfolgsbedingungen für flexible und effektive Beratungsangebote.

1. Ausgangslage und Kontext

Mehr als 340.000 internationale Studierende waren im Studienjahr 2016 an deutschen Hochschulen eingeschrieben; das entsprach 12,3 % aller Studierenden in Deutschland (vgl. DAAD & DZHW 2017, 42). Ein Großteil von ihnen studiert auf Deutsch, benötigt also fundierte Kenntnisse und Fertigkeiten in der Wissenschafts- und Studiersprache Deutsch. Um einen Studienplatz zu erhalten, muss im Normalfall ein allgemeinsprachliches C1-Niveau im Deutschen nachgewiesen werden. Selbst Prüfungen, die speziell für den Hochschulzugang konzipiert wurden, testen jedoch sprachliche Studierkompetenzen nur ansatzweise, da sie das Anliegen verfolgen, „die Sprachkompetenz [zu messen], die für die *Aufnahme* eines Hochschulstudiums notwendig ist. Die Sprachkenntnisse reichen i. d. R. nicht aus, um z. B. Fachprüfungen abzulegen und ein Studium (sprachlich) erfolgreich abzuschließen." (Marks 2015, 22 [Hervorhebung im Original]) Gerade dies wollen und müssen aber internationale Studierende ab dem ersten Semester ihres Studiums an einer deutschen Hochschule tun. Sie brauchen sprachliche und strategische Kompetenzen, um z. B. in 90-minütigen Vorlesungen konzentriert zuzuhören und dabei strukturiert mitzuschreiben oder mehrseitige Hausarbeiten zu verfassen, die wissenschaftlichen Standards genügen. In den Sprachprüfungen werden Teilkompetenzen getestet, jedoch nicht die vielfach kompetenzübergreifenden sprachlichen Handlungen im Studium (vgl. ebd., 28). Studienvorbereitende

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Deutschkurse zielen vor allem auf das Bestehen der Prüfungen für den Hochschulzugang ab und bereiten deshalb nur teilweise auf die realen Anforderungen im Hochschulstudium vor.

Ähnlich wie an vielen anderen Hochschulen in Deutschland wurden an der Universität Leipzig diverse studienbegleitende Angebote zum extracurricularen Ausbau wissenschaftssprachlicher Kompetenzen geschaffen. Seit 2016 übernimmt das „Academic Lab“[1] mit seinem Teilprojekt „UniSpracheDeutsch“ einen Teil dieser Aufgabe. Angeboten werden Workshops zur mündlichen und schriftlichen Wissenschaftskommunikation, individuelle Beratungen sowie Online-Lernangebote auf einer Lernplattform.

2. Online-Beratung und soziale Autonomie

Um auf die Diversität konkreter Anforderungen eingehen zu können, bietet das Team von „UniSpracheDeutsch“ regelmäßige Sprechzeiten für Präsenzberatungen an. Gerade in Verbindung mit Beratungsmöglichkeiten wird von autonom lernenden, einzeln und selbstständig agierenden Ratsuchenden ausgegangen. Das Konzept der sozialen Autonomie (Schmenk 2008, Feick 2016) erweitert diese Sichtweise und erscheint als sinnvolle Grundlage für unser Vorhaben, zusätzlich zu individuellen Sprechstunden eine kooperative Online-Beratung anzubieten. Autonomie wird dabei als soziales Phänomen auf einem Kontinuum zwischen Autonomie (Selbstbestimmung) und Heteronymie (Fremdbestimmung) verstanden, bei dem kollaborative Interaktion und kontextbezogene Aushandlung zum Erfolg für Gruppen und einzelne Lernende führen (Feick 2016, 32 f.). Im Kontext eines fächerübergreifenden, universitätsweiten Beratungsangebotes für eine potenziell sehr große Gruppe Studierender liegt der Mehrwert der Kollaboration vor allem in der Berücksichtigung verschiedener Fächerkulturen, der Nutzung individueller Stärken für die Gruppe und der Entwicklung von Soft Skills. Denkbar ist bspw. der zielgerichtete Austausch zwischen Studierenden eines Faches zum Verfassen einer für dieses Fach spezifischen Textsorte, während ein fachfremdes Beratungsteam dazu nur sehr allgemeine, vermutlich weniger hilfreiche Hinweise geben könnte.

Das Potenzial einer kooperativen Beratung ließe sich ggf. durch Online-Beratungsmöglichkeiten ausschöpfen, auch wenn Saunders (2015, 32) mit Bezug auf weitere Studien feststellt: „Die Präferenzen in der Medienwahl

[1] Projektwebseite: http://home.uni-leipzig.de/academiclab/de_DE/ [zuletzt geprüft: 25.7. 2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

scheinen je nach Geschlecht und Persönlichkeitsfaktoren individuell unterschiedlich, wobei die Face-to-Face-Beratung von Ratsuchenden generell bevorzugt wird." Die Online-Beratungen sind deshalb nicht als Ersatz für Präsenzsprechstunden gedacht. Sowohl aktuelle Tendenzen der Mediennutzung als auch die Spezifika der Online-Kommunikation lassen aber die Annahme zu, dass eine kooperative Online-Beratung eine sinnvolle Ergänzung zu bestehenden Angeboten sein kann.

3. Spezifika und Prämissen der Online-Beratung

Im Vergleich zur Präsenzberatung erhält man online Hilfe und Rat auf dem Gerät der eigenen Wahl; nicht unmittelbar, aber möglichst schnell; meist schriftlich, aber ggf. auch multimedial. Durch die kooperative Grundidee gilt jeder und jede Teilnehmende als Experte/Expertin. Es handelt sich nicht um ein kursbegleitendes tutorielles Angebot, sondern die Ratsuchenden selbst steuern die Inhalte und Kommunikationskanäle. Statt einer Sprechstundensituation hat Online-Beratung also eher den Charakter eines multimedialen sozialen Netzwerkes, auf das möglichst niederschwellig zugegriffen werden kann.

Für das Online-Beratungsangebot von „UniSpracheDeutsch" wurde die E-Portfolio-Software *Mahara* gewählt, die an die *Moodle*-Lernplattform angedockt ist und zu der alle Studierenden der Universität Leipzig Zugang haben. Es ist somit kein zusätzliches Login notwendig, und die universitätsinternen Datenschutzregeln werden beachtet. Im Gegensatz zur Moodle-Lernplattform, auf der Lehrende ihre virtuellen Kursräume einrichten und allein verwalten können, ist auf Mahara eine weitgehende Selbstbestimmung und Gleichberechtigung aller Mitglieder möglich: Jede/r kann eigene Gruppen gründen und Mitglied bestehender Gruppen werden, eigene Inhalte erstellen und beliebig teilen, eigene Foren und Blogs anlegen und mit anderen über Mitteilungen, Kommentare usw. kommunizieren. „UniSpracheDeutsch" gründete eine eigene Gruppe für alle Studierenden, die Interesse an einem solchen Austausch haben, und übernimmt die grundlegende Strukturierung und Moderation der Gruppenseite. Das „UniSpracheDeutsch"-Team veröffentlicht Tipps und Links rund um das wissenschaftliche Arbeiten und die Wissenschaftssprache Deutsch, initiiert manchmal in den Gruppenforen den Austausch und beantwortet bei Bedarf Fragen.

Auf synchrone Beratungsmöglichkeiten (Chat, Videokonferenz) wurde dabei bewusst verzichtet. Einerseits kann die dafür erforderliche Präsenz von Beratenden nicht gewährleistet werden, andererseits bieten gerade asynchrone Kommunikationsformen (Forum, Portfolio, Kommentare) gute Voraussetzungen für die angestrebte kooperative Online-Beratung. Die asynchrone Kom-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

munikation (vgl. u. a. Lippmann & Ullmann-Jungfer 2008, 75 f.) bietet eine gewisse Anonymität, wodurch die Hemmschwelle, sich zu Wort zu melden, sinkt und eine vorurteilsfreie(re) Kommunikation ermöglicht wird. Die Selbstbestimmung bezüglich eigener Wortmeldungen schwächt auch das Gefühl ab, ein ‚Konsument' zu sein, der nur auf Angebote reagieren darf. Asynchrone Kommunikationswege bieten einerseits die individuell benötigte Zeit zum Nachdenken, andererseits sind sie zeiteffizient, da räumliche Distanzen leicht überwunden werden und die Archivierung und damit die Wiederholung von Inhalten jederzeit möglich ist.

4. Erste Erfahrungen: Kritische Rückschau und vorsichtiger Ausblick

Zum Start des Online-Beratungsangebotes wurden vom „UniSpracheDeutsch"-Team drei Foren („Allgemeines", „Sprach-Ecke", „Lerntipps") sowie zwei Blogs („Aktuelle Veranstaltungen", „Tipps & Tricks") angelegt. Außerdem werden automatisch die von den Mitgliedern geteilten Inhalte auf der Gruppenseite angezeigt. Die Mitglieder können individuell mit anderen Gruppenmitgliedern Kontakt aufnehmen oder in den schon bestehenden Foren und Blogs miteinander kommunizieren. Die folgenden zwei Beispiele sollen kurz illustrieren, was bisher auf der Beratungsplattform geschieht.

Beispiel A
Eine Studentin teilte mit der Gruppe auf einer selbst angelegten Seite ihre Überlegungen zu den Besonderheiten der Online-Kommunikation:

> [H]ier wird keine Kontaktaufnahme wie Gestik, Mimik, Stimme, physische Erscheinung zu den Teilnehmern eingesetzt. Hier braucht man gute Deutschkenntnisse. Denn der eigene Körper als ein zentrales Arbeitsinstrument spielt hier keine Rolle. […] Statt den Mund zu öffnen und sprechen, tippe ich meine Gedanken ein. Somit behalte ich die korrekte Sprache in meinem Kopf.

Die schriftliche, asynchrone Kommunikation wird also als Herausforderung, aber auch als gute Übungsmöglichkeit für das strukturierte Formulieren eigener Gedanken erkannt.

Beispiel B
Um die Aufmerksamkeit der Studierenden auf sprachliche Phänomene zu lenken und so die Sprachbewusstheit zu fördern, veröffentlicht das Team im Forum „Sprach-Ecke" in unregelmäßigen Abständen Anregungen zu sprachlichen Fragen. In diesem Fall war es die Frage nach dem „lustigsten Wort", das die Studierenden bisher in ihrem Studium und Studienalltag entdeckt hatten. Es gab z. B. diese Wortmeldung: „Das überraschendste Wort der Woche für

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

mich ist ‚Mahara'. Wenn ich dieses Wort höre, fällt mir ‚Sahara' ein. Sie wissen schon, dass die Sahara mit neun Millionen Quadratkilometern die größte Trockenwüste der Erde ist …" Es folgt eine längere Beschreibung der geografischen Merkmale der Sahara. Auch hier wurde die Plattform zwar nicht für eine gegenseitige Beratung, wohl aber mit dem Ziel genutzt, Deutsch zu üben.

Inzwischen haben sich 23 Mitglieder (Stand März 2018) in der Gruppe „UniSpracheDeutsch" angemeldet. Das ist im Vergleich zur Gesamtzahl internationaler Studierender an der Universität Leipzig eine verschwindend geringe Zahl, und die Assoziation „Mahara" = „Sahara" bekommt dadurch noch eine ganz andere Dimension: Es ist eine faszinierende Landschaft (mit hoffentlich nützlichen Anregungen), aber die wenigen Mitstreiter/innen verlieren sich in der Weite und kommen kaum miteinander in Kontakt.

Ein Grund dafür kann die noch geringe Bekanntheit des gesamten Angebots von „UniSpracheDeutsch" sein. Aber auch strukturelle Faktoren spielen vermutlich eine Rolle: Brauchen die Studierenden ein solches kooperatives Online-Beratungsangebot überhaupt? Wie viel freiwillige Beschäftigung mit der deutschen Sprache ist neben den vielfältigen Anforderungen des Studiums möglich? Welchen Nutzen sehen die Mitglieder darin, sich mit den Gedanken anderer Studierender zu beschäftigen? Unter welchen Bedingungen wird der Mehrwert dieses Angebots als kooperative Beratung erkannt? Wie viele aktive Mitglieder braucht so eine Gruppe mindestens, damit die gegenseitige Beratung tatsächlich funktioniert?

Die Liste der Fragen ließe sich fortsetzen, und konkrete Antworten sind momentan kaum zu geben. Es ist aber zu beobachten, dass studienbegleitende Angebote zur Sprachförderung am besten angenommen werden, wenn sie fachspezifisch und sehr genau auf die direkten Anforderungen im eigenen Studium abgestimmt sind. Daran werden wir arbeiten, und vielleicht finden wir dann bald eine dicht bewohnte und betriebsame Oase.

Literatur

Deutscher Akademischer Austauschdienst und Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DAAD & DZHW) (Hrsg., 2017): *Wissenschaft weltoffen 2017. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland.* Bielefeld: Bertelsmann. http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2017_verlinkt.pdf [zuletzt geprüft: 13.1.2018].

Feick, Diana (2016): *Autonomie in der Lernendengruppe. Entscheidungsdiskurs und Mitbestimmung in einem DaF-Handyvideoprojekt*. Tübingen: Narr (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachenforschung).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Lippmann, Eric & Ullmann-Jungfer, Gisela (2008): E-Mail-Coaching und Präsenzcoaching – Überlegungen zu zwei Beratungsformen. In: Geißler, Harald (Hrsg.): *E-Coaching*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 71–81.

Marks, Daniela (2015): Prüfen sprachlicher Kompetenzen internationaler Studienanfänger an deutschen Hochschulen – Was leistet der TestDaF? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 20/1*, 21–39. http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/189 [zuletzt geprüft: 13.1.2018].

Saunders, Constanze (2015): *Online-Sprachlernberatung im universitären Kontext: Szenarien auf dem Prüfstand. Eine fallbasierte Longitudinalstudie im Rahmen von Aktionsforschung*. Leipzig: Universität Leipzig (Dissertation). http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-165292 [zuletzt geprüft: 13.1.2018].

Schmenk, Barbara (2008): *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Narr (=Giessener Beiträge zur Fremdsprachenforschung).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Wissenschaftliches Arbeiten im universitären fremdsprachlichen Deutschunterricht

Anna Lenets (Südliche föderale Universität zu Rostow am Don, Russland)

Der Beitrag präsentiert didaktische Reflexionen zum Thema „Vermittlung der wissenschaftlichen Kommunikation in deutscher Sprache“ an russische Studierende. Im fremdsprachlichen Deutschunterricht werden die Grundlagen der wissenschaftlichen Arbeit vermittelt. Im Beitrag werden Grundzüge des Kurskonzeptes, das seit einigen Jahren an der Südlichen föderalen Universität in Rostow am Don eingesetzt wird, beschrieben. Dabei wird der Fokus auf verschiedene didaktische Techniken gelegt: kreatives und wissenschaftliches Schreiben, mündliche wissenschaftliche Kommunikation sowie das Lesen deutschsprachiger Wissenschaftsliteratur. Fachübergreifende Schlüsselqualifikationen im Deutschunterricht tragen auch zum erfolgreichen Erwerb kommunikativer und interkultureller Kompetenz in Deutsch bei.

1. Einleitung

Für ein erfolgreiches Studium sind guter mündlicher und schriftlicher Ausdruck und das Lesen und Verstehen von Fachtexten wichtige Voraussetzungen. Dafür werden im fremdsprachlichen Deutschunterricht an unserer Universität die Grundlagen des wissenschaftlichen Arbeitens vermittelt. Die Herausforderung für die Studierenden besteht oft darin, sich der neuen wissenschaftlichen Tradition und der Wissenschaftssprache anzupassen. Sie können sich dafür auf das ihnen schon Bekannte stützen – also auf die eigene wissenschaftliche Tradition und die eigene Wissenschaftssprache – aber auch auf das, was sie an der Universität erlernen. Darüber hinaus besteht bei den Studierenden ein hoher Bedarf an wissenschaftlicher Kommunikation. Die Studierenden müssen in der Lage sein, ein wissenschaftliches Gespräch mit den akademischen Betreuenden zu führen. Außerdem müssen sie sich eventuell für Stipendien bewerben und dabei ein Vorstellungsgespräch durchführen können. Schließlich müssen sie in der Lage sein, sich mit Kolleg/innen auszutauschen und an wissenschaftlichen Diskussionen teilzunehmen. Die Wissenschaft hat also einen direkten Bezug zur Sprachdidaktik.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2. Didaktik des Lesens deutschsprachiger Wissenschaftsliteratur

Der erste Motivationsgrund vieler Russinnen und Russen, Deutsch zu lernen, ist wohl ein wirtschaftlicher: in den Augen unserer Studierenden ist Deutschland nicht nur im Bereich der Forschung, sondern auch in der Industrie eines der bedeutendsten und erfolgreichsten Länder. Im Deutschunterricht wird daher an unterschiedlichen Textsorten gearbeitet, die i. d. R. für den Unterricht im Hochschulbereich von Relevanz sind: Inhaltsverzeichnisse wissenschaftlicher Bücher und Dissertationen, Literaturlisten, Abstracts, Exposés, Beiträge aus populärwissenschaftlichen Zeitschriften sowie Auszüge aus wissenschaftlichen Monografien. Die dabei ausgewählten Texte sind fast ausschließlich authentisch.

Je nach Textsorte werden dann entsprechende Übungen vorgeschlagen. Eine mögliche Übung ist z. B. ein leicht variierter Lückentext oder ein Text mit farbigen Markierungen, mit denen den Studierenden angedeutet werden soll, dass die für Wissenschaftssprache typischen Konstruktionen im Satz nicht immer als zusammenhängende Wortgruppe auftreten. Die Markierung hilft dabei, zusammenhängende Passagen zu erkennen.

3. Didaktik des kreativen und des wissenschaftlichen Schreibens

Die Internationalisierung an den Universitäten der Russischen Föderation schreitet voran, wodurch eine Vielzahl von Studierenden eine Promotion in Deutschland anstrebt. Gleichzeitig setzt sich der Trend einer strukturierten Doktorandenausbildung immer mehr durch. An der Südlichen föderalen Universität zu Rostow am Don stoßen die Studierenden während ihres Studiums auf für sie teilweise neue und unbekannte Lern-, Schreib- und Wissenschaftskulturen. Das Nichtvertrautsein mit den Konventionen, Normen und Anforderungen der fremden Wissenschaftskultur und -sprache verursacht häufig Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Arbeiten im Studium. Es ist wichtig, im universitären Bereich während des Deutschunterrichts verschiedene didaktische Techniken anzuwenden. Dazu gehören vor allem kreatives und wissenschaftliches Schreiben, mündliche wissenschaftliche Kommunikation und das Lesen wissenschaftlicher Literatur.

Darüber hinaus werden im Deutschunterricht auch Übungen zum automatischen Schreiben, Schreibspiele, Schreibimpulse und Planungs- und Formulierungsaufgaben zum wissenschaftlichen Schreiben sowie auch Übungen zur Visualisierung und zur Zuhörerbeteiligung angeboten, und schliesslich geht es auch um Lesedidaktik in Bezug auf die deutsche Wissenschaftsliteratur.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3.1 Kreatives Schreiben

Im Deutschunterricht wird die Methode *kreatives Schreiben* häufig zusätzlich gebraucht. Kreatives Schreiben erlaubt den spielerischen Erwerb fremdsprachlicher Kenntnisse und die Erweiterung der eigenen Fähigkeiten in Grammatik, Wortschatz und Ausdruck. Die Verfahren des kreativen Schreibens werden in verschiedene Gruppen unterteilt. Hier sind zu nennen: *das assoziative Verfahren* (automatisches Schreiben, Schreiben zu Reizwörtern/Begriffen aus dem Fachbereich), *Schreibspiele* (Wörter finden: Klopfwörter, Landschaftsmalerei), *Schreiben nach Vorgaben*, *Regeln und Mustern*, *Schreiben zu und nach literarischen Texten*, *Schreibimpulse* (Musik und/oder Bild) (vgl. Janíková 2005, 55).

Als Beispiel des *assoziativen Verfahrens* können Aufsätze oder Essays dienen. Schon immer waren beim Umgang mit Literatur neben Analyse und Deutung Fantasie und Kreativität ein fester Bestandteil des Deutschunterrichts. Das kreative Schreiben hat an unserer Universität als Essayform bis hin zum Prüfungsaufsatz in den Kanon schriftlicher Arbeitsformen Eingang gefunden. So schreiben die Studierenden nach jedem gelernten Thema ein Essay. Manchmal sind die Themen mit verschiedenen Äußerungen, Zitaten von Prominenten oder Sprichwörtern verbunden (z. B. zum Thema Vorurteile: „Ich weiß, dass alle Vorurteile von der Kultur geprägt werden, in der wir aufgewachsen sind." (Isabel Allende, Schriftstellerin) oder zum Thema Kunst: „Jede Kunst will gelernt sein."). Damit wird dem eigenen kreativen Umgang mit Sprache und einer literarischen Vorlage ein stärkerer Stellenwert zuerkannt. Auch erhalten die Studierenden damit die Möglichkeit, ihren Lernerfolg auf individuellere und kreative Weise zu demonstrieren. Eine andere Form *assoziativen Schreibens* ist das Finden von Schlüsselwörtern: Es wird ein Begriff aus einem Fachbereich (z. B. Psychologie, Rechtswissenschaft oder Physik) gegeben, dazu müssen zehn passende Schlüsselwörter geschrieben werden. Pro treffende Assoziation erhält man Punkte (z. B. folgende Wörter zu den oben genannten Themen Mensch, Recht, Energie).

Eine andere Methode ist das *Schreibspiel*. Im Schreibspiel „Bericht" liest z. B. der/die Spielleiter/in einen Bericht vor, bei dem er/sie nur die ersten Buchstaben der Wörter und die Satzzeichen vorgibt. Die Zuhörenden schreiben mit. Dann machen sie daraus einen Bericht, der zuletzt mit dem Original verglichen wird.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3.2 Wissenschaftliches Schreiben

Um wissenschaftliches Schreiben zu trainieren, verfassen unsere Studierenden wöchentlich einen Aufsatz pro Fach und legen ihn anschließend den Dozierenden vor. Nach dem Vorlesen des Geschriebenen wird der Text besprochen. Diese schriftlichen Tätigkeiten werden schnell zur Routine: Die Studierenden schreiben immer spontaner, leichter und flüssiger. Viele Studierende sind sich jedoch nicht dessen bewusst, dass das Schreiben eine Schlüsselkompetenz für ihre beruflichen Perspektiven ist und ahnen nicht, dass diese Tätigkeit gelernt und geübt werden muss. Sie gehen davon aus, mit Dozierenden und Kommiliton/innen hauptsächlich über den Inhalt diskutieren zu können und hinterfragen nicht ihre Unsicherheiten beim Schreiben.

Für kreatives wissenschaftliches Schreiben können den Studierenden deshalb die folgenden Übungen gegeben werden. *Benennung des Schlussteils:* Der Schlussteil eines Textes kann „Fazit" genannt werden: „Was assoziieren Sie mit einem solchen Textteil? Was sind die Erwartungen der Lesenden?" Nach dieser Reflexion wird ein ausgewählter Text gelesen und die Frage beantwortet: „Welche Unterschiede würden sich (inhaltlich) ergeben, wenn der Schlussteil „Ausblick" genannt würde?" Bei einer weiteren Übung erhalten die Studierenden eine Einleitung und müssen dazu einen Schlussteil schreiben. Wenn sie mit dem eigentlichen Schreiben fertig sind, beginnt die Überarbeitungsphase. Hierfür ist es hilfreich, eine Checkliste zu benutzen, die bei der Einschätzung des eigenen Schreibproduktes unterstützt.

4. Didaktik der mündlichen wissenschaftlichen Kommunikation

Um mündliche Kommunikation in der Wissenschaft zu erarbeiten, wird mit dem Üben der Aussprache angefangen. Durch tägliches Üben verbessern die Studierenden sich und erarbeiten sich eine gewisse ‚Rederoutine': Während sie am Anfang langsam und vorsichtig sprechen und meist ähnliche Tatsachen ausdrücken, hat sich ihr Sprechtempo mit der Zeit verbessert.

Nach drei Jahren Studium halten die Studierenden dann bereits Vorträge von drei Minuten. Während des Studiums üben sie darüber hinaus, Kurzvorträge und Konferenzvorträge zu halten. Gezielt und systematisch erlernen die Studierenden die Grundlagen einer wissenschaftsbezogenen Rhetorik und werden fähig, vor einem Publikum frei, adressaten- und themenbezogen zu sprechen. Durch verschiedene Formen der mündlichen Kommunikation gewinnen die Studierenden zunehmend Sicherheit beim Informieren, Argumentieren und Diskutieren sowie auch beim Referieren und mündlichen Vortragen. Schließ-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

lich ist ständiges Vortragen geeignet, um Sprachbewusstsein zu erzeugen und die Bedeutung und Wirkung von Sprache erfahrbar zu machen.

5. Fazit

Die Beschreibung der wissenschaftlichen Arbeit im universitären Deutschunterricht am Beispiel der Südlichen föderalen Universität erlaubt es, die Bedürfnisse und Probleme Studierender besser zu verstehen und die beschriebenen Erfahrungen zu nutzen. Einsichten in Fragen wie wissenschaftlicher Stil, Anforderungen an wissenschaftliche Arbeiten, Unterschiede zwischen den Anforderungen an wissenschaftliche Arbeiten an deutschen Universitäten im Vergleich zu anderen Ländern bzw. Wissenschaftskulturen sowie studientypische Textsorten (Masterarbeit, Haus- bzw. Seminararbeit, Handout bzw. Thesenpapier etc.) bilden eine notwendige Voraussetzung für eine effiziente Vermittlung wissenschaftlichen Schreibens, Sprechens und Lesens.

Literatur

Janíková, Věra (2005): *Didaktik des Deutschen als Fremdsprache: Anmerkungen zu aktuellen Themen mit Aufgaben zum reflektieren [sic!] Selbststudium*. Brno: Masarykova Univerzita v Brně.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Kontrastive Alphabetisierung für Schulungewohnte am Lernort Moschee

Britta Marschke und Mary Matta (GIZ e. V., Deutschland)

Der Beitrag geht zuerst auf die Situation der zugewanderten Schulungewohnten und ihre Bedürfnisse beim Erlernen der deutschen Sprache und Schrift ein. Anschließend wird die Methode der kontrastiven Alphabetisierung aus dem historischen und methodischen Blickwinkel geschildert und durch die Ergebnisse einer Studie zur Wirkung der Methodik bei schulungewohnten Lernenden ergänzt. Mit Blick auf Umsetzbarkeit der kontrastiven Alphabetisierung, der Möglichkeit, Schulungewohnte für das Lernen zu gewinnen und der Effizienz von Lernangeboten wird die Bezugnahme zur Lebenswelt der Lernenden (Setting-Ansatz) anhand des Projektes „ABCami – Alphabetisierung und Grundbildung an Moscheen“[1] vorgestellt.

1. Schulungewohnte Lernende mit Migrationshintergrund sowie Geflüchtete in Deutschland und das Erlernen der deutschen Sprache und Schrift

21 % der Menschen in Deutschland haben einen Migrationshintergrund. Die größte Gruppe mit 2,9 Millionen stellen die Personen mit türkischem Migrationshintergrund (BAMF 2015) dar. 68 % der Menschen mit Migrationshintergrund schätzen ihre Deutschkenntnisse selbst als gut ein, 65 % sprechen in der Familie Deutsch, 34 % sogar ausschließlich. 82 % nutzen Deutsch als Verkehrssprache im Freundes- und Bekanntenkreis. Ein erheblicher Teil der Personen, die Sozialleistungen vom Staat erhalten (ALG 2) mit Migrationshintergrund beherrscht nach eigener Einschätzung die deutsche Sprache nicht sicher; ein Drittel gibt an, dass ihnen ein Gespräch auf Deutsch „eher schwer“ oder „sehr schwer“ falle. Eine größere Hürde als der mündliche Sprachgebrauch ist die schriftliche Sprachverwendung. Jede dritte Person mit Migrationshintergrund schätzt die eigenen schriftlichen Deutschkenntnisse als „eher schlecht“ oder „gar nicht“ vorhanden ein (Marschke & Brinkmann 2014, 68 ff.).

Die größte Gruppe der neu Zugewanderten sind Geflüchtete arabischer Muttersprache. Einer Studie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsfor-

[1] https://www.abcami.de/ [zuletzt geprüft: 25.7.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

schung zufolge haben 48 % der Geflüchteten weniger als den Primarbereich in der Heimat besucht (Bähr et al. 2017). 20 % der Geflüchteten geben an, über keine guten Schriftsprachkenntnisse in der Muttersprache (vor allem Arabisch) zu verfügen. Frauen schätzen diese Kompetenzen noch geringer ein. Die Untersuchung des Sozio-ökonomischen Panels (Brücker et al. 2017) geht von durchschnittlich 4 % primären Analphabeten und weiteren 4 % funktionalen Analphabeten aus.[2] Die Quote der Analphabeten ist je nach Herkunft sehr unterschiedlich.

Die meisten neu Zugewanderten, die schulungewohnt sind, besuchen einen Alphabetisierungskurs auf Deutsch. Nach Integrationskursstatistik des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) ist der Anteil der Integrationskursteilnehmenden in Alphabetisierungskursen von 10 % in den Jahren 2005–2015 auf 25 % im Jahr 2017 gestiegen. 15 % der Teilnehmenden (inklusive Kurswiederholende) konnten den Kurs nur unterhalb A2 gemäß dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ (GER) (Europarat 2001) abschließen. 39 % der Geflüchteten haben einen BAMF-Integrationskurs abgeschlossen oder sind aktuell in einem Kurs, davon sind 31 % weiblich und 42 % männlich (Brücker et al. 2017). Insbesondere Frauen werden (beispielsweise wegen fehlender Kinderbetreuung) bisher von den bestehenden Sprachkursangeboten nicht gut erreicht. Der Anteil der Lernenden in den Kursen steigt mit der Höhe des Bildungsstandes. 21 % der Personen mit einer Schulbildung unterhalb des Primarbereichs und 32 % der Personen mit einer Primarbereichsbildung haben bisher einen BAMF-Integrationskurs belegt. 46 % der erwachsenen Geflüchteten streben noch einen allgemeinbildenden Schulabschluss in Deutschland an, 66 % wünschen einen beruflichen Abschluss. Viele Geflüchtete wollen zunächst arbeiten und erst später in Bildung und Ausbildung investieren (Brücker et al. 2016).

2. Kontrastive Alphabetisierung

Der Vergleich von Gemeinsamkeiten oder Unterschieden der sprachwissenschaftlichen, phonetischen, phonologischen und etymologischen Aspekte unterstützt das Erlernen der Zweitsprache. Der kontrastive Ansatz geht zurück auf Erkenntnisse der kontrastiven Linguistik[3], wonach Lernende eine Zweit-

[2] Primärer Analphabetismus liegt vor, wenn Menschen nie lesen und schreiben gelernt haben, funktionaler Analphabetismus, wenn kürzere Texte sinnentnehmend nicht erlesen werden können.

[3] In der Fachliteratur, vor allem in der osteuropäischen, auch konfrontative Linguistik genannt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sprache leichter lernen, wenn auf bereits vorhandenes Wissen in der Erstsprache im Sinne eines positiven Transfers eingegangen wird.[4]

Die kontrastive Linguistik als Wissenschaftsdisziplin entstand in den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts (Thiesen 2016). Die Gastarbeiter/innen kamen mit ihren verschiedenen Muttersprachen nach Deutschland – und in den meisten Fällen ohne deutsche Sprachkenntnisse. Auch einfache Arbeiten, die verrichtet werden sollten, führten rasch zur Erkenntnis, dass das Beherrschen des Deutschen Vorteile bringt. Fremdsprachenunterricht im Herkunftsland war hingegen das Privileg der Reichen. Das Erlernen der Zweitsprache Deutsch wurde neu gedacht, die Lernenden wurden bei der Kurszuteilung nach Herkunftssprachen unterschieden. Damit entstanden Deutschlernklassen für türkische, griechische, spanische, italienische und andere Muttersprachler/innen.

Feldmeier hat Vorteile, Möglichkeiten und Grenzen des kontrastiven Ansatzes in der Alphabetisierungsarbeit bereits vor mehr als zehn Jahren beschrieben (Feldmeier 2006). Dabei unterstreicht er beim kontrastiven Ansatz neben lernpädagogischen Aspekten insbesondere die Wertschätzung der Herkunftssprache der Lernenden als einen der größten Motivationsfaktoren. Im vom BAMF herausgegebenen bundesweiten Konzept für Integrationskurse mit Alphabetisierung (Feldmeier 2015) wird der kontrastiven Methodik ein Unterkapitel gewidmet. Unter der Überschrift „Kontrastive Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch“ wird die kontrastive Methodik insbesondere für primäre Analphabet/innen empfohlen, und zwar im Sinne der Motivation der Lernenden, der Entwicklung von Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit, der Wertschätzung der Teilnehmenden, sowie des zusätzlichen Zugangs zu deutschem Vokabular und der Lernstrategien. Seyfried hat eine Befragung von 99 Lernenden aus Kursen der kontrastiven Alphabetisierung im Sommer 2017 durchgeführt (Seyfried 2017). Die Lernenden waren zwischen 6 und 20 Monaten in den „ABCami“-Kursen, die zweimal wöchentlich deutschlandweit stattfinden. Die Muttersprachen der Lernenden sind Arabisch und Türkisch. 80 % der Befragten sind weiblich. Die Aufenthaltsdauer in Deutschland ist bei den Teilnehmenden ebenso divers wie die Schulbildung. Die Befragung wurde mittels eines anonymen Fragebogens mit Übersetzung ins Türkische und Arabische durchgeführt. Die Fragen wurden vorgelesen, und die Lernenden konnten ihre Einschätzung auf einer Skala von 1 (Minimum) bis 5 (Maximum) ankreuzen. Die Lernenden schätzen die kontrastive Methode hinsichtlich der Selbstbestimmung im Lernprozess sowie möglicher Lerneffekte als sehr hilfreich ein (mit min. 4,8 bei maximal 5). Die Ergebnisse zeigen keine signifi-

[4] Bereits vorhandenes Wissen über die Herkunftssprache erleichtert gemäss Ahmad (1996) und Sternemann (1983) das Erlernen der Zielsprache.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Abb. 1: Wirkungen kontrastiver Alphabetisierung im Altersvergleich

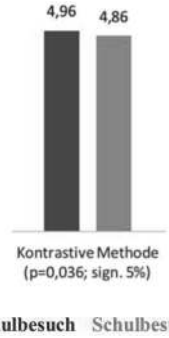


Abb. 2: Wirkungen kontrastiver Alphabetisierung nach Schulbesuchsdauer

kanten Unterschiede beim Geschlecht und der Aufenthaltsdauer. Hingegen sind deutliche Signifikanzen nachweisbar beim Alter und bei der Schulbildung der Lernenden (Abb. 1 und 2).

Die kontrastive Methode wird besonders unterstützend und positiv eingeschätzt von Lernenden mit geringer Schulbildung (Abb. 2). Signifikante Unterschiede treten je nach Schulbildung auf. Befragte Personen ohne Schulerfahrung messen der kontrastiven Methodik eine wesentlich höhere Bedeutung zu als Personen der Vergleichsgruppe mit Schulerfahrung. Die kontrastive Methodik scheint zudem insbesondere mit steigendem Lebensalter hilfreich zu sein.

3. Das Projekt „ABCami“ und der Setting-Ansatz

Seit 2012 werden im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderten Projekts „ABCami – Alphabetisierung und Grundbildung in Moscheen“ Alphabetisierungskurse für türkische Migrant/innen und seit 2016 auch für arabischsprachige Geflüchtete in Moscheen angeboten. 2012 als Pilotprojekt mit drei Berliner Moscheen gestartet, sind es 2017 mehr als dreißig Kurse, in denen türkisch- und arabischsprachige Betroffene unter Berücksichtigung ihrer Muttersprache die Chance erhalten, das Lesen, Schreiben und Rechnen zu lernen bzw. ihre bereits vorhandenen Fertigkeiten zu vertiefen. Seit 2017 sind am Projekt auch orientalische Kirchen und Migrantenorganisationen beteiligt.

Die Kurse finden in deutscher Sprache statt. Bei Bedarf wird der Unterricht in der türkischen oder arabischen Muttersprache ergänzt. Die Lehrkräfte

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

in den Kursen sind alle bilingual und können in der jeweiligen Muttersprache Erläuterungen geben. Dieser kontrastive Ansatz findet sich in den projekteigenen Unterrichtsmaterialien wieder. Den Unterricht führen Personen aus den Organisationen durch, die einen entsprechenden Hochschulabschluss in Pädagogik oder Linguistik nachweisen können und während der Projektlaufzeit eine Weiterbildung zur Integrationskurslehrkraft absolvieren.

Die Lernenden selber geben an, in diesen Kursen gut und effizient lernen zu können. Einige der Lernenden haben bereits Integrationskurse mehr oder weniger erfolgreich besucht und fühlen sich nun eigenen Angaben zufolge sicherer, da sie Deutsch besser verstehen können. Ein weiterer wichtiger Aspekt des Projektes ist die Arbeit vor Ort. Das Projekt nutzt Orte, die im sozialen Leben der Schulungewohnten eine Relevanz haben, und bietet dort Alphabetisierungskurse an. Die Moscheen, Migrantenorganisationen und orientalischen Kirchengemeinden sind Partner im Projekt und werden auf Augenhöhe eingebunden (z. B. bei Fortbildungen und Veranstaltungen).

Der Setting-Ansatz, der auf das Projekt „ABCami" übertragen wurde, zielt auf die Veränderung des Alltags durch niederschwellige systemische Interventionen in konkreten Lebenswelten wie Schule, Betrieb oder Stadtteil, die alle Beteiligten einbeziehen. Grundlegende Philosophie der Setting-Intervention ist, dass Zielgruppen als aktiv Handelnde Kompetenzen zur Wahrnehmung ihrer eigenen Interessen erwerben und nicht nur Empfänger/innen von Botschaften und Angeboten sind. Die Teilhabe bzw. der Grad der Mitwirkungsmöglichkeit von einzelnen oder Gruppen an Entscheidungsprozessen und Handlungsabläufen in übergeordneten Organisationen (z. B. Moscheen, Kirchen und Migrantenorganisationen) und Strukturen (Schule und Weiterbildung) ist die Grundlage (Hurrelmann 2013).

Die Idee des Setting-Ansatzes stammt aus der Gesundheitsförderung und gilt als bedeutender Schritt in der weltweiten Gesundheitserziehung. Setting wird als Sozialzusammenhang bezeichnet, der durch formale Organisation (z. B. Betrieb, Schule), regionale Situation (z. B. Kommune, Stadtteil), gemeinsame Werte (z. B. Religion, Sexualität), gleiche Lebenslage (z. B. Eltern, Rentner) oder eine Kombination zwischen den genannten ausgedrückt wird (Rosenbrock & Hartung 2012). Mit dem Setting-Ansatz gelingt es dem Projekt „ABCami", vor allem Schulungewohnten einen Zugang zum Lernen zu ermöglichen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

4. Ausblick

Schulungewohnte – insbesondere Frauen, Lernende mit wenig Schulerfahrung und mit zunehmendem Alter – sind in den bestehenden Deutschkursen unterrepräsentiert (vgl. BAMF-Integrationsstatistik[5]). Die Lernerfolge reichen zudem häufig weder für die Teilhabe am gesellschaftlichen noch am beruflichen Leben. Schulungewohnte profitieren von der kontrastiven Methodik und schätzen sie als wirkungsvoll und relevant für ihren Lernerfolg. Der dem Projekt „ABCami" zugrunde liegende Setting-Ansatz mit der Einbeziehung verschiedener Aspekte des Alltags der Lernenden kann diese Tendenzen stärken und unterstützen. Es ist an der Zeit, diese Methode verstärkt als Alternative und zusätzliche Unterstützung in regulären Bildungsangeboten zu etablieren, um die Lernerfolge der Schulungewohnten zu steigern und das Lernen zu erleichtern.

Literatur

Ahmad, Ferhan Shahab (1996): *Kontrastive Linguistik Deutsch-Arabisch: Zur Relevanz der kontrastiven Untersuchungen für den Fremdsprachenunterricht.* Heidelberg: Groos.

Bähr, Sebastian/Beste, Jonas & Wenzig, Claudia (2017): *Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung: IAB Kurzbericht 23/17.* http://doku.iab.de/kurzber/2017/kb2317.pdf [zuletzt geprüft: 25.7.2018].

Brücker, Herbert/Rother, Nina & Schupp, Jürgen (Hrsg., 2017*): IAB-BAMF-SOEP. Befragung von Geflüchteten 2016, Forschungsbericht 30*. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

Brücker, Herbert/Rother, Nina & Schupp, Jürgen (Hrsg., 2016*): IAB-BAMF-SOEP. Befragung von Geflüchteten. Überblick und erste Ergebnisse, Forschungsbericht 29*. Nürnberg: BAMF.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2015): *Migrationsbericht*. Nürnberg: BAMF.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Feldmeier, Alexis (2015): *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*, *überarb. Neuaufl.* Nürnberg: BAMF.

Feldmeier, Alexis (2006): *Alphabetisierung von Migrantinnen und Migranten: Additives oder/und integratives Modell?* https://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Feldmeier_Text.pdf [zuletzt geprüft: 26.7.2018].

[5] http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html [zuletzt geprüft: 25.7.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Hurrelmann, Klaus (2013): *Gesundheits- und Medizinsoziologie*. Weinheim: Beltz Juventa.

Kaba-Schönstein, Lotte (2003): Gesundheitsförderung I: Definition, Ziele, Prinzipien, Handlungsfelder und -strategien. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.): *Leitbegriffe der Gesundheitsförderung. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden der Gesundheitsförderung*, *4. erweiterte und überarb. Aufl.* Schwabenheim an der Selz: Peter Sabo, 73–78.

Marschke, Britta & Brinkmann, Heinz Ulrich (Hrsg., 2014): *Handbuch Migrationsarbeit, 2. Aufl.* Wiesbaden: Springer VS.

Rosenbrock, Rolf & Hartung, Susanne (Hrsg., 2012): *Handbuch Partizipation und Gesundheit.* Bern: Huber.

Seyfried, Clemens (2017): Die „Kontrastive Methode" – pädagogischer Bezugsrahmen und Umsetzungsergebnisse aus dem ABCami Projekt. In: Marschke, Britta/Matta, Mary & Bektas, Tugba: *Deutsch lesen. Erfolg schreiben. Lehrkommentare*. München: Hueber.

Sternemann, Reinhard (1983): *Einführung in die konfrontative Linguistik.* Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.

Theisen, Joachim (2016): *Kontrastive Linguistik*. Tübingen: Narr.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Ist es möglich, literale Kompetenzen von Deutschlerner/innen ohne linguistisches Wissen über ihre Herkunftssprache einzuschätzen?[1]

Anne-Christin Schumacher, Farzona Mirova und Christine Czinglar
(Universität Kassel, Deutschland)

Die sprachlichen und literalen Kompetenzen, die neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und Erwachsene mitbringen, sind für Lehrkräfte an Schulen und in Integrations- und Sprachkursen meist kaum einschätzbar, wenn sie deren Erstsprachen nicht selbst sprechen. Im Rahmen des Projekts DaZ-UMF an der Universität Kassel wurde ein Instrument zur Einschätzung der grundlegenden Lese- und Schreibkompetenzen von unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen (UMF) für die Erstsprache Dari und die Zweitsprache Deutsch entwickelt und erprobt. Das Instrument LIT-L1-L2 sieht eine Beurteilung des Verhaltens beim Lesen und Schreiben und des Schriftbildes vor, die ohne spezifische Sprachkenntnisse vorgenommen werden kann, und liefert ähnliche Ergebnisse wie eine linguistische Analyse der frei geschriebenen Texte.

1. Problemstellung

Wir legen im Folgenden den *Literacy*-Begriff eng aus und verstehen unter literalen Kompetenzen die Fähigkeit, ein schriftliches Notationssystem produktiv und rezeptiv zu verwenden (Ravid & Tolchinsky 2002, 428, Näger 2013, 11). Forschungen, vor allem im angloamerikanischen Raum, haben gezeigt, dass Kinder und Jugendliche mit höheren literalen Kompetenzen in der Erstsprache (L1) schneller ein bildungssprachliches Niveau in der Zweitsprache (L2) erreichen als Lernende mit wenig Schrifterfahrung (Cummins 1991, Collier 1989). In den meisten empirischen Studien werden literale Kompetenzen über die angegebene Anzahl an Schuljahren operationalisiert (z. B. van de Craats et al. 2006), die jedoch nicht immer mit den tatsächlich vorhandenen literalen Kompetenzen korreliert (Tarone et al. 2009). Da uns kein vergleichbares Instrument für die DACHL-Länder bekannt ist, haben wir auf der Basis von US-amerikanischen Einschätzungsverfahren das Instrument LIT-L1-L2 entwickelt, das es z. B. Lehrkräften ermöglichen soll, literale Kompetenzen in der L1 und L2 der Lernenden verlässlich einzuschätzen, ohne deren jeweilige

[1] Wir danken allen Probanden, unseren Kooperationspartnern in Kassel (Hephata Diakonie, Institut für Sprachen, Max-Eyth-Schule), Karin Aguado, Julian Flierl, Carina Reez, Jan Oliver Rüdiger und Jia Zongyue für die Zusammenarbeit und die Unterstützung.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Erstsprachen selbst zu beherrschen. Dabei konzentrieren wir uns auf Jugendliche aus Afghanistan, die die größte Gruppe unter den neu zugewanderten Jugendlichen darstellen (Baumann & Riedl 2016, 58, von Dewitz et al. 2016, 19) und die zum Teil über geringe literale Kompetenzen verfügen, da die Alphabetisierungsrate in Afghanistan bei unter 50 % liegt (UNESCO 2016, 2). Amtssprachen in Afghanistan sind Dari und Paschto, jedoch sprechen die meisten neu zugewanderten Jugendlichen Dari (Baumann & Riedl 2016, 66), das wie Farsi eine Varietät des Neupersischen (indogermanische Sprachgruppe) darstellt, die in einer leicht modifizierten Fassung des arabischen Alphabets geschrieben wird (Adli 2013, 179).

2. Entwicklung und Erprobung des Instruments LIT-L1-L2

Das Instrument LIT-L1-L2 besteht aus einem dreiteiligen Bearbeitungsbogen mit folgenden, jeweils auf Dari (L1) und Deutsch (L2) formulierten Aufgaben: 1. einem Fragebogen mit acht kurzen personen- und alltagsbezogenen Fragen, 2. vier kurzen, im Anspruch sukzessiv steigenden Lesetexten sowie 3. einer freien Schreibaufgabe. Die Texte und Aufgaben auf Anfängerniveau wurden von dem in den USA entwickelten Einschätzungsverfahren *Native Language Literacy Screening Device,* kurz NLLSD (New York State Education Department o. J.) weitgehend übernommen, jedoch aus dem Englischen und Farsi ins Deutsche und in Dari übersetzt. Außerdem enthält LIT-L1-L2 Beurteilungsskalen zur Einschätzung des Verhaltens und des Schriftbildes nach verschiedenen Kriterien, die ebenfalls auf bereits in den USA entwickelten Instrumenten basieren (Florida Department of Education 2014, Tarone et al. 2009), jedoch in mehreren Pilotierungsdurchgängen modifiziert und ergänzt wurden.

Zur Erprobung des Instruments wurden insgesamt 18 männliche Probanden im Alter von 14 bis 19 Jahren rekrutiert, da Männer die größte Gruppe unter den Geflüchteten darstellen und es beim Schreiben geschlechtsspezifische Unterschiede gibt. Alle Probanden sind in Afghanistan geboren, haben keine bis max. 10 Jahre Schulerfahrung (Tab. 1: Schule_J) und sind 3 bis 24 Monate vor Testdurchführung als unbegleitete minderjährige Flüchtlinge nach Deutschland gekommen. In Deutschland besuchten sie zwischen 1 und 18 Monaten einen Deutschkurs und/oder eine Schule (Tab. 1: DaZ_M).

Die Lernenden wurden während der Bearbeitung der Aufgaben beobachtet bzw. wenn möglich auf Video aufgezeichnet: Zunächst wurde ihr Verhalten beim Lesen und Schreiben und in einem zweiten Schritt das Schriftbild auf dem Bearbeitungsbogen von zwei geschulten Rater/innen anhand einer vierstufigen Skala beurteilt. Das Verhalten wurde u. a. danach bewertet, ob die Schreibenden um Unterstützung bitten, Wörtern beim Lesen mit dem Stift

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

oder Finger folgen oder beim Schreiben stark mit dem Stift aufdrücken. Indikatoren zur Einschätzung des Schriftbildes waren u. a. der Abstand zwischen Buchstaben oder Wörtern, die Orientierung an der Lineatur und fehlende Satzschlusszeichen oder Zeilenumbrüche.

3. Ergebnisse der Einschätzung mittels LIT-L1-L2

Tab. 1 ermöglicht einen visuellen Vergleich der Schulbesuchsdauer vor (Schule_J, in Jahren) und nach der Einreise nach Deutschland (DaZ_M, in Monaten) mit den Ergebnissen von LIT-L1-L2, wobei die Beurteilung des Verhaltens beim Lesen und Schreiben (Beob_LS) und des Schriftbildes (Produkt_S) separat angegeben werden. Die Prozentzahlen geben den Anteil der erreichten Punktezahl an der maximalen Gesamtpunktezahl an. Zusätzlich wurde grob ermittelt, wie lange die Probanden zum Lesen der Texte benötigten (Zeit_L in Minuten). Die besten Werte sind dunkelgrau und die schlechtesten weiß unterlegt, die Ergebnisse sind nach Produkt_S sortiert.

L1 Dari				
	Schule_J	Beob_LS	Zeit_L	Produkt_S
Prob14	9	90%	3	98%
Prob05	8	88%	2	93%
Prob10	9	86%	4	90%
Prob16	3,5	87%	1	90%
Prob09	3	90%	4	88%
Prob18	6	84%	3	86%
Prob03	9	88%	3	81%
Prob08	3	91%	2	79%
Prob12	10	81%	3	79%
Prob04	10	75%	4	76%
Prob02	7	92%	3	74%
Prob06	8	96%	2	74%
Prob11	8	90%	3	71%
Prob17	10	79%	3	69%
Prob01	0	79%	3	67%
Prob07	4	84%	5	60%
Prob13	3	47%	10	0%
Prob15	0	--	--	0%

L2 Deutsch				
	DaZ_M	Beob_LS	Zeit_L	Produkt_S
Prob06	9	87%	4	94%
Prob04	14	81%	3	93%
Prob12	11	83%	3	92%
Prob03	7,5	90%	4	92%
Prob11	9	90%	3	91%
Prob18	8,5	63%	5	91%
Prob16	10	87%	4	90%
Prob09	3	81%	8	89%
Prob13	5	55%	15	89%
Prob14	6,5	93%	3	85%
Prob07	18	81%	4	84%
Prob02	8,5	88%	4	83%
Prob08	15	86%	5	83%
Prob10	9	78%	6	79%
Prob17	5	71%	7	78%
Prob05	1	69%	6	74%
Prob01	1	64%	25	67%
Prob15	5	54%	13	45%

Tab. 1: Ergebnisse LIT-L1-L2 für L1 Dari und L2 Deutsch

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Zum einen bestätigt Tab. 1 die Beobachtung von Tarone et al. (2009), dass ein längerer Schulbesuch (Schule_J) nicht automatisch zu höheren literalen Kompetenzen in der L1 Dari führt. So liegt z. B. Prob16 mit 90 % beim Schriftbild in der L1 Dari an dritter Stelle, besuchte jedoch nur dreieinhalb Jahre lang eine Schule. Interessanterweise hängt auch für die L2 Deutsch die Länge des Schul- bzw. Deutschkursbesuchs (DaZ_M) nicht unbedingt mit den Ergebnissen des LIT-L2 zusammen. Zum anderen lassen sich die Ergebnisse der Beurteilung des Verhaltens und des Schreibprodukts miteinander in Beziehung setzen: In der L1 Dari decken sich beide Resultate bis auf wenige Abweichungen – allerdings hat Prob15, der wie Prob13 im Interview angab, nicht auf Dari schreiben zu können, gar nichts geschrieben und konnte daher auch nicht beobachtet werden. In der L2 Deutsch stimmen die Werte weitgehend überein, größere Diskrepanzen zwischen Verhalten und Schreibprodukt zeigen sich allerdings bei Prob18 und Prob13. Es ist daher sinnvoll, beide Dimensionen miteinzubeziehen.

4. Validierung durch eine linguistische Analyse des Schreibprodukts

Die Aussagekraft der durch LIT-L1-L2 ermittelten Werte wurde mittels einer Analyse der freien Textproduktion durch linguistisch versierte Muttersprachlerinnen überprüft.[2] Da weder Inhalte noch Textsorte vorgegeben waren, werden für die Analyse nur formalgrammatische Kriterien herangezogen: Die Anzahl der *Token* (Tok), d. h. aller geschriebenen Wörter, gibt Aufschluss über die Textlänge, und die Zahl der *Lemmata* (Lem) wird als Kennwert für lexikalische Diversität herangezogen, dabei wird jedes Wort unabhängig von seiner grammatikalischen Form nur einmal gezählt. *Orthografische Kompetenz* (Orth) wird als Anzahl aller korrekt geschriebenen Wörter operationalisiert. Diese drei Kennwerte sind stark von der Textlänge abhängig, nur der vierte Indikator, die *durchschnittliche Satzlänge in Wörtern* (*mean length of utterance,* MLU), die einen ersten Eindruck über die Textkomplexität gibt, ist davon nicht betroffen. Die vier Kennwerte wurden jeweils zu ihrem Maximalwert normiert und summiert (Σnorm, max. 4), um sie in Tab. 2 mit den Ergebnissen von LIT-L1 (Dari) und LIT-L2 (Deutsch) zu vergleichen, in die zu je 50 % die Beurteilung des Verhaltens und des Schreibprodukts einflossen und nach denen die Werte für L1 und L2 jeweils sortiert sind.

[2] Wir danken Sarah Faseli (Dari) und Ariana Haqpal (Paschto) von der Universität Kabul und Katayoun Karimitari (Farsi) von der Universität Kassel für ihre Unterstützung mit den L1-Texten.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

L1 Dari						
	TOK	LEM	ORTH	MLU	∑ norm	LIT-L1
Prob14	211	107	209	12,4	3,8	94%
Prob05	70	45	70	14,0	2,0	90%
Prob09	56	34	53	9,3	1,4	89%
Prob16	95	53	91	8,6	1,9	89%
Prob10	124	67	111	8,9	2,3	88%
Prob08	52	31	50	10,4	1,4	85%
Prob06	62	37	59	12,4	1,7	85%
Prob03	58	32	54	14,5	1,7	85%
Prob18	43	24	32	8,6	1,1	85%
Prob02	32	23	31	16,0	1,5	83%
Prob11	78	48	75	15,6	2,2	81%
Prob12	85	49	83	14,2	2,1	80%
Prob04	81	43	69	10,1	1,7	76%
Prob17	44	33	42	8,8	1,3	74%
Prob01	55	36	39	7,9	1,3	73%
Prob07	74	34	64	10,6	1,6	72%
Prob13	0	0	0	0,0	0,0	23%
Prob15	0	0	0	0,0	0,0	0%

L2 Deutsch						
	TOK	LEM	ORTH	MLU	∑ norm	LIT-L2
Prob03	28	18	22	9,3	1,4	91%
Prob06	48	28	48	6,9	1,9	91%
Prob11	31	19	29	15,5	1,9	90%
Prob14	86	53	84	6,1	3,0	89%
Prob16	72	42	68	10,3	2,8	88%
Prob12	56	32	52	11,2	2,4	88%
Prob04	107	53	103	11,9	3,8	87%
Prob02	13	11	11	6,5	0,9	86%
Prob09	11	7	10	5,5	0,7	85%
Prob08	37	25	32	9,3	1,7	84%
Prob07	32	22	28	5,3	1,3	83%
Prob10	46	25	35	4,6	1,5	79%
Prob18	30	20	19	6,0	1,2	77%
Prob17	39	27	28	4,9	1,5	74%
Prob13	16	11	12	3,2	0,7	72%
Prob05	30	17	19	7,5	1,3	71%
Prob01	3	3	3	3,0	0,3	65%
Prob15	6	6	6	3,0	0,4	50%

Tab. 2: Vergleich der Ergebnisse aus LIT-L1 bzw. LIT-L2 mit den jeweiligen Kennwerten der linguistischen Analyse

Trotz der hohen Gewichtung der Textlänge stimmen die Kennwerte der linguistischen Analyse relativ gut mit den Ergebnissen von LIT-L1-L2 überein, nach denen in Tab. 2 sortiert wird. Allerdings erzielten Prob02, Prob03 und Prob09 aufgrund ihrer kurzen Texte bei der Textanalyse einen vergleichsweise zu geringen Wert (Σnorm). Bei der Auswertung der Dari-Texte zeigte sich, dass drei Texte sich deutlich von den anderen unterscheiden: Der Text von Prob17 weicht stark von der Standardschreibweise in Dari ab (Dialekt) und liest sich wie der eines Kindes in der ersten Grundschulklasse, d. h. Prob17 wurde offensichtlich nicht systematisch alphabetisiert. Obwohl die Aufgabenstellung und die Lesetexte auf Dari formuliert sind, haben Prob01 und Prob07 ihre Texte zu einem großen Teil auf Paschto verfasst. Paschto ist ebenfalls eine indogermanische Sprache, unterscheidet sich aber in Lexik, Grammatik und Schriftsystem von Dari. Die Qualität der Texte auf Paschto legt insgesamt nahe, dass ihre Verfasser keine Muttersprachler des Paschto sind. Interessan-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

terweise erzielen die drei Probanden mit den abweichenden L1-Texten (Prob01, Prob07 und Prob17, Namen in Tab. 2 grau schattiert) auch die geringsten Werte bei LIT-L1, obwohl die Rater/innen keine Kenntnisse über Dari/Paschto hatten.

5. Fazit und Ausblick

Die Beurteilung des Verhaltens beim Lesen und Schreiben und des Schriftbildes ohne Rückgriff auf spezifische Sprachkenntnisse, wie sie das Instrument LIT-L1-L2 vorsieht, liefert durchaus ähnliche Ergebnisse wie die zeitaufwändige linguistische Analyse, die sehr spezifische sprachliche und sprachwissenschaftliche Kenntnisse bei der Durchführung voraussetzt. Als problematisch hat sich jedoch erwiesen, dass die Schreibaufgabe keine Vorgabe zu Inhalten, Textsorte und Textlänge enthält, was zwar den teilweise geringen Deutschkompetenzen der Probanden entgegenkommt, aber eine tiefergehende vergleichende Analyse der literalen und grammatikalischen Kompetenzen erschwert. Zur Optimierung des Instruments LIT-L1-L2 soll daher in einem nächsten Schritt die Aufgabenstellung der Schreibaufgabe konkretisiert werden. Darüber hinaus sollen die Indikatoren zur Verhaltensbeobachtung weiter geschärft und eine genauere Zeitmessung bei der Leseaufgabe mit Kontrollfragen zum Inhalt entwickelt werden.

Literatur

Adli, Aria (2014): Das Persische und das Kurdische. In: Krifka, Manfred/Błaszczak, Joanna/Leßmöllmann, Annette/Meinunger, André/Stiebels, Barbara/Tracy, Rosemarie & Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.): *Das mehrsprachige Klassenzimmer.* Berlin: Springer, 175–195.

Baumann, Barbara & Riedl, Alfred (2016): *Neu zugewanderte Jugendliche und junge Erwachsene an Berufsschulen. Ergebnisse einer Befragung zu Sprach- und Bildungsbiografien.* Frankfurt/Main: Peter Lang.

Collier, Virginia (1989): How long? A synthesis of research on academic achievement in a second language. *TESOL Quarterly 23/3*, 509–531.

van de Craats, Ineke/Kurvers, Jeanne & Young-Scholten, Martha (2006): Research on Low-Educated Second Language and Literacy Acquisition. In: van de Craats, Ineke/Kurvers, Jeanne & Young-Scholten, Martha (Hrsg.): *Low educated Second Language and Literacy Acquisition*. Utrecht: LOT, 7–23.

Cummins, Jim (1991): Conversational and academic language proficiency in bilingual contexts. In: Hulstijn, Jan & Matter, Johan (Hrsg.): *Reading in Two Languages*. *AILA-Review 8*, 75–89.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

von Dewitz, Nora/Massumi, Mona & Grießbach, Johanna (2016): *Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015*. Köln: Mercator-Institut.

Florida Department of Education (2014): *Native Language Literacy Screening Manual*. http://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7522/urlt/0061376-native.pdf [zuletzt geprüft: 22.9.2017].

Näger, Sylvia (2013): *Literacy. Kinder entdecken Buch-, Erzähl- und Schriftkultur*. Freiburg: Herder.

New York State Education Department (o. J.): *Native Language Literacy Screening Device*.

Ravid, Dorit & Tolchinsky, Liliana (2002): Developing linguistic literacy: A comprehensive model. *Journal of Child Language 29*, 417–447.

Tarone, Elaine/Bigelow, Martha & Hansen, Kit (2009): *Literacy and second language oracy*. Oxford: Oxford University Press.

UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2016): *50th Anniversary of International Literacy Day: Literacy rates are on the rise but millions remain illiterate*. http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002458/245830E.pdf [zuletzt geprüft: 22.9.2017].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Deskriptoren für Textkompetenz in Gebärdensprachen

Jörg Keller (ZHAW Winterthur, Schweiz)

Kommunikative Kompetenzen beim Lernen einer Fremdsprache werden im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ durch Profile erfasst, die Sprachkompetenzen durch eine Anzahl von sogenannten *Kann*-Deskriptoren beschreiben. Solche Deskriptoren existierten bisher nur für gesprochene Sprachen.
Zur empirischen Bestimmung von Deskriptoren für Gebärdensprachen wurde eine Methode entwickelt, die Weiterbildung mit Forschung, Gegenstandsbestimmung mit seiner Entwicklung und Medienwechsel mit Vermittlung vereint sowie eine enge Kooperation zwischen Forschungsteam, Lehrpersonen und Gehörlosengemeinschaft beinhaltet. Wie dies erreicht worden ist, stellt der folgende Beitrag dar. Die aufgezeigte Methode ist ein typisches Beispiel für einen Mixed-Methods-Ansatz.

Einleitung

Ein Manko des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ (GER) (Europarat 2001) ist seine Beschränkung auf gesprochene Sprachen. Gebärdensprachen, wie sie von Gehörlosen genutzt werden, sind damit nur teilweise zu erfassen, nämlich hinsichtlich der Sprachhandlungsziele bzw. -funktionen (Kap. 4 im GER), nicht aber hinsichtlich der konkreten Sprachkompetenzen (Kap. 5). Hier setzt das vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierte Projekt „GER für Gebärdensprachen: Empirie-basierte Grundlagen für grammatische, pragmatische und soziolinguistische Deskriptoren in Deutschschweizer Gebärdensprache“ an (für Details vgl. Keller et al. 2017).

Ziel dieses Projektes ist es, einen GER für Gebärdensprachen (GS) zu entwickeln, dazu Deskriptoren für die kommunikativen Kompetenzen zu bestimmen und diese zu validieren. Die Untersuchungen wurden in der Deutschschweiz mit Deutschschweizer Gebärdensprache (DSGS) als Referenzsprache durchgeführt. Spezifischer geht es darum, zunächst für den Bereich „Textkompetenz“, d. h. für das „Lesen“ und „Schreiben“, ein geeignetes Raster zu entwickeln, welches gut differenzierbare Sprachkenntnisstufen beim Lernen von GS als Fremdsprache charakterisieren. Wie dies zu erreichen ist, ist Gegenstand dieses Textes.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Voraussetzungen

Weil GS nicht über ein konventionalisiertes Schriftsystem verfügen, sind neue Herangehensweisen nötig. Neue Medien bieten die technischen Voraussetzungen, um die Flüchtigkeit der Face-to-face-Kommunikation zu überwinden: Statt der Verschriftung des Gebärdeten nutzen Gehörlose Video-Aufzeichnungen, um einen Vortrag, eine Geschichte, eine Erklärung, eine künstlerische Darbietung etc. zu fixieren und weiterzugeben. In diesen Aufzeichnungen treten die Merkmale, die für geschriebene Texte gelten, ebenfalls zutage.

Der Begriff „Textualität" bezieht sich damit nicht mehr auf verschriftlichte Texte; er leitet sich modalitätsunabhängig aus einer Beschreibung der Merkmale von konzeptuellen Deutungsmustern und den sprachlichen Mitteln ab, die man lernen muss, um Texte einer bestimmten Art kompetent verfassen zu können. Das Medium „Schrift" ist nur mehr ein Mittel, um – im Sinne von Ehlich (2007) – Textualität zu „verdauern". In einer Sprache ohne Schrift kann es eine Video-Aufzeichnung sein.

Anders als in geschriebenen Texten sind die Gebärdenden in ihren Aufzeichnungen allerdings jederzeit sichtbar. Durch diesen medienbedingten Unterschied zwischen einem im Pyjama geschriebenen und einem im Pyjama gebärdeten Text bleiben die gebärdenden Autor/innen untrennbar mit ihrem Text verbunden. Ein gebärdensprachlicher Text spricht nie für sich allein.

Die Analyse monologischer Videobotschaften soll Antworten auf folgende Fragen liefern: Was bedeutet GS-Textkompetenz? Welche Textmerkmale zeichnen GS-Texte aus? Wie lassen sich diese als *Kann*-Deskriptoren erfassen? Die Antworten darauf liegen nicht auf der Hand, denn das Video-Medium ist jung, und es zu nutzen, setzt Medienkompetenz voraus.

Auch existieren bislang weder Gütekriterien noch Konventionen für GS-Texte, und GS-Textkompetenz ist bislang nicht Gegenstand des Lehr-/Lernstoffs in GS-Kursen. Zudem liegt es in der Natur von Konventionen, dass sie in einer Gemeinschaft verankert sein müssen und es einen Bedarf dafür gibt, durch sie Bedürfnisse zu erfüllen. Die enge Zusammenarbeit mit der Gehörlosengemeinschaft ist daher eine Notwendigkeit.

Identifikation von Modellpersonen mit hoher GS-Textkompetenz

Um solchen Voraussetzungen gerecht zu werden, ist es sinnvoll, sozialwissenschaftlich vorzugehen. Dabei werden der Untersuchungsgegenstand und das Beschreibungsmodell aus dem Zusammenführen von empirischen Daten und theoretischen Überlegungen entwickelt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

In einer breit angelegten Umfrage wurden zunächst achtzehn gehörlose Personen identifiziert, die als besonders textkompetent galten. Befragte sollten angeben, welche Drittpersonen sie als besonders textkompetent für einen der sechs Texttypen „*Bes*chreiben", „*Ber*ichten", „*Erz*ählen", „*Erk*lären", „*Ar*gumentieren", „*Ins*zenieren" betrachteten (vgl. Meili & Bürgin 2019, 118, in diesem Band, Abb. 1). Fünf der Texttypen ergeben sich aus konzeptuellen Deutungsmustern (vgl. Linke et al. 2004); „Inszenieren" ist eine unter Gehörlosen besonders hoch angesehene Textart.

Alle benannten Personen wurden nach Nennhäufigkeit ausgewertet, und die drei meistgenannten jedes Texttyps dazu eingeladen, für die Deskriptoren-Entwicklung gegen Honorar einen ca. fünfminütigen monologischen Referenztext auf Video aufzuzeichnen. Die Themen der Texte waren verschieden, anspruchsvoll, vorgegeben und zur Vorbereitung vorab bekannt. Beim Texttyp „*Erk*lären" sollten z. B. die drei Geh-Arten bei Tieren *erklärt* werden. Die Modellpersonen entschieden, wann ihr Text gelungen war. Die Videotexte wurden daraufhin auf Thema, Texttyp, Dauer und Vollständigkeit hin geprüft und bei mangelnder Übereinstimmung mit Vorgabekriterien neu erstellt. Das Ergebnis waren achtzehn GS-Texte von textkompetenten Modellen. Mit diesen lässt sich klären, ob bzw. in welchen Merkmalen sich verschiedene GS-Texttypen wahrnehmbar voneinander unterscheiden (vgl. Abb. 1).

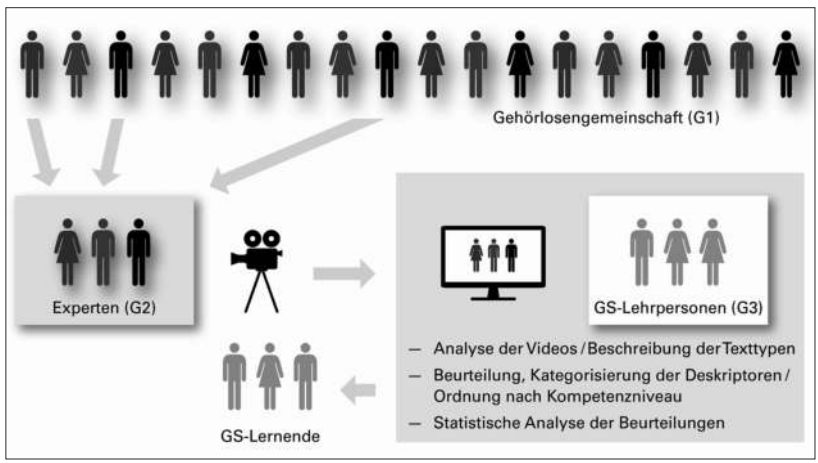


Abb. 1: Projekt-Design
© GER für Gebärdensprachen: Empirie-basierte Grundlagen für grammatische, pragmatische und soziolinguistische Deskriptoren in Deutschschweizer Gebärdensprache

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Identifikation von Deskriptoren mit GS-Lehrpersonen

Wie bei der Entwicklung der Deskriptoren des GER für gesprochene Sprachen erfolgte die Bestimmung von Deskriptoren für GS in drei Phasen mit wiederholten Workshops für dieselben Personen: einer intuitiven, einer qualitativen und einer quantitativen Phase (vgl. North 2000).

In jeder Phase brachten GS-Lehrpersonen ihre Erfahrung ein und qualifizierten diese sukzessive im Austausch miteinander. In Phase 1 wurden das gemeinsame Verständnis des GER für GS als Profil- und Stufenbeschreibung von Sprach-(Handlungs-)Kompetenzen gesichert, das Bewusstsein für GS-Texte geschärft und Texttypen-Unterschiede herausgearbeitet. So wurden rund 380 Deskriptoren ‚gesammelt'. Phase 2 vertiefte das Verständnis der Deskriptoren. Texttypen wurden z. B. hinsichtlich GS-typischer Merkmale miteinander verglichen, indem Videos bereitgestellt wurden, die das gleiche Ereignis durch unterschiedliche Texttypen wiedergaben. Geleitetes Reflektieren (d. h. regelgeleitetes Analysieren und Schlussfolgern) ermöglichte es, Lernziel-Lücken zu entdecken, Deskriptoren zu ergänzen oder verständlicher zu formulieren. Mit didaktischen Hinweisen sollte zudem der Verwendung von GS-Texten im Unterricht der Weg geebnet werden. Die Workshops hatten mithin Forschungs- und Weiterbildungscharakter.

Die Diskussionen wurden auf Video aufgezeichnet, von der Projektgruppe analysiert, interpretiert und systematisiert. Sie dienten als Ausgangspunkt weitergehender Reflexion, um z. B. Lücken zu schliessen oder Bereiche zu differenzieren. Selbstverständlich wurden alle so entstandenen Deskriptoren für GS nicht nur schriftlich fixiert, sondern auch gebärdet. Bevor sie in Phase 3 beurteilt wurden, wurden die Deskriptoren kategorisiert, gefiltert und validiert.

Kategorisierung von Deskriptoren

Zur Systematisierung wurde jeder Deskriptor einem Kompetenzbereich zugeordnet (z. B. Grammatik, Wortschatz oder Sprechflüssigkeit). Die Wahl dieser Bereiche und ihre Anzahl hängen vom Untersuchungsgegenstand ab, aber auch von praktischen Erwägungen. ‚Gute' Kategorien verbinden Theorie mit Praxis und knüpfen an Bekanntes an. So kann man sich fragen, was ein Deskriptor zu einem Text beiträgt und sich bei der Zahl der Kategorien am bestehenden GER orientieren.

Letztlich wurden sieben Kategorien als angemessen beurteilt, die nun die Skalen des GER für GS bilden.

- Inhaltliche Vollständigkeit/Verständlichkeit
- Textaufbau/Adressatenführung

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

- Kohärenz/Bezüge/Verbindungen
- Ausdrucksfähigkeit/Wortschatz/Stil/Interessantheit
- Sprachliche Korrektheit/Fehlerhäufigkeit
- Sprachfluss/Gewandtheit/gebärdenmotorische Fähigkeiten
- Auftrittskompetenz der Person/Angemessenheit von Mimik, Gestik, Verhalten

Die Nähe der Kompetenzskalen für GS zu denen von Lautsprachen (LS) ist für die Zusammenführung der Referenzrahmen für LS und GS wünschenswert. Unterschiede bleiben damit auf der Ebene der konkreten Deskriptoren.

Bei der Bestimmung von Kompetenzniveaus und ihren Grenzen ist es auch wichtig, neu entwickelte Deskriptoren zu bekannten Deskriptoren auf einer vergleichbaren Skala zuordnen zu können. Daher wurden zehn Deskriptoren, die bei der statistischen Analyse des GER für LS zuverlässig gleichen Niveaus zugeordnet worden waren, als Anker-Deskriptoren für die Ausrichtung der neuen GS-Deskriptoren ausgewählt.

Datenaufbereitung, Filterung und Validierung

Alle Deskriptoren wurden kategorisiert, gefiltert und validiert. Bei jedem Schritt schieden einige aus; insgesamt ca. 10 %. Durch die Filterung sollte sichergestellt werden, dass keine sinngemäss gleichen Deskriptoren (Duplikate) im Datensatz verblieben und dass komplexe, also zusammengesetzte Deskriptoren in ihre Bestandteile zerlegt worden waren. Unklare Formulierungen, zu allgemeine oder zu spezifische Aussagen sollten ebenfalls eliminiert werden. Alle Deskriptoren wurden entsprechend überprüft und zur Löschung oder Überarbeitung markiert. Dies war Teil der Validierung der Deskriptoren. Die Validität der untersuchten Texttypen und der Sprachkompetenzen der Modelle in diesen Texttypen war bereits durch die indirekte Selektion von gehörlosen Modellpersonen gesichert worden. Die statistische Auswertung der Daten sollte nun klären, ob die extrahierten Deskriptoren tatsächlich Kompetenzen entsprechen, die im Sprachlernkontext und im Sprachunterricht relevant sind.

Diese inhaltliche Validierung wurde mit acht Personen durchgeführt. Alle Personen beurteilten alle Deskriptoren nach ihrem Schwierigkeitsgrad (auf einer vierstufigen Likert-Skala). Deskriptoren, die nicht mindestens 95 % Übereinstimmung erreichten, wurden eliminiert. Die verbleibenden Deskriptoren wurden daraufhin dreifach ausgewertet. Die Gesamtpopulation (acht Personen) liess sich in drei verschiedene Zusammensetzungen einteilen: in (A) vier Brillen-Träger/innen vs. vier Nicht-Brillen-Träger/innen, (B) vier Männer vs. vier Frauen und (C) vier GER-geschulte/GS-Lehrpersonen vs. vier nicht-ge-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

schulte Personen. Erwartet wurde, dass sich weder bei der Einteilung (A) noch (B) statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Beurteilungen ergäben. Nur bei (C) sollten die geschulten Personen in ihren Urteilen deutlich von den ungeschulten abweichen. Die Auswertung nach dem *Wilcoxon Signed Rank Test With Continuity Correction* bestätigte dies: Nur die Populationsaufteilung (C) ergab hochsignifikante Gruppen-Unterschiede ($V = 3589.5$, $p < 0.001$).

Fazit und Ausblick

Die Validierungsergebnisse zeigen, dass GS-Lehrkräfte eine Weiterbildung benötigen, um GS-Texte erstellen, unterrichten und die Ergebnisse beurteilen zu können. Es reicht nicht, Gebärdensprache nur zu beherrschen, denn nicht-trainierte Gehörlose schneiden bei der Bewertung der Deskriptoren nicht signifikant besser ab als (nicht-trainierte) hörende Personen.

313 Deskriptoren verblieben als valide Beschreibungen für spezifische GS-Kompetenzen, die bei der Textproduktion und bei Sprachhandlungen (zum Erreichen von pragmatischen und soziokulturellen Zielen) genutzt und gelernt werden können. Deren statistische Kalibrierung wurde bis zum Erscheinen dieses Beitrags umgesetzt. Der aktualisierte GER enthält nun erstmals GS-Deskriptoren für das Lernen von GS als Fremdsprachen (vgl. Council of Europe 2018)!

Literatur

Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 [zuletzt geprüft: 26.7.2018].

Ehlich, Konrad (2007): Zum Textbegriff. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): *Sprache und sprachliches Handeln, Bd. 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift*. Berlin, New York: De Gruyter, 531–550.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Keller, Jörg/Meili, Aline/Bürgin, Petrea S. & Ni, Dawei (2017): Auf dem Weg zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Gebärdensprachen. *Das Zeichen 105*, 86–97.

Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus & Portmann, Paul R. (2004): *Studienbuch Linguistik*, *5. erweiterte Aufl.* Tübingen: Max Niemeyer.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Meili, Aline & Bürgin, Petrea S. (2019): Struktur und Referenz in gebärdeten Texten. In: Barras, Malgorzata/Karges, Katharina/Studer, Thomas & Wiedenkeller, Eva (Hrsg.): *IDT 2017, Bd. 2, Sektionen.* Berlin: Erich Schmidt.

North, Brian (2000): *The Development of a Common Framework Scale of Language Proficiency*. New York: Peter Lang.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Struktur und Referenz in gebärdeten Texten

Aline Meili und Petrea Sophie Bürgin (ZHAW, Schweiz)

Unabhängig vom Medium zeichnen sich Texte durch einen hohen Planungsgrad und Strukturiertheit aus und setzen entsprechende Kompetenzen des Produzenten voraus. Was genau Textkompetenz in Gebärdensprachen (GS) ausmacht und wie sie in einem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Gebärdensprachen" (GER für GS) zu erfassen ist, ist Gegenstand eines laufenden Forschungsprojekts. Im Gegensatz zu den Struktur- und Kohäsionsmitteln in verschrifteten Texten sind diese in gebärdensprachlichen Texten noch weitgehend unerforscht. Der Beitrag fokussiert auf die diversen Möglichkeiten, gebärdete Texte zu strukturieren und Kohärenz herzustellen. Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, ob strukturelle und referenzielle Mittel vom jeweiligen Texttyp abhängig sind. Dies bedingt, dass sich Kompetenzen für verschiedene gebärdete Texttypen ableiten lassen.

1. Gebärdensprachliche Textkompetenz und der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen" (GER)

Textualitätsmerkmale sind modalitäts- und sprachübergreifend, weshalb sie unabhängig vom Medium der Schrift analysierbar sind. Dies erlaubt eine Übertragung der auf der Basis von medial schriftlichen Texten entwickelten Textkriterien auf gebärdete Texte. Gebärdentexte sind – anders als schriftliche Texte – nicht an das Medium der Schrift gekoppelt, sondern auf Video festgehaltene Botschaften in GS. Der Beitrag fokussiert auf die Textkriterien „Kohärenz" und „Kohäsion", die de Beaugrande und Dressler (1981) als zentrale Merkmale für Textualität definieren, und beschreibt verschiedene Möglichkeiten für deren Umsetzung in einem Gebärdentext.

Der an Lautsprachen ausgerichtete „Gemeinsame europäische Referenzrahmen" (GER) (Europarat 2001) unterscheidet im Bereich Textkompetenz die rezeptive Fähigkeit des Lesens und die produktive Fähigkeit des Schreibens. Auf gebärdensprachliche Texte übertragen entsprechen diese Fertigkeiten dem rezeptiven Verständnis resp. der monologischen Produktion von Gebärdentexten. Im Zuge der aktuellen Bemühungen, Gebärdensprachen in den GER einzubeziehen, muss auch der gebärdensprachlichen Textkompetenz Rechnung getragen und entsprechende Kompetenzformulierungen (Deskriptoren) müssen entwickelt werden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Um ein vollständiges Kompetenzraster zu erhalten, werden die Fertigkeiten nebst der Unterteilung in die Bereiche Rezeption und Produktion auch nach Texttypen unterschieden. In Zusammenarbeit mit der Deutschschweizer Gebärdensprachgemeinschaft konnten für die Deutschschweizer Gebärdensprache (DSGS) sechs prototypische Texttypen beschrieben werden: (1) Beschreiben, (2) Berichten/Informieren, (3) Erzählen, (4) Erklären, (5) Argumentieren und (6) Inszenieren.

Die im Projekt verwendete Texttypologie basiert auf Linke et al. (2004) sowie Brinker et al. (2014) und nimmt Bezug auf die Theorie der „konzeptuellen Deutungsmuster" resp. der „Themenentfaltung". Abb. 1 stellt das im Projekt verwendete Modell zur Textklassifikation dar. Im Rahmen der Untersuchungen wurde das Basismodell um einen weiteren, ästhetisch-kreativen Texttyp (6) ergänzt. Ein wichtiger Aspekt der im Projekt angewendeten Texttypologie ist, dass sie einerseits auf theoretischen Modellen, andererseits aber auch auf der Einschätzung gehörloser Expert/innen basiert.

2. Strukturierende und referenzielle Mittel im GS-Text

Das Gebärden eines spezifischen Texttyps setzt Kompetenzen voraus, die für die gebärdensprachliche Textproduktion als allgemeingültig angenommen werden können. Dazu zählt etwa das angemessene Einteilen des Gebärdenraums.[1] So gilt auch für einen gebärdeten Text, dass für neue Inhalte neue Abschnitte gesetzt und verschiedene Arten der Gliederung nicht vermischt werden sollten.[2] Je nach Textsorte muss sich der/die Textproduzent/in zudem überlegen, wie er/sie den Raum, in dem der Text gebärdet wird, dem Inhalt entsprechend gestalten kann.

Sowohl die strukturierende Nutzung des Gebärdenraums als auch der gezielte Einsatz rhetorischer Fragen sind zwei häufige strukturierende Mittel für GS-Texte. Letztere können vielfältig zur Anwendung kommen und nebst einzelnen Konstituenten auf der Satzebene auch thematische Abschnitte auf der inhaltlichen Ebene markieren.

---

1 Fast alle Bewegungen der Gebärdensprache werden in einem begrenzten Raum ausgeführt, den man „Gebärdenraum" nennt. Der Gebärdenraum bezeichnet den Raum unmittelbar vor dem Kopf und dem Oberkörper der gebärdenden Person (vgl. Boyes Braem 1995, 23).

2 Damit ist z. B. gemeint, dass man sich entweder für eine horizontale oder eine vertikale Raumeinteilung entscheiden sollte, nicht aber beide Ebenen vermischt werden sollten.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

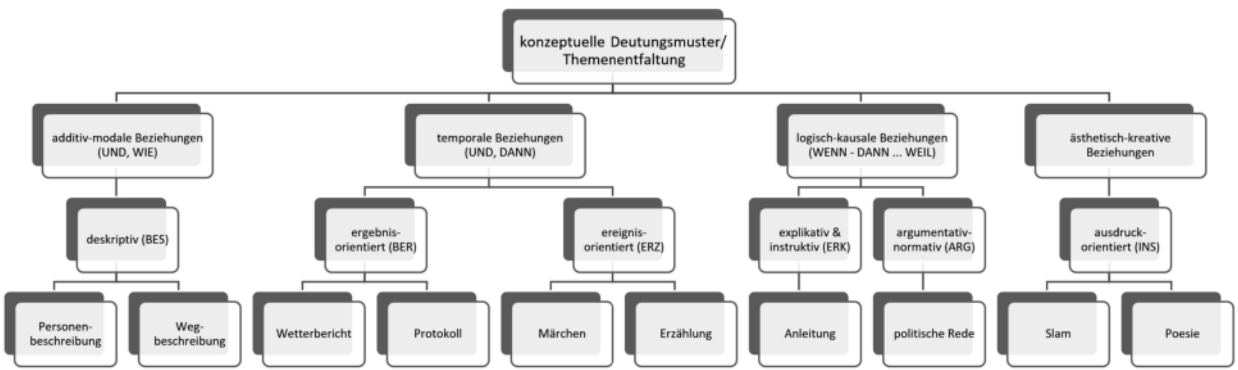


Abb. 1: Modell zur Texttypologie

Nun stellt sich in Bezug auf gebärdensprachliche Textkompetenz die Frage, ob es nebst den globalen Kompetenzen zur Gliederung eines Textes auch Texttypen-spezifische Mittel zur Strukturierung eines Gebärdentextes gibt. Dieselbe Frage stellt sich auch in Bezug auf die referenziellen Mittel, die auf Bezugsobjekte im Raum verweisen. Eine solche ‚Verortung im Gebärdenraum' oder ‚referenzielle Verknüpfung' kann auf unterschiedliche Arten geschehen, z. B. mittels Proformen. Auf Proformen kann unter Verwendung unterschiedlicher Strategien verwiesen werden, u. a. durch Indexe[3], Blickrichtung, Mimik oder auch durch die Körperhaltung.

3. Analyseergebnisse

Um zu untersuchen, ob die strukturellen und referenziellen Mittel vom Texttyp abhängig sind, wurden exemplarische Videos der sechs Texttypen mithilfe der Transkriptionssoftware ELAN[4] analysiert. Im Folgenden wird eine Auswahl der Ergebnisse mit Fokus auf kohäsions- und kohärenzstiftende Mittel präsentiert.

3.1 Konnektive

Mit Bezug auf die Verwendung von Konnektiven fällt ein vergleichsweise tiefes Vorkommen für die Texttypen (1) „Beschreiben" und (6) „Inszenieren" auf. Hierzu muss angemerkt werden, dass in den Transkripten ausschliesslich lexikalisierte und somit explizite Verknüpfungen erfasst wurden, nicht aber die Blickrichtung oder eine geänderte Position des Oberkörpers. Das geringe Vorkommen bedeutet also nicht zwangsläufig, dass keine Konnektive verwendet werden, sondern lediglich, dass diese nicht lexikalisiert sind. Dagegen lässt die vergleichsweise hohe Anzahl lexikalisierter Konnektive für die Texttypen (4) „Erklären" und (5) „Argumentieren" einen Rückschluss zu: Da beide Texttypen darauf abzielen, die Informationen in eine logisch-kausale Beziehung zueinander zu setzen (vgl. Abb. 1), ist für sie die Eindeutigkeit der textuellen Verknüpfung zentral. Da die Blickrichtung oder eine Neigung des Kopfes bzw. des Oberkörpers im Vergleich zu einem lexikalisierten Konnektor weniger explizit und damit weniger eindeutig sind, werden im Falle der Texttypen (4) und (5) letztere begünstigt.

---

[3] Da für referenzielle Verweise oft der Zeigefinger (Indexfinger) verwendet wird, werden solche Hinweise als „Indexe" bezeichnet.

[4] The Language Archive, Nijmegen, The Netherlands: https://tla.mpi.nl/tools/tla-tools/elan/ [zuletzt geprüft: 26.7.2018]; s. u. a. Sloetjes & Wittenburg 2008.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3.2 Textstrukturierende Mittel

In diesen Bereich fallen sämtliche manuellen Mittel zur Organisation des Gebärdenraums. Dies können etwa inhaltliche Kategorien oder Abfolgen sein. Hier stechen vor allem die Texttypen (3) „Erzählen“ und (6) „Inszenieren“ heraus, die scheinbar fast ohne solche Mittel zur Strukturierung auskommen. Für den ästhetisch-kreativen Texttyp (6) erstaunt dies wenig, zumal hier die künstlerische Freiheit dominiert und die Texte eine klare Präferenz für einen spielerischen Umgang mit Sprache zulasten einer explizit markierten Textstruktur erkennen lassen. Für den Texttyp „Erzählen“ bietet sich die auf temporalen Beziehungen basierende Themenentfaltung (s. Abb. 1) als mögliche Erklärung an. Orientiert sich der/die Produzent/in an einer linearen, zeitlichen Abfolge und folgt in seiner/ihrer Erzählung der Chronologie der Ereignisse, erübrigen sich entsprechende strukturelle Mittel für das bessere Verständnis. Für eine Erklärung oder eine Argumentation hingegen sind mehrere inhaltliche Kategorien und Sprünge (z. B. vom einen Argument zum anderen) unausweichlich, was wiederum den Rückgriff auf Strukturgebärden begünstigt.

3.3 Rhetorische Fragen

Das unter Punkt 2 eingeführte Mittel der rhetorischen Frage scheint für Berichte, Erzählungen, Erklärungen und Argumentationen zentral zu sein, nicht jedoch für Beschreibungen oder Inszenierungen. Sowohl Berichte als auch Erzählungen zeichnen sich durch temporale Beziehungen aus, Erklärungen und Argumentationen durch logische Beziehungen zwischen den Inhalten. Einzig Beschreibungen sind additiv angelegt, Inszenierungen gänzlich frei. Dies erklärt auch den spärlichen Einsatz von rhetorischen Fragen in diesen beiden Texttypen: Die rhetorische Frage kann temporale und logisch-kausale Einheiten explizit kennzeichnen. Für Texttypen hingegen, die primär auf Formen setzen und viele ähnliche Einheiten aneinanderreihen (wie „Beschreiben“) oder den künstlerischen Aspekt in den Vordergrund rücken (wie „Inszenieren“) bringt der Einsatz der rhetorischen Frage für die Struktur des Textes keinen Mehrwert bzw. würde die rhetorische Frage für alle Textteile einer Beschreibung gleich lauten, nämlich z. B. „Wie sieht es aus?“.

3.4 Referenzielle Mittel: Proformen und Substitution

Unter dem Überbegriff „Proformen“ werden sämtliche deiktischen Verweise gefasst, die unter Zuhilfenahme des Gebärdenraums verwendet werden (inde-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

xikalische Verweise). Hier sticht v. a. der Texttyp „Erzählen" heraus. Die vergleichsweise hohe Anzahl Proformen in Erzählungen dürfte in direktem Zusammenhang mit der häufigen Verwendung der Rollentechnik stehen, bei deren Verwendung der erzählende Texttyp ebenfalls nach oben ausreisst.

Im Bereich der Substitution stechen mit „Erzählen" und „Inszenieren" zwei Texttypen hervor, die vor allem auf einen Effekt beim Rezipienten (wie Unterhaltung oder Gefallen) abzielen. Damit liesse sich auch erklären, weshalb dort die sprachliche Vielfalt eine zentralere Rolle einnimmt als etwa beim Bericht oder der Argumentation, die am wenigsten von Substitutionen Gebrauch machen.

4. Ausblick

Die Forschung zu gebärdensprachlicher Textkompetenz und die damit verbundene Analyse gebärdeter Texte eröffnet neue Blickwinkel und Ansätze, die sowohl für die Fremdsprachendidaktik als auch für die textlinguistische Forschung gewinnbringend sind. Wie die bisherigen Analysen gezeigt haben, zeichnen sich unterschiedliche Texttypen in GS tatsächlich durch unterschiedliche Strukturmerkmale aus und bedingen einen unterschiedlichen Einsatz referenzieller Mittel. Diese Mittel sind insofern vom jeweiligen Texttyp abhängig, als sie in ihrer unterschiedlichen rhetorischen Funktion der Intention des Textproduzenten dienlich sein müssen. Um die GS in ihrer Ganzheit an den GER anzubinden, bedarf es weiterer Grundlagenforschung im Bereich gebärdensprachlicher Textkompetenz. Eine vertiefte Kenntnis ist Voraussetzung für einen erfolgreichen und nachhaltigen Unterricht und betrifft sowohl Lehrende als auch Lernende einer GS als Fremd- oder Zweitsprache.

Literatur

de Beaugrande, Robert-Alain & Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik.* Tübingen: Niemeyer.

Boyes Braem, Penny (1995): *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. Hamburg: Signum.

Brinker, Klaus/Cölfen, Hermann & Pappert, Steffen (2014): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden, 8. durchgesehene und ergänzte Aufl.* Berlin: ESV.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Linke, Angelika/Nussbaumer, Markus & Portmann, Paul R. (2004): *Studienbuch Linguistik, 5. erweiterte Aufl.* Tübingen: Niemeyer.

Sloetjes, Han & Wittenburg, Peter (2008): Annotation by category – ELAN and ISO DCR. *Proceedings of the 6th International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2008)*.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Wortstellungsmuster und grammatische Korrektheit in Texten von chinesischen und georgischen Studierenden zu einer Bildergeschichte

Wilhelm Grießhaber (Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Deutschland)

An studentischen Lernertexten aus typologisch weit entfernten Sprachen wird mit der Profilanalyse in einer unechten Längsschnittstudie die Entwicklung der Syntax im Laufe des Studiums untersucht. Formale Aspekte werden am Beispiel der Akkusativformen und des Determiniertheitsgrades der bestimmten Artikel auch mit Bezug auf die Ausgangssprachen analysiert.

1. Das Korpus und die Analyseinstrumente

Chinesisch, Georgisch und Deutsch unterscheiden sich typologisch deutlich. Das Deutsche zählt zur indoeuropäischen Sprachfamilie mit ausgeprägter Flexion und vielen Unregelmäßigkeiten, hat Genus, Relativsätze, Präpositionen und lateinische Alphabetschrift. Das Georgische (s. Abuladze & Ludden 2006, Kurtsikidze 2006), eine agglutinierende kaukasische Sprache, weist ebenfalls eine reiche Flexionsvielfalt auf, eine verbale Wurzelflexion, Postpositionen, den Ergativ bei Vergangenheitstempora und eine Alphabetschrift. Das Chinesische (s. Chang-Lien 1984, Reichardt & Reichardt 1990), eine isolierende sinotibetanische Sprache, hat zahlreiche Partikeln, eine strikte Topic-Comment-Wortfolge, differenzierte Zähleinheitswörter und eine logographische Schrift.

Im Folgenden werden Texte von chinesischen und georgischen Studierenden auf mögliche erstsprachliche Einflüsse und übergreifende Spracherwerbsprozesse hin untersucht. Die Texte wurden zur Bildergeschichte „Jagdeifer und Reue“ (Plauen & Eppert 1983, 12) produziert, in der Vater und Sohn auf die Jagd gehen und einen Hasen schießen. Das chinesische Teilkorpus (CHI-Texte) mit 17 Texten wurde 2011 von Ching-Shih Huang an der Soochow Universität Taipeh (Taiwan) in den ersten drei Studienjahren erhoben, das georgische Korpus (GEO-Texte) mit 61 Texten wurde 2003 von Melanie Brinkschulte an der Universität für Sprache und Kultur in Tbilissi (Georgien) in den ersten vier Studienjahren aus verschiedenen Studiengängen erhoben. Drei der sechs Gruppen erhielten zusätzlich zur Bilderfolge unterstützende Fragen zur Texterschließung (Plauen & Eppert 1983, 50).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Die Wortstellungsmuster in den Texten wurden mithilfe der Profilanalyse (Grießhaber 2012, 2014) ermittelt. Die Profilanalyse konzentriert sich auf die Stellung finiter und infiniter verbaler Elemente (s. Tab. 1), die ein guter Indikator für die syntaktische Komplexität sind und den erreichten Stand im Spracherwerb markieren. Auch, wenn dabei von der sprachlichen Oberfläche abstrahiert wird, korrespondieren die Wortstellungsmuster mit weiteren, nicht direkt ermittelten Aspekten, darunter mit der Äußerungsmenge und der formalen Korrektheit. Die Äußerungen werden zunächst in minimale syntaktische Einheiten (MSE) zerlegt, denen dann jeweils ein Wortstellungsmuster nach Tab. 1 zugewiesen wird. Das komplexeste, mindestens dreimal verwendete Muster repräsentiert die Erwerbsstufe. Die anhand der Wortstellungsmuster ermittelte syntaktische Komplexität wird anschließend mit der Korrektheit der Nominalgruppen, der Akkusative und der bestimmten Artikel in Beziehung gesetzt.

Stufe	**entscheidende Merkmale**	**Beispiel**
6	Integration eines [(erweiterten) Partizipialattributs]	*Sie hat des [(E)PA] Buch gelesen.*
5	Insertion eines [Nebensatzes]	*Sie hat das Buch, […], gelesen.*
4	Nebensätze mit Finitum in Endstellung	*…, dass er so schwarz ist.*
3	Inversion: Subjekt nach Finitum	*Dann brennt die.*
2	Separation von finiten und infiniten Verbteilen	*Ich habe dann geweint.*
1	Finitum (+ Subjekt) in einfachen Äußerungen	*Ich versteh.*
0	Bruchstückhafte Äußerungen	*Danke!*

Tab. 1: Profilstufen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache

2. Syntaktische Komplexität und grundlegende Parameter

Die Texte werden längsschnittlich nach Studienjahren und querschnittlich nach Erwerbsstufen betrachtet. Nach Tab. 2 wachsen grundlegende Parameter mit der Studiendauer: Die syntaktische Komplexität der Erwerbsstufe (ES), die Textlänge in minimalen satzwertigen Einheiten (MSE) und der Anteil komplexer Muster (≥ 3). Allerdings gibt es auch Unterschiede nach der L1. Die CHI-Texte weisen schon von Beginn an ein höheres syntaktisches Niveau und einen höheren Anteil komplexer Muster (≥ 3) auf als die GEO-Texte. Die über die Studiendauer hinweg ansteigende Textlänge schwankt in einzelnen Studienjahren. Insgesamt verbessern sich die Deutschkenntnisse mit zunehmender Studiendauer.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Jahr	CHI				GEO			
	#	MSE	≥3	ES	#	MSE	≥3	ES
4.	–	–	–	–	19	33,1	31	3,3
3.	3	30,3	65	4,0	13	27,7	30	3,2
2.	4	14,8	52	3,5	14	19,9	18	2,4
1.	10	14,8	39	3,0	15	14,7	3	0,9

Tab. 2: Texte nach Studienjahren

Legende: Jahr: Studienjahr; CHI/GEO: chinesische/georgische Lerner; #: Anzahl; MSE: MW Textlänge; ≥3: Anteil komplexer Muster mit Inversion oder höher; ES: MW der Erwerbsstufe

In Tab. 3 ist die geringe Anzahl von Texten der ES 2 zu berücksichtigen, deren Werte weniger aussagekräftig sind. Von der Betrachtung ausgenommen werden ebenfalls die ES 2 CHI und die ES 0 GEO, die jeweils nur mit einem Text vertreten sind. Allgemein ähneln die Verteilungen nach Erwerbsstufen denen nach Studienjahren in Tab. 2. Ein bruchstückhafter GEO-Text der ES 0 wird als Ausreißer nicht weiter berücksichtigt. In beiden Sprachgruppen sind die Texte auf der ES 4 länger als auf der ES 2 (gemessen in MSE). Der Anteil komplexer Muster steigt in beiden Gruppen mit zunehmender Komplexität, während der Anteil fehlerhafter Nominalgruppen abnimmt. Die Profile weisen deutliche Unterschiede auf. Die GEO-Texte sind nach Erwerbsstufen – mit Ausnahme der ES 1 – deutlich länger als die CHI-Texte. Die komplexeren und kürzeren CHI-Texte enthalten viele fehlerhafte Nominalgruppen, während die längeren und einfacheren GEO-Texte niedrigere Fehlerquoten aufweisen.

ES	CHI						GEO					
	#	MSE	≥3	NGf%	Af%	Df%	#	MSE	≥3	NGf%	Af%	Df%
4	6	23,8	55	13,9	34,2	1,3	19	34,8	39	12,1	9,0	11,1
3	10	13,2	46	32,9	57,8	9,2	14	28,1	25	10,6	11,5	9,1
2	1	23,0	4	48,6	71,4	14,3	6	20,5	11	18,4	33,3	13,2
1	–	–	–	–	–	–	21	14,6	6	21,8	16,2	17,5
0	–	–	–	–	–	–	1	1	0	0	0	

Tab. 3: Texte nach Erwerbsstufen und grammatischer Korrektheit

Legende: ES: Erwerbsstufe; CHI/GEO: chinesische/georgische Lerner; #: Anzahl; MSE: MW Textlänge; ≥3: MW komplexer Muster mit Inversion oder höher; NGf%: MW fehlerhafter Nominalgruppen; Af%: MW fehlerhafter Akkusative; Df%: MW fehlerhafter best. Artikel

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3. Akkusativ und Determination nach Sprachen und Komplexität

Auch bei der formalen Korrektheit der Nominalgruppen verlaufen Erwerbsstufen und Studienjahre weitgehend parallel, so dass nur die differenzierteren Erwerbsstufen betrachtet werden (s. Tab. 3). Die Fehlerhäufigkeit (NGf%) sinkt bei den CHI-Texten von einem hohen Ausgangswert auf weniger als ein Drittel. Auf der ES 4 liegt der Wert geringfügig über dem der GEO-Texte. Auf der ES 2 ist der Fehleranteil (NGf%) der GEO-Texte mit 18,4 % deutlich niedriger als in den CHI-Texten der ES 2 (48,6 %). Das anfänglich höhere Korrektheitsniveau der GEO-Texte könnte mit der reichen L1-Flexion zusammenhängen, die die Sensibilität für diese Mittel schärft.

Die Akkusativ-Fehler (Af%) weisen in beiden Sprachgruppen hohe Werte auf. In den CHI-Texten halbieren sich die sehr hohen Anfangswerte mit steigender Komplexität, verbleiben aber im Vergleich mit den GEO-Texten auf einem hohen Niveau. In letzteren zeigt sich eine Zweiteilung mit zunächst hohen Werten von etwa einem Drittel (ES 2-Texte), die auf 9 % (ES 4-Texte) fallen. Die hohe CHI-Fehlerrate, auch noch in der ES 4, dürfte mit Eigenschaften der L1, dem Fehlen von Kasusmarkern und der Topic-Comment-Wortfolge zusammenhängen. Diese Zusammenhänge wurden sowohl in älteren Arbeiten zum Deutscherwerb (s. exemplarisch Yushu 1982) als auch in neueren (z. B. Lay 2017) nicht berücksichtigt. Das von den Studierenden vor dem Deutschen gelernte Englisch ist bei dieser Lernaufgabe nicht hilfreich.

Die anfänglich vorhandenen Probleme der georgischen Studierenden mit dem Akkusativ lösen sich später auf. Die Anfangsschwierigkeiten könnten mit dem Fehlen des Akkusativs im Georgischen und mit dem Ergativ (s. Stolz o. J.) zusammenhängen. Substantive im Nominativ fungieren meist als Subjekte, können allerdings auch Objekte sein. Dagegen fungieren Substantive im Ergativ immer als Subjekt (Kurtsikidze 2006, 27). Das direkte Objekt steht dann im Nominativ, zur Veranschaulichung (Abuladze & Ludden 2006, 232):

GEO interlinear:	*Mann* [ERG]		*Brief* [NOM]	*schrieb*
Deutsch:	Der Man [NOM]	hat	einen Brief [AKK]	geschrieben.
Satzfunktion?	Subjekt	Aux.	Objekt	Verb transitiv

Tab. 4: Ergativ

Entsprechend finden sich folgende Äußerungen: „*Der Sohn trug der Hase mit seiner Ohren.*“ (2. Jahr, ES 2). Der Deutschunterricht in Georgien stützte sich auf das von den meisten Lernenden beherrschte Russisch, das eine reiche Morphologie aufweist und das den Akkusativ in der Rolle des direkten Ob-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

jekts mit einem Suffix markiert. Dagegen ist das Englische in diesem Bereich wenig hilfreich (s. dazu Amirezashvili 2017).

Bei den bestimmten Artikeln wird der Grad der Determination ermittelt (dazu Ehlich 2003). Es wird erfasst, ob (a) die Wahl des bestimmten Artikels passt, (b) durch einen unbestimmten Artikel unterdeterminiert oder (c) überdeterminiert ist, z. B. durch einen bestimmten statt eines unbestimmten Artikels. Beispiele für die Determinationsgrade für das Bezugsobjekt „Hase" (L1 Georgisch, 2. Jahr, ES 1):

(a) passend, Hase vorher schon eingeführt: *„... und der Hase ist tot.*"
(b) unterdeterminiert, Hase schon eingeführt: *„... wen er ein tötende Hase gesehen.*"
(c) überdeterminiert, Ersterwähnung des Hasen: „*Der Sohn hat der Hase gesehen ...*"

Die Fehlerquote (Df% in Tab. 3) beginnt in beiden Sprachgruppen auf ähnlichem Niveau, geht dann aber in den CHI-Texten deutlich zurück, während sie in den GEO-Texten auf den beiden höheren Erwerbsstufen bei ungefähr 10% verharrt. Dies ist interessant, da beide Sprachen keinen Artikel besitzen. Offensichtlich können die chinesischen Lernenden von dem differenzierten Zähleinheitssystem profitieren, das als Klassifikator für die Substantive funktioniert (s. Chang-Lien 1984, 158 ff.). Auch ohne direkte Entsprechung von Artikelsystem und Zähleinheitswörtern erleichtern letztere offensichtlich den Zugang zum deutschen Artikel.

4. Resümee und Ausblick

Resümierend lassen sich folgende Ergebnisse festhalten: Sprachübergreifend steigt in beiden Teilkorpora mit typologisch weit auseinanderliegenden Sprachen die syntaktische Komplexität mit der Lerndauer an. Der Syntaxerwerb wird wesentlich durch die deutschen Verbstellungsmuster bestimmt. Diese Komplexitätsgrade werden in einigen Bereichen durch ausgangssprachlich bedingte Verfahren überlagert, dazu zählen der Textumfang, das nominale Fehlerniveau und bestimmte Fehlerarten. Hohe Fehlerquoten in den beiden Gruppen können ebenfalls auf unterschiedliche ausgangssprachliche Bedingungen zurückgeführt werden. Zur Klärung wären Untersuchungen zu weiteren Sprachen hilfreich. Weitere Aufschlüsse könnten Vergleiche mit ausgangssprachlichen Texten der Lernenden und die gezielte didaktische Behandlung kritischer Fehlerbereiche ergeben. Auch die Einbeziehung differenter kultureller Erfahrungen und Handlungsmuster, auf die hier nicht eingegangen werden konnte, verdienen weitere Aufmerksamkeit.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Literatur

Abuladze, Lia & Ludden, Andreas (2006): *Lehrbuch der georgischen Sprache*. Hamburg: Buske.

Amirezashvili, Maia (2017): *Deutsch als Fremdsprache. Aspekte des Deutscherwerbs in Georgien. Eine empirische Untersuchung.* Berlin: LIT (=Germanistik 48).

Chang-Lien, Sung (1984): *Grammatik der chinesischen Umgangssprache.* Berlin, New York: de Gruyter.

Ehlich, Konrad (2003): Eine funktional-pragmatische Analyse am Beispiel hebräischer Strukturen. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.): *Funktionale Syntax. Die pragmatische Perspektive.* Berlin, New York: de Gruyter, 307–334.

Grießhaber, Wilhelm (2014): Beurteilung von Texten mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler. *leseforum.ch, Ausgabe 3.* https://www.leseforum.ch/myUploadData/files/2014_3_Griesshaber.pdf [zuletzt geprüft: 31.5.2018].

Grießhaber, Wilhelm (2012): Die Profilanalyse. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Wie man eine weitere Sprache erwirbt.* Berlin, New York: de Gruyter, 173–193.

Kurtsikidze, Shorena (2006): *Essentials of Georgian Grammar. With Conjugation Tables of 250 Most Commonly Used Verbs*. München: LINCOM.

Lay, Tristan (2017): Lernschwierigkeiten chinesischer Deutschlerner im Anfängerunterricht unter Berücksichtigung des Chinesischen als Erstsprache und des Englischen als erster Fremdsprache. *Zielsprache Deutsch 44/2,* 19–38.

Plauen, E. O. & Eppert, Franz (1983): *Vater und Sohn: Bildgeschichten für den Konversations- und Aufsatzunterricht. Bd. 1. Ausgewählt und mit dem notwendigen Sprachmaterial versehen von Franz Eppert, 4. Aufl.* Ismaning: Hueber.

Reichardt, Manfred & Reichardt, Shuxin (1990): *Grammatik des modernen Chinesisch.* Leipzig: Enzyklopädie.

Stolz, Thomas (o. J.): *Ergativ für blutigste Anfänger.* http://www.fb10.uni-bremen.de/iaas/workshop/ergativ/tstolz.pdf [zuletzt geprüft: 31.5.2018].

Yushu, Zhang (1982): Hauptschwierigkeiten der Chinesen beim Erlernen der deutschen Sprache. *OBST 21*, 44–68.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Produktionssicherheit in Dialekt und Hochdeutsch von L2-Kindern im Bereich der Präpositionalphrase

Nadia Montefiori (Pädagogische Hochschule Bern, Schweiz)

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache sehen sich in der Deutschschweiz mit der Herausforderung konfrontiert, zwei Varietäten – Dialekt und Hochdeutsch – mehr oder weniger gleichzeitig erwerben zu müssen. Die Erwerbsbedingungen für die beiden Varietäten unterscheiden sich u. a. im Hinblick auf Inputquantität und -qualität. Im Beitrag werden diese unterschiedlichen Erwerbsbedingungen diskutiert, und es wird der Frage nachgegangen, welchen Einfluss diese Unterschiede auf die Produktionssicherheit im Bereich der Präpositionalphrase haben können. Das Korpus bilden mündliche Sprachdaten von 12-/13-Jährigen L1- und L2-Sprecher/innen. Die Analyse der Präpositionalphrasen zeigt, dass die L2-Proband/innen nicht die gleich hohe Produktionssicherheit erreichen wie die gleichaltrigen L1-Proband/innen. Zudem ist ihre Produktionssicherheit im Dialekt tiefer als im Hochdeutschen.

Einleitung

In der Deutschschweiz aufwachsende Kinder, deren L1 nicht Deutsch ist, stehen vor der Herausforderung eines doppelten Zweitspracherwerbs: Sie erwerben einerseits einen lokalen alemannischen Dialekt, der vereinfacht gesagt für die alltägliche mündliche sowie auch für die informelle schriftliche Kommunikation verwendet wird. Andererseits erwerben sie das Schweizer Hochdeutsche, das u. a. die Funktion der Schul- und Bildungssprache hat.[1] Letztere ist m. E. ein Grund dafür, dass in sprach- und erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen Hochdeutscherwerb und -kompetenz im Zentrum stehen – der Dialekt erfährt in der Forschung hingegen eine stiefmütterliche Behandlung (vgl. dazu Ender et al. 2007). In meiner Untersuchung zum präpubertären Erwerb der Präpositionalphrase (Montefiori 2017) wurde die mündliche Dialekt- und Hochdeutschproduktion von je elf 12-/13-Jährigen mit Deutsch als Erst- resp. Zweitsprache untersucht. Im vorliegenden Beitrag wird ein Teilergebnis aus dieser Studie vorgestellt. Ich zeige auf, welche Produktionssicherheit die Proband/innen im Bereich der Präpositionalphrase in den beiden Varietäten erreichen.

