


idt 2022
mit.sprache.teil.haben

Klaus-Börge Boeckmann
Hannes Schweiger
Sandra Reitbrecht
Brigitte Sorger (Hg.)

Band 1

Mit Sprache handeln.
Partizipativ Deutsch lernen
und lehren



ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG




idt 2022
mit.sprache.teil.haben

Band 1:
Mit Sprache handeln
Partizipativ Deutsch lernen
und lehren

Herausgegeben von
Klaus-Börge Boeckmann
Hannes Schweiger
Sandra Reitbrecht
Brigitte Sorger

ERICH SCHMIDT VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Weitere Informationen zu diesem Titel finden Sie im Internet unter

<https://ESV.info/978-3-503-21101-2>



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative-Commons-Attribution-Non-Commercial-NoDerivatives 4.0 Lizenz (BY-NC-ND).

Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung, gestattet aber keine Bearbeitung und keine kommerzielle Nutzung.

Weitere Informationen unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Mit finanzieller Unterstützung von

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF),
Die Wiener Volkshochschulen GmbH, Goethe-Institut München, Pädagogische
Hochschule Steiermark, Pädagogische Hochschule Wien, Sprachenzentrum der
Universität Salzburg, Stadt Wien, Universität Wien



Pädagogische Hochschule
Wien



Sprachenzentrum

Pädagogische
Hochschule
Steiermark



universität
wien

Umschlaggestaltung © IDT Wien 2022

ISBN 978-3-503-21101-2 (gedrucktes Werk)

ISBN 978-3-503-21102-9 (eBook)

DOI <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21102-9>

Alle Rechte vorbehalten

© Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin 2023

www.ESV.info

Druck: C.H. Beck, Nördlingen

Vorwort

Die vorliegenden fünf Bände dokumentieren exemplarisch die Fachdiskussion der XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT), die vom 15. bis 20. August 2022 in Wien stattfand. Rund 2750 Teilnehmer*innen aus 110 Ländern haben an der IDT 2022 durch Beiträge und Diskussionen das aktuelle Bild des Deutschen als Fremd*Zweitsprache mitgezeichnet, das mit der Beitragsauswahl in dieser Tagungsdokumentation repräsentiert wird.

Die IDT 2022 fand unter dem Motto **mit.sprache.teil.haben* statt, mit dem die Bedeutung von Sprachen und Sprachenlernen für Teilhabe ins Zentrum der Tagung gestellt wurde: Teilhabe an unterschiedlichen Lebenswelten, an Bildung und Berufsleben, an gesellschaftlichen und demokratischen Prozessen, an kulturellen Erfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen, an ästhetischem Erleben. Dem Deutschen als Fremd*Zweitsprache kommt dabei weltweit Bedeutung zu, da es im und durch das Sprachenlehren und -lernen neue Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten eröffnet. Teilhabe stellt dabei ein zentrales, aber zugleich nicht immer erreichbares Ziel des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd*Zweitsprache dar. Die Diskussion um die sprachpolitischen Rahmenbedingungen und die Teilhabe als Motor und Ziel des Lehrens und Lernens von (weiteren) Sprachen in mehrsprachigen Kontexten ist damit eine für das Fach Deutsch als Fremd*Zweitsprache genuin relevante und soll durch die fünfbändige Publikation zur IDT 2022 weiterentwickelt und vorangetrieben werden.

Ein besonderer Mehrwert für eine solche Diskussion im Rahmen einer IDT erwächst dabei aus der Begegnung von Personen aus der Wissenschaft und unterschiedlichen Praxisfeldern von DaF*Z während der Tagung. In diesem Sinne richten sich auch die Beiträge in dieser fünfbändigen IDT-Publikation an Wissenschaftler*innen wie Praktiker*innen gleichermaßen. Mit der Open-Access-Publikation wurde zudem ein wichtiger Schritt gesetzt, um eine breite, unkomplizierte und internationale Rezeption der fünf Bände zu gewährleisten.

Um Begegnung und Austausch sowie Partizipation zu ermöglichen, stellten die 53 thematischen Sektionen der IDT 2022 das fachliche Kernelement der Tagung dar. Aus den Sektionen stammen auch die meisten Beiträge in den vorliegenden fünf Bänden, wobei angesichts des begrenzten Platzes nur eine kleine Auswahl an Sektionsbeiträgen in die Publikation aufgenommen werden konnte. Darüber hinaus können Beiträge zu Plenarvorträgen, Podien und Posterpräsentationen sowie einzelnen weiteren Programmpunkten nachgelesen werden. Dabei sind die Bände in ihrer Struktur thematisch angelegt. Dies führt möglicherweise dazu, dass Leser*innen Beiträge unterschiedlicher Länge und auch unterschiedlicher Gestaltungsformen in unmittelbarer Abfolge vorfinden. Es unterbindet zugleich aber auch eine Hierarchisierung in Beitragsarten, wel-

che im Sinne der für die IDT 2022 namensgebenden Teilhabe und eines demokratischen Grundverständnisses von Wissenschaft nicht angebracht ist.

Aus der thematischen Fokussierung ergab sich eine Aufteilung der Beiträge in folgende fünf Bände:

- Mit Sprache handeln: Partizipativ Deutsch lernen und lehren
- Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe
- Sprachliche Teilhabe fördern: Innovative Ansätze und Technologien in Sprachunterricht und Hochschulbildung
- Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache
- Sprachenpolitik und Teilhabe

Die Publikation ist als Gesamtschau des Fachdiskurses des Deutschen als Fremd*Zweitsprache in seiner weltweiten Vielfalt des Lehrens und Lernens von Sprache(n) zu verstehen und sieht sich als Beitrag zur Teilhabe an diesem Diskurs.

Anmerkung zur geschlechterinklusive Schreibweise:

Wir sprechen uns im Sinne der Teilhabe für einen geschlechterinklusive Gebrauch von Sprache aus und befürworten grundsätzlich eine Vielfalt an entsprechenden Schreibweisen: mit Asterisk (z. B. Lehrer*innen), mit Unterstrich (Lehrer_innen), mit Doppelpunkt (Lehrer:innen) oder in einer anderen vergleichbaren Weise. Nach Möglichkeit raten wir zu geschlechtsneutralen Formulierungen (z. B. Lehrende).¹ Den Beiträger*innen dieser Publikation haben wir den Asterisk empfohlen, der sich in allen Veröffentlichungen, die von der Tagungsleitung der IDT 2022 verantwortet wurden, wiederfindet.

Wien, im April 2023

Sandra Reitbrecht
Hannes Schweiger
Brigitte Sorger

1 Für weitere Informationen zu geschlechterinklusive Sprache: <https://personalwesen.univie.ac.at/organisationskultur-gleichstellung/im-ueberblick/geschlechterinklusive-sprache/>, abgerufen am 27. Juli 2023.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
<i>Klaus-Börge Boeckmann, Hannes Schweiger, Sandra Reitbrecht</i>	
Einleitung: Teilhabe beim Sprachenlernen und -lehren	11
A Sprachlich handeln lernen auf Deutsch – und mit Deutsch im Fach	
<i>Marion Döll</i>	
Von der sprachdiagnostischen Beobachtung zur Unterrichtsgestaltung – das sächsische Konzept der kollegialen diagnosebasierten Sprachbildungsplanung	21
<i>Sarah Olthoff</i>	
Doppelte Handlungsorientierung: Genres im (fach)sprachlernförderlichen Unterricht	35
<i>Christian Aspalter</i>	
Medienbewusste Schreibdidaktik? Überlegungen zur Schreibaufgabengestaltung und dem Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher (1994) im Kontext digitaler Mediennutzung	47
<i>Alina Lira Lorca</i>	
Schreibprozessdidaktik als junge Disziplin im deutschsprachigen Raum – didaktische Rückschlüsse für die Vermittlung von Schreibkompetenz im DaF/DaZ-Unterricht	59
<i>Andrea Dörner</i>	
Teilhabe durch Sprache: Auslandsschulen	67
<i>Jasminka Pernjek</i>	
Berufszufriedenheit der Deutschlehrer*innen in Kroatien im Lichte der Schulreform und der Corona-Pandemie	75
<i>Susanne Seifert, Daniela Ender, Lisa Paleczek</i>	
Teilhabe durch Digitalisierung, Differenzierung, Wortschatzunterstützung und kooperatives Lernen: RegioDiff im inklusiven Sachunterricht	81
<i>Petra Daryai-Hansen, Beate Lindemann, Aina Būdvytyte</i>	
CLILiG – Übergänge zwischen den Bildungsstufen	87
<i>Tetiana Krupkina</i>	
Warnung als impliziter hybrider Sprechakt	95
<i>Anne-Kathrin Minn</i>	
Mit Aufforderungssätzen sprachlich handeln. Wie Deutschlernende auch in Krisenzeiten ihren Bedürfnissen durch Forderungen Ausdruck verleihen können	101

<i>Ana Beatriz Vasques De Araujo</i> Einschränkung der L1-Nutzung und ihre Auswirkungen auf das L2-Lernen: eine Längsschnittstudie an einer Grundschule in Brasilien	109
<i>Sirin Kiatkraipob</i> Reisevlogs: Sprachliche Merkmale und Anwendungsvorschläge für den Unterricht	117
<i>Valentina Kuptsova</i> „Mit Deutsch zum Titel“ – Deutsch und Fußball als Medium	125
<i>Astrid Ponath</i> Gesten im DaF-Unterricht	127
B Innere und äußere Mehrsprachigkeit beim Deutschlernen und -lehren	
<i>Sara Hägi-Mead, Mi-Cha Flubacher</i> Schule in der postmigrantischen Gesellschaft am Beispiel des mutter- sprachlichen Unterrichts	131
<i>Simone Naphegyi, Elisabeth Allgäuer-Hackl</i> Fünf Bausteine einer umfassenden sprachlichen Bildung	147
<i>Monika Dannerer</i> „Ich kann sogar/nur/keinen Dialekt!“ – Die Bedeutung regionaler Variation für Lerner*innen des Deutschen	155
<i>Sabine Grasz, Joachim Schlabach</i> Plurilinguales Handeln und Deutsch als Fremdsprache	171
<i>Barbara Klaas</i> Ich habe mehr als eine Sprache, und sie sind alle mein	177
<i>Silvia Vogelsang, Jie Zhao</i> Die Vermittlung von Modalpartikeln durch kontrastive Arbeit an authentischen Gesprächsdaten – ein Lehreinheitenentwurf zur Modal- partikel <i>doch</i> für chinesische DaF-Lernende	185
<i>Tito Lívio Cruz Romão</i> Übersetzen als Lehr- und Lernstrategie im deutschsprachigen Literatur- unterricht am Beispiel acht brasilianischer Fassungen eines Sonetts von Andreas Gryphius	193
<i>Carmen Cuéllar Lázaro</i> Zweisprachige deutsch-spanische Kinderliteratur: Interlinguistisches und interkulturelles Lernen	203
<i>Gisela Mayr, Marta Guarda</i> COMPASS: Didaktische Kompetenzen in der mehrsprachigen Klasse. Eine Forschungs- und Schulungsinitiative mit Lehrpersonen in Südtirol	209

C Alternative Lernsettings, Sprachlernberatung und Lernunterstützung

Thomas Fritz

Alternative Lernorte/-räume [223](#)

Melanie Brinkschulte, Swetlana Meißner

Was Sprachlernberater*innen aus ihrer Tätigkeit mitnehmen –
Reflexionskompetenzen studentischer Sprachlernberater*innen aus
einer DaF-Propädeutik [235](#)

Martina Franz dos Santos

Sprachlernberatung – Ein Beitrag zur Befähigung zum schrift-
sprachlichen Handeln für gering literalisierte DaZ-Lernende [249](#)

Dorothea Spaniel-Weise

Sprachliche Übergänge von Schule und Beruf stärkenorientiert
begleiten [255](#)

Elisabeth Herunter

Die Schreibplattform IDeBlog-ii im inklusiven Klassensetting.
Individuell richtig schreiben lernen mit Blogs [261](#)

Jochen Balzer

Förderung der professionellen Wahrnehmung sprachbildender
Lernunterstützung bei beruflichen Lehramtsstudierenden [267](#)

D Deutsch in Studium, Wissenschaft und Lehrer*innenbildung

Claus Altmayer

Deutschlernen im 21. Jahrhundert und die Aufgabe der Wissenschaft.
Zur gesellschaftspolitischen Relevanz und Sichtbarkeit des Fachs
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache [271](#)

Ilona Feld-Knapp

Curriculumentwicklung für Lehren, Lernen und Studieren des
Deutschen als Fremdsprache [285](#)

Silvia Demmig

Testen und Prüfen im Fach DaF/DaZ 2022 unter Aspekten der Teilhabe [299](#)

Jupp Möhring, Monika Ruszó

Schreibkompetenz als Variable des Studienerfolgs von
internationalen Studienanfänger*innen an deutschen Hochschulen [315](#)

Karmelka Barić

Rahmencurricula und Lehrwerke – Nachhaltigkeit im studienbe-
gleitenden Deutschunterricht [329](#)

Silvia Serena

Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutschunterricht
gestern – heute – morgen [335](#)

Giovanna Lorena Ribeiro Chaves, Paulo Astor Soethe
Praktikumsplätze für Studierende von Deutsch auf Lehramt einer
Universität im Südosten Brasiliens [347](#)

Kristin Bührig
Polyphonie in der Wissenschaftskommunikation: Zum Einsatz des NDR
Podcasts „Coronavirus-Update“ im Unterricht [355](#)

*Hebatallah Fathy, Dietmar Rösler, Camilla Badstübner-Kizik, Tatsuya Ohta,
Alla Paslawska, Gesine Lenore Schiewer*
Germanistik und Deutschlehrer*innenausbildung weltweit. Schnitt-
stellen, Kooperationsformate und das Potenzial von digitalen
Elementen [369](#)

Claudia Riemer
„Elfenbeinturm“ und Praxis: Forschung, Lehrer*innenbildung,
Unterrichtsrealität [383](#)

Antje Rüger, Sophia Röder
Dhoch3-Studienmodule nutzen: passgenau – produktiv – weltweit [391](#)

Verzeichnis der Autor*innen [393](#)

Einleitung: Teilhabe beim Sprachenlernen und -lehren

Klaus-Börge Boeckmann, Hannes Schweiger, Sandra Reitbrecht

1 Zur Einführung

Gemäß dem Motto der Internationale Tagung der Deutschlehrer*innen (IDT) 2022 *„mit.sprache.teil.haben* stellt auch dieser erste Band der Tagungspublikation den Gedanken der Teilhabe in den Mittelpunkt, indem das Sprachenlernen und -lehren in den hier versammelten Beiträgen vorrangig unter dem Aspekt der Teilhabe diskutiert wird. Teilhabe stellt sich insbesondere für Sprachlerner*innen im amtlich deutschsprachigen Raum schwieriger dar als für diejenigen, die über die deutsche Sprache schon verfügen, und ist „von komplexen Schwierigkeiten bis hin zu scheinbar unlösbaren Dilemmata der ‚Integration‘ geprägt“ (Levine-West, 2022, 13). Aber auch die Teilhabe an Fremdsprachenunterricht auf Deutsch ist je nach Region unterschiedlich leicht oder schwierig, und schließlich ist die Teilhabe der Lerner*innen im Unterricht selbst je nach Unterrichtsform oder -stil ganz unterschiedlich intensiv.

Dieser Band ist wie die Tagung gekennzeichnet durch Vielfältigkeit. Uns gefällt der Gedanke, dass er sich wie ‚eine IDT im Kleinen‘ ausnimmt, mit einem breiten Themenspektrum, einer großen Diversität an Beitragsformaten, Autor*innen aus den unterschiedlichsten geografischen und professionellen Kontexten, die zu diesem Band Texte ganz unterschiedlicher Länge beigetragen haben. Dennoch wird eine klare inhaltliche Linie verfolgt: Es dominieren zwei Perspektiven, die die Leitidee der sprachlichen Teilhabe, des *partizipativ* Deutschlernens und -lehrens, aus unterschiedlichen Richtungen in den Blick nehmen: Eine Perspektive stellt das *Sprachhandeln* in den Mittelpunkt, insbesondere das Sprachhandeln von Lernenden im Unterricht. Hier geht es somit um die konkrete Umsetzung von Teilhabe für Sprachenlernende in formellen wie informellen Lernsettings sowie um pädagogische, didaktische und methodische Konzepte, die damit in Zusammenhang stehen, wie Lernendenaufonomie und Handlungsorientierung. Die andere Perspektive stellt den *Kontext* des Sprachenlernens und -lehrens in den Mittelpunkt, also unterschiedliche gesellschafts-, bildungs- und migrationspolitische Rahmenbedingungen bzw. politische Vorgaben, die das Lernen und Lehren von Sprachen mitbestimmen. Damit wird die Frage angesprochen, welche Voraussetzungen eine partizipative Sprachenlehr- und -lernumgebung ermöglichen. Darunter sind etwa Fragen des Zugangs zu Sprachlernangeboten, aber auch generell zu Bildung sowie anderen Domänen gesellschaftlicher Teilhabe, z. B. hinsichtlich beruflicher Teilhabe, zu verstehen.

Dementsprechend sind in diesem Band Beiträge aus Sektionen in den IDT-Sektionsfeldern „Mit Sprache handeln“, „Rahmenbedingungen des Sprachen-

lehrens und -lernens“, „Methodische und zielgruppenorientierte Zugänge zum Sprachenlernen“ sowie „Pädagogische, didaktische und spracherwerbstheoretische Konzepte“ und ihnen thematisch zugeordnete Plenarvorträge, Podien und Poster versammelt. Die Titel der entsprechenden Sektionen (hier in der Reihenfolge ihrer ursprünglichen Nummerierung) veranschaulichen bereits die Bandbreite der behandelten Themen:

- Mündliches Handeln
- Schriftbasiertes Handeln
- Sprachliche Handlungsmuster und Text(sorten)kompetenz
- Übersetzen, Dolmetschen, Sprachmittlung, Mediation (als professionelle und alltägliche Handlungen in formellen und informellen Settings)
- Plurilinguales und translinguales Handeln
- Bildungssysteme und Bildungsziele
- Curricula und Curriculaentwicklung
- Diagnose, Testung und Beobachtung sprachlicher Kompetenzen
- Sprachberatung und Sprachcoaching
- Sprache im Fach
- Inklusive Pädagogik
- Ausbildung und Professionalisierung von Lehrpersonen und Lernunterstützerinnen und -unterstützern

Der vorliegende Band ist in vier große Teile gegliedert, die jeweils Beiträge mit einer thematischen Affinität zu einem zentralen Aspekt vereinen. Der erste Abschnitt „Sprachlich handeln lernen auf Deutsch – und mit Deutsch im Fach“ versammelt Beiträge, die sich vor allem mit sprachdidaktischen und sprachdiagnostischen Fragen und dem Einsatz von Sprache(n) im Fach beschäftigen, der zweite Abschnitt „Innere und äußere Mehrsprachigkeit beim Deutschlernen und -lehren“ hebt auf die unauflösbare Verknüpfung zwischen Deutschlernen und Mehrsprachigkeit ab und richtet den Blick sowohl auf den Kontext der Migrationsgesellschaft als auch auf mehrsprachige Ansätze im Fremdsprachenunterricht. Der dritte Abschnitt „Alternative Lernsettings, Sprachlernberatung und Lernunterstützung“ bringt Beiträge zusammen, die nicht-konventionelle Zugänge zum Sprachenlernen bzw. sprachlernbegleitende Angebote thematisieren. Der vierte Abschnitt „Deutsch in Studium, Wissenschaft und Lehrer*innenbildung“ ist schließlich dem Deutschlernen im tertiären Bildungsbereich und damit im Zusammenhang der Deutschlehrer*innenbildung gewidmet. Im Folgenden werden die Beiträge der vier Abschnitte im Einzelnen vorgestellt.

2 Sprachlich handeln lernen auf Deutsch – und mit Deutsch im Fach

Marion Döll stellt im Einleitungsbeitrag des ersten Abschnitts anhand des Modells der kollegialen Sprachbildungsplanung im Bundesland Sachsen den Weg von der sprachdiagnostischen Beobachtung zu einer sprachbewussten Unterrichtsgestaltung dar. Sarah Olthoff thematisiert Handlungsorientierung unter dem Aspekt von prototypischen Genres als Ausgangspunkt für einen (fach)sprachlernförderlichen Unterricht, wobei sie eine doppelte Handlungsorientierung in Bezug auf sprachliches wie instrumentelles Handeln anstrebt.

Es folgen zwei Beiträge, die auf Schreibdidaktik fokussieren: Christian Aspalter widmet sich der Gestaltung von Schreibaufgaben mit digitalen Medien und stellt in diesem Kontext u. a. eine Weiterentwicklung des bekannten Modells zur konzeptionellen Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit von Koch und Oesterreicher (1985) vor. Alina Lira Lorca hingegen diskutiert die Vermittlung von Schreibprozesskompetenz, etwa als Vorbereitung für die Bewältigung von High-stakes-Sprachtests. Zentrale Elemente einer Schreibprozessdidaktik sind u. a. Schreibreflexion, Modellierung der Textgenese und formatives Feedback zu Texttiefenstrukturen.

Die nächsten vier Beiträge untersuchen den schulischen Kontext des Sprachenlernens innerhalb und außerhalb des (amtlich) deutschsprachigen Raums. Den Anfang macht Andrea Dorner mit ihrem Podiumsbericht zum Thema Auslandsschulen, bei dem sie die sprachliche und kulturreflexive Herausforderung einer Zusammenarbeit über die Grenzen gesellschaftlicher Systeme in den Mittelpunkt stellt. Jasminka Pernjek beschäftigt sich mit den Folgen der Einführung eines kommunikativen, handlungs- und outputorientierten Schulcurriculums für die Berufszufriedenheit der Deutschlehrer*innen in Kroatien unter Berücksichtigung der schulischen Einschränkungen während der Pandemie. Susanne Seifert, Daniela Ender und Lisa Paleczek thematisieren Deutsch und fachliches Lernen mit einem Projekt, in dem unter Bedachtnahme auf Lesestrategien, kooperatives Lernen und Wortschatzarbeit digitale differenzierte Lesematerialien für den inklusiven Sachunterricht entwickelt wurden. Petra Daryai-Hansen, Beate Lindemann und Aina Būdvytytė berichten schließlich über ein Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums, in dem auf der Grundlage einer Fragebogenuntersuchung in verschiedenen Ländern ein Leitfaden für CLIL (integriertes Sprach- und Fachlernen) und Praxisempfehlungen für den CLIL-Unterricht entwickelt wurden.

Es schließt ein Themenblock mit drei Beiträgen an, die sich mit Sprachhandeln aus einer linguistischen Perspektive beschäftigen. Tetiana Krupkina stellt eine Studie an der Wassyl-Karasin-Universität Charkiw zum Sprechakt der Warnung vor und demonstriert, wie die eingehende linguistische Analyse literarischer Texte zu intensiven Diskussionen unter den Studierenden führen kann. Anne-Kathrin Minn betrachtet einen anderen Sprechakt, die Aufforderung, unter dem Aspekt der Artikulation von Bedürfnissen der Deutschlernenden

und entwickelt einen Unterrichtsvorschlag, der grammatisches, landeskundliches und interkulturelles Lernen mit mündlichem Handeln verbindet. Ana Beatriz Vasques De Araujo präsentiert eine Studie in einer bilingualen Schule, die eine Versuchsgruppe mit eingeschränktem und eine Kontrollgruppe mit uneingeschränktem Gebrauch der L1 in Bezug auf die Leistungen in der L2 Deutsch verglich und davon Leitlinien zum Sprachgebrauch im DaF-Unterricht ableitete.

Der abschließende Themenblock dieses Abschnitts umfasst drei Beiträge, die spezielle Unterrichtsthemen, -materialien und -techniken vorstellen. Sirin Kiatkraipob untersucht die multimodale, mediatisierte Textsorte „Reisevlogs“ (öffentliche Videobeiträge zum Thema Reisen) in Hinblick auf die Strategien zur sog. ‚Situationsverschränkung‘ und macht Anwendungsvorschläge, die das Sprachbewusstsein der DaF-Lernenden fördern. In ihrem Posterbeitrag schildert Valentina Kuptsova das Projekt „Mit Deutsch zum Titel“ des Goethe-Instituts Moskau. Fußballstudierende werden für internationale Fachkommunikation vorbereitet, indem ihnen mit interaktivem Deutschunterricht, Sprachspielen und bewegter Sprachanimation das Deutsche nähergebracht wird. Der Schlussbeitrag stammt von Astrid Ponath, die in ihrem Dissertationsprojekt das Potenzial von Gesten im DaF-Unterricht untersucht und in ihrem Posterbeitrag auf Gesten mit Bezug auf verschiedene sprachliche Ebenen eingeht und den Einsatz von Gesten kurz begründet.

3 Innere und äußere Mehrsprachigkeit beim Deutschlernen und -lehren

Sara Hägi-Mead und Mi-Cha Flubacher legen am Beispiel des so genannten „Muttersprachlichen Unterrichts“ den Entwicklungsbedarf im Kontext von Mehrsprachigkeit im amtlich deutschsprachigen Raum an Schulen dar, die sie aus postmigrantischer Perspektive betrachten. Simone Naphegyí und Elisabeth Allgäuer-Hackl schließen mit ihrem Beitrag über ein Modell für die ganzheitliche und (mehr)sprachenbewusste Planung von Unterricht und Schulentwicklung daran an, indem sie Mehrsprachigkeit als Teil einer breiten sprachlichen Bildung verstehen. Welche Bedeutung Lerner*innen der Varietätenkompetenz im Deutschen beimessen, untersucht Monika Dannerer. Sie präsentiert Ergebnisse aus zwei Interviewstudien, in denen neben den Einstellungen von Lerner*innen auch die Erwartungen potenzieller Arbeitgeber*innen erhoben wurden, und zieht Schlüsse für die Auseinandersetzung mit arealen Varietäten im Unterricht und für weiterführende Forschung. Während Monika Dannerer auf DaZ fokussiert, widmen sich Sabine Grasz und Joachim Schlabach der Bedeutung plurilingualen Handelns im DaF-Kontext. Sie stellen neue Ansätze vor, um im DaF-Unterricht weitere Sprachen als Ziel und Inhalt zu integrieren, und plädieren für eine stärkere Berücksichtigung plurilingualler Konzepte auch in der Ausbildung von Lehrenden. Am Beispiel des Deutschunterrichts in Frankreich und der Arbeit mit mehrsprachig sozialisierten Schüler*innen führt Barbara Klaas im folgenden Beitrag vor, wie die wiederholte Bezugnahme auf das

gesamte sprachliche Repertoire der Lerner*innen sowohl deren Sprachbewusstsein als auch deren Lernmotivation fördert und ihre Identität stärkt. Sprachenvergleichendes Arbeiten steht auch im Beitrag von Silvia Vogelsang und Jie Zhao im Mittelpunkt. Sie stellen eine Unterrichtseinheit im DaF-Unterricht in China vor, in dem der Vergleich zur Erstsprache Chinesisch als Ressource für die Bedeutungserschließung von Modalpartikeln im Deutschen eingesetzt wird.

Der Literatur sind die beiden folgenden Beiträge gewidmet: Tito Lívio Cruz Romão zeigt exemplarisch an der Arbeit mit Lyrik, wie Übersetzen als Lehr- und Lernstrategie im Literaturunterricht eingesetzt werden kann. Am Beispiel der Barockdichtung und der Übersetzung eines Gedichtes von Andreas Gryphius führt er vor, welche lernförderliche Wirkung Übersetzungsaufgaben im Sprachunterricht entfalten können. Und Carmen Cuéllar Lázaro analysiert die Strategien, die von Übersetzer*innen bei der Übertragung zweisprachiger Kinderliteratur aus dem Deutschen ins Spanische angewandt werden. Dabei spielen neben der Orientierung an Kindern als Zielpublikum sowohl sprachliche als auch kulturbezogene Spezifika eine zentrale Rolle. Ihre Analyseergebnisse sind nicht nur für Übersetzer*innen relevant, sondern auch für die sprachenvergleichende Arbeit mit literarischen Texten im Unterricht. Gisela Mayr und Marta Guarda stellen in ihrem Beitrag die COMPASS-Initiative in Südtirol vor, die auf die Vermittlung von didaktischen Kompetenzen in der mehrsprachigen Klasse für Grundschullehrer*innen abzielt. Die Autorinnen gehen nicht nur auf die theoretischen Grundlagen sowie den Handlungskontext von COMPASS ein, sondern sie bieten in ihrem Beitrag auch Einblicke in erste Ergebnisse aus der Begleitforschung zur Initiative, welche die Bedeutsamkeit von Haltungen und Einstellungen von Lehrpersonen bei der Entwicklung mehrsprachiger Unterrichtspraxen betonen.

4 Alternative Lernsettings, Sprachlernberatung und Lernunterstützung

Mit dem ersten Beitrag dieses Abschnitts verlassen wir das Klassenzimmer und den Kursraum und suchen alternative Lernorte auf. Thomas Fritz setzt sich mit der Frage auseinander, inwiefern Orte im öffentlichen Raum wie beispielsweise Parks niederschwellige Lernangebote darstellen können. Er stellt aber vor allem grundsätzliche Überlegungen an, wie Lernräume partizipativ gestaltet werden können, unabhängig vom konkreten Ort. Dabei bezieht er postkoloniale Perspektiven ebenso ein wie er auf die kritische und emanzipatorische Pädagogik nach Paulo Freire rekurriert. Die dafür kennzeichnende dialogische Grundhaltung und eine damit verbundene hohe Reflexionskompetenz sind auch für die Tätigkeit der Lernberatung wesentlich.

Wie Sprachlernberater*innen ihre Reflexionskompetenz in ihrer Tätigkeit ausbauen und auch auf andere berufliche Kontexte übertragen können, steht im Mittelpunkt des Beitrags von Melanie Brinkschulte und Svetlana Meißner. Sie analysieren Interviews mit ehemaligen studentischen Sprachlernberater*innen

und führen die Bedeutung dieser Tätigkeit für unterschiedliche Berufslaufbahnen vor. Dabei arbeiten sie auch heraus, welche Teilhandlungen zum Ausbau von Reflexionskompetenz führen und worin ihre Relevanz als Schlüsselkompetenz besteht. Der Arbeit mit einer spezifischen Zielgruppe ist der Beitrag von Martina Franz dos Santos gewidmet: Er zeigt am Beispiel der Lernberatung für gering literalisierte Lernende, wie eine konsequente Handlungsorientierung in der Definition von Lernzielen, der Diagnostik und in der Vermittlung von Lernstrategien zur Erweiterung von Handlungsfähigkeit und damit auch von gesellschaftlicher Teilhabe beitragen kann. Dabei spielt die Orientierung an ihren individuellen Ressourcen und Anforderungen in Alltag und Beruf eine zentrale Rolle. Den Übergang von der Schule in den Beruf nimmt Dorothea Spaniel-Weise in den Blick und zeigt exemplarisch an einem Projekt im *Sprachnetz Thüringen*, wie individuelle Förderung durch Sprachlernbegleitung gestaltet werden kann. Von zentraler Bedeutung ist dabei die Orientierung an den Stärken der Lernenden, die ihren Berufseinstieg erleichtert und mithilfe der vorgestellten Materialien konkret umgesetzt werden kann.

Individualisierung ist auch das zentrale Stichwort für die von Elisabeth Herunter vorgestellte Schreibplattform IDerBlog-ii. Diese kostenlose Online-Plattform dient der individuellen Förderung der Rechtschreibentwicklung im inklusiven Klassensetting. Mit der inklusiven Pädagogik ist ein Bereich angesprochen, der bislang wenig Berücksichtigung im Fachdiskurs DaF*DaZ gefunden hat. Der Beitrag bietet konkrete Anregungen, die nicht nur für inklusive Klassen von Bedeutung sind, sondern für die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen und für die Fokussierung auf individuelle Ausgangslagen, Lernverläufe und Ziele im Allgemeinen. Die Professionalisierung von Unterrichtenden steht im abschließenden Beitrag von Jochen Balzer im Mittelpunkt. Er präsentiert ein Projekt, in dem das fallbasierte Reflektieren von Unterricht mithilfe von videografierten Unterrichtsmitschnitten mit Analyseaufgaben (so genannte Videovignetten) dazu dient, in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften Theorie und Praxis zu verbinden. Das Augenmerk wird dabei insbesondere auf die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit als Lernressource gerichtet.

5 Deutsch in Studium, Wissenschaft und Lehrer*innenbildung

In seinem einleitenden Beitrag setzt sich Claus Altmayer mit einer grundlegenden Frage des Faches DaF*DaZ auseinander: Inwiefern stellt das Lehren und Lernen des Deutschen eine gesellschaftspolitisch relevante Praxis dar? Exemplarisch geht er auf die Fachkräfteeinwanderung und auf die so genannte Wertevermittlung in Orientierungskursen für neu Zugewanderte ein. Er leitet daraus Desiderate für die Forschung ab, fordert eine stärkere Bezugnahme auf gesellschaftspolitische Entwicklungen und mahnt ein, die Verantwortung wahrzunehmen, die dem Fach über die konkrete Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen hinaus zukommt. Ilona Feld-Knapp widmet sich in ihrem Beitrag den curricularen Rahmenbedingungen. Sie setzt sich mit terminologischen und definitorischen Fragen auseinander, gibt einen Überblick über die Ent-

wicklung von Fremdsprachencurricula in den letzten Jahrzehnten und geht auf aktuelle Tendenzen anhand konkreter Beispiele ein.

Silvia Demmig beschäftigt sich am Beispiel der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang mit der (sprachen-)politischen Instrumentalisierung von Sprachtests. Sie fordert als Gegenkonzept eine konsequente Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit, Inklusion und Fairness im Bereich des Testens und Prüfens sowie generell mehr kritische Testwissenschaft im Migrationskontext. Auch der Beitrag von Jupp Möhring und Monika Ruszó nimmt seinen Ausgangspunkt beim Testen im Hochschulkontext. Sie betrachten Testperformanzen zu Schreibaufgaben von internationalen sowie deutschsprachigen Studierenden im Vergleich, ermitteln anhand dieses Datensatzes die Worthäufigkeit sowie weitere Maße lexikalischer und syntaktischer Komplexität als Indikatoren für Studiererfolg und diskutieren diese Maße auch hinsichtlich ihres Potenzials für die Beschreibung der linguistischen Eigenschaften von sprachlicher Studierfähigkeit. Dem studienbegleitenden Deutschunterricht sind auch die beiden Beiträge von Karmelka Barić und Silvia Serena gewidmet. Karmelka Barić geht von den Sustainable Development Goals (SDGs) aus und verdeutlicht, wie diese Ziele in Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutschunterricht integriert sind. Übergeordnetes Ziel ist die Erweiterung der Teilhabefähigkeiten von Studierenden im Sinne einer aktiven und kritischen Mitsprache, die gerade mit Blick auf Fragen der Nachhaltigkeit und der Schaffung einer friedlicheren Welt von zentraler Bedeutung ist. Silvia Serena stellt die Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutschunterricht, die in mehreren europäischen Ländern in den letzten beiden Jahrzehnten entstanden sind, in ihrer Breite vor und verdeutlicht den zugrundeliegenden ganzheitlichen, sprachenübergreifenden, kompetenz- und handlungsorientierten Ansatz. Sie zeigt auch die Verbindungen zwischen den Rahmencurricula und dem 2020 erschienenen Begleitband des GER auf.

Giovanna Lorena Ribeiro Chaves und Paulo Astor Soethe veranschaulichen in ihrem Beitrag, wie sich Rahmenbedingungen und bildungspolitische Entscheidungen auf das Sprachenlernen sowie die Lehrer*innenbildung auswirken können, und verweisen in diesem Zusammenhang auf eine „Elitisierung“ des Deutschlernens (und -lehrens), die dem Prinzip der Teilhabe zuwiderläuft. Welche Bedeutung die Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Diskussionen für die allgemeine Öffentlichkeit hat, ist in der Coronapandemie sehr deutlich geworden. Kristin Bührig widmet sich der Wissenschaftskommunikation am Beispiel des Podcasts „Coronavirus-Update“, der eine hohe Reichweite erzielte. Sie veranschaulicht, wie eine korpusbasierte Analyse des Podcasts sowohl aus Forschungsperspektive aufschlussreiche Erkenntnisse bringt als auch für die Unterrichtsgestaltung zum Aufbau von Textkompetenz Impulse liefert. Besonderes Augenmerk schenkt sie dabei der Polyphonie als Charakteristikum von Texten und als Lerngegenstand.

Die drei abschließenden Beiträge widmen sich der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Hebatallah Fathy und Dietmar Rösler nehmen als Leitung des Podium-

Plus zum Thema „Germanistik und Deutschlehrer*innenausbildung weltweit“ gemeinsam mit ihren Mitdiskutant*innen (und Mitautor*innen) die Spezifika eines Germanistikstudiums außerhalb der amtlich deutschsprachigen Länder in den Blick. Sie plädieren dafür, diese Spezifika auch aus Forschungsperspektive stärker zu berücksichtigen, ohne dabei die Schnittmengen und Verbindungen der Germanistikstudiengänge weltweit zu vernachlässigen. Sie machen die Notwendigkeit eines verstärkten Austausches und intensiverer Kooperation deutlich, für die die fortschreitende Digitalisierung neue Möglichkeiten eröffnete. Claudia Riemer nimmt in ihrem Beitrag „Elfenbeinturm‘ und Praxis“ einen Rückblick auf das gleichnamige Podium auf der IDT 2022 vor und zeigt unter Bezugnahme auf die Perspektiven und Positionen der Diskutant*innen auf dem Podium, dass Fragen zum Verhältnis von Wissenschaft und Praxis in der Lehrer*innenbildung im Fach DaF*Z durchaus kontrovers diskutiert werden. Der Band schließt mit der Vorstellung der Dhoch3-Studienmodule durch Antje Rüger und Sophia Röder, die für die Aus-, Fort- und Weiterbildung weltweit vielfältige Materialien und didaktische Szenarien auf der Basis aktueller Erkenntnisse und Diskussion im Fach DaF*DaZ bieten. Sie zeigen, wie diese Materialien in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden können, um zur weiteren Professionalisierung von Lehrenden beizutragen.

Literatur

- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Levine-West, G. (2022). Teilhabe verkompliziert: Ein ökologischer Ansatz zum Deutschlernen in Zeiten der Pandemie und danach. *ÖDaF-Mitteilungen*, 38 (1–2), 13–30. <https://doi.org/10.14220/odaf.2022.38.1.13>

A – Sprachlich handeln lernen auf Deutsch – und mit Deutsch im Fach

Von der sprachdiagnostischen Beobachtung zur Unterrichtsgestaltung – das sächsische Konzept der kollegialen diagnosebasierten Sprachbildungsplanung

Marion Döll

Ausgehend von der kritischen Auseinandersetzung mit dem Konzept der sprachdiagnostischen Kompetenz wird im vorliegenden Beitrag der Frage nachgegangen, wie sprachliche Bildung diagnosebasiert geplant und durchgeführt werden kann. Im Zuge dessen wird das Konzept der kollegialen diagnosebasierten Sprachbildungsplanung vorgestellt, das in Sachsen als Grundlage für eine Handreichung zur (Weiter-)Entwicklung sprachdiagnostischer Kompetenzen als Ausgangspunkt für eine sprachbewusste Unterrichtsgestaltung dient.

1 Einleitung

Seit der Jahrtausendwende ist das Thema Sprache und Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit sowohl in Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung als auch in Bildungspolitik und -praxis auf der Tagesordnung. Im Zentrum steht die Klärung von möglichen sprachlichen Ursachen für Bildungsungleichheit, die z. B. in Schulleistungsvergleichsstudien sichtbar wird, darüber hinaus wird an Fragen der Gestaltung von sprachlicher Bildung zum Zweck der Reduktion der festgestellten Benachteiligungen gearbeitet. Das Register *Bildungssprache* und der Ansatz der *Durchgängigen Sprachbildung* haben sich in diesem Zusammenhang zu Leitbegriffen entwickelt (Reich, 2013). Mit der Popularität geht, v. a. in Bildungspraxis und -politik, ein zunehmend unspezifischer Gebrauch der Begriffe einher, beispielsweise die Gleichsetzung von *Sprachbildung* mit *Deutschförderung* sowie von *Bildungssprache* und *Unterrichtssprache*¹.

Aus bildungswissenschaftlicher Sicht ist jedenfalls festzustellen, dass im amtlich deutschsprachigen Raum ein eklatanter Mangel an vergleichenden Studien bzw. Interventionsstudien zu verschiedenen Modellen sprachlicher Bildung besteht. In den wenigen vorhandenen größeren repräsentativen Studien zeichnet sich ab, dass fachintegrierte Sprachbildung gegenüber additiven und parallelen Modellen überlegen ist (Gogolin et al., 2011) und segregierende Angebote wie z. B. Vorbereitungsklassen zu Benachteiligung führen (Höckel & Schilling, 2022).

1 Ein direktes Beispiel findet sich auf den Webseiten des österreichischen Bildungsministeriums: „Der Erwerb beziehungsweise die Kenntnis der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch stellt die Grundlage für die Beteiligung an allen Bildungsprozessen dar [...]“ (BMBWF, o. D.).

Unabhängig von der didaktisch-methodischen und schulorganisatorischen Ausrichtung der verschiedenen Modelle und Konzepte lässt sich feststellen, dass gemeinhin gefordert wird, dass sprachliche Bildung diagnosebasiert stattfinden soll. Ein Forschungsstand zur Nutzung sprachdiagnostischer Daten für sprachliche Bildung und Förderung durch Lehrkräfte ist im amtlich deutschsprachigen Raum jedoch de facto nicht vorhanden. Kleinere explorative Studien deuten darauf hin, dass Lehrkräfte von der Forderung, sprachdiagnostische Daten als Grundlage für didaktische Entscheidungen zu nutzen, stark herausgefordert sind. Im Rahmen der Evaluation einer einjährigen Fortbildungsreihe zum Beobachtungsverfahren *USB DaZ* (Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache, Fröhlich et al., 2014) stellte bspw. Argentero fest, dass auch am Ende der Maßnahme „der Sprachförderunterricht in Deutsch nicht auf Grundlage von sprachdiagnostischen Ergebnissen [...] gestaltet wird“ (Argentero, 2018, S. 153). Auch die Pilotstudie von Kasberger und Peter zeigt, dass bei Lehrkräften an der Schnittstelle von Förderdiagnostik und Förderplanung Professionalisierungsbedarf besteht (Kasberger & Peter, 2019, S. 138).

Auch in Sachsen gilt die diagnosebasierte Sprachbildung bzw. Sprachbildungsplanung als Herausforderung. Im Folgenden wird nach der Darlegung der bildungspolitischen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen der sprachlichen Bildung in Sachsen und der Vorstellung der sog. *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache*, die in Sachsen für die diagnostische Begleitung des Deutscherwerbs verwendet werden, das Konzept der *sprachdiagnostischen Kompetenz* diskutiert. Daran anknüpfend wird das sächsische Konzept der *kollektionalen diagnosebasierten Sprachbildungsplanung* vorgestellt, das als Grundlage für eine Handreichung zur (Weiter-)Entwicklung sprachdiagnostischer Kompetenzen sächsischer Lehrkräfte dient (Saalmann et al., 2021).

2 Sprachliche Bildung in Sachsen

Die sog. *Sächsische Konzeption zur Integration von Migranten*, die die wesentliche Grundlage für die sprachliche Bildung im Freistaat darstellt, sieht eine etappenweise schulische Integration von Schüler*innen, die aus dem Ausland zuziehen und/oder Deutsch als Zweitsprache erwerben, vor. In der *ersten Etappe* werden die Schüler*innen nahezu ausschließlich in Vorbereitungsklassen in Deutsch als Zweitsprache unterrichtet. Dadurch soll sichergestellt werden, dass die Kinder und Jugendlichen in der Lage sind, basale kommunikative Anforderungen in der deutschen Sprache zu bewältigen, sobald sie am Regelunterricht teilnehmen. Die Verweildauer in der ersten Etappe ist nicht pauschal geregelt, soll jedoch möglichst kurzgehalten werden. Während der *zweiten Etappe* findet parallel zum DaZ-Unterricht eine sukzessive Integration in den Fachunterricht der Regelklasse statt, d. h. die Lehrkräfte der Vorbereitungsklassen entscheiden gemeinsam mit den einzelnen Schüler*innen und deren Eltern, wann, in welchem Umfang und in welchen Fächern die Teilintegration beginnt. Üblicherweise gehen die Schüler*innen nach sechs bis acht Wochen von der ersten in

die zweite Etappe über, wobei die Interessen der Schüler*innen bei der Wahl der Unterrichtsfächer für die Teilintegration berücksichtigt werden sollen. Während der zweiten Etappe nimmt die Teilnahme am Unterricht in der Vorbereitungsklasse sukzessive ab, während die Teilnahme am Regelunterricht zunimmt, d. h. es kommen nach und nach weitere Unterrichtsfächer hinzu, bis die Schüler*innen voll in die Regelklasse integriert sind. Ab diesem Zeitpunkt der Vollintegration beginnt die dritte Etappe, in der die Schüler*innen bei Bedarf ein bis zwei Wochenstunden additiven DaZ-Unterricht erhalten können. Die auf individuelle Bedürfnisse und Interessen abgestimmte schrittweise Integration der Schüler*innen aus der Vorbereitungsklasse in den Regelunterricht macht eine kontinuierliche Abstimmung und Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften des DaZ-Unterrichts² und den Lehrpersonen der anderen Fächer erforderlich.

3 Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache

Nach Inkrafttreten der *Sächsischen Konzeption zur Integration von Migranten* im Jahr 2000 wurde deutlich, dass die Zusammenarbeit der Lehrkräfte des DaZ-Unterrichts und der anderen Fächer eines strukturierten Austauschs über Erwerbsstände einzelner Schüler*innen im Deutschen bedarf. Um hierfür eine Grundlage zu schaffen, wurden auf Initiative des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus (SMK) ab dem Jahr 2006 zunächst in einer Kooperation der FÖRMIG-Länderprojekte Sachsen und Schleswig-Holstein, später im Auftrag des sächsischen SMK an der Universität Wien und der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich die *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache* (SMK, 2021) entwickelt.³ Es handelt sich dabei um ein Beobachtungsverfahren in drei Versionen: für die Primarstufe, für die Sekundarstufe I und für die Sekundarstufe II. Die verschiedenen Versionen umfassen 22 (Primarstufe) bzw. 24 (Sekundarstufen I und II) Beobachtungsbereiche, die das analytische Sprachkompetenzstrukturmodell der Basisqualifikationen (Ehlich, 2005) abdecken. Für jeden Beobachtungsbereich sind ausgehend von Befunden zu Erwerbsfolgen des Deutschen als Zweitsprache in Form von reduktiv deskriptiven oder reduktiv schätzenden Beschreibungen vier (Primar- und Sekundarstufe I) bzw. vier bis fünf (Sekundarstufe II) Niveaustufen beschrieben. Um die Verfahrensqualität der Niveaubeschreibungen sicherzustellen, sind alle drei Versionen auf Validität, interne Konsistenz und Interraterreliabilität geprüft worden, wobei gute bis zufriedenstellende Ergebnisse festgestellt wurden (Döll, 2019).

Die sächsischen Lehrpläne für Deutsch als Zweitsprache für den allgemein- und berufsbildenden Bereich sehen vor, dass die etappenweise Integration der Schüler*innen in den Regelunterricht unter Verwendung der Niveaubeschreibungen sprachdiagnostisch begleitet wird (SMK, 2017, 2018). Die Implementie-

-
- 2 Offiziell wird diese Personengruppe in Sachsen als „Betreuungslehrer“ [sic] bezeichnet.
 - 3 Die Niveaubeschreibungen sind frei zugänglich (SMK, 2021).

rungsstrategie zu den Niveaubeschreibungen umfasst daher vielfältige Fortbildungsformate zur Entwicklung der kompetenten Nutzung des Verfahrens, die an DaZ-Lehrer*innen und Lehrkräfte anderer Fächer gerichtet sind (Döll, 2019). Darüber hinaus können Lehrkräfte sich in den fünf sächsischen *Kompetenzzentren Sprachliche Bildung* zu den Niveaubeschreibungen beraten lassen und weiterbilden. Das Interesse der Lehrkräfte und der Bildungsadministration war dabei zunächst einmal auf die Schulung der Beobachtungsfähigkeiten gerichtet, in den letzten Jahren jedoch rückten Fragen nach der konkreten Nutzung der Beobachtungsergebnisse als Grundlage für didaktisch-methodische Entscheidungen in der sprachlichen Bildungsarbeit in den Fokus. Um die Möglichkeiten der diagnosebasierten sprachbewussten Unterrichtsgestaltung sichtbar zu machen, wurde im Jahr 2017 am Sächsischen Landesamt für Schule und Bildung die Arbeitsgruppe „Praxishilfe Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ ins Leben gerufen, in der Vertreterinnen aus Bildungspraxis, -administration und Wissenschaft⁴ gemeinsam eine Handreichung zur kollegialen diagnosebasierten Sprachbildungsplanung erarbeitet haben, die der Weiterentwicklung der sprachdiagnostischen Kompetenzen von Lehrkräften aller Bildungsetappen und Schulformen dienen soll (Saalman et al., 2021).

4 Sprachdiagnostische Kompetenz

Es besteht Konsens, dass die regelmäßige Sprachdiagnose ein Qualitätsmerkmal sprachlicher Bildung ist (z. B. Gogolin et al., 2020). Jeuk und Settineri (2019) beispielsweise verstehen Förderung als Teil des diagnostischen Prozesses, nach Jürgens und Lissmann (2015, S. 189) sind Diagnostik und Förderung „zwei Seiten ein und derselben Medaille“, also untrennbar miteinander verbunden. Vor diesem Hintergrund entfalten sie ein Verständnis von Diagnosekompetenz, das mehr umfasst „als die mentale Informiertheit und das instrumentelle Wissen zur Verwendung diagnostischer Verfahren und Materialien“ (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 22), Diagnosekompetenz im Sinne von Jürgens und Lissmann schließt auch auf diagnostischen Einsichten basierendes didaktisches Handeln mit ein (Jürgens & Lissmann, 2015, S. 22). Dieses breite Verständnis schlägt sich in Modellen zur Beschreibung von Kompetenzen von Pädagog*innen im Feld Deutsch als Zweitsprache, wie beispielsweise DaZKom (Köker et al., 2015) und SprachKoPF (Hopp et al., 2010) bislang kaum nieder. Auch in der Forschung begegnet einem eher ein tradiertes, einseitig auf Urteilsgenauigkeit fokussiertes Verständnis von sprachdiagnostischer Kompetenz (z. B. Geist, 2014) sowie ein Nebeneinander von Sprachdiagnose und Sprachbildung/-förderung (z. B. Lengyel et al., 2009; Michalak, 2012).

Darüber, wie Lehrkräfte sprachdiagnostische Daten für die Sprachbildungsplanung konkret nutzen, ist wenig bekannt. Um erste Tendenzen zu identifizieren, führte die o. g. Arbeitsgruppe im Jahr 2018 eine explorative Pilotstudie unter

4 Namentlich Marion Döll, Gina Do Manh, Mandy Granzow, Angelika Guder und Wiebke Saalman.

Verwendung der Erhebungsmethode *Lautes Denken* (Konrad, 2010) durch Lehrkräften, die zum Zeitpunkt der Erhebung über langjährige Erfahrung mit den Niveaubeschreibungen verfügten, wurden ein mit den Niveaubeschreibungen erstelltes Kompetenzprofil sowie zwei frei geschriebene Texte eines Fallschülers und ein Schulbuchauszug vorgelegt. Die damit verbundene an die Lehrkräfte gerichtete Aufgabe bestand darin, nach einer Sichtung der Unterlagen laut darüber nachzudenken, welche Förderschwerpunkte für den DaZ-Unterricht sichtbar werden, welche Maßnahmen bzw. Methoden geeignet sein könnten, um an den Schwerpunkten zu arbeiten, und welche Maßnahmen im Regelunterricht getroffen werden könnten, damit der Fallschüler in die Lage versetzt wird, den im Schulbuchauszug enthaltenen Text zu verstehen. Durch eine zusammenfassende Inhaltsanalyse der videographierten Laut-Denken-Protokolle konnten die Gedankengänge der Lehrkräfte rekonstruiert werden. Dabei zeigte sich die von Jürgens und Lissmann beschriebene enge Verquickung von Diagnose und Förderung deutlich: Das Spektrum der Nutzung der sprachdiagnostischen Ergebnisse reicht von einer umfassenden, abwägenden Interpretation des Kompetenzprofils im Zusammenhang mit Unterrichtsplanungen nach dem Scaffolding-Prinzip bis hin zu einer vollständigen Ausblendung der Beobachtungsbefunde in Kombination mit einem von *pattern drill* zum Ausmerzen von in den frei geschriebenen Texten festgestellten Fehlern geprägten Unterrichtskonzept. Darüber hinaus zeichnet sich ab, dass die Ableitung von Maßnahmen für die explizite Deutschförderung im DaZ-Unterricht leichter gelingt als die von Maßnahmen für die implizite Sprachbildung im Fachunterricht (Döll & Guldenschuh, 2020).

5 Kollegiale diagnosebasierte Sprachbildungsplanung

Ausgehend von den eben skizzierten Befunden wurde von der Arbeitsgruppe „Praxishilfe Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache“ eine Handreichung für die Sprachbildungsplanung auf Grundlage von mit den Niveaubeschreibungen erstellten Kompetenzprofilen erarbeitet. Vor dem Hintergrund, dass die *fachintegrierte* diagnosebasierte Sprachbildung einerseits eine besondere Herausforderung darstellt (siehe [Abschnitt 4](#)), und andererseits der Fachunterricht aufgrund seines hohen Anteils an der Schulbesuchszeit der Schüler*innen als *der* zentrale Ort für die sprachliche Bildung verstanden werden muss, wurde der diagnosebasierten sprachbewussten Gestaltung des Regelunterrichts im Laufe des Arbeitsprozesses besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Darüber hinaus waren zwei weitere Aspekte für die Entwicklung richtungsweisend: Zum einen wurde davon ausgegangen, dass die Dispositionen der Lehrkräfte hinsichtlich Sprachbildung heterogen sind; in Abhängigkeit von Dienstalter, Fächerkombinationen und Interesse der Lehrkräfte an einer Auseinandersetzung mit Zwei- und Mehrsprachigkeit ergeben sich an einzelnen Schulstandorten ganz unterschiedliche Kompetenzprofile für die Bewältigung der Anforderungen der fachintegrierten sprachbewussten Unterrichtsgestaltung, sodass die diagnosebasierte Sprachbildung ein kollegiales, ggf. arbeitstei-

liges, Vorgehen erfordert und vielerorts als zentrale Schulentwicklungsaufgabe zu denken ist. Zum anderen wurde versucht zu berücksichtigen, dass Sprachbildungskonzepte, die mit ausschließlich linguistischem bzw. sprachdidaktischem Fokus in den Fachunterricht integriert werden, im Widerspruch zu fachspezifischen Denk- und Arbeitsweisen stehen können (Feigenspan & Michalak, 2023), die sprachliche Bildung also stärker als bislang üblich vom Fach her gedacht werden sollte.

In Auseinandersetzung mit den Diskursen der pädagogischen Diagnostik wird zur Beschreibung des Vorgehens gezielt der Terminus *Sprachbildungsplanung* verwendet. Üblicherweise wird in Bildungswissenschaft und -forschung zwischen Entwicklungs- und Förderplänen unterschieden, wobei der Begriff *Förderplan* hauptsächlich im Zusammenhang mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf verwendet wird (Popp et al., 2017, S. 24), während der Begriff *Entwicklungsplan* zur Planung der Förderung von Schüler*innen mit pädagogischem, aber ohne sonderpädagogischen, Förderbedarf verwendet wird (Popp et al., 2017). Im Kontext der sprachlichen Bildung bzw. im Zusammenhang mit *Sprache* sind jedoch sowohl *Förderung* als auch *Entwicklung* ungünstige Termini. *Sprachförderung* ist nach Gogolin eine Facette der sprachlichen Bildung, nämlich die explizite Vermittlung und Einübung von sprachlichen Strukturen und Elementen, z.B. im DaZ-Unterricht, fachintegrierte Sprachbildung wird damit nicht erfasst (Gogolin et al., 2011, S. 59–60). *Sprachentwicklung* wiederum bringt ein nativistisches Verständnis des Auf- und Ausbaus sprachlicher Kompetenzen zum Ausdruck, bei dem eine Einflussnahme von außen, z.B. durch Bereitstellung spezifischer Lernarrangements, nicht möglich ist (Bredel, 2005, S. 79). Anknüpfend am breiten Verständnis von *sprachlicher Bildung* im Sinne von Gogolin et al. (2011) und dem allgemeinpädagogischen Verständnis von *Förderung*, das üblicherweise im Begriff *Entwicklungsplan* zum Ausdruck gebracht wird, wird im Folgenden der Begriff *Sprachbildungsplanung* für strukturierende Aktivitäten zur Unterstützung der Entfaltung sprachlicher Kompetenzen verwendet.

Hinsichtlich des Planungsprozesses beschreiben Popp et al. (2017, S. 40) vier verschiedene Formen, die von Einzelverantwortlichen (wie z.B. Klassenlehrer*innen) bis hin zu kooperativen Planungen, bei denen alle bzw. möglichst viele an der „Förderung“ Beteiligte eingebunden sind, reichen. Da sprachliche Bildung fächerübergreifend zu konzipieren und umzusetzen ist, orientiert sich das entwickelte Konzept an der kooperativen Prozessform, was durch das Attribut *kollegial*, das sowohl im Sinne des lateinischen *collegialis* (das Kollegium betreffend) als auch in der deutschen Bedeutung (= dem guten Verhältnis zwischen Kolleg*innen entsprechend) zu verstehen ist.

Die *kollegiale diagnosebasierte Sprachbildungsplanung* (Saalman et al., 2021) umfasst insgesamt fünf Schritte, von denen die ersten drei auf der Mesoebene, d. h. im Kollegium am Schulstandort, umzusetzen sind, und daran anknüpfend die Schritte vier und fünf von den einzelnen Lehrkräften vorgenommen werden ([Abb. 1](#)).

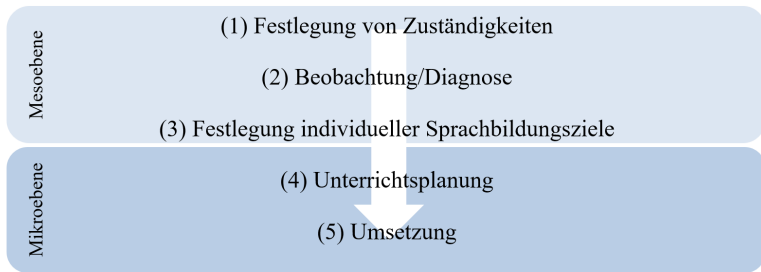


Abb. 1: Schritte der kollegialen diagnosebasierten Sprachbildungsplanung (eigene Darstellung)

Schritte 1 und 2: Festlegung von Zuständigkeiten und Diagnose

Im ersten Schritt der kollegialen diagnosebasierten Sprachbildungsplanung werden zunächst die Zuständigkeiten hinsichtlich Diagnostik sowie Sprachbildung und -förderung im Kollegium ausgehandelt und festgehalten. Dabei sollen einerseits die diagnostischen Potenziale der verschiedenen Unterrichtsfächer⁵ sowie die sprachdiagnostischen Kompetenzen der Lehrpersonen in den Blick genommen werden, um daran anknüpfend zu vereinbaren, in welchen Zeiträumen und in welchem Umfang in den verschiedenen Fächern mit den Niveaubeschreibungen beobachtet werden soll. Anschließend werden im zweiten Schritt die eigentliche Beobachtung, ggf. arbeitsteilig, durchgeführt und die Ergebnisse dokumentiert.

Als Grundlage für die Klärung von Zuständigkeiten in der Sprachbildung und -förderung wird das Vier-Quadranten-Modell der Aufgabenbereiche sprachlicher Bildung empfohlen (Abb. 2). Es unterscheidet auf der vertikalen Achse zwischen den schulischen Handlungsfeldern DaZ-Unterricht als Ort der expliziten Vermittlung sprachlicher Phänomene und Strukturen und sprachbewusstem Fachunterricht als Ort, an dem Spracherwerbsprozesse während des fachlichen Lernens unterstützt und Aneignungsstände im Lernprozess und bei der Beurteilung von fachlichen Leistungen berücksichtigt werden. Auf der horizontalen Achse wird zwischen endlichen und wiederkehrenden Themen der Sprachbildung und -förderung im Deutschen unterschieden, wodurch der Reduktion der Sprachbildungsaktivitäten auf Phänomene, zu denen Erwerbsprogressionen beschrieben sind und/oder die in Sprachdiagnosen als Indikatoren verwendet werden, vorgebeugt wird.

5 Ausschlaggebend sind u. a. die Zahl der Wochenstunden sowie die Schreib- und Sprechanlässe, die die Unterrichtsthemen bieten.

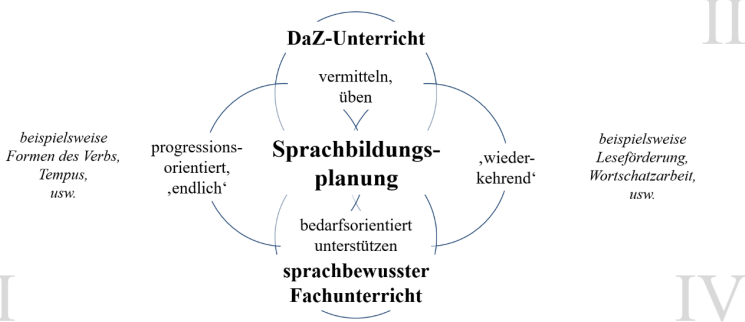


Abb. 2: Vier-Quadranten-Modell der Sprachbildungsplanung (n. Saalman et al., 2021, S. 15, eigene Darstellung)

Schritt 3: Festlegung individueller Sprachbildungsziele

Nach Abschluss des Diagnostizierens, im sächsischen Kontext nach Beobachtung mit den Niveaubeschreibungen DaZ, folgt im dritten Schritt die Festlegung von Sprachbildungszielen für die einzelnen Schüler*innen, d. h. die Erstellung individueller Sprachbildungspläne. In ihnen werden neben den Zielen auch die aktuellen Erwerbsstände im Deutschen und mögliche, die Deutschaneignung unterstützende Aktivitäten für den DaZ- und Fachunterricht festgehalten.

[Abbildung 3](#) zeigt beispielhaft einen Auszug aus einem Sprachbildungsplan für ein Kind im Grundschulalter. Während die Sprachbildungsziele für beide Handlungsfelder (DaZ-Unterricht in der Vorbereitungs- und Fachunterricht in der Regelklasse) jeweils identisch sind, unterscheiden sich die angedachten Aktivitäten voneinander, da implizite und explizite Sprachbildungsarbeit unterschiedliche methodische Herangehensweisen erfordern. Während die explizite Sichtbarmachung und Einübung sprachlicher Phänomene, z. B. Übungen zur Deklination, im DaZ-Unterricht zielführend sein können, sind im sprachbewussten Fachunterricht andere Zugänge nötig (Gogolin et al., 2020). Das sprachliche und fachliche Lernen im Regelunterricht kann vor dem Hintergrund der verschiedenen Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs (Paradis, 2009) z. B. durch das Bereitstellen von Vorlagen und Mustern oder auch hochfrequenten Input der zu erwerbenden Phänomene unterstützt werden. Darüber hinaus sind auch mehrsprachiges Arbeiten, verständnissichernde Maßnahmen u. v. m. hilfreich (Saalman et al., 2021, S. 23).

Schritte 4 und 5: Unterrichtsplanung und Umsetzung

Ausgehend von den individuellen Sprachbildungsplänen für einzelne Schüler*innen kann nun der Unterricht in der Vorbereitungs- und in der Regelklasse geplant und durchgeführt werden.

Dabei müssen im DaZ-Unterricht die individuellen Sprachbildungsziele mit den im DaZ-Lehrplan vorgesehenen Zielen akkordiert⁶ und Methoden ausgewählt werden, die geeignet sind, auf die Ziele hinzuarbeiten.

Das Arrangieren eines diagnosebasierten sprachbewussten Fachunterrichts ist ungleich herausfordernder. In den letzten Jahren sind einige Hilfsmittel für die Planung und Umsetzung von sprachbewusstem Unterricht vorgestellt worden, z. B. der Planungsrahmen und das Konkretisierungsrastrer von Tajmel und Hägi-Mead (2017). Sie unterstützen die Analyse des mit einem Unterrichtsthema verbundenen Bedarfs an sprachlichen Mitteln, d. h. sie dienen dem Erkennen und Reflektieren von Vokabular, syntaktischen Strukturen usw., die im Zuge des fachlichen Lernens benötigt werden, und machen auf sprachliche Herausforderungen sowie auf das Sprachbildungspotenzial von Unterrichtsthemen aufmerksam. Die sprachlichen Dispositionen der Schüler*innen werden in diesen Hilfsmitteln jedoch nicht erfasst.

	Ist-Stand (Stufe)	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den DaZ-Unterricht	Ziele sowie mögliche Aktivitäten und Angebote für den Unterricht in der Regelklasse
Verbstellung	III	<p>Fatima produziert Nebensätze, in denen das Verb am Ende des Satzes steht.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Einüben der Satzmuster, z. B. einzelne Wörter eines Satzes in die richtige Reihenfolge bringen lassen - Umformen von Sätzen: „Es regnet. Max zieht seine Regenjacke an. Warum zieht Max seine Regenjacke an? Max zieht seine Regenjacke an, weil es regnet.“ 	<ul style="list-style-type: none"> - Anbieten von Lückensätzen mit der Satzstruktur - „weil“ beim Begründen mit korrekter Verbendstellung einüben
Satzverbindungen	II	<p>Fatima verwendet seltener vorkommende Konjunktionen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - „weil“ mit korrekter Verbstellung weiter üben - Satzmuster mit seltenen Konjunktionen einüben 	<ul style="list-style-type: none"> - Musterformulierungen anbieten

Abb. 3: Beispiel für einen individuellen Sprachbildungsplan (Saalman et al., 2021, S. 28)

Um Fachunterricht *diagnosebasiert* sprachbewusst zu planen und umzusetzen, müssen individuelle Sprachbildungsziele der Schüler*innen den sprachlichen Anforderungen und den sich bietenden Sprachbildungsgelegenheiten der Themen des Fachunterrichts gegenübergestellt werden, erst in der Gegenüberstellung beider wird sichtbar, was der*die Schüler*in bereits ohne Unterstützung verstehen und bewältigen kann und welche Verstehens- und Formulierungsschwierigkeiten tatsächlich zu erwarten sind. Hieran können Überlegungen darüber angeschlossen werden, wie vorgegangen werden kann, um den*die Schüler*in bei der Bewältigung der sprachlichen Anforderungen des vorgesehenen Unterrichtsgegenstands zu unterstützen und die Sprachbildungspotenziale des Themas bzw. einer konkreten Aufgabe auszuschöpfen (Saalman et al., 2021, S. 22).

Gerade in Lerngruppen, die sich aus Schüler*innen mit sehr heterogenen Deutschkompetenzen zusammensetzen, führt die diagnosebasierte sprachbewusste Unterrichtsgestaltung zu hoher Komplexität. Es ist davon auszugehen, dass unter den an Schulen im amtlich deutschsprachigen Raum gegebenen

6 In Sachsen ist dies vergleichsweise unproblematisch, da Diagnoseinstrument und DaZ-Lehrpläne weitgehend an empirisch belegten Erwerbsfolgen orientiert sind.

Bedingungen (Arbeitsbelastung von Lehrpersonen, geringe Häufigkeit von Teamteaching usw.) ein fachlich wie sprachlich binnendifferenzierender Unterricht nicht durchgehend möglich ist. Um die Komplexität und damit einhergehende Arbeitsbelastung zu reduzieren, kann eine Reihe von Strategien eingesetzt werden. Hierzu zählen u. a. die durchgehende Orientierung an der*dem ‚sprachlich schwächsten‘ Schüler*in, die wechselnde Orientierung an den Sprachbildungsbedarfen einzelner Schüler*innen („Fokus-Rotation“) und die Entwicklung individueller Förderfokuse in verschiedenen Fächern (z. B. in Biologie wird an Verbformen gearbeitet; in Geografie an Parataxe und Passivkonstruktionen usw.) oder bei den verschiedenen Kolleg*innen (z. B. Herr Meier arbeitet an Konjunktiv- und Passivkonstruktionen usw.) (Saalman et al., 2021, S. 22). Inwiefern die skizzierten Vorgehensweisen zielführend sind, kann letztlich nur am Standort und unter Berücksichtigung der dortigen Gegebenheiten beurteilt werden.

6 Ausblick

Das im Beitrag vorgestellte Konzept der kollegialen diagnosebasierten Sprachbildungsplanung ist von Vertreterinnen aus Bildungspraxis, -administration und Wissenschaft gemeinsam erarbeitet und als Grundlage für eine Handreichung für Lehrkräfte aller Bildungsetappen und Schulformen genutzt worden (Saalman et al., 2021). Neben Erfahrungen aus der schulischen Praxis wurden im Zuge der Entwicklung v. a. Grundlagen und Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs und der Diskurs zu sprachbewusster Unterrichtsplanung und -gestaltung im Sinne Tajmels (2017) berücksichtigt, darüber hinaus wurde der (überschaubare) Forschungsstand zum Themenfeld der sprachdiagnostischen Kompetenz einbezogen. Beim erarbeiteten Konzept handelt es sich um ein Ergebnis hermeneutischer Auseinandersetzungen, das vor dem Hintergrund des Forschungsstandes plausibel, aber bislang noch nicht evaluiert oder unter wissenschaftlicher Begleitung erprobt ist.

Bei der fokussierten diagnosebasierten Sprachbildung handelt es sich um eine Form der Individualisierung, die unter den gegebenen Bedingungen der Massenbildung an ihre Grenzen stößt. Selbst unter der Idealbedingung, dass Lehrkräfte über kritisch-reflexive Sprachbewusstheit (Tajmel, 2017) verfügen, sich entsprechend für Sprachbildung verantwortlich fühlen sowie entsprechende Kenntnisse erworben und die Bereitschaft zur Umsetzung sprachbewussten Unterrichts entwickelt haben, ist eine durchgehende diagnosebasierte Sprachbildungspraxis aufgrund der benötigten Zeitressourcen und des hohen linguistisch-analytischen wie didaktisch-methodischen Anforderungsniveaus utopisch. Die in Sachsen entwickelte Handreichung macht an Fallbeispielen deutlich, dass und wie eine diagnosebasierte Sprachbildung grundsätzlich möglich ist, und es ist jedenfalls davon auszugehen, dass die Auseinandersetzung mit dem Konzept der kollegialen diagnosebasierten Sprachbildungsplanung zu einer weiteren Sensibilisierung der Lehrkräfte für sprachliche Anforderungen des Unterrichts, Sprachbildungsbedarfe der Schüler*innen sowie die Bedeu-

tung von kollegialer Zusammenarbeit im Bereich der Sprachbildung führt. In welchem Umfang diagnosebasierte Sprachbildung praktikabel ist und welchen Beitrag zur Reduktion von Bildungsbenachteiligungen sie leistet, wird sich nach der Implementierung zeigen.