[1] Zur funktionalen Verteilung von Dialekt und Hochdeutsch und zur Diglossiediskussion vgl. Berthele (2004) und Haas (2004).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Spracherwerbstheoretische Grundlage und Erwerbsbedingungen in der Deutschschweiz

Zweitspracherwerb ist aus einer gebrauchsbasierten Perspektive als dynamischer kognitiver Prozess zu verstehen, der in der Interaktion mit dem sozialen Umfeld stattfindet. „Structure emerges from use" (Tomasello 2009, 69), d. h., Lernende nutzen ihre allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, um bei jedem Sprachgebrauchsereignis Einheiten zu kategorisieren und diese nach Ähnlichkeiten resp. Unterschieden einzuteilen. Daraus resultiert nach Bybee (2006, 711) eine kognitive Repräsentation, die als Grammatik bezeichnet werden kann. Dittmar und Özçelik (2006, 319) postulieren, „dass eine Modellierung von DaZ neben psycholinguistischen Komponenten [Intake und Sprachausdrucksprozesse, N. M.] unbedingt soziolinguistische [Komponenten, N. M.] ausweisen muss". Im Folgenden werden daher die aussersprachlichen Bedingungen für den Dialekt- und den Hochdeutscherwerb in der Deutschschweiz beschrieben. Diese sind zum einen durch die gesellschaftspolitische Realität und zum anderen durch die individuelle soziale Bezugsumgebung jedes Kindes vorgegeben und für das Hochdeutsche und den Dialekt nicht identisch. Kinder von Deutschschweizer Eltern erwerben den lokalen Dialekt als Erstsprache, kommen jedoch schon früh – durch Medien und/oder persönliches Umfeld – mit dem Hochdeutschen in Kontakt (vgl. Häcki Buhofer & Burger 1998). Kinder aus nicht-deutschsprachigen Familien haben hingegen vor Kindergarteneintritt, also vor dem vierten Lebensjahr, nicht zwingend Zugang zu hochdeutschen und dialektalen Inputquellen. Ab der Primarschule ist Hochdeutsch generell die Unterrichtssprache, und die Kinder erhalten Input durch die Lehrperson sowie durch die Schriftlichkeit. Der Hochdeutscherwerb kann im Gegensatz zum Dialekterwerb als teilweise gesteuert bezeichnet werden, da in der Schule die Hochdeutschkompetenz aktiv gefördert wird. Hinsichtlich des Dialekterwerbs gestaltet sich die Erwerbssituation hingegen unübersichtlicher und individueller.

Für die L2-Proband/innen aus meiner Untersuchung lässt sich festhalten, dass in ihren Familien die jeweilige Herkunftssprache dominierte und ein regelmässiger Zugang zu Dialekt und/oder Hochdeutsch erst ab dem Kindergarten gewährleistet war. Für den Erwerb des Hochdeutschen verfügten die L2-Proband/innen teilweise schon ab dem ersten Kindergartenjahr[2] über qualitativ gute, relativ homogene Inputprägungen durch ihre Lehrpersonen. Da die L2-Proband/innen aus der vorliegenden Untersuchung aber in sprachlich

[2] Sieben Proband/innen besuchten einen Hochdeutsch-, vier Proband/innen einen Dialekt-Kindergarten.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sehr heterogenen Umgebungen aufwuchsen und zur Schule gingen, hatten sie automatisch wenig(er) Kontakt zu deutschsprachigen Gleichaltrigen. Sprachlicher Input von L1-Dialektsprechenden war daher selten verfügbar. Dies erhöhte die Wahrscheinlichkeit der Entwicklung einer ‚eigenen', ethnolektal geprägten Peergroupsprache (Dittmar & Özçelik 2006), die für die L2-Sprecher/innen wohl die dominanteste dialektale Inputprägung darstellte – denn mit Erwachsenen sprachen sie entweder ihre Herkunftssprache (familiäres Umfeld) oder Hochdeutsch (Lehrpersonen).

Dieser soziolinguistische Rahmen bildete den Hintergrund, vor welchem ich die Sprachdaten der Proband/innen analysiert habe. Die unterschiedlichen sozialen Bezugsumgebungen und die daraus resultierenden individuellen Inputprägungen können zu unterschiedlichen Erwerbsergebnissen führen, nicht nur zwischen den Probandengruppen L1 und L2, sondern auch zwischen dem Hochdeutschen und dem Dialekt innerhalb derselben Gruppe. Meine zum Erhebungszeitpunkt 12- oder 13-jährigen L2-Proband/innen kamen spätestens im Alter von vier Jahren, nämlich im Kindergarten, mit Deutsch in Kontakt. Durch diesen frühen Zweitspracherwerb sollte der Grammatikerwerb erfolgreich verlaufen (Pagonis 2009), und die Produktionssicherheit dieser L2-Proband/innen sollte daher vergleichbar mit derjenigen der gleichaltrigen L1-Sprecher/innen sein, d. h., im Bereich der Grammatik nicht mehr massgeblich und regelmässig von der Zielsprache abweichen.

Methodisches und Untersuchungsgegenstand Präpositionalphrase

Gegenstand meiner Untersuchung war die Realisierung der Präpositionalphrase, also die Produktion einer komplexen grammatischen Struktur, die L2-Sprecher/innen auch auf sehr fortgeschrittenen Spracherwerbsstufen noch Schwierigkeiten bereiten kann. Das Korpus bestand aus Aufnahmen mündlicher Erzählungen einer Episode von „Mister Bean"[3] und aus Aufnahmen von Gesprächen zwischen Erhebungsleiterin und Proband/innen. Die Bean-Episode wurde zuerst auf Dialekt und anschliessend auf Hochdeutsch von den Proband/innen erzählt, jeweils während der Film ohne Ton lief (zur vollständigen Erhebungsanlage s. Montefiori 2017).

Die transkribierten Äusserungen enthielten für die L1-Gruppe 1.221 und für die L2-Gruppe 928 Präpositionalphrasen. Diese wurden im Hinblick auf ihre Zielsprachlichkeit untersucht. Abweichungen konnten hauptsächlich in drei Bereichen festgestellt werden, und zwar in der Präpositionswahl (*und*

[3] Birkin, John & Davies, John Howard (1995): *Good Night Mister Bean*.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

geht dann auf die andere Richtung), der Genus- oder Kasusmarkierung (*sucht er etwas in den Hosensack*) und der Determiniererverwendung (*früener simer immer mit auti gange* „früher sind wir immer mit Auto gegangen“). Für jede Probandin und jeden Probanden wurde der Anteil an zielsprachlichen Präpositionalphrasen im Verhältnis zur Gesamtanzahl an verwendeten Präpositionalphrasen im Dialekt und im Hochdeutschen errechnet. Dieser Wert drückt die Produktionssicherheit eines Probanden/einer Probandin aus und wird in Abb. 1 dargestellt.

Ergebnisse zur Produktionssicherheit

Im folgenden Boxplot wird die Produktionssicherheit im Bereich der Präpositionalphrase für die Proband/innen mit Deutsch als Zweitsprache (L2) und für die Proband/innen mit Deutsch als Erstsprache (L1) dargestellt. Im oberen Teil finden sich die dialektalen und im unteren Teil die hochdeutschen Äusserungen.

75% der L1-Sprecher/innen überstiegen in beiden Varietäten eine Produktionssicherheit von 90%, der Median für das Hochdeutsche lag bei 94,4 und derjenige für den Dialekt gar bei 98%. Die gleichaltrigen L2-Sprecher/innen

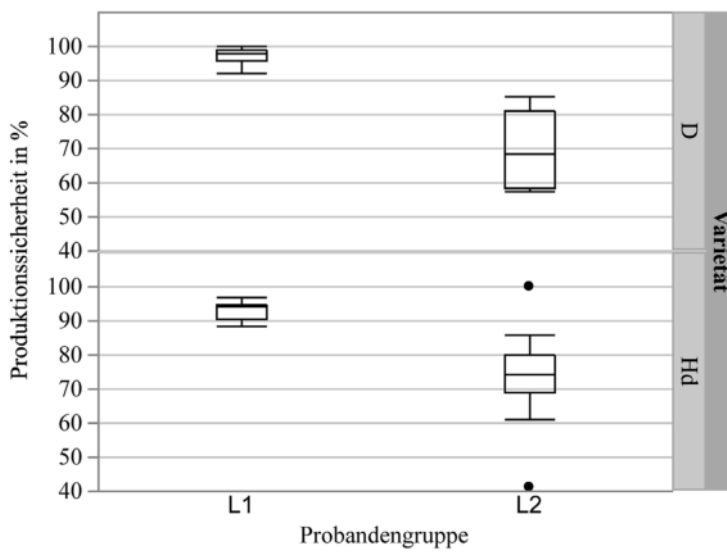


Abb. 1: Produktionssicherheit im Bereich der Präpositionalphrase nach Probandengruppe und Varietät

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

erreichten diese hohe Sicherheit nicht. Ihr Maximalwert lag im Dialekt und im Hochdeutschen (von einem Ausreisser abgesehen) unter dem Minimalwert der L1-Sprecher/innen. Der Median für das Hochdeutsche lag in der L2-Gruppe mit 74,2 % um sechs Prozentpunkte über demjenigen für den Dialekt. Während sich die Produktionssicherheit der L1-Proband/innen in Dialekt und Hochdeutsch als relativ homogen erwies, zeigten die Daten der L2-Proband/innen mehr Varianz. Abgesehen von den zwei Ausreissern streute die Hochdeutschproduktion weniger und der Interquartilsabstand war niedriger als im Dialekt.

Fazit

Obwohl der Zweitspracherwerb bei den L2-Proband/innen spätestens im Alter von vier Jahren einsetzte, erreichten sie im Alter von 12/13 Jahren nicht die gleiche Produktionssicherheit wie die gleichaltrigen Deutschsprachigen. Unterschiede zeigten sich nicht nur zwischen den beiden Probandengruppen, sondern auch zwischen der Hochdeutsch- und Dialektproduktion der L2-Proband/innen: Im Hochdeutschen erreichten sie eine leicht höhere und homogenere Kompetenz als im Dialekt. Die oben erwähnte Individualität der Erwerbsbedingungen sowie die Ungesteuertheit des Dialekterwerbs könnten einen möglichen Erklärungsansatz für diese Asymmetrie bieten. Erkenntnisse über den doppelten Zweitspracherwerb sind aus meiner Sicht notwendig, um die Sprachförderung im Unterricht verbessern zu können. Der bisherige Fokus auf Hochdeutschförderung ist zwar nachvollziehbar, klammert jedoch einen grossen Teil der alltäglichen Sprachproduktion von L2-Schüler/innen aus. Ich plädiere daher für eine Sprachförderung, die im Sinne der Mehrsprachigkeitsdidaktik nicht nur das Hochdeutsche, sondern auch den Dialekt miteinbezieht.

Literatur

Berthele, Raphael (2004): Vor lauter Linguisten die Sprache nicht mehr sehen. Diglossie und Ideologie in der deutschsprachigen Schweiz. In: Christen, Helen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum.* Wien: Praesens, 111–136.

Bybee, Joan (2006): From Usage to Grammar: The Mind's Response to Repetition. *Language 82/4*, 711–733.

Dittmar, Norbert & Özçelik, Tiner (2006): DaZ in soziolinguistischer Perspektive. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten.* Freiburg/Breisgau: Fillibach, 303–321.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Ender, Andrea/Li, Wei & Strassl, Katharina (2007): Das Projekt „Deutsch als Zweitsprache in Dialektumgebung.“ *Linguistik online 32/3.* https://www.linguistik-online.net/32_07/index.html [zuletzt geprüft: 5.6.2018].

Haas, Walter (2004): Die Sprachsituation in der deutschen Schweiz und das Konzept der Diglossie. In: Christen, Helen (Hrsg.): *Dialekt, Regiolekt und Standardsprache im sozialen und zeitlichen Raum.* Wien: Praesens, 81–110.

Häcki Buhofer, Annelies & Burger, Harald (1998): *Wie Deutschschweizer Kinder Hochdeutsch lernen. Der ungesteuerte Erwerb des gesprochenen Hochdeutschen durch Deutschschweizer Kinder zwischen sechs und acht Jahren.* Stuttgart: Franz Steiner (=Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik. Beihefte, H. 98).

Montefiori, Nadia (2017): *Präpubertärer Zweitspracherwerb im Deutschschweizer Kontext. Eine empirische Untersuchung der Präpositionalphrase in Dialekt und Hochdeutsch.* Freiburg: Universität Freiburg (Dissertation). https://doc.rero.ch/record/308893 [zuletzt geprüft: 27.5.2018].

Pagonis, Giulio (2009): Überlegungen zum Altersfaktor am Beispiel eines kindlichen und jugendlichen DaZ-Erwerbs. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung, 2. Aufl.* Freiburg/Breisgau: Fillibach, 193–213.

Tomasello, Michael (2009): The Usage-Based Theory of Language Acquisition. In: Bavin, Edith L. (Hrsg.): *Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 69–87.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Brücken zwischen Mathematik und Deutsch: MINT im sprachsensiblen Fachunterricht

Erika Berroth (Southwestern University, USA)

Lernerfolge in Deutsch als Fremdsprache durch interdisziplinäre Zusammenarbeit von Lehrenden in den Bereichen Mathematik und Deutsch an der Southwestern University in Georgetown, Texas, stehen im Zentrum dieses Beitrages. Durch Team-Teaching in einem Kommunikationskurs bauen wir Brücken zwischen MINT und DaF. Ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis demonstriert die vielseitige Anwendbarkeit von MINT-Fachinhalten im DaF-Unterricht. Geschichten um den Mathematiker Leonhard Euler (1707–1783) bieten Einblicke in die lebendige und motivierende Gestaltung von Sprachförderung durch MINT-Fachinhalte. Kurz eingeführt werden weitere Beispiele wie der Prioritätenstreit zwischen Leibniz (1646–1716) und Newton (1643–1727) sowie Leben und Werk der Mathematikerin Amalie Emmy Noether (1882–1935).

Einleitung

In einem interdisziplinären Team-Teaching Projekt erproben Dr. Jacob Schrum, Professor für Mathematik und Informatik, und Dr. Erika Berroth, Professorin für Deutsch, die Möglichkeiten der Adaption der in Europa bereits weit verbreiteten Praktiken des *Content and Language Integrated Learning in German*, CLILiG, für den nordamerikanischen College-Unterricht. Dabei finden wir vor allem in Leisens Arbeiten zum sprachsensiblen Fachunterricht (2015, 2016), einschliesslich seiner praxisorientierten Vorstellung möglicher Werkzeuge zur Förderung sprachlicher Kompetenzbereiche (2010), wichtige Grundlagen und vielseitige Anregungen zum inhaltsorientierten Fremdsprachenlernen. Das Projekt wird in einem Kurs durchgeführt, an dem Lernende, die in der Regel zwischen 18 und 24 Jahre alt sind, mit sehr unterschiedlichen Deutschkenntnissen teilnehmen. Ein Stipendium der „Associated Colleges of the South“ und ein Fortbildungsprogramm der „American Association of Teachers of German“ (AATG) zur Integration von MINT-Themen in den Deutschunterricht an amerikanischen Bildungseinrichtungen unterstützen das Projekt.

In dem für diese Zusammenarbeit gewählten Kurs geht es primär um die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen in Gesprächssituationen, um das Verstehen und Analysieren dessen, was gesehen, gelesen oder gehört wird, und um das Einüben formaler Präsentationen („World Readiness Standards“, The

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

National Standards Collaborative Board 2015). Der Heterogenität der Lernenden – sowohl im sprachlichen als auch im fachlichen Bereich – begegnen wir mit Strategien der optimalen Herausforderung. Auf Binnendifferenzierung wird bewusst verzichtet, was heisst, dass Lernende nicht mit individuell auf sie zugeschnittenen Aufgabenstellungen konfrontiert werden, sondern alle dieselben Aufgaben erhalten, jedoch mit *Scaffolding*, den vielfältigen Handreichungen und Materialien zur Unterstützung individueller Lernprozesse. Teilnehmende können so in verschiedenen Formen der Zusammenarbeit in unterschiedlichen Rollen agieren und sich gegenseitig sowohl als Lehrende als auch als Lernende erfahren. Ausschlaggebend für diese pädagogischen Entscheidungen und für unser Verständnis der Möglichkeiten von CLILiG sind neben Leisens Ausführungen zum personalisierten Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften (Leisen 2016) auch die Arbeiten von Haataja und Wicke (2015, 2016). Unter den von ihnen beschriebenen Varianten des fächerübergreifenden Lernens kommt unserem Team-Teaching Projekt diejenige am nächsten, die den Sprachunterricht ins Zentrum stellt und den Sachfachunterricht integriert. Lernerfolge des Projekts sehen wir im Erwerb von fachbasierter Diskursfähigkeit in der Zielsprache. Nachfolgend demonstriert eine exemplarische Unterrichtseinheit dieses Zusammenspiel von Sprach- und Fachlernen.

Unterrichtspraxis: Leonhard Euler (1707–1783) und die „Graphentheorie“

Die Lernenden beginnen mit einer einfachen Zeichenaufgabe. Das *Haus vom Nikolaus*, ein Quadrat mit Diagonalen und einem Dreiecksdach, soll in acht Linienzügen ohne Wiederholung einer Strecke entstehen.

Der achtsilbige Kinderreim „Das ist das Haus vom Ni-ko-laus“ begleitet diese Aktivität. Die Lernenden kommunizieren dabei über ihre unterschiedli-

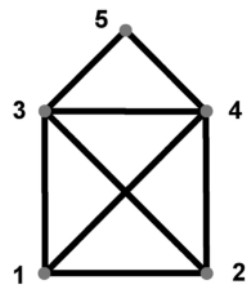


Abb. 1: Das Haus vom Nikolaus: eine Möglichkeit

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

chen Lösungswege, denn für diese Aufgabe gibt es 44 Lösungsmöglichkeiten. Anschliessend werden sie mit etwas komplexeren Graphen konfrontiert und sollen herausfinden, ob diese ebenfalls ohne Unterbrechungen und ohne Wiederholung einer Strecke gezeichnet werden können. Lehrende nutzen dabei Beispiele aus der Fachliteratur, zum Beispiel Manfred Nitzsches „Graphen für Einsteiger“ (2009). Studierende versprachlichen die Erfahrungen beim Zeichnen und beginnen zu spekulieren, warum das Verfahren bei manchen Graphen möglich ist, bei anderen jedoch nicht. Die Einführung von Fachbegriffen unterstützt die Hypothesenbildung: Die Linien heissen Kanten, die Eckpunkte, an denen die Kanten zusammenkommen, heissen Knoten. Diese Knoten haben einen Grad, nämlich die gerade oder ungerade Zahl der Kanten, die im Knoten zusammenlaufen. Lernende sind nun mit der Problemstellung der Durchlaufbarkeit von Graphen vertraut.

Im nächsten Schritt geht es um das Königsberger Brückenproblem. In einer Hörverständnisübung wird den Studierenden in einfacher Sprache die Geschichte der Königsberger aus dem frühen 18. Jahrhundert erzählt. Sieben Brücken über den Fluss Pregel verbanden damals die Stadtteile Königsbergs. Auf ihren Spaziergängen durch die Stadt suchten die Bürger vergeblich einen Weg, auf dem sie jeweils nur einmal über jede der sieben Brücken gehend an ihren Ausgangspunkt zurückkehren konnten. Sie riefen schliesslich den berühmten Mathematiker Leonhard Euler zu Hilfe. Die Aufgabe der Lernenden ist es nun, anhand eines Stadtplans von Königsberg einen Graphen des Brückenproblems zu zeichnen. Diesen Graphen vergleichen die Lernenden danach mit ihren zuvor diskutierten durchlaufbaren und nicht durchlaufbaren Graphen. Die dabei aufgestellten Hypothesen werden erneut geprüft und gegebenenfalls verändert.

Im nächsten Schritt erfahren die Lernenden, wie Euler das Problem löst und 1736 den Beweis liefert, dass es in Königsberg weder einen *Eulerweg*, noch einen *Eulerkreis* über die Brücken geben kann. Durch eine Reihe von Schaubildern und Erklärungen wird deutlich, wie Euler mit diesem Beweis die Graphentheorie begründet, die heute in der Informatik eine wichtige Rolle spielt.

Mit den erlernten Einsichten und Regeln können wir nun zuvor artikulierte Hypothesen angleichen, und Lernende können mit Bestimmtheit feststellen, welche der ausgewählten Graphen dem Eulerweg oder Eulerkreis entsprechen. Das *Haus vom Nikolaus*, z. B., ist ein *Eulerweg*, aber kein *Eulerkreis*, weil man nicht zum Ausgangspunkt zurückkehrt. Gemeinsames Erarbeiten von Ergebnissen übt und festigt sowohl die Fachlerninhalte als auch sprachliche Muster des Spekulierens, Erklärens und Hinterfragens.

Koordinierte Aufgaben in Kleingruppen erweitern im nächsten Schritt das Verständnis der Anwendungsmöglichkeiten von Eulers Graphentheorie. Kom-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

binatorische Optimierungsprobleme und bekannte Beispiele wie das Briefträgerproblem oder das Problem des Handlungsreisenden, wo es jeweils um die Optimierung der Reihenfolge von besuchten Orten (Knoten) geht, und wo auf der kürzesten Strecke (Kanten) zum Ausgangspunkt zurückgekehrt werden soll, werden bearbeitet und im Plenum präsentiert. Für das interkulturelle Lernen ist dabei interessant, dass Euler mit den sogenannten lateinischen Quadraten für einen der frühesten Vorläufer des Sudoku verantwortlich ist, dass ihm ein Google Doodle gewidmet ist oder dass sein Portrait auf Briefmarken, Münzen und Geldscheinen zu finden ist. Der leicht zugängliche Comic „Leonhard Euler: Ein Mann mit dem man rechnen kann" (Heyne & Heyne 2007) bettet die Biografie Eulers und die Wissenschaftsgeschichte in die politische Geschichte Europas ein und nimmt zudem Bezug auf eine weitere Unterrichtseinheit zur Frage, ob denn nun Newton oder Leibniz die Infinitesimalrechnung erfunden habe.

Reflexion

Themenkreise aus dem reichen Schatz der Mathematikgeschichte eignen sich für den Sprachunterricht, wenn Beispiele an die Erfahrungswelt der Studierenden anknüpfen, relevant oder bekannt sind, wenn diese auf verschiedenen Sprachebenen zugänglich und kommunizierbar sind (von der Alltagssprache über die Veranschaulichung in visuellen Repräsentationen bis hin zur Fachsprache und zu mathematischen Formeln) oder wenn sie das interkulturelle Lernen unterstützen und angemessene Herausforderungen bieten. Nach diesen Kriterien sind „Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716), Isaac Newton (1643–1727) und der Prioritätenstreit" sowie „Leben und Werk von Amalie Emmy Noether (1882–1935)" weitere bereits entwickelte Kurseinheiten. Im Aufbau und in der Verwendung von *Scaffolding* ähnlich gestaltet wie die Euler-Einheit wird dort Interkulturalität durch kulturvergleichende Zugänge, besonders auch zum Thema Frauen in der Mathematik, integriert. Staunen, Ausprobieren, Lachen, Lernen, Integrieren sind Begriffe, die sich in den Reflexionen der Studierenden am Ende des Kurses häufig finden. Das lässt vermuten, dass unser Ansatz hilft, Hürden abzubauen und mögliche Ängste vor Mathematik und vor dem Sprachenlernen zu überwinden. Die gezielte Verwendung von Fachsprache, als kognitiv akademische Sprachkenntnis, erweitert im Kurs die interpersonelle Konversation und unterstützt die Entwicklung von Sprachfähigkeit in formalen Präsentationen. Unter Leisens vierzig Methoden-Werkzeugen zur Sprachförderung (2010), die Lernende mit diversen kommunikativen Situationen im Unterricht konfrontieren und dabei kooperatives und kommunikatives Lernen anregen und unterstützen, waren folgende besonders beliebt

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

und effektiv: Wortliste, Bildsequenz, Filmleiste, Ideennetz, Bildergeschichte, Aushandeln. Die Lernziele des Kurses, das Erlernen und Üben anspruchsvoller Kompetenzen, zu denen Leisen symbolische Darstellungsformen wie das „Formalisieren, Mathematisieren, Symbolisieren, Modellieren, Abstrahieren, Strukturieren" zählt, aufbauend auf Darstellungsformen auf der bildlichen und sprachlichen Ebene wie „Beschreiben, Verbalisieren, Erklären, Erläutern, Veranschaulichen, Kommentieren, Bewerten," (2015, 253–254) wurden von allen Teilnehmenden in einer heterogenen Gruppe erreicht.

Literatur

Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (2016): Fach- und sprachintegriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch (CLILiG). *Fremdsprache Deutsch 54*, 3–9.

Haataja, Kim & Wicke, Rainer E. (Hrsg., 2015): *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch.* München: Hueber.

Heyne, Andreas & Heyne, Alice K. (2007): *Leonhard Euler: Ein Mann, mit dem man rechnen kann.* Basel: Birkhäuser.

Leisen, Josef (2016): Ein Lehr-Lern-Modell für personalisiertes Lernen durch Ko-Konstruktion im adaptiven Unterricht in heterogenen Lerngemeinschaften. *F&E Edition 23*, 21–30.

Leisen, Josef (2015): Fachliches und sprachliches Lernen im sprachsensiblen Fachunterricht. In: Drumbl, Hans & Hornung, Antonie (Hrsg.): *IDT 2013, Bd. 1, Hauptvorträge*. Bozen: Bozen-Bolzano University Press, 249–274.

Leisen, Josef (2010): *Handbuch Sprachförderung im Fach. Sprachsensibler Fachunterricht in der Praxis.* Bonn: Varus.

Nitzsche, Manfred (2009): *Graphen für Einsteiger. Rund um das Haus vom Nikolaus, 3. Aufl.* Wiesbaden: Vieweg+Teubner.

The National Standards Collaborative Board (Hrsg., 2015): *World-Readiness Standards for Learning Languages, 4. Aufl.* Alexandria/Virginia: Author.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Plurilinguale Kompetenz – ein Lernziel für die Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zu Theorie und ihrer praktischen Umsetzung im studienbegleitenden DaF-Unterricht an der Universität Turku

Joachim Schlabach (Universität Turku, Finnland)

Das Lernziel plurilinguale Kompetenz leitet sich ab sowohl von Kompetenzbeschreibungen in der Mehrsprachigkeitsforschung als auch von Anforderungen in der internationalen Geschäftskommunikation und basiert auf den Ergebnissen der „Pluriling-Studie", einer mehrsprachig ausgerichteten Sprachbedarfsanalyse bei 214 Alumni der Turku School of Economics (TSE). Mit der Umfrage konnte gezeigt werden, dass mehrsprachige Situationen im internationalen Geschäftsleben heute das Normale sind. Die finnischen Mitarbeitenden nutzen mehrere Sprachen gleichzeitig, wechseln zwischen den Sprachen und mitteln zwischen Sprachen und Kulturen. Die plurilinguale Kompetenz fokussiert solche Fertigkeiten, die die Brücke zwischen den Sprachen bilden.
Dieses Lernziel wird zunächst durch Deskriptoren und anschließend durch Beispiele aus drei plurilingualen Kursen konkretisiert, in denen die mehrsprachige Kommunikation von Deutsch mit Schwedisch/mit Französisch/mit Schwedisch und Englisch genutzt und trainiert wird. Desiderata sind die tiefergehende Erforschung der mehrsprachigen Situationen sowie die Weiterentwicklung des Kursangebots zu einem plurilingualen Curriculum.

1. Hintergrund

Plurilinguale Kompetenz ist ein neues Lernziel für die Mehrsprachigkeitsdidaktik, das die vorhandenen allgemeinen Lernzielbegriffe ergänzt und die traditionell monolinguale Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts aufhebt. Um die Genese, Bezüge und Reichweite des Begriffs darzustellen, werden zunächst sein Anwendungsgebiet an der Wirtschaftsfakultät Turku School of Economics (TSE) der Universität Turku/Finnland und seine Bezugsdisziplinen dargestellt.

In Finnland ist das Lernen von Sprachen wichtig. In dem offiziell zweisprachigen Land sind Finnisch und Schwedisch sowie eine Fremdsprache bis in die Hochschulen hinein generell ein obligatorischer Teil des Curriculums. Aufgrund der exportorientierten Wirtschaft sind Sprachen auch in der Wirtschaftsausbildung bedeutend. So sind an der TSE neben den beiden Landessprachen zwei Fremdsprachen obligatorisch.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Plurilinguale Kompetenz bezieht sich auf vorhandene Kompetenzbegriffe in der Mehrsprachigkeitsforschung. Wichtig ist zunächst der von Cook geprägte Begriff *multi-competence*. Cook wandte sich damit gegen einen unrealistisch einsprachig ausgerichteten Kompetenzbegriff, denn die meisten Menschen können ja nicht nur eine Sprache (1991, 112). Auch, wenn Cook damit keinen eigenen Kompetenzbegriff anstrebte, so hat der Begriff *multi-competence* sowohl die Angewandte Linguistik wie auch die Fremdsprachendidaktik nachhaltig beeinflusst. Franceschini betont beispielsweise in ihrer Definition von *multilingual competence* die sprachliche Entwicklung in der Interaktion und situationsadäquate Verwendung von Sprachen (2011, 351), während Berthele die Dynamik der mehrsprachlichen Entwicklung unterstreicht (2010, 237, ausführlich in Henning & Schlabach 2018).

In der Mehrsprachigkeitsdidaktik ist das Faktorenmodell von Hufeisen (2011) zentral. Sie zeigt darin, dass die Lernenden ihre zweite (L3) und alle weiteren Fremdsprachen anders als ihre erste Fremdsprache lernen. Aufgrund früherer Sprachlernerfahrungen in der L2 verfügen sie über sprachliche und prozessuale Ressourcen, die im Lernprozess der L3 und L4 genutzt werden können. Sie plädiert dafür, den DaF-Unterricht konsequent mehrsprachig auszurichten (Hufeisen & Neuner 2005). Wichtig sind der Einbezug von bereits vorhandenem Sprachwissen und die Förderung von Transferleistungen. Im Unterricht lässt sich das mit der Thematisierung von Ähnlichkeiten zwischen den Sprachen verbinden, wodurch das Sprachen(lern)bewusstsein gefördert werden kann. Denn nach Jessner (2006) haben mehrsprachige Menschen ein größeres Bewusstsein für Sprachenverwendung und Sprachenlernen.

Und schließlich wird der Begriff plurilinguale Kompetenz durch Ergebnisse aus dem Forschungsbereich der internationalen Geschäftskommunikation gestützt. Auch wenn in dieser Disziplin erst seit Kurzem Sprachen untersucht werden, so gibt es doch eindeutige Hinweise, dass die Kommunikation in internationalisierenden Unternehmen in der Praxis heute mehrsprachig ist (Piekkari et al. 2014, 9). Nach Lüdi et al. kommunizieren Mitarbeitende gerade durch die Verwendung von mehreren Sprachen effizient (2010, 231).

2. Pluriling-Studie und plurilinguale Kompetenz

Die Pluriling-Studie ist eine didaktisch ausgerichtete Bedarfsanalyse mit Fokus auf die Sprachenverwendung in der internationalen Geschäftskommunikation. Untersucht wurden darin die notwendigen Fähigkeiten und Fertigkeiten für die gelingende Kommunikation in mehrsprachigen Situationen. Die Basis dafür bildete eine Befragung von 214 im internationalen Geschäftsleben tätigen TSE-Alumni. Die Ergebnisse zeigen, dass mehrsprachige Situationen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

heute das Normale sind. Die TSE-Alumni verwenden in ihrem Arbeitsalltag zwei, drei oder auch vier Sprachen gleichzeitig, wobei es nicht die *eine* typische Sprachenkombination gibt. Häufig sind jedoch Kombinationen mit Englisch. Die Einstellung zu Mehrsprachigkeit ist allgemein sehr positiv: Fast alle agieren gern in mehrsprachigen Situationen und glauben, dass Mehrsprachigkeit das effiziente Kommunizieren fördert, und die Mehrheit lehnt die Aussage, Englisch alleine wäre ausreichend, ab.

Ein besonderes Merkmal von mehrsprachiger Kommunikation ist Sprachenwechsel. Flüssig zwischen Sprachen zu wechseln, ist eine Basisfertigkeit. Auftretende Probleme sind Wortfindungsschwierigkeiten und Interferenzen zwischen den Sprachen, vor allem zwischen eng verwandten Sprachen und mit Sprachen, die man nicht so gut kann. Demgegenüber bieten mehrsprachige Ressourcen auch Lösungswege an: Wortfindungsprobleme können mit Codeswitching, also dem kurzzeitigen Wechsel in eine andere Sprache, zügig bewältigt werden. Transfer zwischen eng verwandten Sprachen hilft beim Verstehen von Äußerungen in Sprachen, die man nicht kann. Und durch Sprachenmittlung ist es möglich, auftretende Verständnisprobleme durch Umschreibung und Erklärung in einer anderen Sprache aufzulösen (ausführlich in Schlabach 2017).

Als zentrales Ergebnis kann nun mit Ausrichtung auf die Praxis an der TSE das Lernziel plurilinguale Kompetenz definiert werden:

> Plurilinguale Kompetenz beschreibt die Fähigkeit, in drei oder mehr Sprachen zu kommunizieren, und beinhaltet integral Sprachenwechsel, Codeswitching, Sprachenmittlung und Transfer. Diese sprachenübergreifenden Aktivitäten bilden die Brücke zwischen den genutzten Sprachen. Sie können als Fertigkeiten gelehrt und gelernt und in mehrsprachigen Situationen als kommunikative Strategien genutzt werden. (Henning & Schlabach 2018, 119)

3. Implementierung

Als Verbindungsglied zur Praxis können nun Deskriptoren abgeleitet werden. Im Folgenden werden einige exemplarische Kann-Beschreibungen genannt, die je nach Kurs hinsichtlich Sprachen, Niveaustufen sowie Inhalten spezifischer formuliert werden können:

Sprachenwechsel:

- Kann in einem Gespräch zwischen zwei Sprachen (z. B. Deutsch und Schwedisch) flüssig hin- und herwechseln.
- Kann in einem Gespräch zwischen zwei Sprachen (z. B. Deutsch und Englisch) wechseln, wobei Partner A die eine Sprache und Partner B die andere

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Sprache spricht. Beide sprechen also jeweils eine Sprache und hören die andere (Interkomprehension).

Codeswitching:
- Kann in einer Äußerung für einen kleinen Teil (ein Wort oder eine Wortgruppe) eine andere adäquate Sprache verwenden.

Sprachenmittlung/Mediation:
- Kann Inhalte aus einem Lesetext/Hörtext in Sprache A (z. B. Englisch) in Sprache B (z. B. Deutsch) mündlich zusammenfassen.

Transfer:
- Kann sprachliche Ähnlichkeiten in beispielsweise deutsch- und schwedischsprachigen Texten erkennen und kann sie für das Verstehen und für eigene Sprachproduktion nutzen.

Von diesen Deskriptoren lassen sich unter Einbezug von Kategorien wie Flüssigkeit, Flexibilität oder Sprachniveau Bewertungskriterien ableiten.

An der TSE wurde für den studienbegleitenden Sprachen- und Kommunikationsunterricht unter dem Namen „Monikielinen yritysviestintä – Plurilinguale Geschäftskommunikation“ ein neues Sprachfach eingeführt, das sprachenübergreifende Kurse mit zwei oder mehr Sprachen umfasst. Diese Kurse zielen auf verschiedene Aspekte der plurilingualen Kompetenz. Sie sind kommunikativ auf geschäftliche Situationen ausgerichtet und setzen Vorkenntnisse in den jeweiligen Zielsprachen voraus. Die bislang entwickelten drei Kurse werden im Folgenden kurz vorgestellt.

A. „MONI1 – Plurilingual Business Communication“ ist dreisprachig mit Englisch (Vorkenntnisse etwa C1), Schwedisch und Deutsch (B1). Inhalte sind mehrsprachige Präsentation und Diskussion zu wirtschaftlichen Themen, Networking sowie Vorübungen zu Sprachenwechsel und Sprachenmittlung. In schriftlichen Aufgaben und im Lernportfolio werden die Aktivitäten vertieft und reflektiert.
B. „MONI2 – Mehrsprachige Geschäftskommunikation“ kombiniert Schwedisch und Deutsch (B1). Ausgehend von Ansätzen der Interkomprehensionsdidaktik (Hufeisen & Marx 2014) werden zunächst die Sprachen verglichen, wodurch die Basis für Transfer geschaffen wird. Produktiv geht es um die systematische Einübung von Sprachenmittlung mit Lese- und Hörtexten zu wirtschaftlichen Themen. Ziel ist, anhand aktueller Fallstudien komplexe Inhalte sprachenwechselnd und sprachenmittelnd bearbeiten zu können.
C. „MONI3 – Plurilinguale Studienreise“ kombiniert Deutsch und Französisch (B1/A1). Im Zentrum steht eine Studienreise mit Zielen in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz. Trainiert werden allgemein Sprachenwechsel

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sowie Sprachenmittlung als Verständnissicherung in authentischen Situationen, gefördert werden metasprachliches Bewusstsein und mehrsprachige Kommunikationsstrategien.

Alle Kurse werden beforscht und auf Basis der Evaluationen weiterentwickelt. Die wichtigste Erfahrung ist, dass es für einige Lernende anfangs ungewohnt ist, zwei und mehr Sprachen parallel zu verarbeiten. Denn auch wenn alle Studierenden mindestens vier Sprachen können, sind sie durch den bislang monolingual ausgerichteten Sprachunterricht monolingual geprägt. In der Regel wird diese Hürde jedoch über mehrsprachig ausgerichtete Aufgaben rasch überwunden, wie die durchweg positiven Evaluationen bestätigen.

4. Diskussion

Die auf Breite angelegte Pluriling-Studie hat empirisch belastbare Ergebnisse erbracht und die Grundlage für das Lernziel plurilinguale Kompetenz und die Deskriptoren gelegt. Nun gilt es in die Tiefe zu gehen und durch Interviews und Aufnahmen am Arbeitsplatz detailliert die Bedingungen für die mehrsprachige Kommunikation zu beschreiben. Zudem werden weitere plurilinguale Lerneinheiten entwickelt sowie langfristig eine mehrsprachige Ausrichtung für alle Sprachen als plurilinguales Curriculum angestrebt.

Literatur

Berthele, Raphael (2010): Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire. In: Bitter Bättig, Franziska & Tanner, Albert (Hrsg.): *Sprachen lernen – durch Sprache lernen*. Zürich: Seismo, 225–239.

Cook, Vivian (1991): The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research 2*, 103–117.

Franceschini, Rita (2011): Multilingualism and Multicompetence. *Modern Language Journal 3*, 344–355.

Henning, Ute & Schlabach, Joachim (2018): Plurilinguale Kompetenz: Eine didaktische Begriffsbestimmung für die internationale Geschäftskommunikation. In: Merkelbach, Chris & Sablotny, Manfred (Hrsg.): *Darmstädter Vielfalt in der Linguistik.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 99–130.

Hufeisen, Britta (2011): Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens. Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36*, 200–207.

Hufeisen, Britta & Marx, Nicole (Hrsg., 2014): *EuroComGerm*. Aachen: Shaker.

Hufeisen, Britta & Neuner, Gerhard (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept, Tertiärsprachenlernen, Deutsch nach Englisch*. Straßburg: CoE/ECML.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Jessner, Ulrike (2006): *Linguistic Awareness in Multilinguals*. Edinburgh: EUP.

Lüdi, Georges/Höchle Meier, Katharina & Patchareerat, Yanaprasart (2010): Plurilingual practices at multilingual workplaces. In: Meyer, Bernd & Apfelbaum, Birgit (Hrsg.): *Multilingualism at Work*. Amsterdam: Benjamins, 211–234.

Piekkari, Rebecca/Welch, Denice & Welch, Lawrence (2014): *Language in International Business*. Cheltenham: Elgar.

Schlabach, Joachim (2017): Probleme in mehrsprachigen Situationen. Zur Grundlegung des Lernziels plurilinguale Kompetenz. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 22/2*, 66–79.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Eine integrierte Sprachen- und Textdidaktik am Beispiel von Reiseführern

Katharina Salzmann (Università di Pisa, Italien)

Dieser Beitrag beschreibt zuerst die wesentlichen Charakteristika und Ziele der integrierten Sprachendidaktik. Anschließend wird ein didaktisches Experiment vorgestellt, das mit einer Gruppe italienischer DaF-Lernender durchgeführt wurde. Die Studierenden untersuchten dabei Paralleltexte der Textsorte Reiseführer in den Sprachen Italienisch, Englisch und Deutsch. Anhand ausgewählter Belege aus ihren Analysen wird aufgezeigt, wie eine gezielte mehrsprachige Aufgabenstellung zum Ausbau von Sprachbewusstheit sowie zu intersprachlichem Transfer führen kann.

1. Einleitung

Noch bis in die 1990er-Jahre wurde im Rahmen der Spracherwerbsforschung ausschließlich die Rolle der Erstsprache (L1) anerkannt, weitere zuvor gelernte Sprachen wurden als eine zu vernachlässigende Größe betrachtet (Rösler 2006, 228). Ein Wendepunkt für das Fach Deutsch als Fremdsprache kam mit der Studie von Hufeisen (1991), die zeigte, wie die zuvor gelernte Fremdsprache Englisch (L2) den Erwerb des Deutschen als L3 beeinflusst – eine Beobachtung, die in den darauffolgenden Jahren zur Entwicklung der Tertiärsprachendidaktik Deutsch nach Englisch (= DaFnE, s. Hufeisen & Neuner ^{2}2005) führte. Heute ist man sich weitgehend einig, dass die Sprachen im Gehirn miteinander vernetzt sind und dass die Kenntnisse aller zuvor erworbenen Sprachen für den Erwerb einer neuen Sprache fruchtbar gemacht werden können. Vor diesem Hintergrund entstand die Forderung nach einer umfassenden Mehrsprachigkeitsdidaktik, einer *integrierten* Sprachendidaktik, die die vorhandene individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden berücksichtigt und sie dabei unterstützt, systematische Verbindungen zwischen den einzelnen Sprachen aufzubauen (vgl. Reich & Krumm 2013, Hufeisen & Lutjeharms 2005). Mit den Worten Bertheles (2010, 237 f.) ist eine integrierte Didaktik „eine Form von Didaktik, die die monolingualen Grenzen überschreitet und die Sprachkompetenz als Ganzes betrachtet, die der interlingualen Ebene Gewicht beimisst […] und das Dogma der absoluten Einsprachigkeit im (Fremd-) sprachenunterricht hinterfragt“.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Eine integrierte Sprachendidaktik, die als Umsetzung der holistisch-dynamischen Sicht des mehrsprachigen Repertoires (Herdina & Jessner 2002) betrachtet werden kann, ist u. a. durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

i. Sie valorisiert Teilkompetenzen (Leseverstehen).
ii. Sie zielt darauf ab, durch sprachübergreifende Aktivitäten Sprachbewusstheit aufzubauen. *Sprachbewusstheit* umfasst nach Oomen-Welke ([2]2006, 453) „*Aufmerksamkeit* eines Individuums auf Sprachliches und *metasprachliche Fähigkeiten*, sichtbar an sprachlichen Operationen […] und an *Reflexionen über Sprache*." [Hervorhebung K. S.]
iii. Sie fördert den Ausbau von fremdsprachenspezifischen Lernstrategien, u. a. von Transferstrategien. *Transfer* meint den Prozess, bei dem Elemente einer Sprache mit vergleichbaren Elementen einer anderen Sprache in Verbindung gesetzt werden (z. B. auf lexikalischer Ebene das engl. *apple* und das dt. *Apfel*) bzw. im weitesten Sinne die Fähigkeit, in einer Sprache vorhandene Kenntnisse und Kompetenzen aller Art auf andere Sprachen zu übertragen.[1]

Ziel dieses Beitrags ist es zu zeigen, wie durch eine anhand von italienischen, englischen und deutschen Lesetexten umgesetzte integrierte Sprachendidaktik die Sprachbewusstheit sowie die Transferfähigkeit gefördert werden können.

2. Das didaktische Experiment

2.1 Aufgabenstellung zur integrierten Textsortendidaktik

Bei dem hier vorgestellten Experiment, das mit einer Gruppe universitärer DaF-Studierender in Italien durchgeführt wurde, wird die integrierte Sprachendidaktik mit der textsortenorientierten Arbeit verbunden.[2] Die textsortenorientierte Arbeit, bei der sprachliche Mittel in ihrer textuellen Funktion analysiert werden, kommt im Fremdsprachenunterricht leider noch immer zu kurz, obwohl eine umfassende Text- bzw. Textsortenkompetenz „eine, wenn nicht die wichtigste Kompetenz in der Sprachentwicklung" ist (Fandrych & Thurmair 2011, 351). Da man davon ausgehen kann, dass nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch die Textsortenkompetenz in der Erstsprache

[1] Für eine nähere Beschreibung der verschiedenen Formen von Transfer s. Meißner (2004, 44–47).

[2] Für eine ausführliche Analyse des Experiments, seiner Zielsetzungen und Ergebnisse, sowie für eine Beschreibung der Probandengruppe s. Salzmann (2018).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

und den Fremdsprachen sich gegenseitig beeinflussen, ist eine sprachenübergreifende Text(-sorten)didaktik wünschenswert (vgl. Schmidt 2010, 185).

Bei dem didaktischen Experiment, das für ein Seminar zur deutschen Textlinguistik konzipiert wurde, sollten die Studierenden Paralleltexte der Textsorte *Reiseführer* in den Sprachen Italienisch (L1 der Proband/innen), Englisch (L2) und Deutsch (L3 bzw. L4) analysieren. Insbesondere sollten sie die sprachlichen Mittel zum Ausdruck der primären Textfunktion, der Appellfunktion, in den Texten markieren und anschließend überlegen, welche Mittel in den drei Sprachen besonders häufig auftreten. Die Appellfunktion, eine der fünf Textfunktionen nach Brinker ([5]2001, 112), besteht in einer Meinungs- oder Verhaltensbeeinflussung des Rezipienten durch den Textproduzenten. In Reiseführertexten ist sie vor allem an wertenden sprachlichen Ausdrücken (z. B. positiv konnotierte Adjektive wie *beeindruckend*, aber auch durch andere Stilmittel wie Metaphern) festzumachen.

Die mehrsprachige Textanalyse sollte an folgenden Beispieltexten[3] durchgeführt werden:

Vienna
La grandiosità di Vienna rispecchiava un tempo la supremazia dell'impero asburgico. Edifici monumentali si susseguono nel centro cittadino, musei prestigiosi custodiscono tesori d'arte, stalloni bianchi trottano nei saloni ornati di specchi, e le celebri orchestre e i cori di voci bianche si esibiscono in sfarzose sale da concerto.
„Le strade di Vienna sono lastricate di cultura, quelle delle altre città di asfalto" – Karl Kraus
Vienna offre anche numerosi intrattenimenti più semplici, come passeggiare nei boschi, giocare a spruzzarsi in riva al fiume, concedersi una bella serata in una delle sue rinomate vinerie o fare il giro dei locali fino all'alba. E' impossibile non trovare qualcosa di proprio gusto in questa generosa, opulenta e accogliente città.
(Leicht modifiziert nach: http://www.lonelyplanetitalia.it/destinazioni/austria/vienna)

Abb. 1: Italienischer Text

Vienna is imperial history
Vienna is packed with imperial history; at the same time it has exciting contemporary museums, lively eating and nightlife scenes, and many quiet corners to explore. (…)
Imperial Grandeur
Few cities can boast the imperial grandeur of Vienna, once the centre of the powerful Habsburg monarchy. Lipizzaner stallions performing elegant equine ballet, the angelic tones of the Vienna Boys' Choir drifting across a courtyard, outrageously opulent palaces such as Schloss Belvedere and Schloss Schönbrunn, and the monumental Hofburg complex – as a visitor today, you feel grandeur everywhere in Vienna.
Living Well
It's hard to imagine a more livable city than Vienna. This is a metropolis where regulars sit in cosy coffee houses and offer credible solutions to world chaos over the noble bean; where *Beisln* (bistro pubs) serve delicious brews, wines and traditional food; where talented chefs are taking the capital in new culinary directions; and where an efficient transport system will ferry you across town from a restaurant to a post-dinner drink in no time at all. (…)
(Leicht modifiziert nach: http://www.lonelyplanet.com/austria/vienna/introduction)

Abb. 2: Englischer Text

[3] Abgedruckt mit freundlicher Genehmigung von Lonely Planet, lonelyplanet.com, © 2018.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Willkommen in Österreich
Zu Zeiten der Habsburger war Österreich die beherrschende Macht in Mitteleuropa. Heute mag es eine untergeordnete Rolle in der Europäischen Union spielen, als Urlaubsland aber ist es führend – und das nicht nur für Outdoorfreunde. Österreich steht für eine beeindruckende Architektur und eine unvergleichliche musikalische Tradition (…).
Wien
Natürlich Wien – Wien beherbergt das Erbe aus der Zeit der Habsburger, welche für mehr als 600 Jahre einen Großteil Europas beherrschten. Obwohl die Stadt voller architektonischer Juwele ist und über eine beachtliche Musikgeschichte verfügt, sah es noch vor ein paar Jahren so aus, als sei sie ein Reservat für ältere vornehme Damen, die den Herbst ihres Lebens kaffeeschlürfend in einer Konditorei verbringen. Zum Glück hat Wien wieder an Schwung gewonnen und gilt als Österreichs Aushängeschild im vereinten Europa. Die Stadt verbindet Tradition, Kultur und eine Lebensfreude, die auch der dreißigste Donauwalzer am Tag nicht verderben kann. Die goldene Zeit der Stadt war natürlich das 18. und 19. Jahrhundert, als Wien das kulturelle Zentrum Europas war. Die meisten der majestätischen Bauten, die man heute bewundern kann, stammen aus der Zeit von Franz Joseph I.
(Leicht modifiziert nach: http://www.lonelyplanet.de/reiseziele/oesterreich/highlights/index-5559.html)

Abb. 3: Deutscher Text

2.2 *Ausgewählte Beispielanalysen*

Im Folgenden sollen einige Auszüge aus den (unkorrigierten) studentischen Arbeiten wiedergegeben und analysiert werden:

> Die sprachliche Mittel, die besonders häufig sind, sind die Adjektive zum Beispiel „monumentali", „prestigiosi" auf Italienisch; „beachtliche" oder „majestätische" auf Deutsch; „elegant", „delicious" auf Englisch. Die Adjektive zeigen am besten ein Qualität und das ist sehr wichtig, um einen Tourist zu überzeugen. Auch wichtig sind die Nomen wie „grandeur" auf Englisch, „grandiosità" auf Italienisch oder „Juwele" auf Deutsch, und einige Verben („bewundern" auf Deutsch und „explore" auf Englisch). Die drei Sprachen benutzen meistens die gleiche Mitteln.

Die metasprachlichen Fähigkeiten des Studierenden zeigen sich darin, dass er in der Lage ist, in allen drei Texten Beispiele für Mittel der Appellfunktion zu identifizieren und diese den Wortarten Adjektiv, Nomen und Verb zuzuordnen. Er ist auch imstande, über die spezifischen Merkmale der Wortart Adjektiv („zeigen am besten ein Qualität") sowie über die Verbindung zwischen der sprachlichen Ebene (Wortart Adjektiv) und der Textfunktion („ein Tourist zu überzeugen") zu reflektieren. Außerdem wendet er Vergleichs- und Transferstrategien an, wenn er ähnliche Elemente in den drei Sprachen miteinander in Verbindung setzt (z. B. die deutlich positiv konnotierten Substantive *grandiosità*, *grandeur* und *Juwele*) und feststellt, dass die drei Texte in vielen Fällen die gleichen Mittel verwenden.

Auch an folgendem Beispiel, in dem eine Studierende auf verschiedene stilistische Mittel verweist, zeigen sich die metasprachlichen Fähigkeiten und die Sprachreflexion:

> Wir haben auch Beispiele von anderen Mitteln der Appellfunktion: ein Zitat („Le strade di Vienna sono lastricate di cultura"); „persuasive" Titeln („Willkommen in Österreich", „Vienna is imperial history").

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Die Probandin verwendet hier die korrekte deutsche Bezeichnung „Zitat“ für den italienischen Satz *Le strade di Vienna sono lastricate di cultura […]* und erkennt die persuasive Funktion der genannten deutschen und englischen Titel. Sie ist demnach in der Lage, das Wissen über die Funktion von Titeln sowie die Fähigkeit, diese in einem Text zu identifizieren, von einer Sprache auf die andere zu übertragen.

Aufmerksamkeit verdient auch die folgende Antwort einer Probandin:

> Der Autor von Reisetexte benutzt vielen positiven Adjektive, Substantiven, kristalliziert Expressionen („è impossibile non trovare …“, „it’s hard to imagine a more …“), Metaphor („lastricate di cultura“).

Die Studierende erkennt hier den Parallelismus zwischen der italienischen Struktur *è impossibile non trovare qualcosa di proprio gusto […]* und der englischen Struktur *it’s hard to imagine a more livable city […]*. Interessant ist dabei die metasprachliche Bezeichnung „kristalliziert Expressionen“, bei der es sich vermutlich um eine Lehnübersetzung aus dem Italienischen *espressioni cristallizzate* (d. h. feste Wendungen) handelt. Obwohl hier keine zielsprachlich normgerechte Bezeichnung vorliegt, sollte die Transferfähigkeit der Probandin äußerst positiv bewertet werden, da sie sich bei der Analyse der Texte nicht auf eine einzelsprachliche Fähigkeit beschränkt, sondern aus ihrem gesamtsprachlichen Repertoire schöpft. Und gerade diese Fähigkeit, die gesamten sprachlichen Ressourcen nutzen zu können (*Multicompetence* nach Cook 2005), sollte im Rahmen der integrierten Didaktik gefördert werden.

3. Diskussion der Ergebnisse

Schon die in diesem Rahmen nur auszugsweise vorgelegten Analysen der Studierenden vermögen zu zeigen, wie eine integrierte Sprachen- und Textdidaktik zur Entwicklung von mehrsprachigen Individuen mit einer erhöhten Sprachbewusstheit und einer verstärkten interlingualen Vergleichs- und Transferfähigkeit beitragen kann. Durch die Aufgabenstellung, die sprachlichen Mittel zum Ausdruck der Appellfunktion zu erkennen und zu kategorisieren, werden insbesondere die Sprachaufmerksamkeit und die metasprachlichen Fähigkeiten gefördert (Erkennen verschiedener Wortarten und Stilmittel, Zusammenhang zwischen Textfunktion und sprachlichen Mitteln). Außerdem wird durch die Analyse von Paralleltexten in drei verschiedenen Sprachen die Transferfähigkeit, im Sinne einer Vernetzung und Übertragung der Sprach- und Textsortenkompetenz, unterstützt. Die Studierenden erkennen dabei, dass die Textsorte Reiseführer in den drei Sprachen dieselbe Funktion erfüllt und dass die Textfunktion durch ähnliche Mittel zum Ausdruck gebracht wird. Der

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Nutzen einer solchermaßen konzipierten Didaktik besteht zusammenfassend darin, dass sie zu Sprachreflexion und Sprachvergleich anregt und systematisch dazu beiträgt, das schon erworbene Wissen über verschiedene Sprachen und ihre Systeme miteinander zu verknüpfen.

Literatur

Berthele, Raphael (2010): Mehrsprachigkeitskompetenz als dynamisches Repertoire – Vorüberlegungen zu einer integrierten Sprachendidaktik. In: Bitter Bättig, Franziska & Tanner, Albert (Hrsg.): *Sprachen lernen – durch Sprache lernen*. Zürich: Seismo, 225–239.

Brinker, Klaus (2001): *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*, *5. Aufl.* Berlin: Erich Schmidt.

Cook, Vivian (2005): *Multi-Competence. Black hole or wormhole? Draft of write-up of SLRF paper 2005.* http://www.viviancook.uk/Writings/Papers/SLRF05.htm [zuletzt geprüft: 22.9.2017].

Fandrych, Christian & Thurmair Maria (2011): *Textsorten im Deutschen. Linguistische Analysen aus sprachdidaktischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.

Herdina, Philip & Jessner, Ulrike (2002): *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.

Hufeisen, Britta (1991): *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache: empirische Untersuchung zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt/Main, Bern, New York, Paris: Peter Lang.

Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg., 2005): *Gesamtsprachencurriculum. Integrierte Sprachendidaktik. Common Curriculum*. Tübingen: Narr.

Hufeisen, Britta, & Neuner, Gerhard (2005): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, *2. Aufl.* Strasbourg: Europarat.

Meißner, Franz-Joseph (2004): Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In: Klein, Horst G. & Rutke, Dorothea (Hrsg.): *Neuere Forschungen zur europäischen Interkomprehension.* Aachen: Shaker, 39–66.

Oomen-Welke, Ingelore (2006): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula/Günther, Hartmut/Klotz, Peter/Ossner, Jakob & Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch*. *Bd. 1, 2. Aufl.* Paderborn: Schöningh, 452–463.

Reich, Hans H. & Krumm, Hans-Jürgen (2013): *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Münster: Waxmann.

Rösler, Dietmar (2006): Das zweisprachige Seminar. Zur Integration von Sprach- und Fachvermittlung im universitären Fremdsprachenstudium. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 227–235.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Salzmann, Katharina (2018): Textsortendidaktik im Kontext der Mehrsprachigkeit. In: Hepp, Marianne & Nied Curcio, Martina (Hrsg.): *Educazione plurilingue: ricerca, didattica e politiche linguistiche*. Roma: Studi Germanici, 261–276.

Schmidt, Claudia (2010): Textsortenwissen und Lesekompetenz. In: Lutjeharms, Madeline & Schmidt, Claudia (Hrsg.): *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 175–187.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Sind manche Lehrkräfte mehrsprachiger als andere? Sprachbiografische Fremd- und Selbstpositionierungen von Lehrer/innen

Anna-Katharina Draxl und Clara Holzinger (Universität Wien, Österreich)

Basierend auf einer qualitativen Studie zum Umgang von Lehrkräften mit sprachlicher Diversität nimmt der Beitrag sprachbiografische Fremd- und Selbstpositionierungen von Lehrer/innen in den Blick. Sämtliche Sprach(-lern)erfahrungen erwiesen sich für das professionelle pädagogische Handeln von Bedeutung, weshalb wir für den Einbezug verschiedener Formen der Mehrsprachigkeit in der schulbezogenen Forschung plädieren. Gleichzeitig zeigen wir anhand von Fallbeispielen, dass unterschiedliche Formen von Mehrsprachigkeit zu differenzieren sind, da sie verschieden wahrgenommen und bewertet werden.

Einleitung

Der vorliegende Beitrag problematisiert die in der Literatur und in öffentlichen Debatten präsente Kategorie „mehrsprachiger Lehrer/mehrsprachige Lehrerin“ bzw. „Lehrer/in mit Migrationshintergrund“. Diese Zuschreibung gilt es kritisch zu hinterfragen und in ihrer Komplexität und Ambivalenz zu begreifen, denn – in den Worten einer interviewten Lehrerin – diese ist „einerseits […] halt ein Plus und andererseits bringt es halt eigene Schwierigkeiten mit sich“ (Lena I.)[1].

Die qualitative Studie (vgl. Draxl & Holzinger 2016), auf welcher der Beitrag beruht, beschäftigt sich mit der Frage, wie Lehrkräfte sich und andere im Umgang mit sprachlicher Heterogenität im schulischen Kontext positionieren (Hall 1994, Lucius-Hoene & Deppermann 2004, Spies 2013, Varga & Munsch 2014) und welchen Zuschreibungen sie dabei begegnen. Insgesamt wurden neun problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) mit Lehrkräften durchgeführt, die an Neuen Mittelschulen in Wien unterrichteten. Die Auswertung der Daten orientierte sich am Kodierverfahren der *Grounded Theory* nach Strauss (1994).

[1] Sämtliche Namen wurden anonymisiert.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Alle Lehrkräfte sind mehrsprachig …

Im Zuge des Forschungsprozesses stellten sich Bezugnahmen auf die eigene Sprachenbiografie als besonders relevant heraus, weil diese mit dem pädagogischen Handeln in Verbindung gebracht werden. Mehrsprachigkeit spielt dabei auf unterschiedlichste Weise eine Rolle im Leben aller interviewten Lehrkräfte, etwa aufgrund der Sprachen der Schüler/innen, der in institutionellen Kontexten gelernten Fremdsprachen, der in der eigenen Kindheit erworbenen Sprachen/regionalen Varietäten oder der ‚mitgebrachten' Sprache(n) von Partner/innen. In den Interviews wird erkennbar, dass sämtliche dieser Sprach(-lern)erfahrungen eine Ressource und Handlungsorientierung im schulischen Alltag darstellen können.

Bei der Untersuchung „mehrsprachiger Lehrkräfte" gilt es daher, verschiedene Formen der Mehrsprachigkeit einzubeziehen. Insbesondere die Berücksichtigung innerer Mehrsprachigkeit[2] ist von Bedeutung, da in Bezug auf regionale Varietäten ähnliche Erfahrungen wie bei ‚Fremdsprachen' beschrieben werden (Erfahrung des Andersseins, Kompetenzverlust …). So erinnert sich eine der von uns interviewten Lehrpersonen:

> I kann mi erinnern, bei Aufsätzen, is mir einfach das hochdeutsche Wort nicht eingefallen, ja. Da hab i dann anfoch das Wort gnummen aus'm Dialekt und hab des halt irgendwie versucht. [lacht] Des war immer sehr schwer, des dann aufzuschreiben. Ja, des is nicht gut angekommen, ja. (Ingrid D.)

Gleichzeitig sind diverse Formen der Mehrsprachigkeit auch zu differenzieren, da sie verschieden wahrgenommen und bewertet werden. Dies soll im Folgenden anhand von zwei Fallgeschichten gezeigt werden. Obgleich sämtliche unserer Interviewpartner/innen auf die eine oder andere Weise als mehrsprachig zu bezeichnen sind, können nur zwei der Kategorie „mehrsprachige Lehrkraft" zugeordnet werden, die in der wissenschaftlichen Literatur bzw. im bildungspolitischen Diskurs dominiert (vgl. Akbaba et al. 2013, Edelmann 2007, Rotter 2012, 2013) und welche oft synonym mit dem Begriff „Lehrkraft mit Migrationshintergrund" verwendet wird. Diese Kategorie ist mit spezifischen Erwartungen verknüpft und sozial wirkmächtig. Die Zuschreibung wird von den beiden im Folgenden dargestellten Lehrerinnen, Lena I. und Darya E., sehr unterschiedlich erlebt.

[2] Unter „innerer Mehrsprachigkeit" verstehen wir hier, dass jede „nationale" Sprache auch eine Vielzahl von Dialekten, Soziolekten, Idiolekten etc. aufweist.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

… aber sind manche mehrsprachiger als andere?

Darya E. ist zweisprachig in Wien aufgewachsen und bezeichnet „Persisch" neben Deutsch als ihre „zweite Muttersprache", sich selbst als „Halbperserin". Sie stellt es als ihr Anliegen dar, den Wert von Mehrsprachigkeit zu vermitteln, „weil ich bei mir selber gesehen habe, wie wichtig das ist, dass man eben mit zwei Sprachen […] und dass das ein Vorteil ist und kein Nachteil". Ihre eigene Mehrsprachigkeit bringt Darya E. offen in ihren Berufsalltag ein, indem sie sich beispielsweise als Übersetzerin anbietet: „Immer, wenn ihr mich brauchts, ich bin da, rufts mich, ich übersetze euch das. Und das bringt wirklich viel."

Im Gegensatz zu Darya E. kam Lena I. (aufgewachsen mit Armenisch und Russisch) erst in der Sekundärsozialisation mit Deutsch in Berührung, als sie nach Abschluss der Volksschule mit ihrer Familie aus Armenien nach Deutschland floh. Auch sie weist auf die Bedeutung ihrer biografischen Erfahrungen für ihr Handeln als Lehrperson hin: „Also ich glaub, solche Lehrer so wie ich – in Anführungsstrichen – gehören dahin, ja. Ich seh meine Aufgabe in motivieren und Input geben und helfen und Kraft geben und Türen und Fenster öffnen." (Lena I.) Während Darya E. jedoch ihre lebensweltliche Mehrsprachigkeit im schulischen Alltag immer wieder betont („Und ich versuch dann immer […] drauf hinzuweisen: Schau, ich bin selber zweisprachig."), geht Lena I. ganz anders mit ihrer sprachlichen Biografie um. Sie berichtet davon, die Tatsache, dass sie mehrsprachig aufgewachsen ist, „nicht offen" zu zeigen, um nicht auf ihre Migrationserfahrung reduziert zu werden. Dies kommt in folgendem Zitat zum Ausdruck:

> Lehrer, die zum Beispiel eine andere Sprache oder eine andere Herkunft haben, ja, sie haben sich das ja … alle sozusagen erarbeitet […]. Und dann kommt man, und dann wird man aber in eine ganz andere Gruppe degradiert. […] ich möchte nicht in eine andere Gruppe gehören, ja. Ich möchte dazugehören zu den ganz normalen Lehrern. […] Ich hab sicher nicht zehn Jahre studiert, damit ich die türkischsprachige Lehrerin bin oder sowas. Ich […] hab manchmal das Gefühl, dass man dann in so eine Ecke geschoben wird. Das wünsch ich mir nicht. (Lena I.)

Die hier beschriebene Befürchtung einer Reduktion auf die Migrationserfahrung wird zusätzlich mit einer „deprofessionalisierenden Stigmatisierung" (Rotter 2013, 12) in Zusammenhang gebracht. Lena I. berichtet, dass sie nicht nur als Dolmetscherin gesehen werden wolle, und spricht außerdem die Gefahr eines Autoritätsverlusts und „Probleme der Distanz" seitens der Schüler/innen sowie deren Eltern an. Zusätzlich weist sie darauf hin, dass sogenannte mehrsprachige Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte „nicht alleine der Schlüssel für die Probleme [sein könnten], die wir *jetzt* in den Schulen haben" (Lena I.).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Wie auch Rotter in ihren Untersuchungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund gehäuft beobachtete, wehrt sich Lena I. explizit „gegen eine Übernahme der an sie herangetragenen Erwartungen“ (Rotter 2012, 217). Sie antwortet auf die von ihr befürchteten Fremdzuschreibungen, indem sie ihre biografischen Erfahrungen verbirgt. Sie ist zwar bereit, ihre biografisch erworbenen Ressourcen („heimlich“) in ihr Lehrendenhandeln einzubringen, will jedoch nicht von außen zuständig gemacht und in „eine Ecke geschoben“ werden.

Der besondere Status „Muttersprachlerin“

Ein entscheidender Aspekt, der den unterschiedlichen Umgang der beiden Lehrerinnen mit ihrer Mehrsprachigkeit erklärt, wird von Lena I. selbst angesprochen. Ihr zufolge wird die Deutschkompetenz von Lehrkräften aufgrund ihrer lebensweltlichen Mehrsprachigkeit und ihres „Migrationshintergrundes“ oft angezweifelt. Anders als bei ihren Kolleg/innen mit Deutsch als Erstsprache, bei denen man beispielsweise von „Tippfehlern“ spräche, würde bei ihnen jegliche Normabweichung auf Mängel in der Deutschkompetenz zurückgeführt. Parallelen ergeben sich hier zu Knappik und Dirim, denen zufolge mehrsprachigen Studierenden oft „eine mangelnde Eignung für den Lehrberuf zugeschrieben“ wird (2013, 21), da sprachliche Abweichungen bei ihnen anders bewertet werden als bei Studierenden mit deutscher Erstsprache. Dies hat auch Auswirkungen auf das Selbstbild der betroffenen Lehrenden: Als „Muttersprachlerin“ sei man „freier“ und habe „keine Angst“, da einem niemand vorwerfen könne, „nicht gut genug Deutsch“ zu können, so Lena I. Ob eine Lehrkraft sich darauf berufen kann, dass die Mehrheitssprache ihre Erstsprache ist oder nicht, beeinflusst folglich den Umgang mit der eigenen Mehrsprachigkeit maßgeblich. Anders als Lena I. kann Darya E. sich darauf berufen, dass ihre Mutter Wienerin ist: „Ich bin hier aufgewachsen und Deutsch ist meine Muttersprache.“ In ihren Aussagen sind keine Selbstzweifel bemerkbar, ebenso wenig die Notwendigkeit, ihre Deutschkompetenz rechtfertigen zu müssen.

Die beiden dargestellten Fallbeispiele illustrieren folglich deutlich die Macht der (Selbst-)Zuschreibung „muttersprachlicher Kompetenz“: Lehrkräfte, die als „muttersprachlich Deutsch“ wahrgenommen werden, können, auch wenn sie mehrsprachig aufgewachsen sind, ihre Mehrsprachigkeit anders adressieren und sich darauf beziehen als Lehrkräfte, denen diese (Selbst-)Zuschreibung verwehrt bleibt. Holliday (2006) beschreibt mit dem Ausdruck „native speakerism“ diesen besonderen Status, der erstsprachlichen Sprecher/innen zugeschrieben wird. Während diese über eine ‚perfekte‘ Sprachkompe-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

tenz verfügten, könnten andere diese sprachliche Perfektion nie erreichen – wodurch in Folge auch ihre Legitimität als Lehrende in Frage gestellt werden kann.

Conclusio

Bei der Gegenüberstellung der beiden Fälle wird deutlich, dass die Positionierung als „mehrsprachige Lehrkraft" sehr unterschiedlich erlebt und ihr mitunter auch auf konträre Weise begegnet wird. Eine Infragestellung beziehungsweise Differenzierung dieser Kategorie ist unseres Erachtens folglich vonnöten, um den unterschiedlichen Erfahrungen und Selbstpositionierungen Rechnung zu tragen. Besonderes Augenmerk ist dabei auf die wirkmächtige Fremd- und Selbstzuschreibung „Muttersprache" zu legen.

Literatur

Akbaba, Yaliz/Bräu, Karin & Zimmer, Meike (2013): Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/-innen mit Migrationshintergrund. In: Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karakaşoğlu, Yasemin & Rotter, Carolin (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, 37–58.

Draxl, Anna-Katharina & Holzinger, Clara (2016): *Positionierungen von NMS-Lehrkräften im Umgang mit sprachlicher Heterogenität*. Wien: Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät Universität Wien (gemeinschaftliche Masterarbeit). http://othes.univie.ac.at/42338/ [zuletzt geprüft: 28.1.2018].

Edelmann, Doris (2007): *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien, Zürich: LIT.

Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument.

Holliday, Adrian (2006): Native-speakerism. *ELT Journal 60/4*, 385–387.

Knappik, Magdalena & Dirim, İnci (2013): „Native-Speakerism" in der Lehrerbildung. *Journal für LehrerInnenbildung 13/3*, 20–23.

Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004): Narrative Identität und Positionierung. *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion 5*, 166–183.

Rotter, Carolin (2013): Der Migrationshintergrund im Vordergrund. Eine professionstheoretische Betrachtung der Diskussion um Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. *Journal für LehrerInnenbildung 3*, 7–14.

Rotter, Carolin (2012): Lehrkräfte mit Migrationshintergrund. Individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen. *Zeitschrift für Pädagogik 58*, 204–221.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Spies, Tina (2013): Position beziehen. Artikulation und Agency als Konzepte der Kritik in der Migrationsforschung. In: Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar/Melter, Claus/Arens, Susanne & Romaner, Elisabeth (Hrsg.): *Migrationsforschung als Kritik?* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 157–169.

Strauss, Anselm L. (1994): *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

Varga, Vesna & Munsch, Chantal (2014): Kontextspezifische Positionierungen. Darstellung eines Forschungszugangs und einer Analysestrategie am Fallbeispiel einer Lehrkraft „mit Migrationshintergrund". *Forum Qualitative Sozialforschung 15/3*, Art. 3.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. *Forum Qualitative Sozialforschung 1/1*, Art. 22.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Verzahnung von Online- und Präsenzelementen in hybriden Sprachlernumgebungen

Elena Shcherbinina und Katina Klänhardt (Goethe-Institut Moskau, Russland)

Lehrende in Blended-Learning-Kursen stehen häufig vor der Herausforderung, ihre Kursteilnehmenden zur Arbeit auf der Lernplattform zu motivieren. Der Erfolg eines Blended-Learning-Kurses hängt kursteilnehmerseitig maßgeblich von der gleichermaßen verantwortungsbewussten Bearbeitung der Präsenz- und der Onlinephase ab. Die Motivation zur Bearbeitung resultiert unserer Erfahrung nach aus einer sinnvollen Verzahnung der beiden Phasen eines Kurses. Die Umsetzung dieser Erkenntnis setzt bei den Lehrenden, nebst den klassischen, methodisch-didaktischen Routinen und einer grundsätzlichen technischen Versiertheit in Bezug auf die Lernplattform, ein tiefgreifendes Verständnis über die Notwendigkeit und die Möglichkeiten der Verzahnung voraus. Entlang der fünf häufigsten Fragen, mit denen wir uns in der Praxis konfrontiert sahen, gehen wir auf dieses Thema ein.

1. Was ist ein Blended-Learning-Kurs überhaupt, und wieso muss ich die Online- mit der Präsenzphase verzahnen?

Blended Learning wird auch als hybrides Lernen bezeichnet (Bendel & Hauske 2004), weil auf zwei verschiedene Formate zurückgegriffen wird – wie z. B. bei einem Hybrid-Auto, das sowohl mit Treibstoff als auch mit Strom angetrieben werden kann. Im Bereich des Lernens stellt es aber nicht nur zwei Phasen des Unterrichts dar, also Präsenz und Online, sondern sollte eine *Kombination* aus diesen zwei Aspekten sein. Deshalb trifft es der Begriff *Blended Learning* aus unserer Sicht besser, denn wie in einem Mixer werden die Phasen miteinander vermischt. Teilnehmende profitieren von Blended-Learning-Kursen nur, wenn eine sinnvolle Kombination aus Online-Lernen und den Präsenzstunden hergestellt wird – also eine Verzahnung. Auf diese Weise wird eine inhaltliche und methodisch-didaktische Verbindung zwischen den beiden Formen des Unterrichts hergestellt.

Dabei stellt sich die Frage, wie man als Lehrende die Teilnehmenden motivieren bzw. davon überzeugen kann, regelmäßig auf der Lernplattform zu arbeiten. Die Frage ist nicht leicht zu beantworten. Einerseits wissen die Lernenden, dass die Onlinephase nicht optional, sondern ein verbindlicher Bestandteil des Kurses ist, da bestimmte Lerninhalte in den Onlinekursraum verlagert werden. Andererseits ist es oft schwierig, die Lernenden zu motivieren,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Onlineinhalte zu bearbeiten, wenn sie sich doch wöchentlich in den Präsenzunterrichtsstunden treffen. Aufgabe der Lehrenden ist es in diesem Fall, den Kursteilnehmenden deutlich zu machen, für welche Zwecke die Onlineaufgaben eingesetzt werden. Die beste Lösung dafür ist, eine Verbindung zwischen dem Präsenzunterricht und den Onlinephasen herzustellen: Die Ergebnisse aus der Onlinephase werden im Präsenzunterricht aufgenommen und Elemente aus der Präsenzphase fließen in die Onlinephase ein. Die Onlineaufgaben laufen also nicht einfach parallel, sondern werden zu einem Bestandteil des gesamten Kurses.

In der Praxis könnte es bspw. so aussehen: Die Kursteilnehmenden haben auf der Lernplattform Pro-und Kontra-Argumente für ein bestimmtes Thema gesammelt, die im Präsenzunterricht diskutiert werden. Man kann z. B. über die Methode des Klassenspaziergangs (Hartkopf 2011) die Argumente weiter ergänzen, sich darüber austauschen, eigene Meinungen mithilfe dieser Argumente äußern usw. Wenn die Verzahnung in diesem Fall nicht stattfindet, dann ist die Vorarbeit auf der Lernplattform auch nicht mehr sinnvoll, und die Lernenden würden sich sträuben, derartige Aufgabenstellungen zu bearbeiten.

2. Wann soll ich verzahnen? Und was kommt zuerst: die Online- oder die Präsenzphase?

Verzahnt werden soll immer da, wo es sinnvoll erscheint. Also dort, wo sich Anknüpfungspunkte zwischen den beiden Lehrformaten anbieten. Der Unterricht stellt dabei idealerweise einen Kreislauf dar, der in der Summe von Präsenz- und Onlinephasen eine Unterrichtseinheit bildet. Das Ziel und gleichzeitig das hohe Potenzial eines Blended-Learning-Kurses ist dabei die sogenannte „Vergoldung der Präsenzphase". Die reine Wissensvermittlung kann zunehmend ins Digitale verlagert und die wertvolle Präsenzphase für intensive, interaktive, kollaborative, kommunikative Zusammenarbeit genutzt werden. Das nähert sich dem Prinzip des *Inverted Classrooms*, also des umgekehrten Klassenzimmers an (Handke 2012).

Darüber hinaus kann die Verzahnung in beide Richtungen (Online und Präsenz, Präsenz und Online) stattfinden (Fandrych & Hufeisen 2010). So können die Kursteilnehmenden zunächst auf der Lernplattform in einer Mindmap Aspekte sammeln, die für eine erfolgreiche Bewerbung eine große Rolle spielen. Im Präsenzunterricht sieht man die Mindmap dann noch einmal an und lässt die Kursteilnehmenden darüber diskutieren, ob man mit allen Ideen einverstanden ist oder nicht. Umgekehrt kann man sich im Unterricht mit dem Thema „Möbel" beschäftigen und dabei den Akkusativ lernen (z. B. *„Ich habe eine Spülmaschine. Es gibt einen Kühlschrank in meiner Küche."*). Auf der

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Lernplattform versuchen die Kursteilnehmenden dann, das Gelernte direkt umzusetzen, und erfüllen dazu eine schriftliche Aufgabe, für die sie ihren Arbeitsplatz fotografieren und ihn kurz beschreiben, indem sie im Unterricht gelernte Redemittel und Wortschatz anwenden.

3. Wie soll ich etwas verzahnen, wenn es keine Beiträge von Kursteilnehmenden gibt?

Auf diese Sorge stößt man häufig, und sie ist nicht unberechtigt, da die Prämisse ja lautet, stets zu verzahnen und damit z. B., wenn die Präsenzphase auf die Onlinephase folgt, mit den Beiträgen von der Lernplattform im Klassenzimmer weiterzuarbeiten. Die Lösung des Problems liegt zu großen Teilen in der Vorbeugung. Den Teilnehmenden muss von Beginn an die Relevanz der Onlinephase in der Präsenzphase und umgekehrt verdeutlicht werden. Dazu kann man u. a. motivieren, indem man konstant verzahnt und das Vorgehen sowie die damit verbundenen Lernziele transparent macht. Anfangs tendieren unserer Beobachtung nach unerfahrenere Lehrkräfte gerne dazu, die Inhalte der Onlinephase 1:1 in der Präsenzphase zu wiederholen und suggerieren damit eine Verzahnung der beiden Phasen. Dies sollte dringend vermieden und eine klare Progression stets im Auge behalten werden.

Dieser Prozess kann aber gut gesteuert werden, wenn die Lehrenden die Online-Aktivitäten der Teilnehmenden im Blick behalten und eine unbearbeitete Onlinephase so keine Überraschung darstellt. Kommt es nun trotz aller Motivation z. B. durch Abwesenheiten oder Zeitmangel bei den Kursteilnehmenden doch dazu, dass auf der Plattform kein Beitrag hinterlassen werden konnte oder einzelne Lernende in der Präsenzphase nicht da waren, so sollten diese nicht *per se* von den Aufgaben ausgeschlossen werden. Sowohl im Präsenzunterricht als auch online gibt es eine Vielzahl an Möglichkeiten, säumige Kursteilnehmende in den weiteren Unterrichtsverlauf zu integrieren. Idealerweise sind die Aufgaben auf der Lernplattform zudem immer nach dem Task-Based-Language-Learning-Prinzip (TBLL) angelegt und führen auf eine Zielaufgabe hin (Schlotfeldt 2009). Teilnehmende, die in der Präsenzphase gefehlt haben, können über die Bearbeitung der Onlineaufgaben also trotzdem noch zur Zielaufgabe geführt werden.

Aus unserer Erfahrung heraus kann man nicht nur offene, sondern auch geschlossene Übungen verzahnen. Wichtig ist dabei, Wiederholungen zu vermeiden und die Übung nicht komplett zu übernehmen, weil das zu Demotivation und Desinteresse seitens der Lernenden führen kann.

Eine wichtige Rolle für die erfolgreiche Verzahnung spielen die Lernplattform und die Qualität der online angelegten Aufgaben und Übungen. Sie sol-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

len motivierend, klar aufgebaut und fehlerfrei sein. Wenn die Lernplattform Aufgaben sowohl zur Anwendung als auch zur Systematisierung und zum Training enthält, kann der Kursteilnehmende trotz seiner Abwesenheit in der Präsenzphase aktiv an den Online-Aktivitäten teilnehmen und sich effizient mit dem Thema beschäftigen.

4. Wie kann ich die Onlineplattform in den Präsenzunterricht integrieren, und warum sollte ich das tun?

Auf die Möglichkeiten der Integration einer Lernplattform in den Präsenzunterricht soll anhand dieser Frage nochmals gezielt eingegangen werden, da hierbei mit wenig Aufwand große Effekte in der Wahrnehmung der Verzahnung und damit in der Akzeptanz des Kursformates durch die Teilnehmenden erzielt werden können.

Das vorrangige Ziel bleibt dabei, die Relevanz der jeweils anderen Phase verdeutlichen. Dabei hilft es, wenn das Tool für die Onlinephase, nämlich die Lernplattform, in den Köpfen der Teilnehmenden omnipräsent ist. Dies hat gleichzeitig den Nebeneffekt, dass Berührungsängste bei den Lehrenden und den Lernenden abgebaut werden und die Funktionalität der Plattform unter Beweis gestellt werden kann.

Um die Lernplattform öfter in den Präsenzunterricht zu integrieren, ist es z. B. möglich, im Präsenzunterricht an den Online-Aufgaben weiterzuarbeiten oder auch auf die Lernplattform und konkrete Online-Aktivitäten immer wieder im Unterricht hinzuweisen. Außerdem wäre es empfehlenswert, eine Art Online-Klassenbuch zu führen und dieses am Anfang des Präsenzunterrichts für die Definition von Lernzielen und am Ende für die Präsentation der Hausaufgaben zu verwenden.

5. Dafür habe ich in meinem Unterricht keine Zeit, und die Planung ist mir zu kompliziert. Kann ich auf Verzahnung auch verzichten?

Nein. Auf eine Verzahnung sollte niemals verzichtet werden. Der Mehrwert eines Blended-Learning-Kurses würde *ad absurdum* geführt werden. Die Onlinephase muss in der Präsenzphase kontextualisiert werden und umgekehrt. Um beim eingangs gewählten Bild des Mixers zu bleiben: Ein guter Smoothie entsteht auch nicht, indem die Banane neben die Kiwi gelegt wird, sondern indem man sie miteinander vermischt bzw., in unserem Kontext, miteinander verzahnt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Die Kursteilnehmenden sollten nicht demotiviert werden, indem den Ergebnissen der einen Phase in der anderen keine Relevanz mehr zukommt. Zeitmangel dürfte bei einer gelungenen und durchdachten Verzahnung nicht entstehen. Die Inhalte der einen Phase werden in der anderen nicht wiederholt, sondern darauf aufgebaut. Dadurch findet Fortschritt statt. Durch das geschickte Ausschöpfen der Potenziale der jeweiligen Phasen, z. B. in Bezug auf die unterschiedlichen Fertigkeiten, sollte in einem Blended-Learning-Kurs sogar noch Zeit gespart werden. In diesem Sinne kann der vorab erwähnte Gedanke zur „Vergoldung der Präsenzphase" nochmal aufgegriffen und ausgedehnt werden: Auch die Onlinephase bietet Gelegenheit, vergoldet zu werden.

Anfangs ist die saubere und zielführende Planung eines Blended-Learning-Kurses sicherlich eine Herausforderung. Hilfe und Tipps zur Verzahnung werden inzwischen aber auch schon in zahlreichen Lehrerhandreichungen erwähnt. Hilfreich bei der Planung ist sicherlich auch der Ansatz der Rückwärtsplanung, bei der vom Lernziel ausgehend gedacht wird und eine detaillierte Planung jeden Schritt und jede Verzahnung stützt (Ende et al. 2013).

Wir sind aufgrund praktischer Erfahrungen zu dem Schluss gekommen, dass mit Online-Produkten im Präsenzunterricht weitergearbeitet werden sollte, weil das eine gute Möglichkeit ist, gezielt und intensiv alle Fertigkeiten, insbesondere aber die Fertigkeit Sprechen, zu trainieren. Die Vorarbeit auf der Lernplattform erleichtert das Training, weil man grammatische Strukturen und dafür nötigen Wortschatz zu Hause übt und sich in Ruhe und im eigenen Tempo auf den Dialog oder die Diskussion vorbereitet. Außerdem ist der Austausch über die Ergebnisse der Teilnehmenden aus der Onlinephase gut für den Einstieg geeignet und nimmt nicht viel Zeit in Anspruch. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Präsenzunterricht dank der Verzahnung mit Online-Angeboten teilnehmerorientierter, produktorientierter, reflexiver sowie motivierender wird.

Literatur

Bendel, Oliver & Hauske, Stefanie (2004): *E-Learning: Das Wörterbuch*. Oberentfelden: Sauerländer Aarau.

Ende, Karin/Grotjahn, Rüdiger/Kleppin, Karin & Mohr, Imke (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt (=Deutsch Lehren Lernen DLL 6).

Fandrych, Christian & Hufeisen, Britta (2010): Blended Learning. Kombiniertes Lernen im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 42*.

Handke, Jürgen (2012): *Das Inverted Classroom Model: Begleitband zur ersten deutschen ICM-Konferenz*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Hartkopf, Dorothea (2011): *Methodenvielfalt im Orientierungskurs und bei der Landeskundevermittlung*. München: Hueber.

Schlotfeldt, Alexej (2009): *Task-Based Learning und Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht als Antwort auf die Bildungsstandards?* Norderstedt: Grin.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Kooperatives kreatives Schreiben im DaF-Unterricht mit der Software „twine“

Richard Hahn (ÖAD, Wirtschaftsuniversität Bratislava, Slowakei)

Techniken des kreativen und kooperativen Schreibens sind nicht nur eine willkommene Abwechslung zu den gewohnten Aufgaben im Bereich des schriftlichen Ausdrucks im L2-Unterricht, sondern können auch die Motivation der Lernenden sowie die Qualität der verfassten Texte steigern. Traditionellerweise arbeiten dabei mehrere Lernende am gleichen Text, was die Bandbreite der umzusetzenden Ideen stark einschränkt. Abhilfe schafft hier der Einsatz von sog. Hyperfiction, die mehrere Handlungsstränge in einer Struktur erlaubt. Mithilfe der freien Software „twine“ ist es möglich, kooperative Hyperfiction-Schreibprojekte im DaF-Unterricht durchzuführen.

1. Über die Schreibfertigkeit im DaF-Unterricht

Unter den vier Fertigkeiten in der Sprachvermittlung hat das Schreiben eine schwierige Position: Obwohl Lehrkräfte allgemein darin übereinstimmen, dass das Training der Schreibfertigkeit wichtig ist, wird das Schreiben dennoch von vielen vor allem als unterstützende Fertigkeit gesehen, z. B. beim Training neuer grammatikalischer Strukturen oder neuen Wortschatzes (vgl. Faistauer 1997).

Da Schreibaufgaben mehr Zeit in Anspruch nehmen, werden sie häufig als Hausaufgabe ausgelagert, wodurch das Schreiben zu einer einsamen Aktivität für das stets gleiche Publikum (die Lehrperson) verkommt.

Glücklicherweise hat das sogenannte „kreative Schreiben“ seinen Weg in die L2-Klassenzimmer dieser Welt gefunden, da eine Gruppe Lehrender sein Potenzial erkannt hat, die Grundfertigkeiten zur Entwicklung sowohl auf akademischer als auch auf persönlicher Ebene fördern zu können (Pujante & de Lucas 2014).

Indem sie L2-Lernende dazu animieren, kreative Texte nicht individuell bei sich zu Hause, sondern im Unterricht selbst zu verfassen, können Sprachlehrerinnen und -lehrer das Potenzial der sozialen Interaktion, der Peer-Korrektur sowie eines Gefühls der Miteigentümerschaft nutzen, um sowohl ein höheres individuelles Engagement als auch eine gesteigerte Qualität der verfassten Texte im Hinblick auf Aufgabenerfüllung, Richtigkeit sowie Komplexität zu erreichen (Storch 2005).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2. Eine alternative Herangehensweise an das kreative kooperative Schreiben

Im Kontext des L2-Unterrichts beschreibt der Begriff „kooperatives Schreiben“ im Regelfall eine Situation, in der eine Gruppe von Lernenden synchron oder asynchron an einem einzigen Text mit der gleichen Aufgabenstellung und dem gleichen Zielpublikum arbeitet.

Verschiedene Cloud-Werkzeuge haben dabei zu einem großen Sprung vorwärts geführt, indem sie erlauben, räumlich und zeitlich voneinander getrennt am selben Text zu arbeiten.

Im vorliegenden Text wird ein alternativer Zugang zum kooperativen Schreiben vorgestellt: Die Aufgabenstellung bleibt kooperativ in dem Sinne, dass eine Gruppe von Lernenden sich an einem einzigen Schreibprojekt beteiligt, die beteiligten Personen müssen dabei jedoch nicht notwendigerweise die gleiche Vision hinsichtlich der Entwicklung der Handlung einer fiktionalen Erzählung haben. Tatsächlich bereichern unterschiedliche Ideen diesen Typ des kooperativen kreativen Schreibens. Dies mag kryptisch und widersprüchlich klingen – ermöglicht wird es durch den Einsatz von Hyperfiction.

3. Hyperfiction – eine Begriffsklärung

Als „Hypertextfiction“ bzw. „Hyperfiction“ bezeichnet man eine fiktionale Erzählung, die – unterstützt durch die Hypertextstruktur – nicht einem linearen Ablauf, sondern einer Baumstruktur folgt. Hierbei hat die Leserschaft an bestimmten Punkten (sog. „Knoten“) die Möglichkeit, eine Auswahl über den weiteren Verlauf der Geschichte zu treffen, die zu unterschiedlichen Ausgängen der Erzählung führt. Man spricht daher auch von einer *multilinearen* Erzählstruktur (vgl. Yoo 2007, 16).

Obwohl diese Erzählstruktur häufig mit den Anfängen der Computerspielkultur in Verbindung gebracht wird, geht sie tatsächlich auf die sogenannten „Spielbücher“ zurück, die sich in den 1980er-Jahren großer Beliebtheit erfreuten. Das folgende Beispiel (eines der wenigen aktuellen Spielbücher; Packard 2007, 35) illustriert ihre Funktionsweise:

> Irgendjemand läuft hinter dir her, bewegt sich in deine Richtung! Tom kann es nicht sein – er ist in die andere Richtung gegangen. […] Du könntest dich in dem dichten Gebüsch vor dir verstecken, aber wenn das, was da kommt, ein Werwolf ist, würde er dich vermutlich hören und außerdem riechen. […]
> Wenn du dich im Gebüsch versteckst, lies weiter auf Seite: 31
> Wenn du in den Weiher springst und losschwimmst, lies weiter auf Seite: 13

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Nachdem die gedruckte Hyperfiction in den 1990er-Jahren ihre Popularität weitestgehend eingebüßt hatte, konnten technikaffine Enthusiasten das Genre am Leben erhalten, indem sie Anwendungen zur Gestaltung von interaktiven Erzählungen für die Nutzung im Internet programmierten.

Heute existiert eine Reihe von kommerziellen und nichtkommerziellen Werkzeugen zur Entwicklung von Hyperfiction, wie z. B.:

- Inform 7 (http://inform7.com/)
- TADS (http://www.tads.org/)
- Quest (http://textadventures.co.uk/quest)
- Twine (https://twinery.org/)[1]

Für den hier vorgestellten Zugang zum kooperativen Verfassen von Hyperfiction wurde die kostenlose und plattformunabhängige Software „twine“ wegen ihrer einfachen Bedienbarkeit, der aktiven Community und der Möglichkeit, die Erzählungen als HTML-Datei exportieren zu können, ausgewählt.

4. „Twine“

Die Software „twine“ ermöglicht es, auf Hypertext basierende Textformen zu kreieren und diese auf einem eigenen oder fremden Webserver zu veröffentlichen.

Je nach technischem Vorwissen im Bereich Webdesign und -programmierung können unterschiedliche Stufen der Komplexität erreicht werden:

- Selbst ohne Vorwissen in den genannten Bereichen ist es mit „twine“ möglich, Hyperfiction-Erzählungen zu verfassen.
- Die Beherrschung von HTML und CSS erlaubt es, Texte ansprechend zu formatieren und typische Gestaltungselemente von Webseiten (z. B. Bilder, Tabellen, Aufzählungen, Überschriften und Links) einzusetzen.
- Fortgeschrittene Nutzerinnen und Nutzer können JavaScript oder eine der „twine“-spezifischen Programmiersprachen nutzen, um den Ablauf der Erzählung bzw. des Spiels durch bedingte Anweisungen, zufällige oder zeitabhängige Ereignisse usw. zu steuern.

Die einzelnen Fragmente der Erzählung werden in „twine“ in sogenannten „Passagen“ in einer Baumstruktur organisiert, die ihren späteren Verlauf grafisch repräsentiert.

[1] [Alle zuletzt geprüft: 28.7.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

5. Kooperatives kreatives Schreiben mit „twine“

Angesichts der großen Bandbreite von Herangehensweisen an kreative Schreibprojekte soll im Folgenden der Fokus auf die organisatorischen Notwendigkeiten gelegt werden, die sicherstellen, dass ein derart komplexes Projekt zeitlich und inhaltlich im Rahmen bleibt.

Die folgenden sechs Vorschläge entstammen den Erfahrungen des Autors und sollen als solche verstanden werden. Sie können bzw. müssen im Bedarfsfall an die individuellen Gegebenheiten einzelner Schreibprojekte angepasst werden. Eine Tatsache gilt jedoch für alle derartigen Projekte: Sie zeichnen sich durch einen hohen Zeitaufwand für alle Beteiligten sowohl im Unterricht selbst als auch in der Vor- und Nachbereitung aus.

a. klar strukturierter Workflow: In vorgegebenen Intervallen erhält die Lehrperson eine (je nach Aufteilung und Gruppengröße) unterschiedliche Zahl von Fragmenten, die geprüft und in „twine“ eingefügt und verlinkt werden. Aus Gründen der Übersichtlichkeit empfiehlt es sich, nur einen Kanal für die Übergabe der Texte wie z. B. E-Mail oder ein Dokument in der Cloud zu erlauben.

b. Auswahl mehrerer Plots: Die Struktur einer multilinearen Geschichte bringt es mit sich, dass mehrere Erzählstränge miteinander verwoben sind. Hinsichtlich der Gestaltung dieser Erzählstränge muss unter den teilnehmenden Personen jederzeit Einigkeit bestehen.

Die Plots, also die kurzen Beschreibungen der einzelnen Erzählstränge, können entweder vorgegeben oder von den Lernenden selbst erstellt und durch einen Auswahlprozess definiert werden. Um sicherzustellen, dass die Geschichten im inhaltlichen Rahmen bleiben, müssen die Plots von den Teilnehmenden jederzeit einsehbar sein. Es liegt in der Verantwortung der Lehrperson zu überprüfen, dass eingereichte Textfragmente inhaltlich mit ihrem Plot übereinstimmen.

c. Definition der Figuren: Auch über die Eigenschaften der handelnden Figuren muss Einigkeit herrschen. Für diesen Zweck empfiehlt sich die Erstellung sogenannter „Figurenblätter“, in denen die Figuren im Hinblick auf Aussehen, Alter, sprachliche Besonderheiten, Beruf und Bildungsstand, besondere Fähigkeiten etc. definiert werden. Wie bereits bei den Plots müssen auch die Figurenblätter jederzeit einsehbar sein und die Kongruenz der eingereichten Textfragmente mit den Eigenschaften der Figuren überprüft werden.

d. Zeitliche Einteilung durch Vorgabe eines Spannungsbogens: Eine der größten Herausforderungen liegt darin sicherzustellen, dass alle Handlungsstränge

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

innerhalb des Zeitrahmens zu Ende gebracht werden. Gleichzeitig ist es wünschenswert, dass auch die Spannung der einzelnen Handlungsstränge in etwa gleich hoch ist, um zwischen ihnen ggf. Verbindungen herstellen zu können (vgl. Punkt f.). Beiden Herausforderungen kann man durch die Vorgabe eines Spannungsbogens begegnen, der den Teilnehmenden eine Orientierung im Hinblick auf die Gestaltung der Spannung in jeder Schreibetappe bietet:

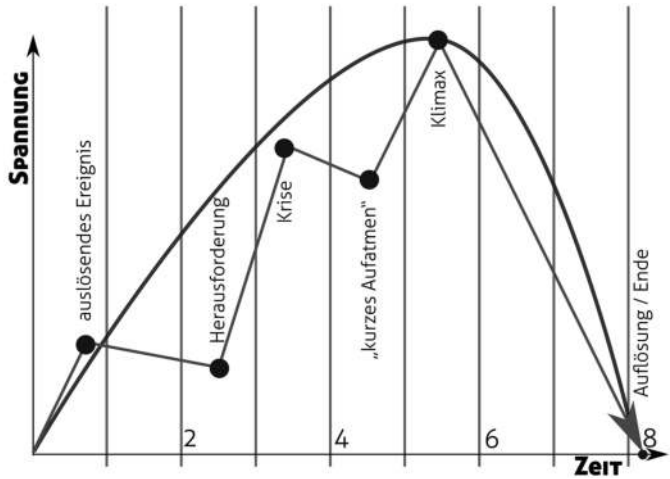


Abb. 1: Beispiel eines Spannungsbogens © 2018 Richard Hahn

e. Organisation der Teilnehmenden in Untergruppen: Um eine größtmögliche Anteilnahme aller teilnehmenden Personen an allen Handlungssträngen zu gewährleisten, empfiehlt es sich, die Untergruppen für jede Schreibetappe neu zu bilden: Dadurch wird zum einen der Informationsaustausch unter den Teilnehmenden gefördert, zum anderen beugt man einer allzu engen Bindung einzelner Personen an einen bestimmten Handlungsstrang vor. Das Ergebnis ist ein Gefühl von „collective authorship“ (vgl. Sevilla Pavón 2015) unter den Teilnehmenden.

f. Herstellen von Querverbindungen zwischen den Passagen: Abhängig von der gewünschten Struktur (z. B. mehrere parallel verlaufende oder miteinander verwobene Handlungsstränge mit verschiedenen Protagonisten, getrennte bzw. verbundene Erzählstränge mit einem einzigen Protagonisten etc.) kann es wünschenswert sein, Querverbindungen zwischen den einzelnen Passagen herzustellen, die es der späteren Leserschaft gestatten, zwischen den einzelnen Handlungssträngen hin- und herzuspringen. Die Lehrperson kann die Entste-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

hung solcher Verbindungen fördern, indem sie verpflichtende Elemente vorgibt, die in zwei oder mehreren Passagen vorkommen müssen. Dies können z. B. Orte, Gegenstände o. Ä. sein. In „twine“ können die entsprechenden Elemente einfach in Knoten verwandelt werden.

6. Zusammenfassung

Sorgfältig geplante und gut strukturierte kooperative kreative Schreibprojekte können die Lernenden dazu animieren, zu interagieren und gemeinsam Bedeutung zu konstruieren. Trotz der Bezeichnung „kooperatives kreatives Schreiben“ fördern Projekte dieser Art auch den mündlichen Ausdruck, denn die Teilnehmenden müssen während des Schreibprozesses auch Gedanken, Vorschläge und Kritik artikulieren, um gemeinsam zu einem Ergebnis zu kommen.

Die freie Software „twine“ ermöglicht die Erstellung von Hyperfiction, durch die auch divergierenden Ideen der Teilnehmenden an einem Schreibprojekt entsprochen werden kann.

Literatur

Faistauer, Renate (1997): *Wir müssen zusammen schreiben! Kooperatives Schreiben im fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Innsbruck, Wien: Studienverlag.

Kessler, Greg/Bikowski, Dawn & Boggs, Jordan (2012): Collaborative writing among second language learners in academic web-based projects. *Language Learning & Technology 16*, 91–109.

Packard, Edward (2007): *1000 Gefahren zur Geisterstunde*. Ravensburg: Ravensburger.

Pujante Corbalán, Rubén & de Lucas Vicente, Alberto (2014): El taller de escritura creativa en la clase de español. *marcoELE 18*, 70–84.

Sevilla-Pavón, Ana (2015): Examining collective authorship in collaborative writing tasks through digital storytelling. *European Journal of Open, Distance and E-Learning I*. http://www.eurodl.org/materials/briefs/2015/Sevilla-Pavon.pdf [zuletzt geprüft: 28.7.2018].

Storch, Neomy (2005): Collaborative writing: Product, process, and students' reflections. *Language Learning & Technology 16*, 91–109.

Yoo, Hyun-Joo (2007): *Text, Hypertext, Hypermedia. Ästhetische Möglichkeiten der digitalen Literatur mittels Intertextualität, Interaktivität und Intermedialität.* Würzburg: Königshausen & Neumann.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenzen – aber wie?

Ida Dringó-Horváth (Károli Gáspár Universität, Ungarn)

Pädagogische Medienkompetenzen der DaF-Lehrkräfte werden sowohl von Erfahrungen aus der eigenen Lernbiografie als auch von Erfahrungen in der Aus- und Weiterbildung geprägt. Es stellt sich aber die Frage, was für die Förderung dieses Bereiches besonders ausschlaggebend ist. Im Beitrag werden die ersten Ergebnisse einer longitudinalen Forschungsarbeit präsentiert, in der versucht wird, grundlegende Einflussfaktoren auf die Ausbildung entsprechender pädagogischer IKT-Kompetenzen angehender (DaF-)Lehrkräfte zu erforschen.

1. Einführung

In den meisten europäischen Ländern ist die Entwicklung von IKT[1]-Kompetenzen nach Angaben des Eurydice-Berichtes ein Bestandteil der Lehrererstausbildung (Eurydice 2011), was sowohl explizit (im Lehrplan) als auch implizit (durch IKT-Einsatz im Lehr- und Lernprozess) erreicht werden kann. Untersuchungen zu konkreten DaF-Ausbildungen zeigen aber, dass das Maß des IKT-Einsatzes und die erfolgreiche Kompetenzförderung in diesem Bereich von den entsprechenden personellen und materiellen Ressourcen abhängig sind (Dringó-Horváth 2013).

Die im Folgenden dargestellte Longitudinalstudie versucht, einen Überblick über die Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenzen angehender (DaF-)Lehrkräfte in Ungarn zu schaffen. Sie wird im Zeitraum zwischen Herbst 2016 und Frühjahr 2019 an den größten Universitäten Ungarns mit Lehramtsstudium durchgeführt. Die untenstehenden ersten Ergebnisse der Studie gewähren einen Einblick in die Situation und zeigen mögliche Tendenzen auf; gleichzeitig dienen sie zur Prüfung der entwickelten Instrumente hinsichtlich ihrer praktischen Anwendbarkeit und inhaltlichen Verwertbarkeit. Die Wichtigkeit der Untersuchung zeigt sich auch dadurch, dass zwar in Ungarn in der letzten Zeit eine große Anzahl an Studien erschienen ist, die IKT-Kompetenzen von Lehrkräften und Lernenden im Bildungswesen untersuchen (Kárpáti 2013), aber kaum diesbezügliche Studien für die Lehrerausbildung

[1] IKT = Informations- und Kommunikationstechnologie.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

existieren. Dabei wäre die Entwicklung der Ausbildung in diesem Bereich ausschlaggebend für Veränderungen im Schulwesen.

2. Das Forschungsdesign

2.1 Ziele und Hypothesen

Die Longitudinalstudie untersucht mit unterschiedlichen Messinstrumenten drei Ebenen der Förderung von pädagogischen IKT-Kompetenzen und versucht vor allem, auf die folgenden Fragen Antworten zu finden:

- Ebene 1: Vor dem Studium:
  Welche Rolle spielen die Vorerfahrungen in der eigenen Lernbiografie der Studierenden?
- Ebene 2: Während des Studiums:
  Welche Elemente der Ausbildung tragen zur effektiven Förderung der pädagogischen IKT-Kompetenzen angehender Lehrkräfte bei?
  - explizite Elemente (konkrete Lerninhalte, Kurse zum IKT-Einsatz);
  - implizite Elemente (IKT-Einsatz im Lehr- und Lernprozess: Erfahrungen mit Medien, Materialien, Methoden und Lernformen);
  - Zugang, Aktivitäten bzw. Einstellung zu IKT-Werkzeugen der Dozierenden in der Ausbildung;
  - Einfluss des Unterrichtspraktikums (die Rolle des Mentors/der Mentorin, Erfahrungen am Praktikumsort).
- Ebene 3: Weitere Lernbereiche:
  Wie wirken diesbezügliche anderweitige Lernerfahrungen (Fortbildungen, Konferenzen und Workshops) auf die Ausbildung der pädagogischen IKT-Kompetenzen?

Im Folgenden werden die Ergebnisse bezüglich der impliziten und expliziten Elemente des Studiums detailliert dargestellt und ausgewertet. Die wichtigsten Hypothesen zu diesem Bereich waren die Folgenden: Für die Ausbildung ist es typisch, dass

- (H1): eher die traditionellen, lehrerzentrierten Medien und Materialien erscheinen,
- (H2): eher die traditionellen, lehrerzentrierten Methoden mit IKT praktiziert werden,
- (H3): IKT im Klassenraum regelmäßig eingesetzt wird, Online- oder Blended Learning hingegen deutlich seltener vorkommen,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

- (H4): explizites Erscheinen dieser Inhalte in Form konkreter Kurse eine positive Auswirkung auf eingesetzte Medien, Materialien und Methoden mit IKT wie auch auf die Lernform hat.

2.2 Methodisches Vorgehen

Die Untersuchung des IKT-Einsatzes in der Ausbildung basiert auf einer Befragung, die mittels Fragebogen online mit Hilfe von Google Forms durchgeführt wurde. Die wichtigsten Daten zum Fragebogen sind der folgenden Tabelle zu entnehmen (Tab. 1):

Themengebiete	Fragen	Items	Fragetypen
Eingesetzte Medien, Materialien	4	26	Fragen des Likert-Typs, offene Frage
Einsatz pro Fachbereich	2	9	Fragen des Likert-Typs
Methoden mit IKT	1	13	Fragen des Likert-Typs
Fertigkeitsförderung mit IKT	1	7	Fragen des Likert-Typs
Einsatz zur Kommunikation	1	4	Fragen des Likert-Typs
Eingesetzte Lernformen	1	3	Fragen des Likert-Typs
Spezifische Kurse zum Thema	2	2	geschlossene Frage, offene Frage
Pro/Kontra beim IKT-Einsatz	1	1	offene Frage
Demographische Daten	6	13	geschlossene Fragen
Insgesamt	**19**	**78**	

Tab. 1: Themengebiete, Fragen- und Itemanzahl und Fragetypen des Fragebogens

Die bisherigen Ergebnisse wurden mit der Statistik-Software SPSS ausgewertet und analysiert. Bei den Fragen des Likert-Typs wurde ein Rating-Durchschnitt, also der Mittelwert aus allen Skalenitems berechnet.

Der Reliabilitätskoeffizient (Cronbach's Alpha) ergab für den ganzen Fragebogen einen zufriedenstellenden Wert von 0,914 (78 Items).

3. Ergebnisse der Pilotstudie zum IKT-Einsatz während der theoretischen Ausbildung

3.1 Demografische Daten

Bis jetzt nahmen an der Studie 53 Lehramtsstudierende von vier Universitäten teil, 42 Frauen und 11 Männer. Die meisten von ihnen studierten eine Fremdsprache auf Lehramt (22 Personen Deutsch als Fremdsprache, 20 Personen Englisch als Fremdsprache, und 4 Personen studierten beide Fächer). Die Hälfte der Teilnehmenden absolvierte ein Fernstudium (meist arbeitstätige Erwachsene, die ein Erweiterungsdiplom machen), die andere Hälfte ein Grundstudium (meist Jugendliche in der Erstausbildung, die obligatorisch zwei Fä-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

cher auf Lehramt studieren). 62% der Befragten waren unter 25 Jahren, 15% zwischen 26 und 35 Jahren, 13% zwischen 36 und 45 Jahren und 9% über 46 Jahren.

3.2 *Einsatz von Medien und Materialien der Informationstechnologie in der Ausbildung*

Die Ergebnisse zum Medieneinsatz zeigen das Übergewicht von Medien der Präsentation und Veranschaulichung durch die Lehrkraft. Gemeint sind vor allem der Computer mit Beamer und Lautsprecher, der in der Gruppe am meisten genutzt wird, aber auch der CD/DVD-Spieler, der Drucker oder der Scanner. Auch das interaktive Whiteboard kann eher als Präsentationsmedium angenommen werden: Empirische Forschungen besagen, dass es zumindest im ungarischen Kontext wegen eines Mangels an Know-how und entsprechender Software eher zur Präsentation verwendet wird (Kárpáti 2013). Medien, die eher für das BYOD-Konzept (Bring Your Own Device) typisch sind und sich mehr zum Einsatz durch die Lernenden (einzeln oder in Paaren) eignen, werden deutlich seltener genutzt, wie Abb. 1 zeigt.

Wenn wir einen Blick auf die Aussagen der Befragten zu den eingesetzten Materialien und zur Software werfen, sehen wir, dass die Dozierenden in der Ausbildung wiederum eher die passiven, klassischen Materialien verwenden wie z. B. Präsentationssoftware, Arbeitsblätter (ausgedruckt oder digital) bzw. Online-Materialien (Fachportale, Lexika, Wörterbücher). Hier gehören auch interaktive, rückmeldungsfähige Aufgaben dazu, die sich eher für die Bearbei-

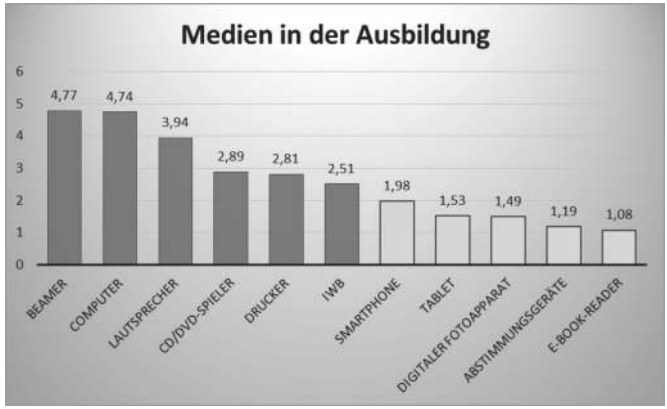


Abb. 1: Eingesetzte Medien in der Ausbildung (Rating-Durchschnitt)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

tung in Einzelarbeit eignen. Materialien der Zusammenarbeit, des kollaborativen Lernens wie eine Lernplattform, asynchrone oder synchrone Kommunikationsmittel, das digitale Lehrwerk bzw. die sozialen Medien spielen in der Ausbildung meist eine geringere Rolle.

3.3 Methodisch-didaktische Elemente mit IKT

Bei der Frage nach den Methoden, die beim IKT-Einsatz in der Ausbildung vorkommen, zeigen die Ergebnisse auch das Übergewicht der lehrergesteuerten Methoden: Präsentation, fragend-entwickelnde Methode oder Hausaufgabe. Lernerzentrierte, handlungsorientierte Methoden wie Betätigung der Lernenden, Argumentation, kooperative Arbeit oder Projektarbeit sind weniger charakteristisch (Abb. 2). Es ist auch klar zu erkennen, dass IKT-Werkzeuge nur in einem sehr geringen Maß bei der Evaluation von Lehr- und Lernprozessen eingesetzt werden, denn das Testen mit IKT steht an der letzten Stelle, und auch der Einsatz bei der Portfolio-Arbeit (ePortfolio oder digitale Elemente für das Portfolio) kommt anscheinend nur selten vor. Hypothese 2 scheint mir dadurch wiederum bestätigt zu sein.

3.4 Lernmodus

Für die Lernformen ist es – meinen Erwartungen in der Hypothese 3 entsprechend – typisch, dass der IKT-Einsatz vorwiegend im Klassenraum erfolgt

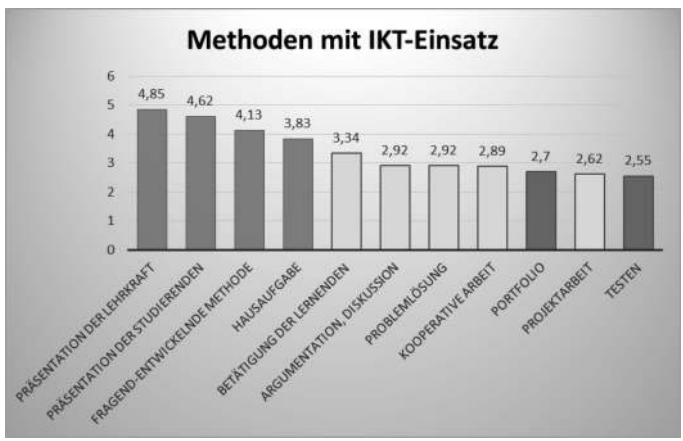


Abb. 2: Methoden mit IKT-Einsatz (Rating-Durchschnitt)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

(Rating-Durchschnitt 4,32), nur selten werden die Möglichkeiten der Online-Lernumgebung in Form von vollständigen Online- (Rating-Durchschnitt 2,96) oder Blended-Learning-Kursen (Rating-Durchschnitt 3,15) ausgenutzt. Suchen wir nach möglichen Zusammenhängen zwischen den einzelnen Lernformen bzw. den eingesetzten Medien, Materialien und Methoden, finden wir in einigen Fällen signifikante Korrelationen.

Die Öffnung hin zu Online-Lernszenarien führt schließlich zu einem gehäuften Vorkommen von lernerzentrierten Materialien wie asynchrone Kommunikationsmittel (beim Blended Learning: $p = 0{,}01$, $r = 0{,}355$; beim Online-Lernen: $p = 0{,}05$, $r = 0{,}284$) oder Lernplattformen (beim Blended Learning: $p = 0{,}01$, $r = 0{,}566$; beim Online-Lernen: $p = 0{,}01$, $r = 0{,}604$) und Methoden wie Problemlösung (beim Blended Learning: $p = 0{,}01$, $r = 0{,}359$; beim Online-Lernen: $p = 0{,}05$, $r = 0{,}318$) oder kooperative Arbeit (nur beim Blended Learning: $p = 0{,}05$, $r = 0{,}341$).

3.5 Explizite Kompetenzförderung mit spezifischen Kursen

Zwei Drittel der Teilnehmenden berichteten davon, an einem Kurs teilgenommen zu haben, der (pädagogische) IKT-Kompetenzen explizit gefördert hat (Informatik-Kurse oder Kurse über konkrete Einsatzmöglichkeiten von IKT im Lehr- und Lernprozess). Die Untersuchung, ob solche Kurse eine Auswirkung auf die von Studierenden in der Ausbildung erlebten Medien, Materialien und Methoden haben, ergab wiederum einige signifikante Zusammenhänge. Gemäss t-Test kommen dadurch Online-Materialien, Aufnahme- und Bearbeitungssoftware für Bild, Video und Audio sowie interaktive Aufgaben gehäuft vor, während unter den Methoden die kooperative Arbeit gefördert wird (alle: $p = 0{,}05$).

Konkrete diesbezügliche Lerninhalte scheinen also einen positiven Einfluss auf das Erscheinen der lernerzentrierten Methode „Kooperation“ zu haben, in anderen Bereichen kann man aber kaum Vorteile erkennen.

Hypothese 4 kann dadurch mit den erarbeiteten Daten nicht zufriedenstellend bestätigt werden, sie wird aber nach dem Abschluss der Longitudinalstudie bei einer erhöhten Datenanzahl neu untersucht.

4. Fazit

Die ersten Ergebnisse liefern bereits wichtige Informationen über den IKT-Einsatz in der Ausbildung angehender Lehrkräfte in Ungarn und weisen auf gewisse Mängel in diesem Bereich hin. Vorschläge für die Verbesserung der

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Ausbildung in dieser Hinsicht können anhand der bisherigen Daten wie folgt formuliert werden:

- Der Einsatz von lernerzentrierten Medien, Materialien und Methoden muss erhöht werden.
- Die Öffnung hin zu Online-Lernszenarien sollte durch den Einbau von Online- und Blended-Learning-Elementen angestrebt werden.
- Spezifische Kurse zur Förderung eines (pädagogischen) IKT-Einsatzes sollten einen (obligatorischen) Bestandteil der Ausbildung bilden.

Das eingesetzte Messinstrument hat sich für die vorliegenden Fragestellungen als geeignet erwiesen, für die Fortsetzung der Studie wurden nur einige wenige Veränderungen vorgenommen.

Es wird erhofft, dass am Ende der Longitudinalstudie ein noch genauerer Überblick über die diesbezügliche Lage an ungarischen Ausbildungsstätten entsteht und nach dem Feststellen des konkreten Handlungsbedarfs hilfreiche Handlungsschritte formuliert werden können.

Literatur

Dringó-Horváth, Ida (2013): Pädagogische IKT-Kompetenzen in der DaF-LehrerInnenausbildung in Ungarn und in Österreich – ein Vergleich. *ÖDaF-Mitteilungen 1*, 132–148.

Eurydice (2011): *Schlüsselzahlen zum Einsatz von IKT für Lernen und Innovation an Schulen in Europa* (EACEA P9 Eurydice). Brüssel: Exekutivagentur Bildung, Audiovisuelles und Kultur. https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8f864668-0211-4a40-bc14-65bf1a97b6a8/language-de [zuletzt geprüft: 16.1.2018].

Kárpáti, Andrea (2013): Az informatikai kompetenciától a digitális pedagógiáig. In: Dringó-Horváth, Ida/N. Császi, Ildikó (Hrsg.): *Digitális tananyagok. Oktatásinformatikai kompetencia a tanárképzésben*. Budapest: KRE, 15–33.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Individuelle Lernwege und deren Entdeckung in einzelnen Schritten

Elena Smolonogina (Russische Staatliche Pädagogische Herzen-Universität St. Petersburg, Russland)

Mein Beitrag basiert auf den Erfahrungen aus dem Unterricht mit einer Gruppe von Lehramts-Studierenden des 1. und 2. Semesters mit dem Hauptfach Germanistik an der Pädagogischen Universität St. Petersburg. Es geht dabei um ein Vorgehen in einzelnen Schritten, die zur Steigerung der Autonomie bei den Studierenden führen sollen. Eine Atmosphäre des Vertrauens im Unterricht hat die Studierenden dazu motiviert, ihre eigenen Ideen in den Unterricht einzubringen und ihren individuellen Weg zu gehen. Dabei schöpften die Studierenden nicht nur aus meinem ‚Angebotskasten', sondern waren selber aktiv, was einen enormen Einfluss auf die Zielsetzung und -verfolgung hatte. Als besonders effektiv zur Steigerung der Autonomie erwiesen sich folgende Ansätze: Einbezug bisheriger Erfahrungen, Rollenzuweisung und -ausführung (z. B. der Rolle der Lehrperson) und unterschiedliche Rollen in Dialogen der Studierenden untereinander, künstlerisches Auftreten und Lernen mit Bewegung, fordernde Aufgaben für jede/n Lernende/n.

1. Einleitung

In vielen russischen Schulen geht es in erster Linie um Inhalte. Dabei fühlen sich viele Lernende unsicher, weil sie nicht wissen, wie sie sich das Wissen am besten aneignen. Besonders schwierig ist es mit den Fremdsprachen, denn da sind auch psychologische Aspekte mit im Spiel.

Emotionen, Gefühle, Stimmungen und Einstellungen der Lernenden beeinflussen ihr Lernverhalten und wirken sich unmittelbar auf ihre Autonomie aus. „Affektive Faktoren sind von zentraler Bedeutung für die Entwicklung von Autonomie, weil […] Lernende sich, bevor sie autonom handeln können, erst autonom *fühlen* müssen." (Arnold & Fonseca-Mora 2014, 163 f.). Die Atmosphäre des Vertrauens zwischen den Lernenden und dem/r Lehrenden und auch *innerhalb* der Gruppe kann die notwendige Basis für die Entwicklung von Autonomie schaffen.

In diesem Beitrag werden einzelne Schritte vorgestellt, mit deren Hilfe man das Vertrauen aufbauen und Lernende in Richtung Autonomie bewegen kann. Dank Autonomie bekommen Lernende eine Vorstellung davon, wie sie lernen bzw. lernen möchten, und davon, was ihnen bei der Suche nach ihrem individuellen Lernweg hilft.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der Beitrag basiert auf den Erfahrungen der Arbeit mit einer kleinen Gruppe von Studierenden des Fremdspracheninstituts der Russischen Staatlichen Pädagogischen Herzen-Universität St. Petersburg. Es handelt sich um sechs Bachelor-Studentinnen des 1. und 2. Semesters, Lehramt Deutsch als Fremdsprache, alles Anfängerinnen ohne Vorkenntnisse der deutschen Sprache.

2. Schritte zum Aufbau der Autonomie

2.1 Fantasieren ist immer möglich

Dieser Schritt ist ein sehr leichter und eignet sich gut für den Einstieg. Fantasie hat mit Kreativität zu tun und kann auch ein Mittel zum Selbstschutz sein. Beides ist wichtig im Unterricht.

Ein konkretes Beispiel: In einer Gruppe stellt man sich zu Beginn immer vor und erfährt Persönliches über die anderen Teilnehmenden. Nach dem Vor- und Nachnamen, der Adresse etc. kommen in den meisten Lehrwerken der Stufe A1 immer die persönlichen Informationen, die notwendig für das einfache Kommunizieren in der Fremdsprache sind. Dies sind z. B. Informationen über die Familie und das Alter. Ich merke meinen Studierenden an, dass dies sehr sensible Themen sind. Deswegen dürfen Studierende bei diesen Themen nach individuellen Lösungen suchen und selber bestimmen, ob sie eine Geschichte erfinden oder nur das erwähnen wollen, was sie möchten (bei einigen kommt dann so etwas heraus wie „Meine Familie ist mein Hund. Der Hund ist sechs Jahre alt."). Gleichzeitig ist hier auch die Autonomie mit im Spiel, denn in dem Moment, wo man vom Lehrbuch abweicht, muss man zum Wörterbuch und zu anderen Hilfsmitteln greifen und selbst aktiv werden.

Bei der Entwicklung der produktiven Sprachfertigkeiten ergeben sich für Studierende immer wieder solche ganz persönlichen Herausforderungen, wo sie, mündlich oder schriftlich, entweder die Realität beschreiben oder ihre Fantasie einsetzen oder beides kombinieren müssen.

2.2 Einbezug bisheriger Erfahrungen

Das Vertrauen entsteht auf vielfältige Weise. Studierende im ersten Semester erinnern sich noch recht gut an ihre oft negativen Schulerfahrungen. Trotz vieler negativer Momente erwarten Studierende von einer neuen Lehrperson an der Uni oft genau das, was sie in der Schule gemacht haben. In der erwähnten Gruppe waren es z. B. langweilige Übungen zum Wortschatz- und Grammatiktraining. Zwei Studentinnen, die regelmäßig solche Übungen in der

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Schule gemacht hatten, behaupteten, sie wären langweilig, aber sehr hilfreich gewesen, weil sie ihre Fertigkeiten automatisiert hätten. Diese Studentinnen schlugen mir und der Gruppe vor, ähnliche Aufgaben zu entwickeln und zu lösen. In meinen Gruppen sind solche Vorschläge nichts Besonderes, denn es handelt sich um angehende Lehrpersonen, die sich in der Fremdsprachendidaktik mit unterschiedlichen methodischen Ansätzen befassen und es auch einsehen, dass langweilig nicht unbedingt ineffizient bedeutet. Die Studentinnen bekamen von mir die Aufgabe, der Gruppe etwas Ähnliches anzubieten. Ich gab den Entwicklerinnen eine Rückmeldung mit Tipps und Vorschlägen, und am nächsten Tag bekam die Gruppe die Aufgaben und löste sie. Die Entwicklerinnen kontrollierten die Ergebnisse und gaben Kommentare dazu. Danach wurde besprochen, ob bzw. bei welchen Themen wir in Zukunft solche Übungen einsetzen wollten. Selbst, wenn sich die Mehrheit der Gruppe gegen solche Übungen äußerte, hatten diejenigen, die sie effizient fanden, die Möglichkeit, ähnliche Aufgaben von mir für selbständige Arbeit zu Hause oder auch im Unterricht zu bekommen.

2.3 Vom Testentwickler bis zu „Die-Rolle-des-Lehrenden-Übernehmen"

Schritt 3 ist eine logische Fortsetzung von Schritt 2. Zusätzlich zu den Rollen, die Lernende im Laufe des Unterrichts selber entwickeln, biete ich ihnen auch meine eigene Rolle an – die Rolle der Lehrperson. Als Einladung dazu nutze ich immer studentische Kritik: „Der letzte Test war zu schwierig, ich habe die und die Aufgabe gar nicht verstanden. Wie kann ich nun fehlende Punkte bekommen?" – Dazu sage ich: „Ich habe keinen zweiten Test. Stellen Sie bitte selber einen Test zusammen. Dafür bekommen Sie dann Punkte." Danach werden Rahmenbedingungen besprochen: die Anzahl und Art der Aufgaben, der Zeitplan, die Abgabetermine, ob die ganze Gruppe den Test schreiben soll oder nicht und wann der Test geschrieben werden soll. Falls der Test eine Alternative zum Standardtest darstellt und jemand in der Gruppe beide Tests schreiben möchte, wird das bessere Ergebnis berücksichtigt.

Die gewählten Aufgabentypen zeugen von früherer Erfahrung beim Fremdsprachenlernen und sagen viel darüber aus, wie Studierende lernen bzw. lernen möchten. Besonders gelungene Aufgaben integriere ich später in meine eigenen Tests.

Eine Lehrperson ist jemand, der sich zumindest zu Beginn vor die Gruppe stellt und damit seine Rolle im Gesamtprozess andeutet. Die Person in der Position vor der Gruppe übernimmt viel Verantwortung, sowohl für sich selbst als auch für alle Gruppenmitglieder. Die Verantwortung für sich selbst bedeutet in diesem Fall: 1. die Bereitschaft, die Fremdsprache zu sprechen, 2. die

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

psychologische Bereitschaft, andere Leute anzusprechen, zu kommunizieren, 3. die Bereitschaft, den Lernprozess der anderen zu steuern und 4. eine ausreichende Vorbereitung, um 1., 2. und 3. zu realisieren. Das alles kann zu großen Erfolgen beim Fremdsprachenlernen führen. Von großer Bedeutung ist dabei auch die Selbstreflexion, das Gefühl der Freiheit in der Sprache – wenn man fließend spricht und nicht nach Worten suchen muss –, das bei Lernenden entsteht, und zwar bei *allen* Lernenden: bei der Person, die die Rolle der Lehrperson übernimmt und bei der Gruppe, denn die Person nimmt der Gruppe die Angst vor dem Sprechen, einfach aus dem Grund, weil sie keine eigentliche Lehrperson ist.

Beginnen kann man mit ganz einfachen Aufgaben, die keine besondere Vorbereitung vonseiten der Lehrperson verlangen: z. B. die Erschließung der Bedeutung neuer Wörter und die Präsentation der Ergebnisse in der Gruppe in einer beliebigen, gerne auch künstlerischen Form.

2.4 Rollen und künstlerisches Auftreten

Eine ganz besondere Bedeutung haben Rollen bei verschiedenen Spielen. Agiert man aus einer Rolle heraus, vergisst man für diese Zeit sich selbst, d. h. man vergisst alles – auch Ängste, die den Sprachunterricht oft begleiten. Das künstlerische Element hat eine ähnliche Wirkung: Lernende denken nicht mehr daran, ob sie Fehler machen, sondern arbeiten konzentriert an den Inhalten und an ihrem Auftreten.

Eines der Formate, das keine aktive Lehrerrolle vorsieht, ist eine Talk-Show. Das Unterrichtsthema muss als Problem formuliert werden – am besten als ein unlösbares philosophisches Problem. Lehrende können die Gruppe unterstützen, indem sie ihr im Voraus bestimmten Wortschatz, alle notwendigen Hilfsmittel (Wörterbücher, kleine Texte zum Thema und sonstiges) und eine Musterrolle (eine ausgearbeitete Rolle als Beispiel dafür, welche Inhalte und dazu gehörender Wortschatz für diese konkrete Talk-Show wichtig sind) zur Verfügung stellen. Außerdem kann die Lehrperson auch mitspielen. Das wird von den Lernenden nicht als Kontrolle und Steuerung wahrgenommen, sondern eher als kleine Hilfe für peinliche Situationen, wenn alle anderen Teilnehmenden plötzlich nicht weiterwissen. Damit Studierende bei solchen Spielen leichter miteinander ins Gespräch kommen, wird im Kurs fast jede Stunde ein bisschen an der Diskussionstechnik gearbeitet.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2.5 Herausforderungen

Bei den Herausforderungen unterscheide ich zwischen solchen, die den Lernenden auf der B- oder C-Stufe des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GER) (Europarat 2001) oder sogar im Berufsleben bevorstehen, und solchen, die bereits auf dem A-Niveau bewältigt werden können und einfach eine Denkanstrengung erfordern. Beide sind eine enorme Motivation für Studierende. Nachdem sie solche sprachlich und geistig fordernden Aufgaben erfolgreich bewältigt haben, ermuntert sie der Satz „Ich kann das!“ zu weiteren Erfolgen. Die erste Art der Herausforderungen eignet sich für Situationen, wenn Lernende schwierigere Aufgaben verlangen, um sich selbst auf die Probe zu stellen. Mit der erwähnten Gruppe haben wir einen langen und schwierigen B2-Text über die Entstehungsgeschichte der Jeans und deren Erfinder behandelt. Außerdem habe ich den Studierenden angeboten, in die Welt des Simultandolmetschens hineinzuschauen: Wir haben uns gemeinsam auf einer Veranstaltung die Arbeit von Dolmetscher/innen angeschaut und haben selber versucht, einfache Hörtexte aus dem Lehrbuch zu dolmetschen.

Herausforderungen der zweiten Art treten oft im Grammatikunterricht auf, weil Grammatik kognitive Fähigkeiten anregt. Studierende suchen grammatische Regelmäßigkeiten und Zusammenhänge und formulieren Regeln, sie stellen Paradigmen zusammen und unterstützen ihre Mitstudierenden beim Lösen von Problemen.

2.6 Punkte für Hilfe

Die Unterstützung anderer Lernender finde ich besonders wichtig. Sie ist ein großer Schritt in Richtung Autonomie und entlastet mich als Lehrerin sehr. Es geht dabei um richtiges, von mir mitgesteuertes Coaching durch leistungsstärkere für leistungsschwächere Studierende. Dabei werden keine direkten Lösungsvorschläge durch den Coach geliefert, sondern die Entwicklung eigener Lösungen wird begleitet.

3. Fazit

Bei der Entwicklung der vorgestellten Schritte war die Entdeckung individueller Lernstile und deren Nutzung für die Förderung der Autonomie das Ziel. Die Reihenfolge der Schritte stellte sich in der erwähnten Gruppe als effizient heraus, sollte aber auf keinen Fall als etwas Festes und Endgültiges betrachtet werden. Jeder der Schritte basiert auf dem Zusammenspiel von affektiven Faktoren und Autonomie, die sich gegenseitig bedingen und beeinflussen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Literatur

Arnold, Jane & Fonseca-Mora, M. Carmen (2014): Affektive Faktoren und Autonomie beim Fremdsprachenlernen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies 40*, 163–176.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Selbstgesteuertes Sprachenlernen im universitären Kontext

Peter Sauter (Universität Freiburg, Schweiz)

Das Sprachenzentrum der zweisprachigen Universität Freiburg/Schweiz vermittelt seit 1983 *Sprachentandems*. Das dem Sprachenzentrum angegliederte Selbstlernzentrum Sprachen (SLZ) besteht seit 1999, umfasst eine Mediathek mit Lernmaterialien für rund 100 Sprachen, führt individuelle Lernberatungen für jährlich rund 150 Studierende durch, betreut individuelle Projekte zum selbstgesteuerten Lernen aller gewünschter Zielsprachen und verfügt über lernbegleitende Moodle-Plattformen auf Deutsch, Französisch und Englisch sowie einen digitalen Suchmotor für passende Lernmaterialien inklusive Internet-Links. Dieser Beitrag formuliert einige Gedanken zum autonomen Sprachenlernen und beschreibt kurz den Ablauf eines *Selbstlernprojekts*.

1. Autonomes Sprachenlernen

1.1 Zu den Bildungszielen

In einem Selbstlernzentrum gibt es verschiedene Vorgehensweisen, um Lernende zu unterstützen, die eine Zielsprache aus eigener Initiative und selbstgesteuert erlernen wollen. Prinzipiell sollte ein Angebot zur Erleichterung des selbstgesteuerten Sprachenlernens nicht nur den näheren individuellen und sozialen Lernkontext berücksichtigen, sondern auch zusammen mit übergreifenden Bildungszielen gedacht und entwickelt werden. Denn die individuelle Lerndisposition hängt wesentlich vom sozialen Lernumfeld ab, das seinerseits in einem grösseren Bildungskontext eingebettet ist.

Als Beispiel einer solchen kontextualisierenden Bezugnahme sei hier der Wortschatzdidaktiker Michael Lewis zitiert, der zum Thema *Educational syllabus and language learning* festhält (1993, 2 [Übersetzung P. S.]): „Jedes Lernen findet in einem weiteren Kontext statt: sozial als Teil eines Bildungssystems, individuell als Teil der Selbstentwicklung einer Person. Es geht nicht primär um die Sprache, die gelernt wird, sondern um eine Person, die lernt."

Übergreifende Bildungsziele ermöglichen somit Leitlinien zur Ausgestaltung konkreter Lernangebote wie auch zur individuellen Lernberatung. Lewis schreibt im Weiteren dazu (ebd., 105 [Übersetzung P. S.]): „Wirksame Bil-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

dungserfahrungen sollten Neugier, Staunen und Respekt, Vertrauen und Selbstwertgefühl fördern sowie die individuellen Fähigkeiten zur Konzentration, Wertschätzung, Argumentation, Toleranz, Verantwortung und Kooperation."

Solche Bildungserfahrungen und Fähigkeiten können gerade beim selbstgesteuerten Lernen gezielt gefördert werden, denn dieses beruht auf einem emanzipatorischen Bildungsverständnis: das Lernen soll selbstbestimmend, selbsterforschend und selbsterkennend gestaltet werden. Der Essener Pädagogikprofessor Armin Bernhard nennt diesbezüglich folgende grundlegenden Ziele (2012, 301–337):

- Beitrag zum Abbau von Fremdbestimmung
- Selbstbeteiligung des Menschen an seiner Bildung
- Erhaltung der Freiheit des Denkens unter kompakten Zwängen
- Selbstverfügung über die eigenen Potenziale
- Gestaltungsspielräume einer emanzipativen Subjektwerdung
- Selbstermächtigung gegenüber subtilen Sozialisationsmechanismen der Gehorsamseinforderung

Bildungsziele basieren auf soziopolitischen Prinzipien: gemäss dem Bildungsbegriff in der kritischen Bildungstheorie ist die übergreifende allgemeine Bildungsaufgabe die Weiterentwicklung der Gesellschaft (Bernhard 2014, 77–85). Voraussetzung dafür ist der Wille zur Gestaltung gesellschaftlicher Verhältnisse, beruhend auf dem Prinzip eines emanzipatorischen Optimismus und in Verbindung mit der Forderung nach umfassender Demokratisierung. Ohne diesen Willen wird die Bildung für herrschende Interessen vereinnahmt und zu deren Vollzugsgehilfen.

Dies zu betonen, ist gerade bei den andauernden Bestrebungen zur neoliberalen Umgestaltung der Gesellschaft von Bedeutung: der Zweck und die Mittel eines *emanzipativen* selbstgesteuerten Lernens stehen den aktuellen neoliberalen Zwecken und Mitteln von Autonomisierung (charakterisiert durch Schlagwörter wie Kosteneinsparung, Outsourcing, Privatisierung, Entsolidarisierung, „Ich-AG") diametral gegenüber.

1.2 Mittel zur Umsetzung dieser Bildungsziele

Werden emanzipative Bildungsziele auf die Ebene des selbstgesteuerten Lernens angewendet, ergeben sich folgende Elemente individueller Erarbeitung von Autonomie:

- Selbstreflexion des eigenen Lernens
- Selbstevaluation des Lernfortschritts
- Selbsterkundung und Schaffung inhaltlicher Lernbezüge

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

- Emotionsgebundenes Situationslernen
- Empathie durch gemeinsame Lernerfahrungen
- Stärkung der Selbstsicherheit und Selbstwirksamkeit

Die Lernberatung, die das selbstgesteuerte Lernen begleiten kann, muss konsequenterweise einen formativen, förderungsorientierten Austausch zwischen Tutor/in und Lernenden beinhalten und stützt sich also weder auf institutionell durchgeführte Fremdtests noch Noten noch irgendeine summative, selektionsorientierte Beurteilung.

2. Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Kontext

2.1 Weiter Kontext: Universität und „Bologna"

Die Aufgabe des SLZ lautet, für Studierende aller Fakultäten der Universität im Zeitalter von „Bologna"-Bedingungen[1] ein individuell anpassungsfähiges Angebot zum selbstgesteuerten Sprachenlernen zu machen. Als zusätzliche Hilfe zum freien Medienzugang im SLZ haben wir deshalb das Konzept des *Selbstlernprojekts* entwickelt. Damit werden Lernende angesprochen, die aus zeitlichen Gründen keinen Sprachkurs im Sprachenzentrum besuchen können oder wollen, z. B. weil sich Stunden überschneiden oder weil sie in ihrer Stundenplangestaltung frei bleiben möchten. Zudem sind sie für ein autodidaktisches Vorgehen oft noch nicht selbstständig genug und suchen Ressourcenvorschläge oder Beratung für eine Hinführung zu mehr Autonomie. Einige Studienbereiche der philosophischen Fakultät unserer Universität validieren solche Selbstlernprojekte als Soft Skills mit ECTS-Punkten, analog zu Sprachkursen. In diesem Fall ist mindestens ein Gespräch zur Schlussevaluation erforderlich, in dem die Erfahrungen, die angewendeten Lernstrategien und die Schlussfolgerungen aus dem abgeschlossenen Projekt mit dem Lernberater besprochen werden. Damit dieser ein Feedback geben kann, müssen die Lernenden zur Selbstbeobachtung und Reflexion ein Lernlogbuch führen sowie einen kurzen Schlussbericht von 2–3 Seiten schreiben. Die Lernenden können ihrerseits mittels Online-Fragebögen das Angebot des Selbstlernprojekts eva-

[1] Die „Bologna"-Bedingungen werden hier explizit erwähnt, weil deren Einfluss auf die Studienprogramme und auf die Lernhaltung der Studierenden beträchtliche (davon zahlreiche negative) Auswirkungen hat, die jedoch von den Lernenden (und Lehrenden) heute meistens resigniert als unveränderlich hingenommen werden. Einen Überblick zu Folgen, Mängeln und Kritik samt ausführlichen Literaturangaben bietet ein Wikipedia-Beitrag zum Bologna-Prozess: https://de.wikipedia.org/wiki/Bologna-Prozess [zuletzt geprüft: 31.1.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

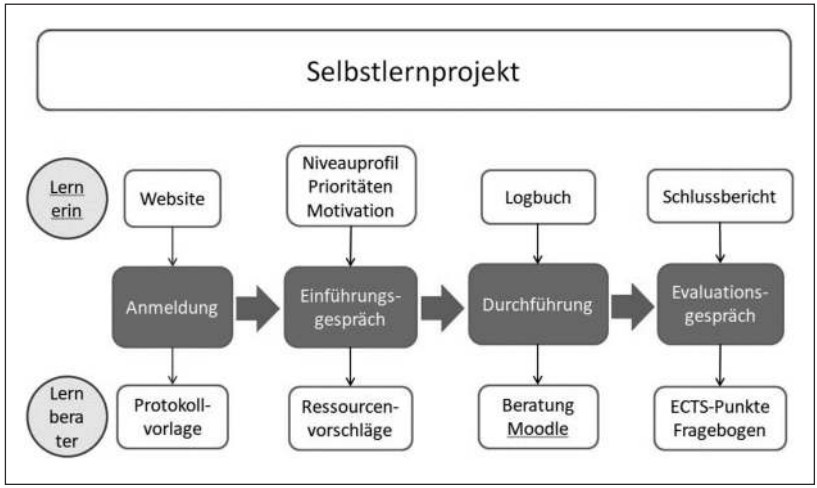


Abb. 1: Selbstlernprojekt © Peter Sauter

luieren. Elemente und Ablauf eines Selbstlernprojekts sind in der Abb. 1 dargestellt.

Die Rückmeldungen von Lernenden bezüglich des weiteren Kontexts (Universität und „Bologna") haben wir in die folgenden vier Bereiche unterteilt:

- Leistungsdruck und Konkurrenzdenken: Schutzbereich erfahren und benützen
- Motivation reflektieren
- Auf inhaltliches Interesse fokussieren
- Lernen lernen, anderen Zugang zum Können und Wissen finden

Hier folgt als Beispiel eine der Rückmeldungen zum Thema Motivation:

> Zu erkennen, dass ich mit Methoden, die mir Freude machen, am meisten erreichen kann und meine Motivation am stabilsten bleibt, war sehr wichtig für mich. Ich ziehe daraus den Schluss, sowohl für mein weiteres Sprachenlernen als auch für Lernen insgesamt, dass ich möglichst bei mir bleiben sollte und Bezüge zu meinem Leben, zu meinen Interessen herstellen sollte. Wenn sich daraus die Freude am Lernen einstellt, bin ich auf einem guten Weg. […] Ich bin froh, dass ich dieses Projekt durchgeführt, diese Entwicklungen erlebt und mein Vorgehen kritisch reflektiert habe. Die Schlüsse, welche ich daraus ziehe, werde ich im weiteren Verlauf meines Studiums beherzigen. (23 J. (179))[2]

[2] Die erste Zahl am Zitatende bezieht sich auf das Alter der sprachlernenden Person zur Zeit der Rückmeldung; in Klammern steht die Zählnummer der Rückmeldungsliste.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2.2 Enger Kontext: Sprachenzentrum

Der Auftrag des SLZ im engeren Kontext des Sprachenzentrums lautet, eine Ergänzung zu bzw. einen Ersatz von lehrergesteuerten Sprachkursen durch selbst zu steuernde Lernangebote zu ermöglichen. Wie dieses Angebot insgesamt strukturiert ist, zeigt die folgende Abb. 2. Dabei konnten wichtige, eigentlich unverzichtbare Angebotselemente des Sozialen Lernens wegen Ressourcenverknappung bisher leider nicht realisiert werden (in Klammern angeführt):

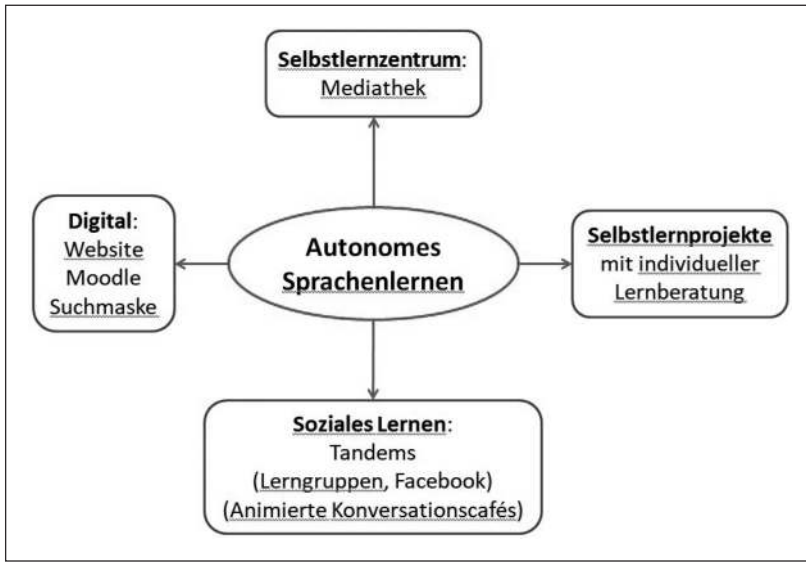


Abb. 2: Autonomes Sprachenlernen © Peter Sauter

Rückmeldungen von Lernenden bezüglich des engeren Kontexts (Sprachenzentrum) haben wir in die folgenden sieben Bereiche unterteilt:

- Angebotskombination wahrnehmen: den individuell gestaltbaren Freiraum zum Sprachenlernen dem jeweiligen Studienplan anpassen
- Selbstmotivierung, Selbstvertrauen stärken, Selbstverantwortung übernehmen: Selbstbeobachtung und Reflexion im Lerntagebuch und Schlussbericht

Bei den Zitierten handelt es sich entweder um Lernende deutscher Mutter- oder Erstsprache mit andern Zielsprachen oder um fortgeschrittene DaF-Lernende.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

- Lernstrategien beobachten, reflektieren, verbessern: Selbstevaluation im Lerntagebuch, Adaptierung an die wechselnde Studienrealität
- Selbstorganisation ausprobieren, anpassen, einüben:
  - Eigene Zielsetzungen und Lernplanung
  - Flexible Zeitplanung
  - Freie Ortswahl
  - Eigene Materialauswahl
- Lerninteressen erkennen und verfolgen: gemäss konkreten individuellen Lernbedürfnissen und Lernzielen die Inhalte und das Vorgehen selbst wählen
- Emotionalität einbeziehen: Anwendung von Sprache als Kommunikationsmittel in authentischen Gesprächssituationen, neuronale Verankerung ganzheitlicher Erlebnisse
- Beim sozialen Austausch lernen: gemeinsames Erfahrungslernen im Zwieoder Gruppengespräch zur Schaffung kontextgebundener Lernsituationen, zwischenmenschliche Basis mit kulturellen Bezügen

Stellvertretend für diese Bereiche sei hier die folgende Rückmeldung zitiert:

> Ich fand es auch sehr schön zu spüren, dass man den Studierenden Vertrauen schenkt. Vertrauen in dem Sinne, dass sie sich selbst organisieren können oder dies auch ein Lernziel des selbstgesteuerten Lernens beinhaltet. Weiter war es für meinen Lernprozess sehr wertvoll, einmal nicht vorgeschrieben zu bekommen, wie man etwas zu lernen habe, sondern die Freiheit zu verspüren, meinen eigenen Bedürfnissen nachgehen zu können. (27 J. (232))

Die Rückmeldungen in den Schlussberichten sind eine wahre Fundgrube aufschlussreicher Reflexionen, erstaunlicher Einsichten und erfreulicher Schlussfolgerungen aus den Lernerfahrungen. Sie übertreffen in ihrem Gehalt bei Weitem die von den Institutionen als Qualitätskontrolle eingeforderte, heutzutage übliche computergesteuerte Evaluation durch die Lernenden. Frappierend ist die oftmalige Klarsicht in Bezug auf den Wert des selbstgesteuerten Lernens, sodass in vielen Fällen von einem entscheidenden Lernerfahrungszuwachs gesprochen werden kann, der die Lernanstrengung als positiv nachwirken lässt. Denn selbst ein eventuell mässiger Sprachlernerfolg ermöglicht eine differenzierte Beurteilung und mehr Selbstsicherheit bei der Fortsetzung des autonomen Sprachenlernens.

Abschliessend möchte ich die Gelegenheit nutzen, die Unterrichtenden zur Reflexion anzuregen, auf welche Weise sie in ihren Sprachkursen die Lernenden vermehrt auf eine ergänzende Autonomisierung hinführen könnten und warum dies noch so selten und höchstens punktuell geschieht. Dieses Themenfeld ist im Übrigen auch ein Forschungsdesiderat.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Literatur

Bernhard, Armin (2014): *Pädagogisches Denken. Einführung in allgemeine Grundlagen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, 6. Aufl*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Bernhard, Armin (2012): *Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage.* Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Lewis, Michael (1993): *The lexical approach. The State of ELT and a Way Forward.* London: Language Teaching Publications.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Virtuelle Welten: Digitale Ansätze zu Architektur und Kultur im Deutschunterricht

Ingrid Zeller (Northwestern University, USA) und Anja Schmitt (Goethe-Institut, USA)

Dieser Beitrag beschreibt digitale Ansätze, die sich im Kontext der Bearbeitung des Themas Architektur im Deutschunterricht als besonders lernfördernd und produktiv erwiesen haben und die sich auch leicht auf andere kulturelle Themen anwenden lassen. Die Integration von Architektur in den Deutschunterricht bietet nicht nur zur Einplanung außerschulischer Lernorte und interkultureller Entdeckungsreisen spannende Möglichkeiten, sondern auch zur Nutzung neuer Medien und Werkzeuge, die sowohl im Unterricht als auch während der entsprechenden Exkursionen eingesetzt werden können. In diesem Beitrag werden Beispiele, Ideen und Projekte vorgestellt, die anhand ausgewählter digitaler Werkzeuge wie dem interaktiven Online-Tool „ThingLink" und der App „Espoto" im Kontext der Architektur- und Stadterkundung konzipiert oder erarbeitet wurden.

1. Architektur als Unterrichtsfokus

Für Deutschlehrende ist das Thema Architektur in den letzten Jahren immer mehr als anregendes Unterrichtsthema in den Vordergrund gerückt. Neue curriculare Anforderungen fördern fächerübergreifende pädagogische Ansätze, die neue Perspektiven auch mit Blick auf potenzielle berufliche Laufbahnen ermöglichen. So lässt sich ein Fokus auf die Architektur beispielsweise leicht mit MINT-Fächern wie Ingenieurwesen, Mathematik und der Umweltwissenschaft verbinden.

Auch kulturhistorisch bietet die Architektur in den USA und weltweit für Lernende bedeutende Anknüpfungspunkte, die sich besonders in dem enormen Einfluss der deutschen Kunst- und Architekturschule „Das Bauhaus" (1919–1933) manifestieren. Im Jahre 2019 feiert das Bauhaus sein hundertjähriges Jubiläum, was ein gesteigertes Bewusstsein bezüglich Architektur und Design in den deutschsprachigen Ländern bewirkt. Bereits auf den Niveaus A1 und A2 lässt sich im Kontext des Themas Wohnen eine Diskussion über Architektur authentisch, natürlich und spielerisch integrieren. Auf den oberen Stufen können auch komplexere Themen wie der historische Hintergrund des Bauhauses und dessen Einflüsse auf entsprechende Orte, Stadtgeschichte, Umwelt, Nachhaltigkeit und „grünes Bauen" im Unterricht behandelt werden. Auch regt das Thema zu vielen Projekten und Präsentationsformen an: von interaktiven Vorträgen, Sketchen und dem Erstellen eigener Touren zum

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Schreiben von Artikeln und Spielen bis hin zur Kreation und zum Bauen von eigenen Produkten wie Solarplatten und kleinen Häusern.

2. Kontexte

2.1 Curriculum

Der neunwöchige Kurs „Bauhaus and Beyond: Influences on the Chicago Skyline", der seit 2012 auf Deutsch auf dem Niveau B1 und C1 an der Northwestern University in Evanston, Illinois (im Norden von Chicago), unterrichtet wird, fördert beispielsweise die Entwicklung aller sprachlichen und kulturellen Fertigkeiten der Lernenden. Diese Studierenden, die im Hauptfach oder Nebenfach oft Deutsch studieren und meist keinen formellen Hintergrund in der Architektur haben, bekommen somit die Möglichkeit, sich während des Unterrichts und mithilfe digitaler Medien Kenntnisse über die historische Bedeutung des Bauhauses, die Geschichte der Stadt Chicago und die Weltgeschichte der Architektur anzueignen und relevante Vokabeln und linguistische Strukturen zu lernen. Sie nehmen auch an Architekturführungen auf Deutsch mit Dozent/innen des „Chicago Architecture Centers" teil, entwerfen selbst Touren für spezifische Gebäude und führen sie dann mit der Gruppe und später auch mit deutschsprachigen Besucher/innen durch. Die Information, die die Lernenden in den Touren vermitteln, dient auch als Basis für Artikel über die besagten Gebäude oder für Videoprojekte, in denen die Lernenden ihre Touren gegenseitig filmen. Auch führen die Studierenden Gespräche mit Architekten durch, u. a. dem weltbekannten deutsch-amerikanischen Architekten und Enkelsohn des legendären Mies van der Rohe, Dirk Lohan. Studierende erstellen auch am Ende des Kurses kreative und interaktive Projekte wie PowerPoint-Präsentationen, die auf den Themen des Kurses aufbauen, oft zukunftsorientiert sind und sich mit nachhaltigem Bauen, „grüner Architektur" oder dem globalen Einfluss der deutschen Architektur befassen.[1]

[1] Die Materialien sind auf folgender Webseite zu finden, die mit „Wordpress" (http://wordpress.com) mithilfe des „Media and Design Labors" an der Northwestern University zusammengestellt wurde: http://projects.madstudio.northwestern.edu/bauhaus-and-beyond.
Die Seite nutzt zahlreiche Optionen von „Wordpress" wie die „NextGEN Gallery", ist mit dem YouTube-Channel der Autorin Ingrid Zeller verlinkt und integriert interaktive Fragen, die mit HotPotatoes (https://hotpot.uvic.ca) kreiert wurden; letztlich befindet sich auch eine interaktive „ArchitekTOUR" (http://chicago-architektour.mmlc.northwestern.edu) auf der Seite, die mit Adobe Flash erstellt wurde; (s. Lys et al. 2010) [alle Links zuletzt geprüft: 29.7.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2.2 Exkursionen

Exkursionen und Projekte zum Thema Architektur lassen sich auch außerhalb des Curriculums produktiv und auf gezielte, engagierende und inspirierende Weise für Deutschlernende einplanen. Beispiele sind Exkursionen im Kontext von Immersionstagen oder Klassenfahrten mit Themen wie deutsche Spuren im eigenen Land oder einem Fokus auf MINT-Fächer, Geschichte oder Kunst. Solche Exkursionen werden oft von Deutsch-Klubs organisiert, individuellen Abteilungen, Goethe-Instituten oder anderen kulturellen Organisationen, und dienen dazu, die Motivation der Deutschlernenden zu erhöhen und sie für die deutsche Sprache und Kultur zu begeistern. Auch wird die Kommunikation in der Zielsprache auf diese Weise ermutigt und in einem neuen Kontext gefördert.

3. Digitale Werkzeuge

3.1 Technologie

Um die oben genannten Erfahrungen so multidimensional, anregend, effizient, informativ und produktiv wie möglich zu gestalten, kann die moderne Technologie im Unterricht sowie während der Exkursionen eingesetzt werden. Es handelt sich bei diesem Ansatz, welcher Technologie und Präsenzunterricht bzw. auch den außerschulischen Lernort verbindet, also „beim *Blended Learning* (Integriertem Lernen), um eine didaktisch sinnvolle Verknüpfung verschiedener Unterrichtsformen, Medien, und Lernumgebungen“ (Lys et al. 2010, 72), die eine optimale Lernpädagogik als Ziel vor Augen hat. Dieser Artikel geht ebenso von dieser Grundhaltung aus, dass die effizient geplante Nutzung technologischer Werkzeuge einen höchst vorteilhaften Einfluss auf Projekte mit Lernenden ausüben kann.

3.2 Interaktive Bilder mit „ThingLink“

Dieser Beitrag befasst sich insbesondere mit digitalen Werkzeugen, die für individuelle Nutzer/innen frei zugänglich sind und vielfältig eingesetzt werden können. „ThingLink“[2] hat sich als besonders benutzerfreundlich erwiesen und

[2] „Thinglink“ (http://www.thinglink.com) ist ein interaktives Werkzeug, mit dem sich ganz einfach Bilder mit multimedialen Inhalten online erstellen lassen. Zu diesen Inhalten zählen Beschreibungen, zusätzliche Links, weitere Fotos, Videos und auch Tondateien. [Link zuletzt geprüft: 29.7.2018]

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

eignet sich außerordentlich gut zum Erlernen diverser Aspekte der Architektur.[3] Sowohl Lehrende als auch Lernende können dieses Werkzeug beispielsweise a. als Präsentationsstütze, b. als spielerische Abfragemethode und c. zum kreativen Erlernen neuer Vokabeln und neuer Konzepte einsetzen. Einen passenden Kontext für die potenzielle Einbindung als Präsentationsstütze bietet die Aufgabe, eine fünfminütige Kurzpräsentation über ein Lieblingsgebäude zu halten. Die Lernenden können beispielsweise als Hausaufgabe ein Foto ihres Lieblingsgebäudes auf ihr „ThingLink"-Konto hinaufladen und es mit Annotationen versehen, inklusive Information zu dem Haus, bspw. zu dem Material, aus dem es gebaut wurde, in welchem Baustil und wann es errichtet wurde, wer der Architekt oder die Architektin war, wo es steht, was charakteristisch oder besonders an dem Bau ist, wie die Umgebung aussieht und warum es der Person gefällt. Im Kontext der Präsentation können die Präsentierenden dann entweder auf einer größeren Leinwand oder ihrem Computer oder ihren Smartphones den Zuhörenden das Bild zeigen und dann auch auf die entsprechend markierten Punkte klicken, um die relevanten Kommentare zu zeigen. Das kann zur Erleichterung des Verständnisses beitragen und bietet außerdem die Möglichkeit, weitere Materialien wie Bilder und Links zu zei-

Abb. 1: Beispiel der Professorin anhand von Burg Eltz © Ingrid Zeller

[3] Besonderer Dank geht an Venera Stabinsky, Deutschlehrerin an der New Trier High School, für die Anregung, ThingLinks im Unterricht einzusetzen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Abb. 2: Beispiel einer Lernenden anhand der Kirche am Steinhof © Marie Engle

gen (siehe Abb. 1 und 2). „ThingLink“ eignet sich auch als spielerische Abfragemethode, da die entsprechenden kulturellen oder linguistischen Kommentare oder Vokabeln erst erscheinen, wenn sie angeklickt werden, was anderen die Chance gibt, selbst Hypothesen aufzustellen. Letztlich lassen sich auch Vokabeln und Konzepte mithilfe von „ThingLink“ erlernen. Nach der Einführung in einen neuen Wortschatz (z. B. „Glasfassade“, „Stahlskelett“, „Säule“ oder „Verkleidung“) und bei der Diskussion der Elemente moderner oder klassischer Architektur werden die Lernenden dazu aufgefordert, selbst Fotos zu suchen und diese Elemente in ihren Fotos zu identifizieren. Nach Möglichkeit und Relevanz sollten sie das neue Vokabular in einem kompletten Satz anwenden. Am Anfang der nächsten Unterrichtsstunde kann diese Vorbereitung dann dazu dienen, andere Lernenden abzufragen. Auf diese Weise wird ein lernerzentrierter, kreativer, und handlungsorientierter Unterricht gefördert. Auch sei hier vermerkt, dass sich die Methode, die hier im Kontext der Architektur beschrieben wird, auch auf ganz andere Umfelder anwenden ließe wie der Präsentation der Objekte in einem Zimmer oder einem Haus oder auch dem Vorstellen diverser Kleidungsstücke.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3.3 „App durch die Stadt“: Espoto

Unter dem Titel „App durch die Stadt“ bietet das Goethe-Institut Deutschlernenden eine motivierende und überaus benutzerfreundliche Möglichkeit, sich mit deutschen Spuren in Chicago zu beschäftigen. Die App ist als „Location Based Game“ konzipiert, basiert auf der „Espoto“-App und führt die Lernenden auf einer zeitlich befristeten Tour im Format „Schnitzeljagd“ mit definiertem Start- und Endpunkt entweder durch das alte deutsche Viertel „Lincoln Square“ oder mit einem Schwerpunkt auf Architektur durch den „Chicago Loop“. Zur Nutzung braucht man ein Handy mit GPS. Mittels eines QR-Codes erhalten die Lernenden Zugang zur jeweiligen Tour, die bspw. mit Multiple Choice, Fotorätsel, Richtig-Falsch-Fragen oder der Integration von Bild- bzw. Videoantworten verschiedene Aufgabentypen anbietet. Zu Beginn gibt die App zur ersten Orientierung einen Überblick über die geplante Tour, die jeweiligen Orte mit Titel der Frage sowie die Entfernungen der einzelnen

Abb. 3: Übersicht der Route und der Aufgaben © Goethe-Institut Chicago

Abb. 4: Aufgabentitel und Entfernungen © Goethe-Institut Chicago

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Abb. 5: Beispielaufgabe © Goethe-Institut Chicago

Orte. Die Aufgaben können erst geöffnet werden, wenn die Lernenden den vorgesehenen Ort erreicht haben, und die jeweils folgende Aufgabe ist erst sichtbar, wenn die vorherige Aufgabe beantwortet wurde.

Deutschlehrende haben die Möglichkeit, die App als Ergänzung zu ihrem Unterricht zu nutzen: Vorab kann eine individuelle Tour mit dem entsprechenden sprachlichen Schwierigkeitsgrad erstellt werden. Nach der Tour sind die Ergebnisse in einer Übersicht verfügbar und können dadurch problemlos im Unterricht nachbesprochen werden. Außerdem lässt sich „Espoto“ wie auch „ThingLink“ zu ganz unterschiedlichen Zwecken anwenden, die auf die Zielgruppe abgestimmt werden können. So könnten in den deutschsprachigen Ländern bspw. neu angekommene Flüchtlinge mithilfe dieses Werkzeugs einen ihnen noch wenig bekannten Ort erkunden und gleichzeitig ihre sprachlichen Fähigkeiten üben und verfeinern.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

4. Ausblicke

Die Reaktionen der Lernenden sowohl auf den Einsatz von „ThingLink"-Aktivitäten sowie der „Espoto"-App und der „Wordpress"-Seite zur Vermittlung und zur Sammlung von relevanten Materialien haben sich bisher als ausschließlich positiv erwiesen. So melden Lernende z. B. zur „App durch die Stadt" zurück, dass sie es sehr motivierend und authentisch finden, die Schnitzeljagd mit ihrem Mobiltelefon und in einer Gruppe durchzuführen. „ThingLink" hat sich auf allen Lernniveaus an der Northwestern University als populär erwiesen, da es leicht und spielerisch auf individuelle Bedürfnisse und Themen anpassbar ist.

Abschließend sollen nochmals die vielen Möglichkeiten und Vorteile betont werden, die sich durch die gezielte Anwendung digitaler Tools im heutigen Deutschunterricht anbieten. Besonders das Thema Architektur, das nicht zuletzt aufgrund seiner Anknüpfungspunkte an Fächer wie Ingenieurwesen, Umweltwissenschaften, Geschichte und Kunst auch Türen zur beruflichen Welt öffnen kann, profitiert von der praktischen und zeitgemäßen Erkundung und Bearbeitung durch neue technologische Werkzeuge, die den Lernenden helfen, alle Dimensionen zu erfassen.

Literatur

Kaute, Sonja (2012). *Stift und Blog. ThingLink: Bilder mit multimedialen Inhalten online erstellen (mit Updates)*. http://stift-und-blog.de/thinglink-photopin-bilder-erstellen-online [zuletzt geprüft: 28.2.2018].

Lys, Franziska/Meuser, Denise & Zeller, Ingrid (2010): Von der Exkursion zur medialen Lernumgebung: Der Einfluss des Bauhauses auf die moderne amerikanische Stadt. *GFL-Journal 2/2010*, 63–88. http://www.gfl-journal.de/2-2010/GFL_2_2010_LysMeuserZeller.pdf [zuletzt geprüft: 28.2.2018].

Northwestern University (2018): *Bauhaus and Beyond – Projekt an der Northwestern Universität.* http://projects.mmlc.northwestern.edu/bauhaus-and-beyond [zuletzt geprüft: 17.3.2018].

Tools

Espoto: http://www.espoto.com
Hot Potatoes: https://hotpot.uvic.ca
StoryMap: https://storymaps.arcgis.com/de
ThingLink: http://www.thinglink.com
Wordpress: http://wordpress.com
[alle Links zuletzt geprüft: 29.7.2018]

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Wie man Schüler/innen per „Skype“ und „eTwinning“ online & offline zu DaF motiviert

Johanna Chardaloupa (Peiramatiko Gymnasio Panepistimiou Patron, Griechenland) und Aimi Jõesalu (Põlva Gümnaasium, Estland)

In diesem Beitrag wird gezeigt, wie Schulklassen aus zwei entfernten europäischen Ländern (Griechenland und Estland) mithilfe der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) online kommuniziert, kooperiert und gearbeitet haben. „eTwinning“[1] gab ihnen die Möglichkeit, sich näher kennenzulernen. Durch die Anwendung verschiedener Applikationen und Web 2.0-Werkzeuge bei der Einführung, Durchführung, Dokumentierung und Evaluierung der gemeinsamen Projekte kamen alle von den Schüler/innen realisierten Projekte zu einem erwünschten Ende.

1. Einführung

Für Jugendliche spielen Medien im Alltag eine wichtige Rolle. Smartphones, Tablets und Computer sind aus ihrem Leben nicht mehr wegzudenken. Meistens verwenden sie diese Medien für die Kommunikation, Information und Unterhaltung, aber man könnte auch im Fremdsprachenunterricht vermehrt das Lernen mithilfe von Bildungsapps und/oder WEB 2.0-Werkzeugen einführen oder auch Übungen, Aufgaben bzw. Präsentationen kreieren. Auch könnte man sich vorstellen, die Schüler/innen mit Gleichaltrigen aus einem anderen Land übers Internet zusammenarbeiten zu lassen.

Technologien werden mit der Zeit zu einem natürlichen Teil des Unterrichts, gleichzeitig bekommen sie eine ‚dienende‘ Funktion und stehen nicht mehr so stark im Mittelpunkt, wie dies beim Unterricht im Computerraum der Fall war (s. a. JIM-Studie 2015). Bei all dem kommt es aber auf die pädagogischen Konzepte an, denn die Technologie ist kein Wundermittel. Sie muss

[1] „eTwinning“ (www.etwinning.net) – die Gemeinschaft für Schulen in Europa – ist eine pulsierende Gemeinschaft von Lehrkräften aus ganz Europa mit der Möglichkeit zur Beteiligung an vielen Aktivitäten, Diskussionen mit Kolleg/innen über die gemeinsame Durchführung von Projekten bis hin zur Nutzung einer Vielzahl von Weiterbildungsangeboten – sowohl online als auch vor Ort. „eTwinning“ wird im Rahmen des Erasmus+-Programms von der Europäischen Kommission finanziert. „eTwinning“ belohnt die Mitwirkung der Lehrkräfte bei Aktivitäten und Projekten mit einem System aus Qualitätssiegeln für die Projektarbeit und Urkunden für die Teilnahme an Weiterbildungen. [Link zuletzt geprüft: 29.7.2018]

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

angemessen eingesetzt werden. Zuerst muss das Konzept stehen, dann das Werkzeug. Um es mit den Worten Tony Bates zu sagen: „Good teaching may overcome a poor choice in technology, but *technology will never save bad teaching*." (Bates 1995, zit. in Thissen 2016 [Hervorhebungen J. C. und A. J.])

2. Wie alles anfing

Die beiden Autorinnen aus Griechenland und Estland kannten sich früher nicht persönlich, sondern nur virtuell aus den Online-DaF-Foren („dafcommunity" und „Deutschlehrer online"/Facebook-Gruppe). Bei der IDT in Bozen im Sommer 2013 hatten sie die Gelegenheit, sich auch persönlich kennenzulernen. Beide sind begeisterte ‚eTwinnerinnen', daher entstand sofort die Idee, ein gemeinsames Projekt durchzuführen. Das kam auch tatsächlich zustande, und die Schulen „Peiramatiko Gymnasio Panepistimiou Patron" (Griechenland) und „Põlva Põhikool" (Estland) haben gemeinsam während der Schuljahre 2013–2016 drei „eTwinning"-Projekte durchgeführt:

1. 2013–2014: DaF-Webschule;
2. 2014–2015: DaF-Digistunden;
3. 2015–2016: ütehkuun – zusammen;

Die drei Projekte werden im Folgenden näher vorgestellt.

3. Die Projekte

3.1 DaF-Webschule (2013–2014)[2]

In diesem Projekt haben die beteiligten Lehrkräfte eine ‚Webschule' gegründet. Es wurden gemeinsame, webbasierte Live-Online-DaF-Stunden durchgeführt und interessantere WEB-2.0-Tools und Apps für die Zusammenarbeit (auch in Echtzeit) verwendet. Ebenso wurden Best-Practice-Beispiele von beiden Schulen ausgetauscht und kommentiert. Jede Live-Online-Stunde (LION) wurde mit verschiedenen Werkzeugen evaluiert. Dieser Schritt, d. h. die Evaluation der gemeinsamen Stunden, ist übrigens bei allen Projekten zu finden. Beide Schulen haben voneinander und miteinander gelernt.[3]

---

[2] https://www.tes.com/lessons/waHq_dOnJDFjJg/daf-webschule und http://new-twinspace.etwinning.net/c/portal/layout?p_l_id=31789633 [beide zuletzt geprüft: 29.7.2018].

[3] In Estland hat dieses Projekt im Nationalen „eTwinning"-Wettbewerb den 1.–2. Preis bekommen. Der Preis hiess so, weil die Jury in Estland nicht entscheiden wollte bzw.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3.2 DaF-Digistunden (2014–2015)[4]

Die Lehrkräfte aus Estland und Griechenland haben in diesem Projekt während der gemeinsamen Live-Online-Digi(digital)-Stunden nützliche Apps und Tools fürs Zusammenlernen der deutschen Sprache ausgesucht und eingesetzt. Die besten praktischen Beispiele der teilnehmenden Schüler/innen wurden ausgetauscht, kommentiert und reflektiert. Auch bei diesem Projekt haben alle Teilnehmenden voneinander gelernt.

3.3 Ütehkuun – zusammen (2015–2016)[5]

Um die dreijährige Zusammenarbeit zu feiern, wurde das dritte Projekt „ütehkuun“ (= im estnischen Dialekt „zusammen“) genannt. Die estnischen und griechischen Schüler/innen lernten gemeinsam in Echtzeit: Es wurden verschiedene Alltagsthemen (Ich, Familie, Freunde, Wohnen, Schule, Heimat usw.) angesprochen und wiederholt. Dies geschah mithilfe von verschiedenen Webtools (z. B. „Answergarden“, „Tricider“, „Mentimeter“, „Padlet“, „TodaysMeet“, „GoConqr“, „Vocaroo“, „Sutori“, „Google Docs/Präsentation“, „Piratepad“, „Biteable“, „Screencast-O-Matic“, „Kahoot!“, „Quizizz“, „Quizalize“ usw.). Es kam zu zehn gemeinsamen Live-Online-‚Sternstunden‘.[6]

4. Gemeinsamkeiten

Beide Seiten, d. h. die Klassen aus Griechenland und aus Estland, waren bereit, über einen längeren Zeitraum zusammenzuarbeiten. Alle drei Projekte hatten eine Laufzeit von 3–4 Monaten. Es war eine sehr intensive, aber innovativ, kreativ und produktiv genutzte Zeit.

Die Zusammenarbeit wurde ermöglicht bzw. erleichtert dadurch, dass bei den beiden Partnerschulen vergleichbare Rahmenbedingungen vorhanden waren:

---

konnte, welches der zwei nominierten Projekte den ersten und welches den zweiten Preis bekommen sollte.

4 https://www.tes.com/lessons/EukAUNjPQQe8qA/daf-digistunden?redirect-bs=1 und https://twinspace.etwinning.net/5711/home; Video des Webinars: https://youtu.be/U_nOR3eVlMI (auf Griechisch) [alle Links zuletzt geprüft: 29.7.2018].

5 https://twinspace.etwinning.net/16091/home und http://www.spicynodes.org/a/c36c7b-9fb84efd1d6d8b1c20f34153f9; Video #DiversityDay: https://youtu.be/LiRObcwnUY8 (auf Griechisch) [alle Links zuletzt geprüft: 29.7.2018].

6 Die Begeisterung sowohl der Lehrkräfte als auch der Schüler/innen hat uns dazu geführt, die Stunden unserer Zusammenarbeit als ‚Sternstunden‘ zu bezeichnen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

- *Technische Voraussetzungen*: In beiden Klassenräumen gab es einen PC mit Internetanschluss, einen Beamer und eine Wi-Fi-Verbindung. So konnten die Schüler/innen Tablets und Smartphones im Raum benutzen, um die verschiedenen Apps selbst auszuprobieren.
- *Ausreichender Zeitraum:* Alles wurde im Voraus von den Lehrkräften organisiert, damit während des Unterrichts möglichst keine ‚Panne' entsteht. Falls aber etwas schieflaufen würde, gab es immer einen Ausweichplan. Nur, wenn die Internetverbindung ausfiel, konnte nichts mehr gemacht werden.
- *Interesse am gemeinsamen Projekt:* Die Themen der Projekte waren sowohl schülerfreundlich als auch den Interessen der Schüler/innen nah. Das Projekt war aber nur für Schüler/innen geplant, die Deutsch als zweite Fremdsprache an den Schulen lernten (Englisch war für alle die erste Fremdsprache). Jedes Projektjahr kamen aber Schüler/innen auf die griechische Lehrperson zu, die Französisch als zweite Fremdsprache gewählt hatten, mit der Bitte, auch am Projekt teilnehmen zu dürfen. Es faszinierte sie, dass ihre Mitschüler/innen mit Handys/Smartphones und Tablets im Unterricht arbeiten und auch mit gleichaltrigen Schüler/innen aus Estland authentisch kommunizieren durften.
- *Guter persönlicher Kontakt zwischen den Kursleitenden*.
- *Einbettung in den regulären DaF-Unterricht*: Die Durchführung der Projekte fand nie an einem Nachmittag nach Unterrichtsschluss statt. Die Zusammenarbeit und Kommunikation der Schüler/innen fand *immer* während der Unterrichtszeit statt.
- *Gleicher/ähnlicher Ablauf der Live-Online-Unterrichtsstunden*: Alle drei Projektjahre hatten den gleichen Rahmen. Die Schüler/innen wurden durch die Darstellung eines Themas oder eines Problems motiviert, aktiv zu werden. Sie wurden im Klassenraum in Gruppen verteilt und mussten etwas kreieren, wobei sie für diese Aufgabe genaue Anweisungen bekamen. Je nach Projekt und Projektphase konnten die Schüler/innen online zusammen oder getrennt bspw. in Gruppen arbeiten, eine Übung lösen, Ideen sammeln, etwas recherchieren und die Antwort gemäß Anweisungen mit Werkzeugen und/oder Apps kreativ darstellen. Das Ergebnis wurde danach den Schüler/innen der Partnerschule präsentiert. Vor Ende der Unterrichtsstunde wurde die jeweilige Stunde von allen Schüler/innen online evaluiert. Alle drei „eTwinning"-Projekte erhielten das europäische „eTwinning"-Qualitätssiegel.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

4.1 Gemeinsam gefeierte Tage

Alle drei Jahre wurde ein gemeinsamer Tag organisiert, an dem die teilnehmenden Schüler/innen zusammen ein jeweils unterschiedliches Ereignis feiern konnten. Am 9.5.2014 wurde gemeinsam der „Europatag“ gefeiert. Am 7.5.2015 nahm die Gruppe aus Griechenland an einem Webinar teil, um den zehnjährigen Geburtstag von „eTwinning“ („#10eTwinningDay“) zu feiern. Die Schüler/innen aus Griechenland hatten zu diesem Anlass ein dreiminütiges Video angefertigt. Die Schüler/innen aus Estland haben ihrerseits ein kleines Begrüßungsvideo angefertigt, das die Schüler/innen aus Griechenland wiederum in ihr eigenes Video miteinbezogen haben. Am 9.5.2016 wurde gemeinsam und mithilfe von Skype der Tag der Diversität („Diversity Day 2016“) gefeiert. An dem Tag waren auch Schüler/innen und Lehrer/innen aus sechs anderen europäischen Ländern in der griechischen Schule zu Besuch, da die griechische Schule auch an einem Erasmus+-KA2-Projekt („KULTUR-KIOSK“)[7] teilnahm. Einige dieser Besucher/innen haben auch an der Videokonferenz teilgenommen.

4.2 Safe Internet Day (SID)

Da sich die Zusammenarbeit beider Schulen mithilfe des Internets abwickelte, wollten die Lehrkräfte zum einen den Schüler/innen die Gefahren und Schwächen, aber auch die Stärken des Internets erklären und verdeutlichen, und zum anderen das Wissen auch spielerisch abfragen. Der Beginn jedes Projektjahres fing immer mit einem für diese Zwecke kreierten „Kahoot“-Spiel an, das nach der Diskussion und Aufklärung seitens der Lehrkräfte in der Klasse gemeinsam gespielt wurde.

[7] An diesem erfolgreich durchgeführtem EU-Projekt „Kulturkiosk – Museen entdecken, Kulturen verbinden“ (https://interactive-museum.guide/ und http://kulturkiosk-2014-2017.weebly.com/ [beide zuletzt geprüft: 29.7.2018]) haben insgesamt sieben Schulen aus Deutschland, Finnland, Griechenland, Italien, Polen, Ungarn und Österreich teilgenommen. Jede Schule wählte fünf Museen in ihrer Stadt aus, und die am Projekt teilnehmenden Schüler/innen stellten ein Video zu diesen Museen zusammen, das die Schüler/innen der anderen Schulen ansahen und online jeweils zwei Museen auswählten. So kreierten die Schüler/innen einen gemeinsamen Online-Museum-Guide.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

5. Unterschiede

Jedes Projektjahr wurden gemäß dem Projektthema entsprechende Online-Werkzeuge und Apps ausgesucht und ausprobiert. Die Liste wurde von den Lehrkräften zusammengestellt. Die Schüler/innen aus Griechenland haben iPad-Apps und die Schüler/innen aus Estland Android-Apps verwendet. Alle Online-Werkzeuge und Apps wurden von den Schüler/innen während der Durchführung der Projekte getestet. Man konnte aber nicht alle Apps sowohl bei den iOS- als auch bei den Android-Geräten ausprobieren. So konnten die Lehrpersonen und die Schüler/innen auch besser vergleichen, was wie funktioniert oder auch bei den Applikationen anders ist.

6. Fazit

Die Teilnahme von Schüler/innen (und Lehrer/innen) an solchen Projekten kann von uns nur positiv eingeschätzt werden. Die von uns erstellte Liste der Vorteile setzt sich wie folgt zusammen:

- Abwechslung im Schulalltag,
- Lockerung der Lernatmosphäre,
- Steigerung des Selbstbewusstseins der Schüler/innen,
- engagiertere Diskussionen,
- gemeinsames Treffen von Entscheidungen,
- konzentrierteres und zielgerichteteres Arbeiten,
- Entdeckung von anderen Sichtweisen und Perspektiven,
- Kennenlernen von neuen Kulturen,
- bewusste(re)r Umgang mit digitalen Medien und
- spielerisches – fast unbewusstes – Deutschlernen!

Die drei erfolgreichen und mit dem Qualitätssiegel belohnten „eTwinning"-Projekte zeigen, wie man den regulären DaF-Unterricht mit Web-2.0-Werkzeugen und Apps bereichern kann. Sie demonstrieren, wie man in Echtzeit online mit jemandem am anderen Ende der Welt gemeinsam unterrichten kann und wie das zu ‚Sternstunden' führen kann!

Literatur

Jugend, Information, (Multi-)Media (JIM) (2015): *Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf [zuletzt geprüft: 13.8.2016].

Thissen, Frank (2016): *Mobiles Lernen*. https://www.frank-thissen.de/?page_id=156 [zuletzt geprüft: 13.8.2016].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Tools und Apps

Answergarden: https://answergarden.ch/
Biteable: https://biteable.com/
Blendspace: https://www.tes.com/lessons
Beispiel: https://www.tes.com/lessons/EukAUNjPQQe8qA/daf-digistunden
Flipagram: https://flipagram.com/
GoConqr: https://www.goconqr.com/
Google Docs/Google Slides: Diese Tools sind im Google Drive jedes Gmail-Accounts vorhanden.
HP Reveal: https://www.hpreveal.com/
Imagechef: http://www.imagechef.com/
Kahoot!: https://kahoot.com/
SID – kahoot!-Beispiel (2016): http://bit.ly/SID2016kahoot2
LearningApps: https://learningapps.org/
Mentimeter: https://www.mentimeter.com/
Padlet: https://padlet.com/
PicCollage: https://pic-collage.com/
Piratepad: http://piratepad.net/front-page/
QR-Code Generator: http://goqr.me/de/
Quizalize: https://www.quizalize.com/
Quizizz: https://quizizz.com/
Screencast-O-Matic: https://screencast-o-matic.com/
Slideshare: https://www.slideshare.net/
Spark Adobe video: https://spark.adobe.com/home/
Sutori: https://www.sutori.com/
Tellagami: https://tellagami.com/
Thinglink: https://www.thinglink.com/
Tricider: https://www.tricider.com/
Utellstory: https://www.utellstory.com/
Vocaroo: https://vocaroo.com/

[alle Links zuletzt geprüft: 3.12.2018]

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Literaturgespräch in ‚Expertengruppen'. Unterstützung beim Lesen einer Kurzgeschichte im DaF-Unterricht

Angela Marx Åberg (Linné-Universität Växjö, Schweden)

In diesem Beitrag wird aufgezeigt, wie die Aufgabe „eine Kurzgeschichte auf Deutsch lesen" schrittweise und in Gruppen bewältigt werden kann, ohne dass der kognitive Anspruch der Aufgabe reduziert werden muss. Mit 16–17-jährigen Lernenden (11. Klasse) in Schweden wurde ein Vorgehen angewendet, mit dem Ziel, durch die Arbeit in sogenannten ‚Experten'- und ‚Quergruppen' die Textmenge zu reduzieren und kooperatives Lernen zu fördern. Im Beitrag werden das Vorgehen vorgestellt und die Kombination von unterschiedlichen Fertigkeiten diskutiert.

1. Literarische Texte – eine sprachliche Herausforderung

Literarische Texte stellen ergiebiges Material für den DaF-Unterricht dar, u. a. wegen ihrer Mehrdeutigkeit. Diese öffnet den Unterricht für unterschiedliche Interpretationen und Erfahrungen mit dem Text, welche wiederum eine ausgezeichnete Grundlage für sinnvolle Gespräche und den Erfahrungsaustausch zwischen Lernenden und Lehrkräften bilden. Gespräche über Erfahrungen mit einem Text nähern sich authentischer Kommunikation in mehrerer Hinsicht an: U. a. tragen die Beteiligten Informationen von persönlicher Relevanz zum Gespräch bei und wissen nicht, was andere im Gespräch sagen werden oder welche Richtung das Gespräch nehmen wird (vgl. Piepho 1996, 242). Literarische Texte können im Hinblick auf diese Aspekte als Ausgangspunkt für einen Unterricht dienen, dessen Inhalt für die teilnehmenden Personen relevant ist (Marx Åberg 2010, 53 ff.).

Die Schwierigkeit liegt jedoch oft darin, dass literarische Texte, die interessante Gespräche anregen könnten, rein sprachlich zu schwierig sind. Lernende, die in Schweden Deutsch lernen, haben Schwierigkeiten, selbständig mit Texten zu arbeiten, die zwar kognitiv, aber nicht sprachlich auf ihrem Niveau liegen. Die Lösung dafür liegt jedoch nicht darin, auf anregende aber sprachlich schwierige Texte zu verzichten, sondern die Lernenden sprachlich zu unterstützen. Unterstützung oder *scaffolding* (Wood et al. 1976) ist ein bekanntes Prinzip, das in Schweden vor allem in der Zweitsprachendidaktik verbreitet ist, aber beispielsweise auch für die Fremdsprachendidaktik wertvoll sein kann:

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

> [The intervention of a tutor] involves a kind of ‚scaffolding' process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult ‚controlling' those elements of the task that are initially beyond the learner's capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. The task thus proceeds to a successful conclusion. (Wood et al. 1976, 90)

Bei der hier beschriebenen Methode kommt die Hilfestellung durch eine sinnvolle Kombination der Fertigkeiten Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben und die schrittweise Führung der Gespräche zustande. Durch die Isolierung einzelner Schritte wird die Komplexität der Leseaufgabe reduziert (ebd., 90). Die Zusammenarbeit der Lernenden stellt eine weitere Entlastung dar.

2. Das Vorgehen – ein sprachliches und literarisches Puzzle

In dem hier beschriebenen Beispiel ist das Ziel der Aktivität, dass die Lernenden eine Kurzgeschichte lesen und zusammen ansatzweise interpretieren.

In *Schritt 1* lesen und besprechen die Lernenden in Gruppen einen Teil der Kurzgeschichte. Innerhalb einer Gruppe wird der gleiche Textteil gelesen, die Gruppen lesen jedoch unterschiedliche Teile des Textes. Die Lernenden wissen nicht, ob sie den Anfang, die Mitte oder das Ende der Erzählung lesen. Im Gespräch erarbeiten sie zusammen die Bedeutung des Textteils nach folgenden Anweisungen:

1. Lest den Textteil.
2. Vergleicht euer Textverständnis miteinander.
3. Stellt Hypothesen auf, was vor eurem Textteil geschehen ist und was danach geschieht.

Diese Gruppen können als ‚Expertengruppen' bezeichnet werden, da die Lernenden sozusagen Expert/innen für ihren Textteil werden. Die gemeinsame Verantwortung oder Aufgabe der Gruppen ist in dieser Phase, dass alle Mitglieder einer Gruppe den gemeinsamen Textteil soweit verstanden haben, dass sie ihn Lernenden der anderen Gruppen vorstellen können, die ihn nicht gelesen haben. In diesem Schritt wird das Leseverstehen der Lernenden unterstützt, indem sie nicht den ganzen Text auf einmal lesen müssen, sondern nur einen Teil des Textes. Die anderen Textteile werden später zur Verfügung gestellt, jedoch ohne den Druck, den Inhalt selbständig erarbeiten zu müssen. Dadurch, dass das Verstehen eines Textteils in der Gruppe bewältigt wird, sind die Lernenden nicht nur auf ihre eigene Lesefertigkeit in der Fremdsprache angewiesen, sondern können einander helfen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

In *Schritt 2* werden die Gruppen neu eingeteilt, so, dass sogenannte ‚Quergruppen' entstehen, d. h. dass in einer Gruppe mindestens ein/e Vertreter/in aus jeder Expertengruppe ist. Alle Lernenden bekommen nun alle Textteile, und die Expert/innen des jeweiligen Textteils stellen den Inhalt ihres Textteils vor.

1. Lest eure Textteile laut vor.
2. Erklärt einander schwierige Wörter und Zusammenhänge.
3. Diskutiert, was in der Kurzgeschichte erzählt wird und wie es erzählt wird.
4. Beantwortet zusammen die Frage, in welcher Reihenfolge die Textteile kommen sollten.

Die anderen Lernenden stellen Fragen, um zu verstehen, worum es in den anderen Textteilen geht. Am Ende sollen die Quergruppen entscheiden, in welcher Reihenfolge die Textteile kommen. Durch eine sinn- und inhaltsorientierte Gestaltung der Aktivität wird also die Motivation, an der schwierigen Aufgabe dranzubleiben, unterstützt: Die Gespräche werden möglichst so gestaltet, dass alle Teilnehmenden im Gespräch mit besonderen Informationen beitragen, über die die anderen nicht verfügen. Dadurch entsteht ein Informationsgefälle, das ausgeglichen werden muss, wenn die Gruppe die Aufgabe lösen soll, und im besten Fall entsteht Neugier darauf, was die anderen Gruppenmitglieder sagen werden.

In *Schritt 3* gehen die Lernenden zu ihren ursprünglichen, d. h. den Expertengruppen zurück, um die Lösungen zur Reihenfolge zu vergleichen und den Gesamtinhalt des Textes zu diskutieren.

A.
1. Vergleicht die Reihenfolgen der unterschiedlichen Gruppen. Seid ihr (alle) zur selben Lösung gekommen (oder nicht)?
2. Haben die Hypothesen über den Rest des Textes gestimmt oder nicht? Haben sie geholfen, den gesamten Text besser zu verstehen?

B.
1. Denkt einzeln und still eine Minute darüber nach, wovon der Text *eigentlich* handelt.
2. Schreibt danach ohne Unterbrechung vier Minuten lang (einzeln und still) eure Gedanken auf.
3. Lest eure Texte einander vor, ohne zu kommentieren.
4. Redet über den Inhalt eurer Texte: Seid ihr euch einig?
5. Formuliert zusammen schriftlich 1–3 Sätze auf Deutsch, die beschreiben, wovon der Text *eigentlich* handelt. Die Sätze sollen unterschiedliche Auffassungen in der Gruppe widerspiegeln (falls es sie gibt).

Die Gruppen kontrollieren also ihre Lösungen zu den Reihenfolgen und besprechen danach ihre Interpretation des Textes, auf die die Frage, wovon der Text *eigentlich* handelt, zielt. Ihr Beitrag in den Gesprächen wird durch die

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

kurze Schreibphase vorbereitet. Am Ende des Gesprächs soll die Gruppe gemeinsam 1–3 Sätze über den Text schriftlich formulieren und der Lehrperson abgeben.

3. Die Kombination von Fertigkeiten

In der beschriebenen Aktivität werden rezeptive und produktive Fertigkeiten wie das Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben sinnvoll miteinander verbunden: Die Lernenden lesen den Text mit der Notwendigkeit, ihn soweit zu verstehen, dass sie den Hauptinhalt gegenüber den anderen Lernenden beschreiben können. Das führt dazu, dass auch Schüler/innen, die sich möglicherweise bei einem Leseverstehenstest mit einem schlechten Ergebnis zufrieden gegeben hätten, ihren Einsatz erhöhen müssen. Das Gespräch über das Textverständnis in der Expertengruppe dient also als Vorbereitung darauf, selbständig und ohne die Unterstützung der Gruppe den Textteil vorstellen zu können. Das Lesen wird zu einer Voraussetzung für das Sprechen und später auch für die Präsentation. In Schritt 2 entwickelt sich ein Gespräch über den Inhalt, weil die Reihenfolge der Textteile ausgehandelt werden muss. Dabei werden die Lernenden dazu angehalten, einander gut zuzuhören und Fragen zu stellen, wenn etwas nicht verstanden wird. Sie müssen auch auf den Text zurückgreifen und Einzelheiten im Text nachlesen, die Indizien liefern, um den Vorschlag für eine bestimmte Reihenfolge zu unterstützen. Im dritten Schritt wird die mündliche Interaktion weiter fokussiert, weil das Gespräch auf ein tieferes Verstehen des Textes zielt, nämlich auf die Frage, wovon der Text *eigentlich* handelt. Das Gespräch wird schriftlich durch eine sogenannte „Kurzschreibeübung" (vier Minuten schreiben und den Text vorlesen, vgl. Dysthe et al. 2002) vorbereitet, was den Lernenden nachfolgend ermöglicht, eine selbständige Interpretation ins Gespräch einzubringen und diese vorab vorzuformulieren. Als Endprodukt des Gesprächs und der Aktivität wird eine kurze Zusammenfassung der Interpretation gemeinsam formuliert. Diese Lernerproduktion kann sehr einfach wirken, setzt jedoch, je nach sprachlicher und literarischer Komplexität des Textes, erweiterte Lesefertigkeit voraus, die gerade in dieser Aktivität fokussiert wird.

Das Prinzip in diesem Konzept ist eine wiederkehrende Fertigkeitskombination, bei der schriftliche Produktion mündlich und mündliche Produktion schriftlich vorbereitet werden. Die komplexeren Aktivitäten Sprechen und Schreiben werden insofern in zwei Teilprozesse gegliedert, indem der erste Schritt den Lernenden ermöglicht, ihre begrenzten Sprachkenntnisse zu mobilisieren, bevor sie in der Fremdsprache interagieren.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

4. Fazit

Die sinnvolle Kombination von Fertigkeiten zusammen mit anderen komplexitätsreduzierenden Maßnahmen ermöglicht, dass Lernende zusammen eine Kurzgeschichte lesen, den Textinhalt bearbeiten und eine Art Interpretation formulieren, was für einzelne Lernende eine zu große sprachliche Herausforderung wäre. Ziele und Aufgabenstellungen für die am Ende angestrebte Lernerproduktion können an die Vorkenntnisse der Gruppe angepasst werden, indem die Länge und die Art der schriftlichen Aufgaben der Gruppe variiert werden bzw. die Texte einzeln oder in Gruppen geschrieben werden. Wichtig ist auch hervorzuheben, dass das sprachliche Niveau des literarischen Textes über den Kompetenzen der Lernenden liegen kann. Rezeptiv können Lernende meist komplexeres Sprachmaterial bewältigen als produktiv, besonders in Gruppen, wie es in diesem Unterrichtskonzept vorgeschlagen wird. In allen drei Schritten wird die Arbeit der Lernenden durch konkrete Aufgaben für die Gruppengespräche motivierend unterstützt: In Schritt 1 besteht die Aufgabe darin, dass alle Lernenden den Text soweit verstehen, dass sie den Inhalt selbständig an andere weitergeben können; in Schritt 2 muss das Puzzle (die Reihenfolge der Textteile) gelöst werden; und in Schritt 3 ist das Ergebnis der Gruppengespräche eine schriftliche Interpretation des Textes. Ein deutliches Ziel wirkt in Gruppengesprächen insofern motivierend, dass die Lernenden gemeinsam eine Lösung finden müssen und auch selbst den Erfolg der Zusammenarbeit einschätzen können. Dies berücksichtigt zwei von drei Grundfaktoren von intrinsischer Motivation, nämlich soziale Eingebundenheit und Kompetenzerfahrung (Deci & Ryan 1993, 229).

Literatur

Deci, Edward L. & Ryan, Richard M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik 39/2*, 223–238.

Dysthe, Olga/Hertzberg, Frøydis & Løkensgard Hoel, Torlaug (2002): *Skriva för att lära. Skrivande i högre utbildning*. Lund: Studentlitteratur.

Marx Åberg, Angela (2010): *Lesefreude und Lernerorientierung. Eine Untersuchung von Lehrerentscheidungen beim Lesen eines Romans in einer Schülergruppe im schwedischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Växjö: Linnaeus University Press.

Piepho, Hans-Eberhard (1996): Kommunikatives Handeln als Ziel und Unterrichtsprinzip. In: Häussermann, Ulrich & Piepho, Hans-Eberhard (Hrsg.): *Aufgaben-Handbuch: Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Iudicium, 238–241.

Wood, David/Bruner, Jerome S./Ross, Gail (1976): Role of Tutoring in Problem-Solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines 17/2*, 89–100.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

„Handeln“ im Übersetzungsunterricht: Ein auf einem Projekt basierendes Konzept für Germanistikstudierende

Xin Qi (Northeastern University, China)

In diesem Beitrag geht es hauptsächlich um zwei Fragen: Was und wie soll man im Übersetzungsunterricht für Germanistikstudierende in der nicht-professionellen Übersetzerausbildung unterrichten? Als Beispiel wird ein von mir entwickeltes Unterrichtskonzept vorgestellt. Berücksichtigt werden im Unterrichtskonzept die Funktionalismus-Theorie und auch der emergenztheoretische Ansatz von Donald Kiraly (2013). Das Ziel des Beitrags liegt darin zu zeigen, dass Handlungsorientierung, Lernerorientierung und Kompetenzorientierung auch im Übersetzungsunterricht für Germanistikstudierende in China umgesetzt werden können.

1. Sprachlehrende und Übersetzen

In der Zeit der Globalisierung spielt Sprachmittlung aufgrund der zunehmenden internationalen Zusammenarbeit eine große Rolle. Eine Fremdsprache zu lernen ist darum sehr wichtig für die berufliche Laufbahn. Es gibt jedoch eine umstrittene Frage: Soll man als Sprachlehrende/r auch das Übersetzen unterrichten? Im „Europäischen Profilraster für Sprachlehrende“ (EPR) sind beispielsweise Kann-Beschreibungen für die Bereiche „Sprachkompetenz“, „Interkulturelle Kompetenz“, „Steuerung von Interaktion“ etc. aufgeführt, aber es sind keine zum Thema „Übersetzen“ zu finden (vgl. Goethe-Institut Peking 2015). Wenn wir jedoch einen Blick auf China werfen, wird deutlich, dass Sprachlehren und Übersetzen zueinander gehören: Es gibt schon mehr als hundert Hochschulen, in denen man in China Germanistik studieren kann. Im Curriculum für die Germanistik, das vom chinesischen Bildungsministerium entwickelt wurde, nehmen Sprachkurse eine zentrale Stellung ein, wobei Übersetzen ein Pflichtfach für die Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts ist (Jia & Wei 2011, 38). Das zeigt deutlich, dass die Dozierenden für Germanistik auch Deutschlehrende sind und auch das Übersetzen mit dem Sprachlehren bzw. Sprachunterrichten eng verbunden ist (vgl. Qi 2016, 90). Außerdem arbeiten viele Absolvent/innen des Germanistikstudiengangs (z. B. an meiner Universität 48 %) als Übersetzer/innen und Dolmetscher/innen bei einem Joint Venture. Es stellt sich darum die Frage, was innerhalb von relativ wenigen Unterrichtsstunden (64 Stunden) von einem Sprachlehrenden gelehrt werden soll, wenn es um nicht-professionelle Übersetzerausbildungen im Rahmen des Germanistikstudiums geht.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2. Inhalt des Übersetzungskurses: „Fisch“ oder „Fischen“?

Die Theorie „Translatorisches Handeln“, die von Holz-Mänttäri entwickelt wurde, besagt, der Ausgangstext sei nur noch „Ausgangsmaterial für translatorisches Handeln“ und nur „Teil“ des Materials, das der Translator als Ausgangsmaterial verwendet (Holz-Mänttäri 1984, 31). Der Ausgangstext wird dabei noch mehr ‚entthront‘ als bei der „Skopostheorie“ von Vermeer (1989, 77), deren Hauptgedanke lautet, dass „der Ausgangstext lediglich ein Informationsangebot für den Übersetzer ist“ (Siever 2015, 86) und das Ziel der Übersetzung die wichtigste Rolle spielt. Die oben genannten funktionalistischen Ansätze der Übersetzungstheorie stellen mehr oder minder die traditionellen Unterrichtsmethoden infrage, bei denen normalerweise der Ausgangstext im Zentrum steht.

Der Übersetzungswissenschaftler Donald Kiraly von der Universität Mainz unterscheidet zwischen zwei Kompetenzen: Übersetzungskompetenz und Übersetzerkompetenz. Die Übersetzungskompetenz ist die Fähigkeit, „einen akzeptablen Zieltext anzufertigen“, die Übersetzerkompetenz hingegen die Fähigkeit, „als Übersetzer professionell zu agieren“ (Kiraly 2000, 13). Um die Übersetzerkompetenz aufzubauen, braucht man viel Zeit und Übung. Für Germanistikstudierende ist dies wegen der geringen Stundenzahl ohne zusätzliche Eigeninitiative fast unmöglich umzusetzen. Daher ist eine angemessene Lehrmethode von zentraler Bedeutung. Kiraly hat in seiner Monographie auch den traditionellen und konstruktivistischen Unterricht verglichen. Holger Siever übernimmt Kiralys Übersicht und übersetzt sie folgendermaßen (Kiraly 2000, 22, Siever 2015, 121):

Traditioneller Unterricht Transmission	**Konstruktivistischer Unterricht Transformation**
Wissen wird transferiert	Wissen wird konstruiert
Lerner als Student und Kunde gesehen	Lerner als ganze Person gesehen
lehrerkontrolliert	lernerkontrolliert
öffentliches Wissen	privates Wissen
extrinsische Motivation	intrinsische Motivation
molekulares Lernen	holistisches Lernen
Lerner haben ähnliche Lernstile	jeder Lerner hat seinen eigenen Lernstil
individuelles Lernen	gemeinschaftliches Lernen
Wissen als Inhalt aufgefasst	Wissen als Prozess aufgefasst

Tab. 1: Traditioneller vs. konstruktivistischer Unterricht

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Kiraly äussert sich dazu folgendermassen:

> Ich bin davon überzeugt, dass Studierende bereits in der Übersetzungsbildung – und nicht erst nach Beendigung ihres Studiums – ausreichend Gelegenheit haben sollten, die Herausforderungen, schwierigen Situationen und unerwarteten Probleme […], denen Übersetzer im Beruf ständig gegenüberstehen, aktiv und kollaborativ zu erfahren. (Kiraly 2013, 14)

Das liefert die Antwort auf die Frage, wie man die wenigen Unterrichtsstunden am sinnvollsten nutzen und den Schwerpunkt auf die Übersetzerkompetenz legen kann. Ein chinesisches Sprichwort lautet „授人以鱼不如授人以渔“ auf Deutsch: „Gib einem Mann einen Fisch, und du ernährst ihn für einen Tag. Lehre einen Mann zu fischen, und du ernährst ihn für sein Leben.“ Im Übersetzungsunterricht soll das „Fischen“, also die „Übersetzerkompetenz“ vermittelt werden, was auch bedeutet, dass die Lernenden selbst handeln müssen.

Wie soll das jedoch alles konkret im Unterricht gelehrt werden? Laut der Theorie von Holz-Mänttäri, Vermeer und Kiraly soll man m. E. folgende drei Punkte berücksichtigen, um einen guten Übersetzungsunterricht zu machen:

- Handlungsorientierung: Wie sieht die authentische Situation aus?
- Lernerorientierung: Wie kann man das Interesse der Lernenden berücksichtigen? Wie kann man sie motivieren zu handeln?
- Kompetenzorientierung: Welche Kompetenzen kann man im Kurs vermitteln oder verbessern? Hier steht natürlich die Übersetzerkompetenz im Mittelpunkt.

3. Projektunterricht: Ein Konzept für das Sprachpaar Chinesisch und Deutsch – Terminologiearbeit als Beispiel

In diesem Kapitel wird ein Konzept vorgestellt, das auf der theoretischen Grundlage von Kap. 2 von mir entwickelt wurde. Ein Problem, auf das man als Übersetzer/in in der Praxis immer wieder stösst, ist die Terminologie beim technischen Übersetzen. Laut Statistik macht das technische Übersetzen etwa 70 % aller Übersetzungen aus dem Deutschen in andere Sprachen aus (Horn-Helf 1999). Vor allem wegen der engen wirtschaftlichen Zusammenarbeit zwischen China und den deutschsprachigen Ländern spielt das technische Übersetzen vom Deutschen ins Chinesische eine große Rolle. In Anbetracht dieser Tatsachen ist es unumgänglich, dass man im Unterricht über die Terminologiearbeit spricht.

Das Projekt, das ich an meiner Universität durchgeführt habe, besteht aus fünf Schritten:

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

- Einführung in die Theorien: In diesem Teil wurden Terminologiebegriffe vorgestellt. Wichtige Theorien der Terminologie wurden besprochen.
- Übersetzungspraxis: Ein schwieriger Fachtext aus dem Bereich Kfz-Technik wurde den Kursteilnehmenden (KTN) zum Probeübersetzen gegeben. Anschließend wurde über die Schwierigkeiten diskutiert, damit die KTN selbst herausfinden konnten, dass die Fachtermini ein reales Problem beim Fachübersetzen sind.
- Gruppierung der KTN: Es ging hier um das Thema Kraftfahrzeugtechnik, welches aus den Unterthemen Motoren, Getriebe, Lenkung, Karosserie, Radaufhängung und Bremsanlage besteht. Die KTN wurden, je nach Interesse, in Gruppen eingeteilt und haben an den entsprechenden Themen gearbeitet.
- Durchführung einer Terminologiearbeit: Den KTN wurden Fachtexte zu den oben genannten Themen in zwei Sprachen zur Verfügung gestellt. Die Themen waren gleich, aber die Inhalte waren nicht hundertprozentig identisch. Die Texte stammten aus den Fachbüchern der jeweiligen Sprache. Die KTN verglichen die Texte und erstellten ein Glossar, welches nicht nur Entsprechungen der beiden Sprachen, sondern auch andere Elemente wie z. B. Synonyme, Definition(en), Bilder usw. enthalten sollte, die sie durch das Lernen der Terminologietheorien kennengelernt hatten.
- Präsentation der Terminologiearbeit: Die Gruppen stellten die Terminologiearbeit vor und diskutierten über die Schwierigkeiten und die neu erarbeiteten Informationen.

Als gelungenes Beispiel für dieses Projekt möchte ich das Thema „Bremsanlagen“ nennen. Die Gruppe, die sich mit diesem Thema befasst hatte, hat einige interessante Punkte gefunden. Die Synonymie spielte eine große Rolle bei der Terminologiearbeit, und die Gruppe hatte bei ihrer Präsentation gezeigt, dass es neben der allgemeinen Synonymie auch Synonymie wegen Herstellerspezifika gibt. Das Elektronische Stabilitätsprogramm heißt bei Daimler beispielsweise ESP, bei Porsche PSM (Porsche Stability Management) und bei BMW DSC (Dynamic Stability Control).

Außerdem wurde die Theorie des chinesischen Terminologen Zhiwei Feng „Die potentielle Ambiguität der chinesischen Terminologie“ (Feng 1997, 138) besprochen. Diese Theorie besagt, dass die Ambiguität mancher chinesischen Termini von potenzieller Beschaffenheit geprägt ist. Das heißt, dass diese Ambiguität nicht immer vorkommen muss, sondern nur potenziell bleibt. Die potenzielle Ambiguität ist ein spezifisch chinesisches Problem bei der Terminologiearbeit, das unter gewissen Bedingungen zu Missverständnissen führen kann (ebd., 139). So kann beispielsweise der Begriff 拉紧弹簧 („Haltefeder“) zweideutig sein: 1. Die Feder, die über die Funktion „halten“ verfügt; 2. Die

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Feder wird gehalten. Und auch 压力控制阀 („Druckregelventil“) kann verschiedene Bedeutungen haben: 1. Ventil, das den Druck regelt; 2. Ventil, dessen Regelung durch Druck erfolgt. Diese Ambiguität muss man insbesondere als Nichtmuttersprachler berücksichtigen.

4. Zusammenfassung und Ausblick

Laut Kiraly müssen Wissen und Kompetenz von den Lernenden selbst aufgebaut werden, d. h. Lernende können streng genommen nichts von den Lehrenden lernen, sondern müssen selbst „zum Wissen gelangen“ (Kiraly 2013, 14, vgl. Siever 2015, 123). Dieser Ansatz stellt das, was man als Lehrer/in im Übersetzungsunterricht sehr oft gemacht hat, infrage und regt zum Nachdenken über eine Reform der Lehrmethode an. Inspiriert von diesem Ansatz wurde das oben beschriebene Konzept von mir entwickelt. Außerdem habe ich auch schon mit verschiedenen anderen Konzepten gearbeitet.

Schließlich bieten neue Entwicklungen im Bereich der Übersetzungswissenschaft und der Übersetzungstechnologie viele mögliche Ansatzpunkte für interessante und praktische Projekte für den (nicht-professionellen) Übersetzungsunterricht. Die Durchführung solcher praxisnahen Projekte unterstützt nicht nur den Kompetenzaufbau fürs Übersetzen, sondern eröffnet den Absolvent/innen auch weitere berufliche Perspektiven, wie z. B. nach dem Germanistikstudium als Fachübersetzer/in zu arbeiten.

Literatur

Feng, Zhiwei 冯志伟 (1997): X*iandai shuyuxue yinlun* **现代术语学引论** *(Einführung in die moderne Terminologielehre)*. Beijing: The Commercial Press.

Goethe-Institut Peking (Hrsg., 2015): *Das Europäische Profilraster für Sprachlehrende (EPR)*. Beijing: Goethe-Institut Peking.

Holz-Mänttäri, Justa (1984): *Translatorisches Handeln. Theorie und Methode*. Helsinki: Suomalainen Tiedeakatemia.

Horn-Helf, Brigitte (1999): *Technisches Übersetzen in Theorie und Praxis*. Tübingen, Basel: UTB.

Jia, Wenjian & Wei, Yuqing (2011): *Studienbericht über den Bachelorstudiengang Germanistik in China*. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.

Kiraly, Donald (2013): Kultivieren einer Translationsdidaktik: Eine fraktale Perspektive. In: Hansen-Schirra, Silvia & Kiraly, Donald (Hrsg.): *Projekte und Projektionen in einer translatorischen Kompetenzentwicklung*. Frankfurt: Peter Lang, 10–33.

Kiraly, Donald (2000): *A social constructivist approach to translator education*. Manchester, Northampton: St. Jerome Publishing.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Qi, Xin (2016): Anwendung und Erweiterung des *Europäischen Profilrasters* für Sprachlehrende (EPR) mit Blick auf China. In: Grucza, Franciszek & Zhu, Jianhua (Hrsg.): *Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015*. Frankfurt: Peter Lang, 89–94.

Siever, Holger (2015): *Übersetzungswissenschaft. Eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Vermeer, Hans J. (1989): *Skopos und Translationsauftrag*. Heidelberg: Groos.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

So getreu wie möglich, so frei wie nötig: Übersetzen im DaF-Unterricht und in der Übersetzerausbildung

Mariia Ivanytska (Nationale Taras-Schewtschenko-Universität Kiew, Ukraine)

Im Beitrag wird die Diskrepanz zwischen dem ‚getreuen' Übersetzen als Übung beim Fremdsprachenlernen und der ‚freieren' Übersetzung beim professionellen Übersetzen thematisiert. Professionelle Sprachmittlung wird als Kompetenz dargestellt, deren Entwicklung ganz andere Herangehensweisen erfordert und entsprechend anders trainiert werden muss als im Fremdsprachenunterricht. Es wird ein DAAD-Projekt zum kompetenzorientierten Übersetzungsunterricht an ukrainischen Hochschulen vorgestellt, das auf den Prinzipien des funktionalen Übersetzens und der Lernzielprogression basiert und auf die Entwicklung von Wissensbeständen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Haltungen von zukünftigen Übersetzer/innen zielt.

Ausgangssituation: Studiengänge an ukrainischen Universitäten für zukünftige Sprachmittler/innen[1]

In der Ukraine werden Übersetzer- und Dolmetscherstudiengänge auch für Bewerber/innen angeboten, die ohne Kenntnisse der zukünftigen Arbeitssprache(n) kommen. Daher beginnen die Studierenden erst einmal mit einer Fremdsprache, z. B. Deutsch, im ersten Semester des BA-Studiums, und ab dem dritten Semester wird das Übersetzen und Dolmetschen trainiert. So bewegen sie sich allmählich vom DaF-Unterricht hin zum Translationsstudium, was ein Umdenken bei der Herangehensweise erfordert.

[1] Ohne sich eingehend mit der Diskussion über die Synonymie bzw. Differenzen von Begriffen wie *Sprachmittlung*, *Translation*, *Übersetzung* auseinanderzusetzen, verstehe ich unter der *Sprachmittlung* alle Formen von sinn-, situations- und adressatengerechten Äußerungs- bzw. Textübertragungen aus einer Sprache in eine andere unter der Berücksichtigung der Funktion des Ausgangs- und des Zieltextes und des übersetzerischen Auftrages. Somit verwende ich den Begriff *Sprachmittlung* mit dem Begriff *Translation* (Übersetzen/Dolmetschen) synonymisch.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Sprachmittlung als die fünfte Fertigkeit

Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) (Europarat 2001) bietet detaillierte Kann-Beschreibungen für vier Fertigkeiten und bezeichnet Sprachmittlung als die fünfte Fertigkeit. Es gibt allerdings keine Skalen und Kann-Beschreibungen dafür. Solche Kann-Beschreibungen erscheinen in „Profile Deutsch“ (Glaboniat et al. 2005), wo als Kriterien des Lernfortschritts Länge, Struktur und Komplexität der zu übersetzenden Texte aufgeführt werden. Damit kann aber die sprachmittelnde Kompetenz bei Weitem nicht gefasst werden, weil die Sprachkompetenz nur *eine* Komponente der sprachmittelnden Kompetenz ist und ihr Erwerb zusätzliche didaktische Bemühungen erfordert. Schließlich ist beim Europarat das „Companion Volume with New Descriptors“ zum GER erschienen, bei dem u. a. Skalen zur Sprachmittlung hinzugefügt wurden (Council of Europe 2018), aber auch sie erfassen die Komplexität und Progression translatorischer Fertigkeit nicht.

Sprachmittlung: zwischen DaF- und Translationsunterricht

In der Ukraine hat die Übersetzungsmethode immer noch eine ziemlich starke Position im schulischen und universitären Bereich: Sie wird als Lernhilfe im Fremdsprachenunterricht eingesetzt und als die häufigste Übungsform bei der Vermittlung der Grammatik und Automatisierung des Wortschatzes nach dem Prinzip der ‚getreuen Übersetzung‘ genutzt, wobei die Übersetzung nur als eine Kontrollmethode für die Wortschatz- und Grammatikkenntnisse dient. Dabei können textexterne, aber auch textinterne Faktoren, Adressatenbezogenheit der Aussage und ihre Funktion, die in der realen Übersetzungssituation von großer Bedeutung sind, gar nicht berücksichtigt werden.

Bei der Übersetzerausbildung geht es hingegen um einen anderen Ansatz als das wortgetreue Übersetzen. Da es selten genaue Äquivalente gibt und da der Ausgangs- und der Zieltext verschiedenen Kulturen angehören, wird von funktionalem Übersetzen gesprochen. Dabei geraten Studierende oft in eine Falle, wenn sie im Fremdsprachenunterricht das getreue Übersetzen trainieren und den Ausgangstext als die einzige Orientierung wahrnehmen und im Übersetzungsunterricht feststellen, dass Texte adressatenorientiert übersetzt werden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens

Der bekannte Übersetzungswissenschaftler Wilss äußerte sich in den 1990er-Jahren folgenderweise über die Translationsdidaktik:

> Der übersetzerische Lehr- und Lernprozess war bisher nicht das Ergebnis einer langfristigen konzeptionellen Planung und eines darauf aufbauenden Programms mit klaren Prioritätenfestsetzungen und Bedarfsanalysen, sondern ein akademisches Zufallsprodukt, das […] auf erfahrungsangepasster Improvisation beruhte. Deswegen entwickeln sich Standards für einen systematischen, methodisch geregelten und nachprüfbaren übersetzerischen Wissenserwerb auch nur langsam. (Wilss 1996, VII)

Seit den 1990er-Jahren hat die Didaktik des Übersetzungsunterrichts aber einiges erreicht: Zu den Klassikern gehören heutzutage das „Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens" von Kautz (2002) oder das Buch „Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch" von Kußmaul (2011). Es gibt zudem zahlreiche wissenschaftliche Arbeiten, die die allgemeinen und fachlichen Kompetenzen des Übersetzers thematisieren. Es mangelt jedoch an Lehrbüchern, insbesondere im praktischen paarsprachlichen Bereich (darunter auch Deutsch-Ukrainisch), die konsequent und in vollem Umfang zur Entwicklung von translatologischer Kompetenz führen.

Kompetenzen von Sprachmittler/innen

Unter der translatorischen Kompetenz versteht man eine professionelle Kompetenz, die sprachliche, kommunikative, textbildende und technische Kompetenzen beinhaltet (Komissarov 2002, 329 ff.), eine übergreifende Kompetenz, die aus mehreren Subkompetenzen besteht und durch Erwerb von Wissen, durch Training von Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben wird (Černovatj 2014, 84–86), Kompetenz, die außer linguistischer auch extralinguistische, instrumentelle, psychophysische und strategische Transferkompetenz beinhaltet (PACTE GROUP 2003, 43–66). Nord zählt zur Translationskompetenz vier Komponenten: 1. Wissen; 2. Fähigkeiten; 3. Fertigkeiten und 4. Haltungen (2011, 285–286). Das europäische Masterprogramm „European Master's in Translation"[2], das von europäischen Hochschulen implementiert wird, geht davon aus, dass die Translationskompetenz eine Kombination aus Fähigkeiten, Kenntnissen, Verhalten und Techniken ist, die notwendig sind, um einen

[2] S. European Commission: „European Master's in Translation": https://ec.europa.eu/info/resources-partners/european-masters-translation-emt_en [zuletzt geprüft: 29.7.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Übersetzungsauftrag unter bestimmten Bedingungen zu erfüllen. Sie gehören zu sechs Bereichen: zum sprachlichen, fachlichen, interkulturellen, technischen, informationellen und dem Service-Bereich. Der sprachliche und der interkulturelle Bereich machen die Inhalte der Übersetzungsdidaktik in der Ukraine aus, aber andere Bereiche werden in den Hochschulprogrammen kaum berücksichtigt. Dabei sind gerade diese Bereiche für die erfolgreiche Tätigkeit eines Übersetzers/einer Übersetzerin wichtig und unterscheiden ihn/sie von einer Person, die einfach eine Fremdsprache beherrscht.

DAAD-Projekt: auf neuen Wegen zur Ausbildung von professionellen Übersetzer/innen

Aus dem Gesagten lässt sich schlussfolgern, dass die Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht nur ansatzweise trainiert werden kann und dabei öfters für nicht-professionelle Ziele. Um Studierende auf die Arbeit eines professionellen Übersetzers/einer Übersetzerin vorzubereiten, soll gezielt an translatorischer Kompetenz gearbeitet werden. Vor der Konzeption einer solchen Lehre steht eine Gruppe von Lektorinnen einiger ukrainischer Universitäten, die im Rahmen eines DAAD-Projektes an der Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien für den Translationsunterricht arbeitet. Sie setzt sich mit der Frage auseinander, wie bei Studierenden mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen die Übersetzungskompetenz entwickelt wird. Die Ausgangspunkte dieses Projektes unter der Leitung der DAAD-Lektorin Kati Brunner waren die folgenden: Bedarf nach Modernisierung von didaktischen Ansätzen, breitere Einbeziehung der Skopos-Theorie (Reiß & Vermeer 1984) und der Theorie des funktionalen Übersetzens (Nord 2011) sowie Rücksicht auf die neuesten Herausforderungen im beruflichen Leben von Übersetzer/innen. Die Hauptprinzipien, auf denen die Herangehensweise der Lektorinnen-Arbeitsgruppe basiert, sind das funktionale Übersetzen, die Lernzielprogression und die Kompetenzentwicklung. Außerdem wird angestrebt, dass Lehrkräfte von verschiedenen Universitäten ihre Erfahrung austauschen und ein Netzwerk von Translationslektor/innen bilden.

Übersetzungsunterricht: Lernziele

Im Rahmen des Projektes wurden detaillierte Lernziele für den Übersetzungsunterricht formuliert, die berufsrelevante Wissensbestände, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Haltungen beinhalten und zu einer berufsqualifizierenden translatorischen Kompetenz führen. Hier werden nur einige Beispiele angeführt,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

die verdeutlichen, welche neuen Lernziele formuliert werden[3] (z. B. im Vergleich zu den Lernzielen, die Kautz (2002) aufführt):

1. bezogen auf die Haltungen: Die Studierenden informieren sich regelmäßig über das aktuelle Weltgeschehen im Allgemeinen sowie Entwicklungen und Ereignisse in den Ländern ihrer Arbeitssprachen; sie empfinden Empathie gegenüber anderen Kulturen und Lebenswelten;
2. bezogen auf das Wissen: Die Studierenden kennen seriöse Medien in den Ländern ihrer Arbeitssprachen; sie kennen verschiedene Verfahren dazu, wie sie landeskundliche/kulturelle Realia im Zieltext wiedergeben können;
3. bezogen auf die Fähigkeiten: Die Studierenden wählen sinnvolle Vergleichs- und Paralleltexte aus; sie können bei der Zieltextproduktion anhand von Auftragsinterpretation, Ausgangstext-Analyse und Antizipation der Zieltext-Situation darüber entscheiden, welche Funktionen übernommen, substituiert oder entfernt werden müssen;
4. bezogen auf die Fertigkeiten: Die Studierenden können in ihren Arbeitssprachen für verschiedene Textsorten Texte verfassen und sie auf Stimmigkeit, Funktionalität, Sprachregister und Textsortenkonvention überprüfen; sie prognostizieren mit Blick auf ihre Wissensbestände, Fähigkeiten und Fertigkeiten den Zeitaufwand für eine Übersetzungsleistung.

Fazit

Solche und ähnliche Lernziele erweitern die traditionelle philologische Ausbildung von Übersetzer/innen und bereiten sie auf die praktische Arbeit und die Herausforderungen des beruflichen Alltags vor. Entsprechend diesen Lernzielen werden Unterrichtseinheiten von den Lektorinnen ausgearbeitet, die nebst Arbeitsblättern und Texten Unterrichtsentwürfe für Lehrende anbieten. Während der Erprobung der ausgearbeiteten Einheiten werden die Materialien vervollständigt, erweitert bzw. geändert. Somit soll ein Lehrwerk entstehen, das den modernen Vorstellungen über die kompetenzorientierte Übersetzerausbildung entspricht.

[3] Die ausgearbeiteten Lernziele werden von der Arbeitsgruppe 2017–2018 im Unterricht erprobt und stehen in den Arbeitsprogrammen der Gruppenmitglieder. Eine Publikation ist in Vorbereitung.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Literatur

Černovatj, Leonid (Леонід Черноватий) (2014): Зміст поняття „фахова компетентність перекладача“ як складової методики навчання (Begriff „Fachkompetenz eines Übersetzers“ als Bestandteil der Didaktik). *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка 2*, 84–86.