Literatur

- Argentero, E. (2018). *Anforderung an Volksschullehrkräfte bei der Umsetzung einer diagnosegestützten Sprachbildung*. Universität Wien.
- BMBWF (o. D.). *Sprachliche Bildung*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi.html>
- Bredel, U. (2005). Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In BMBF (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 78–120). BMBF.
- Döll, M. (2019). Sprachdiagnose durch Beobachtung. In S. Jeuk & J. Settinieri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 569–584). De Gruyter.
- Döll, M. & Guldenschuh, S. (2020). Nutzung sprachdiagnostischer Daten zum Deutschen als Zweitsprache in der Sprachbildungsplanung – Ergebnisse einer qualitativen Pilotstudie. *ide*, 44 (4), 74–85.
- Ehlich, K. (2005). Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In BMBF (Hrsg.), *Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (S. 11–75). BMBF.
- Feigenspan, K. & Michalak, M. (2023). Subject first – why linguistically sensitive teaching should always start from the subject. In E. Gierlinger, M. Döll & G. Keplinger (Hrsg.), *Multilingual teaching in content classrooms* (S. 69–90). Waxmann.
- Fröhlich, L., Döll, M. & Dirim, İ. (2014). *Unterrichtsbegleitende Sprachstandsbeobachtung Deutsch als Zweitsprache*. BMBF.
- Geist, B. (2014). *Sprachdiagnostische Kompetenz von Sprachförderkräften*. De Gruyter.
- Gogolin, I., Dirim, İ., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Waxmann.
- Gogolin, I., Lengyel, D., Bainski, C., Lange, I., Michel, U., Rutten, S. & Scheinhardt-Stettner, H. (2020). *Durchgängige Sprachbildung. Qualitätsmerkmale für den Unterricht* (2. Aufl.). Waxmann.
- Höckel, L. S. & Schilling, P. (2022). *Starting off on the right foot – Language learning classes and the educational success of immigrant children*. RWI. <http://dx.doi.org/10.4419/96973148>

- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13 (4), 609–629.
- Jeuk, S. & Settineri, J. (2019). Der sprachdiagnostische Prozess. In S. Jeuk & J. Settineri (Hrsg.), *Sprachdiagnostik Deutsch als Zweitsprache. Ein Handbuch* (S. 117–138). De Gruyter.
- Jürgens, E. & Lissmann, U. (2015). *Pädagogische Diagnostik*. Beltz.
- Kasberger, G. & Peter, K. (2019). Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen. Ergebnisse aus einer Pilotstudie. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35 (1–2), 123–241. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.123>
- Köker, A., Rosenbrock-Agyei, S., Ohm, U., Carlson, S. A., Ehmke, T., Hammer, S., Koch-Priewe, B. & Schulze, N. (2015). DaZKom – Ein Modell von Lehrerkompetenz im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Koch-Priewe, A. Köker, J. Seifried & E. Wuttke (Hrsg.), *Kompetenzerwerb an Hochschulen: Modellierung und Messung. Zur Professionalisierung angehender Lehrerinnen und Lehrer sowie frühpädagogischer Fachkräfte* (S. 177–205). Klinkhardt.
- Konrad, K. (2010). Lautes Denken. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 476–490). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lengyel, D., Reich, H. H., Roth, H.-J. & Döll, M. (Hrsg.) (2009). *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung*. Waxmann.
- Michalak, M. (2012). Von der Sprachstandsdiagnose zur sprachlichen Förderung. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (S. 57–84). Schneider.
- Paradis, J. (2009). Second language acquisition in childhood. In E. Hoff & M. Shatz (Hrsg.), *Handbook of language development* (S. 387–405). Blackwell.
- Popp, K., Melzer, C. & Methner, A. (2017). *Förderpläne entwickeln und umsetzen* (3. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Reich, H. H. (2013). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 55–70). Waxmann.
- Saalmann, W., Döll, M., Do Manh, G., Granzow, M. & Guder, A. (2021). *Praxis-hilfe zur Nutzung der Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache. Wege zur sprachbewussten Unterrichtsgestaltung*. Sächsisches Landesamt für Schule und Bildung.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK] (2017). *Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/Vorbereitungsklassen an berufsbildenden Schulen Deutsch als Zweitsprache mit Grundlagen der Ausbildungsreife und Berufsorientierung*. SMK.
- Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK] (2018). *Lehrplan für Vorbereitungsgruppen/Vorbereitungsklassen an allgemeinbildenden Schulen Deutsch als Zweitsprache*. SMK.

- Sächsisches Staatsministerium für Kultus [SMK] (2021). *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache*. <https://migration.bildung.sachsen.de/niveaubeschreibungen-deutsch-als-zweitsprache-4062.html>
- Tajmel, T. (2017). *Naturwissenschaftliche Bildung in der Migrationsgesellschaft*. Springer VS.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung*. Waxmann.

Doppelte Handlungsorientierung: Genres im (fach)sprachlernförderlichen Unterricht

Sarah Olthoff

Ein handlungsorientierter Unterricht bezieht sich auf instrumentelle, auf Objekte bezogene Tätigkeiten, die durch ihre Kontextualisierung sprachlich entlasten können. Da fachliches und (fach)sprachliches Lernen untrennbar miteinander verwoben sind, ist aber eine Begleitung und Koordinierung der instrumentellen Handlungen durch kommunikative Handlungen im Unterricht unumgänglich, weshalb Fachunterricht immer auch (Fach)Sprachunterricht ist und sein muss. Die Handlungsphasen decken dabei die prototypischen Genres des schulischen Kontextes ab, weshalb durch die Verzahnung von Genres und Handlungsorientierung ein (fach)sprachlernförderlicher Unterricht gestaltet werden kann, der instrumentelle und kommunikative Handlungen funktional zu einer doppelten Handlungsorientierung verbindet.

1 Einleitung

Fachliches und (fach)sprachliches Lernen sind untrennbar miteinander verknüpft. Daher ist die gemeinsame Vermittlung von fachlichen und fachsprachlichen Kompetenzen in jedem Unterrichtsfach relevant (Beese & Benholz, 2013, S. 50; Schmölzer-Eibinger et al., 2013, S. 11).

In einem handlungsorientierten Unterricht manifestieren sich die fachlichen Kompetenzen in instrumentellen Handlungen und ermöglichen durch die kontextuelle Einbettung eine sprachliche Entlastung der Schüler*innen. Instrumentelle Handlungen werden im Unterricht allerdings stets durch kommunikative Handlungen instruiert, begleitet und koordiniert. Diese kommunikativen Handlungen erfordern einerseits (fach)sprachliche Kompetenzen von den Schüler*innen, bieten andererseits aber auch Potenzial für deren systematische Ausbildung im Unterrichtskontext.

Die von den Schüler*innen zu rezipierende oder zu produzierende Sprache divergiert nicht nur fachspezifisch, sondern darüber hinaus auch in fachlichen Kontexten in Abhängigkeit des Themas, der Kommunikationsteilnehmer*innen und der Organisation der Kommunikation. Mithilfe der an der Funktion und dem Prozess orientierten Genres können die jeweiligen Sprachhandlungen spezifiziert werden (Knapp & Watkins, 2005).

Mit Blick auf die Verzahnung von fachlich-instrumentellen und (fach)sprachlich-kommunikativen Handlungen stellt sich folgende zentrale Frage: Inwieweit kann die Gestaltung eines handlungsorientierten Fachunterrichts die Gestaltung eines fach- und (fach)sprachbildenden Unterrichts ermöglichen? Diesbezüglich wird im vorliegenden Beitrag zunächst eruiert, inwieweit die Hand-

lungsphasen instrumenteller Handlungen die prototypischen Genres durch die parallel stattfindenden kommunikativen Handlungen repräsentieren.

Der Beitrag ist dabei wie folgt gegliedert: [Abschnitt 2](#) beschäftigt sich zunächst mit der funktionalen Betrachtung von Sprache in fachlichen Kontexten, wobei auch die prototypischen Genres, die Knapp und Watkins (2005) für den schulischen Kontext differenzieren, aufgegriffen werden. In [Abschnitt 3](#) werden anschließend wesentliche Aspekte eines handlungsorientierten Unterrichts erläutert und wesentliche Handlungsphasen von instrumentellen Handlungen auf einer überfachlichen Metaebene abgeleitet, denen auszuführende Sprachhandlungen in Form von Genres zugeordnet werden. Die Ergebnisse werden in [Abschnitt 4](#) schließlich zusammengefasst und münden in einem Fazit.

2 Funktionale Betrachtungen von Sprache in fachlichen Kontexten

In jedem Fachunterricht wird von den Schüler*innen erwartet, sprachlich zu agieren (Becker-Mrotzek et al., 2013, S. 7): Sowohl medial mündlich – im Unterrichtsgespräch mit der Lehrkraft und/oder Mitschüler*innen – als auch medial schriftlich – bei der Bearbeitung schriftlicher Lern- oder Leistungsaufgaben – wird von Schüler*innen eine umfassende sprachliche Rezeption und Produktion erwartet. Die Struktur des Unterrichtsdiskurses deckt damit jeweils medial mündliche wie auch medial schriftliche Rezeption sowie Produktion ab (Pohl, 2016, S. 58).

Da schulisches Lehren und Lernen entsprechend immer sprachgebunden stattfinden, erstaunt es nicht, dass die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen in allen Unterrichtsfächern elementar für deren erfolgreiche Partizipation sind (Becker-Mrotzek & Roth, 2017, S. 11; Thürmann & Vollmer, 2017, S. 299). Weiterhin beeinflussen die sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen nachweislich ihre schulischen Leistungen und folglich auch ihren Schulerfolg (Prenzel & Baumert, 2009; Schiefele et al., 2004).

Sprache ist allerdings nicht nur das zentrale Medium in jedem Unterrichtsfach zur Vermittlung von Fachinhalten (Schmölzer-Eibinger, 2013), sondern immer zugleich auch Lerngegenstand. Denn die inhaltliche Spezifität der einzelnen Fachinhalte geht einher mit Sprachgebrauchsformen, die fachspezifisch sind bzw. gebraucht werden. Der kompetente Umgang mit der fachspezifischen Sprache ist demnach eine wesentliche Kompetenz für Lerner*innen, die Teil der fachlichen Kompetenz ist, weshalb die Aneignung und Vermittlung fachinhaltlicher und fachsprachlicher Kompetenzen untrennbar miteinander verzahnt sind (Portmann-Tselikas, 2013, S. 275; Schmölzer-Eibinger et al., 2013, S. 11).

Es kann folglich konstatiert werden, dass Fachunterricht immer zugleich auch (Fach)sprachunterricht ist und sein muss. Sprachunterricht hingegen ist auf sprachliche Lernziele fokussiert, aber kann dabei zugleich auch Fachunterricht sein: Die Vermittlung von Sprache als Kommunikationsmedium verläuft automatisch inhaltsgebunden, da immer ein Thema benötigt wird, welches die

Grundlage für die Kommunikation darstellt – diese Themen können auch fachgebunden gewählt werden.

Daraus folgt, dass sich die Konzepte eines sprachsensiblen Fachunterrichts und eines fachsensiblen Sprachunterrichts bezüglich ihrer Herangehensweise unterscheiden, wie [Tabelle 1](#) zusammenfassend darstellt.

Fachsensibler Sprachunterricht	Sprachsensibler Fachunterricht
<ul style="list-style-type: none"> – Vorrangiges Ziel: Aneignung sprachlicher Kompetenzen – Gemeinsam mit fachlichen und fachsprachlichen Kompetenzen 	<ul style="list-style-type: none"> – Vorrangiges Ziel: Vermittlung fachlicher Kompetenzen – Gemeinsam mit fachsprachlichen Kompetenzen

Tab. 1: Vergleich von fachsensiblen Sprachunterricht und sprachsensiblen Fachunterricht

Der sprachensible Fachunterricht ist zunächst einmal regulärer Fachunterricht, orientiert sich an fachlichen Inhalten und fokussiert demnach die Vermittlung fachinhaltlicher Kompetenzen. Da fachliche Inhalte sprachlich vermittelt und erarbeitet werden, sind die spezifischen fachsprachliche Kompetenzen elementarer Bestandteil der fachlichen Kompetenz. Entsprechend sollte jeder Fachunterricht auch bewusst und sensibel mit den inbegriffenen fachsprachlichen Aspekten umgehen und sie in die Unterrichtsgestaltung einbeziehen. Sprachliche Aspekte, die nicht relevant für die sprachliche Handlungsfähigkeit im fachlichen Kontext sind, müssen in einem sprachbewussten und sprachbildenden Fachunterricht nicht zwingend vermittelt werden. Im naturwissenschaftlichen Unterricht müssen beispielsweise weder Kasus oder Genus noch literarische Ästhetik thematisiert werden, da sich diese Themen nicht aus fachlichen Inhalten ergeben. Die Sorge von Fachlehrkräften, dass durch eine sprachbewusste Unterrichtsgestaltung der Fachunterricht zum Sprachunterricht wird, ist demnach unbegründet. Denn die sprachlichen Aspekte sind aus-schnittthaft, ergeben sich aus den zu vermittelnden fachlichen Inhalten und Kompetenzen und sind mit diesen untrennbar verwoben.

Der fachensible Sprachunterricht hingegen ist auf die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen ausgerichtet. Die Vermittlung von explizitem Grammatikwissen kann ergänzend einbezogen werden, aber im Fokus sollte die sprachliche Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit der Lerner*innen stehen. Hierzu wird Inhalt benötigt, der in den Sprachunterricht einbezogen wird und der durch die zu vermittelnde Sprache getragen wird. Denn ohne Inhalt lässt sich nicht kommunizieren bzw. sprachlich handeln. Dabei kann der Inhalt prinzipiell durch jedes Thema abgedeckt werden, wie beispielsweise die Hobbys der Schüler*innen, aktuelle Geschehnisse in der Welt oder den Schulalltag. Es ist aber auch möglich, dass der Inhalt sich direkt auf fachliche Themen bezieht, der Sprachunterricht also fachsensibel gestaltet wird. Der Fokus liegt zwar nach wie vor auf der Vermittlung sprachlicher Kompetenzen, dabei werden aber fachliche und demnach auch fachsprachliche Lernziele im Unterricht tangiert, einbezogen und während der Sprachaneignung mit vermittelt. Dies ist sicherlich herausfordernd, sowohl für Lehrende als auch für Lernende. Aller-

dings können durch eine Handlungsorientierung im fachsensiblen Sprachunterricht nachweislich Auffälligkeiten im Lern- und Sozialverhalten reduziert werden, ohne die Sprachaneignung zu reduzieren (Olthoff, 2022), und zudem der Übergang der Lerner*innen in den Regelunterricht sanfter gestaltet werden, da bereits fachliche und fachsprachliche Grundlagen von Beginn der Sprachaneignung vermittelt werden, auf die anschließend ein sprachsensibler und sprachbildender Fachunterricht aufbauen kann.

Wie genau die Sprache im schulischen Kontext adäquat beschrieben werden kann, wird rege diskutiert (z.B. in Ahrenholz, 2017; Feilke, 2012; Gogolin, 2010). Dabei haben sich eine rein auf der sprachlichen Form basierende Analyse und daraus resultierende Merkmalslisten jedoch als wenig zielführend erwiesen, da grammatikalische und lexikalische Eigenschaften eben auch in anderen Varietäten zu finden sind (Steinhoff, 2019, S. 328).

Unterschiedliche Arbeiten, wie beispielsweise von Morek und Heller (2012), Vollmer und Thürmann (2010, 2013), sowie die systemisch-funktionale Grammatiktheorie nach Halliday (1978, 1985) nähern sich der verwendeten Sprache auch aus funktionaler Perspektive. Die Analyseebenen dieser Arbeiten werden im Folgenden erläutert; ihr Zusammenhang ist in [Abbildung 1](#) dargestellt.

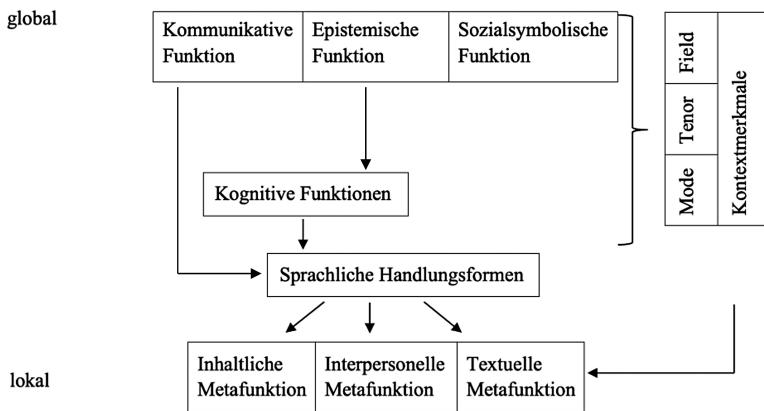


Abb. 1: Funktionale Betrachtungen von Sprache auf lokaler und globaler Ebene (eigene Darstellung)

Laut Morek und Heller (2012) können bildungssprachliche Kommunikations-handlungen bestimmte Funktionen übernehmen: Sie dienen als Medium des Wissenstransfers (*kommunikative Funktion*), als Werkzeug des Denkens (*epistemische Funktion*) und als Eintritts- und Visitenkarte (*sozialsymbolische Funktion*), wobei diese Funktionen in der Regel miteinander verwoben auftreten. Diese Betrachtungsebene bezieht sich global auf die Funktion der verwendeten Sprache allgemein.

Vollmer und Thürmann (2010, 2013) differenzieren die Sprache in wissensvermittelnden Kontexten, indem sie kognitive Funktionen (z. B. *benennen, erklären, begründen* oder *bewerten*) beschreiben, die sich in sprachlichen Handlungen manifestieren und häufig an bestimmte Formulierungsmuster gebunden sind. Diese kognitiven Funktionen können als potenzielle Konkretisierung im Bereich der kommunikativen und epistemischen Funktion verstanden werden, die Morek und Heller (2012) postulieren. Durch die Zuordnung zu kognitiven Funktionen kann die Verwendung einzelner Sprachgebrauchsformen in Kommunikationskontexten funktional erklärbar gemacht werden. Ein Satz mit der Konjunktion *weil*, der zudem einen Nebensatz mit Verbendstellung erfordert, kann beispielsweise die Funktion des Begründens erfüllen. Allerdings können in einem Text auch mehrere kognitive Funktionen erfüllt werden bzw. eine kognitive Funktion kann durch mehrere unterschiedliche Sprachgebrauchsformen realisiert werden. Demnach kann mithilfe der Zuordnung kognitiver Funktionen nicht analysiert werden, ob und wie Sprachgebrauchsformen funktional divergieren.

Auch mithilfe der systemisch-funktionalen Grammatiktheorie (SFG) nach Halliday (1978, 1985) können funktionale Aspekte der Sprache in wissensvermittelnden Kontexten herausgearbeitet werden. Gemäß der SFG kann Sprache als ein Produkt sozialer Prozesse definiert werden, die durch die Sprache repräsentiert werden (Halliday, 1978, S. 31). Geht man davon aus, dass jeder Text als sozialer Prozess einzigartig ist, dann gibt es keine konkrete Anzahl an Registern, sondern es handelt sich um eine unquantifizierbare Kategorie (Knapp & Watkins, 2005, S. 19). Die Interagierenden gestalten Sprache daher immer in Abhängigkeit von der Interaktionssituation, um Bedeutung zu erzeugen. Folglich unterscheidet sich Sprache auch innerhalb des Faches kontextspezifisch. Drei sich wechselseitig beeinflussende Merkmale, die in Anlehnung an Halliday (1985, S. 12), Schleppegrell (2004, S. 47) und Derewianka und Jones (2010, S. 19) herausgearbeitet werden können und in [Tabelle 2](#) zusammengefasst sind, ermöglichen eine nähere Klassifikation des Kontextes und der entsprechenden Sprache. Durch ihre Interaktion kann von Kommunikationsteilnehmer*innen zudem ein auf die Situationsanforderung funktional bezogenes Register realisiert werden (Derewianka & Jones, 2016, S. 34; Halliday, 1978, S. 185).

<i>Field</i>	bezieht sich auf das Thema der Interaktion	Was ist der Inhalt der Kommunikation?
<i>Tenor</i>	bezieht sich auf die Haltung und Beziehung der Kommunikationsteilnehmer*innen	Wer kommuniziert mit welcher Absicht?
<i>Mode</i>	bezieht sich auf das Medium und die Organisation der Kommunikation	Wie wird kommuniziert?

Tab. 2: Merkmale zur funktionalen Klassifikation von Sprache (eigene Darstellung, in Anlehnung an Derewianka & Jones, 2010, S. 19; Halliday, 1989, S. 12; Schleppegrell, 2004, S. 47)

Diese Kontextmerkmale ermöglichen damit eine Konkretisierung der Funktionen bildungssprachlicher Handlungen, die Morek und Heller (2012) annehmen, aber auch der kognitiven Funktionen, die Vollmer und Thürmann (2012) als Beschreibungsform realisierter Sprache annehmen. Entsprechend sind die Kontextmerkmale in [Abbildung 1](#) vertikal zu den einzelnen Funktionsebenen dargestellt. Sie bestimmen wiederum den Inhalt des Textes (*inhaltliche Metafunktion*), die Beziehung zwischen den Kommunikationsteilnehmer*innen (*interpersonelle Metafunktion*) sowie die Struktur und Organisation des Textes (*textuelle Metafunktion*) (Derewianka & Jones, 2010, S. 19; Schleppegrell, 2004, S. 47). Mit einer Analyse der inhaltlichen Metafunktion können beispielsweise die Beteiligten, die Prozesse, die Umstände und die Zusammenhänge in einem Text bzw. auch in einem Satz herausgearbeitet werden, die jeweils von unterschiedlichen und/oder mehreren Wörtern oder Satzteilen realisiert werden können. Damit bietet die inhaltliche Metafunktion die Möglichkeit, explizit realisierten Formen eine Funktion für die Bedeutungserzeugung zuzuordnen und ist damit eher auf lokaler Ebene zu verorten, wie [Abbildung 1](#) illustriert.

Die Betrachtungen formaler und/oder funktionaler Aspekte der im Fachunterricht verwendeten bzw. zu verwendenden Sprache gibt zunächst einmal wenig Anhaltspunkte für konkrete didaktisch-methodische Ableitungen. Denn der Fachunterricht bringt nicht nur eine fachspezifische Sprache mit sich, die wiederum kontextspezifisch divergieren kann. In den jeweiligen Kontexten gibt es auch unterschiedliche sprachliche Funktionen, für die es zudem jeweils verschiedene formale Möglichkeiten gibt, die entsprechenden Bedeutungen zu erzeugen.

Eine Möglichkeit, die in einem bestimmten Kontext realisierten bzw. zu realisierenden Sprachhandlungen und Sprachstrukturen zu beschreiben, sind Genres. Genres sind funktional orientiert und beziehen sich auf den Zweck einer Sprachhandlung, aus der sich bestimmte Charakteristiken des Produkts ergeben, deren Kenntnis wiederum den Schreib- und Leseprozess effektiv und effizient machen (Knapp & Watkins, 2005, S. 17).

Knapp und Watkins (2005, S. 97–249) beschreiben fünf fundamentale und prozessorientierte Genres schulischer Texte, die bezüglich des Ziels der Sprachhandlung identifiziert werden können: *beschreiben*, *erklären*, *instruieren*, *argumentieren* und *erzählen*. In den Genres finden sich demnach auch die kognitiven Funktionen wieder, die Vollmer und Thürmann (2010, 2013) annehmen. Die Charakteristiken der Genres können zunächst fachübergreifend wie in [Tabelle 3](#) bezüglich ihres Verwendungszweckes beschrieben werden.

Durch die spezifische Kommunikationssituation, die durch die Kontextvariablen *Field*, *Tenor* und *Mode* beschrieben werden können, konkretisiert sich die Ausprägung der sprachlichen Handlung und kann schließlich auf einen konkreten Text übertragen werden (Derewianka & Jones, 2010, S. 20). Diesbezüglich stellt sich die bereits eingangs in [Abschnitt 1](#) formulierte Frage, ob die in [Tabelle 3](#) dargestellten prototypischen Genres auch in allen Unterrichtsfächern

als kommunikative Handlungen von Relevanz sind. Dieser Frage soll nun in [Abschnitt 3](#) auf den Grund gegangen werden.

Beschreiben	Erklären	Instruieren	Argumentieren	Erzählen
Dinge sachlich sequenzieren	Phänomene in zeitlicher und/oder kausaler Beziehung sequenzieren	Tätigkeiten oder Verhalten logisch sequenzieren	Jemanden von der eigenen Sichtweise überzeugen	Menschen und Ereignisse in Zeit und Raum sequenzieren

Tab. 3: Charakteristik der prototypischen Genres (in Anlehnung an Knapp & Watkins, 2005, S. 27)

3 Handlungsorientierung im Unterricht

Eine Handlung kann in Anlehnung an Aebli (2019, S. 185) und Groeben (1986, S. 71) als ein intentionales Verhalten zur Erreichung eines Ergebnisses verstanden werden. Bei einer Handlung interagieren demnach die kognitive, die emotionale sowie die Verhaltensebene und sie kann in die wesentlichen Schritte *Planung*, *Realisierung* bzw. *Durchführung* und *Kontrolle* bzw. *Bewertung* unterteilt werden (Groeben, 1986, S. 61–82). Gudjons (2014, S. 47–50) differenziert handelndes Lernen in die Komponenten *Antizipation*, *Realisation* und *Handlungskontrolle*. Mit Antizipation ist sowohl die Motivation, die Zielbildung, als auch die Planung zur Erreichung des Ziels gemeint. Die Realisation meint den Vollzug des Handlungsplans, wobei die Operationen sich direkt auf den Handlungsgegenstand beziehen (z.B. anmalen) oder auch Hilfsoperationen (z.B. berechnen) sein können. Sie beziehen nicht nur äußerlich beobachtbares Tun ein, sondern es kann auch innerlich in informationsverarbeitenden Prozessen gehandelt werden (z.B. kalkulieren). Die Handlungskontrolle findet während der Planung, während der Ausführung und evaluierend am Ende des Handlungsvorgangs statt. Durch die Annahme eines derartig komplexen Handlungsbegriffes können laut Gudjons (2014, S. 50) „die Lücke zwischen „Aktion“ und „Kognition“ geschlossen werden“, weshalb ein „dualistisches Polarisieren von Denken und Handeln“ überflüssig werde.

Bisher fehlt es meist noch an „einer fachdidaktischen Durchbuchstabierung des Prinzips der Handlungsorientierung“ (Gudjons, 2014, S. 42). Orientiert an den obigen Ausführungen lassen sich allerdings auf einer Metaebene folgende Phasen für die unterrichtsbezogenen Handlungen ableiten:

1. Problem und Zielbildung
2. Planung
3. Durchführung
4. Handlungskontrolle

Handelndes Lernen kann in Anlehnung an Habermas (1981) in instrumentelles und kommunikatives Handeln differenziert werden. Das instrumentelle Handeln bezeichnet dabei eine „koordinierte Veränderung, Untersuchung oder Herstellung von Objekten“ (Wöll, 1998, S. 129). Fundamental für das instrumentelle Lernen im Fachunterricht ist daher die Arbeit mit Produkten, die als Repräsentation des fachlichen Inhalts verstanden werden können. Dabei können sowohl materielle Produkte wie Werkstücke, Bilder oder ein Versuchsaufbau fokussiert werden als auch immaterielle Produkte wie zum Beispiel ein Rollenspiel. Instrumentelle Handlungen sind zwar nicht primär sprachlich fundiert, werden aber sprachlich durch kommunikative Handlungen begleitet (Wöll, 1998, S. 129).

Das kommunikative Handeln bezieht sich dabei auf Ziele, die nur kooperativ erreichbar sind und „eine Veränderung von Umweltaspekten implizieren“ (Wöll 1998, S. 130). Folglich kann Sprechen immer auch als Handeln bezeichnet werden (Edmondson & House, 2006, S. 82) und Interaktion als „wechselseitiges bewusstes und unbewusstes (Sprach-)Handeln“ (Decke-Cornill & Küster, 2015, S. 145) von Interaktionspartner*innen. Im Kontext des (Fremd)sprachenunterrichts ist die Handlungsorientierung primär auf kommunikative Handlungen und die Teilhabe an sozialen Interaktionen ausgerichtet, zu denen die Lerner*innen befähigt werden (Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021; Delius et al., 2021, S. 7).

Aus dem Zusammenhang von instrumentellem und kommunikativem Lernen ergibt sich das Potenzial eines handlungsorientierten Unterrichts für die Gestaltung eines sprachsensiblen Fachunterrichts und eines fachsensiblen Sprachunterrichts: Durch den Fokus auf instrumentelle Handlungen steht die sprachliche Aushandlung fachlichen Inhalts nicht mehr unmittelbar im Fokus; die Handlung an sich kann prinzipiell auch ohne Sprache ausgeführt werden, kann aber zugleich einen Zugang zur Sprachaneignung eröffnen (Campbell et al., 2019). Zugleich wird durch den Einbezug eines Produktes im Rahmen des instrumentellen Handelns ein expliziter Kontext für die kommunikativen Handlungen geschaffen, die die instrumentellen Handlungen instruieren, begleiten, koordinieren und evaluieren. Aus diesem Kontext kann auch die Realisierung der Variablen *field*, *tenor* und *mode* abgeleitet werden, aus deren Zusammenspiel auf die Situation bezogene Sprachhandlungen von den Schüler*innen realisiert werden können.

Wie bereits in [Abschnitt 2](#) erläutert, lassen sich die instrumentellen Handlungen, welche sich auf fachspezifische Objekte beziehen, und die einhergehenden und koordinierenden kommunikativen Handlungen, welche auch die fachspezifische Sprache einbeziehen, im Fachunterricht nicht voneinander trennen. Alle Handlungsphasen basieren auf vorhergehenden oder parallel ablaufenden sprachlichen Handlungen, wobei diese auf globaler Ebene ([Abb. 1](#)) sowohl kommunikative als auch epistemische Funktionen übernehmen. Für einen sprachsensiblen bzw. sprachbildenden Fachunterricht bzw. für einen Sprachunterricht, der fachsensibel gestaltet bzw. mit der Vermittlung fachlicher Kom-

petenzen verbunden wird, ist daher eine doppelte Handlungsorientierung elementar: Damit ist gemeint, dass das instrumentelle Handeln explizit mit dem kommunikativen Handeln verbunden wird und beide Handlungsarten gleichermaßen in den Unterricht einbezogen und unterstützt werden. Entsprechend sollten sprachliche Gebrauchsformen fokussiert werden, die (kommunikativ und epistemisch) funktional für die instrumentellen Handlungen sind und eng mit diesen verzahnt sind.

Bezüglich der funktionalen Betrachtung von Sprachhandlungen eignen sich die prototypischen Genres, die Knapp und Watkins (2005, S. 97–249) beschreiben. Sie können als kommunikative Handlungsmuster den instrumentellen Handlungsschritten in [Tabelle 3](#) zugeordnet werden, wie [Abbildung 2](#) illustriert.

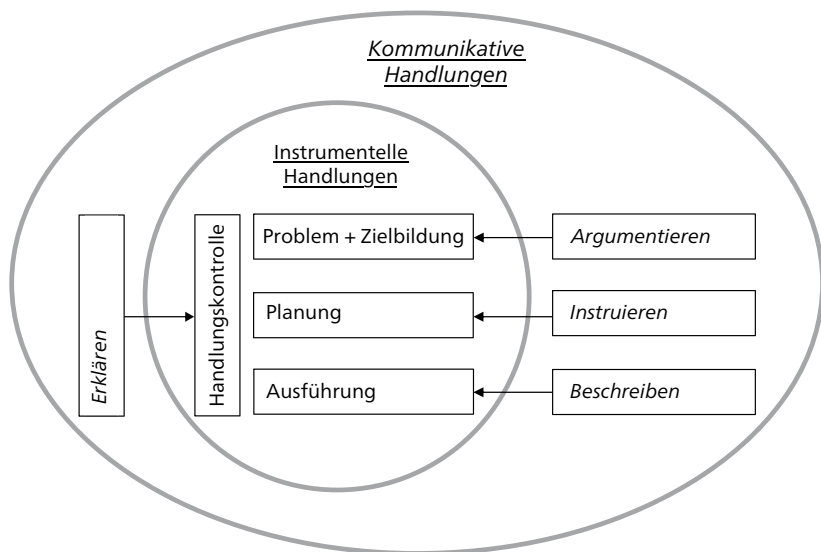


Abb. 2: Schritte instrumenteller Handlungen und Genres kommunikativer Handlungen (eigene Darstellung)

In jedem Schritt instrumenteller Handlungen sind bestimmte kommunikative Handlungen von den Schüler*innen auszuführen, um Bedeutung epistemisch und/oder kommunikativ auszuhandeln. Dabei kann in jedem Handlungsschritt eines der prototypischen Genres nach Knapp und Watkins (2005) in den Fokus gestellt werden, wobei sicherlich jeweils weitere Genres relevant sind oder zumindest tangiert werden: Bei der Aushandlung des Problems und des Ziels muss in erster Linie argumentiert werden, die Planung des Handlungsvorhabens erfordert vor allem ein Instruieren und die Ausführung der geplanten Handlungsschritte soll im schulischen Kontext auch durch eine Beschreibung nachvollziehbar gemacht werden. Die Kontrolle der Handlung findet parallel zu

allen Handlungsschritten statt und erfordert Erklärungen, um das Evaluationsergebnis für sich und andere rational nachvollziehbar zu machen.

4 Fazit

Die Gestaltung eines handlungsorientierten Fachunterrichts bietet den Schüler*innen durch deren aktive Auseinandersetzung mit einem fachlichen Lerngegenstand in Form instrumenteller Handlungen einen expliziten Kontext, durch den fachliches Lernen auch sprachungebunden stattfinden kann. Folglich kann eine Handlungsorientierung sprachlich entlastend für Schüler*innen sein. Da instrumentelle Handlungen im Fachunterricht allerdings stets von kommunikativen Handlungen instruiert, begleitet, koordiniert und evaluiert werden, kann ein an fachlichen Handlungen und Produkten orientierter Fachunterricht durch die einhergehende Kontextualisierung und die sich bietenden Gelegenheiten zur Nutzung deiktischer Elemente das Verständnis (fach)sprachlicher Funktionen und Handlungsformen von Schüler*innen im Unterrichtskontext unterstützen. Darüber hinaus eröffnet sich in einem handlungsorientierten Fachunterricht die Chance auf Implementierung umfassender Gelegenheiten für die Aneignung und den Umgang mit fachspezifischen Ausprägungen von Genres und damit auch für die Ausbildung (fach)sprachlicher Kompetenzen. Denn die Gegenüberstellung zeigt, dass die prototypischen Phasen eines handlungsorientierten Unterrichts die prototypischen Genres des fachlichen Lehrens und Lernens abdecken.

Instrumentelle fachliche Handlungen können demnach im schulischen Kontext funktional und systematisch mit den kommunikativen Handlungen, in denen sich die prototypischen Genres manifestieren, vernetzt werden. Eine doppelte Handlungsorientierung eröffnet damit die Gelegenheit, den Fachunterricht sprachensibel und sprachbildend, aber auch den Sprachunterricht fachsensibel und fachlich bildend zu gestalten.

Literatur

- Abendroth-Timmer, D. & Gerlach, D. (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung*. Metzler.
- Aebli, H. (2019). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Klett-Cotta.
- Ahrenholz, B. (2017). Sprache in der Wissensvermittlung und Wissensaneignung im schulischen Fachunterricht. In B. Lütke, I. Petersen & T. Tajmel (Hrsg.), *Fachintegrierte Sprachbildung. Forschung, Theoriebildung und Konzepte für die Unterrichtspraxis* (S. 1–32). De Gruyter.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2013). Sprache im Fach: Einleitung. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 7–14). Waxmann.

- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Waxmann.
- Beese, M. & Benholz, C. (2013). Sprachförderung im Fachunterricht. Voraussetzungen, Konzepte und empirische Befunde. In C. Röhner & B. Hövelbrinks (Hrsg.), *Fachbezogene Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache. Theoretische Konzepte und empirische Befunde zum Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen* (S. 37–56). Beltz-Juventa.
- Campbell, M., Dutz, K., Landherr, J. & Olthoff, S. (2019). Handlungsorientierter Technikunterricht als Zugang zum Spracherwerb. In M. Butler & J. Goschler (Hrsg.), *Sprachsensibilität in Bildungsprozessen* (S. 139–160). Springer.
- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*. Narr Francke Attempto.
- Delius, K., Surkamp, C. & Wirag, A. (Hrsg.) (2021). *Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht empirisch. Studien zu schulischen und universitären Lehr-/Lernkontexten*. Universitätsverlag Göttingen.
- Derewianka, B. & Jones, P. (2010). From traditional grammar to functional grammar: Bridging the divide. *NALDIC Quarterly*, 8 (1), 6–17.
- Derewianka, B. & Jones, P. (2016). *Teaching language in context*. Oxford University Press.
- Edmondson, W. J. & House, J. (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Narr Francke Attempto.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*, 39 (233), 4–13.
- Gogolin, I. (2010). Durchgängige Sprachbildung. In C. Bainski & M. Krüger-Potratz (Hrsg.), *Handbuch Sprachförderung* (S. 13–21). Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Groeben, N. (1986). *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Francke.
- Gudjons, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Julius Klinkhardt.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Suhrkamp.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Arnold.
- Halliday, M. A. K. (1985). *An introduction to functional grammar*. Arnold.
- Knapp, P. & Watkins, M. (2005). *Genre, text, grammar. Technologies for teaching and assessing writing*. University of New South Wales Press.
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache. Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57 (1), 67–101.
- Olthoff, S. (2022). Technikunterricht in Sprachlernklassen: Handlungs- und Produktorientierung im fachsensiblen Sprachunterricht. In K. Birkner, B. Hufeisen & P. Rosenberg (Hrsg.), *Spracharbeit mit Geflüchteten* (S. 179–204). Lang.

- Pohl, T. (2016). Die Epistemisierung des Unterrichtsdiskurses. In E. Tschirner, O. Bärenfänger & J. Möhring (Hrsg.), *Deutsch als fremde Bildungssprache. Das Spannungsfeld von Fachwissen, sprachlicher Kompetenz, Diagnostik und Didaktik* (S. 272–284). Stauffenberg.
- Portmann-Tselikas, P. R. (2013). In allen Fächern Sprachen lernen. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel & H. H. Reich (Hrsg.), *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert* (S. 272–284). Waxmann.
- Prenzel, M. & Baumert, J. (Hrsg.) (2009). *Vertiefende Analysen zu PISA 2006*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schiefele, U., Artelt, C., Schneider, W. & Stanat, P. (Hrsg.) (2004). *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 25–40). Waxmann.
- Schmölzer-Eibinger, S., Dorner, M., Langer, E. & Helten-Pacher, M. (2013). *Sprachförderung im Fachunterricht in sprachlich heterogenen Klassen*. Fillibach bei Klett.
- Steinhoff, T. (2019). Konzeptualisierung bildungssprachlicher Kompetenzen. Anregungen aus der pragmatischen und funktionalen Linguistik und Sprachdidaktik. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 71 (1), 327–352.
- Thürmann, E. & Vollmer, H. J. (2017). Sprachliche Dimensionen fachlichen Lernens. In M. Becker-Mrotzek & H. J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 299–320). Waxmann.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (S. 107–132). Narr.
- Vollmer, H. J. & Thürmann, E. (2013). Sprachbildung und Bildungssprache als Aufgabe aller Fächer der Regelschule. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 41–58). Waxmann.
- Wöll, G. (2011). *Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.

Medienbewusste Schreibdidaktik? Überlegungen zur Schreibaufgabengestaltung und dem Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher (1994) im Kontext digitaler Mediennutzung

Christian Aspalter

Im Zentrum dieses Beitrags steht die Frage, was medienbewusste Schreibdidaktik sein könnte und warum sie aus schreibdidaktischer Perspektive auch für den DaF/DaZ-Unterricht unumgänglich scheint. Dazu werden unterschiedliche Theoriekonzepte aus den Bereichen der Medien-, Schreib- bzw. Sprachdidaktik herangezogen. Vor allem am bekannten Modell zur konzeptionellen Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit von Koch und Oesterreicher (1985)¹ kann gezeigt werden, welchen transformativen Einfluss das Hinzudenken von Medien auf solchermaßen etablierte Modelle im Bereich der Schreibdidaktik hat. Aber auch der Transfer in die didaktische Praxis soll hier geleistet werden, indem exemplarisch ein Schreibauftrag unter dem Aspekt einer medienbewussten Schreibdidaktik neu formuliert wird.

1 Exemplarische Schreibaufgabenanalyse vor dem Hintergrund medialer Rahmung

Analysiert man exemplarisch Schreibaufgaben in gängigen Lehrwerken im Umfeld des DaF/DaZ-Unterrichts, so wird deutlich, dass darin auch das Schreiben der Logik des Spracherwerbs untergeordnet ist, was praktisch erklärbar und zunächst auch kein grundsätzliches schreibdidaktisches Problem darstellt. Schreibaufgaben sind in der Regel dann so formuliert, dass damit der derzeitige Spracherwerbsstand gefestigt oder verbessert werden soll. In der Folge werden in diesen Schreibaufgaben häufig Wortschatzarbeit oder auch Grammatikunterricht verpackt. Mitunter dienen Schreibaufgaben jedoch auch einem kommunikativen Zweck und erhalten so eine Ausrichtung, die Konrad Ehlich (1983) mit dem Begriff der „zerdehnten Kommunikation“ bezeichnet hat und eine wichtige Perspektive von Schreibunterricht in der Schule insgesamt darstellt. Schulisches Schreiben wird dadurch von seiner konventionellen Produktfixierung ein Stück weit gelöst und einem Sprachhandlungsaspekt eingeschrieben (Fix, 2008; Merz-Grötsch, 2010; Steinig & Huneke, 2015). Immer wieder werden die Schreibaufträge auch medial gerahmt. Diese Rahmung ge-

1 Das Modell, das in seinen wesentlichen Eckpunkten seit 1985 gleich bleibt, erfuhr zahlreiche grafische Darstellungsvarianten und Modifizierungen, auf die hier nicht eingegangen werden kann. Doch auch in diesem Beitrag wird je nach Anschaulichkeitsanfordernis auf unterschiedliche Ausführungen ein und desselben Modells referiert.

schieht ebenfalls in sehr unterschiedlicher Art und Weise. Problematisch wird es aus schreib- und mediendidaktischer Perspektive dann, wenn der Schreibauftrag etwas verspricht, was in der Folge nicht eingelöst wird. Der Schreibauftrag suggeriert etwa einen kommunikativen Akt, ist aber keiner, oder der Schreibauftrag tut nur so, als würde er in einem digitalen Medium stattfinden.

Zur Veranschaulichung seien hier zwei Beispiele aus dem DaZ-Kurs- und Arbeitsbuch „Schritte plus 1“ (Bovermann et al., 2021) angeführt.

Im ersten Beispiel wird ein Online-Chat simuliert, der im Grunde genommen nichts weiter ist als eine recht konventionelle Grammatikübung (Konjugation des Verbs). Die Übung trägt den Titel „Deutschlernen im Chat: Ergänzen Sie in der richtigen Form“ (Bovermann et al., 2021, S. 75):

- Moderatorin: Heute ist das Chat-Thema „Freizeit“. Ich fange einmal an.
Ich *fahre* (fahren) in meiner Freizeit gern Rad.
- Chiara01: Du _____ (fahren) gern Rad? Ich nicht.
- Halil_M: Warum nicht? Rad fahren ist super – und Fußball.
Aber ich lese auch gern.
- Moderatorin: _____ (lesen) du viel, Halil?
- Halil_M: Ja, sehr viel. Besonders Krimis.
- Moderatorin: Wer _____ (lesen) auch gern?
- Jaime: Ich!
- Moderatorin: Gut, Jaime und Halil, ihr _____ (lesen) also gern.
_____ (treffen) ihr auch gern Freunde?
- Jaime: :)
- Halil_M: Ja.
- Moderatorin: Und du, Chiara? _____ (treffen) du gern deine
Freunde? ... Chiara? Bist du noch da? ...
_____ (schlafen) du? ... Huhu, Chiara!

Obwohl der Schreibauftrag hier sprachlich klar situiert ist, geht der kommunikative und damit der Handlungsaspekt des Schreibens gänzlich verloren und wird bereits dadurch schreibdidaktisch einigermaßen fragwürdig. Sieht man sich zudem die mediale Einbettung des Schreibauftrags an, dann erscheint dieser schlichtweg paradox. Übrig bleibt eine Grammatikdrillübung in neuem Gewande. Die situative Rahmung zielt nicht wirklich auf schriftsprachliches Handeln ab und der mediale Kontext ist ebenfalls nur Zierde. Der Chat versucht alles, um Authentizität zu suggerieren (der Unterstrich und die Ziffern im Namen), doch es wird einigermaßen schwierig werden, einen Chat im Internet zu finden, der diesem hier in irgendeiner Form auch nur einigermaßen ähnlich ist. Ob sich dadurch Grammatik tatsächlich in der beabsichtigten Weise einüben lässt, möchte der Autor hier nicht beurteilen, schriftsprachliches Handeln und medienbewusste Aufgabenstellungen zum Schreiben im Unterricht sehen sicherlich anders aus.

Das zweite Beispiel dieses Buches zeigt eine Schreibaufgabe in Verbindung mit dem Verfassen einer E-Mail (Bovermann et al., 2021, S. 88). Auch hier merkt man die starke sprachdidaktische Reduktion des Schreibauftrags. Geschrieben werden soll je ein Satz zu einem Punkt, zu beachten seien auch die formalen Merkmale der Textsorte (Anrede und Gruß). Auch hier stellt sich die Frage nach der Funktion der medialen Rahmung. Im Buch ist typischerweise grafisch ein E-Mail-Eingabefenster nachgebildet. Doch was genau passiert, wenn man hier auf den Button „E-Mail senden“ tippt?

Diese beiden Beispiele verweisen auf ein schreibdidaktisches Grundproblem, das man sehr gut als fehlendes Medienbewusstsein in der Schreibdidaktik beschreiben könnte. Dieses zeigt sich vor allem darin, dass das Schreiben von digitalen Textsorten den analogen Raum tatsächlich kaum verlässt² und die Funktion des Mediums weitgehend eine ornamentale bleibt. Zu betonen gilt es in diesem Zusammenhang, dass es sich dabei keinesfalls um ein exklusives Problem der Schreibdidaktik im Kontext von Fremd- oder Zweitsprachenerwerb handelt, sondern eine generelle schreibdidaktische Herausforderung im Kontext der gegenwärtigen „Leitmediumtransformation“ (Brandhofer, 2019) darstellt, auch wenn die Schreibdidaktik digitale Medien längst für sich entdeckt hat (Abraham, 2016; Aspalter et al., 2020; Dieter, 2004; Frederking et al., 2016; Porombka, 2012; Wampfler, 2017).

2 Das Medium als die „eigentliche“ Botschaft

Die Einschätzung der Funktion von Medien in Bezug auf ihre Rolle in der Übermittlung von Botschaften divergiert je nach Modell (Frederking, 2016). Das klassische Sender-Medium-Empfänger-Modell von Shannon und Weaver (1949/1998) suggeriert ein Medium, das lediglich wertneutraler Überträger einer Botschaft ist. Tauchen keine Störquellen auf, so kommt am Ende beim Empfänger auch jene Botschaft an, die vom Sender gesendet wurde.

Das ist eine sehr technische Auffassung von Kommunikation (und Medium), die sich leicht durch den konkreten medialen Kontext dieser Modellierung erklären lässt. Shannon und Weaver erarbeiteten dieses bahnbrechende Modell vor dem Hintergrund telefonischer Kommunikation. Folgte man dieser neutralen Auffassung von Medium, wäre es in Bezug auf den Inhalt unerheblich, darüber nachzudenken, mit und in welchen Medien wir schreibend agieren. Störquellen könnten die Übermittlung von Inhalt zwar irritieren oder gar verhindern, keinesfalls aber verändern.

Auf der anderen, diametral gegenüberliegenden Seite steht die Auffassung von Medien als „eigentliche“ Botschaften, wie sie durch Marshall McLuhan geprägt wurde. Seine Theorie kulminiert in dem Satz „The medium is the message“ (McLuhan, 2003). Die Rolle des Mediums ist in dieser Auffassung in Bezug auf

2 Schreibaufträge in gängigen DaF/DaZ-Lehrwerken, in denen tatsächlich im digitalen Raum geschrieben wird, sind auch 2022 nach wie vor die Ausnahme.

die gesendeten/empfangenen Inhalte nicht nur dominant, sondern es selbst wird zur Botschaft. Dies scheint ein Paradoxon zu sein. Folgt man jedoch McLuhans Theorie, so zeigt sich sehr schnell, wie plausibel der Ansatz erscheint. McLuhan (1977) erläutert in einem Interview für das australische Fernsehen diesen Satz ebenfalls anhand des Mediums Telefon. Er führt aus, dass es für die einzelnen Personen durchaus relevant sei, was diese am Telefon konkret sagen und hören würden, jedoch sei die Tatsache, dass wir in der Gesellschaft alle das Telefon als Kommunikationsmittel einsetzen, von wesentlich größerer Bedeutung als die individuellen Einzelbotschaften, die wir mit diesem Medium kommunizieren. Die Einzelbotschaften betreffen nur einzelne Personen, das Medium betrifft die Gesellschaft als Gesamtheit, denn das Medium verändert unsere Wahrnehmung und damit unseren Umgang mit der Welt.

Diese radikale Ansicht des Mediums als „eigentlicher“ Botschaft prägt die Debatte um die Bedeutung der Medien bis heute. Felix Stalder (2017), dessen Werk „Kultur der Digitalität“ zuletzt diese Debatte maßgeblich beeinflusst hat, folgt im Wesentlichen McLuhans Auffassung von der ubiquitären Dominanz des Mediums. Er erarbeitet in seiner Theorie drei Prinzipien, die eine Kultur der Digitalität kennzeichnen: Referentialität, Gemeinschaftlichkeit und Algorithmität.

Beginnt man von hier aus, schreibdidaktische Positionen in den Blick zu nehmen, dann wird man feststellen, dass man unmöglich so tun kann, als könnte man analoges Schreiben einfach durch eine digitale Rahmung erweitern.

3 Auswirkungen auf das Erfolgsmodell von Koch/Oesterreicher (1994) – der Versuch einer Modellierung

Die Diskussion um den medialen Aspekt des „Erfolgsmodells“ von Koch und Oesterreicher ist intensiv und nicht wenige Autor*innen kommen zu dem Schluss, dass eine mediale Erweiterung des Modells eine Sackgasse wäre (Dürscheid, 2016; Schneider, 2016). Dem ist entgegenzuhalten, dass die beiden Autoren selbst ihr Modell dem medialen Wandel von Textsorten anzupassen versuchten und dass Modelle generell immer eine mehr oder weniger zulässige Verknappung zugunsten von Anschaulichkeit darstellen (Feilke & Hennig, 2016).

Wenn hier also dennoch der Versuch gemacht werden soll, das Modell im Kontext des digitalen Leitmedienwandels zu adaptieren, dann mit der Absicht, dass dadurch etwas sichtbar wird, das relevant für unsere schreibdidaktischen Überlegungen ist und in dem Bewusstsein, dass eine solche Modellanpassung im Detail ebenfalls Schwächen zeigen wird.

Das Ausgangsmodell von Koch und Oesterreicher (1994) stellt sich wie folgt in [Abbildung 1](#) dar.

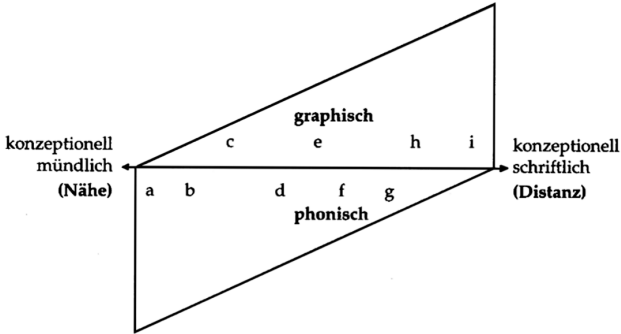


Abb. 44.1: Schematische Anordnung verschiedener Äußerungsformen im Feld medialer und konzeptioneller Mündlichkeit/Schriftlichkeit (a = familiäres Gespräch, b = Telefongespräch, c = Privatbrief, d = Vorstellungsgespräch, e = Zeitungsvortrag, f = Predigt, g = wissenschaftlicher Vortrag, h = Leitartikel, i = Gesetzestext)

Abb. 1: Modell medialer und konzeptioneller Mündlichkeit und Schriftlichkeit (Koch & Oesterreicher, 1994, S. 588)

Die x-Achse stellt das Zentrum des Modells dar. Auf ihr befindet sich das Kontinuum von „konzeptionell mündlich (Nähe)“ zu „konzeptionell schriftlich (Distanz)“. Oberhalb der x-Achse ordnen sich grafisch realisierte Textsorten ein, unterhalb phonische. Für die Autoren ist die Dichotomie von „phonisch“ versus „graphisch“ eine mediale Kategorie. Das ist vor allem vor dem Hintergrund digitaler Textwelten problematisch, da das Medium Internet eine ganze Reihe an Textsorten hervorgebracht hat, die sowohl phonisch als auch grafisch funktionieren. Die Dichotomie ist weniger eine Frage der Medialität als eine der Modalität.

Dennoch ist der Kern des Modells schreib- und sprachdidaktisch erhellend, denn durch dieses Modell wird ersichtlich, dass sowohl grafische Texte mehr oder weniger „konzeptionell mündlich“ sein können (hier ganz links der „Privatbrief“), als auch phonische Texte mehr oder weniger „konzeptionell schriftlich“ (hier ganz rechts der „wissenschaftliche Vortrag“). In den kommunikativen Parametern beschreiben Koch und Oesterreicher (2007) die Dichotomie dann mit folgenden Begriffspaaren in [Tabelle 1](#).

Kommunikative Nähe	Kommunikative Distanz
Privatheit	Öffentlichkeit
Vertrautheit der Kommunikationspartner*innen	Fremdheit der Kommunikationspartner*innen
starke emotionale Beteiligung	geringe emotionale Beteiligung
Situations- und Handlungseinbindung	Situations- und Handlungsentbindung
referenzielle Nähe	referenzielle Distanz
raum-zeitliche Nähe (face-to-face)	raum-zeitliche-Distanz
kommunikative Kooperation	keine kommunikative Kooperation

Kommunikative Nähe	Kommunikative Distanz
Dialogizität	Monologizität
Spontanität	Reflektiertheit
freie Themenentwicklung	Themenfixierung
usw.	

Tab. 1: Parameter von kommunikativer Nähe und kommunikativer Distanz (Koch & Oesterreicher, 2007, S. 351)

Für den Schreib- bzw. Sprachunterricht ergeben sich aus diesem Modell eine Reihe von spannenden Konsequenzen, die vor allem in Bezug auf sprachliche Normen bedeutsam wurden. In konzeptionell mündlichen Texten findet man

[a]uf sprachlicher Ebene [...] eher einfachere und kürzere Sätze mit unklaren Grenzen, Versprechern, Sprecherwechsel sowie viele Partikel und Pausenfüller, Zeigewörter (da, jetzt, ich), Gliederungssignale (also), Kontaktsignale (nicht?, gell?) und Hörsignale (ja, mhm, genau). (Steinig & Huneke, 2015, S. 32)

Konzeptionell schriftliche Texte sind hingegen

sorgfältiger gestaltet mit längeren, wohlgeformten und differenzierten Sätzen, die unabhängig von einem bestimmten Ort und Zeitpunkt zu verstehen sind. [...] Sie orientieren sich deshalb stärker an sprachlichen Normen, enthalten mehr explizite Informationen und weniger Partikeln. (Steinig und Huneke, 2015, S. 32)

Im Diskurs um Bildungssprache wurde „konzeptionelle Schriftlichkeit“ ebenfalls unter dieser Prämisse zu einem Merkmal derselben (Becker-Mrotzek & Roth, 2017; Feilke, 2012; Gogolin, 2010).

Selbstverständlich ist es schwierig, im obigen Kontinuum etwa das „Telefongespräch“ genau an der Stelle einzuordnen, an der es sich befindet, hängt doch das Kriterium der Nähe bzw. Distanz vor allem davon ab, wer sich am anderen Ende der Leitung befindet. Der Adressatenbezug ist, sofern die Textsorte diesen nicht bereits mehr oder weniger deutlich nahelegt, in jedem Falle mitzudenken. Der „wissenschaftliche Vortrag“ wird vor einem entsprechendem Fachpublikum stattfinden und der „Privatbrief“ richtet sich an eine vertraute Person.

Wenn wir das Modell in den Kontext digitaler Schriftlichkeit stellen, dann müssen nicht nur neue Textsorten zugeordnet werden, sondern es kommen auch andere Eckpunkte des Modells in Bewegung. Aufrecht bleibt der Kern des Modells mit dem Kontinuum „konzeptionell mündlich (Nähe)“ – „konzeptionell schriftlich (Distanz)“. Eine Erweiterung des Modells um die Kategorien „synchron“ und „asynchron“ scheint gerade in Hinblick auf Sprech- und Schreibakte im digitalen Raum angebracht und nicht neu (Dürscheid, 2010, S. 127 in Anlehnung an Schlobinski, 2006). Da es mir vor allem darauf ankommt, die Unterschiede von analoger und digitaler Textproduktion im Unterricht entlang des Modells von Koch und Oesterreicher (1994) zu zeigen, zerfällt dieses Modell noch einmal in eine „analoge“ (im Modell in [Abb. 2](#) unten) und

eine digitale Seite (im Modell in [Abb. 2](#) oben). Das Modell stellt sich zurzeit wie folgt in [Abbildung 2](#) dar.

Erweitertes Modell sprachlicher Äußerungsformen nach Koch & Österreicher 1994 (Aspalter 2023)

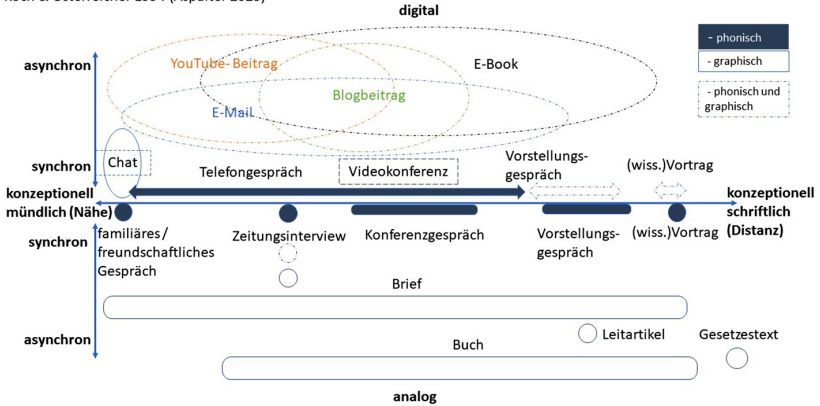


Abb. 2: Erweitertes Modell sprachlicher Äußerungsformen (nach Koch & Oesterreicher, 1994, eigene Darstellung)

Der untere Teil zeigt im Wesentlichen das analoge Konzept von Koch und Oesterreicher (1994), wobei die Textsorten um weitere Medien (z. B. Buch) erweitert wurden. Dabei zeigt sich, dass das Buch ebenso wie der Brief je nach konkreter Textsorte (Privatbrief, Geschäftsbrief, Roman, wissenschaftliche Monografie etc.) und imaginiertes Adressat*in keine genaue Einordnung im Kontinuum von Nähe und Distanz mehr einnehmen, sondern eine ganze Bandbreite von Möglichkeiten abdecken. Andere Textsorten sind hingegen stärker punktuell zugeordnet, wobei eine endgültige Fixierung mir nicht möglich erscheint. Die phonische und grafische Zuordnung ist im analogen Bereich recht einfach und durchwegs eindeutig. Auch die Annahme von synchron oder asynchron ist gut bedienbar. Mündlichkeit spielt sich im synchronen Bereich ab, Schriftlichkeit in einem mehr oder weniger gut abschätzbaren asynchronen Bereich. Ein Brief hatte eben eine bestimmte Übermittlungsdauer, ein Buch ein eingetaktetes Prozedere im Verlag.

Im digitalen Bereich sehen wir nicht nur eine Reihe neuer Textsorten hinzukommen (Vollständigkeit ist in diesem Bereich nicht möglich und auch nicht beabsichtigt), sondern auch klare Auflösungserscheinungen der binären Schemata „phonisch-graphisch“ und „synchron-asynchron“. Chats können sowohl schriftlich als auch mündlich geführt werden und alle möglichen Mischformen hervorbringen. Ob der Chat eher synchron oder mit Unterbrechungen (asynchron) geführt wird, hängt ganz von der Verfügbarkeit der Teilnehmer*innen ab. Es ist den kommunizierenden Teilnehmer*innen aber klar, dass man gegen die Regeln dieser Textsorte verstößt, wenn man einige Tage nicht auf eine

Nachricht reagiert. Nur wenige Textsorten ließen sich tatsächlich in diesem Modell vom Analogen ins Digitale spiegeln (am ehesten vermutlich der Gesetzestext). Vergleicht man etwa die E-Mail mit dem Brief oder das Buch mit dem E-Book, so haben wir die typische Erweiterung der Modalität und eine Aufweichung des binären Schemas von „synchron-asynchron“. Das Nähe-Distanz-Kontinuum verändert sich hingegen nicht wirklich. Spekulativ wird hier angenommen, dass ein analoger Brief noch förmlicher sein kann als eine digitale E-Mail. Eine Kultur des formalen E-Mail-Schreibens wurde bislang noch nicht in der Form entwickelt, wie sie für den Briefverkehr bereits seit Jahrhunderten vorliegt. E-Mails im beruflichen Kontext überraschen und irritieren mitunter aus diesem Grund immer wieder mit „konzeptioneller Mündlichkeit“, wo wir sie nicht erwarten bzw. als angebracht erachten. Der Chat hat kein analoges Pendant und somit sind unsere Erwartungen in Bezug auf die sprachlichen Realisierungen hier auch nicht vorkonfiguriert. Die Textsorte darf sich hier in einem kommunikativen Aushandlungsprozess selbst finden, ohne an einer analogen Vorlage gemessen zu werden. Sie hat sich bei uns vor allem im „konzeptionell mündlichen“ Bereich angesiedelt.³ Auch an den anderen Textsorten fällt auf, dass sie allesamt ein wenig stärker in den konzeptionell mündlichen Bereich hineinragen. Diese Verschiebung digitaler Diskursformen und Textsorten hin in den Bereich der „konzeptionellen Mündlichkeit“⁴ ist etwas, dass auch die Sprachendidaktik im Zusammenhang mit dem Schreibunterricht interessiert (Dürscheid, 2010).

Für das Schreiben im Unterricht bieten sich diese neueren Textsorten besonders für weniger fortgeschrittene Lerner*innen an, da sie mit diesen Textsorten zumeist sehr vertraut sind und diese an die Sprachrichtigkeit geringere Anforderungen stellen und so Schreibhemmungen und Schreibbarrieren leichter überwunden werden können. Man sollte vermuten, dass genau darin der Grund liegt, warum diese Textsorten in Lehrbüchern vermehrt Einzug gehalten haben und weniger aufgrund ihrer ornamentalen Funktion. Gerade die Vertrautheit mit der Textsorte und die damit gut imaginierbaren Adressat*innen bieten eine Chance für das, was Schreiben tatsächlich bedeuten könnte – (mehr oder weniger) „zerdehnte Kommunikation“. Dass sich dabei mit digitalen Tools sogar Schreibarrangements kreieren lassen, die tatsächlich synchron – also echte Schreibgespräche – sind, ist ein Novum in der Schreibdidaktik, das im Schreibunterricht gut genutzt werden könnte. Daraus eine Grammatikübung zu machen, ist nicht nur eine vergebene Chance, sondern auch eine gänzliche Verkennung dessen, was das Medium als eigentliche Botschaft zu bedeuten hat.

3 In der Diskussion des Beitrags bei der IDT 2022 in Wien hat jedoch eine Teilnehmerin aus Japan angemerkt, dass an ihrer Universität sehr formale, distanzierte Chats geführt werden würden. Insofern ist dieses Schema immer vor dem Hintergrund der konkreten Kommunikationsteilnehmer*innen und Kulturräume zu hinterfragen.

4 Es scheint, dass die Schreiber*innen auch im globalen Dorf eher „per du“ als „per Sie“ sind.

Diese Form von Schreibdidaktik tut so, als wären Medien lediglich neutrale Überträger einer Botschaft, als hätten sie selbst keinen Einfluss auf die Kommunikation und das Schreiben. Sie sind – analog zu den Begriffen „sprachsensibel“ bzw. „sprachaufmerksam“ – „medienunsensibel“ bzw. „medienunaufmerksam“.

4 Praktische Bedeutsamkeit?

In Bezug auf die praktische Bedeutsamkeit dessen, was oben skizziert wurde, scheint es am einfachsten zu sein, das erste Beispiel, das zu Beginn angeführt wurde, vor dem Hintergrund einer medienaufmerksamen Schreibdidaktik zu reformulieren.

In diesem Beispiel ging es um das Thema „Freizeit“. Das kommunikative Setting dieser Aufgabe ist, dass sich Freunde in einem Chat zu diesem Thema austauschen. Weitere Lernziele der Sequenz sind vermutlich der Aufbau des Wortschatzes zu diesem Thema und das Einüben der richtigen Verbformen. Diese zusätzlichen Lernziele müssen in einer medienaufmerksamen Schreibdidaktik zugunsten des authentischen Schreibakts keineswegs aufgegeben werden. Sie müssen lediglich im Ablauf bewusst so angeordnet werden, dass sie den Schreibakt selbst nicht (zer)stören.

Ein konkreter Vorschlag zu Umsetzung könnte wie folgt aussehen:

1. In einer ersten Arbeitsphase wird das Lexikon erarbeitet, das die Teilnehmer*innen brauchen, um ihre Freizeitaktivitäten zu beschreiben.
2. Für das Schreiben des Chats wechselt man dann tatsächlich in eine digitale Schreibumgebung. Die technischen Möglichkeiten dazu sind vielfältig: Die Lerner*innen schreiben in einem Social Media-Dienst, auf den sie sich einigen. Sie verwenden ein anderes kollaboratives Schreibtool, wie z. B. *Etherpad*, *Only Office*, *Word in Office 365*, *Google Doc* ..., das ihnen von der Lehrperson zur Verfügung gestellt wird. Die Lerner*innen führen den Chat tatsächlich durch. Sie tauschen sich über ihre liebsten Freizeitaktivitäten aus und sichern am Ende das Ergebnis (Screenshots, Abspeicherung, diverse Exportfunktionen der Tools ...).
3. In einem weiteren Schritt wird mit dem authentischen Textmaterial im Unterricht weitergearbeitet. Dieses bietet in der Folge nicht nur die Möglichkeit von Grammatikunterricht, indem die Verbformen genauer unter die Lupe genommen werden (auch dieses Lernziel wäre also wieder möglich), sondern darüber hinaus insgesamt über Sprachverwendung im Chat zu reflektieren, Sprachnormen zu diskutieren – oder einfach „echte“ Gespräche über tatsächliche Vorlieben von Freizeitaktivitäten zu führen.

An diesem Beispiel zeigt sich, dass eine medienaufmerksame Schreibdidaktik den Handlungsspielraum im Unterricht deutlich erweitern kann und keinesfalls einschränkt. Die schreibdidaktischen Angebote, die das Medium (synchrones Schreibgespräch) und die Textsorte (starke konzeptionelle Mündlichkeit) werden in diesem Beispiel nun ernst genommen und nicht als Vehikel für völlig

andere Lernziele oder Layoutfragen zweckentfremdet. Dies mag in hohem Maße dazu beitragen, dass Unterricht zu einem authentischeren Umgang mit Sprache und Medien findet und somit auch die Motivation der Lernenden deutlich erhöht.

5 Diskussion und Ausblick

Dieser Beitrag versteht sich als Versuch, eine weitere Aufmerksamkeitsdimension in den schreibdidaktischen (Fremdsprachen-)Diskurs einzubringen, die hier mit „Medienaufmerksamkeit“ bezeichnet wurde. Diese leitet sich aus dem medientheoretischen Ansatz ab, dass Medien deutlich mehr sind als neutrale Überträger einer Botschaft. Für digitale Schreibmedien kann man festhalten, dass diese sowohl in der Lage sind, neue Textformen hervorzubringen als auch traditionelle analoge Textformen zu modifizieren. Dies konnte am Modell von Koch und Oesterreicher (1994) gezeigt werden. Die praktischen Ableitungen für einen medienaufmerksamen Schreibunterricht können niederschwellig umgesetzt werden und erhöhen insgesamt die Bandbreite thematischer und methodischer Möglichkeiten des Unterrichtens. Digitale Medien lediglich als ornamentale Versatzstücke in Lehrwerken zu gebrauchen, vergibt vor einem schreibdidaktischen Hintergrund eine Reihe von Motivationsmöglichkeiten und verfälscht darüber hinaus Schreibhandlungen unzulässig.

Schreibdidaktik, sofern sie nicht an der kommunikativen Realität ihrer Klientel vorbeigehen möchte, kann sich den Fragen medialen Wandels nicht entziehen, sondern muss in der Lage sein, diesen theoretisch zu reflektieren und im Unterricht zu nutzen.

Literatur

- Abraham, U. (2016). Digitale Schreib-, Präsentations- und Publikationsmedien. In V. Frederking, A. Krommer & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (2. Aufl., S. 269–289). Schneider Hohengehren.
- Aspalter, C., Falschlehner, G. & Kurtagic-Heindl, D. (Hrsg.) (2020). *Lesen und Schreiben in digitalen Kontexten (Erziehung und Unterricht, Bde. 9–10)*. öbv.
- Becker-Mrotzek, M. & Roth, H.-J. (2017). Sprachliche Bildung – Grundlegende Begriffe und Konzepte. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 11–36). Waxmann.
- Bovermann, M., Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Pude, A., Specht, F. & Mayrhofer, L. (2021). *Schritte plus Neu 1 – Österreich. Deutsch als Zweitsprache/Kursbuch und Arbeitsbuch*. Hueber.
- Brandhofer, G. (2019). Das Modell einer zweistufigen kritischen Prüfung für eine wirkmächtige Didaktik. In C. Leineweber & C. de Witt (Hrsg.), *Digitale Transformation im Diskurs* (S. 280–291). https://ub-deposit.fernuni-hagen.de/receive/mir_mods_00001547

- Dieter, J. (2004). Lesen und Schreiben im Internet. Eine Herausforderung für den Schreibunterricht. In I. Blatt & W. Hartmann (Hrsg.), *Schreibprozesse im medialen Wandel: Ein Studienbuch* (S. 162–171). Schneider Hohengehren.
- Dürscheid, C. (2010). *Wie Jugendliche schreiben: Schreibkompetenz und neue Medien*. De Gruyter.
- Dürscheid, C. (2016). Nähe, Distanz und neue Medien. In H. Feilke & M. Hennig (Hrsg.), *Zur Karriere von „Nähe und Distanz“: Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells* (S. 357–385). De Gruyter.
- Ehlich, K. (1983). Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In A. Assmann, J. Assmann & C. Hardmeier (Hrsg.), *Schrift und Gedächtnis* (S. 24–43). Fink.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Feilke, H. & Hennig, M. (Hrsg.) (2016). *Zur Karriere von „Nähe und Distanz“: Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. De Gruyter.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben: Schreibprozesse im Deutschunterricht* (2. Aufl.). Schöningh.
- Frederking, V. (2016). Symmedialität und Synästhetik. Die digitale Revolution im medientheoretischen, medienkulturgeschichtlichen und mediendidaktischen Blick. In V. Frederking, A. Krommer & T. Möbius (Hrsg.), *Digitale Medien im Deutschunterricht* (2. Aufl., S. 3–49). Schneider Hohengehren.
- Frederking, V., Krommer, A. & Möbius, T. (Hrsg.) (2016). *Digitale Medien im Deutschunterricht* (2. Aufl.). Schneider Hohengehren.
- Gogolin, I. (2010). Was ist Bildungssprache? *Grundschulunterricht Deutsch*, 4, 4–5.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36, 15–43.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit: Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung* (Bd. 1, S. 587–604). De Gruyter.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für germanistische Linguistik*, 35 (3), 346–375. <https://doi.org/10.1515/zgl.2007.024>
- McLuhan, M. (2003). *Understanding media: The extensions of man*. Gingko Press.
- McLuhan, M. (1977). *The medium is the message. Full lecture: part 1 v 3*. <https://www.youtube.com/watch?v=fFtspEielxI>
- Merz-Grötsch, J. (2010). *Texte schreiben lernen* (2. Aufl.). Kallmeyer.
- Porombka, S. (2012). *Schreiben unter Strom: Experimentieren mit Twitter, Blogs, Facebook & Co*. Duden.
- Schlobinski, P. (Hrsg.) (2006). *Von *hdl* bis *cul8r*^{*}: Sprache und Kommunikation in den neuen Medien*. Duden.

- Schneider, J. (2016). Nähe, Distanz und Medientheorie. In H. Feilke & M. Hennig (Hrsg.), *Zur Karriere von „Nähe und Distanz“: Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells* (S. 333–356). De Gruyter.
- Shannon, C. E. & Weaver, W. (1949/1998). *The mathematical theory of communication*. University of Illinois Press.
- Stalder, F. (2017). *Kultur der Digitalität* (3. Aufl.). Suhrkamp.
- Steinig, W. & Huneke, H.-W. (2015). *Sprachdidaktik Deutsch: Eine Einführung* (5., neu bearb. u. erw. Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Wampfler, P. (2017). *Digitaler Deutschunterricht: Neue Medien produktiv einsetzen* (1. Aufl.). Vandenhoeck & Ruprecht.

Schreibprozessdidaktik als junge Disziplin im deutschsprachigen Raum – didaktische Rückschlüsse für die Vermittlung von Schreibkompetenz im DaF/DaZ-Unterricht

Alina Lira Lorca

Die prozessorientierte Schreibdidaktik kann DaF/DaZ-Lernenden helfen, ihre Schreibkompetenz zu verbessern und die Anforderungen von High-stakes-Sprachtests zu meistern. Lehrkräfte sollten den Fokus auf die Vermittlung von Schreibprozesskompetenz legen, indem sie Bewertungskriterien transparent machen, zum Nachdenken über das eigene Schreiben anregen, die Textgenese und -struktur modellieren sowie formatives Feedback zu Texttiefenstrukturen geben.