Council of Europe (2018): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989 [zuletzt geprüft: 26.7.2018].

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen & Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile Deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel*. *Niveau A1, A2, B1, B2, C1, C2*. Berlin, München: Langenscheidt.

Kautz, Ulrich (2002): *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens, 2. Aufl*. München: iudicium.

Komissarov, Vilen (Комиссаров В. Н.) (2002): *Современное переводоведение (Moderne Übersetzungswissenschaft)*. Moskau: ETS.

Kußmaul, Paul (2011): *Verstehen und Übersetzen. Ein Lehr- und Arbeitsbuch, 2. Aufl*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Nord, Christiane (2011): *Funktionsgerechtigkeit und Loyalität: Theorie, Methode und Didaktik des funktionalen Übersetzens*. Berlin: Frank & Timme.

PACTE GROUP (2003): Building a translation competence model. In: Alves, Fabio (Hrsg.): *Triangulating translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins, 43–66.

Reiß, Katharina & Vermeer, Hans (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.

Wilss, Wolfram (1996): Übersetzungsunterricht: *Eine Einführung. Begriffliche Grundlagen und methodische Orientierungen.* Tübingen: Narr Francke Attempto.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Kunstrezeption und Textproduktion: Sprach- und Kulturmittlung im Museum

Sabine Korin (Nationale Forschungsuniversität Belgorod, Russische Föderation)

In diesem Beitrag wird ein situiertes Übersetzungsprojekt beschrieben, das im Rahmen der Dolmetscher- und Übersetzerausbildung an der Nationalen Forschungsuniversität Belgorod durchgeführt wurde. Dieser Projektunterricht bindet die Forderung nach der Berufsbezogenheit ein und ist potenziell weltweit übertragbar. Das handlungsorientierte Unterrichtskonzept versteht sich als eine Ergänzung zum eher frontal ausgerichteten Unterricht im Klassenzimmer. Es fokussiert auf mehr Partizipation und Selbststeuerung der Studierenden, indem es die eigenverantwortliche Planung und Durchführung der notwendigen Arbeitsschritte mit Feedback- und Gruppenphasen kombiniert. Dazu nutzt es die kostenlose Internetplattform „izi.travel“, auf der zahlreiche Institutionen aus der Tourismusbranche Audioguides bereitstellen. Besonderes Augenmerk wurde im Übersetzungsprojekt auf die Begleitung durch Coachings gelegt. Die Evaluation der Ergebnisse erfolgte im Rahmen eines ausführlichen Abschlussgespräches, in der alle Teilnehmenden anhand eines Interviewleitfadens ihren Lernprozess und ihre Kompetenzentwicklung einschätzten.

1. Einleitung

Im Bereich der Fremdsprachenausbildung erfordert die Tätigkeit des Dolmetschens und Übersetzens eine Vielzahl heterogener Kompetenzen, die weit über die Beherrschung zweier (oder mehrerer) Sprachen hinausgehen. Für die Übersetzerausbildung hat die „European Master's in Translation“ (EMT)-Expertengruppe sechs Kompetenzbereiche definiert, die sowohl sprachliche als auch außersprachliche Komponenten beinhalten (vgl. EMT-Expertengruppe 2009). Um das außersprachliche Lernen zu fördern, erscheint es als logischer Schritt, das Lehren und Lernen ‚auf die Straße' zu holen, d. h. die Lernsituationen in einen authentischen Kontext einzubetten. Dies hat sich in Westeuropa bereits durchgesetzt, so Kiraly (2012, 83): „The *Zeitgeist* in translator education has indeed changed within a decade. […] away from an almost exclusive focus on contrived, teacher-centered, transmissionist teaching towards experiential, collaborative learning.“ [Hervorhebung im Original]

Im Gegensatz dazu findet in der hier beschriebenen Ausgangssituation handlungsorientierter Unterricht eher selten statt, und wenn, dann werden Projekte oftmals durch ausländische Lektor/innen angeboten. So ist es auch an

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

der Nationalen Forschungsuniversität Belgorod, wo Studierende der Translationswissenschaften Teile des Online-Audioguides des örtlichen Staatlichen Kunstmuseums ins Deutsche übersetzt haben.[1]

Methodisch wurde das Projekt einerseits in seinem translationswissenschaftlichen und methodisch-didaktischen Kontext analysiert, und es wurde andererseits versucht, mit den Methoden der empirischen Sozialforschung – hier vor allem mit Interviews, Lehrerbeobachtung und Selbsteinschätzung der Studierenden – sich dem Ziel eines effizienten Lehr-Lern-Arrangements in der Übersetzerausbildung anzunähern. Zunächst wird in diesem Beitrag das Projekt vorgestellt und die Ausgangslage beschrieben. Im Anschluss daran wird das Projekt in den theoretischen Kontext eingebettet und dann das praktische Vorgehen dargelegt. Ein Überblick über die Ergebnisse rundet die Darstellung ab.

2. Projektunterricht in der Übersetzerausbildung mit dem methodisch-didaktischen Ziel einer ganzheitlichen und effektiven Berufsvorbereitung

In der aktuellen DaF-Curriculumsdiskussion tritt die Verbindung von Lehrinhalten und Berufsbezug immer stärker in den Vordergrund (Prikoszovits 2017, 86). Gerade in der Übersetzerausbildung steht der ‚Gap' zwischen Theorie und Praxis schon seit Längerem in der Kritik (vgl. Massey & Brändli 2016, 196). Dieser Beitrag geht der Frage nach, inwiefern diese Lücke durch situierten Projektunterricht – am Beispiel des Kunstprojekts – verkleinert werden kann und welche Faktoren zu einer erfolgreichen Durchführung beitragen. Das übergeordnete Ziel ist es, besser zu verstehen, wie Übersetzungskompetenz wächst.

Es wird dabei von der Hypothese ausgegangen, dass Projektunterricht im Rahmen eines handlungsorientierten Unterrichtskonzepts in besonderem Maße berufsvorbereitend wirkt, da er Merkmale der von der EMT-Expertengruppe als relevant definierten Kompetenzen enthält: Selbstorganisation und Teamfähigkeit, Zeitmanagement, Revisionskompetenz, interkulturelle Kompetenz[2] und Technikkompetenz, um nur einige zu nennen. Ein weiteres Lernziel be-

[1] Im Folgenden ist mit der Bezeichnung „Kunstprojekt" dieses Projekt gemeint; weitere Informationen dazu unter https://vk.com/rublikde [zuletzt geprüft: 9.6.2018].

[2] (Anm. 1), wörtlich: „in der Lage sein, die den beteiligten Kulturen eigenen Merkmale, Werte und Referenten zu erkennen; […], kulturelle Merkmale und Ausdrucksformen kontrastiv vergleichen können" (pdf ohne Paginierung, EMT-Expertengruppe 2009, 7).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

stand darin, die Studierenden dazu zu ermutigen, ihre Mitstudierenden als Lehr-Lern-Ressource wahrzunehmen und diese Ressource zu nutzen. Dabei sollte die Praxis des Textfeedbacks als wichtiges Werkzeug für den Perspektivenwechsel untersucht werden, den die Translationswissenschaft ebenso fordert wie die Didaktik der interkulturellen Kompetenz und die moderne Schreibprozessdidaktik (vgl. Massey & Brändli 2016, Stehr 2011, Korin 2016, Depner 2016). Bei der Evaluation des Kunstprojekts wurde vor allem den Fragen nachgegangen, wie die Studierenden ihren Lernerfolg einschätzen, welche Rolle sie den Soft Skills für den Projekterfolg zuschreiben und wie das individuelle Textfeedback ihre Wahrnehmung der eigenen Textproduktion und des Übersetzungsprozesses verändert hat.

3. Methodisches Vorgehen für ein situiertes Übersetzungsprojekt am Beispiel des Kunstprojekts „ru.блик.de“[3] in Belgorod

Durchgeführt wurde das Projekt mit zehn Studierenden des dritten Studienjahres im Sommersemester 2016. An der Nationalen Forschungsuniversität Belgorod (Russische Föderation) gehört das Thema „Moderne Kunst“ in den Lehrplan des Studiengangs „Dolmetschen und Übersetzen“ als Teil der sprachpraktischen Ausbildung. Die Studierenden sollen ihr Weltwissen und ihre Lexik erweitern, Fachbegriffe des Wortfeldes „Kunst“ kennenlernen und dieses Wissen auf die jeweiligen kulturellen Bezugssysteme anwenden können.

Auf der Suche nach einem Projekt, das diese Bedingungen erfüllen könnte, bot sich das Staatliche Museum Moderner Kunst in Belgorod an, dessen Sammlungsschwerpunkt auf einheimischer Kunst der realistischen Richtung des 20. Jahrhunderts liegt. Neben den Exponaten befindet sich jeweils ein QR-Code für den Audioguide von „izi.travel“[4], das die technische Plattform für das hier beschriebene Kunstprojekt ist. Über eine App können die Besucher/innen per Smartphone kostenlos Informationen als Hörtext zu einzelnen Werken und Künstler/innen erhalten. Die russische Variante dieser Hörtexte bildete das Ausgangsmaterial, das in die Zielsprache Deutsch zu übersetzen war.

---

[3] Im Namen des Kunstprojekts „ru.блик.de“ („ru.blick.de“) spiegelt sich sowohl der Online- als auch der Übersetzungscharakter, da der „Blick auf Kunst“ in beiden Sprachen funktioniert.

[4] Die Plattform: https://izi.travel/de; das Kunstprojekt: https://izi.travel/de/4ff5-staatliches-kunstmuseum-belgorod/de (Übersetzungen) und https://vk.com/rublikde (für die Didaktisierungen des Kunstprojekts) [alle zuletzt geprüft: 30.5.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3.1 *Ablauf des Projekts „ru.блик.de“*

Der Projektumfang betrug zehn Doppelstunden, die innerhalb von fünf Wochen abgehalten wurden. Zunächst wurde die Lexik anhand verschiedener Texte des Wortfeldes „Bildende Kunst“ eingeführt. Nach einer rezeptiven Phase wurden Bildbeschreibungen produktiv geübt. Kulturkontrastiv wurden die unterschiedlichen Richtungen, in die sich die Kunst (und das Verhältnis zu ihr) in Westeuropa und in der Sowjetunion entwickelt hat, betrachtet. Ein gemeinsamer Museumsbesuch rundete diesen Arbeitsschritt ab. Dabei suchte sich jede/r Studierende ein Werk aus, dessen Begleittext übersetzt werden sollte.

Die Studierenden organisierten eigenverantwortlich ihren Arbeitsprozess, wählten Schritte und Methoden und entwickelten ein Konzept für die individuelle Arbeitsweise. Dies alles geschah mit unterrichtlicher Begleitung, aber bewusst mit minimaler Intervention der Lehrperson. Diese übernahm eher die Rolle des ‚Coaches‘ und stand bei Bedarf beratend zur Verfügung. Im Radiostudio der Universität wurden die Texte aufgenommen, von den Studierenden geschnitten und auf die „izitravel“-Plattform hochgeladen. Die Übersetzung wurde weder bezahlt noch bewertet; als ‚Incentive‘ nannten die Studierenden ihren Namen in der deutschen Variante des Audio-Guides. Mit einem Abschlussgespräch, in dem der Lernprozess reflektiert wurde, endete das Kunstprojekt. Dabei wurden verschiedene Fragen zur Feedbackqualität und zur Einschätzung der eigenen Kompetenzentwicklung besprochen.

3.2 *Die Rolle des Textfeedbacks in der Übersetzerausbildung*

Inspiriert von der Schreibprozessdidaktik wurde den Studierenden das Konzept *Peer Feedback* vorgestellt und mit ihnen eingeübt. Nach einer theoretischen Einführung gaben und erhielten die Studierenden je ein Feedback auf ihre Rohfassungen der Übersetzungen. Laut Selbstauskunft im Abschlussgespräch haben sich die Studierenden zuerst über lexikalische und terminologische Fragen ausgetauscht, dann auch über Zieltextkonventionen. Dies wurde auch im Unterricht aufgegriffen, wo wiederkehrende Phraseologismen identifiziert und die Terminologie der einzelnen Übersetzungsvarianten einander angeglichen wurden. Auch das Thema *Textüberarbeitungsstrategien* wurde im Unterricht behandelt. In einer dritten Phase fanden mit den Studierenden individuelle Sitzungen statt, zu denen sie ihre vorläufige Endfassung des Textes mitbrachten und im Vieraugengespräch der ‚Feinschliff‘ vorgenommen wurde.

Vornehmliches Ziel des Textfeedbacks war es, den Perspektivenwechsel auf die Rezipientenseite zu erleichtern. Dies ist besonders in der Sprachmitt-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

lung wichtig, da die Empfängerorientierung der Maßstab für die Adäquatheit eines Translats ist. Die von Reiß und Vermeer (1984) aufgestellte Skopostheorie betont den funktionalen Aspekt eines Translats, die gewünschte Wirkung des Zieltextes auf den Empfänger zu erreichen ist das Hauptziel. Ein ähnliches Konzept gibt es in der Schreibdidaktik, in der Textfeedback das Ziel hat, Überarbeitungsstrategien zu initiieren, die den Inhalt eines Textes von dem, was man sagen will, zu dem, wie man verstanden werden will, transformieren. Und auch im Diskurs um interkulturelle Kompetenz wird die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel von der eigenen kulturgeprägten Sichtweise auf fremde Sichtweisen als eine Grundlage der Kompetenzentwicklung angesehen (vgl. Caspari & Schinschke 2010, 30 ff.).

4. Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Situierter Projektunterricht ermöglicht die Entwicklung außersprachlicher Kompetenzen, die für die Berufspraxis wichtig sind. Die Studierenden schätzten die Möglichkeit zur selbstständigen Zeit- und Arbeitsplanung, zur Einbeziehung moderner Medien und Technik und zur Entwicklung ihrer interkulturellen Kompetenz. Die durch das Kunstprojekt initiierte reflexive Praxis hat darüber hinaus zu weitreichenden Lerneffekten bei allen Beteiligten geführt. Reussers Feststellung, dass die „Begleitung durch Reflexionsprozesse […] für den Lernerfolg ebenso wichtig wie die Unterstützung durch Coachingangebote [ist]“ (Reusser 2005, 9), konnte bestätigt werden. Im Abschlussgespräch wurde deutlich, dass Feedback als am nützlichsten empfunden wird, wenn es zeitnah und als Vieraugengespräch erfolgt. Diese Beobachtungen stehen im Einklang mit Massey & Brändli, die Feedbackströme in der Übersetzerausbildung in einem qualitativen Forschungsprojekt untersucht haben (vgl. Massey & Brändli 2016, 193). Die Bedeutung des Vieraugengesprächs ist insofern bemerkenswert, als es im ‚klassischen‘ Unterricht eher nicht vorgesehen ist. Es scheint aber eine wichtige Quelle für das Lernen und damit für den Erwerb von Übersetzungskompetenz zu sein. Abschließend lässt sich feststellen, dass das Lernen anhand einer realen Problemstellung optimalen Transfer der Inhalte in den zukünftigen Arbeitsalltag ermöglicht. Weitere Ergebnisse des situierten Projektlernens sind die Zunahme der Motivation, der kritischen Reflexion und des Vertrauens in die eigenen Kompetenzen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Literatur

Caspari, Daniela & Schinschke, Andrea (2010): Sprachmittlungsaufgaben gestalten. Zum interkulturellen Potential von Sprachmittlung. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch 44/108*, 30–33.

Depner, Günther (2016): Schreiben in der Fremdsprache: Herausforderung und Chancen durch pointiertes Textfeedback im akademischen Kontext. In: Bonazza, Ruth/Rahe, Sandra & Welzel, Tobias (Hrsg.): *Unterstützung von L2-Schreibkompetenzen an deutschen Universitäten: Englisch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Osnabrück: Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V., 136–148.

EMT-Expertengruppe (2009): *Kompetenzprofil von Translatoren, Experten für die mehrsprachige und multimediale Kommunikation*. Brüssel: o.V. https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competences_translators_de.pdf [zuletzt geprüft: 6.5.2018].

Kiraly, Don (2012): Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective. *Meta 57/1*, 82–95.

Korin, Sabine (2016): Textfeedback als Wegbereiter akademischer Mobilität. *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*, 149–154.

Massey, Gary & Brändli, Barbara (2016): Collaborative feedback flows and how we can learn from them: investigating a synergetic learning experience in translator education. In: Kiraly, Don (Hrsg.): *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education*. Göttingen: V&R unipress, Mainz University Press, 177–199.

Prikoszovits, Matthias (2017): Ein universitäres DaF-Unterrichtsprojekt im Spiegel von Curriculumdiskussion und berufsbezogenem Fremdsprachenunterricht. Britische Studierende drehen Werbeclips. *Info DaF 44/1*, 85–100.

Reiß, Katharina & Vermeer, Hans J. (1984): *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie*. Tübingen: Niemeyer.

Reusser, Kurt (2005): Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. Unterrichtsvideografie als Medium des situierten beruflichen Lernens. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung 2*, 9–18.

Stehr, Christopher (2011): *Interkulturelle Kompetenz. Bericht*. Heilbronn: German Graduate School of Management and Law GmbH.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bildungssprachliches Handeln: Identifizierung und Förderung im Unterricht

Brigitte Sorger (Pädagogische Hochschule Wien, Österreich)

Der vorliegende Beitrag beschreibt Basisüberlegungen, Ziele und Ergebnisse eines bilateralen Projektes, dessen zentrales Anliegen die Sensibilisierung von Lehrenden für typische bildungssprachliche Handlungen und die damit verbundenen spezifischen sprachlichen Mittel im Sach- und Fachunterricht, aber auch im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht war. Anhand von Musterszenarien wird aufgezeigt, wo Sprachhandlungen eine zentrale Rolle im Unterricht spielen, um auf dieser Basis Anregungen zur eigenen Unterrichtsplanung zu geben. Beobachtungsbögen zu acht zentralen bildungssprachlichen Handlungen mit deren spezifischen sprachlichen Mitteln zeigen auf, welche dieser Mittel von den Lernenden bewusst in adäquaten Situationen eingesetzt werden (oder eben nicht) und wo die bildungssprachliche Arbeit ansetzen kann.

Bildungssprache im Kontext von DaF und DaZ

Der Ausschreibungstext der Sektion D3 der IDT 2017 definierte *Textkompetenz und Bildungssprache* als „jenes sprachliche Register, das im Unterricht als Medium des Lernens verwendet wird" (IDT 2017, Tagungsprogramm, 88). Aus linguistischer Sicht zeichnet sich Bildungssprache durch höhere Komplexität als die Alltagssprache aus und erfordert andere sprachliche Mittel. Sie ist auch im mündlichen Gebrauch oft *konzeptionell schriftlich*, die Wahl der sprachlichen Mittel und das Register lehnen sich also an schriftliche Formen an. Bei Lernenden ist diese bildungssprachliche Form häufig noch nicht ausgeprägt, sie greifen vielmehr auf mündliche Ausdrucksmittel zurück, wie in einem Beispielsatz aus dem Projekt: *„Dann explodiert es, weil drinnen kein Platz mehr ist."* In konzeptionell schriftlicher Form müsste es hingegen lauten: *„Nachdem sich die Moleküle immer mehr ausdehnen, erhöht sich auch der Druck, was schließlich zur Explosion führt."* Die Bildungssprache ist auch im mündlichen Gebrauch expliziter und konkreter als die Alltagssprache und legt außerdem den Fokus der Kommunikation auf die referenzielle Funktion (Sachorientierung) nach Jakobson (1974). Im schulischen Kontext müssen die hierfür notwendigen sprachlichen Strukturen gezielt angeboten, bewusst gemacht und gefördert werden, um Lernenden ein sprachliches Werkzeug zu sichern, mit dem sie Informationen verarbeiten, Wissen erwerben und Fachwissen adäquat darstellen können. Dies wird von Expert/innen als we-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sentliche Voraussetzung gesehen, um an unserer literalen Informationsgesellschaft (schulisch und beruflich) erfolgreich partizipieren zu können (Boeckmann et al. 2011, 13). Da Sprachkompetenz einen zentralen Teil von Sach- und Fachkompetenz ausmacht, müssen speziell Lernende, deren Erstsprache nicht die Unterrichtssprache ist, bildungssprachliche Mittel neben der Basissprachkompetenz gezielt auf- und ausbauen.

Dies gilt für Lerner/innen der Zweitsprache Deutsch, deren Unterrichtssprache nicht ihre Erstsprache ist, ebenso wie für Lernende des Deutschen als Fremdsprache, die später im beruflichen Kontext in der Fremdsprache erfolgreich agieren sollen und deshalb z. B. an CLIL-Programmen teilnehmen. Ein erweiterter Begriff von Bildungssprache subsumiert demnach auch die Fachsprache, die zur effizienten und exakten Verständigung im fachlichen Bereich verwendet wird (Gogolin & Lange 2011, 112). Diese wird in der Schule im sprachaufmerksamen Sach- und Fachunterricht erworben.

Bildungssprachförderliche Unterrichtsgestaltung

Eine wesentliche Grundlage jeder Sprachkompetenz ist der aktive Gebrauch von Sprache. Um im Sach- und Fachunterricht Lernenden die Möglichkeit zum produktiven bildungssprachlichen Handeln zu eröffnen, muss der Unterricht erstens ein hohes Maß an aktiver Sprechzeit (bzw. Sprachproduktion) für jede/n einzelne/n Lernende/n gewährleisten und zweitens auf jene sprachlichen Strukturen besonderen Wert legen, die eben für dieses Sprachregister typisch sind. In einem bilateralen Forschungsprojekt[1] der Pädagogischen Hochschule Wien (A) und der Masaryk-Universität Brünn (CZ) wurden Musterszenarien[2] entwickelt, die stark lernerzentriert und (fach-)handlungsorientiert sind bzw. forschend-entdeckendes Lernen anbieten. Zentral an den Szenarien ist die Verbindung von fachlichem und bildungssprachlichem Lernen, das durch eine zweigliedrige Unterrichtsplanung (fachliche und sprachliche Lernziele in jeder Unterrichtsphase) gesichert wird. Die Musterszenarien sollen Lehrenden v. a. bewusst machen, welche sprachlichen Handlungen (und damit verbundenen sprachlichen Mittel) in ihrem Unterricht ohnedies angelegt sind und somit als Basis zum Ausbau von bildungssprachlicher Kompetenz genutzt werden können.

---

1 Unterstützt aus den Mitteln der Wissenschaftlich-Technischen Zusammenarbeit/ÖAD in den Jahren 2016–2017.

2 Einsehbar (ebenso wie die im Folgenden beschriebenen Beobachtungsbögen) in der Handreichung zur „Beobachtung bildungssprachlicher Handlungen“ auf https://dizetik.phwien.ac.at/ [zuletzt geprüft: 1.2.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bildungssprachliches Handeln und bildungssprachliche Mittel

Ein wesentliches Element von sprachlichem Agieren im Fachunterricht sind wiederkehrende Handlungen, die in und durch Sprache umgesetzt werden. So sind die Lernenden z. B. gefordert, Dinge, Grafiken, Modelle oder Prozesse zu *beschreiben*, zu Versuchsanordnungen, Textdokumenten oder Theorien eigenständige *Hypothesen* in Bezug auf den Ablauf oder Inhalt zu *bilden* und Erkenntnisse zu *begründen*, um den Verstehensprozess zu belegen.

Entsprechende Sprachhandlungen sind spätestens seit der Kommunikativen Wende Teil des Fremdsprachenunterrichts und werden in dem (auf dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen" (GER) (Europarat 2001) basierenden) „Profile deutsch" (Glaboniat et al. 2005, 221–224) in sieben Hauptgruppen gegliedert, von denen v. a. der *Informationsaustausch* (mitteilen, beschreiben, Informationen erfragen, Vermutungen ausdrücken etc.) und die *Bewertung* (Meinung äußern, kritisieren, widersprechen, begründen etc.) als typisch für den schulischen Fachunterricht genannt werden können. Ähnlich beschreibt Rösch (2009, 51 f.) für den Zweitsprachenunterricht zentrale Mitteilungsbereiche (qualifizieren, quantifizieren, begründen, Bedingungen beschreiben etc.) und definiert auch der Erstsprachenunterricht Deutsch für die Neue Reifeprüfung *Operatoren* (Abraham & Saxalber 2012, 36–40). Darunter versteht man „Verben, die die Schülerinnen und Schüler zu einer bestimmten (Schreib-)Handlung auffordern, z. B. *Begründen Sie Ihre Meinung*." (Baumann 2008, 54).

Basierend auf den oben genannten Musterszenarien wurden im Rahmen des Projektes jene Sprachhandlungen, die im Unterrichtsverlauf ohnedies vorgesehen waren, explizit herausgegriffen:

- Analysieren
- Beschreiben
- um sprachliche Erklärung bitten
- Präsentieren
- Schlussfolgern
- Begründen
- Vermutungen äußern
- Zusammenfassen

Zu jeder Sprachhandlung wurde eine Liste mit typischen bildungs- und fachsprachlichen Mitteln entwickelt, die neben den spezifischen Redemitteln (*Vermutungen äußern:* ich denke, ich vermute, vielleicht, wahrscheinlich etc.) auch die wesentlichen grammatikalischen Strukturen (Konjunktiv, Futur, dass-Sätze, Konditionalsätze, Passivkonstruktionen etc.), bildungssprachliche Register (Attribute, Nominalisierungen etc.) und fachsprachliche Elemente des

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

jeweiligen Fachthemas (Komposita, spezifische Verben etc.) beinhalten. Diese Übersichten dienen Fachlehrenden als Orientierung, welche sprachlichen Elemente zur Erreichung bildungssprachlicher Handlungskompetenz besonders gefördert, aber auch von den Lernenden *gefordert* werden müssen. Denn laut Ehlich et al. (2005, 19) ist das Ziel bildungssprachlichen Unterrichts, dass ein Lerner oder eine Lernerin „Sprachhandlungen umfassend erwirbt und Sprechen so zu einer eigenen, gesellschaftlich hinreichenden Handlungsressource für sich entwickelt".

Beobachtungsbögen bildungssprachlicher Handlungen und sprachaufmerksame Unterrichtsplanung

Das hier dargestellte Projekt verfolgte das Ziel, dass Lehrenden aller Fächer, die häufig keine linguistische Ausbildung haben, oder DaF- und DaZ-Lehrenden Hilfsmittel angeboten werden, mit denen sie ohne hohen Aufwand den bildungssprachlichen Sprachstand und damit Förderbedarf im Detail erkennen und auf dieser Basis ihren sprachaufmerksamen Unterricht gezielt planen können. Als Grundlage dienen dabei die Szenarien, mit deren Hilfe v. a. für die sprachlichen Herausforderungen und die Rolle der Sprache im Sach- und Fachunterricht sensibilisiert werden soll.

Das eigentliche Produkt des Projektes aber sind Beobachtungsbögen für die acht oben genannten Sprachhandlungen, mit denen entweder der Sprachstand eines/einer einzelnen Schülers/Schülerin, einer Schülergruppe oder einer ganzen Klasse erhoben werden kann. Sie sind von den Lehrenden selbst oder besser von einer externen Beobachtungsperson einzusetzen. Hierbei ist zu betonen, dass auf dieser Grundlage keine Aussage gemacht werden kann, über welche Mittel die Schüler/innen tatsächlich verfügen, sondern nur darüber, welche sie in der beobachteten Unterrichtssituation einsetzen.

Die Bögen bestehen aus drei Blättern. Auf jedem Blatt gibt es neben einer Kurzanleitung zum Einsatz des Bogens eine kurze Definition der Sprachhandlung (z. B. „Zusammenfassen bedeutet, Inhalte, Aussagen und Zusammenhänge in komprimierter Form und sinnvoller Anordnung wiederzugeben. Dabei können […]."), die sich an übliche Operatoren-Beschreibungen (z. B. IQB 2014) anlehnt.

Auf dem ersten Blatt werden alle relevanten beobachteten Äußerungen zu einer konkreten Sprachhandlung wortgetreu notiert, auch Mehrfachnennungen. Auf dem zweiten Blatt findet sich ein Raster, in dem die bildungs- und fachsprachlichen Mittel der Sprachhandlung aufgelistet sind. Die gesammelten Äußerungen werden in einer Skala mit zwei Rubriken (1. „zwei oder mehr Varianten vs. eine Variante" und 2. „sprachlich korrekt vs. sprachlich fehler-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

haft“) ausgewertet. Dieses zweite Blatt dient auch als Orientierung für eine gezielte Arbeit an dieser Sprachhandlung (vgl. dazu z. B. Quehl & Trapp 2013). Auf dem dritten Blatt schließlich werden Schlussfolgerungen für die eigene Unterrichtsgestaltung gezogen, wodurch ein angestrebter Dreischritt von Beobachtung (Blatt 1) – Reflexion (Blatt 2) – Re-Design (Blatt 3) erreicht werden kann (vgl. zu diesem Dreischritt Aspalter & Sorger 2017, 472).

Obwohl die Beobachtungsbögen sowohl in den beschriebenen Musterszenarien als auch in adaptierten Unterrichtseinheiten getestet/erprobt wurden, verstehen sie sich nicht als standardisiertes Verfahren, sondern sollen Lehrende dafür sensibilisieren, welche bildungssprachlichen Handlungen und damit verbundenen sprachlichen Mittel in ihrem Unterricht prinzipiell vorhanden sind, mit welchen Registern und in welchem Umfang diese von den Lernenden realisiert werden und auf welche Aspekte bei einer sprachaufmerksamen Unterrichtsplanung (die nicht zuletzt das Sprachbewusstsein der Lernenden erweitert) Rücksicht genommen werden soll.

Nähere Hinweise zu einer solchen – auch den beobachteten Bildungssprachstand der Schüler/innen berücksichtigenden – Planung finden sich ebenfalls im Handbuch zum Einsatz der Beobachtungsbögen.

Literatur

Abraham, Ulf & Saxalber, Annemarie (2012): Typen sprachlichen Handelns („Operatoren“) in der SRDP Deutsch. *ide – informationen zur deutschdidaktik 1/2012: Reifeprüfung Deutsch*, 36–40.

Aspalter, Christian & Sorger, Brigitte (2017): (Bildungs)sprachliches Handeln im Geschichteunterricht. *Erziehung & Unterricht 5/6,* 469–476.

Baumann, Rüdeger (2008): Probleme der Aufgabenkonstruktion gemäß Bildungsstandards. Überlegungen zu Kompetenzstufen und Operatoren. *Log in 153*, 54–59.

Boeckmann, Klaus-Börge/Aalto, Eija/Abel, Andrea/Atanasoska, Tatjana & Lamb, Terry (2011): *Mehrsprachigkeit fördern. Die Mehrheitssprache im vielsprachigen Umfeld*. Straßburg, Graz: Council of Europe Publishing.

Ehlich, Konrad/Bredel, Ursula/Garme, Birgitta/Komor, Anna/Krumm, Hans-Jürgen/McNamara, Tim/Reich, Hans H./Schnieders, Guido/ten Thije, Jan D. & van den Bergh, Huub (2005): *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Berlin u. a.: BMBF.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Glaboniat, Manuela/Müller, Martin/Rusch, Paul/Schmitz, Helen & Wertenschlag, Lukas (2005): *Profile deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel, Niveau A1–A2, B1–B2, C1–C2*. Berlin: Langenscheidt, 221–224.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Gogolin, Ingrid & Lange, Imke (2011): Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara & Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: Springer, 107–127.

Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) (2014): *Aufgaben für das Fach Deutsch. Grundstock von Operatoren*. https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/dokumente/deutsch [zuletzt geprüft: 25.10.2017].

Jakobson, Roman (1974): Aufsätze zur Linguistik und Poetik. München: Ullstein.

Kongressleitung IDT (2017): *IDT 2017: Tagungsprogramm*. Fribourg/Freiburg: Print-Ways.

Quehl, Thomas & Trapp, Ulrike (2013): *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Münster: Waxmann.

Rösch, Heidi (Hrsg., 2009): *Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung – Grundlagen – Übungsideen – Kopiervorlagen.* Schroedel: Braunschweig.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

„Bitte entschuldige meinen Einwand.“ – Erfahrungen mit einem computergestützten Lernverfahren zur Förderung von Gesprächsfähigkeit in argumentativen Situationen

Hendrikje Dorothea Palm
(Päpstlich-katholische Universität Ecuador, Ecuador)

Die Sprachkompetenz für das Niveau B2 wie sie im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) beschrieben ist, wird im hochschulischen DaF-Unterricht in Ecuador selten erreicht. Ihre Vermittlung und ihr Erwerb ohne ein integratives, fächerübergreifendes und langfristig angelegtes Lehrkonzept an Bildungsinstitutionen kann erfahrungsgemäß problematisch sein. Am Beispiel der Förderung von Gesprächsfähigkeit in argumentativen Situationen unter Einsatz eines computergestützten Lernarrangements wird beschrieben, wie erweiterte Lernmöglichkeiten geschaffen werden können.

1. Einleitung

Der Beitrag bringt Argumentieren als eine wichtige bildungssprachliche Praktik mit der regionalen Bildungssozialisation in Verbindung, um dann beobachtete Schwierigkeiten auf dem Niveau B2 hinsichtlich der Gesprächsfähigkeit zu beschreiben. Daraus werden die methodisch-didaktischen Merkmale und die Umsetzung des Lernarrangements „ArguDaF“ als *Blended-Learning*-Konzept abgeleitet. Abschließend laden die dargestellten Lernergebnisse und Beobachtungen der Erprobung von „ArguDaF“ zur kritischen Reflexion ein.

2. Regionale Rahmenbedingungen

Im Zuge von Globalisierung und internationaler Bildungspolitik überdauert trotz anhaltender curricularer Reformen seit den 1980er-Jahren in Ecuador die Kluft zwischen formulierten Standards, Lehrplänen und erreichten Lernergebnissen (Proaño Rhon 2017). Daraus ergeben sich spezifische Lehr-/Lernbedarfe hinsichtlich des Lernziels Argumentieren im regionalen Kontext. Als „Verfahren zur Klärung unklarer oder strittiger Sachverhalte“ (Spranz-Fogasy 2006, 28) treten Probleme bei den pragmatischen Kompetenzen auf (z. B. hinsichtlich der logischen Anordnung von Aussagen im Diskurs, vgl. GER (Eu-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

roparat 2001, 123–130). Schwierigkeiten bereitet oft auch das Zurückgreifen auf allgemeine Kompetenzen, insbesondere auf Fertigkeiten und prozedurales Wissen (ebd., 105 f.) und auf Lerntechniken im Rahmen der Lernfähigkeit (ebd., 108 f.). Oft haben Lernende ein sehr verkürztes Verständnis vom Argumentieren als komplexes Verfahren, es muss sich über einen langen Zeitraum unter systematischer und zielgerichteter Anleitung der Lehrenden entfalten (Grundler 2011). Häufig fehlt es an Zeit für (idealerweise fächerübergreifend gestalteten) Unterricht und inhaltliche Fortbildung der Lehrenden (Astleitner 2002). Wenig konkrete Bezüge bzw. nicht präzise genug formulierte Lernziele zum Verfahren des Argumentierens und damit verbundener übergreifender kommunikativer Teilfertigkeiten im GER bzw. in gängigen Lehrwerken wie z. B. „Aspekte neu B2“ (Koithan et al. 2015) erschweren den Lehr-/Lernprozess (Schwarze 2015). Das computergestützte Lernarrangement „ArguDaF“ ist diesbezüglich ein Vorschlag für die bedarfsgerechte Förderung von Gesprächsfähigkeit in argumentativen Situationen. Auf der Basis verschiedener Konzepte aus Gesprächsforschung und Sprechwissenschaft (z. B. Lepschy 2002, Schwarze & Bose 2013) wurde es von der Autorin für den regionalen DaF-Unterricht entwickelt.

3. Gesprächsfähigkeit bedarfsgerecht fördern

Die abgeleiteten Anforderungen an ein bedarfsgerechtes Lernangebot im Bereich der Argumentationskompetenz sind: 1. Langfristigkeit, 2. konkreter Erfahrungsbezug, 3. angemessene Anleitung, 4. Lernprozesse sowohl zu verfahrensbezogenem Wissen über Argumentieren als auch zu übergreifenden kommunikativen Teilfertigkeiten und 5. (Um-)Lernprozess durch die reflektierende Auseinandersetzung mit den Lerninhalten. Argumentieren muss außerdem 6. in Verbindung mit der allgemeinen Gesprächsfähigkeit in verschiedensten Formaten gefördert werden. Gemäß Spranz-Fogasy (2006) ist dabei zu beachten, dass es immer in übergeordnete kommunikative Formate eingebettet ist und im Laufe der Handlungsentwicklung in der Interaktion hervorgebracht wird, wenn Bedarf an Positionsdarstellung besteht. Erst danach kann die Bearbeitung der Handlungsaufgabe weitergehen.

Das Lernarrangement bildet diese Anforderungen ab in vier Trainingsmodulen und einem fünften Modul „Voneinander lernen“, das sie alle als untereinander einsehbares e-Portfolio verbindet und Gelegenheiten für weiterführendes gegenseitiges Kommentieren schafft: Nach Reflexionsaufgaben zum Argumentieren in Familie, Schule/Universität oder am Arbeitsplatz folgen Beobachtungsaufträge, um in Kleingruppen kommunikative Erfolgsfaktoren und sprachliche Mittel für eine Diskussionsrunde zu erarbeiten. Daraufhin be-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

reiten die Lernenden ein Thema ihrer Wahl auf, präsentieren dazu Informationen aus einem selbstgewählten Lesetext und leiten eigenständig eine Streitfrage ab. Vor den Diskussionen im Präsenzunterricht werden in Partnerarbeit strukturierte Argumentationskarten als Hilfestellung erarbeitet. Am Ende können die Lernenden an einer selbst angelegten öffentlichen Debatte teilnehmen. Dafür müssen die vorher geübten Techniken und Fertigkeiten angewendet werden. Jeder Lernschritt wird anhand von Kriterienkatalogen oder als freiwillige konstruktive Rückmeldung von den Lernenden reflektiert und kommentiert. Als kommunikative Anlässe dienen Berichte und Erzählungen aus dem eigenen Leben, auswertende Beiträge zu beobachteten Gesprächsleistungen oder Einträge in das Online-Tagebuch über die Erfahrungen im Lernprozess. Alle Ergebnisse sind den Lernpartner/innen zugänglich und stehen als neue kommunikative Anlässe für reflektierende Rückmeldungen zur Verfügung.

4. Umsetzung als Blended-Learning-Konzept

Die Dominanz lehrerzentrierter Lehr-/Lernverfahren in Ecuador legt eine integrative Lehr-/Lernphilosophie nahe, die problemorientierte Verfahren und instruktionale Unterstützung verbindet (Mandl & Reinmann-Rothmeier 1999). Geeignete Anwendungssoftware und die enge Verzahnung von Präsenz- und Onlinephasen schaffen über die Grenzen des Kursraums hinweg erweiterte Lernmöglichkeiten. Für die Gestaltung und Verwaltung einer Kursoberfläche bieten sich institutionelle Lernmanagementsysteme oder kostenlose webbasierte Anwendungen an (z. B. eine freie Wikisoftware wie in diesem Beispiel). HTML-Codes erlauben das problemlose Einbinden eigener Medien und externer Anwendungen auf der Oberfläche. Das unterstützt sowohl die instruktionale Begleitung des Lernprozesses anhand audio-visueller oder textbasierter Unterrichtsmaterialien (z. B. Arbeitsanweisungen, Analysebeispiele oder eigene Lernergebnisse) als auch die Gestaltung verschiedenster Handlungskontexte fürs Argumentieren (z. B. Forumsdiskussionen, ePortfolios oder kommentierte Schauwerkstätten von Lernprodukten). Auf dem Kontinuum von Schriftlichkeit und Mündlichkeit (Dürscheid 2006) werden gemeinsam Texte produziert und gegenseitig kommentiert. „VoiceThread“[1] ermöglicht virtuelle Präsentationen und anschließende Feedbackrunden mit Beobachtungsaufträgen und Videoannotationen als reflektierende Praxis. Mit Kommentaren als Text, Audio oder Video wird an die Bezugnahme auf Äußerungen der Gesprächspartner/innen herangeführt, ohne sofort der Unmittelbarkeit von Rückmeldungen im persönlichen Gespräch im Kursraum ausgesetzt zu sein. So

[1] www.voicethread.com [zuletzt geprüft: 29.7.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

gelingen auch kritische Kommentare. Individuelles Lernen von zu Hause aus wird sozial unterstützt, weil die direkte Bezugnahme auf Beiträge der Lernpartner/innen visuell durch Avatare mit Rückwärtspfeil dargestellt wird und so den Zusammenhang der Positionsdarstellungen wie auch die kommentierenden Lernpartner/innen sichtbar macht. Mit „Debategraph“[2] bereiten die Lernenden mögliche Argumente, Belege, Beweise und Beispiele in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit vor und können sie untereinander als sogenannte Argumentationskarten in grafisch strukturierter Form und optisch kategorisierter Darstellung einsehen und kommentieren. Farbliche Unterlegungen, verweisende Pfeile und unterordnende Einschiebungen visualisieren den Zusammenhang zwischen Streitfrage, Argument, Beleg, Beispiel und Erfahrungsbericht. Die Anwendung unterstützt besonders die Förderung verfahrensbezogener Teilfertigkeiten, speziell des Argumentierens, aber ebenso übergreifender pragmatischer Kompetenzen wie z. B. der logischen Anordnung von Aussagen im Diskurs. „Createdebate“[3] bietet Raum für eigene mehrperspektivische oder Pro-/Kontra-Debatten. Die Texteingaben werden dabei nicht so detailliert differenziert wie mit „Debategraph“, darum müssen die Lernenden hier mehrere der vorher geübten Arbeitsschritte zusammenführen. Als Gesprächspartner/innen können unbekannte Interessent/innen aus dem Web teilnehmen, so steigt der Authentizitätsgrad der Debatte und dadurch die Motivation.

Die Erfahrungen bestätigen, dass das Konzept zielführend ist. Die Rückmeldungen zeigen aber auch, dass über wichtige Fragen, die im nächsten Abschnitt skizziert werden, weiter nachgedacht werden muss.

5. Erfahrungen und relevante Fragen

Während der Erprobung des Lernarrangements hat die Ausführung der Beobachtungs-, Auswertungs- und Selbstreflexionsaufgaben argumentative Äußerungen hervorgebracht und zur Verbesserung beigetragen. Der Eintrag ins Online-Tagebuch einer Lernenden zeigt, wie sie inhaltlich und sprachlich angemessen individuelle Probleme und die Gründe dafür in der Zielsprache beschreibt: „Obwohl die Aufgaben sehr interessant und ich zufrieden mit ihnen war, brauchte ich viel Zeit um die zweite Aufgabe zu lösen, weil ich ein Problem mit dem Mikrofon hatte.“ Hier lieferte die auswertende Selbstreflexion einen authentischen Anlass für die Begründungsäußerung. In einem Wiki-Forum bietet der Beobachtungsauftrag zu einem Best-Practice-Beispiel Ge-

[2] https://debategraph.org/Stream.aspx?nid=61932&vt=ngraph&dc=focus [zuletzt geprüft: 29.7.2018].

[3] www.createdebate.com [zuletzt geprüft: 29.7.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

legenheit, inhaltlich und sprachlich Bezug auf einen analysierten Videoclip und die eigene Situation zu nehmen und dabei argumentativ zu formulieren:

> Ich habe gesehen, dass die Mädchen sich nicht nur auf die Grammatik konzentrieren, […] sondern mehr auf die Begründung ihrer Argumente. Wenn ich mich selbst analysieren würde, würde ich feststellen, dass ich manchmal nur an den Aufbau der Sätze denke und nicht daran, was ich sagen will. Das verursacht, dass ich meine Ideen nicht komplett sage oder dass ich die gleiche Idee wiederhole.

Die Lernerin macht damit deutlich, dass für ihre erfolgreiche Gesprächsteilnahme nicht nur linguistische Kompetenzen wichtig sind. Zu einer Diskussionsrunde formuliert eine dritte Lernerin als kritische Rückmeldung an die Moderatorin in ihrem Videokommentar Folgendes: „Sie hat zuerst eine Frage gemacht. Vielleicht sollte sie am Anfang alle Teilnehmer vorstellen, denn das ist wichtig für die Anrede." Damit werden eigenständig begründete Kriterien für erfolgreiche Diskussionsrunden aus dem Bereich der pragmatischen Kompetenzen formuliert. Die Videoaufnahmen der Diskussionsrunden im Präsenzunterricht zeigen, dass die Lernenden ihre argumentativen Beiträge gut vorbereiten: Sie hören aktiv zu und machen sich Notizen, während die Gesprächspartner/innen sprechen, um später direkten Bezug auf deren Äußerungen zu nehmen oder Widerspruch anzumelden. Sie zeigen auch, dass die zuvor online erarbeiteten Argumentationskarten hilfreiche Instrumente waren und die Gesprächsfähigkeit entscheidend unterstützten. Damit wurden Teilfertigkeiten aus dem Bereich übergreifender Kompetenzen erfolgreich beim Argumentieren eingesetzt.

Die auswertenden Gruppendiskussionen brachten nachdenklich stimmende Äußerungen hervor wie die eines Lernenden, gerichtet an seine Gesprächspartnerin: „Entschuldige bitte meinen Einwand, aber ich musste die Aufgabe lösen." Oder die eines anderen als Rückmeldung zu einer Diskussionsrunde im Kursraum: „Die Diskussion war so intensiv, ich habe mich schlecht gefühlt und ich wollte weggehen." Sie deuten das Unbehagen an, mit dem sich die Gesprächspartner/innen durch den angebrachten Widerspruch in öffentlichem Begründungszwang sehen. Der Kommentar „Ich würde jetzt aber trotzdem nicht immer und überall argumentieren." weist u. U. darauf hin, dass das Argumentieren mit ganz spezifischen Kontexten in Verbindung gebracht wird, dass der Lernende diese sprachliche Handlung allerdings nicht generell für sich in Anspruch nimmt.

Für die Unterrichtsgestaltung ergeben sich daraus einige Fragen: Warum bleiben die Aufgaben zum Argumentieren in Lehrwerken meistens auf das Format Pro-/Kontra-Debatte reduziert, wenn auch viele andere kommunikative Anlässe argumentative Textproduktionen auslösen? Inwieweit soll das Argumentieren als Konfliktlösungsstrategie im Vordergrund stehen, wenn frag-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

lich ist, ob es in dieser Funktion in der gesellschaftlichen Praxis zum Einsatz kommt und wenn der Lernprozess negative Emotionen auslöst? (Eine Alternative wäre das Argumentieren zur Erarbeitung von Perspektivenvielfalt.) Welches Rüstzeug brauchen Lehrende, um zielgruppenspezifisch bedarfsgerechte Lernarrangements entwickeln zu können? Dieser Beitrag liefert hoffentlich Impulse zur Beantwortung dieser Fragen.

Literatur

Astleitner, Hermann (2002): Warum ist Argumentierkompetenz wichtig? *Medienimpulse. Beiträge zur Medienpädagogik 42,* 69–74.

Dürscheid Christa (2006): Äußerungsformen im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit – Sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Aspekte. In: Neuland, Eva (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch. Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 375–388.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Grundler, Elke (2011): *Kompetent argumentieren. Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.

Koithan, Ulrike/Schmitz, Helen/Sieber, Tanja/Sonntag, Ralf/Lösche, Ralf-Peter & Moritz, Ulrike (2015): *Aspekte neu B2 Mittelstufe Deutsch: Lehrbuch 1 mit DVD*. München: Klett-Langenscheidt.

Lepschy, Annette (2002): Lehr- und Lernmethoden zur Entwicklung von Gesprächsfähigkeit. In: Brünner, Gisela/Fiehler, Reinhard & Kindt, Walther (Hrsg.): *Angewandte Diskursforschung. Bd. 2: Methoden und Arbeitsbereiche*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung, 50–71.

Proaño Rhon, Ibeth (2017): *Análisis crítico de los estándares de calidad de aprendizaje en el bachillerato general unificado*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador (Tesis de maestría). http://hdl.handle.net/10644/5542 [zuletzt geprüft: 19.3. 2018].

Mandl, Heinz & Reinmann-Rothmeier, Gabi (1999): Lernen mit neuen Medien – eine Chance für neue Konzepte und innovative Ideen. *e & i Elektrotechnik und Informationstechnik 116/9,* 495–498.

Schwarze, Cordula (2015): des <<f>STIMMT überHAUPT> net; Zu Dissensmarkierungen in Konfliktgesprächen: Argumentationsanalytische Perspektiven auf ein Thema des Fremdsprachenerwerbs. *Magazin 23,* 6–14. http://magazin-aga.es/wp-content/uploads/2017/02/Magazine23Web-6-14.pdf [zuletzt geprüft: 19.3.2018].

Schwarze, Cordula & Bose, Ines (2013): Mündliche Rhetorik im DaF-Unterricht: Zur Vermittlung von Gesprächs- und Redekompetenz. *Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache 50/2,* 74–84.

Spranz-Fogasy, Thomas (2006): Alles Argumentieren, oder was? Zur Konstitution von Argumentation in Gesprächen. In: Deppermann, Arnulf & Hartung, Martin (Hrsg.): *Argumentieren in Gesprächen. Gesprächsanalytische Studien*. Tübingen: Stauffenburg, 27–39.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Textproduktionsprozesse auf Wiki-basierten Lernumgebungen. Erfahrungen beim kooperativen Schreiben mit italienischen Deutschlernenden

Daniela Sorrentino
(Dipartimento di Studi Umanistici, Università della Calabria, Italien)

Der folgende Beitrag thematisiert den Einsatz der Wiki-basierten Lernplattform „Wikispaces“ zur Unterstützung fremdsprachlicher Textproduktionsprozesse beim kooperativen Schreiben. Ausgehend von einem digital situierten Schreibarrangement, in dem italienische Deutschlernende aus dem schulischen Bereich in einem handlungsbezogenen Kontext miteinander interagieren und die Wirkung ihrer Texte gemeinsam und für sich selbst reflektieren können, wird gezeigt, wie fremdsprachliche Textproduktionsprozesse auf „Wikispaces“ gefördert werden können.

1. Situierung von Schreibaufgaben auf „Wikispaces“

Textkompetenz beschreibt die Fähigkeit, Texte zu verstehen und anhand von Texten kontextangemessen sprachlich zu handeln und zu lernen (Portmann-Tselikas 2001, 2002). Sie wird domänenabhängig erworben (Augst et al. 2007), durch Lese- und Schreiberfahrungen unterstützt und durch Faktoren des Lehr-Lernkontextes beeinflusst (Rüßmann et al. 2016). Was den letztgenannten Aspekt angeht, hat sich in der empirischen Schreibdidaktik der Einsatz kooperativen Schreibens durch Wiki-basierte Lernumgebungen als besonders lernfördernd erwiesen (Schneider & Anskeit 2017), weil dadurch eine didaktische Situierung von Schreibaufgaben begünstigt werden kann. Gemäß des pragmalinguistisch orientierten Konzeptes der „Aufgaben mit Profil“ von Bachmann und Becker-Mrotzek (2010, 195) wird die Schreibaufgabe hierbei in einen handlungsorientierten Kontext eingebettet, aus dem die *Funktion* des verlangten Textes im Hinblick auf Ziel und Adressat klar ableitbar ist und in dem eine soziale *Interaktion* unter den Lernenden während des Schreibprozesses stattfindet. Gleichzeitig können die Lernenden die *Wirkung* der eigenen Texte auf andere überprüfen und sich darüber hinaus das zur Bewältigung der Aufgabenstellung notwendige Welt- und Sprach*wissen* aneignen. Auf Wiki-basierten Lernumgebungen können die Lernenden Texte schreiben und veröffentlichen, die von ‚echten‘ Adressat/innen tatsächlich gelesen werden. Daneben wird das für das Schreiben typische Auseinanderfallen von Textproduktion und Textrezeption überwunden, da die kritischen Rückmeldungen, die die Leser/innen auf einer hierfür vorgesehenen Diskussionsseite formulieren, als wichtige Orientierungspunkte bei der Textüberarbeitung dienen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Im Folgenden möchte ich ein Beispiel für digital situierte Schreibaufgaben auf der Lernplattform „Wikispaces“ anhand von einem Schreibarrangement mit italienischsprachigen Deutschlernenden des schulischen Bereichs vorstellen. Dabei wurde gemeinsames mit schrittweisem kooperativem Schreiben verbunden (vgl. Becker-Mrotzek & Böttcher 2006, 43). Beim gemeinsamen kooperativen Schreiben durchlaufen mehrere Schreibende den Schreibprozess gemeinsam und verantworten ein gemeinsames Endprodukt. Dagegen treten beim schrittweisen kooperativen Schreiben einzelne Schreibende in Interaktion mit anderen Personen und bekommen von ihnen eine Unterstützung in den verschiedenen Phasen des Schreibprozesses. Dementsprechend planten und formulierten die Lernenden zunächst gemeinsam einen Text in verschiedenen Gruppen und veröffentlichten die erste Version davon auf einer Wiki-Plattform. An dieser Stelle setzte dann das kooperative Schreiben schrittweise an, indem die Texte von den anderen Gruppen gelesen und kommentiert wurden. Anschließend gaben sich die Gruppen auf der Diskussionsseite gegenseitige Rückmeldungen als Hilfestellung für die Textüberarbeitung.

2. Textproduktionsprozesse beim argumentativen Schreiben

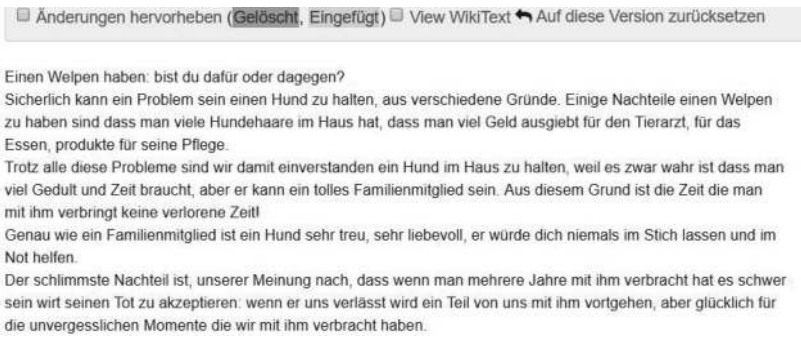
Das hier vorgestellte Schreibarrangement richtete sich an Schüler/innen des Sprachgymnasiums[1] und konzentrierte sich auf das argumentative Schreiben. Da die Lernenden darin noch relativ unerfahren waren, wurde bei der Vermittlung des für die Schreibaufgabe nötigen Sprachwissens auf argumentative Textprozeduren (Bachmann & Feilke 2014) fokussiert. Dabei handelt es sich um kontext- und textgebundene Ausdrücke, die relevante kommunikativ-sprachliche Handlungskomponenten für die Textkomposition bezeichnen (Feilke 2010, 10). Als Einheiten mittlerer Größe zwischen Satz und Text betreffen Textprozeduren beispielsweise das Markieren der eigenen Position durch Ausdrücke wie *ich finde, dass …* oder *meiner Meinung nach …*, das Konzedieren mithilfe von Ausdrücken wie *zwar ... aber*, *einerseits ... andererseits* oder das Begründen und Schließen durch Ausdrücke wie *weil, deshalb, aus diesen Gründen, infolgedessen …* (Feilke 2014, 16). Bei der Schreibaufgabe sollten die Lernenden zur gemeinsam ausgewählten Frage „Einen Welpen haben oder nicht?“ Stellung beziehen. Das methodische Vorgehen orientierte sich an Feilke (2014, 26–30) und Rotter & Schmölzer-Eibinger

[1] Es handelt sich um Schüler/innen des Liceo linguistico „C. Levi“ in Sant’Arcangelo (Potenza), die im Schuljahr 2016/17 seit zweieinhalb Jahren Deutsch lernten und ein Sprachniveau zwischen A2 und B1 erreicht hatten.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

(2016), die für Textproduktionsaufgaben drei Säulen vorschlagen: 1. Rezeption authentischer themenbezogener Textbeispiele, 2. Reflexion und Rekonstruktion argumentativer Textprozeduren mittels Texthandlungen und dafür typischer Formulierungen, 3. Produktion eigener Texte.

Das nachstehende Textbeispiel, gefolgt von einem Kommentar einer Mitlernenden dazu, ist in diesem Schreibarrangement entstanden (Abb. 1):


Änderungen hervorheben (Gelöscht, Eingefügt) View WikiText Auf diese Version zurücksetzen

Einen Welpen haben: bist du dafür oder dagegen?
Sicherlich kann ein Problem sein einen Hund zu halten, aus verschiedene Gründe. Einige Nachteile einen Welpen zu haben sind dass man viele Hundehaare im Haus hat, dass man viel Geld ausgiebt für den Tierarzt, für das Essen, produkte für seine Pflege.
Trotz alle diese Probleme sind wir damit einverstanden ein Hund im Haus zu halten, weil es zwar wahr ist dass man viel Gedult und Zeit braucht, aber er kann ein tolles Familienmitglied sein. Aus diesem Grund ist die Zeit die man mit ihm verbringt keine verlorene Zeit!
Genau wie ein Familienmitglied ist ein Hund sehr treu, sehr liebevoll, er würde dich niemals im Stich lassen und im Not helfen.
Der schlimmste Nachteil ist, unserer Meinung nach, dass wenn man mehrere Jahre mit ihm verbracht hat es schwer sein wirt seinen Tot zu akzeptieren: wenn er uns verlässt wird ein Teil von uns mit ihm vortgehen, aber glücklich für die unvergesslichen Momente die wir mit ihm verbracht haben.

Abb. 1: Erste Textversion

Commento
katiaiorio1 Jan 24, 2017

Cose da migliorare:
-Conclusione(argomentarla di più)
-Aggiungere esempi
Cose da aggiungere:
-Introduzione
Cosa va bene:
-Contenutto
-Struttura
-Lingua

Abb. 2: Textkommentar

Der Text weist eine gut durchdachte argumentative Struktur auf: Auf die Angabe gewisser Kontra-Argumente folgt die eigene Positionierung, die durch die Formulierung verschiedener Pro-Argumente gestützt wird. Dabei werden unterschiedliche argumentative Textprozeduren (*sicherlich, trotz aller dieser Probleme, zwar – aber*) mehr oder weniger angemessen gebraucht. In dem darauf folgenden Textkommentar einer Mitschülerin (Abb. 2) werden positive Aspekte (Inhalt, Struktur, Sprache) hervorgehoben und einige Vorschläge zur Textüberarbeitung formuliert (Erweiterung des Schlussteils, Hinzufügung der

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

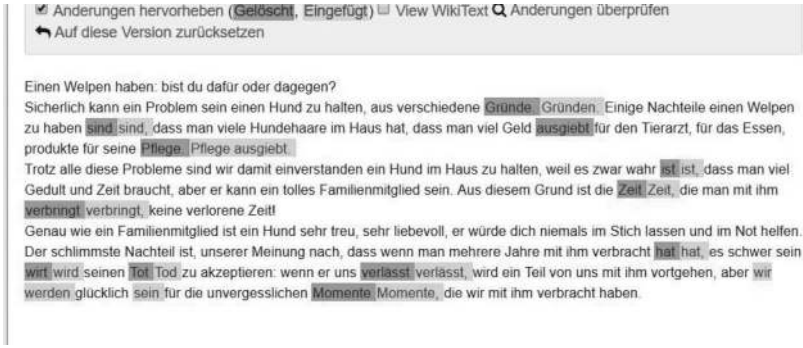


Abb. 3: Zweite Textversion

Einleitung). Davon ausgehend wird der Text in den sukzessiven Fassungen allmählich überarbeitet (Abb. 3).

In der zweiten Textversion werden sprachliche Korrekturen auf lokaler Ebene vorgenommen, die vor allem Verbstellung im Nebensatz, Flexion, Orthografie und Interpunktion betreffen. In der dritten Textversion wird schließlich auch die fehlende Einleitung durch Einbettung der Kontroverse in einen ausgedachten, persönlichen Handlungszusammenhang hinzugefügt (Abb. 4):

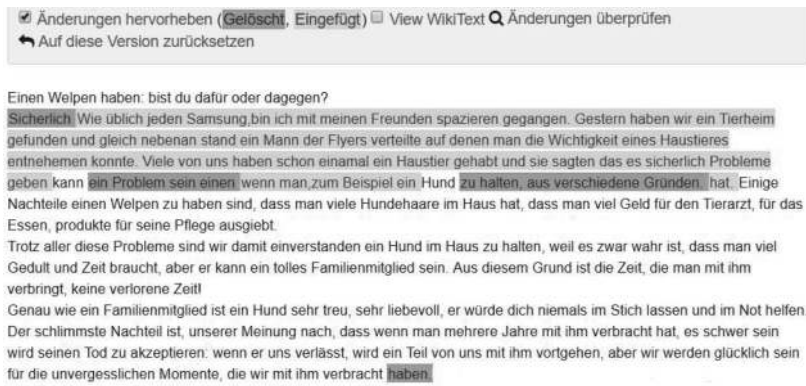


Abb. 4: Dritte und letzte Textversion

Die Schüler/innen zeigen sich also fähig, ihren Text abwechselnd auf der lokalen und globalen Ebene zu verbessern.

Das hier dargestellte Beispiel für Textproduktionsprozesse auf „Wikispaces" veranschaulicht, wie sich die Lernenden bei kooperativen, digital gestützten

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Schreibaufgaben über Textsortenmerkmale kritisch und unterstützend austauschen können und dadurch zu einer effizienteren und bewussteren Textaushandlung und -entfaltung gelangen.

3. Schlusswort

Die Einbettung kooperativer Schreibaufgaben auf Wiki-basierten Lernumgebungen ermöglicht den Lernenden, in einem authentischen, handlungsorientierten Diskursraum zu schreiben und dabei das Bewusstsein für eigene Schreibprozesse und für Verfahren der Textkonstitution zu stärken. Die Lehrenden können ihrerseits dank der Funktion der Versionenverwaltung und des Versionenvergleichs, mit der alle Textfassungen visualisiert und verglichen werden können, Textproduktionsprozesse näher verfolgen, problematische Bereiche herausstellen und die Lernenden gezielter und effektiver unterstützen. Im Schreibunterricht könnten die Integration solcher computergestützten kooperativen Aufgabenstellungen und die damit verbundene Berücksichtigung der digitalen literalen Erfahrungen der Lernenden zur Erhöhung der Schreibmotivation und zur Anbahnung neuer Wege für die traditionelle Schreibdidaktik beitragen.

Literatur

Augst, Gerhard/Disselhoff, Katrin/Henrich, Alexandra & Pohl, Thorsten (Hrsg., 2007): *Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek, Michael (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke. http://koebes.phil-fak.uni-koeln.de/sites/koebes/user_upload/koebes_07_2010.pdf [zuletzt geprüft: 6.2.2018].

Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg., 2014): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.

Becker-Mrotzek, Michael & Böttcher, Ingrid (2006): *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Feilke, Helmuth (2014): Werkzeuge des Schreibens – zur Einleitung. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 7–34.

Feilke, Helmuth (2010): „Aller guten Dinge sind drei“ – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris/Gloning, Thomas & Kaltwasser, Dennis (Hrsg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen. http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf [zuletzt geprüft: 6.2.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Portmann-Tselikas, Paul R. (2002): Textkompetenz und unterrichtlicher Spracherwerb. In: Portmann-Tselikas, Paul R. & Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.): *Textkompetenz. Neue Perspektiven auf das Lernen und Lehren*. Innsbruck, Wien: StudienVerlag, 13–44.

Portmann-Tselikas, Paul R. (2001): Schreibschwierigkeiten, Textkompetenz, Spracherwerb. Beobachtungen zum Lernen in der zweiten Sprache. *Deutsch als Fremdsprache 1*, 3–13.

Rotter, Daniela & Schmölzer-Eibinger, Sabine (2016): Argumentieren lernen – Textprozeduren und Focus on Form als integrativer Ansatz für den Unterricht in sprachlich heterogenen Klassen. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.): *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik. Linguistische Analysen und text(sorten)didaktische Bausteine nicht nur für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. Hildesheim: Olms, 209–225.

Rüßmann, Lars/Steinhoff, Torsten/Marx, Nicole & Wenk, Anne Kathrin (2016): Schreibförderung durch Sprachförderung? Zur Wirksamkeit sprachlich profilierter Schreibarrangements in der mehrsprachigen Sekundarstufe I unterschiedlicher Schulformen. *Didaktik Deutsch 40*, 41–59.

Schneider, Hansjakob & Anskeit, Nadine (2017): Einsatz digitaler Schreibwerkzeuge. In: Becker-Mrotzek, Michael/Grabowski, Joachim & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann, 283–298.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Wie kann man sich sinnvoll mit interkultureller Identität auseinandersetzen, in einem Land, das zwischen Südafrika und Europa liegt?

Marianne Zappen-Thomson (University of Namibia, Namibia)

In Zeiten, in denen einen täglich Nachrichten über Konflikte zwischen Bürger/innen eines Landes wie z. B. der Türkei, Myanmar oder gar Südafrika erreichen, ist die Frage berechtigt, wie man sich in einem Land im Südwesten Afrikas sinnvoll mit Interkulturalität auseinandersetzen und welche Rolle da gerade der Deutsch-als-Fremdsprache-unterricht spielen kann. Der vorliegende Beitrag setzt sich mit diesen Fragen auseinander und bezieht dabei die Geschichte sowie die Gegenwart ein. An einem praktischen Beispiel wird gezeigt, wie anhand von Kulturprofilen den Lerner/innen bewusstgemacht werden kann, dass Kultur mehr ist als singen, tanzen und traditionelle Gerichte essen. Abschließend wird dargelegt, warum interkulturelles Lehren und Lernen gerade in Namibia sinnvoll ist. Das praktische Beispiel, ursprünglich Teil des Studiums an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Universität Namibia, ist für den DaF-Unterricht an der Sekundarstufe angepasst worden.

Einleitung

Namibia hat eine Einwohnerzahl von ca. 2,2 Millionen (National Planning Commission 2013), und diese Einwohner/innen sind in mehr als vierzehn Sprachgruppen aufgeteilt, u. a. Afrikaans, Englisch, Deutsch, Ju/'Hoansi, Khoekhoegowab, Namibian Sign Language, Oshikwanjama, Oshindonga, Otjiherero, Rukwangali, Rumano, Thimbukushu, Setswana und Silozi (ebd.). Im Jahr 1884 wurde das Land offiziell deutsches Schutzgebiet (Kube & Kotze 2002, 264) und blieb dies bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. Danach wurde Deutsch-Südwestafrika erst Protektorat und schließlich 1919 als C-Mandat der Union von Südafrika anvertraut und hieß fortan Südwestafrika (ebd., 283). Nach einem über zwanzig Jahre dauernden Befreiungskampf wurde das Land 1990 als eines der letzten Länder Afrikas endlich unabhängig und trägt seither den Namen Namibia.

Selbstverständlich haben die Geschehnisse der Kolonialzeit sowie der Apartheids-Ära die Menschen und ihr Leben geprägt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Einfluss und Auswirkung der Kolonial- und der Apartheids-Zeit

Befasst man sich mit der Geschichte während der Kolonialzeit, zeigt sich, dass die in Namibia lebenden Menschen in drei unterschiedliche Rassen unterteilt wurden, nämlich Weiße, Schwarze und Farbige. Diese Rasseneinteilung war zwar keinesfalls gesetzlich festgelegt, machte sich allerdings in bestimmten Lebensbereichen bemerkbar, allen voran in der Teilung im Schulwesen (Zappen-Thomson 2000, 54 f.), wo z. B. die Schulpflicht nur für weiße Kinder galt.

Diese von den Deutschen eingeführte Rassenteilung wurde dann von der Südafrikanischen Union perfektioniert, besonders, nachdem die Nationale Partei 1948 an die Macht gekommen war und eine Reihe von Gesetzen verabschiedet hatte, die aus der Rassenteilung eine gesetzlich verankerte Rassentrennung machte (Kube & Kotze 2002, 291). Die Bevölkerung wurde in zwölf Gruppen unterteilt, denen – abgesehen von den Weißen und den Farbigen – jeweils ein eigenes Homeland zugewiesen wurde (Cohen 1994, 44).

Damit war die Segregation der Einwohner/innen des Landes vollzogen, gegen die sich jedoch die South West Africa Peoples Organisation (SWAPO), die 1960 gegründet wurde, vehement wehrte. Es kam 1966 zu einem Befreiungskampf zwischen der SWAPO und der Südafrikanischen Armee, der sich praktisch bis zur Unabhängigkeit 1990 hinzog (vgl. Kube & Kotze 2002, 311).

Auch die 1977 gegründete Demokratische Turnhallen-Allianz (DTA), die Mitglieder aller Rassen des Landes in sich vereinigte, setzte sich für eine Loslösung von der Republik Südafrika ein und hatte die Macht „Gesetze des südafrikanischen Parlaments zu widerrufen oder zu ändern“ (ebd., 306). Gemeint sind die genannten Apartheids-Gesetze. Das brachte mit sich, dass die Trennung der Bevölkerung langsam rückgängig gemacht werden konnte.

1990 war es dann soweit: Namibia wurde unabhängig, und die Menschen hatten – theoretisch – die Möglichkeit, endlich zusammenzuwachsen.

Die Auswirkung, die Namibia am nachhaltigsten trifft, ist der durch die Apartheid entstandene Tribalismus. Aufgrund ihres Anliegens „divide and rule“ hatten die Menschen keine Gelegenheit, einander kennenzulernen. Der Tribalismus ist besonders bemerkbar in der Politik, wo die Stammeszugehörigkeit gleichzeitig die Parteizugehörigkeit bestimmt. Außerdem spiegelt sich Tribalismus in der Kulturauffassung wider.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Kultur

Zusätzlich zu den offiziellen Feiertagen ist der namibische Kalender jedes Jahr gefüllt mit Kulturfestivals. In jeder der vierzehn Regionen des Landes wird mindesten ein Kulturfest gefeiert. Schaut man sich diese Feste genauer an, fällt auf, dass sich alles um Essen, traditionelle Kleidung, Tanz, Kunsthandwerk und Musik dreht. Dabei werden vor allem die Unterschiede zwischen den Bevölkerungsgruppen betont. Die Fragen, die sich die junge Generation stellt, sind folgende: Machen diese Aspekte tatsächlich ihre kulturelle Identität aus? Oder verraten die jungen Leute ihre Kultur – von der sie häufig gar nicht genau wissen, was diese eigentlich beinhaltet –, wenn sie sich kulturell anders einordnen und anders verhalten als ihre Vorfahren es taten?

Kultur wird in Namibia generell immer noch als etwas Statisches gesehen, das sich auf die Vergangenheit bezieht und nur für eine bestimmte Gruppe Gültigkeit hat. Um den DaF-Lerner/innen ein anderes Kulturverständnis zu ermöglichen, bekommen sie einen Fragebogen zu ihrem Kulturprofil 1[1] vorgelegt, bei dem nach den Aspekten des engen Kulturbegriffs nach Bausinger (1980) gefragt wird. Dieses Profil wird anschließend in Kombination mit dem Eisbergmodell von Hall (1973) besprochen, damit die Lerner/innen erkennen, dass das, was sie gemeinhin unter Kultur einordnen, nur einen kleinen sichtbaren Teil des Eisbergs darstellt. In diesem Teil des Unterrichts wird ganz bewusst auf die älteren Kulturbegriffe zurückgegriffen, weil sie dem entsprechen, was die Lerner/innen in ihren Köpfen haben, es ihnen aber nicht klar ist. Selbstverständlich werden im Anschluss an die Arbeit mit den Kulturprofilen auch aktuelle Kulturbegriffe thematisiert.

Während der Besprechung wird das Bewusstsein dafür geschärft, dass das, was im Profil vorkommt, nicht alles sein kann, was Identität ausmacht. Auch erkennen manche, dass sie aufgrund persönlicher Präferenzen gar nicht mehr das tun, was traditionell zu ihrer Kultur gehört, und dass sich Überschneidungen mit Lerner/innen ergeben, die theoretisch einer anderen Kultur angehören.

Anschließend werden die Kulturdimensionen nach Zappen-Thomson herangezogen.[2] Im Laufe der Jahre hat sich gezeigt, dass im namibischen Kontext v. a. die Aspekte Zeit und Nähe, Machtdistanz, Individualismus versus

---

1 S. Anhang, 254.

2 Diese wurden aus den bekannten Dimensionen von Hofstede (1991) sowie aus den Gegensatzpaaren von Trompenaars (Trompenaars & Hampden-Turner 1997) entwickelt und auf die Situation in Namibia abgestimmt und angepasst. Für Student/innen der Universität sind diese auf Englisch und tabellarisch angeordnet. Diese Version ist speziell für DaF-Lerner/innen angepasst und besteht aus Fragen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Kollektivismus, aber auch Leistung versus Ansehen und maskuline versus feminine Prägungen oder Rollenbilder relevant sind. Zeit ist ein Aspekt, der in Namibia häufig zu Missverständnissen führt, da man Pünktlichkeit sehr großzügig definiert und nicht versteht, dass andere darauf Wert legen. Traditionell werden ältere Personen oder Personen in Machtpositionen respektiert, unabhängig von Sach- und Fachkompetenz. Um Lerner/innen hingegen dafür zu sensibilisieren, dass in einer Demokratie Leistung einen besonderen Wert hat, werden diese Gegensätze thematisiert. Da geschlechtsspezifische Gewalt in Namibia ein großes Problem ist (Sister Namibia[3]), ist es ganz besonders wichtig, auf maskuline bzw. feminine Rollenbilder einzugehen.

Für ihr Kulturprofil 2[4] werden die Lerner/innen aufgefordert, einen zweiten Satz Fragen zu beantworten. Bei dem darauffolgenden Vergleich untereinander stellen sie fest, dass ihre Einordnung nicht notwendigerweise von ihrer Stammeszugehörigkeit abhängig ist. Ging es beim Profil 1 um konkrete Aspekte, die sie mit Kultur in Verbindung bringen, befassen sie sich bei Profil 2 mit abstrakteren Konzepten, bei denen sie bisher gar nicht an Kultur gedacht haben.

Bei der kritischen Auseinandersetzung mit sich selbst und mit anderen erkennen sie, dass auch einigen ihrer Mit-Lernenden bewusst geworden ist, dass sie nicht mehr in das Schema passen, das noch für ihre Eltern gültig war. Weit wichtiger aber ist die Erkenntnis, dass dies ein ganz normaler Prozess ist und dass sie deshalb ihre Kultur keineswegs verraten. Befreiend ist weiterhin die Tatsache, dass sie sich aussuchen können, was sie aus ihrer traditionellen Kultur mitnehmen wollen, was sie gleichzeitig aber auch ablegen möchten. Vielversprechend für Namibia ist die Einsicht dieser jungen Generation, dass Leistung in der Entwicklung des Landes von Bedeutung ist und nicht nur Ansehen. Interessant ist, dass die Bedeutung der ‚Community' plötzlich auch in ein anderes Licht gerückt wird. Traditionell wird Kollektivismus weit höher eingestuft als Individualismus. Im Rahmen ihrer akademischen Ausbildung aber sind die Studierenden gefordert, eigene Entscheidungen zu treffen und die Verantwortung dafür zu tragen. Sie wachsen an dieser Aufgabe, entwickeln eine selbstbewusste Identität, auf die sie im Endeffekt stolz sind. Trotzdem bedeutet das nicht, dass sie dadurch aus ihrer traditionellen Gemeinschaft ausgeschlossen sind bzw. dass sie sich bewusst selbst davon distanzieren, sondern dass sie ihre Rolle innerhalb dieser Gemeinschaft anders ausleben.

---

3 Sister Namibia: https://sisternamibia.com/gender-based-violence/basic-gender-information/numbers-figures [zuletzt geprüft: 24.6.2018].

4 S. Anhang, 254.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Fazit

Ein Deutschunterricht, in dem nach diesem Muster interkulturelle Identität thematisiert wird, führt nicht nur dazu, dass Lerner/innen sich und andere besser kennenlernen, sondern macht ihnen bewusst, dass Deutsch nicht nur ein Fach ist, in dem man eine andere Sprache lernt, sondern viel mehr bewirkt. Über die Fremdsprache lernen sie ihre eigene, aber auch die Kulturen ihrer Landesleute kennen. Ihnen wird bewusst, dass sie ganz wesentliche Aspekte teilen und die Unterschiede gar nicht so wichtig sind. Somit kann langfristig der Tribalismus überwunden werden.

Auf diese Art und Weise kann man sich in Namibia sinnvoll mit interkultureller Identität auseinandersetzen.

Literatur

Bausinger, Hermann (1980): Zur Problematik des Kulturbegriffs. In: Wierlacher, Alois (Hrsg.): *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie. Bd. 1.* München: UTB, 57–69.

Cohen, Cynthia (1994): *Administering education in Namibia. The colonial period to the present.* Windhoek: Namibia Scientific Society.

Hall, Edward T. (1973): *The Silent Language.* New York: Anchor.

Hofstede, Geert (1991): *Cultures and Organizations. Software of the mind.* London, New York: McGraw-Hill.

Kube, Sigrid & Kotze, Carol (2002): Chronik. In: Hess, Klaus & Becker, Klaus J. (Hrsg.): *Vom Schutzgebiet bis Namibia 2000.* Göttingen, Windhoek: Klaus Hess, 275–320.

National Planning Commission (2013): *Namibia Population and Housing Census 2011.* http://cms.my.na/assets/documents/p19dmlj9sm1rs138h7vb5c2aa91.pdf [zuletzt geprüft: 28.8.2016].

Trompenaars, Fons & Hampden-Turner, Charles (1997): *Riding the Waves of Culture.* London: Nicholas Brealey.

Zappen-Thomson, Marianne (2000): *Interkulturelles Lernen und Lehren in einer multikulturellen Gesellschaft – Deutsch als Fremdsprache in Namibia.* Göttingen, Windhoek: Klaus Hess.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Anhang

Kulturprofil 1

1. Landesfarben und Symbole:
2. Deine Familie:
3. Feiertag und Feste, die du feierst:
4. Kleidung, die du im Alltag trägst:
5. Trägst du traditionelle Kleidung?
6. Dein Lieblingsessen:
7. Dein traditionelles Gericht:

Kulturprofil 2

1. Was bedeutet dir deine Gemeinschaft?
2. Welcher Körperabstand ist unakzeptabel?
3. Was bedeutet Augenkontakt für dich?
4. Was trifft auf dich zu? Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen. Oder: Wenn nicht heute, dann eben morgen.
5. Stört es dich, wenn andere unpünktlich sind?
6. Bewunderst du Leute, die in einer hohen Position sind?
7. Bewunderst du Leute, die fleißig sind?
8. Welche Rollen gelten für Männer/Frauen?

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Sprach- und Kulturaspekte einer europäischen Jugendbegegnung

Maria Laina (Nationale und Kapodistrias-Universität Athen, Griechenland)

Der Beitrag befasst sich mit dem Spracherwerb und dem ‚Erscheinungsbild' der ‚anderen' in kulturell und sprachlich heterogenen Gruppen. Anlass für dieses Thema war eine Jugendbegegnung, deren Ziel es war, junge Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen zusammenzuführen und durch gegenseitiges Kennenlernen Vorurteile und gegenseitige Stereotypen abzubauen, wobei das gemeinsame Kommunikationsmittel die deutsche Sprache war. Es handelte sich um ein internationales Treffen von jungen Leuten am Collegium Grafenbach in der Region Kärnten, in Österreich – ein Verein, der sich für Humanität, Toleranz und Weltoffenheit einsetzt. Im Rahmen von Workshops wurden Themen wie Identität, Rassismus und Stereotypen behandelt, die die Teilnehmenden anregten, sich durch Aktivitäten, die das non-formale Lernen fördern, und Spiele Gedanken über ihre eigene Identität zu machen und die Mechanismen von Vorurteilen und Rassismus zu diskutieren. Die Ziele der Jugendbegegnung waren die Förderung der Fertigkeiten, der Interkulturalität, der Völkerverständigung und der Offenheit Flüchtlingen gegenüber.

Einleitung

Der Ausgangspunkt für diesen Beitrag ist die Gesamtheit der Ergebnisse einer europäischen Jugendbegegnung, bei der es um den Spracherwerb und um eine Auseinandersetzung mit dem ‚Erscheinungsbild' der ‚anderen' im Rahmen von kulturell und sprachlich heterogenen Gruppen ging. Anlass war eine vom EU-Programm Erasmus+ geförderte Jugendbegegnung, bestehend aus Teilnehmenden aus England, Griechenland, Österreich und der Ukraine, wobei die österreichische Gruppe aus afghanischen Asylbewerber/innen bestand.

Beschreibung der Jugendbegegnung

Das Erasmus+-Projekt „Das Erscheinungsbild der Anderen" gab jungen Menschen die Gelegenheit, im Rahmen von Workshops und einem begleitenden Freizeitprogramm über das Miteinanderleben im aktuellen Europa nachzudenken und sich aktiv darüber Gedanken zu machen. Dabei spielten u. a. folgende Fragen eine zentrale Rolle: Wie können gegenseitige Vorurteile in Europa

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

abgebaut werden? Was kann jede/r Einzelne für ein ‚attraktiveres' Europa tun? Welche Bedeutung hat eine gemeinsame europäische Identität?

Die Teilnehmenden waren zwischen 15 und 27 Jahren alt. Alle verfügten über mehr oder weniger gute Deutschkenntnisse (auf den Niveaus A2–B2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens" (GER) (Europarat 2001)). Die Gruppe aus Österreich bestand aus Asylbewerber/innen aus eher bildungsfernen Schichten, während die anderen Teilnehmenden einen universitären Bildungshintergrund hatten.

Das Ziel der Jugendbegegnung war es, junge Menschen aus verschiedenen Kulturkreisen zusammenzuführen und durch gegenseitiges Kennenlernen Vorurteile abzubauen. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde den jungen Menschen intensiv Gelegenheit zum gegenseitigen Austausch gegeben. Dies geschah einerseits in Form von Workshops, die die Jugendlichen und die jungen Erwachsenen anregten, sich mithilfe von für das non-formale Lernen geeigneten Aktivitäten und Spielen sowohl Gedanken über ihre eigene Identität zu machen, die Mechanismen von Vorurteilen und Rassismus zu diskutieren, als sich auch über die gesellschaftspolitische Situation in den verschiedenen teilnehmenden Ländern zu informieren. Ergänzend dazu wurde den Teilnehmenden ein begleitendes Freizeitprogramm angeboten. Im Rahmen von Exkursionen, Spielen, internationalen Abenden und Sportevents gab es zahlreiche Gelegenheiten für einen gegenseitigen Austausch. Da die einzelnen Workshops auf Deutsch stattfanden, wurden gleichzeitig die Sprachkenntnisse der Teilnehmenden geschult.

Sie hatten die Möglichkeit, sich mit Elementen anderer Kulturen auseinanderzusetzen, eine Basis für die Akzeptanz der anderen als Gleichberechtigte zu schaffen und eigene oder gesellschaftliche Vorurteile wahrzunehmen und aufzudecken. Durch die Begegnung konnten sie fremde Kulturen wahrnehmen, ohne diese zu bewerten, die eigene Kultur reflektieren und hinterfragen, um einen Prozess der persönlichen Veränderung in Gang zu setzen. Zudem hatten sie Gelegenheit, die Fähigkeit zu erwerben, Konflikte austragen zu können und Spannungen, die sich zwischen Kulturen ergeben können, aushalten und akzeptieren zu können.

Das Erasmus+-Programm „Das Erscheinungsbild der Anderen" am Collegium Grafenbach 2016 war sehr erfolgreich und auf allen Ebenen eine wertvolle Erfahrung für die Teilnehmenden.

Theoretischer und fachlicher Rahmen

Ein wichtiger Aspekt bei der Begegnung war die Förderung der multiplen Intelligenzen, wobei die ästhetische Erfahrung der Lernenden als Mittel zur

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

ganzheitlichen Entwicklung nach Gardners (1983) Theorie der multiplen Intelligenz eine zentrale Rolle spielte und interkulturelle Kommunikationskompetenzen der Teilnehmenden förderte (z. B. die Interkulturalität, die Völkerverständigung und insbesondere die Offenheit den Flüchtlingen gegenüber).

Durch die Methode des transformativen Lernens nach Mezirow (2009) wurde die Perspektive der Teilnehmenden an der Jugendbegegnung in Bezug auf die Flüchtlingsproblematik zudem anhand von Kunstwerken erweitert: Es wurde ein Workshop durchgeführt, in dem die Flüchtlingsproblematik mithilfe von Kunstwerken thematisiert und anhand der zehn Phasen des Transformationsprozesses nach Mezirow (1990, 1998, 2009) vertieft wurde. Die Themen „Identität", „Vorurteile" und „Rassismus" wurden jeweils in diesem Rahmen behandelt, durch Anwendung von Kommunikationsspielen, der project-based-learning-Methode (Rollenspiele im Kreis und in der Gruppe, round-table-Gespräche zu bestimmten Themen und zu von den Teilnehmenden selbst vorgeschlagenen Problemstellungen) und Aufgaben (Schatzsuche, Putzplan, Aufgaben in den Workshops).

Ergebnisse der Jugendbegegnung

Der Erfolg des Projekts wurde anhand des Feedbacks der Teilnehmenden ermittelt. Zunächst wurden am Anfang der Jugendbegegnung die Erwartungen der Teilnehmenden festgehalten. Am Ende der Jugendbegegnung sollten alle Gruppenmitglieder auf ihre ursprünglich formulierten Erwartungen zurückkommen und festhalten, ob sich diese erfüllt hatten. Die Jugendlichen wurden jeden Tag gebeten, sich in Form eines Tagebuches Gedanken über ihre Lernerfolge zu machen. Außerdem wurde am Schluss der Jugendbegegnung eine Abschlussrunde durchgeführt, in der die Teilnehmenden reflektieren sollten, inwiefern ihre ursprünglichen Erwartungen erfüllt wurden. Ein kleiner Teil der Teilnehmenden hatte erwartet, dass wissenschaftlicher Input vermittelt werden würde, was aber nicht das Ziel des informellen Lernens bei der Jugendbegegnung war. Das wurde ihnen auch entsprechend erläutert. Durch den Austausch und das miteinander Sprechen in authentischen Alltagssituationen haben die Jugendlichen und jungen Erwachsenen ihre Erwartungen neu bestimmen können, und sie lernten eine neue Lernform (Lernen an Konfliktsituationen) kennen.

Die Teilnehmenden bekamen durch die Jugendbegegnung zahlreiche Gelegenheiten, internationale Bekanntschaften und Freundschaften zu schließen. Besonders wichtig war die Teilnahme der afghanischen Asylbewerber/innen: Es war beeindruckend, wie kulturelle und sprachliche Hürden überwunden und Freundschaften geschlossen wurden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

In offenen Runden wurden die Ergebnisse und Erfahrungen ausgetauscht. Dabei wurde als Ergebnis herausgearbeitet, dass die Identität nicht statisch ist, sondern sich mit der Zeit verändert. Es wurde außerdem besprochen, ob die Identität in unterschiedlichen Situationen und unterschiedlichen Menschen gegenüber ebenfalls verschieden sein kann. Die spielerische Vorgehensweise hatte schnelle Auswirkungen auf das Verhalten der Teilnehmenden. Das emotionale Lernen bei den Workshops hatte zu einer entspannten und herzlichen Atmosphäre in der Gruppe, und, daraus resultierend, zu einer gelungenen Kommunikation geführt.

Aufgrund des Feedbacks durch die Teilnehmenden konnte festgestellt werden, dass die Ziele der Jugendbegegnung erreicht wurden. Junge Leute aus verschiedenen Kulturräumen haben gemeinsame Kommunikationsachsen festgestellt, Vorurteile und Stereotypen zwischen- und gegeneinander abgebaut. Es wurden nicht nur Informationen über die verschiedenen Länder ausgetauscht, sondern auch gemeinsame Zukunftsoptionen gestaltet und Freundschaften geschlossen. Für alle Teilnehmer/innen war außerdem die Tatsache, dass die österreichischen Teilnehmenden Asylbewerber/innen aus Afghanistan waren, ein sehr großer Gewinn, denn die Gruppen aus England, der Ukraine und Griechenland konnten sich somit ein authentisches Bild von deren dramatischem Schicksal machen.

Auf lokaler Ebene trug das Projekt dazu bei, das Verständnis der Dorfbevölkerung von Grafenbach gegenüber ausländischen Staatsbürger/innen zu erhöhen. Auf europäischer und internationaler Ebene gehört zu den Auswirkungen des Projekts, dass durch die Zusammenarbeit von Gruppenleiter/innen aus verschiedenen Ländern internationale Kooperationen ermöglicht und Kontakte geschlossen wurden, die auch in der Zukunft wichtig bleiben werden. Für die Teilnehmenden spielte es eine wichtige Rolle, dass sie mit Menschen aus anderen Ländern gemeinsame Erlebnisse und Erinnerungen teilen konnten.

All dies ist wichtig für den Spracherwerb im Rahmen von kulturell und sprachlich heterogenen Gruppen, insbesondere in gemischten Gruppen mit Flüchtlingen, wobei die Sprache bzw. die deutsche Sprache die gemeinsame Kommunikationssprache der jungen Leute ist.[1]

[1] Unter dem Link https://www.youtube.com/watch?v=kEZx2raDzEE&t=5s [zuletzt geprüft: 27.6.2018] kann man Impressionen von dieser Jugendbegegnung bekommen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Fazit

Eine Begegnung alleine kann Einstellungen bzw. Haltungen nicht komplett verändern. Jugendbegegnungen können Teilnehmende aber trotzdem verändern. Diese können im Laufe eines Projekts Vorurteile als solche erkennen und reflektieren. Eine Begegnung dieser Art sollte nur der Anfang eines Prozesses sein, dem auch eine weitere Entwicklung folgt.

Literatur

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Gardner, Howard (1983): *Frames of mind. The theory of multiple intelligences.* New York: Basic Books.

Mezirow, Jack (2009): An overview on transformative learning. In: Illeris, Knud (Hrsg.): *Contemporary Theories of Learning*. London, New York: Routledge, 90–105.

Mezirow, Jack (1998): On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly 48/3*, 185–198.

Mezirow, Jack (1990): *Fostering Critical Reflection in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Deutsche Tempora, ein Buch mit sieben Siegeln für malaysische Studierende? Vom textgrammatischen Verständnis zum korrekten Gebrauch von Präsens und Präteritum in Lückentexten – ein praktischer Ansatz

Jürgen Martin Burkhardt (Universiti Putra Malaysia, Malaysia)

Texte, erstellt von malaysischen DaF-Studierenden auf A2-Niveau, sind oft durch einen falschen Tempusgebrauch gekennzeichnet, was auf ein mangelndes Verständnis der Textfunktion deutscher Tempora hinweisen kann. Um dem Abhilfe zu schaffen, wurde im Frühjahr 2017 an der Putra Universität (Malaysia) eine Studie durchgeführt, die aus einem Eingangstest, sechs Übungen und einem Abschlusstest bestand. Vor dem Beginn der Übungen wurde die Präsens- und Präteritumsfunktion von Prädikationen erklärt. Die Übungen bestanden aus Lückentexten, in die zuerst die Tempusfunktion des Prädikats (Präsens oder Präteritum) einzutragen war, bevor die Verben in der entsprechenden Tempusform eingesetzt wurden. Im Vergleich zum Eingangstest verbesserten sich die Studierenden im Abschlusstest deutlich sowohl im Verständnis der Textfunktion des Präteritums als auch in der adäquaten Verwendung von Präteritumsformen.

Einleitung

Die diesem Beitrag zugrunde liegende Studie untersuchte, inwieweit das Vermitteln und Einüben der Textfunktion deutscher Tempora zu einer adäquateren Tempusmarkierung am Prädikat führt. Die Studie beschränkte sich dabei auf den Gebrauch von Präsens versus Präteritum, der beiden neutralen Tempusperspektiven in Weinrichs Klassifikation (2007, 208). Die Studie wurde im Frühjahrssemester 2017 mit Studierenden im vierten Semester des BA-Programms Deutsch an der Universität Putra Malaysia (UPM) durchgeführt. Sie begann mit einem Eingangstest in Woche 1. In den Wochen 2–7 wurde den Studierenden die textgrammatische Funktion der beiden Tempora vermittelt und ihr Gebrauch anhand von sechs touristischen Texten über Hamburg eingeübt. Ein Abschlusstest zur Feststellung des Lernerfolgs wurde in Woche 8 durchgeführt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der sprachliche Hintergrund der Studienteilnehmer/innen

Insgesamt nahmen elf malaysische Studierende an der Studie teil. Im Malaischen, der Landessprache Malaysiens, wird das Tempus nicht grammatisch, sondern lexikalisch durch eine dem Verb vorangestellte Adverbialpartikel ausgedrückt: *sedang* für Gegenwart, *sudah* oder *telah* für Vergangenheit und *akan* für Zukunft.

Saya	*sedang/*	*sudah,*	*telah/*	*akan*	*makan*			*nasi.*
‚ich	gerade/	schon/		werde	esse(n)/	habe	gegessen	Reis‘

Alternativ können Zeitbezüge auch durch Adverbialphrasen wie *sekarang* ‚jetzt‘, *semalam* ‚gestern‘, *besok* ‚morgen‘ usw. am Satzrand realisiert werden (Prentice 1990, 200, 203):

Saya	*makan*			*nasi*	*sekarang/*	*semalam/*	*besok.*
‚ich	esse/	aß/	werde essen	Reis	jetzt/	gestern/	morgen‘

Daher sind weder positive noch negative Interferenzen im Hinblick auf die deutschen Tempusmarkierungen am Prädikat zu erwarten. Man könnte auch sagen, dass hier Nullinterferenzen am wahrscheinlichsten sind.

Methodik

Alle für die Tests und Übungen gebrauchten Texte wurden der Hamburger Touristikwebseite[1] entnommen. Die Texte wurden nicht didaktisiert, sondern nur insoweit modifiziert, dass in jedem Text sowohl Präsensformen als auch Präteritumsformen vorkamen, um den Studierenden eine echte Wahlmöglichkeit zwischen den beiden Tempora zu ermöglichen. Folgende Texte wurden verwendet:

Eingangstest:	Der Pirat Klaus Störtebecker
Übung 1:	Hans Albers
Übung 2:	Japanisches Kirschblütenfest
Übung 3:	Containerverkehr Hamburg
Übung 4:	Speicherstadt
Übung 5:	Der Michel
Übung 6:	Der Hof Eggers
Abschlusstest:	Wasserträger Hummel

[1] http://www.hamburg.de/sehenswuerdigkeiten [zuletzt geprüft: 5.2.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Eingangstest: Gestaltung

Der Eingangstest enthielt 16 Sätze mit 25 Verben. Die Verben wurden nur im Infinitiv vorgegeben und die Studierenden hatten die Aufgabe, sie in der dritten Person Singular oder Plural ins Präsens oder Präteritum zu setzen und an der richtigen Position im Satz einzufügen. Die Vokabeln zum Text wurden in einer ausführlichen Liste mit englischer Übersetzung[2] vorgegeben, um sicherzustellen, dass eine inadäquate Verwendung von Präsens oder Präteritum nicht auf ein mangelndes Verständnis des Textinhaltes zurückgeführt werden konnte.

Aufgrund der Aufgabenstellung waren folgende Fehler in Bezug auf die Verbwahl möglich: falsches Tempus, falscher Numerus und falsche Position im Satz. Die Studie berücksichtigte in der Auswertung jedoch nur die Tempuswahl Präsens versus Präteritum. Der nachfolgende Auszug gibt den Beginn des Eingangstests wieder:

> Hamburg – eine aufregende Geschichte – **haben**. In sehr früher Zeit eine der bedeutendsten Städte in Europa – **sein**. Mit Hamburg – viele berühmte Persönlichkeiten – **verbunden sein**, die – hier – einmal – **leben und arbeiten**.

Eingangstest: Ergebnisse

Die Verwendung des Präteritums war sehr schwach ausgeprägt. Im Durchschnitt wurden nur in 4% der Fälle, in denen das Präteritum angemessen gewesen wäre, Präteritumsformen gewählt. Sechs Studierende verwendeten überhaupt keine (0%) und zwei Teilnehmende nur selten Präteritumsformen (6%). Das könnte auch erklären, warum die Trefferquote für das Präsens bei ihnen sehr hoch lag (100% bzw. 86%). Nur eine Teilnehmende erzielte einen relativ hohen Wert für das Präteritum (24%), aber nur 86% für das Präsens, was darauf hindeuten kann, dass es sich bei ihr nicht um Zufallstreffer für die Präsenswahl handelte. Bei den zwei verbleibenden Teilnehmenden war der Wert für das Präsens nicht sehr hoch (71% und 57%), obwohl sie überhaupt keine Präteritumsformen wählten. In Fällen wie diesen beließen die Studierenden das Verb entweder im Infinitiv, gaben nur den Verbstamm an oder vergaßen, das Verb anzuführen.

Der geringe Gebrauch des Präteritums kann nicht dadurch erklärt werden, dass die Studierenden in die Präteritumsformen nicht eingeführt worden wä-

[2] Vor der Durchführung des Tests erhielten die Studierenden die Möglichkeit, unbekanntes Englischvokabular beim Testleiter zu erfragen. Genauso wurde beim Abschlusstest verfahren.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

ren. Bei den Teilnehmenden handelt es sich um Studierende, die in Präsens und Präteritum bereits auf A1- und A2-Niveau unterrichtet wurden und sich nun auf fortgeschrittenem A2-Niveau befinden. Es kann aber vermutet werden, dass die Abwesenheit einer Tempusmarkierung am Verb im Malaiischen dazu führen kann, dass die Präsensform, die in allen einschlägigen Lehrwerken zuerst unterrichtet wird, von vielen Studierenden als ‚default verb form', also als Normalform oder Standardform intuitiv erfasst und dann undifferenziert für alle Situation und Ereignisse verwendet wird, gleichgültig, ob sie sich in der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft befinden.

Sechs Übungen zu Präsens versus Präteritum

Alle sechs Übungstexte wurden als Lückentexte vorgegeben. Hinter jeder Lücke befand sich das entsprechende Verb im Infinitiv in runden Klammern und dahinter eine Lücke in eckigen Klammern zur Eintragung der Abkürzung *prs* für Präsens oder *prt* für Präteritum. Die Teilnehmenden sollten zuerst den Text durchlesen, und es wurde ihnen, wie auch im Eingangstest, eine umfangreiche Vokabelliste dazu gegeben, um sicherzustellen, dass sie den Text verstehen und dass etwaige Fehler bezüglich Gegenwarts- oder Vergangenheitsformen nicht auf ein mangelndes Textverständnis zurückzuführen sein würden. Dann mussten die Teilnehmenden den Text Satz für Satz durchgehen und für jedes Prädikat entscheiden, ob es sich auf die Vergangenheit oder die Gegenwart bezieht und entsprechend *prt* oder *prs* in die jeweilige eckige Klammer eintragen. Erst dann setzten sie die entsprechende finite Verbform in die Lücke ein, wofür ihnen zusätzlich eine Liste mit allen Verben im Infinitiv und in der dritten Person Präsens und Präteritum bereitgestellt worden war. Nach der Wahl des entsprechenden Tempus hatten sie sich daher nur noch dafür zu entscheiden, ob das jeweilige Verb im Singular oder Plural stehen musste. In den Übungen 1–3 wurden zusätzlich temporale Ausdrücke im Text in Fettdruck hervorgehoben, um die Studierenden bei der Entscheidungsfindung zu unterstützen; vgl. der untenstehende Auszug aus Übung 1.

> Hans Albers _____ (werden) [ ] **1891** in Hamburg geboren. **Unvergessen** _____ (sein) [ ] seine Filmrollen in Filmen wie „Große Freiheit Nr. 7". Immer im Gedächtnis _____ (bleiben) [ ] sicherlich auch seine Lieder: „La Paloma", „Flieger, grüß mir die Sonne" oder „Auf der Reeperbahn nachts um halb eins".

Vor der ersten Übung wurde den Studierenden die textgrammatische Funktion von Präsens und Präteritum folgendermaßen (auf Englisch) erklärt[3]: „The func-

[3] Zusätzlich wurde die englische Erläuterung im Malaiischen mündlich paraphrasiert, um Missverständnisse auszuschließen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

tion of the past tense (Präteritum) is to show that something happened or existed in the past. The function of the present tense (Präsens) is to show that something is happening or exists (could be even a present memory of a past event) in the present.“ Diese Erklärung reichte zur Zuordnung aller Prädikate zu Vergangenheit/Gegenwart in den verwendeten Texten aus. Die Übungen 4–6 stellten eine kleine Steigerung des Schwierigkeitsgrades dar, denn es wurde auf die Hervorhebung temporaler Ausdrücke (Fettdruck) verzichtet.

Abschlusstest: Gestaltung

Der Abschlusstest war wie die letzten drei Übungen gestaltet, und es wurde eine ausführliche Vokabelliste vorgegeben, um das Textverständnis sicherzustellen. Der Test enthielt 30 Verben, von denen 7 ins Präsens und 23 ins Präteritum zu setzen waren. Die Vokabelliste führte, wie im Eingangstest, die Bedeutung der jeweiligen Verben im Infinitiv auf und verzichtete auf die Angabe finiter Verbformen. Der nachfolgende Text zeigt den Anfangsabschnitt des Abschlusstests.

> An einer Hausecke in Hamburg _____ (stehen) [ ] das Denkmal eines Wasserträgers. Es _____ (werden) [ ] genannt das Hummel-Denkmal. 1938 _____ (gestalten) [ ] der Bildhauer Richard Kuöhl dieses Denkmal.

Abschlusstest: Ergebnisse

Wie Tab. 1 zeigt, betrug das korrekte Erkennen der Präteritumsfunktion von Prädikaten im Text durchschnittlich 79 %, während in 59 % der Fälle Präteritumsverben gewählt wurden (im Gegensatz zu lediglich 4 % im Eingangstest). Der um 20 % niedrigere Wert bei der Wahl der Präteritumsform kam vermutlich dadurch zustande, dass etliche Studierende das „t“ in der 3. Person Singular Präsens mit dem „t“ in der Bildung des Präteritums schwacher Verben verwechselten. Aufgrund dieser Verwechslung verhielt es sich beim Präsens umgekehrt. Es wurden daher im Schnitt weniger Präsensfunktionen richtig erkannt (58 %) als Präsensformen gewählt wurden (71 %).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Teilnehmer/in	**Präsens (in %)**		**Präteritum (in %)**	
	Form	**Funktion**	**Form**	**Funktion**
1	86	86	91	91
2	57	57	96	96
3	57	43	70	87
4	57	43	43	65
5	71	43	22	65
6	100	57	13	74
7	43	43	52	91
8	57	57	91	96
9	100	71	87	96
10	57	57	57	87
11	100	86	30	26
Durchschnitt	**71**	**58**	**59**	**79**

Tab. 1: Ergebnisse des Abschlusstests

Schlussfolgerung

Das Lernen der Textfunktion von Präsens vs. Präteritum vor der Auswahl der entsprechenden Zeitform führte einerseits zu einer sichtbaren Steigerung bei der adäquaten Verwendung von Verbformen im Präteritum (4% → 59%), andererseits aber zu einer Abnahme bei der Wahl adäquater Präsensformen (90% → 71%), wie ein Vergleich der Ergebnisse des Eingangs- und Abschlusstests zeigt. Diese Verringerung kann womöglich dadurch erklärt werden, dass die Teilnehmenden ein grundlegendes Verständnis der unterschiedlichen Textfunktionen der beiden Tempora erlangt haben und das Präsens daher nicht mehr als ‚default' verwendeten, so dass es beim Präsens keine hohe Zufallstrefferquote mehr gab. Insgesamt verbesserte sich der Gebrauch adäquater Tempusformen (Präsens und Präteritum zusammengenommen) von 47% im Eingangstest auf 65% im Abschlusstest.

Einschlägige DaF-Lehrbücher sind vermutlich in erster Linie für europäische Lernende konzipiert worden, denn für jene mag es genügen, in Tempusformen ohne Hinweis auf ihre textgrammatischen Funktionen eingeführt zu werden. Diese Funktionen können jene Lernenden wahrscheinlich durch Interferenzen aus ihrer Muttersprache intuitiv erfassen. Dies kann man aber für malaysische Deutschlernende nicht voraussetzen, und es bedarf im hiesigen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

DaF-Unterricht zusätzlicher expliziter Erläuterungen zu den textgrammatischen Funktionen der deutschen Tempora, damit die Studierenden zu einer adäquaten Verwendung deutscher Tempusformen gelangen.

Literatur

Prentice, David John (1990): Malay (Indonesian and Malaysian). In: Comrie, Bernard (Hrsg.): *The major languages of East and South-East Asia*. London: Routledge, 185–207.

Weinrich, Harald (2007): *Textgrammatik der deutschen Sprache*, *4. rev. Aufl.* Hildesheim: Olms AG.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Grammatiklernen im digitalen Zeitalter

Tamara Zeyer (Justus-Liebig-Universität Gießen, Deutschland)

Die Digitalisierung und das Internet ermöglichen einen einfacheren Zugang zu unterschiedlichen Materialien in den einzelnen Bereichen des Fremdsprachenlernens, u. a. auch der Grammatik. Grammatikunterricht hat eine lange Tradition und wurde von unterschiedlichen Methoden geprägt. Im Fokus des Beitrags liegt die Frage, wie Grammatiklernen durch die Möglichkeiten und Eigenschaften digitaler Medien beeinflusst wird. Am Beispiel einer Studie wird gezeigt, wie die Lernprozesse beim selbstständigen Lernen mit einer interaktiven Software ablaufen können.

Einleitung

Die Grammatik hat in den verschiedenen Methoden des Fremdsprachenunterrichts einen unterschiedlichen Stellenwert, bleibt jedoch ein fester Bestandteil des Lernprozesses. Mit der raschen Entwicklung des computergestützten Fremdsprachenlernens entstehen neue technische Möglichkeiten, visualisierte Objekte in Bewegung zu setzen und sie somit auch für die Grammatikvermittlung zu verwenden. Über die vorhandenen Animationen von einzelnen Übungen oder animierte Präsentationen mit Erklärungen von grammatischen Themen hinaus geht das im Rahmen eines Kooperationsprojektes der Universität Gießen und des Goethe-Instituts München entwickelte Konzept der *Interaktiven Grammatik* für die Niveaustufe A1. Diese interaktive Grammatik enthält sowohl die Präsentation des grammatischen Phänomens in einem Kontext als auch Möglichkeiten des entdeckenden Lernens der Regeln sowie auch Übungen.

Im vorliegenden Beitrag wird ein laufendes Forschungsprojekt zum selbstständigen Lernen mit der *Interaktiven Grammatik* dargestellt, um Grenzen und Potenziale digitaler Medien für das Grammatiklernen zu diskutieren. Dabei handelt es sich um eine Rezeptionsstudie, in deren Rahmen der Umgang von DaF-Lernenden mit der Lernsoftware untersucht wird. In die Untersuchung einer interaktiven Software zum Grammatiklernen fließen mehrere Forschungsbereiche ein, wie z. B. Grammatikvermittlung allgemein, Visualisierung der Grammatik sowie mediengestütztes Fremdsprachenlernen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Zur Rolle der Grammatik beim Fremdsprachenlernen

Die Grammatikvermittlung gehört zu den integralen Bestandteilen jedes Fremdsprachenunterrichts. Ein historischer Rückblick zeigt, dass die Rolle der Grammatik innerhalb verschiedener Methoden unterschiedlich gewichtet wurde. Dementsprechend änderten sich die Vermittlungsverfahren. Die deduktive Vorgehensweise innerhalb der Grammatik-Übersetzungsmethode wurde Ende des 19. Jahrhunderts für den Unterricht der modernen Sprachen verwendet. Weitere Methoden des Fremdsprachenunterrichts enthielten teilweise induktive Vorgehensweisen. In dem seit den 1970er-Jahren dominierenden kommunikativen Ansatz wurden Formen des entdeckenden Lernens und die Möglichkeit, grammatische Themen im Unterricht in inhaltlich relevantem Rahmen zu vermitteln, diskutiert und umgesetzt. Die *Interaktive Grammatik* ermöglicht eine deduktive und induktive Vorgehensweise beim Lernen grammatischer Themen, was eine Differenzierung der Vermittlung der grammatischen Phänomene, bezogen auf Lernende mit unterschiedlichen Lerngewohnheiten und Medienkompetenzen, erlaubt.

Grammatiklehren und -lernen ist ein wichtiges Thema in der Fremdsprachenforschung. Aspekte des Forschungsbedarfs sind z. B. Förderung der Lernerautonomie, Rolle der Lehr- und Lernkontexte oder Einsatz von Lernstrategien (vgl. Summer 2016, 130). Darüber hinaus werden unterschiedliche Materialien zur Grammatik oder Lehrwerke im Hinblick auf die Grammatikdarstellung beforscht. Bei einer Lehrmaterialanalyse kann entweder werkanalytisch oder rezeptionsanalytisch vorgegangen werden (vgl. Rösler 2012, 48). Wie bereits in der Einleitung angedeutet, geht es bei meinem Projekt um eine rezeptionsanalytische Studie. Im Fokus der Analyse steht der Umgang der Lernenden auf der Niveaustufe A mit dem interaktiven Lernmaterial.

Analoge und digitale Materialien zum Grammatiklernen

Fremdsprachenlernenden steht neben Lehrwerken eine große Auswahl unterschiedlicher Lehrmaterialien zur Grammatik zur Verfügung, in denen die Darstellung grammatischer Strukturen im Hinblick auf verschiedene Aspekte unterschieden wird. Ein/e Anfänger/in würde sich eher für eine didaktische Übungsgrammatik[1] als für eine sprachwissenschaftliche Grammatik entscheiden. Didaktische Grammatiken (oder Lernergrammatiken) stellen ausgewählte

[1] Eine kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Konzepten von Übungsgrammatiken bietet z. B. der Sammelband von Kühn (2004).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

grammatische Phänomene möglichst konkret und mithilfe visueller Elemente dar, um Fremdsprachenlernende im Lernprozess zu fördern und zu unterstützen (vgl. Schmidt 1990, 154 f.). Didaktische Übungsgrammatiken sind nicht nur in Papierform vorhanden. Zu den meisten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache werden von Verlagen auch digitale Übungen angeboten. Auch lehrwerkunabhängige Online-Grammatiken sind im Netz zahlreich vorhanden. Im Gegensatz zu analogen Materialien lassen sich in Online-Grammatiken multimediale Elemente einbinden. Außerdem zeichnen sie sich durch Interaktivität aus, z. B. in Form der automatischen Feedbackfunktion, Kommentarmöglichkeiten etc. Die Menge grammatischen Informationsinputs sowie die (häufige) Unübersichtlichkeit der Navigation können aber insbesondere bei Selbstlernenden zur Überforderung führen (vgl. Rausch 2017, 105).

Wie bereits oben erwähnt, kann die Darstellung grammatischer Regeln durch die Veranschaulichung grammatischer Informationen erfolgen. Basierend auf lernpsychologischen Erkenntnissen fassen Funk und Koenig (1991, 73 f.) unterschiedliche Möglichkeiten der Visualisierung von Grammatik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache zusammen. Viele der beschriebenen Visualisierungen findet man auch in digitalen Lernangeboten (u. a. in der *Interaktiven Grammatik*), wie z. B. farbige Hervorhebungen, Tabellen, visuelle Metaphern, Abbildungen. Digitale Medien bieten weitere Möglichkeiten visueller Darstellung von Grammatik in Form von Animationen an. In diesem Zusammenhang erläutert Rösler (2008, 378): „[D]urch die Digitalisierung können die Bilder das Laufen lernen, d. h. prinzipiell ist zu überlegen, inwieweit eine animierte Grammatik eine Erleichterung und Lernhilfe für die Lernenden darstellen könnte." So wurden in einigen Studien die Grenzen und Potenziale der Animationen in der Grammatikvermittlung am Beispiel von einzelnen grammatischen Themen wie Satzklammer, Pronomen *es*, Wechselpräpositionen oder Modalverben, erforscht (z. B. Roche & Scheller 2004, Scheller 2008, Kanaplianik 2016). Es zeigte sich, dass animierte Darstellungen nicht per se lernfördernd sind: „Dynamische Bilder (Animationen) eignen sich wesentlich besser zur Darstellung sequenzieller oder kausaler Sachverhalte, aber nur solange auch dies nicht zu einer Reizüberflutung oder Ablenkung führt." (Roche & Scheller 2004, 14)

Blick in ein Projekt zum mediengestützten Grammatiklernen

Die *Interaktive Grammatik* stellt ein höchst komplexes Gebilde dar, das aus mehreren Modalitäten besteht und verschiedene Mensch-Maschine-Interaktionen ermöglicht. Durch das interaktive Potenzial des Lernprogramms werden Lernende sofort zu Beginn aktiv in den Lernprozess einbezogen, sie lernen

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

die Lernpfade selbstständig auszuwählen und einen ‚eigenen' Weg durch die *Interaktive Grammatik* zu bestimmen. Somit sollte die *Interaktive Grammatik* selbstgesteuertes Lernen unterstützen. Dabei können nicht nur ein grammatisches Phänomen und seine Bildung, sondern auch die pragmatische Dimension bzw. die Funktionsweise in verschiedenen Kommunikationskontexten entdeckt und geübt werden. Die Kommunikationskontexte werden anhand von fotografischen Abbildungen oder animierten Zeichnungen dargestellt. Darüber hinaus werden von den Lernenden unterschiedliche Aktivitäten erwartet: z. B. das Auswählen passender Formen oder Funktionen eines grammatischen Phänomens, das Zuordnen von Situationen zu den jeweiligen Kontexten, das Ergänzen von Regelsätzen, das Eintippen grammatischer Formen.

In meinem Forschungsprojekt wird analysiert, wie Lernende beim Bearbeiten der *Interaktiven Grammatik* vorgehen und welche Lernwege sie bei der Bearbeitung auswählen. Dafür wurden alle Aktivitäten auf dem Bildschirm sowie Lautdenkdaten der Untersuchungsteilnehmenden während der Bearbeitung einer Einheit zum Thema „Imperativ"[2] aufgezeichnet. Nach der Bearbeitung erfolgte auch eine mündliche Befragung zu bestimmten Aspekten des Lernprogramms, wie z. B. zur Rolle visueller Komponenten für das Grammatiklernen, zu automatischen Rückmeldungen, zur Hilfefunktion, zum Interaktivitätspotenzial. Auf der Grundlage der Bildschirmaufzeichnungen konnten die Lernwege aller 21 Proband/innen dokumentiert und rekonstruiert werden, um die Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen. Die Lautdenkprotokolle dienten der Nachvollziehbarkeit der Lösungsprozesse. An der Studie nahmen DaF-Lernende teil, die zum Zeitpunkt der Datenerhebung das Niveau A1–A2 des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens" (GER) (Europarat 2001) hatten. Es handelt sich um junge Erwachsene, hauptsächlich Studierende, die Italienisch, Spanisch, Französisch oder Russisch als Muttersprache haben.

Aus Platzgründen wird nur exemplarisch auf einige Ergebnisse der Studie eingegangen, die zeigen, welche Aspekte den selbstständigen Lernprozess bereits auf Niveaustufe A1 unterstützen oder verkomplizieren. So wurde mithilfe der Lernpfadanalyse und der Lautdenkprotokolle festgestellt, dass die Navigation des Lernprogramms entscheidend für eine kontinuierliche Bearbeitung der Einheit ist. Durch vorprogrammiertes Feedback und die Hilfefunktion konnten die aufgetretenen sprachlichen Schwierigkeiten sowie Navigationsprobleme behoben werden. Im Hinblick auf die visuelle Darstellung ist eine

[2] „Community Deutsch für dich" des Goethe-Instituts: https://www.goethe.de/prj/dfd/de/home.cfm; die Einheit „Imperativ" ist in der Community des Goethe-Instituts frei zugänglich: http://www.goethe.de/lrn/pro/iga/GI_03_Imperativ/bin/ [beide zuletzt geprüft: 30.7.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

eindeutige Präsentation der Verwendungskontexte vonnöten, und zwar unabhängig von Typen der Visualisierungen (statisch oder animiert). Während nur wenige Teilnehmende der grammatischen Terminologie und der Formulierung der Regeln Aufmerksamkeit gewidmet hatten, fokussierten sich die meisten auf die Korrektheit der Formen bei der Bildung des Imperativs.

Schluss

Die Interaktivität digitaler Lernprogramme erleichtert selbstständiges Grammatiklernen und kann motivierend wirken. Unabhängig davon, ob man mit einem Grammatikbuch oder einem digitalen Lernprogramm ein grammatisches Thema lernt, sollten die Materialien grammatische Strukturen eindeutig und nachvollziehbar veranschaulichen und abwechslungsreiche, interessante Übungen nicht nur zu den morphologischen und syntaktischen, sondern auch zu den pragmatischen Aspekten der Grammatikthemen beinhalten.

Literatur

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Funk, Hermann & Koenig, Michael (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Berlin, München, Wien: Langenscheidt.

Kanaplianik, Katsiaryna (2016): *Kognitionslinguistisch basierte Animationen für die deutschen Modalverben. Zusammenspiel der kognitiven Linguistik und des multimedialen Lernens bei der Sprachmittlung*. Münster: LIT.

Kühn, Peter (Hrsg., 2004): *Übungsgrammatiken Deutsch als Fremdsprache. Linguistische Analysen und didaktische Konzepte.* Regensburg: FaDaF (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 66).

Rausch, Karin (2017): Grammatikdarstellung und -vermittlung in Online-Grammatiken. In: Di Meola, Claudio/Gerdes, Joachim & Tonelli, Livia (Hrsg.): *Grammatik im fremdsprachlichen Deutschunterricht. Linguistische und didaktische Überlegungen zu Übungsgrammatiken*. Berlin: Frank & Timme, 87–108.

Roche, Jörg & Scheller, Julija (2004): Zur Effizienz von Grammatikanimationen beim Spracherwerb: Ein empirischer Beitrag zu einer kognitiven Theorie des multimedialen Fremdsprachenerwerbs. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 9/1*. http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/464/440 [zuletzt geprüft: 30.7.2018].

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: Metzler.

Rösler, Dietmar (2008): Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. *InfoDaF 4*, 373–389.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Scheller, Julija (2008): *Animationen in der Grammatikvermittlung. Multimedialer Spracherwerb am Beispiel von Wechselpräpositionen.* Münster: LIT.

Schmidt, Reiner (1990): Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In: Gross, Harro & Fischer, Klaus (Hrsg.): *Grammatikarbeit im DaF-Unterricht*. München: ludicium (=Studien Deutsch als Fremdsprache – Sprachdidaktik 8), 153–161.

Summer, Theresa (2016): Verfügen über sprachliche Mittel: Grammatik. In: Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht,* 6. *Aufl.* Tübingen: A. Francke, 126–131.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Ausgewählte gesprächsanalytische Aspekte und ihre Relevanz für den DaF-Unterricht

Simona Tomášková (Comenius-Universität, Bratislava, Slowakei)

Das Gespräch ist die Grundeinheit menschlicher Rede. Auf allen seinen Ebenen existieren gewisse sprachliche Mittel, die die Diskursstruktur ausmachen. Zu diesen Mitteln gehören gesprächsspezifische Formeln, die als vorgefertigte Strukturen verwendet werden, um Gespräche aktiv zu steuern. Diesem Beitrag liegt eine Untersuchung zugrunde, in der die häufigsten Formeln mit den Funktionen der Gesprächseröffnung und -beendigung, der Funktion der Turn-Aushandlung und der diskursdeiktischen Funktion untersucht wurden. Dafür erfolgte eine Analyse ihrer Frequenz, Position im Gesprächsschritt und ihrer morphosyntaktischen und lexikalischen Besonderheiten auf der Basis von Korpora der gesprochenen Sprache. Als Ergebnis wird eine Liste von Formeln für den DaF-Unterricht präsentiert, die die Empfehlungen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens“ (GER) reflektiert.

Theoretische Ansätze

Unter dem Begriff *Gespräch* wird eine begrenzte Sequenz von Äußerungen mit dialogischer Ausrichtung und einer thematischen Orientierung verstanden (Brinker & Sager 2010, 12). Das Gespräch wird als Untersuchungsgegenstand der linguistischen Gesprächsanalyse auf der Makroebene, der mittleren Ebene und der Mikroebene analysiert (Henne & Rehbock 2001). Auf der Makroebene bestehen Gespräche aus den folgenden semantischen Phasen: *Eröffnung*, *Orientierung*, *Gesprächsgegenstand*, *Schlussfolgerung* und *Abschluss* (van Dijk 1980). Auf der mittleren Ebene werden *Gesprächsschritte*, *Gesprächssequenzen* und *Sprecherwechsel* untersucht. Der *Gesprächsschritt* ist die Grundeinheit des Dialogs, die aus einem oder mehreren Sätzen oder Satzteilen besteht und von Hörersignalen begleitet wird. Die Kontinuität des Gesprächs wird durch den *Sprecherwechsel* gesichert. Je nach der Art der Turn-Aushandlung kann der Sprecherwechsel *kooperativ* oder *kompetitiv* erfolgen. Die Mikroebene umfasst sprechaktinterne Elemente, zu denen lexikalische, syntaktische, phonologische und prosodische Strukturen gehören (Henne & Rehbock 2001).

Obwohl die Gesprächsanalyse vor allem bei der Gesprächserziehung von Muttersprachler/innen Anwendung findet (Becker-Mrotzek & Brünner 2006), kann sie für DaF-Lernende von Nutzen sein. Die Eröffnung und Beendigung

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

von Gesprächen sind nach Rieger (2004) für den Fremdsprachenlernenden ein sensibler Bereich, denn gerade dieser regelt die Beziehungen zwischen Gesprächspartner/innen. Die Unfähigkeit, den Sprecherwechsel zu beherrschen, kann dazu führen, dass der Lernende nicht zu Wort kommt oder unhöflich erscheint, wenn er dem Gesprächspartner ins Wort fällt.

Die Relevanz der gesprächsanalytischen Kategorien zeigt sich in den Kompetenzbeschreibungen im GER. Bei den Deskriptoren im Bereich der mündlichen Interaktion werden auf den Niveaus A2–C2 *Diskursmittel*, *geeignete Wendungen* oder *geeignete sprachliche Mittel* erwähnt, mit denen der Sprecher angemessen das Wort ergreift/behält, die Beiträge mit denen anderer Personen verbindet oder auf etwas Bezug nimmt (Europarat 2001, 123 ff.). Diese Mittel sollen Lernende beherrschen, um Gespräche auf natürliche Weise zu eröffnen und zu beenden. Sie lassen sich unter dem Begriff *gesprächsspezifische Formeln* zusammenfassen. Diese Formeln sind im mentalen Lexikon des Sprechers abgespeichert, wo er sie jederzeit abrufen kann. Sie werden als „mehrgliedrige (komplexe) und formal (relativ) feste Einheiten unterschiedlicher Bauart und Größe" (Stein 1995, 130) definiert, die in dialogischen Texten eine oder mehrere kommunikative Funktionen übernehmen (ebd.). Diese Formeln stellen ein potenzielles Lernproblem dar, weil sie entweder in den Lehrwerken nicht systematisch aufgeführt oder im Fremdsprachenunterricht nicht eingeübt werden. Die Listen sprachlicher Mittel in Lehrwerken werden oft nicht auf empirischer Basis erstellt. Obwohl dies immer wieder kritisiert wird, werden Wörter häufig nur als isolierte Einheiten gelernt und in Vokabellisten präsentiert. Der Erwerb der Formeln und Kollokationen, die als ihre Bausteine auftreten, ist nur wenig erforscht (Ďurčo & Vajičková 2016).

Datenerhebung und Korpusanalyse

Den Untersuchungsgegenstand des vorliegenden Beitrags bilden gesprächsspezifische Formeln, die an der Diskursstrukturierung beteiligt sind. Auf der Basis einer Korpusanalyse wurden folgende Aspekte der Interaktion untersucht: die Phasen *Eröffnung* und *Abschluss*, *kompetitive Turn-Aushandlungen* (*Sprecherwechsel*) und die *Diskursdeixis*, d. h. die Auswahl lexikalischer oder grammatischer Mittel, die auf einen Teil oder einen Aspekt des laufenden Diskurses verweisen.

Für die Korpusanalyse wurden verfügbare Korpora der gesprochenen Sprache herangezogen. Die „Datenbank für Gesprochenes Deutsch" (DGD)[1] des

[1] „Datenbank für Gesprochenes Deutsch" (DGD). Verfügbar unter: https://dgd.ids-mannheim.de/ [zuletzt geprüft: 1.5.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Instituts für Deutsche Sprache umfasst 24 Korpora aus unterschiedlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens. Aus den Korpora wurden folgende drei Subkorpora ausgewählt: Korpus „Dialogstrukturen“ (DS), „Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch“ (FOLK) und Korpus „Grundstrukturen: Freiburger Korpus“ (FR). Die häufigsten in den Korpora untersuchten Sprechereignisse sind Diskussion, Debatte, Beratung, Besprechung, Interview, Prüfung, Unterhaltung u. a. Die Anzahl von Tokens in den Korpora beläuft sich insgesamt auf 2.345.087. Für jede untersuchte Funktion wurden in den Transkripten fünf Basisverben mit illokutiver Kraft herausgesucht. Alle Treffer wurden manuell extrahiert, damit keine False-Positives auftreten und das Verb in der richtigen Bedeutung analysiert wird. Die Ergebnisse wurden nach ihren morphosyntaktischen Kategorien (Person, Numerus, Tempus, Modus und syntaktischen Auffälligkeiten) annotiert. Berücksichtigt wurden dabei auch vorangestellte Modifikatoren (häufig Partikeln), die der Intensivierung dienen.

Analyseergebnisse

Die Ergebnisse der morphosyntaktischen und lexikalischen Analyse wurden in einer formalen Struktur zusammengefasst. In Anlehnung an Sosa Mayor (2006), der ein System von formalen Zeichen für die Struktur der Routineformeln vorstellt, wurde eine modifizierte formale Systematik entwickelt (Tab. 1).

Zeichen	**Komponente**
[ ]	obligatorisch
{ }	variabel, aber obligatorisch
( )	fakultativ
|	trennt gleichwertige Elemente

Tab. 1: Formale Struktur der Formeln

Als Beispiel lässt sich die Formel [wir] [unterbrechen] (jetzt | kurz) { die Diskussion } anführen. Das Vorfeld wird vom obligatorischen Personalpronomen *wir* besetzt. Die zweite Position nimmt das Verb *unterbrechen* ein. Es folgen zwei fakultative Modifikatoren (*jetzt*, *kurz*), die in den Formeln häufig vorkommen. Die letzte Position wird von einem obligatorischen, aber variablen Akkusativobjekt besetzt, in diesem Fall dem Substantiv *Diskussion*, das mit *unterbrechen* eine Kollokation bildet. Für die formale Zusammenfassung der Formeln wurden Elemente mit dem häufigsten Vorkommen gewählt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Für die Untersuchung von Eröffnungs- und Beendigungsformeln wurden die Verben *beginnen*, *eröffnen*, *abschließen*, *schließen* und *beenden* ausgewählt. Ihre morphosyntaktische Analyse ergibt folgende Formeln (Tab. 2), die ich für den DaF-Unterricht empfehle:

Eröffnungs- und Beendigungsformeln
{ wir } [**beginnen**] [mit] { O_{DAT} }
{ ich } { würde | möchte | will } [mit] { O_{DAT} } [**beginnen**]
{ wir } { möchten } (die Diskussion) [mit] { O_{DAT} } [**beginnen**]
{ *Herr/Frau XY* } [wird] { O_{AKK} } [**eröffnen**]
{ die Diskussion | Runde } ist (jetzt) [**eröffnet**]
{ wir } { können | müssen } (jetzt) (O_{AKK}) [**abschließen**]
{ wir } { können | müssen } (jetzt) (das Thema) [**abschließen**]
{ ich } { darf | will } (jetzt) (O_{AKK}) [**abschließen**]
{ wir } { müssen } (jetzt) (O_{AKK}) [**schließen**]
{ wir } { müssen } (jetzt | hier) { O_{AKK} } [**beenden**]

Tab. 2: Eröffnungs- und Beendigungsformeln

Bei den Formeln der Turn-Aushandlung wurden die Verben *erteilen*, *melden*, *ausreden*, *unterbrechen* und *einhaken* analysiert. Der Lernende kann diese Formeln verwenden, um das Wort zu ergreifen oder jemanden zu unterbrechen (Tab. 3).

Formeln der Turn-Aushandlung
{ ich } [**erteile**] { O_{DAT} } [**das Wort**]
{ *Herr/Frau XY* } { hat | hatte } [sich] [**gemeldet**]
[ich] { möchte } [mich] (jetzt) (zu Wort) [**melden**]
{ darf } [ich mich] (zu Wort) [**melden**] ?
[lassen] { Sie } { mich } (bitte | doch | mal) [**ausreden**] !
[darf] [ich] (O_{AKK}) (mal | jetzt | kurz) [**unterbrechen**] ?
[ich] [muss] (Sie) (jetzt) [**unterbrechen**]
(Entschuldigung) , [ich] [wollte] (Sie) [nicht] [**unterbrechen**]
(*Herr/Frau XY*) , [ich] { möchte | muss } (hier | mal) [**einhaken**]
[darf] [ich] (hier | mal) [**einhaken**] ?

Tab. 3: Formeln der Turn-Aushandlung

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Als häufigste in diskursdeiktischen Formeln verwendete Verben haben sich die Verben *aufgreifen*, *zurückkommen*, *ausführen*, *eingehen* und *sagen* herausgestellt. Beim Verb *sagen* musste wegen der hohen Anzahl von Treffern die Untersuchung auf die anadeiktische Formel *wie gesagt* eingegrenzt werden. Tab. 4 präsentiert eine Liste von Formeln, mit denen Lernende ihre Beiträge einleiten oder mit anderen verknüpfen können.

Diskursdeiktische Formeln
{ ich } { möchte | würde } (noch | mal) { O_{AKK} } [**aufgreifen**]
{ ich } {möchte | würde } (noch | mal) { das } [**aufgreifen**] , { was *Sie/Herr/Frau* gesagt haben/hat }
{ ich } { möchte | muss | würde} (noch | mal | kurz) [auf] { die Frage | das Thema } [**zurückkommen**]
[können] { Sie } { O_{AKK} } (näher | kurz) [**ausführen**] ?
[darf] { ich } { O_{AKK} } (noch) [**ausführen**] ?
{ ich } { möchte | würde } (gern | noch | mal | kurz) [auf] { O_{AKK} } [**eingehen**]
{ kann | darf } { ich } [auf] { O_{AKK} } (kurz | schnell) [**eingehen**] ?
(aber | also) , [**wie**] (schon) [**gesagt**]
[**wie**] { *jemand* } (eben | schon | vorhin) [**gesagt**] [hat]

Tab. 4: Diskursdeiktische Formeln

Fazit

Eine aktive Auseinandersetzung mit gesprächsanalytischen Kategorien und die Beherrschung von entsprechenden sprachlichen Mitteln kann Fremdsprachenlernenden helfen, Gespräche angemessen zu eröffnen, das Wort zu ergreifen und das Gespräch zu steuern. Es können folgende Gründe für die Auseinandersetzung mit gesprächsspezifischen Formeln im DaF-Unterricht angeführt werden:

1. Formeln sind vorgefertigte und zum Teil lexikalisierte Einheiten, die der Fremdsprachenlernende jederzeit aufgreifen und reproduzieren kann (vgl. Stein 1995, Handwerker & Madlener 2013).
2. Formeln dienen der kognitiven Entlastung beim Sprechen. Der Fremdsprachenlernende kann sich durch ihren Einsatz auf die Gedankenformulierung und den Inhalt der Aussage konzentrieren und die Formeln eventuell als Verzögerungssignale verwenden, um das Rederecht nicht zu verlieren (vgl. Lüger 2007).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3. Formeln üben in Gesprächen unterschiedliche Funktionen aus (Eröffnung und Beendigung, Organisation des Rederechts, Diskursdeixis) und können vom Fremdsprachenlernenden eingesetzt werden, um auf natürliche Weise Gespräche zu steuern (vgl. Stein 1995, Tomášková 2017).
4. Die korrekte Verwendung der Formeln respektiert die Höflichkeitskonventionen innerhalb einer Sprachgemeinschaft und leistet einen Beitrag zum interkulturellen Lernen.

Gesprächsspezifische Formeln können insbesondere im berufsorientierten DaF-Unterricht Anwendung finden. Lernende sollten mit möglichst authentischen Gesprächen und Diskussionen konfrontiert werden und versuchen, gesprächsspezifische Formeln selbst zu entdecken. Sie sollten für die Formeln sensibilisiert werden und die Stellen im Gespräch richtig erkennen. Außerdem ist es auch sinnvoll, wenn Lernende ihre eigenen Listen erstellen und in diesen dann morphosyntaktische oder sogar lexikalische Alternativen herausarbeiten. Dabei ist zu berücksichtigen, welche Elemente der Formel obligatorisch, variabel oder fakultativ sind. Im berufsbezogenen DaF-Unterricht ist es von Bedeutung, dass Lernende solche Listen mit Formeln für bestimmte sprachliche Handlungen anfertigen. Diese können dann als vorgefertigte Strukturen in unterschiedlichen Rollenspielen, Simulationen oder Diskussionen verwendet werden.

Literatur

Becker-Mrotzek, Michael & Brünner, Gisela (2006): *Gesprächsanalyse und Gesprächsführung. Eine Unterrichtsreihe für die Sekundarstufe II*. Radolfzell: Verlag für Gesprächsforschung.

Brinker, Klaus & Sager, Sven (2010): *Linguistische Gesprächsanalyse, 5. Aufl*. Berlin: Erich Schmidt (=Grundlagen der Germanistik 30).

van Dijk, Teun (1980): *Textwissenschaft: eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Max Niemeyer.

Ďurčo, Peter & Vajičková, Mária (2016): *Kollokationen im Unterricht. Ein Lehr- und Übungsbuch*. Nümbrecht: KIRSCH-Verlag.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Handwerker, Brigitte & Madlener, Karin (2013): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Henne, Helmut & Rehbock, Helmut (2001): *Einführung in die Gesprächsanalyse, 4. Aufl*. Berlin, New York: de Gruyter.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Lüger, Heinz-Helmut (2007): Pragmatische Phraseme: Routineformeln. In: Burger, Harald/Dobrovol'skij, Dmitrij & Kühn, Peter (Hrsg.): *Phraseologie. Phraseology. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung*. *An International Handbook of Contemporary Research*. Berlin, New York: de Gruyter, 444–454.

Rieger, Maria Antoinette (2004): Entschuldigung. Sprechen Sie Deutsch? – Ein Beitrag zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. In: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.): *Germanistentreffen Tagungsbeiträge Deutschland-Italien. Bari 2003*. Bonn: DAAD, 391–415.

Sosa Mayor, Igor (2006): *Routineformeln im Spanischen und im Deutschen. Eine pragmalinguistische kontrastive Analyse*. Wien: Praesens.

Stein, Stephan (1995): *Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Frankfurt/Main, New York: Peter Lang (Dissertation).

Tomášková, Simona (2017): Der Einsatz von gesprächsspezifischen Formeln in kompetitiven Turnaushandlungen. In: Vajičková, Mária/Lojová, Gabriela & Kostelníková, Mária (Hrsg.): *Studies in Foreign Language Education 9*. Nümbrecht: KIRSCH-Verlag, 187–207.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der Einsatz von festen Wortverbindungen bei Beschreibungen von Karikaturen im fortgeschrittenen Deutschunterricht

Valentina Sobyanina
(Moskauer Städtische Pädagogische Universität, Russland)

Feste Wortverbindungen (Idiome) lassen sich effektiv im fortgeschrittenen DaF-Unterricht an der Universität einsetzen. Mit idiomatischen Wendungen können u. a. auch Besonderheiten der Mentalität der Deutschen aufgegriffen werden, deswegen sind diese linguistischen Zeichen auch kulturell geprägt. Durch den Einsatz solcher idiomatischen Wendungen kann bei Studierenden das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur geweckt werden. Wegen ihrer visuellen Anschaulichkeit bleiben sie zudem im Gedächtnis relativ schnell haften.
Idiome verfügen über ein breites didaktisches Potenzial. In diesem Beitrag werden einige didaktische Vorschläge zum Einsatz von Idiomen bei der Beschreibung von Karikaturen, die bestimmte menschliche Eigenschaften und Eigenarten des Benehmens überzeichnen, gemacht. Idiome machen die Beschreibung von Karikaturen anschaulich, bildhaft, expressiv und humorvoll. Sie erweitern den Wortschatz von Studierenden, motivieren sie zum Lernen und helfen dabei, ihre Sprechfertigkeiten und ihre kulturelle Kompetenz zu entwickeln.

Zur Theorie von idiomatischen Wendungen

Im Bereich der festen Wortverbindungen existiert eine umfangreiche terminologische Vielfalt. Man bezeichnet feste Wortverbindungen als *Idiome*, *Phraseme*, *Phraseologismen*, *idiomatische Redewendungen*, *phraseologische Wortverbindungen*, *feststehende Redewendungen*, *Redensarten* usw. Im vorliegenden Beitrag werden einige der genannten Termini als Synonyme verwendet.

Donalies bezeichnet die Situation mit der Terminologie als „terminologische[n] Wildwuchs“ (1994, 335). Dies ist dadurch zu erklären, dass feste Wortverbindungen der Struktur und Bedeutung nach sehr verschieden sind und deswegen verschiedene Merkmale aufweisen können. Demzufolge gibt es auch keine einheitliche Definition oder Klassifikation. Welche Termini Wissenschaftler in ihren Arbeiten bevorzugen, „hängt davon ab, welche Eigenheiten sie betonen wollen“ (Donalies 2009, 30) – Polilexikalität, syntaktische Fixiertheit, Idiomatizität oder etwas anderes. Die russische Linguistin Černyševa versteht unter Phraseologismen Folgendes: „Phraseologismen sind feste Wortkomplexe verschiedener syntaktischer Strukturtypen mit singulärer Verknüpfung der Konstituenten, deren Bedeutung durch eine vollständige oder

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

teilweise semantische Transformation des Konstituentenbestandes entsteht." (Stepanova & Černyševa 2003, 18) Diese Position teile ich im Großen und Ganzen bei der Untersuchung von Phraseologismen.

Idiomatische Redewendungen sind kulturelle linguistische Zeichen, sie können oft auf bestimmte Spezifik der Denkweise der Sprachträger hinweisen. Durch ihre Bildlichkeit und den linguokulturellen Kontext erwecken sie das Interesse der Studierenden an der deutschen Sprache und Kultur. Sie gehören fest zum Lehren und Lernen einer Fremdsprache. Die Studierenden können sich die idiomatischen Redewendungen zudem schnell einprägen.

Über die Rolle von Karikaturen im DaF-Unterricht

Das Ziel dieses Beitrags ist es zu zeigen, dass feste Wortverbindungen (Idiome) über ein breites didaktisches Potenzial verfügen. Man kann sie gut im DaF-Unterricht verwenden, u. a. auch bei der Beschreibung von Karikaturen/Bildergeschichten, die auf die Kritik von bestimmten menschlichen Eigenschaften und Eigenarten des Benehmens zielen können.

Dem Karikaturisten geht es dabei nicht in erster Linie um die bloße Darstellung einer Sache oder Situation. Er will Stellung beziehen und Kritik üben. Die dargestellte Handlung, allfällige Spannungsmomente und satirische Aspekte der Karikaturen können die Studierenden zum Sprechen motivieren, was zur Entwicklung ihrer Gesprächsfähigkeiten beiträgt. Karikaturen dienen so also auch als Anreiz für Diskussionen unter den Studierenden, sie können selbst Stellung beziehen und Schlüsse aus ihrer Stellungnahme ableiten. Sie lernen auch, Kritik am Dargestellten zu üben. Durch die Wortschatzarbeit wird das Lexikon der Studierenden aktiviert und bedeutend erweitert.

Bei der Arbeit mit Karikaturen im Unterricht kann man zwei Methoden gebrauchen, die sich voneinander unterscheiden: die *Analyse* der Karikatur und die *Beschreibung* der Karikatur.

Im ersten Fall diskutieren die Studierenden die Besonderheiten, die in der Karikatur in Erscheinung treten und dort überzeichnet werden. Sie lernen zu argumentieren, kritisieren, Schlussfolgerungen zu ziehen usw. Sie entwickeln auf diese Weise ihre Sprechfertigkeiten und ihr analytisches Denken.

Die Beschreibung ist hingegen immer individuell, schöpferisch. Sie kann sowohl in schriftlicher als auch in mündlicher Form erfolgen.

Idiomatische Wendungen werden vor allem bei der Beschreibung gebraucht, weil sie in Bezug auf ein Sujet bildhaft und emotional sein können. Idiomatische Redewendungen machen die Beschreibung der Karikatur anschaulich, expressiv, überzeugend und nicht selten humorvoll.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Für solche Aufgaben sind meiner Erfahrung nach Bildergeschichten des bekannten deutsch-dänischen Malers und Karikaturisten Herluf Bidstrup (1912–1988) besonders gut geeignet. Seine Karikaturen sind bis heute aktuell. Mit ‚spitzer Feder' zeichnete Bidstrup politische, aber auch unpolitische Karikaturen, in denen er Alltagssituationen, Spießigkeit und menschliche Schwächen aufs Korn nahm.

Ich möchte den Gebrauch von idiomatischen Redewendungen im Unterricht am Beispiel der Karikatur „Kriminalromane" von Herluf Bidstrup veranschaulichen (Bidstrup 1961, 59).

Abb. 1: „Kriminalromane" von Herluf Bidstrup (Nachzeichnung)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Meine Didaktisierungsvorschläge

Im Folgenden werden vier Etappen der Beschreibung der Bildergeschichte dargestellt. Zur Erleichterung der Arbeit der Studierenden habe ich eigene Lösungsvorschläge erarbeitet:

1. Die Studierenden sollen eine kurze *Zusammenfassung* der Bildergeschichte erstellen. Das dient als Grundlage für die weitere Beschreibung.

Mein Lösungsvorschlag: Ein belesener Mann, eine Bücherratte, kauft in einer Buchhandlung einen Kriminalroman und liest ihn mit großem Interesse. Er wird von den Ereignissen so gepackt, dass er das Geschehene wie das reale Leben wahrnimmt. Es scheint ihm, als würden ihn überall Mörder verfolgen. Er ist psychisch so stark angespannt, dass er von einem gewöhnlichen, aber unerwarteten Knall furchtbar erschrickt und ohnmächtig wird.

2. Die Studierenden sollen inhaltliche *Kernbegriffe* der Bildergeschichte bestimmen, um Idiome zu finden. Mögliche Kernbegriffe sind: Interesse, Begeisterung, Überraschung, Angst, Schreck, Entsetzen.
3. Die Studierenden sollen mithilfe von verschiedenen Wörterbüchern eine *Sammlung der idiomatischen Wendungen* zu jedem Begriff machen und Wortschatz zu jedem der vierzehn Bilder sammeln.

Nachfolgend findet sich mein Lösungsvorschlag zum Wortschatz der Karikatur. Die idiomatischen Wendungen sind dabei kursiv gedruckt:

Bild 1:
die Buchhandlung, *eine richtige Leseratte*, ein belesener Mensch, ein Buch in die Hand nehmen, kaufen

Bild 2:
unterwegs durchblättern, anlesen, *seine Nase in ein Buch stecken*, Zeile für Zeile lesen, *sich in ein Buch vertiefen*, sich festlesen, *hin und weg sein*, *Feuer und Flamme sein*

Bild 3:
vor Neugier platzen, *gefesselt, gepackt, gefangen, gebannt* von einem Roman sein

Bild 4:
geistesabwesend, gedankenverloren, der Kleiderhaken, *jemandem stehen die Haare zu Berge*

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bild 5:
jemandem sträuben sich die Haare, *die Nerven verlieren*, *jemandem bleibt der Bissen im Hals stecken*

Bild 6:
jemandem läuft ein kalter Schauer über den Rücken, *Blut und Wasser schwitzen*

Bild 7:
im Dunkeln, sich umsehen, ängstlich, furchtsam, angstgetrieben, *kalte Füße bekommen*, *Hals über Kopf* laufen

Bild 8:
bebend vor Angst, *schlotternd vor Angst*, *wie Espenlaub zittern*, *jemandem sitzt der Schreck in den Knochen*

Bild 9:
unters Bett schauen, *das Herz rutscht (jemandem) in die Hose*, *jemandem sitzt die Angst im Nacken*

Bild 10:
unausgeschlafen, übermüdet, frühstücken, *jemandem bleibt der Bissen im Hals stecken*, *wie der Teufel das Weihwasser fürchten*

Bild 11:
jemandem fährt der Schreck in die Knochen, jemanden an der Schulter fassen, vor Entsetzen/vor Schreck schreien, einen Schrei ausstoßen, einen Schreikrampf bekommen

Bild 12:
wie versteinert dastehen, *jemandem steigt das Blut in den Kopf*, der Korken, der Korkenzieher, verwundert, erstaunt sein, *einen langen Hals machen*

Bild 13:
eine Flasche entkorken, den Stöpsel herausziehen, der Knall, *aus voller Lunge/Kehle schreien*, der Herzanfall

Bild 14:
in Ohnmacht fallen, ohnmächtig, bewusstlos, bestürzt, fassungslos, *wie vor den Kopf geschlagen sein*, *außer Fassung sein*, *außer sich sein*, *verdattert sein*, *Ach du liebe Güte!*

4. Die Studierenden sollen nun, mithilfe der idiomatischen Wendungen, eine eigentliche *Beschreibung* der Bildergeschichte anfertigen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Zum Illustrieren der Ergebnisse der Arbeit mit meinen Studierenden möchte ich einen Auszug aus einer Beschreibung einer Studentin präsentieren, die in ihrer Arbeit nicht nur ihre guten Deutschkenntnisse, sondern auch viel Kreativität zeigt. Der folgende Auszug bezieht sich vor allem auf die letzten sechs Bilder, wo das Gefühl der Angst des Protagonisten beschrieben wird. Die idiomatischen Redewendungen verstärken durch ihre Bildhaftigkeit dieses Gefühl deutlich:

> Der Krimi hat ihn *Angst und Bange gemacht*, an manchen Stellen *standen ihm die Haare zu Berge*. So bemerkte er nicht, wie es dunkel wurde. Schon bei Nacht sah er sich ängstlich um. Er war schon fast am Ende des Buches, aber konnte nicht weiterlesen, weil er zu tief erschrocken war.
> Er prüfte angstbebend, ob er die Tür geschlossen hat. Er schaute unters Bett. In jedem Schatten sah er einen Mörder, der nur darauf wartet, dass Herr Meier einschlafen wird, um ihn zu erschießen. So hat er die ganze Nacht *kein Auge zugetan*. Blass und übernächtigt hat er seinen Kaffee getrunken, das Buch mit Hass und Neugier gleichzeitig betrachtend. Er konnte nicht richtig essen, vor Angst *blieb ihm der Bissen im Halse stecken.*
> Auf der Arbeit konnte er das Buch auch nicht vergessen, es *ging ihm nicht mehr aus dem Sinn.* Er hat sich entschlossen, zuerst das Buch bis zum Ende zu lesen und zu erfahren, was eigentlich passiert ist. Er hat schon *die Nase ins Buch gesteckt*, als ihn jemand plötzlich an der Schulter gefasst hat. Herr Meier schrie vor Schreck *aus voller Lunge*. Das war aber nur sein Kollege aus der anderen Abteilung, wo man zurzeit etwas gefeiert hat. Der Kollege wollte fragen, ob Herr Meier einen Korkenzieher hat, und zeigte auf die Flasche. Herr Meier *starrte ihn wie ein Kaninchen die Schlange an*, bis er verstanden hat, was man von ihm wolle. Er hat schnell den Korkenzieher gefunden und vertiefte sich wieder ins Lesen. Schmökernd in dem Buch, hat er nicht bemerkt, dass der Kollege noch hinter ihm stand und die Flasche öffnete. Der Knall, als man die Flasche hinter Herr Meiers Rücken entkorkt hat, war *wie die Posaunen von Jericho* und klang so wie der Schuss. Herr Meier sprang auf, *das Herz rutschte ihm in die Hose* und ihm *wurde es Nacht vor Augen*. *Ach du liebe Güte!* Armer Herr Meier fiel in Ohnmacht! Er lag auf dem Boden mit dem Buch auf seinem Gesicht und sein Kollege neigte sich zu ihm, las den Namen des Krimis und dachte: „das ist ja aber ein durchschnittlicher Krimi mit dem bunten Umschlag, nichts Besonderes … Was ist denn los mit diesem Kerl?"
> Bücherlektüre ist eine gute Freizeitbeschäftigung, man soll aber dabei nicht übertreiben, und nicht alles, was im Buch passiert, *für bare Münze nehmen*, sonst kann das zu ähnlichen Folgen führen.

Schlussfolgerung

Die Arbeit mit einer Bildergeschichte im Unterricht hat gezeigt, dass Idiome den Wortschatz von fortgeschrittenen Studierenden erweitern können. Die Beschreibung einer Karikatur wird durch den Gebrauch von Phraseologismen einerseits emotional, expressiv und bildhaft, andererseits entwickelt diese Art

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

der Arbeit bei den Studierenden kreatives Denken und schöpferisches Umgehen mit der deutschen Sprache. Dies ermöglicht vor allem auf den oberen Sprachniveaus, wo die Studierenden schon relativ gut Deutsch beherrschen, große Fortschritte und fördert das weitere Interesse der Studierenden an der deutschen Sprache.

Literatur

Bidstrup, Herluf (1961): *Karikatury*. L'vov: Izdatel'stvo L'vovskogo gosudarstvennogo universiteta.

Donalies, Elke (2009): *Basiswissen deutsche Phraseologie*. Tübingen: Narr Francke.

Donalies, Elke (1994): Idiom, Phraseologismus oder Phrasem? Zum Oberbegriff eines Bereichs der Linguistik. *Zeitschrift für germanistische Linguistik 22*, 334–349.

Stepanova, Maria Dmitriewna & Černyševa Irina Iwanowna (2003): *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*. Moskau: Akademia.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Sprossvokale vermeiden lernen. Von der Kunst, die Stille zwischen deutschen Konsonanten auszuhalten

Kerstin Uetz Billberg (Büro für DaF und DaZ, Zürich, Schweiz)

In *Kuhlescherank* (Kühlschrank), *ich espreche* (ich spreche) oder *dase iste* (das ist) werden für die bequemere Bewältigung von Konsonantenclustern fälschlicherweise Sprossvokale verwendet. Meist geschieht dies unbewusst; häufig erschwert es die Kommunikation.
Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, wie das Thema *Konsonantencluster* in der Lehrerausbildung/im Deutschunterricht thematisiert werden kann und welche Möglichkeiten zur Sensibilisierung vorhanden sind. Das Phänomen wird eingangs anhand von Beispielen aus der Praxis beschrieben. Danach werden Übungsformen vorgestellt, mit denen Deutschlernende sich selber hören lernen und üben können, ohne Sprossvokale zu sprechen. Abgerundet wird der Beitrag durch ein kurzes Fazit.

1. Konsonantencluster im DaF/DaZ-Erwerb und darauf bezogene Lernerstrategien

In der deutschen Sprache ist das Aufeinanderfolgen von Konsonanten sehr häufig. Hirschfeld und Reinke (2016, 74) halten folgende phonotaktische Regel fest: „Im Deutschen kann der Silbenkopf [Silbenanfang] bis zu drei Konsonanten umfassen, die Silbenkoda [das Silbenende] bis zu fünf […] (*hat*, *hast*, *holst*, *hilfst*, *schimpfst*)." Schaut man *über* die Silben- und Wortgrenze hinaus (*Deu**tsch spr**echen*, *dir**ekt k**ommen*, *schna**rchst d**u*[1]) (vgl. Abb. 1), sind Konsonantencluster sogar allgegenwärtig.

Muttersprachlern bereiten solche Häufungen in der Regel keine Schwierigkeiten. Anders sieht es bei Deutschlernenden mit Ausgangssprachen (L1) mit einfacher Silbenstruktur[2] aus: Für sie ist das Aneinanderreihen von Konsonanten fremd und schwierig. Manche empfinden ihr eigenes Deutsch als

[1] <t> und <d> werden in *schnarchs**td**u* bei muttersprachlichen/fortgeschrittenen Sprecher/innen geminiert, also als ein Laut ausgesprochen.

[2] Sprachen, deren Silben nicht oder nur mit einem/zwei Konsonanten enden können, sowie solche mit dem Muster KVKV; z. B. Französisch, Italienisch, Portugiesisch, Japanisch, Chinesisch, Koreanisch, Vietnamesisch, Thailändisch, Türkisch, Arabisch, Farsi, Englisch und Griechisch (Rug 2012, Hirschfeld et al. 2007, Hirschfeld & Reinke 2016, Campell & King 2011).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Abb. 1: K = Konsonantisches Phonem, V = Vokalisches Phonem
© Kerstin Uetz Billberg 2017

holprig, verstehen aber nicht, was sie am flüssigeren Sprechen hindert und weshalb sie ausser von ihren Lehrpersonen von ihrem Umfeld schlecht verstanden werden. Nicht zuletzt deshalb ist diesem Thema beim Deutscherwerb eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken.

1.1 Lernerstrategien zur Umgehung von Konsonantenclustern

Lernende mit L1 mit einfacher Silbenstruktur verwenden unbewusst Strategien, um Konsonantenhäufungen zu bewältigen. Diese Strategien werden im Folgenden dargestellt. Jüngste Untersuchungen bei Lernenden in Vietnam und im Iran zeigen sogar, dass dies unabhängig von der Sprachlernzeit geschieht (Sennema 2017).

1.1.1 Sprossvokale (Epenthese, Paragoge, Prosthese)

Sprossvokale werden je nach L1 auf unterschiedliche Art eingesetzt (Hirschfeld 2016, Hall 2000):

- Bei der *Epenthese* (oder *Anaptyxe*) wird ein Sprossvokal zwischen die Konsonanten geschoben, wie etwa bei *Kühl**e**sch**e**rank*, *dür**ü**fen wir*. Diese Strategie verwenden u. a. Lernende mit L1 Türkisch, Japanisch, Arabisch, Farsi und Chinesisch.
- Bei der *Paragoge* wird ein Vokal vor allem am Wortende angehängt: *Mein**e** Mann*, *Das**e** ist**e** gut**e***, *Er hat**i***. Diese Strategie verwenden u. a. Lernende mit L1 Italienisch, Französisch, Portugiesisch, Griechisch, Tigrinya, Japanisch und Chinesisch.
- Bei der *Prosthese* wird jenen Silben ein Vokal vorangeschoben, die mit <st> oder <sp> beginnen, wie etwa bei *Ich **e**spreche Deutsch*. Diese Strategie verwenden Lernende mit L1 Spanisch und Portugiesisch, Sprachen also, denen die phonotaktische Regel <e> vor <st> und <sp> zugrunde liegt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

1.1.2 Tilgung

Ein anderer Umgang mit Wörtern mit zwei oder mehr Konsonanten am Silbenende ist die *Tilgung*. Hier wird mindestens einer dieser Konsonanten weggelassen, wie etwa bei *Er glau**v'** üverhau**v'** nich**'s***, *Ik bin Dire**'t**or*, *das is**'***, *au**'** Surathani*. Diese Strategie verwenden u. a. Lernende mit L1 Spanisch, Griechisch, Thailändisch, Vietnamesisch, Chinesisch und anderen Sprachen, deren phonotaktische Regeln gar keinen oder nicht mehr als einen Konsonanten in der Koda zulassen.

2. Didaktische Überlegungen und deren Umsetzung im Unterricht

Wie oben angemerkt, hat die Bewältigung deutscher Konsonantencluster für die Sprachbewusstheit, das Hörverstehen und das flüssige Sprechen einen hohen Stellenwert. Dafür sollten Lehrpersonen in ihrer Aus- und Fortbildung sensibilisiert werden. Darüber hinaus sollten sie genau hinhören, ob ihre Lernenden damit Probleme haben. Im Unterricht können sie methodisch vorgehen, indem sie die Lernenden 1. informieren/sensibilisieren, 2. das Phänomen akustisch und visuell präsentieren, 3. Hörunterscheidungsübungen anbieten („Hören Sie *rot* oder *rote*?“), 4. Übungen zur Produktion anbieten und 5. dazu anhalten, das Phänomen überall in der Sprache zu entdecken/wiederzuerkennen („5 Schritte-Methode“ nach Uetz 2007). Wichtig ist, das Phänomen im Unterricht immer wieder zu thematisieren. Es gilt präsent zu halten, dass Korrektur allein selten hilft. Manche Lernende hören beispielsweise nachweislich nicht, ob wir *rot* oder *rote* sagen.

2.1 Umsetzung im Unterricht

Es erstaunt, dass das Problem der Sprossvokale/Tilgung in vielen Zusatzmaterialien vollständig ausgeblendet wird. Ausser in „44 Aussprachespiele“ (Reinke & Hirschfeld 2014, vgl. auf Seite 82 das Spiel „Einkaufszettel“) und in „77 Klangbilder“ (Rug 2012, vgl. auf Seite 48 die Thematik „Keine angehängten Vokale bitte!“) wird in keinem der gängigen Übungsbücher („Aussichten. Phonetiktrainer“ (Reinke 2012), „Phonothek intensiv“ (Hirschfeld et al. 2007), „Praxisbuch Phonetik“ (Niebisch 2014)) spezifisch auf das Thema Konsonantencluster eingegangen. Hervorzuheben ist allenfalls das Arbeiten mit Bindungsbogen im Kapitel „Bindung und Vokalneueinsatz“ im „Praxisbuch Phonetik“ (Niebisch 2014). Hier werden aufeinanderfolgende Konsonanten mittels eines Bindungsbogens über den Konsonanten visuell zusammengefügt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Natürlich könnten sensibilisierte Lehrpersonen die Kursteilnehmenden (TN) in diesen Büchern in Kapiteln zu verwandten Themen wie *Auslautverhärtung*, *Assimilation* und *Konsonantenverbindungen* zusätzlich einzelne Konsonantencluster markieren und üben lassen (vgl. 2.1.1). Dass ein separates Kapitel zu Konsonantenclustern dennoch dringend nötig wäre, habe ich während meiner mehr als 20-jährigen Tätigkeit als DaF/DaZ-Lehrperson in heterogenen Kursen immer wieder festgestellt.

Nebst Lehrwerkübungen haben sich nach meiner Erfahrung die im Folgenden beschriebenen Methoden/Übungen bewährt. Sie lassen sich auch in Deutschkursen mit einer einzelnen Ausgangssprache anwenden.

2.1.1 Konsonantenhäufungen im Unterricht thematisieren

- Ich informiere die TN regelmässig, dass im Deutschen *alle* Konsonanten ausgesprochen werden (ausser bei Doppelbindungen und Dehnungs-h) und dass es Konsonantengruppen gibt. Ich mache sie darauf aufmerksam, dass Wörter/Silben mit einem Konsonanten enden können, ohne dass man danach einen Vokal anhängen darf.
- Schwer aussprechbare Wörter/Wortgruppen schreibe ich an die Tafel und umrande die Konsonantencluster: *Sprichst du Deutsch?*
- Die TN suchen regelmässig aktiv nach Konsonantenhäufungen. Gewisse Kombinationen werden bei Bedarf einzeln geübt:
  – <bl> und
 (*blau*, *braun*, *plötzlich*, *Problem*)
  – <kt> (*korrekt*), <pt> (*überhaupt*), <gt> (*reinigt*), <tw> (*etwas*), <ts> (*nichts*), <gb> (*innig bitten*)
- Mit anspruchsvollen Häufungen wie *Durchschnitt*, *deutsch sprechen*, *Kopfschmerzen* gehen wir im Kurs spielerisch um. Bspw. kann jeder sein ‚Lieblings-Monster-Cluster' finden und üben.

2.1.2 Rückwärtsdrills an der Tafel

Besonders schwierige Wörter oder Wortgruppen wie z. B. *etwa**s schr**eiben* können mittels Rückwärtsdrills eingeübt werden. Die Lehrperson hält die Hand über die Wörter, so dass nur die letzte Silbe sichtbar ist. Nun wird zuerst nur diese geübt. Danach wird die zweithinterste etc. angehängt, bis die gesamte Wortgruppe aneinander gesprochen werden kann (vgl. Abb. 2).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

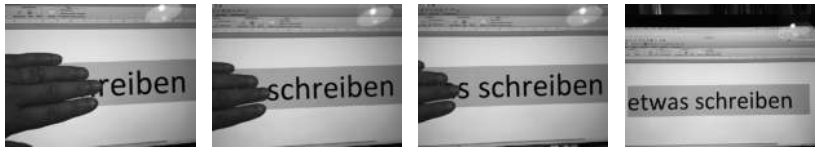


Abb. 2: Rückwärtsdrill von *etwas schreiben* © Kerstin Uetz Billberg 2017

2.1.3 Grafische Hilfestellung: Bindungszeichen

An der Tafel können Bindungen eingezeichnet werden, selbst zwischen ‚unscheinbaren' Konsonanten wie in *mei**n** **M**ann*, denn der Fehler in *meine Mann* muss nicht zwingend grammatikalischer Natur sein. Bei Anfänger/innen zeichne ich über die zwei zu verbindenden Buchstaben eine richtige Brücke, später das Bindungszeichen. In der Folge kann das Thema *Doppelbindungen* (Wort- und Silbengrenzgeminaten) eingeführt werden: *am͡Morgen*, *auf͡fünf* etc.

2.1.4 Affrikate thematisieren

Deutsche Affrikate bestehen aus zwei gleichzeitig ausgesprochenen Konsonanten [p͡f], [t͡ʃ], [t͡s], [k͡s] und [k͡v]. Da dieses gleichzeitige Aussprechen in vielen TN-Sprachen fehlt, wird auch kein zweiter Konsonant erwartet. Die TN hören lediglich den zweiten Teil dieser Affrikate, *Zürich* wird als *Sürich* wahrgenommen. Es gilt, diese Kombinationen einzeln hörend wahrzunehmen und danach einzuüben.

2.2 Rezeptive und produktive Übungsformen – einige Vorschläge

2.2.1 Rezeptive Übungen im Unterricht – Sprachsensibilisierung

Bei falsch angehängten Vokalen am Wortende müssen die TN dafür sensibilisiert werden, dass nach einem auslautenden Konsonanten ‚Stille' herrschen muss. Folgende Erklärung hilft: „Man darf kein <e> anhängen, denn -e ist für die Grammatik[3] reserviert." (je nach L1 werden andere Vokale angehängt; die Sensibilisierung geschieht in heterogenen Gruppen trotzdem erst einmal exemplarisch). Nun müssen die TN das Phänomen hören lernen, bevor sie

[3] Bspw. für die Plural-, Adjektiv- oder Konjugationsendung.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sich selber korrigieren können. Viele Personen, die unbewusst einen Vokal anhängen, hören dies nämlich nicht. Dazu eignen sich Hörunterscheidungsübungen („Was hören Sie? *rund/runde – hat/hatte – mein/meine – Hand/Hände*“).

2.2.2 Produktive Übungen im Unterricht

Konsonantenhäufungen, Affrikate und das Stoppen nach Konsonanten kann man während Grammatik- oder Wortschatzübungen einüben. Übergänge zwischen zwei oder mehreren Konsonanten können zuvor markiert werden. Beim Üben können ein Handzeichen oder eine Stopp-Tafel helfen.

Die folgenden Beispiele stammen aus der „Phonothek“ (Hirschfeld et al. 2007), von mir (Uetz Billberg 2015) oder sind über die Zeit gesammelt. Beim Üben muss auf die stimmlose Assimilation geachtet werden:

- Einzelwörter mit Endung auf Konsonant: *mit, aus, auf, ein, mein, …*
- Übergang im Wortinnern: *Ausdauer, aufsteigen, …*
- Übergang in Wortgruppen: *aus der, aus meiner, aus Wolle, auf das, …*
- Dinge mit „ist“ beschreiben: *Das Haus ist neu, der Ring ist teuer, das Auto ist blau, …*
- Ordinalzahlen: *zwanzigste, zweiundneunzigste, …*
- Superlativ: *reich – am reichsten, klug – am klügsten, herzlich – am herzlichsten, …*
- Komposita: *Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, … Sprechstunde, Zwischenstunde, …*
- Ganze Sätze: *Und du sprichst zu viel, und du fragst zu viel, …*
- Verbkonjugation mit „er“ und „du“: *du schreibst, er schreibt – du trinkst, er trinkt, …*
- In Fragen: *Schreibst du? – Trinkst du?, …*
- Diminutiv: *ein bisschen, Häuschen, Brötchen, …*
- Zeitübungen mit „ich“: *Ich komme um sechs, ich gehe um viertel nach sieben, …*
- Zeitangaben: *Es ist sieben Uhr, es ist drei Uhr, …*
- Reflexiva: *Er wäscht sich, er kämmt sich, er ärgert sich, …*

3. Fazit

In diesem Beitrag wurde aufgezeigt, dass sich auslautende Konsonanten, Konsonantenverbindungen und Konsonantencluster mit Sensibilisierung, Wahrnehmungsübungen und dem reichhaltigen Übungsmaterial, welches die deutsche

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Sprache per se zur Verfügung stellt, bewältigen lassen. Es wurde deutlich, dass Lehrpersonen das Wissen um die zu Fehlern führenden Strategien benötigen ebenso wie die Fähigkeit, genau hinzuhören und regelmässig methodisch vorzugehen. Es ist zu hoffen, dass Lehrwerke und Zusatzmaterialien künftig ausreichend Übungsformen anbieten; nicht zuletzt, um sowohl Lehrende als auch Lernende für diese Thematik zu sensibilisieren.

Literatur

Campbell, George L. & King, Gareth (2011): *The Routledge Concise Compendium of the World's Languages*. London, New York: Routledge.

Hall, Alan T. (2000): *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin, New York: de Gruyter.

Hirschfeld, Ursula & Reinke, Kerstin (2016): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: ESV.

Hirschfeld, Ursula/Reinke, Kerstin & Stock, Eberhard (2007): *Phonothek intensiv*. Berlin: Langenscheidt.

Niebisch, Daniela (2014): *Praxisbuch Phonetik*. Berlin: Daniela Niebisch.

Reinke, Kerstin (2012): *Aussichten. Phonetiktrainer A1–B1*. Stuttgart: Klett.

Reinke, Kerstin & Hirschfeld, Ursula (2014): *44 Aussprachespiele*. Stuttgart: Klett.

Rug, Wolfgang (2012): *77 Klangbilder*. Leipzig: Schubert.

Sennema, Anke (2017): *Erwerb von Konsonantenclustern bei persischen und vietnamesischen DaF-Lernenden: Wahrnehmung und Aussprache.* Vortrag an der IDT 2017 in Fribourg, Sektion D7.

Uetz Billberg, Kerstin (2015): *Materialien zum Einüben von Konsonantenhäufungen im individuellen Aussprache-Coaching ICA*. Zürich. (unveröffentlicht)

Uetz, Kerstin (2007): *AusSprache bewusst machen*. Zürich: SAL (=Schriftenreihe der Schule für Angewandte Linguistik SAL 2).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der Einfluss von Ausspracheübungen mit integrierten kontrastiven Aspekten zum Sprechrhythmuserwerb auf den Lernprozess im DaF-Unterricht

Giselle Valman (Herder-Institut, Universität Leipzig, Deutschland)

Im Fremdsprachenunterricht herrscht seit vielen Jahren Konsens, dass die Anwesenheit phonetisch-phonologischer Interferenzen aus der Erstsprache, besonders im Sprechrhythmusbereich, nicht zu verleugnen ist. Hierzu wurde die Berücksichtigung kontrastiver Aspekte historisch vorwiegend im Bereich der Grammatik und Lexik behandelt. Bezüglich der Phonetik tragen kontrastive Analysen seit einiger Zeit zur Suche nach potenziellen Interferenzen bei, die zur Bewusstmachung und zum Erlernen neuer Ausspracheformen beisteuern können (Hirschfeld & Stock 2013, 61). In diesem Sinne soll dieser Beitrag zeigen, wie man potenzielle Interferenzen im Sprechrhythmusbereich in Ausspracheübungen integrieren kann sowie welchen Einfluss diese Übungen auf den Lernprozess haben können.

1. Die Kontrastivität als Lernstrategie

Eine passende Möglichkeit, kontrastive Aspekte in Ausspracheübungen zu integrieren, bietet die Kontrastivität. Darunter wird das Verhältnis zweier Sprachen zueinander als lernfördernde Strategie im Fremdspracherwerb verstanden, die zur impliziten und/oder expliziten Bewusstmachung führen kann (Brdar-Szabó 2010, 519 ff.).

Bei der Kontrastivität als Lernstrategie zur impliziten Bewusstmachung sollen Lernende durch einen impliziten Sprachvergleich ableitende Hypothesen über Sprachphänomene im System der zu erlernenden Sprache aufstellen. Im Gegensatz dazu ergibt sich die Kontrastivität als Lernstrategie zur expliziten Bewusstmachung aus der gleichzeitigen Präsentation von Sprachphänomenen im System einer Zweitsprache im Vergleich zum entsprechenden System einer Erstsprache, wobei das kognitive Lernen gefördert werden soll (Brdar-Szabó 2010, 525 f.).

Eine Untersuchung zur Wirkung phonetisch-phonologischer kontrastiver Aspekte auf den Lernprozess in DaF liegt bereits vor. Dabei ist Missaglia (1999) von der kognitiven Bearbeitung prosodischer Aspekte aus der Erstaussprache Italienisch ausgegangen, um die Lernenden auf eine erfolgreiche Wahrnehmung und Artikulation in der Fremdsprache Deutsch vorbereiten zu können. Die Ergebnisse dieser Untersuchung haben gezeigt, dass die Proband/

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

-innen Fortschritte im prosodischen sowie im segmentalen Bereich machen konnten. Trotz dieser innovativen Methode wurden die Ausspracheübungen als methodisch-didaktische Maßnahme nicht ergründet, so dass noch Forschungsbedarf besteht.

2. Phonetisch-phonologische Bewusstmachung

Phonetische Abweichungen im Sprechrhythmusbereich beim Erlernen einer Zweitsprache werden von den Lernenden meist nicht wahrgenommen, weshalb diese auf phonetisch-phonologische Aspekte in dem Bereich verstärkt aufmerksam gemacht werden sollen (Mehlhorn & Trouvain 2007, 1). Dies wird seit kurzer Zeit in der Ausspracheschulung mit der *Noticing*-Hypothese (Schmidt 2010) in Verbindung gebracht.

Diese Hypothese stellt folgende These zur Diskussion: „[I]nput does not become intake for language learning unless it is noticed." (ebd., 721) *Noticing* wird dabei als eine von sprachlichen Beispielen ausgehende bewusste Registrierung betrachtet. *Understanding* wird dagegen als ein höheres Niveau von Bewusstmachung, das sich auf das Wissen über Regeln und metalinguistische Aspekte bezieht, verstanden. In diesem Sinne wird angeführt, dass Fremdsprachenerwerb zwar ohne metalinguistisches Verstehen möglich ist, jedoch nicht das Lernen ohne Aufmerksamkeit im Sinne von *noticing* (ebd., 725 ff.).

In der DaF-Ausspracheschulung wird Bewusstmachung vorwiegend durch Übungen zum phonetisch-phonologischen Hören gefördert, bei denen bedeutungsunterscheidende fremdsprachliche Klänge und Laute von den Lernenden wahrgenommen werden sollen, dies insbesondere durch die Methode der interlingualen Kontrastierung. Hierzu spielen z. B. Ausspracheübungen zur Differenzierung (Unterschiede erkennen) und Identifizierung (Unterschiede heraushören) eine zentrale Rolle (Hirschfeld & Reinke 2016, 162 ff.).

3. Übungstypologie im Bereich der Kontrastivität

Der vorliegende Beitrag geht davon aus, dass die Erstsprache als Sieb agiert und somit das Erlernen neuer Merkmale in der zu erlernenden Zielsprache Deutsch bedingen kann (Mehlhorn & Trouvain 2007, 5 f.). In diesem Sinne könnte die implizite (*noticing*) und explizite (*understanding*) Integration kontrastiver Aspekte in die Ausspracheübungen zum Sprechrhythmuserwerb als Lernstrategie zur Bewusstmachung den Lernprozess positiv beeinflussen.

Im Folgenden wird eine Übungstypologie im Bereich der Kontrastivität vorgeschlagen, die die bereits vorhandene Übungstypologie zur Aussprache-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

schulung in DaF ergänzen soll (Hirschfeld & Reinke 2016, 161 ff.). Die hier vorgestellte Übungstypologie richtet sich an DaF-Lernende mit der gleichen Erstsprache, denn das in den Übungen zu behandelnde phonetisch-phonologische Thema setzt eine kontrastive Analyse zwischen Erst- und Zweitsprache voraus, um die Lernenden auf potenzielle Interferenzfehler als Verletzung der deutschen Standardaussprache aufmerksam zu machen.

Dabei werden drei Übungstypen unterschieden, die in folgender Reihenfolge durchzuführen sind: Ausspracheübungen mit impliziter Kontrastivität, Ausspracheübungen mit expliziter Kontrastivität und Ausspracheübungen zur Automatisierung. Bei den Ausspracheübungen mit impliziter Kontrastivität geht es um Hörübungen, bei denen Lernende phonetisch-phonologische Unterschiede zwischen der deutschen Aussprache einer Person mit Deutsch als Erstsprache und der deutschen Aussprache einer Person mit der ausgewählten anderen Erstsprache erkennen und besprechen sollen. Im Gegensatz dazu ergeben sich die Ausspracheübungen mit expliziter Kontrastivität aus der konkreten kontrastiven Darstellung phonetisch-phonologischer Aspekte der Erst- und Zweitsprache. Die Ausspracheübungen zur Automatisierung zeigen zwar keine kontrastive Darstellung an sich, spielen jedoch eine entscheidende Rolle im Lernprozess. In dieser Hinsicht wird nicht nur am zu erlernenden phonetisch-phonologischen Aspekt des Deutschen weiter geübt, sondern auch erwartet, dass die Lernenden die potenziellen Interferenzfehler vermindern, die in den Übungen mit impliziter und expliziter Kontrastivität thematisiert wurden.

4. Teilergebnisse einer Untersuchung

Die Übungstypologie im Bereich der Kontrastivität wurde im Rahmen einer Doktorarbeit untersucht. DaF-Lernende mit Spanisch als Erstsprache konnten am Rhythmus des Deutschen, insbesondere am Silbenkontrast betont-unbetont, in einem Phonetik-Kurs arbeiten. Dabei wurde die Übungstypologie im Bereich der Kontrastivität überprüft. Im Folgenden wird die Interpretation einiger Daten präsentiert, die zwischen April und Juli 2015 in Buenos Aires, Argentinien, erhoben wurden. Diese Daten bestehen einerseits aus Interviews, die nach Durchführung der Ausspracheübungen im Rahmen des Phonetik-Kurses realisiert wurden, anderseits aus Aussprachetests in einem Pre- und Posttestdesign, d. h. vor und nach dem Phonetik-Kurs.

Die Mehrheit der Proband/innen wies auf ein vorwiegend reflektierendes Erlebnis hin und bezeichnete das Wissen über den Einfluss der Erstsprache Spanisch auf die Fremdsprache Deutsch im Lernprozess als nutzbringend, wie z. B. in folgenden zwei Kommentaren, die von der Verfasserin des vorliegenden Beitrags ins Deutsche übersetzt wurden:

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

> Die Erfahrung hat geholfen in dem Sinne, dass ich immer darüber reflektiert habe, wie ich als Spanisch sprechende Person Spanisch spreche, wie dies meine Aussprache auf Deutsch beeinflusst und was ich dabei verändern soll, um eine angemessene Aussprache auf Deutsch zu haben. Ich fand es toll, dass wir nicht direkt vom Ziel ausgegangen sind, sondern zunächst die Grundlage erstellt haben und darauf aufbauend weiter machten.
> Ich hatte [vor Durchführung dieses Phonetik-Kurses] eine langweilige Vorstellung hinsichtlich der Ausspracheübungen [für den DaF-Unterricht]. Diese wiederholten sich stark. Bei Durchführung denkt man meistens an nichts. Und gerade das ist, was ich hier [bei den Ausspracheübungen im Bereich der Kontrastivität] geschätzt habe, die reflektierende Seite dieser Übungen.

Beim Übungstyp zur impliziten Kontrastivität machten die Interview-Antworten der Proband/innen auf das Erkennen der präsentierten Interferenzfehler aufmerksam. Einige Proband/innen betrachteten dies als positiv, da ihre Aussprachefehler wegen der Erstsprache Spanisch auftreten können und nicht unbedingt mit einer schwachen Leistung im Lernprozess zu tun haben müssen.

Bei den Ausspracheübungen zur expliziten Kontrastivität bemerkten die Proband/innen vorrangig den vorteilhaften Nutzen dieser Übungen beim Lernen. Es folgte die positive Bewertung dieser Übungen als Zusammenfassung und Sicherung der bisher behandelten Informationen. Die Proband/innen berichteten, dabei insbesondere ihre Intuition bestätigen sowie weitere Fragen bezüglich phonetisch-phonologischer Aspekte des Deutschen und Spanischen beantworten zu können.

Bezüglich der Ausspracheübungen zur Automatisierung brachten die Proband/innen das auditive Erkennen der präsentierten Interferenzfehler zum Ausdruck, dies jedoch eher bei der Beschreibung der dialogischen Interaktion mit den anderen Lernenden. Auch äußerten sich einige Proband/innen positiv über die Progression der Ausspracheübungen in der Übungstypologie und betonten dabei, dass die vorige auditive Arbeit zum Erkennen der Interferenzfehler aus dem Spanischen die spätere Anwendung der Sprache erleichtert.

Die Aussprachetests[1] zur Messung der Aussprachеleistung hinsichtlich des Silbenkontrasts betont-unbetont im Deutschen zeigen, dass die Proband/innen beim reproduzierenden Sprechen, d. h. beim Vorlesen eines Textes, signifikante Fortschritte machten. In dieser Hinsicht konnten sie nach Abschluss des Phonetik-Kurses den Kontrast signifikant deutlicher realisieren als vor dem Phonetik-Kurs. Das frei zu produzierende Sprechen scheint allerdings eine für dieses Sprechen gezieltere Arbeit sowie mehr Zeit zum Training zu benötigen, denn dabei wurden keine Fortschritte festgestellt.

[1] Die Phonetik in DaF verfügt über keine standardisierten Tests, weshalb die eingesetzten Aussprachetests den informellen Tests zuzuordnen sind.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

5. Fazit

In diesem Beitrag wurde aufgezeigt, dass die Erstsprache den Ausspracheerwerb in einer Fremdsprache bedingen kann. Demzufolge wurde eine Übungstypologie im Bereich der Kontrastivität vorgeschlagen, die durch die implizite und explizite Integration kontrastiver Aspekte in die Ausspracheübungen zum Lernprozess positiv beitragen könnte. Auch die Übungen zur Automatisierung haben positiv mitgewirkt. Die hier präsentierten Teilergebnisse einer Doktorarbeit über Ausspracheübungen zum Sprechrhythmuserwerb bei Spanisch sprechenden DaF-Lernenden haben gezeigt, dass die Berücksichtigung der Erst- und Zweitsprache eine leistungsfähige Steuerung im Lernprozess eröffnen bzw. diesen positiv beeinflussen kann. In dieser Hinsicht wäre dann interessant zu ergründen, ob DaF-Lernende mit weiteren Erstsprachen genauso positive Ergebnisse in DaF erreichen würden.

Literatur

Brdar-Szabó, Rita (2010): Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 1. Halbbd*. Berlin, New York: de Gruyter, 518–531.

Hirschfeld, Ursula & Reinke, Kerstin (2016): *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: Erich Schmidt.

Hirschfeld, Ursula & Stock, Eberhard (2013): Ziele und Grenzen der kontrastiven Phonetik. In: Bose, Ines/Hirschfeld, Ursula/Neuber, Baldur & Stock, Eberhard (Hrsg.): *Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst*. Tübingen: Narr, 61–69.

Mehlhorn, Grit & Trouvain, Jürgen (2007): Sensibilisierung von Lernenden für fremdsprachliche Prosodie. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12/2*. https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/304/296 [zuletzt geprüft: 6.3. 2018].

Missaglia, Federica (1999): *Phonetische Aspekte des Erwerbs von Deutsch als Fremdsprache durch italienische Muttersprachler*. Frankfurt/Main: Forum Phoneticum.

Schmidt, Richard (2010): Attention, awareness, and individual differences in language learning. In: Chan, W. M./Chi, S./Ci, K. N./Istanto, J./Nagami, M./Sew, J. W./Suthiwan, T./Walker, I. (Hrsg.): *Proceedings of CLaSIC 2010*. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, 721–737.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Perspektive kontrastiv. Die Deixis *da* als Lehr- und Lernproblem bei ungarischen DaF-Lernenden

Mónika Jász-Kajmádi (ELTE Budapest, Ungarn)

Das System der positionalen Lokaldeixis des Deutschen mit den drei deiktischen Wörtern *hier*, *da* und *dort* wird linguistisch vielerorts diskutiert und als komplexes System beschrieben (Fricke 2007). In der ungarischen Sprache werden die lokalen Verhältnisse binär ausgedrückt. Meiner Beobachtung nach scheint für ungarische Lernende die Verwendung von *da* besonders schwierig zu sein.
Im Beitrag werden zuerst die besonderen Herausforderungen beim Lernen der Deiktika für die Zielgruppe (ungarische DaF-Lernende im Alter von 12–14 Jahren, Sprachniveaus A2–B1) aufgezeigt. Danach werden in meiner Untersuchung ermittelte Häufigkeitswerte von *hier*, *da* und *dort* in in Ungarn benutzten überregionalen und regionalen Lehrwerken dargestellt, und die Lehrwerke werden miteinander und mit Häufigkeitswerten aus Korpora zur deutschen Standardsprache (Jones & Tschirner 2006) verglichen.

1. Einleitung

In meinem Beitrag möchte ich das Wort *da* als Lehr- und Lernproblem bei ungarischen DaF-Lernenden thematisieren. *Da* in seiner räumlichen Bedeutung kann im Deutschen sowohl einen vom Standort des Sprechers entfernt liegenden Ort als auch den Ort, an dem sich der Sprecher befindet, darstellen. Darüber hinaus verfügt die deutsche Sprache über zwei weitere Ausdrücke, *hier* und *dort*, die ebenfalls den Sprecherort bzw. einen entfernt liegenden Ort bezeichnen. Dieses sprachliche Phänomen kann in der ungarischen Sprache binär mit den Wörtern *itt* und *ott* ausgedrückt werden.

Anhand dieser Beobachtung lässt sich fragen: Wie gehen die ungarischen DaF-Lernenden und die in Ungarn benutzten Lehrwerke mit einer so komplizierten sprachlichen Erscheinung der deutschen Sprache um? Im Rahmen meiner entstehenden Dissertation wurden Pilotuntersuchungen zu diesen Fragestellungen durchgeführt, die im Folgenden kurz beschrieben werden. Zuerst wird *da* als Gegenstand der linguistischen Beschreibung definiert und im Anschluss daran seine wichtige Rolle für den fremdsprachlichen Deutschunterricht begründet. Abschließend werden empirische Befunde zum Thema aufgezeigt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2. „Da“ in der linguistischen Beschreibung

Da wird als ein polysemes Wort, seiner Wortklassenzuordnung nach als Adverb oder als Konjunktion, aufgefasst. Das Adverb *da* kann lokal, temporal und modal genutzt werden und kann sich auf Abstrakta und auf Orte, die im vorangehenden Text genannt wurden, beziehen. In diesem Beitrag wird seine räumliche Bedeutung fokussiert.

Einer pragmatischen Annäherung nach gehört *da* der Wortklasse der Zeigwörter, der Deiktika, an. Auf eine zusammenfassende Darstellung über die Deixistheorie (Tátrai 2011) kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden, es sollen hier lediglich einige Aussagen über die Lokaldeixis des Deutschen zitiert und dabei die Frage angegangen werden: Ist die positionale Lokaldeixis im Deutschen ein zwei- oder ein dreigliedriges System?

Die Deixis, also das sprachliche Zeigen, wird in der deutschen Fachliteratur überwiegend als sprachliches Phänomen definiert, wo „die Origorelativität in der Systembedeutung enkodiert ist“ (Fricke 2007, 56). Auch Bühler klassifiziert die deiktischen Ausdrücke mit der Entfernung von der Origo. Er beschreibt das deutsche lokaldeiktische System als dreigliedrig: Neben einem *hier*, was den Senderbereich, also die Origo, markiert, stehen *da* und *dort* für einen anderen Ort. Dabei zeichnet sich *da* dadurch aus, dass es greifbar ist, *da* ist „der gerade in Rede stehende räumliche Aktionsbereich des Sprechers“ (Bühler 1934, 101). Von einem semantischen Ausgangspunkt aus beschreibt auch Ehrich (1992) die Lokaldeixis im Deutschen als dreigliedriges System.

In anderen Arbeiten wird von einem binären System ausgegangen, in dem für Origoexklusivität und für Origoinklusivität *hier* und *dort* als eindeutig gegensätzliche Pole stehen. *Da* erscheint als ein drittes Element, das beide Positionen kontextabhängig ausdrücken kann (Diewald 1991).

Die binäre Opposition im System wird auch von anderen Arbeiten, die zudem regionale Unterschiede einbeziehen, bestätigt. Ausgegangen wird von der „Koexistenz von zwei zweistufigen regionalen Systemen der Lokaldeixis, einem nördlichen hier-da-System und einem südlichen da-dort-System“ (Möller 2011, 9).

3. Relevanz für den DaF-Unterricht

Wenn sprachliche Erscheinungen in ihrer Bedeutung für den fremdsprachlichen Unterricht diskutiert werden, kann unter anderem die Häufigkeit des Vorkommens als Auswahlkriterium gelten. In der Häufigkeitsliste des Deutschen von Jones und Tschirner (2006) rangiert das Wort *da* auf Platz 35. Unter den häufigsten 100 Adverbien steht *da* auf Platz 4 mit 3.666 Belegen,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

hier auf Platz 13 (1.630 Belege), und mit 699 Belegen befindet sich *dort* auf Platz 25. Wegen der hochfrequenten Benutzung des Wortes scheint die Auseinandersetzung mit dem Wort *da* im Unterricht sinnvoll zu sein.

Im Rahmen eines kommunikativen, situationsbezogenen Unterrichts benötigen Lernende grundlegende sprachliche Formen, die das sich-Orientieren versprachlichen und die perspektivischen Verhältnisse ausdrücken:

> Die deiktischen Ausdrücke braucht der Fremdsprachenlerner früh, wenn er sich erfolgreich verständigen will. Das scheint einfach zu sein, weil er das „Funktionieren" deiktischer Ausdrücke schon aus seiner eigenen Sprache kennt. […] Doch das ist nur zum Teil richtig. Denn die deiktischen Systeme (Menge und Art der Zeigwörter in einer Sprache) sind durchaus unterschiedlich organisiert. (Graefen & Liedke 2008, 96)

Das System der positionalen Lokaldeixis im Deutschen mit dem hochfrequenten Wort *da* ist ein Paradebeispiel dafür. An diesem sprachlichen Phänomen lässt sich bei ungarischen Sprachlernenden beobachten, wie sie die perspektivischen Verhältnisse in der Fremdsprache deuten können, wenn teilweise von der Muttersprache abweichende sprachliche Mittel für den Ausdruck der Perspektive vorhanden sind.

4. Pilotuntersuchungen zum Lernproblem „da" bei ungarischen DaF-Lernenden

Will man eine praxisrelevante Frage im Bereich Deutsch als Fremdsprache empirisch erforschen, ergeben sich mindestens zwei Perspektiven: sowohl das Lehren als auch das Lernen können genauer untersucht werden.

Eine erste Annäherung an meine Forschungsfrage bieten Lernerprodukte. In einer Untersuchung haben deshalb ungarische DaF-Lernende (12–14 Jahre alt, Sprachniveaus A2–B1) einen Ausschnitt des Gedichtes „Telefonieren" von Friedl Hofbauer (Bamberger & Auböck 1988, 41) ins Ungarische übersetzt. Das Gedicht zeichnet sich dadurch aus, dass das Wort *da* sowohl in origoexklusiver als auch in origoinklusiver Bedeutung mehrmals vorkommt. In einer quantitativen Analyse wurde ermittelt, welche ungarischen Wörter die Lernenden bei der Übersetzung benutzen. Es stellte sich heraus, dass Lernende mit ungarischer Muttersprache in manchen Kontexten verunsichert sind.

Da der Verarbeitungsprozess eher über qualitative Forschungsmethoden zugänglich ist, wurden in einem anschließenden Schritt retrospektive Interviews geführt. Aus den Daten geht hervor, dass die Lernenden auf unterschiedlichen Wegen zur Deutung der perspektivischen Verhältnisse des Textes gelangen. Die Bedeutung des Wortes *da* wird von ihnen als schwer durchschaubar beschrieben (Jász-Kajmádi 2017).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Nebst der Untersuchung bei den Lernenden wurde auch eine Lehrmittelanalyse durchgeführt. Lehrwerke zeichnen sich per definitionem dadurch aus, dass sie den Lernprozess durchdacht begleiten und eine grammatische Progression enthalten, wobei sie auf relevante sprachliche Phänomene eingehen. Ein Lehrbuch enthält Texte und sollte garantieren, dass diese „sprachlich, idiomatisch und situativ angemessen sind" (Brill 2005, 77). Zwei in den oben erwähnten Lerngruppen benutzte Lehrwerke wurden untersucht: das überregionale Lehrwerk „Lagune" und das regionale Lehrwerk „Start! Neu".

In der Pilotuntersuchung wurden in einem ersten Schritt die Texte, Dialoge und Aufgabenstellungen im Lehrbuch erforscht. Zuerst wurden alle Vorkommnisse von *hier*, *da*, *dort* identifiziert und gesammelt. Die Ergebnisse sind in Abb. 1 abgebildet. Im A1-Lehrbuch „Lagune" kommt *da* am häufigsten vor, im Lehrbuch „Start! Neu" führt der deiktische Ausdruck *hier* die Liste an. Wenn man die Häufigkeit von *da* und *dort* vergleicht, kann man feststellen, dass in „Start! Neu" *dort* fast genauso oft vorkommt wie *da*. In „Lagune" ist *da* gegenüber *dort* viel häufiger, was den Häufigkeitsuntersuchungen bei Korpora der deutschen Standardsprache entspricht (vgl. Jones & Tschirner 2006).

Dieser empirische Befund der Pilotuntersuchung lässt sich im Rahmen meiner geplanten Dissertation mit der Methode der linguistischen Lehrwerkanalyse weiter verfeinern. Dabei wird zuerst „die explizite Präsentation des Bereichs [die positionale Lokaldeixis] im Rahmen der vom Lehrwerk gebote-

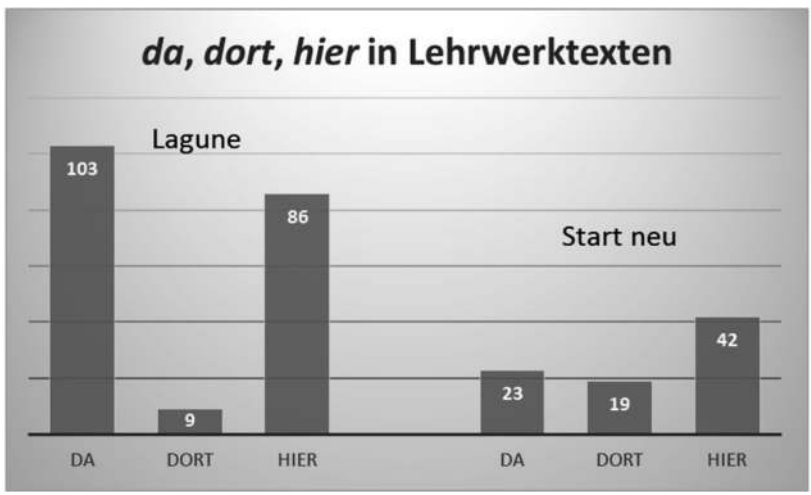


Abb. 1: „da"/„dort"/„hier" in Lehrwerktexten

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

nen kognitiven Lernhilfen und Übungen“ beschrieben und ergänzend dazu „die implizite Inputsteuerung aufgrund der Verwendung der entsprechenden sprachlichen Mittel in den Aufgabenstellungen, Dialogen und Texten“ (Ahrenholz 2007, 317) quantitativ ausgewertet.

Es stellt sich die Frage, welche Kriterien aus der sprachwissenschaftlichen Beschreibung der Lokaldeixis für eine diesbezügliche linguistische Lehrwerkanalyse aufgenommen werden können. Es müssen beispielsweise Entscheidungen getroffen werden dahingehend, ob nur die situative Verwendung oder auch andere Verwendungen mitgezählt werden, wie ein Rückverweis klassifiziert wird oder ob ein zwei- oder ein dreigliedriges System als Ausgangspunkt der Klassifizierung dient.

5. Fazit

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass das deutsche lokaldeiktische System ein kompliziertes und linguistisch facettenreiches Gebiet ist. Weitere Untersuchungen, die das sprachliche Phänomen als Lehr- und Lernproblem angehen, gelten als Desiderat.

Erste Untersuchungen bei Lernenden scheinen zu bestätigen, dass das Phänomen ein Lernproblem für ungarische DaF-Lernende darstellt. Als eine mögliche Abhilfe für das Lernproblem wird in der Fachliteratur die kontrastive Herangehensweise vorgeschlagen:

> Lehrende und Lernende des Deutschen sollten die deiktischen Elemente der eigenen und fremden Sprache sorgfältig miteinander vergleichen. Es handelt sich immer um ein Teilsystem der Fremdsprache, das schon für das Zurechtkommen im Alltag notwendig ist. (Graefen & Liedke 2008, 97)

Darüber hinaus müsste man künftig die Lehrwerke gründlicher unter die Lupe nehmen. Wie die Häufigkeitswerte zweier ausgewählter Lehrwerke gezeigt haben, scheint auch die Frage relevant zu sein, ob die Lehrbuchtexte die Häufigkeitsverteilung der Standardsprache repräsentieren.

In der Methode der linguistischen Lehrwerkanalyse wird in der Sprachwissenschaft erarbeitetes Wissen auf den DaF-Unterricht bezogen nutzbar gemacht. Daraus können auch didaktische Konsequenzen abgeleitet werden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Literatur

Ahrenholz, Bernt (2007): *Verweise mit Demonstrativa im gesprochenen Deutsch. Grammatik, Zweitspracherwerb und Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, New York: de Gruyter (=Linguistik – Impulse und Tendenzen 17).

Aufderstraße, Hartmut/Müller, Jutta & Storz, Thomas (2006): *Lagune 1. Kursbuch Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber.

Bamberger, Richard & Auböck, Inge (1988): *Lesebuch für die 2. Schulstufe*. Wien: ÖBV Pädagogischer Verlag.

Brill, Lilli M. (2005): *Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Aachen: Shaker.

Bühler, Karl (1934): *Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache*. Jena: Gustav Fischer.

Diewald, Gabriele M. (1991): *Deixis und Textsorten im Deutschen*. Tübingen: de Gruyter (=Germanistische Linguistik 118).

Ehrich, Veronika (1992): *Hier und jetzt. Studien zur lokalen und temporalen Deixis*. Tübingen: de Gruyter (=Linguistische Arbeiten 283).

Fricke, Ellen (2007): *Origo, Geste und Raum. Lokaldeixis im Deutschen*. Berlin, New York: de Gruyter (=Linguistik – Impulse und Tendenzen 24).

Graefen, Gabriele & Liedke, Martina (2008): *Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache*. Tübingen, Basel: de Gruyter.

Jász-Kajmádi, Mónika (2017): *Da* als Lernproblem für Deutschlernende mit Muttersprache Ungarisch. *Deutschunterricht für Ungarn 28*, 179–193.

Jones, Randall L. & Tschirner, Erwin (2006): *A Frequency Dictionary of German. Core Vocabulary for Learners*. London: Taylor & Francis.

Maros, Judit & Gottlieb, Éva (2001): *Start! Neu. Német I. tankönyv*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Möller, Robert (2011): Hier, da und dort – regionale Variation und standardsprachlicher Gebrauch bei den primären Lokaldeiktika im Deutschen. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik 39/1*, 1–23.

Tátrai, Szilárd (2011): *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Budapest: Tinta Könyvkiadó.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

„Killing Heinz“, aber Ziel(-sprache) nicht getroffen: Grammatische Probleme thailändischer Lernender beim Ausdruck zielgerichteter Handlungen im Deutschen

Korakoch Attaviriyanupap (Silpakorn University, Thailand)

Im vorliegenden Beitrag geht es um zwei ausgewählte grammatische Probleme thailändischer Lernender beim Ausdruck zielgerichteter Handlungen im Deutschen. ‚Ziel‘ wird dabei zum einen als Objekt des Verbs und zum anderen als Richtungsangabe einer Handlung definiert. In der Zielsprache Deutsch wird dieses ‚Ziel‘ nicht immer korrekt zum Ausdruck gebracht, wie eine neuere Untersuchung zeigt.
Anhand einer Analyse von Aufsätzen thailändischer Studierender, in denen der Kurzfilm „Killing Heinz“ nacherzählt wurde, wurde versucht, zwei Fragen zu beantworten: 1. Wie sehen die Fehler bezüglich Objekt bzw. Transitivität aus? und 2. Welche präpositions- und richtungsrelevanten Fehler lassen sich finden? Die bei der Analyse gefundenen Fehler wurden vorab in zwei große Kategorien (verb- und transitivitätsrelevante sowie präpositions- und richtungsrelevante Fehler) und anschließend in verfeinerte Fehlerkategorien eingeteilt.

1. Einleitung

„Menschliches Handeln ist immer zielgerichtet.“ Diese Äußerung lässt sich in der Literatur zur Psychologie finden (vgl. z. B. Berner 2006). Ein solches Phänomen spiegelt sich m. E. auch sprachlich wider: In prototypischen Sätzen mit zwei Argumenten – ein handelndes Agens und ein Patiens – dient das zweite zur Bezeichnung des Ziels oder Opfers (Perrig 2010, 21). Die Richtungs- bzw. Lokalangaben drücken ebenfalls das Ziel einer Handlung aus, jedoch in Form von Adverbialbestimmungen.

Ergebnisse einer neueren Studie (Keadmaneegul &Attaviriyanupap 2016) zeigen, dass Kasus- und Präpositionsfehler die größte Gruppe der Fehler bei thailändischen DaF-Studierenden bilden. Der Gebrauch des Akkusativs scheint am schwierigsten zu sein. Auch im Hinblick auf die von der Verbvalenz unabhängigen Kasus treten Fehler hinsichtlich der von Präpositionen zugewiesenen Kasus am häufigsten auf, insbesondere bei Wechselpräpositionen (ebd., 89). Auf der Basis dieser Studie kann angenommen werden, dass der Ausdruck zielgerichteter Handlungen Lernenden des Deutschen als Fremdsprache zwei Schwierigkeiten bereitet: Beim ersten Aspekt spielt die Transitivität der Verben eine zentrale Rolle. Ein Fehler dieses Typs wäre z. B. **er tötete vor*

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

dem Fernseher. Beim zweiten Fehlertyp handelt es sich um präpositions- und richtungsrelevante Fehler wie z. B. **und dann wurde er in der Mitte der Stirn geschossen*, wo die Richtungsangabe grammatisch falsch ausgedrückt wird.

2. Fragestellung, das analysierte Korpus und Methodik

In der diesem Beitrag zugrunde liegenden Studie wird ‚Ziel' zum einen als Objekt des Verbs und zum anderen als Richtungsangabe einer Handlung definiert. Zwei Kernfragen sollen dabei beantwortet werden:

1. Wie sehen die Fehler bezüglich Objekt bzw. Transitivität aus?
2. Welche präpositions- und richtungsangaberelevanten Fehler lassen sich finden?

Die vorliegende Analyse basiert auf einem Lernerkorpus von achtzig Aufsätzen von Deutschstudierenden an der Silpakorn University in Thailand, die im Jahr 2015 an zwei Kursen teilgenommen[1] und eine Nacherzählung des dreiminütigen konversationslosen Kurzfilms „Killing Heinz" (1996) von Stefan Eling geschrieben haben

Alle für diese Studie relevanten Fehler wurden zunächst in die zwei bereits erwähnten Kategorien eingeteilt, bevor sie dann analysiert und in verschiedene Fehlertypen unterteilt wurden. Es handelt sich um eine eigene Kategorisierung.

3. Ergebnisse

3.1 Überblick über die Fehler beim Ausdruck zielgerichteter Handlung(en) im Deutschen

Bei verb- und transitivitätsrelevanten Fehlern, die mit der syntaktischen Funktion des Objekts zusammenhängen, wurden drei Fehlertypen unterschieden: Einsatz eines falschen Verbs, Fehlen des Objekts, verbabhängige Kasusfehler. Bei präpositions- und richtungsrelevanten Fehlern lassen sich folgende Phänomene finden: Einsatz einer falschen Präposition, Fehlen der Präposition, überflüssiger Einsatz der Präposition, präpositionsabhängige Kasusfehler, Fehlen eines Richtungsadverbs. In Abb. 1 wird die Verteilung aller Unterkategorien der verschiedenen gefundenen Fehlertypen dargestellt:

[1] Es handelt sich beim ersten Kurs um das Sprachniveau A2 (Studierende im 2. Studienjahr), während die Studierenden im zweiten Kurs (im 3. Studienjahr) sich am Anfang des Niveaus B2 befinden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

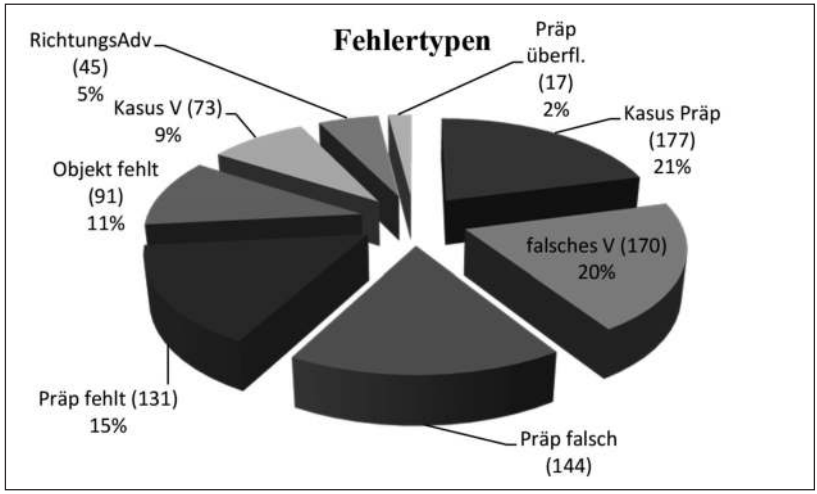


Abb. 1: Verteilung der Fehlertypen

Teilt man die Fehler in nur zwei grobe Kategorien ein, bildet also die zweite Kategorie, nämlich die präposition- und richtungsangaberelevanten Fehler, einen größeren Anteil (60 %) als die verb- und transitivitätsrelevanten Fehler (40 %). Im Folgenden wird jeder einzelne Fehlertyp besprochen.

3.2 Verb- und transitivitätsrelevante Fehler

3.2.1 Einsatz von falschen Verben

Bei diesem Fehlertyp handelt es sich um den Gebrauch eines falschen Verbs:

1. *Sobald der Mann das Fensterladen ausmachte* [3.44][2]
Korrektur: *Sobald der Mann den Fensterladen zumachte*
2. *Dann wurde er geschossen* [2.18]
Korrektur: *Dann wurde er erschossen*
3. *Er wollte das Publikum sterben* [2.32]
Korrektur: *Er wollte das Publikum töten*

[2] Jeder Beispielsatz wurde mit einer bestimmten Ziffer beschriftet. Die Nummer 2 oder 3 bezieht sich auf die Gruppe der Studierenden (2. Jahrgang oder 3. Jahrgang). Die analysierten Aufsätze wurden außerdem von 1 bis 80 nummeriert.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Es kann manchmal ein grammatisch korrekter Satz sein, die Semantik passt jedoch nicht, oder im Thailändischen handelt es sich um dasselbe Verb, im Deutschen liegen jedoch dafür zwei unterschiedliche Verben vor. Die Bedeutung eines Verbs hängt im Deutschen außerdem nicht selten von seiner Partikel oder seinem Präfix ab. Vor allem können solche Fehler vorkommen, wenn die Partikel oder das Präfix die Valenz des Verbes beeinflusst.

3.2.2 Fehlen des Objekts

In den analysierten Aufsätzen kommen häufig Sätze vor, in denen das nötige Akkusativobjekt fehlt:

4. *Plötzlich fiel ein Blumentopf, aber er verpasste* [2.9]
Korrektur: *Plötzlich fiel ein Blumentopf, aber er verpasste Heinz*
5. *[...], bevor die Vögel rammten* [2.33]
Korrektur:]…], *bevor die Vögel ihn rammten*

Es handelt sich bei diesem Fehlertyp ebenfalls um syntaktische Fehler, die mit der Wahrnehmung der Transitivität eines Verbs zu tun haben. Das Objekt gilt als Ziel einer Handlung, weshalb man diesen Sprachgebrauch als ‚Ziel(-sprache) nicht getroffen' bezeichnen kann.

3.2.3 Verbabhängige Kasusfehler

Im analysierten Korpus findet man nicht selten Kasusfehler, die von der Verbvalenz abhängen, wie die folgenden Beispiele zeigen:

6. *Heinz machte der Fensterladen zu* [2.33]
Korrektur: *Heinz machte den Fensterladen zu*
7. *[...], die Räuber folgten ihn* [3.46]
Korrektur:[…], *folgten ihm zwei Räuber*

In Beispiel 6 handelt es sich um den Einsatz der Nominativform anstelle eines Akkusativobjekts, während Beispiel 7 den falschen Gebrauch eines Akkusativ- statt eines Dativobjekts aufzeigt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3.3 Präpositions- und richtungsangaberelevante Fehler

3.3.1 Einsatz von falschen Präpositionen

Da eine lokale und direktionale Adverbialbestimmung häufig von einer Präposition eingeleitet wird, spielt der Gebrauch von Präpositionen eine bedeutende Rolle bei den Fehlern:

8. *Er hob das Ding im Balkon* [2.14]
Korrektur: *Er hob die Kiste vom Balkon*
9. *Sobald ein Blumentopf nach oben fiel* [2.3]
Korrektur: *Sobald ein Blumentopf von oben herab fiel*
10. *[…], obwohl eine Bananenschale im Boden und ein Bungeespringer auf seinem Kopf* [3.67]
Korrektur: […], *obwohl eine Bananenschale auf dem Boden und ein Bungeespringer über seinem Kopf war*

Während manche Kombinationen durch die Semantik des Substantivs von Anfang an nicht erlaubt sind, wie dies bei Beispiel 8 der Fall ist, ist das Vorkommen der Präposition und der folgenden NP in anderen Fällen prinzipiell möglich (z. B. *nach oben*, *auf seinem Kopf*). Deren Gebrauch lässt sich jedoch hier als Fehler kategorisieren, weil entweder die Semantik der Präpositionalphrase falsch ist oder den zu beschreibenden Situationen nicht entspricht. Die Fehler sind teilweise auch auf die Muttersprache zurückzuführen – z. B. bei Beispiel 10 –, weil die beiden Präpositionen *auf* und *über* derselben Form im Thailändischen entsprechen.

3.3.2 Fehlen der Präposition

Bei diesem Fehlertyp geht es darum, dass die Präpositionen fehlen, obwohl sie grammatisch nötig sind:

11. *Auf eimal fiel er ein Loch im Boden* [2.11]
Korrektur: *Auf einmal fiel er in ein Loch im Boden*
12. *Und dann ging er ein Fenster* [3.59]
Korrektur: *Und dann ging er an ein Fenster*

Die Präpositionalphrasen, die von einer Präposition eingeleitet werden müssen, lassen sich üblicherweise nach syntaktischen Funktionen nach drei Kategorien unterscheiden: Adverbialbestimmung, Präpositionalobjekt, Präpositionalattribut. Bei der vorliegenden Analyse kommt jedoch kaum ein Präpositionalattribut vor. Die meisten Fehler dieser Kategorie betreffen die Adverbialbestimmungen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3.3.3 Überflüssiger Einsatz von Präpositionen

Dieser Fehler hängt mit der Wahrnehmung der Transitivität des Verbs eng zusammen. Intransitive Verben verlangen üblicherweise kein Akkusativobjekt und drücken das Ziel der jeweiligen Handlung eher durch eine direktionale Präpositionalphrase aus, während transitive Verben das Ziel bzw. das Opfer der Handlung in Form eines Akkusativobjekts zum Ausdruck bringen. Wenn das Konzept der Transitivität unklar ist, machen Lernende häufig Fehler. Entweder fehlt die Präposition (s. Abschnitt 3.3.2) oder es werden überflüssige Präpositionen eingesetzt:

13. *Eines Tages verließ er aus dem Videothek* [2.15]
Korrektur: *Eines Tages verließ er eine Videothek*
14. *Dann überquerte er an die Straßenkreuzung* [2.18]
Korrektur: *Dann überquerte er eine Straßenkreuzung*

3.3.4 Präpositionsabhängige Kasusfehler

Einige Präpositionen lassen sich nur mit Substantiven eines bestimmten Kasus kombinieren: Akkusativ, Dativ oder Genitiv. Kasusfehler treten auf, wenn der gebrauchte Kasus nicht richtig ist:

15. *Und dann ging er mit die Menschenmasse ...* [3.44]
Korrektur: *Und dann ging er mit der Menschenmasse*

Bei den Wechselpräpositionen wird die Wahl von Akkusativ oder Dativ jedoch davon bestimmt, ob es sich beim Prädikat um einen Ort oder um eine Richtung handelt. Diese Unterkategorie der Präpositionsfehler bildet den größten Anteil. Im Folgenden werden einige Beispiele dargestellt. Diese zeigen v. a. den falschen Einsatz des Dativs anstelle des Akkusativs bei Wechselpräpositionen, die ein direktionales Adverbial einleiten, auf:

16. *Dann ging er gemütlich, fiel im Loch* [2.1]
Korrektur: *Dann ging er gemütlich und fiel in ein Loch*
17. *Er setzte sich auf einem Sofa* [2.2]
Korrektur: *Er setzte sich auf ein Sofa*

3.3.5 Fehlen des Richtungsadverbs

Richtungs- bzw. Direktionaladverbien drücken, ähnlich wie lokale und direktionale Präpositionalphrasen, Handlungsziele aus. Einige Fehler entstehen also durch das Fehlen solcher Adverbien:

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

18. *Obwohl eine Bananenschale neben einem Locher lag, trat er nicht* [2.18]
Korrektur: *Obwohl eine Bananenschale neben einem Loch lag, trat er nicht hinein*
19. *Er kam nach Hause, bevor der Balkon fiel* [2.18]
Korrektur: *Er kam nach Hause, bevor der Balkon herunterfiel*

Hinter solchen Fehlern scheint der Einsatz einer Präposition zu stecken. Bemerkenswert ist deren Verwendung in Kombination mit den Direktionaladverbien *hin* und *her*, die eindeutig eine zielgerichtete Handlung ausdrücken und die zum Wechsel der Wortart der zugrunde liegenden Präposition führen.

4. Schlussfolgerung

Die oben besprochene Fehleranalyse zeigt, dass Fehler thailändischer Lernender beim Ausdruck zielgerichteter Handlungen im Deutschen in zwei Kategorien eingeteilt werden können: Es handelt sich einerseits um verb- und transitivitätsrelevante und andererseits um präpositions- und richtungsangaberelevante Fehler. Diese beiden Fehlerkategorien hängen z. T. miteinander zusammen. Das Fehlen des Objekts kann z. B. durch den überflüssigen Einsatz von Präpositionen entstehen. Darüber hinaus lässt sich m. E. der zweite Fehlertyp auf das Phänomen zurückführen, dass das Deutsche im Unterschied zum Thailändischen eine starke Raumorientierung widerspiegelt (vgl. Attaviriyanupap 2013). Lokaldeixis und Richtung werden im Deutschen also häufiger explizit ausgedrückt, was thailändischen DaF-Lernenden Probleme machen kann. Die deutsche Raumorientierung mit der Unterscheidung von Orts-, Richtungs- und Herkunftsangabe (wo? woher? wohin?) sollte im DaF-Unterricht für thailändische Lernende ausführlicher behandelt werden, vor allem die Unterschiede zwischen Akkusativ und Dativ bei Wechselpräpositionen.

Literatur

Attaviriyanupap, Korakoch (2013): Lokaldeixis: Raum-Zeichen der Sprache *hier, da dort* im Deutschen und Thailändischen: eine kontrastive Analyse. In: Hess-Lüttich, Ernest W. B. & Watanagura, Pornsan (Hrsg.): *KulturRaum zur (inter)kulturellen Bestimmung des Raumes in Sprache, Literatur und Film*. Frankfurt/Main, Bern, Wien: Peter Lang, 309–326.

Berner, Winfried (2006): *Finalität: Menschliches Handeln ist immer zielgerichtet*. https://www.umsetzungsberatung.de/psychologie/finalitaet.php [zuletzt geprüft: 25.4.2018].

Eling, Stefan (1996): *Killing Heinz*. Animationsfilm. Moving Pictures.

Keadmaneegul, Supachok & Attaviriyanupap, Korakoch (2016): Kasusfehler bei thailändischen DaF-Studierenden. *Info DaF 43/1*, 89–102.

Perrig, Gabriela (2010): Akkusativ. In: Hentschel, Elke (Hrsg.): *Deutsche Grammatik*. Berlin, New York: de Gruyter, 21–25.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

„Im Unterricht versuch ich schon, die Standardsprache zu sprechen.“ Varietäten des österreichischen Deutsch in der Schule

Rudolf de Cillia (Universität Wien, Österreich)

Der vorliegende Beitrag referiert einen Ausschnitt der Ergebnisse des Forschungsprojekts „Das österreichische Deutsch als Unterrichts- und Bildungssprache“, in dem u. a. Daten zur Verwendung von Varietäten im schulischen Kontext erhoben wurden. Eine Fragebogenerhebung bei Lehrer/innen und Schüler/innen, Interviews und Gruppendiskussionen haben ergeben, dass in den Schulen und auch im Unterricht das gesamte Spektrum des Dialekt-Standard-Kontinuums, und nicht nur hauptsächlich Standardsprache, verwendet wird.

1. Vorbemerkung

Der folgende Beitrag berichtet einen kleinen Ausschnitt aus einem Forschungsprojekt zum österreichischen Deutsch (ÖD, FWF-Projekt Nr. P 23913-G18; Laufzeit 10/2012 bis 04/2015)[1]. Die Arbeit positioniert sich in der Theorie der plurizentrischen Sprachen (vgl. Clyne 2005, Ammon 1995, Ammon et al. 2016). Im Projekt wurden zahlreiche Aspekte der Rolle der österreichischen Standardvarietät der deutschen Sprache im schulischen Kontext untersucht. In einer Daten- und Methodentriangulation wurden Quellen analysiert sowie qualitative und quantitative Methoden der Befragung und teilnehmende Unterrichtsbeobachtung eingesetzt. Die erhobenen Datensätze umfassen Daten aus der Analyse von Deutsch-Lehrplänen (Volksschule, Sekundarstufe I und II), von Studienplänen für die Lehrer/innenausbildung Deutsch der Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, von den jeweils drei am häufigsten verwendeten Deutschlehrbüchern auf Grundstufe, Sekundarstufe I und II sowie Daten aus einer großen Fragebogenerhebung bei Schüler/innen (Sekundarstufe II, n = 1253) und Lehrer/innen (Volksschule, Sekundarstufe I+II, n = 164) in allen neun österreichischen Bundesländern, aus 21 Interviews mit Lehrer/innen aller Schultypen, aus einer teilnehmenden Beobachtung in sieben

[1] Weitere Informationen zu den Projektergebnissen finden sich in Präsentationen und Publikationen, die auf der Projekthomepage zu finden sind (http://oesterreichisches-deutsch.bildungssprache.univie.ac.at/ [zuletzt geprüft: 30.5.2018]), bei de Cillia & Ransmayr 2015 und 2019.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Schulklassen und aus je einer Gruppendiskussion mit Lehrer/innen und Schüler/innen. Die Daten wurden mittels deskriptiv- und inferenzstatistischer (SPSS) und diskursanalytischer/gesprächsanalytischer Methoden ausgewertet.

Der hier besprochene Ausschnitt aus den Daten betrifft die Verwendung unterschiedlicher Varietäten der deutschen Sprache in den Schulen.

2. Zur Variation der deutschen Sprache in Österreich

Bei der Beschreibung der sprachlichen Situation in Österreich bezieht sich die Bezeichnung „österreichisches Deutsch" (ÖD) in der Regel auf die Standardsprache (Wiesinger 2010, 360, Ebner 2009, 442). Sind alle schriftlichen und mündlichen Varietäten gemeint, wird das mit „Deutsch in Österreich" (DiÖ) bezeichnet. In der Praxis verschwimmen allerdings häufig die Grenzen zwischen ÖD im engeren Sinne und DiÖ – v. a. im Sprachgebrauch von Laien, für die ÖD häufig mit allen sprachlichen Erscheinungen Österreichs verbunden ist. Was die Modellierung der sprachlichen Variation der deutschen Sprache in Österreich betrifft, gehen wir von dem in der Literatur am häufigsten angenommenen Modell aus, in dem zwischen österreichischem Standarddeutsch, einer großräumigeren Umgangssprache und Dialekt (Basisdialekt, Verkehrsdialekt) unterschieden wird (Steinegger 1998, Wiesinger 2014), wobei in einem für Österreich typischen Dialekt-Standard-Kontinuum ein bruchloser Wechsel zwischen den Sprachebenen möglich und üblich ist. Was die hier diskutierte Fragestellung angeht, wurden einerseits Fragen zur Sprachverwendung in der Fragebogen-Erhebung gestellt, andererseits wurde die Verwendung von Varietäten in den Gruppendiskussionen und Interviews thematisiert.

3. Herkunftsvarietäten/-sprachen der Schüler/innen

Zunächst wurden die Lehrpersonen gefragt, mit welchen Herkunftssprachen bzw. Varietäten der Schüler/innen sie im Unterricht konfrontiert sind, und es sollte angegeben werden, ob das häufig, wenig oder gar nicht der Fall ist. Die „Umgangssprache" wurde am häufigsten genannt (84,7% häufig, 15,3% wenig, 0% gar nicht), „österreichisch geprägtes Standarddeutsch" am zweithäufigsten (61% häufig, 35,2% wenig, 3,8% gar nicht), vor den „Dialekten" (51,2% häufig, 46,4% wenig, 6,2% gar nicht). „Bundesdeutsch geprägtes Standarddeutsch" wurde von 3,2% häufig, von 40,8% wenig und 56% gar nicht angeführt, „schweizerisch geprägtes Standarddeutsch" wurde von 3,8% wenig wahrgenommen und von 96,2% gar nicht, und die Ergebnisse für „andere Herkunftssprachen als Deutsch" lauteten: 29,7% häufig, 58,2% wenig

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

und 12.1% gar nicht. Zählt man die Kategorien „häufig“ und „wenig“ zusammen, ergeben sich 100% für die „Umgangssprache“, 96,2% für „österreichisches Standarddeutsch“ und 93,8% für „Dialekte“. Mit anderen Worten: Alle drei Varietäten des DiÖ sind in den Schulen omnipräsent. Dabei wird Dialekt mit signifikantem Unterschied am häufigsten in den westlichen Bundesländern und Umgangssprache am häufigsten im Südosten genannt, und österreichisch geprägte Standardsprache wird im Osten am häufigsten und im Westen am wenigsten angeführt. In den Hauptschulen und der Allgemein bildenden höheren Schule (AHS) wird der Dialekt von den Lehrenden am stärksten wahrgenommen (61,9% bzw. 61,8%), in den Volksschulen ist der Prozentsatz deutlich geringer (29,6%). Andere Herkunftssprachen als Deutsch werden in der Volksschule am häufigsten, in der Sekundarstufe II am wenigsten genannt, was auch den tatsächlichen Sprachverhältnissen an österreichischen Schulen entspricht.

4. Sprachverwendung der Lehrer/innen in Unterrichtssituationen

Eine weitere Frage im Fragebogen der Lehrer/innen lautete: „Wie sprechen Sie überwiegend mit Ihren Schüler/innen im Unterricht in den folgenden Situationen: Vortrag, Arbeitsauftrag, Disziplinäres, Organisatorisches?“ „Standarddeutsch“ – „Umgangssprache“ – „Dialekt“ waren als Antwortoptionen angegeben, Mehrfachnennungen waren möglich. Meist machten die Befragten jedoch nur Einfachangaben.