1 Einleitung

Die Fertigkeit des Schreibens bereitet vielen Lernenden große Schwierigkeiten aufgrund der Vielseitigkeit, Komplexität und individuellen Prozesse des Schreibens. Doch die Schwierigkeiten, die Schreibende in ihrer Erstsprache (L1) erleben, unterscheiden sich nicht unbedingt von denen in der Fremd-/Zweitsprache (L2). Oft fehlt es Schreibenden an Wissen über den Schreibprozess und Strategien – jenseits der rein sprachlichen Dimension (Dittmann et al., 2003). In meinem Beitrag übertrage ich die Erkenntnisse der Schreibprozessforschung und -didaktik, die sich als noch recht junge Disziplin seit der Bologna-Reform im deutschsprachigen Raum an Universitäten in Form von Schreibzentren und Schreibwerkstätten durchsetzt (Girgensohn, 2017), auf den DaF/DaZ-Unterricht und zeige auf, wie Lehrkräfte von diesen Erkenntnissen profitieren können.

2 Gute Schreibende statt gute Texte

Die prozessorientierte Schreibdidaktik hat sich in den USA in den 1980er Jahren etabliert und entwickelte sich so rasant, dass es heutzutage dort kaum Bildungseinrichtungen gibt, die nicht in irgendeiner Weise an ein *writing center* angebunden sind oder ein eigenes *writing center* aufgebaut haben (Girgensohn & Sennewald, 2016). In den deutschsprachigen Raum schwappte diese Welle erst Jahrzehnte später über, ausgelöst durch die Ergebnisse der PISA-Studie (Anfang der 2000er), die offenbarten, dass die Schreibkompetenzen deutscher Schüler*innen verbesserungswürdig waren. Nach und nach löste die Schreibprozessdidaktik die traditionelle Aufsatzdidaktik der Schule ab und ist mittlerweile in den meisten Schulcurricula verankert, wenngleich z. T. noch in ungenügendem Umfang (Müller et al., 2021).

Im tertiären Bildungssektor kam es durch die Bologna-Reform, die Studierende durch die Verkürzung der Studiendauer und die Begrenzung des *studium generale* beim Schreiben wissenschaftlicher Arbeiten vor neue Herausforderungen stellte, zur Gründung von Schreibzentren. Diese wurden größtenteils durch den nun ausgelaufenen Qualitätspakt Lehre finanziert und z.T. verstetigt (Lira Lorca, 2021).

Bei der prozessorientierten Schreibdidaktik geht es in erster Linie um eine pädagogische Grundhaltung, die akzeptiert, dass „Schreiben mehr als Hinschreiben“ (Kruse & Ruhmann, 2006) ist. Statt wie bei produktionsorientierten Ansätzen bessere Texte produzieren zu wollen, steht nun der Schreibprozess im Mittelpunkt und das Ziel, Studierende zu besseren Schreibenden zu machen. Es werden vor allem drei Bereiche in den Blick genommen: die Schritte bis zum fertigen Text, Feedback und das Nachdenken über den Schreibprozess (Swales, 1990).

3 Der Schreibprozess

Es gibt zahlreiche Schreibprozessmodelle, z. B. kognitionspsychologische, kommunikationslinguistische, sozialwissenschaftliche, kompetenzorientierte, forschungsorientierte und fremdsprachendidaktische Modelle. Das am häufigsten zitierte Modell in der Schreibdidaktik und -forschung ist das von Hayes und Flower (1980), das Schreiben als fortlaufendes Problemlösen sowie iterativ-rekursiven Prozess betrachtet ([Abb. 1](#)).

Inhalte der prozessorientierten Schreibdidaktik sind die Schritte, die Schreibende bis zum fertigen Text üblicherweise gehen: Planen, Schreiben und Überarbeiten. Dieser Prozess kann positiv beeinflusst werden durch formatives Feedback (Hattie & Timperley, 2007) sowie das Nachdenken über den (eigenen) Schreibprozess.

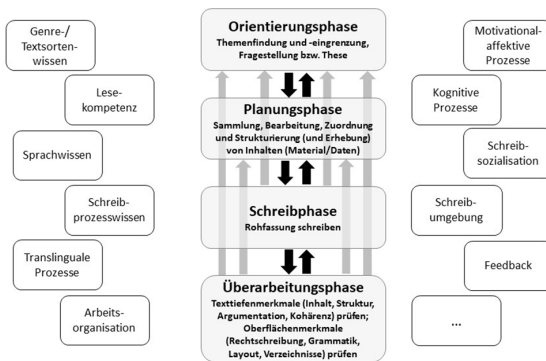


Abb. 1: Der Schreibprozess und seine Einflussfaktoren (eigene Darstellung auf Basis von Hayes & Flower, 1980)

4 Feedback: Von der Oberfläche zu den Texttiefenmerkmalen

Während Schreibprozessorientierung an Hochschulen längst Konsens ist, spielt sie im DaF/DaZ-Unterricht immer noch eine untergeordnete Rolle, wo Lehrkräfte üblicherweise korrekatives summatives Feedback auf Oberflächenmerkmale geben. Es erfolgt also eine sprachlich bewertende Fehlerkorrektur – Texttiefenmerkmale wie Kohärenz und Struktur werden vernachlässigt.

Die Bewertungskriterien im Teil ‚Schreiben‘ bei einschlägigen Sprachtests legen jedoch nahe, dass besonders fortgeschrittene Lernende anhand von Texttiefenmerkmalen bewertet werden; nicht nur anhand sprachlicher Strukturen und Wortschatz (Oberflächenmerkmale).¹ Ein Blick auf die Schreibaufträge und -handlungen lässt weitere Rückschlüsse auf die Komplexität im Teil ‚Schreiben‘ zu – mit fortschreitendem Niveau verschiebt sich der Fokus immer weiter Richtung Textstruktur und Argumentation (siehe [Tabelle 1](#)).

Test	Schreibaufträge und -handlungen
Goethe-Zert. B1	<ul style="list-style-type: none"> – 1 (Interaktion): Persönliche Mitteilung zur Kontaktpflege – 2 (Produktion): Persönliche themenbezogene Meinungsäußerung – 3 (Interaktion): Persönliche Mitteilung zur Handlungsregulierung
Goethe-Zert. B2	<ul style="list-style-type: none"> – 1 (Produktion): Meinungsäußerung – 2 (Interaktion/Korrespondenz): Persönliche Mitteilung
Goethe-Zert. C1	<ul style="list-style-type: none"> – 1 (Produktion): Informationen referieren, berichten/vergleichen, Meinung äußern
Goethe-Zert. C2	<ul style="list-style-type: none"> – 2 (Produktion/Korrespondenz): <ul style="list-style-type: none"> – Option A: Leserbrief – Option B: Buchbesprechung/Rezension
TestDaF (papierbasiert/digital)	<ul style="list-style-type: none"> – papierbasiert: <ul style="list-style-type: none"> – 1 (Produktion): Grafikbeschreibung, Argumentation – digital: <ul style="list-style-type: none"> – 1: Grafikbeschreibung – 2: Argumentation
DSH	<ul style="list-style-type: none"> – 1 (Produktion): Quellenbasierte Argumentation

Tab. 1: Schreibaufträge und -handlungen in Deutschtests (eigene Darstellung)

1 In der DSH-Prüfung wird diese Zweiteilung als (1) inhaltliche Aspekte und (2) sprachliche Strukturen benannt. Andere Sprachinstitute gliedern noch etwas feiner, lassen jedoch dieselben Schlüsse auf Oberflächen- vs. Texttiefenstrukturen zu. Während die Goethe-Zertifikate B1–C2 anhand der Merkmale (1) Aufgabenerfüllung, (2) Kohärenz/Textaufbau, (3) Wortschatz und (4) (sprachliche) Strukturen bewerten, legt das Test-DaF-Institut neben den (1) sprachlichen Strukturen und der (2) Aufgabenerfüllung noch den (3) Gesamteindruck zugrunde.

Bei der Vorbereitung auf High-stakes-Tests sollten Lehrkräfte beim Feedback auch Texttiefenmerkmale berücksichtigen. Den kleinschrittigen Ablauf von Schreibprozessen kennenzulernen, ist besonders für Deutschlernende auf fortgeschrittenem Niveau relevant, da mit zunehmender Sprachkompetenz die zu produzierenden Texte komplexer sowie zeit- und planungsaufwändiger werden. Gerade an argumentative Genres, die in Deutschprüfungen der fortgeschritteneren Niveaustufen häufig als Textsorte gefordert werden, müssen Lernende deshalb schreibdidaktisch im Unterricht herangeführt werden.

5 Didaktische Handreichung: Schreibprozessorientierte Aufgaben im DaF/DaZ-Unterricht

Die folgende didaktische Handreichung eignet sich besonders für den Einsatz in prüfungsvorbereitenden Sprachkursen, ist aber auch im allgemeinsprachlichen Unterricht ab B1 anwendbar.

5.1 Die Orientierungsphase: Erwartungen transparent machen

Vor dem eigentlichen Schreiben sollten sich Lernende zunächst Zeit nehmen, um sich mit den Erwartungen an das Textprodukt auseinanderzusetzen. Erst wenn das *Feed Up*, also das Schreibziel, verstanden wurde, kann Lehrkräftefeedback in Form eines *Feed Back* und *Feed Forward* effektiv zum Lernfortschritt beitragen (Hattie & Timperley, 2007). Zunächst sollten also der Schreibauftrag und die Bewertungskriterien gemeinsam mit den Lernenden analysiert werden. Ist der Schreibauftrag eine von der Lehrkraft erstellte Aufgabe, die nicht unmittelbar mit den Bewertungskriterien eines Testinstituts zusammenhängt, so lohnt es sich, mit den Lernenden gemeinsam einen Kriterienkatalog zu entwerfen.



Abb. 2: Unterscheidung von Oberflächen- und Tiefenmerkmalen am Beispiel der Bewertungskriterien des Goethe-Instituts (eigene Darstellung)

Bei der Analyse festgeschriebener Bewertungskriterien sollten Lernende an die Unterscheidung von Oberflächen- und Texttiefenmerkmalen herangeführt werden. Da die meisten Lernenden während ihrer Lernbiografie Rückmeldung zu Oberflächenmerkmalen bekommen, sind diese Kriterien für sie leichter zu erfassen, während die Begriffe ‚Kohärenz‘ und ‚Textaufbau‘ oft zu abstrakt erscheinen ([Abb. 2](#)).

Zum Verständnis des Schreibauftrags gehört es aber auch, sich mit den erwarteten Textelementen auseinanderzusetzen. Hier ist es oft notwendig, dass Lehrkräfte das entsprechende Textsortenwissen (z. B. E-Mail, Brief, Aufsatz) vermitteln, da ohne dieses Wissen die Aufgabe nicht erwartungsgemäß erfüllt werden kann. Ist zudem das Genre noch expliziter festgelegt (z. B. Leserbrief, Buchbesprechung, argumentatives Essay), so werden noch komplexere Textgerüste erwartet, die es mit den Lernenden zu dekodieren gilt. Dies kann effektiv anhand von Visualisierungen umgesetzt werden ([Abb. 3](#)).

1		Anrede	Liebe Redaktion,
2	Einleitung	Schreibenlass persönl. Interesse am Thema These (eigene Position) (Überleitungssatz)	mit Interesse betrifft mich selbst, weil ... Meiner Meinung nach ... Im Folgenden ...
3	PRO + Wertschätzung + Entkräftung CONTRA + Stützung CONTRA + Stützung	Manche meinen ... Aber ... Erstens ... z.B. ... Zweitens ... d.h. ...	CONTRA + Wertschätzung + Entkräftung PRO + Stützung PRO + Stützung
4	Schluss	Wiederholung der eigenen Position Forderung Dank Gruß	Alles in allem denke ich ... Wir sollten ... Vielen Dank ... Mit freundlichen Grüßen

Abb. 3: Textelemente eines Leser*innenbriefes (Beispiel) (eigene Darstellung aus Prüfungstraining Goethe-Zertifikat C2, Goethe-Institut Göttingen)

5.2 Die Planungsphase: Den Text vorstrukturieren

Unter dem Druck einer Prüfungssituation neigen viele Lernende dazu, ohne großes Nachdenken ‚draufloszuschreiben‘, da sie befürchten, in der vorgegebenen Zeit nicht fertig zu werden. Tatsächlich lohnt es sich aber, sowohl beim Üben als auch in Prüfungssituationen, den Text vorzustrukturieren. Sonst laufen Lernende Gefahr, während des Schreibens wichtige Aspekte zu vergessen oder Gedankensprünge zu machen, was zu Punktabzug in den Kriterien ‚Aufgabenerfüllung‘ und ‚Textaufbau‘ führt. Um dem entgegenzuwirken, können einige Minuten lang anhand einer Mindmap oder in Listenform die Hauptgliederungspunkte des Textes notiert werden, um sich beim Verschriftlichen daran zu orientieren – dies erhöht häufig die Textqualität.

Hierbei kann der Einbezug der Erstsprache und anderer von Lernenden beherrschter Sprachen durchaus bereichernd sein, da Gedanken, die womöglich

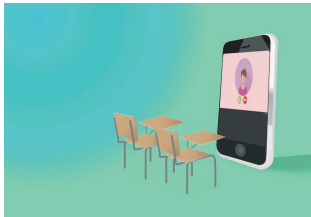
zunächst im Kopf auf Deutsch übersetzt werden müssten und durch fehlenden Wortschatz womöglich nicht zu Papier gebracht werden, so nicht verloren gehen (Lira Lorca, 2019, S. 28–29).

5.3 Schreiben: Texte modellieren

Anstatt das Verfassen des Textes in Einzelarbeit ablaufen zu lassen, bietet der Ansatz einer sog. *joint construction*, also das gemeinsame Schreiben, bzw. des Modellierens durch die Lehrkraft die Möglichkeit, die Arbeitsschritte beim Verfassen eines Textes explizit zu machen und mit Teilnehmenden zu besprechen. Lehrkräfte, die (z. B. als zertifizierte Prüfungsbewerter*innen) mit dem Zieltextformat sehr vertraut sind, können hier mit der gesamten Lerngruppe die Schreibphase des Schreibprozesses unter Einbezug der Lernenden ‚vormachen‘ und die Lernenden beim Tippen via Screensharing anregen, Ideen und Formulierungen für den Text mit einzubringen ([Abb. 4](#)).

Goethe-B2 – SCHREIBEN (A. Lira Lorca) - Beispielaufgabe

Teil 1 vorgeschlagene Arbeitszeit: 50 Minuten



Sie schreiben einen Forumsbeitrag zum Online-Sprachunterricht.

- Äußern Sie Ihre Meinung zum Online-Sprachunterricht.
- Nennen Sie Gründe, warum Online-Sprachunterricht praktisch ist.
- Nennen Sie andere Möglichkeiten, eine Sprache zu lernen.
- Nennen Sie Vorteile der anderen Möglichkeiten.

Denken Sie an eine Einleitung und an einen Schluss. Bei der Bewertung wird darauf geachtet, wie genau die Inhaltspunkte bearbeitet sind, wie korrekt der Text ist und wie gut die Sätze und Abschnitte sprachlich miteinander verknüpft sind. Schreiben Sie mindestens **150** Wörter.



Hallo Leute!

Durch die Corona-Pandemie war Präsenzunterricht oft nicht möglich, sodass immer mehr Menschen mittlerweile online an einem Sprachkurs teilnehmen. Ich bin der Meinung, dass Online-Sprachunterricht die beste Option ist, eine Sprache zu lernen. Denn es gibt sehr viele Vorteile, die ich im Folgenden nennen möchte.

Der größte Vorteil an Online-Sprachunterricht ist, dass er sehr praktisch ist. Das sieht man besonders am Faktor Zeitersparnis. Menschen, die beruflich sehr beschäftigt sind und oft auf Dienstreise fahren, haben so zum Beispiel die Möglichkeit, von überall auf der Welt am Laptop teilzunehmen. Und das, ohne dass sie dafür weite Strecken bis zur Sprachschule mit dem Auto fahren müssen.

Aber es gibt natürlich auch andere Möglichkeiten, eine Sprache zu lernen. Man kann z.B. vor Ort an einer Sprachschule an einem Kurs teilnehmen. Das hat den Vorteil, dass wir mit anderen gemeinsam lernen und so vielleicht sogar neue Freundschaften entstehen.

Eine weitere Möglichkeit wäre, mit einer App wie Duolingo zu lernen. Duolingo ist besonders praktisch, weil wir auch unterwegs, z.B. im Bus oder im Zug, lernen können oder in der Mittagspause. Das Lernen ist also örtlich und zeitlich sehr flexibel.

Insgesamt bin ich trotzdem der Meinung, dass Online-Sprachunterricht die praktischste Option zum Sprachenlernen ist. Deswegen empfehle ich jedem, mindestens einmal im Leben online eine Sprache zu lernen.

Abb. 4: Ergebnis einer Joint Construction (eigene Darstellung aus dem Prüfungstraining Goethe-Zertifikat B2, Goethe-Institut Göttingen)

Gemeinsames Schreiben macht den komplexen Schreibprozess sichtbar und dadurch weniger einschüchternd. Beim späteren selbstständigen Schreiben kann dies kognitiver Überlastung entgegenwirken (Kellogg, 2008).

5.4 Überarbeiten: ‚Rückstrukturierung‘ als Feedback auf Tiefenstrukturen

Haben Lernende eigene Texte verfasst, so ist Feedback unerlässlich. Dies kann in Form von Peer-Feedback, Selbstevaluation oder Lehrkräftefeedback erfolgen. In jedem Fall empfiehlt sich kriteriengeleitetes, selektives Feedback, um Überforderung zu vermeiden. Die Lehrkraft kann auch die Methode des ‚Rückstrukturierens‘ (Scheuermann, 2017, S. 127) anwenden, um Texttiefenstrukturen zu betrachten.

In der Regel gibt es pro Textabschnitt einen Gedankengang, der am Textrand in Form von Hauptaussagen oder Schlüsselwörtern notiert wird. Beim Durchlesen der Randnotizen können anschließend Reihenfolge der Abschnitte, Anzahl der Aussagen in einzelnen Absätzen und der rote Faden überprüft werden ([Abb. 5](#)).

Textfeedback: Kriterien „Kohärenz“ und „Textstruktur“	
<p>Heutzutage sind Smartphones überall. Die Erwachsene und die Kinder benutzen sie im Alltag, bei der Arbeit und an Schulen. Und die letzte Situation finde ich nicht gut. Es war schon schwierig ohne Handys, dass die Kinder im Unterricht den Umgang mit anderen konzentriert bleiben. Und die Schule ist ein Platz, wo die Kinder socialisieren lernen und sich unterhalten müssen. Ein Smartphone hilft nur die Isolation. Aus diesem Wegen diesen Grund sollten Smartphones an Schulen nicht erlaubt sein. Früher, wenn es kein Handy gab, war das kein Problem. Wenn die Eltern dringend mit ihrem Kind kommunizieren sollten, konnten sie die Lehrer*innen oder die Direktor*in anrufen. Die Kinder sind nicht unerreichbar ohne Handys. Eine Ausnahme wäre, wenn die Smartphones ein Instrument für das Lernen sind. Ich meine, wenn das Nutzung kontrolliert ist und der Lehrer die Aufnahme leitet. Das heißt, alle arbeiten zusammen, Lehrer und Schüler. In diesem Fall ist das Smartphone ein hilfreiches Gerät.</p> <p>Aber, meiner Meinung nach sind die Smartphones an Schulen unnötig. Die Nachteile sind mehr als die Vorteile. Und ich meine nicht, dass die Kinder überhaupt kein Smartphone haben müssen, weil sie es außerhalb der Schule benutzen.</p>	<p>Einleitung</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Warum ist das Thema wichtig 2. Speziell: Smartphones an Schulen 3. Eigene Meinung 4. Begründung <p>Hauptteil</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. These (→ gehört in die Einleitung) 2. Pro Smartphone-Verbot: Argument → Beispiele → Erklärung 3. Contra Smartphone-Verbot → Erklärung → Folgerung <p>Schluss (Konnektor fehlt (z.B. „Insgesamt ...))</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Eigene Meinung 2. Gewichtung der Vor- und Nachteile 3. Kompromiss (Abschlussatz)

Abb. 5: Lehrkräftefeedback in Form einer ‚Rückstrukturierung‘ (eigene Darstellung, Prüfungstraining Goethe-Zertifikat B2, Goethe-Institut Göttingen)

6 Konsequenzen für die Lehrkräfteausbildung: Schreibdidaktische Kompetenzvermittlung

Forschungen aus Schulkontexten weisen darauf hin, dass Lehrkräften die Textdiagnose und Schreibförderung oft schwerfällt, besonders bei der Rückmeldung zu Texttiefenmerkmalen (Müller & Busse, 2022, S. 135).

Schreibdidaktik und Schreibforschung können den DaF/DaZ-Unterricht bereichern. Kooperationen zwischen Schreibdidaktiker*innen und Sprachinstituten sind deshalb wünschenswert, sodass Lehrkräfte im Bereich Schreibkompetenzförderung fortgebildet werden können. So kann die Passung zwischen dem, was in Sprachtests erwartet wird und dem, was im Unterricht vermittelt wird, verbessert werden.

Literatur

- Dittmann, J., Geneuss, K. A., Nennstiel, C. & Quast, N. A. (2003). Schreibprobleme im Studium – Eine empirische Untersuchung. In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 155–185). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110907766.155>
- Girgensohn, K. (2017). *Von der Innovation zur Institution: Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/6004629w>
- Girgensohn, K. & Sennewald, N. (2016). *Schreiben Lehren, Schreiben Lernen. Eine Einführung*. wbg Academic.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), S.81–112.
- Hayes, J. R. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Hrsg.), *Cognitive processes in writing* (S. 3–30). Erlbaum.
- Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research*, 1 (1), 1–26. <https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1>
- Kruse, O. & Ruhmann, G. (2006). Prozessorientierte Schreibdidaktik: Eine Einführung. In O. Kruse, K. Berger & M. Ulmi (Hrsg.), *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf* (S. 13–35). Haupt.
- Lira Lorca, A. (2019). Mehrsprachigkeit als Ressource: Die multilinguale Roh-textphase im studienvorbereitenden Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 61, 26–30. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2019.61.06>
- Lira Lorca, A. (2021). Brauchen wir eine MINT-Schreibberatung? – Zur Sinnhaftigkeit der Trennung/Nicht-Trennung der MINT-Fächer und Sozial-/Geisteswissenschaften. In R. Grassmann & S. Schmitt (Hrsg.), *Schreiben in den Fächern. Ziele – Ergebnisse – Perspektiven* (S. 233–251). Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/b18547>
- Müller, N. & Busse, V. (2022). Individuelle Schreibförderung und sprachliche Diversität: Eine Analyse von Lehrkräftefeedbacks und Anregungen für die Praxis. In C. Fische & D. Rott (Hrsg.), *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule* (S. 127–140). Waxmann.
- Müller, N., Lindefeld, K. A. & Busse, V. (2021). Underlying beliefs about writing and teaching writing in Germany: An analysis of policy documents for German in year 9 at secondary school. In J. V. Jeffery & J. Parr (Hrsg.), *Writing development in cross-national perspective* (S. 123–146). Routledge.
- Scheuermann, U. (2017). *Die Schreibfitness-Mappe: 60 Checklisten, Beispiele und Übungen für alle, die beruflich schreiben*. Linde International.
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge University Press.

Teilhabe durch Sprache: Auslandsschulen

Andrea Dorner

Auslandsschulen¹ müssen zwei pädagogischen und schulorganisatorischen Welten gerecht werden und bieten ein sehr diverses Bild an Schulformen und nationalen Anpassungen. Bei all dieser Diversität bildet eine große Gemeinsamkeit den Ausgangspunkt für die Diskussion: An allen Auslandsschulen steht die praktische Zusammenarbeit zwischen Menschen aus zwei schulischen und gesellschaftlichen Systemen im Mittelpunkt und die damit einhergehende sprachliche und kulturreflexive Herausforderung zur Debatte. Während der Podiumsdiskussion bei der IDT 2022 wurde das Ideal diskursiver Teilhabe und Zusammenarbeit innerhalb der Schulgemeinschaft an Auslandsschulen kritisch hinterfragt.

1 Einleitung

Die Auslandsschule ist eine ganz besondere Schulform: Sie ist in Bezug auf ihre gesellschaftlichen und rechtlichen Rahmenbedingungen in zwei Systemen verhaftet und als Bildungsinstitution mit Lehrkräften aus diesen zwei Systemen jeweils einzigartig. So unterscheiden sich nicht nur österreichische von deutschen Auslandsschulen, sondern auch die Auslandsschulen innerhalb dieser Länder. Eine deutsche Auslandsschule in Washington D.C. kann mit einer deutschen Auslandsschule in Doha/Katar nur schwer verglichen werden. Ähnlich verhält es sich mit einer österreichischen Auslandsschule in Guatemala oder Budapest. Die hohe Fluktuation der entsandten Lehrkräfte fordert die ständige Auseinandersetzung um eine möglichst harmonische und partizipative Schulkultur. Dieses so reichhaltige Lern- und Experimentierfeld führt unter anderem dazu, dass die Schulen vor Ort vielfach als pädagogische Vorbilder gelten und die entsandten Lehrkräfte mit einem reichen Erfahrungsschatz in ihr Land, das sie entsandt hat, zurückkehren.

Die Auseinandersetzung sollte dem IDT-Motto (**mit.sprache.teil.haben*) gemäß nicht zuletzt eine sprachenpolitische sein: Wie wird eine gleichberechtigte Teilhabe der gesamten Schulgemeinschaft an einer Auslandsschule ermöglicht und was muss diese Schule leisten, um sowohl kulturreflexives Lernen als auch die deutsche Sprache zu fördern?

Der vorliegende Text entspringt der Diskussion auf dem Podium und die Inhalte fußen auf der Expertise der Podiumsgäste und des Publikums. Beiden Gruppen sei an dieser Stelle nochmals herzlich gedankt.

1 Eine Vorabversion dieses Beitrags wurde in der Zeitschrift des „Verbands Deutscher Lehrer [sic] im Ausland“ veröffentlicht (Dorner, 2022).

Als Podiumsgäste geladen waren:

- Sidita Bazhdari (albanische Vizedirektorin und Deutschlehrerin an der österreichischen Auslandsschule HTL „Peter Mahringer“ Shkodra/Albanien)
- Thomas Lothar (Lehrer für Deutsch, Politik und Geschichte, ehemals für die Zentralstelle für das Deutsche Auslandsschulwesen (ZfA)² als Bundesprogrammlehrkraft an der Universität Brünn und als Auslandsdienstlehrkraft an der deutschen Auslandsschule in Washington D.C. tätig, heute im Vorstand des Verbands Deutscher Lehrer im Ausland)
- Thomas Schlager (stellvertretender Schulleiter und Lehrer für Deutsch und Chemie an der österreichischen Schule Guatemala, Fachkoordinator für Mathematik und naturwissenschaftliche Fächer)
- Saskia Schneider (Lehrerin für Deutsch und Mathematik an der Grundschule der deutschen Schule in Guatemala, Fachleitung Deutsch, Gründungsmitglied des Guatemaltekischen Deutschlehrerverbands)

2 Warum Deutsch lernen? Und warum an einer deutschsprachigen Auslandsschule?

Einleitend wird der Frage nachgegangen, was hinter der Motivation zum Besuch einer Auslandsschule steckt. Die einfache Antwort lautet: Weltweit gilt die deutsche Sprache als Türöffnerin für internationale Studien und als Bereicherung im Lebenslauf. Allerdings gibt es geografische Unterschiede, denn auf dem amerikanischen Kontinent kommt man mit Englisch und Spanisch bestens zurecht und von jährlich 40–60 Maturant*innen am Instituto Austriaco Guatemalteco studieren nur ca. 5–10 Absolvent*innen pro Jahr in einem deutschsprachigen Land. Viele bleiben in Guatemala oder wählen die USA als Studienort. Ganz anders verhält es sich z. B. in Albanien, wo die österreichische Schule in Shkodra als berufsbildende Schule ein Alleinstellungsmerkmal genießt.³ Einerseits gilt sie als Höhere Technische Lehranstalt (HTL) für Informationstechnologie in einer infrastrukturschwachen Region als Besonderheit, andererseits ist die nächste deutschsprachige Auslandsschule erst in Belgrad zu finden. Von den jährlich ca. 35 Maturant*innen der HTL Shkodra studieren 70–80 Prozent in Österreich oder Deutschland.

Da fragt man sich, warum die deutschsprachigen Schulen in Guatemala, so weit weg vom deutschen Sprach- und Kulturraum, trotzdem gut besucht sind. In dem Land, das ein prekäres öffentliches Schulwesen aufweist, haben die Auslandsschulen einen guten Ruf und eine langjährige Tradition⁴. Ehemalige Schü-

2 Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Deutschland (2022).

3 Die HTL „Peter Mahringer“ in Shkodra ist als höhere Technische Lehranstalt für Informationstechnologie die einzige rein berufsbildende österreichische Auslandsschule (Shkolla Austriake, 2018).

4 Das Instituto Austriaco Guatemalteco wurde 1958 gegründet (Österreichische Schule Guatemala, 2018).

ler*innen schicken ihre Kinder wieder auf ihre alte Schule. Von Vorteil ist auch die Campusform vieler Auslandsschulen, wo alle Schularten von der Volksschule bis zur Sekundarstufe II unter einem Dach sowohl Zugehörigkeit als auch Konstanz vermitteln. Entgegen der früheren Ausrichtung als Schulen für Expatriates, die klassischen „Diplomatenkinder“, besuchen heute zu 90 % guatemaltekeische Kinder deutschsprachige Auslandsschulen, darunter durchaus Deutsche der dritten oder vierten Generation.

Anders ist die Erfahrung an einer deutschen Auslandsschule in den USA wie jener in Washington D. C.⁵, an der viele Kinder von „Expats“ lernen. Die Schule bietet auch hier den Rahmen für den gesamten Bildungsweg vom Kindergarten bis zum Abitur, aber die Konstante ist der Wechsel, d. h. die Anschlussfähigkeit innerhalb des Netzwerks der deutschen Auslandsschulen ist für diese Kinder ein wesentlicher Grund für die Schulwahl. Diese Auslandsschulen sind sowohl sprachlich als auch kulturell sehr international, die deutsche Schule in Washington D. C. beherbergt etwa 25 verschiedene Nationen und gleicht in der Zusammensetzung der Schüler*innen eher einer Gesamtschule.

Nach wie vor gilt das deutsche oder österreichische Bildungssystem (die Schweiz eingeschlossen, wenn auch auf dem Podium nicht vertreten) als hervorragend, steht es doch im Ruf, logisches Denken und kritisches Hinterfragen zu trainieren. Hinzu kommen die hohen Studiengebühren in Ländern wie den USA im Vergleich zu jenen in Deutschland oder Österreich, sodass sich inzwischen viele Absolvent*innen für ein Studium im deutschsprachigen Raum entscheiden, wo man sich eine gute Universität eher leisten kann. Deutschsprachige Auslandsschulen bieten somit gute Zukunftschancen und damit die Befähigung zur Teilhabe an der Gesellschaft.

Teilhabe ist leichter, wenn man das kulturelle, soziale und v. a. finanzielle Kapital mitbringt. Stipendiensysteme existieren an allen Auslandsschulen, auch sind deutsche und v. a. österreichische Auslandsschulen im Vergleich zu anderen ausländischen Privatschulen deutlich günstiger. Trotzdem wurde auch an die gesellschaftliche Situation in vielen Ländern erinnert, seien sie als Schwellen- oder Entwicklungsländer definiert. Auslandsschulen sind meist einer gehobenen Mittelschicht vorbehalten und viele Kinder kommen niemals in die Nähe einer solchen Schule. Auch das muss, bei aller Vielfalt der Schulen, erwähnt werden.

Die Deutsche Schule Guatemala existiert seit 1901 und blickt auf über 100 Jahre Tradition zurück (Deutsche Schule Guatemala, 2021).

5 Auch die Deutsche Schule in Washington feierte 2021 bereits ihren sechzigsten Geburtstag (Deutsche Schule Washington D. C., 2022).

3 Welche Interessen verfolgen Deutschland oder Österreich mit seinen Auslandsschulen?

Wir wechseln die Seite und hinterfragen, welchen Anspruch Länder wie Deutschland oder Österreich an ihre Schulen im Ausland stellen. Das Leitbild deutscher Auslandsschulen entspricht seit jeher dem hehren humboldtschen Bildungsideal, das weltweit geschätzt wird. Bildungsarbeit stellt als Teil der Auslandskulturpolitik eine Säule der deutschen Auslands politik dar und verleiht neben der Wirtschaft und der klassischen Diplomatie auch der Soft-Power ihren Stellenwert: Ein Land macht sich attraktiv, indem es über seine Schulen und seine Kulturvermittlung zeigt, was für ein Gesellschafts- und Wertesystem es vertritt. Deutschland verfolgt damit seit vielen Jahren eine erfolgreiche Außen- und nicht zuletzt Friedenspolitik.⁶

Darüber hinaus ist die Gründung einer deutschen Schule etwa in Changchun/China oder São Paulo/Brasilien verknüpft mit der Ansiedlung großer deutscher Firmen. Wirtschaftsbeziehungen waren auch in der Geschichte Auslöser für deutsche Schulgründungen.⁷ Die Wirkmächtigkeit der deutschen Wirtschaft ist auch für die Schüler*innen in hohem Maße entscheidend für die Wahl einer deutschsprachigen Auslandsschule und Österreich partizipiert am Pull-Faktor der bundesdeutschen Wirtschaft. In Zeiten des Fachkräftemangels gewinnen die Beweggründe für Schulen im Ausland eine neue Dynamik. So zählen die Absolvent*innen der rund 140 deutschen Auslandsschulen tatsächlich als signifikanter Faktor, wenn nach Fachkräften für die deutsche Wirtschaft gesucht wird.

Eng verknüpft mit der wirtschaftlich-strategischen Standortwahl ist die geopolitische Situation und die Frage, ob die Auslandsschule auch eine politische Akteurin war und ist. Das Engagement Österreichs etwa in Ost- und Südosteuropa ist die logische Folge geschichtlicher Zusammenhänge, aus denen sich Schulgründungen in Prag oder Budapest nach dem Fall des Eisernen Vorhangs Anfang der neunziger Jahre auch geopolitisch erklären.

In Österreich selbst herrscht ein starker Rechtfertigungsdruck für sein mit acht Schulen ohnehin bescheidenes Auslandsschulwesen. Die Entsendung von Lehrkräften wird als teurer Luxus kritisiert und die Chancen der Internationalisierung werden im Inland zu wenig geschätzt. Als Lehrkraft ist man einerseits Angriffen ausgesetzt, warum Österreich Geld für Schulen im Ausland statt im Inland ausgibt, andererseits wird kritisiert, Auslandsschulen bedeuteten mo-

6 Die Älteste deutsche Auslandsschule wurde in Kopenhagen 1575 gegründet und ist damit auch die zweitälteste Schule in Kopenhagen (Deutsche Schule Kopenhagen, o. D.). Die deutsche Schule in Lissabon ist die zweitälteste der deutschen Auslandsschulen, sie ist 174 Jahre alt, gegründet als Folge der deutsch-portugiesischen Handelsbeziehungen (Deutsche Schule Lissabon, 2017).

7 Viele Schulen in Lateinamerika wurden Ende des 19. Jahrhunderts von deutschen Ausgewanderten gegründet, etwa um auf Kaffeepflanzungen zu arbeiten.

dernern Kolonialismus. Ein gemeinsames, konsistentes Leitbild, das Gegenargumente liefert, wäre wünschenswert.

Der Kompetenzerwerb der entsandten Lehrkräfte, die Internationalisierung der Bildung, das Ziel des lebenslangen Lernens und das Bemühen, die deutsche Sprache weltweit attraktiv zu halten, sind wichtige Argumente, die auch auf der Website des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung zu finden sind (BMBWF, o. D.). Die wirtschaftlichen und geopolitischen Zielsetzungen werden aber zu wenig offen und transparent dargelegt.

4 Wie wird an Auslandsschulen gesprochen?

Ein gemeinsames Leitbild und eine stringente Zielsetzung sind auch bedeutsam für die Kommunikation zwischen allen Beteiligten an Auslandsschulen, seien es Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern oder das schulische Umfeld. Wenn eine partizipative Schulkultur verfolgt werden soll, muss allen Beteiligten klar sein, auf welcher Basis und mit welchem Ziel an der Schule gelehrt und gelernt wird. Auch zeigt sich, dass die Sprachkenntnisse allein nicht Garant für ein gelungenes Miteinander am Standort sind. Zwar gibt es an Auslandsschulen wie in Guatemala die Auflage, dass in den Konferenzen Deutsch gesprochen wird, aber die Realität gibt sich pragmatischer. Guatemaltekkische Kolleg*innen sind in der Mehrheit und es ist schlicht effizienter, wenn gemeinsam auf Spanisch kommuniziert wird. Gesamtkonferenzen mit der Schulleitung finden zwar auf Deutsch mit Übersetzung statt, genauso wie Fachgruppensitzungen für Mathematik oder Deutsch, aber man sieht sich als Begegnungsschule und will in kulturellen und sprachlichen Austausch treten. Dazu gehört auch die Erwartungshaltung, dass die Lehrkräfte die jeweils andere Sprache lernen.

Die an Auslandsschulen tätigen Lehrkräfte, bestehend aus (einheimischen) Ortslehrkräften und entsandten Lehrkräften, unterscheiden sich nicht nur durch die Sprache und andere Lehr- und Lerntraditionen, sondern auch durch unterschiedliche Arbeitsverträge und daraus resultierende unterschiedliche Gehaltsstufen. Die unterschiedlichen Gehälter ergeben sich nicht zuletzt aufgrund der gesetzlich verordneten Zulagen bei Auslandsentsendungen und klaffen vor allem in Schwellen- und Entwicklungsländern weit auseinander. Es gibt aber auch den umgekehrten Fall: An einer deutschen Auslandsschule in den USA kann eine Ortslehrkraft bei weniger Unterrichtsverpflichtung mehr als eine entsandte Lehrkraft verdienen. Sie ist zum Teil auch gewerkschaftlich gut verankert. Was an allen Schulen gilt: Einheimische Ortslehrkräfte sind die Konstante und damit das Rückgrat der Auslandsschulen, sie sichern einen funktionstüchtigen Ablauf, machen die fundamentale Basisarbeit und verankern die Schulen in der Bildungsbürokratie vor Ort. Entsandte Lehrkräfte dagegen arbeiten meist für die Absicherung der Matura bzw. des Abiturs und ernten oft das Prestige der Abschlussklassen und Maturafeiern. Diese Ungleichheit ist ein immerwährendes Thema.

5 Kulturreflexives Lernen an Auslandsschulen

Was wünschen sich denn die Ortslehrkräfte von jenen österreichischen oder deutschen Lehrkräften, die neu an die Schule kommen? Neben der kulturellen Sensibilität ist es vor allem die Bereitschaft, den eigenen Unterricht zu verändern. Darin herrscht auf dem Podium gemeinsamer Tenor: Man kann an einer Auslandsschule nicht so unterrichten, wie man es in Deutschland oder Österreich gewohnt war. Im Zentrum steht die Notwendigkeit, im Team zu arbeiten und sich in ein neues System einzugliedern.

Die Vorbereitung und das Onboarding an den Schulen im Ausland gilt als wesentlicher Gelingensfaktor, um mit den kulturellen Unterschieden in der Fremde zurecht zu kommen. Die Modelle dafür sind unterschiedlich, aber Buddy-Systeme haben sich bewährt. Während Vorbereitungslehrgänge in Deutschland eine Woche dauern, ist die Vorbereitung in Österreich auf zwei Tage beschränkt und konzentriert auf die Besonderheiten der sprachlichen Bildung und auf interkulturelle Themen. Jede Schule bietet standortspezifisch bestimmte Angebote wie etwa ein Sicherheitstraining vor Ort oder Sprachkurse an der Schule. Schulen in Guatemala waren zwei ganze Jahre im Distanzunterricht, das stellte für alle Beteiligten eine lange Ausnahmesituation dar. Herausfordernd ist das Onboarding aber auch an einer deutschen Auslandsschule wie in Washington D. C., wo kaum Sprachbarrieren existieren. In die Lehrpläne an deutschen Auslandsschulen müssen sich selbst die meisten deutschen Lehrkräfte einarbeiten (auf der Nordhalbkugel gilt z. B. der Lehrplan von Thüringen, auf der Südhalbkugel jener von Baden-Württemberg), dadurch ist die deutsche Binnenvielfalt im Kollegium einer deutschen Auslandsschule ein Thema für sich. Gleichzeitig mit der schulischen Integration müssen ein Haushalt aus dem Boden gestampft und bürokratische Hürden (Auto, Bank, Versicherung ...) gemeistert werden. Die Empfehlung lautet, die Unterstützung der neuen Kolleg*innen personell zu trennen: Eine Person fängt fachlich auf, eine andere auf privater Ebene.

Vor allem in der Elternarbeit wird kulturelles Verständnis in einem hohen Maße abverlangt, denn die Erwartungshaltung der Eltern ist im Ausland kulturell bedingt anders. Zudem sind Auslandsschulen als Privatschulen geführt, wo zahlende Eltern viel konkreter Ansprüche erheben. Kundenorientiertes Arbeiten reiht Lehrkräfte mit ihren Bedürfnissen oft an letzter Stelle nach Schüler*innen und Eltern ein. Auch Lehrende, die jahrelange Erfahrung aus dem Heimatland mitbringen, sind damit mitunter überfordert. Wenn Lehrpersonen mit den Ansprüchen „sehr deutsch“ (oder österreichisch) umgehen, birgt das Konflikte. Aber auch die Früchte, die Lehrpersonen ernten, sind entsprechend groß, denn sie werden oft gelobt und gefeiert und bekommen viel vom eigenen Engagement zurück.

6 Die Rückkehr in die Heimat

Wie lange Lehrkräfte im Durchschnitt an Auslandsschulen bleiben, ist schwer zu sagen, je nachdem, wie sie in die neue Welt hineinfinden⁸. Das Phänomen der hohen Fluktuation ist auch aus Sicht der Schulverwaltung und Schulentwicklung problematisch. Das Unterrichten im Ausland ist fordernder als im Inland, weil mehr Stunden unterrichtet werden, die Elternschaft wie an allen Privatschulen anspruchsvoller ist und die Schule zwei Verwaltungs- und Rechtssystemen unterliegt (z.B. doppelte Schulleitung, doppelte Klassenbücher, Ungleichheit von Dienstverträgen, Kooperation mit Ministerien im Gastland und daheim, etc.). Hinzu kommt der Matura- bzw. Abiturprozess mit Begutachtungsabläufen mit den Heimatländern. Viel hängt an den Schulleitungen, die reibungslose Abwicklung zu gewährleisten und gleichzeitig mit dem Heimatland und den Behörden vor Ort in Kontakt zu sein.

Gleichzeitig ist der spezifische Status als Auslandslehrkraft etwas Besonderes und wird nach der Rückkehr vermisst, wenn man als einfache*r Lehrer*in wieder an der alten Schule arbeitet. Die Relocation ist ein eigenes, umfassendes Thema, denn der Rückkehrschock in der Heimat wird als größer erachtet als der Kulturschock im Ausland: Als neue Auslandslehrkraft wird man empfangen und durchläuft einen Integrationsprozess, aber als Rückkehrer*in muss man sich in das vermeintlich Altbekannte eingliedern, oft mit wenig Verständnis und Interesse von Seiten der Daheimgebliebenen.

Damit schließt die Diskussion: Was machen entsandte Lehrkräfte im Ausland mit ihrem Erfahrungsschatz, mit dem sie nach drei, sechs oder acht Jahren zurückkehren? Die Grundregel erfahrener Rückkehrer*innen lautet: Nicht zu viel erzählen, was da draußen los war. Auslandserfahrung bedeutet eine enorme Horizonterweiterung sowohl in beruflicher als auch in privater Hinsicht. An der Stammschule dagegen hat sich eigentlich nichts verändert. Daher sollte man das Glück und Privileg des Auslandsaufenthalts mit einer gewissen Demut genießen. Die Diskussion schließt mit einem Appell an die schulischen Institutionen in Deutschland und Österreich: Ihr bekommt tolle Leute zurück, macht was daraus!

7 Conclusio

Die Notwendigkeit zu definieren, was das Auslandsschulwesen eigentlich bewirken will, wird am Ende wieder offenkundig. Die gleichberechtigte Teilhabe der gesamten Schulgemeinschaft an einer Auslandsschule setzt voraus, dass es eine gemeinsame Vision, ein Leitbild gibt. Nur damit kann die einzelne Schule ein Ziel verfolgen und können einzelne Lehrkräfte argumentativ darlegen, warum sie an diesem Ort und in dieser Institution unterrichten. Damit hat die

8 An deutschen Auslandsschulen kann man bis zu 6 Jahre verlängern, an österreichischen Auslandsschulen bis zu 8 Jahre, außer man bekleidet eine Funktionsstelle wie etwa eine Fachleitung oder stellvertretende Schulleitung.

Diskussion nicht zuletzt aufgezeigt, dass sich die verantwortlichen Behörden in Deutschland oder Österreich mit der Frage auseinandersetzen müssen, was Auslandsschulen eigentlich bezwecken und was ihre Existenz rechtfertigt. Der Austausch zwischen österreichischen und deutschen Auslandsschulen hat durch das Podium jedenfalls einen neuen Anstoß bekommen.

Literatur

- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung der Republik Österreich (o. D.). *Informationen zu den Österreichischen Auslandsschulen*. https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/im/www/mp_asn/oeas.html
- Deutsche Schule Guatemala (2021). *Colegio Alemán | Deutsche Schule Guatemala*. <https://dsguatemala.edu.gt/de/startseite/>
- Deutsche Schule Kopenhagen (o. D.). *Sankt Petri Schule · Skole*. <https://www.sanktpetriskole.dk>
- Deutsche Schule Lissabon (2017). *Deutsche Schule Lissabon. Escola Alemã de Lisboa*. <https://dslissabon.com>
- Deutsche Schule Washington D. C. (2022). *German International School Washington D. C.* <https://giswashington.org/startseite.html>
- Dorner, A. (2022). Teilhabe durch Sprache. Auslandsschulen als sprachliche Leuchttürme und Projekte der Friedenspolitik. *VDLiA*, 69 (4), 240–246. <https://www.aschendorff-buchverlag.de/digibib/?digidownload&tid=18236>
- Österreichische Schule Guatemala (2018). *Instituto Austriaco Guatemalteco. Österreichische Schule Guatemala*. <http://www.austriaco.edu.gt>
- Shkolla Austriake (2018). *Österreichische Schule HTL Peter Mahringer in Shkodra/Albanien*. <https://htl-shkoder.com>
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Deutschland (2022). *Auslandsschularbeit weltweit*. https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Home/home_node.html

Berufszufriedenheit der Deutschlehrer*innen in Kroatien im Lichte der Schulreform und der Corona-Pandemie

Jasminka Pernjek

Ergebnisse der im Bildungsbereich durchgeführten Untersuchungen weisen darauf hin, dass eine Korrelation zwischen der beruflichen Zufriedenheit der Lehrkräfte und dem pädagogischen Erfolg besteht. In der vorliegenden Untersuchung wird der Frage nachgegangen, wie sich die Umsetzung der Schulreform auf die Berufszufriedenheit der Deutschlehrer*innen in Kroatien auswirkt und welchen Einfluss darauf die pandemiebedingten Schulschließungen hatten. Die Studie untersucht, welche Unterschiede es in der gespürten Berufszufriedenheit der Deutschlehrer*innen an unterschiedlichen Schultypen gibt, was die größten Herausforderungen im Rahmen der umfassenden Schulreform waren und wie sich die Pandemie auf die Berufszufriedenheit auswirkte.

1 Einleitung

Im Bildungsbereich durchgeführte Untersuchungen ergeben, dass eine grundsätzliche Berufszufriedenheit der Lehrpersonen mit einem hohen unterrichtlichen Erfolg korreliert bzw. dass ein hoher Grad an beruflicher Zufriedenheit der Lehrpersonen positive Auswirkungen auf die Zufriedenheit der Schüler*innen haben kann (Grassl, 2012, S. 14). Berufszufriedenheit kann als Konstrukt betrachtet werden, „das die emotionale und kognitive Einstellung von Lehrkräften gegenüber schulischen Arbeitskomponenten widerspiegelt“ (Stamouli, 2003, S.42). Die seit 1990 in der Schweiz regelmäßig durchgeführten Erhebungen belegen eine relativ hohe Berufszufriedenheit von Lehrpersonen, die unter anderem auch an der Bereitschaft zur Wiederwahl des Berufs zu erkennen ist (Ipfling et al., 1995; Landert, 2014). Einfluss der Rahmenbedingungen auf die Berufszufriedenheit zeigen Studien zu Auswirkungen der Pandemie: Eine in den USA durchgeführte Studie deutet darauf hin, dass die Arbeit unter Pandemiebedingungen einen Prädiktor für einen Burn-out des Lehrpersonals darstellt. An deutschen Schulen wurde auch ein stärkeres Stresserleben vermerkt (Dreer & Kracke, 2021; Hansen et al., 2022, S. 776; Huber et al., 2020).

2 Schulreform in Kroatien

In Kroatien wurde 2015 eine umfassende Schulreform in Gang gesetzt. In ihrem Rahmen wurden Curricula für alle allgemeinbildenden Fächer erstellt (Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO], 2019). Für den Fremdsprachenunterricht bedeutete das eine Wende vom inputorientierten Lehrplan zu einem outputorientierten Curriculum, in dem die zu erzielenden Lernergebnisse definiert werden. Im Vordergrund steht der funktionale Aspekt der Sprache, d.h. der Erwerb kommunikativer Fertigkeiten. Das Aneignen von entsprechenden

sprachlichen Mitteln, die für die erfolgreiche Bewältigung der kommunikativen Lernaufgaben benötigt werden, soll den Lernprozess stützen, ist aber stets dem Erwerb kommunikativer Kompetenz untergeordnet, was dem Ansatz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) entspricht. Als übergeordnetes Lernziel in allen Fertigkeitsbereichen ist stets die Fähigkeit zur erfolgreichen Kommunikation anzustreben bzw. der Erwerb kommunikativer Fertigkeiten, die Lernende in unterschiedlichen authentischen Situationen anwenden können. Zu diesem Zweck wird im Fremdsprachenunterricht die Entwicklung von interkulturellen, kommunikativen und methodischen Kompetenzen gefördert. Dementsprechend ist das Curriculum für das Fach Deutsch aus drei Kompetenzbereichen aufgebaut: *Kommunikative Handlungsfähigkeit*, *Interkulturelle Kompetenz* und *Autonomes Lernen*, die im Unterricht ständig ineinander verflochten dargeboten werden. Dadurch wird der Tatsache Rechnung getragen, dass die Sensibilisierung für Sprachen und Kulturen der Zielsprachenländer die gegenseitige Verständigung fördert bzw. dass durch Vermitteln von Lernstrategien und das Fördern des kritischen Denkens die Grundlage für lebenslanges Lernen geschaffen wird.

Größere Änderungen sind insbesondere im Bereich des Bewertens aufgetreten, wo der Fokus nicht mehr ausschließlich auf summative Leistungskontrollen gerichtet wird, sondern vor allem formative Bewertungsverfahren mit der kontinuierlichen Rückmeldung über Lernfortschritte gefördert werden, wobei durch Selbstevaluation auch metakognitive Prozesse angeregt werden. Außerdem wurden mit dem Curriculum die verbindlichen Bewertungselemente festgelegt, die sich an den Kompetenzbereichen orientieren, und Grammatik wird nicht mehr als selbstständiges Element benotet, was bei manchen Lehrpersonen Besorgnis auslöste, das könne zu einem insgesamt niedrigeren Niveau der Schüler*innenleistungen führen.

Nach dem Probelauf im Jahr 2018/2019 wurden die Curricula 2019/2020 flächendeckend an allen Schulen umgesetzt. Zur Unterstützung der Schulen und Lehrer*innen wurden kontinuierliche Fortbildungsmaßnahmen veranstaltet, sowohl in Präsenz als auch in virtuellen Kursräumen auf Bildungsplattformen. Mitten in der Umsetzung der Curricula ist es aber wegen der Corona-Pandemie zu Schulschließungen gekommen, weshalb auch weitere, schon geplante Fortbildungsmaßnahmen abgesagt werden mussten. Eine Kombination der gefühlten unzulänglichen Vorbereitung und des gleichzeitigen Umstiegs auf Distanzunterricht hat vermutlich die Berufszufriedenheit beeinflussen können. Und gerade das ist der Ausgangspunkt dieser Untersuchung: das Vorhaben, den Einfluss von Schulreform und Pandemie auf die Berufszufriedenheit zu eruieren.

3 Untersuchungsdesign

3.1 Ziel

Die vorliegende Studie hatte das Ziel, den Einfluss der Schulreform und der Pandemie aus der Sicht von Lehrkräften einzufangen. Sie dokumentiert die Angaben von 149 kroatischen Lehrer*innen, die im Frühjahr 2022 befragt wurden. Sie wurden nach der subjektiven Veränderung der Berufszufriedenheit aufgrund der Umsetzung der neuen Curricula und der pandemiebedingten Schulschließungen befragt.

3.2 Erhebungsinstrumente

Zur Erfassung der Daten wurde ein Fragebogen eingesetzt, mit dem die Einstellung zur Schulreform und zu Belastungen aufgrund des Distanzunterrichts sowie die Zufriedenheit der Lehrkräfte erfasst werden sollten. Mittels einer Onlinebefragung wurden Deutschlehrer*innen zu ihrer Arbeitssituation befragt. Der Link zum Fragebogen wurde über institutionelle Kanäle an Lehrer*innen versendet. Am Ende der Erhebung wurde der Fragebogen von 149 Personen vollständig bearbeitet. Die Befragten gaben ihre Berufszufriedenheit auf einer 4-stufigen Skala von 1 „trifft nicht zu“ bis 4 „trifft voll zu“ an. Der Fragebogen gliederte sich in verschiedene Abschnitte und enthielt geschlossene Items zu persönlichen und allgemeinen Merkmalen wie Geschlecht, Alter und Schularart (Tabelle 1). Darüber hinaus wurden Lehrkräfte um eine Einschätzung zu ihrer Berufszufriedenheit, zur Umsetzung des Curriculums und zum Schulalltag unter Corona-Bedingungen gebeten. Die Lehrer*innen schätzten ihre Zufriedenheit in Bezug auf 68 Aspekte des Lehrberufs ein.

	Geschlecht		Alter in Jahren					Schultyp			
	M	W	< 30	31–40	41–50	51–60	> 60	Primarstufe	Sek I	Sek II	Berufsbildende Schule
n	11	138	10	53	54	27	5	8	87	28	26
%	7,4	92,6	6,7	34,9	36,2	18,8	3,4	5,4	58,4	18,8	17,4

Tab. 1: Demographische Daten (eigene Darstellung)

3.3 Ergebnisse

Die allgemeine Berufszufriedenheit (interne Konsistenz der Skala = gut; Cronbachs $\alpha = 0,87$) ist als hoch einzustufen. Die Berufszufriedenheit lag im Mittel bei 2,72 (SD = 0,7, Skalenwert 1 bis 4). Die Mehrheit des befragten Lehrpersonals gab an, zufrieden mit ihrem Beruf zu sein. Für rund 16 Prozent traf das voll und ganz zu ($n = 24$), etwa 63 Prozent stimmten eher zu ($n = 93$), 17 Prozent waren „eher nicht“ zufrieden ($n = 26$), und ein Anteil von 4 Prozent ($n = 6$) äußerte Unzufriedenheit. 78,5 % der Lehrer*innen würden den Beruf wieder wählen, wenn sie heute nochmals vor der Wahl stehen würden.

Allgemein ist die Zufriedenheit in Bezug auf die Aspekte am größten, die direkt oder indirekt mit dem Unterricht, der Klasse, dem Kollegium und dem erziehe-

rischen bzw. unterrichtlichen Erfolg zu tun haben. Mittlere Zufriedenheit gibt es in Bezug auf die Bereiche betreffend die schulischen Reformen, Möglichkeiten der Weiterbildung und des beruflichen Aufstiegs. Klar unzufrieden zeigen sich die Lehrer*innen mit der Balance zwischen Arbeit und Freizeit, dem Ansehen des Berufs in der Öffentlichkeit, dem Gehalt und mit der Schulbehörde bzw. mit den Mitgestaltungsmöglichkeiten im Bildungsbereich. Im Hinblick auf das Stressempfinden gibt die Mehrheit der Lehrer*innen (71,1 %) an, leicht erhöhten oder erhöhten Stress zu empfinden. Die höchsten Werte von Stress gibt es bezüglich des Ausmaßes von administrativen Aufgaben, des Gehalts und des Bewertens.

Die meisten Befragten sind von der Notwendigkeit der Schulreform fest überzeugt (Durchschnittswert 3,40) und sind mit dem neuen Curriculum für das Fach Deutsch zufrieden (3,24). Im Zusammenhang mit der Reform fällt aber auf, dass die Zufriedenheit in Bezug auf die Umsetzung niedriger ausfällt als die mit der inhaltlichen Ausrichtung. In Bezug auf die inhaltliche Ausrichtung von Schulreformen zeigen sich keine relevanten Unterschiede unter den Lehrer*innen, die an verschiedenen Schultypen tätig sind. Ein signifikanter Zusammenhang besteht zwischen der allgemeinen Berufszufriedenheit und der Einschätzung der Schulreform und ihrer Effekte (.470**, **p < .01): Je positiver die Einstellung zur Reform und zum Curriculum ist, desto niedriger ist der negative Einfluss der Umsetzung der Reform auf die gespürte Berufszufriedenheit. Eine starke Korrelation gibt es auch zwischen der Unterstützung für die Reformprozesse und der Überzeugung, dass Lehrkräfte gut auf die Umsetzung der Reform vorbereitet wurden.

Die Lehrkräfte wurden außerdem gefragt, ob sie das Gefühl haben, dass der Schulalltag unter Corona-Bedingungen und wegen der Reform zu Mehrarbeit geführt hat. Der Großteil der Befragten stimmte dieser Aussage zu: 73,1 Prozent (eher ja: 52,3 %, deutlich: 20,8 %) beurteilten das Unterrichten als deutlich anstrengender im Vergleich zu der Zeit vor der Pandemie. Die Mehrheit der Teilnehmenden sieht die Schule gut auf eine neue Lernsituation vorbereitet (73,9 %). Bezüglich des verstärkten Umstiegs auf digitale Instrumente haben sich Deutschlehrer*innen in Kroatien nicht überfordert gefühlt und berichten zufrieden über einen Zuwachs an digitalen Fertigkeiten. Die Lehrer*innen verschiedener Schultypen unterscheiden sich nicht in ihrer selbst eingeschätzten Medienkompetenz, junge Lehrer*innen schätzten sich aber kompetenter ein als ihre älteren Kolleg*innen.

Die Befragten wurden zum Schluss gebeten einzuschätzen, ob sich ihre eigene Berufszufriedenheit durch die Corona-Situation verändert hat. Rund 63,7 Prozent der Befragten waren der Auffassung, dass ihre Berufszufriedenheit durch die Corona-Situation negativ beeinflusst wurde. Bedeutsame Unterschiede je nach Alter und Schultyp zeigen sich jedoch nicht. Die gute Nachricht dabei: Obwohl fast zwei Drittel der Lehrpersonen angeben, dass ihre Berufszufriedenheit im Vergleich zu Zeiten vor der Pandemie und vor der Umsetzung der Reform gesunken ist, geben jedoch 65,1 Prozent der befragten Lehrpersonen an,

mit dem Lehrberuf auch weiterhin zufrieden zu sein, obwohl das Gehalt den angestiegenen Anforderungen und Belastungen nicht angemessen sei. Deutlich ist auch eine negative Korrelation zum Wunsch nach Berufswechsel ([Tabelle 2](#)).

	1	2	3	4	5
Allgemeine Berufszufriedenheit (1)	–				
Gute Vorbereitung auf die Reform (2)	,351**	–			
Zufriedenheit mit dem Curriculum DaF (3)	,378**	,557**	–		
Zufriedenheit mit dem eigenen Unterricht (4)	,244**	,204**	,257**	–	
Wunsch nach Berufswechsel (5)	–,386**	–,279**	–,237**	–,141	–

Tab 2: Berufszufriedenheit unter Einfluss der Schulreform und der Arbeit unter Pandemie-Bedingungen (eigene Darstellung)

** ** $p < .01$

4 Zusammenfassung und Diskussion

Was die Auswirkungen der Pandemie anbelangt, bestätigt diese Untersuchung die Erkenntnisse internationaler Studien: Die Ergebnisse weisen auf ein durch die Arbeit unter Pandemie-Bedingungen verursachtes stärkeres Belastungserleben hin, was zu einem höheren Stressempfinden führte. Trotz der angegebenen hohen Belastungen sagen jedoch drei Viertel der Lehrkräfte, dass sie aktuell sehr oder eher zufrieden mit ihrem Beruf sind. Lehrer*innen reagieren auf schulische Reformen überdurchschnittlich zufrieden, die Zufriedenheit mit schulischen Reformen in Bezug auf deren Umsetzung fällt aber niedriger aus als mit der inhaltlichen Ausrichtung. Damit wird auch eine klare Botschaft an die zuständigen Institutionen geschickt: Eine inadäquate Umsetzung kann sich negativ auf eine grundsätzlich akzeptierte Reform auswirken. Deswegen sind zum Gelingen von Reformen gute Organisation, kontinuierliche Unterstützung seitens der Institutionen und ausreichend Zeit unentbehrlich.

Literatur

- Dreer, B. & Kracke, B. (2021). Lehrer*innen im Corona-Lockdown 2020. In C. Reintjes, R. Porsch & G. im Brahm (Hrsg.), *Das Bildungssystem in Zeiten der Krise. Empirische Befunde, Konsequenzen und Potenziale für das Lehren und Lernen* (S. 45–62). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993629>
- Grassl, M. (2012). *Belastet und/oder zufrieden? Eine empirische Studie zur Berufszufriedenheit von Lehrkräften verschiedener Schulstufen in Südtirol*. Freie Universität Bozen.
- Hansen, J., Klusmann, U. & Hanewinkel, R. (2022). Emotionale Erschöpfung und Berufszufriedenheit von Lehrpersonal während der COVID-19-Pandemie. *Bundesgesundheitsblatt*, 65 (7–8), 776–783. <https://doi.org/10.1007/s00103-022-03554-7>

- Huber, S. G., Gunther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. A. & Pruitt, J. (2020). *COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung*. Waxmann.
- Ipfling, H. J., Peez, H. & Gamsjäger, E. (1995). *Wie zufrieden sind die Lehrer? Empirische Untersuchungen zur Berufs(un)zufriedenheit von Lehrern/Lehrerinnen der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum*. Klinkhardt.
- Landert, C. (2014). *Die Berufszufriedenheit der Deutschschweizer Lehrerinnen und Lehrer (2014). Bericht zur vierten Studie des Dachverbandes Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)*. Landert Brägger Partner.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO] (Hrsg.) (2019). *Kurikulum nastavnoga predmeta Njemački jezik za osnovne škole i gimnazije u RH*. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_141.html
- Stamouli, E. (2003). *Berufszufriedenheit von Lehrkräften. Ein Vergleich zwischen Griechenland, Deutschland und der Schweiz*. Kovač.

Teilhabe durch Digitalisierung, Differenzierung, Wortschatzunterstützung und kooperatives Lernen: RegioDiff im inklusiven Sachunterricht

Susanne Seifert, Daniela Ender, Lisa Paleczek

Im Projekt RegioDiff wurden digitale differenzierte Lesematerialien für inklusiven Unterricht der vierten Schulstufe entwickelt und evaluiert. Die Materialien enthalten Elemente, deren förderliche Wirkung für inklusiven Leseunterricht nachgewiesen sind (z.B. Lesestrategien, kooperatives Lernen, Wortschatzarbeit). Im vorliegenden Beitrag werden diese Elemente zunächst kurz vorgestellt, bevor auf deren Einbettung in einer digitalen Lernumgebung im Projekt RegioDiff (Regionen der Steiermark kennenlernen: Differenzierte Sachunterrichtsmaterialien für inklusiven Unterricht in der vierten Schulstufe) eingegangen wird. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die Evaluation der Materialien.

1 Einleitung

Lesefähigkeiten sind der Schlüssel zum Wissenserwerb in allen Schulfächern, allerdings sind die Lesefähigkeiten der Kinder einer Klassenstufe oft sehr heterogen und die Kinder bringen unterschiedlichste Voraussetzungen mit. Um allen Kindern, unabhängig von ihrer Sprache, ihrem kulturellen Hintergrund, ihrem Lernstil oder ihren individuellen Bedürfnissen, eine gleichberechtigte Teilhabe zu ermöglichen, wie für inklusiven Unterricht gefordert (UNESCO, 2005), können Materialien beispielsweise differenziert angeboten werden. Differenzierung ermöglicht die Passung zwischen Lesematerial und Lesefähigkeiten der Kinder, so dass diese gemeinsam am gleichen Thema und Material arbeiten können (Kurth et al., 2015). Digitalisierung kann dieses maßgeschneiderte Angebot von Lerninhalten erleichtern (Mahoney & Hall, 2017). Der vorliegende Beitrag bietet einen Einblick in die kürzlich entwickelte differenzierte digitale Lernumgebung des Projektes RegioDiff, das darauf abzielt, Schüler*innen in vier Differenzierungsniveaus Texte und Aufgaben anzubieten, die das Aneignen regionalen Wissens ermöglichen. Im Beitrag werden die wesentlichen Elemente, die für eine inklusive Leseförderung relevant sind, vorgestellt, bevor ihre Einbettung im RegioDiff-Material dargestellt wird und ein Ausblick auf die Ergebnisse der Pilotierung und Evaluation der Lernumgebung gegeben wird.

2 Elemente für erhöhte Teilhabe im inklusiven (Lese-)Unterricht

Die Teilhabe der Kinder einer Klasse kann erhöht werden, wenn der (Lese-) Unterricht nicht nur an die Voraussetzungen der Lernenden angepasst wird (z. B. durch Differenzierung), sondern auch gemeinsames Lernen durch Kooperation ermöglicht wird (Hattie & Zierer, 2019). Zudem sind Elemente hilfreich, die das selbstständige Erlesen und Verstehen des Textmaterials erhöhen, wie beispielsweise die Vermittlung von Lesestrategien (Philipp, 2013) oder Wortschatzarbeit (Seifert et al., 2017). Diese Elemente werden im Folgenden kurz dargestellt.

2.1 Differenzierung und differenzierte Materialien

Empfehlungen zum Leseunterricht betonen, dass den Schüler*innen Lesematerialien zur Verfügung gestellt werden sollten, die ihrem individuellen Leseneiveau entsprechen. Dies gilt als eine der effektivsten Maßnahmen zur Förderung der Leseentwicklung (Philipp, 2013). Die Art der Differenzierung, bei der durch das Angebot von in verschiedenen Niveaus differenzierten Materials das Lesen von gleichen Inhalten ermöglicht wird, schafft erweiterte Kommunikationssituationen für die Kinder und kann somit eine Steigerung von Wortschatzkenntnissen, Text- und Themenverständnis sowie der Lern- und Lesemotivation mit sich bringen (Artelt et al., 2007). Differenzierte Lesetexte sind nicht nur im Lese-, sondern auch im Fachunterricht sinnvoll. Texte können quantitativ (z. B. Textlänge, Satzlänge) und qualitativ (z. B. Komplexität der Satzstrukturen, Textkohärenz, Textaufbau) differenziert werden (Kullmann et al., 2014).

2.2 Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen bezeichnet Gruppenarbeiten, bei denen das Ergebnis von jeder einzelnen Person und ihrem persönlichen Einsatz abhängig ist, womit den Mitgliedern die Wichtigkeit der Zusammenarbeit verdeutlicht wird. Kooperative Lernmethoden unterstützen die Interaktion in kleinen Gruppen, helfen den Kindern gemeinsam an einem Thema zu arbeiten und fördern den Wissensaustausch (Konrad & Traub, 2019), so dass die Leistungen deutlich verbessert werden können (Hattie & Zierer, 2019) und alle Schüler*innen sinnvoll und aktiv in das Lernen einbezogen werden.

2.3 Lesestrategien

Lesestrategien sind Techniken, die vor, während des oder nach dem Lesen(s) eingesetzt werden, um das Verstehen von schriftlichen Inhalten zu unterstützen. Insbesondere für einen von der Lehrperson unabhängigen, selbstregulierten Leseprozess ist das Beherrschen von Lesestrategien unerlässlich, weshalb sie explizit unterrichtet werden sollten, um das Leseverständnis zu verbessern (Höntges & Hellmich, 2011; Philipp & Schilcher, 2012). Während sich metakognitive Strategien auf die Kontrolle, Regulierung und Reflexion der eigenen mentalen Prozesse vor, während und nach der Lektüre eines Textes beziehen,

dienen kognitive Lesestrategien der tieferen Elaboration von Textinhalten und damit der Verbesserung des Textverständnisses (Philipp & Schilcher, 2012).

2.4 Wortschatzarbeit

Wortschatz und Leseverständnis bedingen sich gegenseitig (Röthlisberger et al., 2021). Ein ausreichender Wortschatz ermöglicht die Vorstellung von Textinhalten, hilft Kindern, flüssiger zu lesen und erleichtert so das Textverständnis (Lenhard, 2013). Für das Lesen von Texten gilt, dass Wortbedeutungen entweder aus dem schriftlichen Kontext abgeleitet werden können (Nash & Snowling, 2006) oder direkt vermittelt werden sollten (Wilckens, 2018).

3 Projekt RegioDiff: Konzept und Einblick in die Materialien

Im Projekt RegioDiff (Paleczek, 2020) wurden digitale (sowie auch Print-)Lesematerialien für den Sachunterricht der vierten Schulstufe entwickelt und evaluiert. Dabei wurden regionalspezifische (z.B. geschichtliche, geografische) Themen einbezogen und 13 Themen behandelt (weitere Themen sind in Vorbereitung). Jedes der Themen besteht aus mehreren Textpassagen und dazugehörigen Übungen.

Die Materialien enthalten alle oben erwähnten Elemente, die auf folgende Art umgesetzt wurden:

Differenzierung: Die Textpassagen und die dazugehörigen Übungen sind in vier verschiedene Leseniveaus differenziert ([Abb. 1](#)). Um wertende Etikettierung zu vermeiden, wurden für die Bezeichnung der Leseniveaus verschiedene regionale Früchte (statt z. B. Nummern) verwendet.

Kooperatives Lernen/Lesestrategien: Jedes Thema beginnt mit einer Übung, die das Training von Lesestrategien mit kooperativem Lernen (*think-pair-share*) verbindet. Die Schüler*innen werden aufgefordert, die Überschrift zu lesen und darüber nachzudenken, worum es in dem Text gehen könnte (*think*). Anschließend tauschen sie sich in Zweiergruppen (über alle Lesestufen hinweg) über ihre Ideen aus (*pair*), schreiben diese auf ein Post-it und präsentieren sie dann vor der ganzen Klasse (*share*). Ein weiteres Beispiel für die Kombination von Lesestrategien und kooperativem Lernen ist eine Übung, bei der die Schüler*innen einzeln schwierige Wörter identifizieren müssen. Anschließend bilden sie Paare und vergleichen ihre Wörter und erklären sie einander.









<p>Wald und Wasser</p> <p>Die Hälfte des Nationalparks ist von Wald bewachsen. Im Gesäuse gibt es viele unterschiedliche Waldarten, wie zum Beispiel Fichten-Tannen-Buchenwälder, Schneehaide-Kiefernwälder, Auwälder und Lärchen-Zirbenwälder. Aufgrund der vielen Laubbäume ist es im Herbst ganz schön bunt im Gesäuse! Kannst du dir denken, wieso?</p>  <p>Bild 8 Die Enne im Gesäuse</p>	<p>Im Gesäuse gibt es viel Wasser. Zum Beispiel fließt die Enne durch das Gesäuse. Sie entspringt im Bundesland Salzburg und mündet in die Donau. Wenn der Schnee schmilzt oder wenn es viel regnet, dann fließt viel Wasser von den Bergen ins Tal. Die Enne fängt das Wasser auf. Dadurch kommt es ganz leicht zu Hochwasser. Überall im Gesäuse findest du auch Quellen, kleine Bäche und Wasserfälle.</p>  <p>Bild 9 Die Enne im Gesäuse</p>	<p>Wald und Wasser</p> <p>Die Hälfte des Nationalparks ist von Wald bewachsen. Im Gesäuse gibt es viele unterschiedliche Waldarten, wie zum Beispiel Fichten-Tannen-Buchenwälder, Schneehaide-Kiefernwälder, Auwälder und Lärchen-Zirbenwälder. Aufgrund der vielen Laubbäume ist es im Herbst ganz schön bunt im Gesäuse! Kannst du dir denken, wieso?</p>  <p>Bild 8 Die Enne im Gesäuse</p>	<p>Durch das Gesäuse fließt die Enne. Sie entspringt im Bundesland Salzburg fließt durch das Steiermark und mündet in Obersteierreich in die Donau. Wenn der Schnee schmilzt oder es viel regnet, fließt viel Wasser von den Bergen ins Tal. Die Enne fängt das Wasser auf. Manchmal gibt es deshalb Hochwasser. Überall im Gesäuse gibt es Quellen, kleine Bäche und Wasserfälle.</p>  <p>Bild 9 Die Enne im Gesäuse</p>
<p>Wald und Wasser</p> <p>Im Gesäuse gibt es viele Waldarten. Du findest dort zum Beispiel Fichten-Tannen-Buchenwälder, Schneehaide-Kiefernwälder, Auwälder und Lärchen-Zirbenwälder.</p>  <p>Bild 8 Die Enne im Gesäuse</p>	<p>Durch das Gesäuse fließt die Enne. Überall im Gesäuse gibt es Quellen, kleine Bäche und Wasserfälle.</p>  <p>Bild 9 Die Enne im Gesäuse</p>	<p>Wald und Wasser</p> <p>Im Gesäuse wachsen viele unterschiedliche Bäume. Es gibt hier Fichten, Tannen, Buchen, Kiefern, Lärchen und Zirben.</p>  <p>Bild 8 Die Enne im Gesäuse</p>	<p>Durch das Gesäuse fließt die Enne. Es gibt viele Quellen, kleine Bäche und Wasserfälle.</p>  <p>Bild 9 Die Enne im Gesäuse</p>

Abb. 1: Differenzierte Textpassage im Thema Gesäuse (Kooperationspartner*innen des Projekts RegioDiff, 2022a)

Wortschatzarbeit: Neben der soeben beschriebenen Übung zur paarweisen Klärung von Wortbedeutungen beschäftigen sich auch noch weitere Übungen mit dem Finden bzw. Zuordnen von Wortbedeutungen. Außerdem wird das Lesen der Texte und Lösen der Übungen durch Glossarwörter, die im Text farblich hervorgehoben sind, unterstützt. Mit einem Klick auf diese Wörter erhalten die Kinder in einem Pop-up-Fenster einfache geschriebene und Audio-Erklärungen sowie gegebenenfalls Bilder zur Wortdefinition (Abb. 2).