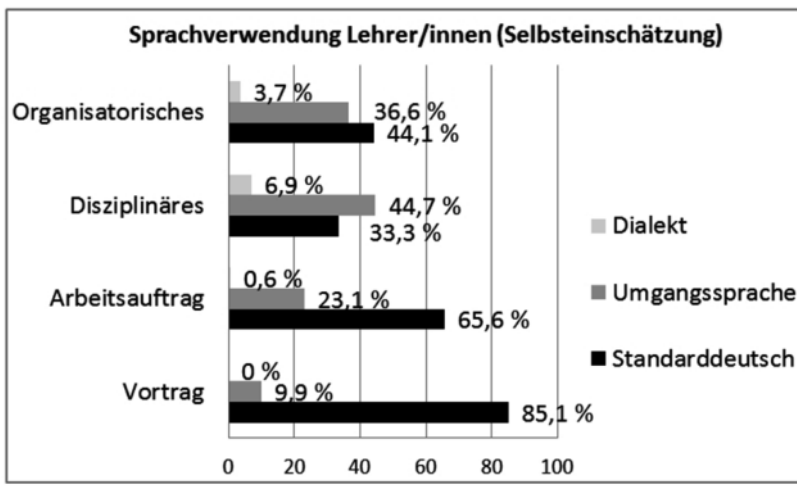


Abb. 1: Sprachverwendung Lehrer/innen (Selbsteinschätzung)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Abb. 1 zeigt die Ergebnisse. Für den Lehrervortrag (85,1 %) und die Erteilung von Arbeitsaufträgen (65,6 %) wurde in erster Linie die Standardsprache angegeben. Die Umgangssprache steht bei disziplinären Sprechhandlungen an erster Stelle (44,7 %), vor der Standardsprache (33,3 %). Bei Organisatorisches betreffenden Äußerungen ist das Verhältnis umgekehrt: 36,6 % nennen die Umgangssprache, 44,1 % den Standard. Dialekt wird nach Aussagen der Lehrer/innen nur ganz selten verwendet: 6,9 % geben ihn für Disziplinäres an, 3,7 % für Organisatorisches und 0,6 % bei Arbeitsaufträgen. Jüngere Lehrpersonen tendieren eher zur Umgangssprache in allen Kommunikationssituationen, ältere geben am wenigsten Dialektverwendung an.

Äußerungen in den Interviews deuten darauf hin, dass die bei der Befragung gegebenen Antworten, wonach fast ausschließlich Standard verwendet wird, wohl nicht der Sprachpraxis entsprechen. Eine Lehrerin aus Tirol meint auf die Frage, welche Varietät sie im Unterricht verwende: „Da *versuch i eigentlich,* die Standardsprache beizubehalten." Eine Kollegin aus Wien sagt: „Im Unterricht *versuch ich schon,* die Standardsprache zu sprechen." Oder eine andere, ebenfalls aus Wien: „Also, *ich würde da auch sagen*, Standardsprache." Ein Lehrer aus Salzburg meint: „Ahm da leg ich *schon eher* Wert auf Standardsprache, wobei natürlich durchaus zwischendurch auch umgangssprachliche Wendungen vorkommen." Auch in der Gruppendiskussion der Lehrer/innen ist das ein Thema, z. B. wenn eine Lehrerin aus der Steiermark, die angibt, hauptsächlich Standard zu sprechen, sagt: „Nja, ich spreche, ich sprech mit den Kindern immer in der Standardsprache, aber ich breche sie dann, wenn ein Schüler zum zehnten Mol mir, wos was i, den Bleistift durch die Gegend schleudert. Dann komm ich in seine Sprache, die er gewohnt ist." Die Verwendung abschwächender Partikel und die Relativierungen weisen darauf hin, dass wohl alle drei Varietäten in der Unterrichtsrealität verwendet werden und dass v. a. bei disziplinären Maßregelungen der Dialekt eine Rolle spielt.

5. Sprachverwendung von Schüler/innen in der Schule

Die Lehrpersonen wurden auch danach gefragt, ob ihre Schüler/innen Dialekt verwenden und wie sie als Lehrer/innen damit umgehen. Abb. 2 auf Seite 316 zeigt die Ergebnisse.

Fasst man die Nennungen für „fast alle" und „viele" zusammen, zeigt sich, dass mehr als drei Viertel der Schüler/innen in den Pausen den Dialekt verwenden, aber auch bei Gruppenarbeiten ergibt sich ein hoher Wert von fast drei Vierteln. Und im Lehrer-Schüler-Gespräch dürften, nach Angaben der Lehrpersonen, ebenfalls viele Schüler/innen Dialekt verwenden (ca. 50 %),

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

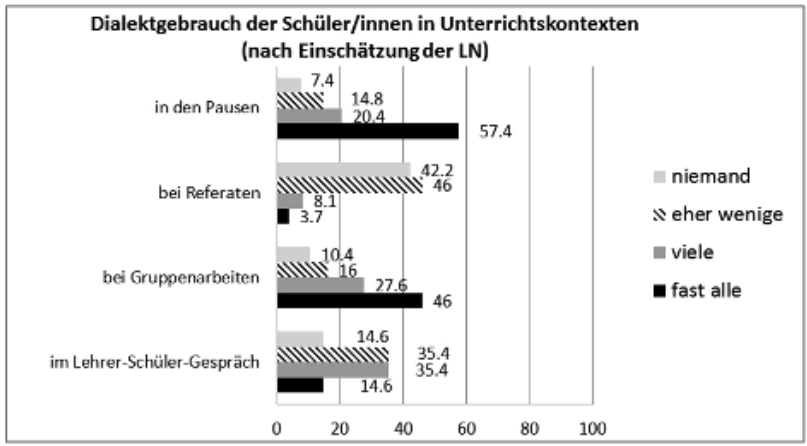


Abb. 2: Dialektgebrauch der Schüler/innen in Unterrichtskontexten (nach Einschätzung der Lehrer/innen)

nur bei Referaten sind diese Werte sehr gering (ca. 12%). V.a., wenn man sich die Angaben in Abhängigkeit von den Regionen ansieht, ergeben sich in allen Situationen signifikante Unterschiede. So stechen die Ergebnisse zum Lehrer-Schüler-Gespräch in Vorarlberg heraus, wo rund 56% der Lehrer/innen angeben, dass fast alle Schüler/innen im Lehrer-Schüler-Gespräch Dialekt verwenden. In allen anderen Regionen ist dieser Prozentsatz wesentlich geringer: 25% in der Region Mitte, 21% in Tirol, 10% im Süd-Südosten, 3% im Osten.

Akzeptiert und toleriert wird die Verwendung von Dialekt v.a. in der Pause von 95,4% und bei Gruppenarbeiten von 85,4% der Lehrpersonen, im Lehrer-Schüler-Gespräch von 38,6% und bei Referaten von 11,1% der Lehrpersonen. Korrigiert wird v.a. bei Referaten (44,4%) und im Lehrer-Schüler-Gespräch (38,6%). 2,3% der Lehrpersonen korrigieren auch in der Pause, 6,3% bei den Gruppenarbeiten.

Dass alle unterschiedlichen Varietäten einerseits sehr wohl in den Schulen präsent sind und andererseits unterschiedliche Funktionen erfüllen, bringt eine Passage aus der Gruppendiskussion auf den Punkt: „Dialektal gefärbte Umgangssprache“ werde für Zwischenmenschliches, „schönstes Standarddeutsch“ für den Lernstoff – das, was wichtig ist –, eingesetzt. Und es gebe wohl kaum Lehrpersonen, die „konsequent in der Standardsprache sprechen“.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

6. Résumé und Ausblick

Die hier sehr verkürzt berichteten Ergebnisse der Studie zur Verwendung der Varietäten des Deutschen in Österreich zeigen, dass in der Sprachverwendung in der Schule der Varietätenraum des DiÖ voll ausgeschöpft wird. In der Fragebogenerhebung, die die Selbsteinschätzung der Befragten wiedergibt, zeigen sich dabei sehr geringe Werte für Dialekt in unterrichtlichen Kontexten. Die Gruppendiskussionen und Interviews weisen aber darauf hin, dass es sich dabei vermutlich um sozial erwünschte Antworten handelt und dass das gesamte Dialekt-Standard-Kontinuum im Unterricht Verwendung findet. Inhaltliche, fachliche Äußerungen werden eher in standardnaher Form formuliert (im „schönsten Standarddeutsch"), die Beziehungsebene und emotionale Äußerungen tendieren eher zu nähesprachlichen Varietäten, d. h. zum Dialekt und zu dialektal gefärbter Umgangssprache.

Literatur

Ammon, Ulrich (1995): *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Das Problem der nationalen Varietäten.* Berlin, New York: de Gruyter.

Ammon, Ulrich/Bickel, Hans & Lenz, Alexandra N. (2016): *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen, 2., völlig neu bearb. und erw. Aufl.* Berlin, New York: de Gruyter.

de Cillia, Rudolf & Ransmayr, Jutta (2019): *Österreichisches Deutsch macht Schule. Bildung und Deutschunterricht im Spannungsfeld von sprachlicher Variation und Norm*. Wien: Böhlau.

de Cillia, Rudolf & Ransmayr, Jutta (2015): Das österreichische Deutsch und seine Rolle als Unterrichts- und Bildungssprache. In: Lenz, Alexandra N./Ahlers, Timo & Glauninger, Manfred (Hrsg.): *Dimensionen des Deutschen in Österreich – Variation und Varietäten im sozialen Kontext.* Frankfurt/Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang (=Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 42), 59–72.

Clyne, Michael G. (2005): Pluricentric Language/Plurizentrische Sprache. In: Ammon, Ulrich/Dittmar, Norbert/Mattheier, Klaus J. & Trudgill, Peter (Hrsg.): *Sociolinguistics/Soziolinguistik. Ein internationales Handbuch zur Wissenschaft von Sprache und Gesellschaft. 2., vollständig neu bearb. und erw. Aufl., 1. Teilband.* Berlin, New York: de Gruyter, 296–300.

Ebner, Jakob (2009): *Wie sagt man in Österreich? Wörterbuch der österreichischen Besonderheiten, 4., völlig überarb. Aufl.* Mannheim: Duden.

Steinegger, Guido (1998): *Sprachgebrauch und Sprachbeurteilung in Österreich und Südtirol. Ergebnisse einer Umfrage.* Frankfurt/Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang (=Schriften zur deutschen Sprache in Österreich 26).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Wiesinger, Peter (2014): *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte. 3. aktualisierte und neuerlich erw. Aufl.* Wien: LIT (=Austria. Forschung und Wissenschaft – Literatur- und Sprachwissenschaft 2).

Wiesinger, Peter (2010): Deutsch in Österreich. Standard, regionale und dialektale Variation. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1. Halbband*. Berlin, New York: de Gruyter (=Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK) 35), 360–372.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

„Zwischen den Fronten“: projektorientierter DaF-Unterricht im Dreiländereck

Nina Kulovics und Aline Vennemann
(Université de Haute-Alsace (UHA), Frankreich)

Sprachvermittlung lässt sich nicht trennen von Landeskunde und Kulturvermittlung. Dies wird anhand zweier DaF-Projekte im Elsass gezeigt. Dabei war der transkulturelle Rahmen insofern von Bedeutung, als Lehrende und Lernende ihre unterschiedlichen Wurzeln und Sozialisationshintergründe in den Fremdsprachenunterricht (FSU) einbrachten.
Die in die elsässische Erinnerungskultur eingebetteten Projekte setzten sich zum einen mit unveröffentlichten Schriften aus dem Ersten Weltkrieg auseinander und trugen diese in einer dreisprachigen Performance vor. Zum anderen waren sie den dreisprachigen Schriften Albert Schweitzers gewidmet und führten zu Exkursionen, der Erstellung von Zeitschriften sowie einem Comic-Workshop mit Ausstellung.
Dieser Beitrag geht einerseits auf die Ursprünge, Zielsetzungen und methodischen Verortungen ein, andererseits auf den Arbeits- und Lernprozess.

Einführende Worte

Unser Sprachempfinden hängt von unserer kulturellen Prägung ab. So beschreibt Albert Schweitzer, der lebenslang zwischen den Sprachen und ihren Grenzen wandelte, sein Verhältnis zum Französischen und Deutschen jeweils anders:

> Den Unterschied zwischen den beiden Sprachen empfinde ich in der Art, als ob ich mich in der französischen auf den wohlgepflegten Wegen eines wohlgepflegten Parkes erginge, in der deutschen mich aber in einem herrlichen Wald herumtriebe. Aus den Dialekten, mit denen sie Fühlung behalten hat, fließt der deutschen Schriftsprache ständig neues Leben zu. Die französische hat diese Bodenständigkeit verloren. Sie wurzelt in ihrer Literatur. (Schweitzer 1971, 79 f.)

Wie stark unser Sprachempfinden von unserem Bezug zur Umwelt und Außenwelt, aber auch von unserer ganz individuellen Innenwelt geprägt ist, zeigt diese Sprachmetapher recht deutlich. Der aus dem Elsass[1] stammende Friedensnobelpreisträger wusste sehr gut zwischen beiden Sprachen zu unterscheiden.

[1] Das Elsass ist die nordöstlichste Region Frankreichs, die an die Schweiz und Deutschland angrenzt. Zwischen 1870 und 1945 wechselte diese Region insgesamt viermal die Staatszugehörigkeit. Sie war folglich Spielball der deutsch-französischen Geschichte, hat aber zugleich eine Brückenfunktion zwischen den Ländern inne. Das Elsässische, ein alemannischer Dialekt, war zudem die Muttersprache Albert Schweit-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Ausgehend von diesem Zitat haben wir uns genauer mit den Sprachbiografien unserer Schüler/innen und Studierenden auseinandergesetzt, um sogenannte „Sprachbäume“ zu entwerfen. Eine zentrale Frage war dabei: Wie fühlt sich eigentlich unsere Mehrsprachigkeit an? Kann man sie in Worte fassen oder in Bildern einfangen?

Schnell stießen wir jedoch auf unsichtbare Grenzen, die mit dem direkten Umfeld der Projektteilnehmenden zusammenzuhängen schienen: ihre Familiengeschichte und Sozialisation, beides untrennbar von der Landesgeschichte und der aktuellen Situation des Elsass. Durch Grenzverschiebungen und Kriege hat das Elsass regelmäßig seine Landessprache geändert. Es ist ein zweigeteilter und doppelt sozialisierter Flecken Erde: ein ‚Sonderweg‘ nach außen hin, begrenzt durch Rhein und Vogesen, doch innen sowohl deutsch als auch französisch geprägt.

Rahmenbedingungen: Das Elsass und das Elsässische zwischen den Fronten

Die Université de Haute-Alsace (UHA), die Universität des Oberelsass in Mulhouse, ist ein Teil von Eucor – „The European Campus“, einem trinationalen Verbund von fünf oberrheinischen Universitäten an der Schnittstelle zwischen Frankreich, Deutschland und der Schweiz. An der UHA ist auch NovaTris, das Zentrum für grenzüberschreitende Kompetenzen, angesiedelt, das mit dem Slogan „Mut zur Bildung ohne Grenzen“ wirbt. Diesem Motto folgen auch unsere pädagogischen Projekte „Kriagsschrifta“[2] im Studienjahr 2014/15 und „Auf den Spuren Albert Schweitzers“ im Studienjahr 2015/16, bei denen es gerade darum ging, zwischen den Fronten und Grenzen im Dreiländereck Parallelen aufzudecken, ohne die vielschichtige elsässische Geschichte und Erinnerungskultur (Vogler 2012) und die regionalen Sprachvarietäten außer Acht zu lassen.

Neben der historischen und linguistischen Einbettung stand zudem eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Sekundar- und Hochschulbereich im Zentrum des Interesses. Das Germanistikinstitut der UHA Mulhouse und das Gymnasium Jean-Henri Lambert arbeiteten eng zusammen und machten sich stark für gelebte Landeskunde in Form von Exkursionen (Museen, Gedenkstätten, Theater etc.) und durch die Zusammenarbeit mit Künstler/innen (der

zers. Näheres zum Elsässischen s. auf der Webseite des Amtes für Sprache und Kultur im Elsass (OLCA): http://www.olcalsace.org/de/ [zuletzt geprüft: 2.8.2017].

2 Elsässisch für „Kriegsschriften“, wobei in diesem Projekt der Erste Weltkrieg im Fokus stand, s. Kulovics & Vennemann (2016) und Vennemann (2016).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

elsässische Musiker Daniel Muringer und die österreichische Comiczeichnerin Bettina Egger) und Zeitzeug/innen (elsässische Soldatenbriefe, -gedichte und -lieder und die Krankenschwester Sonja Muller-Poteau, die mit Albert Schweitzer in Lambaréné/Gabun arbeitete)[3].

Ziele und Arbeitsdevise

Neben dem Aufbrechen von Fronten in Geschichte, Grenzen, Disziplinen, Institutionen, Unterrichtsmethoden und Hierarchien wurden die Schüler/innen und Studierenden beider Projekte dazu angeregt, über die folgenden Themen nachzudenken:

- die Zwei- bzw. Dreisprachigkeit (persönliche und emotionale Involvierung),
- den Ort, an dem sie aufgewachsen sind (Wurzeln),
- die Gleichberechtigung der drei Sprachen, die im Dreiländereck gesprochen werden (Notwendigkeit).

Mentalitäten sollten so aufgebrochen und Generationen zur Sprache bzw. zum Sprechen gebracht werden, damit die Schüler/innen und Studierenden auch innerhalb der eigenen Familie erlebte Geschichte und gelebte Sprache(n) erforschen konnten. Der dreisprachige Albert Schweitzer wurde hier zum Vorbild genommen, und somit wurde auch das Elsässische in den Vordergrund gerückt.[4]

Fronten wurden auch in der pädagogischen Vermittlung aufgebrochen: durch Team-Teaching, projekt- und teamorientiertes Lehren und Lernen, performative Lehr- und Lernformen, also durch ganzheitliches „Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß“ (Schewe 1993, 7 f.) und durch partizipatives, aktives und handlungsorientiertes Lehren und Lernen. Die Angst vor dem freien Sprechen in der Fremd- und Muttersprache, aber auch die Scheu vor dem Gebrauch des elsässischen Dialekts sollte zumindest in Teilen überwunden werden. Abschlusspräsentationen und Auftritte haben sowohl zu einer *Vermittlung im Raum*, als auch zu einer *Vermittlung in der Zeit* als dauerhaft bleibendes Produkt geführt (s. Abb. 1 und Abb. 2).

[3] Nähere Informationen dazu s. Komur-Thilloy (2016) und Adolphe (2016).

[4] Näheres zur Person Albert Schweitzers und zugleich Klassenlektüre für das Albert Schweitzer-Projekt: Schweitzer (2005).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Abb. 1: Ausstellung „Albert Schweitzer aufs Papier!“ © Foto: Aline Vennemann

Methodische Verortung

„Der Weg ist das Ziel!“ – Im Mittelpunkt der zwei Projekte standen weniger die Ergebnisse als der Weg dorthin. Durch handlungs- und aufgabenorientiertes Arbeiten sollten die Lernenden sich einzeln und gemeinsam mit den jeweiligen Themen und Stoffen auseinandersetzen. So beschäftigten sich Schüler/innen und Studierende insbesondere im „Kriagsschrifta-Projekt“ musikalisch mit den Texten von Soldaten und Zivilisten an der „Westfront“ (oder Ostfront aus französischer Sicht!): Sie schrieben manche Texte um, versetzten sich in die Haut der jeweiligen meist zwei- oder dreisprachigen Autoren und überlegten, wie sie diese bisher unveröffentlichten Schriften – Kriegs*schreie*, die zu Kriegs*beschreibungen* wurden – in die Öffentlichkeit und auf die Bühne bringen konnten.[5]

Während im Kriegsschriftenprojekt der Einsatz des Körpers, der Stimme und der Gestik besonders wichtig war, führte das zweite Projekt die Lernenden an plastisch-grafische Arbeit heran: Es entstand u. a. eine Ausstellung, die Albert Schweitzers Lebenswerk wortwörtlich „aufs Papier“ brachte.[6] Hier kamen die jeweiligen Kompetenzen und Fertigkeiten der Schüler/innen und Studierenden zum Vorschein, denn jede/r hatte andere Quellen und Vorlagen bzw. Vorlieben. Kreativität wurde diesmal auf ganz andere Weise gefordert und gefördert. Das Projekt endete mit einer Schüler- und Studierendenzeitung.

Beide Beispiele zeigen, dass projekt- und kompetenzorientiertes Lernen nicht nur valorisierend und motivierend für die Lernenden wirken kann, sondern

5 Für nähere Informationen und Bilder s. Kulovics & Vennemann (2016) und Vennemann (2016).

6 Bilder der Ausstellung sind einsehbar in: Komur-Thilloy (2016) und Adolphe (2016).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Abb. 2: Ausstellung „Albert Schweitzer aufs Papier!“
© Zeichnung: Claire R. und Jade F.; © Foto: Nina Kulovics

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

auch viel stärker auf die Individualität des Lernenden eingeht. Es geht darum, unterschiedliche Fertigkeiten zu verbinden und Fronten zwischen Arbeitsweisen und Lehrgebieten aufzubrechen, um eine interdisziplinäre Vorgehensweise zu ermöglichen. Diese sollte sich dann auch in der gewählten Lehrmethode – dem Team-Teaching – spiegeln; autonomes Lernen sowie dramapädagogisches Arbeiten, ästhetisches Lernen durch Kunst, Musik und Gesang, ohne die praxisorientierte Dimension auszublenden, stehen dabei im Vordergrund.

Abschließend soll noch einmal betont werden, wie wichtig es ist, insbesondere in Grenzgebieten, wo sich Sprach- und Landesgrenzen nicht 1:1 decken, Brücken zu bauen und Fronten aufzubrechen. Dies ist möglich, wenn man den Frontalunterricht durch projektorientiertes Lernen ersetzt und institutionelle Hierarchien und Fachbereiche z. B. durch Team-Teaching oder Kooperationsarbeit (gymnasiale Oberstufe und Hochschule) aufbricht. Stereotypen sollen durch interkulturelles Lernen und eine nähere Berücksichtigung der Varietätenlinguistik abgebaut werden, und so soll der Sprachenvielfalt im (DaF-)Unterricht mehr Raum gelassen werden. Sprachunterricht sollte in die regionale, wenn möglich transfrontale Erinnerungskultur eingebettet werden, und dabei sollten die einzelnen Sozialisationshintergründe der Lehrenden und Lernenden mitberücksichtigt werden. „Oser dépasser les frontières!“: vor der Grenzüberschreitung nicht zurückschrecken, sondern diese als Bereicherung und Inspirationsquelle sehen: Das ist die Herausforderung, die sich heutigen Fremdsprachenlehrenden und -lernenden stellt.

Literatur

Adolphe, Véronique (Hrsg., 2016): *Die hübsche Abizeit.* Mulhouse: Lycée Lambert. http://fr.calameo.com/read/002708442c70cca131a01 [zuletzt geprüft: 2.8.2017].

Komur-Thilloy, Greta (Hrsg., 2016): *Albert Schweitzers Gazette.* Mulhouse: UHA Mulhouse. http://fr.calameo.com/read/002708442c3bf3e21cf87 [zuletzt geprüft: 2.8.2017].

Kulovics, Nina & Vennemann, Aline (2016): Oser dépasser les frontières – Fronten aufbrechen im DaF-Unterricht durch kooperative Arbeit zwischen mehrsprachigen SchülerInnen und Studierenden im Oberelsass. *Scenario X/1*, 44–53. http://research.ucc.ie/scenario/2016/01/KulovicsVennemann/05/de [zuletzt geprüft: 2.8.2017].

Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Universität Oldenburg.

Schweitzer, Albert (2005): *Aus meiner Kindheit und Jugendzeit.* München: C. H. Beck.

Schweitzer, Albert (1971): *Ausgewählte Werke in fünf Bänden*. Berlin: Union Verlag.

Vennemann, Aline (2016): Deutsch auf der Bühne: Vektor für Transnationalität in der Öffentlichkeit? *Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande 48/2*, 329–344. http://journals.openedition.org/allemagne/426#ftn37 [zuletzt geprüft: 2.8.2017].

Vogler, Bernard (2012): *Geschichte des Elsass*. Stuttgart: Urban Taschenbücher.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der Ansatz der Geschichtsvermittlung anhand des Konzepts der Erinnerungsorte und seine Umsetzung in Lehrwerken

Torsten Bol (Universidad del Norte, Kolumbien)

Nachdem die Vermittlung historischer Inhalte in landeskundlichen Einheiten lange Zeit defizitär war, entwickelte sich das Konzept der Erinnerungsorte im vergangenen Jahrzehnt zu einer zentralen Herangehensweise an historische Themen im DaF-Unterricht. Ausgangspunkt der Entwicklung war die 2007 erschienene Materialsammlung „Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht", der etliche theoretische Anknüpfungsversuche an das Konzept im Rahmen der Landeskunde folgten. Der Beitrag thematisiert die Attraktivität des Ansatzes in kulturwissenschaftlichen Zusammenhängen sowie seine bisherige Umsetzung in Lehrwerken.

1. Einleitung

In seinem Beitrag zur Geschichte als landeskundlicher Gegenstand beschreibt Koreik (2010, 1478) die Vermittlung historischer Inhalte im DaF-Unterricht als in der Fachdiskussion unstrittig und erklärt These 13 der ABCD-Thesen als weiterhin maßgebend:

> Landeskunde ist in hohem Maße auch Geschichte im Gegenwärtigen. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, auch historische Themen und Texte im Deutschunterricht zu behandeln. Solche Themen sollten Aufschluss geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. (ABCD-Gruppe 1990, 307)

Im Mittelpunkt der Geschichtsvermittlung im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache soll demnach der Gegenwartsbezug stehen bzw. die Erklärung der Gegenwart durch alltags- und mentalitätsgeschichtliche Aspekte. Bei der Suche nach einem dafür geeigneten didaktisch-methodischen Ansatz verweist die Forschungsliteratur vermehrt auf das Konzept der Erinnerungsorte (Nora 1984–1992).

2. Gedächtnisforschung und Erinnerungsorte

Noras Konzept basiert auf der Theorie der Kollektiverinnerung von Halbwachs, der Gedächtnis als ein sozial-konstruktivistisches Phänomen beschreibt und davon ausgeht, dass individuelle Erinnerung immer sozial bedingt ist,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

weil sie erst über soziale Bezugsrahmen konstituiert wird (vgl. Fornoff 2009, 502). Erinnerung entsteht im Austausch des individuellen Gedächtnisses mit dem Kollektiv der Gesellschaft:

> Der Einzelne erinnert sich, aber er bleibt damit nicht allein. Das Milieu, in dem er lebt, bildet einen Rahmen, der Form und Inhalt gemeinsamer Erinnerung begrenzt und bedingt; […]. Vergangene Ereignisse verwandeln sich nicht ohne weiteres in Erinnerungen; sie werden dazu gemacht durch das kollektive Bedürfnis nach Sinnstiftung. (François & Schulze 2003, 13)

Kollektive Erinnerungen wirken identitätsstiftend und dienen dem Zusammenhalt sozialer Gruppen, benötigen jedoch, sofern sie nicht vergänglich sein sollen, Fixpunkte, an denen sie festgemacht werden können. Assmanns Erweiterung der Theorie ordnet dem kollektiven Gedächtnis daher zwei Dimensionen zu: das kommunikative Gedächtnis, das als Generationengedächtnis zeitlich begrenzt ist, und das kulturelle Gedächtnis, in dem sich Erinnerungen z. B. durch Traditionen, Riten und Medien generationenübergreifend speichern lassen (vgl. Spitzmüller & Lay 2015, 162). Hier knüpft Nora mit seiner Essaysammlung zu bedeutenden französischen Gedächtnisorten an – ein Konzept, das als Erinnerungsorte Eingang in die deutsche Gedächtnisforschung fand (Nora 1984–1992). In der Sammlung „Deutsche Erinnerungsorte" werden diese Orte als materielle wie immaterielle, langlebige und Generationen überdauernde Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität definiert (vgl. François & Schulze 2003, 13). Der Begriff bezieht sich somit nicht nur auf geografische Plätze, vielmehr sind kulturelle Phänomene mit hoher symbolischer Dimension gemeint, über die sich kollektives Bewusstsein konstruiert.

3. Landeskunde und Erinnerungsorte

Erstmals aufgegriffen wird das Konzept der Erinnerungsorte für den DaF-Unterricht in der Materialsammlung „Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht" (Schmidt & Schmidt 2007a). Mit der darin „verwirklichten Integration des Erinnerungs- und Gedächtnisparadigmas in das disziplinäre Spektrum der Landeskunde" (Fornoff 2009, 504) scheint ein Ausweg aus der bisher defizitären Vermittlung historischer Zusammenhänge in landeskundlichen Einheiten gefunden.

Begründet wird der Ansatz mit der Komponente des Erinnerns: Ausgehend vom Heute wird in die Vergangenheit geblickt, die Gegenwartsperspektive von Geschichte rückt in den Vordergrund. Geschichte wird anhand der Erinnerungsorte standort- und gegenwartsgebunden rekonstruiert und nicht mehr durch das Aneinanderreihen von Daten und Fakten chronologisch abgehan-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

delt. Lehrziel der Vermittlung historischer Inhalte ist nun, zum Verständnis bzw. zur Erklärung der Gegenwart beizutragen. Das Konzept wird für die Anwendung im Unterricht angepasst, u. a. werden aus didaktischen Gründen ausschließlich materielle Orte berücksichtigt: Sie können besucht werden, machen Geschichte (an)fassbar und bieten konkrete Ausgangspunkte für interkulturelle Vergleiche (vgl. Schmidt & Schmidt 2007b, 423 f.). Die Unterrichtseinheiten zu den Erinnerungsorten stützen sich auf handlungsorientierte Methoden, Lernende werden durch selbstständiges Arbeiten zur Wissenskonstruktion angeregt. Da Erinnerungsorte immer auch medial dargestellt werden, gehören neben klassischem Fertigkeitstraining auch Elemente der Bild-, Musik- und Filmdidaktik sowie der Museums- und Exkursionsdidaktik zum Instrumentarium des Unterrichts (vgl. Badstübner-Kizik 2015, 13).

4. Bewertung des Ansatzes

In den ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht (1990, 306 f.) heißt es in den Thesen 4, 5 und 6:

- Primäre Aufgabe der Landeskunde ist nicht die Information, sondern Sensibilisierung […] im Umgang mit fremden Kulturen.
- Im Deutschunterricht […] müssen Informationen über den ganzen deutschsprachigen Raum berücksichtigt werden.
- Landeskunde steht in engem Zusammenhang mit dem Spracherwerb.

Die Abkehr von einer faktischen Wissensvermittlung hin zu einem Ansatz, der durch eigenständige Wissenskonstruktion der Lernenden das Verstehen der Zielkultur fördert, der an ausgewählten Orten exemplarisch Wege von der Gegenwart in die Vergangenheit eröffnet und der handlungsorientierte Methoden bei der Auseinandersetzung mit vorwiegend authentischen Materialien zum Grundsatz hat, setzt diese Forderungen in die Praxis um. Weitere leitende Prinzipien eines modernen lernerzentrierten Landeskundeunterrichts wie das Fördern von Lernerautonomie sowie von sozialem Lernen in Gruppen- und Projektarbeit, die Reflexion eigener Denk- und Verhaltensweisen und die Beschäftigung mit beispielhaften Themen, deren Themennetze modifizierbar sind und die aus allen deutschsprachigen Ländern ausgewählt werden können, werden beachtet, was die Attraktivität des Ansatzes begründet.

Richtet man den Blick auf eine Tendenz in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion zur Landeskunde, die Weiterentwicklung des interkulturellen zu einem kulturwissenschaftlichen Ansatz (vgl. Altmayer 2013), der über bisherige Lernziele wie Metakommunikationsfähigkeit und interkulturelle Sensibilität hinausgeht – ohne sie aus den Augen zu verlieren – und durch kultur-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

bezogenes Deutungslernen zu Fremdverstehen und Diskurskompetenz führen soll, wird der Nutzen des Ansatzes für den DaF-Unterricht noch deutlicher:

> Anvisiertes Ziel einer kulturwissenschaftlichen Fremdsprachendidaktik sollte sein: Deutschlernende (nicht nur sprachlich) dazu zu befähigen, aktuelle deutschsprachige Diskurse zu verstehen und an ihnen teilzunehmen, indem die Vielschichtigkeit der kulturell geprägten Deutungsmuster zu einem Erinnerungsort entdeckt werden. (Spitzmüller & Lay 2015, 165)

Durch die Beschäftigung mit Erinnerungsorten bzw. durch das eigenständige Konstruieren von Wissen über die Zielkultur und die individuelle Reflexion von Interpretationsmustern wird es den Lernenden ermöglicht, zu einem tieferen Verständnis der Zielkultur zu gelangen. Das Potenzial, das die Arbeit mit Erinnerungsorten für eine kulturwissenschaftlich geprägte Landeskunde bietet, ist sicherlich bemerkenswert, es muss nur genutzt werden.

5. Lehrwerkanalyse

Es wurden für diesen Beitrag neun aktuelle DaF-Lehrwerke (sechs Lehrwerke A1–B1 und drei Lehrwerke B1+/B2) analysiert. Als Bewertungsgrundlage dienten folgende Kriterien:

- Vorhandensein historischer Inhalte
- Gegenwartsbezug der Inhalte
- Inhaltsvermittlung anhand materieller Erinnerungsorte
- Einsatz von Originaldokumenten
- Lernerzentrierte Aufgabentypen

Insgesamt kann festgestellt werden, dass historische Inhalte in den untersuchten Lehrwerken keine bedeutsame Rolle spielen. Vermittlung von Geschichte findet zwar an unterschiedlichen Stellen in fast allen Lehrwerken statt (v. a. ab Niveau B1), eine systematische Herangehensweise an historische Themen durch den Einsatz von Erinnerungsorten ist jedoch nirgendwo auszumachen. Als Erinnerungsorte dienen bis auf einige Ausnahmen die Berliner Mauer und/oder das Brandenburger Tor, die Arbeit mit authentischen Materialien ist kaum vorgesehen, und nur vereinzelt werden landeskundliche Einheiten zu Erinnerungsorten mit handlungsorientierten Aufgaben verbunden.

Lediglich in zwei Lehrwerken wird der Ansatz der Vermittlung historischer Inhalte mittels eines Erinnerungsortes durchgehend angewandt – selbstredend am Beispiel der Berliner Mauer, wobei sich der jeweilige Rechercheauftrag nur indirekt auf den Erinnerungsort bezieht und in beiden Fällen dieselben Originaldokumente zum Einsatz kommen (s. Tab. 1).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Lehrwerk	**Hist. Inhalte**	**Gegenwarts-bezug**	**Erinnerungs-orte**	**Original-dokumente**	**Handlungs-orientiert**
Panorama (A1/A2)	O	O	O	O	O
Motive (A1–B1)	X	X	X	O	O
DaF leicht (A1–B1)	X	X	X	X	O
studio [21] (A1–B1)	X	X	X	O	X
Menschen (A1–B1)	X	X	O	O	O
Netzwerk (A1–B1)	X	X	X	X	X
SICHER! (B1+/B2)	O	O	O	O	O
Aspekte neu (B1+/B2)	X	X	X	X	X
studio d Mittelstufe (B2)	X	X	X	O	X

Tab. 1: Historische Inhalte in DaF-Lehrwerken

6. Schluss

Der Ansatz, historische Inhalte anhand des Konzeptes der Erinnerungsorte zu vermitteln, zählt sicherlich zu den Errungenschaften im Landeskundeunterricht des vergangenen Jahrzehnts. Sein derzeitiger Stellenwert im Unterricht muss nach der Analyse einiger aktueller Lehrwerke jedoch als eher gering eingeschätzt werden, denn Lehrwerke sind auch immer „Manifestationen der im Erscheinungszeitraum herrschenden methodischen Vorstellungen von Deutschunterricht“ (Krumm 2010, 1216). Der im theoretischen Diskurs wiederholt diskutierte und anerkannte Ansatz ist in den Lehrwerken und daher wohl auch im Unterrichtsalltag kaum vorzufinden, weshalb von einem Missverhältnis von theoretischer Erkenntnis und praktischer Umsetzung in den Lehrmaterialien gesprochen werden darf. Es bleibt zu hoffen, dass Erinnerungsorte zukünftig vermehrt den Weg aus der Theorie in die praktizierte Realität finden werden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Literatur

ABCD-Gruppe (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *Deutsch als Fremdsprache 27/1,* 306–308.

Altmayer, Claus (2013): Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze. In: Demmig, Silvia/Hägi, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium, 15–31.

Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Über „Erinnerungsorte" zur Vielfalt des deutschsprachigen Raums. *Fremdsprache Deutsch 52*, 11–15.

Dengler, Stefanie/Rusch, Paul/Schmitz, Helen/Sieber, Tanja & Scherling, Theo (2012–2014): *Netzwerk A1–B1*. München: Klett-Langenscheidt.

Finster, Andrea/Winzer-Kiontke, Britta/Jin, Friederike/Falch, Bernhard/Paar-Grünbichler, Verena & Stander, Julia (2015–2016): *Panorama A1/A2*. Berlin: Cornelsen.

Fornoff, Roger (2009): Erinnerungsgeschichtliche Deutschlandstudien in Bulgarien. *InfoDaF 36/6*, 499–517.

François, Etienne & Schulze, Hagen (2003): Einleitung. In: François, Etienne & Schulze, Hagen (Hrsg.): *Deutsche Erinnerungsorte.* München: C. H. Beck, 9–24.

Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Rische, Kerstin/Nielsen, Laura & Winzer-Kiontke, Laura (2013–2015): *studio [21] A1–B1*. Berlin: Cornelsen.

Habersack, Charlotte/Evans, Sandra/Pude, Angela/Specht, Franz & Braun-Podeschwa, Julia (2012–2015): *Menschen A1–B1*. München: Hueber.

Jentges, Sabine/Körner, Elke/Lundquist-Mog, Angelika/Reinke, Kerstin/Schwarz, Eveline & Sokolowski, Kathrin (2014–2016): *DaF leicht A1–B1*. Stuttgart: Klett.

Koithan, Ute/Schmitz, Helen/Sieber, Tanja/Sonntag, Ralf/Lösche, Ralf-Peter & Moritz, Ulrike (2014–2015): *Aspekte neu B1+/B2*. München: Klett-Langenscheidt.

Koreik, Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin, New York: De Gruyter, 1478–1483.

Krenn, Wilfried & Puchta, Herbert (2015–2016): *Motive A1–B1*. München: Hueber.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin, New York: De Gruyter, 1215–1227.

Nora, Pierre (Hrsg., 1984–1992): *Les lieux de mémoire*, 7 Bde. Paris: Gallimard.

Perlmann-Balme, Michaela & Schwalb, Susanne (2012–2014): *SICHER! B1+/B2*. München: Hueber.

Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (Hrsg., 2007a): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen.* Berlin: Cornelsen.

Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (2007b): Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. *InfoDaF 34/4*, 418–427.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Spitzmüller, Jenny & Lay, Tristan (2015): Erinnerungsorte: Kulturbezogenes Lernen im landeskundlichen DaF-/DaZ-Unterricht. In: Merkelbach, Chris (Hrsg.): *Mehr Sprache(n) lernen – mehr Sprache(n) lehren.* Aachen: Shaker Verlag, 161–175.

Winzer-Kiontke, Britta & Kuhn, Christina (2010–2011): *studio d. Die Mittelstufe B2*. Berlin: Cornelsen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

DACHL und das visuelle Material in polnischen DaF-Lehrwerken

Alina Dorota Jarząbek (Warmia und Mazury Universität Olsztyn, Polen)

In diesem Beitrag wird über die Ergebnisse einer Lehrwerkanalyse informiert. Die Ergebnisse sollten zeigen, welches Bild der deutschsprachigen Länder das ikonografische Material in ausgewählten polnischen DaF-Lehrwerken für Schüler/innen an Gymnasien (Klassen 7 bis 9), die meist gerade mit dem Deutschunterricht anfangen, transportiert. Die erhobenen Daten können sowohl quantitativ als auch qualitativ analysiert werden und lassen auf dieser Grundlage einige Schlussfolgerungen zu.

Einleitung

DaF-Lernende bekommen über Bilder eine erste Einsicht in andere, meist bis dahin fremde Lebensbereiche in den deutschsprachigen Ländern. Dem visuellen Material wird in der Didaktik heute ein höherer Stellenwert zugeschrieben als früher (vgl. z. B. Macaire & Hosch 1999, Bucher & Schumacher 2012, Hieronimus 2014). Doch auch in der Forschung wird die Rolle von Bildern in DaF-Lehrwerken heute intensiver diskutiert (z. B. Ammer 1988, Badstübner-Kizik 2006, 2007, Chudak 2013, Pešková 2014, Jarząbek 2016, Maijala et al. 2016).

DACH-Prinzip

Das DACH-Prinzip beschreibt den inhaltlichen Anspruch, die grundsätzlichen Zielsetzungen und die theoretische Fundierung der Beschäftigung mit dem deutschsprachigen Raum und bezieht sich auf den 2008/2013 von der DACHL-Arbeitsgruppe verabschiedeten Grundsatz der Anerkennung und Berücksichtigung der sprachlichen und kulturellen Vielfalt des sog. DACHL[1]-Raums (Demmig et al. 2013, 11 f.). Wie die Beiträge in Demmig et al. zeigen, braucht dieser Grundsatz allerdings noch eine theoretisch fundiertere Ausformulierung, v. a. in der Unterrichtspraxis, Materialentwicklung, Lehrerinnen-

[1] Im Folgenden werden die Akronyme D, A, CH, L jeweils für Deutschland, Österreich, die Schweiz und Liechtenstein verwendet.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

und Lehrerbildung, aber auch im Rahmen sprachpolitischer und fachwissenschaftlicher Zusammenarbeit. Dabei geht es nicht um eine additive Betrachtung einzelner deutschsprachiger Länder, sondern um eine exemplarische Herangehensweise an die DACHL-landeskundlichen Inhalte, deren Umsetzung auf unterschiedliche Probleme stößt (dazu z. B. Maijala et al. 2016, 6).

Forschungsdesign

Welches Bild der deutschsprachigen Länder wird für polnische Gymnasialschüler/innen durch das in den DaF-Lehrwerken enthaltene visuelle Material transportiert? Um auf diese Forschungsfrage eine Antwort zu finden, wird der Fokus auf einschlägige Lehrwerke für das polnische Gymnasium (Klassen 7 bis 9) gelegt. Dabei handelt es sich um fünf ausgewählte DaF-Lehrwerkreihen:

- „aha! neu“ (2009, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne),
- „Kompass neu“ (2012, Wydawnictwo Szkolne PWN),
- „Meine Deutschtour“ (2015, Nowa Era),
- „Magnet“ (2007, LektorKlett),
- „Beste Freunde“ (2013, Hueber Verlag).

Alle Lehrwerke entsprechen den Zulassungskriterien für Lehrwerke an staatlichen Schulen des polnischen Bildungsministeriums bzw. wurden an diese angepasst. Obwohl nicht immer angegeben, ist anzunehmen, dass die Lernenden mit einer dreiteiligen DaF-Lehrwerkreihe das Sprachniveau A2 erreichen können.

Um die Darstellung der deutschsprachigen Länder zu erkunden, wurde eine inhaltliche Bildanalyse durchgeführt. Die Abbildungen wurden einerseits den einzelnen Ländern und andererseits sechs inhaltlichen Kategorien zugeordnet und gezählt (vgl. Tab. 1 und 2).

Ergebnisse

In allen Lehrwerken dominieren Bilder, die sich auf Deutschland beziehen, mit Abstand (58 % aller Bilder). In den neuesten Lehrwerken erscheint auch Liechtenstein, was bislang eher übersehen wurde. Bis auf „aha! neu“ ist die Verteilung der landeskundlichen Bilder in den Lehrwerken vergleichbar (vgl. Tab. 1).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Lehrwerktitel	Bilder: D	Bilder: A	Bilder: CH	Bilder: L	Gesamt
aha! neu (Band 1, 2, 3)	35	5	1	0	41
Beste Freunde (Band 1, 2, 3)	42	21	18	5	86
Meine Deutschtour (Band 1, 2, 3)	67	23	15	11	116
Kompass neu (Band 1, 2, 3)	48	30	19	3	100
Magnet (Band 1, 2, 3, 4)	65	18	11	4	98
Insgesamt [N]	257	97	64	23	441
Prozent	58,3	22	14,5	5,2	100

Tab. 1: Verteilung der bildlichen Darstellungen nach Ländern

In Tab. 2 ist ersichtlich, wie die Abbildungen sich auf die verschiedenen inhaltlichen Kategorien verteilen.

Themenbereich	Bilderzahl [N]	%
Kultur/Architektur/Sehenswürdigkeiten	129	29,3
Städte/Regionen/Geografie	125	28,3
Alltag	60	13,6
Persönlichkeiten	55	12,5
Sitten und Bräuche	42	9,5
Politik/Soziales/Geschichte	30	6,8
Insgesamt	**441**	**100**

Tab. 2: Zuordnung der Bilder zu den Kategorien

Die meisten Bilder der untersuchten DaF-Lehrwerke widerspiegeln den Bereich der *Kultur bzw. Architektur und Sehenswürdigkeiten* (N = 129). Hier dominieren Bilder aus Deutschland (N = 91), während Bilder aus Österreich (N = 26) und der Schweiz (N = 11) sowie zwei Bilder des Schlosses Vaduz in Liechtenstein deutlich unterrepräsentiert sind. Am häufigsten sind Sehenswürdigkeiten aus Berlin und anderen großen deutschen Städten vertreten. Österreichische und Schweizer Kultur werden ebenfalls grundsätzlich durch (historische) Bauten (z. B. die Wiener Hofburg oder das Zürcher Grossmünster) dargestellt. Ebenso vertreten sind Gemälde und Denkmäler, aber z. B. auch Coverseiten von österreichischen und Schweizer Zeitungen und Zeitschriften.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Abbildungen der deutschsprachigen Länder (bis auf Liechtenstein) aus der Kategorie *Städte/Regionen/Geografie* sind in den untersuchten Lehrwerken fast immer im gleichen Ausmaß zu finden. Das häufigste Motiv stellen dabei Landkarten der deutschsprachigen Länder bzw. ihrer Regionen sowie Stadtpanoramen von bekannten Städten dar. Auch Landschaften wie der Schwarzwald, der Bodensee oder die Alpen werden als Wahrzeichen der einzelnen DACHL-Länder in den Lehrwerken dargestellt.

Die Inhalte der Bilder, die sich auf das *Alltagsleben* beziehen, sind sehr unterschiedlich: Euroscheine, ein Flohmarkt, der Glacier-Express und Berghütten, ein Stundenplan einer Schweizer Schule, Autokennzeichen, Automarken und vor allem Lebensmittel und Spezialitäten werden abgebildet (z. B. die Currywurst, die Mozartkugel oder das Käsefondue). Diese Bilder treten insgesamt aber nicht sehr häufig auf.

Von den insgesamt 55 Bildern von *Persönlichkeiten* stellen 47 namhafte Personen aus Deutschland und 8 aus Österreich dar. Neben den Abbildungen deutschsprachiger Komponisten wie Mozart oder Beethoven werden z. B. auch Johann Wolfgang von Goethe, Thomas Mann, Janosch oder Marlene Dietrich präsentiert. Oft sehen die Lernenden auch die Gesichter von Sportlern wie Oliver Kahn, Boris Becker oder Sebastian Vettel oder anderen, aus den Medien bekannten Personen, darunter Arnold Schwarzenegger, Heidi Klum oder Angela Merkel.

Die Bildkategorie *Sitten/Bräuche* nimmt in den analysierten DaF-Lehrwerken relativ wenig Platz ein, wobei wiederum vor allem Bilder aus Deutschland zu sehen sind (D: 28, A: 8, CH: 7). Unter den Abbildungen dominieren Motive von Festen, es finden sich aber auch das Oktoberfest oder Schulsitten und -rituale.

Der in den Lehrwerken am wenigsten vertretene Bereich ist *Politik/Soziales/Geschichte*, obwohl jedes Lehrwerk immerhin mindestens drei Bilder aufweist, v. a. die Nationalfahnen der deutschsprachigen Länder. Nur zwei Bilder widerspiegeln historische Ereignisse, nämlich den Zweiten Weltkrieg und die Wiedervereinigung Deutschlands.

Fazit

Im Zentrum der präsentierten Lehrwerkanalyse stehen Bilder aus fünf ausgewählten DaF-Lehrwerken, die sich auf die amtlich deutschsprachigen Länder beziehen. Die meisten Bilder widerspiegeln Architektur und Sehenswürdigkeiten sowie Städte und Regionen, während der Bereich Politik/Soziales/Geschichte ganz selten erscheint. Die festgestellte Überzahl der Bilder aus Deutschland wundert niemanden (vgl. dazu Maijala et al. 2016). Alle unter-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

suchten DaF-Lehrwerke bieten den Lernenden dennoch eine breite, zum Teil auch ähnliche Bildpalette.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Bild der DACHL-Länder überwiegend einen touristischen Charakter hat, der die Lernenden vor allem mit den größten Städten und ihren Sehenswürdigkeiten sowie historischen und gegenwärtigen Persönlichkeiten wie Johann Wolfgang von Goethe, Wolfgang Amadeus Mozart oder Arnold Schwarzenegger vertraut macht. In den meisten DaF-Lehrwerken finden sich gleiche oder ähnliche Fotomotive von den bekannten Lehrwerkstereotypen wie Nationalfahnen, die Alpen, das Brandenburger Tor, Sehenswürdigkeiten, typische Gerichte, Traditionen oder Feste. Dabei kann eine Feststellung von Funk (2004, 41) bestätigen, dass sich viele DaF-Lehrwerke wesentlich aneinander angeglichen haben und zwar sowohl solche aus den deutschsprachigen Ländern als auch regionale Lehrwerke. Nur beinahe 14% der hier analysierten Bilder stellen tatsächliche Alltagssituationen in den DACHL-Ländern dar.

Die so konzipierte Repräsentativität der Bilder kann sich allerdings auch nachteilig auf den Unterricht auswirken: Da es keine Gegenüberstellungen von Bildern gibt, die eine differenzierte Darstellung eines Lebensbereichs widerspiegelt (z. B. positive und negative Seiten des Massentourismus), können sich die Lernenden keinen kritischen Blick von den Realitäten machen. Ungewöhnliche Impressionen könnten junge Lernende intensiver zum handlungsorientieren Lernen und selbstständigen Recherchieren bewegen. Wenn die Bilder hingegen eindeutig sind, können sie selten interkulturelle Diskussionen auslösen (vgl. Macaire & Hosch 1999).

Es bleiben daher über die Lehrwerkanalyse hinaus viele Fragen offen: Wollen Deutschlehrende und vor allem -lernende sich überhaupt auch mit anderen (Bild-)Inhalten auseinandersetzen, die provokativ, untypisch und kontrastiv sind? Welches Bildmaterial kann aber dabei die kritischen Ansichten der Lernenden entwickeln? Welche Fotos oder sonstige Bilder können z. B. besser Diskussionen über (inter-)kulturelle Missverständnisse im Alltagsleben einleiten? Und: Welches Bildmaterial bieten Lehrwerke für andere Fremdsprachen an?

Literatur

Ammer, Reinhard (1988): *Das Deutschlandbild in den Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

Badstübner-Kizik, Camilla (2007): *Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Zwischenbilanz und Handreichungen für die Praxis*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Badstübner-Kizik, Camilla (2006): *Fremde Sprachen – fremde Künste? Bild- und Musikkunst im Fremdsprachenunterricht. Das Fallbeispiel Deutsch als Fremdsprache in Polen*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bucher, Hans-Jürgen & Schumacher, Peter (Hrsg., 2012): *Interaktionale Rezeptionsforschung. Theorie und Methode der Blickaufzeichnung in der Medienforschung*. Wiesbaden: Springer.

Chudak, Sebastian (Hrsg., 2013): *Fremdsprachenunterricht – omnimedial?* Frankfurt/Main: Peter Lang (=Posener Beiträge zur Germanistik).

Demmig, Silvia/Hägi, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg., 2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis.* München: Iudicium.

Ernestine, Aliki & Balser, Olympia (2013): *Beste Freunde*. Warszawa: Hueber.

Funk, Hermann (2004): Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia 3/04*, 41–47.

Hieronimus, Marc (Hrsg., 2014): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht.* Göttingen: Universitätsverlag Göttingen (=Materialien Deutsch als Fremdsprache 90).

Jarząbek, Alina Dorota (2016): Deutschlandbild in den DaF-Lehrwerken für polnisches Gymnasium. In: Jarząbek, Alina Dorota (Hrsg.): *Anfang. Sprachdidaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma*. Würzburg: Königshausen & Neumann, 115–127.

Kościelniak-Walewska, Ewa & Kosacka, Malgorzata (2015): *Meine Deutschtour*. Warszawa: Nowa Era.

Macaire, Dominique & Hosch, Wolfram (1999): *Bilder in der Landeskunde*. München: Klett-Langenscheidt.

Maijala, Minna/Tammenga-Helmantel, Marjon & Donker, Eva (2016): Das DACH-Konzept in finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Zielsprache Deutsch 43/1*, 3–34.

Motta, Giorgio (2007): *Magnet*. Poznań: LektorKlett.

Pešková, Karolina (2014): Inhaltsanalyse der landeskundlichen Visualisierungen in DaF-Lehrwerken. In: Knecht, Peter/Matthes, Eva/Schütze, Sylvia & Aamotsbakken, Bente (Hrsg.): *Methodologie und Methoden der Schulbuch- und Lehrmittelforschung.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 241–253.

Potapowicz, Anna & Tkaczyk, Krzysztof (2009): *aha! neu*. Warszawa: WSiP.

Reymont, Elżbieta/Sibiga, Agnieszka & Jezierska-Wiejak, Małgorzata (2012): *Kompass neu*. Warszawa: PWN.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Über die Neukonzeption eines Schulbuchs zur Kultur deutschsprachiger Länder

Hee Hyun (Soongsil Universität, Südkorea)

In Südkorea werden derzeit neue Schulbücher für das Fach DaF an weiterführenden Schulen erstellt. Eines davon beschäftigt sich mit der Kultur deutschsprachiger Länder. Für dieses Schulbuch soll ein neues Konzept ausgearbeitet werden, das den „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" (GER) (Europarat 2001) und das DACH-Prinzip (Demmig et al. 2013, 11) berücksichtigt. Es ist stets eine große Herausforderung, ein zeitgemäßes Schulbuch zu erstellen, da dieses als Informatorium, Pädagogikum und auch als Politikum eine Balance halten muss zwischen dem Lehrplan und den gesellschaftlichen Verhältnissen (vgl. Stein 1977). In Südkorea muss primär das Interesse an der deutschen Sprache und Kultur geweckt werden, da die Schülerzahlen seit Jahren rapide fallen. Vor diesem Hintergrund möchte ich in meinem Beitrag die neue Konzeption des Schulbuchs vorstellen und diese gleichzeitig zur Diskussion stellen.

1. Einleitung

In Südkorea treten im Schuljahr 2018 neue Lehrpläne in Kraft. Das neue Curriculum für die fremdsprachlichen Fächer wurde dabei unter der Leitlinie konzipiert, selbstständige und kreative Individuen heranzubilden, die den Anforderungen des 21. Jahrhunderts, der Globalisierung und der Informationsgesellschaft gewachsen sind (Ministry of Education 2017).

Um diese Ziele zu realisieren, werden derzeit neue Schulbücher für das Fach Deutsch als Fremdsprache an weiterführenden Schulen erstellt, darunter der Band „Kultur deutschsprachiger Länder", welcher ab März 2018 in der 3. Klasse der Oberschule eingesetzt werden soll, d. h. mit Schüler/innen, die 200 bis 360 Unterrichtseinheiten Deutsch gelernt haben. Der Unterricht wird in koreanischer Sprache durchgeführt, wobei das Hauptlehr- und -lernziel darin besteht, den Lernenden nicht nur landeskundliche Informationen zu liefern, sondern auch eine Reflexion über die eigene Kultur zu ermöglichen. Dadurch sollen auch interkulturelle Kompetenzen erworben werden, die die Voraussetzung sind für eine friedliche und harmonische Verständigung zwischen Menschen mit verschiedenen Erstsprachen.

Aufgrund einer Analyse der bisher benutzten Schulbücher wollten die Autor/innen für das neue Schulbuch ein Konzept ausarbeiten, das den GER (Eu-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

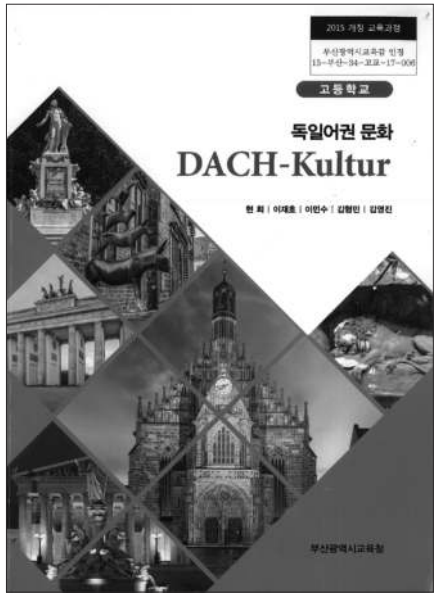


Abb. 1: Das Titelblatt des neuen Lehrwerks
© Busan Metropolitan City Office of Education

roparat 2001) und das DACH-Prinzip stärker berücksichtigt. Letzteres betont die Gleichwertigkeit der deutschsprachigen Länder (Demmig et al. 2013, 11). Der vorliegende Beitrag soll das neu entstehende Schulbuch vorstellen. Dafür wird zunächst auf die Kulturarbeit in der Schule und das DACH-Prinzip im Deutschunterricht eingegangen.

2. Kulturarbeit in der Schule

Ein wichtiger Begriff der interkulturellen Landeskunde ist die kulturelle Vielfalt. In der Vergangenheit war Mannigfaltigkeit der Kulturen immer ein Grund für Hass, Diskriminierung, Ausgrenzung und letztlich für Krieg.

Doch wir alle wünschen uns, dass unsere Kinder die Vielfältigkeit als Bereicherung begreifen und lernen, dass die vielen Kulturen als Mosaiksteine zu verstehen sind, die zu einer großen Welt zusammengesetzt werden können. Fehlt ein Mosaikstein, verliert das Mosaik an Wert und Glanz. In diesem Sinne ist Kulturarbeit in der Schule wichtig, um Schüler/innen zu mündigen, interkulturell kompetenten Menschen zu erziehen. Es geht im Endeffekt um

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Völkerverständigung und Weltfrieden. Ein wichtiges Medium zur Vermittlung dieser Inhalte und Werte ist im gegenwärtigen koreanischen Schulsystem das Schulbuch.

3. Das DACH-Prinzip

Das DACH-Prinzip[1] plädiert dafür, „die kulturelle und sprachliche Vielfalt und Vielfältigkeit des DACH-Raums prinzipiell anzuerkennen und einzubeziehen, etwa in der Verbandsarbeit, in der Lehreraus-/-weiterbildung oder bei der Lehrwerksentwicklung“ (Shafer 2015, 15). Dabei wird auch die plurizentrische Natur der deutschen Sprache betont.

DACH kann als Modell für das Streben nach Anerkennung der kulturellen Vielfalt angesehen werden. In diesem Sinne hat es eine Vorbildfunktion, da es zeigen will, wie Diversität gelebt werden kann. Für uns Deutschlehrende bedeutet dies, dass wir diese Diversität zum Unterrichtsstoff machen sollten. Mit unserem neuen Schulbuch möchten wir diese Arbeit unterstützen.

4. DaF in Südkorea

Trotz großer Entfernung hat die deutsche Sprache in Südkorea eine lange Tradition. Bis in die 1990er-Jahre hinein war die Nachfrage nach Deutsch in den Schulen sehr groß und an fast allen weiterführenden Schulen neben Französisch die zweite Fremdsprache. Die Beliebtheit von Deutsch hatte verschiedene Gründe. Nach dem 2. Weltkrieg war Japanisch zunächst an den Schulen verboten, Interesse an Chinesisch war nicht vorhanden. Aber auch das positive Bild von Deutschland mag eine Rolle gespielt haben (Hyun 2010, 19 ff.). Diese Situation hat sich jedoch in den letzten Jahrzehnten grundlegend verändert. Inzwischen ist China zu einer Supermacht avanciert, Sprachkenntnisse des Chinesischen können in der globalen Welt nur von Vorteil sein; Japanisch wurde als Unterrichtfach eingeführt, aber auch andere Fremdsprachen wie Spanisch, Russisch, Vietnamesisch und Arabisch werden angeboten. Durch diese Veränderungen in der Bildungslandschaft muss Deutsch als Schulfach heute im wahrsten Sinne des Wortes ums Überleben kämpfen (Lee 2016, 8 ff.).[2]

---

1 Die Abkürzung DACH setzt sich aus den Kfz-Nationalitätskennzeichen der drei Länder zusammen: D für Deutschland, A für Österreich und CH für die Schweiz.

2 1995 lernten landesweit 500.000 Oberschüler/innen Deutsch, 2012 waren es nur noch 8.800. Auch die Zahl der Lehrpersonen schrumpfte von 1.300 (1996) auf 67 (2014).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Es stellt sich also für alle, die mit Deutsch als Fremdsprache zu tun haben, darunter auch die Lehrwerkautor/innen, die Frage: Wie können wir das Fach Deutsch wieder attraktiver machen und die Schüler/innen zum Lernen motivieren?

In einem Land wie Südkorea ist es nicht leicht, die Kultur der deutschsprachigen Länder kennenzulernen. Deutschlernende haben außerhalb des Klassenraumes kaum Gelegenheit, mit der deutschen Sprache bzw. mit der Kultur der deutschsprachigen Länder in Kontakt zu kommen. Hinzu kommt, dass Österreich und die Schweiz weniger präsent sind als Deutschland, denn keines der beiden Länder unterhält Kultureinrichtungen im Land. Die wenigsten koreanischen Germanist/innen und DaF-Lehrpersonen haben in Österreich oder der Schweiz studiert und können so nur bedingt als Vermittler der österreichischen bzw. der schweizerischen Kultur fungieren. Erwähnenswert ist außerdem, dass kaum Lehrpersonen mit Deutsch als Erstsprache aus Österreich oder der Schweiz kommen.

5. Das Schulbuch „Kultur deutschsprachiger Länder“

Das Schulbuch, das wir erstellen, ist ein vom Staat autorisiertes Schulbuch für die 3. Klasse an Fremdsprachenoberschulen[3]. Das fünfköpfige Autorenteam besteht aus vier Universitätsdozent/innen und einem Oberschullehrer, die alle langjährige Unterrichtserfahrung haben.

5.1 Inhalt des Schulbuches

Wenn das Schulbuch nur aus 200 Seiten bestehen soll, steht man vor der Qual der Wahl, weshalb wir zu Beginn die Inhalte der vorhergehenden Schulbücher angeschaut haben.

Im Schulbuch aus dem Jahr 2011 werden in der Gliederung weder Österreich noch die Schweiz erwähnt (Kim et al. 2011), während im Schulbuch aus dem Jahr 2014 immerhin eine Lektion gesondert den beiden Ländern gewidmet ist (Kim et al. 2014).

[3] Fremdsprachenoberschulen sind Oberschulen mit Schwerpunkt Fremdsprachen. Die 3. Klasse entspricht etwa der 12. Klasse (Sekundarstufe II) in den DACH-Ländern. Am Ende der 3. Klasse legen die Schüler/innen die zentrale Hochschulaufnahmeprüfung ab.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Das neue Schulbuch soll daher folgendermaßen gegliedert werden.

1. DACH – Was ist das?
2. Alltagsleben
3. Freizeit & Feste
4. Bildung & Berufswelt
5. Alltag der Kinder & Jugendlichen
6. Medien und Kommunikation
7. Wirtschaft & Umweltschutz
8. Kunst
9. Berühmte Menschen & Erfindungen
10. Migration
11. Wichtige Ereignisse der Geschichte
12. DACH-Sprache: Deutsch

Im neuen Schulbuch wird versucht, in allen Lektionen alle drei Länder zu berücksichtigen, wobei Deutschland stets den Mittelpunkt bildet.

Ganz neu in der Gliederung ist, dass sich eine ganze Lektion dem Alltag der Kinder und Jugendlichen in den DACH-Ländern widmet, z. B. den Themen Schule, Noten (s. beispielhaft Abb. 2) und Sport, Taschengeld und Schülerjobs oder auch zu den Jugendschutzgesetzen.

Abb. 2: Eine Seite aus dem Lehrwerk,
die sich mit Schulnoten in den DACH-Ländern befasst
© Busan Metropolitan City Office of Education

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

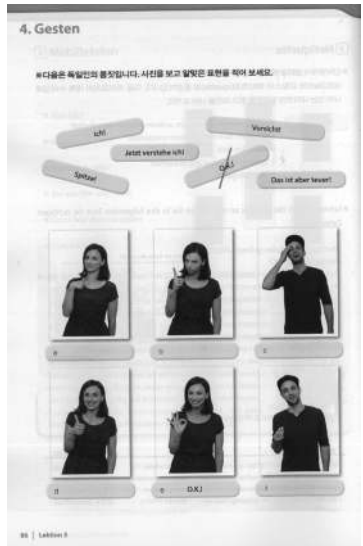


Abb. 3: Eine Seite aus dem Lehrwerk, die sich mit Gesten im deutschsprachigen Raum befasst © Busan Metropolitan City Office of Education

Im Vergleich zu den älteren Schulbüchern enthält das neue Schulbuch weniger koreanische Texte, mehr offene Fragen, mehr Diskussionsaufgaben und mehr interkulturelle Vergleiche. Außerdem sind die Aufgabenstellungen so konzipiert, dass alle Sozialformen zum Einsatz kommen.

5.2 Voraussichtliche Probleme

Bei allen Überlegungen zum Inhalt kann das Buch nicht seinen Zweck erfüllen, wenn die Lehrperson damit nichts anfangen kann. Die meisten Lehrpersonen in den Schulen in Südkorea haben nicht im deutschsprachigen Raum studiert, sondern kennen die Region im günstigsten Fall durch Reisen. Das Goethe-Institut nimmt dabei eine wichtige kompensierende Rolle ein, indem es Fortbildungen vor Ort anbietet und auch welche in Deutschland ermöglicht. Die meisten Lehrenden haben jedoch keine Zeit dafür. Das Schulbuch muss also in erster Linie so konzipiert werden, dass die Lehrenden es ohne großen Aufwand und lange Vorbereitungen im Unterricht einsetzen können.

Da es in unserem Kontext außerdem kein Lehrerhandbuch geben wird, ist der Zugang zu den Lehrpersonen, die das Buch im Unterricht nutzen wollen,

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sehr eingeschränkt. Daher wird versucht, nach der Publikation des Schulbuches in einem Workshop eine gezielte Einführung zu geben.

6. Ausblick

Kulturvermittlung ist ein wichtiger Aspekt der schulischen Bildung und spielt nicht nur in Europa, sondern auf der ganzen Welt eine immer wichtigere Rolle. Das DACH-Prinzip ist ein Beispiel dafür, wie man im Fremdsprachenunterricht die Vielfalt eines Sprachraumes bündeln kann, um den Lernenden den Umgang mit kultureller Vielfalt zu vermitteln und ihre interkulturelle Kompetenz zu fördern. Leider scheint das DACH-Prinzip noch nicht überall im DaF-Unterricht angekommen zu sein. Mit unserem Buch wollen wir allen Deutschlehrkräften Anregungen und Ideen geben, wie man das DACH-Prinzip als interessanten Unterrichtsstoff umsetzen kann.

Literatur

Demmig, Silvia/Hägi, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg., 2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: Iudicium.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Hyun, Hee (2010): *DaF-Unterricht in Korea. Ein Beitrag zum interkulturellen Lernen*. Hamburg: Dr. Kovač.

Kim, Jeom-Mi/Jeong, Jin-Seong/Lee, Hee-Tae & Han, Sang-Hoon (2014): *Deutsche Kultur*. Busan: Busan Metropolitan City Office of Education.

Kim, Jeong-Jong/Kang, Tae-Ho & Lee, Kwang-Bok (2011): *Deutsche Kultur*. Seoul: SNU Press.

Lee, Kyoungtaek (2016): *Zur Entwicklung eines Schulcurriculums für den Deutschunterricht in Korea unter besonderer Berücksichtigung der Lernziele und Lerninhalte – eine auf der Delphi-Methode basierende empirische Untersuchung*. Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität (Dissertation).

Min, Gyu-Young & Kim, Chan-Ho (2016): The study of purpose of developing creativity-interdisciplinary type human resources. *Munhwawhajunghap 38/3*, 99–118.

Ministry of Education (2017): *Schulcurriculum für 2. Fremdsprachen, Deutsch* (in koreanischer Sprache). http://www.moe.go.kr/ [zuletzt geprüft: 2.5.2018].

Schweiger, Hannes/Hägi, Sara & Döll, Marion (2015): Landeskundliche und (kultur) reflexive Konzepte. Impulse für die Praxis. *Fremdsprache Deutsch 52*, 3–10.

Shafer, Naomi (2015): DACH unter der Lupe. Zu einem Leitfragenkatalog aus dem Workshop C für die DACH-bezogene Analyse von DaF-(Landeskunde-)Materialien. *IDV-Magazin 88*, 15–18.

Stein, Gerd (1977): *Schulbuchwissen, Politik und Pädagogik. Untersuchung zu einer praxisbezogenen und theoriegeleiteten Schulbuchforschung*. Kastellaun: Henn.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Migration und Identität im US-amerikanischen universitären Deutschunterricht

Susanne Rinner (University of North Carolina at Greensboro, USA)

In Deutschprogrammen an US-amerikanischen Universitäten sind neben dem Fremdsprachenunterricht auch das kulturelle Wissen über die deutschsprachigen Länder und der Erwerb interkultureller Kompetenzen häufig explizite Ziele der Lehrpläne. Angesichts der globalen Flüchtlingskrisen gewinnt das Thema Migration zunehmend an Bedeutung im Fremdsprachenunterricht. Dabei dient die fiktionale Literatur als Medium, Migrationserfahrungen mithilfe poetischer Mittel übersetzbar zu machen. Im vorliegenden Beitrag möchte ich anhand meiner Unterrichtserfahrungen in einem Deutschprogramm, in dem viele Studierende einen multikulturellen Hintergrund haben, zeigen, dass gerade diese Studierenden ein besonders großes Interesse daran haben, an diesem komplexen Dialog teilzunehmen und dominante Paradigmen infrage zu stellen.

1. Einführung

Mein Beitrag beschäftigt sich mit der Frage der Relevanz der deutschsprachigen Literatur im US-amerikanischen universitären Deutschunterricht angesichts der zunehmend dramatischeren Konsequenzen der Globalisierung. Zunächst möchte ich kurz den universitären Kontext meiner Lehrtätigkeit an der University of North Carolina in Greensboro (UNCG) beschreiben. Danach führe ich beispielhaft aus, wie ich literarische Texte im Deutschunterricht einsetze, und begründe, warum die Verwendung literarischer Texte nach wie vor sinnvoll ist.

Die UNCG gehört dem Universitätsverbund des US-amerikanischen Bundesstaats North Carolina an. Mit dem Gründungsdatum 1789 ist die University of North Carolina die älteste öffentliche Universität in den USA. Ihr Bildungsauftrag ist in der Verfassung von North Carolina aus dem Jahre 1772 festgelegt und hat das Ziel, Lernen und Lehren im Bundesstaat zu ermöglichen und zu fördern, um damit dem Gemeinwohl zu dienen.

Die UNCG hat ca. 20.000 Studierende, davon stammen knapp 50% nicht von europäischen Einwanderern ab. Darüber hinaus sind viele Studierende die ersten in ihrer Familie, die einen Universitätsabschluss anstreben. Häufig finanzieren Studierende ihr Studium entweder über ein Darlehen oder durch studienbegleitendes Arbeiten.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der multilinguale und multikulturelle Hintergrund unserer Studierenden motivierte die Entwicklung des Lehr- und Studienplans der Deutschabteilung, der sich zwischen den Themenkomplexen Identität und Migration ansiedelt. Die pädagogischen Grundsätze orientieren sich an den Prinzipien des an der Georgetown University erarbeiteten Studiengangs „Developing Multiple Literacies". Außerdem liefern die Arbeiten von Kramsch (2009), die die Bedeutung der Literatur beim Spracherwerb betont, zentrale Impulse für die Arbeit der Deutschfakultät an der UNCG.

Diese Art der Lehrplangestaltung vermeidet die u. a. von Kern (2000) festgestellte künstliche Trennung von Sprache und Text und, in unserem Kontext, auch die Spaltung des Lehrkörpers. Wie z. B. Maxim (2014) konstatiert, hat die Arbeitsaufteilung zwischen denjenigen, die sich der literatur- und kulturwissenschaftlichen Forschung widmen, und denjenigen, die für den Fremdsprachenunterricht verantwortlich sind, überwiegend negative Konsequenzen, v. a. und gerade auch für die Studierenden.

Die Verwendung authentischer, literarischer Texte auf allen Ebenen hingegen bietet bereits den Studierenden in Anfänger-Deutschkursen die Möglichkeit, sich mit der deutschsprachigen Literatur vertraut zu machen. Gleichzeitig wird auf allen Ebenen, gerade auch in stärker inhaltlich ausgerichteten Kursen für fortgeschrittene Studierende, der Spracherwerb gefördert. Damit betonen alle Kurse die enge Verbindung zwischen Sprache, Text und Diskurs. Das funktionalisierte und normative Herangehen an Texte, bei dem der literarische Text lediglich als Mittel zum Zweck des Spracherwerbs dient oder umgekehrt der literarische Text nur Auskunft über kulturelle Inhalte gibt, wird vermieden.

Das Lesen literarischer Texte betont stattdessen, dass menschliche Kommunikation mehr als die Summe der im Text enthaltenen Information ist und auf einer Bewusstwerdung und Reflexion des Dialogs zwischen den Lesenden und dem Text beruht. Literarische Texte fordern Studierende auf, die poetische Sprache als Ausdruck menschlicher Kommunikation wahrzunehmen, deren Bedeutungsbildungen auch Doppelbedeutungen zwischen Konkretem und Symbolischem beinhalten. Diese Bedeutungsvielfalt erlaubt es den Studierenden, sich Sprache poetisch anzueignen. Durch diese poetische Einverleibung nimmt der Text neue, vorher noch nicht existierende Bedeutungen an. Dieses Spiel mit der Sprache und dem Text erlaubt es den Studierenden, sich mit der zu erlernenden Sprache und ihren Texten sowohl kreativ als auch analytisch zu beschäftigen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

2. Konkrete Didaktisierung am Beispiel „Inventur" von Günter Eich[1]

Dies ist meine Mütze,
dies ist mein Mantel,
hier mein Rasierzeug
im Beutel aus Leinen.

Konservenbüchse:
Mein Teller, mein Becher,
ich hab in das Weißblech
den Namen geritzt.

Geritzt hier mit diesem
kostbaren Nagel,
den vor begehrlichen
Augen ich berge.

Im Brotbeutel sind
ein Paar wollene Socken
und einiges, was ich
niemand verrate,

so dient es als Kissen
nachts meinem Kopf.
Die Pappe hier liegt
zwischen mir und der Erde.

Die Bleistiftmine
lieb ich am meisten:
Tags schreibt sie mir Verse,
die nachts ich erdacht.

Dies ist mein Notizbuch,
dies meine Zeltbahn,
dies ist mein Handtuch,
dies ist mein Zwirn.

Günter Eichs Gedicht wird bis heute überwiegend im Kontext der Literatur der Nachkriegszeit gelesen. Dabei weist Riedner (2010, 146 f.) zu Recht darauf hin, dass sich die scheinbare Eindeutigkeit des kulturellen Deutungsmusters einer ‚Stunde Null', dem das Gedicht so klar zu entsprechen scheint, in der Vieldeutigkeit möglicher Bezüge auflöst.[2]

---

1 Textauszug aus: Günter Eich, Gesammelte Werke in vier Bänden. Band 1: Die Gedichte. Die Maulwürfe. Herausgegeben von Axel Vieregg. © Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main 1991, 35–36. Alle Rechte bei und vorbehalten durch Suhrkamp Verlag Berlin.

2 Ich danke Renate Riedner für den Hinweis auf ihre Publikation, da sie dort viel ausführlicher das erfahrungsbildende Potenzial literarischer Texte nachweist.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Dadurch eignet sich dieses Gedicht ganz vorzüglich für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht auf allen Sprachebenen. In Anfängerkursen lassen sich anhand des Gedichts die Wortarten des Deutschen und deren Eigenarten besprechen, mit denen sich Studierende aus dem US-amerikanischen Kontext erst vertraut machen müssen. Des Weiteren lassen sich Subjekt- und Objektbeziehungen nachweisen, mit deren Hilfe Studierende die Bedeutung des Kasussystems im Deutschen lernen können. Im Anschluss an die Untersuchung linguistischer Phänomene schließt sich dann eine Interpretation der Bedeutungen an, die den eng gesetzten Rahmen der deutschen Literaturgeschichte weit überschreiten. Ohne das Gedicht sofort im Kontext der deutschen Geschichte und Literaturgeschichte zu lesen, können Studierende zunächst einmal persönliche Erfahrungshorizonte in den Vordergrund stellen – z. B. sind sie durch ihre Arbeit im Einzelhandel mit der Inventur als Bestandsaufnahme im Rechnungswesen vertraut. Darüber hinaus liefert der multikulturelle oder Migrationshintergrund vieler unserer Studierender die Möglichkeit, Themen wie Armut, Einsamkeit, Sprachlosigkeit, Heimatverlust, Entwurzelung und existenzielle Angst herauszuarbeiten. Diese Themen erschließen sich durch das Leseverfahren der poetischen Einverleibung, durch die es zu Neudeutungen gerade auch kanonischer Texte kommt.

Wenn Studierende dieses Gedicht in einem zweiten Schritt dann im Kontext der Globalisierung und konkret der sogenannten Flüchtlingskrise in Europa lesen, erschließen sich rasch Parallelen zur Situation von Migrant/innen auf beiden Seiten des Atlantiks. Das heißt, das Lesen des kanonischen Texts erschließt neue soziale Kontexte, wodurch der literarische Text einen Bedeutungsgewinn erfährt. Das Lesen und die Analyse unterstützen nicht nur den Spracherwerb, sondern auch die Beschäftigung mit den Themenkomplexen Identität und Migration. Die ästhetische Bildung des Menschen leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur persönlichen Entwicklung und zum Dialog zwischen den Kulturen (vgl. auch Riedner et al. 2016).

3. Vorschläge

Im Folgenden werden einige Anregungen gegeben, welche Aufgaben Studierenden gestellt werden können, die sich mit dem Gedicht beschäftigen. Diese betreffen einerseits die Wortarten, die im Gedicht auftauchen, andererseits eher inhaltliche Aspekte, die für Studierende mit unterschiedlichen Sprachniveaus und unterschiedlichen Lebenskontexten gedacht sind.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3.1 Untersuchung der im Gedicht vorkommenden Nomen

Auge, Becher, Beutel, Bleistiftmine, Brotbeutel, Erde, Handtuch, Kissen, Konservenbüchse, Kopf, Leinen, Mantel, Mütze, Nagel, Name, Notizbuch, Paar, Pappe, Rasierzeug, Socken, Teller, Vers, Weißblech, Zeltbahn, Zwirn

- Welche Gegenstände werden genannt? Schreiben Sie eine Liste mit Artikeln und Pluralformen!
- Subjekt-Objekt-Beziehungen: Wer ist der Erzähler? Was hat/besitzt der Erzähler?
- Brainstorming: Was ist eine Inventur? Wer macht Inventur und warum?
- Welche Funktionen haben diese Gegenstände? Gibt es Gegenstände, die mehrere Funktionen haben (Brotbeutel als Kissen, Konservenbüchse als Teller und Becher)?

3.2 Untersuchung der im Gedicht vorkommenden Verben

bergen, dienen, erdenken, haben, lieben, liegen, ritzen, schreiben, sein, verraten

- sein und haben (Subjekt-Objekt-Beziehungen)
- Textproduktion als Ich-Konstitution im Gedicht: ritzen, erdenken, schreiben
- Kontrast von bergen und verraten

3.3 Untersuchung der im Gedicht vorkommenden Adjektive

kostbar, begehrlich, wollene

- Welchen Wert haben diese Gegenstände? Gibt es Gegenstände, die besonders wertvoll sind? Woher wissen Sie das?
- Qualität der Gegenstände: Aus welchen Materialien sind die Gegenstände, die genannt werden? Welche Materialien fehlen?
- Welche Objekte sind lebensnotwendig, welche sind wichtig für das lyrische Ich? Woher wissen Sie dies?

3.4 Weiterführende Aufgaben

1. Machen Sie eine Inventur Ihres Zimmers (in Listenform oder auch mithilfe der Verben legen/liegen, stellen/stehen, hängen, je nach Sprachniveau).
2. Erklären Sie, warum ein Gegenstand besonders wichtig für Sie ist.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3. Interpretieren Sie: Wer ist der Erzähler im Gedicht? Wie und wann lebt er? Was macht er und wie fühlt er sich? Wie könnte die Geschichte, die im Gedicht erzählt wird, weitergehen?
4. Interpretieren Sie: Welche Erfahrungen hat dieser Mensch gemacht?
5. Gibt es eine Erzählzeit und eine erzählte Zeit? Wie wird das Vergehen der Zeit markiert?
6. Gibt es eine Raumstruktur im Gedicht? Wo befindet sich der Mensch?
7. Fallen Ihnen stilistische Elemente auf, die dem Gedicht Bedeutung verleihen? Denken Sie insbesondere an den möglichen Kontrast zwischen Zeltbahn und Erde.
8. Der Erzähler des Gedichts besitzt nur wenige Gegenstände. Wie wichtig ist es, Dinge zu besitzen? Warum wollen Menschen Dinge besitzen, die sie nicht für das tägliche Leben brauchen? Wann besitzt man „genügend" Dinge? Denken Sie über diese Fragen im Kontext der Nachhaltigkeit und des Umweltschutzes nach und diskutieren Sie!

Literatur

Kern, Richard (2000): *Literacy and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Kramsch, Claire (2009): *The multilingual subject. What foreign language learners say about their experience and why it matters*. Oxford: Oxford University Press.

Maxim, Hiram (2014): Curricular integration and faculty development: Teaching language-based content across the foreign language curriculum. In: Swaffar, Janet & Urlaub, Per (Hrsg.): *Transforming postsecondary foreign language teaching in the United States*. New York: Springer, 79–101.

Riedner, Renate (2010): Literatur als Medium der Erfahrungsbildung. In: Ehlich, Konrad/Lambert, Sabine/Riedner, Renate & Schiedermair, Simone (Hrsg.): *Exkursionen in die Fremde – Eine Festschrift für Dietrich Krusche.* München: iudicium, 127–152.

Riedner, Renate/Dobstadt, Michael & Altmayer, Claus (2016): Literatur in sprach- und kulturbezogenen Lehr- und Lernprozessen im Kontext von DaF/DaZ. Eine Nachlese. *Deutsch als Fremdsprache 53/1*, 3–11.

Vieregg, Axel (Hrsg., 1991): *Günter Eich. Gesammelte Werke in vier Bänden. Band 1. Revidierte Ausgabe.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

„Schreiben um mich zu befreien – von mir selbst“[1]

Hanna Schlingmann (Universität Ibadan, Nigeria)

Deutschlernende schreiben. Im Unterricht aber entstehen meist Texte, mit denen sie sich wenig identifizieren – entsprechend gering der Lernerfolg. Auch die interdisziplinäre Künstlerin Grada Kilomba schreibt, weil sie „muss“ – „because I have to“. Ihre Videoperformance „While I Write“ gab in einem außercurricularen Workshop „Schreibprozesse“ Impulse zur Textproduktion. Die Texte der Studierenden handelten wie auch die Videoperformance von Kilomba von der eigenen Schreibmotivation und davon, was Schreiben mit postkolonialer Positionierung zu tun hat. Es entstanden Texte von poetisch-ästhetischer Qualität. Der Beitrag zeichnet nach, wie gering normierte Schreibprozesse die eigene Wirksamkeit und damit den Lernerfolg erhöhen können und was passiert, wenn Ansätze aus der Praxis ästhetischer und dekolonialer Bildung in Spracherwerbsprozessen bedeutsam werden.

Ich schreibe

über die Dinge
die mich
und diejenigen um mich herum
berühren
Für meine Welt
und für mich

Schreibe ich.

(Luke Akinremi, 2017)

Fällt der vorliegende Beitrag etwas aus der Form, so ist dies beabsichtigt. Prozesshaft, imaginativ und wenig linear vorzugehen spiegelt den Versuch, den experimentellen Charakter und Verlauf des Workshops, um den es im Folgenden gehen wird, auch durch die Art der Narration nachzuzeichnen.

„This workshop has changed my life.“

„Before coming here I thought nobody cares about me.“

Diese Sätze haben sich in meine Erinnerung eingebrannt. Es sind Worte aus der Abschlussrunde eines Wochenendworkshops „Schreibprozesse“ mit fünf-

[1] Die Überschrift ebenso wie alle im Beitrag zitierten Gedichte sind Auszüge aus Texten von Teilnehmenden des Workshops „Schreibprozesse“ im Juli 2017, Teil II einer dreiteiligen Workshopreihe für Deutschstudierende in Nigeria. Die Überschrift stammt von Abosede Fatunkasi.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

zehn Deutschstudierenden, der im Juli 2017 im Kulturzentrum Deutsches Haus in Ile-Ife, Nigeria, stattgefunden hat. Die Sätze machen mir Hoffnung, dass es Lernkontexte gibt, in denen sich ein Raum des Vertrauens öffnet, der Lernende und die Gemeinschaft stärkt, transformiert und berührt und nicht – wie in akademischer Lerntradition üblich – kategorisiert, bewertet, separiert und unter Druck setzt.

Der vorliegende Beitrag wird Grundaspekte des Workshops vorstellen, um sich daraus ergebende Forschungsfragen aufzuwerfen. Er wird also mehr Fragen als Antworten liefern. Es geht um Fragen nach Lernformaten, in denen Sprache nicht über die klassischen Motivationsparameter Belohnung und Bestrafung gelernt wird, sondern in denen sich Teilnehmende durch die Einbeziehung ihres Körpers und über wenig normierte Übungen in ihrem Sprachgebrauch als wirksam erleben. Wie der Workshop tastet sich auch dieser Beitrag an die Frage heran, was Schreiben und Textproduktion im Deutschunterricht mit kulturellen Zuschreibungen, Zugehörigkeits- und Machtverhältnissen zu tun hat.

Schreiben führt zu Wissensproduktion, Repräsentation und Sichtbarkeit. Präfixe und Präpositionen weisen darauf hin, dass aus dem Schreiben weit mehr werden kann als der bloße Vorgang, Buchstaben und Wörter zu Sätzen aneinanderzufügen. Wer schreibt was *für* wen? Wer *be*schreibt wen? Wem wird was *zu*geschrieben? Und was wird beim Schreiben *fort*geschrieben? Es geht darum, wie postkoloniale Identitäten[2] Lern-, Lehr- und Schreibprozesse beeinflussen – und anders herum. Wessen Sprachen werden gelernt (und gelehrt) und wie? Wer beurteilt, ob die Sprache richtig benutzt wird? Wem ‚gehört' die deutsche Sprache? Wer setzt die Norm? Wer schreibt vor, wer die Sprache wie zu sprechen hat?

In formalisierten Lernkontexten ist Angst weit verbreitet: Angst, beurteilt zu werden, Angst, den Anforderungen nicht zu genügen, Angst, etwas falsch zu sagen, Angst, nicht dazuzugehören. Hüther (2012) beschreibt Angst als einen der größten Hemmfaktoren beim Lernen, Gemeinschaftsbildung hingegen als den größten Erfolgsfaktor. Er beschreibt drei Wege, die die Informationsaufnahme im Gehirn sichern sollen (ebd.). Demnach speichert das Gehirn Informationen besonders gut, wenn 1. das Lernen mit Belohnung oder Bestrafung einhergeht, 2. die Informationen von einer Person weitergegeben werden, die für denjenigen/diejenige, der/die die Information erhält, bedeutsam ist

[2] Postkolonial „markiert das Andauern und die Gegenwärtigkeit der kolonialen Erfahrung [sowohl für ehemals Kolonisierte als auch für ehemals Kolonisierende]. […] Es ist weniger ein Epochenbegriff als vielmehr eine Analysekategorie, die nicht auf etwas Zurückliegendes, Erledigtes, sondern auf etwas Unabgeschlossenes hinweist." (Messerschmidt 2009, 144)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

oder 3. die Information für die eigene Wirksamkeit (im Sinne von etwas mit dem erworbenen Wissen bewirken zu können)[3] als bedeutsam eingeschätzt wird.

In der akademischen Lehre im Fach Deutsch in Nigeria (und vermutlich nicht nur dort) wird insbesondere Kriterium 1 berücksichtigt: Notenvergabe, Bewertung, Druck und Konkurrenz als stabilisierende und motivierende Elemente im Lernprozess. Die Kriterien 2 „Beziehung“ und 3 „Selbstwirksamkeit“ erfahren in der Regel weitaus weniger Aufmerksamkeit.

Ich schreibe

Ich schreibe
Weil uns wird gesagt
Was wir zu sagen haben und wie

Schreiben
Ist vielleicht der einzige Weg
Zu entkommen

Ein unabhängiger Flügel
Freiheit
Mit dem ich in meine eigene Welt fliegen kann

[…]

Ich schreibe
Um den Menschen zu finden
In den Mauern

(Diekara Oloruntoba-Oju, 2017)

Eine der Grundmotivationen beim Deutschlernen, die Sprache in naher Zukunft einmal anwenden zu können, ist für Deutschstudierende in Nigeria kaum gegeben. Ein Großteil studiert Deutsch, ohne die Sprache während oder nach dem Studium in alltäglichen Kontexten anwenden zu können. Intrinsische Motivation im Sinne einer Freude an der Sprache und am Gestalten und einer emotionalen Verbindung mit der Sprache und den Sprechenden ist eher gering ausgeprägt. Stattdessen ist das Lernen in erster Linie extrinsisch motiviert: Der Studienalltag ist geprägt davon, Texte zu produzieren, mit denen sich die Schreibenden kaum identifizieren, die niemanden berühren, die im

[3] Bandura (1997) beschreibt Selbstwirksamkeit als das Grundbedürfnis von Menschen, auch in herausfordernden Situationen agieren und gezielt Einfluss nehmen zu können. Bildungssysteme in postkolonialen Kontexten sind eurozentrisch geprägt und von einer „Kolonialität des Wissens“ (Quijano 1997) durchzogen, so dass Wissen, welches dort erworben wird, der Selbstwirksamkeit für Schwarze Menschen nur bedingt dienlich ist.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Unterrichtskontext als Pflichterfüllung und im Hinblick auf vorgegebene Kompetenzziele unter dem Druck der Notenvergabe oder anderer Prüfungen konstruiert werden. Wie nun könnte die Schreibkompetenz der Lernenden gestärkt werden, ohne die kolonialen Geister der Belohnung und Bestrafung zu rufen?

Mein Kollege Jakob Maché und ich machten uns auf die Suche nach einem Workshopkonzept, welches die Parameter „Selbstwirksamkeit" und „Beziehung" stärker einbeziehen würde und wurden bei dekolonialen Bildungsansätzen[4] fündig. Dekoloniale Pädagogik hält kein Skript bereit, keine festgelegte Methodik, sondern ist in erster Linie als ein prozesshafter, sich unablässig in Bewegung befindender Vorgang zu verstehen. Einige Kernaspekte, die wir versucht haben, im Workshop zu berücksichtigen, sind:

- Begreifen und offen thematisieren, wie alle im Lernprozess handelnden Subjekte in hegemoniale Machtstrukturen verwickelt sind und so postkoloniale Kontinuitäten nicht zu ignorieren, sondern greifbar und damit angreifbar zu machen.
- Unterschiedliche und auch inkompatible Wissensbestände einbeziehen und dabei Fragen danach verhandeln, wer, wann, warum, wo und über welche Institutionen Wissen herstellt.
- Physische, emotionale und intellektuelle Lernprozesse verbinden, dabei den Raum als „dritten Pädagogen" ernst nehmen, um eine Lernumgebung zu schaffen, die den Körper explizit in die Lernprozesse einbeziehen kann.
- Dialogische, horizontale Beziehung zwischen allen Teilnehmenden herstellen, indem z. B. wenig normierend eingegriffen wird, Seminarinhalte von den Teilnehmenden selbst in experimentellen kreativen Prozessen hervorgebracht werden und so Selbstwirksamkeit gestärkt wird.
- Über flexible Zeitgestaltung Prozesse und nicht Endprodukte in den Fokus rücken.

Kann in einer solch prozessorientierten Lernumgebung mit wenig normiertem lyrischem Schreiben der Lernerfolg gesteigert werden? Wenn auch nicht repräsentativ, so doch bemerkenswert: Einer der bis dato im klassischen Bewertungsraster ‚schwächsten' Studierenden, dessen Abschluss gefährdet war, bestand in der Woche nach dem Workshop seine mündliche Prüfung als einer der Klassenbesten. Er schrieb auf seine Facebook-Wand: „These guys [die Workshopteilnehmenden] gave me new life."

[4] Das Konzept dekolonialer Bildung steht in der Theoriebildung des pädagogischen Umgangs mit Alterität, die „Kolonialität der Macht" und „Kolonialität des Wissens" sind zentrale Begriffe. Es ist eine Bewegung, die maßgeblich beeinflusst wurde und wird durch kritische Wissenschaftler/innen und Aktivist/innen aus Lateinamerika.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Einstellung, Imaginationen und Kontakte zur neuen Sprache und Kultur sind ein entscheidender Faktor im Lernprozess – Sprachförderung als auswärtige Kulturpolitik ist insofern keine neutrale Handlung. Als DAAD-Lektor/-innen stellten sich meinem Kollegen und mir die Fragen: In welcher Beziehung stehen aus Deutschland entsandte Lehrende zu den Studierenden in Westafrika? In welchem historischen Kontext ist das Sprachenlernen verortet? Wie verändert sich identifikative Selbstverortung, Selbst- und Fremdzuschreibung von Zugehörigkeit im Laufe des Erwerbs der deutschen Sprache? Wer lernt was von wem? Den strukturellen Kontext pädagogischen Denkens und Handelns mit einzubeziehen und sich den ökonomischen Bedingungen des eigenen Tuns und dem damit einhergehenden internalisierten Verhalten bewusst zu sein, nennt Castro Varela eine notwendige und „radikale Politisierung der Pädagogik“ (2002, 40). Dem Hinweis Hüthers (2010) zur Relevanz bedeutsamer Beziehungen in Lernkontexten folgend, sahen wir uns vor die Herausforderung gestellt, postkoloniale Identität und Machtverhältnisse innerhalb der Lernkontexte explizit zu machen. Denn: Können Lehrende in einem postkolonialen Kontext für Lernende bedeutsam sein, ohne machtvolle Strukturen zu reproduzieren?

Kolonialismus ist schon weg

Unsere Kultur
Unsere Tradition
ist mitgenommen

Ich lerne eine neue Sprache
Jetzt
Ist es die Zeit

Ich muss mich wieder kennen
Mich wiedererkennen
Ich war für lange Zeit weg
Ich muss wiederkommen
Wieder zu mir kommen

[…]

Ich brauche Ruhe
Ach lass mich in Ruhe
Kolonialismus

(Oluwatobi Akinde, 2017)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Den Einstieg in die Thematik der Bedeutung des Schreibens im postkolonialen Kontext gab die Videoperformance „While I Write“ von Grada Kilomba (2015)[5]. Zu lange wurde *ihre* Stimme zum Schweigen gebracht, wurde über *sie* als koloniales Objekt gesprochen, fand *sie* sich im Diskurs als Subjekt nicht repräsentiert. Schreiben fungiert hier als Chance, ja geradezu Pflicht, sich als Subjekt und Autorität zu positionieren. Die Videoperformance gab den Impuls für eigene Texte zur Frage „Warum schreibe ich?“.

Ich schreibe

Im Gesicht steht die Gefahr geschrieben
Es ist das Feuer welches entzündet
Mein Herz
Um meine Angst
mit Mut zu überschreiben
Um meine Geschichte
auf meine Art zu schreiben

(Ireti Falaye, 2017)

Wenn die Informationsaufnahme durch „Wirksamkeit“ und „Beziehung“ gestärkt wird und „Angst“ der größte Hemmfaktor für das Lernen ist (vgl. Hüther 2010, 2012), dann könnten Ansätze aus der Praxis dekolonialer Bildung ein Weg sein, um Spracherwerbsprozesse gelingen zu lassen und weniger Schaden anzurichten. Neben den Fragen, wie das Deutschlernen intrinsisch motiviert bedeutsam werden kann und welche Mechanismen der Identifikation und Zuschreibung von Zugehörigkeiten mit dem Erlernen der deutschen Sprache einhergehen, stellt sich mir als Resümee des Workshops vor allem folgende Frage: Wie können beim Erlernen der deutschen Sprache koloniale Reproduktionen, in denen Menschen zum Objekt der Hierarchisierungen, Bewertungen, Erwartungen, Maßnahmen und Belehrungen einer dominanten Norm gemacht werden, gebrochen werden? Und daran anschließend das noch größere Fragezeichen: (Wie) Kann die Förderung der Schreibkompetenz in einer hegemonialen Sprache überhaupt eine dekoloniale Praxis sein? Ein Gedicht einer Studierenden spricht über diese Vision mit anderen Worten: „Schreiben um mich zu befreien – von mir selbst.“

[5] „While I Write“ ist der erste Teil einer dreiteiligen Videoperformance mit dem Titel „The Desire Project“, in dem Grada Kilomba Formen der Entkolonialisierung von Wissen, Schreiben und Performance als alternative Wissensproduktion erforscht.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

„Schreiben um mich zu befreien – von mir selbst“

Ich schreibe

I write to ease off tension
I write to feel myself alive
I write to gain independence

Schreiben um mich zu befreien –
von mir selbst.

(Abosede Fatunkasi, 2017)

Literatur

Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Castro Varela, Maria do Mar (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich, 35–48.

Hüther, Gerald (2012): *Wie aus Stress Gefühle werden. Betrachtungen eines Hirnforschers, 4. Aufl.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hüther, Gerald (2010): Wie lernen Kinder? Voraussetzungen für gelingende Bildungsprozesse aus neurobiologischer Sicht. In: Caspary, Ralf (Hrsg.): *Lernen und Gehirn. Der Weg zu einer neuen Pädagogik*. Freiburg/Breisgau: Herder, 70–84.

Kilomba, Grada (2015): *While I Write* (Videoperformance). Erstaufführung Secession Museum Wien. https://www.youtube.com/watch?v=UKUaOwfmA9w [zuletzt geprüft: 22.11.2018].

Messerschmidt, Astrid (2009): *Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte*. Frankfurt/Main: Brandes & Apsel.

Quijano, Aníbal (1997): La Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. *Anuario Mariateguiano 9*, 113–121.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Nachdenken über kulturelle Identitäten: der Film „Almanya. Willkommen in Deutschland“ – Filmanalyse, Didaktik und Rezeption

Christine Arendt (Università Cattolica Milano, Italien)

In diesem Beitrag soll kulturreflexives Lernen im DaF-Unterricht anhand des Films „Almanya“ der Schwestern Şamdereli vorgestellt werden. Im Film wird die Geschichte einer Familie türkischer Herkunft dargestellt, die nach Deutschland emigriert ist. Das Thema „kulturelle Identität“ ist im gesamten Film von überragender Bedeutung. Für den DaF-Unterricht ist der Film v. a. von Interesse, weil türkische Sichtweisen und Stereotypen über die Deutschen vorgeführt werden. Dabei wendet sich der Film insofern direkt an Zuschauer/innen aus dem deutschen Kulturraum, als er versucht, ihnen die Gefühle der türkischen Figuren nahezubringen. Im Rahmen einer Filmanalyse wird das kulturreflexive Potenzial des Films erläutert. Es wird aufgezeigt, wie er im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann (Niveau C1), und es wird schließlich ein Einblick in die Rezeption durch die Studierenden gegeben.

1. Einleitung

Für kulturreflexives Lernen im DaF-Unterricht sind im Film „Almanya. Willkommen in Deutschland“ vor allem zwei Thematiken von großer Relevanz: die Problematik der kulturellen Identität und das Spiel mit Stereotypen und ihre Dekonstruktion. „Almanya“ bietet sich für eine Auseinandersetzung mit kulturbezogenen Fragestellungen geradezu an und ist deshalb auch schon vielfach untersucht bzw. didaktisiert worden, wobei vor allem auf den Humor als interkulturelles Erzählverfahren fokussiert wurde (Emeis & Boog 2011, Koch 2013).

2. Komplexe filmische Struktur zur Darstellung der Situation von Migrantinnen und Migranten

Für den Film bestimmend ist die Frage nach der kulturellen Identität, deren Bedeutung im Verlauf des Films immer wieder unterstrichen wird, z. B. wenn Hüseyin und seine Frau Fatma, die Großeltern, über ihre deutschen Pässe diskutieren oder wenn der Enkel Cenk seiner Lehrerin das Land seiner Herkunft zeigen soll und von seinen Mitschülern im Sportunterricht weder in die deutsche noch in die türkische Fußballmannschaft gewählt wird. Seine kultu-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

relle Identität wird für ihn damit zum Problem, wie aus seiner Frage beim gemeinsamen Familienessen deutlich wird: Was sind wir denn jetzt, Türken oder Deutsche? Cenk erhält zwei verschiedene Antworten, woraufhin Canan, seine Cousine, ihm erklärt: Man kann auch beides sein, so wie du. Canan definiert damit Cenks kulturelle Identität und auch ihre eigene als Mischung zwischen deutschen und türkischen Elementen, die man als transkulturell bzw. hybrid bezeichnen könnte. Die unterschiedlichen kulturellen Mischungen werden im Film eindrucksvoll vorgeführt. Der Großvater Hüseyin lebt in Deutschland, ist erfolgreich integriert, fühlt sich aber als Türke, weshalb er sich über den deutschen Pass nicht freut und ein Haus für die Ferien in der Türkei gekauft hat. Seine Frau Fatma hingegen ist über den deutschen Pass begeistert und sieht ihre Rolle an der Seite ihrer Kinder in Deutschland. Der jüngste Sohn Ali spricht selbst kein korrektes Türkisch mehr und beklagt sich über das scharfe Essen. Der Enkel Cenk fühlt sich als Deutscher und spricht kaum noch Türkisch, wird aber von seiner Umgebung nicht vollständig als Deutscher anerkannt.

Der Verortung der einzelnen Figuren dient die historische Dimension des Films. Die Migration zunächst des Großvaters, dann der ganzen Familie wird in einer Reihe von Rückblenden von Canan erzählt. Wichtig ist jedoch, dass die Schilderung des heutigen Lebens der Großfamilie sowie ihrer gemeinsamen Fahrt in die Türkei gleichfalls einen breiten Raum einnimmt. Die Gegenwart ist damit in „Almanya" nicht auf eine Rahmenhandlung reduziert: Es geht im Film sowohl um die Verortung der einzelnen Figuren in ihrem heutigen Leben in Deutschland als auch um ihre Geschichte, die sie geprägt hat – man kann somit von einem Zwei-Ebenen-Film sprechen (Koch 2013, 40, Ege 2014, 37).

Vor allem bei der Abreise aus der Türkei und der Ankunft in Deutschland wird mit stereotypen Vorstellungen der Türken über Deutschland gespielt: Es sei kalt, gebe nur Kartoffeln und die Deutschen seien so dreckig. Hier erfährt der deutsche Zuschauer unmittelbar, dass auch er zum Objekt von Stereotypen werden kann. Überaus deutlich wird aufgezeigt, wie die christliche Religion auf Personen wirken kann, die nicht mit ihr vertraut sind: Durch das missverstandene Abendmahl wird Jesus im Traum fast zu einem Vampir, der sich auf Kinder stürzt, um ihr Blut zu trinken. Deutsche Vorurteile gegenüber den Gastarbeitern oder heutzutage gegenüber Mitbürger/innen mit Migrationshintergrund klingen bis auf Ausnahmen eher dezent an: Die erniedrigende ärztliche Untersuchungspraxis der 1960er-Jahre wird dargestellt, bleibt aber unkommentiert. Canan verteidigt jedoch eine junge ausländische Mutter mit vier Kindern gegenüber den Äußerungen einer deutschen älteren Frau, die meint, die Ausländer könnten nicht einmal die Pille nehmen.

Der Film suggeriert an vielen Stellen, z. B. durch ältere Originalaufnahmen, Authentizität, mit der jedoch zugleich gespielt wird, da die Authentizi-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

tätsfiktionen im Gegensatz zu Verfremdungen stehen, die vor allem die Sprache betreffen: So sprechen die Deutschen am Anfang ein unverständliches Kauderwelsch, das dem deutschen Zuschauer die Perspektive Hüseyins und Fatmas näherbringt, die die Deutschen nicht verstehen (Ege 2014, 38 f.). Dadurch wird die Sprache in den Dienst einer internen Fokalisierung gestellt.

Die ideellen Einstellungen der Figuren werden an markanten Beispielen verdeutlicht. So hält Canan ihre Schwangerschaft erst einmal vor allen geheim, weil sie befürchtet, dass sowohl ihr englischer Freund als auch das Kind vor der Ehe und dem Abschluss des Studiums von der Familie nicht akzeptiert würden. Bezeichnenderweise erweisen sich aber vor allem die Großeltern Hüseyin und Fatma als erstaunlich tolerant und undogmatisch: Fatma erklärt sogar, dass sie, als Hüseyin sie damals entführte, um sie heiraten zu können, selbst schon schwanger war.

Von besonderer Bedeutung ist die Darstellung der Gedanken der Familienmitglieder im Film: Die Sehnsüchte und Ängste des jungen Muhamed kommen beispielsweise in einem Traum zum Ausdruck, in dem er unzählige Cola-Flaschen mit einem Strohhalm ausschlürft, aber danach von dem plötzlich lebendig werdenden Jesus angegriffen wird. Auch die Vorstellungen und Fantasien der Figuren werden visuell umgesetzt, so als Cenk sich den Ruf der Deutschen nach Arbeitskräften ausmalt oder als Canan sich ihren verstorbenen Großvater in Erinnerung ruft. Die Träume, Vorstellungen und Fantasien der Figuren stellen mentale Metadiegesen[1] dar, d. h. eine Form der Introspektion, die die Vorstellungswelt einer Figur repräsentiert, und sind wiederum Ausdruck einer internen Fokalisierung. Durch diese zahlreichen Gedankenrepräsentationen werden die Gefühle, Vorstellungen und Träume der Figuren für die Zuschauenden nachvollziehbar. Es wird deutlich, welche Probleme die Figuren zu bewältigen hatten und noch heute haben. Insgesamt wird dadurch eine Multiperspektivität erzeugt, die anschaulich werden lässt, wie verschieden die Reaktionen auf die Situation der Migration ausfallen können und wie sich die heutige Situation der Migrant/innen über die Jahrzehnte entwickelt hat.

Auf diese Weise wirbt der Film um Verständnis für die Betroffenen. Er stellt darüber hinaus auch einen Appell an die Deutschen dar, nicht selbst die Integration ihrer nicht-deutschstämmigen Mitbürger/innen zu verhindern: Cenk antwortet auf die Frage der Lehrerin nach seiner Herkunft nämlich zunächst „Deutschland“, diese steckt sein Fähnchen aber schließlich außerhalb der Landkarte in die weiße Wand, weil Anatolien auf der Europakarte nicht mehr abgebildet ist.

[1] Zur mentalen Metadiegese vgl. Kuhn (2013), 284 ff.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3. Didaktisierung und Rezeption der Studierenden

Meine Unterrichtsvorschläge sind für sehr fortgeschrittene Studierende gedacht, die bereits über das Niveau C1 verfügen. Beim Einsatz des Films im Unterricht ist es m. E. sinnvoll, nach dem Anschauen mit einem offenen Impuls zu beginnen und wichtige Aspekte der Interpretation in Gruppenarbeit herausarbeiten zu lassen. Viele Themen wie kulturelle Identität, Stereotypen, Integration oder die Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur werden so bereits angesprochen und können anschließend vertieft und festgehalten werden. Es bieten sich aber auch gezielte Aufgabenstellungen an, die schriftlich bearbeitet werden sollen, z. B.:

> Welche interkulturellen Kontakte werden in Almanya dargestellt? Welche Selbst- und Fremdbilder werden deutlich?
> Stellen Sie dar, wie sich die kulturelle Identität der einzelnen Mitglieder der Familie verändert. Wie fühlen sie sich, als Deutsche oder als Türken? Oder als beides? Wie sehen sie die Deutschen? Wie die Türken? Wo fühlen sie sich zu Hause?

Als Beispiel für die kulturreflexive Auseinandersetzung der Studierenden mit dem Film soll zunächst der Beitrag einer Studentin angeführt werden:

> Hüseyin ist ein guter und weiser Mann. Auch wenn er Deutschland dankbar ist, erhält er seine türkische Identität. Außerdem versteht er, dass seine Familie den Kontakt zu der alten Heimat verloren hat. Deswegen organisiert er die Reise, die die Möglichkeit einer Auseinandersetzung aber auch einer Wiederbegegnung mit der türkischen Kultur wird. […] Der Film zeigt die gelungene Vereinigung von zwei Kulturen, die zusammen zur Charakter- und Persönlichkeitsbildung beitragen.

Die Studentin reflektiert hier, wie die Kulturen im Film dargestellt werden und in welchem Verhältnis sie zueinander stehen. Der Beitrag einer anderen Studentin zeigt ihre Reflexionen über die Gesellschaft: „Heutzutage ist unsere Welt eine Mischung von Erfahrungen und Kulturen, und sie ist so geworden, vor allem wegen der großen Migrantenflussen."

Die Studierenden stellen damit nicht nur kulturalistische Reflexionen in Bezug auf den Film an, sondern beziehen auch ihre Welt mit ein, d. h. sie stellen Bezüge zu der Gesellschaft her, in der sie leben. Dies wird noch deutlicher an ihren Übertragungen der Problematik auf die aktuelle Situation: „Die Integration gelingt, nur wenn die Unterschiede angenommen werden. Leider verstehen einige Politiker das nicht. Sie akzeptieren keinen Unterschied zwischen den Menschen."

Es wird deutlich, dass die Studierenden ausgehend vom Film persönliche Bezüge zu kulturbezogenen Fragestellungen entwickeln und eine Vielzahl von Kontexten und Bezugsrahmen heranziehen. Ihre Bezüge zur heutigen politischen Situation zeigen, dass der Film letztlich auch dazu beiträgt, dass sie ihre

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

politischen Einstellungen reflektieren und möglicherweise auch verändern. Es lassen sich damit u. a. kulturalistische Reflexionen im Rahmen einer Filminterpretation, in Bezug auf die Gesellschaft und in Verbindung mit der aktuellen politischen Lage beobachten.

Dabei lassen die folgenden Beispiele für Reflexionsprozesse auf kulturbezogenes Lernen schließen:

- über die kulturelle Identität der Figuren nachdenken,
- über das Verhalten der Figuren unter kulturellem Aspekt reflektieren,
- kulturbezogene Einstellungen reflektieren,
- über Mechanismen der Integration in eine fremde Gesellschaft nachdenken,
- die in „Almanya" dargestellten Probleme der Immigration auf die eigene Gesellschaft übertragen,
- Meinungen von Politikern hinterfragen.

Durch die Arbeit mit „Almanya" können damit, abgesehen vom Ausbau der sprachlichen Fähigkeiten, Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden, die für das Zusammenleben verschiedener kultureller Identitäten in Europa und auf der ganzen Welt von Bedeutung sind.