Lies den Absatz aufmerksam durch und klicke dann auf Übung.

Das Kunsthaus

Die beiden **Architekten** Peter Cook und Colin Fournier entwarfen das Kunsthaus. Der Bau des Kunsthauses dauerte zwei Jahre. Weil das Kunsthaus ein bisschen wie ein **Alien** aussieht, trägt es den Spitznamen „Friendly Alien“ (das ist Englisch für „freundlicher Außerirdischer“). Wenn es am Abend dunkel wird, leuchtet das Kunsthaus in vielen bunten Farben.

Im Kunsthaus kannst du dir **Ausstellungen zeitgenössischer Kunst** anschauen. Von der **Aussichtsplattform „Needle“** hast du eine schöne Aussicht auf die Altstadt, **den Schlossberg** und die Mur. Auf der **Oberfläche** des Kunsthauses siehst du Öffnungen, die sogenannten „Nozzels“. Durch sie scheint Licht in das Kunsthaus.



Bild 7 Kunsthaus Graz

Schlossberg

der **Schlossberg**

Der **Schlossberg** ist ein Hügel in Graz. Auf dem **Schlossberg** ist der Grazer Uhrturm.



Bild 16 Schlossberg

ÜBUNG

Abb. 2: Glossarwort Schlossberg im Thema Graz (Kooperationspartner*innen des Projekts RegioDiff, 2022b)

4 Ausblick auf die Evaluation

Das Material wurde bereits im Rahmen zweier Pilotstudien (Einzelsetting, Klassensetting) überprüft und anschließend geringfügig adaptiert (Paleczek et al., 2022). Danach wurden die Materialien (mindestens 10 Schulstunden) im Frühjahr 2022 in der digitalen Form im Unterricht von acht Klassen eingesetzt, während acht weitere Klassen mit der Printform der Materialien arbeiteten. Mittels Unterrichtsbeobachtungen, Screencasts, Wissenstests zu spezifischen Themen (Prä-Post-Test) sowie Interviews (Lehrpersonen, Schüler*innen) wurde der Einsatz der Materialien evaluiert. Erste Ergebnisse lassen vermuten, dass die digitale Version einerseits Vorteile gegenüber der Printversion hat (u. a. größere Motivation, schnellerer Einsatz, Glossarwörter einfacher zu nutzen), jedoch vor allem technische Probleme und die digitale Ausstattung der Schulen Hürden darstellten.

Literatur

- Artelt, C., Mc Elvany, N., Christmann, U., Richter, T., Greben, N. & Köster, J. (2007). *Förderung von Lesekompetenz: Eine Expertise*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Haßler, B., Major, L. & Hennessy, S. (2016). Tablet use in schools: A critical review of the evidence for learning outcomes. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32 (2), 139–156. <https://doi.org/10.1111/jcal.12123>
- Hattie, J. & Zierer, K. (2019). *Visible learning insights*. Routledge.
- Höntges, J. & Hellmich, F. (2011). Förderung der Lesefähigkeit durch Lesetagebücher – Ergebnisse aus einer empirischen Studie. In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik* (S. 129–132). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kooperationspartner*innen des Projekts RegioDiff (2022b). Die Stadt Graz. <https://regionen-kennenlernen.uni-graz.at/de/1/steirischer-zentralraum/die-stadt-graz/>
- Kooperationspartner*innen des Projekts RegioDiff (2022a). Nationalpark Gesäuse. <https://regionen-kennenlernen.uni-graz.at/de/1/liezen/nationalpark-gesaeuse/>
- Konrad, K. & Traub, S. (2019). *Kooperatives Lernen. Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung*. Schneider Verlag.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *LehrerInnenbildung gestalten: Band 3. Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89–107). Waxmann.

- Kurth, J. A., Lyon, K. J. & Shogren, K. A. (2015). Supporting students with severe disabilities in inclusive schools. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 40 (4), 261–274. <https://doi.org/10.1177/1540796915594160>
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung. Lehren und Lernen*. Kohlhammer.
- Mahoney, J. & Hall, C. (2017). Using technology to differentiate and accommodate students with disabilities. *E-Learning and Digital Media*, 14 (5), 291–303. <https://doi.org/10.1177/2042753017751517>
- Nash, H. & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: a controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41 (3), 335–354. <https://doi.org/10.1080/13682820600602295>
- Paleczek, L. (2020). How to produce and acquire regional knowledge digitally and in print: Conceptualisation of the RegioDiff-project. In C. Busch, M. Steinicke & T. Wendler (Hrsg.), *Proceedings of the 19th European Conference on e-Learning (ECEL)* (S. 611–614). Academic Conferences International Limited.
- Paleczek, L., Ender, D., Berger, J., Prinz, K. & Seifert, S. (2022). A feasibility study of digital content use in inclusive, Austrian primary school practice. *International Journal of Educational Research*, 112. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101938>
- Philipp, M. (2013). *Lese- und Schreibunterricht*. Francke.
- Philipp, M. & Schilcher, A. (Hrsg.) (2012). *Selbstreguliertes Lesen. Ein Überblick über wirksame Leseförderansätze*. Klett/Kallmeyer.
- Röthlisberger, M., Schneider, H. & Juska-Bacher, B. (2021). Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Wortschatz als limitierender Faktor. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14 (2), 359–374. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00115-w>
- Schluchter, J.-R. (2019). Methoden der inklusiven Medienbildung. In I. Bosse, J.-R. Schluchter & I. Zorn (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 198–206). Beltz Juventa.
- Seifert, S., Kulmhofer, A., Paleczek, L., Schwab, S. & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Suggestions for vocabulary focused reading lessons for mainstream classrooms addressing both L1 and L2 learners. *Early Childhood Education Journal*, 45 (3), 333–345. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0762-x>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*.
- Wilkens, S. (2018). *Lese-Rechtschreib-Störung und Bildungsbiografie*. Springer Fachmedien Wiesbaden.

CLILiG – Übergänge zwischen den Bildungsstufen

Petra Daryai-Hansen, Beate Lindemann, Aina Būdvytytė

Das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarats (EFSZ) finanziert von 2020 bis 2023 das Projekt „CLIL in anderen Sprachen als Englisch – erfolgreiche Übergänge zwischen den Bildungsstufen“.

Der Artikel stellt erste Ergebnisse des Projektes vor: einen Leitfaden für CLIL und Praxisempfehlungen für den CLIL-Unterricht. Beide sind forschungsbasiert und wurden auf der Grundlage einer Fragenbogenuntersuchung mit Blick auf einen kontinuierlichen Verlauf über die verschiedenen Bildungsstufen hinweg erarbeitet. Das im Rahmen des Projektes gebildete CLIL-Netzwerk kooperiert in thematischen Arbeitsgruppen. Der Beitrag stellt zwei Beispiele vor: die Arbeitsgruppe Lehrendenbildung und die Arbeitsgruppe Lehrplan.

1 Einleitung

Das Europäische Fremdsprachenzentrum des Europarats (EFSZ) finanziert von 2020–2023 das Projekt „CLIL in anderen Sprachen als Englisch – erfolgreiche Übergänge zwischen den Bildungsstufen“. Das Projekt erarbeitet forschungsbasiert Praxisempfehlungen für den CLIL-Unterricht, und zwar mit Blick auf einen kontinuierlichen Verlauf über die verschiedenen Bildungsstufen hinweg, vom Primar- über den Sekundar- bis hin zum Tertiärbereich. Die Vorschläge sollen durch Praxisbeispiele aus den Mitgliedsländern des EFSZ konkretisiert werden. Das Projekt verwendet, u. a. unter Rückgriff auf Mehisto et al. (2008, S. 11), eine weitgefaste CLIL-Definition und arbeitet sowohl mit CLIL im Sprachunterricht als auch in anderen Fächern.

2 Erste Projektresultate

In einem ersten Schritt wurde auf der Grundlage bereits existierender Forschungsliteratur ein Leitfaden für CLIL in anderen Sprachen als Englisch entwickelt ([Abb. 1](#)), der dem Projekt zugrunde gelegt wurde.

In einem zweiten Schritt wurde auf der Grundlage von Eurydice-Berichten aus dem Jahre 2006 und 2017 (Eurydice, 2006, 2017) eine Fragebogenuntersuchung durchgeführt, die Einblick in die Situation von CLIL in anderen Sprachen als Englisch in den Mitgliedsstaaten des EFSZ geben sollte. Der Fragebogen wurde von 38 Expert*innen aus 29 Ländern beantwortet. Die wichtigsten Resultate können wie folgt zusammengefasst werden:

1. CLIL gibt es nur in sehr geringem Ausmaß in anderen Sprachen als Englisch.
2. Übergänge zwischen Ausbildungsstufen werden nur selten erfasst.
3. CLIL wird fast nie mit Mehrsprachigkeitsdidaktik verbunden.

Die Expert*innen identifizierten zudem drei Schlüsselfaktoren, die die Implementierung von CLIL in anderen Sprachen als Englisch erschweren:

1. Es gibt nicht genug Lehrer*innen, die in diesem Bereich geschult sind; CLIL ist kein Teil der Lehrendenbildung.
2. Es gibt einen Mangel an Lehr- und Lernmaterialien und an grundlegenden Informationen dazu, wie man den Ansatz umsetzen kann.

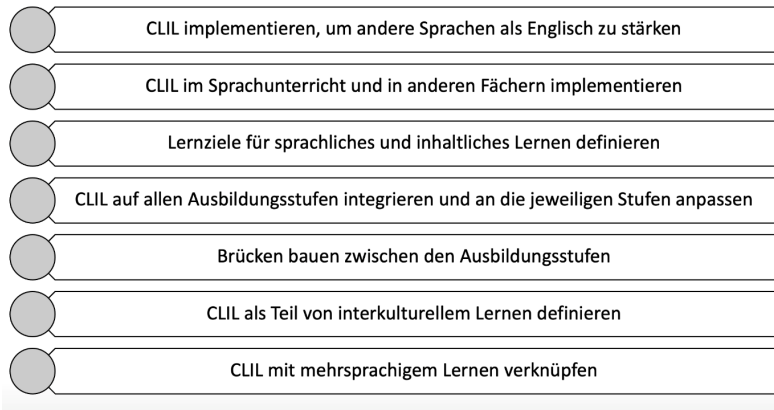


Abb. 1: Leitfaden für CLIL in anderen Sprachen als Englisch (eigene Darstellung)

3. Unterrichtstraditionen erschweren es, diesen Ansatz zu nutzen.

In einem dritten Schritt wurden die durch die Expert*innen formulierten Empfehlungen für Übergänge zwischen den Bildungsstufen in einer Illustration zusammengefasst ([Abb. 2](#)).

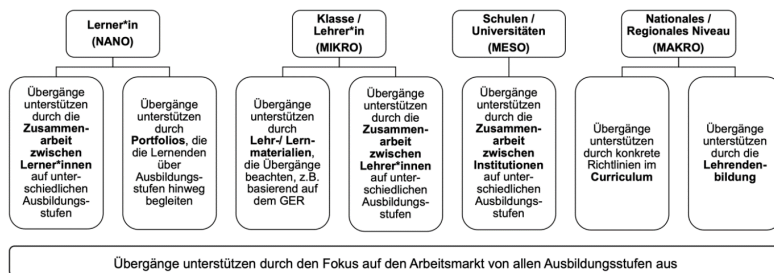


Abb. 2: CLIL in anderen Sprachen als Englisch – Empfehlungen für Übergänge zwischen den Bildungsstufen (eigene Darstellung)

Das in einem vierten Schritt etablierte CLIL-Netzwerk besteht aus acht thematischen Arbeitsgruppen, in denen 55 Expert*innen aus 28 Ländern auf der

Grundlage der erarbeiteten Empfehlungen zusammenarbeiten. Im Folgenden sollen zwei Beispiele für die Arbeit in den Arbeitsgruppen vorgestellt werden: die Bereiche Lehrendenbildung und Lehrplan.

3 Die Arbeitsgruppe Lehrendenbildung

3.1 CLILiG in der Ausbildung, Fort- bzw. Weiterbildung von Lehrenden

An den Ausbildungsinstitutionen in Griechenland, Norwegen, Polen, Schweiz und Slowenien ist die Schulung im Bereich CLIL-LOTE (Content and language integrated learning – in other languages than English) bzw. genauer CLILiG (Content and language integrated learning in German) keine obligatorische Komponente in der Ausbildung von Deutschlehrer*innen. Die Studierenden lernen in ihrer Ausbildung das Konzept CLIL-LOTE nicht automatisch kennen, und es ist den wenigsten Deutschlehrer*innen überhaupt bekannt.

Etwas bekannter ist das CLIL-Konzept bei Englisch-Lehrer*innen, mit Fort- bzw. Weiterbildungskursen für CLIL auf Englisch. Parallel dazu gibt es in Polen und Slowenien¹ eine CLILiG-Variante, mit Kursen, die ihren Fokus ausschließlich auf den Tertiärbereich richten, allerdings als Unterrichtsvorbereitung für den Sekundarbereich, d. h. auf die Umsetzung des CLILiG-Konzepts an Schulen. Die potenzielle Bedeutung von CLILiG-Unterricht für die *Übergänge* zwischen Schulstufen im Sekundarbereich und zwischen dem Sekundar- und Tertiärbereich werden wenig beachtet.

Die Arbeitsgruppe² schlägt deshalb vor, zielgerichtet daran zu arbeiten, dass es CLILiG-Schulungsmöglichkeiten gibt und dass die Umsetzung von CLILiG-Konzepten im Sekundarbereich bewusst und eng mit den Übergängen zum Tertiärbereich verknüpft wird. CLILiG-Unterricht sollte nicht ausschließlich als Unterrichtsvariante angesehen werden, sondern vor allem als notwendige sprachliche und fachliche Vorbereitung auf einen Tertiärbereich, in dem Mehrsprachigkeit als grundlegendes Prinzip für Kommunikation und Informationsbeschaffung und -vermittlung anerkannt und gefördert wird.

3.2 CLIL in den Curricula der Lehrer*innen-Ausbildung

In den Curricula der Lehrer*innen-Ausbildung werden nur die jeweiligen Nationalsprachen und Englisch erwähnt.³ Im Unterricht werden ebenfalls nur diese Sprachen verwendet. Nachbar- oder Minderheitensprachen können nur

- 1 In Slowenien ist eine solche Weiterbildung Pflicht oder Bedingung für den Unterricht in den Klassen 1–5 der Grundschule FS1.
- 2 Die Arbeitsgruppe besteht aus sieben Mitgliedern, die in der Deutschlehrer*innen-Ausbildung in fünf Ländern – Griechenland, Norwegen, Polen, Schweiz, Slowenien – tätig sind.
- 3 Ausnahmen: Fremdsprachenfächer und Unterrichtsangebote für Geflüchtete u. Ä.

ausnahmsweise benutzt werden. Mit Ausnahme der Schweiz darf beim Studium kaum auf Fachliteratur auf Deutsch zurückgegriffen werden. Lehramtsstudierende in Sachfächern können während ihres Studiums nicht auf deutschsprachige Sekundärliteratur verweisen, z. B. in Bachelor- und Masterarbeiten.

So wird die Verwendung der Sprache Deutsch innerhalb der Lehrer*innen-Ausbildung verhindert. Die zukünftigen Lehrer*innen verfügen weder während noch nach ihrer Ausbildung über Kompetenzen darüber, wie und wo sie adäquate Informationen auf Deutsch im Hinblick auf ihr Unterrichtsfach finden können. Deutsch wird so zu einer Fremdsprache, die sie nicht benutzen und auch nicht benutzen können.

Die Arbeitsgruppe schlägt deshalb vor, CLIL-LOTE in die Lehrer*innen-Ausbildung aller Sachfächer zu integrieren. Zu mehrsprachiger Arbeit in allen Bereichen der Ausbildung sollte aktiv aufgefordert werden. Eine Mehrsprachigkeit, die auch die CLIL-LOTE-Sprachen umfasst, sollte als Normalität in der Ausbildung aufgefasst werden.

3.3 Zusammenarbeit in den Schulen und in der Lehrendenbildung (Sprach- und Sachfächer)

Erfahrungsgemäß findet man wenig Zusammenarbeit zwischen Lehrer*innen von Sprachfächern und Sachfächern an einer Schule. Es gibt kaum gemeinsame Treffpunkte für Lehrer*innen beider Gruppen. Sie arbeiten deshalb selten zusammen und verpassen die Gelegenheit, über die Verwendung von Fremdsprachen im Sachfachunterricht bzw. Sachfachthemen im Sprachunterricht zu sprechen. Auch Lehrer*innen im gleichen Unterrichtsfach unterschiedlicher Schulstufen arbeiten nur selten zusammen. Kontakte zwischen Lehrkräften an Herkunftsschulen⁴ und weiterführenden Schulen bestehen selten. Das gilt für Sachfachlehrer*innen sowie für Sprachlehrer*innen. Die Zusammenarbeit zwischen bereits etablierten Lehrkräften und Lehramtsstudierenden im gleichen Unterrichtsfach ist eher begrenzt.

Fehlende Kontakte und spärliche Zusammenarbeit verhindern den Erfahrungsaustausch und die Planung von gemeinsamen Projekten, wie den Einsatz von Fremdsprachen im Sachfachunterricht und die Vertiefung in sachfachliche Themen im Sprachunterricht. Mögliche Mehrsprachigkeit wird nur selten auf die Tagesordnung gesetzt und somit die Möglichkeit verpasst, die (Aus-)Bildung als Ganzes zu sehen, da der Blick der Betrachter*innen nur bis zum Übergang zur nächsten Ausbildungsstufe reicht. Die mehrsprachige Zukunft des Berufslebens wird meist völlig außer Acht gelassen.

Die Arbeitsgruppe schlägt deshalb vor, eine Zusammenarbeit zwischen Sachfachlehrer*innen und Sprachlehrer*innen über Ausbildungsstufen hinweg auf-

4 Mit dem Begriff Herkunftsschule bezeichnen wir die Schulen im Primar- und Sekundarbereich, aus denen die Lernenden in eine weitere, d. h. die nächste, Schulstufe wechseln.

zubauen. Als erster Schritt kann gemeinsam an CLIL-LOTE-Glossaren für das Sachfach bzw. für ein bestimmtes Thema gearbeitet und es können gemeinsame mehrsprachige Unterrichtsmaterialien entworfen werden.

4 Die Arbeitsgruppe Lehrplan am Beispiel des erneuerten litauischen Lehrplans für DaF

Das erneuerte Curriculum für die erste (zumeist Englisch) und die zweite Fremdsprache (zumeist Deutsch, Russisch, Französisch), das in den Jahren 2020–2022 unter der Leitung des litauischen Ministeriums für Ausbildung, Wissenschaft und Sport entwickelt wurde, wird ab 2023 im litauischen Schulsystem realisiert (Švietimo ir mokslo ministerija, 2019).

Das erneuerte Curriculum beinhaltet zwei wichtige Zieldimensionen: die Kompetenzorientierung und das integrierte fächerübergreifende Arbeiten, das im litauischen Bildungskontext als (Zusammen-)Arbeit zu *interdisziplinären* (auf Litauisch wortwörtlich: *zwischenfachlichen*) Themen bezeichnet wird. In den Richtlinien für die Aktualisierung der allgemeinen Schulcurricula wird die Bedeutung des integrierten interdisziplinären Arbeitens folgendermaßen definiert:

[D]as integrierte interdisziplinäre Arbeiten sollte es ermöglichen, den Lernenden ein umfassendes Bild der untersuchten Phänomene durch einen breiteren Kontext des Fachs zu vermitteln und Probleme zu behandeln, mit denen die Lernenden konfrontiert sind und die oft über ein Fach hinausgehen. (Švietimo ir mokslo ministerija, 2019, S. 15)

Das Curriculum für eine zweite Fremdsprache erschließt folgende Möglichkeiten und Umsetzungsformen des integrierten fächerübergreifenden Arbeitens:

- durch 25 interdisziplinäre Themenbereiche wie z. B. *Umweltschutz, Gesundheit und gesunde Lebensweise, Biodiversität, Gleichberechtigung* sollen der Inhalt unterschiedlicher Fächer verbunden und aufeinander abgestimmt sowie die inhaltliche Überlappung und somit das Arbeitspensum der Lernenden reduziert werden (Baciuškienė et al., 2022, S. 37–65).
- die Verknüpfung von Methoden unterschiedlicher Einzelfächer beim Fremdsprachenlernen, z. B. Lehrmethoden der Erstsprache oder der ersten Fremdsprache, künstlerische Fächer wie Musik und Theater, IT.

Im erneuerten Curriculum wurde zudem festgelegt, dass 30 % des Inhalts und der Unterrichtsformen des Curriculums frei durch die Lehrkräfte bestimmt werden können. Durch diese Öffnung im Curriculum ergeben sich vielfältige Möglichkeiten für eine CLIL-Zusammenarbeit zwischen den Fächern, z. B. in CLIL-Projektwochen (Baciuškienė et al., 2022, S. 37–65).

Als Hilfestellung für die Lehrkräfte wurden Module ausgearbeitet, die die Verbindung zwischen dem Inhalt der Fremdsprache und dem interdisziplinären Thema darstellen sowie die Bezüge zu anderen Fächern, mit denen eine integrierte Zusammenarbeit möglich ist, aufzeigen (z. B.: Fremdsprache und Erd-

kunde, Fremdsprache und Geschichte, Fremdsprache und Technologien). Das interdisziplinäre integrierte Arbeiten wird in [Tab.1](#) spiralförmig dargestellt, d. h. die Progression der interdisziplinären integrierten Arbeit entspricht dem Sprachniveau und der Altersstufe der Lernenden. Hierdurch wird im litauischen Curriculum CLIL-Übergängen Rechnung getragen ([Tab.1](#)).

Interdisziplinäres Thema	Pre A1/A1 (5.–6. Klasse)	A2 (7.–8. Klasse)	A2+/B1.1. (9.–10. Klasse)
Biologische Vielfalt	<p>Kann mit einfachen Wörtern und Sätzen sich über sein Haustier mündlich oder schriftlich äußern oder die Tiernamen oder Pflanzennamen benennen.</p> <p>Kann eine einfache Präsentation machen oder ein Video über sein Lieblingstier aufnehmen.</p> <p>DaF-Themen: Natur, Ökologie: Haustiere, Jahreszeiten.</p> <p>CLIL-Fächer: Erdkunde, Biologie, Ethik.</p>	<p>Kann eine einfache Beschreibung von Tieren, Pflanzen und seine geographische Region geben. Kann einfache Audio- oder Videoaufnahmen über Tiere und Pflanzen und über ihre Umgebung verstehen.</p> <p>DaF-Themen: Natur, Ökologie: geografische Lage, Klima, Wetter, Tiere, Pflanzen, Kontinente.</p> <p>CLIL-Fächer: Erdkunde, Biologie, Ethik.</p>	<p>Kann sowohl mündlich als auch schriftlich unterschiedliche Umweltprobleme beschreiben bzw. benennen: Klimaerwärmung, Abholzung der Wälder, unverantwortlicher Umgang mit den Tieren im Zirkus und im Zoo.</p> <p>DaF-Themen: Natur, Ökologie: Flora, Fauna, Klima, Wetter, Nachhaltigkeit.</p> <p>CLIL-Fächer: Erdkunde, Biologie, Ethik.</p>

Tab. 1: CLIL-Übergänge im litauischen Curriculum (eigene Darstellung)

5 Das Zusammenwirken der Arbeitsgruppen

Die Resultate der Arbeit der acht Arbeitsgruppen sind ab Ende 2023 auf der Internetseite des Projektes (ECML, 2023) zugänglich. Dabei wird es sich z. B. um Arbeitsmaterialien, Curricula aus einzelnen Ländern und konkrete Vorschläge der einzelnen Arbeitsgruppen handeln. Mithilfe dieser Arbeitsprodukte soll angeregt werden, dass sich Akteur*innen auf allen Ebenen ([Abb.2](#)) mit der Thematik beschäftigen. Es soll zum einen erreicht werden, dass der Einsatz bzw. die Umsetzung von CLIL-LOTE-Konzepten, gerade mit Fokus auf Übergänge zwischen Ausbildungsstufen, grundsätzlich ermöglicht und unterstützt wird (Makro- und Meso-Niveau, [Abb.2](#)) und somit eine Grundlage für CLIL-LOTE-Übergänge geschaffen wird. Zum anderen sollen Lehrkräfte und Lernende

(Mikro- und Nano-Niveau, [Abb. 2](#)) zur konkreten Umsetzung von CLIL-LOTE-Konzepten ermutigt und befördert werden. Für ihre Arbeit stehen ihnen dann exemplarische Arbeitsmaterialien, Beispiele für den Einsatz von Portfolio und Anregungen für die Zusammenarbeit auf unterschiedlichen Ebenen zur Verfügung.

Literatur

- Baciuškienė, G., Burneikaitė, N., Būdvytytė, A., Petronienė, E., Povilaitienė, D., Skučas, S., Valungevičienė, B. & Vološina I. (2022). *Užsienio kalbų (pirmosios ir antrosios) pagrindinio ugdymo bendrųjų programų įgyvendinimo rekomendacijos*. <https://www.emokykla.lt/upload/EMOKYKLA/BP/2022-06-10/Uzsienio-kalbu-pagrindinio-ugdymo-BP-igyvendinimo-rekomendacijos-2022-06-10.pdf>
- ECML (European Centre for Modern Languages of the Council of Europe) (2023). *CLIL in languages other than English – Successful transitions across educational stages*. <https://www.ecml.at/CLILLOTEtransitions>
- Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at school in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/756ebdaa-f694-44e4-8409-21eef02c9b9b>
- Eurydice (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency) (2017). *Key data on teaching languages at school in Europe*. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/73ac5ebd-473e-11e7-aea8-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF>
- Mehisto P., Marsh D. & Frigols M. J. (2008). *Uncovering CLIL*. Macmillan Education.
- Švietimo ir mokslo ministerija (2019). *Bendrųjų programų atnaujinimo gairės*. Nacionalinė švietimo agentūra. https://www.nsa.smm.lt/wp-content/uploads/2020/01/bendruju-programu-atnaujinimo-gaires_internetine-versija.pdf

Warnung als impliziter hybrider Sprechakt

Tetiana Krupkina

Im Beitrag wird von den Ergebnissen der an der Nationalen Wassyl-Karasin-Universität Charkiw durchgeführten Studie zum Sprechakt der Warnung berichtet. An der studienbegleitenden Forschung beteiligten sich Studierende der Fakultät für Fremdsprachen im Fach Deutsche Sprache und Literatur sowie wissenschaftliche Betreuer*innen der Charkiwer wissenschaftlichen Schule für Linguistik. Den Studien zufolge besteht der Sprechakt der Warnung aus zwei sich gleichzeitig vollziehenden Komponenten (Assertive + Direktive), unabhängig davon, ob diese Komponenten implizit oder explizit ausgedrückt sind.

1 Einleitung

Die Charkiwer linguistische Schule ist eine psychologische Richtung der Sprachwissenschaften, die von O. Potebnya unter dem Einfluss der Ideen von Wilhelm von Humboldt gegründet wurde. Die Ideen der Schule sind in den Werken und Vorlesungen von O. Potebnya und anderen Wissenschaftler*innen an der Universität Charkiw niedergelegt. Die heutigen Vertreter der Charkiwer Linguistischen Schule setzen sich mit Fragen der linguistischen Pragmatik, des Diskurses und der kognitiven Linguistik auseinander. Die meisten Wissenschaftler*innen waren Studierende der Nationalen Wassyl-Karasin Universität Charkiw und haben sich dieser Schule während der Studienzeit angeschlossen. Heute ist die Charkiwer Schule für Linguistik die größte wissenschaftliche Schule der Ukraine und eine der größten in Osteuropa.

Der lange und interessante Weg unserer jungen Wissenschaftler*innen beginnt schon während der Studienzeit. Ihre ersten wissenschaftlichen Schritte machen sie im Deutschunterricht sowie zu Hause, während sie sich auf den Unterricht vorbereiten. Denn die Hausaufgabe kann so formuliert werden, dass die Studierenden nicht nur einen literarischen Text als Hauslektüre lesen und den Inhalt im Unterricht wiedergeben sollen, sondern sie erhalten eine sprachwissenschaftliche Aufgabe, z. B. den Sprechakt eines bestimmten Typs zu identifizieren und auch zu analysieren. Die Typen der Sprechakte lernen sie im fachspezifischen Unterricht im siebten Semester kennen. Und damit beginnt eine spannende Reise in die Welt der linguistischen Pragmatik.

Eine der gestellten Aufgaben war es, in der Hauslektüre Sprechakte der Warnung zu identifizieren und zu analysieren. Dank solcher Aufgaben besprechen die Studierenden nicht nur die Hauptidee der gelesenen literarischen Texte, sondern auch die Intentionen der handelnden Personen. So kam es im Unterricht zu einer Diskussion und folglich zur Schlussfolgerung, dass Sprechakte der Warnung immer zwei Komponenten haben, eine Mitteilung und einen Rat-schlag. Wissenschaftlich gesehen heißen diese Komponenten dementspre-

chend eine Assertive und eine Direktive. Mit einer Assertiven benachrichtigt die Sprecher*in die Hörer*in von einem für die Letzte potenziell gefährlichen Sachverhalt, und die Direktive drückt eine Handlung aus, die dieser Gefahr vorbeugen könnte.

Das Material der durchgeführten Studie umfasst 290 diskursive Fragmente, die den Vollzug der Sprechakte der Warnung im modernen deutschsprachigen dialogischen Diskurs widerspiegeln, ausgewählt aus Werken deutschsprachiger Autor*innen des XX. und des XXI. Jahrhunderts. Es lohnt sich zu erklären, was wir unter Diskurs verstehen. In der Charkiwer linguistischen Schule wird Diskurs als ein ganzheitliches Phänomen, eine gedanklich-kommunikative Aktivität betrachtet, die eine Kombination aus Prozess und Ergebnis ist und sowohl außersprachliche als auch sprachliche Aspekte umfasst (Шевченко & Морозова, 2003, S. 38). Dialogischer Diskurs wird definiert als gedanklich-kommunikative Interaktion von Sprecher*innen in einem breiten Kontext, der durch einen dialogischen Text festgelegt ist (Безугла et al., 2020, S. 73).

Die Hauptthese der Forschung lautet wie folgt: Der Sprechakt der Warnung ist als ein hybrider Sprechakt zu betrachten, in dem gleichzeitig zwei Illokutionen vollzogen werden – ein assertiver Sprechakt (eine Mitteilung) und ein direktiver Sprechakt (ein Ratschlag).

Wie L. R. Bezugla hervorhebt, sind Klassifizierungsaspekte illokutionärer Typen unweigerlich mit der Betrachtung der expliziten/impliziten Ausdrucksform der illokutionären Bedeutung verbunden (Безугла, 2007, S.267). So können die assertiven und direktiven Komponenten des Sprechaktes der Warnung explizit oder implizit ausgedrückt werden. Ein expliziter Sprechakt der Warnung wird in den Fällen vollzogen, wenn sowohl die assertive als auch die direktive Komponente explizit ausgedrückt werden. Wenn der eine oder andere Bestandteil des Sprechaktes in der Implikatur enthalten ist, liegt ein impliziter Sprechakt vor.

2 Verbalisierungsarten von Sprechakten der Warnung

Basierend auf der Art der Verbalisierung der assertiven und direktiven Bedeutungen (explizit oder implizit), unterscheiden wir vier Typen von Sprechakten der Warnung.

Typ 1: Ein klassischer Satztyp, der aus zwei expliziten Komponenten besteht: einer assertiven und einer direktiven Komponente. Der Adressat informiert den Empfänger über einen möglichen negativen Sachverhalt und fordert ihn gleichzeitig auf, eine Handlung vorzunehmen, die es ihm nach seiner Meinung nach ermöglicht, den negativen Sachverhalt zu vermeiden. In dieser Gruppe werden beide Komponenten ausdrücklich genannt.

Betrachten Sie das folgende diskursive Fragment. Die Schulfreundinnen Gabi und Silvia haben beschlossen, nach der Schule das Konzert der Schulrockband zu besuchen. Gabis Mutter ist immer sehr wütend, wenn ihre Tochter ohne

Vorwarnung zu lange nach der Schule bleibt. Silvia schaute auf die Uhr und stellte fest, dass es Zeit für Gabi war, nach Hause zu gehen, und beschloss, ihre Freundin zu warnen:

(1) Silvia warf einen Blick auf ihre Armbanduhr. „Meine Güte, *wir sollen uns ja beeilen. Deine Mutter rastet aus, wenn du wieder so spät aus der Schule kommst.*“

„Ich sage einfach, die Schulband mußte so viele Zugaben geben“, meinte Gabi. „Und das Konzert gehörte schließlich zum Unterricht. Hat sogar der Direx persönlich angeordnet“ (Marie-Françoise, 2000, S. 2).

Beide Komponenten des Sprechaktes der Warnung werden in diesem Fragment explizit zum Ausdruck gebracht: Die Sprecherin (Silvia) informiert die Adressatin (Gabi) über einen potenziell negativen Sachverhalt und ermutigt sie zu einer Handlung, die es der Adressatin nach Ansicht der Sprecherin ermöglicht, den negativen Sachverhalt zu vermeiden. Explizite Sprechakte der Warnung sind die häufigsten Vertreter, 88 diskursive Fragmente von 209 ([Abb. 1](#)).

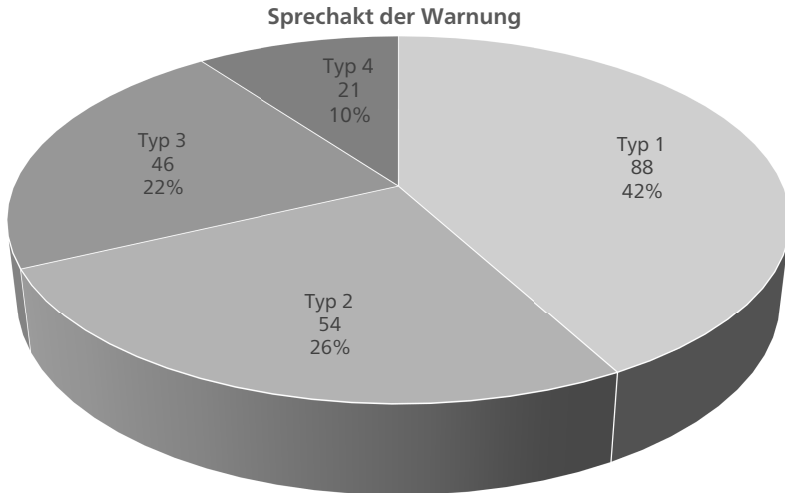


Abb. 1: Analyse von 209 diskursiven Fragmenten (eigene Darstellung)

Typ 2: Sprechakte der Warnung des zweiten Typs sind dadurch gekennzeichnet, dass nur eine Komponente, nämlich die assertive Komponente, explizit zum Ausdruck kommt. Die direktive Komponente wird aus dem Kontext abgeleitet. Solche Sprechakte der Warnung veranlassen die Studierenden im Unterricht zur Diskussion, warum die Sprecher*in nicht direkt die Hörer*in zur Handlung aufruft. Hier sind wir zu einer interessanten Schlussfolgerung gekommen, dass die Sprecher*in einige Gründe zur Nutzung der impliziten Information veranlassen können: sein niedrigerer sozialer Status (der Angestellte – der Chef), der etwas schüchterne Charakter des Sprechers oder die auf der Oberfläche lie-

gende Assertive, die nicht wiederholt werden muss. Das folgende diskursive Fragment stellt ein Beispiel des zweiten Typs dar. Der Schaffner warnt den Jungen namens Emil und informiert ihn über die Kosten, die entstehen, wenn die Notbremse des Zuges gezogen wird:

(2) Wenn er die Notleine zog, würde der Zug sofort stehenbleiben. Und dann käme ein Schaffner. Und noch einer. Und immer noch einer. Und alle würden fragen: „Was ist los?“

„Mein Geld ist gestohlen worden“, spräche er.

„Ein anderes Mal paßt du besser auf“, würden sie antworten, „steige gefälligst wieder ein! Wie heißt du? Wo wohnst du? *Einmal Notleine ziehen kostet hundert Mark. Die Rechnung wird geschickt.*“ (+> Ziehe die Notleine auf keinen Fall!)

In Schnellzügen konnte man wenigstens durch die Wagen laufen, von einem Ende des Zuges zum andern, bis ins Dienstabteil, und Diebstähle melden (Kästner, 1995, S. 60–61).

Die implizite Bedeutung wird in Klammern mit Hilfe des logisch-semantischen Zeichens „+>“ angegeben – „diskursiv abgeleitet“.

Die Kenntnis des Diskurskontextes hilft bei der Ableitung der Implikatur: Der Junge hat das Geld nicht bei sich, es wurde ihm gestohlen, und deshalb wäre er nicht in der Lage, die Rechnung von 100 Mark zu bezahlen, also impliziert ist die Nachricht über die Höhe des Bußgeldes die Motivation, die Notbremse nicht zu ziehen. [Abbildung 1](#) zeigt, dass Typ 2 die zweitgrößte Gruppe unter den Sprechakten der Warnung darstellt.

Typ 3: Der dritte Typ umfasst Sprechakte der Warnung, die eine explizite Ausprägung der direktiven Komponente und eine implizite Ausprägung der assertiven Komponente aufweisen. Solche Sprechakte der Warnung sind besonders interessant im Unterricht zu besprechen, denn wenn Sprecher*in eine Direktive explizit ausgedrückt hat, gibt es immer eine Assertive im Hintergrund. Es kommt immer zu einer interessanten Diskussion im Unterricht, wenn die Studierenden begründen, warum die Sprecher*in die Hörer*in zu einer bestimmten Handlung aufruft. Auf solche Weise können die Lehrenden auch evaluieren, wie gut und tief die Studierenden den Kontext und Details des literarischen Textes verstehen. Im folgenden diskursiven Fragment beschließt Gabi ihrer Freundin Andrea eine neue Hose zu nähen, weil ihre Eltern es sich nicht leisten können, ihr moderne Kleidung zu kaufen. Bei der ersten Anprobe musste Gabi die Länge der Hose messen. Sie benutzt dazu Nadeln und warnt Andrea, sich nicht zu bewegen. Dies ist die direktive Komponente des Sprechaktes der Warnung, während die assertive Komponente implizit ist (Ich kann dich stechen).

(3) „Los, jetzt zieh die mal an, Andrea! Du wirst sehen, wie toll das wirkt.“

Die Hose war aber ein bisschen zu lang. Gabi nahm ein paar Stecknadeln und befahl Andrea:

„Steh ruhig!“ (+> Ich kann dich stechen!)

Mit sicheren Handgriffen steckte sie die Hose auf die richtige Länge um (Mansdorf, 2000, S. 10–11).

[Abbildung 1](#) zeigt, dass Typ 3 mit 46 diskursiven Fragmenten aus 209 die drittgrößte Gruppe darstellt.

Typ 4: Beide Komponenten des Sprechaktes der Warnung – assertiv und direktiv – werden aus dem Diskurskontext abgeleitet. Solche diskursiven Fragmente sind zwar nicht häufig, aber umso interessanter als Diskussionsgegenstand. Denn eine der wichtigsten Aufgaben der Lehrkräfte besteht eben darin, die Studierenden frei sprechen zu lassen. Solch eine Aufgabe, begründen zu müssen, wo die Studierenden einen Sprechakt der Warnung erahnen, ist die allerbeste von allen! Die Studierenden vermuten, beweisen, lehnen ab, stimmen zu, diskutieren, somit ist das kommunikative Ziel des Unterrichts erreicht. Betrachten Sie das folgende Diskursfragment: Gustav ist ein eingefleischter Bankräuber, diese Tätigkeit bereitet ihm große Freude. Seinen letzten Raubüberfall hat er im Alter von 40 Jahren begangen, jetzt ist er bereits 80 und plant, erneut eine Bank auszurauben, was er seinen Söhnen mitteilt. Zunächst sind sie kategorisch dagegen, bieten dann aber ihre Hilfe an – einer der Söhne (Wolfgang) bietet an, eine bestimmte Bank auszurauben, wobei er verschweigt, dass es sich um eine nicht existierende Bank handelt, der Vater zögert. Die Söhne warnen ihn, nicht zu lange zu zögern:

(4) GUSTAV: (schüttelt den Kopf): Dann lassen wir es lieber ... Das geht mir zu hopp hopp ...!! Man will sich ja auch ein bißchen drauf freuen können ... Nee – so was muß ich in aller Ruhe vorbereiten!...

WOLFGANG: *Wenn du glaubst, daß du so viel Zeit hast ...! Du bist heute achtzig Jahre geworden ...* (+> Du wirst immer älter. Entscheide dich schneller, wenn du die Sache noch erledigen willst.)

ALFRED: Also bereits im einundachtzigsten ...!

ALFRED: Oder du schließt die Augen ... für immer ...! Alles umsonst ...!!

GUSTAV: Ihr könnt einem aber auch jede Freude nehmen ...! (Flatow, S. 1995, S. 57).

Aus der [Abbildung 1](#) ist zu sehen, dass Typ 4 die kleinste Gruppe ist. Das ist natürlich so, denn die Sprechakte dieser Gruppe sind schwer festzustellen und sie kommen auch wirklich seltener als Sprechakte der ersten drei Gruppen vor.

3 Fazit

Es ist jedoch zu beachten, dass diese vier Typen von Aussagen nicht als völlig unterschiedliche und unabhängige Kategorien zu verstehen sind. Sprechakte der Warnung der ersten Gruppe informieren den Adressaten über das Vorhandensein eines negativen Zustands oder negativer Folgen und bieten eine mögliche zukünftige Handlung an, die, wenn sie ausgeführt wird, den negativen Folgen vorbeugen könnte. Sprechakte der Warnung der zweiten Gruppe informieren den Adressaten über das Vorhandensein eines gefährlichen Zustandes, aber die Aufforderung, die entsprechenden Maßnahmen zu ergreifen, ist in der Implikatur enthalten. Sprechakte der Warnung der dritten Gruppe wirken wie eine Aufforderung zu einer bestimmten Handlung, damit der Adressat die im-

plizit abgeleitete negative Folge des Sachverhalts vermeiden kann. Sprechakte der Warnung der vierten Gruppe liefern bestimmte Informationen, aus denen eine Warnung abgeleitet wird – eine Botschaft über einen bedrohlichen Zustand und einen Anreiz zum Handeln. In jedem Fall besteht der Sprechakt der Warnung aus durchsetzungsfähigen und richtungsweisenden Komponenten, sie sind inhärent und obligatorisch, was eben den hybriden Charakter des Sprechaktes der Warnung bestätigt.

Wie wir sehen, spielen die Implikaturen – der Teil der Sprechaktbedeutungen, der im Kommunikationsprozess „zwischen den Zeilen“ ausgedrückt bleibt – eine wichtige Rolle bei der Umsetzung der Sprechakte der Warnung. Implizite Bedeutungen liegen nicht auf der Oberfläche und sind dadurch interessant, dass sie trotzdem wahrgenommen werden.

Diese Studien wurden im Zusammenklang von Studierenden und Lehrkräften durchgeführt.

Literatur

- Безугла Л. Р. (2007). Вербалізація імпліцитних смислів у німецькомовному діалогічному дискурсі. Харків. ХНУ імені В. Н. Каразіна.
- Безугла Л. Р., Артеменко Ю. О., Белозьорова О. М. & ін. (2020). Теоретико-методологічні засади лінгвопрагматичних досліджень дискурсу. Від слова до діла: лінгвопрагматика дискурсу. Нова Книга.
- Flatow C. (1995). *Das Geld liegt auf der Bank und noch mehr Theater. Drei Komödien*. Langen Müller Verlag.
- Kästner E. (1995). *Emil und die Detektive*. Atrium Verlag.
- Mansdorf A. (2000). *Zeig, was du kannst, Andrea!*. Martin Kelter Verlag.
- Marie-Françoise (2000). *Wahnsinnstrip nach nirgendwo*. Martin Kelter Verlag.
- Шевченко И. С. & Морозова Е. И. (2003). Дискурс как мыслекоммуникативное образование. Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія «Романо-германська філологія. Методика викладання іноземних мов». (№ 586. С. 33–38). ХНУ імені В. Н. Каразіна.

Mit Aufforderungssätzen sprachlich handeln. Wie Deutschlernende auch in Krisenzeiten ihren Bedürfnissen durch Forderungen Ausdruck verleihen können

Anne-Kathrin Minn

Corona, Klima, Krieg – wir leben in Krisenzeiten, was sich angesichts wachsender gesellschaftlicher Polarisierung auch in medial vermittelten Diskursen über den Umgang mit Krisen zeigt. Obwohl wir dabei alle stets und auf persönlich bedeutsamer Ebene mit zahlreichen Aufforderungen konfrontiert werden, sind jüngere Generationen besonders betroffen und haben oft das Gefühl, dass ihre Lage nicht ausreichend wahrgenommen werde. Dieser Unterrichtsvorschlag stellt ausgehend vom Corona-Diskurs und darüber hinaus Ideen vor, um ein zentrales Bedürfnis aus der Lebenswelt der Lernenden, nämlich gehört zu werden und ihre Forderungen zu artikulieren, in den DaF-Unterricht hineinzutragen und darauf aufbauend grammatisches, landeskundliches und interkulturelles Lernen mit mündlichem Handeln zu verbinden.

1 Einleitung

Nimmt man die Chance aus der Krise – wird sie zur Gefahr.

Nimmt man die Angst aus der Krise – wird sie zur Chance.

[Volkswisheit]

Junge Menschen waren während der Corona-Krise besonderen, gerade psychischen Belastungen ausgesetzt. Diesen Eindruck gewannen nicht zuletzt viele Lehrpersonen, so auch die Verfasserin dieses Beitrags als DaF-Dozentin im Umgang mit Studierenden in Frankreich, wo zeitweise studentischer Protest zu beobachten war (z. B. für mehr Präsenzunterricht angesichts sozialer Isolation). Die Belastungen und Belange Jüngerer seien in den vergangenen Jahren der Pandemie, aber auch schon vorher, nicht genügend gesehen worden, konstatiert Alena Buyx, Vorsitzende des Deutschen Ethikrates, in einem Interview (Deutschlandfunk, 2022). Dieser fordert daher ein deutlich größeres Augenmerk auf deren Bedürfnisse in schwierigen Zeiten: Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene bräuchten mehr Beistand und Unterstützung in und nach gesellschaftlichen Krisen. Dies betreffe in Anbetracht des Klimawandels und Ukrainekriegs nicht allein die Corona-Politik. Bei allen Handlungsempfehlungen an die Politik gelte es, jüngere Generationen endlich mehr und konstruktiv in den politischen Diskurs einzubinden (Hurrelmann & Schnetzer, 2021, S. 10). Nimmt man solche Befunde auch für den Deutschunterricht ernst, stellt sich die Frage, wie Lernende zu situativ-angemessenem sprachlichem Handeln befähigt werden können, um ihre Interessen, Emotionen und Bedürfnisse auch wäh-

rend Krisenzeiten in diskursiv anschlussfähigen Forderungen zu realisieren und mündlich überzeugend zu artikulieren.

2 Theoretische Prämissen für eine Didaktik der Aufforderung

2.1 Begriffsklärung und Forschungsstand

Der Fokus dieses Beitrags liegt auf einem Unterrichtsvorschlag aus didaktisch-methodischer Sicht, für den hier nur einige wesentliche linguistische Bezüge und theoretische Prämissen zu einer Didaktik der Aufforderung umrissen werden können (Minn & Schnitzer, 2022).

In der mündlichen Kommunikation sind Aufforderungen allgegenwärtig und „wohl mit als die elementarsten Sprechhandlungen anzusehen“ (Wunderlich, 1984, S. 100). Grundsätzlich fungiert der direktive Sprechakt „Auffordern“ als Oberbegriff für eine breite Palette von Sprechhandlungen: „Die Benennung ‚Aufforderung‘ ist deshalb in einem weiten Sinne zu verstehen, der neben Befehl, Bitte, Anordnung, Weisung, Ersuchen und Auftrag z. B. auch Ratschlag, Vorschlag, Erlaubniserteilung, Verbot, Anweisung und Instruktion/Anleitung einschließt“ (Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS)/grammis, 2018). Auffordern kann aus psycholinguistischer Sicht „dadurch charakterisiert werden, dass in einer kommunikativen Situation seitens eines Sprechers der Versuch unternommen wird, einen (oder mehrere) Kommunikationspartner zu einer vom Sprecher intendierten Handlungsweise zu veranlassen“ (Graf & Schweizer, 2003, S. 432). Die Pragmatik der Aufforderung ist seit Mitte der 1970er Jahre ins Interesse der Forschung gerückt und in ihrem Facettenreichtum untersucht worden, wobei die emotionale Komponente bis jetzt kaum explizit herangezogen worden ist – dabei werden Gefühle und emotionale Einstellungen mit Sprache nicht nur ausgedrückt und benannt, sondern auch „geweckt, intensiviert sowie konstituiert“ (Schwarz-Friesel, 2007, S. 361). Der interessante Zusammenhang zwischen emotionaler und sprachlicher Ebene kann anhand verschiedenster Aufforderungshandlungen untersucht werden; [Tabelle 1](#) zeigt eine Übersicht der Hauptvarianten. „Welche Form im konkreten Fall adäquat ist, hängt vom Kontext, den an der Kommunikation Beteiligten und insbesondere von der Textsorte ab“ (Fandrych & Thurmair, 2018, S. 276).

Tabellarische Übersicht der Hauptvarianten	
Imperativsatz	Fang an! Fangen wir an! Fangt an! Fangen Sie an!
Verbzweitsatz im Indikativ Präsens	Du gehst jetzt ins Bett!
Verbzweitsatz im Indikativ Präsens mit Modalverb	Du sollst nicht töten.
Verbzweitsatz im Indikativ Futur	Du wirst erst mal schön ruhig sein!
Verbzweitsatz mit Konjunktiv I	Man nehme zwei Eier, etwas Sahne [...].
Subjektloser Passivsatz	Jetzt wird geschlafen!

Tabellarische Übersicht der Hauptvarianten	
Interrogativsatz (+/- Modalverb; +/- Konj. 2)	Kannst du mir bitte das Salz reichen?
Infinitivsatz	Einsteigen bitte! Nicht hinauslehnen!
Infinitivsatz (mit <i>zu + haben/sein</i>)	Du hast zu gehorchen!
Selbständiges Partizip 2	Aufgepasst! Stillgestanden! Hiergeblieben!
Selbständiger dass-Satz im Indikativ	Dass du mir nicht wegläufst!
Verbloser Satz	Tür zu! Hände hoch! Auf die Plätze, fertig, los!

Tab. 1: Mehr als „nur“ Imperativsätze: Hauptvarianten von Aufforderungen (Minn & Schnitzer, 2022, S. 54)

Aufforderungen sind somit mehr als „nur“ Imperativsätze – „[sie] können syntaktisch ganz unterschiedlich realisiert werden, Imperativsätze sind nur eine von vielen Möglichkeiten“ (Duden, 2016, S. 904). Werden Aufforderungen nicht mit dem Sonderfall Imperativsatz gleichgesetzt, sondern in unterschiedlichen Ausdrucksweisen betrachtet, so treten auch ihr pragmatischer Reichtum und damit die emotionale Komponente hervor.

2.2 Didaktisch-methodische Folgerungen

Aufbauend auf diesen linguistischen Annahmen lassen sich als Basis für folgenden Unterrichtsvorschlag didaktisch-methodische Überlegungen zum Grammatikthema „Aufforderung“ festhalten (Minn & Schnitzer, 2022, S. 58–60):

- Es soll kompetenzorientiert und kommunikativ erarbeitet und gemäß einem aufgaben-/handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht anhand authentischer Materialien betrachtet werden (*task based language learning*);
- neben der Inhaltsdimension geht es um die Bedeutung der Sprache in lebensweltbezogenen (Krisen-)Diskursen. Lernende sind (mögliche) Diskursteilnehmer*innen, deren Sprach-/Lebenserfahrungen helfen können, hintergründige Redeabsichten (z. B. Gefühle) zu entschlüsseln, um ggf. auch auf Ungesagtes/Gemeintes angemessen zu reagieren;
- im Hinblick auf die Lernmotivation sind von Anfang an Funktion und kommunikativer Nutzen der grammatischen Strukturen transparent zu machen – sie sind kein Selbstzweck, sondern Hilfe für das Verständnis von Diskursen und die Befähigung zu eigenen intentionalen Sprechhandlungen;
- indem Deutschlerner*innen über die prototypischen Imperativsätze hinaus am Beispiel konkreter Kommunikationssituationen mit der Pragmatik der Aufforderung vertraut gemacht werden, erweitern sie ihre kommunikative Kompetenz und entwickeln eine andere, ‚lebensorientiertere‘ Auffassung von Grammatik, in der Emotionen auch eine Rolle spielen.

Die Lehrperson sollte bei der Konzeption entsprechender Einheiten interessante und geeignete Kommunikationskontexte, denen Redemittel und Gram-

matikphänomene zugeordnet werden können, sensibel mit Augenmaß für die Bedürfnisse der Lerngruppe auswählen. Gerade bei authentischen Lernaufgaben mit hoher inhaltlicher Komplexität braucht es unterstützende Unterrichtsarrangements im Fremdsprachenunterricht (*scaffolding*), um Lernende angemessen zu fordern. Zielführend strukturierte Phasen der Einübung und Reflexion von grammatischen Phänomenen zu Beginn der Einheit sind wie spätere Anwendungsphasen mit möglichst freien Aufgaben mitzudenken.

3 Ideen für den DaF-Unterricht

3.1 Ein praxiserprobter Unterrichtsvorschlag am Beispiel der Corona-Krise

Wie kann nun der wichtige Sprechakt Aufforderung mitsamt der emotionalen Komponente im Rahmen eines aufgabenorientierten DaF-Unterrichts für Lernende motivierend und persönlich bedeutsam dargeboten werden? Der nachfolgende, mit fortgeschrittenen Deutschstudierenden (3. Bachelorstudienjahr/Master mit einem B2-/C1-Sprachniveau gemäß GER) an einer französischen Hochschule erprobte Unterrichtsvorschlag zeigt Ideen auf, wie Lerner*innen jüngerer Generationen in Krisenzeiten – hier am Beispiel der Corona-Pandemie als persönlich bedeutsame, herausfordernde Lebens- und Lernsituation – ihren Belangen Ausdruck verleihen können. Der Corona-Diskurs mit seinen ambivalenten Forderungen (Parolen wie „Maske weg“/„Corona-Diktatur stoppen“ von Gegner*innen sanitärer Maßnahmen oder selbsternannten „Querdenker*innen“ vs. Appelle an den Gemeinsinn wie die Twitter-Hashtags #BleibtZuhause! #SocialDistancingNow! [Pahl, 2020, S.27]) scheint besonders interessant, um die damit verbundenen sprachlichen Mittel zu untersuchen und angemessene eigene Sprachhandlungen einzuüben. Nicht zuletzt waren die Folgen jener Krise (z. B. [Hoch-]Schulschließungen und soziale Isolation) vielfach Anlass für Protest, in dem sich Forderungen typischerweise manifestieren.

[Abbildung 1](#) skizziert mögliche Schritte, um (Auf-)Forderungen im Corona-Diskurs im Rahmen eines kompetenzorientierten Unterrichtsvorschlags zu erschließen und selbst zu realisieren (Minn & Schnitzer, 2022, S. 60–64). Obschon diverse alternative Aufgaben denkbar sind, hat sich in der Praxis die Abfolge einiger grundlegender Phasen für eine grammatikintegrierende Behandlung des Themas „Aufforderung“ bewährt. Zunächst wird das Kontextwissen an einem für den Diskurs sinnfälligen, authentischen und Interesse weckenden Material erarbeitet. So können Protestaktionen eine spannungsreiche Ausdrucksform menschlicher Haltungen und Bedürfnisse darstellen, die zur vertieften Auseinandersetzung mit individuellen wie auch gruppenbezogenen Forderungen einlädt. Es folgen Aufgaben zur exemplarischen Untersuchung von Aufforderungen und Emotionen im Diskurs sowie zur Systematisierung von Grammatik und Wortschatz, um die Sprachbewusstheit zu fördern und sprachliche Mittel einzuüben. Hier kann ein Rückgriff auf Kommunikations-

modelle und die Unterscheidung von Aufforderungssätzen (Hauptvarianten; s. [Tabelle 1](#)) helfen. Dann bietet sich eine motivierende Lernaufgabe zum integrierten Training sprachlicher Kompetenzbereiche und zur Versprachlichung von (Auf-)Forderungen aus Sicht der Lernenden als sie selbst bzw. junge Generation an (in Form von mündlichen Diskussionen/Debatten, schriftlichen Forderungskatalogen/Plakaten etc.). Durch mündliches und schriftliches Handeln formulieren sie so ihre Wünsche und Bedürfnisse in der Krise, wobei Adressierung und sprachliche Realisierungsform frei wählbar sind, solange die Forderungen klar werden. Als Transfer (oder ggf. Lernkontrolle) sind weiterführende kreative/multimodale Anschlussaufgaben wie Audio-/Textproduktionen denkbar.

Nach Erprobung der Schritte mit DaF-Studierenden lässt sich resümierend festhalten: Die Einheit ...

- erforderte eine „echte“ Auseinandersetzung seitens der Deutschlerner*innen (eingehende Reflexion, lebhaftige Diskussion und überzeugende Positionierung) mit einem an lebensnahe Diskurse anknüpfenden Unterrichtsgegenstand;
- machte dabei spannungsreiche Verknüpfungen von Aufforderungen und emotionalen Zuständen in Kommunikationssituationen anschaulich und
- erwies sich vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und persönlich bedeutsamer, selbst formulierter Forderungen als in hohem Maße zugänglich und motivierend für inhaltliches und sprachliches Lernen im Fremdsprachenunterricht.

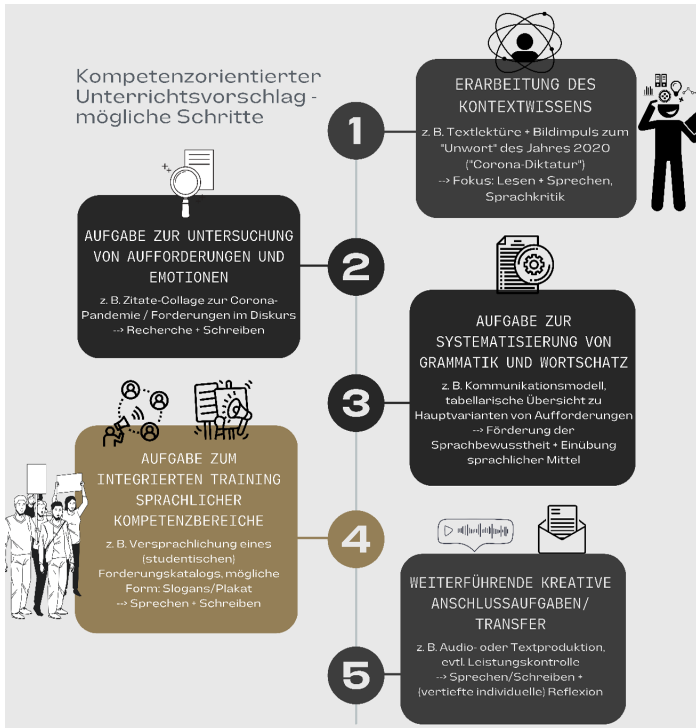


Abb. 1: Schritte im Unterricht/erprobte Lehrsequenz (eigene Darstellung; Bildbearbeitung: Canva)

3.2 Erweiterungsmöglichkeiten für andere Krisen-Diskurse

Angesichts mannigfacher Krisen scheint die beschriebene Lehrsequenz besonders anschlussfähig und übertragbar auf andere (aktuelle) Themen (z. B. Klima-, Ukraine-, Energiekrise; Diskurse um Nachhaltigkeit, Frieden etc.). Besonders bieten sich Debatten rund um den Themenkomplex Umwelt/Klima/Nachhaltigkeit an, der für viele Lernende weltweit bedeutsam ist. Die Auseinandersetzung mit Forderungen von Gruppierungen wie „Fridays for Future“, „Letzte Generation“ oder „Extinction Rebellion“ (Südwest Presse, 2022) scheint hier reizvoll, um Sprachhandlungen mit pragmatischer Bedeutung in (non-) verbalen Protestformen zu untersuchen. Deren Mitglieder gehören oft jüngeren Generationen an, was das Identifikationspotenzial mit dem Unterrichtsgegenstand stärkt. Je nach Voraussetzungen und Interessen der Lernenden laden weitere Kontroversen aus deutschsprachigen Ländern zur Beschäftigung mit (Auf-)Forderungen ein. Überdies versprechen Diskurse mit Bezug zu den Sprach-/Kulturräumen der Fremdsprachenlerner*innen Einblicke in ähnliche oder divergierende Phänomene andernorts und können so die Reflexionsfähig-

keit und Ambiguitätstoleranz mit Blick auf herausfordernde (globale) Problemlagen schulen.

4 Schluss

Wir leben in einer komplexen Welt und möchten darin trotz vieler Problemlagen und oft unübersichtlichem Handlungsumfeld als Menschen wirksam sein. In Krisen(zeiten) ruhig zu bleiben und darin Chancen zu sehen, zumal Lösungswege oft erst im Rückblick deutlich werden, ist leichter gesagt als getan. Dennoch hilft es, nach vorne zu schauen und das Nächstmögliche zu tun, um Selbstwirksamkeit zu erfahren. Aus der Intention, (gerade jüngeren) Lernenden mit ihren Belangen in Krisen auch im Deutschunterricht eine Stimme und damit ein (kleines) Stück Handlungsmacht im Sprachlichen (zurück) zu geben, ist dieser Beitrag entstanden.

Die sich scheinbar verstärkenden multiplen Krisen mit den sie begleitenden, bisweilen polarisierenden Diskursen bieten bei authentischer und gleichsam für die Lernendenbedürfnisse sensibler didaktisch-methodischer Aufbereitung gehöriges „Spannungspotenzial“ für einen motivierenden Fremdsprachenunterricht. In diesem können je nach Voraussetzungen der Lerngruppe (Sprachniveau, Alter, persönliche Involviertheit etc.) verschiedene Diskurse und Formen der Meinungsäußerung ihren Platz finden: angefangen von einzelnen relativ leicht zu erlernenden Aufforderungssätzen (bspw. versprachlicht in einem Forderungskatalog) bis hin zu deren (ggf. variantenreichen) Einbettung in komplexere argumentative Aushandlungsformen zur Schulung mündlichen Handelns (z. B. Rollenspiele, Diskussionen, Debatten). Es dürfte interessant sein, weiterführende Einheiten für den Deutschunterricht zu entwickeln, die sprachliches Lernen und selbstbestimmte Kommunikation, Teilhabe (etwa an gesellschaftlichen Prozessen) und Persönlichkeitsentwicklung bzw. Resilienz der Lernenden fördern, um sie – nicht zuletzt für Krisen(zeiten) – zu stärken.

Literatur

- Deutschlandfunk (2022, 28. November). *Alena Buyx: „Die Belange junger Menschen wurden nicht genügend gesehen“*. Alena Buyx im Gespräch mit Kathrin Kühn. Deutschlandfunk. <https://www.deutschlandfunk.de/alena-buyx-ethikrat-kinder-jugendliche-pandemie-krise-100.html>
- Duden (2016). *Die Grammatik* (9. Aufl.). Dudenverlag.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2018). *Grammatik im Fach Deutsch als Fremdsprache und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Erich Schmidt Verlag.
- Graf, R. & Schweizer, K. (2003). Auffordern. In W. Deutsch, T. Herrmann & G. Rickheit (Hrsg.), *Psycholinguistik: ein internationales Handbuch* (S. 432–442). De Gruyter.
- Hurrelmann, K. & Schnetzer, S. (2021). Jugend 2021. Pandemie, Protest, Partizipation. *Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ)*, 71 (38–39), 4–10.

- Leibniz-Institut für Deutsche Sprache (IDS)/grammis (18. September 2018). *Aufforderungsmodus*. <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/1874>
- Minn, A. & Schnitzer, N. (2022). Aufforderung und Emotion im DaF-Unterricht aus pragmatischer und didaktischer Sicht. In O. Baisez, P.-Y. Modicom & B. Terrisse (Hrsg.), *Empörung, Revolte, Emotion. Emotionsforschung aus der Perspektive der German Studies* (S. 47–67). Narr.
- Pahl, K. M. (2020). Zwischen Coolness und Corona. Von politischen Gefühlen und Gefühllosigkeiten. *Die politische Meinung*, 65 (562), 24–27.
- Schwarz-Friesel, M. (2007). *Sprache und Emotion*. Francke/UTB.
- Südwest Presse (2022, 25. Oktober). *Diese Gruppen kämpfen für mehr Umweltschutz in Deutschland. Artikel von Amy Walker*. Südwest Presse. <https://www.swp.de/panorama/klima-klimabewegung-klimaaktivisten-letzte-generation-xr-extinction-rebellion-fff-fridays-for-future-ende-gelaende-und-co-67259537.html>
- Wunderlich, D. (1984). Was sind Aufforderungssätze? In G. Stickel (Hrsg.), *Pragmatik in der Grammatik* (S. 91–117). Schwann.

Einschränkung der L1-Nutzung und ihre Auswirkungen auf das L2-Lernen: eine Längsschnittstudie an einer Grundschule in Brasilien

Ana Beatriz Vasques De Araujo

In den letzten Jahrzehnten haben mehrere Studien den Gebrauch der Erstsprache (L1) beim Zweitspracherwerb (L2) analysiert. Die vorliegende Arbeit reflektiert die Beziehung von L1 zu L2 im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF). Zu diesem Zweck wurde eine Längsschnittstudie an einer zweisprachigen Grundschule in Brasilien durchgeführt. Die vorwiegend qualitative empirische Studie versuchte, die schulischen Leistungen des L2-Lernens von zwei Gruppen zu untersuchen: der Versuchsgruppe mit eingeschränkter Verwendung der L1 und der Kontrollgruppe mit uneingeschränkter Benutzung von L1. Die Forschung generierte Leitprinzipien, um Sprachlehrenden dabei zu helfen, Entscheidungen über ihren Sprachgebrauch im DaF-Unterricht zu treffen.

1 Einleitung

In den 1960er Jahren wurden in den USA spezielle bilinguale Programme ins Leben gerufen, deren Zweck darin bestand, die L1 vorübergehend als Unterrichtssprache zu verwenden, bis die L2 (Englisch) so weit entwickelt war, dass diese Kinder in den Regelunterricht eingeführt werden konnten (Mello, 2011).

Im Gegensatz zu den Vereinigten Staaten entstand der *Bilinguale Unterricht* in Kanada 1965 als Folge der Wertschätzung der französischen Sprache und Kultur (Mello, 2011). Das Ergebnis war der Vorschlag, das Sprachrepertoire englischsprachiger Kinder durch ein bilinguales Immersionsprogramm an einer Gemeinschaftsschule am Stadtrand von Montreal um eine L2 (Französisch) zu erweitern (Lambert & Tucker, 1972).

In Brasilien ist bilingualer Unterricht ein historisches Erbe der Jesuitenmissionen mit dem Ziel, die indigene Sprache zum Erlernen von Portugiesisch (L2) zu verwenden, um die indigenen Völker in die nicht-indigene Welt zu integrieren (Bassani, 2015). Derzeit bieten viele Schulen in Brasilien und auf der ganzen Welt zunehmend zweisprachige Programme an, bei denen Sprecher*innen der Mehrheitssprache (L1) in einer Fremdsprache (L2) unterrichtet werden, die in der Regel eine Verkehrssprache¹ ist, in Brasilien zum Beispiel Englisch, Französisch oder Deutsch (Haataja & Wicke, 2016).

Die vorliegende Arbeit zielt darauf ab, die von Lernenden des Deutschen als Fremdsprache verwendeten Ressourcen zu untersuchen, wenn sie versuchen, in L2 zu kommunizieren und nur der Zielsprache zuzuhören. Es wird auch

1 *Lingua franca.*

untersucht, inwieweit die einsprachige Verwendung der L2 das Erlernen der L2 beeinflusst.

Der theoretische Rahmen des vorliegenden Artikels befasst sich mit der Diskussion um die Verwendung von L1 in L2-Lernräumen und der Rolle von Erkenntnis und Affekt in diesem Prozess, da Sprache auch die Rolle eines psychologischen Werkzeugs spielt. Anschließend werden das methodische Vorgehen mit den jeweiligen Zielen und Forschungsfragen, die Proband*innen und die Kontextualisierung der Forschung, sowie die Datenerhebungsmethoden mit den entsprechenden Ergebnissen und Diskussionen vorgestellt.

2 Theoretische Grundlagen

Ein anhaltendes Problem beim Unterrichten einer L2 konzentriert sich auf die angemessene Verwendung der L1 im Klassenzimmer (Swain & Lapkin, 2013). Es gibt viele Diskussionen darüber, ob die Verwendung der L1 in L2-Lernumgebungen akzeptabel oder in welchen Situationen ihre Verwendung angemessen ist (Swain & Lapkin, 2013).

2.1 Sprachfunktion beim L2-Lernen

Sprache wird nicht nur verwendet, um einer anderen Person etwas mitzuteilen, sondern auch, um die eigenen höheren mentalen Funktionen wie den Fokus der Aufmerksamkeit, Organisation und Kontrolle von Gedanken und Handlungen zu vermitteln (Swain & Lapkin, 2013).

Swain und Lapkin (2013) erwähnen in ihrem Artikel über Immersionsunterricht, dass Sprache in Form eines kollaborativen Dialogs das Verständnis von Bedeutungsunterschieden zwischen L1 und L2 vermittelt. In ihren Beobachtungen im kollaborativen Dialog war die Verwendung von L1 wesentlich, um subtile Bedeutungsunterschiede aufzulösen, die in bestimmten Kontexten auftreten können (Swain & Lapkin, 2013).

Centeno-Cortés und Jiménez Jiménez (2004) führten eine Studie zur Analyse des individuellen verbalen Denkens bei Aktivitäten zur Problemlösung in einer Zweitsprache sowie zur Untersuchung der Rolle der L1 und L2 in diesem Prozess durch. Bei der Untersuchung wurde festgestellt, dass die L1 als Schlüsselement im Argumentationsprozess fungierte, da die L1 den Lernenden als grundlegendes kognitives und metakognitives Werkzeug dient (Centeno-Cortés & Jiménez Jiménez, 2004).

2.2 Erkenntnis und Affekt

Vygotsky sah die Sprache nicht nur als Kommunikationsmittel mit anderen, sondern auch als psychologisches Werkzeug. Darüber hinaus sah er Erkenntnis und Affekt als zwei untrennbare Prozesse (Wertsch, 1985).

Diese theoretische Perspektive ist nützlich für die Entwicklung von Erklärungen und Kriterien für die Verwendung von L1 und L2 im Fremdsprachenunter-

richt (Swain & Lapkin, 2013). Durch die Kombination von intellektueller und emotionaler Lösungsfindung zur Klärung einer Bedeutung findet eine Interpretation der Daten aus Sicht Vygotskys statt, wodurch erkannt wird, dass die Verwendung der L1 eine Vereinigung von kognitiven und emotionalen Zielen für die Lernenden darstellen kann (Swain & Lapkin, 2013).