Literatur

Ege, Müzeyyen (2014): Hyperkulturalität und/oder Transdifferenz: Inszenierungen postmoderner Identitäten im interkulturellen Film am Beispiel von Yasemin Samderelis „Almanya – Willkommen in Deutschland". *Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik 2/14*, 29–45.

Emeis, Kathrin & Boog, Julia (2011): *Almanya* oder Deutschland revisited: Der *Culture Clash* im deutsch-türkischen Kino – 50 Jahre später. In: Ozil, Şeyda/Hofmann, Michael & Dayioğlu-Yücel, Yasemin (Hrsg.): *50 Jahre türkische Arbeitsmigration in Deutschland.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 165–181.

Koch, Lars (2013): Lachen verbindet. Transkulturelle Brückenschläge in der Filmkomödie *Almanya*. *Der Deutschunterricht 65/4*, 36–47.

Kuhn, Markus (2013): *Filmnarratologie. Ein erzähltheoretisches Analysemodell.* Berlin: De Gruyter.

Şamdereli, Yasemin & Şamdereli, Nesrin (2011): *Almanya – Willkommen in Deutschland*. (Film)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Intralinguale Untertitel für DaF-Studierende: Ein Beispiel für Sprachwissenschaftsvorlesungen

Valentina Crestani (Università degli Studi di Milano, Italien)

Intralinguale Untertitel, d. h. Untertitel in derselben Sprache wie die Filmdialoge, sind von der Forschung – auch im DaF-Bereich – noch nicht systematisch behandelt worden. Dies ist auf interdependente Faktoren zurückzuführen, wie z. B. den Status von Deutschland und Österreich als Synchronisationsländer und die konsequente Fokussierung auf die Synchronisation als interessantes Forschungsobjekt. Deutschsprachige Untertitel von deutschsprachigen audiovisuellen Produkten sind aber von Interesse für DaF-Studierende. Im Folgenden wird ein Beispiel für Linguistik-Vorlesungen auf der Basis der Fernsehserie „Um Himmels Willen" (neue deutsche Filmgesellschaft 2017) vorgestellt. Thematisiert werden Pronomina als Kohäsionsmittel, wobei der multimodale Kontext als konstitutives Verständnismittel mitberücksichtigt wird.

1. Objekt, Methode und Ziele

Vorliegender Beitrag berücksichtigt intralinguale Untertitel für Sprachwissenschaftsvorlesungen mit DaF-Studierenden. Solche Untertitel werden für Leute mit Hörproblemen zur Verfügung gestellt, um die auditiven Inhalte des Films zu erfassen. Sie sind bislang von der Forschung vernachlässigt worden, wohl u. a., weil nicht-deutschsprachige Filme im deutschsprachigen Raum üblicherweise synchronisiert[1] werden. Darüber hinaus wurden intralinguale Untertitel lange als Reduktion des Originals stigmatisiert[2]. Ihre Analyse ist aber relevant, da die Verwendung von Untertiteln die Konsolidierung der Sprachkompetenzen von Lernenden (Caimi 2006, 86 ff.) unterstützen kann. Untertitel bieten die Möglichkeit, Sprachphänomene in einem multimodalen Kontext zu beleuchten, wo die visuelle Komponente eine Hilfe ist.

Der folgende Beitrag kann für diejenigen von Nutzen sein, die sich für eine systematische Sprachreflexion interessieren. Eine kritische bzw. sprach-

[1] Statt der Originalstimmen sind deutschsprachige Sprecher/innen zu hören.

[2] Stattdessen wurde, neben der Synchronisation, meist die interlinguale Untertitelung behandelt (vgl. Bruti et al. 2017), da sie als Übersetzung im engeren Sinne wissenschaftlich interessant ist. Die Forschung betonte auch die Nützlichkeit von interlingualen Untertiteln für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Schröpf 2013), z. B. bei der Verbesserung des Wortschatzerwerbs durch eine direkte Bild-Wort-Verbindung.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

wissenschaftliche Betrachtung der Sprachmechanismen ermöglicht einen besseren Umgang mit der Sprachpraxis. Am Beispiel der Folge 205 („Fremder Mann, was nun?“) der Fernsehserie „Um Himmels Willen“ (Neue deutsche Filmgesellschaft 2017) werden Pronomina als Kohäsionsmittel im Filmgespräch (als multimodalem Text konzipiert) thematisiert. Adressaten sind Studierende mit mindestens einem A2-Niveau, die Vorlesungen über deutsche Linguistik besuchen oder die an einem Basiswissen in Sprachwissenschaft interessiert sind.

2. Intralinguale Untertitel in Sprachwissenschaftsvorlesungen

2.1 Arten von intralingualen Untertiteln

In einem Filmwerk sind primär zwei Arten von Untertiteln zu unterscheiden (vgl. Brambilla & Crestani 2016):

- Narrative Untertitel versprachlichen auditive Phänomene. Die musikbeschreibenden Untertitel sind erweiterte Nominalphrasen (*fröhliche Musik*; *bedächtige Musik*). Untertitel, die Handlungen beschreiben, sind kompakte Aussagesätze (*Kinder singen das Spiritual*; *Sie summt einen Ton*)[3].
- Dialoguntertitel dienen der Gesprächswiedergabe, die durch Reduktionsstrategien (z. B. Kondensierung von Inhalten durch semantisch ähnliche Ausdrücke und Weglassung von Abtönungspartikeln) charakterisiert ist.

Im Folgenden konzentriere ich mich auf Dialoguntertitel, um exemplarisch zu zeigen, wie Pronomina, deren Realisierung generell obligatorisch ist, zur Kohäsion beitragen und wie sie in Vorlesungen thematisiert werden können.

2.2 Kohäsionsmittel: Kommunikanten-Pronomina und anaphorische Personalpronomina

Kohäsion, eines der sieben Textualitätskriterien,

> betrifft die Art, wie die Komponenten des Oberflächentextes, d. h. die Worte, wie wir sie tatsächlich hören oder sehen, miteinander verbunden sind. Die Oberflächenkomponenten hängen durch grammatische Formen und Konventionen voneinander ab, so dass also Kohäsion auf grammatischen Abhängigkeiten beruht. (de Beaugrande & Dressler 1981, 3 f.)

[3] Satzförmige narrative Untertitel werden hinzugefügt, wenn die handlungsrelevanten Geräusche durch die visuelle Komponente nicht interpretierbar sind.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Man spricht von Kohäsion, wenn die Interpretation eines Elements von der Interpretation eines anderen Elements abhängt. Pronomina gelten als Kohäsionsmittel. Sie dienen im Allgemeinen dazu, „in Abhängigkeit vom sprachlichen Kontext bzw. der jeweiligen außersprachlichen Realität auf verschiedene Objekte zu referieren" (Bussmann 2008, 557). Diese Abhängigkeit unterscheidet Pronomina von nominalen Ausdrücken wie Eigennamen, „die unabhängig von der jeweiligen Redesituation immer dieselben Objekte der außersprachlichen Welt bezeichnen" (ebd., 557). Im Folgenden werden Kommunikanten-Pronomina und anaphorische Personalpronomina (vgl. „Grammis"[4]) behandelt. Die zwei Gruppen weisen funktionale Unterschiede auf:

- Kommunikanten-Pronomina: Die Sprecherpronomina *ich* und *wir* und die Hörerpronomina *du*, *ihr* und *Sie* haben vornehmlich eine deiktische Funktion, da sie auf den oder die aktuellen Sprecher und den oder die aktuellen Hörer verweisen.
- Anaphorische Personalpronomina: *er*, *sie*, *es* (Singular) und *sie* (Plural) haben überwiegend einen anaphorischen oder einen kataphorischen Gebrauch. Als zurückverweisende Elemente haben sie die Funktion, schon erwähnte Gegenstände und Sachverhalte thematisch fortzuführen. Als vorausweisende Elemente antizipieren sie einen nachkommenden Referenten.

Kommunikanten-Pronomina und anaphorische Pronomina leisten einen wichtigen Beitrag zur Kommunikation als direkter Interaktion. Deswegen stellen sie ein unterrichtsrelevantes Thema dar, auch weil ihr Auftreten in der deutschen Sprache – anders als in anderen Sprachen wie Italienisch und Spanisch – obligatorisch ist, wenn sie als Subjekte vorkommen (vgl. Tomaselli 2013). Interferenzen mit solchen Erstsprachen können dazu führen, dass DaF-Lernende das Pronomen als Subjekt im Satz weglassen.

In den Filmdialogen werden oft die Sprecherpronomina *ich* und *wir* verwendet. Im folgenden Beispiel bezieht sich *wir* auf beide Kommunikationsteilnehmer, also Schwester Hanna und Leon, die über den Tanzwettbewerb sprechen, an dem sie teilnehmen:

LEON: *Na ja, haben wir eine Chance?*
HANNA: *Morgen?*

[4] Vgl. dazu das Grammatische Informationssystem des Instituts für deutsche Sprache „Grammis": https://grammis.ids-mannheim.de/ [zuletzt geprüft: 7.8.2018]. „Grammis" bietet die Sektion „Wissenschaftliche Terminologie" an, die relevante sprachwissenschaftliche Fachwörter in einem klaren Deutsch erläutert und durch Beispiele und Korpusbelege ergänzt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Es gibt einen direkten Bezug von *wir* auf die gut sichtbaren Protagonisten. Die Kopräsenz des Untertitels mit *wir* und Bildern erleichtert die Erkennung der Bezüge und der syntaktischen Funktionen im Satz. *Wir* dient also als syntaktisches und semantisches Subjekt der Sätze und ist koreferent mit Leon und Hanna (d. h. nicht nur mit Leon, der als Äußerungsproduzent gilt). Zu betonen ist, dass das Subjekt – zusammen mit dem Verbalkomplex und anderen Komplementen[5] – als primäre Komponente des Satzes gilt[6].

Manchmal hat *wir* allerdings auch eine anaphorische Funktion und zwar in den Fällen, in denen nur einer der Sprecher vorhanden ist und die anderen Referenten durch eine NP vorher genannt wurden:

> HANNA: *Also, jedenfalls haben Leon, also, ich meine Herrn Schmidt … Wir machen ihm einen Strich durch die Rechnung.*

Hier spricht Schwester Hanna über ihren Plan für den Tanzwettbewerb. Außer Schwester Hanna nehmen andere Nonnen am Gespräch teil. Die Kohäsion wird mit der Koreferenz zwischen der NP *Herrn Schmidt* und einem implizitem *ich* erstellt (*Wir machen ihm […]*).

Interessant ist schließlich die Tatsache, dass NP und anaphorisches Pronomen morphologisch kongruent (Genus und Numerus) sind, aber in den folgenden zwei Satzäußerungen verschiedene syntaktische Funktionen ausüben können (Akkusativkomplement *einen Plan* → Subjektkomplement *er*) mit der Folge, dass Kasusvariationen bestehen:

> SEKRETÄRIN: *Haben Sie schon einen Plan?*
> HANNA: *Vielleicht. Aber sehr erfolgversprechend ist er leider nicht.*

In anderen Fällen bleibt die syntaktische Funktion hingegen dieselbe (*Herr Wöller* und *er* sind beide Subjektkomplemente):

> HANNA: *Aber das Wichtigste ist, dass Herr Wöller nicht gewinnt. […] wie er aus unserem Kloster ein Spielkasino macht.*

---

5 Hier wird auf die Terminologie des „Elektronischen Valenzwörterbuches" (E-VALBU) vom Institut für Deutsche Sprache zurückgegriffen (http://hypermedia.ids-mannheim.de/evalbu/index.html [zuletzt geprüft: 7.8.2018]). Komplemente eines Verbs sind valenzbedingte Phrasen und Sätze. Im Satz „Er wohnt in Berlin." sind *er* und *in Berlin* Komplemente des Verbs *wohnen*.

6 Didaktisch interessant ist hier eine Reflexion über Sätze, die kein Subjekt aufweisen und trotzdem wohlgeformt sind. Dazu gehören unpersönliche Konstruktionen mit Akkusativkomplement (*mich friert*), Imperativsätze (*Komm schnell!*) und elliptische Konstruktionen (*bin schon da*); vgl. dazu Dal & Eroms (2014).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3. Schlussbemerkungen

Das Thematisieren von sprachwissenschaftlichen Themen auf der Basis von untertitelten Fernsehserien ist von Vorteil für DaF-Studierende. Zu den Vorteilen gehören das Üben schnellen Lesens und das Erkennen von Koreferenzen mithilfe von Filmszenen sowie das Ermöglichen von Sprachreflexion auf der Basis von authentischem Material. Die Behandlung von Personalpronomina in Untertiteln ist auch vorteilhaft, denn Untertitel sind polysemiotische Einheiten und ihre Lektüre bzw. ihr Verständnis wird durch Bilder (aber auch durch Musik und Geräusche) erleichtert.

Zu den Nachteilen gehören sicherlich mögliche Schwierigkeiten bei der Ermittlung von Koreferenzen, wenn Pronomina sich auf eine dritte Person beziehen, die in der Szene nicht präsent und daher nicht unmittelbar identifizierbar ist. Trotz der Nachteile erweist sich das Thema der Kommunikanten-Pronomina und der anaphorischen Personalpronomina als gutes Beispiel für die Verwendung von intralingualen Untertiteln in Linguistikvorlesungen: Solche Elemente werden immer in den Untertiteln beibehalten, weil sie die Funktion von Komplementen haben. Sie ermöglichen die Behandlung von relevanten Aspekten der Syntax des Deutschen (z. B. Kongruenz, Rektion, verbale Valenz, Komplemente) durch die gleichzeitige Situierung in einem Kontext, der realitätsnah ist und der ein gutes Beispiel für Sprache-in-Interaktion ist.

Literatur

de Beaugrande, Robert-Alain & Dressler, Wolfgang Ulrich (1981): *Einführung in die Textlinguistik*. Tübingen: Niemeyer.

Brambilla, Marina & Crestani, Valentina (2016): *Ich kann die Gespräche leider nicht hören*: Verbalität und Ikonizität in intralingualen Untertiteln deutscher Fernsehfilme. In: Brambilla, Marina/Crestani, Valentina & Mollica, Fabio (Hrsg.): *Untertitelung: Interlinguale, intralinguale und intersemiotische Aspekte. Deutschland und Italien treffen sich*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 223–249.

Bruti, Silvia/Buffagni, Claudia & Garzelli, Beatrice (2017): *Dalla voce al segno. I sottotitoli italiani di film d'autore in inglese, spagnolo e tedesco*. Milano: Hoepli.

Bussmann, Hadumod (2008): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Metzler.

Caimi, Annamaria (2006): Audiovisual Translation and Language Learning: The Promotion of Intralingual Subtitles. *JoSTrans The Journal of Specialised Translation 6*, 85–98.

Dal, Ingerid & Eroms, Hans-Werner (2014): *Kurze deutsche Syntax auf historischer Grundlage, 4. Aufl.* Berlin, Boston: de Gruyter.

Neue deutsche Filmgesellschaft (ndF) (2017): *Um Himmels Willen.* Folge 205: *Fremder Mann, was nun?* Fernsehserie. ARD.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Schröpf, Ramona (2013): Zum Stellenwert der audiovisuellen Translation in der Fremdsprachendidaktik am Beispiel der interlingualen Untertitelung Französisch-Deutsch. In: Reimann, Daniel & Rössler, Andrea (Hrsg.): *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 229–243.

Tomaselli, Alessandra (2013): *Introduzione alla sintassi del tedesco*. Verona: QuiEdit.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Was soll das Theater?! – VIEL-seitiges Lernen mit zweisprachigen Theaterstücken

Norma Wucherpfennig
(Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Brasilien)

Der folgende Praxisbericht beschäftigt sich mit dem Lernpotenzial im Zusammenhang mit zweisprachigen Theaterstücken, wie sie von der Theatergruppe „Die Deutschspieler" im brasilianischen Campinas inszeniert werden. Beim Lernen mit Theater wird der Blick i. d. R. auf die Protagonisten und deren Lernzuwachs gerichtet. Mit dem Beitrag soll gezeigt werden, dass Lernen auch aufseiten des Publikums stattfinden kann. Es werden Ergebnisse einer Umfrage vorgestellt, die aufzeigen, in welchen Dimensionen das geschieht und welchen Beitrag derartige Projekte, gerade in zielsprachenfernen Ländern, zur Verbreitung von Sprache und Kultur leisten können.

Einleitung

Ausgangspunkt für den Beitrag ist die Fragestellung, inwiefern Theater, insbesondere im außerunterrichtlichen Kontext, als Lernort fungieren kann. Um diese Leitfrage greifbarer zu machen, scheint zunächst eine Zweiteilung sinnvoll, nämlich in das kompetenzbezogene Lernpotenzial einerseits und die beteiligten Subjekte andererseits. Anders gefragt: *Was* kann gelernt werden und *wer* lernt etwas?

Bezüglich der Kompetenzen lässt sich allgemein feststellen, dass beim Theaterspielen künstlerische Ausdruckstechniken, v. a. Körper- und Stimmeinsatz, (weiter-)entwickelt werden. Dies kann, zusammen mit der Erfahrung des Bühnenauftritts, zur Persönlichkeitsbildung der Darstellenden beitragen. Das Agieren in der Gruppe fordert und fördert auch soziale Kompetenzen.

Die Bearbeitung der literarischen Textgrundlagen umfasst die Auseinandersetzung mit sprachlichen, kulturellen und historischen Aspekten. Hieraus kann sich ein Wissenszuwachs bzw. eine Bereicherung der ästhetischen Wahrnehmungsfähigkeit ergeben. Zudem kann das Auswendiglernen des Textes als Gedächtnistraining verstanden werden.

Betrachtet man spezifisch das Theaterspielen in der Fremdsprache, so kommt auch konkretes sprachliches Lernen hinzu, z. B. von Wortschatz, Grammatik und Aussprache. Das Einstudieren des Textes im Zusammenspiel mit Bewegungen kann die Automatisierung bestimmter Strukturen unterstützen. Zudem ergibt sich eine interessante Parallele zwischen Fremdsprachenlernen und Theaterspielen, da in beiden Fällen sozusagen eine ‚Rolle' über-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

nommen wird: Man spricht nicht als man selbst, sondern als ‚der andere' bzw. in der Sprache ‚des anderen'. Diese Wechselbeziehung, die eine Distanzierung vom eigenen Ich bedeutet, kann helfen, Ängste, Hemmungen oder Scham zu überwinden, wovon sowohl die theatrale als auch die fremdsprachliche Performanz profitieren. Durch Theater zum Akteur in der Fremdsprache zu werden, kann die Lernmotivation positiv beeinflussen, da man durch Wiederholung Sicherheit im Umgang mit der Fremdsprache gewinnt, sie sich *aneignet*; auch das öffentliche Sprechen mit unmittelbarer Anerkennung durch das Publikum kann die Motivation der Beteiligten fördern. Der Zugang zur Fremdsprache über die Kunst wird meist als positiv erlebt und kann sich dementsprechend auf die Einstellung zur Sprache auswirken.[1]

Bis hierher bezieht sich dieses umfangreiche Lernpotenzial ausschließlich auf die Darstellenden. Da Theater aber nur im Miteinander von Schauspieler/innen und Publikum entsteht, ist auch der Blick ins Publikum lohnenswert, wodurch man zur zweiten Frage gelangt, nämlich *wer* (außer den Darstellenden) im fremdsprachigen Theater etwas lernen kann.

Die folgenden Ausführungen beruhen auf der Arbeit der Theatergruppe „Die Deutschspieler", die seit Mitte 2015 an der Universität Campinas in Brasilien besteht.

Die Deutschspieler

Die Gruppe entstand aus dem Bedürfnis, sich der deutschen Sprache über die Kunst zu nähern. Sie wird von mir als DaF-Dozentin und von Wanderley Martins, einem Kollegen aus dem Studiengang Schauspiel, geleitet, der über langjährige Erfahrung in der Inszenierung von Stücken deutschsprachiger Autor/innen verfügt. Bei den Mitgliedern handelt es sich v. a. um Studierende verschiedener Fächer, aber auch um Dozentinnen sowie externe Interessierte, die alle mindestens Deutsch-Grundkenntnisse haben. Die Gruppe inszeniert ein bis zwei Stücke pro Jahr, bisher von drei Autoren des 20. Jahrhunderts: Bertolt Brecht, Friedrich Dürrenmatt und Elias Canetti.

Die Ziele der Gruppe sind nicht nur auf ihre Mitglieder, sondern auch nach außen gerichtet: Es geht um die Verbreitung der deutschen Sprache und ihrer Literaturen, zu denen das Publikum in Brasilien allgemein eher wenig Zugang hat. Die Aufführungen richten sich an Portugiesischsprechende mit oder ohne Deutschkenntnisse. Um die Stücke für ein solch heterogenes Publikum interessant und zugänglich zu machen, wird mit zweisprachigen Skrip-

[1] Zum Potenzial von Theater beim Fremdsprachenlehren und -lernen vgl. z. B. Oelschläger 2014, Sambanis 2016, Shiozawa & Donnery 2017.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

ten gearbeitet. Der Deutschanteil unterscheidet sich dabei von Stück zu Stück (25–75 %). Bei der Textmontage wird je nach Art des Originaltextes auf verschiedene Techniken zurückgegriffen, etwa Übersetzung, sich abwechselnde Sprachblöcke oder eine ‚strategische' Mischung der zwei Sprachen. Bei den zwei letzteren wird die Handlung in beiden Sprachen vorangetrieben, ohne dass Passagen übersetzt werden. Szenische Techniken und Elemente, wie Sprechintention oder Bühnenbild, sowie Begleitmaterialien, etwa Projektionen von Wörtern oder Bildern, dienen zur Verständnissicherung.

Das Publikum

Bisher beliefen sich die Publikumszahlen auf 30–80 Zuschauende pro Aufführung. Da die meisten Auftritte in der Universität erfolgten, handelte es sich dabei v. a. um Studierende, Lehrende und Verwaltungsangestellte sowie deren Umfeld. Von April–Juni 2017 wurde bei vier Aufführungen von „Die Panne | A pane" (Dürrenmatt) eine freiwillige Umfrage über das Publikumsprofil und die Eindrücke über das Stück durchgeführt.[2] Von insgesamt 175 Zuschauenden beantworteten 57 den Fragebogen (= ca. 33 %).[3]

Die Umfrage ergab, dass gut 60 % der Befragten über Deutschkenntnisse verfügen, wobei aber nur 15–20 % ausreichende Kenntnisse haben, um ein Stück auf Deutsch zu verstehen. Alle Teilnehmenden gaben an, dass sie dem Stück folgen konnten, davon ca. 65 % „gut" und 35 % „ausreichend". Hervorzuheben ist, dass sogar die meisten Zuschauenden mit Null- bzw. Grundkenntnissen in Deutsch gut folgen konnten.

Der Deutschanteil im Stück lag bei einem Viertel. Gut 70 % der Befragten schätzten diesen Anteil als „genau richtig" ein. Auch hier sind alle Deutschniveaus vertreten. Gut 20 % meinten, es hätte mehr Passagen auf Deutsch geben können. Nur vier Befragte ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen gaben an, dass weniger Deutsch besser gewesen wäre.

Zwei Fragen beschäftigten sich speziell mit dem Lernen: In der ersten wurden die Teilnehmenden gebeten anzugeben, ob sie hinsichtlich der deutschen Sprache etwas gelernt hätten. Nachfolgend einige exemplarische Antworten[4]:

---

2 Der Fragebogen (auf Portugiesisch) ist verfügbar unter: https://survey.ccuec.unicamp.br/index.php/482196?lang=pt-BR [zuletzt geprüft: 27.8.2017].

3 Obwohl es sich nicht um eine repräsentative Umfrage handelt, kann man doch von einem signifikanten Rücklauf sprechen, der einige allgemeine Rückschlüsse auf das Publikumsprofil erlaubt.

4 Übersetzungen aus dem Portugiesischen N. W.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

P65: Nein, tut mir leid, aber diese Sprache ist so extrem schwierig, dass es mir, mit null Kenntnissen, unmöglich wäre, in einer entspannten Freizeitsituation wie bei dem Stück auch nur irgendetwas zu lernen.
P113: Das war mein erster direkter Kontakt mit dem Deutschen und ich fand es eine sehr schöne Sprache, v. a. den Klang.
P102: Mein Bild über das Deutsche, dass es „wütend" klingen muss, hat sich ein bisschen geändert.
P76: Ich würde sagen, ich habe gelernt, wie man „*inocente*" auf Deutsch sagt.
P112: Durch das Stück konnte ich mir einige Wörter, die ich schon gelernt hatte, wieder ins Gedächtnis rufen und auch sehen, wie sie in verschiedenen Kontexten angewendet werden.

Die häufigsten Antworten lassen sich in folgende Kategorien zusammenfassen: 1. phonetische Aspekte wie Aussprache, Klang, Prosodie (35 %); 2. produktives und rezeptives Vokabular (33 %); 3. kein sprachlicher Lernzuwachs (23 %). Diese Antworten finden sich quer durch alle Sprachniveaus. Der Bereich Phonetik wurde hauptsächlich von Zuschauenden ohne Deutschkenntnisse bzw. mit Grund-/Mittelstufenkenntnissen erwähnt. Letztere gaben am häufigsten einen Zuwachs beim Wortschatz an, wohingegen die Antwort „nichts" v. a. von Personen ohne Deutschkenntnisse, aber auch von Fortgeschrittenen bzw. Zuschauenden mit Deutsch als Erstsprache gegeben wurde.

Die zweite Frage zielte auf weitere Erkenntnisse ab. Wiederum einige Beispiele:

P30: Das war das 1. Mal, dass ich ein zweisprachiges Stück gesehen habe und ich fand es sehr interessant. Hinterher habe ich mich gefragt, warum dieses Format so selten genutzt wird, v. a. im universitären Kontext.
P31: Ich glaube, der größte Lerneffekt für mich war, die konkrete Umsetzung einer unglaublichen Technik zu sehen: eine szenische Lesung in zwei Sprachen, die noch dazu eine beachtliche Distanz aufweisen.
P65: Ich denke, vor allem habe ich gelernt, dass das Nicht-Verstehen einiger Passagen nicht das allgemeine Verständnis des Stücks beeinträchtigt hat. Ich gebe zu, dass ich dachte, es würde eine anstrengende Erfahrung werden, und dann war es genau das Gegenteil.
P74: Ich habe zwar nicht alle Passagen mit allen Details verstanden, […] aber ganz allgemein war ich überrascht, dass ich den Sinn gut verstehen konnte. Ich fühlte mich gefordert und es war ein tolles Gefühl, wenn ich etwas Wichtiges erschließen konnte, obwohl ich in der Szene davor rein gar nichts verstanden hatte!
P38: Ich habe gelernt, dass die Deutschen Komödien machen können (ich dachte immer, Deutsch wäre hart und sehr ernst).
P70: […] der Klang hat mir gefallen und dadurch habe ich Lust bekommen, die Sprache eines Tages zu lernen.
P81: Das Stück zu sehen war in mehrerlei Hinsicht inspirierend. […] Es ist eine interessante Art, Menschen neben der Sprache auch für die Literatur eines Landes zu interessieren.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Die meisten Antworten (35 %) betreffen den innovativen Charakter des Projekts und die Tatsache, dass zweisprachiges Theater funktionieren kann. Die zweithäufigste Kategorie bezieht sich auf das Verstehen (32 %), z. B. den bewussten Einsatz von Strategien. An dritter Stelle stehen Äußerungen über die positive Wirkung (25 %), seien es motivationale Aspekte oder die Annäherung an die deutsche Sprache bzw. Literatur. Diese Aspekte werden von Befragten aller Sprachniveaus genannt, wobei Verstehensprozesse v. a. von Zuschauenden ohne Deutschkenntnisse erwähnt werden.

Obwohl die Angaben auf Selbstauskunft beruhen, ohne dass nachgeprüft wurde, ob sich ein nachhaltiger Lerneffekt nachweisen lässt, geben die Daten doch Aufschluss über mögliche Lernpotenziale des Projekts aufseiten des Publikums.

Was soll das Theater?!

Daraus lässt sich schließen, dass sich der Blick ins Publikum lohnt. Das Projekt verschafft Zuschauenden einen positiven Zugang zur deutschen Sprache, was hinsichtlich der in Brasilien gängigen Annahme, es handle sich um eine besonders schwere Sprache, ein nicht zu unterschätzender Faktor ist. Die ästhetische Erfahrung kann die Einstellung gegenüber der Sprache positiv beeinflussen und gleichzeitig die Motivation fördern, Deutsch (weiter) zu lernen. Außerdem wird die Verbreitung deutschsprachiger Literatur gefördert.

Es handelt sich um ein interdisziplinäres Projekt, dessen innovativer Charakter nicht nur Interesse weckt, sondern auch einen Beitrag zur Förderung von Mehrsprachigkeit leistet, da Zuschauende auf ihre verschiedenartigen Fremdsprachenlernerfahrungen zurückgreifen und Verstehensstrategien mobilisieren.

Zweifelsohne sind tiefergehende Studien notwendig. Die Erforschung der Publikumsperspektive stellt jedoch besondere Herausforderungen, da es sich i. d. R. um eine zufällige und heterogene Gruppe handelt, die einmalig aufeinandertrifft, was die systematische Nachbegleitung schwierig macht. Daher müssen erreichbare Ziele definiert und geeignete Instrumente entwickelt werden, durch die man Erkenntnisse über Lerneffekte gewinnen kann, ohne die ästhetische Erfahrung des Publikums zu beeinträchtigen.

Literatur

Oelschläger, Birgit (2014). Bühne frei für Deutsch! – Rückbesinnung auf das Wesen des Theaters. In: Bernstein, Nils & Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film.* Göttingen: Universitätsverlag, 207–215.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Sambanis, Michaela (2016): Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht – Überlegungen aus didaktischer und neurowissenschaftlicher Sicht. In: Even, Susanne & Schewe, Manfred (Hrsg.): *Performatives Lehren, Lernen, Forschen/Performative Teaching, Learning, Research.* Milow: Schibri, 47–66.

Shiozawa, Yasuko & Donnery, Eucharia (2017): Overcoming Shyness: Promoting Leadership and Communication through English Drama Camp in Japan. *Scenario XI/2*, 15–30. http://research.ucc.ie/scenario/2017/02/DonneryShiozawa/02/en#H1-7 [zuletzt geprüft: 17.3.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Lecture-Performance als Gruppenarbeit

Ana R. Calero Valera (Universitat de València, Spanien)

Im Rahmen des Projektes INNOVA-TEA der Universitat de València (Spanien) werden dramapädagogische Ansätze im Unterricht eingesetzt, wodurch ein innovativer Zugriff auf methodisch-didaktische Zielsetzungen erfolgt.
Mit dem vorgelegten Beitrag soll ein Beispiel aus dieser Praxis vorgestellt werden. Im Fach „Estudios de teatro y artes del espectáculo en lengua alemana" wird den Studierenden das Format *Lecture-Performance* für die Gruppenarbeit angeboten. Es handelt sich hierbei um eine Kombination von theaterpraktischer Arbeit und der Vertiefung und Erweiterung theoretischer literarischer Kenntnisse. Verfolgt wird ein doppelter Zweck: Einerseits geht es um den Umgang mit Bibliografie und Materialien zu einem literarischen Thema, andererseits steht die Auseinandersetzung mit der Art der Präsentation im Mittelpunkt, wobei Körper, Bewegung und Sprache eingesetzt werden.

Einführung

Unser Konzept von *Lecture-Performance* entspringt drei konzeptuellen Quellen: 1. der künstlerischen Tradition, 2. dem dramapädagogischen Bereich und 3. der Initiative der Universitat de València, innovative und methodische Unterrichtsansätze zu fördern.

Der Begriff *Lecture-Performance* verbindet Wissenschaft und Forschung mit künstlerischer Tätigkeit. Seine Ursprünge[1] liegen in der *Conceptual Art* und in der Kritik der Institutionen (Sevova o. J.) der 1960er- und 1970er-Jahre.[2] Seit Beginn des 21. Jahrhunderts ist im künstlerischen Bereich eine Renaissance der *Lecture-Performance* zu beobachten[3], die, wie Milder (2011,

[1] „Begreift man Lecture-Performances als szenische Interventionen […], sind sie nicht so neu […]. Sie stehen in der Tradition einer Kunst szenischen Vortragens, die sich mindestens bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgen lässt." (Peters 2011, 10)

[2] Robert Morris wird mit seiner 1964 entstandenen Art Ready Made *21,3* als Vorläufer der *Lecture-Performance* betrachtet: „In der *21,3* betitelten Performance steht Morris an einem Rednerpult und bewegt die Lippen synchron zu einer Aufnahme, auf der Panofsky […] 21,3 Minuten lang über Ikonologie spricht." (Peters 2011, 180)

[3] S. z. B. Milder (2011) oder auch Peters (2011, 179–221) für den deutschsprachigen Raum.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

13) es ausdrückt, aus der Überzeugung der Künstler heraus begründet werden kann, „that counsciousness stemming from teaching and learning can lead to a new way to live in society".

Unsere Annäherung an die *Lecture-Performance* nährt sich aus dieser künstlerischen Tradition und aus den Impulsen[4], die im theaterpädagogischen Bereich auf Schewe (1993) zurückzuführen sind. Schewe und auch Even[5] haben eine Tür zu einer Herangehensweise geöffnet, die eine Erneuerung der Lehr- und Lerntätigkeit voraussetzt: Performatives Lehren und Lernen heißt: „Anstatt passive Rezipienten von Wissen zu sein […], werden Lernende aktiv und gelangen zu einem tieferen Verständnis durch das handelnde Tun im Klassen- oder Seminarraum." (Even & Schewe 2016, 12)

Das Servei de Formació Permanent i Innovació Educativa (Zentrum für Weiterbildung und Innovation) der Universitat de València macht jedes Jahr eine Ausschreibung für innovative methodische Ansätze. Seit dem akademischen Jahr 2015–2016 ist unser *Lecture-Performance*-Projekt INNOVA-TEA in diesem Rahmen angesiedelt. In drei Jahren ist die Anzahl der beteiligten Dozent/innen und Fächer beachtlich gestiegen (von sechs auf neunzehn), sodass immer mehr Studierende die Möglichkeit haben, von dem Projekt zu profitieren.

Im Folgenden wird ein Beispiel aus der Unterrichtspraxis vorgestellt: *Lecture-Performance* als Gruppenarbeit in dem Fach „Estudios de teatro y artes del espectáculo en lengua alemana" im akademischen Jahr 2016–2017. Dieses Fach gehört zum Bachelor-Studiengang Moderne Sprachen und ihre Literaturen (Hauptfach: Germanistik) und wird im 5. Semester vier Wochenstunden auf Deutsch unterrichtet. Die Gruppe bestand aus 27 lokalen Studierenden mit Deutschkenntnissen auf dem Niveau B1–B2 und 10 deutschsprachigen Teilnehmenden.

---

4 Sehr zu Dank verpflichtet bin ich Birgit Oelschläger und Maik Walters. 2010 hatte ich die Gelegenheit, das Seminar „Theater im Deutschunterricht", vom Goethe-Institut Berlin organisiert, zu besuchen. Die Anregungen und bibliografischen Materialien haben seitdem einen großen Einfluss auf meine Unterrichtsgestaltung ausgeübt. Zudem möchte ich die Initiativen in Spanien erwähnen, die durch verschiedene und hoch motivierte Personen ihren Beitrag zu einer performativen Lehr- und Lerntätigkeit leisten: u. a. Josefa Contreras wendet Mindfulness in ihrem Sprachunterricht für Ingenieure an; Ana Gimeno ist die Präsidentin von „Glottodrama"; Arthur Häring und Leticia García Brea bieten dramapädagogische Workshops für spanische Schulen, Gymnasien und Universitäten an.

5 S. Even & Schewe (2016). Über den Stand der Forschung siehe auch Fleiner (2016, 20–22).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Das Fach

Dieses Fach gibt eine Einführung in das deutschsprachige Theater. Behandelt werden Lehrstücke und das epische Theater, das Groteske und die Tragikomödie, das soziale Drama und das postdramatische Theater. Die dazugehörenden Lektüren sind: Bertolt Brechts „Der Jasager" und „Der Neinsager", Friedrich Dürrenmatts „Der Besuch der alten Dame", Georg Büchners „Woyzeck" und Heiner Müllers „Bildbeschreibung". Folgende Lernziele und Zielkompetenzen lassen sich für die Absolvent/innen dieses Faches festhalten: die Aneignung literarischer Kenntnisse; die Kenntnis verschiedener Theaterformen wie Performance, Oper oder Tanz; die Analyse und Interpretation dramatischer Texte; die Anwendung literaturkritischer Konzepte; das Üben aller sprachlichen Fertigkeiten; kritische Auseinandersetzung mit literarischen Texten und Formen; die Entwicklung kommunikativer Fähigkeiten. Zudem knüpft das Fach an Kenntnisse und Kompetenzen an, die in anderen Fächern gewonnen wurden.

Die *Lecture-Performance* als Gruppenarbeit ist ein Teil der Endnote. Die Studierenden dürfen als Format für die Gruppenarbeit zwischen *Lecture-Performance* oder Radio-Podcast entscheiden.[6] Am Anfang des Seminars bilden sie Gruppen (zwischen drei und fünf Teilnehmende) und entscheiden sich für das Format und das Thema. Sie erhalten dafür eine Liste mit Themen, welche die behandelten Aspekte des Lehrprogramms aufgreifen, z. B. die Aktualität von Dürrenmatts „Der Besuch der alten Dame" oder Heiner Müllers „Bildbeschreibung" als Spiel der Perspektiven etc.

Integration von dramaorientierten Übungen im Unterricht: Arbeitsprozess

Der Unterricht während des Semesters wird als *work in progress* verstanden, so dass am Ende des Seminars alles Erlernte in die Gruppenarbeit einfließt. Eines der Hauptanliegen ist, dass die Studierenden ihr szenisches Bewusstsein entwickeln. Aus diesem Grund werden theaterpraktische Übungen[7] in den Unterricht integriert: Übungen, bei denen Körper, Gestik, Mimik, Bewegung, Raumbewusstsein und Sprache (inkl. Stimme, Rhythmus, Intonation, Sprechhaltungen) in ihrer Kombination mit literarischen Texten im Vordergrund stehen. Mit der Anwendung von theaterpraktischen Übungen wird das theorieba-

6 Für diesen Beitrag wird das Augenmerk auf die *Lecture-Performance* gerichtet.

7 S. z. B. Diekhans et al. (2003).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

sierte literarische Wissen gefestigt. Außerdem wird den Studierenden ein Workshop außerhalb der vorgesehenen Unterrichtsstunden angeboten, der ihnen bei der Gestaltung ihrer *Lecture-Performance* behilflich sein soll. Der dreistündige Workshop gliedert sich in folgende Teile: 1. Vorstellung der Teilnehmenden; 2. Entspannungs- und Konzentrationsübungen; 3. Raumbewusstsein und Wahrnehmung von sich selbst und den anderen; 4. Aufwärmen der Stimme; 5. Arbeit mit Emotionen und Sprechhaltungen; 6. Improvisation; 7. Arbeit mit Minidramen; 8. Vorstellung der Minidramen mit verschiedenen Präsentationsformen (als Musical, Pantomime, Krimi, Werbung etc.) und 9. Evaluation.

Präsentation der Lecture-Performances

Der offizielle Prüfungstermin am Ende des Semesters dient als Datum für die Vorstellung der *Lecture-Performances*. Jede Gruppe hat zwischen zehn und zwölf Minuten Zeit für ihre Präsentation, die im Raum Espai Cultural der Facultat de Filologia, Traducció i Comunicació stattfindet und zusätzlich aufgenommen wird. Dieser Raum eignet sich besonders für dieses Vorhaben, da eine kleine Bühne und rund fünfzig Sitzplätze für das Publikum zur Verfügung stehen. Die Zuschauer/innen bekommen einen Evaluationsbogen mit verschiedenen Kriterien. Diese stehen seit Beginn des Seminars für alle zugänglich auf der Moodle-Plattform des Faches bereit, so dass alle wissen, welche Aspekte beachtet werden sollten: Aspekte der Dramaturgie, Analyse und Auswahl des Materials, Aufbau und Umsetzung des Textes, Originalität, Kreativität und Dynamik. Weiterhin finden Aspekte der Inszenierung und der Präsentation wie Raumbewusstsein, Kostüme, Requisiten, Rhythmus, Gestik, Bewegung, Sprechhaltungen, Improvisation, Stimme, Intonation und Aussprache Beachtung. An diesem Tag werden von den Studierenden auch die sogenannten Protokolle (5–7 Seiten) abgegeben, die hauptsächlich aus zwei Teilen bestehen: Recherche und Bibliografie zum Thema und eine Überlegung zur Bedeutung von Teamarbeit: Es sollen die Treffen, die Aufgabenverteilung, mögliche Konflikte sowie die Konfliktlösung und die Verhandlungsprozesse und Synergien innerhalb der Gruppe beschrieben werden. Die Protokolle sind von großer Bedeutung, da sie die Auseinandersetzung der Studierenden mit dem ganzen Prozess rund um die *Lecture-Performance* – verstanden als *work in progress* – reflektieren.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Fazit

Wie Milder sich (2011, 13) über die feste Überzeugung der *Lecture-Performance*-Künstler äußerte, wird in unserem Unterrichtsalltag auch davon ausgegangen, dass „counsciousness stemming from teaching and learning can lead to a new way to live in society". Nicht nur die Theorie und die Lektüren sollen das kritische Bewusstsein der Studierenden aktivieren. Auch das Wecken eines szenischen Bewusstseins, das sich in dem vorgestellten Fach in der *Lecture-Performance* herauskristallisiert, führt (in den meisten Fällen) zur Festigung des Erlernten und zu einer anderen Wahrnehmung von literarischen Texten sowie zu einer erheblichen Verbesserung des Sprachniveaus. Von der Zusammenarbeit von lokalen und internationalen Studierenden profitieren alle: Sie dient auf der einen Seite zur *internationalisation at home* und auf der anderen zu einer Integration der Erasmus-Studierenden, die sich vorübergehend in einer anderen, fremden Umgebung befinden. Eng damit zusammen hängt die Entwicklung eines Teamgeistes und die Förderung von Verantwortung, Toleranz und Empathie. Das Selbstbewusstsein sowie die Fremdwahrnehmung steigen. Und nicht zuletzt dient die Entwicklung eines szenischen Bewusstseins zum Abbau von Schamgefühlen. Die *Lecture-Performance* als Gruppenarbeit trägt aus allen angeführten Argumenten dazu bei, dass die Studierenden aktiv an ihrem Lernprozess teilnehmen.

Literatur

Diekhans, Johannes/Müller, Barbara & Schafhausen, Helmut (2003): *99 Theaterspiele. Übungen für die theaterpädagogische Praxis*. Paderborn: Schöningh.

Even, Susanne & Schewe, Manfred (Hrsg., 2016): *Performatives Lehren Lernen Forschen*. Berlin: Schibri.

Fleiner, Micha (2016): *Performancekünste im Hochschulstudium. Transversale Sprach-, Literatur- und Kulturerfahrungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Berlin: Schibri.

Milder, Patricia (2011): Teaching as Art: The Contemporary Lecture-Performance. *PAJ 97*, 13–27.

Peters, Sybille (2011): *Der Vortrag als Performance.* Bielefeld: transcript.

Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Universität Oldenburg.

Sevova, Dimitrina (o. J.): *Lecture Performance.* http://sinopale.org/event/lecture-performance/ [zuletzt geprüft: 1.3.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Mail Art in der DDR – eine Übung im kritischen Denken

Marcel P. Rotter (University of Mary Washington, USA)

Der Artikel stellt die kreative Anwendung von *Mail Art* im Deutschunterricht verschiedener Sprachniveaus vor. Nach einem kurzen Überblick darüber, wie die Kunstform in der DDR als Form des Widerstandes genutzt wurde, werden Schritte zur kreativen und sprachlichen Produktion von *Mail Art* durch Lernende vorgestellt, die dadurch zur kritischen Auseinandersetzung mit ihrer Lebenswelt angeregt werden.

1. Was ist Mail Art?

Mit der Geburt des Internets in den 1990er-Jahren und der damit folgenden allgemeinen Verfügbarkeit, ja Flut, von Bildern (*pictorial turn*) ist die kritische Analyse von Bildern in den Fokus der Kulturwissenschaft gekommen.[1] Für die dieser Welle ebenso ausgesetzten Fremdsprachenlernenden ist die Auseinandersetzung mit Bildern, die der Kultur der Zielsprache entstammen, einerseits eine Quelle kultureller Information, vermittelt andererseits aber auch Strategien zur Analyse von Bildern der eigenen Kultur. Darüber hinaus ist die Arbeit mit Bildern im Sprachunterricht eine natürlich schon lange etablierte Methode im Fremdsprachenlernen. Als eine Variante soll hier die Arbeit mit *Mail Art* aus der DDR vorgestellt werden.

Aus der Fluxus-Bewegung der 1950er-/-60er-Jahre entstanden, verschicken *Mail-Art*-Künstler/innen kleine, meist zweidimensionale Kunstwerke mit der Post. Als allgemeiner Initiator wird der US-amerikanische Künstler Ray Johnson angesehen, der 1962 die „New York Correspondence School" gründete. In den 1980er-Jahren wurde *Mail Art* zur globalen Bewegung und erfreute sich größter Popularität. In den 1990er-Jahren ging die Beteiligung an *Mail-Art*-Projekten zunehmend zurück, einerseits wegen steigender Portopreise und restriktiver Standardisierung der Postdienste, andererseits wegen des sich ausweitenden Internets. Allerdings gibt es auch heute noch *Mail-Art*-Künstler/innen, die zum Teil das Internet nutzen, um über ihre Projekte zu informieren. Darüber hinaus scheinen Formen der *Mail Art* noch heute im Medium des Internets z. B. durch Memes weiterzuleben.

[1] Vgl. z. B. Mitchell 1992, 89 ff., Hoffmann & Rippl 2006 oder Maar & Burda 2004.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Mail Art besteht häufig aus Collagen aus gefundenen oder recycelten Bildern und Objekten sowie selbstgeschnittenen oder vorgefertigten Stempeln. Diese Collagen können entweder als Originale offen auf Postkarten oder in Umschlägen verschickt werden, oder sie können fotografiert und vervielfältigt werden, wodurch ein breiteres Publikum erreicht werden kann.

Mail-Art-Projekte zeichnen sich durch ihr dezentrales und demokratisches Netzwerk aus: Jeder und jede kann zu einem *Mail-Art*-Projekt aufrufen, das in der Regel einen allgemeinen Titel trägt.[2] Zusätzlich kann der/die Initiator/in ein Objekt verschicken, das von den Teilnehmenden in künstlerischer Weise manipuliert werden soll.[3] Die zugeschickten Beiträge werden weder kuratiert noch zurückgeschickt („no jury, no fee, no return"), die Initiator/innen verpflichten sich allerdings dazu, die Werke auszustellen und/oder einen Katalog bzw. eine Dokumentation zu erstellen.[4] Eine Variante, die Guillermo Deisler seit den späten 1980er-Jahren für sein *Uni/vers(;)*-Projekt verwendete, war die Bitte um Zusendung von fünfzig Exemplaren (Originale oder Kopien), die dann von Deisler zu fünfzig *Uni/vers(;)*-Büchlein gebunden und an die Künstler/innen zurückgeschickt wurden.

2. Mail Art in der DDR

Die DDR-Regierung stand einer solchen unzensierten, demokratischen Kunstbewegung natürlich misstrauisch gegenüber. Zwar hat die Abteilung M (Postkontrolle) des Ministeriums für Staatssicherheit versucht, die in- und ausgehende Post der *Mail-Art*-Künstler/innen zu zensieren, ganz ist das jedoch nie gelungen. Das betraf bedeutende und gut vernetzte Vertreter wie Joseph Huber, Birger Jesch, Lutz Wohlrab und Jürgen Gottschalk ebenso wie eher außenstehende Künstler wie z. B. Johannes Beleites. Die *Mail-Art*-Sammlungen in staatlichen und privaten Archiven und Sammlungen können uns daher Auskunft geben über die vielfältige Oppositionsbewegung der DDR. Drei Beispiele seien hier stellvertretend genannt:

---

2 Z. B. Joseph Hubers Projekt „Nature is life – save it" (1977) oder Guillermo Deislers „Federn der ganzen Welt für meinen Flug" (1989).

3 Z. B. das „Schießscheibenprojekt" von Birger Jesch (1980). Jesch verschickte weltweit Schießscheiben der Gesellschaft für Sport und Technik (GST) mit der Aufforderung, diese im Sinne des Friedensgedankens zu verändern.

4 Dokumentationen können in ihrer Form von abfotografierten Ausstellungs-Wänden bis zu hektografierten Listen mit den Titeln der Beiträge reichen. Letzteres erwies sich in der DDR oft als problematisch, da die Vervielfältigungstechnik in der Regel unter staatlicher Kontrolle stand. Mit dabei war stets eine Adressenliste der Teilnehmenden.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Aus der Umweltbewegung stammt die Fotocollage „Rauch“, die auf dem Hintergrund der Chemieanlagen von Bitterfeld die Worte projiziert „Entweder der Mensch sorgt dafür, dass es weniger Rauch gibt, oder der Rauch sorgt dafür, dass es weniger Menschen gibt.“ Vor dem Hintergrund eklatanter Umweltverschmutzung in der DDR, dem ungesicherten Uran-Bergbau und der Atomkraftwerksunfälle von Harrisburg (USA, 1979) und Tschernobyl (UdSSR, 1986) war die Gefahr für die Menschheit, die durch den Chiasmus hier ausgedrückt wird, nicht übertrieben.

Eine weitere Facette der DDR-Opposition war die Friedensbewegung, die sich nach dem NATO-Doppelbeschluss und der Stationierung von amerikanischen Cruise-Missiles in der BRD und sowjetischen SS-20-Raketen in der DDR in beiden Teilen Deutschlands bildete. Der Protest in der DDR war nicht nur gegen die Stationierung der Waffensysteme gerichtet, sondern auch gegen die vormilitärische Ausbildung.

Abb. 1: Johannes Beleites, „Schießscheibe“ (1985)

Daneben gab es immer wieder Kunstwerke, die sich Alltagsproblemen in der DDR widmeten, wie z. B. dem Verschwenden von subventionierten Lebensmitteln oder dem Mangel an Telefonen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Abb. 2: Joseph Huber, „Geht nicht. Gibt's nicht" (1980er-Jahre)

3. Mail Art im Unterricht

Was kann die DDR-*Mail-Art* zum DaF/DaZ-Unterricht beitragen? Das Thema ist in erster Linie natürlich Teil der deutschen Kulturgeschichte. Eine Sensibilisierung der Lernenden für Formen des friedlichen Widerstandes kann aber auch zur Entwicklung des kritischen Denkens beitragen. In einer Zeit, wo (zumindest in den USA) die Schüler/innen noch zu oft zum kritiklosen Aufnehmen und Wiedergeben von Lerninhalten erzogen werden, ist das Hinterfragen des gesellschaftlichen Status quo dringend erforderlich. Darüber hinaus regen die typischerweise knappen sprachlichen Ausdrücke der *Mail Art* zu einer Sensibilisierung für einzelne Wortbedeutungen und zu einem spielerischen Umgang mit der Sprache an. Schließlich sollte auch nicht die motivierende Wirkung der kreativen Arbeit mit Bildern vergessen werden.

Im Folgenden soll eine Möglichkeit der Arbeit mit der *Mail Art* im Unterricht Deutsch als Fremdsprache auf dem A2-Niveau aufgezeigt werden. Varianten für andere Sprachniveaus werden jeweils erwähnt.

Es empfiehlt sich, die Lernenden mit Beispielen der DDR-*Mail-Art* vertraut zu machen. Dies kann in Vortragsform geschehen, besser ist allerdings eine interaktive Arbeit, bei der die Lernenden jeweils Bilder, Texte und Kon-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

text zuordnen.[5] Der Kontext der 1980er-Jahre lässt sich dabei durch Lesetexte und Internetrallyes noch vertiefen. Eine kurze ‚Exkursion' zu Internet-Memes kann das historische Thema aktuell und relevant machen.

In der Produktionsphase werden die Lernenden zunächst gebeten, wenigstens drei heutige Probleme (in der Klasse, Schule, Stadt, Region, Land, Welt) zu identifizieren. In einem zweiten Schritt sollen die Lernenden ihre Einstellung zu diesen Problemen formulieren (einen Widerspruch erkennen, eine Lösung anbieten etc.). Es folgt eine Materialsammlung von passenden Bildern (Zeitschriften, Internet) zu diesen Themen. Schließlich sollen die Lernenden über kurze sprachliche Ausdrücke ihrer Positionen reflektieren. In sprachlich fortgeschritteneren und reiferen Klassen (z. B. an der Universität) kann auch ein Nachdenken über rhetorische Figuren (Alliteration, Chiasmus, Metapher etc.) erfolgen. In Hausarbeit sollen diese Elemente nunmehr als Collage oder Meme zusammengebracht werden. Alle Schritte können sowohl in individueller als auch in Partnerarbeit durchgeführt werden. Die Arbeiten sollten durch die/den Lehrende/n in Hinsicht auf Sprache und Inhalt kontrolliert werden, bevor die Arbeiten mit der Post an andere Lernende der gleichen Klasse verschickt werden. Zusätzlich kann man die Collagen in einem (Online-)Katalog sammeln und so allen Lernenden zugänglich machen.

In einer A2-Klasse der University of Mary Washington in Fredericksburg, Virginia (USA) hatten Studierende die folgenden Themen als relevant identifiziert: 1. die neue Mensa (teurer Prestigebau), 2. andere Campusneubauten, 3. Schönheit und Gesundheit (Rauchen, plastische Chirurgie), 4. Akzeptanz anderer Lebensentwürfe (Homosexualität), 5. Umweltprobleme (Wasser in Kalifornien, Atomkraft, Luftverschmutzung), 6. Krieg und Frieden (Konflikte der USA mit Irak, Iran, Afghanistan, Nordkorea).

Die nachfolgenden Bilder geben einen kurzen Einblick, wie die Studierenden die Projekte sprachlich und inhaltlich bewältigt haben.

[5] Zu Unterrichtsmaterialien und weiteren Abbildungen in Farbe s. http://marcelrotter.net/teaching/mailart/ [zuletzt geprüft: 8.8.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Abb. 3: Caitlyn Warner, „Hat 65 Millionen gekostet …“ (2015)

Abb. 4: Rachel Dacey, „Dein Körper ist ein Schlachtfeld“ (2015)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Abb. 5: Quinn Ogden, „Eureka“ (2015)

Literatur

Hoffmann, Thorsten & Rippl, Gabriele (Hrsg., 2006): *Bilder. Ein (neues) Leitmedium?* Göttingen: Wallstein.

Maar, Christa & Burda, Hubert (Hrsg., 2004): *Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder.* Köln: DuMont.

Mitchell, William J. Thomas (1994): *Picture Theory*. Chicago: University of Chicago Press.

Mitchell, William J. Thomas (1992): The pictorial turn. *Artforum 30/7*, 89–94. (Deutsche Übersetzung als erstes Kapitel in: Kravagna, Christian (Hrsg., 1997): *Privileg Blick: Kritik der visuellen Kulturen*. Berlin: Edition ID-Archiv, 15–40.)

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Brücken gestalten, Fächer verbinden: Ein Klassenspaziergang durch die Weimarer Republik

Brigitte Buehler-Probst (Lesley University und Goethe-Institut Boston, USA)

Für viele Amerikaner/innen in den USA ist die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen auch die Zeit des Abschieds der eigenen (Ur-)Großeltern vom alten Kontinent. Nicht selten lernen sie Deutsch, um diesen Wurzeln nachzuspüren und die näheren Umstände der eigenen Auswanderung zu erkunden. Malerei und Fotografie geben nicht nur ein authentisches Zeugnis über die Vergangenheit ab, die Bildwerke eignen sich auch für entdeckendes und autonomes Lernen. Um diese Vorzüge für die Projektarbeit mit fortgeschrittenen Deutschlernenden nutzbar zu machen, versucht der Beitrag, sowohl eine methodische Brücke zwischen den Fächern zu gestalten als auch der Frage nachzugehen, wie dabei mit kulturell geprägten ästhetischen Empfindungen umgegangen werden kann.

1. Das Problem mit den Grenzen des guten Geschmacks

Die Materialien, die heute für den kunstfokussierten Deutschunterricht aus der Weimarer Republik vorliegen, sind im Wesentlichen zwei Umständen zu verdanken: Erstens etablierte sich nach dem Ende des Ersten Weltkriegs (1918) der freie Journalismus und mit ihm die Dokumentarfotografie. Journalist/innen und Fotojournalist/innen legten ein Zeugnis über die tief gespaltene Klassengesellschaft ab, indem sie die soziale Unsicherheit und das aufgewühlte politische Klima dokumentierten. Zweitens entwickelte sich die bildende Kunst und brachte neben dem schon länger etablierten Expressionismus mindestens drei andere Kunstströmungen hervor, die sich alle auf unterschiedliche Weise mit der unmittelbar erlebten Wirklichkeit auseinandersetzten. Den Maler/innen der sogenannten *Neuen Sachlichkeit* ging es, ähnlich wie den Fotograf/innen, darum, die Auswirkungen der Wirtschaftskrise zu dokumentieren – auch wenn diese schockierend waren. Dagegen gelangten die Dadaist/innen unter dem Eindruck des Krieges zur Einsicht, dass die westliche Zivilisation ihren Wert verloren hatte. Um Raum für Neues zu schaffen, dekonstruierten sie die eigene Kultur, was sie künstlerisch vor allem durch die Collagetechnik und durch scheinbar bedeutungsfreie Lautgedichte ausdrückten. Surrealistisch arbeitende Künstler/innen wiederum lehnten sich an französische Vorbilder an und thematisierten in ihren Werken bereits den Verlust der Realität. Raum und Zeit wurden durch betont unlogische Bildkonstruktionen als feste Bezugspunkte infrage gestellt. Dem/der Betrachter/in sollte der Boden unter den

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Füßen weggezogen werden, um die bevorstehende Bedrohung seiner/ihrer Existenz zu erkennen.

Allen Kunstrichtungen war gemeinsam, dass sie mit den herkömmlichen Sehgewohnheiten brachen. Die Öffentlichkeit reagierte entsprechend mit Kritik und Unverständnis. Viele waren nicht in der Lage, die Botschaften zu verstehen. Sie fühlten sich abgestoßen, weil die Künstler/innen die üblichen Grenzen des sogenannten ‚guten Geschmacks' überschritten hatten. Die Nazis reagierten dann auf die ästhetische Kritik an den gesellschaftlichen Zuständen, indem sie die Kunst als „entartet" stigmatisierten und ab 1933 aus den Galerien entfernten.

In Deutschland zweifelt heute kaum noch jemand an dem künstlerischen Wert dieser Kunstwerke. Was sich geändert hat, sind die Sehgewohnheiten und das Wissen um die Botschaften der Bilder. Für den DaF-Unterricht bietet dieser Wandel eine Chance, denn, wenn ästhetisches Empfinden keine Konstante ist, lässt sich auch fragen, was der Umgang mit Bildern für den Unterricht mit Deutschlernenden aus anderen Kulturen bedeutet. Schließlich können die Lehrenden weder davon ausgehen, dass die Lernenden das Wissen um den Kontext der Bilder teilen, noch ist ihnen notwendigerweise bewusst, wo die Grenzen des ‚guten Geschmacks' für die Lernenden liegen.

Wicke und Rottmann weisen auf die subjektiven ästhetischen Empfindungen und persönlichen Emotionen hin, die bei der Deutung von Kunstwerken eine Rolle spielen. Deshalb sei die Erziehung zur Akzeptanz unterschiedlicher Auffassungen, bei der die Lernenden die Chance haben, ihre eigene Interpretation zu entwickeln und vorzustellen, ein zentraler Erziehungsauftrag fächerübergreifenden DaF-Unterrichts (2013, 9 f.). In Ergänzung dazu ist festzuhalten, dass sich dieses Lernklima der Toleranz auch auf die Ausdrucksformen fremdkultureller Gesellschaften erstrecken sollte: Wenn es darum geht, das interkulturelle Bewusstsein der Lernenden zu erweitern, muss man sie auch anleiten, über ihre eigene kulturelle Vorprägung zu reflektieren. Nur so kann ein weitgehend wertfreier Blick auf fremdkulturelle Bildwerke gelingen und vorschnelle Urteile vermeiden helfen, ohne dabei angemessene Kritik zu unterdrücken.

Angesichts der Abweichung vom Gewohnten ist in der Unterrichtspraxis mit der spontanen Ablehnung von Darstellungen zu rechnen. In solch einer Situation reicht es nicht, kulturelle Unterschiede zu postulieren. Sicher ist es auch keine Lösung, die Begegnung mit derartiger Kunst von vorne herein zu vermeiden oder einzelne Bildwerke gar zu verstecken. Wenngleich solche Spannungen im Unterricht zu enormen Störungen führen, ist die bisherige DaF-Forschung solchen Konflikten bislang kaum nachgegangen.

Um den Problemen konstruktiv zu begegnen und sie für den Unterricht nutzbar zu machen, wird hier dafür plädiert, Bildwerke stärker als bisher his-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

torisch zu verankern, um sie inhaltlich zu kontextualisieren und umfassender erfahrbar zu machen. Für den fächerübergreifenden DaF-Unterricht bedeutet das, neben den Sachfachkenntnissen der bildenden Kunst auch Geschichte zu didaktisieren und zu vermitteln.

Wenn die sachfachlichen Anforderungen auf ein handhabbares Maß heruntergeschraubt werden, kann durchaus eine Brücke zwischen den Fächern DaF und Kunstgeschichte im Unterricht entstehen. Dafür bietet es sich an, die Lernenden anzuhalten, sich in Paaren oder Kleingruppen mit der Biografie eines Künstlers/einer Künstlerin zu beschäftigen. Aus der Perspektive eines Einzelnen lassen sich die Lebensumstände einer vergangenen Epoche am eindrucksvollsten erfahren. Da sich amerikanische Lernende besonders für die Zeit zwischen den beiden Weltkriegen interessieren, ist es naheliegend, sich Künstlern wie Max Ernst zu widmen. Ernst hat nicht nur in der fraglichen Zeit gelebt. Er gehörte auch zu den Künstler/innen, die das Leben in der Weimarer Republik maßgeblich gestalteten. Sein Lebenswerk reichte von figürlich expressionistischer Malerei über dadaistische Collagen und Lautpoesie bis hin zu surrealistischen Ausdrucksformen in der Malerei und in der Skulptur.

2. Die Gestaltung der Brücke oder das Gerüst als Methode

Um eine schrittweise Heranführung an eine Biografie des Künstlers/der Künstlerin (z. B. Spies & Drost 2013) zu ermöglichen, empfiehlt es sich, den Unterricht methodisch nach dem Scaffolding-Konzept (engl. Baugerüst) zu gestalten. Die fachliche Annäherung und Aneignung des Stoffes und der (Fach-)Sprache erfolgt dabei über eine Sequenz von wohl überlegten Arbeitsschritten (Kniffka & Neuer 2008). Wie auf Abb. 1 zu sehen ist, entwickelt sich das fachliche Verständnis von der konkreten Anschauung eines Gegenstandes zur abstrahierenden Distanz, während sich die mündliche Alltagssprache gleichzeitig und parallel zu einer Sprachvariante mit konzeptionell schriftsprachlichen Merkmalen formt.

Der Einstieg erfolgt in Partnerarbeit. Die Lernenden erhalten eine übersichtliche Anzahl von Karten mit Fotos und Malerei-Abbildungen aller Kunststile aus der Zeit der Weimarer Republik. Spielerisch verschieben sie die Karten so lange, bis sie inhaltliche Übereinstimmungen gefunden und zu jeder Malerei ein passendes Foto gelegt haben. Sobald sie ihre Wahl getroffen haben, begründen sie dem Partner oder der Partnerin ihre Entscheidung in der Alltagssprache. Dabei sollte auch über subjektive Empfindungen gesprochen und über die mögliche Bedeutung von überraschenden Bildelementen wie bspw. unklare Raumgestaltungen, isolierte oder scheinbar zufällig einge-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

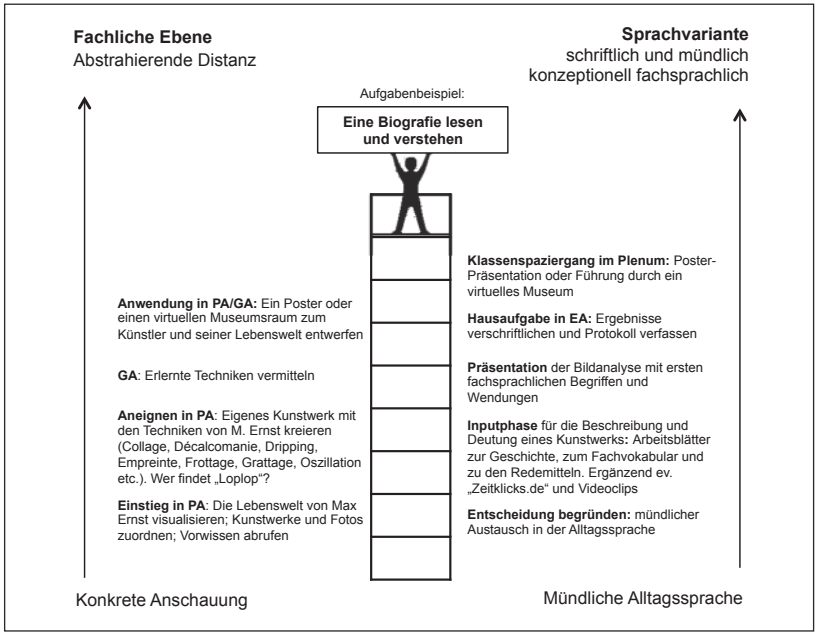


Abb. 1: Gerüst für einen kunstfokussierten DaF-Unterricht (Entwurf nach Kniffka & Neuer 2008)

brachte Bildelemente spekuliert werden. Für Lehrende wie Lernende haben die meisten Kunstwerke aus dieser Zeit den angenehmen Vorteil, dass sie die Fantasie anregen und viel Raum für Spekulationen lassen.

Im zweiten Schritt erfolgt die Inputphase, deren Inhalte nach der Bedarfsanalyse variieren. Die Lernenden erhalten die Aufgabe, die Beschreibung und Interpretation eines Bildes zu erarbeiten, um es später vor der Klasse zu präsentieren. Mit diesem Ziel vor Augen eignen sich die Schüler/innen mittels Arbeitsblättern einschlägige Fachbegriffe und Redemittel an, erarbeiten die historischen Zusammenhänge und gliedern ihre Bildanalyse. Steht ausreichend Zeit für die Durchführung des Projekts zur Verfügung, sollten ergänzend audiovisuelle Medien eingesetzt werden, um das Lebensgefühl in der Weimarer Republik unmittelbarer nachzuvollziehen. Empfehlenswert sind insbesondere authentische Originalbeiträge, wo Künstler/innen in Abwendung von der militärisch geprägten Wirklichkeit mit althergebrachten Kunstformen brechen, sie auf humorvolle Weise dekonstruieren und der Lächerlichkeit preisgeben. Beispiele von Lautgedichten und Theateraufführungen sind als Videoclips zu

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Bildungszwecken im Internet frei abrufbar.[1] Abgesehen davon ist es wichtig, den Schüler/innen ausreichend Zeit einzuräumen, das neue sprachliche Material zu verarbeiten und einzuüben. Der Lehrende unterstützt sie dabei sprachlich wie inhaltlich. Zur Festigung des Erlernten oder auch zur Auflockerung zwischendurch können die Lernenden die vom Künstler erfundenen Techniken dann selbst ausprobieren und sich auf diese Weise mit ihnen vertraut machen.

Im dritten Schritt geht es darum, die erarbeitete Bildbeschreibung mit fachsprachlichen Begriffen einer Arbeitsgruppe vorzutragen, die Analyse in den passenden historischen Kontext einzubetten und auf Nachfragen zu antworten. Als anerkannte Expert/innen können die Teilnehmenden nun auch ihre Mitschüler/innen in die beschriebenen Methoden und Techniken einweisen und ihnen die Gelegenheit zu konkreten Erfahrungen geben.

Hiernach sollten alle Arbeitsergebnisse einschließlich der Anregungen aus der Gruppe zusammengetragen und verschriftlicht werden. Dies kann in Form eines Projekttagebuchs oder im Rahmen einer Hausarbeit geschehen. Wichtig ist dabei, dass die auf mündlicher Ebene erreichte sachfachliche Sprachkompetenz expliziter, d. h. durch konzeptionell schriftsprachliche Merkmale angereichert wird.

Im letzten Schritt fertigen alle beteiligten Gruppen ein Poster zur Lebens- und Schaffenswelt des von ihnen untersuchten Künstlers oder der Künstlerin an oder gestalten einen Raum in einem virtuellen Museum über die Weimarer Republik. Auf der Grundlage ihrer gründlichen Vorarbeiten wird jedes Arbeitspaar nunmehr in der Lage sein, einen fachkundigen Vortrag zu dem gewählten Künstler oder der Künstlerin zu halten. Darüber hinaus werden sie während des Klassenspaziergangs feststellen, dass sie den Vorträgen der anderen Lernenden ohne große Mühe folgen und sich an einem kunstbezogenen Gespräch beteiligen können. Gleiches gilt für das Lesen von Biografien. Es fällt den Lernenden jetzt leicht, die Biografie des bearbeiteten Künstlers oder der Künsterlin zu lesen und zu verstehen. Durch das Erarbeiten dieses Bezugspunkts sind sie nunmehr auch in der Lage, Biografien von anderen Künstler/innen im 20. Jahrhundert zu verstehen und historisch einzuordnen.

[1] Vgl. das Beispiel zur Lautpoesie von Hugo Ball „Karawane“, uraufgeführt im Cabaret Voltaire (Zürich 1916): https://www.youtube.com/watch?v=fkl92oV1kMc [zuletzt geprüft: 8.8.2018]. Einen Einblick in das gegenwärtige Max Ernst Museum bietet „Das Deutschlandlabor“, Folge 18: „Kunst“, Deutsche Welle, 3.2.2016 (Permalink: http://p.dw.com/p/1Hfzr [zuletzt geprüft: 8.8.2018]).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3. Fazit

Das Scaffolding-Modell eignet sich gut für den fächerübergreifenden Unterricht. Es erlaubt eine nachvollziehbare und im Ergebnis überzeugende Strukturierung des Stoffes. Den Lernenden gelingt es, sich ausgehend von der Alltagssprache die Fähigkeit zum Diskurs in einem Fachgebiet zu erarbeiten. Wie hier am Beispiel der Kunst der Weimarer Republik gezeigt, bewegen sie sich in einer für sie neuen und ungewohnten historischen Lebenswelt. Über die schrittweise Erschließung dieser Welt erfahren sie, wie es gelingt, andersartige kulturelle Ausdrucksformen in ihrer inneren Sinnhaftigkeit zu verstehen und ihnen mit Respekt zu begegnen.

Literatur

Kniffka, Gabriele M. & Neuer, Birgit S. (2008): „Wo geht's hier nach Aldi?" – Fachsprachen lernen im kulturell heterogenen Klassenzimmer. In: Budke, Alexandra (Hrsg.): *Interkulturelles Lernen im Geographieunterricht.* Potsdam: Universitätsverlag Potsdam, 121–135.

Spies, Werner/Drost, Julia/Albertina Museum & Fondation Beyeler (Hrsg., 2013): *Max Ernst. Retrospective*. Ostfildern: Hantje Cantz.

Wicke, Rainer E. & Rottmann, Karin (2013): *Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Berlin: Cornelsen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Texte deutscher Sprachinseln im DaF/DaZ-Unterricht

Julia Podelo (Julius-Maximilians-Universität Würzburg, Deutschland)

Der Blick über den Tellerrand hat sich seit mehreren Jahrzehnten auch in der deutschen Literaturwissenschaft in Deutschland etabliert. Es wurden neue Themen und Texte in den Blick genommen, darunter z. B. die „Gastarbeiter"-Literatur, die von Migrant/innen verfasste „Lyrik der Fremde" oder ins Deutsche übersetzte Texte nicht-deutscher Autor/innen.
Von dieser Entdeckung ausgeschlossen sind bisher jedoch Autor/innen aus deutschsprachigen Sprachinseln in Asien, Südamerika und vereinzelt in Europa – in kaum einer der vorliegenden literaturgeschichtlichen Abhandlungen finden sich Verweise auf deren Schaffen. Gerade die Öffnung der Literaturwissenschaft und -didaktik zur Interkulturalität hin bietet den dort entstandenen Texten nun aber neue didaktische Möglichkeiten.

Einführung in den Gegenstand[1]

Deutschsprachige Sprachinseln sind ein genuin linguistisches Gebiet und in dieser Disziplin daher auch sehr gut erforscht, wenngleich die nationalistischen Strömungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts dem Begriff eine völkische Konnotation verliehen und man ihn daraufhin in die Dialektforschung verbannte (Kalinke 2015, Hutterer 1982). Hieraus erklärt sich auch in Grabareks Definition einer Sprachinsel die Abgrenzung von nationalen Minderheiten:

> Sprachinseln sind relativ geschlossene Gebiete einer Sprache in einem anderssprachigen Raum, d. h. sie haben keine Berührungspunkte mit dem Hauptgebiet der betreffenden Sprache. Zu den weiteren Merkmalen der Sprachinseln gehören:
> – das geschlossene Bewohnen eines Gebietes (Natal, Siebenbürgen, Zips)
> – die Dauerhaftigkeit ihres Bestehens (Namibia, Rumänien, Südafrika)
> – die Herkunft der Bewohner aus einem Teil, z. B. aus einem Mundartgebiet der betreffenden Sprache, was in ihrer Sprache Widerspiegelung findet (Mundart)

[1] Die Sprachinselforschung unterliegt einem stetigen Paradigmenwechsel (Mattheier & Wiesinger 1994), sodass an dieser Stelle nur eine kurze Begriffsklärung vorgenommen werden kann, ohne auf Problematiken der soziolinguistischen Sprachsituation, Forschungsmethodik usw. näher einzugehen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

– die Herausbildung einer spezifischen Kultur, die infolge der langen Kontakte mit der einheimischen Bevölkerung entstand (Deutsche in Südafrika, Namibia und Pennsylvanien)
– oft auch die Herausbildung einer Mischsprache (Pennsylvaniendeutsch)
(Grabarek 2006, 6 zit. nach Grabarek 2013, 43)

Deutschsprachige Sprach(halb-)inseln und Minderheiten in Europa existieren im 21. Jahrhundert u. a. noch in Belgien, Frankreich, Rumänien, Moldawien, der Slowakei, Tschechien, Polen und Russland; darüber hinaus gibt es außerhalb Europas noch kleinere Sprachinseln in Nord- und Südamerika sowie Afrika (z. B. Namibia, Südafrika) (ebd.). So gesehen ergeben sich für viele DaF/DaZ-Lernende Kontaktmöglichkeiten zu deutschsprachigen Gebieten ihrer eigenen oder von Nachbarländern.

Die an der Sprachinselforschung geübte Kritik, man untersuche Sprachinseln unter der Annahme einer nicht existierenden Einsprachigkeit, ist aus heutiger Sicht mehr als gerechtfertigt. Doch stellen die Sprachinseln mit ihrer Mehrsprachigkeit und Tendenz zu Sprachmischungen für die aktuellen DaF/DaZ-Kontexte eine adäquate Fundgrube für Texte transkultureller Prägung dar (Földes 2005, 268 ff., Dönges 2007).

Erfahrungen im universitären Seminarkontext

Im Rahmen eines DaZ-didaktischen Seminars an der Universität Bayreuth begab sich eine Handvoll Studierender im Wintersemester 2016/17 auf eine Entdeckungsreise durch die deutschsprachigen Sprachinseln und ihre Texte. Die Studierenden erarbeiteten dabei einerseits historisch-soziale Hintergrundfakten sowie aktuelle Zahlen zu Deutschsprechenden in den behandelten Sprachinseln, andererseits erprobten sie anhand konkreter Sprachinseltexte deren didaktisches Potenzial. So entstanden kurze Unterrichtseinheiten zu literarischen Texten wie Herta Müllers „Atemschaukel“ (Sprachinsel Rumänien) oder Eleonora Hummels „Die Fische von Berlin“ (Sprachinsel Russland). Diese boten vielfältige Ansätze für einen Einsatz im DaF/DaZ-Kontext, sowohl für sprachliches als auch literarisches Lernen. Die Studierenden setzten die Akzente dabei auf Textauszüge, die elementare Grunderfahrungen des menschlichen Lebens thematisierten (Hunger, Migration, Eltern-Kind-Beziehung) und damit lebensweltliche Anknüpfungspunkte für alle Schüler/innen boten.

Eine weitere Unterrichtseinheit befasst sich mit Namibia als Sprachinsel und bot mit Wilhelm Kellners Märchen „Die verzauberte Wasserstelle“ neben einem Einblick in Sprachmischungen auch die gängigen literaturdidaktischen Anknüpfungspunkte für literarisches und mehrsprachiges Lernen zum Thema Märchen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Auch der brasilianische Kurzfilm „Meio“, der an der jüngsten Generation der ehemaligen deutschen Einwanderer/innen in Brasilien das Verhältnis von Sprache und Identität illustriert, regte zum Überdenken eigener „deutscher“ Identitätskonstruktionen und dem meist selbstverständlichen Gleichsetzen von Sprache und Ethnie an. Der journalistische Kurztext „Schokoriegel gestohlen: 20 Jahre Haft drohen“ aus den USA schließlich zeigte, dass Grundlagenwissen im Bereich der Textsorten (hier: journalistisches Interview) auch an deutschsprachigen Texten aus Gebieten außerhalb Europas gesichert werden kann: Ausgehend von einer – geradezu humoristisch anmutenden – Notiz planten und führten die Lernenden eigene fiktive Interviews durch und diskutierten das dem Text zugrundeliegende Verständnis von (juristischer) Gerechtigkeit.

Zurzeit befindet sich ein kleines Handbuch für Lehrende in Planung, das die Ergebnisse des Seminars sowie praktisch erprobte Unterrichtsanregungen bündeln soll.

Didaktisches Potenzial

Nicht selten wird man in der literaturwissenschaftlichen Forschung mit Qualitätsurteilen zu Minderheitenliteraturen als „Minderdichtung“ konfrontiert, wie beispielsweise Nayhauss es für die russlanddeutsche Literatur (als Beispiel für deutschsprachige Sprachinseltexte) vornimmt und ihr damit jegliches ästhetisches Potenzial abspricht: Diese habe „[sprachliche] Schwächen, die [sich] zwischen einem ‚Küchendeutsch‘ und erahnter Orientierung an den Klassikern des 18. Jahrhunderts hin- und herwinden“ (Nayhauss 2004, 188). Gegen eine solche Einschätzung ist mit den Worten Földes vehement vorzugehen:

> Dabei wird der spezifischen Ästhetik und dem besonderen kulturellen Mehrwert solcher Literaturen kaum Rechnung getragen. Dieser Punkt ist aber ein ganz entscheidender, denn die Autoren demonstrieren wegen der multiplen Persönlichkeitsprägung, die sie erfahren, eine erhöhte Sprachsensibilität, wozu eine unübersehbare Tendenz zur Aufgeschlossenheit und zur neugierigen sowie toleranten Auseinandersetzung mit verschiedenen kulturellen Systemen kommen. (Földes 2005, 276)

Die „sprachkommunikativen Handicaps“ (ebd., 278) der Sprachinseltexte können im Fremd- und Zweitsprachenunterricht sogar einen entscheidenden motivationalen Aspekt darstellen: Sie führen den Lernenden vor Augen, dass das Schreiben persönlich bedeutsamer Texte nicht an eine spezifische (in unserem Fall am Standarddeutschen orientierte) Sprachkompetenz gebunden ist. Das Verfassen eines Textes in bruchstückhaftem oder nach formalen Kriterien fehlerhaftem Deutsch wird damit zum Ausdruck der individuellen Entwicklungs-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

stufe, wie es eine aufgeklärte Fehlerkultur im DaF/DaZ-Unterricht schon länger postuliert (Belke 2012).

Zudem liefern die (literarischen) Werke selbst in Anlehnung an Rademacher (2001) spannende Untersuchungsgegenstände: Figuren mit Merkmalen doppelter Fremdheit, wahrnehmbaren Identitätsprozessen und -krisen, sowie deren Kopplung an die sprachliche Frage: Ist Deutsch (Französisch, Litauisch usw.) wirklich an die Identität und Selbstidentifikation als Deutsche/r (Franzose/Französin, Litauer/in usw.) gebunden (Földes 2005, 273 f.)? Insgesamt lassen sich unterschiedlichste Aspekte der Transkulturalität an diesen Texten erproben: Wie wird (deutschsprachige) Identität dargestellt? Wie wird sie sprachlich und stilistisch aufgebaut? Was sind ihre Komponenten? Wie wird Heimat dargestellt? Wodurch entwickeln Figuren schließlich (k)eine inter-/transkulturelle Identität? Diese Fragen spielen besonders im Deutschunterricht in solchen Sprachinseln eine nicht zu unterschätzende Rolle, aber auch im muttersprachlichen Deutschunterricht könnten derartige Texte als ‚sanftes' transkulturelles Training und Sensibilisierung für *othering*-Prozesse genutzt werden, da sie über eine vermeintliche Erstidentifikation aufgrund sprachlicher Gemeinsamkeiten (deutschsprachiger Text eines deutschsprachigen Autors oder einer deutschsprachigen Autorin) schnell zur Erkenntnis führen können, dass Sprache kein alleiniges Kriterium für nationale/ethnische Zugehörigkeiten ist (Földes 2005, 273 f., Wagener 2003, 141 ff.).

Weiterhin werden für die Verwendung von Sprachinseltexten im Deutschunterricht weitere Vorteile angenommen, die allerdings – und dies sei in aller Deutlichkeit gesagt – einer expliziten empirischen Überprüfung bedürfen:

- Deutschsprechende im eigenen Land/Nachbarland können als Anreiz für die Wahl der Fremdsprache Deutsch dienen,
- die Authentizität des Unterrichts wird durch die Verwendung echter deutschsprachiger Texte eigener Landsleute erhöht,
- die Sprachinseltexte zeugen wie eingangs erwähnt von der realen Diversität deutscher ‚Kultur' und Sprache,
- Sprachinseltexte liefern gleichwertige Texte für (literarische) Kategorienbildung, da sich auch an ihnen literarische Bildung (Textsortenkenntnisse, Stilmittel usw.) erarbeiten lässt.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass eine weitere literatur- und fremdsprachendidaktische Aufarbeitung von Sprachinseltexten mehr als wünschenswert ist, um das Potenzial der in Sprachinselsituationen entstehenden schriftlichen Erzeugnisse vollständig würdigen und gewinnbringend in Lehr-/Lern-Kontexten anwenden zu können.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Literatur

Beckert, Clarissa & Risse Pedro Henrique (2013): *Meio*. Kurzfilm. Brasilien.

Belke, Gerlind (2012): *Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in der vielsprachigen Gesellschaft*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Dönges, Jan (2007): Porque ich kann keen Hochdeitsch. *Abenteuer Archäologie 3/3*, 56–58.

Földes, Csabe (2005): *Kontaktdeutsch. Zur Theorie eines Varietätentyps unter transkulturellen Bedingungen von Mehrsprachigkeit.* Tübingen: Narr.

Grabarek, Józef (2013): *Zur Geschichte der deutschen Sprache im 20. Jahrhundert*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Hummel, Eleonora (2005): *Die Fische von Berlin*. Göttingen: Steidl.

Hutter, Claus Jürgen (1982): Sprachinselforschung als Prüfstand für dialektologische Arbeitsprinzipien. In: Besch, Werner/Knoop, Ulrich/Putschke, Wolfgang & Wiegand, Herbert E. (Hrsg.): *Dialektologie – Ein Handbuch zur deutschen und allgemeinen Dialektforschung. 1. Halbband*. Berlin, New York: de Gruyter, 178–189.

Kalinke, Heinke M. (2015): Sprachinselforschung. In: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Institut für Germanistik, und Bundesinstitut für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa (BKGE), Oldenburg (Hrsg.): *Online-Lexikon zur Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa*. Oldenburg. https://ome-lexikon.uni-oldenburg.de/begriffe/sprachinselforschung/ [zuletzt geprüft: 8.8.2018].

Kellner, Wilhelm (2010): Die verzauberte Wasserstelle. In: Kellner, Wilhelm: *Die Buschhexe. Ein südwestafrikanisches Märchenbuch, 5. Aufl*. Swakopmund: Peter's Antiques.

Mattheier, Klaus J. & Wiesinger, Peter (Hrsg., 1994): *Dialektologie des Deutschen. Forschungsstand und Entwicklungstendenzen*. Tübingen: Niemeyer (=Reihe Germanistische Linguistik 147).

Müller, Herta (2009): *Atemschaukel*. München: Hanser.

Nayhauss, Hans-Christoph Graf von (2004): Aspekte rußlanddeutscher Literatur nach 1990. In: Durzak, Manfred & Kuruyazıcı, Nilüfer (Hrsg.): *Die andere Deutsche Literatur. Istanbuler Vorträge.* Würzburg: Königshausen & Neumann, 151–193.

o.A. (2016): Schokoriegel gestohlen: US-Täter drohen 20 Jahre Haft. *Neue Presse 16*.

Rademacher, Gerhard (2001): *Brückenschlag. ‚Andere' Literatur im Deutschunterricht der Sekundarstufe I und II*. Dortmund: Verlag der Forschungsstelle Ostmitteleuropa an der Universität Dortmund.

Wagener, Peter (2003): Wozu noch Deutsch? Funktionen und Funktionsverluste des Deutschen in Wisconsin. In: Keel, William D. & Mattheier, Klaus J. (Hrsg.): *Deutsche Sprachinseln weltweit: Interne und externe Perspektiven.* Frankfurt/Main: Peter Lang, 137–150.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Hot Words for Hot Spots: Kulturelle Schlüsselwörter und ihre Implikationen für kulturbezogene Lernprozesse

Elke Breitenfeldt (Universität St. Gallen, Schweiz)

„Hot Words enthalten jede Menge Kultur, sind kulturell aufgeladen und heiß." (Heringer 2004) Wie lassen sich dieses Konzept und die unterschiedlichen Ansätze zum Begriff *Schlüsselwort* produktiv auf interkulturelle Sprach- und Kulturlernprozesse anwenden? Inwiefern kann es gelingen, über Schlüsselbegriffe auf komparativem Wege einen Zugang zu kulturrelevanten Inhalten zu gewinnen?
Die Darstellung der Konzepte wird durch Anwendungsbeispiele angereichert, die sich auf unterschiedliche Textsorten beziehen, so dass eine Netzstruktur von Texten entsteht, im Sinne eines Hypertextes, der auf seinen kultursemantischen Aussagewert hin gelesen werden kann. Die ‚Lesbarkeit' einer Kultur aus ihren Texten ist jedoch, wie jeder Leseprozess, nie eindeutig, sondern vielschichtig und mehrdeutig.[1]

„You never have a second chance for the first impression." Schon die Begrüssung ist ein ‚heisser' Punkt in der Kommunikation, der einen Zugang zum Gesprächspartner schaffen oder gleich erschweren kann. So führt Heringer (2004, 161), mit der Begrüssung beginnend, als weitere Hot Spots alltägliche und scheinbar selbstverständliche Topoi auf, die jedoch in ihrer grundlegenden Art eine Schlüsselfunktion für die Kommunikation innehaben, wie z. B.: „Anreden und Namen, persönliche Fragen, Geschenke, Gesprächsverlauf und Redeübernahme, Kritik anbringen, Zuhörgewohnheiten, sich entschuldigen, Beenden eines Kontakts" usw. Dies gilt schon innerhalb eines Kultur- bzw. Sprachraums und umso mehr für interkulturelle Kommunikation.[2]

Der Ausgangspunkt von Kommunikation ist u. a. der Wunsch nach wechselseitigem Verstehen. Gelingt an diesen Hot Spots keine kongruente Kommunikation bzw. zumindest ein wohlwollendes Verstehen der unterschiedlichen

[1] Der Begriff *Kultur* wird in vielfältigen Kontexten – mehr oder weniger reflektiert – gebraucht, wobei unterschiedliche Voraussetzungen und Kulturbegriffe zugrunde gelegt werden. In diesem Beitrag wird von dem jeweiligen Kulturbegriff der zitierten Autor/innen ausgegangen, soweit sie ihn in ihren Werken darlegen. Mein Verständnis schliesst sich dem von Altmayer (2004) an: „Kultur als Hypertext". Damit gehe ich von einem Kulturbegriff aus, „der als unabschliessbares polyvalentes Prozessgeschehen aufzufassen ist". (Breitenfeldt 2010, 29)

[2] Heringer geht, kurz gesagt, von Kultur als einer „Lebensform" aus (vgl. Heringer 2004, 107).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Realisierung des kommunikativen Prozesses, können erfahrungsgemäss interkulturelle Missverständnisse entstehen, die sich möglicherweise zu Kulturstereotypen verfestigen, welche dann bestenfalls noch in kulturbezogenen Lernprozessen zu überbrücken wären. Das, was in Heringers Ansatz Hot Words sind, bezeichnet Agar (1994) analog als „Stolpersteine": „Stellen, an denen in der Kommunikation Probleme auftreten" (ebd. 162), die jedoch gleichzeitig bereichernd sind. Damit werden sie zu sogenannten Rich Points, wie beispielsweise das österreichische Wort *Schmäh.* Österreicher, nach dessen Bedeutung befragt, „passierte etwas, was für einen Rich Point typisch ist: Die gefragten Personen fingen an zu diskutieren und verstrickten sich in Meinungsverschiedenheiten. Sie konnten sich nicht einigen, was Schmäh bedeutet." (ebd.)

„Schmäh is a view of the world that rests on the basic ironic premise that things aren't what they seem, what they are is much worse, and all you can do is laugh it off." (ebd. 104)

> Rich Points sind reich:
> – weil sie Einsichten in Kulturen verschaffen,
> – weil sie uns eigene Erwartungen überprüfen lehren,
> – weil man sie kommunikativ bearbeiten kann.
> (Heringer 2004, 161)

> [Hot Words] kondensieren […] wesentliche Elemente einer Kultur, sind kulturell aufgeladen […]
> – weil sie brennende/aktuelle Fragen dieser Kultur behandeln,
> – weil sie strittig sein mögen,
> – weil sie kulturelle Brennpunkte benennen.
> (ebd.,174)

Zur Veranschaulichung ein Beispiel aus dem eigenen Kulturraum, in dem ‚heisse Stellen'/Hot Spots in der Kommunikation deutlich werden (Rössler 2016)[3]:

> Die Schweizer sind die Chinesen Europas. Ausserhalb von China gibt es wohl nur ein Volk, das – pauschal gesehen – ebenso ungern sein Gesicht verliert: die Schweizer. Sie fragen sich wohl, wieso gerade Sie zu den Chinesen Europas gehören sollen, zu einem Menschenschlag also, der sein Gesicht nicht verlieren will. Trotzdem: Sie sind damit gemeint, sofern Sie in der Schweiz aufgewachsen oder – wie die Soziologen sagen

[3] Um Missverständnissen und einer Vermischung von Kulturbegriffen vorzubeugen, sind Textsorte und sprachliche Register dieses Zeitungsartikels zu berücksichtigen. Die plakative Deklaration kultureller Stereotypen ist übertreibend und ironisierend zu verstehen, jedoch nicht in populistisch diffamierender Absicht, ist doch auch Selbstironie enthalten. Sehr vereinfachend wird hier von einer kulturellen Abgrenzung ausgegangen, die an Nationalstereotypen gebunden ist, bei gleichzeitiger Verwendung einer gemeinsamen Standardsprache und Differenzierung in Sprachgruppen anhand dialektaler Varianten.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

> würden – sozialisiert worden sind. Ein Volk wird in der Regel durch diverse Eigenschaften beschrieben – angenehme und weniger angenehme. Diese Eigenschaften prägen zu einem guten Teil unser Selbstverständnis. Wir identifizieren uns damit und grenzen uns gleichzeitig von anderen Nationen ab. […] Aber woran orientieren sich die Deutschschweizer? An den Deutschen? Wohl kaum. Die sind den Schweizern aus verschiedenen Gründen ziemlich zuwider. […] Sind sie am Ende doch zu ähnlich? Nein, der wichtigste Unterschied zu den Deutschen ist der, dass diese schlicht unhöflich sind, da können sie sich in der Klubschule der Migros noch so sehr mit der Sprache abmühen. Am besten verdeutliche ich das an einem Beispiel.
>
> Ein Telefongespräch: „Hallo Herr Meier, da spricht Dirk Müller. Vielen Dank für die Vorlage für den Vorstand. Also, da sind ein paar gute Gedanken drin. Aber das müssen wir noch mal anders angehen!"
>
> Und jetzt die Schweizer Variante[4]: „Hoi Urs, ich bis, de Ruedi. Hey, wie gaats? Du, ich lüüten aa wäge de Vorlage für de Vorstand, wot mer gschickt häsch. Hey, das häsch dänn schnäll gmacht, danke vilmal! Ich hetti vilicht es paar chlini Aamerkige, aber da findemer garantiert zäme …"
>
> Wohlgemerkt, hier geht es um das gleiche Papier. Auch die Botschaft ist die gleiche: Es muss vollständig überarbeitet werden. Die Deutschen haben nicht begriffen, dass man in der Schweiz andere nicht blossstellt.

Rössler greift in diesem Artikel Kulturstereotypen auf, die seiner Ansicht nach für Deutsche und Schweizer/innen gelten und eine Quelle endloser humoristisch bis bitter ernst gemeinter Diskurse darstellen, die ausgehandelt werden müssten, um zu einer echten interkulturellen Verständigung kommen zu können bzw. erst einmal wahrzunehmen, dass eine solche notwendig ist, obwohl man (vermeintlich) dieselbe (Schrift-)Sprache spricht. In diesem Sinne sind die beiden Varianten des Telefonats „kulturell aufgeladen", da sich in der Schweizer Form der indirekten Kommunikation[5] eine Umgangsform manifestiert, die vom deutschen Gegenüber eventuell als umständlich, übervorsichtig, wenig sachbezogen und in ihrer Funktion daher als unangemessen wahrgenommen wird. Denn der deutsche Herr Müller gibt einen expliziten Kommentar ab, der gemäss Rössler von „dem Schweizer" als zu direkt, brüsk, vor den Kopf stossend, eben als „unhöflich" empfunden wird. Die Sachebene, die gewünschte Überarbeitung der Vorlage, wird seiner Ansicht nach von der Ausdrucksform, der lexikalischen Realisierung der Botschaft, gestört.

---

4 Standardsprachliche Übertragung: „Hallo Urs, ich bin's, Ruedi. Wie geht's dir so? Du, ich rufe wegen der Vorlage für den Vorstand an, die du mir geschickt hast. Wau, das hast du aber schnell hingekriegt, danke vielmals! Ich hätte vielleicht ein paar kleine Anmerkungen, aber wir finden auf jeden Fall zusammen …"

5 Hall & Hall (1990) unterscheiden in einer ihrer vier Kulturdimensionen *Kontextorientierung* zwischen Low-Context- und High-Context-Kulturen. In letzteren beruht Kommunikation auf indirekten und impliziten Äusserungen sowie gemeinsamem Hintergrundwissen, während im Low-Context alles Wichtige direkt und explizit (‚unverblümt') gesagt wird.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der Schweizer Journalist wertet die beiden Kommentare anhand des von ihm als schweizerisch definierten Verständnisses von Höflichkeit, das für den Deutschen u. U. nicht transparent ist, sodass dieser unwissentlich einen möglichen Gesichtsverlust für sein Gegenüber verursacht.

Rössler ‚stolpert' in seiner Wertung über die unterschiedlichen Höflichkeitskodizes, die zu einer stereotypen Abwertung der deutschen Ausdrucksform führen. Vermutlich impliziert gemäss Herrn Müllers Höflichkeitsverständnis die Ausdrucksweise jedoch keine Blossstellung. Wie relativ dieses Verständnis ist, zeigt ein Vergleich mit dem asiatischen Kulturraum, der im Titel des Textes anklingt. Im Gespräch mit Japaner/innen bspw. wird, gemäss meiner Erfahrung, eine nach Schweizer Kodizes als indirekt empfundene Äusserung eher als direkt bewertet.

Nach diesem Beispiel für einen Hot Spot in der Kommunikation, der als Kulturdimension zu verstehen ist, möchte ich auf solche zurückkommen, die sich in einem Begriff, einem Hot Word, manifestieren.

Hot Words sind oft nicht eindeutig bzw. einfach übersetzbar, obwohl es sich um ‚einfache' Worte handelt. Sie haben eine Bedeutungsgeschichte, spielen in der Gesellschaft eine besondere Rolle und sind mit positiven bzw. negativen Emotionen besetzt.

Nach Heringer (2004, 175) sind Kriterien für ein Hot Word:

- Die Bedeutung des Wortes lässt sich schwer angeben.
- Auch Muttersprachler tun sich schwer, die Bedeutung anzugeben.
- Es ist ein Wort, das für Fremde schwer zu verstehen ist.
- Mit dem Wort sind sozial und historisch strittige Sachverhalte verbunden.
- Das Wort wird von „natives" als Aspekt ihrer Identität verstanden.
- Das Wort enthält viele kulturspezifische Bedeutungskomponenten.
- Um ein Hot Word zu verstehen, muss man sich intensiv mit der Kultur und der Geschichte auseinandersetzen.
- Man muss in die Zielkultur eintauchen, um ein Hot Word zu verstehen.
- Die verschiedenen Bedeutungskomponenten bilden ein kulturelles Muster.

In der kulturwissenschaftlichen Diskussion hat sich neben den Begriffen *Hot Word* und *Rich Point* der des *Schlüsselwortes* in unterschiedlichen Bedeutungsvarianten etabliert.[6]

Die Auswahl von Beispielen für Begriffe, die die Funktion solcher Schlüsselwörter haben können, wird immer eine gewisse Angriffsfläche bieten, dennoch sind sie unverzichtbar, um sich einem kulturrelevanten bzw. kulturvergleichenden Aussagewert anzunähern.

Für den deutschsprachigen Raum wäre ein solches Beispiel das Schlüsselwort *Brot*:

---

[6] Vgl. Williams 1976, Wierzbicka 1997, Hermanns 1995.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Es gilt unbestritten als eines der Grundnahrungsmittel, in vielfältigsten Varianten. Ablesen lässt sich die Grundfunktion u. a. an vielen Redewendungen (*brotlose Kunst*), Sprichwörtern *(„Wes Brot ich ess', des Lied ich sing"*) und Bräuchen (Brot und Salz zum Einzug bringen) sowie kulturrelevanten Textkorpora literarischer wie auch religiöser Art. *„Unser täglich Brot gib' uns heute"* beten zum Beispiel Menschen in vielen Ländern der Welt, in denen sich das Christentum verbreitet hat – ohne dass Brot auf ihrem Speisezettel stünde. Sollten (west-)chinesische Christen nicht vielmehr beten: *„Unseren täglichen Reis gib' uns heute"*? Damit wird die Relevanz der kulturübergreifenden Reflexion solcher Schlüsselbegriffe deutlich – oder auch die innerhalb der eigenen Kultur.

Das Beispiel *Brot* verdeutlicht, inwiefern Schlüsselwörter als Ausgangspunkt dienen können, um ein weitverzweigtes Netzwerk an Bezügen im Sinne einer hypertextuellen Netzstruktur zu entwickeln, anhand derer ein kultureller Lernprozess angestossen werden kann.[7] Hot Spots und Schlüsselwörter können in unterschiedlichen Texten und Textsorten als Ausgangspunkt komparativer Erarbeitung inner- und interkultureller Bedeutungserschliessung dienen, wobei es gelingen kann, im Lese- und Verstehensprozess einen Zugang zu kulturrelevanten Inhalten zu eröffnen.

Literatur

Agar, Michael (1994): *Language shock. Understanding the culture of conversation.* New York: William Morrow.

Altmayer, Claus (2004): *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache.* München: iudicium.

Breitenfeldt, Elke (2010): *Kultur lesen*. München: iudicium.

Hall, Edward & Hall, Mildred (1990): *Understanding Cultural Differences.* Yarmouth/ Maine: Intercultural Press.

Heringer, Hans Jürgen (2004): *Interkulturelle Kommunikation.* Tübingen, Basel: Francke.

Hermanns, Fritz (1995): Sprachgeschichte als Mentalitätsgeschichte. In: Gardt, Andreas (Hrsg.): *Sprachgeschichte des Neuhochdeutschen.* Tübingen: Niemeyer, 69–101.

Rössler, Wulf (2016): Die Schweizer sind die Chinesen Europas. *Neue Zürcher Zeitung*, 17.1.2016. Zürich.

Wierzbicka, Anna (1997): *Understanding cultures through their key words*. New York, Oxford: Oxford University Press.

Williams, Raymond (1976): *Keywords: A vocabulary of culture and society.* London: Croom Helm.

[7] Zur Darstellung des Konzepts s. Altmayer 2004 und Breitenfeldt 2010.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Einstellungen kamerunischer Lehrpersonen zum DaF-Weiterbildungsprogramm „Grünes Diplom“: Eine empirisch-qualitative Annäherung

Jean-Léopold Leumassi (Universität Bielefeld, Deutschland)

Mit dem vorliegenden Beitrag wird das Aus- und Fortbildungsfeld DaF in Kamerun qualitativ untersucht. Dabei wird zentral der Frage der Wahrnehmung des Programms „Grünes Diplom“ durch kamerunische Lehrpersonen nachgegangen. Aufgrund empirisch gewonnener Daten werden Empfehlungen für die Weiterbildungsforschung und -praxis mit Blick auf die Forderungen nach Angemessenheit und Bedürfnisorientierung abgeleitet.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

1. Einleitung

In der deutschsprachigen Fachdiskussion sind Forschung und Praxis im Bereich der (Lehrpersonen-)Fort- und -Weiterbildung keine Seltenheit (Schart & Legutke 2012, Lipowsky 2014). Über die DaF-Szene außerhalb Europas, z. B. in Kamerun, ist aber wenig bekannt. Mit diesem Artikel möchte ich einen Beitrag dazu leisten, diese Lücke zu schließen.

2. Terminologisches

Weiterbildung impliziert die Idee eines Fortschritts im Lernprozess, der in der Kindheit anfängt, sich im Jugendalter fortsetzt und im Erwachsenenalter noch besser wird.

> Weiterbildung ist die Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten ersten Bildungsphase und […] nach Aufnahme einer Berufs- oder Familientätigkeit. Weiterbildung in diesem Sinne liegt auch vor, wenn die Einzelnen ihr Lernen selbst steuern. (KMK 2001, 4)

Weiterbildung wird also in diesem Beitrag definiert als eine Form der Ausbildung, die nach der Erstausbildung stattfindet, gleichgültig, ob sie der beruflichen Qualifikation oder der allgemeinen Bildung dient.[1]

[1] In gewissen Kontexten werden Weiter- und Fortbildung unterschieden (Majorosi 2010, 186). Darauf wird hier jedoch verzichtet.

Ein Weiterbildungsprogramm im Bereich DaF ist das „Grüne Diplom“ des Goethe-Instituts (GI). Dieses eröffnet die Möglichkeit einer Lehrtätigkeit beim GI im nicht-deutschsprachigen Ausland. Seit 2013 wird es in Kamerun mit den Medien und Unterrichtsmaterialien der Fort- und Weiterbildungsreihe „Deutsch Lehren Lernen“ (DLL) durchgeführt (Schart & Legutke 2012, 4). Diese vermittelt in sechs Einheiten à 80 Stunden neuere Unterrichtsprinzipien wie Kompetenz-, Lerner- und Interaktionsorientierung sowie die Förderung der Autonomie von Lernenden. Am Ende jeder Einheit sind sogenannte „Praxiserkundungsprojekte“ vorgesehen, bei denen die Lehrpersonen die neuen Erkenntnisse im Rahmen ihres eigenen Unterrichts anwenden und diesen ggf. verändern.

3. Problemaufriss

Der Deutschunterricht in Kamerun wird entwicklungsgeschichtlich verstanden als Erbe der deutschen Kolonisierung (Ngatcha 2002). Deutsch galt dort zunächst als Hauptfach und sogar als Unterrichtssprache (Ngatcha 2010). Seit der Wiedervereinigung des französischsprachigen und des anglophonen Kameruns 1961 gelten Französisch und Englisch als offizielle Amts- und Unterrichtssprachen. Die Einführung des französischen Schulsystems im frankophonen Kamerun hatte zur Folge, dass Deutsch und Spanisch zu Wahlpflichtfächern wurden.

3.1 Deutsch in Zahlen

Üblicherweise besuchen die Schüler/innen in Kamerun fünf Jahre lang vier Stunden pro Woche den Deutschunterricht (insg. 440 Unterrichtsstunden). Seit 2010 steigen die Zahlen von DaF-Interessierten deutlich an, was durch die „vergleichsweise gute Deutschlehrerausbildung in Kamerun, ein wirksam organisiertes DaF-Inspektoren- und Deutschlehrer-Netzwerk sowie die fest etablierte Kooperation mit den fünf PASCH-Schulen“ begründet wird (Auswärtiges Amt 2015, 39). Kamerun gilt darüber hinaus als das Land im südlichen Afrika, „in dem am meisten und auf höchstem Niveau Deutsch gelehrt und gelernt wird“ (ebd.). Um diese Aussage auf den Prüfstand zu stellen, wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie die Ausbildung kamerunischer Lehrpersonen für die Berufsvorbereitung tatsächlich empfunden wird.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3.2 DaF-Lehrerbildung in Kamerun

In Kamerun werden Lehrpersonen an drei Instituten für Lehrer/innenbildung ausgebildet. Neben der pädagogisch-didaktischen und fachbezogenen Ausbildung, welche zwischen zwei und fünf Jahren dauert (je nach Studienkonstellation und zu unterrichtender Schulstufe), legen die Studierenden ein meist zweimonatiges Schulpraktikum ab, welches mit einer Prüfung durch eine fachberatende Instanz für Deutsch abgeschlossen wird.

3.3 DaF-Lehrerfortbildungen in Kamerun

Neben staatlich unterstützten Treffen der Deutschlehrpersonen, bei denen neue bildungspolitische und curriculare Richtlinien besprochen werden, sind vor allem das GI Kamerun (die Sprachabteilung und die Abteilung Bildungskooperation Deutsch) sowie das Deutschlehrernetzwerk „Educational Network Cameroon" (EduNeC)[2] für die Weiterbildung der Lehrpersonen zuständig. Bei letzterem handelt es sich um sogenannte Multiplikatoren, also um DaF-Lehrpersonen, welche nach einer umfassenden Weiterbildung Unterrichtsprobleme aus ihrer Alltagspraxis aufgreifen und sie im Rahmen von Fortbildungen mit anderen Lehrpersonen zu lösen versuchen.

4. Zur Rezeption des „Grünen Diploms"

Im Folgenden geht es um die Erfassung von Einstellungsmustern kamerunischer Deutschlehrpersonen zu den durchgeführten Weiterbildungen im Rahmen des „Grünen Diploms". Von Interesse waren für mich ihre Motivation für die Teilnahme und die Praxisrelevanz des Angebots. Die Untersuchung folgt einem kommunikativ ausgerichteten Design, welches zunächst kurz dargestellt wird.

4.1 Datenerhebung und -aufbereitung

Für die Studie wurden die Meinungen von sechs DaF-Lehrkräften in einer Gruppendiskussion erfasst. Vier davon absolvierten ihre Qualifizierung mit der Fortbildungsreihe „Deutsch Lehren Lernen", während zwei ältere Kolle-

[2] www.educationalnetwork.org [zuletzt geprüft: 21.9.2017].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

gen mit der früheren „Fernstudieneinheit“ gearbeitet hatten. Mittels eines offenen Leitfrageninterviews wurde die Diskussion moderiert.

4.2 Datenanalyse und Ergebnisse

Die Deutung der aufbereiteten Daten erfolgt mit dem Verfahren der *Grounded Theory* (Strauss & Corbin 1996). Dabei werden für die Forschungsfrage relevante Erkenntnisse aus den Rohdaten abgeleitet und in Analysekategorien zusammengefasst (Demirkaya 2014, 213). Die Entscheidung für das *kategorienbasierte* Vorgehen liegt darin begründet, dass die Bildung von Einstellungsmustern unter inhaltlich-thematischen Gesichtspunkten Ziel der Analyse ist (Lamnek 2010, 378).

Die Motivation zur Teilnahme am Fortbildungsprogramm begründet sich neben der Lust, auf dem Laufenden zu bleiben, hauptsächlich mit der Unzufriedenheit damit, „dass […] an der ENS [Ecole normale supérieure] nicht viel gelernt [wird] [Unterrichtsmethodik], da war ich am Nullpunkt“. (Zeilen 123 f.)

Außerdem lässt sich erfahren, dass die erworbenen Kenntnisse und Theorien an der ENS für die Behebung der Probleme im Unterrichtsalltag bereits überholt sind: „Ich hatte schon die Erfahrung gemacht, dass, was wir an der ENS als Ausbildungsinhalt bekommen haben, nicht immer so up to date war. […] Irgendwann weiß man nicht immer genau, wozu man das alles braucht.“ (Zeilen 208 ff.) Dies steht im Widerspruch zu der Behauptung, dass DaF-Lehrpersonen in Kamerun gut gebildet sind (vgl. Kap. 3.1).