3 Methodisches Vorgehen

3.1 Ziele und Forschungsfragen

Die Studie wurde an einer internationalen Schule in Pinhais in der Metropolregion Curitiba durchgeführt. Die Ziele der Forschung waren: (1) zu untersuchen, inwieweit die ausschließliche Verwendung der Zielsprache durch die Lehrerin/Forscherin das Erlernen der L2 beeinflusst; (2) zu betrachten, welche Kompetenzen die Lernenden angesichts des einsprachigen Ansatzes erwerben; (3) zu analysieren, ob aufgrund des reinen Immersionsansatzes ein signifikanter Unterschied im Vergleich zur Kontrollgruppe in der L2-Leistung der Lernenden festgestellt wird. Aus diesen Zielen ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. *Welche mündlichen Kompetenzen werden von Grundschüler*innen einer bilingualen Schule mit einem rein immersiven Ansatz erreicht, ohne jegliche Vermittlung durch die L1 seitens der Lehrerin im DaF-Unterricht?*
2. *Tritt bei den Jahrestests ein signifikanter Unterschied in den Ergebnissen auf, wenn die untersuchte Gruppe mit einer Kontrollgruppe verglichen wird?*
3. *Inwieweit wird die Kommunikation in der L2 durch die Nichtanwendung der L1 beeinträchtigt?*

3.2 Kontextualisierung der Forschung

In der Versuchsgruppe wurde der reine Immersionsansatz ohne L1-Unterstützung umgesetzt. Die Verwendung von L1 wurde in der Kontrollgruppe akzeptiert. Die Ergebnisse der Jahrestests 2017 und 2018 der Kontrollgruppe wurden erhoben, um die L2-Entwicklung der beiden Gruppen zu vergleichen.

3.3 Datensammlung

Die Datenerhebung erfolgte qualitativ und quantitativ und konnte größtenteils in den allgemeinen Forschungsprozess integriert werden, da die deskriptiven statistischen Ergebnisse zur Häufigkeit bestimmter Merkmale vervollständig und mit Phänomenen der allgemeinen qualitativen Interpretation aufgeklärt werden konnten (Döring & Bortz, 2016).

3.3.1 Die teilnehmende Beobachtung und die Kompetenzanalyse

Im ersten Teil der Studie wurde die teilnehmende Beobachtung für die Dokumentation in Form von Feldnotizen aufgrund der Doppelrolle von Forscherin und Lehrerin als qualitative Methode gewählt (Spranz-Fogasy & Deppermann, 2001). Beobachtet wurden die mündlichen Kompetenzen, die am Ende des Schuljahres für das Niveau der entsprechenden untersuchten Gruppe erwartet

wurden. Die Beobachtungen wurden täglich gesammelt und in Form von wöchentlichen Notizen organisiert. Sie enthielten Anmerkungen, Überlegungen und Analysen zu Aspekten, die für den Forschungsvorschlag als relevant angesehen wurden.

Als Hilfe für die Beobachtungen wurden jeden Monat Analysen bestimmter Fertigkeiten der Lernenden durchgeführt. Diese Fertigkeiten wurden aus einem Dokument der Schule extrahiert, in dem eine Liste von Kompetenzen, die von den Lernenden am Ende eines jeden Schuljahres erwartet werden, aufgeführt ist. Solche Kompetenzen wurden durch quantitative Beobachtung gesammelt, die die Messung einiger Merkmale der Kompetenzen vorsah, die zuvor im Zuge des Beobachtungsprozesses definiert wurden (Döring & Bortz, 2016, S. 342).

3.3.2 Die Jahrestests

Um die untersuchten Gruppen und die Kontrollgruppen zu vergleichen und Analysedaten zu erhalten, um herauszufinden, ob es einen Leistungs- und Entwicklungsunterschied zwischen den Lernenden hinsichtlich der Kommunikationsfähigkeiten gab, wurde eine statistische Analyse der Jahrestests durchgeführt, die die folgenden vier Fertigkeiten bewerten: *Hörverständnis*, *Leseverständnis*, *Mündliche Kommunikation* und *Schriftliche Kommunikation*. Die Jahrestests werden am Ende eines jeden Schuljahres durchgeführt und dienen als Hilfsmittel zur Einstufung der verschiedenen Deutschgruppen.

4 Ergebnisse und Diskussion

4.1 Die teilnehmende Beobachtung und Kompetenzanalyse

Dieser Abschnitt befasst sich mit der ersten Forschungsfrage. Die Reaktionen der Schüler*innen wurden in den ersten Unterrichtstagen beobachtet und notiert, als sie mit der L2 ohne L1-Vermittlung seitens der Lehrerin/Forscherin konfrontiert wurden. Eine umfassende Datenanalyse führte zur Identifizierung einer Reihe von Ressourcen, die von den Lernenden beim Versuch, in der L2 zu kommunizieren, verwendet wurden. Viele von ihnen replizieren frühere Erkenntnisse, das heißt, Ergebnisse von Forschungsarbeiten, die bereits durchgeführt wurden.

Bei der Interaktion mit der Lehrerin zum Beispiel äußerten sich einige Lernende kaum, da sie sich nicht sicher fühlten, in der L2 zu kommunizieren. Sie dachten, sie hätten nicht genug Wortschatz dafür. Nach Mello (2005, S. 168) hat ein monolingualer immersiver Ansatz aus sozio-affektiver Sicht möglicherweise nicht die erwartete pädagogische Wirkung, da Schweigen die Möglichkeit der Interaktion oder den Aufbau von geteiltem Wissen ersetzen kann, selbst wenn es durch die L1 erfolgt – und genau das geschah in manchen Situationen. Swain und Lapkin (2013, S. 109–110) erwähnen in ihrer Forschung auch die Bedeutung der L1 für die zwischenmenschliche Interaktion, wenn die L2 noch nicht beherrscht wird. Obwohl die Verwendung der L1 beim Erlernen der L2 hilft, sind Input und Output der Zielsprache aus einer interaktionistischen und

soziokulturellen Perspektive von grundlegender Bedeutung, da der/das L2-Erwerb/Lernen nur dann effektiv ist, wenn die Sprache in der Interaktion verwendet wird – in der die Hypothesen zur Sprache überprüft werden (Hufeisen & Riemer, 2010, S. 742). In diesem Sinne würde die Prämisse der Verwendung der L2 hier passen, um sie zu festigen. Das Paradigma, das sich auf die autonome Produktion des/der Lernenden konzentriert, indem mehr als eine Sprache verwendet werden kann, um Kommunikation zu bewirken, schlägt den Begriff Multikompetenz vor, um das Sprachwissen einer Person zu beschreiben, die mehr als eine Sprache beherrscht (Cook, 1999, S. 190). Die Lernenden bemühten sich, sich in der L2 auszudrücken, ihre Sprache zu manipulieren und/oder zu modifizieren, um sich verständlich zu machen (Swain, 1985). In diesem Prozess gab es eine Mischung der beiden Sprachen und dies ist kompatibel mit Selinkers Definition von Interlingua. Der Autor beschreibt sie als ein dynamisches Sprachsystem während des Erwerbs der L2, welches Merkmale der L1 und der Zielsprache aufweist (Hufeisen & Riemer, 2010, S. 738). Das Codeswitching war auch ein Merkmal, das häufig bei den Lernenden beobachtet wurde, beim Versuch in der L2 zu kommunizieren. Diese Funktion scheint vorteilhaft zu sein, da sie die Möglichkeiten für die Aushandlung von Bedeutungen im Umgang mit anderen Lernenden oder Sprecher*innen der Zielsprache erhöht (Turnbull & Dailey-O’Cain, 2009, S. 7).

4.2 Die Jahrestests

Mit den Ergebnissen der Jahrestests wurden zwei Histogramme mit dem Durchschnitt der Lernenden-Tests erstellt, eines für jedes Schuljahr. Die 2. Klasse A war die Kontrollgruppe (acht Schüler*innen), in der die L1 für Anweisung und Instruktionen verwendet wurde. Die 2. Klasse B (sechs Schüler*innen) war die Versuchsgruppe, in der die Lehrerin/Forscherin den Ansatz ohne L1-Mediation nutzte. Dasselbe geschah 2018 mit der 3. Klasse A bzw. 3. Klasse B. In beiden Jahren hatte die Versuchsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe höhere Durchschnittswerte.

Dieser Abschnitt befasst sich mit der zweiten und dritten Forschungsfrage. Die Differenz in den Durchschnittswerten, die unterschiedliche Leistungen zeigen, kann ein Indikator dafür sein, dass der Ansatz ohne die Verwendung der L1 zu einer besseren Leistung der Lernenden führen kann, vor allem in den Fertigkeiten *Sprechen* und *Schreiben*, bei denen das statistische Gewicht absichtlich höher war. Ebenso zeigen die Histogramme ([Abb. 1](#) und [2](#)), dass die Nichtanwendung der L1 seitens der Lehrerin/Forscherin in der Versuchsgruppe das L2-Lernen nicht beeinträchtigt hat, da die L2-Leistung der Versuchsgruppe von einem Jahr zum nächsten wuchs.

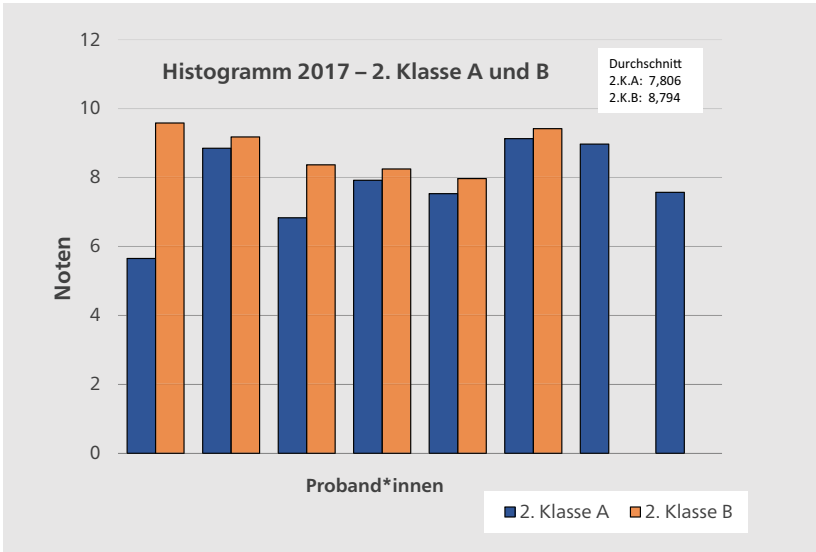


Abb. 1: Histogramm 2017 (eigene Darstellung)

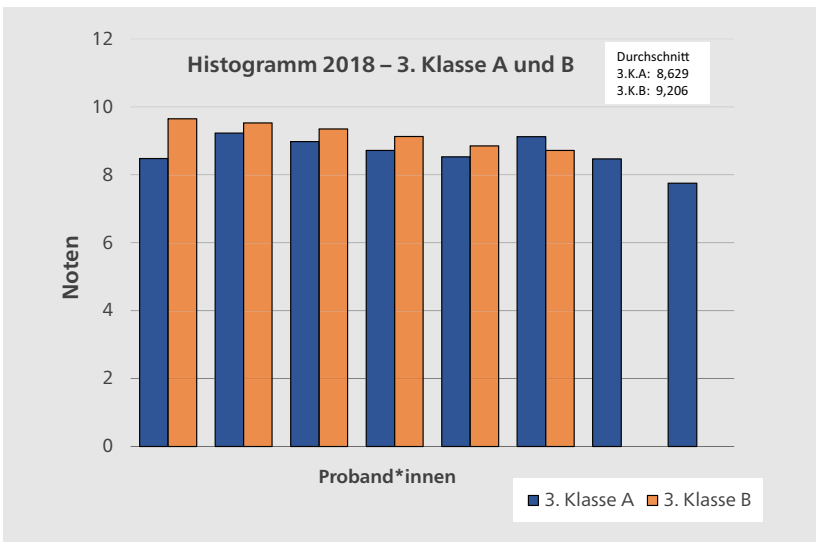


Abb. 2: Histogramm 2018 (eigene Darstellung)

5 Schlussfolgerungen

Die Bedingung der bevorzugten Verwendung der L2 im Fremdsprachenunterricht scheint die Kommunikationsbereitschaft in der L2 zu verbessern und hilft den Ergebnissen der vorliegenden Studie zufolge beim Erfassen des Wortschatzes und bei der Erhöhung der Vermittlungsressourcen für diesen Zweck. In ähnlicher Weise entsteht durch die Ergebnisse der Studie der Eindruck, dass die Bereitstellung eines exklusiven L2-Inputs beim Erwerb eines breiten rezeptiven Vokabulars in L2 hilft.

Wenn jedoch einerseits das Erfordernis der Kommunikation in L2 eine höhere Bereitschaft und Bereitwilligkeit zur Verwendung der Zielsprache verursachte, hielt dies andererseits einige Lernende von der Teilnahme am Unterricht ab, da sie nicht über ausreichende Kenntnisse in der L2 verfügten. Darüber hinaus scheint die L1 auch hilfreich zu sein, um Gedanken zu organisieren und Aufmerksamkeit zu steuern, da die Erklärungen in der L1 das Verständnis abstrakterer Vokabeln und Konzepte zu erleichtern schienen.

Die ausschließliche Verwendung der Zielsprache seitens der Lehrerin/Forscherin scheint bei den Schüler*innen den Fokus mehr auf das Verständnis der L2 zu lenken als die Verwendung beider Sprachen. Dies könnte daran liegen, dass sich die Lernenden nicht auf die Aussage in der Zielsprache konzentrieren, da sie wissen, dass eine Erklärung in ihrer L1 folgen wird. Dennoch könnte die L1 in Situationen, in denen Ungewissheit im Verständnis oder in der Interpretation des Wortschatzes besteht, als *comprehensible input* dienen (Krashen, 1982).

Zusammenfassend scheint die maximale Verwendung der Zielsprache in L2-Klassenzimmern relevant zu sein, da sie laut der vorliegenden Studie die Entwicklung der L2 fördern kann. Gleichzeitig scheint jedoch die L1 eine pädagogische Bedeutung für das Fremdsprachenlernen zu haben, was auf die Wichtigkeit der L1 als kognitives und metakognitives Werkzeug für Lernende hinweist (Swain & Lapkin, 2013). Vor diesem Hintergrund kann die Einschränkung der Verwendung der L1 im Fremdsprachenunterricht das Erlernen der Zielsprache selbst beeinträchtigen. Es liegt an der Sensibilität der Sprachlehrenden, Schlüsselmomente wahrzunehmen, in denen die Verwendung der L1 als Hilfe beim Erlernen der L2 dient, während sie die Verwendung der Zielsprache im L2-Unterricht so weit wie möglich fördern sollten.

Literatur

- Bassani, I. S. (2015). *Fundamentos linguísticos: Bilinguismo e multilinguismo*. Universidade Federal de São Paulo.
- Centeno-Cortés, B. & Jiménez Jiménez, A. (2004). Problem-solving tasks in a foreign language: The importance of the L1 in private verbal thinking. *International Journal of Applied Linguistics*, 14, 7–35.
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33 (2), 185–209.

- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.
- Haataja, K. & Wicke, R. E. (2016). Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch (CLILiG). *Fremdsprache Deutsch*, 27 (54), 3–9.
- Hufeisen, B. & Riemer, C. (2010). Spracherwerb und Sprachen lernen: Modelle und theoretische Ansätze. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch Band 1* (S. 737–752). De Gruyter.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Lambert, W. E. & Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Newbury House Publishers.
- Mello, H. A. B. (2005). Examinando a relação L1-L2 na pedagogia de ensino de ESL. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 5 (1), 161–184.
- Mello, H. A. B. (2011). Educação bilíngue: uma breve discussão. *Horizontes*, 9, 118–140.
- Spranz-Fogasy, T. & Deppermann, A. (2001). Teilnehmende Beobachtung in der Gesprächsanalyse. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. F. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (2. Halbband, S. 1007–1013). De Gruyter.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Hrsg.), *Input in second language acquisition* (S. 235–253). Newbury House.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2013). A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 1, 101–129.
- Turnbull, M. & Dailey-O’Cain, J. (Hrsg.) (2009). *First language use in second and foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.

Reisevlogs: Sprachliche Merkmale und Anwendungsvorschläge für den Unterricht

Sirin Kiatkraipob

Reisevlogs entwickelten sich mithilfe der Kommunikationstechnologie aus Reisetagebüchern, Reiseberichten und Reiseblogs, die schriftbasiert und nur visuell wahrnehmbar sind. Sie gelten als eine multimodale mediatisierte Textsorte mit besonderen Strategien des mündlichen Handelns, die im Zusammenspiel mit Gesten und Filmbildern stehen. Der Beitrag legt Forschungsergebnisse über das Sprachphänomen der Strategien zur Situationsverschränkung in den deutschen Reisevlogs dar und stellt Anwendungsvorschläge im Unterricht vor, um bei den Lernenden ein Sprachbewusstsein von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu entwickeln.

1 Einleitung

Vlogs können als eine Weiterentwicklung der schriftbasierten Weblogs in Form von Videos verstanden werden. Nach Griffith und Papacharissi (2010) handeln Vlogs von Erzählungen oder Informationen über das eigene Selbst der Sender*innen bzw. Vlogger*innen. Abgeleitet davon werden die Reisevlogs in diesem Beitrag als eine Art von Vlogs verstanden, in denen vermeintlich Authentisches und Erfahrenes der Vlogger*innen in Reisesituationen subjektiv dargestellt wird.

Mit Videoaufnahmen können die Vlogger*innen den Zuschauer*innen ihre Erlebnisse unmittelbar übermitteln, obwohl sich die Zuschauer*innen in einer anderen Raumzeit befinden. Die Audiovisualität durch Videoaufnahme ermöglicht die Situationsverschränkung in den Reisevlogs. Dies führt dazu, dass besondere sprachliche Strategien, die dem Situationsbezug dienen, in den Reisevlogs häufig auftreten und im Zusammenspiel mit Gesten und Filmbildern stehen. Aus diesem Grund zielt dieser Beitrag auf die Analyse solcher Strategien ab, die an folgenden Ansätzen orientiert sind: Als Haupttheorie kommt die Theorie des Nähe- und Distanzsprechens für die Analyse der verbalen Elemente zum Einsatz, unterstützt durch einen Forschungsbefund über Zeigegesten in den Vlogs für die Gestenanalyse. Das Zusammenspiel zwischen den verbalen Elementen, Gesten und Filmbildern wird anhand des Transkriptivitätskonzepts interpretiert.

Für das Korpus werden frei zugängliche Reisevlogs aus unterschiedlichen YouTube-Kanälen gesammelt, die zwischen 10 und 25 Minuten lang sind, deren Reiseziele außerhalb Europas liegen, die im Jahr 2019 veröffentlicht wurden, die in deutscher Sprache sowie im Originalton gesprochen sind und eine*n Sprecher*in als Vlogger*in haben. Nach der Erhebung besteht das Korpus aus zwölf Reisevlogs mit einer Länge von insgesamt 193 Minuten 10 Sekunden.

2 Theorie des Nähe- und Distanzsprechens

Die Theorie des Nähe- und Distanzsprechens von Ágel und Hennig (2007) lehnt sich an das Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher (1985) an, das davon ausgeht, dass zwischen Realisierungsformen einer Äußerung bzw. *Medium* und sprachlichen Realisierungsstrategien bzw. *Konzeption* unterschieden werden muss. Das Medium eines Kommunikats weist auf ein strikt dichotomes Verhältnis zwischen phonischem oder graphischem Kode hin, während die Konzeption des Kommunikats in Kontinuum von gesprochenen und geschriebenen Polen abgestuft werden kann. ‚Gesprochen‘ wird im Modell als ‚Sprache der Nähe‘, ‚Geschrieben‘ als ‚Sprache der Distanz‘ bezeichnet. Beispielsweise ist der Privatbrief medial graphisch mit gesprochener Konzeption.

Was Ágel und Hennig (2007) vom Nähe-Distanz-Modell beibehalten, sind die Trennung zwischen Medium und Konzeption sowie die Abstufung im Nähe-Distanz-Kontinuum. Die Theorie geht von der Frage aus, welche Merkmale konstitutiv für die Identifizierung einer Äußerung als Nähe oder Distanz sind. Als Nähesprachlichkeit erweist sich der offene Rollenwechsel zwischen Gesprächsbeteiligten, die aus der Raumzeitgleichheit resultiert. Der geschlossene Rollenwechsel aufgrund der Raumzeitungleichheit charakterisiert die Distanzsprachlichkeit. Darum gilt die Raumzeitgleichheit und -ungleichheit als Grundvoraussetzung der Kommunikation, die zu anderen Aspekten der Kommunikationsbedingungen wie Rolle, Zeit, Situation, Code und Medium führt.

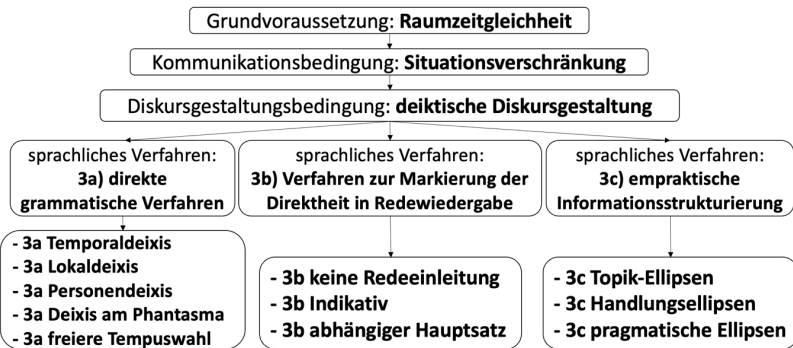


Abb. 1: Sprachliche Merkmale der Situationsverschränkung (Ágel & Hennig, 2007, S. 191–192)

Dieser Beitrag fokussiert nur auf den Aspekt der Situation. Die Raumzeitgleichheit führt zur Kommunikationsbedingung der Situationsverschränkung, d. h. in der gleichen Raumzeit verschränken sich die Kommunikationsbeteiligten. Dies ermöglicht es ihnen, auf den gemeinsamen Raumzeitkontext zu referieren, bzw. den deiktischen Diskurs gestalten zu können. Mit der deiktischen Diskurs-

gestaltung sind bestimmte sprachliche Verfahren und Merkmale anwendbar, die in [Abbildung 1](#) aufgelistet werden.

3 Forschungsbefund über Zeigegeesten in Vlogs

Nach Frobenius (2014) helfen die Zeigegeesten den Zuschauer*innen, die Referenten in den Vlogs zu identifizieren. Die vier Kategorien der vorgefundenen Zeigegeesten sind: „(1) Zeigefinger/Daumen-Zeigegeesten innerhalb des physischen Raums des Vloggers; (2) Zeigegeesten in den virtuellen Raum der Webseite; (3) Plazieren [sic!] von Objekten in das Sichtfeld der Kamera („placing for“); (4) Kamerabewegungen“ (Frobenius, 2014, S. 281).

4 Konzept der Transkriptivität

Das Transkriptivitätskonzept von Holly (2009, 2011) lehnt sich an der Transkriptivitätstheorie von Jäger (2002) an. Er versteht unter Transkription den Prozess der Lesbarmachung oder Geheimhaltung von Texten oder Bildern, damit sie neuen Zwecken oder Leser*innenkreisen angemessen sind. Holly (2009, 2011) führte es mit dem Ziel weiter, das Zusammenwirken von Text-Bild-Bezügen in Nachrichtenfilmen beschreiben zu können.

In Nachrichtenfilmen werden Videos von anderen Anbietern übernommen, montiert und später mit einem Sprechtext von Moderator*innen begleitet. Die Filmbilder allein reichen in vielen Fällen nicht aus, Ereignisse begreifbar zu überliefern, wie im unten angeführten Beispiel in [Abbildung 2](#) aus Holly (2011). Die Standbilder zeigen uns einige Menschen, nur mit dem Sprechtext wissen wir mehr über die Ereignisse, nämlich Ankara für den Ort, Bombenanschlag für den Verlauf, Polizei und Attentäter für Personen. Die Filmbilder können Referenzbezüge wie Personen, Orte und Zeitverläufe nicht genau identifizieren. Mit dem Sprechtext hingegen können Informationen genauer gegeben werden. Die Filmbilder weisen dennoch den Vorteil der Beweiskraft auf, während die der Sprache eher gering ist.

Basierend auf den Potenzialen und Defiziten von Sprache und Filmbildern werden die Muster der Transkriptivität umrissen. Hier werden nur zwei relevante Muster näher erläutert, und zwar: „Mit Bildern autorisieren“ wird verwendet, wenn man die Sprechenden in den Filmbildern sehen und hören kann, dann wird der Sprachtext mit bestimmten Sprechenden verbunden (Holly, 2009, S. 400). „Mit Bildern authentisieren“ charakterisiert die Unterstützung des zweifelhaften Wahrheitswerts des Sprachtexts durch die Filmbilder, indem sie die Referenzobjekte oder Ereignisse wahrnehmungsnäher und detaillierter vorstellbar präsentieren (Holly, 2009, S. 399).

5 Forschungsergebnisse

In den Reisevlogs teilen die Kommunikationsbeteiligten die gemeinsame Raumzeit nicht, dennoch können die Zuschauer*innen die unmittelbare Raum-



(2/I) *in der türkischen hauptstadt ankara hat die polizei offenbar einen bombenanschlag auf das justizministerium*



(3) *verhindert (II) die beamten erschossen den mutmaßlichen attentäter nach einer*

Abb. 2: Standbilder aus einer Nachrichtensendung mit entsprechendem Sprechtext (ZDF, 2005, zitiert nach Holly, 2011, S. 239)

zeit der Vlogger*innen mithilfe der audiovisuellen Aufnahme der Äußerungssituationen wahrnehmen. Zudem ermöglicht die Audiovisualität die Situationsverschränkung vonseiten der Vlogger*innen, sodass sie auf ihren Raum- und Zeitkontext durch verbale und nonverbale Elemente referieren können.

Als nonverbale Elemente zur Situationsverschränkung werden Gesten bewertet, wenn sie entweder auf Gegenstände oder Vorgänge in den Reisesituationen referieren oder die Qualität bzw. Eigenschaft der Gegenstände oder Vorgänge detailliert vorstellbar machen. Das Ergebnis zeigt, dass Kamerabewegungen (68,49 %) mehr als die Hälfte der gestischen Merkmale bilden, mit großem Abstand gefolgt von den Zeigegesten (15,54 %). Die beiden Gesten kommen in allen Reisevlogs vor.

Bezüglich der verbalen Elemente der Situationsverschränkung gelten die Personaldeixis (33,40 %) und Verbflexion mit Zeitbezug (33,31 %), gefolgt von zeitdeiktischem Adverbial (14,60 %) als drithäufigste Merkmale und machen einen Anteil von ca. 80 Prozent aller verbalen Merkmale aus. Ihre hohe Anzahl lässt sich damit begründen, dass die Reisevlogs die Darstellung des Erlebten oder der Erfahrungen in den Reisesituationen thematisieren, was das Verbale mit Personen- und Zeitbezug vorwiegend erfordert. Die Lokaldeixis (8,67 %), pragmatische Ellipse (4,08 %) und deiktische Ausdrücke (4,05 %) wie „dies“, „das“ oder „so“, die sich auf situative Gegenstände oder Sachverhalte beziehen, kommen zwar in jedem Reisevlog vor, aber nicht oft. Die anderen verbalen Merkmale treten vereinzelt und nur in manchen Reisevlogs auf.

Wenn man die Vorkommenshäufigkeit der verbalen Elemente betrachtet, ist es nicht erstaunlich, dass die Muster aus Personaldeixis (20,17 %), Verbflexion mit Zeitbezug (17 %) und zeitdeiktischem Adverbial (9,11 %) zusammen mit Nah- oder Großaufnahme von frontal in die Kamera sprechenden Vlogger*innen am häufigsten verwendet werden. Dieses Verhältnis macht fast die Hälfte aller

Zusammenspiele aus. Ein Auszug aus dem Korpus mit den Mustern aus Personaldeixis, Verbflexion und deiktischem Adverbial, siehe [Abbildung 3](#).


	<ul style="list-style-type: none"> - Filmbilder: VloggerIn in GROSS-Einstellung - Geste: / 																		
<p>03:32 V: ja,=wir wollten eigentlich zum sky tree, 03:34 V: =aber äh es hat n bisschen der plan geändert-=da war alles noch geschlossen, (.) 03:37 V: und jetz fährt hier ein el ka we vorbei= und, (-) 03:39 V: ja jetz sin wir hier in ikebukuro,=wollen jetz zu cha:n si chan sha:n oder chon sunshine city gehen, (-)</p>	<table border="1"> <tr> <td>03:32 wir</td> <td>3a Per.</td> </tr> <tr> <td>03:32 wollten</td> <td>3a Tem.</td> </tr> <tr> <td>03:34 hat geändert</td> <td>3a Tem.</td> </tr> <tr> <td>03:34 war geschlossen</td> <td>3a Tem.</td> </tr> <tr> <td>03:37 jetz</td> <td>3a Dei.Ad.</td> </tr> <tr> <td>03:37 hier</td> <td>3a Lo.</td> </tr> <tr> <td>03:39 jetz</td> <td>3a Dei.Ad.</td> </tr> <tr> <td>03:39 wir</td> <td>3a Per.</td> </tr> <tr> <td>03:39 jetz</td> <td>3a Dei.Ad.</td> </tr> </table>	03:32 wir	3a Per.	03:32 wollten	3a Tem.	03:34 hat geändert	3a Tem.	03:34 war geschlossen	3a Tem.	03:37 jetz	3a Dei.Ad.	03:37 hier	3a Lo.	03:39 jetz	3a Dei.Ad.	03:39 wir	3a Per.	03:39 jetz	3a Dei.Ad.
03:32 wir	3a Per.																		
03:32 wollten	3a Tem.																		
03:34 hat geändert	3a Tem.																		
03:34 war geschlossen	3a Tem.																		
03:37 jetz	3a Dei.Ad.																		
03:37 hier	3a Lo.																		
03:39 jetz	3a Dei.Ad.																		
03:39 wir	3a Per.																		
03:39 jetz	3a Dei.Ad.																		

Abb. 3: Auszug aus dem Reisevlog von Kevkowich (2019, 14. April, 03:32–03:44)

Dieser Auszug stammt aus der zweiten Einstellung der Sequenz, in welcher der Vlogger eine Arkadenhalle erkundet. In der ersten Einstellung stellen die Filmbilder die Umgebung am Eingang der Arkadenhalle zusammen mit der Sprache aus dem Off vom Vlogger dar, in dem er mitteilt, dass er den Ort gleich erkunden wird. Darauf folgt die zweite Einstellung, deren erste Hälfte oben gezeigt wird. Die Filmbilder fokussieren sich auf den Vlogger in Close Up. Den Hintergrund können die Zuschauer*innen mithilfe der ersten Einstellung erraten, da diese der Eingang des Ortes ist. Der Vlogger erzählt frontal in die Kamera über seine vergangene Tätigkeit, die zu seiner jetzigen Tätigkeit führt. Aufgrund des Themas werden Personal-, Temporaldeixis und deiktisches Adverbiale mehrmals benutzt. Die Zusammenspiele zwischen diesen verbalen Elementen und der Großaufnahme vom Vlogger können nach dem transkriptiven Muster als „Mit Bildern autorisieren“ interpretiert werden. Bei der Personaldeixis verbinden die Zuschauer*innen „wir“ mit dem Vloggengesicht, weil er als Hauptsprecher im Reisevlog erscheint, obwohl er zusammen mit zwei Freund*innen reist. Bei Temporaldeixis und deiktischem Adverbialen autorisieren die Filmbilder sie in dem Sinne, dass die Zuschauer*innen mit dem Gesicht des Vloggers genauer wissen, dass der Zeitbezug auf den Sprechmoment des Vloggers zurückgehen muss. Erwähnenswert ist in Auszug 1 die Lokaldeixis in 03:37 und 03:39. In 03:39 folgt „in ikebukuro“ der Lokaldeixis „hier“, darum bezieht sich „hier“ auf diesen Ort, während der Ortsbezug von „hier“ in 03:37 nur im Sprechmoment des Vloggers verstanden werden kann.

An vierter und fünfter Stelle stehen die Zusammenspiele von Temporaldeixis (7.57 %) und Personaldeixis (4.92 %) mit den Kamerabewegungen und der Aufnahme von Objekten. Sie sehen wie folgt aus, siehe [Abbildung 4](#).

		<ul style="list-style-type: none"> - Objekte in TOTALE-Einstellung - Geste: Kamera-bewegung 	
11:38	V: <<Kamerascwenk nach links> also ich würd sagen,=wir ham das essen> gefunden, ((lacht)) °h	11:38 wir	3a Per.
11:42	V: hier gibt_s einiges an auswahl,	11:38 ham gefunden	3a Tem.
		11:42 hier	3a Lo.
		11:42 gibt	3a Tem.

Abb. 4: Auszug aus Reisevlog von Manda (2019, 18. Januar, 11:38–11:41)

Der Auszug kommt aus der Sequenz, in der die Vloggerin und ihre Freundin an Essständen ankommen. In dieser Einstellung zeigen die Filmbilder die Atmosphäre des Ortes mit dem Kamerascwenk, während die Vloggerin über ihre Ankunft berichtet. Der Personenbezug von „wir“ wird mit der Stimme der Vloggerin verbunden, während der Zeitbezug von „ham gefunden“ mit den Filmbildern korreliert. Dadurch wird der Wahrheitswert des Gesagten mit dem Ton und den Filmbildern beglaubigt, dass die Vloggerin diese Handlung wirklich ausübt. Dies kann als „Mit Bildern authentisieren“ interpretiert werden.

6 Anwendungsvorschläge im Unterricht

Die deiktischen Mittel kommen in den Reisevlogs häufig vor, daher kann im Unterricht die Deixis und Phorik thematisiert werden, um bei den Lernenden ein Sprachbewusstsein von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu entwickeln. Zwei unten vorgestellte Unterrichtsideen zielen auf DaF-Lernende mit Deutschkenntnissen ab Niveau B1 ab.

Die erste Möglichkeit ist eine Zuordnungsübung. Mit den Auszügen aus den authentischen Reiseblogs und -vlogs können die Lernenden die vorhandenen Deiktika und Anaphern markieren und zuordnen, danach diskutieren, warum eine bestimmte Kommunikationssituation die Verwendung der Deiktika ermöglicht. Dabei können die Lernenden wahrnehmen, dass dabei die Situationsverschränkung eine entscheidende Rolle spielt. Sie können zudem den Unterschied zwischen Deixis und Anapher lernen. Bei der zweiten Möglichkeit formulieren die Lernenden den Auszug aus dem Reisevlog in einen Reisebericht des Reiseblogs um. Dabei sollen sie erkennen, dass im graphischen Text die Verwendung der Deiktika schwer begreifbar ist, weil sie von der Situation entbunden sind. Deswegen sollen im Text genauere Angaben sowie Anaphern statt Deiktika benutzt werden.

Da die Kommunikationsbedingungen den Sprachgebrauch auf unterschiedliche Weise beeinflussen, sollten sich die Lernenden dies im Unterricht anhand authentischer Texte bewusst machen.

Literatur

- Ágel, V. & Hennig, M. (2007). Überlegungen zur Theorie und Praxis des Nähe- und Distanzprechens. In V. Ágel & M. Hennig (Hrsg.), *Zugänge zur Grammatik der gesprochenen Sprache* (S. 179–216). Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783110936063.179>
- Frobenius, M. (2014). *The pragmatics of monologue: Interaction in video blogs* [Dissertation, Universität des Saarlandes]. Saarbrücken.
- Griffith, M. & Papacharissi, Z. (2010). Looking for you: An analysis of video blogs. *First Monday*, 15 (1). <https://doi.org/10.5210/fm.v15i1.2769>
- Holly, W. (2009). Der Wort-Bild-Reißverschluss. Über die performative Dynamik der audiovisuellen Transkriptivität. In A. Linke & H. Feilke (Hrsg.), *Oberfläche und Performanz* (S. 93–110). Niemeyer. <https://doi.org/10.1515/9783484971240.4.389>
- Holly, W. (2011). Bildüberschreibungen. Wie Sprechtexte Nachrichtenfilme lesbar machen (und umgekehrt). In H.-J. Diekmannshenke, M. Klemm & H. Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik. Theorien – Methoden – Fallbeispiele* (S. 233–253). Erich Schmidt Verlag.
- Jäger, L. (2002). Transkriptivität. Zur medialen Logik der kulturellen Semantik. In L. Jäger & G. Stanitzek (Hrsg.), *Transkribieren. Medien/Lektüre* (S. 19–41). Fink.
- Kevkovich (2019, 14. April). *Die REISE beginnt! ONE PIECE Tower & Arcade ZOCKEN! | JAPAN VLOG 2019 #1* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=FD-Yp9LgWQE>
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36 (1985), 15–43. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>
- Manda (2019, 18. Januar). *DIE THAILAND REISE GEHT LOS #vlog Nr. 475 | MANDA* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=g96pOFDcsug>

„Mit Deutsch zum Titel“ – Deutsch und Fußball als Medium

Valentina Kuptsova

Es fällt häufig schwer, die Fußballstudierenden zum Fremdsprachenlernen zu motivieren. Deutsch und Fußball – diese außergewöhnliche Kombination kann einen attraktiven und kreativen Anreiz zum effektiven Deutschunterricht bieten und die Lernmotivation bei Studierenden erhöhen. Anlässlich der Fußballmeisterschaft 2018 in Russland hat das Goethe-Institut Moskau das Projekt „Mit Deutsch zum Titel“ ins Leben gerufen. Die bislang für Russland außergewöhnliche Kombination aus Deutschlernen und Kicken vereint zwei spannende Aktivitäten: Deutsch lernen mit Sprachanimation und Fußball spielen. Sprachanimation ist eine unkonventionelle, kreative Methode, eine Fremdsprache spielerisch näherzubringen. Die Weiterarbeit mit dem Projekt und die Weiterentwicklung der Materialien für Fußballstudierende wurden von der Smolensker Staatlichen Universität für Sport übernommen. Ziel ist es, Fußballstudierende für internationale Fachkommunikation vorzubereiten. Die Materialien beinhalten einen „Fußball-Deutsch-Kurs“, der auf dem Prinzip des aktiven Fremdsprachenlernens basiert. Der Schwerpunkt liegt auf Sprachspielen und bewegter Sprachanimation. Dabei unterstützt diese Vorgehensweise die Fußballstudierenden beim Abbau von Hemmungen, fördert das gemeinsame Wortschatzlernen und ermöglicht gemeinsame Erlebnisse. Die interaktiven Methoden ermutigen zur Kommunikation auch ohne perfekte Sprachkenntnisse und vermitteln Spaß und Freude am Deutschen. Außerdem setzen sich die Lernenden mit aktuellen Deutschlandbildern auseinander und erwerben Wissen über die Geschichte und Gegenwart des deutschen Fußballs sowie über die deutsche Fußballkultur. Als Zusatzmaterial wurden verschiedene Onlineangebote und offene Ressourcen des Goethe-Instituts Moskau auf Moodle benutzt. All diese Materialien bieten einerseits einen spielerischen Zugang zur deutschen Fußballsprache und andererseits die Möglichkeit, die Fremdsprache auch während des Fußballtrainings anzuwenden und zu perfektionieren. Motivationstheoretisch orientiert sich dieses Konzept an der Flow-Theorie von Mihály Csíkszentmihályi (1990). Attraktive Spiel- und Übungsaufgaben ermöglichen allen Student*innen aktive Beteiligung, Lernbegeisterung und Spielfreude im Unterricht und werden als positiv erlebt. Dieses Poster zeigt konkrete Inhalte und die didaktische Vorgehensweise auf Grundlage der erfolgreichen und zielführenden fächerübergreifenden Kooperation zwischen Deutschlehrer*innen und Fußballtrainer*innen. An diesem Beispiel diskutieren wir die Notwendigkeit einer solchen Innovation und laden alle zur Diskussion ein.

Literatur

Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper and Row.

Link zum Poster:



https://www.esv.info/lp/daz/downloads/1_17_Kuptsova_Poster.pdf

Gesten im DaF-Unterricht

Astrid Ponath

„Gesten im Unterricht sind sehr wichtig!“ (Funk et al., 2014, S.19 und S.50; Meyer, 2008, S.76) Dieser Hinweis aus der Fachliteratur ist zwar korrekt, aber er bleibt meistens vage. Das Promotionsvorhaben „Gesten im DaF-Unterricht“ soll einerseits anhand eines Gestenkatalogs zeigen, welche Gesten in bestimmten Kontexten eingesetzt werden können. Andererseits soll geklärt werden, warum der bewusste Einsatz von Gesten im DaF-Unterricht sinnvoll ist.

1 Gestenkatalog

Er enthält Gesten, die bei Hospitationen, Interviews mit Lehrkräften und Lehrwerksanalysen gesammelt wurden und in sechs Themengruppen unterteilt sind.

1.1 Kommunikation im Unterricht

Wenn der Unterricht in der Zielsprache stattfindet, erleichtern standardisierte Gesten die Verständigung. Auch akustische Gesten, wie ein Klangsignal, helfen dabei, den Unterricht klarer zu strukturieren.

1.2 Phonetik

Wort- und Satzakzente können ebenso wie Vokallängen gestisch untermalt werden. Bestimmte Konsonanten können mithilfe von Gesten erlernt werden. Plosive veranschaulicht man z.B. mit einer fiktiven Kerze, die gestisch dargestellt wird.

1.3 Morphologie

Für die Konjugation oder Deklination funktioniert ein Fingeralphabet in Anlehnung an die DGS (Deutsche Gebärdensprache) gut. Singular und Plural können dagegen durch Daumen versus fünf Finger angezeigt werden.

1.4 Syntax

Verb- und Satzklammer, Inversion oder trennbare Verben können bestens durch Gesten vermittelt werden. Die Verbposition, sprich: Verb = zweite Position, wird oft durch die Victory-Geste eingeführt.

1.5 Semantik

Viele Wortbedeutungen lassen sich am besten gestisch oder pantomimisch erklären. Dabei sind international bekannte Gesten wie z.B. der Telefonhörer besonders geeignet.

1.6 Pragmatik

Um formelle und informelle Sprache zu kennzeichnen, hilft die Krawatten-Geste. Es können auch formelle Tage, sogenannte Krawattentage, eingeführt werden, an denen die Kursteilnehmenden sich sitzen müssen.

2 Was können Gesten im Unterricht leisten?

- Gesten erleichtern die Kommunikation, wenn es Verständigungsprobleme gibt.
- Gesten können sprachspezifische Besonderheiten illustrieren.
- Gesten helfen dabei, komplexe Regeln besser zu verstehen und zu memorisieren.

3 Warum erleichtern Gesten das Lernen?

Die Neurowissenschaften können mittlerweile belegen, dass Denken ein multi-modal verkörperlichter Prozess ist. Lernen funktioniert dementsprechend am besten, wenn es mit dem ganzen Körper, viel Bewegung und allen Sinnen erfolgt (Sambanis & Walter, 2019, S. 7–32).

Literatur

- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen Interaktion. Deutsch lehren lernen* (Bd. 4). Klett Langenscheidt.
- Meyer, H. (2008). *Was ist guter Unterricht?* (5. Aufl.). Cornelsen.
- Sambanis, M. & Walter, M. (2019). *In Motion. Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen*. Cornelsen.

Link zum Poster:



https://www.esv.info/lp/daz/downloads/1_18_Ponath_Poster.pdf

B – Innere und äußere Mehrsprachigkeit beim Deutschlernen und -lehren

Schule in der postmigrantischen Gesellschaft am Beispiel des muttersprachlichen Unterrichts

Sara Hägi-Mead, Mi-Cha Flubacher

Ziel unseres Beitrages ist es, am Beispiel des muttersprachlichen Unterrichts (MU)¹ darzulegen, welchen Entwicklungsbedarf es im Kontext von Mehrsprachigkeit im amtlich deutschsprachigen Raum an Schulen gibt. Zunächst wird geklärt, wie dieser Unterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit in der Schule überhaupt verortet wird und um welche Art von Mehrsprachigkeit es dabei geht. Ausgehend von diesen Fragen nehmen wir Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext postmigrantisch in den Blick und stellen unsere Beobachtungen, Analysen und Überlegungen zur Diskussion.

1 Einleitung

Würden die ‚ausländischen‘ Schüler und Schülerinnen, für die Eingliederungs- und Fördermaßnahmen gedacht sind, von einem Tag auf den anderen fortbleiben und die Maßnahmen eingestellt werden, so würde dies die Schule als Institution – auch nach mehr als dreißig Jahren Integration ‚ausländischer‘ Schülerinnen und Schüler – in ihrer Funktionsfähigkeit nicht beeinträchtigen, im Gegenteil: Sie könnte nun wieder tatsächlich ‚störungsfrei‘ arbeiten. (Krüger-Potratz, 2000, S. 380)

Marianne Krüger-Potratz zeigte vor über 20 Jahren, dass die Institution Schule in Bezug auf ‚migrationsbedingte‘ Mehrsprachigkeit vorwiegend von einer Homogenität von Schüler*innen ausgeht und auf eine solche abzielt.² Geändert hat sich kaum etwas, auch wenn man mittlerweile von einer *postmigrantischen* Realität (Foroutan, 2021, S. 14; Terkessidis, 2018, S. 112) ausgeht. Aus diesem Grund schlagen wir vor, von *postmigrantischer* Mehrsprachigkeit zu sprechen,

-
- 1 In Österreich wird dieser Unterricht in den 1970er Jahren als *Muttersprachlicher Zusatzunterricht* eingerichtet und in den 1990er Jahren umbenannt zu *Muttersprachlicher Unterricht*. Mit den neuen Lehrplänen 2023 findet nun in Österreich erneut eine Umbenennung zu *Erstsprachenunterricht* statt. Wir beziehen uns durch unsere Daten (siehe [Abschnitt 3](#) und [4](#)) in erster Linie auf den muttersprachlichen Unterricht in Österreich. Die Aussagen sind in großen Teilen auf den Herkunftssprachlichen Unterricht (HSU), wie er in Deutschland heißt, bzw. den Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK), wie er in der Deutschschweiz heißt, übertragbar.
 - 2 Der Blick auf die Situation in Österreich und der Deutschschweiz (Çınar, 1998; Caprez-Krompák, 2010; Löser & Woerfel, 2022) erlaubt es uns, die Relevanz des Zitats von Krüger-Potratz (2000) und der Analyse von Fereidooni und Zeoli (2016) auf den gesamten amtlich deutschsprachigen Raum zu übertragen.

um die allgemeine lebensweltliche Relevanz von Mehrsprachigkeit(en) zu unterstreichen.

Sowohl in dem Zitat von Krüger-Potratz als auch in der Analyse von Fereidooni und Zeoli (2016) lässt sich ein deutlicher Handlungsbedarf in Schulen im Kontext der postmigrantischen Gesellschaft ableiten. Das Präfix ‚Post‘ verweist auf eine von Migration geprägte Gesellschaft, in der vergangene und bestehende Migration der Normalfall ist (Zhou, 2021). Dabei steht v. a. die Berücksichtigung von gesellschaftlichen (Macht-)Strukturen im Fokus, die durch globale Migrationsbewegungen nachhaltig verändert werden:

Die zentrale Annahme ist, dass es nicht um Migration selbst geht, sondern um gesellschaftspolitische Aushandlungen, die *nach* der Migration erfolgen, die *hinter* der Migrationsfrage verdeckt werden und die *über* die Migration *hinaus* weisen. Konkreter: es geht hier nicht mehr darum, *ob* Deutschland ein Einwanderungsland ist, sondern *wie* dieses Einwanderungsland gestaltet wird. (Foroutan, 2021, S. 19; Herv. i. Orig.)

In unserem Beitrag gehen wir mit dieser Perspektive der Frage nach, wie es aktuell um die Handhabung von Mehrsprachigkeit an Schulen steht und wie diese weiter zu konkretisieren ist. Es erscheint uns aus historischer wie gegenwärtiger Perspektive aufschlussreich, (Nicht-)Entwicklungen im mehrsprachigen Kontext am Beispiel des muttersprachlichen Unterrichts zu diskutieren, da dieser Unterricht:

- in den 1970er Jahren gezielt für die Zielgruppe ‚ausländischer‘ Schüler*innen konzipiert wurde,
- sich nach wie vor und ausschließlich an lebensweltlich mehrsprachige Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ richtet,
- im Kontext aktueller Flucht- und Migrationsbewegungen weiter ausgebaut wird,³
- gerne in einer Brückenfunktion herangezogen wird, wenn es um Stärkung von Mehrsprachigkeit an Schulen geht oder aber mehrsprachige Kommunikationsressourcen benötigt werden.⁴

Ziel unseres Beitrages ist es, am Beispiel des muttersprachlichen Unterrichts darzulegen, dass es in Schulen im amtlich deutschsprachigen Raum einen großen Handlungsbedarf bezüglich Sensibilisierung für die mehrsprachige, postmigrantische Gesellschaft gibt, wenn denn Mehrsprachigkeit über ein Lippen-

3 So wurde der HSU nach 2015 z. B. in den deutschen Bundesländern Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Saarland, Sachsen und Schleswig-Holstein auch für Arabisch unter eigener Verantwortung der Schulämter ausgebaut (Mediendienst Integration, 2020, S. 3; Soukah, 2022, S. 419).

4 Z. B. das im Schuljahr 2021/2022 in Nordrhein-Westfalen gestartete Landesprogramm mit dem Titel „Grundschulbildung stärken durch HSU – Mehrsprachigkeit unterstützt den Bildungserfolg der Kinder“ oder das forschungsbasierte Entwicklungsprojekt „Mehr Sprachen für alle“ (Zingg et al., 2020).

bekenntnis hinaus als Voraussetzung und Ziel im schulischen Kontext ernstgenommen werden soll. Es wird zunächst geklärt, wie der muttersprachliche Unterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit in der Schule verortet wird. Dem dreiteiligen Themenkomplex Schule – Mehrsprachigkeit – muttersprachlicher Unterricht werden wir uns wie folgt annähern: Wir beginnen mit dem Stellenwert und der Handhabung von Mehrsprachigkeit in der Schule ([Abschnitt 2](#)). Nach einer Kurzvorstellung unseres explorativen Forschungsprojekts „Wahrnehmungen von Lehrpersonen des Muttersprachlichen Unterrichts“ (WALMU; [Abschnitt 3](#)), diskutieren wir den muttersprachlichen Unterricht aus der Perspektive der Lehrpersonen für Muttersprachenunterricht ([Abschnitt 4](#)) und beenden unseren Beitrag mit einer abschließenden Einbettung und weiterführenden Diskussionsanstößen ([Abschnitt 5](#)).

2 Mehrsprachigkeit und muttersprachlicher Unterricht: eine Annäherung

2.1 Verortungen von Mehrsprachigkeit in der Schule

Die Relevanz von Mehrsprachigkeit in der Schule bezieht sich auf unterschiedliche Aspekte und erfordert unterschiedliche Bezugsdisziplinen (Hägi-Mead & Tajmel, 2023). Auf der Hand liegt eine im engeren Sinne sprachbezogene Beschäftigung mit Sprache(n), in der es um linguistische Sprachbeschreibungen, Spracherwerb oder Sprachdiagnose geht. Eine weitere Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit in der Schule dreht sich um Sprachen und Varietäten als ‚Transportmittel‘, als Voraussetzung und Ziel schulischen Lernens. Zentral für diese Ebene sind besonders bildungssprachliche Praktiken (Morek & Heller, 2012) und fachdidaktische Zugänge. Ein dritter Aspekt schließlich trägt dem Umstand Rechnung, dass Sprache(n) immer in Machtverhältnisse eingebettet und mit unterschiedlichen Interessen verbunden sind. Hier sind entsprechend soziolinguistische, soziologische, politische, pädagogische und wirtschaftliche Bezugsdisziplinen angesiedelt und migrationspädagogische und rassismuskritische Zugänge zentral. Das Drei-Kreise-Modell ([Abb.1](#)) veranschaulicht diese Verortungen von Mehrsprachigkeit.

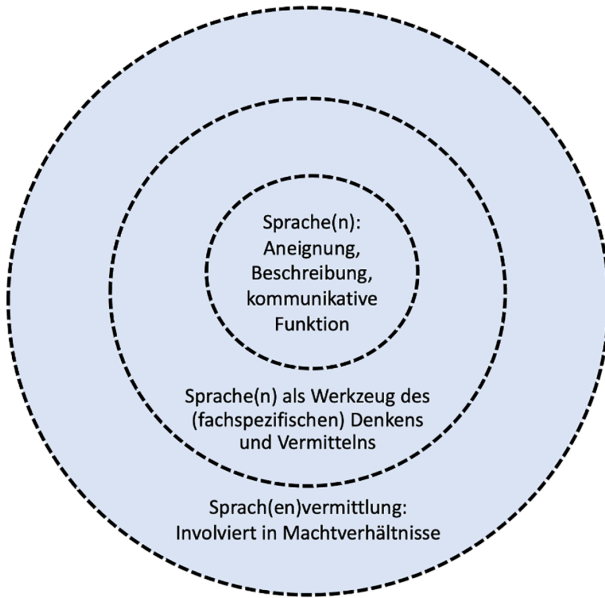


Abb. 1 Drei-Kreise-Modell (Hägi-Mead et al., 2021)

2.2 Mehrsprachigkeiten in der Schule

Mehrsprachigkeit hat viele Gesichter und erzählt viele Geschichten – gerade in der Schule. Von *der* Mehrsprachigkeit kann deswegen nicht die Rede sein. Vielmehr ist es aufschlussreich, jeweils explizit zu machen und zu präzisieren, von welchem Mehrsprachigkeitsverständnis ausgegangen wird, um in Diskussionen auch dasselbe zu meinen und eine gemeinsame Vorstellung davon zu haben, inwiefern Mehrsprachigkeit mit Schule zusammengedacht wird. Gerade um die unterschiedlichen institutionellen und gesellschaftlichen Verständnisse und Wertigkeiten aufzuzeigen, die mit verschiedenen Formen der Mehrsprachigkeit einhergehen, können differenzierende Attribuierungen wie *lebensweltliche*, *schulfremdsprachige* und *innere* Mehrsprachigkeit hilfreich sein.

Alle hier genannten *Mehrsprachigkeiten* (Hägi-Mead, 2022) spielen im Kontext Schule eine wichtige Rolle, sind jedoch nicht nur mit unterschiedlichen Wertungen, sondern auch mit unterschiedlichen Zielgruppen und -setzungen verbunden.

Im Kontext von muttersprachlichem Unterricht ist Mehrsprachigkeit gekoppelt an eine lebensweltliche Mehrsprachigkeit, die sich des Weiteren dadurch auszeichnet, dass es sich um eine handelt,

- die im familiären, Alltagssprachlichen Kontext eine Rolle spielt,
- die eher prestigearm ist, verglichen mit Formen der Mehrsprachigkeit, die auf die Weltsprache Englisch abzielen oder auf Sprachen, die international eine Tradition als Schulfremdsprachen haben,
- der von der Schule aus meist wenig Bildungswert beigemessen wird,
- deren Sprecher*innen in besonderem Maße von Rassismuserfahrungen betroffen sind.

Lehrpersonen des muttersprachlichen Unterrichts haben also nicht nur die Aufgabe, die Sprache zu vermitteln ([Abb. 1](#), innerster Kreis), sondern sie müssen sich intensiv mit dem Prestige dieser Sprache und ihrer Sprecher*innen auseinandersetzen ([Abb. 1](#), äußerster Kreis). In diesem Punkt unterscheidet sich die Mehrsprachigkeit im muttersprachlichen Unterricht grundlegend sowohl von der prestigereichen und als bildungswertvoll anerkannten Mehrsprachigkeit des schulischen Fremdsprachenunterrichts als auch von der schulerfolgsrelevanten, inneren Mehrsprachigkeit der Bildungs- und Fachsprachen (Tajmel & Hägi-Mead, 2017). Gleichzeitig wird das Privileg der ‚anerkannten‘ Bildungs- und Fachsprachen erkennbar, sich nicht mit den im äußeren Kreis angesiedelten Fragen auseinandersetzen zu müssen, mit gesellschaftspolitischen Fragen also von Macht oder von Diskriminierung, Linguizismus und Rassismus.

Eine Gegenüberstellung der Verortung, Relevanz und des Verständnisses von Mehrsprachigkeit in den unterschiedlichen Fächern ([Tab. 1](#)) macht deutlich, inwiefern sich Mehrsprachigkeiten unterscheiden.

	Deutsch	Schulfremdsprachen	Sprache in den Fächern	Muttersprachlicher Unterricht
Zielgruppenverständnis in Bezug auf die Schüler:innen	alle			lebensweltlich mehrsprachige Schüler:innen, häufig als nation-ethno-kulturell anders markiert
Lehrpersonen	in der Regel Österreicher*innen und Personen mit Deutsch als Erstsprache; staatlich ausgebildet			<i>Native speaker</i> der Sprachen, die sie unterrichten; häufig als nation-ethno-kulturell anders markiert, staatlich fortgebildet

	Deutsch	Schulfremdsprachen	Sprache in den Fächern	Muttersprachlicher Unterricht
Sprachbezogene Lernziele	Standardsprachnorm (korrekt, ‚gut‘); versierte Ausdrucksfähigkeit (mündlich und schriftlich); diskursive und literale Basisqualifikationen		Fachliche Inhalte, sprachlich angemessen verpackt	Standardsprachnorm (korrekt, ‚gut‘); versierte Ausdrucksfähigkeit (mündlich und schriftlich); diskursive und literale Basisqualifikationen
Mehrsprachigkeitsbezug	<i>Deutsch</i> als Erstsprache, Zweitsprache	<i>Englisch</i> etc., als Fremdsprache (äußere Mehrsprachigkeit)	<i>Deutsch</i> als Erstsprache, Zweitsprache (Innere Mehrsprachigkeit: Bildungs- und Fachsprache)	<i>Türkisch</i> etc. als Erstsprache, Zweitsprache (äußere Mehrsprachigkeit). Aber: Primat des Deutschen
Zeugnisrelevanz	hoch	hoch	hoch	Keine bis niedrig; Freiwilliges Fach, nicht notenrelevant

Tab. 1: Mehrsprachigkeit in der Schule (eigene Darstellung)

[Tabelle 1](#)⁵ zeigt, dass eine mehrsprachigkeitsbezogene Schulentwicklung in der postmigrantischen Gesellschaft eine differenzierte sein muss, da Mehrsprachigkeit in den unterschiedlichen Fächern unterschiedlich konnotiert wird und sie mit unterschiedlichen Lerngruppen und -zielen verbunden sind. Was das konkret für den muttersprachlichen Unterricht bedeutet und für den Umgang mit Mehrsprachigkeit(en) an Schulen, werden wir im Folgenden erörtern.

3 Muttersprachlicher Unterricht aus Sicht der Lehrenden: das Projekt WALMU

Im Wissen um die traditionell prekäre Position des muttersprachlichen Unterrichts und seines Lehrpersonals nahmen wir den Brief einer Lehrperson als Ausgangslage für unser exploratives Forschungsprojekt „Wahrnehmungen von Lehrpersonen für den Muttersprachlichen Unterricht“ (WALMU 2017–2020),

5 Für Deutschland ist in Bezug auf den Eintrag *Native speaker* zu präzisieren, dass jede Lehrperson, die C1 in der Sprache nachweisen kann und den Einstellungskriterien im HSU-Erlass entspricht, für den HSU eingestellt werden kann. Das können auch monolingual deutsch aufgewachsene Lehrkräfte sein.

der sowohl die problematischen Arbeitsbedingungen der Lehrpersonen als auch die Konsequenzen und Effekte dieser institutionellen Marginalisierung detailliert beschreibt. Dieser Brief wurde an das Forschungsteam um Çınar (1998) geschickt und in der Publikation *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern* in verkürzter Form wiedergegeben (Çınar, 1998, S. 59–60), denn „[s]ein Inhalt verdeutlicht in prägnanter und bündiger Form die beruflichen Probleme und Sorgen vermutlich eines erheblichen Teils der – insbesondere außerhalb von Wien eingesetzten – LehrerInnen für den muttersprachlichen Unterricht“ (Çınar, 1998, S. 59).

In Gruppendiskussionen (2017) und – pandemiebedingt – in (zumeist) schriftlicher Berichterstattung von MU-Lehrpersonen (2020) eruierten wir (1) deren Reaktionen auf den Brief aus aktueller Perspektive, (2) ihre generellen Einschätzungen von positiven und negativen Aspekten ihrer Position/ihrer Berufs und (3) Antworten auf einen im Rahmen oben genannter Studie von Waldrauch (1998) angepassten Fragebogen (siehe auch Flubacher & Hägi-Mead, eingereicht). Die Datenlage sieht folgendermaßen aus (Tab. 2).

Erhebungsart	Erhebungszeit	Aufbereitung	Grundlage
i) Fragebogen	2017 (n=25) 2020 (n=26; plus 2 ungültig)	Anonymisiert deskriptiv statistisch ausgewertet	Waldrauch, 1998: aktualisierte Antwortmöglichkeiten
ii) Zwei Gruppendiskussionen (je à 60 Minuten)	2017 (n=25)	Anonymisiert transkribiert, Inhaltsanalyse	Brief an Çınar (1998, S. 59–60)
iii) Portfolio: schriftliche (n=27) oder mündliche (n=1) Berichte über Berufsalltag	2020 (n=28)	Anonymisiert, Inhaltsanalyse	Fragen Çınar (1998, S. 19), siehe unten

Tab. 2: Übersicht Datenlage WALMU (eigene Darstellung)

Wenn man bedenkt, dass im Jahre 2018/19 österreichweit 415 Personen als MU-Lehrkraft angestellt waren (Gouma, 2020, S. 4) und wir im Zuge der zwei Durchgänge (2017/2020) mit 53 Lehrpersonen in Kontakt waren, stellen wir fest, dass dies einem Achtel der gesamten MU-Lehrer*innenschaft entspricht. Dies deckt für eine qualitative Studie einen sehr großen Teil der Population ab. Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die Gruppendiskussionen und Berichte über den Berufsalltag, um uns auf die mehrschichtigen Wahrnehmungen der MU-Lehrkräfte im Kontext der mehrsprachigen Schule einzulassen. Wir stellen anhand von Datenausügen ausgewählte Aspekte zur Diskussion, die die Aktualität sowie inhaltliche Aspekte des Bedarfs an Schulen im Hinblick auf postmigrantische Mehrsprachigkeit deutlich machen.

4 „Wir werden auch manchmal so als Hilfslehrerin benutzt“: Ausgewählte Daten und Diskussion

4.1 Aktualität der Schieflage

Im Folgenden diskutieren wir anhand von Auszügen die inhaltliche Ausrichtung unserer Daten, namentlich eine „Aktualität der Schieflage“ (4.1), eine „Systematische Marginalisierung und ‚latenter Boykott‘“ (4.2), mit denen die Lehrpersonen konfrontiert sind, die sich zudem oft als „Lehrpersonen zweiter Klasse“ (4.3) behandelt fühlen. Als erstes ist festzuhalten, dass dem Auszug aus dem Brief an Çınar aus dem Jahr 1998 durchgängig große Aktualität zugesprochen wird:

Auszug 1

dieses brief war sehr zutreffend † was man do drinnen schildert is auch in realität sehr oft so dass man sich selber wirklich irgendwie fühlt wie auf die strecke gelassen † und is eh trotz viel engagement stoßt man immer wieder auf die gleichen probleme † ob man sich bemüht oder nicht †

(Gruppendiskussion 2, 2017: 00:05:21–8)

Ähnlich wie im Brief wird die Arbeitssituation als problematisch beschrieben, ohne dass man Unterstützung erfahren würde. Mehr noch, die aktuelle Situation wird noch prekärer eingestuft:

Auszug 2

das ist viel schlimmer als es hier in diesem schreiben steht †

(Gruppendiskussion 2, 2017: 00:10:30–5)

Eine solche Aktualität von negativen Erfahrungen, die vor zwanzig Jahren niedergeschrieben wurden, stimmt nachdenklich. Unsere narrativen Daten zeigen, dass seitens der Lehrpersonen der Bedarf, gehört, gesehen und wahrgenommen zu werden, unverändert hoch ist. Dies deckt sich mit aktuellen Erfahrungen einer systematischen Marginalisierung und Abwertung (siehe auch Flubacher & Hägi-Mead, eingereicht).

4.2 Systematische Marginalisierung und „latenter Boykott“

Lehrpersonen berichten im Rahmen der Gruppendiskussionen im Jahr 2017 wiederholt, dass ihrem Unterricht und ihren Schüler*innen wenig Relevanz beigemessen wird:

Auszug 3

ich wurde immer wieder/sagen wir mal so schön angesprochen dass soll ich immer wieder meinen schülerinnen sagen sie sind hier nur gäste und sie werden nur geduldet an dieser schule † ja ich hab schon oft handtuch werfen wollen aber nur schülerinnen wegen bin ich geblieben

(Gruppendiskussion 1, 2017: 00:10:30–5)

Hier fallen die Formulierungen „Gäste“ und „geduldet“ auf: Lehrer*innen und Schüler*innen des muttersprachlichen Unterrichts werden in diesem Auszug als Außenstehende positioniert, die keinen vorgesehenen Platz in der Schule haben, der auch jederzeit wieder entzogen werden könnte. Diese diskursive Konstruktion von Migrant*innen als ‚Gäste‘ hat in Westeuropa Tradition und lässt sich mit rassistischen Vorstellungen von Zugehörigkeiten und Legitimität verknüpfen.

Unterstützung von Seiten der Institution wird zudem von verschiedenen Lehrer*innen als mangelhaft dargestellt (Auszug 1). Dass der Unterricht überhaupt zu Stande komme, sei dem persönlichen Engagement der Lehrer*innen zu verdanken. In diesem würden sie von schulischer Seite nicht nur nicht unterstützt, sondern vielmehr gebremst. Es ist sogar von „latentem Boykott“ die Rede:

Auszug 4

kern das kernproblem ist diese latente dieser latenter boykott ↑ auch an an andere schule von andere schule ↓ von landesschulrat werden alle ahs schulen ich arbeite für ahs schulen auch neue mittelschulen teilweise inzwischen angeschrieben ↑ klipp und klar das ist ah da und da dass da eh muttersprachlicher unterricht [...] und es kommen wie gesagt zwanzig anmeldungen von/man sieht statistisch über fünfhundert in [Bundesland] ↑ a potenzielle fünfhundert sinds bis zwanzig maximal die eben herkommen ↓ und das liegt daran dass zuallererst eben dieser latenter boykott stattfindet ↓

(Gruppendiskussion 2, 2017: 00:59:42–5)

Wenn man sich an die diskursive Konstruktion von Lehrer*innen und Schüler*innen ‚mit Migrationshintergrund‘ als Gäste, die geduldet werden, erinnert, überrascht die hier geschilderte Erfahrung mit „latentem Boykott“ kaum. Der MU wird von den Lehrpersonen grundsätzlich als geduldetes Übel erlebt, die potenzielle Lerngruppe indes sei deutlich größer (siehe auch Haller, 2021).

In unseren Daten sind vereinzelt Lichtblicke erkennbar, d. h. es gibt narrative Momente von positiven Erfahrungen im Schulkontext. Diese sind jeweils gekoppelt mit dem Erwähnen einer starken Schulleitung und der Möglichkeit des Team-Teachings sowie des kollegialen Austauschs, wie zum Beispiel hier:

Auszug 5

Da ich an mehreren Schulen arbeite, sehe ich eigentlich alle Varianten; von einer Schule die sich mit dem Thema Vielheit gerade befasst zu einer anderen Schule, die sich weigert dieses Thema anzusprechen oder einer Schule die mit den Eltern besser umgehen kann und eine andere, die es gar nicht kann. Aber an einer bestimmten Schule sind Mehrstufenklassen, Inklusionen und Flüchtlingskinder in einer Klasse zu sehen. Hier wird die Klasse von mehreren Lehrer/innen unterrichtet. Es ist mein Lieblingsarbeitsplatz, da ich verschiedene Kinder betreuen kann. Leider gibt es auf der anderen Seite auch Schulen, in denen die Vielheit und die Mehrsprachigkeit der Kinder nicht beachtet wird

und sogar bis zur Ausgrenzung führen kann. Leider gibt es auch Lehrer/-innen, bei denen ihre Hass und rassistisches Handeln leicht zu erkennen ist; ohne jegliches Mitdenken, ob es wenigstens menschlich oder nicht.

(Zainab, Arabisch-MU-Lehrperson in Wien, schriftlicher Bericht 2020)

Diese Lehrerin beschreibt ihren „Lieblingsarbeitsplatz“ und begründet diese Formulierung damit, dass sie „verschiedene Kinder“ betreuen kann, dass also die „Vielheit und Mehrsprachigkeit der Kinder (...) beachtet wird“ – nicht so wie an den anderen Schulen, an denen sie tätig ist. Auch die Zusammenarbeit mit „mehreren Lehrer/innen“ wird erwähnt. Obwohl sie sich hier nicht zur Qualität dieser Zusammenarbeit äußert, kann aus der Zuschreibung „Lieblingsarbeitsplatz“ geschlossen werden, dass diese nicht von „Hass und rassistischem Handeln“ bestimmt wird. Ob nun aber bspw. gleichberechtigte Entscheidungsbezugnis zwischen den unterschiedlichen Lehrkräften besteht, bleibt eine offene Frage, die für die institutionelle Integration einer MU-Lehrperson zentral wäre.

4.3 Lehrpersonen zweiter Klasse

In den Daten zeigt sich die strukturelle Systematik der Ablehnung von MU-Lehrpersonen auch darin, dass diese regelmäßig Rassismuserfahrungen machen. Benachteiligung heißt auch, dass MU-Lehrpersonen faktisch weniger verdienen als ‚reguläre‘ Lehrpersonen. Ihre Verträge sind mehrheitlich prekär und gleichzeitig wird ihnen das Gefühl vermittelt, dass sie nur geduldet sind, d. h., dass sie dankbar sein sollten, überhaupt unterrichten zu dürfen. Weiter sind für die MU-Lehrer*innen meistens weder Budget noch Materialien vorgesehen, von geeigneter Lehr-/Lernumgebung (z. B. Unterricht an einer Schule und im Vormittagsbereich) ganz zu schweigen. Diese Ungleichbehandlung führt dazu, dass sie sich in Gesprächen mit uns teilweise als ‚Hilfskräfte‘ bezeichnet haben, wie auch das im Titel dieses Abschnitts erwähnte Zitat verdeutlicht:

Auszug 7

Wir werden auch manchmal so als Hilfslehrerin benutzt

(Gruppendiskussion 1, 2017: 00:07:32–9)

Die von den MU-Lehrpersonen erfahrene kollegiale und institutionelle Geringschätzung zeigt auf, dass unterschiedliche Mehrsprachigkeiten in den Schulen unterschiedlich gewertet werden: symbolisch und materiell. Die Geringschätzung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit von Schüler*innen (siehe dazu z. B. Grjasnowa, 2021) geht oftmals mit einer prinzipiellen Geringschätzung dieser Schüler*innen einher (Auszüge 3 und 5). Vor diesem Hintergrund haben wir einige Diskussionsanstöße formuliert, die wir im Folgenden darlegen.

5 Einbettung und Diskussionsanstöße für Schulen in der postmigrantischen Gesellschaft

Die Präsenz lebensweltlicher Mehrsprachigkeit im Kontext von Schule und eine kontinuierliche Bedeutungszunahme „von Mehrsprachigkeit und ‚Nicht-Prestige-/Nicht-Kolonial-Sprachen““ (Saf, 2022, S. 32) werden durchaus wahrgenommen, als institutionelle Aufgabe verstanden und bspw. als Ressource⁶ deklariert. Eine aktuelle Bestandsaufnahme zeigt jedoch: Gerade in der Schule, wo aus wissenschaftlicher Perspektive seit langem Veränderung eingefordert wird, gibt es kaum Entwicklung (Saf, 2022) – auch verglichen mit der Situation von vor über zwanzig Jahren (Çinar, 1998; Krüger-Potratz, 2000). Die Institution Schule reagiert kaum oder aber nur schwerfällig auf die lebensweltlich mehrsprachige Realität ihrer Schüler*innen, so dass der mittlerweile berühmteberühmte „monolinguale Habitus“ aktuell und dominant bleibt (Gogolin, 1994, 2019; Natarajan, 2016) und sich als *sprachassimilativer* Habitus weiter verstärkt (Döll, 2019).

Wenn wir uns auf das Drei-Kreise-Modell besinnen ([Abschnitt 2.1](#)), wird deutlich, dass es für eine tatsächliche Veränderung in den Schulen im Sinne eines postmigrantischen Mehrsprachigkeitsverständnisses grundlegende Veränderungen im äußeren Kreis braucht, die über die Schule hinausgehen. Nur von den Schulen einzufordern, die Wichtigkeit und Sichtbarkeit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit und mehrsprachig-deutschsprachiger Schüler*innen und Lehrpersonen anzuerkennen, während sie von anderen Institutionen und Akteur*innen ignoriert werden, kann nicht zielführend sein. Dennoch kann die Schule etwas tun: Der muttersprachliche Unterricht kann zur Stärkung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit einen Beitrag leisten und der postmigrantischen Gesellschaft Rechnung tragen (siehe z.B. das KOALA-Konzept: Ayten, 2016). Hierbei wäre besonders wichtig, dass ein Fach wie muttersprachlicher Unterricht in seiner Eigenständigkeit anerkannt und nicht in Frage gestellt wird (genauso wenig wie das Fach Englisch oder Mathematik). Am Ende geht es nicht nur um die *Anerkennung* von unterschiedlichen Mehrsprachigkeiten, sondern um eine entsprechende *Auf- und Verteilung* von Ressourcen (siehe dazu Duchêne, 2019; Fraser, 1995).

Mehr politisches Gewicht und institutionelle Verbindlichkeit bräuchten folglich politische Diskussionspapiere zur Mehrsprachigkeit (Bainski et al., 2017), die bisher kaum wirkliche Umsetzung und nur wenig strukturelle Veränderung in den Schulen mit sich bringen (Bredthauer & Engfer, 2018). Genauso müssten amtliche Bekundungen ernstgenommen und konkret ausgearbeitet werden, wenn beispielsweise in aktuellen Lehrplänen (z.B. Nordrhein-Westfalens in Deutschland) für jedes Fach einzeln betont wird, dass „Mehrsprachigkeit [...] als Ressource für die sprachliche Bildung verstanden“ werde (MSB, 2021, z.B. S. 12). Es stellt sich darum die Frage, ob es sich bei diesen offensichtlichen

6 Zur Problematik des Ressourcen-Diskurses siehe Duchêne (2019).

Lippenbekenntnissen politisch nicht doch eher um einen *Blockade-Mechanismus* handelt, denn die Punkte, die der Veränderung bedürfen, sind seit Jahrzehnten genau benannt und herausgearbeitet: „[D]ie Integration des HSK-Unterrichts in den regulären Stundenplan [würde] die Mehrheit der aufgeführten Probleme lösen“ (Caprez-Krompæk, 2010, S. 233). Dem immer wieder geäußerten Wunsch nach einer solchen Integration wird konsequent nicht nachgekommen, wenn auch kleinere Zugeständnisse gemacht werden.⁷

Ahmed (2017, S. 137; zitiert in Neuhold, 2019, S. 11) weist stagnierenden Entwicklungen folgende Relevanz zu: „We need to understand these mechanisms. We need to make the impasse or blockage the occasion for more thought. From this example, we learn that the passing of something, an agreement, can be how something is stopped.“ Und gestoppt wird konsequent dann, so unsere These, wenn Schule als *weißer* Raum bedroht ist (Bönkost, 2018). In diesem Sinne plädieren wir an dieser Stelle für *rassismuskritische Bildungsarbeit*, wie sie auch dem Ansatz der Migrationspädagogik entspricht, welche die Schule in ihrer Gesamtheit berücksichtigt. Schließlich sind nicht nur migrantisch-gelesene Schüler*innen von Rassismus betroffen, sondern auch migrantisch-gelesene Lehrkräfte. So ist in Bezug auf Lehrpersonen belegt (z. B. Ayten & Atanasoska, 2020; Fereidooni, 2016; Knappik & Dirim, 2012, S. 89), dass lebensweltliche Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität, indiziert etwa durch das Tragen eines Kopftuches, als Abweichung und Sonderfälle taxiert werden. Auch unsere Daten (z. B. [Abschnitt 4.3](#)) zeigen die Thematik der Duldung und Nicht-Zugehörigkeit, was von den Betroffenen zurecht als rassistisch erkannt wird.

Um hier abschließend den Kreis zu schließen, plädieren wir einerseits dafür, Mehrsprachigkeiten nicht als ‚migrationsbedingte‘ versus ‚fachsprachliche‘ zu lesen, sondern in ganz unterschiedlichen Formen als elementare Elemente einer postmigrantischen Gesellschaft zu verstehen. Gleichzeitig bedeutet dies, jegliche Form des Sprachunterrichts in allen Facetten und Aspekten zu thematisieren (im Sinne des Drei-Kreise-Modells) und in einer umfassenderen Diskussion einzubetten, in welcher die heutige gesellschaftliche Bedeutung des Sprachunterrichts an der Schule grundlegend eruiert wird. Als Folge soll der muttersprachliche Unterricht – mitsamt Schüler*innen und Lehrpersonen – auch nicht mehr als ‚Migrationsthema‘ gehandelt werden oder als ‚Ausnahmefall‘ (z. B. im Kontext aktueller Fluchtbewegungen) und ‚Störfaktor‘ (Krüger-Potratz, 2000, S. 380), sondern als fester Bestandteil der postmigrantischen Schule und als eigenständiges Fach – nebst Englisch und Mathematik.

7 Wie z. B. der ab Wintersemester 2022 neu angebotene „Hochschullehrgang zu Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Sekundarstufe“ an der PH Wien. Abgerufen am 2. November 2022, von <https://phwien.ac.at/hochschullehrgange/mehrsprachigkeit-in-der-sekundarstufe/>.

Danksagung

Wir bedanken uns bei den MU-Lehrpersonen, die uns so bereitwillig Auskunft gegeben und Einblicke in ihren Berufsalltag gewährt haben. Außerdem danken wir Tatjana Atanasoska für die quantitative Auswertung der Fragebogen-Daten und den studentischen Hilfskräften am Arbeitsbereich „Mehrsprachigkeit in der Schule“, Bergische Universität Wuppertal für die Transkriptionen der Aufnahmen. Asli C. Ayten und PD Dr. Corinna Peschel danken wir für ihre Kommentare ebenso wie den Herausgeber*innen dieses Bandes.

Literatur

- Ahmed, S. (2017). *Living a feminist life*. Duke University Press.
- Ayten, A. C. (2016). KOALA-Koordinierte Alphabetisierung im Anfangsunterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 30 (294), 46–47.
- Ayten, A. C. & Atanasoska, T. (2020). „Turkish is a stepchild.“ A case study of language policies in North Rhine Westphalia, Germany. *Heritage Language Journal*, 17 (2), 156–179.
- Bainski, C., Benholz, C., Fürstenau, S., Gantefort, C. & Reich, H. H. (2017). *Diskussionspapier Mehrsprachigkeit NRW. Ansätze und Anregungen zur Weiterentwicklung sprachlicher und kultureller Vielfalt in den Schulen* (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen, Hrsg.). MSW. https://www.minden-luebbecke.de/media/custom/1891_4652_1.PDF?1499954544
- Bönkost, J. (2018). Weiße Privilegien in der Schule. *Institut für diskriminierungsfreie Bildung*, 6. <https://www.jule.boenkost.de/docs/IDB%20Paper%20No%206.pdf>
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2018). *Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun?* https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/1/Manuskript_BredthauerEngfer-2.pdf
- Caprez-Krompæk, E. (2010). *Entwicklung der Erst- und Zweitsprache im interkulturellen Kontext. Eine empirische Untersuchung über den Einfluss des Unterrichts in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) auf die Sprachentwicklung*. Waxmann.
- Çınar, D. (Hrsg.) (1998). *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern*. StudienVerlag.
- Döll, M. (2019). Sprachassimilativer Habitus in Bildungsforschung, Bildungspolitik und Bildungspraxis. *ÖDaF Mitteilungen*, 35 (1+2), 191–206.
- Duchêne, A. (2019). Multilingualism: An insufficient answer to sociolinguistic inequalities. *Items: Insight from the Social Sciences*. <https://items.ssrc.org/sociolinguistic-frontiers/multilingualism-an-insufficient-answer-to-sociolinguistic-inequalities/>
- Fereidooni, K. (2016). *Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext*. Springer VS.

- Fereidooni, K. & Zeoli, A. P. (2016). Eine Analyse der Gestaltungsprinzipien des deutschen Schulwesens. Gelten Objektivität, Aufstiegsmobilität und Individualität für Kinder mit und ohne „Migrationshintergrund“ in gleichem Maße?. In K. Fereidooni & A. P. Zeoli (Hrsg.), *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung* (S. 137–154). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-14047-2_8
- Flubacher, M. & Hägi-Mead, S. (eingereicht). Perspektiven auf den Muttersprachlichen Unterricht: Marginalisierung, Unsicherheit und komplexe Kehrseiten. In İ. Dirim, M. Döll, A. Gouma, S. Guldenschuh & M. Weichselbaum (Hrsg.), *Der muttersprachliche Unterricht aus migrationspädagogischer Perspektive*. Springer.
- Foroutan, N. (2021). *Die postmigrantische Gesellschaft. Ein Versprechen der pluralen Demokratie* (2. Aufl.). Transcript.
- Fraser, N. (1995). From redistribution to recognition? Dilemmas of justice in a 'post-socialist' age. *The New Left Review*, 212 (1), 86–93.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I. (2019). Lernende mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und ihre Förderung. Forschungstraditionen und aktuelle Entwicklungen. *Journal for educational research online*, 11 (1), 74–91. <https://doi.org/10.25656/01:16788>
- Gouma, A. (2020). *Migrantische Mehrsprachigkeit und Öffentlichkeit. Linguizismus und oppositionelle Stimmen in der Migrationsgesellschaft*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-30869-8>
- Grjasnowa, O. (2021). *Die Macht der Mehrsprachigkeit. Über Herkunft und Vielfalt*. Duden.
- Hägi-Mead, S. (2022). Der amtlich deutschsprachige Raum im Kontext von Mehrsprachigkeit(en). In C. Földes & T. Roelke (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit* (S. 219–239). De Gruyter.
- Hägi-Mead, S., Heller, V., Messerschmidt, A. & Molzberger, G. (2021). Sprachvermittlung in der Migrationsgesellschaft. In J. Asmacher, C. Serrand & H. Roll (Hrsg.), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache* (S. 17–35). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830993032>
- Hägi-Mead, S. & Tajmel, T. (2023). Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit in der Unterrichtsplanung. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit. Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (S. 451–490). Springer.
- Haller, P. (2021). *Türkischer Herkunftssprachenunterricht an Gesamtschulen in Nordrhein-Westfalen. Eine qualitative Befragung von (angehenden) Lehrkräften*. Waxmann.
- Knappik, M. & Dirim, İ. (2012). Von Ressourcen zu Qualifikationen – Was es heißt, Lehrerin mit Migrationshintergrund zu sein. In K. Fereidooni (Hrsg.), *Das interkulturelle Lehrerzimmer: Perspektiven neuer deutscher Lehrkräfte auf den Bildungs- und Integrationsdiskurs* (S. 89–94). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94344-2_7

- Krüger-Potratz, M. (2000). Schulpolitik für ‚fremde‘ Kinder. In I. Gogolin & B. Nauck (Hrsg.), *Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung* (S. 365–384). Leske & Budrich.
- Löser, J. M. & Woerfel, T. (2022). Herkunftssprachenunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (6. Aufl., S. 577–589). Schneider Hohengehren.
- Mediendienst Integration (Hrsg.) (2020). *Wie verbreitet ist herkunftssprachlicher Unterricht?*. https://mediendienst-integration.de/fileadmin/Dateien/Infopapier_MDI_Herkunftssprachlicher_Unterricht_2020.pdf
- MSB (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (Hrsg.) (2021). *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen*. https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf
- Morek, M. & Heller, V. (2012). Bildungssprache – Kommunikative, epistemische, soziale und interaktive Aspekte ihres Gebrauchs. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 57, 67–101. <https://doi.org/10.1515/zfal-2012-0011>
- Natarajan, R. (2016). Die Erfindung der Einsprachigen. Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt. In M. Ziese & C. Gritschke (Hrsg.), *Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld* (S. 261–274). transcript.
- Neuhold, P. (2019). „Muttersprachlicher“ Unterricht. Eine Erinnerung. *Stimme*, 113, 10–11.
- Saf, S. (2022). *Interkulturelle Konfliktkompetenz in der Migrationsgesellschaft. Modelle und Methoden für die Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Soukah, Z. (2022). Der Herkunftssprachliche Unterricht Arabisch in NRW. Lage und Perspektive. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 27 (1), 415–436.
- Tajmel, T. & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.
- Terkessidis, M. (2018). Harte Verhandlungen. Über die Wertepluralität in einer Gesellschaft der Vielheit. In R. Rodenstock & N. Sevsay-Tegethoff (Hrsg.), *Werte – und was sie uns wert sind. Eine interdisziplinäre Anthologie* (S. 109–125). Roman Herzig Institut.
- Waldrauch, H. (1998). Die berufliche Situation muttersprachlicher Lehrerinnen und Lehrer in Österreich. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung. In D. Çınar (Hrsg.), *Gleichwertige Sprachen? Muttersprachlicher Unterricht für die Kinder von Einwanderern* (S. 81–204). StudienVerlag.
- Zhou, Q. F. (2021). Überlegungen zu einem Postmigrant Turn. *Multicultural German Project*. <https://mqp.berkeley.edu/2021/08/30/postmigrant-turn-german/>
- Zingg, I., Minnig, M. & Mitrović, J. (2020). Mehr Sprache(n) für alle. Herkunftssprache übernimmt Brückenfunktion. *DaZ Sekundarstufe*, 4 (2), 22–27.

Fünf Bausteine einer umfassenden sprachlichen Bildung

Simone Naphegyi, Elisabeth Allgäuer-Hackl

Das Konzept der „5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung“ dient als didaktisches Modell für die ganzheitliche und (mehr)sprachenbewusste Planung, Gestaltung und Reflexion von Sprachen- und Sachfachunterricht sowie als Orientierungsrahmen für Schulentwicklungsprozesse, die eine breitangelegte sprachliche Bildung in den Mittelpunkt rücken. Dabei steht sowohl der Aufbau von Wissen über die Welt als auch von Wissen über Sprache und Sprachen im Zentrum. Im folgenden Beitrag werden die Grundgedanken hinter den einzelnen Bausteinen skizziert und anhand eines konkreten Unterrichtsthemas illustriert.

1 Zur Entstehung des Modells

Die Grundlagen für das Konzept der 5 Bausteine entstanden in einem mehrjährigen Prozess der Begleitung von Kindergärten und Schulen sowie der Fortbildung von Pädagog*innen. Diese wurden im Rahmen des Programms „mehr Sprache“ von der Vorarlberger Projektstelle für Zuwanderung und Integration *okay.zusammen leben* durchgeführt. In der Folge gab die Landesregierung von Vorarlberg den Auftrag, ein Grundlagenpapier als Orientierungsrahmen für sprachliche Bildung in Vorarlberg zu erstellen. Die Autorinnen, die selbst in unterschiedlichen Bildungsebenen tätig waren, formulierten das Konzept in Kooperation mit *okay.zusammen leben* aus. Es wurde 2018 vom Land publiziert (Allgäuer-Hackl et al., 2018) und 2019 mit dem Europäischen Sprachensiegel ausgezeichnet. Seither wird das Modell laufend adaptiert und weiterentwickelt (z. B. Allgäuer-Hackl & Naphegyi, 2022; Naphegyi & Allgäuer-Hackl, i. V.). Zielgruppe sind Pädagog*innen vom Elementarbereich bis zum Ende der Pflichtschulzeit¹.

Die zentrale Frage während der Begleitung von Pädagog*innen zur sprachlichen Bildung war sehr oft: „Wie kommen unsere Lernenden zu besserem Deutsch?“ Dies ist nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass Deutsch in Vorarlberg die Unterrichtssprache ist. Wenn (Sprachen-)Lernen aus der Perspektive der 5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung beleuchtet wird, liegt der Fokus jedoch auf dem vernetzten (Sprachen-)Lernen, wobei *alle* Sprache(n) als Werkzeug für Kommunikation, Denken und Wissenserwerb eingesetzt werden.

Das Modell besteht aus fünf Bausteinen, die in gegenseitiger Ergänzung und Wechselwirkung zueinander stehen (Allgäuer-Hackl et al., 2018). Den Kern des Modells bildet das Bewusstsein von inneren Bildern und Konzepten, die als

1 In Österreich beginnt die allgemeine Schulpflicht mit dem auf die Vollendung des 6. Lebensjahres folgenden 1. September und dauert 9 Schuljahre.

Ausgangspunkt jedes ko-konstruktiven Unterrichtshandelns gesehen werden müssen. Um diese Basis der inneren Bilder und Konzepte sind vier weitere Bausteine angeordnet, die das Bewusstsein von und den Umgang mit Mehrsprachigkeit, der Unterrichtssprache Deutsch, Sprachen- und Sprachlernbewusstsein sowie Vielfalt fördern.

Die Bausteine des Modells können als Linsen herangezogen werden, mit denen der Fokus in der Unterrichts- und/oder Schulentwicklung auf bestimmte Aspekte von Sprache gelenkt wird. Deutschförderung ist also Teil einer umfassenden sprachlichen Bildung und Förderung, die anhand des Modells vernetzt und kognitiv anspruchsvoll konzipiert, umgesetzt und reflektiert wird.

2 Die Bausteine im Einzelnen

Im Folgenden werden die Bausteine wie in [Abbildung 1](#) mit jeweils zentralen Impuls- bzw. Reflexionsfragen kurz vorgestellt.



Abb. 1: Bausteine umfassender sprachlicher Bildung (Allgäuer-Hackl & Naphegyi, 2022, S. 147; adaptierte Version, eigene Darstellung)

Die einzelnen Bausteine werden in den folgenden Ausführungen mit einem konkreten Unterrichtsthema praktisch verortet und illustriert. Dafür haben wir die Auseinandersetzung mit den Vergleichsstufen der Adjektive im Deutschen gewählt.

2.1 Baustein Deutsch als Unterrichtssprache

Im Baustein *Unterrichtssprache Deutsch* geht es wesentlich um den Aufbau von bildungssprachlichen Kompetenzen. In der Schulentwicklungsforschung zu sprachlicher Bildung (mit Fokus auf Deutsch als Unterrichtssprache) besteht

Einigkeit darüber, dass sich Lehrpersonen und im Idealfall Schulteams darüber austauschen sollten, wie die Lernenden von der Sprache des Alltags zur Bildungssprache kommen. Diagnosekompetenz und das Erkennen der sprachlichen Hürden des Deutschen sind dabei wichtige Bestandteile.

Die Einführung der Vergleichsformen im Deutschen geschieht in der Primarstufe in Österreich im zweiten Jahrgang. Zahlreiche Lehrwerke verwenden dazu Lückentexte mit Größen- oder Geschwindigkeitsvergleichen aus dem Tierreich. „Der Regenwurm ist *lang*. Die Schlange ist *länger*. Der Gartenschlauch ist *am längsten*“ (Henickl et al., 2020, S.24). Um die Vergleichsstufen eines Adjektivs im Deutschen korrekt bilden zu können, bedarf es bei den Lernenden der Einsicht in die Morphemkonstanz des Deutschen und des Prinzips der Affigierung (schnell – schneller – am schnellsten). An vielen Schulen lassen sich Tendenzen dahingehend beobachten, dass z. B. isoliertes Artikeltraining oder Grammatiktraining ganz wesentliche Elemente der Deutschfördereinheiten, v. a. im DaZ-Unterricht, sind.

Sprachliche Bildung aus der Perspektive der 5 Bausteine beschränkt sich keinesfalls auf die hier genannten, meist von den Alltagserfahrungen losgelösten *mechanischen* Trainingseinheiten. Umso wichtiger erscheint es, neben dem Baustein Deutsch noch weitere Aspekte aufzuzeigen, die unseres Erachtens zu einer umfassenden sprachlichen Bildung gehören. Als ersten Schritt setzen wir also den Baustein *Deutsch* in Verbindung mit dem Baustein *Innere Bilder und Konzepte*.

2.2 Baustein Innere Bilder und Konzepte

Um als Lernende*r das sprachliche Konzept und die Notwendigkeit von sprachlichen Vergleichsformen verstehen zu können, bedarf es der Auseinandersetzung damit, was hinter dem Konzept *vergleichen* steht. Ausgehend von Alltagserfahrungen überlegen Lehrpersonen gemeinsam mit den Lernenden, wann und warum in Alltagssituationen Vergleiche angestellt werden und was wie verglichen wird. Dabei spielt die Bewusstmachung der Tatsache, dass aufgrund von Vergleichen jeder Art Bewertungen und Hierarchisierungen entstehen (vgl. die Rolle von Noten im Schulsystem) und der Superlativ die beiden Extrempole darstellt, eine wichtige Rolle.

Es erscheint uns wichtig, immer wieder zu betonen und darauf hinzuweisen, dass Sprache nicht zum *Selbstzweck* da ist, sondern dass damit die Konzepte der Welt fassbar und verstehbar gemacht werden. Sprache und sprachliche Bildung sind nie isoliert von den Erfahrungen der einzelnen Lernenden und den darauf aufbauenden inneren Bildern und Konzepten, also Wissen über die Welt, zu sehen.²

2 Cummins nimmt in seinem Konzept der Common Underlying Proficiency oder CUP (Cummins, 1984; Cummins et al., 2001) eine allen Sprachen zugrundeliegende Basis an Wissen an, auf welche die einzelnen Sprachen zurückgreifen können.

Die Anschlussfähigkeit der vermittelten Inhalte im Unterricht an die Vorstellungen der Lernenden, die über Sprache zum Ausdruck kommen, ist eine zentrale Herausforderung des Modells. Es geht dabei einerseits um die gedanklichen Bilder und (Prä-)Konzepte der Lernenden, andererseits auch um die von uns als Lehrpersonen (tradierten) Konzepte und ihr bewusstes Hinterfragen. Neben der sprachlichen Anschlussfähigkeit geht es also um die konzeptuelle Passung, die für die Vermittlung der Lerninhalte zunächst analysiert und in weiterer Folge hergestellt werden muss.

Ausgehend vom Alltagskonzept des Vergleichens sollen die Lernenden z. B. auch verstehen können, welche Idee hinter einer mathematischen Gleichung steht, die auf abstrakte Weise mit Zahlen und Rechenzeichen dargestellt wird. Schumacher und Stern (2018, S. 180) sprechen in diesem Zusammenhang von konzeptioneller „Umstrukturierung von Wissen“, das für alle Lernenden eine Herausforderung darstellt.

2.3 Baustein Vielfalt

Der Baustein *Vielfalt* nimmt die Wahrnehmung und Wertschätzung der sozio-ökonomischen, persönlichen, kulturellen, religiösen, familiären (um einige Aspekte zu nennen) Vielfalt der Gruppe oder Klasse als Ressource in den Blick. Vielfalt bezieht sich unter anderem auf die lebensweltlichen Erfahrungen und Erlebnisse von Kindern und Jugendlichen, welche keineswegs immer jenen entsprechen, die Bildungseinrichtungen für die Vermittlung von Bildungsinhalten voraussetzen.

Im Zusammenhang mit unserem Beispiel eröffnet dieser Baustein die Möglichkeit der vertieften Auseinandersetzung damit, wie in unterschiedlich kulturell und politisch geprägten Gesellschaften Vergleiche angestellt werden und welchen Stellenwert das Vergleichen im gesellschaftlichen Leben hat. Im neoliberalen Wirtschaftsdenken besteht aufgrund der Angebotsfülle, die der Markt bietet, gewissermaßen ein dauernder Vergleichszwang hinsichtlich des Preis-Leistungs-Verhältnisses bzw. auch die Ausrichtung auf das individuelle Ziel des „immer mehr – immer größer – immer besser“. Als Gegenentwurf für diese Denkweise könnten Fabeln wie „Der Hase und der Igel“ im Hinblick auf das Vergleichen analysiert werden. Indigene Gesellschaften betonen die Bedeutung von Leistungen der Einzelnen für Gesellschaft und Natur; ihre Vergleiche werden also anders ausschauen.

Die Aufgabenstellungen folglich dahingehend zu konzipieren und zu transfieren, dass diese für die heterogenen Lebenswelten der Lernenden anschlussfähig sind und Lernende sich in den Aufgabenstellungen wiederfinden, soll mit diesem Baustein ins Bewusstsein rücken.

2.4 Baustein Mehrsprachigkeit

Im Deutschunterricht bzw. Einzelsprachenunterricht ist normalerweise eine Zielsprache im Vordergrund. Vergleiche mit den anderen an der Schule unter-

richteten Sprachen oder mit den Familiensprachen der Lernenden sind eher selten. Der Baustein *Mehrsprachigkeit* lädt dazu ein, alle sprachlichen Ressourcen, die die Lernenden in den Unterricht mitbringen, zuzulassen, wertzuschätzen und in den Unterricht einzubinden. In unserem Beispiel kann das u. a. bedeuten, die Steigerungsstufen der Adjektive mehrsprachig zu behandeln, wie [Abbildung 2](#) zeigt.

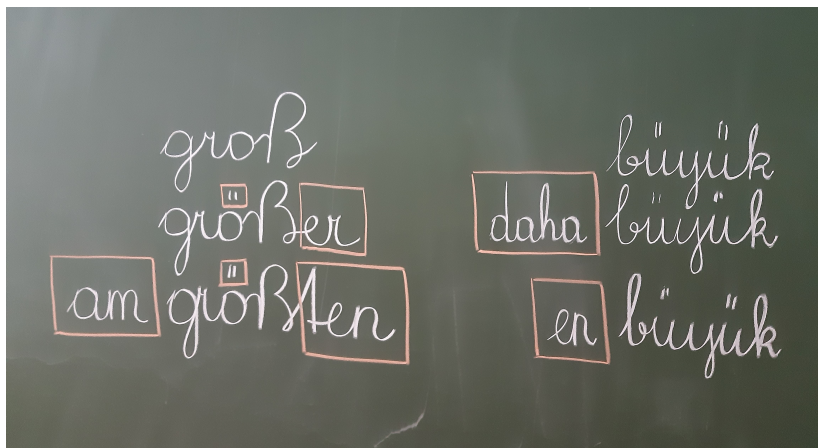


Abb. 2: Sprachen vergleichen zur Schaffung von Sprachenbewusstsein (eigene Darstellung)

Mit dem mehrsprachigen Unterricht wird nicht nur die Unterrichtssprache (Deutsch) gestärkt, sondern auch die Familiensprache(n) der Lernenden. Das Nachdenken über Sprachen und sprachliche Formen kann bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt im Schriftspracherwerb angeregt werden und somit kann Platz für alle vorhandenen Sprachen geschaffen werden.

2.5 Baustein Sprach(en)bewusstsein – Sprachlernbewusstsein

Über Sprache(n) zu reflektieren und gemeinsam herauszufinden, wie diese funktionieren, wie ähnlich oder unterschiedlich sie sind, was man für eine neue Sprache übernehmen kann (Transfer) und was nicht, das ist das Anliegen dieses Bausteins. Im türkisch-deutschen Vergleich von [Abbildung 2](#) können die Lernenden darauf aufmerksam gemacht werden, dass das Deutsche beim Komparativ mit Endungen (plus Vokalveränderung) operiert, während das Türkische einen Begriff voranstellt, so wie auch das Spanische (*más*), das Französische (*plus*) oder auch das Englische (*more*) bei mehrsilbigen Adjektiven. Beim Superlativ sehen wir sowohl im Deutschen als auch im Türkischen einen vorgestellten Begriff; das Deutsche markiert den Superlativ zusätzlich noch mit Vokaländerung und Endung. Beim Türkischen hingegen bleibt das Adjektiv in allen drei Stufen unverändert.

Ein Beispiel aus den aktuellen Musteraufgaben der standardisierten Testungen am Ende der dritten Schulstufe der österreichischen Schulen macht deutlich, dass der Aufbau von Sprachenbewusstsein auch für diese Testformate notwendig ist bzw. wird. In dem Beispiel in [Abbildung 3](#) geht es um das linguistische Verständnis zur Bildung von Vergleichsstufen in einer konstruierten Sprache.

Rosa erfindet Eigenschaftswörter (= Adjektive). Sie schreibt immer zwei Sätze auf dieselbe Art.

*Ich bin flumm.
Sara ist flümmer.*

*Ich bin noß.
Sara ist nößer.*

*Ich bin schrug.
Sara ist ██████████.*

Welches Wort gehört in den letzten Satz?


 *schrüger*

Abb. 3: Musteraufgabe 6 (IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen, 2022, S. 9)

3 Zusammenfassung

Entlang eines konkreten Unterrichtsbeispiels haben wir versucht aufzuzeigen, wie ein sprachliches Phänomen (Vergleichsstufen) durch die Linse der „Fünf Bausteine“ umfassend(er) beleuchtet und somit ein Beitrag zum vernetzten Sprachenlernen, d. h. zum Erwerb von Sprachen sowie zum Erwerb von Wissen über Sprachen und über die Welt, geleistet werden kann. Die konzeptuelle Passung und Umstrukturierung des (Alltags-)Wissens in bildungssprachlich relevantes Wissen sowie die mehrsprachige Bildung stehen dabei im Zentrum der Unterrichtsgestaltung, die eine ganzheitliche sprachliche Entwicklung zum Ziel hat.

Literatur

Allgäuer-Hackl, E. & Naphegyi, S. (2022). 5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung im Muttersprachenunterricht. In I. Amberg, B. Holub, N. Tahmasian & M. Wiedner (Hrsg.), *Handlungsfeld Mehrsprachigkeit in der Elementar- und Primarstufe* (S. 145–156). wbv.

- Allgäuer-Hackl, E., Naphegyi, S., Sammer, G. & Steinböck-Matt, S. (2018). 5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung. okay.zusammen leben. Projektstelle für Zuwanderung und Integration. <https://sprachelesen.vobs.at/sprache/5-bausteine>
- Cummins, J. (1984). Language proficiency and academic achievement. In C. Rivera (Hrsg.), *Multilingual matters: Bd. 10. Language proficiency and academic achievement* (S. 2–19). Multilingual Matters.
- Cummins, J., Baker, C. & Hornberger, N. H. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins. Bilingual education and bilingualism*. Multilingual Matters.
- Henickl, K., Judtman, M., Kirschner, E. & Schatz, F. (2020). *Wunderwelt Sprache 2*. ÖBV.
- IQS – Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (2022). *Deutsch (Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung) in der iKMPLUS im Detail (samt Förderempfehlungen): Primarstufe*. <https://www.iqs.gv.at/downloads/nationale-kompetenzerhebung/ikm-plus-volksschule/lehrpersonen>
- Naphegyi, S. & Allgäuer-Hackl, E. (i. V.). 5 Bausteine umfassender sprachlicher Bildung als Bezugsrahmen für den schulischen Umgang mit Sprachen in der Migrationsgesellschaft. In İ. Dirim, M. Döll, A. Gouma, S. Guldenschuh & M. Weichselbaum (Hrsg.), *Der muttersprachliche Unterricht aus migrationspädagogischer Perspektive*. Budrich.
- Schumacher, R. & Stern, E. (2018). Verstehendes Lernen. In A. Nassehi & P. Felixberger (Hrsg.), *Kursbuch. 301 Gramm Bildung* (S. 168–182). Murmann Publishers GmbH.

„Ich kann sogar/nur/keinen Dialekt!“ – Die Bedeutung regionaler Variation für Lerner*innen des Deutschen

Monika Dannerer

Der Beitrag geht nach einer kurzen Thematisierung des arealen Varietätenspektrums des Deutschen der Frage nach, welche Bedeutung Lerner*innen des Deutschen der arealen Varietätenkompetenz beimessen: Ihre Beurteilung (der Funktionen) von Varietäten, ihre Wünsche im Hinblick auf ihre eigene Varietätenkompetenz sowie auf der anderen Seite auch Erwartungen von Arbeitgeber*innen münden in Folgerungen für den DaF/DaZ-Unterricht. Die Datenbasis des Beitrags bilden zwei in Österreich erhobene Interviewkorpora.

1 Verortung und Fragestellungen

Betrachtet man die Traditionslinie der Plenarvorträge an der Internationalen Deutschlehrer*innentagung, so fällt auf, dass eine Thematisierung regionaler Variation im Deutschen bisher typischerweise durch Forscher*innen, die nicht aus Deutschland kamen, bei Tagungen, die außerhalb von Deutschland stattfanden, erfolgte. Im Fokus standen dabei die diatopische Variation selbst – in Auseinandersetzung mit Norm bzw. Normativität –, die Beschreibung der Variation, Nachschlagewerke, das Prestige von Varietäten und andere soziolinguistische Parameter, Lehr- und Lernmaterialien im engeren Sinn und die „Zumutbarkeit“ in einem Lehr-/Lernkontext.¹ Bislang weitgehend unberücksichtigt blieben jedoch Fragen nach Bedarfen und Bedürfnissen der Lerner*innen. Der vorliegende Beitrag möchte diesbezüglich fünf Fragen beantworten:

1. Welche Varietätenkompetenz erwarten Arbeitgeber*innen im beruflichen Kontext in einer Umgebung mit starker Varietätenpräsenz?
2. Welche Varietätenkompetenz möchten Lerner*innen bzw. DaF-/DaZ-Sprecher*innen selbst erwerben und wie begründen sie das?

1 Vgl. I. Reiffenstein: „Österreichisches Deutsch“ (Salzburg 1971), R. Ris: „Die Sprachsituation in der Schweiz“ und H. Thomke: „Nationale Varianten der deutschen Hochsprache“ (Bern 1986), H. Moser: „Standardsprache: Anspruch und Wirklichkeit“ (Wien 1989), R. Schmidlin: „Deutsch als plurizentrische Sprache: eine lexikographische und didaktische Herausforderung“ (Luzern 2001), R. de Cillia: „Varietätenreiches Deutsch. Deutsch als plurizentrische Sprache und DaF-Unterricht“ (Graz 2005), M. Dannerer: „Und sie bewegt sich doch! Beharren und Veränderung, Standard und Variation im DaF-Unterricht“ (Bozen 2013), R. Schmidlin: „Stand und Perspektiven linguistischer Plurizentrik und mögliche Konsequenzen für DaF/DaZ“ und R. Berthele: „Sprachliche Heterogenität und Schule. Überlegungen zum erfolgreichen Scheitern sprachpädagogischer Innovationen“ (Fribourg 2017).

3. Wie beurteilen sie die Verwendung von arealen Varietäten durch andere und für sich selbst?
4. Welche Funktionen weisen sie der Varietätenkompetenz zu und welche Rolle spielt Zugehörigkeit dabei?
5. Was folgt daraus für den DaF/DaZ-Unterricht?

Zuvor sei jedoch kurz das komplexe Gefüge der arealen Variation skizziert.

2 Der Gegenstand: Standardsprache, Dialekt und das „Dazwischen“

Die Variationslinguistik beschäftigt sich seit langem und intensiv mit der Beschreibung der Pole Standardsprache und Dialekt und damit, die Bereiche dazwischen angemessen zu erfassen. Dem kann hier nur ansatzweise Rechnung getragen werden.

Die Diskussion um die Standardsprache war lange von der Idee eines monozentrischen idealtypischen Standards geprägt, bevor in den letzten Jahrzehnten für die als besonders varietätenreich geltende deutsche Sprache (Barbour & Stevenson, 1998) zunehmend das Konzept eines plurizentrischen Gebrauchsstandards entwickelt wurde, das von Variation innerhalb der Standardsprache ausgeht und die Normen stärker aus dem Gebrauch heraus ableitet (Christen et al., 2010; Hagemann et al., 2013; Lenz et al., 2022; Schmidlin, 2011). Die neueste Auflage des Aussprache-Dudens, das Variantenwörterbuch, die Variantengrammatik und die unterschiedlichen nationalen Kodizes sind hier nur Beispiele dafür.

Für die Beschreibung von Basis- oder Ortsdialekten werden oft die sogenannten NORMS befragt, die *nonmobile old rural males*, um die älteste, kleinräumigste noch in Gebrauch befindliche Varietät zu erfassen. Tatsächlich müsste man aber auch vom Dialektgebrauch jüngerer Sprecher*innen ausgehen (z. B. Lenzhofer, 2017). Dort, wo Dialekte im Alltag nicht mehr verwendet werden, bezieht sich die Forschung auf die Regionalsprache (z. B. Kehrein, 2012).

Mit Ausnahme der diglossischen Situation in der Schweiz gibt es jeweils auch Varietäten, die zwischen den beiden Polen liegen. In der Regel geht man von einem Kontinuum aus, es gibt aber auch das Bedürfnis, Abstufungen zu definieren, wobei die (3–6) Stufen sehr unterschiedlich benannt werden (Regionalsprache, Umgangssprache, Alltagssprache; z. B. Dannerer, 2019, S. 123). Eine Zuordnung von konkreten Beispielsätzen zu den Stufen, wie es z. B. Ammon (2003, S. 167) oder Wiesinger (³2014, S. 77–84) versucht haben, wurde immer wieder kritisiert. Aber nicht nur für die Linguistik ist eine klare, für den gesamten deutschen Sprachraum gültige Differenzierung eine Herausforderung, auch das Urteil der Sprecher*innen des Deutschen zeigt sehr unklare Konzepte und Zuordnungen. So hält etwa Schmidlin (2011, S. 231) fest:

GP [Gewährspersonen; M.D.] aus allen Regionen, die häufiger Dialekt sprechen als Standardsprache, halten ihre Standardkompetenz mündlich [...] und schriftlich [...] für eher schlecht.

Umgekehrt wird in einer Region, in der es nur noch Regionalsprachen gibt, jede saliente Abweichung von einer angenommenen Standardvarietät als Dialekt wahrgenommen (Plewnia & Rothe, 2012, S. 16–17).

Die starke areale Variation des Deutschen bietet auch aufgrund dieser Komplexität für den Sprachunterricht wie für die Sprecher*innen zahlreiche Herausforderungen: Zum einen erhebt sich die Frage, wie Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien sinnvoll mit der Vielfalt umgehen, in welcher Detailliertheit und welcher Progression sie vorgehen sollten (z. B. Shafer, 2018; Shafer et al., 2020). Damit verbunden ist die Frage, in welchem Umfang Lernende auf die Perzeption vorbereitet werden sollten, ob sie rezeptive oder auch produktive Kompetenzen erwerben und damit befähigt werden sollten, *new speaker*² (Auer & Røyneland, 2020, S. 2) der arealen Variation zu werden (Auer, 2020; Auer & Røyneland, 2020; Blaschitz et al., 2020; Dirim & Knappik, 2014; Kaiser et al., 2019). Nicht zu trennen sind davon die Norm- und Reinheitsvorstellungen, die von Lehrenden (explizit/implizit) vermittelt werden (Berthele, 2010, 2019; Dannerer et al., 2021; Ransmayr, 2018). Weiterführend erhebt sich auch die gesellschaftliche Frage, wie eine varietätensprechende „Mehrheitsgesellschaft“ besser auf Lerner*innen eingehen (Akkommodation) und zur Akzeptanz von *new speakers* angeregt werden kann, auch wenn areale Variation immer wieder streng als Merkmal für die Zuschreibung von Zugehörigkeit in Form von „nativeness“ gewertet wird (Cornips & de Rooji, 2018; Reinke, 2011).

3 Die Perspektive des GER

Der Begleitband des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) und großteils bereits die Erstfassung berücksichtigen Varietäten an unterschiedlichen Punkten.

Eine klare Zuordnung zu Niveaustufen finden sich z. B. in der Skala zu den Interaktionsaktivitäten „Eine/n Gesprächspartner/in verstehen“, wo mit der Niveaustufe A2+ das Verstehen „in *deutlich artikulierter Standardsprache*“ verbunden wird, mit der Niveaustufe B2 das Verstehen „in der Standardsprache oder in *einer vertrauten Varietät*“. Auf Niveaustufe C1 wird eingeräumt, dass man sich „manchmal Einzelheiten bestätigen lassen [muss], besonders wenn *in einer*

-
- 2 Der Begriff *new speaker* wurde von Auer und Røyneland als Bezeichnung für Sprecher*innen eingeführt, die nicht die Mehrheitssprache als ihre Erstsprache oder einzige Familiensprache sprechen. Sie wollten damit Termini wie Nicht-muttersprachler*in, Zweitsprache-Sprecher*in oder Lerner*in vermeiden, die ihnen v. a. im Kontext der zweiten Generation als problematisch erscheinen. Ich verwende ihn in der Folge eingeschränkt für Sprecher*innen, die eine regionale Mehrheitsvarietät nicht als ihre Erstvarietät sprechen, sondern erworben haben/erst erwerben.

wenig vertrauten Varietät gesprochen wird“ (Europarat, 2020, S.89f.; Hervorh. M. D.).

Für den neuen Schwerpunkt Mediation („Mediation von Texten“ – „Spezifische Informationen weitergeben“) wird ganz allgemein festgehalten:

[...] die in den Deskriptoren genannten Sprachen A und B können verschiedene Sprachen darstellen [...], *Varietäten derselben Sprache*, Register derselben Varietät, Modalitäten derselben Sprache oder jede beliebige Kombination davon [...]. (Europarat, 2020, S. 116; Hervorh. M. D.)

Auch das Kapitel „Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz“ hebt explizit das Wechseln zwischen Sprachen, Dialekten oder Varietäten, das Ausdrücken und jemanden Verstehen bzw. das Mitteln zwischen Individuen ohne gemeinsame Sprache/Dialekt/Varietät hervor (Europarat, 2020, S. 34–35).

Dort, wo er explizit wird, entwirft der GER also das Bild, dass man ab der Niveaustufe B2 „sogar“ Dialekt versteht, darunter jedoch nicht. Wie sich hier die Kompetenz zur Mediation zwischen Varietäten einfügt, wird nicht im Detail geklärt.

4 Das Datenmaterial

Das Datenmaterial, aus dem die Beispiele dieses Beitrags stammen, wurde in zwei unterschiedlichen Projekten erhoben, die sich beide mit Fragen zu Verwendung von und Einstellungen zu innerer und äußerer Mehrsprachigkeit beschäftigten.

1. Das Projekt „**S**prachen und Varietäten **i**n **R**egionen mit **i**ntensivem **T**ourismus am Beispiel Tirols“ (SpiRiT-Tirol) wurde von einem Team am Institut für Germanistik der Universität Innsbruck konzipiert und durchgeführt (Monika Dannerer, Marianne Franz, Yvonne Kathrein, Heike Ortner, Thomas Schröder), das von drei studentischen Mitarbeiterinnen (Lisa Hofer, Julia Schönnach und Julia Töchterle-Dablander) unterstützt wurde. Die Aktion D. Swarovski KG 2015 förderte das Projekt von 02/2016 bis 01/2017. Datenbasis sind 29 halbstrukturierte Interviews mit Personen aus drei unterschiedlichen Betriebstypen (Privatzimmervermietung, Hotel, Dienstleistungsbetrieb), die drei unterschiedlichen Generationen angehörten und aus drei unterschiedlichen Orten stammten (Seefeld, Neustift, Wildschönau) sowie je einem*r Mitarbeiter*in des örtlichen Tourismusverbandes.
2. Das Projekt „Verknüpfte Analyse von Mehrsprachigkeiten am Beispiel der Universität Salzburg“ (VAMUS) wurde von 2014–2018 von Peter Mauser (Universität Salzburg) und mir geleitet und von unseren studentischen Mitarbeiter*innen Marion Flach, Stephanie Hüttner, Sebastian Maier, Andrea Schnötzingler, Philip Vergeiner und Eva Weitzhofer ganz wesentlich mitgeprägt. Gefördert wurde das Projekt vom Jubiläumsfonds der Österreichischen Nationalbank (Projekt-Nr. 15.827). Befragt wurden Studierende, Lehrende und Verwaltungspersonal der Universität Salzburg mittels Fragebögen

(n = 1.227) und Interviews (n = 142, ca. 86 Stunden). Zusätzlich wurden 30h Interaktion in Lehre und Verwaltung aufgezeichnet.

Während im Projekt SpiRiT-Tirol Arbeitgeber*innen mit Deutsch als Erstsprache zu ihrem Sprachgebrauch und ihren Spracheinstellungen befragt wurden, waren es im Projekt VAMUS Menschen mit unterschiedlicher Erstsprache. Für den vorliegenden Beitrag werden aus dem VAMUS-Korpus nur Interviews mit Lehrenden und Verwaltungspersonal herangezogen (also mit Personen, die ebenfalls im Berufsleben stehen), für die Deutsch nicht die Erstsprache ist. Sie haben entweder die Schule zur Gänze oder zumindest teilweise im deutschsprachigen Raum besucht (sehr verkürzend mit „DaZ-Sprecher*innen“ bezeichnet) oder sind erst nach dem Schulabschluss in den deutschsprachigen Raum gekommen (ebenso verkürzend mit „DaF-Sprecher*innen“ bezeichnet).

Interviews haben als Datenquelle eine ganze Reihe von Vorzügen, aber auch Beschränkungen (z. B. Dannerer, 2023, S. 47–49; König, 2022): Sie erlauben es, gezielt durch explizite und/oder implizite Äußerungen Wahrnehmungen (Perzeption), Einstellungen (Attitüden) und Gefühle der Zugehörigkeit (Cornips & de Rooij, 2018; Hausendorf, 2000) zu erheben, die mit Sprache verbunden sind.

Allerdings ist zu berücksichtigen, dass Äußerungen in Interviews immer gefiltert sind durch die eigene Wahrnehmung, durch berichtete Fremdwahrnehmungen sowie durch Erwartungshaltungen. Sie sind zu sehen als Sequenzen im Rahmen einer Interaktion, d. h. weder die genaue Fragestellung noch der Kontext oder die Person der Interviewpartnerin*des Interviewpartners sind zu vernachlässigen. Die Interviewer*innen waren in beiden Projekten Studierende unterschiedlichen Alters, die in der Regel aus der Region kamen, in der die Umfrage durchgeführt wurde.

5 Ergebnisse

5.1 Die Perspektive der Arbeitgeber*innen

Die Perspektive der Arbeitgeber*innen im Tourismus im ländlichen Raum ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass in Tirol Dialekte im Alltag nach wie vor eine große Rolle spielen (König et al., 2015, S. 134) und sozial keineswegs stigmatisiert sind. Im Tourismus treffen areale Varietäten des Deutschen in großer Zahl aufeinander und werden v. a. den Gästen aus Deutschland gegenüber auch kommodifiziert (z. B. Dannerer et al., 2017). Entsprechend sind die Antworten der Arbeitgeber*innen stark auf die Funktionalität der Varietätenverwendung im betrieblichen Arbeitsalltag gerichtet.

Die Leiterin eines Viersternehotels in Seefeld in Tirol schildert ihr Austesten der Sprachkompetenzen von neuen Mitarbeiter*innen bzw. Stellenbewerber*innen in einer klaren Abstufung:³

(1) H4_M_Seefeld (min 56:54)

JS und in welchen sprachen sprechen eigentlich sie mit den mitarbeitern
NG deutsch

[...]

JS und was verwendet man da, verwendet man da eher dialekt, umgangssprache, hochdeutsch

NG man probiert es mit dialekt, also mit sehr, sehr schönem dialekt, wenn er das nicht versteht, mit hochdeutsch und wenn es mit hochdeutsch langsam nicht geht, dann hat es keine zukunft, leider

Der erste Versuch ist also auf eine möglicherweise vorhandene rezeptive Dialektkompetenz gerichtet, wobei sie hier von „sehr, sehr schönem dialekt“ spricht, was nicht auf einen Basisdialekt, sondern eher auf eine Varietät im mittleren Bereich des Kontinuums hindeutet. Wenn das nicht verstanden wird, wechselt sie zur Standardsprache und dann zu einer verringerten Sprechgeschwindigkeit in der Standardsprache.

Bedauerlicherweise wird hier nicht die Rolle von Varietäten in der Kommunikation der Mitarbeiter*innen untereinander thematisiert – weder bei der Weitergabe von Informationen noch in informellen Gesprächen.

Die Perspektive auf den *Erwerb von Nonstandardvarietäten* ist äußerst unterschiedlich. Sie reicht von der Beobachtung, dass man das „automatisch“ lerne, wenn man vor Ort ist (2), bis hin zu einer großen Bewunderung für den Aufwand des Erwerbs (3):

(2) H3_J_Wildschönau (min 56:33)

EI [...] mit dem hab ich dann [...] schon mich bemüht hochdeutsch zu reden obwohl eigentlich je länger sie da sind desto mehr verstehen sie dann auch im dialekt

3 Die Transkripte stellen eine sehr stark vereinfachte Wiedergabe des Gesagten dar, kein Transkript im linguistischen Sinne. Dialektale Äußerungen wurden in die Standardsprache transformiert. Die durchgehende Kleinschreibung soll in Erinnerung rufen, dass es sich hier um gesprochene Sprache handelt. Die Siglen zeigen die Betriebskategorie (H= Hotel [+ Angabe der Sterne-Kategorie], PZ= Privatvermieter*innen, DL= Dienstleistungsunternehmen, TVB=Tourismusverband), danach folgt die Angabe der Generation (J= jüngere, M= mittlere, Ä= ältere Generation), danach folgt der Ort. Bei Belegen, die nicht ausführlicher zitiert werden, wird auf die einfache Liste der Interviewpartner*innen zurückgegriffen, in der die Kennzeichnung mit P und einer fortlaufenden Zahl erfolgt (z. B. P1).

(3) DL_J_Neustift (min 53:43)

VI ich sag ja das ist brutal, du lernst eigentlich die hälfte der sprache noch einmal dazu, wenn du die eine sprache kannst, dann musst du sagen, so und jetzt lerne ich noch einheimisch oder dialekt, nein, hut ab

Deutlich wird in Beispiel (3) das additive Konzept – zuerst wird die Standard-sprache erworben, danach eine Varietätenkompetenz, wobei der Kontext dieser Äußerung vermuten lässt, dass VI eine produktive Kompetenz meint.

Der Erwerb einer rezeptiven oder produktiven Varietätenkompetenz wird in den Interviews auch für Mitarbeiter*innen aus Deutschland mit Deutsch als Erstsprache thematisiert. Dabei wird großes Erstaunen geäußert, wenn dem *new speaker* eine „nativeness“ zugewilligt werden kann, wie einer Kellnerin aus Thüringen, die nach drei Saisons auch von Dialektsprecher*innen der Region nicht mehr als „non-native“ identifiziert werden konnte:

(4) DL_M_Wildschönau (min 21:48)

PVJ [...] ein bekannter von mir der im zillertal hat er eine deutsche kellnerin gehabt, die ist eigentlich jede saison wieder gekommen und nach drei jahren hast du die von einem zillertaler nicht mehr voneinander gekannt, unvorstellbar, das ist sicher die ausnahme, nicht, weil die ist ein sprachgenie, da hast, das ist brutal, die hat echt geklungen wie einheimische

Die Antworten darauf, wie dies aufgefasst wird, wenn es sich um eine weniger perfekte Kompetenz handelt, erlaubt Rückschlüsse auf die Wertung von Dialekt als Merkmal von Zugehörigkeit: Ein Dienstleister aus Seefeld beispielsweise heißt das gut und sieht das Bemühen, dem er „Respekt“ entgegenbringt und das er seinerseits damit beantwortet, dass er dann auch in einem moderaten Dialekt spricht.⁴ Damit signalisiert er zweierlei: die Akzeptanz des Bemühens und die Herstellung von Reziprozität. Seine Akkommodation entwertet die Dialektkompetenz nicht und weist sie auch nicht als unangemessen zurück:

(5) DL_M_Seefeld (min 29:08)

NI [...] wer mich im dialekt anredet, bekommt eine antwort im dialekt [...], dem zolle ich respekt, ich versuche es schon nicht so brutal klingen zu lassen, dass er gar nichts mehr versteht, ja, dass er voll ansteht, im prinzip, wenn sie anfangen so zu grüßen wie wir oder höflich fragen, „magst no was“ oder dann ist es einfach, glaube ich, als verdienst für denjenigen zu werten, der was es probiert

Auch von anderen wird auf diese Frage im Interview damit reagiert, dass das ein positiver Versuch sei, außer wenn die „Imitation“ des Dialekts sehr schlecht

4 Ähnlich auch der in Beispiel (4) zitierte Dienstleister aus der Wildschönau (min 21:06).

ausfalle (P2, P4, P22, P26), andere schwanken in ihren Antworten auf diese Frage (P25).

Ambivalente oder ablehnende Haltungen dazu werden unterschiedlich begründet. Zum einen damit, dass eine Dialektverwendung mit dem Duzen Hand in Hand gehen würde, was aber aus dem Munde von Nicht-Tiroler*innen als unangemessen abgelehnt wird (P14). Teilweise fühlt man sich nicht ernstgenommen (P16) oder akzeptiert nur die Verwendung einzelner Phraseologismen (z.B. den Gruß „Griaß di“) (P23). Der Mitarbeiter im TVB Neustift sieht es insgesamt kritisch. Er interpretiert eine produktive Dialektkompetenz als Anbiederung und nicht als Weg, als zugehörig anerkannt zu werden:

(6) TVB_Neustift (min 21:47)

- VJ [...] ich finde es unpassend, ich finde es eine art der anbiederung, [...] ich glaube das ist zum scheitern verurteilt weil die mentalität der tiroler nicht wirklich sehr weltoffen ist
- JT also du meinst es machts nicht besser nur weil einer sich jetzt bemüht dialekt zu reden, dass er besser angenommen wird oder ankommt
- VJ ich kann mir vorstellen dass ein gesundes selbstbewusstsein besser angebracht wäre und wenn jemand eh schon aufgrund anderer herkunft abgelehnt wird dann ist es eine verschlimmbesserung wenn der dann auch noch versucht die sprache zu imitieren.

Er ortet das Problem also Tirol-kritisch in einer geringen Offenheit für „Fremde“ jenseits des zahlenden touristischen Gastes. Die Annäherung über die sprachliche Varietät würde eher zu einer Verstärkung der Ablehnung führen. Insgesamt zeugt seine Haltung aber auch von einer sehr engen Verbindung von Varietät und Zugehörigkeit. Sie zeigt sich auch in anderen Interviews, zumal auch andere Befragte in diesem Kontext von sich aus die Frage der Zugehörigkeit thematisieren und Überlegungen anstellen, wie lange jemand vor Ort sein muss, um als „einheimisch“ wahrgenommen zu werden, eine Frage, die allerdings offen bleibt (P3, P7).

Insgesamt zeigt sich also, dass rezeptive Varietätenkompetenz begrüßt bzw. sogar erwartet wird, produktive hingegen teils bewundert, teils aber auch abgelehnt. Die Interviewten legen wenig Augenmerk auf den Erwerbsprozess und stellen sich als erfahren und erfolgreich in der Akkommodation an die Sprecher*innen dar, eine Kompetenz, die sie auch Tourist*innen gegenüber benötigen.

5.2 Die Perspektive von DaF/DaZ-Sprecher*innen

Die Perspektive der DaF/DaZ-Sprecher*innen an der Universität aus Verwaltung und der Gruppe der Lehrenden, d.h. dem allgemeinen und wissenschaftlichen Personal, soll nun den Blick der Arbeitgeber*innen mit Deutsch als Erstsprache ergänzen. Festzuhalten ist dabei, dass auch in Salzburg in vielen Kontexten Dialekte sozial unmarkiert verwendet werden. Die besondere Varietät

tätenvielfalt des Deutschen wird also auch hier als lebendig erlebt, worauf man offensichtlich im Deutschkurs zu wenig vorbereitet wird:

(7) VID, L1 Polnisch, DaF (min 34:10)⁵

VID was ein prägendes Erlebnis war, waren die Dialekte in Österreich, das war eine große Überraschung. Obwohl wir im Deutschkurs über unterschiedliche Akzente und Dialekte vorgewarnt wurden, war ich sehr überrascht.

Wenn den Befragten „Dialekt“ bzw. Nonstandard auch im beruflichen Umfeld an der Universität auffällt, geschieht dies allerdings vor dem Hintergrund, dass die Institution Universität stark mit der Standardsprache in Verbindung gebracht wird. Hier soll nicht darauf eingegangen werden, ob Dialekt oder Nonstandard als angemessen an der Universität empfunden wird bzw. in welchen Kontexten dies der Fall ist.

Insgesamt ist auch anhand dieser Interviews nur eingeschränkt nachvollziehbar, wo die Grenze zwischen Standardsprache und Dialekt gezogen wird. Teilweise wird Dialekt als Oberbegriff für alles verwendet, was Nonstandard ist, wobei der Standardbegriff oft sehr eng gefasst wird und bereits eine „Färbung“ in der Aussprache und eine im „Norddeutschen“ unübliche Lexik vermerkt werden (LED).

Demgegenüber sieht sich aber auch ein Interviewpartner aus der Verwaltung mit Chinesisch als L1, der mit elf Jahren in eine ländliche Region in Österreich gezogen ist, als im Dialekt authentischer:

(8) VOA, L1 Chinesisch, DaZ (min 27:01)

VOA standard kommt bei mir net authentisch rüber. Ich falle regelmäßig in Dialektformen zurück, kommt aus dem, dass ich im ländlichen Raum aufgewachsen bin. Besser Dialekt gesprochen habe als Hochdeutsch. Ich tu mir eh schon leichter Standard zu sprechen. Man sollte authentisch bleiben, es macht keinen Sinn, wenn man Hochdeutsch spricht und es klingt nach Nix. Bei mir ist's so a Mittelding.

*DaF-Sprecher*innen* vergleichen ihre Einstellung zu regionalen Varietäten im Deutschen wie auch zu ihrer Verwendung im Kontext der Universität mehrfach von sich aus mit der Einstellung zur regionalen Variation in der Erstsprache (L1). Ein Mitarbeiter mit Syrisch-Aramäisch als L1 sieht Dialekte als selbstverständliches Phänomen gesprochener Sprache und ihre Verwendung als zulässig, solange sie von den anderen verstanden werden. Seine Position begründet er mit den Usancen im Syrischen („weil ich es aus dem syrischen gewohnt bin, dass wir da Dialekte haben“ [LOH, min 14:08]).

5 Die Sprecher*innensignale beinhalten hier die Gruppenzugehörigkeit (L = Lehrende, S = Studierende, V = Verwaltungsmitarbeiter*innen) und die Initialen der Pseudonyme.

Der Vergleich kann aber genauso zu einer Ablehnung führen wie beispielsweise bei Interviewten aus Albanien, Belgien (9), Bulgarien (10) oder Polen.

(9) LUE, L1 Flämisches, DaF (min 16:10)

LUE [...] in belgien hat man eine sehr starke aversion vom dialekt im offiziellen umgang

Allerdings kann die Ablehnung auch mit einer Anerkennung abgeschwächt sein, dass die Situation im süddeutschen Raum anders ist oder dass Dialekte an sich als Bereicherung gesehen werden:

(10) LEF, L1 Bulgarisch, DaF (min 28:21)

LEF [...] ich bin eher dafür dass man standardsprache spricht allerdings bin ich auch tolerant [...] früher mit zwanzig, als ich diese österreichische erfahrung noch nicht hatte und auf bulgarisch würde ich keine dialektale variante sprechen

In den Interviews nennen die Befragten *unterschiedliche Funktionen*, die sie mit den regionalen Varietäten verbinden. Hier haben sowohl Befragte mit DaF als auch mit DaZ Beobachtungen gemacht. Den Wechsel in Nonstandardvarietäten verbinden sie mit inhaltlichen Problemen (wenn Gespräche „intensiver und schwieriger“ werden [VID, min 17:20]), aber auch mit Entspannung, Natürlichkeit und Gemütlichkeit (LOH, VIB) und dem Aufbauen eines Näheverhältnisses (11). Der Wechsel in den Dialekt wird dabei als nicht bewusst gesteuertes „Abrutschen“ (VID), aber auch als bewusste Wahl (11) dargestellt, die begrüßt wird:

(11) VUB, L1 Rumänisch, DaF (min 05:35)

VUB ich würd mir wünschen, dass meine gesprächspartner in der sprache mit mir kommunizieren, in der sie sich am meisten zu hause fühlen, in der sie am meisten ein näherverhältnis aufbauen

Entsprechend solchen Äußerungen wird auch einer eigenen Varietätenkompetenz eine wichtige soziale Funktion zugeschrieben – um „eher akzeptiert“ zu werden (VOA, min 11:00), sich selbst „einheimisch“ zu fühlen (VIC, min 51:31) oder aber um selbst Nähe herstellen zu können und nicht als „Fremdsprachige“ identifizierbar zu sein:

(12) VUB, L1 Rumänisch, DaF (min 14:35)

VUB [...] in bestimmten situationen vor allem wegen dem stark regional geprägten bezug in österreich ist es mit dialekt einfacher in kontakt zu treten, distanz-nähe zu verschieben. es ist nicht immer einfach als fremdsprachige identifiziert zu werden.

Nonstandard wird also tatsächlich als eine *Markierung von Zugehörigkeit* aufgefasst. Dies ist umgekehrt für andere Befragte genau der Punkt, weshalb sie den regionalen oder lokalen Dialekt selbst nicht verwenden möchten. Es würde

„aufgesetzt“ wirken, „wenn das nicht die muttersprache“ ist (LED, min 17:10), und fälschlicherweise signalisieren, dass man hier „beheimatet“ wäre (VID, min. 14:54).

Bei der *Frage nach der Kompetenz und dem Erwerb von Nonstandard* gehen die Antworten sehr weit auseinander und auch hier ist Vorsicht geboten bei der Interpretation, was mit „Dialekt“ gemeint ist. Insgesamt überwiegt ein additives Erwerbskonzept, wie es schon in den SpiRiT-Daten vertreten wurde. Die areale Varietätenkompetenz wird zunächst als etwas empfunden, was man zusätzlich lernen müsse, wenn es auch „mit der zeit [...] leichter“ gehe (VIC, min 10:01).

Andere wiederum empfinden Varietäten auch noch nach Jahren als schwierig. LUD formuliert sehr pointiert „zu viel dialekt es ist ehrlich kopfweh“:

(13) LUD, L1 Chinesisch, DaF (min 02:55)

LUD es gibt zu viele dialekte, [...] zum beispiel wir in china haben auch so viele dialekte, manche dialekte kann ich schon so ja verstehen, aber wenn man ausländer ist, von außen kommt, zu viel dialekt es ist ehrlich kopfweh, ich kann nicht verstehen. ich muss mich bemühen zu verstehen es ist am nachmittag dann sehr mühsam, ich bin müde. Zum beispiel unser verwaltungspersonal spricht dann schon dialekt, am anfang hatte ich schon schwierigkeiten aber inzwischen bin ich daran gewohnt. [...]

Die Meinung, dass man Dialekt rasch und *en passant* erwerbe, wird ausschließlich von DaZ-Sprecher*innen vertreten, häufig von solchen, die Migrationserfahrung innerhalb des deutschen Sprachraums haben, in einem stärker dialektalen Umfeld aufgewachsen sind oder aktuell z. B. am Land leben:

(14) LUF, L1 Rumänisch, DaZ (min 02:25)

LUF zuerst habe ich in bayern gelebt, dort hatte ich auch schwierigkeiten, aber man gewöhnt sich schnell daran, ich verstehe jetzt sogar vorarlberger [...]

Andere schildert das Übernehmen eher als einen bewussten Prozess der Akkommodation, die gleichzeitig eine Anerkennung für den anderen und eine Form der Zugehörigkeit ausdrückt:

(15) VUC, L1 Rumänisch+Deutsch (min 12:38)

VUC ich kanns ein bissi. und es is tatsächlich so dass wenn man jetzt in einem umfeld lebt auf dem land wo dann die mehrheit einen dialekt spricht, man gleicht sich an. ob das jetzt aus dem bereich ist dass man sagt man möchte sich damit integrieren oder irgendwie identifizieren, mag sein oder dass man vielleicht den anderen entgegenkommt und sagt, ich bin deinesgleichen, ich möchte dir irgendwie dieses auch zeigen, dass ich deine sprache auch anerkenne [...] ich tu's zum teil, ich pass mich da an

Das Spektrum reicht bis zum Mitarbeiter, der mit der L1 Chinesisch ab dem 11. Lebensjahr am Land aufgewachsen ist und sich im Dialekt wesentlich wohler fühlt, während das Verwenden der Standardsprache für ihn eher eine Anstrengung darstellt (siehe Bsp. 8).

6 Fazit

Der Beitrag hat Wahrnehmungen von und Einstellungen zu Varietätenkompetenz von DaF/DaZ-Sprecher*innen in den Mittelpunkt gestellt, die Erwartungen, die von Arbeitgeber*innen an sie herangetragen werden, wie auch ihre eigenen Positionen. Trotz der Schwierigkeit des eindeutigen Benennens von arealer Variation lassen sich die eingangs gestellten Fragen beantworten:

- (1) Arbeitgeber*innen erwarten, wenn dies beruflich von Relevanz ist, eine rezeptive Varietätenkompetenz. Die produktive Kompetenz hingegen wird bei starker Varietätenpräsenz und potenzieller Kommodifizierung ambivalent gesehen.
- (2) Lerner*innen bzw. DaF-/DaZ-Sprecher*innen haben häufig einen durch die L1 geprägten Blick auf areale Varietäten. Ob sie neben der rezeptiven auch eine produktive Kompetenz anstreben, hängt stark von ihren Einstellungen ab. Dabei herrscht insgesamt ein additives Konzept vor – zuerst werde die Standardsprache erworben, dann die Varietät –, das klar von einem gesteuerten Unterricht in einer dialektfernen Umgebung geprägt ist und mehrsprachige Menschen, die in einer dialektalen oder dialektnahen Umgebung aufwachsen oder sich längere Zeit dort aufhalten, nicht berücksichtigt.
- (3) Je länger DaF/DaZ-Sprecher*innen vor Ort sind und je besser sie Deutsch sprechen, desto wichtiger scheint ihnen eine produktive Varietätenkompetenz zu sein – als Mittel „unauffällig“ zu werden, als Ausdruck von Respekt oder als Ausdruck von Zugehörigkeit.
- (4) Insgesamt weisen die meisten Befragten der arealen Variation wichtige soziale Funktionen zu, die Nähe und soziale Zugehörigkeit einschließen.
- (5) Für den Unterricht folgen daraus Desiderate in der
 - Stärkung der Wahrnehmungsfähigkeit von arealer Variation
 - Aufwertung des informellen Erwerbs von arealer Variation
 - Vermittlung der unterschiedlichen sozialen Bedeutung von arealer Variation, die auch innerhalb des deutschen Sprachraums stark variiert – abhängig von der Vitalität von Variation, aber auch vom Druck der Standardsprache auf die Varietäten.

Varietätenkompetenz muss dabei über die klassischen monolingualen und die fein abgegrenzten varietären Tellerränder hinaus gedacht und diskutiert werden. Varietäten sollten für einen spielerischen Umgang offen sein, für die Konstruktion einer eigenständigen Identität. Das Konzept Muttersprachler*in wurde vom GER (2020) aufgegeben. Ob das *new speaker*-Konzept hier einen neuen Impuls bedeuten kann, wird zu beobachten sein. Ob *new speaker* einer

regionalen Varietät als zugehörig akzeptiert werden und ihre Varietätenkompetenz auch in den unterschiedlichen Erwerbsphasen als „legitim“ erachtet wird, oder ob fehlende oder „unvollständige“ Varietätenkompetenz eher zu einer neuerlichen Ausgrenzung und einer zusätzlichen Anforderung in der „Integrier-Dich-Doch-Spirale“ führen, bleibt kritisch zu hinterfragen.

Literatur

- Ammon, U. (2003). Dialektschwund, Dialekt-Standard-Kontinuum, Diglossie. Drei Typen des Verhältnisses von Dialekt – Standardvarietät im deutschen Sprachgebiet. In J. Androutsopoulos & E. Ziegler (Hrsg.), *Standardfragen: Soziolinguistische Perspektiven auf Sprachgeschichte, Sprachkontakt und Sprachvariation* (S. 163–172). Lang.
- Auer, P. (2020). Dialect (non-)acquisition and use by young people of migrant background in Germany. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1722680>
- Auer, P. & Røyneland, U. (2020). Modelling acquisition and use of dialectal, standard and multiethnolectal features in migratory contexts across Europe. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1730385>
- Barbour, S. & Stevenson, P. (1998). *Variation im Deutschen. Soziolinguistische Perspektiven*. De Gruyter.
- Berthele, R. (2010). Dialekt als Problem oder Potenzial? Überlegungen zur Hochdeutchoffensive in der deutschen Schweiz aus Sicht der Mehrsprachigkeitsforschung. In F. Bitter Bättig & A. Tanner (Hrsg.), *Sprachen lernen – durch Sprache lernen* (S. 37–52). Seismo.
- Berthele, R. (2019). Sprachliche Heterogenität und Schule. Überlegungen zum erfolgreichen Scheitern sprachpädagogischer Innovationen. In E. Peyer, T. Studer & I. Thonhauser (Hrsg.), *IDT 2017: Bd. 1. Hauptvorträge* (S. 213–225). Erich Schmidt Verlag.
- Blaschitz, V., Perner, K. R., Grabenberger, H., Weichselbaum, M., Dirim, İ. & Templ, V. (2020). Die Aneignung von Deutsch als Zweitsprache im Dialekt-Standard-Kontinuum. *Zielsprache Deutsch*, 47 (2), 3–20.
- Christen, H., Guntern, M., Hove, I. & Petkova, M. (2010). *Hochdeutsch in aller Munde. Eine empirische Untersuchung zur gesprochenen Standardsprache in der Deutschschweiz*. Franz Steiner Verlag.
- Cornips, L. & de Rooij, V. (2018). Introduction. Belonging through linguistic place-making in center-periphery constellations. In L. Cornips & V. de Rooij (Hrsg.), *The sociolinguistics of place and belonging. Perspectives from the margins* (S. 1–14). John Benjamins.
- Dannerer, M. (2019). Die Universität als Vorbild/Spiegelbild/Zerrbild für Spracheinstellungen und Sprachgebrauch heute?. In L. M. Eichinger & A. Plewnia (Hrsg.), *Neues vom heutigen Deutsch. Empirisch – methodisch – theoretisch* (S. 121–140). De Gruyter.

- Dannerer, M. (2023). Interviews als Grundlage für die Analyse der Vorstellungen über good practice in institutioneller Kommunikation. In S. Bendel Larcher & I. Pick (Hrsg.), *Good practice in der institutionellen Kommunikation. Von der Deskription zur Bewertung in der Angewandten Gesprächsforschung* (S. 45–70). De Gruyter.
- Dannerer, M., Dirim, İ., Döll, M., Grabenberger, H., Perner, K. R. & Weichselbaum, M. (2021). *Variation im Deutschen: Grundlagen und Vorschläge für den Regelunterricht*. Waxmann.
- Dannerer, M., Franz, M. & Ortner, H. (2017). „Da pendelt sich die Sprache automatisch so ein“: Sprachliche Identität, Akkommodation und Management von innerer und äußerer Mehrsprachigkeit bei Tiroler Privatvermietern. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 67, 115–147.
- Dirim, İ. & Knappik, M. (2014). Kiezdeutsch als Mimikry? Positionierende Ko-Konstruktionen durch Jugendliche und WissenschaftlerInnen. In P. Mecheril (Hrsg.), *Subjektbildung: Interdisziplinäre Analysen der Migrationsgesellschaft* (S. 223–238). Transcript Verlag.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Ernst Klett Sprachen.
- Hagemann, J., Klein, W. P. & Staffeldt, S. (Hrsg.) (2013). *Pragmatischer Standard*. Stauffenburg.
- Hausendorf, H. (2000). *Zugehörigkeit durch Sprache. Eine linguistische Studie am Beispiel der deutschen Wiedervereinigung*. Niemeyer.
- Kaiser, I., Ender, A. & Kasberger, G. (2019). Varietäten des österreichischen Deutsch aus der HörerInnenperspektive: Diskriminationsfähigkeiten und sozio-indexikalische Interpretation. In L. Bülow, A. K. Fischer & K. Herbert (Hrsg.), *Deutsch in Österreich und andere plurizentrische Kontexte* (S. 341–362). Peter Lang Verlag.
- Kehrein, R. (2012). *Regionalsprachliche Spektren im Raum: zur linguistischen Struktur der Vertikale*. Franz Steiner Verlag.
- König, K. (2022). Interviewerhebungen. In M. Beißwenger, L. Lemnitzer & C. Müller-Spitzer (Hrsg.), *Forschen in der Linguistik* (S. 324–337). Brill/Fink.
- König, W., Elspaß, S. & Möller, R. (2015). *dtv-Atlas Deutsche Sprache* (10. Aufl.). Deutscher Taschenbuchverlag.
- Lenz, A. N., Soukup, B. & Koppensteiner, W. (Hrsg.) (2022). *Standard languages in germanic-speaking Europe: Attitudes and perception*. Novus.
- Lenzhofer, M. (2017). *Jugendkommunikation und Dialekt. Syntax gesprochener Sprache bei Jugendlichen in Osttirol*. De Gruyter.
- Plewnia, A. & Rothe A. (2012). Sprache – Einstellungen – Regionalität. In L. Eichinger, A. Plewnia, C. Schoel & D. Stahlberg (Hrsg.), *Sprache und Einstellungen. Spracheinstellungen aus sprachwissenschaftlicher und sozialpsychologischer Perspektive* (S. 9–119). Narr.
- Ransmayr, J. (2018). „Fladern“ geht gar nicht – oder doch? Österreichisches Deutsch und Fragen von Norm und Variation im Deutschunterricht. *ide*, 4, 101–112.

- Reinke, K. (2011). Fremder Akzent – von der auditiven Wahrnehmung zur Deutung der Persönlichkeit. *Babylonia*, 2, 73–79.
- Schmidlin, R. (2011). *Die Vielfalt des Deutschen: Standard und Variation. Gebrauch, Einschätzung und Kodifizierung einer plurizentrischen Sprache*. De Gruyter.
- Shafer, N. (2018). *Varietäten und Varianten verstehen lernen: Zum Umgang mit Standardvariation in Deutsch als Fremdsprache*. Universitätsverlag Göttingen.
- Shafer, N., Middeke, A., Hägi-Mead, S. & Schweiger, H. (Hrsg.) (2020). *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Universitätsverlag Göttingen.
- Wiesinger, P. (2014). *Das österreichische Deutsch in Gegenwart und Geschichte* (3. Aufl.). Lit-Verlag.