Der zweite Aspekt der Analyse betrifft die Zufriedenheit der Lehrpersonen in Hinblick auf den persönlichen Lernzuwachs und die Umsetzung der Erfahrungen im eigenen Unterricht. Lehrpersonen nehmen an der Veranstaltung „Grünes Diplom“ teil, da das Konzept „Deutsch Lehren Lernen“ in seinen Zielen und Vorgehensweisen klar ist: „Man geht dann von den Problemen [aus], die man […] in den Videos beobachtet, um Lösungen vorzuschlagen, die dann erprobt werden, also diese […] Tatsache, dass es empirisch ist und an Lösungen orientiert ist.“ (Zeilen 277–282)

Die Zufriedenheit der Lehrpersonen mit diesem Weiterbildungsprogramm kann außerdem am wertschätzenden Ansatz und am Reflektieren der eigenen Lehrhandlung festgemacht werden: „Also die Methoden, mit denen man arbeitet, führ[t][en] dazu, dass jeder in sich selbst Ressourcen identifizieren kann, mit welchen er Probleme lösen kann, […] und ein Mehrwert auch ist in der Reflexion; wenn man etwas erprobt, dann reflektiert man und sieht den Weg, den man schon durchgelaufen ist.“ (Zeilen 332–337)

Das Programm scheint trotz der positiven Bilanz einiger Kritik ausgesetzt zu sein. Zum einen empfinden es die Lehrpersonen als mühselig und überfor-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

dernd, weil sie die Fortbildungsmaßnahme über zwei Jahre neben ihrer hauptberuflichen Lehrtätigkeit am Gymnasium und ihren familiären Verpflichtungen absolvieren müssen. Zum anderen wurde zwar positiv wahrgenommen, dass sich Lehrpersonen unterschiedlicher Herkunft im Rahmen des Programms treffen und austauschen konnten, jedoch wurde der universalistische Anspruch der Veranstaltung bemängelt: „Ganz interessant war die […] Universalität der Fortbildung, denn […] die Tatsache zu wissen, dass die Teilnehmenden […] aus der ganzen Welt stammen, […] hat auch die Motivation […] erhöht. […] Ich muss zugeben, es gab leider keine Videos aus […] [Subsahara-]Afrika." (Zeilen 428 f.) Dieses Erstaunen bezieht sich auf die eingesetzten audiovisuellen Unterrichtsmittschnitte aus verschiedenen Erdteilen, die als Einstieg in das Modul Lehr-Lernkulturen dienten. Dass jedoch keines dieser Videos aus Subsahara-Afrika stammt, bewerten die Lehrpersonen als nicht repräsentativ:

> Wenn ich äh manchen Unterricht in meinem Land sehe mit einhundertfünfzig Schülern, dann stelle ich mir auch die Frage, ob man wirklich davon ausgehen [kann], um ein Konzept zu entwickeln, das als allgemeingültig gelten kann […], wie wir […] gemeinsam feststellen […], es gab kaum authentische Videos aus Subsahara-Afrika. (Zeilen 476–489)

Das „Grüne Diplom" wird außerdem als nicht repräsentativ wahrgenommen, weil es nach den eurozentristischen Standards und Prinzipien des Goethe-Instituts abläuft und somit nur eingeschränkt interkulturell-sensibel operiert. Darum empfindet eine DaF-Lehrkraft den Einsatz von Unterrichtsmittschnitten aus anderen Kontinenten als unangemessen: „[D]enn ich muss immer an die Stunde […] aus Indien [denken]. Das ist die größte Gruppe in der DLL-Ausbildung, die ich bisher gesehen habe. Aber das war noch nicht groß genug für die Realität in Kamerun." (Zeilen 497 ff.)

5. Perspektiven

Mit diesem Beitrag wurden Meinungen und Einstellungsmuster von kamerunischen DaF-Lehrkräften zum Weiterbildungsprogramm „Grünes Diplom" vorgestellt, mit dem Ziel, daraus Ideen für die Weiterbildungspraxis und -forschung abzuleiten. Mithilfe von Gruppendiskussion konnte eine Momentaufnahme der Meinungen aufgezeichnet werden. Mit Blick auf die herausgearbeiteten Kategorien lässt sich festhalten, dass die Unzufriedenheit mit der ursprünglichen Ausbildung von Lehrpersonen an der ENS zum Verlust des Selbstwertgefühls der Lehrpersonen im Unterricht einerseits und zur Steigerung der Neugierde auf Innovationen andererseits geführt hat. Das „Grüne Diplom" besitzt damit in erster Linie Innovationspotenzial. Dennoch erscheint

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

es als belastend und langwierig, da die Teilnehmenden es parallel zu ihren Pflichtveranstaltungen absolvieren müssen. Weitere Forschung wäre u. U. ergiebiger, wenn sie sich der Wirksamkeit der bereits durchgeführten Programme widmen würde. Außerdem wäre eine Längsschnittstudie im Sinne von teilnehmerorientierter Forschung geeignet, um die Teilnehmenden vor, während und nach dem Weiterbildungsprozess zu beobachten. Des Weiteren fehlt eine (inter- bzw. intranationale) Vergleichsstudie von Lehrerfortbildungen: National könnten Goethe-Seminare, Fortbildungen von und durch Inspektor/innen und die landesweiten Interventionsmaßnahmen der Multiplikator/innen miteinander verglichen werden. Auf internationaler Ebene wäre darüber hinaus ein Ländervergleich ergiebiger – also eine Betrachtung „unterschiedlicher Bildungskulturen" (Blömeke 2014, 442) –, in dessen Rahmen neue Orientierungen von DaF eingeschlagen werden könnten. Auch erkenntnisrelevant wäre die Antwort auf die Frage, ob die Motivation der Deutschlernenden mit der Motivation zur Teilnahme an Fortbildungen seitens der Lehrpersonen korreliert. Eine derartige Fragestellung könnte das Angebot an Fort- und Weiterbildungen nachhaltig positiv beeinflussen, denn

> [u]m bedarfsgerechte Angebote zu offerieren, müssen Vorwissen, subjektive Theorien, Einstellungen, Erwartungen, Ziele und Motivationen der potentiellen Teilnehmenden ermittelt werden. Sie stellen den Ausgangspunkt für die Planung von Fort- und Weiterbildung dar und die Lernanlässe müssen an diese anknüpfen. (Huber 2009, 457)

Literatur

Auswärtiges Amt (Hrsg., 2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015.* Berlin: Auswärtiges Amt.

Blömeke, Sigrid (2014): Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 441–467.

Demirkaya, Sevilen (2014): Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, Julia/Demirkaya, Sevilen & Feldmeier, Alexis (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Paderborn: UTB, 213–227.

Huber, Stephan G. (2009): Wirksamkeit der Fort- und Weiterbildung. In: Zlatkin-Troitschanskaia, Olga/Beck, Klaus/Sembill, Detlef/Nickolaus, Reinhold & Mulder, Regina (Hrsg.): *Lehrprofessionalität.* Weinheim: Beltz, 451–463.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2001): *Vierte Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur Weiterbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.2.2001*. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2001/2001_02_01-4-Empfehlung-Weiterbildung.pdf [zuletzt geprüft: 8.8.2018].

Lamnek, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*, *5., überarb. Aufl.* Weinheim, Basel: Beltz.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Lipowsky, Frank (2014): Theoretische Perspektiven und empirische Befunde zur Wirksamkeit von Lehrerfort- und -weiterbildung. In: Terhart, Ewald/Bennewitz, Hedda & Rothland, Martin (Hrsg.): *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf*. Münster: Waxmann, 511–541.

Majorosi, Anna (2010): Lehrerfortbildung. In: Barkowski, Hans & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen, Basel: Narr Francke, 186.

Ngatcha, Alexis (2010): Deutsch in Kamerun. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: de Gruyter, 1702–1705.

Ngatcha, Alexis (2002): Der Deutschunterricht in Kamerun als Erbe des Kolonialismus und seine Funktion in der postkolonialen Ära. Frankfurt/Main, New York: Peter Lang.

Schart, Michael & Legutke, Michael (2012): *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Klett-Langenscheidt (=Deutsch lehren lernen DLL 1).

Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1996): *Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Förderung transkultureller Handlungskompetenz in der aktuellen Lehrwerkgeneration

Luisa Friederici (Forschungsgruppe GELIR, Universidad de Antioquia, Kolumbien)

Der vorliegende Beitrag verfolgt die Hypothese, dass die aktuelle DaF-Lehrwerkgeneration keinen besonderen Wert auf die Förderung transkultureller Handlungskompetenz legt. Zur Diskussion dieser These wird zunächst transkulturelle Handlungskompetenz definiert und im Anschluss daran das erste Kapitel der Lehrwerke „Menschen A1“, „DaF kompakt A1“, „Mittelpunkt neu B2“ und „Sicher! B2“ analysiert. Anschließend werden mögliche Erklärungen für die Befunde der Analyse geliefert, und es wird begründet, warum transkulturelle Handlungskompetenz eher als Kind der Theorie als der Praxis erscheint.

Einleitung

Lehrwerke und ihre Erforschung sind für den Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung, wie Krumm im Folgenden passend zusammenfasst:

> Auch wenn die Lehrkraft die Entscheidungen über die Verwendung von Lehrmaterial trifft, so nehmen Lehr-/Lernmaterialien schon dadurch, dass aus der Vielfalt authentischer Materialien ausgewählt und das angebotene Sprachmaterial in eine Reihenfolge gebracht wird, Einfluss auf den Ablauf des Lehr-Lernprozesses. Lehrmaterialien können als Ergänzung zum Unterricht oder aber kurstragend konzipiert sein, d. h. dass sie dem vorgesehenen Curriculum entsprechen bzw. sich der Unterricht an ihrer Progression orientiert. (Krumm 2010, 1215)

Insbesondere, wenn das Lehrwerk die Grundlage für die inhaltliche und grammatikalische Progression bildet bzw. das Curriculum ersetzt, sollte dies auf reflektierte Weise erfolgen.

Seit der kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik und der Weiterentwicklung des kommunikativen zum inter-/bzw. transkulturellen Ansatz hat die Diskussion über die Entwicklung inter-/transkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht und damit auch im DaF-Unterricht Konjunktur. Die Entwicklung und Förderung dieser Kompetenzen ist auch umfassend im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen“ (GER) verankert (vgl. Europarat 2001). Auch wenn sich der Fokus der wissenschaftlichen Diskussion in den letzten Jahren wieder vom Thema des inter-/transkulturellen Lernens entfernt hat, besteht weiterhin ein großes Forschungsdesiderat in diesem Be-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

reich. Im Hinblick auf Lehrwerksanalyse ist die transkulturelle Handlungskompetenz ebenfalls nicht der Hauptgegenstand der Diskussion. Es stellt sich jedoch die Frage, inwiefern aktuelle DaF-Lehrwerke die theoretischen Entwicklungen des Fachs berücksichtigen. In der vorliegenden Annäherung an diese Fragestellung sollen zunächst die Begrifflichkeiten geklärt werden, um im Anschluss an einigen ausgewählten Beispielen Tendenzen in Bezug auf die Förderung der transkulturellen Handlungskompetenz in der aktuellen DaF-Lehrwerkgeneration aufzuzeigen. Zum Abschluss werden einige Hypothesen über die Gründe der Befunde präsentiert.

Begriffsklärung: Was kann unter transkultureller Handlungskompetenz verstanden werden?

Gemäß Welsch versteht das Konzept der Transkulturalität Kultur im Gegensatz zur Interkulturalität „nicht mehr nach dem alten Modell klar gegeneinander abgrenzbarer Kulturen, sondern nach dem Modell von Durchdringungen und Verflechtungen. Und zwar deshalb, weil Kultur heute […] de facto derart permeativ und nicht separatistisch verfasst ist." (2010, 39)

Es kann behauptet werden, dass das Konzept der Transkulturalität das der Interkulturalität in der heutigen Diskussion abgelöst hat (vgl. Blum-Barth 2016), auch wenn die Begrifflichkeiten häufig nicht deutlich genug voneinander getrennt werden. Transkulturalität ist das zeitgemäße Konzept, da die „heutige[n] Menschen […] zunehmend *in sich* transkulturell" (Welsch 2010, 39) werden. Diese Entwicklung kann, kurz gefasst, auf die Globalisierung zurückgeführt werden.

Um Handlungskompetenz zu definieren, muss zunächst zwischen Verhalten und Handeln unterschieden werden. Wenn von Verhalten gesprochen wird, charakterisiert es sich meist tendenziell durch Unbewusstsein und Unreflektiertheit, wobei man beim Handeln von Bewusstsein, Zielgerichtetheit und Reflexion ausgehen kann (Hatzer & Layes 2009, 139). Auf dieser Grundlage kann man transkulturelle Handlungskompetenz kurz als „spezifische Fähigkeit [bezeichnen], in Situationen, in denen man mit Menschen aus anderen Kulturen interagiert, sensibel, reflektiert und produktiv handeln zu können" (ebd., 138). Es bleibt anzumerken, dass die Kulturdefinition hier keine Nationalkultur meint, sondern einen weiteren Kulturbegriff umfasst, sich in diesem Sinne also eher auf den Umgang mit dem Anderssein anderer Menschen bezieht.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Beispiele einzelner Lehrwerke: „DaF kompakt“, „Menschen“, „Sicher!“ und „Mittelpunkt neu“

Es stellt sich nun die Frage, ob bzw. inwiefern in der aktuellen DaF-Lehrwerkgeneration die zuvor beschriebene Kompetenz gefördert wird. Hierzu wird beispielhaft das erste Kapitel von vier Lehrwerken betrachtet.

In „DaF kompakt A1“ des Klett-Verlags werden im ersten Kapitel verschiedene landeskundliche und kulturelle Themen behandelt. So werden im Kursbuch diatopische Varietäten (z. B. *Grüezi* in der Schweiz oder *Grüß Gott* in Süddeutschland und Österreich) bei Begrüßungen und die Herkunft von Studierenden an deutschen Hochschulen thematisiert. Im Arbeitsbuch wird der Unterschied zwischen Duzen und Siezen in verschiedenen Situationen aufgezeigt, und die Varietäten der Begrüßungen werden durch Verabschiedungen ergänzt.

Im ersten Kapitel des Lehrwerks „Menschen A1“ vom Hueber-Verlag werden zunächst verbreitete Vor- und Familiennamen in Deutschland bearbeitet. Wie in „DaF kompakt“ werden das Duzen und Siezen und diatopische Varietäten bei Begrüßungen und Verabschiedungen thematisiert. Des Weiteren gibt es Aufgaben, in denen bekannte Persönlichkeiten aus Deutschland und der Welt vorkommen.

Um die höheren Niveaus nicht außer Acht zu lassen, sollen auch zwei Beispiele für das B2-Niveau mit in die Beschreibung einfließen. Im ersten Kapitel von „Sicher! B2“ des Hueber-Verlags zum Thema „Freunde“ erscheinen landeskundliche Informationen ausschließlich in einer Infobox, die den Unterschied zwischen Freunden und Bekannten erklärt und auf die regionalen Unterschiede zwischen der Schweiz und Deutschland in Bezug auf die Verwendung des Wortes „Kollege“ eingeht. Abgesehen davon wird vorgeschlagen, dass sich die Lernenden damit beschäftigen, was Freundschaft für sie bedeutet und wie sie sie beschreiben und definieren können.

Im ersten Kapitel von „Mittelpunkt neu B2“ des Klett-Verlags zum Thema „Reisen“ werden den Lernenden Daten zu den Reisemotiven der Deutschen und das Unternehmen einer Strandkorbvermietung präsentiert. Des Weiteren sollen sich die Lernenden mit dem Thema des modernen Nomadentums auseinandersetzen, dazu auch von ihren eigenen Erfahrungen berichten und sich zu Vor- und Nachteilen dieses Phänomens äußern.

Ergebnis und Erklärungsversuche

Bei dieser kurzen Analyse der ersten Kapitel wurde deutlich, dass in der Struktur der einzelnen Kapitel in keinem der Lehrwerke auf Anhieb ein in die

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Struktur des Lehrwerks integriertes Konzept zur Förderung transkultureller Handlungskompetenz aufzufinden ist. In den meisten Fällen finden sich, sowohl auf dem A1- als auch auf dem B2-Niveau, hauptsächlich Aufgaben, die faktische Landeskunde behandeln und größtenteils geschlossene Aufgabenformate bevorzugen. Bei den Aufgaben zu dialektalen Varietäten verwundert es, dass sie ebenfalls größtenteils geschlossen sind und somit keine Anwendung erfordern. Insbesondere in „DaF kompakt" finden sich Aufgaben, die zu einem Vergleich zwischen Deutschland und dem Heimatland auffordern, dementsprechend wird hier mit einem durch die homogene und abgrenzbare Kulturwahrnehmung geprägten Kulturbild gearbeitet. Auf dem B2-Niveau finden sich häufiger offenere Aufgaben zur Reflexion über die eigene Vorstellung bzw. Bewertung von Sachverhalten und Themen.

An dieser Stelle stellt sich folglich die Frage, wie Aufgaben zur Förderung transkultureller Handlungskompetenz aussehen könnten. Wenn davon ausgegangen wird, dass Menschen heutzutage schon in sich transkulturell sind, wäre ein erster wichtiger Schritt die Reflexion über die eigenen Eigenschaften, Wertvorstellungen, Ansichten und die Wahrnehmung eigener Pluralität. Dabei sollten (National-)Stereotype bewusst vermieden und die Suche transnationaler und transkultureller Gemeinsamkeiten gefördert werden. Soll der Anspruch der Förderung der Handlungskompetenz erfüllt werden, müsste auf diese Aktivität eine handlungsorientierte Aufgabe folgen. Ein Beispiel für einen interessanten Ansatz der Umsetzung dieser Art handlungsorientierter Aufgaben findet sich im Unterrichtsmaterial „Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache", das beim Klett-Verlag erschienen ist.

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass die Förderung transkultureller Handlungskompetenz offensichtlich keine Priorität für die Verlage darstellt. Dafür lassen sich verschiedene Gründe anführen. So ist diese Kompetenz bspw. in keiner der international anerkannten Prüfungen für Deutsch prüfungsrelevant (sieht man von soziokultureller Angemessenheit in schriftlicher und mündlicher Produktion ab). Dies ist sicherlich u. a. darauf zurückzuführen, dass transkulturelle Handlungskompetenz eine komplexe Fähigkeit darstellt, die sehr schwer zu operationalisieren ist. Aufgrund der nicht vorhandenen Prüfungsrelevanz und häufig nicht prominenter Stellung in den Curricula ist sie für Lehrkräfte häufig kein wichtiges Lernziel. Des Weiteren erfordert die Ausbildung dieser Kompetenz sehr offene Aufgabenformate, die aufgrund ihrer geringen Planbarkeit und der nötigen Flexibilität seitens der Lehrkraft teilweise noch heute vermieden werden. Zudem kann die Durchführung solcher Aktivitäten in sprachheterogenen Lerngruppen mit niedrigem Sprachniveau eine große Herausforderung darstellen, da nicht auf eine gemeinsame L1 zurückgegriffen werden kann. Im Gegensatz zur Ausbildung anderer Fähigkei-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

ten existiert für die hier besprochene Fähigkeit keine etablierte Übungstaxonomie, die Lehrkräften oder Verlagen eine deutlichere Orientierung zur Umsetzung dieser komplexen Herausforderung geben könnte.

Fazit: Kluft zwischen Theorie und Praxis

Obwohl in diesem Beitrag kaum auf die theoretische Diskussion Bezug genommen werden konnte, ist deutlich zu erkennen, dass eine Kluft zwischen der theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema und ihrer praktischen Umsetzung in Lehrwerken besteht. Aus der fehlenden konsequenten Berücksichtigung der transkulturellen Handlungskompetenz in Lehrwerken resultieren die mangelhafte flächendeckende Umsetzung in der Praxis und das Bewusstsein für die nicht ausreichende Auseinandersetzung der Praktiker/innen mit dem Thema. Transkulturelle Handlungskompetenz allgemein und spezifisch im Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht erscheint somit eher als Kind der Theorie als der Praxis.

Eine Annäherung der beiden Pole sollte meiner Meinung nach seitens der Theorie stattfinden, indem sie praxisorientiertere Vorschläge gibt, die theoretische Konzepte und Diskussionen auf anschauliche Unterrichtssituationen und -pläne herunterbricht und ein Kompetenzraster für transkulturelle Handlungskompetenz erstellt, welches das abstrakt scheinende Konzept greifbarer macht.

Literatur

Altmayer, Claus/Hamann, Eva/Magosch, Christine/Mempel, Caterina/Vondran, Björn & Zabel, Rebecca (Hrsg., 2016): *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.

Blum-Barth, Natalia (2016): Transkulturalität, Hybridität, Mehrsprachigkeit. Von der Vision zur Revision einiger Forschungstrends. *German as a Foreign Language 1*, 114–130.

Braun, Birgit/Doubek, Margrit/Frater-Vogel, Andrea/Sander, Ilse/Trebesius-Bensch, Ulrike & Vitale, Rosanna (2011): *DaF kompakt A1: Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. München: Klett.

Daniels, Albert/Köhl-Kuhn, Renate/Mautsch, Klaus F./Sander, Ilse & Tremp Soares, Heidrun (2012): *Mittelpunkt neu B2: Deutsch als Fremdsprache für Fortgeschrittene*. München: Klett.

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Evans, Sandra/Pude, Angela & Specht, Franz (2012): *Menschen A1: Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Hatzer, Barbara & Layes, Gabriel (2009): Interkulturelle Handlungskompetenz. In: Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike & Schroll-Machl, Sylvia (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Praxisfelder*, *Bd. 1*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 138–148.

Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych, Christian/Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch, 2. Halbband*. Berlin, New York: de Gruyter Mouton, 1215–1227.

Perlmann-Balme, Michaela & Schwalb, Susanne (2013): *Sicher! B2: Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber.

Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna/Lüttenberg, Thomas & Machold, Claudia (Hrsg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zur Kultur, Bildung und Differenz*. Bielefeld: transcript, 39–66.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Deutsch mit RESPEKT

Iuliia Lanskikh (Staatliche Universität Twer, Russland)

„Methodische Impulse zum Einsatz der ‚Respekt'-Comics im DaF-Unterricht" lautet der Titel der Unterrichtsmaterialien, die auf der Grundlage der Comics des internationalen Projekts „Respekt" entwickelt wurden. Im Rahmen dieses Projekts wird der Versuch unternommen, durch und mit den Comics mit den Jugendlichen nachzudenken, ob wir lernen können, mit den Menschen zu kommunizieren, die uns – zumindest auf den ersten Blick – nicht gefallen. Das Projekt „Respekt" sucht das Gespräch über dieses wichtige Thema durch die europaweite Veranstaltung der „Respekt"-Seminare und der Comic-Ausstellungen. Die im Rahmen dieses Projekts entwickelten Unterrichtsmaterialien bieten die Möglichkeit, dieses Gespräch in eine Deutschstunde zu integrieren.

1. Einleitung

Jede/r Deutschlernende verdient Respekt, aber auch der Begriff Respekt verdient die Aufmerksamkeit der Deutschlernenden. „Du musst Deinen Nachbarn nicht lieben, respektiere ihn einfach." – unter diesem Motto versucht das internationale Comic-Projekt „Respekt", mit den Jugendlichen verschiedene soziale Themen, Probleme und Fragen zu besprechen.

Im vorliegenden Beitrag wird die Sammlung der Unterrichtsmaterialien vorgestellt, mit deren Hilfe akute soziale Themen auf der Grundlage der gezeichneten Geschichten des Projekts „Respekt" im Rahmen einer Deutschstunde diskutiert werden könnten.

2. Das internationale Projekt „Respekt"

„Respekt" ist das internationale Projekt, das vom Goethe-Institut Moskau und dem Internationalen Comicfestival „KomMissia" organisiert und von der Europäischen Union (EU) im Rahmen der Unterstützung von Zusammenarbeit zwischen der EU und Russland im Bereich Kultur gefördert wurde. Das Projekt entstand 2011 in Moskau dank der privaten Initiative einer kleinen Gruppe nicht-gleichgültiger Menschen. Die erfolgreiche Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut Moskau dauerte drei Jahre und ist 2015 nach dem Ablauf der Projektfrist zu Ende gegangen. Zurzeit hat „Respekt" seinen Sitz in

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Sankt-Petersburg und setzt die Durchführung von weiteren interessanten Projekten mit dem Goethe-Institut Israel, mit verschiedenen Bildungseinrichtungen und Partnern in Ungarn und Tschetschenien wie auch das Angebot an „Respekt"-Seminaren und „Respekt"-Comicausstellungen europaweit fort.[1]

Comics sind aus der modernen Jugendkultur schon lange nicht mehr wegzudenken, gerade deswegen wurden sie im Projekt „Respekt" als geeignetes Medium gewählt, um über schwierige, manchmal ganz persönliche und oft peinliche und tabuisierte Themen zusammen mit den Jugendlichen nachzudenken und zu diskutieren.

Alle „Respekt"-Comics werden in Taschenbuchformat publiziert und kostenlos an Jugendliche verteilt. Zurzeit zählt die Respekt-Bibliografie mehr als vierzig Geschichten auf Russisch, Deutsch, Englisch, Hebräisch und Arabisch.

Was die inhaltliche Seite anbelangt, so geht es in den Comics generell um das ‚Anderssein' und um das respektvolle Verhalten zu diesem ‚Anderssein'. Anders zu sein wird hier ziemlich breit verstanden. Man ist anders, weil man anderer Nationalität, Staatsangehörigkeit, Konfession, Weltanschauung ist; man ist auch anders, weil man sich anders anzieht, andere Musik hört, eine andere Haarfarbe hat. So sprechen die Initiator/innen des Projekts in jedem Comic das Zielpublikum an:

> Liebe Leserinnen und Leser!
> Wir haben schon wieder eine Neuigkeit: unsere Welt verändert sich. Wir leben nicht länger in einzelnen Dörfern, Städten oder Ländern, wir leben auf dem Planeten Erde. Unsere Nachbarn und die Leute auf der Straße stammen aus verschiedenen Nationalitäten und Kulturen und haben verschiedene Ansichten, sie denken und sprechen anders, sie glauben, lieben und hassen andere Dinge.
> Keiner will, dass sich die Menschen in seiner kleinen Stadt oder in seinem großen Land gegenseitig umbringen. Aber es passiert manchmal […].
> Können wir daran etwas ändern? Können wir lernen, mit Menschen zu reden, deren Ansichten wir nicht teilen? Mit denjenigen, deren Meinung oder Lebensweise uns nicht gefällt? Und wenn nicht, was ist dann der Wert menschlichen Lebens? Und was ist das eigentlich, ein moderner Mensch? (Das „Respekt"-Team, die Rückseite jedes „Respekt"-Comics ab 2015)

Das Hauptthema, um das sich bei einem „Respekt"-Gespräch alles dreht, ist das Problem der Vermischung von verschiedenen Nationalitäten und Wertsystemen innerhalb eines Territoriums. Die offizielle Problemlösung, die von der Europäischen Gemeinschaft im Laufe der letzten zwanzig Jahre ausgearbeitet wurde, ist das Konzept der Toleranz. Aber die Toleranz ist nicht das, womit man sich bei „Respekt" auseinandersetzt. Der Begriff hat dank dem zu häu-

[1] Weitere Informationen und Kontakte können der offiziellen Seite des Projekts entnommen werden: www.respect.com.mx [zuletzt geprüft: 21.3.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

figen Gebrauch schon an Bedeutung verloren, ist zu formell und schwammig. Tolerieren heißt Dulden, und langes Dulden kann leider zu verschiedenen Konflikten und Agressionsausbrüchen führen. Deswegen spricht man mit den Jugendlichen darüber, dass es viel besser wäre, einander nicht zu dulden, sondern zu respektieren und hinzunehmen. Man versucht zusammen mit den Jugendlichen zu ergründen, warum die Feindschaft in einem Menschen gegen den anderen oder eine andere Gruppe entsteht (Galaschina 2012, 9 ff.).

Wenn man zum ersten Mal das „Respekt"-Büchlein in die Hände bekommt, dann stößt man – entgegen der Neugierde und Erwartung, die man an einen unterhaltsamen Stoff hat – plötzlich auf einen ernsten, manchmal sogar grausamen Inhalt. So schreibt der russische Comic-Autor Heehoos in der Annotation zu seiner Geschichte: „Wie ich bunt wurde": „Als die Mädchen den Entwurf des Comics lasen, waren sie sehr traurig und fragten, ob ich nicht ein besseres Ende schreiben könnte. Nein, das geht nicht, sagte ich. Leider ist dieses Ende das einzig realistische in unserer Gesellschaft, die auf Gewalt, Statusdenken und Vorurteilen aufgebaut ist." (Heehoos 2015)

Die Besonderheit der „Respekt"-Comics liegt u. a. in ihrer Kürze: auf sechzehn Seiten appelliert die Bildersequenz an das Alltagswissen und an die Erfahrungen der Leser/innen.

Die typischen Themenschwerpunkte der „Respekt"-Geschichten sind die folgenden:

- die Konfrontation von ethnischen Gruppen und Minderheiten („Augen" von Z. Riemann, „Der Junge aus Schweden" von S. Hommer, „Ich bin Tschetschene" von L. Lorsanow);
- die Beziehungen zwischen den Geschlechtern („Sascha und seine Freunde" von W. Lazorenko, „Die perfekten Mädchen" von Mawil, „Eva" von W. Goldsmith);
- die Konflikte zwischen verschiedenen Kulturen und deren Folgen („Tag des Fisches", von Heehoos und K. Komardin, „Ein Kriegschiff" von A. Gellner, „Djumbars Stern" von A. Iorsch);
- die Außenseiter („Genau wie die anderen" von W. Lopatin, „Categoria" von W. Pleece, „Interview" von T. Takalo).

Ein besonderes Thema in den „Respekt"-Comics stellt der Faschismus dar. Der Comic der englischen Malerin Karrie Fransman „Bekenntnisse eines kleinen Faschisten" spiegelt unmittelbar eine der Hauptideen des humanitären Antifaschismus wider, dass jedem Menschen ein zu bekämpfender „kleiner Faschist, kleiner Rassist, kleiner Diktator" innewohnt (Fransman 2012). Das Thema wurde auch aufgegriffen in „Eine Message für dich, Skinhead!" von A. Iorsch, „Das Nazi-Huhn" von E. Yaşaroğlu und „Wie ich bunt wurde" von Heehoos. Diese und viele andere Geschichten können auf der offiziellen Web-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Abb. 1–3: „Der Junge aus Schweden“ von S. Hommer, „Bekenntnisse eines kleinen Faschisten“ von K. Fransmann, „Categoria“ von W. Pleece © Sergey Simonov

seite des Projekts gratis heruntergeladen werden.[2] Die Namen der Autor/innen sprechen für sich: die Comic-Zeichner/innen aus Russland, Deutschland, Spanien, Belgien, Frankreich, Finnland, Großbritannien, der Ukraine, der Türkei, Rumänien und vielen anderen Ländern haben ihre, manchmal ganz persönlichen, Geschichten extra für „Respekt“ geschaffen.

3. Methodische Impulse zum Einsatz der „Respekt“-Comics im DaF-Unterricht

„Respekt“ regt die Jugendlichen zum Sprechen an. In dem Sinne entstand die Idee, die „Respekt“-Comics in den Fremdsprachenunterricht einzubeziehen und zu versuchen, über die sozialen Themen auf Deutsch nachzudenken.

Die Thematik der Comics ist, wie gezeigt, vielseitig, und die Lehrperson übernimmt die Verantwortung für die Wahl des Stoffes. Die Lehrkraft soll selbst entscheiden, ob die inhaltliche Seite der jeweiligen Bildergeschichte dem Zielpublikum entspricht.

Die Unterrichtsmaterialien bieten Kopiervorlagen und Didaktisierungsvorschläge zu ausgewählten „Respekt“-Comics für Lernende ab zwölf Jahren, und zwar auf den Niveaustufen A1–B2 oder auch höher. Jedes Kapitel schließt einen Kommentar für die Lehrperson ein, welcher Informationen über den/die

[2] Die Comics finden sich unter http://www.respect.com.mx/de/comics/ [zuletzt geprüft: 8.8.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Autor/in, Anmerkungen zur passenden Altersgruppe und zum Sprachniveau sowie die Beschreibung weiterführender Aktivitäten und Links enthält.

Die Sammlung beginnt mit dem Einführungskapitel „Was ist eigentlich Respekt?“, das die Auseinandersetzung mit den Begriffen *Respekt* und *Toleranz* beabsichtigt. Den Lernenden wird vorgeschlagen, durch das Diskutieren und das Zeichnen die persönliche Bedeutung dieser Begriffe zu entdecken und schlussfolgernd das eigene sogenannte „Respektogramm“ (d. h. das Assoziogramm zu *Respekt*) zu erstellen. Im Kapitel „Genau wie die anderen“ nach dem gleichnamigen Comic von W. Komardin wird das Thema der „Außenseiter“ behandelt. Am Beispiel der Geschichte eines Jungen, der wegen seines Aussehens gemobbt wird, bespricht man die Stereotypen und Mechanismen und deren Wirkung auf das Benehmen der Menschen. Dasselbe Thema erscheint auch in der Geschichte „Categoria“ von W. Pleece aus Großbritannien. Die Themen „Nationalität“ und „Mobbing“ vereinigt das Kapitel „Der Junge aus …“; als Grundlage wurde hier der etwas surreale Comic des deutschen Autors Sascha Hommer gewählt. In „Das gerupfte Huhn“ von A. Jurow und A. Iorsch findet sich die Überlegung dazu, was eigentlich „Mensch“ bedeutet; dies ist in Form eines philosophischen Dialogs gehalten. Zuletzt kommt der Comic „Steine“ von Ruben Fdez aus Spanien, der auf wahren Geschichten der Obdachlosenunterkunft „Notschlezhka“ in Sankt-Petersburg basiert. Der Schwerpunkt der Unterrichtsmaterialien wird auf die Kommunikation und das Sprechen gelegt. Folglich enthält die Sammlung verschiedene Aufgaben, die zum Äußern der eigenen Meinung anleiten, und zwar in Form eines Dialogs oder Monologs, eines Plenumgesprächs, eines Interviews oder einer Diskussion. Der Entwicklung der Schreibfertigkeiten dient das Reflektieren des Stoffes in schriftlicher Form, u. a. durch einen Aufsatz oder Essay oder durch einen Kommentar zum Comic. Dazu füllen die Lernenden die leeren Sprechblasen aus, schreiben die Fortsetzung eines Comics oder erstellen ihre eigene Bildergeschichte. Das Üben der Grammatik ist zwar kein Ziel des Heftes, aber es gibt im Heft auch einige grammatische Aktivitäten zu Themen wie Wortbildung, Konjugation, Imperativ, Zeitformen u. a.

Unter den Aktivitäten, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden können, sind bei den Schüler/innen die Zeichnungsaktivitäten besonders beliebt. Diese Art der Arbeit bringt die gewünschte Abwechslung in den Unterricht und ist immer lernerorientiert.

Die Unterrichtsmaterialien sind auf der Webseite „Respekt“ zum kostenlosen Herunterladen erhältlich.[3] Das Heft ist nur als Anregung zu verstehen; die Lehrer/innen können die Aufgaben auf ihre Lerngruppe abstimmen und

[3] www.respect.com.mx/de/technique/166/ [zuletzt geprüft: 8.8.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

selektiv oder thematisch bezogen verwenden und durch ihre eigene Kreativität weiter ergänzen und variieren.

Literatur

Fransman, Karrie (2012): *Bekenntnisse eines kleinen Faschisten.* Moskau: Goethe-Institut.

Galaschina, Annastasia (2012): *Die Comics aus verschiedenen Ländern für Respekt und Bewunderung. Wie arbeitet man mit den Comics „Respekt". Methodische Handreichung für Lehrer und Multiplikatoren*. Woronezh: MPD.

Heehoos (2015): *Wie ich bunt wurde.* Moskau: Goethe-Institut.

Lanskich, Julia (2015): *Methodische Impulse zum Einsatz der „Respekt"-Comics im DaF-Unterricht.* Moskau: Goethe-Institut.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Didaktisieren lehren

Claudia Bartholemy (Universität Lausanne und HEP Lausanne, Schweiz)

Die Verwendung authentischer Dokumente ist mittlerweile fester Bestandteil des DaF-Unterrichts. In der Lehrerausbildung jedoch stehen meist immer noch einzelne Lehrmittel im Vordergrund bzw. es wird auf bereits vorhandene didaktisierte Unterlagen zurückgegriffen. In diesem Beitrag geht es darum, wie man angehenden DaF-Lehrenden Techniken und ‚Kniffe' vermitteln kann, die es ihnen erlauben, auf einer theoretisch fundierten Basis passgenau und mit einem möglichst überschaubaren Zeitaufwand Materialien für ihre Zielklassen zu erstellen. Dabei werden das CLIL-Modell und dessen sogenannter AHA-Effekt fruchtbar gemacht (Coyle 2005) und ein eigenes Planungsprinzip, IKEA-R, entworfen. Beides soll auch unerfahrene Lehrpersonen dazu befähigen, sich an das Didaktisieren von authentischem Material heranzuwagen.

Angehende DaF-Lehrpersonen sehen sich einer komplexen Herausforderung gegenüber. Sie sollen in kurzer Zeit dazu befähigt werden, einen möglichst handlungsorientierten DaF-Unterricht unter Rückgriff auf authentische Dokumente mit motivierenden Aufgaben zielpublikumsgerecht zu konzipieren. Der Rückgriff auf Lehrwerke stellt bei der Bewältigung dieser Herausforderung besonders für unerfahrene Lehrpersonen eine große Hilfe dar – dennoch gibt es kaum ein Lehrmittel, das allen diesen Ansprüchen gleichzeitig gerecht wird. Das ist auch insofern nicht möglich, als jede Klasse und jeder Lernkontext anders sind. Es ergeben sich demnach in jedem Unterricht auch mit dem besten Lehrwerk wertvolle ‚Lernlücken'. Eine erfahrene Lehrperson sollte diese mit passgenauem selbst erstelltem Unterrichtsmaterial füllen können.

Doch wie und wo hat sie das gelernt? Meist wohl, indem sie es irgendwann irgendwie ‚getan' hat, nachdem sie weder fertiges Material im Lehrwerk noch in Publikationen, auf dem Internet, bei Kolleg/innen usw. gefunden hatte. So jedenfalls erging es der Autorin dieses Beitrags – eine Erfahrung, die (nach nicht repräsentativen Nachfragen bei zahlreichen Lehrpersonen, u. a. an der IDT) viele aktive DaF-Lehrpersonen bestätigen. Sicher leisten gute und praxisorientierte Publikationen zum Thema DaF-Lehren wertvolle Starthilfen, um einen kommunikativen bzw. handlungsorientierten Unterricht zu planen und vor allem die vier Fertigkeiten gemäß dem „Gemeinsamen europäischen Referenz-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

rahmen“ (GER) (Europarat 2001) zu trainieren.[1] Dennoch gibt es dort wenige Hinweise darauf, wie man konkret authentische Dokumente aufbereitet – die Transferleistung bspw. vom Lesen *im* DaF-Unterricht zum Konzipieren von Leseaufgaben *zu einem authentischen Text im DaF-Unterricht* muss eine angehende Lehrperson selber erbringen. Dasselbe gilt für sehr nützliche und hilfreiche Ratgeber, die einen kurzen und griffigen Überblick über aktuelle Prinzipien des DaF-Unterrichts geben, auf das Thema „Didaktisieren“ aber verständlicherweise nicht detailliert eingehen können (vgl. z. B. Wicke 2017).

Daneben bietet der Markt seit einigen Jahren auch spezifische praxisorientierte Publikationen zum Thema „Didaktisieren“ (z. B. Rösler & Würffel 2014).[2] Diese funktionieren nach dem Prinzip: *Wisdom cannot be told* – das Vermitteln von Wissen über die Konzipierung von Unterrichtsmaterial geht hier einher mit intensiver reflexiver Praxis auf der Basis von konkreten Übungen an Beispielen, *case studies*, *lesson studies* oder direktem Austausch zwischen Lehrpersonen – so wie es die Lehrerbildungsforschung seit langem empfiehlt.

„Kurz und griffig“ sind und bleiben aber dennoch weiterhin Zauberworte des Lernens, weil man sich leichter an kurze und griffige Formeln oder Merksätze erinnert als an komplexe und abstrakte Konzepte. Selbst, wenn man sich mit diesen ausführlich beschäftigt und im Schutzraum der Ausbildung das Didaktisieren trainiert hat, brauchen Berufsanfänger/innen für ihre ersten eigenen realen DaF-Klassen doch eine Art ‚Überlebensausrüstung‘, um selbstständig Dokumente zu didaktisieren. Ansonsten ist die Gefahr groß, dass sie in überholte konventionelle Fremdsprachenlehrmuster zurückfallen und ‚vergessen‘, dass zeitgemäßer Fremdsprachenunterricht anders aussieht.

In meinen Didaktikkursen an der Haute Ecole Pédagogique (HEP) in Lausanne und in diversen Fortbildungen, die ich in anderen Schweizer Kantonen oder im Ausland für das Goethe-Institut gegeben habe, bin ich dazu übergegangen, eine Art Survival-Kit fürs Didaktisieren zu liefern. Ich nutze dabei das CLIL-Modell[3] von Do Coyle (vgl. u. a. Coyle 2005), um das Didaktisieren für den DaF-Unterricht zu lehren. Diese Wahl ergibt sich aufgrund folgender Überzeugungen:

---

1 Stellvertretend sei hier nur Brinitzer et al. 2013 genannt.

2 Diese Publikation aus der Reihe „Deutsch lehren lernen“ (DLL) bietet entsprechend mit Band 5 ein eigenes Modul zum Thema Lernmaterialien und Medien, in dem das Erstellen von Lernmaterialien zum Hören und Lesen explizit und ausführlich thematisiert und trainiert wird. Dieses Modul kann individuell bearbeitet oder in der Lehrpersonenaus- und fortbildung eingesetzt werden. Es ist gleichzeitig integrativer Bestandteil eines Online-Fortbildungskurses des Goethe-Instituts.

3 CLIL steht für *Content and Language Integrated Learning*, also das Lernen eines Sachfachs in einer Fremdsprache.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

1. Die vier Cs von CLIL, *content*, *cognition*, *culture* und *communication* (Inhalt – Kognition (Denken) – Kultur – Kommunikation) sind auch im DaF-Unterricht valable Parameter, um qualitativ guten Unterricht zu planen.
2. Die 3As (*analyse – add – apply*) für die kommunikative Gestaltung von CLIL-Unterricht sorgen für den von mir so genannten „AHA-Effekt der Didaktisierung", der dem DaF-Unterricht jede potenzielle Langeweile nehmen soll.
3. Der Umgang mit authentischem Material führt in jedem Fall dazu, dass relevante Inhalte im DaF-Unterricht behandelt werden – was ein weiteres Qualitätsmerkmal guten DaF-Unterrichts ist. CLIL bedeutet *per se*, dass die Vermittlung von Inhalten *und* Sprache intendiert ist.
4. Das innovative Potenzial von CLIL auch für andere Fach- und/oder Sprachlernsituationen ist bereits mehrfach hervorgehoben worden. Das Modell der 4Cs und 3As ist somit praxistauglich und kann an viele Kontexte problemlos angepasst werden.

Das Survival-Kit besteht einerseits aus dem griffigen AHA-Effekt, andererseits aus einem Planungsprinzip, das ich IKEA-R genannt habe. Beides soll hier näher beschrieben werden, um die Griffigkeit und Eingängigkeit dieser didaktischen Eselsbrücken für Lehrpersonen zu illustrieren.

Zunächst der AHA-Effekt: Die Arbeit an und mit der Sprache wird im CLIL-Modell mit dem Begriff „Communication", also mit einem der vier Cs, beschrieben. Diese „Kommunikation" wird im CLIL durch die sprachliche Bearbeitung eines Themas in drei Schritten, *analyse – add – apply* erreicht. Wenn man dieses Modell auf das Didaktisieren von authentischen Texten in den DaF-Kontext überträgt und die englischen Begriffe ins Deutsche übersetzt, ergibt sich folgendes Schema:

A-Analysieren	**Erster Schritt der Didaktisierung:** Der authentische Text wird in Bezug auf seine potenziellen sprachlichen Schwierigkeiten hin von der Lehrperson analysiert. Die Leitfrage hierbei ist: Welche sprachlichen Strukturen brauchen die Lernenden, um den Inhalt selektiv oder detailliert zu verstehen? Diese sprachlichen Strukturen (Strukturen und Chunks) werden den Lehrenden gegeben, z. B. in Form von Vokabelangaben.
H-Hinzufügen	**Zweiter Schritt der Didaktisierung:** Die Lehrkraft identifiziert, welche sprachlichen Strukturen die Lernenden benötigen, um die ihnen gestellten Aufgaben zu lösen. Leitfrage ist hierbei: Welche sprachlichen Strukturen stelle ich Schüler/innen zur Verfügung, damit sie die Aufgaben bewältigen können? Auch diese Strukturen werden in Form von Redemitteln oder Beispielen gegeben oder auf entsprechenden Arbeitsblättern angegeben und den Schüler/innen zur Verfügung gestellt. Das Lernen der Sprache geschieht erfolgsorientiert.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

A-Anwenden	**Dritter Schritt der Didaktisierung:** Die Aufgaben werden so konzipiert, dass die Lehrperson einen Anreiz zum Lernen schafft. Die Leitfrage ist: Wie motiviere ich meine Klasse zum DaF-Lernen? Das geschieht durch ein Aufgabendesign, das sich durch konsequente Lerneraktivierung (z. B. eine gezielte Internetrecherche, die Auswertung einer Statistik, das Gestalten eines Quiz mit Fragen, die Vorbereitung eines Vortrags etc.) und lebensnahe Projekte auszeichnet (z. B. die Planung eines Ausflugs, die Verwaltung eines Budgets, das Lösen konkreter Probleme etc.).

Tab. 1: AHA-Schema

Wenn (angehende) Lehrpersonen diese Dreischrittigkeit einer DaF-Didaktisierung aufgrund der eingängigen Formel „AHA-Effekt" leichter verinnerlichen, dann ist schon vieles erreicht. Doch macht eine Didaktisierung nur dann Sinn, wenn auf ihrer Basis oder mit ihrer Hilfe ein konkretes, evaluierbares kommunikatives oder handlungsorientiertes Lernziel angestrebt wird. Hier kommt das wiederum von mir absichtlich so benannte Planungsprinzip IKEA-R zur Geltung. Ähnlich wie beim schwedischen Möbelriesen soll die Lehrperson auf der Basis einzelner Planungselemente ein didaktisches Ganzes zusammenbauen können, wovon sowohl die Lernenden als auch die Lehrperson selbst potenziell profitieren. Die einzelnen Planungselemente sind hierbei[4]:

I-Identifizieren	Was ist das Lernziel?
K-Kramen	Wo finde ich passendes Material?
E-Erarbeiten	Wie erreiche ich den AHA-Effekt?
A-Ausführen	Wie verläuft der Unterricht?
R-Reflektieren	Was würde ich beim nächsten Mal ändern?

Tab. 2: Planungselemente IKEA-R

Die Didaktisierungs- und Planungs-Konzepte sind absichtlich in leicht zu merkende, umgangssprachlich gefärbte Abkürzungen gepackt worden. Es geht mir dabei nicht um eine wie auch immer geartete Bevormundung oder Infan-

[4] Zu diesem Baukastenprinzip gibt es ausführliche Arbeitsblätter mit konkreten Fragen und Übungen, die ich interessierten Kolleg/innen gerne zur Verfügung stelle. Besonders insistiere ich auf der Definition von Lernzielen und der Reflexion. Wer sich an der saloppen Beschreibung ‚Kramen' für das Suchen von Materialien stößt, mag sich mit der Erklärung begnügen, dass dieser Begriff doch sehr schön abbildet, wie man z. B. im Internet vom Hundertsten ins Tausendste kommt und die Tendenz hat, stundenlang nach ‚dem Richtigen' zu suchen.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

tilisierung von Lehrpersonen, sondern um ein effizientes Herunterbrechen von komplexen Ansprüchen, das den Bedürfnissen von angehenden oder mit authentischem Lehrmaterial noch unerfahrenen DaF-Lehrpersonen entgegenkommt, die sich von dieser Komplexität erfahrungsgemäß schnell überfordert fühlen.

Die Echos, die ich bei meinen Aus- und Fortbildungskursen zu CLIL oder zur Unterrichtsplanung erhalte, sind meist sehr positiv. Lehrpersonen sind dankbar für konkrete Hilfen. Denn auch für sie gilt: Nur Übung macht den Meister. Griffige Abkürzungen sind nur ein erster kleiner Schritt – zu einem hoffentlich attraktiven, lernerzentrierten, handlungsorientierten DaF-Unterricht für immer mehr DaF-Lernende weltweit. Natürlich kann man solche Vorgehensweisen als Vereinfachung belächeln – doch Lehrpersonen auszubilden heißt, sie zu autonomen Entscheidungen und guter Praxis zu befähigen. Denn wir wissen ja: Auf die Lehrperson kommt es an – und je mehr sie versucht, desto besser kann sie ihren Lernenden vorleben, dass nur weiterkommt, wer „immer strebend sich bemüht". Man könnte an der Stelle statt Goethes Faust auch Samuel Beckett zitieren: „Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better."

Literatur

Brinitzer, Michaela/Hantschel, Hans-Jürgen/Kroemer, Sandra/Möller-Frorath, Monika & Ros, Lourdes (2013): *DaF unterrichten – Basiswissen Didaktik. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Stuttgart: Klett.

Coyle, Do (2005): *CLIL Planning Tools for Teachers*. Nottingham: University of Nottingham. https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf [zuletzt geprüft: 8.8.2018].

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Rösler, Dietmar & Würffel, Nicola (2014): *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt (=Deutsch Lehren Lernen DLL 5).

Wicke, Rainer (2017): *So gelingt's. 20 lernerzentrierte, handlungs- und produktorientierte Prinzipien des DaF/DaZ-Unterrichts*. München: Hueber.

Wolff, Dieter (2011): Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL) – Was dafür spricht, ihn als innovatives Konzept zu bezeichnen. *Forum Sprache 6*, 75–83.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Sichtbares Lernen – Beispiele erweiterter Leistungsbeurteilung aus dem DaF-Unterricht in Norwegen

Sabine Rolka (U. Pihl videregående skole, Norwegen)

Die Säulen lebenslangen Lernens sind, laut UNESCO (1997), das Können, Handeln, Sein und Zusammenleben. Leistungsmessung durch nationale oder internationale Tests (PISA) kann leicht die Sicht auf die Unterrichts- und Lernqualität versperren (vgl. Rutkowski & Rutkowski 2015). Diese wird sehr von gemeinsamer Planung, Durchführung und Auswertung von situierten Lernsituationen mit den Lernenden bestimmt. Die dabei entstehende Metakognition ist für Motivation und Lernerfolg wichtig. Denn im Gegensatz zu vorgegebenen Testsätzen können die in Zusammenarbeit mit Lernenden erarbeiteten Leistungsbewertungsraster dabei helfen, Lernen *sichtbar* zu machen. Vier Beispiele aus dem DaF-Oberstufenunterricht auf Niveau B1 in Norwegen sollen dieses Zusammenspiel zwischen Metakognition, Motivation und Lernerfolg zeigen. Leitfragen sind: Was muss der/die Lernende für die übernommene Rolle/Aufgabe können und warum? Wie bereitet er/sie sich vor und vermittelt sein/ihr Können? Was könnte er/sie verbessern?

Einleitung

Ein Expertenbericht für das norwegische Bildungsministerium aus dem Jahr 2014 (Ludvigsen) spricht vom Zusammenspiel von Allgemeinbildung, Entwicklung von Persönlichkeit, Erziehung zum demokratischen Mitbürgertum und Berufsorientierung. Zentral sind dafür der in den Lehrplänen formulierte Kompetenzbegriff, der Fokus auf fächerübergreifendem, exemplarischem und selbstreguliertem Lernen (ebd., 19), das durch Metakognition, Selbstevaluation und Bewertung von Mitschüler/innen erreicht werden soll (ebd., 37). Außer den nationalen allgemeinen und fachspezifischen Rahmenrichtlinien spielen auch folgende Dokumente eine wichtige Rolle beim Festlegen dessen, was wie und warum gelehrt und gelernt wird: der schulinterne Entwicklungsplan, der Europapakt aus dem Jahr 2010 über die Erziehung der Schüler/innen zu europäischen, für die Menschenrechte eintretenden Mitbürger/innen (Council of Ministers 2010) und Norwegens Deutschlandstrategie (Det Kongelige Kunnskapsdepartement 2017), ein Handlungsplan der norwegischen Regierung für ein berufs- und zukunftsorientiertes Deutschlernen, der die Bedeutung Deutschlands als wichtiger Handelspartner Norwegens erkennt.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Der oben erwähnte norwegische Expertenbericht aus dem Jahr 2014 stellt fest, dass die Zielformulierungen im norwegischen Unterricht auf der Mittelstufe zu undeutlich sind, die Kontextualisierung des Gelernten gering ausfällt und die Rückmeldungen an die Schüler/innen mangelhaft und wenig konkret sind. Dennoch nähmen die Schüler/innen am Unterricht engagiert teil. Sie stellten gern Fragen, diese seien aber oft nicht fachlicher Art.

Können in Kooperation mit Schüler/innen erarbeitete Checklisten und Bewertungsraster dazu beitragen, dass die Lernenden vermehrt Fragen fachlicher Art stellen? Schon auf der Mittelstufe benutzen norwegische Schüler/innen Checklisten und Bewertungsraster zur Selbstevaluation. Diese werden oft von der Fachlehrperson ausgearbeitet. Die Checklisten sind Orientierungshilfen für die Schüler/innen bei der Arbeit mit unterschiedlichen Textsorten. Die Bewertungsraster sollen den Lernenden verdeutlichen, anhand welcher Kriterien ihre Leistung beurteilt wird.

Für das mündliche und schriftliche Examen erstellt die staatliche Schulbehörde (Utdanningsdirektoratet) Bewertungsraster. Diese helfen den Prüfer/innen bei der Beurteilung von Examensleistungen, werden aber auch im Verlauf des Schuljahres im Unterricht mehr oder weniger systematisch sowohl von der Fachlehrperson als auch von den Schüler/innen zur Selbstevaluation und Fremdevaluation von Mitschüler/innen benutzt. Diese Raster sind sehr allgemein formuliert. Sie enthalten Kriterien für die Beurteilung von Textverständnis und Textkomposition.[1] Beim schriftlichen Examen wird der Gesamteindruck, bestehend aus inhaltlicher, sprachlicher und grammatischer sowie Textsortenkompetenz beurteilt. Beim mündlichen Examen steht die kommunikative Kompetenz im Vordergrund.

Hilfe zur Selbstevaluation bieten im Unterricht außerdem Entwicklungsgespräche, die in Norwegen jede Fachlehrperson einmal im Halbjahr mit jedem/jeder Lernenden durchführen muss. Sie soll für ihren Unterricht klare Lernziele setzen, mit ihren Schüler/innen Lernstrategien erarbeiten und eine transparente Notengebung ermöglichen.

Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen“ (GER) (Europarat 2001) wurde zwar für den norwegischen Schulkontext aufbereitet, ist den Schüler/innen aber eher indirekt durch Checklisten bekannt, die norwegische Lehrbuchverlage zur freiwilligen Überprüfung des individuellen Lernstandes in ihre Deutschbücher einbauen. Die Schüler/innen sollen dort ankreuzen, welche Kompetenzen sie bereits erworben haben.

[1] Textsortenwissen, grammatische, sprachliche und inhaltliche Kenntnisse.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Lernen mithilfe des Modells der Rückwärtsplanung sichtbar machen

Im Folgenden wird gezeigt, wie bei der Arbeit mit den Schüler/innen einer 12. Klasse (Zielniveau B1) der lebensnahe Unterricht sowie die Mitsprache der Lernenden bei der Planung, Durchführung und Bewertung der Aufgaben angestrebt wurden. Die Klasse lernte dabei, an einem Vorstellungsgespräch, einer Klimakonferenz, einem Kreisgespräch zu einer Lehrbucheinheit zum Thema Multikulturalität sowie einem Literaturforum teilzunehmen.[2]

Bei der Planung des Unterrichts war Michael Legutkes Modell der Rückwärtsplanung (2009) maßgebend: Von der geplanten komplexeren Zielaufgabe ausgehend wurden die Teilaufgaben und Übungen festgelegt, die für die erfolgreiche Bewältigung der Zielaufgabe nötig waren. Um das Ziel zu erreichen, fertigten die Lehrperson und die Schüler/innen gemeinsam ein Arbeitsblatt an, in das eingetragen wurde, welcher Wortschatz, welche Grammatik, welche Redemittel, welche Höflichkeitsformen, welches pragmatische und kulturelle Wissen benötigt würden, um die jeweilige Zielaufgabe zu lösen. Außerdem mussten die Schüler/innen angeben, bei welchen Wörtern sie Ausspracheschwierigkeiten oder Herausforderungen bei der Rechtschreibung hatten. Danach wurde ein Zeitplan festgelegt und die Teilaufgaben und die Form der (Selbst-)Bewertung wurden diskutiert.

Nachfolgend werden die vier Unterrichtsbeispiele kurz beschrieben.

Beispiel 1: Vorbereitung, Durchführung und Bewertung eines Vorstellungsgesprächs

Die Schüler/innen sollten lernen, sich auf ein zukünftiges Vorstellungsgespräch vorzubereiten. Dafür mussten sie zunächst einen Online-Lebenslauf mithilfe des Europass-CV schreiben (Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung 2018). Dann mussten sie sich auf den Online-Portalen ausgewählter deutscher Firmen orientieren. Mithilfe von Checklisten notierten sie in Stichwörtern Antworten auf die ihnen bereits bekannten Fragen für das Vorstellungsgespräch. In der dritten Teilaufgabe schrieben sie eine Bewerbung und ein Anschreiben. Anschließend übten sie für das Vorstellungsgespräch mündlich mit einem Mitschüler oder einer Mitschülerin. Beim Vorstellungsgespräch, der Zielaufgabe, simulierten zwei Schüler/innen die Vertreter/innen der Personalabteilung und der/die dritte Schüler/in den/die Bewerber/in. Alle

[2] Für die Dokumente kann bei Interesse direkt die Autorin angefragt werden (sabrol[at]hfk.no).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Lernenden schätzten die eigene Leistung anhand einer Checkliste ein. Die Lehrperson beurteilte die Leistungen der Schüler/innen ebenfalls mithilfe der gleichen Checkliste.

Beispiel 2: Vorbereitung, Durchführung und Bewertung einer Klimakonferenz

Das Prinzip der Rückwärtsplanung wurde bei der Vorbereitung auf die Teilnahme an einer Klimakonferenz wie folgt angewandt: In der ersten Teilaufgabe informierten sich die Lernenden über die Haltung des ihnen zugeteilten Landes zur Klimaproblematik. Sie benutzten dazu ausgewählte Quellen im Internet. In einem weiteren Schritt erarbeiteten sie anhand von vorgegebenen Textmustern ein dreiminütiges Positionspapier und einen Resolutionsvorschlag. Dann führten sie die Zielaufgabe, die Klimakonferenz, durch. Jedes Teilnehmerland stellte seine Position vor. Ein Vorbereitungskomitee von Schüler/innen, das auch die Konferenz leitete, wählte drei der eingereichten Resolutionsvorschläge für die Abstimmung im Plenum aus. Nach der Klimakonferenz nahmen die teilnehmenden Schüler/innen eine Selbstevaluation vor. Sie füllten ein Bewertungsraster für Vorträge aus. Die Fachlehrperson, die während der Konferenz eine Beobachterrolle hatte, bewertete die einzelnen Schülerleistungen ebenfalls mithilfe des gleichen Rasters.

Beispiel 3: Kursbucheinheit zum Thema Multikulturelles Deutschland: Vorbereitung, Durchführung und Leistungsbewertung

Das Prinzip der Rückwärtsplanung, auf eine Lehrbucheinheit angewandt, sah so aus: Die Schüler/innen verteilten die verschiedenen Texte untereinander in der Gruppe, lasen sie und schrieben zunächst Zusammenfassungen davon. Dann sammelten sie wichtige Wörter zum Hauptthema (in diesem Fall „Multikulturelles Deutschland“) und erstellten daraus Quizlet-Aufgaben.[3] Anhand der zweisprachigen Wörterlisten konnten sie dann Wörter und Wendungen aussprechen, schreiben, zuordnen und memorieren üben. In einem weiteren Schritt recherchierten sie in Einzelarbeit über die Verhältnisse in Norwegen (demografische, soziale und kulturelle Fragen). In der nachfolgenden Gruppendiskussion tauschten sie Informationen über ihre Recherchen aus. Im abschließenden Prüfungsgespräch wurde das erworbene Wissen der Fachlehr-

[3] Quizlet: https://quizlet.com/ [zuletzt geprüft: 1.3.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

kraft vorgestellt. Dabei trugen alle Gruppenmitglieder die gemeinsame Verantwortung dafür, dass der Gesprächsfaden bis zum Ende der vereinbarten Zeit (hier: fünfzehn Minuten) nicht abriss. Zuletzt wurde die eigene Leistung mithilfe eines Rasters bewertet. Die Lehrperson benutzte das gleiche Raster, um die Gruppenleistung einzuschätzen.

Beispiel 4: Literaturforum für Jugendliche. Arbeit an Arne Bellstorfs grafischem Roman „Baby's In Black"

Bei der Arbeit zum Literaturforum ging es um die Benutzung von Lese- und Texterschließungsstrategien vor, während und nach dem Lesen. Außerdem sollten die Schüler/innen ihre durch die Arbeit am grafischen Roman „Baby's In Black" erworbenen Kenntnisse im Gespräch mit dem Verfasser Arne Bellstorf einbringen. Die Schüler/innen bereiteten sich durch die Arbeit an drei Teilaufgaben darauf vor: Sie überprüften ihr Vorwissen zum grafischen Roman, Comic und Cartoon, indem sie einen Wortigel erstellten, eine Tabelle ausfüllten und Fragen beantworteten. Dann überprüften sie in Dreiergruppen ihr Leseverständnis zu je einem Kapitel. Sie trugen Informationen aus dem Kapitel zusammen, u. a. über die Kapitelüberschriften, Protagonisten, Orte, über das Hamburg der 1960er-Jahre (Musik, Mode, Ideologie, Berufswünsche, Zeitgeschehen, die Beatles) und über Bildelemente (Farbenwahl, Bildkomposition und Perspektive). In der dritten Teilaufgabe vermittelten sie den anderen Gruppen die Ergebnisse der eigenen Gruppenarbeit. Für die Diskussion mit dem Schriftsteller, die Zielaufgabe, wurden dann gemeinsam Fragen formuliert.

Haben die Lernenden nicht die Gelegenheit, den/die Schriftsteller/in persönlich zu interviewen, kann ein/e Lerner/in diese Rolle übernehmen. Die Schüler/innen können aber auch im Gruppengespräch nonstop über ihre Arbeit am Roman sprechen. Die Zeitspanne wird vorher abgemacht. Die eigene Leistung und die Gruppenleistung werden wieder anhand von vorher erarbeiteten Rastern bewertet.

Fazit

Die Erfahrung mit den oben genannten Unterrichtsbeispielen lässt folgende Schlussfolgerungen zu: Je systematischer Bewertungsraster verwendet werden, desto sicherer werden die Lernenden im Umgang damit und desto sichtbarer wird ihr Lernprozess. Im Allgemeinen schätzen die Lernenden lieber die Leistungen ihrer Mitschüler/innen ein als die eigenen. Die Selbstevaluation sollte

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

von jedem Lernenden durch persönliche Fehlerübersichten (z. B. unter dem Titel „Meine liebsten Fehler“) ergänzt werden. Je mehr Redemittel zur Verfügung stehen, desto mehr Textproduktion findet statt. Gut strukturierte Arbeitsblätter und Checklisten fördern Motivation, Metakognition und Lernerfolg. Aufgaben, die ihren Sitz im Leben haben, können im Kursraum simuliert werden. Wichtig ist, dass die Schüler/innen reflektierend eine Vielzahl von Kenntnissen und Fertigkeiten vernetzen lernen. Die gemeinsame Erarbeitung und Verwendung von Checklisten und Bewertungsrastern ist dabei sehr hilfreich.

Literatur

Council of Ministers (Hrsg., 2010): *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education.* https://rm.coe.int/16803034e5 [zuletzt geprüft: 1.3.2018].

Det Kongelige Kunnskapsdepartement (Hrsg., 2017): *Tyskland-strategien.* https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/tiltaksplan-for-kunnskapsdepartementets-satsing-pa-tyskland/id2459206/ [zuletzt geprüft: 1.3.2018].

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg., 1997): *Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum. Bericht der Internationalen Kommission Bildung für das 21. Jahrhundert*. https://www.unesco.de/infothek/publikationen/publikationsverzeichnis/delors-bericht.html [zuletzt geprüft: 1.3.2018].

Europäisches Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Hrsg., 2018): *Europass.* http://europass.cedefop.europa.eu/de/documents/curriculum-vitae [zuletzt geprüft: 1.3.2018].

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Funk, Hermann/Kuhn, Christina/Skiba, Dirk/Spaniel-Weise, Dorothea & Wicke, Rainer E. (2014): *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt (=Deutsch Lehren Lernen DLL 4).

Hattie, John (2012): *Visible Learning for Teachers*. New York: Routledge.

Legutke, Michael (2009): Lernwelt Klassenzimmer: Szenarien für einen handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Bach, Gerhard & Timm, Johannes-Peter (Hrsg.): *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Praxis, 4. Aufl*. Tübingen: Francke/UTB, 91–120.

Ludvigsen, Sten (Hrsg., 2014): *NOU 2014/7. Elevenes læring i fremtidens skole – Et kunnskapsgrunnlag*. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec1 NOU 2014:7 [zuletzt geprüft: 1.3.2018].

Rutkowski, Leslie & Rutkowski, David (2015): A Call for a More Measured Approach to Reporting and Interpreting PISA Results. *Educational Researcher 45/4*, 252–257.

Sørreime, Øyvind (2016): Fornyelse av målstyringssystemet. *Utdanning 12*, 46–49.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Schülerfeedback als Chance für einen professionelleren Deutschunterricht in Kamerun: Probleme und Perspektiven

Bertrand Toumi Njeugue (Universität Bielefeld, Deutschland)

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche Hürden dem Einsatz von Schülerfeedback im kamerunischen Deutschunterricht im Wege stehen und welcher Nutzen daraus gezogen werden könnte, dass Lehrkräfte regelmäßig Rückmeldungen von ihren Lernenden bekommen. Es wird von der bereits etablierten Erkenntnis ausgegangen, dass Schülerfeedback sowohl für die Lehrenden als auch für die Lernenden gewinnbringend ist (vgl. u. a. Bastian 2014, 2015, Hattie 2013, 2014, Seitz & Hiebl 2014). Aus der kategorienbasierten Analyse von drei Gruppendiskussionen mit den Lernenden der Sekundarstufe eines kamerunischen Gymnasiums geht hervor, dass die Lehrerhaltung und die Einstellung der Lehrperson zur eigenen Rolle Haupthindernisse für die Berücksichtigung der Sicht der Lernenden zur Verbesserung der Lehr-Lern-Prozesse darstellen.

1. Einleitung

Im kamerunischen Schulalltag unterrichten Lehrkräfte in der Regel die gleichen Fächer und unterschiedliche Lehrinhalte in verschiedenen Klassen. Im Laufe ihrer Lehrtätigkeit entwickeln sie aufgrund der gesammelten Erfahrungen bestimmte Routinen, die aus ihrer Sicht Lehr-Lern-Prozesse fördern sollen. Allerdings ergibt sich meistens aus dem Vergleich, den die Lernenden zwischen ihren Lehrenden, deren Lehrmethoden und Haltungen im Unterricht anstellen, ein ganz anderes Bild der Wahrnehmung unterrichtlicher Interaktionen, die auf die Unterrichtsgestaltung von verschiedenen Lehrpersonen zurückzuführen sind. In Kamerun – wie auch in vielen anderen Ländern – ist es leider nicht üblich, dass die Lehrer/innen von den Schüler/innen Rückmeldungen einholen, wie der Unterricht bei ihnen ankommt und wie dieser aus deren Sicht verbessert werden könnte. Es gilt jedoch als wissenschaftlich gesichert, dass ein Schülerfeedback für den Lernerfolg und die Verbesserung der Unterrichtsqualität von hoher Bedeutung ist (vgl. u. a. Bastian 2014, 2015, Hattie 2013, 2014, Seitz & Hiebl 2014). Daher stellt sich die grundlegende Frage, welche Hürden dem Einsatz von Schülerfeedback im kamerunischen Deutschunterricht im Wege stehen und welchen Nutzen die Lehrkräfte aus regelmäßigen Rückmeldungen von ihren Lernenden ziehen könnten. Neben der Darstellung von Gelingensbedingungen und möglichen Stolpersteinen in der

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Implementierung von Feedbackstrukturen in den kamerunischen Deutschunterricht soll im vorliegenden Beitrag zugleich die Relevanz des Schülerfeedbacks im alltäglichen Unterricht hervorgehoben werden.

2. Überblick über den Deutschunterricht in Kamerun

Laut einer im Jahr 2015 durchgeführten Erhebung zu den Zahlen der Deutschlernenden weltweit wird Deutsch in Kamerun von insgesamt 230.000 Schüler/innen an 2.133 Schulen gelernt (Auswärtiges Amt 2015, 39). Die Untersuchung zeigt einerseits, dass die meisten Deutschlernenden in der Region Sub-Sahara Afrikas aus Kamerun kommen. Andererseits ist festzustellen, dass die Zahl der Menschen, die in Kamerun Deutsch lernen, in den letzten fünf Jahren um ca. 10% gestiegen ist.

Trotzdem haben sich die Rahmenbedingungen des kamerunischen Deutschunterrichts in den letzten Jahrzehnten nicht wesentlich verbessert. Wie bereits in den 1990er-Jahren beschrieben (vgl. Ngatcha 1991, Mbia 1998), findet der Deutschunterricht in Kamerun immer noch meistens in Großgruppen statt. Neben den großgruppenimmanenten Problembereichen (siehe hierzu Yang & Loo 2007, 74) gibt es gravierende logistische Probleme, die den Lehr-Lern-Prozess beeinträchtigen: Viele Schüler/innen besitzen keine eigenen Lehrwerke und Wörterbücher, und der Einsatz von multimedialen Audio- und Videomaterialien ist in den meisten Schulen unmöglich.

Die Studie, die dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegt, wurde vom Autor an einem staatlichen Gymnasium in einer ländlichen Gegend durchgeführt, an dem die Deutschklassen aus fünf bis dreißig Lernenden bestehen.

3. Zur Kurzbeschreibung der Kleinstudie

Die hier vorgestellte Kleinstudie wurde an einem kamerunischen Gymnasium von Januar bis April 2016 durchgeführt. Im Fokus der Untersuchung stand die Frage, wie die Deutschlernenden ihre eigene Rolle und die ihrer Lehrenden im Deutschunterricht wahrnehmen. Bei mehreren nicht-teilnehmenden Unterrichtsbeobachtungen in drei Oberstufenklassen – Seconde-Klasse (11. Klasse), Première-Klasse (12. Klasse) und Terminale-Klasse (13. Klasse) – wurde u. a. Folgendes festgestellt: Obwohl die Gruppen klein waren, war der Unterricht sehr frontal und lehrerzentriert, sodass der Sprechanteil der Lehrperson ausgesprochen hoch war. Außerdem waren Partner- und Gruppenarbeiten kaum festzustellen, und bei vielen Aktivitäten bestand die Lehrer-Schüler-Interaktion hauptsächlich aus 1. Lehrerfragen, 2. Schüler-Antworten, 3. Lehrerkorrektur und 4. Festlegung der Lösung an der Tafel.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Anschließend wurde mit jeweils fünf bis sechs freiwilligen Schüler/innen in jeder Klasse eine Gruppendiskussion durchgeführt, die aufgrund der asymmetrischen Beziehung zwischen dem Moderator, der selber in der Schule als Deutschlehrer tätig war, und den Befragten mehr wie ein Gruppeninterview aussah. Nach der Transkription der mündlichen Befragungen wurden die erhobenen Daten dem offenen Analyseverfahren der *Grounded Theory* (Charmaz 2014) unterzogen: In der ersten Phase wurden im Rahmen eines Line-by-line-Kodierprozesses Handlungen in den Transkripten offen kodiert (open coding): dabei wurden Textstellen benannt und Kategorien entwickelt, die dann in Beziehung zueinander gesetzt wurden. In der zweiten Phase (focused coding) wurden die Transkripte neu kodiert, wobei konstruierte Kodes, Kategorien und Beziehungen zwischen den Kodes und Kategorien überprüft und Netzwerke (Clustering) zur Visualisierung dieser Beziehungen gebildet wurden.

Im Hinblick auf die eingangs formulierte Fragestellung werden im Folgenden die Ergebnisse der Schülerbefragung diskutiert.

4. Diskussion der Ergebnisse

Aus den Gruppendiskussionen ergaben sich mehrfach Hinweise darauf, dass die Lehrerhaltung auf die Schülerhaltung im Unterricht negativ einwirkt und der Durchführung des Schülerfeedbacks im Unterricht im Wege stehen kann. Das lässt sich anhand des Transkripts in der Tab. 1 veranschaulichen.

In diesem Teil der Gruppendiskussion mit den Lernenden der Secondе-Klasse (11. Klasse) berichtet ein Schüler von seinen Erfahrungen mit dem Deutschunterricht und beschreibt die Lehrperson als frustrationserregende und angsteinflößende Autorität: Der Lehrende unterdrücke sehr oft die Lernenden (Zeilen 61–62), sodass die letzteren nicht gern im Unterricht sprechen (Zeilen 60–61). Dieser Schüler findet es schade, dass der Lehrende vieles tue, was die Schüler/innen gar nicht mögen (Zeilen 62–63). Bei der Auseinandersetzung mit dem Datenmaterial kann man deutlich feststellen, dass hier sowohl auf den Einsatz von Strafen als auch auf den Umgang mit den Lernenden verwiesen wird. Die Gruppendiskussionen haben gezeigt, dass Schüler/innen oft beschimpft oder bestraft werden, wenn sie im Unterricht etwas tun, was die Lehrperson für falsch oder störend hält. Die eingesetzten Strafen sind entweder körperlich (z. B. der/die Lernende wird geschlagen, in die Knie gezwungen oder muss in der Schule Arbeitsdient leisten, d. h. die Abfälle auf dem Schulhof einsammeln oder die Schultoiletten sauber machen) oder nicht-körperlich (z. B. der/die Lernende muss die Eltern in die Schule kommen lassen oder darf für einen bestimmten Zeitraum den Kurs nicht be-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

[59]	
	.. 79 [04:06.0]
Bri_S3_SA [v]	(--) non monsieur il y a certains professeurs quand (.) quand
Bri_S3_SA [de]	nein monsieur es gibt lehrer wenn er vor euch steht ist es nicht selbstverständlich zu
[60]	
	..
Bri_S3_SA [v]	CELUI-là est même devant vous (.) même prendre la PAROLe (1.0) n´est pas
Bri_S3_SA [de]	wort zu kommen
[61]	
	.. 80 [04:12.7]
Bri_S3_SA [v]	une chose évidente. parce QUE: (--) celui-là donc il a toujours tendance à
Bri_S3_SA [de]	denn dieser letztere neigt immer dazu die kinder zu unterdrücken
[62]	
	.. 81 [04:16.9]
Bri_S3_SA [v]	MATER les enfants; à:: (--) à faire BEAUCOUP de choses que: les enfants
Bri_S3_SA [de]	vieles zu machen was die kinder gar nicht mögen
[63]	
	.. 82 [04:20.5]
Bri_S3_SA [v]	n´apprécient vraiment pas.
Bri_S3_SA [de]	

Tab. 1: FS1-SC, Sequenzen 59–63[1]

suchen). Diese Strafen werden von den Schüler/innen als drakonisch, zu streng und erniedrigend wahrgenommen, was zur Demotivation und zur Angst vor der Lehrperson beiträgt.

In der Rolle einer angsteinflößenden und zugleich sanktionierenden Autorität wird der Lehrer als zu streng und böse betrachtet, weil er den Befragten zufolge fehlerintolerant und autoritär sei. Außerdem gehe er im Unterricht mit den Lernenden nicht wertschätzend um und sein Feedback wirke auf diese destruktiv und demotivierend. In dieser Situation erscheint es in keiner Weise vorstellbar, dass die Lernenden der Lehrperson im Lehr-Lern-Prozess ein Feedback über ihre eigene Wahrnehmung des Unterrichts geben könnten, was zu einer Verbesserung der Unterrichtsatmosphäre führen könnte. Diese Angst vor der Lehrperson und vor Strafen hindert die Lernenden daran, der Lehrperson Feedback über die Unterrichtsdurchführung zu geben.

5. Ausblick

Ein wesentlicher Schritt hin zum professionelleren Deutschunterricht in Kamerun soll darin bestehen, dass die Lehrpersonen für eine lern- und feedback-

[1] Transkription nach GAT 2.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

fördernde Unterrichtsatmosphäre sorgen, in der gegenseitiges Vertrauen und Engagement für ein konstruktives Lernen mit- und voneinander zentral sind. Das setzt voraus, dass die Lehrpersonen auf erniedrigende, angst- und frustrationserregende Gewohnheiten verzichten und vielmehr wertschätzend mit den Lernenden umgehen. Gleichzeitig ist es auch von großem Belang, dass die Lehrenden von den Schüler/innen eine Rückmeldung einholen und dabei Auskunft darüber bekommen, was im Unterricht als gut und was als weniger gut wahrgenommen wurde, worin die Stärken und Schwächen des eigenen Unterrichtsstils liegen und welche Schüler/innen sich erfolgreich mit dem behandelten Lehrstoff auseinandersetzen (Hattie 2013, 210 f.). Dadurch können sich die Lernenden ernst genommen fühlen und die Lehr-Lern-Prozesse motiviert mitgestalten. Zugleich könnte das Schülerfeedback ermöglichen, die Heterogenität in der Lerngruppe besser wahrzunehmen, was wiederum helfen könnte, entsprechende Differenzierungen in die Unterrichtsgestaltung einfließen zu lassen (Bastian 2015, 148 f.).

Bis jedoch kamerunische Schüler/innen ihren Lehrenden ein konstruktives Feedback geben können, müssen noch zahlreiche Hürden didaktischer, sprachlicher und kultureller Natur überwunden werden. Letztendlich erscheint es als unabdingbar, dass die Lehrkräfte ihre eigene Einstellung zu ihrer Rolle im Unterricht verändern und sich nicht mehr als einzige Expert/innen im Unterricht verstehen, sondern als Begleiter/innen der Lehr-Lern-Prozesse, welche auch von den Schüler/innen lernen, die Gestaltung des Unterrichtsgeschehens zu verbessern und lernerorientierter zu organisieren. Es ist zu hoffen, dass sich in der Zukunft weitere wissenschaftliche Studien der konkreten Offenlegung der verschiedenen Schritte zur Entwicklung einer Feedbackkultur im kamerunischen Deutschunterricht widmen werden.

Literatur

Auswärtiges Amt (Hrsg., 2015): *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015*. Berlin: Auswärtiges Amt. https://www.goethe.de/resources/files/pdf37/Bro_Deutschlernerhebung_final2.pdf [zuletzt geprüft: 8.8.2018].

Bastian, Johannes (2015): Feedback und Unterrichtsentwicklung. In: Rolff, Hans-Günter (Hrsg.): *Handbuch Unterrichtsentwicklung, 1. Aufl.* Weinheim: Beltz, 143–156.

Bastian, Johannes (2014): Feedback im Unterricht. Lernen verstehen und einen Dialog über Lernen beginnen. *Pädagogik 66/4*, 6–9.

Charmaz, Kathy (2014): *Constructing Grounded Theory*, *2. Aufl*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.

Hattie, John (2014): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning for Teachers"*. Unter Mitarbeit von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 1., neue Ausg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Hattie, John (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“*. Unter Mitarbeit von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. 1., neue Ausg. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Mbia, Claude Marie (1998): *DaF-Unterricht in Afrika. Chancen, Grenzen, Möglichkeiten am Beispiel Kameruns*. Freiburg/Breisgau: Pädagogische Hochschule Freiburg (Dissertation).

Ngatcha, Alexis (1991): *Inhalte und Methoden des Deutschunterrichts an Kameruner Sekundarschulen. Bestandsaufnahme und zukünftige Möglichkeiten der interkulturellen Kommunikation*. Ammersbek bei Hamburg: Verlag an der Lottbek.

Seitz, Stefan & Hiebl, Petra (2014): *Feedbackkultur in Schulen etablieren. So gelingt der konstruktive Austausch mit Eltern, Schülern und Kollegium*, *1. Aufl.* Köln: Carl Link.

Yang, Jianpei & Loo, Angelika (2007): Vom Notfall zur Innovation? Zur Großgruppendidaktik im chinesischen DaF-Unterricht. *German as a foreign language (GFL) 3*, 73–90.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Anbindung der slowenischen Abiturprüfung im Fach Deutsch an den „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“ – Projektvorstellung

Andreja Retelj (Universität Ljubljana, Slowenien)

Im folgenden Beitrag wird das Projekt „Anbindung der Deutschprüfungen in Slowenien an den GER“ vorgestellt, das den Versuch darstellt, sechs nationale Deutschprüfungen an den GER anzupassen. Zu Beginn werden der Verlauf des Anbindungsprozesses und die Methoden beschrieben. Weiter werden der Standardisierungsprozess, die Standardisierungsmethoden *Angoff* und *Basket* sowie die Resultate der Standardisierung am Beispiel des Leseverstehens beim allgemeinen Abitur auf dem Grundniveau präsentiert. Abschließend werden die Herausforderungen des Anbindungsprozesses thematisiert.

Einführung

Seit seiner Vorstellung im Jahr 2001 ist der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen“ (GER) (Europarat 2001) europa- und auch weltweit zu einem der einflussreichsten Dokumente für den Fremdsprachenunterricht geworden. Für den Fremdsprachenunterricht in Slowenien spielte der GER von Anfang an eine wichtige Rolle, denn er bewirkte unter anderem auch die Erneuerung und Umstellung der Lehrpläne für Fremdsprachen in der Primar- und Sekundarstufe. Lehrpläne für Deutsch als Fremdsprache in Slowenien basieren auf den GER-Kompetenzstufen und priorisieren die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz. Folglich kam es zu einer Änderung der nationalen externen Sprachprüfungen, die vom Nationalen Prüfungszentrum (Državni izpitni center – RIC) vorbereitet und durchgeführt werden. Eine weitere Maßnahme, die in den letzten Jahren ergriffen wurde, war die Anbindung der nationalen Sprachprüfungen an den GER. Im Weiteren wird präsentiert, wie die Anbindung der Deutschprüfungen in Slowenien verlief und welche Ergebnisse sie erbrachte.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Verlauf des Projektes „Anbindung der nationalen Deutschprüfungen an den GER“

Das Projekt „Anbindung der nationalen Deutschprüfungen an den GER“[1] wurde von Ende November 2013 bis Ende Mai 2017 unter der Leitung des nationalen Testzentrums RIC durchgeführt (Bitenc Peharc 2017). Das Hauptziel des Projektes war die internationale Vergleichbarkeit der vom Testzentrum erstellten Deutschprüfungen durch ihre Abstimmung mit den GER-Niveaus.

Ende 2013 wurde die Projektexpertengruppe zusammengestellt, die bis Ende Mai 2017 alle Phasen des Anbindungsprozesses durchlief. Die Projektexpertengruppe bestand aus zehn Deutschlehrerinnen, sogenannten Jurorinnen (engl. *judges*), die an Grundschulen, Mittelschulen, Gymnasien, Fakultäten oder am Schulamt tätig sind und langjährige Erfahrung im Bereich Deutschlehren und Testen haben sowie als Prüferinnen, externe Bewerterinnen oder Mitglieder der Prüfungskommissionen mit dem Testzentrum arbeiten. Sie wurden von der Fachkoordinatorin aus dem Testzentrum über alle Projektphasen hinweg inhaltlich unterstützt und ihre Arbeiten koordiniert. Am Anfang des Projektes nahmen die Jurorinnen an einer dreitägigen Fortbildung teil, die vom slowenischen Testzentrum und vom European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (ECML-Zentrum) aus Graz durchgeführt wurde. In der Fortbildung lernten die Jurorinnen die Phasen des Anbindungsprozesses kennen, probierten Methoden aus und machten sich mit dem GER detailliert(er) vertraut.

Im Laufe des Projekts wurden folgende nationale Prüfungen für die deutsche Sprache an den GER angebunden: die Nationale Deutschprüfung für die Grundschule, die am Ende der 9. Klasse von Schüler/innen geschrieben wird, die Deutschprüfung beim Fachabitur für die Berufsschüler/innen, die Deutschprüfung beim allgemeinen Abitur (Grundniveau und erhöhtes Niveau), welche überwiegend von Gymnasiast/innen abgelegt wird, sowie die Deutschprüfung für Erwachsene (Grundniveau und erhöhtes Niveau). Alle Prüfungen, die den Anbindungsprozess durchlaufen haben, werden unter der Obhut des Testzentrums erstellt, durchgeführt und wissenschaftlich begleitet.

---

[1] Beim Nationalen Prüfungszentrum RIC möchte ich mich für den Zugang zu den Resultaten der beiden Standardisierungsmethoden herzlich bedanken.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Phasen des Anbindungsprozesses

Um eine wissenschaftliche Herangehensweise zu gewährleisten, mussten alle Deutschprüfungen im Anbindungsprozess an den GER die im „Manual" (Council of Europe 2009) vorgeschriebenen vier Projektphasen (*Familiarisation*, *Specification*, *Standardisation*, *Validation*) durchlaufen. Im Weiteren wird vorgestellt, wie diese vier Phasen im Rahmen des Anbindungsprozesses in Slowenien verliefen.

In der ersten Phase wurden die Jurorinnen ausgebildet. Dafür mussten alle Jurorinnen an einer Fortbildung teilnehmen. Zusätzlich mussten die Jurorinnen im Laufe des Projekts immer wieder nachweisen, dass sie sich gut mit den GER-Deskriptoren auskennen, indem sie eine Art Übung bzw. Test zu Kann-Beschreibungen machten und ihre Resultate der Koordinatorin schickten. Mit solchen Übungen, die vor der Standardisierung jedes Prüfungsteils gemacht werden mussten und der darauffolgenden Diskussion über die Kann-Beschreibungen dienten, konnte ein qualitativ hochwertiges Arbeiten der Jurorinnen gewährleistet werden.

Die zweite Phase diente der Analyse der Sprachprüfungen. Für alle Deutschprüfungen wurden mithilfe der im „Manual" (ebd.) insgesamt 23 vorgeschlagenen Bögen Prüfungsinhalte analysiert sowie das erwartete Niveau festgelegt. Die Projektexpertinnengruppe nahm die Prüfungen unter die Lupe und einigte sich auf folgende GER-Niveaus: die Nationale Deutschprüfung in der 9. Klasse Grundschule – A2, die Deutschprüfung beim Fachabitur – B1, die Deutschprüfung beim allgemeinen Abitur, Grundniveau – B1, die Deutschprüfung beim allgemeinen Abitur, erhöhtes Niveau – B2, die Deutschprüfung für Erwachsene, Grundniveau – A2, die Deutschprüfung für Erwachsene, erhöhtes Niveau – B2.

Die dritte Anbindungsphase ist der wichtigste Teil des ganzen Prozesses. Anhand von GER-Deskriptoren und den entsprechenden Standardisierungsmethoden musste jede Jurorin in der ersten Beurteilungsrunde Testaufgaben und Testitems beurteilen. Einzelne Beurteilungen wurden dann innerhalb der ganzen Expertinnengruppe durchdiskutiert. Danach erfolgte die zweite Beurteilungsrunde, in der die Jurorinnen erneut alle Testitems beurteilten und ihre individuellen Beurteilungen aus der ersten Runde eventuell korrigierten. Anhand der Resultate aus der zweiten Beurteilungsrunde wurden Standards und Grenzwerte festgelegt.

Im Standardisierungsprozess wurden drei Methoden verwendet. Für die Prüfungsteile „Leseverstehen", „Hörverstehen" und „Wortschatz/Grammatik im Kontext" wurden die Methoden *Basket* und *Angoff* ausgewählt. Für den schriftlichen und mündlichen Teil der Sprachprüfungen wurde die Methode *Benchmarking* angewandt. Bei der *Basket*-Methode wird beurteilt, ab wel-

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

chem GER-Niveau eine potenzielle Kandidatin oder ein potenzieller Kandidat das Testitem richtig lösen kann. Die *Basket*-Methode legt den Fokus auf den Schwierigkeitsgrad eines Testitems. Bei der *Angoff*-Methode hingegen haben die Juror/innen hundert imaginäre Grenzkandidat/innen im Kopf. Wenn z. B. das erwartete Niveau einer Sprachprüfung B1 ist, wird die Person als Grenzkandidat/in genommen, die gerade auf der untersten Stufe des Niveaus B1 ist. Für jedes Testitem wird von den Juror/innen die Entscheidung getroffen, wie viele von diesen Grenzkandidat/innen das Testitem richtig lösen könnten. Mit der *Benchmarking*-Methode wird beurteilt, welche schriftlichen und welche mündlichen Prüfungen dem erwarteten Niveau und den Deskriptoren für dieses Niveau zugeordnet werden können.

Die vierte Phase ist die Validierungsphase, mit der gewährleistet wird, dass der Anbindungsprozess nach vorgeschriebenem Verfahren aus dem „Manual" (ebd.) durchgeführt wird.

Anbindung an den GER in der Praxis

Am Beispiel des Leseverstehens beim Allgemeinen Abitur werden die Methoden *Basket* und *Angoff* im Folgenden detaillierter vorgestellt.

Für den Anbindungsprozess wurden Testaufgaben auf dem Grundniveau ausgewählt, die im Frühling 2013 von 854 Kandidat/innen bearbeitet wurden. Grundsätzlich bekommen Kandidat/innen in diesem Testteil immer zwei Texte. Zum ersten Text müssen sie eine Aufgabe und zum zweiten Text zwei Aufgaben lösen. Vor der Standardisierung erhielten alle zehn Jurorinnen den Prüfungsteil Leseverstehen aus dem Jahr 2013 und die vorbereiteten Bögen für die Standardisierung nach beiden Methoden.

Zuerst beurteilten die Jurorinnen die Testaufgaben nach der *Angoff*-Methode. Obwohl diese Entscheidungen sehr subjektiv erscheinen, darf es im Endeffekt zwischen den Jurorinnen zu keinen allzu großen Unterschieden kommen, denn für jede Jurorin werden der Durchschnittswert ihrer Bewertungen und die Korrelation mit anderen Jurorinnen berechnet.

In der ersten Beurteilungsrunde wurden die Resultate für dieselben Testitems erneut mit der *Basket*-Methode gesammelt.

Nachdem Resultate nach beiden Methoden aus der ersten Runde gesammelt und statistisch berechnet wurden, organisierte die Projektkoordinatorin ein Expertinnentreffen, an dem die Resultate der Übung zu den Deskriptoren, die Resultate der ersten Beurteilungsrunde und die Problemfelder präsentiert und diskutiert wurden. Die Jurorinnen bekamen wieder angefertigte Bögen für beide Methoden und beurteilten alle Testitems erneut.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Die Jurorinnen hatten die Möglichkeit, in der zweiten Beurteilungsrunde ihre Bewertungen zu ändern oder beizubehalten. Zu den Änderungen kam es vor allem bei den Testitems, die auch beim Expertinnentreffen als besonders problematisch angesehen worden waren und die zu großen Unterschieden in den Bewertungen einzelner Jurorinnen geführt hatten.

Der Standard bzw. die Niveau-Grenze wurde anhand der Resultate aus der zweiten Beurteilungsrunde festgelegt.

Schlussbemerkungen

Die Verwendung der beiden vorgestellten Methoden und der beschriebene Verlauf der Anbindung verliefen bei allen anderen Deutschprüfungen genauso, wie oben am Beispiel des Leseverstehens beim Allgemeinen Abitur beschrieben wurde.

Der ganze Anbindungsprozess erwies sich als sehr zeitaufwändig und arbeitsintensiv. Selbst die Tatsache, dass sich die Jurorinnen stets mit den GER-Deskriptoren befassten und ihre Kenntnisse mit einer Art Test nachweisen mussten, war keine Garantie dafür, dass es immer einfach war, eine richtige Entscheidungen zu treffen. Dies erwies sich als besonders problematisch bei den Testitems oder Testaufgaben, auf die man die GER-Deskriptoren nicht ohne Weiteres anwenden konnte. Eine große Herausforderung war auch die *Angoff*-Methode, deren Resultate auf einer subjektiven Entscheidung über die Zahl der Grenzkandidaten basierten. Die Herausforderung der *Basket*-Methode lag hingegen darin, dass die Testitems isoliert vom Kontext beurteilt werden mussten. Auch hier war es nicht immer einfach, eine endgültige Entscheidung zu treffen. Obwohl beide Methoden ein wissenschaftliches Fundament haben und sich für die Anbindung von Sprachprüfungen an den GER als besonders geeignet erwiesen haben, hängen der Erfolg und der Sinn dieser Arbeit von den einzelnen Juror/innen sowie von der Qualität der Prüfung bzw. der Testitems ab. Falls diese Arbeit von den Juror/innen nicht ausreichend ernst genommen wird oder wenn die Testitems nicht gut sind, müssen auch die Resultate des Anbindungsprozesses infrage gestellt werden.

Literatur

Bitenc Peharc, Suzana (2017): *Umestitev nacionalnih izpitov iz nemščine v Skupni evropski jezikovni okvir. Zaključno poročilo o izvedbi projekta.* Ljubljana: Državni izpitni center.

Council of Europe (Hrsg., 2009): *Relating language examinations to the Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment. A manual.* Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Berlin: Langenscheidt.

Schneider, Günther (2005): Der „Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen" als Grundlage von Bildungsstandards für die Fremdsprachen – Methodologische Probleme der Entwicklung und Adaptierung von Kompetenzbeschreibungen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften 27/1*, 13–36.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Hör- und Lesetests als Diagnoseinstrument zur Förderung und Analyse der bildungssprachlichen Kompetenzen internationaler Studierender

Jupp Möhring (Herder-Institut, Universität Leipzig, Deutschland)

Der Studienerfolg internationaler Studierender an deutschen Hochschulen ist trotz standardisierter Zugangsvoraussetzungen der erforderlichen Sprachkenntnisse häufig gefährdet. Bildungssprachliche Kompetenzen sind oft nicht ausreichend ausgeprägt, um die Studieneingangsphase bewerkstelligen zu können. In diesem Beitrag wird vorgestellt, wie die ACTFL Hör- und Lesetests an der Universität Leipzig (UL) als Diagnoseinstrumente im Rahmen der Projekte „Academic Lab | Wissenschaftslabor“ und „SpraStu – Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländer/-innen“ zur Förderung und Erforschung bildungssprachlicher Fertigkeiten internationaler Studierender eingesetzt werden. Es werden Ansätze diskutiert, wie die Diagnose in einem didaktischen Konzept verankert und zum Ausbau von Sprachbewusstheit, Sprachlernstrategien und bildungssprachlicher Kompetenz genutzt werden kann.

1. Einleitung

Die Zahl der internationalen Studierenden an deutschen Hochschulen ist in den vergangenen zehn Jahren kontinuierlich gestiegen und betrug im Jahr 2016 340.305 und damit 12,3 % aller Studierenden in Deutschland (Chehab et al. 2017, 42). Etwa 75 % davon sind Bildungsausländer/innen, also Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben. Die Studienabbruchrate der Bildungsausländer/innen in Bachelorstudiengängen liegt mit 41 % deutlich über dem Wert der deutschen Studierenden (29 %). Im Masterstudium stieg die Abbruchrate der Bildungsausländer/innen zuletzt auf 29 % an (Deutsche: 19 %) (ebd., 52). Auch an der UL stellen ausländische Studierende mit im Wintersemester 2016/17 3.351 Studierenden (von insgesamt 29.459) einen bedeutenden Anteil (Universität Leipzig 2017, 46).

Mit dem Ziel, den Studienerfolg deutscher und internationaler Studierender durch bedarfsgerechte Förderung zu erhöhen, begann im Jahr 2016 das Projekt „Academic Lab | Wissenschaftslabor“ an der UL.

Der wissenschaftlichen Erforschung der genauen Gründe für (mangelnden) Studienerfolg widmet sich hingegen das Projekt „SpraStu – Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländer/-innen“ an der gleichen Hochschule (sowie der Universität Würzburg).

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Diese Projekte sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden. In beiden werden, neben vielen weiteren Instrumenten und Methoden, die Hör- und Lesetests des „American Council on the Teaching of Foreign Languages“ (ACTFL) genutzt, um die sprachlichen Fertigkeiten genau zu diagnostizieren und zu fördern.

2. ACTFL Hör- und Leseverstehenstest (Reading Proficiency Test und Listening Proficiency Test)[1]

Die ACTFL Hör- und Lesetests sind standardisierte Sprachtests zur Feststellung der Hör- bzw. Lesekompetenz (Tschirner 2016, 206 f.). Die Tests basieren auf dem Konstrukt der „ACTFL Proficiency Guidelines 2012“ (ACTFL 2012) und sind, ausgehend von Vergleichsstudien für Englisch als Fremdsprache (ACTFL 2016, 2), zu den Niveaustufen des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen“ (GER) (Europarat 2001) skaliert (ACTFL 2016). Es stehen verschiedene Versionen der Tests für verschiedene Niveaubereiche zur Verfügung. I.d.R. werden zwei oder drei Niveaustufen abgedeckt, wobei für jedes Niveau fünf Texte oder Hörtexte bearbeitet werden. Zu jedem (Hör-)Text werden drei Multiple-Choice-Fragen gestellt, für die es jeweils vier Antwortmöglichkeiten gibt, von denen eine korrekt ist. Es wird jeweils eine Fertigkeit, Hören oder Lesen, geprüft.

Die Tests wurden für verschiedene Studien/Sprachen eingesetzt, in denen u. a. gezeigt werden konnte, dass die Entwicklung von Hör- und Lesekompetenz einer unterschiedlichen Progression unterliegt und abhängig von der Mutter- und Zielsprache ist (Tschirner 2016); oder, dass Lesekompetenz stark mit dem Umfang des in der Fremdsprache erworbenen Wortschatzes korreliert (Hacking & Tschirner 2017). Die Tests sind in elf Sprachen verfügbar. In den hier beschriebenen Projekten wurden die Tests für Deutsch als Fremdsprache eingesetzt.

Der Europarat hat Beispiele dieser Tests auf seiner für alle Fremdsprachenlehrenden außerordentlich nützlichen Online-Ressource „Using illustrative tasks“ (Europarat 2017) aufgenommen. Dort sind prototypische Testitems zum Hör- und Leseverstehen von zahlreichen Testanbietern und für verschiedene Sprachen und Niveaustufen aufgeführt, die ein gründliches Auswahlverfahren durchlaufen haben (ebd.).

[1] Vgl. Language Testing International: ACTFL Proficiency Assessments and Certifications https://www.languagetesting.com/lti-information/general-test-descriptions [zuletzt geprüft: 27.3.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

3. Das „Academic Lab | Wissenschaftslabor“[2]

Das „Academic Lab“ bietet allen Studierenden an der UL Unterstützung zur Erreichung ihrer Qualifikationsziele an. Die Bandbreite der Angebote geht hierbei über die an vielen Hochschulen etablierte Schreibberatung hinaus und umfasst z. B. Zeitmanagement, Methodenkompetenz, wissenschaftliches Arbeiten, wissenschaftliches Präsentieren und Visualisieren, Zuhören und Verstehen im Studium u. v. a. m. Das Projekt untergliedert sich in drei Teilprojekte, wobei

1. das „Methoden- und Schreiblabor“ sich an alle Studierenden richtet und den Kompetenzerwerb in den Bereichen wissenschaftliches Arbeiten und Schreiben unterstützt. Es hält zudem Angebote zu Methodenkompetenzen vor.
2. „UniSpracheDeutsch“ das Ziel verfolgt, internationale Studierende beim Erlernen von Deutsch als Studier- und Wissenschaftssprache zu unterstützen.
3. „UniSpracheEnglisch“ sich dem Einsatz und Erwerb der Studier- und Wissenschaftssprache Englisch widmet.

Alle Teilprojekte bieten den Studierenden Workshops, Online-Lernangebote sowie individuelle Beratung zu den oben genannten Themen an, wobei sowohl fachübergreifend als auch fachspezifisch gearbeitet wird.

Die ACTFL Hör- und Lesetests werden im Rahmen von mehrstündigen Workshops im Teilprojekt „UniSpracheDeutsch“ zu diagnostischen Zwecken (vgl. Alderson et al. 2015) eingesetzt. Die Studierenden werden darin zunächst für das komplexe Bedingungsgefüge für erfolgreiche, akademische Hör- bzw. Leseprozesse sensibilisiert, wobei insbesondere das Hörverstehen, auch wegen kaum vorhandener, passender Diagnoseinstrumente, eine selten getestete und in der sprachlichen Studienvorbereitung oft vernachlässigte Fertigkeit darstellt, obgleich sie von besonderer Wichtigkeit in der Studieneingangsphase ist. Das (wissenschaftliche) Schreiben und das Sprechen spielen hingegen während der Studieneingangsphase in vielen Fächern eine untergeordnete Rolle (Bärenfänger et al. 2016). Im Rahmen dieser Workshops von „UniSpracheDeutsch“ werden die Voraussetzungen für erfolgreiches und effektives Verstehen gemeinsam erarbeitet, Lese-/Hörziele und die dazu passenden Lese-/Hörtechniken, wie sie auch im GER (Europarat 2001, 71, 74) beschrieben sind, vorgestellt und an authentischen, bildungssprachlichen Bei-

[2] Vgl. Universität Leipzig (2016): Academic Lab | Wissenschaftslabor: http://home.uni-leipzig.de/academiclab [zuletzt geprüft: 27.3.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

spielen geübt. Im Anschluss daran werden die Hör- oder Lesetests (online) durchgeführt. Die Teilnehmenden bearbeiten 10–15 (Hör-)Texte und haben den Test nach 50–75 Minuten absolviert. Den Dozierenden steht das Ergebnis sofort zur Verfügung. Eine kurze Pause wird genutzt, um jedem sein persönliches Ergebnis per E-Mail mitzuteilen, wodurch das Prüfungsgeheimnis gewahrt bleibt. Individuelle Ergebnisse werden nicht im Plenum diskutiert. Im Anschluss wird erklärt, was die erreichten Ergebnisse/Niveaustufen bedeuten (und was nicht) und anhand von (Hör-)Texten auf dem C1-Niveau (Europarat 2017) auf mögliche Hürden beim Verstehen derselben eingegangen. Hierfür wird bspw. eine Wortschatzanalyse (Anthony 2014) mit den häufigsten 1.000, 3.000 und 5.000 Wörtern des Deutschen (Tschirner 2008) für einen solchen Text vorgestellt. Das korpuslinguistische Konzept ist schnell erklärt und wird anschaulich präsentiert, indem die den einzelnen Häufigkeitsklassen zugehörigen Wortformen unterschiedlich gefärbt sind. So werden die schwierigen bzw. seltenen Wörter, häufig Komposita, schnell und in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess identifiziert. Am Beispiel dieser Wörter werden Dechiffrierungsstrategien vermittelt und weiterführende Übungsformen, Materialien und Ressourcen vorgestellt, zur Förderung des Hörverstehens etwa populärwissenschaftliche Podcasts.

4. SpraStu – Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländer/-innen[3]

Viele internationale Studierende geben an, sprachliche Schwierigkeiten im Studium zu haben, und somit liegt die Vermutung nahe, dass diese auch für den verhältnismäßig häufigen Studienabbruch mitverantwortlich sind (Möhring & Bärenfänger 2018). Da diese Problemfelder bislang nur teilweise erforscht sind, beschäftigt sich nun ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördertes Projekt aus einer Vielzahl von Perspektiven mit „Sprache als Einflussfaktor auf den Studienerfolg“ (Wisniewski 2018, 573). „SpraStu verfolgt das Hauptziel, zur Erklärung des mangelnden Studienerfolgs von Bildungsausländer/-innen beizutragen, aber durchaus auch erfolgreiche Studienverläufe zu verstehen.“ (ebd., 577) Hierzu werden an den Universitäten Leipzig und Würzburg die zum Wintersemester 2017/18 und 2018/19 neu immatrikulierten internationalen Studierenden während ihres gesamten Studienverlaufs intensiv begleitet und erforscht. Sie absolvieren bspw. (wiederholt) verschiedene Sprachtestverfahren, beantworten Fragebögen zu den

[3] Universität Leipzig (2017): Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer/-innen: http://home.uni-leipzig.de/sprastu/ [zuletzt geprüft: 27.3.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

allgemeinen Bedingungen ihres Studiums und zu Lern- und Studierstrategien und gestatten den Forschenden in ausgewählten Fächern Einblick in ihre Mitschriften zu zentralen Vorlesungen. Da Studienerfolg maßgeblich vom Bestehen wichtiger Prüfungen abhängt, werden auch Klausuren linguistisch, testmethodisch und unter Berücksichtigung individueller Prüfungsleistungen erfasst.

Zu den Sprachtestverfahren, die von den teilnehmenden Studierenden absolviert werden, gehören neben den ACTFL Hör- und Lesetests auch ein produktiver und ein rezeptiver Wortschatztest, welche das Institut für Testforschung und Testentwicklung e. V. dem Projekt zur Verfügung stellt[4], sowie das C-Test-Verfahren „onSET“[5] und der Schreibteil des TestDaF. Die beiden letztgenannten Instrumente werden von der Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V. bereitgestellt. Zusätzlich werden die Ergebnisse des für die Zulassung zum Studium absolvierten Hochschulzulassungssprachtests erfragt. Die sechs genannten Testverfahren durchlaufen die Studierenden an mehreren Terminen zu Beginn des ersten und dritten Semesters. Durch die verschiedenen Instrumente werden „zuverlässige Einschätzungen der fremdsprachlichen Kompetenzen im Deutschen sowohl im Allgemeinen als auch hinsichtlich spezifischer Fertigkeiten und sprachlicher Bereiche“ (Wisniewski 2018, 582 f.) erlangt.

Die ACTFL Hör- und Lesetests werden hierbei zur Einschätzung der rezeptiven Fertigkeiten eingesetzt. Das longitudinale Design bei der Erfassung von sprachlichen Kompetenzen, Studienleistungen, der Entwicklung studienrelevanter Bedingungen und strategischer Kompetenz verspricht, wichtige Erkenntnisse zur Beschreibung (wenig) erfolgreicher Studienbiografien und zu wichtigen Faktoren für den Studienerfolg internationaler Studierender zu liefern. Die Projektergebnisse sollen zur Verbesserung der hochschulbezogenen Sprachdiagnostik, -förderung und -beratung beitragen.

5. Fazit

Standardisierte Sprachtests können, weit über eine Benotung oder Einstufung hinaus, nützliche Instrumente bei der Förderung von und Forschung zum Studienerfolg von internationalen Studierenden darstellen. In beiden hier beschriebenen Projekten werden u. a. Hör- und Lesetests durchgeführt, wobei

[4] Institut für Testforschung und Testentwicklung e. V. (2017): http://www.itt-leipzig.de/ [zuletzt geprüft: 27.3.2018].

[5] Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V. (2017): https://www.onset.de/ [zuletzt geprüft: 27.3.2018].

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

die Teilnehmenden in beiden Fällen keine negativen Konsequenzen bei einem weniger guten Ergebnis befürchten müssen. Insbesondere im Rahmen der Workshops tragen die dort diagnostisch genutzten Tests (vgl. Alderson et al. 2015, 238) zum Strategietraining, zur Übung und zur Bewusstmachung möglicher Problemfelder und der gezielten Bewältigung dieser bei. Im Rahmen des Projekts „SpraStu" tragen die genutzten Sprachtests zur Erforschung und Beschreibung von für den Studienerfolg relevanten Faktoren und den damit verbundenen Konsequenzen zur studienvorbereitenden und -begleitenden Förderung bei. Der Einsatz von Sprachtests in beiden Projekten verspricht, im Zusammenspiel mit den testdurchführenden Dozierenden und Forschenden, positiv auf den Spracherwerbsprozess der Studierenden zurückzuwirken.

Literatur

Alderson, J. Charles/Brunfaut, Tineke & Harding, Luke (2015): Towards a theory of diagnosis in second and foreign language assessment: insights from professional practice across diverse fields. *Applied Linguistics 36/2*, 236–260.

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2016): *Assigning CEFR ratings to ACTFL assessments.* Alexandria/Virginia. https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf [zuletzt geprüft: 28.3.2018].

American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) (2012): *ACTFL Proficiency Guidelines 2012*. Alexandria/Virginia. https://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/ [zuletzt geprüft: 28.3.2018].

Anthony, Laurence (2014): *AntWordProfiler* (Version 1.4.1) [Computer Software]. Tokyo. Waseda University. http://www.laurenceanthony.net/software [zuletzt geprüft: 28.3.2018].

Bärenfänger, Olaf/Lange, Daisy & Möhring, Jupp (2016): *Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase.* Leipzig: Institut für Testforschung und Testentwicklung e.V. http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-188820 [zuletzt geprüft: 8.8.2018].

Chehab, Nabila/Grützmacher, Judith/Heublein, Ulrich & Kercher, Jan (2017): *Wissenschaft weltoffen kompakt. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann.

Europarat (2017): *Using illustrative tasks.* Strasbourg. https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/using-illustrative-tasks [zuletzt geprüft: 28.3.2018].

Europarat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.

Hacking, Jane F. & Tschirner, Erwin (2017): The Contribution of Vocabulary Knowledge to Reading Proficiency: The Case of College Russian. *Foreign Language Annals 50/3*, 500–518.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Möhring, Jupp & Bärenfänger, Olaf (2018): Hochschulzugangsprüfungen und die Studienrealität: Eine empirische Untersuchung zu Lese- und Wortschatzanforderungen in der Studieneingangsphase. *InfoDaF 45/4,* 540–572.

Tschirner, Erwin (2016): Listening and Reading Proficiency Levels of College Students. *Foreign Language Annals 49/2*, 201–223.

Tschirner, Erwin (2008): Das professionelle Wortschatzminimum im Deutschen als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache 45/4*, 195–207.

Universität Leipzig (2017): *Jahresbericht 2016.* https://www.uni-leipzig.de/universitaet/profil/zahlen-und-fakten/ [zuletzt geprüft: 6.12.2018].

Wisniewski, Katrin (2018): Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländerinnen und -ausländern: Eine Längsschnittstudie an den Universitäten Leipzig und Würzburg. *InfoDaF 45/4,* 573–597.

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).

Unter dem Motto ‚Brücken gestalten – mit Deutsch verbinden: Menschen – Lebenswelten – Kulturen' fand 2017 in Freiburg (CH) die XVI. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) statt.

Die Ziele der IDT sind:

- über den aktuellen Stand von Forschung und Entwicklung im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) informieren;
- die Zusammenarbeit der DaF- und DaZ-Akteure weltweit und innerhalb der deutschsprachigen Länder fördern;
- bildungspolitische Akzente setzen.

Die drei Tagungsbände widerspiegeln diese Ziele in vielfältiger Weise und konturieren sie zukunftsgerichtet.

Der Sektionsband versammelt ausgewählte Beiträge zu den Sektionen der Freiburger IDT, in denen der Fokus auf dem Unterricht und auf praxisbezogener Forschung liegt. Thematisch widmen sich die Beiträge dem ‚Bedürfnisorientierten Unterricht', dem ‚Sprachenerwerb (zwei- und mehrsprachiges Lehren und Lernen)', ‚erweiterten Lehr- und Lernformen' und ‚Kompetenzorientiertem Unterricht', aber auch ‚Kulturbezogenem Lehren und Lernen', ‚Lehr- und Lernmaterialien' sowie dem ‚Prüfen und Testen'.

Die Beiträge zeigen eine Vielfalt von Perspektiven auf die Situation des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache weltweit auf und widerspiegeln so nicht zuletzt die internationale und kulturelle Dimension des Deutschunterrichts.

www.ESV.info

© Copyright Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2019. Open Access. Creative Commons-Lizenz 4.0 (BY-NC-ND).