Plurilinguales Handeln und Deutsch als Fremdsprache

Sabine Grasz, Joachim Schlabach

In vielen Situationen wird heute mehrsprachig mit Deutsch und einer bzw. mehreren anderen Sprachen gehandelt. Plurilingual handeln beispielsweise Wirtschaftstreibende im internationalen Geschäftsleben, wenn sie Deutsch zusammen mit der Lingua franca bzw. einer dominierenden Sprache verwenden, oder Jugendliche auf dem Schulhof, wenn sie die Unterrichtssprache mit anderen Sprachen kombinieren. Einsprachig ausgerichtete Konzepte gelten nicht mehr als tragfähig. In diesem Beitrag werden neue Ansätze vorgestellt, die im Kontext von Deutsch als Fremdsprache weitere Sprachen als Ziel und Inhalt im Unterricht integrieren¹.

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit und konkreter die Bezugnahme auf zuvor gelernte Sprachen wird seit Längerem in der Fremdsprachendidaktik diskutiert und mehr und mehr auch umgesetzt. Demgegenüber ist die Integration von plurilingualem Handeln, also die bewusste Hinzunahme von anderen Sprachen, als Ziel und Inhalt des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts noch relativ neu und wenig verbreitet. Im Rahmen der XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) 2022 haben wir dieses Thema in der Sektion zum plurilingualen Handeln mit Kolleg*innen aus 15 Ländern diskutiert. Vorgestellt werden in diesem Beitrag Beispiele und Ansätze dafür, wie und warum man andere Sprachen in den DaF-Unterricht sowohl als Ziel als auch als Inhalt integrieren kann.

2 Mehrsprachigkeit im Kontext von Deutsch als Fremdsprache

Es lohnt sich aus zwei Gründen, Deutsch als Fremdsprache mehrsprachig auszurichten, zum einen mit Blick auf das Lernen von Deutsch und zum anderen mit Blick auf die Verwendung von Deutsch.

- (1) Deutsch wird als Fremdsprache zumeist als zweite oder weitere Sprache nach und neben anderen Sprachen gelernt; sie hat also den Charakter einer Tertiärsprache. Nach dem richtungsweisenden Modell für das multiple Sprachenlernen (Faktorenmodell) von Hufeisen (2020) können Tertiärsprachenlerner*innen auf den Lernerfahrungen der zuvor gelernten Sprachen aufbauen und sind bezüglich Strategien bereits erfahrene Lerner*innen. Sie müssen die neue Sprache jedoch auch in ihr Sprachenreper-

1 Siehe auch den nachfolgenden Beitrag von Barbara Klaas.

toire integrieren, denn das Gehirn verarbeitet Sprachen nicht so, wie es die Trennung in einzelne (Schul-)Sprachenfächer vorsieht.

- (2) Auch die Verwendung von Deutsch ist mehrsprachig: Wir gehen davon aus, dass in vielen Situationen, in denen auf Deutsch als Fremdsprache kommuniziert wird, auch andere Sprachen mitbeteiligt sind. Sei es, dass man Deutsch (noch) nicht ausreichend gut kann, dass man andere Sprachen, die man vielleicht besser kann, zwischendurch verwendet, oder dass in dem Kontext dominante Sprachen parallel genutzt werden. Deutsch wird im Alltag und Beruf häufig in mehrsprachigen Situationen zusammen mit anderen Sprachen, etwa einer Lingua franca, genutzt. Auch deshalb bietet es sich an, gerade das Lernen und Lehren von Deutsch als Fremdsprache plurilingual auszurichten, also das Modell des ausschließlich monolingual ausgerichteten Sprachunterrichts zu überdenken.

Mit Blick auf eine kompetenzorientierte Beschreibung von plurilingualem Handeln wird mit Bezug auf Lüdi von einem offenen Sprachbegriff ausgegangen. Sprache ist demnach ein komplexes, dynamisches und anpassungsfähiges System. Sprachenlernen erfolgt durch die stetige Anpassung der sprachlichen Ressourcen der Lernenden bei der Bedeutungskonstitution und im Rahmen der Gelegenheiten, die im kommunikativen Kontext entstehen (Lüdi, 2021, S. 32). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen sieht Sprache funktional und handlungsorientiert „als Mittel zur Schaffung von Chancen und Erfolgen“ (Council of Europe, 2020, S. 30). Sprachen werden damit nicht als feststehende linguistische Konstrukte gesehen, sondern mit Orientierung auf das Handeln als Instrument für die Kommunikation und Bedeutungserstellung verstanden. Sprachliches Handeln und plurilinguales Handeln sind Begriffe, die das Verwenden von Sprachen in einem sozialen Kontext beschreiben (Piccardo, 2021, S. 67). Der plurilinguale und eher ganzheitliche Zugang basiert auf der Vorstellung, „dass plurilinguale Menschen über ein *einzelnes* zusammenhängendes Repertoire verfügen“ (Council of Europe, 2020, S. 34) und damit flexibel verschiedene Sprachen (oder Dialekte oder Varietäten) für ihre Anliegen verwenden können.

3 Plurilinguales Handeln im Kontext von Deutsch als Fremdsprache

In den folgenden Abschnitten werden ausgehend von der Praxis Beispiele für die Umsetzung von plurilingualem Handeln zusammen mit Deutsch als Fremdsprache, wie in der Sektionsarbeit bei der IDT 2022 vorgestellt, zusammenfassend dargestellt.

3.1 Inhalt und Ziel

Basierend auf einer mehrsprachig ausgerichteten Sprachenbedarfsanalyse wurde an der Universität Turku/Finnland (vorgestellt von Joachim Schlabach) ein eigenes plurilinguales Sprachfach eingeführt. Ausgangspunkt ist die Er-

kenntnis, dass in der internationalen Geschäftskommunikation plurilinguales Handeln ganz normal ist. In den plurilingualen Sprachkursen wird anhand von realitätsnahen mehrsprachigen Situationen plurilinguales Handeln mit zwei oder mehr Sprachen mit dem Ziel einer plurilingualen Kompetenz (Schlabach, 2019) trainiert. Dabei lernen die finnischen Wirtschaftsstudierenden zwischen den Sprachen flüssig zu wechseln, sie üben zwischen den Sprachen zu mitteln (Sprachenmittlung, Mediation) und erkennen, wie sie die Nähe zwischen zwei Sprachen für Rezeption und Produktion ausnutzen können (Transfer). Reflexionsaufgaben und ein Lernportfolio fördern und dokumentieren die Zunahme der metasprachlichen Bewusstheit.

3.2 Sprachenpolitische Aspekte

Die Beiträgerinnen aus Südamerika beschreiben die große sprachliche Diversität der Gesellschaften und damit auch die Vielfalt an Sprachen, die ihre Lerner*innen in den DaF-Unterricht mitbringen. Hier ausschließlich Deutsch in den Blick zu nehmen, wird abgelehnt. Cintea Richter (Porto Alegre/Brasilien) präsentiert das Projekt ‚Plures‘, das Materialien zur Sensibilisierung und Wertschätzung von anderen Sprachen im DaF-Unterricht erstellt. Karen Pupp Spinassé (Porto Alegre) nutzt plurilinguales Handeln als didaktische Strategie, um ihre Lerner*innen gezielt gegen sprachliche Vorurteile (nicht zuletzt gegen deren Minderheitensprache Hunsrückisch) zu stärken. Claudia Ullrich (La Paz/Bolivien) fragt sich, inwieweit sie in ihrem Deutschunterricht im vielsprachigen Bolivien nicht nur die Vorbehalte gegen die indigenen Sprachen, sondern auch gegen andere ‚ausländische‘ Fremdsprachen durch plurilinguale Aufgaben aufheben kann, darf und – mit Krumm (2023) wäre hier zu ergänzen – soll.

3.3 Kompetenz der Lehrpersonen

Die erfolgreiche Implementierung von plurilingualen Ansätzen in den Fremdsprachenunterricht ist entscheidend von der Qualifikation und Einstellung der Lehrkräfte abhängig. Die nötige Kompetenz der Lehrpersonen untersucht Olga Toikina (Izhevsk/Russland) und sie beschreibt Ansätze, wie man die häufig vorherrschende monolinguale Einstellung von Lehrkräften überwinden kann. Im Mittelpunkt steht eine plurilinguale Ausbildung, damit die Lehrkräfte selbst erfolgreich plurilingual handeln können. Wichtige Zugänge sind dabei kreativer Input im Anfangsbereich und berufsbezogene Projekte bei Fortgeschrittenen.

3.4 Zur Entwicklung von plurilingualem Kompetenz

Ein wichtiger Punkt einiger der Sektionsbeiträge ist die Frage, wie man die plurilinguale Kompetenz der Lernenden entwickeln kann. Vielerorts ist der Unterricht noch einzelsprachlich orientiert, was häufig an der mangelnden Erfahrung der Lehrkräfte, ihren zuweilen traditionellen Vorstellungen von Fremdsprachenunterricht und nicht zuletzt am Fehlen von mehrsprachig aus-

gerichteten Lehrmaterialien liegt. Dem entgegenzutreten ist ein Ziel des Projekts Pluri°Deutsch, das Sabine Grasz (Oulu/Finnland), Anta Kursiša (Stockholm/Schweden) und Claudia Rehwagen (Tampere/Finnland) präsentieren. Lehrkräfte von Germanistikinstituten und Sprachenzentren in Finnland und Schweden haben im Rahmen des Projekts frei zugängliche Handreichungen und Unterrichtsbeispiele für plurilinguale Hochschulkurse mit Deutsch bereitgestellt, die als Vorbild bei der Kursentwicklung dienen können (Kursiša & Schlabach, 2020). Neben Konzepten aus der Germanistik und Lehrer*innenausbildung (Kursiša und Grasz) finden sich auch Beispiele aus dem Fachsprachenunterricht in Wirtschaftsdeutsch (Schlabach), Technischem Deutsch (Rehwagen) und Rechtsdeutsch, das Almut Meyer (Turku/Finnland) in einem eigenen Beitrag in der Sektion genauer vorstellt.

Auch im Beitrag von Liljana Kač (Ljubljana/Slowenien) geht es um die praktische Umsetzung der Tertiärsprachendidaktik, in diesem Fall im Deutsch-nach-Englisch-Unterricht in slowenischen Schulen. Auf der Basis der Erkenntnisse aus einer empirischen Untersuchung der Transferleistungen slowenischer Deutschlerner*innen aus der L1 Slowenisch und L2 Englisch in die L3 Deutsch werden konkrete didaktische Empfehlungen für Deutschlehrkräfte formuliert, die dazu beitragen sollen, den Deutschunterricht effektiver zu gestalten. Valeria Wilke (Córdoba/Argentinien) gibt ebenfalls Einblick in die forschungsbasierte Entwicklung von Lehrmaterialien. Dabei handelt es sich um Material zur Entwicklung des Leseverständnisses Spanisch sprechender Lerner*innen in Deutsch und Niederländisch mit Englisch als Brückensprache. Das Material wurde in einer Arbeitsgruppe auf der Basis einer Analyse der Lernstrategien und mithilfe von Verfahren der Interkomprehensionsdidaktik entwickelt und erprobt. Vor dem ausgesprochen multilingualen Hintergrund Indiens, wo aber zum Teil das Primat der Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht vorherrscht, zeigt Vidya Nadiger (Hubballi/Indien) anhand einiger Beispiele aus ihrem Deutschunterricht, wie der Vergleich mit der Erstsprache der Schüler*innen genutzt werden kann. Die Evaluation zeigt, dass diese Verfahren von den Lernenden als sehr positiv und lernfördernd wahrgenommen werden.

3.5 Einzelaspekte

Neben den bisher angeführten größeren thematischen Einheiten geben einige Sektionsbeiträge Einblicke in die Vielfalt von plurilingualem Handeln. Dabei wird deutlich, dass sich innerhalb des – trotz intensiver Forschungstätigkeiten der letzten 30 Jahre – relativ jungen Forschungsfeldes noch viele Begriffe und Herangehensweisen finden, die sich überlappen und mitunter auch gegenüberstehen. Laut Aronin et al. (2013, S. 12–13) befindet sich die Mehrsprachigkeitsforschung in einer Schwellenphase, was mit sich bringt, dass Begriffe und Definitionen noch spezifiziert werden. Dies trifft ebenso auf das Unterthema plurilinguales Handeln zu. Einblicke in die Breite des Phänomens geben uns die Beiträge von Eleni Chatzivasileiou (Thessaloniki/Griechenland), Izer Maksuti (Prizren/Kosovo) und Inna Tarasiuk (Luzk/Ukraine). Chatzivasileiou analysiert

Codeswitching bei Studierenden der deutschen Sprache an einer griechischen Universität. Neben der formalen und pragmatischen Analyse zeigt sie die unterschiedlichen Funktionen dieser Form des plurilingualen Handelns. So spielen die Vermittlung und Aushandlung von Gruppenzugehörigkeit und mehrsprachigen Identitäten eine wichtige Rolle für die teilweise in Deutschland aufgewachsenen jungen Griech*innen. Maksuti präsentiert anhand eines aktuellen Beispiels die Entlehnungs- und Mischprozesse zwischen Sprachen, die im Zuge der Globalisierung besonders deutlich zutage treten, ohne dabei die historische Perspektive außer Acht zu lassen. Am Beispiel des Corona-Wortschatzes zeigt er ähnliche Entwicklungen im Deutschen und Albanischen und Möglichkeiten, wie Internationalismen im DaF-Unterricht eingesetzt werden können. Tarasiuk behandelt in ihrem Vortrag ein äußerst aktuelles Thema. Sie zeigt, wie wichtig – nicht zuletzt auf emotionaler Ebene – die Berücksichtigung des mehrsprachigen Repertoires im Allgemeinen und der Erstsprache im Besonderen beim sprachlichen Integrationsprozess von Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Fluchterfahrungen ist.

4 Ausblick

Zum Abschluss der Sektion war man sich einig, dass in einer zunehmend vielsprachigen Welt der Einbezug von anderen Sprachen in den DaF-Unterricht mit plurilingualem Denken und Handeln wichtiger wird. Oder wie es Hans-Jürgen Krumm mit Blick auf Sprachengerechtigkeit in seinem Abschlussvortrag fordert: „Die Aufteilung und Trennung von Sprachen ist für eine vielsprachige Welt nicht tragfähig“ (Krumm, 2023). Plurilinguale Ansätze sollten also eine größere Rolle in der Lehrpersonenausbildung spielen und ebenso könnten DaF-Tagungen wie die IDT mehr Raum für plurilinguales Handeln vorsehen.

Literatur

- Aronin, L., Fishman, J., Singleton, D. & Ó Laoire, M. (2013). Current multilingualism: A new linguistic dispensation. In D. M. Singleton, J. A. Fishman, L. Aronin & M. Ó Laoire (Hrsg.), *Current multilingualism. A new linguistic dispensation* (S. 3–23). De Gruyter Mouton.
- Council of Europe (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Ernst Klett Sprachen.
- Hufeisen, B. (2020). Faktorenmodell: Eine angewandt linguistische Perspektive auf das Mehrsprachenlernen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 75–80). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20285-9_10
- Krumm, H.-J. (2023). Sprachengerechtigkeit. Abschlussvortrag bei der IDT 2022, 20. August 2022. In T. Fritz, B. Sorger, H. Schweiger & S. Reitbrecht (Hrsg.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben, Bd. 5, Sprachenpolitik und Teilhabe* (S. 313–324). Erich Schmidt Verlag.

- Kursiša, A. & Schlabach, J. (Hrsg.) (2020). *Pluri°Deutsch – plurilinguale Kurse mit Deutsch: Handreichungen für die Entwicklung von Seminaren in der Germanistik und von studienbegleitenden Kursen*. Helsinki University Library. <https://doi.org/10.31885/9789515150097>
- Lüdi, G. (2021). Promoting plurilingualism and plurilingual education. A European perspective. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (Hrsg.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (S. 29–45). Routledge.
- Piccardo, E. (2021). The mediated nature of plurilingualism. In E. Piccardo, A. Germain-Rutherford & G. Lawrence (Hrsg.), *The Routledge handbook of plurilingual language education* (S. 65–81). Routledge.
- Schlabach, J. (2019). Plurilinguale Kompetenz – ein Lernziel für die Mehrsprachigkeitsdidaktik: Zu Theorie und ihrer praktischen Umsetzung im studienbegleitenden DaF-Unterricht an der Universität Turku. In M. Barras, K. Karges, T. Studer & E. Wiedenkiller (Hrsg.), *IDT 2017* (Bd. 2, S. 142–147). Erich Schmidt Verlag.

Ich habe mehr als eine Sprache, und sie sind alle mein

Barbara Klaas

Plurilinguismus im Sprachenunterricht war lange verpönt und ist immer noch ein wichtiger Aspekt für Lehrende. Es kann aber noch tiefergründiger ein Problem für die Schüler*innen selbst darstellen, die sich einer Ausdrucksmöglichkeit beraubt fühlen, wenn sie ihre Sprache im Unterricht nicht benutzen dürfen. Durch die Aufwertung der Familiensprachen der Lernenden werden Kompetenzen ans Licht gebracht, die es ihnen ermöglichen, mehr Erfolg im Sprachunterricht zu haben. Im Rahmen einer empirischen Studie mit Deutschlernenden in der Sekundarstufe konnten einige Beispielaufgaben durchgeführt und Schlussfolgerungen daraus gezogen werden, die hier vorgestellt werden.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag stellt sich der Herausforderung, einige Überlegungen und Erfahrungen aus dem Deutschunterricht im multilingualen Kontext an einer französischen Schule darzustellen und sie in die Sprachpädagogik einzufügen.

Nach einigen kurzen Überlegungen zur Mehrsprachigkeit werden sowohl der Schul- und Unterrichtskontext als auch die daraus gestellten Fragen an die Pädagogik vorgelegt. Anschließend werden drei Arbeitsrichtungen hervorgehoben, die im Unterricht untersucht wurden, und die durchgeführten Umsetzungen werden vorgestellt.

Zum Schluss werden Zusammenfassung und Fazit erstellt, als mögliche Anregungen für weitere Didaktisierungsvorschläge.

2 Mehrsprachigkeit und Identität

„Ich habe nur eine Sprache, und es ist nicht meine.“ Diese Behauptung des französischen Philosophen Jacques Derrida beruht natürlich auf seinem persönlichen Kontext. Als französischer Jude in Algerien wurde ihm zunächst 1940 die Staatsangehörigkeit genommen und 1942 dann der Schulbesuch untersagt. Zwischen Arabisch, Hebräisch und Französisch aufgewachsen, ist ihm damals klar geworden, wie sehr die Sprache zur Identität beiträgt und nicht nur als Kommunikationsmittel fungiert. Mit dieser Aussage wurde aber auch die Schwierigkeit thematisiert, sich in einer Sprache zu Hause zu fühlen, wenn sie einem verweigert wird. Abweichend von der Suche nach sprachlicher Integration möchte sich dieser Beitrag der Bereicherung durch Plurilinguismus widmen.

Selber in Frankreich zweisprachig aufgewachsen, wurde ich in der Schule als Ausnahme betrachtet. In meinem Berufsleben in der Exportbranche erwiesen

sich jedoch meine Sprachkenntnisse als ziemlich banal, da ich schnell feststellen konnte, dass ungefähr 60 % der Weltbevölkerung genauso mehrsprachig aufwuchsen. Seit fünf Jahren unterrichte ich die deutsche Sprache an einer sogenannten „Brennpunktschule“ in einem Vorort von Lyon, im Süd-Osten von Frankreich. Auf die Frage nach einer Definition von Brennpunktschule scheint mir die beste Antwort, dass es eine Schule ist, wo die Schüler*innen mit sozialen und kulturellen Hindernissen schlechtere Schulleistungen erreichen als der nationale Durchschnitt in ihrer Altersklasse. Daher bleiben ihnen auch die besseren akademischen Bildungswege versperrt. Dies wiederum führt zu einer Reproduktion der schlechten sozialen Verhältnisse und mit dem Vorsatz, diese Wiederholung zu verhindern, bekommen diese Schulen in der Regel besondere Fördermittel.

Eines dieser Hindernisse ist sprachbedingt, denn die Schüler*innen weisen in den nationalen Studien, die in der 6. Klasse bei elfjährigen Kindern durchgeführt werden, eine niedrigere Beherrschung der Schulsprache Französisch auf, was dazu führt, dass sie nicht nur einfache Texte oder Aufgabenstellungen schlecht oder gar nicht verstehen, sondern auch, dass sie sich nur begrenzt schriftlich oder mündlich ausdrücken können. Nationale Evaluierungen von Schüler*innenkompetenzen in Französisch und Mathematik zeigen, dass die elfjährigen Kinder an Brennpunktschulen in Französisch, also in der Schulsprache, nur 80 % von dem verstehen, was der Durchschnitt von Schüler*innen an anderen Schulen erfasst. Im Fach Mathematik steht ihr Verständnisniveau sogar bei 60 % im Vergleich zu Schüler*innen ohne Hindernisse (DEPP, 2021).

Aus diesem Ansatzpunkt der niedrigeren Sprachkompetenz erstand die Frage nach den Erstsprachen der Kinder. Im Deutschunterricht wurde am Anfang des Schuljahres eine kleine Umfrage durchgeführt, in welcher die Lernenden einige Informationen über die Sprachen in ihrem familiären Umfeld mitteilen konnten ([Abb. 1](#)).

Die Ergebnisse zeigten, in welchem Ausmaß die über 90 Deutsch lernenden Schüler*innen an dieser Schule mit verschiedenen Sprachen in Berührung kamen und wie das Verhältnis zu Erst- und Zweitsprache war. Unter diesen Lernenden waren insgesamt 38 Sprachen vertreten und 44 % der Schüler*innen gaben an, zu Hause mehrsprachig zu handeln (lesen, fernsehen, mit der Familie sprechen). Es zeigte sich, dass die Mehrheit der Kinder (61 %) die Schulsprache im Kreis der Familie nicht ausschließlich benutzten ([Abb. 2](#)) und dass sogar 26 % der Eltern überhaupt kein Französisch zu Hause sprachen. Es ist nicht bekannt, ob sie es dennoch können.

Les langues que je rencontre

Nom / Prénom _____
 Classe _____
 Etablissement précédent _____
 Ville _____

A la maison je parle _____
 Avec mes copains/copines je parle _____
 Je regarde la télévision en _____
 Je comprends des mots en _____
 Je peux lire un livre ou un journal en _____

Mes parents parlent en _____
 Mes parents lisent en _____

J'ai déjà entendu de l'allemand _____
 J'ai déjà appris l'allemand _____
 Mes notes en anglais sont _____

Commentaire personnel _____

Abb. 1: Fragebogen für die Schüler*innen (eigene Darstellung)

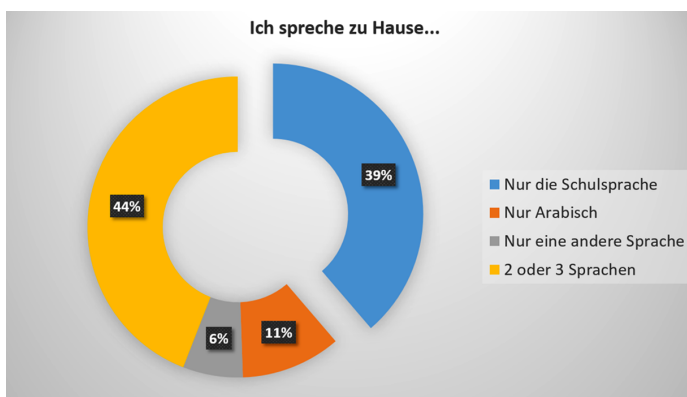


Abb. 2: Sprachen in der Familie (eigene Darstellung)

Weder in der Gruppe der Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund noch in jener der Kinder, die selbst migriert oder geflüchtet waren, zeigte sich ein einheitliches Bild. Wenn die Schüler*innen angeblich zu 100 % Französisch miteinander sprechen (im Unterricht, auf dem Schulhof oder in ihrer Freizeit), besteht die Zweisprachigkeit zu Hause bei 54 % der Befragten aus einer Kombination aus Französisch und Arabisch, bei 17 % aus der Kombination von Französisch und Türkisch oder bei 29 % sogar aus weiteren Kombinationen mit Sprachen wie Komorisch, Serbisch oder Réunion-Kreolisch.

Genau wie im Falle von Jacques Derrida ist auch bei den Lernenden mit Migrationshintergrund die Herkunftssprache ein wichtiger Teil ihrer Identität und

ihrer Lebensbiografie, was allerdings leider nicht immer positiv bewertet wird. Im Migrationsland fällt es zum Beispiel den Lehrenden schwer, die Sprachkompetenzen der Schüler*innen in diesen Sprachen wahrzunehmen, da sie selber diese Sprachen selten beherrschen und sich dabei unsicher fühlen, womöglich diese Sprachen auch abwertend betrachten (Göbel et al., 2010, S. 101–122).

3 Auf Plurilinguismus und Sprachkompetenzen aufbauen

Im Gegensatz dazu konnten viele Untersuchungen in der Forschung zeigen, dass mehrsprachige Lernende über einen Sprachlernvorteil verfügen, der auf erhöhte Sprachbewusstheit, empirische Sprachlernstrategien und kommunikative Kompetenzen zurückzuführen ist (Göbel et al., 2010, S. 101–122).

Empirisch zeigte sich aus den Beobachtungen im Unterricht eine gewisse zusätzliche „Sprachappetenz“. Schüler*innen scheuen sich nicht zu behaupten, sie könnten eine Sprache sprechen, obwohl sie eigentlich nur ein paar Worte in dieser Sprache kennen. Diese Appetenz wird vom Umfeld und der Familie im Falle der Herkunftssprache angeregt, aber auch ausserhalb des Familienkreises von einigen Medientrends. Die heutige Zugänglichkeit von K-Pop oder Mangas animiert die Schüler*innen dazu, diese Produktionen wenigstens im Originalton verstehen zu versuchen. Konkrete Erscheinungen dieses Sprachlernvorteils ergeben sich aus verschiedenen Sequenzen im Unterricht: Für französischsprachige Schüler*innen stellt zum Beispiel das Erlernen der Zahlen auf Deutsch immer einen schwierigen Punkt dar. Zuerst die Einer und dann die Zehner zu nennen, fühlt sich für sie unlogisch an. Bei Arabisch sprechenden Schüler*innen ist es genau umgekehrt. Ist das Prinzip erst erklärt, dann bemerken sie sofort: „Das ist ja wie auf Arabisch!“ und dieses Sprachelement ist sofort integriert. Ähnliches Vorgehen wurde in der Phonetik, allgemein in der Lexikalisierung sowie metalinguistisch beobachtet. Manche deutsche Laute wie der Ach-Laut oder das /h/ sind einfacher für Arabisch sprechende Lerner*innen als für Französisch sprechende. Im Allgemeinen ist die Lexikalisierung durch Körpersprache oder Kontext viel effektiver als bei Einsprachigen. Mediation und Vernetzung sind alltäglich, da die Schüler*innen zu Hause kontinuierlich im Codeswitching geübt sind, manche von ihnen müssen öfter bei Behörden oder bei Elternabenden für die Familie übersetzen. Auch die Lesekompetenz wird in einem besonderen Maße gefördert. Mehrsprachige Schüler*innen versuchen sofort, in einem Text gezielt nach Informationen zu suchen, um sich ein grobes Bild zu machen. Der Nachteil dieser Kompetenz ist, dass die Schüler*innen annehmen, den Text verstanden zu haben, obwohl durch zu schnelles Lesen wichtige Elemente übersehen werden.

Diese Beobachtungen warfen folglich unterschiedliche pädagogische Fragen auf. Zum einen erschien es unvermeidlich, auf diese Kompetenzen aufzubauen, auch wenn sie unterschiedlich ausgeprägt waren. Zum anderen musste Französisch weiterhin als Ausgangssprache betrachtet werden und für die Regelformulierung sowie für den schriftlichen Nachweis als Anhaltspunkt dienen.

Die Vorgehensweise wurde sehr pragmatisch gestaltet und beschränkte sich zunächst auf die drei beobachteten Felder: Phonetik, Lexik und Metalinguistik.

Die Lautsensibilität wurde mit kontrastiver Phonetik angeregt. Mithilfe des Werks Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Hirschfeld & Reinke, 2016) konnten kontrastive Übungen erstellt werden. Um einer gewissen Binnendifferenzierung gerecht zu werden, da die Schüler*innen unterschiedliche Herkunftssprachen auf unterschiedlichen Niveaus beherrschen, wurden die Übungen zur Einzelarbeit am PC vorbereitet, was den Schüler*innen einen eigenen Arbeitsrhythmus ermöglichte. Im Gegensatz dazu erfolgte die Bewusstmachung von Wortakzent und Prosodie im Plenum mit Reimen oder Gedichten, indem die Akzente gemeinsam und in Bewegung geschlagen wurden. Ein Teil der Schüler*innen war zwar an einen akzentuierten Sprachrhythmus gewohnt, aber nicht bewusst. Diese Übungen konnten allen Lernenden Elemente der Phonetik näherbringen.

Bei der Arbeit mit Wortschatz und Lexik wurde der Schwerpunkt auf Kontext und Körpersprache gelegt. Die Schüler*innen konnten sich in verschiedenen Projekten mit unterschiedlichen Schwerpunkten engagieren, wie Kunst, Theater oder auch Gartenarbeit. Die Lexikalisierung erfolgt je nach Bedürfnis und am Ende eines Projektes oder einer Schulperiode werden die verschiedenen Begriffe gemeinsam gesammelt und in einem Vokabelheft notiert. Es gilt, im Laufe der Einheit den Bemerkungen der Schüler*innen eine besondere Aufmerksamkeit zu schenken, um ihnen ihre eigene spontane Sprachvernetzung bewusst zu machen und sie auch bei weiteren Einheiten weiterzuführen. Diese Vernetzungen werden gefördert und angenommen, die Sprachen der Schüler*innen werden im Unterricht einbezogen.

Metalinguistisch sind hiermit schon Lernstrategien der Schüler*innen angesprochen und vorgeführt worden, die in einzelnen spezifischen Übungen danach angewendet werden. Falsche Freunde und Etymologie werden im Plenum angesprochen, anhand von Arbeitsblättern, die kontrastiv mit Deutsch, Französisch und der Herkunftssprache als Reflexionsmittel funktionieren ([Tab. 1](#)).

allemand	français	arabe	autre?
<i>Alkohol</i>			
<i>Aprikose</i>			
<i>Arabeske</i>			
<i>Azur</i>			
<i>Benzin</i>			
<i>Gitarre</i>			
<i>Intarsie</i>			
<i>Jasmin</i>			
<i>Kaffee</i>			

Tab. 1: Arbeitsblatt Metalinguistik (eigene Darstellung)

Über diese Reflexionsarbeit hinaus tragen die gemeinsame Arbeit und die daraus entstehende Diskussion zur Wahrnehmung der Sprachenvielfalt der Klasse bei, so wie des Werts der eigenen Herkunftssprache, die mit anderen Sprachen in der Klasse verbunden sein oder im Gegenteil sehr verschieden klingen kann.

4 Aufwertung und Motivation

Als Ergebnis dieser verschiedenen Vorgehensweisen wurden Sprachbewusstsein und Motivation insgesamt gefördert, da sie die vorhandenen Sprachkompetenzen der Schüler*innen aufwerten. Die Lernenden fühlten sich meinen Beobachtungen zufolge zunächst aufgewertet und handelten offener mit ihrer Herkunftssprache. Da der Versuch auf eine größtmögliche Einbeziehung verschiedener Sprachen zielte, wurde auch die Neugier auf einzigartige Sprachen geweckt und es fanden im Plenum viele Vergleiche und Vernetzungen statt. Die pragmatische Durchführung der Projekte legte den Schwerpunkt auf die Schüler*innen und ihr Vorwissen und veränderte die Stellung der Lehrkraft, die viel mehr auf die Schüler*innen eingehen und dadurch auch eine bessere Bindung zu den Lernenden aufbauen konnte, was zu einer Verstärkung der Schüler*innenmotivation führte. Durch das Hervorheben der Sprachkompetenzen der Lernenden wurde auch die Bewertung einiger Kompetenzen ermöglicht, die sonst schwer sichtbar gemacht werden können, wie zum Beispiel die Mediationskompetenz, wie sie im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen definiert wird.

5 Neue Perspektiven als Zusammenfassung

Zusammenfassend erweist sich Plurilinguismus mit Blick auf den Deutschunterricht als zwiespältig: Einerseits beeinträchtigt ein schlechtes Verständnis der Schulsprache die Kommunikation und die einseitige Wissensübertragung von Lehrenden zu Lernenden. Andererseits ergeben sich aber daraus verschiedene Sprachkompetenzen der Lernenden, welche der Lehrkraft ermöglichen, im Sprachunterricht auf ihnen aufzubauen.

Es ist dementsprechend erforderlich, diese Kompetenzen bei den Schüler*innen aufzuspüren und zu identifizieren. Ein Schlüssel dazu sind Projektarbeiten und metalinguistische Unterrichtseinheiten, die der Lehrkraft ermöglichen, die Schüler*innen in dieser Beziehung zu beobachten und ihnen ihre eigenen Vernetzungsprozesse bewusst zu machen.

In dieser veränderten Lehrer*innenrolle sollte die Angst vor Codeswitching im Unterricht verschwinden. Bis zum A2/B1-Niveau des GER vergleicht das Gehirn beim Sprachenlernen instinktiv die Zielsprache mit der Quellsprache (Grein, 2022, S.43). Das spontane Codeswitching bei den Schüler*innen hilft ihnen beim Sprachenlernen natürlich nur, soweit es dazu benutzt wird und nicht eine Ersatzrolle übernimmt. Anstatt es erfolglos zu bekämpfen, kann die Lehrkraft

diesen natürlichen Prozess des Gehirns für den Sprachunterricht nutzen und das Sprachbewusstsein fördern.

Eine weitere Perspektive könnte sich aus dieser Umstellung eröffnen, indem der Plurilinguismus der Schüler*innen sich auch auf die schriftlichen Sprachkompetenzen überträgt. Die beobachtete Schwierigkeit besteht dann in der Tatsache, dass die plurilingualen Schüler*innen in unterschiedlichen Sprachen und Schriften alphabetisiert worden sein können oder dass die schon erwähnten sozialen Hindernisse die Lesekompetenz beeinträchtigen. Der als Vorteil verstandene anerkannte Plurilinguismus dieser Lernenden könnte ihre Einstellung zu ihren eigenen Kompetenzen und dadurch ihre Motivation zum Lernen allgemein verbessern und weitere Erfolge in der Schulsprache bewirken. Damit würde der Plurilinguismus auch die Teilhabe an der Gesellschaft fördern und die Schüler*innen könnten mit ihren mitgebrachten Sprachen partizipieren.

Literatur

- Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) (2021). *Evaluations de début de sixième. Premiers résultats*. <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-50928>
- Göbel, K., Vieluf, S. & Hesse, H.-G. (2010). Die Sprachentransferunterstützung im Deutsch- und Englischunterricht bei Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Sprachenlernerfahrung, *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 101–122. <https://10.25656/01:6947>
- Grein, M. (2022). *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Hueber Verlag.
- Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2016). *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Erich Schmidt Verlag.

Die Vermittlung von Modalpartikeln durch kontrastive Arbeit an authentischen Gesprächsdaten – ein Lehreinheitenentwurf zur Modalpartikel *doch* für chinesische DaF-Lernende

Silvia Vogelsang, Jie Zhao

Der Beitrag skizziert einen Lehreinheitenentwurf zur Modalpartikel *doch* für chinesische DaF-Lernende. Dieser zeichnet sich zum einen durch die Arbeit an authentischen gesprochenen Daten aus, was den Lernenden eine gebrauchtsorientierte und somit handlungspraktische Darbringung des Lerninhalts ermöglicht. Zum anderen verfolgt die Lehreinheit einen sprachkontrastiven Ansatz, bei dem der Vergleich zur Erstsprache Chinesisch als Ressource zur Bedeutungerschließung einer deutschen Modalpartikel eingesetzt wird.

1 Einleitung

Modalpartikeln (im Folgenden: MPn) zählen für DaF-Lernende zu den schwierigsten Phänomenen der deutschen Sprache. Gleichzeitig ist die Verwendung von MPn aber auch ein wichtiges Merkmal des gesprochenen Deutsch und zentral für die mündliche Handlungsfähigkeit. In DaF-Lehrwerken werden MPn oft mit listenartigen expliziten Bedeutungsbeschreibungen vermittelt. Was dabei meist fehlt, ist der Einbezug authentischer mündlicher Daten. Dieser verspricht einen großen Gewinn, da besonders bei MPn die Intonation und die authentischen Verwendungskontexte eine wichtige Rolle spielen.

Im vorliegenden Beitrag wird ein Vorschlag präsentiert, wie MPn mithilfe des Einbezugs authentischer Daten und durch kontrastive Arbeit, bei der die Erstsprache als Ressource für die Bedeutungerschließung von MPn genutzt wird, vermittelt werden können. Unsere Lehreinheit bezieht sich konkret auf die MP *doch*, die sich durch vielfältige Verwendungskontexte auszeichnet, und richtet sich an DaF-Lernende mit der Erstsprache Chinesisch. Bevor zentrale Elemente der Lehreinheit vorgestellt werden ([Abschnitt 4](#)), folgt zunächst ein kurzer Abriss über die Relevanz von MPn für mündliches Handeln ([Abschnitt 2](#)) und bisherige Verfahren zur Vermittlung der MP *doch* für Lernende in China ([Abschnitt 3](#)).

2 Relevanz von Modalpartikeln für mündliches Handeln

Ziel des DaF-Unterrichts sollte es sein, „die Lernenden konversationsfähig zu machen“ (Lanwer & Schopf, 2021, S. 16). Zur Konversationsfähigkeit zählen auch das Verständnis und die sichere Verwendung von MPn: Eine falsche Verwendungsweise oder die Vermeidung von MPn können Sprechende steif, unauthentisch oder „hölzern“ (Müller, 2014, S. 3) wirken lassen. Außerdem

kann das Nicht-Verstehen von durch MPn vermittelten Bedeutungsnuancen zu Missverständnissen führen. Die feinen Bedeutungsnuancen veranschaulicht ein Vergleich der folgenden Sätze, die sich lediglich durch die enthaltenen MPn unterscheiden (und hier kontextlos und rein veranschaulichend dargestellt sind):

- Ich hab **doch** keine Angst.
- Ich hab **halt** keine Angst.
- Ich hab **ja** keine Angst.

Lernende ohne intuitives Sprachgefühl können die Bedeutungsnuancen, die unterschiedliche MPn bewirken, noch nicht sicher ausmachen (Vogelsang, 2021, S. 375). Somit kann mitunter auch die hohe pragmatische Relevanz von MPn nicht klar erkannt werden, wodurch Lernende die Bedeutungskraft von MPn im schlimmsten Fall schlichtweg unterschätzen könnten. Damit dies nicht geschieht, ist es erforderlich, Lernende mittels der detaillierten Auseinandersetzung mit typischen Verwendungskontexten einzelner MPn zu einem besseren Verständnis ebendieser zu führen.

3 Die Modalpartikel *doch* im chinesischen DaF-Lehrwerk *Studienweg Deutsch*

Die MP *doch* ist eine der am häufigsten verwendeten MPn im Deutschen (Weinrich, 2007, S. 845) und zeichnet sich durch vielfältige mögliche Verwendungskontexte aus. Im Duden wird die (unbetonte) MP *doch* mit der Paraphrase „*wie du wissen solltest*“ (Duden, 2016, S. 603) umschrieben, was ihre vielfältigen Verwendungskontexte jedoch nicht hinreichend erfasst. Ähnlich wird auch im DaF-Unterricht in China oft nicht genau genug auf die Relevanz und Funktionsvielfalt dieser MP eingegangen. Dies soll im Folgenden anhand einer Lehrbuchanalyse des gängigsten chinesischen DaF-Lehrwerks *Studienweg Deutsch* gezeigt werden. *Studienweg Deutsch* (vier Bände) ist „ein DaF-Lehrwerk, das sich an chinesische Germanistikstudierende in den ersten zwei Jahrgängen richtet und in den meisten Deutsch-Fakultäten in China eingesetzt wird“ (Dong, 2019, S. 18). Hinsichtlich der expliziten Behandlung der Modalpartikel *doch* sind in allen vier Bänden nur zwei Stellen zu finden:

- (1) In Teilband 1 wird die Verwendungsweise der MP *doch* in Imperativsätzen gemeinsam mit der Verwendung der MP *denn* in Fragesätzen explizit thematisiert. Unter einer Tabelle mit Beispielsätzen findet sich die folgende grammatische Regelerklärung: „Die Partikeln *denn* und *doch* machen Fragen oder Aufforderungen oft freundlicher. Sie stehen nie am Satzanfang und tragen nie den Satzakzent“ (Liang & Nerlich, 2004, S. 94). Die hier vorliegende Beschreibung ist stark verallgemeinernd und bezieht sich lediglich auf kontextlos präsentierte Beispielsätze. Außerdem wird der falsche Eindruck vermittelt, dass *doch* nur in Imperativsätzen eingesetzt werden könne. Die Verwendungsweisen von *doch* in Aussage- bzw. Wunschsät-

zen und in assertiven Fragen (Li, 2017, S. 216–217; z. B. *Du studierst doch in Wien[, oder]?*) werden nicht erwähnt.

- (2) Erst in Teilband 3 wird die MP *doch* erneut behandelt – hier in Zusammenhang mit dem Konjunktiv II zum Ausdruck von Irrealität. Die Beispielsätze wie „Wenn wir *doch* in die Stadt ziehen könnten“ (Liang & Nerlich, 2006, S. 61) wirken künstlich und konstruiert. Derartige Satzkonstruktionen entsprechen zwar der deutschen Grammatik, kommen in authentischen Alltagsgesprächen aber nur selten vor.

Insgesamt wird die MP *doch* im gängigsten chinesischen DaF-Lehrwerk nur oberflächlich und mit falscher Schwerpunktsetzung behandelt. Typische Verwendungskontexte der MP *doch*, wie etwa das *doch* zum Kommentieren oder das *doch* zum Treffen von Vereinbarungen (siehe [Abschnitt 4](#)), werden nicht behandelt.

4 Lehreinheit

Die Lehreinheit, die im Folgenden in ihrem groben Verlauf vorgestellt wird, ist in Gänze und *ready-to-use* für den Einsatz im DaF-Unterricht mit allen benötigten Audiodaten und Musterlösungen verfügbar auf der *Plattform Gesprochenes Deutsch*¹. Sie richtet sich an lerngewohnte (z. B. universitäre) DaF-Lernende etwa auf B2-Niveau. Zentraler Punkt ist die Arbeit mit authentischen Daten und die damit einhergehende Erschließung der Bedeutung der MP *doch* aus einer sprachkontrastiven Perspektive. Lerninhalt ist lediglich die unbetonte, nicht die betonte MP *doch*.² Die Lehreinheit teilt sich in sechs Schritte auf, siehe [Tabelle 1](#).

Aufgabe 1	Einstieg: Chinesisches Hörbeispiel – Lernziel: Erkennen der Wirkung von Partikeln in der Erstsprache
Aufgabe 2	Erstes deutsches Hörbeispiel – Erarbeitung der Verwendungsweise der MP <i>doch</i> zum Treffen von Vereinbarungen

- 1 Die *Plattform Gesprochenes Deutsch* (dafdaz.sprache-interaktion.de) ist eine im Rahmen eines Projekts von 2017 bis 2018 unter der Leitung von Susanne Günthner und Beate Weidner an der Universität Münster entstandene Sammlung von im DaF-Unterricht einsetzbaren Video- und Audiodaten alltäglicher, authentischer Kommunikation. Ergänzend zu den Sprachdaten finden sich mehrere Lehreinheiten zu verschiedenen grammatischen und kommunikativen Themen, die direkt im DaF-Unterricht eingesetzt werden können.
- 2 Die betonte MP *doch* vermittelt einen Widerspruch zu einer vorab bestehenden Erwartung. Der Duden (2016, S. 603) veranschaulicht dies mit dem Beispielsatz „*Sie haben 'doch geraucht'*“ und der Paraphrase „*entgegen meiner Erwartung*“ (im Gegensatz zur unbetonten Variante „*Sie haben doch geraucht*“ mit der oben bereits genannten Paraphrase „*wie du wissen solltest*“).

Aufgabe 3	Vergleich Chinesisch – Deutsch <ul style="list-style-type: none"> – Erarbeitung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Partikeln aus den ersten beiden Hörbeispielen – Lernziel: Bewusstwerdung der Funktionsweise von (Modal-) Partikeln durch sprachreflexive Auseinandersetzung
Aufgabe 4	Übersetzungsübung Deutsch → Chinesisch <ul style="list-style-type: none"> – Übersetzung zentraler Äußerungen des ersten deutschen Hörbeispiels ins Chinesische – Lernziel: vertiefte Auseinandersetzung mit der Bedeutung der MP <i>doch</i>
Aufgabe 5	Zweites deutsches Hörbeispiel <ul style="list-style-type: none"> – Erarbeitung der Verwendungsweise der MP <i>doch</i> zum Kommentieren
Aufgabe 6	Abschluss: Vergleich Chinesisch – Deutsch

Tab. 1: Übersicht über die Lehreinheit (eigene Darstellung)

Wie die Übersicht zeigt, wird die Erstsprache Chinesisch gezielt als Ressource für die Bedeutungserschließung einer deutschen Sprachform genutzt. In **Aufgabe 1** geht es zunächst darum, durch Anhören eines Ausschnitts aus einem authentischen chinesischen Gespräch und durch die detaillierte Auseinandersetzung mit dem Transkript die Relevanz und Bedeutungskraft von Partikeln in der eigenen Erstsprache zu erkennen. Im Transkript auf dem Übungsblatt sind dabei alle vorkommenden Partikeln fett markiert. Die Lernenden sollen Antworten auf folgende Fragen finden: *Wie wichtig sind die markierten Wörter in dem Gespräch? Wo stehen sie? Könnten sie auch weggelassen werden?* Diese Einstiegsaufgabe soll den Lernenden das Bewusstsein dafür vermitteln, dass auch kleine Wörter im Gespräch große Unterschiede bewirken können. Eine Antwort auf die genannten Fragen könnte u. a. sein, dass die Partikeln syntaktisch zwar weggelassen werden könnten, dies die Kommunikation aber weniger authentisch und freundlich wirken ließe.

Mit der Erkenntnis aus dieser Aufgabe wird dann zu **Aufgabe 2** übergeleitet, in der nun die deutsche MP *doch* im Fokus steht. Die Lernenden werden gebeten, den folgenden Gesprächsausschnitt zu hören und das Transkript zu lesen (Wörterklärungen etc. sind in der Lehreinheit vorhanden):

Erstes deutsches Hörbeispiel:

Nachmittagsplanung (Plattform Gesprochenes Deutsch, #895)

Kontext: CR (weiblich, 27 Jahre) wohnt in einer neuen Stadt und hat Besuch von ihrer Mutter LR (54 Jahre) und ihrem Bruder MR (23 Jahre). Die drei Personen planen, was sie am Nachmittag machen wollen.

```

09 CR: =und dann gibt_s halt noch den SEE,
10      (0.5)
11      wo_s [halt vielleicht] ganz SCHÖN ist;
12 LR:      [AU ja,      ]
13      kommt ma da zu fuß HIN?
14 CR: ja: so zwanzig miNuten [vielleicht.]
15 LR:      [ja das      ] wär doch AUCH [schön] oder?
16 MR:      [ja;      ]
17      (0.9)
18 LR: müssen ja die zeit a bisschen überBRÜCKen,=
19 CR: =ja:,
20 LR: und DANN kö mma ja bei dem see,=
21      =kann ma da KAFfee trinken?
22 CR: ja: KANN man [hm_hm,]
23 LR:      [ja,      ]=
24      dann mach_mas [doch SO.      ]
25 CR:      [da WARST du schon] mal hast du gesagt,
    
```

Lerninhalt ist hier der Einsatz der MP *doch* zum Treffen von Vereinbarungen, den Moroni (2017, S. 319–325) anhand einer Vielzahl von Beispielen als typischen Verwendungskontext der MP *doch* beschreiben konnte. Äußerungen wie *dann machen wir das doch so* kommen in diesen Kontexten in authentischen Alltagsgesprächen häufig vor. Wir erachten es deshalb als sinnvoll, Lernende mit einem solchen typischen Verwendungskontext vertraut zu machen – insbesondere, da hier die typischerweise in den Bedeutungstabellen von DaF-Lehrwerken vorhandenen Bedeutungsparaphrasen der MP *doch* (wie das in [Abschnitt 2](#) erwähnte „*wie du wissen solltest*“, Duden, 2016, S. 603) den Lernenden keine Hilfe wären. Nach Hören des Beispiels erarbeiten die Lernenden sich anhand von Fragen zum Gesprächsausschnitt den Inhalt desselben. Dies entspricht einer induktiven Vorgehensweise, bei der die Lernenden durch das genaue Erarbeiten des Kontexts selbst schrittweise ein Verständnis dafür aufbauen, welche Funktion die MP *doch* hier übernimmt (Vogelsang, 2021).

Mit **Aufgabe 3**, in der die partikelhaltigen Äußerungen aus dem chinesischen und dem deutschen Hörbeispiel gegenübergestellt werden, steht die Systematisierung und Kognitivierung im Mittelpunkt. Ziel ist hier insbesondere die Erkenntnis, dass Partikeln im Deutschen ebenso wie im Chinesischen einen großen Unterschied in der Art der Kommunikation (hier vor allem als Mittel zur Beziehungsgestaltung) bewirken können. Ergänzt wird der Vergleich mit einer Übersetzungsübung in **Aufgabe 4**, die die Lernenden dazu anregen soll, Entsprechungen für die MP *doch* in ihrer Erstsprache zu finden. Diese Aufgabe zielt auf die vertiefte Auseinandersetzung mit der Bedeutung der MP *doch* ab. Mittels

des Vergleichs verschiedener Lösungen und der Auswahl der besten durch die Lernenden soll der Verfestigung eventueller Fehlverständnisse entgegen gewirkt werden.

In **Aufgabe 5** wird anschließend noch ein weiterer typischer Verwendungskontext der MP *doch*, nämlich das *doch* zum Kommentieren (wie etwa in „*das ist doch schön!*“, Li, 2017, S.200–201), anhand eines Hörbeispiels vermittelt. Ein abschließender sprachreflexiver Vergleich der Funktionsweise von Partikeln im Chinesischen und im Deutschen (**Aufgabe 6**) schließt die Lehreinheit ab.

5 Fazit

Mit unserem Vorschlag zur Vermittlung der MP *doch* möchten wir zum einen zeigen, wie wichtig der Einbezug authentischer Daten bei der Vermittlung von Phänomenen des Mündlichen ist. Die Beschränkung auf rein künstliche Dialoge würde zu einer Verfälschung der typischen Verwendungsweise der MP *doch* führen. In Grammatiken wird die unbetonte MP *doch* in Aussagesätzen z. T. mit den Merkmalen <bekannt> + <Wendung> (Weinrich, 2007, S. 845) beschrieben, was in etwa der Bedeutungsparaphrase „*wie du wissen solltest*“ (Duden, 2016, S.603) entspricht. Dass diese Merkmale längst nicht alle Verwendungsmöglichkeiten der MP *doch* erfassen, zeigen die authentischen Beispiele in unserer Lehreinheit. Zudem versprechen wir uns von der handlungsbezogenen Aufbereitung der typischen Verwendungskontexte von *doch* (Vereinbarungen treffen, Kommentieren) einen höheren Lernertrag für die DaF-Studierenden als bei abstrakten Bedeutungsumschreibungen.

Zum anderen zeigt unser Vorschlag, dass der Kontrast zur Erstsprache ein hohes Potenzial für den DaF-Unterricht birgt. Die Erstsprache kann hier als zusätzliche Ressource zur Bedeutungerschließung genutzt werden. Zudem sinkt die Gefahr, die Wirkung von MPn im Deutschen zu unterschätzen, wenn ähnliche Funktionen von Partikeln in der Erstsprache gefunden werden können.

Literatur

- Dong, J. (2019). *Gesprochene Sprache im chinesischen DaF-Lehrwerk «Studienweg Deutsch»*. Peter Lang Verlag.
- Duden (2016). *Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. Dudenverlag.
- Janwer, J. P. & Schopf, J. (2021). „Hölzernes Deutsch“ im DaF-Unterricht. Zum Zusammenhang von phonologischer und konversationeller Kompetenz. *Deutsch als Fremdsprache*, 58 (1), 16–24.
- Li, S. (2017). *Kontextprofile der deutschen Abtönungspartikeln und ihre Äquivalente im Chinesischen. Eine neue Perspektive für die Vermittlung der Abtönungspartikeln im DaF-Unterricht*. Peter Lang Verlag.
- Liang, M. & Nerlich, M. (2004). *Studienweg Deutsch 1*. Foreign Language Teaching and Research Press.

- Liang, M. & Nerlich, M. (2006). *Studienweg Deutsch 3*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Moroni, M. C. (2017). Verwendungsweisen von *doch* im Gespräch: Korpusuntersuchung und Chunks für den DaF-Unterricht. In M. C. Moroni & F. Ricci Garotti (Hrsg.), *Brücken schlagen zwischen Sprachwissenschaft und DaF-Didaktik* (S. 293–340). Peter Lang Verlag.
- Müller, S. (2014). *Modalpartikeln*. Universitätsverlag Winter.
- Vogelsang, S. (2021). Modalpartikeln im DaF-Unterricht. Möglichkeiten ihrer Vermittlung anhand von authentischen Gesprächsaufnahmen. In S. Günthner, J. Schopf & B. Weidner (Hrsg.), *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht* (S. 371–395). Stauffenburg.
- Weinrich, H. (2007). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Georg Olms Verlag.

Übersetzen als Lehr- und Lernstrategie im deutschsprachigen Literaturunterricht am Beispiel acht brasilianischer Fassungen eines Sonetts von Andreas Gryphius

Tito Lívio Cruz Romão

Diese Arbeit gibt einen Überblick über den Einsatz von Übersetzungsaufgaben im deutschsprachigen Literaturunterricht an der Universidade Federal do Ceará (UFC) in Brasilien. Zuerst werden Übersetzungsaufgaben als Lehr- und Lernstrategien im Literaturunterricht im Licht der GER-Vorgaben untersucht und mit den Ergebnissen anderer Autor*innen verglichen (Bischof et al., 2003; Häussermann & Piepho, 1996; Königs, 1981). Die daraus gewonnenen Erkenntnisse werden dann mit dem Thema Methodik des Literaturunterrichts am Beispiel der Barockdichtung verknüpft. Untersuchungsbasis sind acht von brasilianischen Studierenden verfasste Übersetzungen des Sonetts *Es ist alles eitel* (1663) von A. Gryphius, die u. a. zeigen, wie sich durch diese Methodik Binnendifferenzierung im Literaturunterricht erreichen lässt.

1 Der deutschsprachige Literaturunterricht am Beispiel der UFC

Die Universidade Federal do Ceará (UFC) liegt in Fortaleza/Brasilien und bietet seit über 60 Jahren einen Lehramtsstudiengang DaF + Sprach- und Literaturwissenschaft. Im Rahmen „deutschsprachiger Literaturen“ werden vier nach Epochen unterteilte Pflichtfächer angeboten: a) Grundbegriffe der germanistischen Literaturwissenschaft; b) Barock, Pietismus, Empfindsamkeit, Aufklärung, Sturm und Drang, Klassik; c) Realismus, Literatur der Jahrhundertwende, Expressionismus, Dadaismus und Literatur der Weimarer Republik; und d) Literatur nach 1945 bzw. nach 1989.

Infolge der unterschiedlichen mitgebrachten Deutschkenntnisse herrscht im Kurs meistens eine nicht zu übersehende Heterogenität: Manche Studienanfänger*innen haben keine Deutschkenntnisse, andere aber beherrschen die deutsche Sprache schon einigermaßen gut bis sehr gut. Die erste Literatur-Lehrveranstaltung (LV) wird aber erst ab dem 6. Studiensemester angeboten.

1.1 Übersetzungsaufgaben im Literaturunterricht im Licht des GER

Durch die Heterogenität der Studierenden sind die für die Literaturseminare zuständigen Lehrenden oft gezwungen, je nach Studiengruppe auf verschiedene Lehrstrategien zurückzugreifen. Meistens werden Originaltexte im Unterricht benutzt, daneben aber auch brasilianische Übertragungen als Paralleltexte.

Zur Unterrichtsmethode gehört auch, dass individuell oder in Paararbeit zu bewältigende Übersetzungsaufgaben vergeben werden, damit die Studierenden ihre Deutschkenntnisse verbessern und ihr Verständnis für deutschsprachige literarische Texte vertiefen.

Die Konzepte des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) sind auch für den Bereich deutschsprachige Literatur sehr relevant. Hierbei ist besonders auf die rezeptive Fertigkeit *Lesen* und die produktive Fertigkeit *Schreiben* der Akzent zu setzen. Aus den GER-Kann-Beschreibungen geht hervor, dass literarische Texte *nicht* als eine Sonderkategorie bei den Beispielskalen genannt werden. Bei der Lesefertigkeit werden folgende Kategorien genannt: *Leseverstehen allgemein, Korrespondenz lesen und verstehen, zur Orientierung lesen, Information und Argumentation verstehen, schriftliche Anweisungen verstehen* sowie *Lesen als Freizeitbeschäftigung*¹ (Council of Europe [CoE], 2020). In der letztgenannten Kategorie lassen sich folgende Kann-Beschreibungen auch literarischen Texten anpassen:

- C2: Kann praktisch alle Arten geschriebener Sprache lesen, einschließlich klassischer oder umgangssprachlicher literarischer und nicht literarischer Texte verschiedener Gattungen, und dabei sowohl feine Unterschiede im Stil als auch implizite Bedeutungen würdigen.
- C1: Kann eine Vielzahl an literarischen Texten lesen und würdigen, vorausgesetzt dass sie/er bestimmte Passagen noch einmal lesen kann und ab und zu Zugang zu Nachschlagewerken hat. Kann mit wenig Mühe zeitgenössische literarische Texte und Sachtexte lesen, die in Standardsprache verfasst sind, und dabei implizite Bedeutungen und Gedanken würdigen.
- B2: Kann mit einem hohen Grad an Unabhängigkeit Texte zur Unterhaltung lesen und dabei Lesestil und -geschwindigkeit den verschiedenen Texten anpassen (z. B. Zeitschriften, eher unkomplizierte Romane, Bücher zur Geschichte, Biographien, Reiseberichte, Reiseführer, Liedtexte, Gedichte); er/sie benutzt selektiv geeignete Nachschlagewerke./Kann Romane lesen, die einen ausgeprägten Plot (= Erzählhandlung) haben und in unkomplizierter, nicht allzu differenzierter Sprache verfasst sind, vorausgesetzt dass er/sie sich Zeit lassen kann und ein Wörterbuch benutzen kann (CoE, 2020, S. 71).

Aus den obigen Kann-Beschreibungen lässt sich schließen, dass Studierende mit Kenntnissen auf Niveau B2 bis C2 die besten Voraussetzungen für den deutschsprachigen Literaturunterricht haben. An der UFC haben die Studierenden jedoch meistens A2- bis B1-Deutschkenntnisse. Dies erfordert, dass Lehrende und Studierende miteinander kooperieren und didaktisch-methodische Strategien („Binnendifferenzierung“) entwickeln; zielorientierte Unterrichtspläne können z. B. neben dem herkömmlichen Lesen und Auslegen literarischer Werke weitere Strategien – wie etwa Übersetzungsaufgaben – einbeziehen.

1 Die letztgenannte Skala wurde erst im Jahre 2018 eingeführt (CoE, 2020, S. 65).

Dazu zählen auch die Lektüre von vereinfachten bzw. zusammengefassten Formen deutschsprachiger Werke im Vorfeld der Arbeit mit den vollständigen Texten, die Einbeziehung von Filmen, Comics, Liedern, und nicht zuletzt der Einsatz von übersetzten Werken, wobei die visuelle Lesefertigkeit gegenüber anderen Fertigkeiten Vorrang genießt. Damit können folgende Lesestile verbunden werden:

- global verstehen (erfassen, was insgesamt gemeint ist);
- selektiv verstehen (eine ganz bestimmte Information erhalten);
- detailliert verstehen (das Gesagte in seinen Einzelheiten verstehen);
- Schlussfolgerungen ziehen können usw. (Westhoff, 1997, S. 166).

Diese Lesestile sind zwar generell für den DaF-Unterricht gedacht, können aber auch im deutschsprachigen Literaturunterricht bei der Textauslegung eine entscheidende Rolle spielen. Sehr oft greift man dabei auf das „konzentrische Lesen“ zurück, denn „die verschiedenen Lesestile kommen meist nicht in ‚reiner Form‘, sondern ‚gemischt‘ vor“ (Westhoff, 1997, S. 166). Beim methodischen Vorgehen mit literarischen Texten kann man aber auch Lese- und Schreibfertigkeit miteinander kombinieren.

Im deutschsprachigen Literaturunterricht an der UFC liegt unser Augenmerk bei Schreibaktivitäten hauptsächlich auf dem Verfassen von Zusammenfassungen, Rezensionen, Artikeln o.ä., die dem kreativen Schreiben zuzuordnen wären. Erfahrungsgemäß können auch Diktatübungen (im Falle von Gedichten, Epigrammen, Aphorismen, Parabeln, Fabeln u. a.) im Literaturunterricht als schriftliche Übungen von Nutzen sein.

Im *Aufgaben-Handbuch* veranschaulichen Häussermann und Piepho (1996) mit zahlreichen Beispielen, an welche anderen schriftlichen Aufgabenarten sich im Literaturunterricht anknüpfen lässt, wie etwa an *freies Erzählen* und *experimentelles Verstehen und Schreiben*.

1.2 Methodik des Literaturunterrichts am Beispiel der Barockdichtung

Zu den Schwerpunkten der Lehrveranstaltung Literatur II an der UFC gehört die Barockströmung (1600–1700), die sich zunächst einmal durch den damaligen Sprachgebrauch des Deutschen auszeichnet. Es liegt auf der Hand, dass diese Tatsache den Umgang mit Barocktexten seitens der Studierenden erschwert. Aufgrund der Bedeutung dieser Epoche für die Entwicklung der deutschen Sprache/Dichtkunst wägen die Lehrenden erstens unter Berücksichtigung des heterogenen Sprachniveaus der Studierenden genau ab, wie sie in der Klasse solchen Texten gerecht werden können. Zweitens bietet sich gerade die Barockdichtung dazu an, dass gewisse historische, soziale, kulturelle, ökonomische und religiöse Aspekte der deutschsprachigen Länder erstmals aufgefrischt werden: Reformation, Gegenreformation, Dreißigjähriger Krieg, Absolutismus u. a. Drittens werden die barocken Dichtungsformen berücksichtigt: Staats-, Schä-

fer- und Schelmenromane, protestantische Schuldramen, Lustspiele, Tragödien, Sonette, Epigramme u. a.

Zu Beginn unseres Barockkurses wenden wir uns meist der Problematik der damaligen deutschen Sprache zu, die in den deutschen Ländern noch nicht einheitlich war. Neben Vokabeln, deren Bedeutung, Orthografie und Aussprache im Laufe der Jahrhunderte gewissen Veränderungen unterzogen wurden, stellt der damalige Stand der Poetik, der in einem noch beginnenden Prozess ausschlaggebender Umwandlungen stand (s. Martin Opitz' *Buch von der Deutschen Poeterey*, 1624), eine enorme Herausforderung für unsere Studierenden dar.

Aufbauend auf Erörterungen über das historische, kulturelle und sprachliche Substrat des deutschen Barock erfolgt bei den Debatten im Unterricht über die verschiedenen Dichtungsformen auch eine Diskussion über die barocken Dichtungsformen in der portugiesisch-brasilianischen Literatur.

Für den weiteren Verlauf unseres Literaturkurses gilt, dass auf all diese drei Informationsbündel immer wieder zurückgegriffen werden kann, wenn es darum geht, barocke Texte zu lesen, auszulegen, zu rezensieren, zu kritisieren – aber auch zu übersetzen. Das Übersetzen soll dabei nicht als „eigenständige Fertigkeit, sondern als Übungsform“ (Königs, 1981, S.214) oder nach dem GER als „sprachmittelnde Aktivität“ bzw. „als Mediation“ verstanden werden:

Bei Mediation agieren die Nutzenden/Lernenden als sozial Handelnde, die Brücken bauen und dazu beitragen, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb einer Sprache, manchmal zwischen Modalitäten (z. B. von gesprochener Sprache zur Gebärdensprache oder umgekehrt in modalitätenübergreifender Kommunikation) und manchmal von einer Sprache zur anderen (sprachenübergreifenden Mediation). (CoE, 2020, S. 112)

Laut dem GER ist „einen geschriebenen Text mündlich, in Gebärdensprache oder schriftlich zu übersetzen im Wesentlichen eine informelle Handlung und kommt im persönlichen und beruflichen Leben häufig vor“ (CoE, 2020, S. 122). Zu den Mediationsschlüsselkonzepten gehören:

- eine grobe, annähernde Übersetzung liefern;
- die wesentlichen Informationen erfassen;
- Nuancen erfassen (höhere Niveaustufen);
- Verständlichkeit der Übersetzung;
- in welchem Ausmaß die Formulierungen und Struktur des Originaltextes die Übersetzung (übermäßig) beeinflussen, im Unterschied zur Beachtung relevanter Konventionen der Zielsprache (CoE, 2020, S. 122).

Uns geht es besonders darum, dass die Studierenden durch Übersetzungsübungen zeigen, dass sie den Ausgangstext in seinen verschiedenen Nuancen verstehen und versuchen, ihn bzgl. der Wortwahl bzw. der Form nachzuahmen. Zur Verfügung stellt der GER auch Mittel zum Konzipieren eines an sprachmittelnden Aktivitäten orientierten Lehrplans, indem dort auf die Planung, Ausfüh-

rung, Evaluation und Korrektur von einschlägigen Aufgaben aufmerksam gemacht wird. Die Studierenden können z.B. ihr *Hintergrundwissen entwickeln*, *Unterstützung suchen und ein Glossar vorbereiten*. Aufgabe der Lehrenden ist u.a., den *Umfang der Übersetzungseinheit zu bestimmen*. Wenn immer möglich, nutzen wir in unserem deutschsprachigen Literaturunterricht Reiß' übersetzungskritische Kategorien und Kriterien (Reiß, 1986, 2004) und Nords übersetzungsrelevante Textanalysen (Nord, 1988, 2016).

Beim Einsetzen der GER-Strategien haben die Studierenden auch mit anderen übersetzungsrelevanten Faktoren zu tun: *Äquivalenzen, vorgefertigte Chunks und Lückenüberbrückung*. Bei der Evaluation kommen z. B. auf kommunikativer Ebene das *Prüfen von Kongruenzen* und auf linguistischer das Prüfen der *Konsistenz in der Sprachverwendung* zum Tragen. In Anlehnung an die Translationstheorie (Reiß & Vermeer, 1991) und an die Beziehungen zwischen Übersetzen, Sprache und Kultur (Nord, 1988, 2016; Snell-Hornby, 1986 [1994], 2006) betonen wir auch die Bedeutung der kulturellen Spezifika bei solchen Übungen.

2 Übersetzungsaufgabe am Beispiel des Sonetts „Es ist alles eitel“ von Andreas Gryphius

Nachstehend wird exemplarisch aufgeführt, wie sich im deutschsprachigen Literaturunterricht konkret mit einer Übersetzungsaufgabe zu diesem bekannten barocken Sonett arbeiten lässt. Nach einigen Ausführungen zum Sonett selbst sowie zur Aufgabenstellung und den vorentlastenden Lehr- und Lernstrategien werden die acht brasilianischen Fassungen – wortwörtliche Übersetzungen bzw. Nachdichtungen – desselben Gedichts präsentiert, begleitet durch kurze Kommentare zu den verschiedenen Übersetzungsergebnissen.

2.1 Das ausgewählte Gedicht und die Aufgabenstellung

Andreas Gryphius (1616–1664) genoss zu seiner Zeit hohes Ansehen als Poet und Dramatiker: Seine lyrischen Werke zählen zu jeder Barockanthologie. In unserer Lehrveranstaltung wird oft mit einer Sammlung deutschsprachiger Lyrik gearbeitet, die von Selanski (1999) ausgearbeitet wurde und brasilianische Übersetzungen anbietet. Im Unterricht wird u. a. diskutiert: Handelt es sich dabei um Wort-für-Wort-Übertragungen oder um Übersetzungen, die versuchen, neben dem Sinn auch der Metrik und dem Reim gerecht zu werden? Ist es der Übersetzerin gelungen, eine sinngemäße, stilistisch adäquate Übersetzung anzufertigen? Würden Sie bestimmte Verse bzw. Strophen anders übersetzen? Wenn ja, wie und warum?

Nach dieser Diskussion wird anhand von Gryphius' Sonett *Es ist alles eitel* (1663) die Hausaufgabe erteilt, dieses Sonett einmal selbst zu übersetzen bzw. in portugiesischer Sprache nachzudichten:

Es ist alles eitel

Du siehst, wohin du siehst, nur Eitelkeit auf Erden.
Was dieser heute baut, reißt jener morgen ein;
Wo jetzund Städte stehn, wird eine Wiese sein,
Auf der ein Schäferskind wird spielen mit den Herden;
Was jetzund prächtig blüht, soll bald zutreten werden;
Was jetzt so pocht und trotzt, ist morgen Asch und Bein
Nichts ist, das ewig sei, kein Erz, kein Marmorstein.
Jetzt lacht das Glück uns an, bald donnern die Beschwerden.

Der hohen Taten Ruhm muss wie ein Traum vergehn.
Soll denn das Spiel der Zeit, der leichte Mensch bestehn?
Ach, was ist alles dies, was wir vor köstlich achten,
Als schlechte Nichtigkeit, als Schatten, Staub und Wind,
Als eine Wiesenblum, die man nicht wieder findt!
Noch will, was ewig ist, kein einig Mensch betrachten.

2.2 Die acht brasilianischen Fassungen des Sonetts

Es wurden acht Übersetzungen geliefert, die mit Ü01, Ü02, Ü03, Ü04, Ü05, Ü06, Ü07, Ü08 gekennzeichnet und ohne Korrekturen wiedergegeben werden:

Ü01 Tudo é efêmero

Tu vês, para onde tu vês, somente efemeridade no mundo.
O que hoje este constrói, aquele demole a cada manhã;
Onde agora se encontram cidades, tornarão-se gramados,
Nos quais uma criança pastora brincará com os cavalos;
O que nesse momento floresce suntuoso, deve logo ser atacado;
O que agora pulsa e resiste, amanhã é cinza e osso;
Nada é, que seja eterno, nenhum minério, nenhuma pedra de mármore.
Agora nos ri a sorte, logo tropejam as reclamações.
O feito célebre e elevado tem que passar como um sonho.
Deve, então, o jogo do tempo vencer o simples humano?
Ah! o que é tudo isso, que nós consideramos como valioso,
Como futilidade ruim, como sombra, pó e vento,
Como um campo de rosas, que não se encontra mais!
Ainda quer, o que é eterno, nenhuma única pessoa contemplar.

Ü03 Tudo é vaidade

Tu vês, aonde olhas, apenas vaidade na terra
O que essa constrói, cada manhã demolirá
Onde agora há cidades, há de ser grama
Na qual um filho de pastor brincará com o rebanho
O que hoje sangra esplêndido, em breve será pisado
O que hoje é pulsante e rebelde, amanhã será cinza e osso
Nada é eterno, nenhum minério, nenhum mármore
Agora a sorte nos sorri, em breve tropejará lamentações
Os grandes atos célebres não de passar como um sonho
Deve então o fraco homem sobreviver ao jogo do tempo?
Ah! O que é tudo isso, que nós custosamente estimamos
Como vil caducidade, como sombra, poeira e vento
Como uma flor silvestre, a qual não se encontra novamente
E ainda nem uma única pessoa quer contemplar o que é eterno

Ü02 Tudo é vão

Vês, aonde quer que olhe, só na Terra Vaidade.
O que um hoje compõe outro amanhã desfaz.
Amanhã será campo onde agora é cidade
Na qual brincará o rebanho de um capataz.
O que agora floresce, belo, já calcara
Aquela que ora vibra logo jaz cremada
Nada de eterno há, nem mármore Carrara
A zombeteira Sorte sempre empunha a espada.
O elevado heroísmo passa como sonho
Devemos nós ceder a um tempo tão sedento?
De que é, pois, que tão caramente disponho?
Senão o nada, senão sombra, poeira e vento?
Como uma hápax-flor condenada ao inferno,
Verá homem, sequer, o realmente eterno.

Ü04 Tudo é vaidade

Aonde quer que olhe, tu vês vaidade em todo lugar
O que hoje ela constrói, a cada manhã irá demolir
Onde agora erguem-se cidades, logo grama há de existir
Na qual uma criança com o rebanho irá brincar
No que hoje esplêndido flui, em breve se há de pisar
O que hoje pulsa e se revolta, amanhã vai se esvair
Nem Bronze, nem Mármore, nada é eterno, tudo há de ir
Agora a sorte nos sorri, em breve lamentações não de tropejar
Hão de passar como um sonho os célebres atos
Devem então à brincadeira do tempo sobreviver os fracos?
Ah! O que é tudo isso que estimamos cautelosamente
Com sombra, poeira e vento, como vil caducidade
Como uma flor silvestre, a qual não se encontra com facilidade
E ninguém quer continuar a contemplar o que vive eternamente

Ü05 Tudo é inutilidade

Vês, aonde vês, vaidade na Terra.
 Aquilo que constrói é derrubado;
 Onde as cidades estão, vira prado,
 Com a mancheia brinca a criança.
 Se lauto floresce, regressará;
 Hoje, intenso, depois cinzas será;
 Nem bronze, nem seixo eterno é.
 A sorte nos ri, mas troam as dores.
 Como um sonho, dissipa-se a glória.
 Há, pois, ao fútil o jogo do tempo?
 Ah! O que antes era requintado,
 Agora é só treva, nulidade,
 Pó e lufada, não há flor do campo!
 Quer o homem vazio a eternidade.

Ü07 [ohne Titel]

Tu vês, onde tu vês somente vaidade sobre a Terra
 O que esta constrói hoje, qualquer um destruirá amanhã
 Onde hoje há cidades haverá amanhã somente campos
 [...]
 Aquilo que hoje solenemente floresce será esmagado
 O que hoje pulsa e desafia amanhã será pó e ossos
 Nada é eterno, nem o bronze nem o mármore
 Agora a sorte nos sorri, em breve tropejarão tristezas
 Que a grande glória parta como um sonho,
 Será que o homem deve ganhar o jogo do tempo,
 Ah, é tudo doce aquilo a que damos vela,
 Como o nada, como sonhos, poeira e vento,
 Como uma flor do campo que nunca achamos novamente!
 Nenhum ser observa aquilo que é eterno.

Ü06 [ohne Titel]

Olha! Para onde você olhar somente vaidade encontrará.
 O que o hoje construiu, o amanhã irá destruír;
 No lugar de cidades, um prado irá emergir,
 O que estonteantemente floresce logo será esmagado;
 O que agora pulsa, em cinzas se tornará;
 Nem metal, nem mármore, nada ficará.
 O que nos alegra agora, em dor ser transformado.
 Como num sonho a fama supérflua se desfaz.
 Poderá o delicado homem ao desafio do tempo suportar?
 Ah! O que é isto tudo que cuidamos com tanto intento,
 Como vazio, sombras, pó e vento,
 Como flor do campo que não se reencontra jamais!
 Nem quer, o que é eterno, o homem contemplar.

Ü08 Tudo é vão

Onde quer que olhes, somente vaidade na Terra verás,
 O que hoje estes constroem, amanhã aqueles demolirão;
 Onde agora estão as cidades, amanhã campos serão,
 E sobre ele, o filho do pastor com os rebanhos brincarão.
 O que agora lindo floresce será pisado em breve;
 O que hoje insiste e resiste, cinza e osso amanhã será;
 Naquilo que é eterno, de bronze de mármore nada há.
 A sorte agora nos sorri, dores tropejará em breve.
 Os grandes feitos e glórias passam como um sonho.
 Porque o jogo, do fútil homem, subsiste ao tempo?
 Ai! O que é tudo isso, que consideramos inestimável,
 Tanto a má futilidade, quanto as sombras, poeira e vento,
 Ou uma flor no campo, se o homem não se encontrar de novo!
 Ainda assim, o que é eterno, para alguns nada é considerável.

Über einige Merkmale des Gedichts waren die Studierenden einig: a) Es handelt sich dabei um ein Sonett, eine besondere Gedichtform mit 14 metrisch gegliederten Verszeilen, die aus vier Strophen – zwei Quartetten und zwei Terzetten – besteht; b) dieses Sonett von Gryphius ist – im Einklang mit Opitz' *Handbuch der Deutschen Poeterey* – ein Alexandriner, ein sechshebiger jambischer Reimvers; c) es folgt dem Reimschema ABBA/ABBA/CCD/EED; d) von der Thematik her behandelt das Gedicht die Kurzlebigkeit der Zeit im Licht eines durch Gräueltaten und Katastrophen heimgesuchten Zeitalters; e) das Gedicht schildert durch Antithesen (heute vs. morgen, einbauen vs. reißen, Asch vs. Bein, Städte vs. Wiesen, Glück vs. Beschwerden, vergehen vs. bestehen u. a.) genau die Kontraste seiner Zeit, in der die Frömmigkeit der Kriegszerstörung, der Katholizismus dem durch die Reformation entstandenen Protestantismus, das Stadtleben dem ruinierten Idyll des Landlebens u. a. gegenüberstanden; f) der Gebrauch von Hyperbata (z. B. der hohen Taten Ruhm) erfolgt im Sinne von Opitz und seiner damals neuen deutschen Poetik (Jaumann, 2002); g) die Erkennung der gebrauchten Metaphern (z. B. Erz, Marmorstein als Personifizierung langlebiger Elemente); h) der Gebrauch von Alliterationen (z. B. „Als schlechte Nichtigkeit, als Schatten, Staub und Wind“); i) der Gebrauch von Wiederholungen (z. B. „du siehst, wohin du siehst“) u. v. m.

Zu den angefertigten Übersetzungen werden hier aus Platzgründen nur ein paar Kommentare zusammengefasst. Der Titel des Originalgedichts (*Es ist alles eitel*) stellt vielleicht eine der größten Schwierigkeiten für die Übertragung ins Brasilianische dar: Das Wort „eitel“ weist sowohl auf das Vergängliche (*efêmero*) des

menschlichen Lebens hin als auch auf das Vergebliche (*vão*) und auf das Selbstgefällige (*vaidoso*). „Eitelkeit“ lässt sich durch das lateinische Wort *Vanitas* gut erklären. Aus den verschiedenen Übersetzungsvorschlägen wird ersichtlich, dass keines der brasilianischen vorgeschlagenen Vokabeln all die Bedeutungen des deutschen Wortes deckt; das Wort *vão*, das etymologisch gesehen von dem lateinischen *vanus* herrührt, zeigt sich zwar als die vergleichsweise adäquateste Lösung, weil es zum einen „vergeblich“ und zum anderen „selbstgefällig“ bedeutet. Es heißt andererseits aber nicht „vergänglich“. Hierzu sei auch beobachtet, dass sich der biblische Satz „*Es ist alles ganz eitel, sprach der Prediger, es ist alles ganz eitel*“² im Ecclesiastes (1:2) befindet, auf den Gryphius höchst wahrscheinlich nach der Luther’schen Bibelverdeutschung Bezug nimmt. In einer brasilianischen Bibelübersetzung liest man Folgendes: „*Vaidade de vaidades! Diz o pregador; vaidade de vaidades! Tudo é vaidade!*“³ In Anlehnung daran könnte der übersetzte Titel des Gedichts auch so lauten: *É tudo vaidade*.

Was die Gedichtform angeht, kommt zum Ausdruck, wie schwer es für die Studierenden war, das Sonett ins Brasilianische nachzudichten und dabei gleichzeitig dem Inhalt und der Form – einschließlich Metrum, Reim, Alliterationen u. a. – gerecht zu werden. Ü02, Ü04 und Ü06 z. B. schafften zwar das Reimschema nachzudichten, folgten aber keinem Metrum. Für andere – wie etwa Ü01, Ü03, Ü06 und Ü07 – war die Entscheidung für freie Verse vielleicht mit der Idee verbunden, lieber dem Inhalt treu zu bleiben, als dem Metrum zu Ungunsten des Urtextes zu dienen. Ü05 versuchte zwar, einem Metrum zu folgen, dafür ist der Reim doch zu kurz gekommen. Bei Ü08 lassen sich weder ein Metrum noch ein Reimschema erkennen; darüber hinaus sind die Verszeilen z. T. ziemlich lang – auch wegen des Gebrauchs relativ langer Wörter, die gegenüber den vielen Einsilbigen von Gryphius (Asch, Bein, Erz, Staub, Wind, Mensch, Ruhm, Traum u. a.) zusehends auffallen. Bei diesen Einsilbigen können nicht immer ähnliche Entsprechungen im Brasilianischen gefunden werden; man hätte aber auch die sonstige Anhäufung von mehrsilbigen Adverbien und Substantiven (z. B. *efemeridade, caramente, lamentações, custosamente, caducidade, cautelosamente, facilidade, inutilidade*) vermeiden können. Diese allzu langen Wörter machen meist jeden Versuch unmöglich, mit einer harmonisch klingenden Metrik im Zieltext zu operieren. Gerade die Übersetzungen, die konziser gefasst sind (Ü02 und Ü05), lassen sich mit einer wohlklingenden Kadenz rezitieren.

Die Studierenden konnten freien Zugang zu Interpretationen des Originalsonetts haben, was ihnen bei der Klärung inhaltlicher, semantischer und stilistischer Fragen von Nutzen war. Dies war auch Teil der Aufgabenstellung, denn es sollte der Eindruck entstehen, dass sie einen Übersetzungsauftrag bekommen,

2 *Die Bibel*. Abgerufen am 24. Mai 2023, von <http://bibeltext.com/ecclesiastes/1-2.htm>.

3 *Die Bibel* [Übers. ins brasilianische Portugiesisch]. Abgerufen am 24. Mai 2023, von <https://www.biblioonline.com.br/acf/ec/1>.

den sie nach den in der Aufgabenstellung spezifizierten Bestimmungen (freies Übersetzen bzw. Nachdichten mit freien bzw. gereimten Versen und mit bzw. ohne Einbeziehung eines Metrums) zu erfüllen hatten.

Die Ergebnisse der Hausaufgaben wurden im Plenum diskutiert; der allgemeine Eindruck war, dass der erwünschte Lerneffekt erreicht wurde. Dies kam durch folgende Erklärungen der involvierten Studierenden: a) Durch die Übersetzungsübung sei man gezwungen gewesen, sowohl über die Fremd- als auch die Muttersprache zu reflektieren; b) gereimte und metrisch gegliederte Dichtungstexte seien sehr komplex; durch den Versuch, sie nachzudichten, könne man ihre verschiedenen syntaktischen, semantischen, stilistischen, pragmatischen u. a. Aspekte näher betrachten; c) die gelieferten Übersetzungen seien bloße Rohübertragungen, die in anderen Etappen verbessert bzw. verfeinert werden sollten; d) eine spätere Vervollkommnung der Übersetzungsleistungen sollte nicht nur Faktoren des Ausgangs-, sondern auch des Zieltextes berücksichtigen.

Im Großen und Ganzen betrachten wir die Ergebnisse dieser Aufgabenstellung als gelungen, denn alle acht Studierenden konnten sie dem jeweiligen Sprachkenntnisniveau entsprechend erfüllen.

3 Fazit und Ausblick

Übersetzungsaufgaben wie diese, die im vorliegenden Artikel präsentiert wurden, sind für den deutschsprachigen Literaturunterricht im Rahmen eines (Auslands-)Germanistik-Studienganges besonders geeignet, weil:

- (a) Studierende dadurch zu einer ganzheitlichen Textanalyse geführt werden, die linguistische, literarische, landeskundliche, kulturelle, stilistische, pragmatische u. a. Aspekte umfasst;
- (b) Lehrende dadurch in der Lage sind, Studierende für das Thema Literatur Übersetzen bzw. Nachdichten und für übersetzungswissenschaftliche Themen zu sensibilisieren;
- (c) dadurch ein operatives Mittel der Inklusion bei starker Binnendifferenzierung im deutschsprachigen Literaturunterricht eingesetzt werden kann;
- (d) solche Übungen auch dazu beitragen, die Bewusstseinsbildung der Studierenden gegenüber ihrer Muttersprache zu stärken;
- (e) neben den vier herkömmlichen Fertigkeiten das Interesse für andere Kompetenzen bzw. linguistische und bikulturelle Aktivitäten – insbesondere Übersetzen, aber auch Paraphrasieren – hervorgerufen werden kann.

Wir empfehlen ausdrücklich den Einsatz von Übersetzungsaufgaben in ähnlichen deutschsprachigen Literaturlehrveranstaltungen. Trotzdem sind wir uns bewusst, dass sich solche Übungen zwar zu Texten aller literarischen Gattungen (Drama, Epik, Lyrik) eignen, geben jedoch bei allem Erfolg der Anwendung im Kontext dieser Barockdichtung auch zu bedenken, dass Übersetzungsaufgaben nicht generell als *die* prioritäre Übungsform zu Ungunsten einer ganzen Aufgabenvielfalt eingesetzt werden können. Es handelt sich eben doch um keinen

Studiengang für Übersetzer*innen, sondern um einen Germanistik- bzw. Lehramtsstudiengang Deutsch.

Literatur

- Bischof, M., Kessling, V. & Krechel, R. (2003). *Landeskunde und Literaturdidaktik*. Langenscheidt.
- CoE (Council of Europe) (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband*. Übersetzt von J. Quetz & R. Camerer. Ernst Klett.
- Häussermann, U. & Piepho, H.-E. (1996). *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache: Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. Iudicium.
- Jaumann, H. (2002). *Martin Opitz. Buch von der Deutschen Poeterey (1624)*. Reclams Universal-Bibliothek.
- Königs F. G. (1981). Übersetzung und Fremdsprachenunterricht – vereinbar oder unvereinbar?. In K.-R. Bausch & F.-R. Weller (Hrsg.), *Übersetzen und Fremdsprachenunterricht* (S. 203–216). Moritz Diesterweg.
- Nord, C. (1988). *Textanalyse und Übersetzen: theoretische Grundlagen, Methode und didaktische Anwendung einer übersetzungsrelevanten Textanalyse*. Groos.
- Nord, C. (2016). *Análise textual em tradução: bases teóricas, métodos e aplicação didática*. Rafael Copetti.
- Reiß, K. (1986). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen* (3. Aufl.). Max Hueber Verlag.
- Reiß, K. (2004). *Translation criticism – The potentials and limitations*. Übersetzt von E. F. Rhodes. Shanghai Foreign Language Education Press.
- Reiß, K. & Vermeer, H. J. (1991). *Grundlegung einer allgemeinen Translationstheorie* (2. Aufl.). Niemeyer.
- Selanski, W. (1999). *Fonte. Antologia da Lírica Alemã*. Editora Velha Lapa.
- Snell-Hornby M. (Hrsg.) (1994). *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung: zur Integrierung von Theorie und Praxis* (2. Aufl.). Francke Verlag.
- Snell-Hornby, M. (2006). *The turns of translation studies*. John Benjamins Publishing Company.
- Westhoff, G. (1997). *Fertigkeit Lesen*. Goethe-Institut.

Zweisprachige deutsch-spanische Kinderliteratur: Interlinguistisches und interkulturelles Lernen

Carmen Cuéllar Lázaro

Das Erlernen einer Sprache durch die Lektüre zweisprachiger Kinderliteratur setzt voraus, dass die spielerische, didaktische und pädagogische Funktion des Textes für sein Zielpublikum berücksichtigt wird. In diesem Sinne stehen die Übersetzer*innen dieser Art von Literatur als interlinguistische und interkulturelle Vermittler*innen vor einer Reihe von Herausforderungen, die über die einfache Übertragung des Textes von einer Sprache in eine andere hinausgehen. Diese Studie analysiert die Strategien, die von Fachleuten bei der Übertragung zweisprachiger Kinderliteratur aus dem Deutschen ins Spanische angewandt werden, und hebt hervor, wie wichtig es ist, das Kind als objektive*n Leser*in zu betrachten, wenn Entscheidungen getroffen werden. Die Ergebnisse zeigen die Komplexität dieser Aufgabe und die Kreativität, die Autor*innen einbringen müssen, um das Kind als Zielleser*in zu erreichen.

1 Einleitung

Im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur gibt es Verlage, die sich dafür entscheiden, zweisprachige Kinderliteratur auf den Markt zu bringen, um Kinder an verschiedene Kulturen und Sprachen heranzuführen und ihnen so zu helfen, ihre Kommunikationsfähigkeit zu verbessern. Dies gilt insbesondere für den *Edition bi:libri* Verlag, dessen Bücher für die Untersuchung dieser Studie verwendet wurden. Er ist einer der ersten Verlage in Deutschland, der sich auf mehrsprachige Kinderbücher spezialisiert hat, und ist zurzeit der führende deutsche Verlag in diesem Bereich. Der Verlag wurde 2004 mit dem Ziel gegründet, zweisprachige Kinder durch erzählende Kinderbücher in der Entwicklung beider Sprachen zu unterstützen. Seitdem wurden mehr als 60 Titel in bis zu fünfzehn verschiedenen Sprachfassungen veröffentlicht.¹ Die Sprachen, in die übersetzt wird, sind Arabisch, Englisch, Französisch, Griechisch, Italienisch, Russisch, Spanisch, Türkisch, Rumänisch, Polnisch, Persisch und Kurdisch, Tigrinya und Ukrainisch, jeweils in Kombination mit Deutsch.²

Die Übersetzer*innen dieser Art von Unterhaltungsliteratur müssen aufgrund des Zielpublikums die didaktische und pädagogische Funktion des Textes be-

1 Vgl. die Website des Edition bi:libri Verlags <https://www.edition-bilibri.com/verlag/>.

2 Bei der Vorstellung des Teams sind auf der Website des Verlags auch die Übersetzer*innen aufgeführt. Das heißt, dass die Übersetzer*innen sichtbar gemacht werden – ein Vorgehen, das im Verlagswesen nicht immer üblich ist (<https://www.edition-bilibri.com/verlag/about-us/>).

rücksichtigen. Auf diese Weise lernen die Kinder durch das spielerische und interaktive Lesen von zweisprachigen Büchern eine neue Sprache.

Aus all diesen Gründen sind die Übersetzer*innen mit einer Reihe von Herausforderungen konfrontiert, die über die einfache Wiedergabe eines Textes von einer Sprache in eine andere hinausgehen: wie man kulturelle Referenzen übersetzt, was mit Eigennamen zu tun ist, wie man das Spiel der Klänge bewahren kann, wie man mit erfundenen Wörtern oder unlogischen Geschichten umgeht, wie man die Mündlichkeit respektiert, usw. Darüber hinaus enthält diese Art von Literatur häufig Bilder, die ebenfalls Informationen vermitteln, so dass die Übersetzer*innen sich der Wechselbeziehung zwischen Text und Bild bewusst sein müssen.

Bevor wir mit der Analyse beginnen, möchten wir kurz darauf hinweisen, wie wichtig es ist, das Kind als Zielleser*in bei den Entscheidungen während des Übersetzungsprozesses zu berücksichtigen.

2 Das Kind als Zielleser*in

Die Berücksichtigung des Zielpublikums der Übersetzung ist eine der grundlegenden Variablen, auf die die Übersetzer*innen zu Beginn ihrer Arbeit achten müssen. Ein Originaltext, der sich an eine*n Erwachsene*n richtet, ist anders geschrieben, als wenn der*die potenzielle Leser*in ein Kind oder ein*e Jugendliche*r ist. Im Falle der Übersetzung kommt zu dem Parameter des Alters noch die Zugehörigkeit zu zwei verschiedenen Kulturbereichen hinzu.

Die Bücher, mit denen wir uns in dieser Studie befassen, richten sich eindeutig an zweisprachige Kinder, die zwei verschiedene Sprachen gleichzeitig hören, verstehen und lesen. Wie bereits erwähnt, stehen die Übersetzer*innen dieser Art von Literatur als sprach- und kulturübergreifende Vermittler*innen vor Schwierigkeiten, welche die Betrachtung einer Reihe spezifischer Elemente erfordern, die den Text charakterisieren, unter anderem die Illustrationen und ihre Beziehung zum Text, die Oralität des Textes, die Kulturspezifika usw. Diese Studie hebt hervor, wie wichtig es ist, das Kind als objektive*n Leser*in zu betrachten, wenn Entscheidungen getroffen werden. Kinder haben spezifische Lesefähigkeiten, -fertigkeiten und -bedürfnisse, und auf dieser Grundlage muss der Text sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache ausgearbeitet werden.

In dieser Arbeit führen wir also eine deskriptive Analyse der Strategien durch, die von Übersetzer*innen bei der Übertragung zweisprachiger Kinderliteratur vom Deutschen ins Spanische verwendet werden. Die Übersetzer*innen müssen zuerst die besonderen Merkmale des Kindes als Zielleser*in, das Verständnissniveau, die Lesefähigkeit, die Erfahrung, das Wissen über die Welt usw. berücksichtigen. Gleichzeitig sollte auch die Notwendigkeit, die Erwartungen eines doppelten Publikums zu erfüllen, beachtet werden, einerseits die Ansprüche der Kinder und andererseits die der Erwachsenen, die das Werk positiv beurteilen sollen. Darüber hinaus muss das Vorhandensein verschiedener

Grundsätze und Normen mit wechselndem Charakter (didaktisch, moralisch, ethisch, ideologisch, religiös) beachtet werden, die für die Literatur für Kinder in einer bestimmten Kultur und Zeit charakteristisch sind (Cámara Aguilera, 2003, S. 627–628; Oittinen, 2000, S. 5; Pascua Febles, 2002, S. 91; Ruzicka, 2000, S. 136–137; García de Toro, 2014, S. 127).

3 Gute Besserung Pauli vs. Que te mejores Dany

Der Titel dieses Kapitels entspricht dem Titel eines der analysierten Bücher³ und veranschaulicht einen wichtigen Aspekt, der bei der Umwandlung des Textes vom Deutschen ins Spanische berücksichtigt werden muss: die Eigennamen. Eine wichtige Funktion von Eigennamen in der Belletristik besteht darin, anzugeben, in welcher Kultur die Handlung spielt. Aus linguistischer Sicht betrachten einige Autor*innen als Übersetzung nur das entsprechende Ergebnis im Fall semantisch transparenter Eigennamen, das heißt, übersetzbar ist nur das charakterisierende Element der lexikalischen Bedeutung (Fleischer, 1964, S. 372). Aus der hier vertretenen neuen Perspektive, aus einer globalen Sicht des Übersetzungsprozesses, verteidigen wir jedoch die Übersetzbarkeit des Eigennamens, da wir die Übersetzung als einen Prozess (und nicht als ein Ergebnis) betrachten. Das heißt, dass der*die Übersetzer*in während des Übersetzungsprozesses über die Verwendung der am besten geeigneten Techniken, einschließlich Wiederholung und Anpassung, nachdenkt und entscheidet (Cuéllar Lázaro, 2013, S. 136, 2014, S. 363–365).

Wenn wir uns jedoch übersetzte Texte ansehen, stellen wir fest, dass die Übersetzer*innen auf viele verschiedene Arten mit Eigennamen umgehen: Wiederholung (was in manchen Fällen zu einer anderen Aussprache in der Zielsprache führt), Transkription von nicht-lateinischen Alphabeten, morphologische Anpassung an die Zielsprache, kulturelle Anpassung, Substitution etc.

Im Fall unserer Untersuchung haben wir ebenfalls unterschiedliche Strategien gefunden. In dieser Hinsicht werden Eigennamen beispielsweise durch formale Assimilationen (phonetische, phonologische, orthografische, morphologische) an die Zielsprache angepasst: *Julia* (dt.) bleibt *Julia* (sp.), aus *Pia* (dt.) wird *Pía* (sp.), aus *Julius* (dt.) wird *Julio* (sp.) und aus *Elsie* (dt.) wird *Elsi* (sp.).

In anderen Fällen findet man Anpassungen mit anderen Namen: *Pauli* (dt.) wird zu *Dany* (sp.). *Pauli* würde in Spanien wie ein Mädchenname aussehen, aber es handelt sich um ein Kaninchen (männlich). Nicht so verständlich ist jedoch die Änderung anderer Eigennamen, die den*die Leser*in verwirren können, wenn das Kind beide Texte gleichzeitig liest:

3 In dieser Studie haben wir mehrere Bücher des Edition bi:libri Verlags analysiert, aber aus Platzgründen zitieren wir in diesem Beitrag nur drei Beispiele: *Pia kommt in die Schule/Pia va al colegio* (Rylance & Przybill, 2011), *Der Farbenverdrehen/El mezclacolors* (Rylance & Störmer, 2010) und *Gute Besserung Pauli/Que te mejores Dany* (Weninger & Tharlet, 2015).

Da kam Paulis Freund Edi an: „Hallo, Pauli! Kusine Kuki ist zu Besuch. Kommst du mit spielen?“

„Pauli ist krank“, riefen Lina und Mia. „Wir können nicht mal zu Großmutter gehen.“

En ese momento apareció Eddie, el amigo de Dany: “¡Hola, Dany! Mi prima Kiki ha venido a verme. ¿Vienes a jugar con nosotros?”. “Dany está malito”, exclamaron Dori y Dina. “Ni siquiera podemos ir a casa de la abuela”. (Weninger & Tharlet, 2015)

Ein weiterer interessanter Aspekt ist die Behandlung von erfundenen Wörtern oder unlogischen Geschichten, welche die Kreativität der Übersetzer*innen herausfordern. In dem Buch *Der Farbenverdreher* kommt ein Kobold aus dem Blatt, während ein Mädchen malt, und mischt die Farben.

Elsie mischt jetzt wild durcheinander. Aus blau und orange wird blorange. Aus pink und grün wird prün. „Roselb“, ruft der Farbenverdreher und Elsie mischt rosa und gelb. Dann malt sie lila über orange und er muss raten. „Lilange!“, ruft er stolz.

Ahora Elsi mezcla los colores a lo loco. De azul y naranja sale azulranja. De rosa chillón y verde sale rosver. “Rosarillo”, exclama el mezclacolores y Elsi mezcla rosa y amarillo. Entonces pinta lila sobre naranja y él tiene que adivinar el color que resulta.

“Liranja”, exclama orgulloso. (Rylance & Störmer, 2010)

Im Zusammenhang mit der Anpassung an den kulturellen Kontext werden die Begriffe Domestizierung und Verfremdung verwendet (Venuti, 1995). Wenn man sich für eine Verfremdung entscheidet, wird die Übersetzung die Aufmerksamkeit auf kulturelle Aspekte lenken und aufzeigen, was anders ist. Bei der Domestizierung stehen andere Ziele im Vordergrund: Die Kinder können sich mit den Figuren identifizieren und sie verstehen die Geschichten besser.

Wir sind der Meinung, dass es notwendig ist, das Kind mit anderen Kulturen vertraut zu machen, und dass manchmal eine kulturelle Anpassung mit einer außertextlichen Glosse nötig ist, etwa einer Erläuterung in einer Fußnote. Bei der Untersuchung haben wir diese Fußnote gefunden, um die Bedeutung von „Schultüte“ auf Spanisch zu erklären:

En Alemania existe la siguiente tradición: el primer día de colegio los niños reciben un gran cucurucho de cartón de muchos colores y lleno de regalitos. (Rylance & Przybill, 2011, S. 30)

Fußnoten wie diese stellen eine übersetzungsbezogene metatextuelle Quelle der Ergänzung oder Erweiterung dar, die in der Übersetzungswissenschaft auch als außertextliche Glosse bezeichnet wird. Fußnoten sind Teil der pragmatischen Dimension der Kommunikation.

Ein weiteres interessantes Merkmal aus translatologischer Sicht sind die Illustrationen. In unserem Beispiel dient die Illustration auch als Hilfsmittel, um dem spanischsprachigen Kind zu helfen, die Bedeutung von *Schultüte* auf Deutsch zu verstehen. Der*Die Leser*in sieht auf dem Bild, dass es sich um

einen großen Kegel handelt, den das Mädchen in der Hand hält. In diesem Sinne sind Illustrationen der erste Zugang, den Kinder zu einem Text haben, ohne dass sie eine*n erwachsene*n Vermittler*in brauchen.

4 Fazit

Wir schließen diesen Beitrag mit einigen Überlegungen ab. Es herrscht die Vorstellung vor, dass die Kinderliteratur keine Spezialisierung erfordert, aber wie gezeigt wurde, ist die Übersetzung von Kinderliteratur keine leichte Aufgabe und erfordert eine Reihe von Entscheidungen im Übersetzungsprozess, die nicht nur mit sprach- und kulturübergreifenden Aspekten zusammenhängen, sondern auch mit dem Zielpublikum, einem*r kindlichen Leser*in mit einer Lese- und kognitiven Erfahrung, die seine*ihre Wahrnehmung der Welt einschränkt. Aus unserer Sicht kann jedoch in dem hier behandelten Fall die Übersetzung von Texten in einem zweisprachigen Kontext, in dem das Kind beide Texte (Ausgangs- und Zieltext) vor Augen hat und beide als Originale liest – zudem, wenn der*die Übersetzer*in den Text dem*r Leser*in näher bringt und die kulturellen Unterschiede explizit macht, wie im Beispiel der oben erwähnten Fußnote – eine Möglichkeit sein, dem Kind die Unterschiede zwischen den Kulturen bewusst zu machen, mit der damit verbundenen Bereicherung.

Zuletzt möchten wir betonen, wie wichtig es ist, den*die Übersetzer*in zu sensibilisieren, wenn er sich mit einem Text der Kinderliteratur befasst, und in diesem Sinne die Bedeutung der Arbeit an dieser Art von Texten im Übersetzungsunterricht hervorheben.

Literatur

- Cámara Aguilera, E. (2003). Traducción del medio mixto en literatura infantil y juvenil: algo más que traducción. In R. Muñoz Martín (Hrsg.), *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación: Granada, 12–14 de Febrero de 2003* (Vol. 1, S. 621–631). AIETI.
- Cuéllar Lázaro, C. (2013). Kulturspezifische Elemente und ihre Problematik bei der Filmsynchronisierung. *Journal of Arts and Humanities*, 2 (6), 134–146.
- Cuéllar Lázaro, C. (2014). Los nombres propios y su tratamiento en traducción. *Meta*, 59 (2), 360–379.
- Fleischer, W. (1964). Zum Verhältnis von Name und Appellativum im Deutschen. *Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität Leipzig*, 13, 369–378.
- García de Toro, C. (2014). Traducir literatura para niños: de la teoría a la práctica. *TRANS. Revista De Traductología*, (18), 123–137. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2014.v0i18.3249>
- Oittinen, R. (2000). *Translating for children*. Garland.

- Pascua Febles, I. (2002). Traducción de la literatura para niños. Evolución y tendencias actuales. In L. Lorenzo (Hrsg.), *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil* (S. 91–113). Dossat.
- Ruzicka, V. (2000). La traducción de la literatura infantil y juvenil en Alemania. In L. Lorenzo, A. Pereira & V. Ruzicka (Hrsg.), *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil* (S. 133–149). Dossat.
- Rylance, U. & Störmer, J. (2010). *Der Farbenverdreher/El mezclacolores*. Edition bi:libri.
- Rylance, U. & Przybill, K. (2011). *Pia kommt in die Schule/Pía va al colegio*. Edition bi:libri.
- Venuti, L. (1995). *The translator's invisibility: A history of translation*. Routledge.
- Weninger, B. & Tharlet, E. (2015). *Gute Besserung Pauli/Que te mejores Dany*. Edition bi:libri.

COMPASS: Didaktische Kompetenzen in der mehrsprachigen Klasse. Eine Forschungs- und Schulungsinitiative mit Lehrpersonen in Südtirol

Gisela Mayr, Marta Guarda

Die durch institutionelle Dreisprachigkeit (Deutsch, Italienisch, Ladinisch) und Diglossie gekennzeichnete Region Südtirol hat in den letzten Jahrzehnten durch (Trans)Migration eine Erweiterung der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit erfahren. Die Forschungs- und Schulungsinitiative für Grundschullehrpersonen COMPASS (*Didaktische Kompetenzen in der mehrsprachigen Klasse*) setzt sich zum Ziel, den inklusiven Umgang mit Mehrsprachigkeit, die Wertschätzung und Aktivierung aller im Klassenzimmer und in der Schulgemeinschaft vorhandenen Sprachen sowie die Nutzung der gesamten sprachlichen Repertoires für den Lernprozess Einzelner auch im Deutschunterricht zu fördern. Dieser Beitrag beschreibt den Kontext und die theoretische Grundlage der COMPASS-Initiative. Anhand erster Daten soll außerdem die Entwicklung von Haltungen und Einstellungen von 20 Lehrpersonen einer der teilnehmenden Schulen im Verlauf des ersten Lehrgangsjahres aufgezeigt werden, da diese eine entscheidende Rolle in der Entwicklung neuer und mehrsprachiger Unterrichtspraxen spielen.

1 Alte und neue Formen der Mehrsprachigkeit in Südtirol

Der Kontext, in dem die COMPASS-Initiative durchgeführt wird, ist stark durch sprachliche und kulturelle Diversität gekennzeichnet. Die Region Südtirol befindet sich an der Grenze zu Österreich und ist mehrheitlich deutschsprachig. Sie hat durch historische Ereignisse im 20. Jahrhundert starke geopolitische Veränderungen erfahren und gehört heute zu Italien. Die deutschsprachige Bevölkerung hat offiziell den Status einer Minderheit und Deutsch bzw. verschiedene dialektale Varietäten des Deutschen werden in den meisten Teilen des Landes gesprochen. Dazu kommen Italienisch in den Ballungszentren wie Bozen und Meran und Ladinisch, eine rätoromanische Sprache, die im Gadertal und im Grödnertal gesprochen wird und auch Minderheitenstatus hat (Steininger, 2014). Diese sprachliche Konstellation, bestehend aus drei historisch auf dem Gebiet vorhandenen Sprachen, wird als „alte“ Mehrsprachigkeit bezeichnet. Mit dem Ziel, die Minderheitensprachen Deutsch und Ladinisch zu schützen, wurden drei getrennte Schulsysteme eingerichtet: ein deutsches, in dem die Unterrichtssprache Deutsch, Italienisch L2 und Englisch L3 ist, ein italienisches, in dem Italienisch Unterrichtssprache ist, Deutsch L2 und Englisch L3, und schließlich ein ladinisches, welches das sog. „Paritätische Modell“ ausgewählt hat, in dem allen Sprachen eine gleiche Stundenanzahl zugewiesen wird (Rifesser & Videsott, 2011).

Zu dieser bereits komplexen Situation kam in den letzten Jahrzehnten die „neue“ Mehrsprachigkeit dazu, da durch Migration, Flucht und Globalisierung eine Vielzahl von Menschen aus verschiedensten Teilen der Welt nach Südtirol kamen. Dies hat auch Konsequenzen für die drei Bildungssysteme, deren Aufgabe es ist, die Inklusion aller Schüler*innen zu fördern. Es ergibt sich laut ASTAT-Umfrage (2020) folgendes Bild in [Abbildung 1](#).

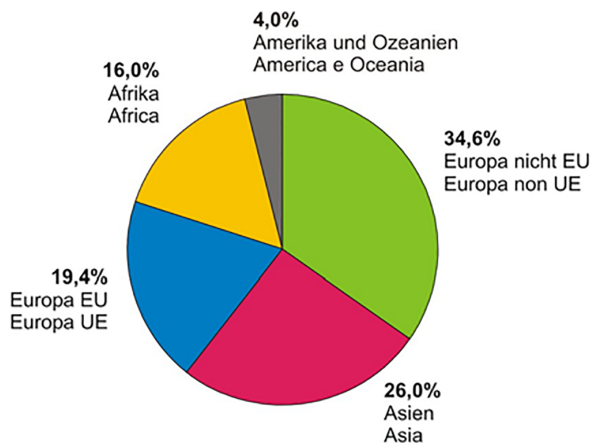


Abb. 1: Herkunft Schülerpopulation Südtirol (Landesinstitut für Statistik ASTAT, 2020, S. 11)

Insgesamt machen Lernende ohne italienische Staatsbürgerschaft 13,3 % der Grundschüler*innenzahl aus. Der Großteil davon besitzt die albanische, pakistanische, marokkanische oder die kosovarische Staatsbürgerschaft. Zusammen machen diese vier Nationalitäten insgesamt 47,1 % aller ausländischen Grundschüler*innen aus (Landesinstitut für Statistik ASTAT, 2020, S. 11). Leider sagen diese Daten wenig über die sprachlichen Repertoires der Schüler*innen aus. Die an vier Mittelschulen mit insgesamt 170 Schüler*innen durchgeführte Studie von Stopfner und Zanasi (2020) zeigte erstmals auf, dass jede*r dritte Schüler*in über ein Sprachenrepertoire verfügte, das über die in der Schule unterrichteten Sprachen (Dt., Ital., Engl.) hinausging. Allerdings wurden diese Sprachen in der didaktischen Praxis weder aktiviert noch berücksichtigt. Laut Wahrnehmungen der Lernenden fanden neue Formen der Mehrsprachigkeit demzufolge keine Anerkennung und wurden nicht als Ressource für den Lernprozess genutzt.

Die COMPASS-Initiative ist ein Versuch, hier Abhilfe zu schaffen. Im Sinne des italienischen Schulsystems, das sich als inklusiv versteht, sollten neue Wege gefunden werden, um allen sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen einen Platz zu geben.

2 Mehrsprachigkeit und Inklusion an italienischen Schulen

Das italienische Schulsystem ist von seinen Grundprinzipien her inklusiv. Erste rechtliche Rahmenbedingungen hierfür wurden bereits 1977 gestellt (Gazzetta Ufficiale, 1977). Sonderschulen wurden abgeschafft und das Prinzip der inklusiven Klassen eingeführt. Allen Lernenden aller Altersstufen wird damit das Recht eingeräumt, Seite an Seite an einem gemeinsamen Ort zu lernen. Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen werden folglich in die Regelklassen integriert und besondere Maßnahmen ergriffen, wie zum Beispiel die Schaffung eines neuen Berufsbildes, nämlich das der Integrationslehrperson, damit allen die erfolgreiche Teilhabe an einem pädagogisch-didaktisch bedeutsamen Lernprozess ermöglicht werden kann (Canevaro et al., 2020).

Die migrationsbedingte sozio-kulturelle Veränderung der Gesellschaft, die in den letzten Jahrzehnten in zunehmendem Maße durch Hyperdiversität gekennzeichnet ist (Vertovec, 2007), hat das italienische Schulsystem vor die Aufgabe gestellt, auch diese Herausforderung nach dem Prinzip der Inklusion anzugehen. Zu diesem Zweck wurden durch das Ministerialrundschreiben (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2012) erste Maßnahmen ergriffen: Es sollen Lernprozesse gefördert werden, an denen alle unabhängig von Herkunft, Religion, Sprache oder Kultur teilhaben können. Ziel ist es, die Lernenden mit den nötigen Kompetenzen auszustatten, um mit Heterogenität inklusiv umgehen zu können, um das Potenzial interkultureller Begegnungen zu wissen und deren Wichtigkeit für den Lernprozess zu erkennen. Ein weiterer Schritt erfolgte, als 2014 die Rahmenrichtlinien zur Integration von Lernenden mit Migrationshintergrund erlassen wurden (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 2014), in denen ausdrücklich auf die Wichtigkeit der Sprachenrepertoires der Lernenden hingewiesen wird und alle in der Schule Tätigen dazu aufgefordert werden, der Mehrsprachigkeit an den Schulen und außerhalb Sichtbarkeit zu geben und ihr Wertschätzung entgegenzubringen. Das zugrundeliegende Verständnis von Inklusion besagt, dass Lernende anderer Herkunftsländer und Kulturen eine Veränderungsmöglichkeit für das gesamte System darstellen. Deshalb versteht man die Schule als Zukunftswerkstatt für friedliches Zusammenleben und *Democratic Citizenship*.

3 Die COMPASS-Initiative für einen inklusiven Umgang mit Mehrsprachigkeit

COMPASS ist eine zweijährige Forschungs- und Schulungsinitiative für Lehrpersonen, welche im Zeitraum von 2021 bis 2023 an Grundschulen mit deutscher und mit italienischer Unterrichtssprache in Südtirol durchgeführt wird. Sie setzt sich zum Ziel, die Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik, der mehrsprachigen und inklusiven Gestaltung des Unterrichts und des schulischen Umfeldes sowie des sprachsensiblen Unterrichts zu vermitteln. Es nehmen daran Lehrpersonen aller Fächer einiger Grundschulen im Einzugsgebiet Bozen teil. Die Initiative erstreckt sich über zwei Schuljahre (das erste Jahr

wurde im Juni 2022 abgeschlossen) und es werden pro Jahr fünf Fortbildungstreffen, die über das gesamte Schuljahr verteilt sind, angeboten. Im ersten Jahr wurden die Lehrpersonen in die allgemeinen Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik und ihrer mannigfaltigen Ausprägungen und Möglichkeiten eingeführt. Dabei wurde versucht, theoretisches *Know-how* an praktische und realitätsnahe Übungen zu koppeln, die es den Lehrpersonen ermöglichen sollten, direkte und unmittelbare Verbindungen zu ihrer Unterrichtspraxis und ihren Erfahrungen herzustellen. Zudem war es ein Anliegen, auf die Bedürfnisse der Lehrpersonen in Bezug auf Mehrsprachigkeit und ihre Handhabe an der Schule einzugehen. Um ein besseres Verständnis dieser Aspekte zu erlangen, wurden vor Beginn der Initiative Einzelinterviews mit allen beteiligten Lehrpersonen geführt.

Neben einer allgemeinen Einführung in die Theorie und Praxis des mehrsprachigen Lehrens und Lernens (Cummins, 2021) wurden im Fortbildungskurs verschiedene Themen behandelt, darunter Sprachbiografien (Busch, 2014) und Schullandschaften (Gorter, 2018). In den Fortbildungen wurden den Lehrpersonen auch verschiedene plurale Ansätze nahegebracht (z.B. Candelier et al., 2012). Basierend auf den Aussagen der Vorinterviews mit den Lehrpersonen wurde jedoch beschlossen, den Schwerpunkt auf den Ansatz des pädagogischen Translanguagings zu legen (García & Wei, 2014), der darauf abzielt, „die sprachlichen und inhaltlichen Kompetenzen in schulischen Kontexten zu fördern, indem die Ressourcen aus den gesamten sprachlichen Repertoires der Lernenden genutzt werden“ (Cenoz & Gorter, 2022, S. 1, eigene Übersetzung). Der Fokus der Fortbildungen lag deshalb auf dem Kennenlernen und der Diskussion von Konzepten, Strategien und Praktiken, die auf die Aktivierung und Nutzung des gesamten Sprachenrepertoires der Schüler*innen ausgerichtet sind.

Die Fortbildungen waren praxisorientiert und verliefen nach einer kurzen theoretischen Einführung meist in Form von *Workshops*. Spielerisch und durch Übungen wurde versucht, den Lehrpersonen auf der Erfahrungsebene die Dynamiken und Lernprozesse in einem mehrsprachigen Lernsetting nahe zu bringen. Im Laufe des ersten Lehrgangsjahres wurden die Teilnehmer*innen aufgefordert, bestehende Unterrichtseinheiten zu analysieren und zu kommentieren, in denen ein *Translanguaging*-Ansatz verfolgt wird. Damit sollte der Grundstein für die Entwicklung und Implementierung selbst erstellter *translanguaging*-basierter didaktischer Einheiten gelegt werden, da das zweite Lehrgangsjahr u. a. der Ausarbeitung und Implementierung solcher Unterrichtseinheiten gewidmet ist. Der erste Workshop-Zyklus wurde mit einem Abschlusstreffen abgerundet, das der Reflexion, dem Austausch und der partizipativen Gestaltung des zweiten Lehrgangsjahres diente.

4 Theoretische Fundierung der COMPASS-Initiative

Die Grundlage der COMPASS-Initiative ist der von Guarda und Hofer (2021) ausgearbeitete Referenzrahmen für Theorie und Forschung zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Kompetenzen. Deklariertes Ziel des Referenzrahmens ist es einerseits, ein Instrument zur Verfügung zu stellen, durch welches Lehrpersonen, aber nicht nur, dabei unterstützt werden, die Lernenden als mehrsprachige Individuen in ihrem persönlichen Lernprozess zu fördern und entsprechende Unterrichtspraktiken zu entwickeln. Lehrpersonen sollen lernen, sich in sprachlich zunehmend heterogenen Klassen zurechtzufinden, indem diesbezüglich unter anderem auch eine kritische Reflexion bezüglich der eigenen Haltungen und Praxis angeregt wird. Der Referenzrahmen orientiert sich am Verständnis von Kompetenz des Europarates (2018). Kompetenzen verstehen sich demzufolge als individuelle Ressourcen, d. h. Können und Wissen sowie Haltungen und Werte. Andererseits versteht sich der Referenzrahmen als Grundlage für Forschung und Theorie im Bereich mehrsprachiger didaktischer Kompetenzen. Es ging bei der Ausformulierung der Deskriptoren in erster Linie darum, Wege und Möglichkeiten aufzuzeigen, wie alle an den Schulen vorhandenen Sprachen, also auch Herkunfts- und Minderheitensprachen sowie Varietäten und Dialekte, sichtbar gemacht, wertgeschätzt und in den Lernprozess konstruktiv inkludiert werden können. Der Referenzrahmen kann daher auch als ein wichtiges Instrument für die Lehrer*innenaus- und -weiterbildung betrachtet werden und stellt in einer Region, welche durch die Dominanz prestigereicher Sprachen wie Deutsch, Italienisch und Englisch gekennzeichnet ist, eine Neuigkeit da.

Wie aus [Abbildung 2](#) ersichtlich ist, werden im Referenzrahmen drei Kompetenzbereiche identifiziert: *Wissen*, *Können* und *Sich einsetzen*. Im letzteren Bereich geht es um Haltungen und Werte sowie um die proaktive Fähigkeit der Lehrpersonen, ihr Wissen und ihre Fähigkeiten zu aktivieren, damit Platz für inklusives Handeln in einer mehrsprachigen und mehrkulturellen schulischen Umgebung ermöglicht wird. In [Abbildung 2](#) sind den drei Kompetenzbereichen zwölf weitere Kategorien zugeordnet.

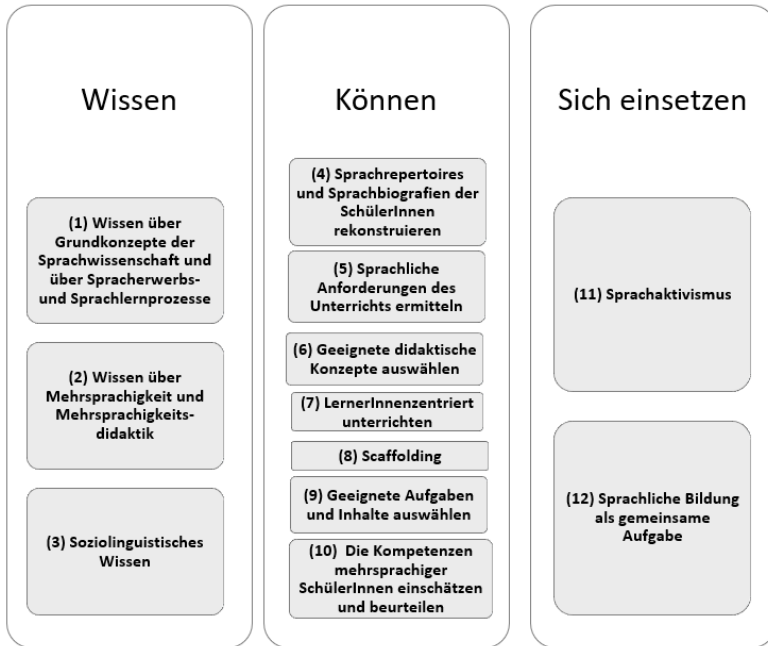


Abb. 2: COMPASS-Referenzrahmen: Bereiche und Kategorien (Guarda & Hofer, 2021, S.6).

Die zwölf angeführten Kategorien wurden wiederum in Komponenten gegliedert, um die unterschiedlichen Relationen zwischen den Kompetenzbereichen aufzuzeigen. Eine detaillierte Beschreibung des Referenzrahmens ist allerdings nicht Gegenstand dieses Beitrages, weshalb hier auf das originale Dokument verwiesen wird (Guarda & Hofer, 2021), um einen tieferen Einblick in seine theoretischen Grundlagen zu gewinnen.

5 Die Begleitstudie

Wie vorher erwähnt, wird die COMPASS-Schulungsinitiative durch eine Begleitforschung ergänzt, wobei der Fokus der Datenerhebung auf die Entwicklung und Implementierung mehrsprachiger didaktischer Ansätze gelegt wird. Es handelt sich um eine Longitudinalstudie, die als Fallstudie angelegt ist. Es sollen unterschiedliche Fälle (Schulen) über eine Zeitspanne von zwei Jahren durch vernetzte und gekreuzte Datenerhebungen untersucht werden (Creswell, 2013). Aufgrund der Komplexität der einzelnen geschlossenen Systeme und der Relevanz des Kontextes, in welchem die Studien eingebettet sind, handelt es sich um eine Mehrfachfallstudie. Die Datenerhebung und Analyse erfolgt

innerhalb der Fälle, wird aber auch fallübergreifend gekreuzt (Yin, 2003). Da die Studie sowohl Schulungsinitiative als auch Forschungsinitiative ist, handelt es sich um eine transformative Aktionsforschung, da Forscher*innen und Lehrpersonen auf Augenhöhe zusammenarbeiten und alle ihre ganz besonderen Kompetenzen miteinbringen (Burns, 2010). In diesem Zusammenhang und basierend auf den drei Kompetenzbereichen des COMPASS-Referenzrahmens wird folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

- Wie ändern sich die Einstellungen der Lehrpersonen im Laufe der zweijährigen Schulungsinitiative?
- Wie ändert sich das Wissen der Lehrpersonen im Laufe der zweijährigen Schulungsinitiative?
- Wie entwickelt/verändert sich die Unterrichtsgestaltung im Laufe der zweijährigen Schulungsinitiative?

Wie aus den Forschungsfragen hervorgeht, fokussiert die Datenerhebung auf Einstellungen, Wissen und der Unterrichtsgestaltung von Lehrpersonen in Bezug auf mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze. Eine besondere Rolle spielen dabei Einstellungen, da sie das Handeln im Unterricht am meisten beeinflussen und dafür verantwortlich sind, ob neu erworbenes Wissen umgesetzt wird oder nicht (Lasagabaster, 2017).

Mit dieser Zielsetzung werden sowohl qualitative als auch quantitative Daten erhoben, weshalb von einem *Mixed-Methods* Ansatz gesprochen werden kann. Im Laufe der zwei Jahre wird die Datenerhebung wie folgt durchgeführt:

- 1. Jahr: Es wurden Online-Fragebögen zu Beginn und am Ende des Schuljahres ausgehändigt, mit dem Ziel, das Wissen und die Einstellungen der Lehrpersonen zu erforschen und deren Entwicklung im Laufe der Zeit zu verfolgen. Leitfadeninterviews mit den einzelnen Lehrpersonen fanden vor Projektbeginn statt, mit dem Ziel, die Sprachbiographien, Einstellungen, Unterrichtspraktiken und die bereits vorhandenen Erfahrungen mit Bezug auf Mehrsprachigkeit zu eruieren. Die Leitfäden wurden aus einer früheren Studie in Südtiroler Mittelschulen adaptiert (Engel & Hoffmann, 2016). Ein Fokusgruppeninterview wurde am Ende des Schuljahres an jeder Schule durchgeführt, um die Reaktionen der Lehrpersonen auf das erste Fortbildungsjahr in unterschiedlichen Bereichen zu sammeln. Zudem wurden die Workshops fotografisch dokumentiert.
- 2. Jahr: Es werden Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt, Bildmaterial wird gesammelt und dokumentierte Unterrichtspraktiken werden analysiert. Zudem werden Einzelinterviews und Fokusgruppeninterviews durchgeführt und der Online-Fragebogen am Ende des Schuljahres wieder ausgehändigt.

Die Datenerhebung und -auswertung des ersten Jahres ist abgeschlossen und in der Folge werden erste Ergebnisse der Datenanalyse vorgestellt. Aus Platzgründen fokussiert die Diskussion auf die wichtigsten Ergebnisse in Bezug auf eine der teilnehmenden Schulen (N = 20 Lehrpersonen). Für die Diskussion stützen wir uns auf qualitative Daten, die wir aus den individuellen Vorinterviews und

der Fokusgruppe gewonnen haben. Alle Daten wurden transkribiert und anschließend mithilfe der Software *NVivo* qualitativ analysiert: Die Daten durchliefen einen Prozess der qualitativen thematischen Analyse (Braun & Clarke, 2006), bei dem eine sowohl induktive, anhand der gewonnenen Daten, als auch deduktive Kodierung angewandt wurde, da für die Systematisierung der Daten und die Erstellung der *nodes* auf *Nvivo* Deskriptoren des Referenzrahmens herangezogen wurden. Ziel der Analyse war es, die Vielfalt der Haltungen und Erfahrungen der Teilnehmer*innen zu erfassen und zu deuten.

6 Erste Ergebnisse aus dem ersten Lehrgangsjahr

Das für diesen Beitrag berücksichtigte Lehrer*innenteam arbeitet in einer mittelgroßen italienischsprachigen Grundschule in einem städtischen Gebiet in Südtirol. Das Team besteht aus 20 Lehrpersonen, die unterschiedliche Schulfächer unterrichten, dazu gehören die drei Schulsprachen (Italienisch, Deutsch und Englisch) sowie Geschichte, Geografie, Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst und Musik.

In den Vorinterviews gaben die meisten Lehrpersonen an, dass ihre Klassen ein hohes Maß an sprachlicher Vielfalt aufweisen. Alle Befragten hatten schon Erfahrung mit mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen, d. h. mit der Verwendung von zwei oder mehr Sprachen im Klassenzimmer, allerdings betrifft dies hauptsächlich die offiziellen Schulsprachen, Italienisch und Deutsch. Die meisten Lehrpersonen sagten aus, auch Strategien ausprobiert zu haben, um die nicht-unterrichteten Sprachen ihrer Schüler*innen in ihre didaktischen Praktiken miteinzubeziehen. Diejenigen, die bereits Erfahrungen in diesem Bereich gesammelt hatten, berichteten über Aktivitäten zur Förderung des interkulturellen und (meta)sprachlichen Bewusstseins aller Schüler*innen, z. B. durch die Erkundung von traditionellen Liedern, Grußformeln oder einzelnen Wörtern, die darauf abzielten, Unterschiede oder Ähnlichkeiten der verschiedenen in der Klasse vorhandenen Herkunftssprachen mit dem Italienischen oder dem Deutschen zu entdecken. Solche Aktivitäten fördern, nicht zuletzt durch die Aufwertung des sprachlichen Repertoires von Schüler*innen mit Migrationshintergrund, auch deren Empowerment (Sierens & Ramaut, 2014). Der folgende Auszug aus einem Vorinterview ist ein Beispiel dafür:

ich gebe ihnen [*den Schüler*innen mit Migrationshintergrund*] gerne den raum um ihnen das gefühl zu geben etwas besonderes zu sein und um ihnen zu zeigen dass ihre sprache definitiv ein zusätzlicher wert ist den jeder von ihnen hat und dass sie auf jeden fall bewahrt geschützt und so weit wie möglich geschätzt werden sollte (INT05IL)¹.

Laut einigen Lehrpersonen werden jedoch offiziell nicht anerkannte Formen der Mehrsprachigkeit noch nicht genug aufgewertet und genutzt, vor allem weil das Lehren und Lernen der zwei Hauptlandessprachen Italienisch und

1 Die Namen der Teilnehmer*innen wurden durch Tags anonymisiert.

Deutsch eindeutig Priorität hat, besonders auf institutioneller Ebene. Diese Lehrkräfte gaben an, dass die Miteinbeziehung aller Sprachen ein gewünschter Weg der Weiterentwicklung für die eigene Schule wäre. Manche Lehrpersonen verknüpften das Konzept von Sprache mit dem der Kultur, wie das folgende Beispiel zeigt:

was meiner meinung nach vielleicht fehlt ist dass wir uns nur auf italienisch und deutsch konzentrieren meiner meinung nach spricht mehrsprachigkeit an dieser schule nicht nur italienisch und deutsch es ist ein vergleich der kulturen nicht nur zwischen italienisch und deutsch das würde ich vielleicht mitbringen. aber ALLE kulturen<<fragend> nicht> der schule (INT101L).

Aus den Antworten der Vorinterviews ergab sich also das Bild eines Lehrer*innenteams, das offen nicht nur für die offiziell unterrichteten Schulsprachen zu sein scheint, sondern auch für alle anderen Sprachen und Varietäten, welche die Schüler*innen mitbringen. Die oben genannten Beispiele von Inklusion dieser Formen der Mehrsprachigkeit waren jedoch meistens nicht curricular verankert, sondern episodisch, und zielten mehr auf die Förderung eines angenehmen Klassenklimas sowie einer positiven Haltung zur sprachlichen Vielfalt ab. Weniger präsent schien in den Vorinterviews das Bewusstsein zu sein, dass auch nicht offiziell anerkannte Sprachen eine Ressource für das Lehren und Lernen sein können: Niemand der Befragten gab z.B. an, die sprachlichen Ressourcen der Schüler*innen nach dem Prinzip des *Translanguaging* zu aktivieren, um den Lernprozess im eigenen Fach zu erleichtern oder um Sprachentwicklungsprozesse zu fördern.

Die Aussagen der Lehrpersonen im Eingangsinterview erlaubten es den Projektverantwortlichen, die Fortbildungsmaßnahmen auf die Bedürfnisse und den Wissenstand der Lehrpersonen abzustimmen. So konnten maßgeschneiderte Angebote ausgearbeitet werden.

Im Laufe des Fokusgruppeninterviews am Ende des ersten Jahres wurden die Lehrpersonen gebeten, noch einmal über ihre Erfahrungen und Eindrücke zu reflektieren und eventuelle Veränderungen darzulegen, die ihrer Meinung nach im Laufe des Jahres aufgetreten waren. Dabei wurden sowohl persönliche Wahrnehmungen und Einstellungen als auch die didaktische Praxis berücksichtigt. Die Analyse der Interviewtranskripte ergab, dass die Themen und Inputs der Fortbildungen insgesamt die Auseinandersetzung aller Teilnehmer*innen mit dem Thema der sprachlichen Vielfalt anregten und ihr Bewusstsein für die in der Schule dominanten Sprachen sowie für die nicht berücksichtigten oder marginalisierten Sprachen schärften. Der folgende Auszug stammt z.B. aus einer Diskussion über die von der Gruppe durchgeführte Reflexion über die Schullandschaft der eigenen Schule. In einem Workshop wurde das Team aufgefordert, die in der Schullandschaft vorhandenen Sprachzeichen zu dokumentieren und kritisch zu reflektieren. Laut Angaben der Teilnehmer*innen war ihnen diese Aktivität dabei behilflich, über implizite Sprachideologien und Hierarchien zu reflektieren:

nein wir sind meiner meinung nach etwas zu sehr auf unsere drei sprachen fixiert sagen wir mal die sprachen im lehrplan italienisch deutsch englisch (-) obwohl es in wirklichkeit viele andere gäbe (INT07IL)

als ob wir uns auf die officialität konzentrieren würden (.) sagen wir mal so (.) auf die: (-) auf das was institutionell ist sagen wir mal so [...] (INT01IL).

Während des Fokusgruppeninterviews zeigten sich die Teilnehmer*innen bereit, einen translanguaging-orientierten Ansatz in ihren Unterricht zu integrieren. Einige Lehrpersonen erzählten ihren Kolleg*innen, was sie bereits im Unterricht getan hatten, um die Sprachrepertoires ihrer Schüler*innen sichtbar und strategisch für das Lehren und Lernen nutzbar zu machen. Diese Aktivitäten wurden von einer kleinen Gruppe von Teilnehmer*innen durchgeführt und schienen noch eher episodischen Charakter zu haben, d.h. sie waren noch nicht vollständig in die tägliche Praxis integriert. Trotzdem können sie als erster Schritt in eine Richtung verstanden werden, die im zweiten Lehrgangsjahr weiterverfolgt werden wird. Die meisten Lehrpersonen gaben in den Fokusgruppeninterviews nämlich an, dass sie sich am Anfang eines längeren Prozesses befinden, d.h. in einer Phase der Wahrnehmung und Reflexion, und dass sie mehr Zeit und wissenschaftliche Unterstützung brauchen, um die eigenen Einstellungen und Unterrichtspraktiken tiefgreifend zu verändern:

jetzt ist für uns vielleicht die notwendigkeit da (-) eh:: wirklich perspektive zu ändern<<fragend> nicht> (.) weil das ist das was wir versuchen mit diesen kleinen aktivitäten zu tun (-) einen wechsel (-) eine änderung von unsere seite der lehrpersonen unseren gesichtspunkt (-) wie man die sprachen der kinder berücksichtigt die (1.0) es ist auf jeden fall ein langer prozess (INT01IL).

7 Fazit und Ausblick

Angesichts der zunehmenden sprachlichen und kulturellen Vielfalt an den Schulen Südtirols wurde 2021 die COMPASS-Initiative gestartet. Ziel der Initiative ist es, einen inklusiven Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie die Wertschätzung und Aktivierung aller im Klassenzimmer vorhandenen Sprachen zu fördern. COMPASS umfasst sowohl eine zweijährige Fortbildungsreihe für Grundschullehrpersonen als auch eine Longitudinalstudie zur Erhebung der Entwicklung von Einstellungen, Kenntnissen und Praktiken der Teilnehmer*innen im Laufe dieser zwei Jahre. In den Fortbildungen liegt der Schwerpunkt auf dem Kennenlernen und der Diskussion von Konzepten, Strategien und Praktiken, die auf eine Translanguaging-Didaktik ausgerichtet sind. In diesem Beitrag haben wir die vorläufigen Ergebnisse der qualitativen Analyse eines Datensets vorgestellt, das aus den vor dem Beginn der Initiative sowie am Ende des ersten Fortbildungsjahres mit einem Lehrer*innenteam durchgeführten Interviews entstand. Insgesamt unterstreichen die Ergebnisse, dass die Entwicklung und Förderung von inklusiveren Formen der Mehrsprachigkeitsdidaktik Teil eines Prozesses sind, der eine ständige Auseinandersetzung mit kritischer Reflexion erfordert, wobei langjährige Einstellungen und Praktiken in Frage gestellt und neue Strategien und Ansätze ausgehend von den Bedürfnissen der eigenen

Schule ausgehandelt und entwickelt werden. Die Ergebnisse dieser Fallstudie zeigen auch, wie wichtig der Austausch zwischen Schulen und Forscher*innen sowie zwischen Lehrpersonen, die im selben Schulteam arbeiten, ist. Besonders durch diesen Austausch kann eine Schulkultur aufgebaut und gefördert werden, die sich an den Grundsätzen einer inklusiven Mehrsprachigkeitsdidaktik orientiert.

Literatur

- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2), 77–101.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching*. Routledge.
- Busch, B. (2014). Building on heteroglossia and heterogeneity: The experience of a multilingual classroom. In A. Blackledge & A. Creese (Hrsg.), *Heteroglossia as practice and pedagogy* (S. 21–40). Springer.
- Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.-F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguerol, A. & Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP. Un cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures. Compétences et ressources*. Conseil de l'Europe.
- Canevaro, A., Ciambone, A. & Nocear, S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia. Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Erikson.
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2022). *Pedagogical translanguaging*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Cummins, J. (2021). *Rethinking the education of multilingual learners*. Multilingual Matters.
- Europarat (2018). *Kompetenzen für eine Demokratische Kultur. Gleichberechtigtes Zusammenleben in kulturell unterschiedlichen demokratischen Gesellschaften*. Council of Europe Publishing. <https://rm.coe.int/prems-000818-deu-2508-%20competences-for-democraticculture-8556-couv-tex/168078e34e>
- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave.
- Gazzetta Ufficiale (1977). *Legge 4 agosto n. 517*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sg>
- Gorter, D. (2018). Linguistic landscapes and trends in the study of schoolscapes. *Linguistics and Education*, 44, 80–85.
- Guarda, M. & Hofer, S. (2021). *COMPASS: Ein Referenzrahmen für Theorie und Forschung zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Kompetenzen*. Eurac Research. <https://sms-project.eurac.edu/research/2629-2/?lang=de>
- Landesinstitut für Statistik ASTAT (2020). *Ausländische Schulbevölkerung 1995/1996 – 2019/2020*. *astat info*, 69.

- Lasagabaster, D. (2017). "I always speak English in my classes". Reflections on the use of the L1/L2 in English-medium instruction. In A. Linares & T. Morton (Hrsg.), *Applied linguistics perspectives on CLIL* (S. 251–267). John Benjamins Publishing Company.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca MIUR (2012). *Nota 465 del 27 gennaio*. <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Nota+prot.+n.+465+del+27+gennaio+2012.pdf/5feec649-31b1-43b4-8124-bac0d3a70521?version=1.0&t=1495454042976>
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. https://www.miur.gov.it/documents/20182/2223566/linee_guida_integrazione_alunni_stranieri.p%20df/5e41fc48-3c68-2a17-ae75-1b5da6a55667?t=1564667201890
- Rifesser, T. & Videsott P. (2011). *L ladin tl sistem formatif/Das Ladinische im Bildungssystem/Il ladino nel sistema formativo*. Bolzano University Press.
- Sierens, S. & Ramaut, G. (2014). Breaking out of L2-exclusive pedagogies: Teachers valorizing immigrant pupils' multilingual repertoire in urban Dutch-medium classrooms. In P. van Avermaet, S. Slembrouck, K. van Gorp, S. Sierens & K. Maryns (Hrsg.), *The multilingual edge of education* (S. 285–312). Palgrave Macmillan.
- Steininger, R. (2014). *Südtirol*. Haymon.
- Stopfner, M. & Zanasi, L. (2021). *Sprachenvielfalt in der Mittelschule: Ergebnisse einer Langzeitstudie zur Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen in Südtirol*. Eurac Research.
- Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), 1024–1054.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Sage.

C – Alternative Lernsettings, Sprachlern- beratung und Lernunterstützung

Alternative Lernorte/-räume

Thomas Fritz

Die Suche nach dem idealen Ort des Lernens beschäftigt sowohl Unterrichtende als auch Theoretiker*innen seit langer Zeit. Was ist ein idealer Ort für das Lernen? Wie erreichen wir Menschen, die Angst davor haben, einen Kurs zu besuchen, Menschen, an denen herkömmliche Lernformate scheitern? Ein Ortswechsel alleine genügt nicht. Alternative Lernorte müssen mit alternativen Konzepten des Lernens und Lehrens gefüllt werden. Eine theoretische Basis dafür findet sich unter anderem in der kritischen Pädagogik und impliziert mehr als nur einen anderen Ort. Sie beinhalten eine Befreiung von (reglementierenden) Lehrplänen oder Curricula, sie bedeuten Offenheit, also auf die Anliegen der Lernenden einzugehen, und eine Orientierung am dialogischen Prinzip von Bildung (Freire, 1973).

Der Beitrag untersucht, was alternative Lernräume in Verbindung mit alternativen Lernkonzepten ausmacht. Der alternative Raum muss mit Konzepten der Kooperation, des Empowerments und der kritischen Pädagogik gefüllt werden

1 Einleitung: ein Bild

Fünfzehn Menschen sitzen in einem Park auf Holzbänken an zwei Holztischen und unterhalten sich angeregt. Eine weitere Person steht neben einem Tisch und scheint etwas zu erzählen. Neben den Tischen und Bänken sitzen ein paar Kinder in der Wiese, gemeinsam mit einer jungen Frau. An einem Baum in der Nähe hängt ein Zettel, auf dem „Deutsch im Park“ steht. Die Menschen sind also hier, um Deutsch zu lernen. Doch das schaut ganz und gar nicht nach einem Deutschkurs aus. Was ist hier los? Warum hier im Park und warum diese tolle, entspannte Atmosphäre?

Ist dies also ein idealer Ort des Lernens, oder sollen wir innehalten und uns einige Fragen stellen, die genauer analysieren, warum dieses Lernsetting so ideal anmutet?

In diesem Beitrag werden die Fragen sowohl nach Lernorten bzw. -räumen und ihrer Charakteristik, also auch nach den pädagogischen Grundlagen, die hinter diesem und einigen anderen „alternativen“ Lernräumen stehen, gestellt.

Doch bevor wir zu den Fragen gehen noch einige Details zu der Szene oben. Es handelt sich hier um das Projekt „Deutsch im Park“, das die Wiener Volkshochschulen seit 2008 durchführen. Das Projekt wurde in der Volkshochschule Meidling initiiert, um Menschen die Möglichkeit zu geben, möglichst niederschwellig Deutsch zu lernen. Ursprünglich in fünf Parks in Wien organisiert, war die Intention einen Gegenakzent zu den damals eingeführten verpflichtenden Deutschkursen im Rahmen der so genannten Integrationsvereinbarung zu

setzen. Die Kurse wendeten sich an Menschen, die sich in den Parks aufhielten, wurden also nicht extra beworben – das einzige Werbemedium waren an Bäume geheftete Informationszettel mit einer Kursankündigung. An jedem Standort waren drei Unterrichtende tätig, ein*e qualifizierte*r DaZ-Unterrichtende*r, ein*e qualifizierte*r Basisbildungsunterrichtende*r und eine weitere Person, die gegebenenfalls die spontane Kinderbetreuung übernehmen bzw. den beiden anderen helfen konnte. Die Inhalte der Kurse wurden nicht vorgegeben, sondern entwickelten sich aus den Wünschen der anwesenden Lernenden. Es gab keine Anmeldung zu den Kursen, wer kam, war da, und es wurden keine Anwesenheitslisten geführt, was sich besonders in Bezug auf die Fördergeberin, das war die Wiener Magistratsabteilung 17 (Integration und Diversität), als problematisch erwies – seit einiger Zeit wird das Projekt aus Mitteln der Wiener Volkshochschulen finanziert. Es war also ein freiwilliges, kostenloses Deutschlernangebot, es gab keine Prüfungen und wie bereits erwähnt kein Curriculum und keine Vorgaben. Das Projekt steht in einer Tradition von so genannten Outreach-Aktivitäten der Wiener Volkshochschulen, in deren Rahmen auch Bildungsangebote in Gemeindebauten durchgeführt werden. Es ist auch im Kontext der allgemeinen Bemühungen zu sehen, Bildung vor Ort und vor allem niederschwellig anzubieten. Konzeptionell ist „Deutsch im Park“ im Rahmen von europaweiten Bestrebungen innerhalb der Erwachsenenbildung zu sehen, wie unter anderem das Erasmus+ Projekt OED (*Outreach, Empowerment and Diversity*). In diesem Projekt wurden sowohl Handreichungen für Unterrichtende (DVV et al., 2014) als auch Politikempfehlungen veröffentlicht (Motschilnig, 2014).

Im Folgenden sollen das Projekt und die dahinterliegenden bildungstheoretischen Grundannahmen, also einerseits die Frage nach der Bedeutung des Raumes und andererseits die pädagogischen Prinzipien, näher beleuchtet werden. Es geht letztendlich um die Frage: Was macht einen alternativen Lernraum aus, wie kann er gestaltet sein und was kann er für die Lernenden leisten?

2 Orte und Räume

Zuerst wird das Verständnis von Ort und Raum präsentiert und diskutiert, das diesem Projekt zugrunde liegt. In der angelsächsischen soziolinguistischen Literatur wird zwischen Orten (*places*) und Räumen (*spaces*) unterschieden.

In diesem Beitrag soll diese Unterscheidung – obwohl im deutschen Sprachraum nicht so geläufig – übernommen werden, wir unterscheiden also zwischen Orten (*places*) als den geografischen Punkten und Räumen (*spaces*) als von den Beteiligten konstruierten Entitäten, um eine klare Unterscheidung zwischen den sozialen Räumen und den geografischen Orten deutlicher machen zu können. Diese Unterscheidung wird auch in der Raumsoziologie getroffen (Castells, 2010, S. 171) Geografische Orte werden aktiv von Menschen in sozialer Interaktion zu Räumen gemacht, sie erhalten so eine zusätzliche Be-

deutung, die weit über die Geografie hinausgeht, wie dies schon Foucault feststellt:

Der „Raum ist kein Behälter, der mit Menschen und Dingen gefüllt werden kann“ (Foucault, 2004, S. 934), sondern eine Konstruktion bzw. ein Netzwerk, das Menschen, Dinge und Handlungen in verschiedenen Maßstäben strukturiert bzw. in eine Ordnung setzt. (Kreichauf, 2017, S. 414)

Ein anderer Soziologe, Henri Lefebvre, der sich intensiv mit der Gestaltung von vor allem städtischen Räumen beschäftigt hat, sieht den Begriff Raum (*space*) immer als eine soziale Kategorie:

For Henri Lefebvre (1991) the term „space“ is synonymous with „social space“. Social spaces are physical and intellectual sites where people engage with each other, where relationships are produced and where spaces are inscribed with these relationships, [...] public spaces [...]. (Durant, 2015, S. 14)

Zusätzlich können wir feststellen, dass Räume nie neutral sind, sie werden beeinflusst von vorherrschenden Machtbeziehungen und Herrschaftsstrukturen, wie es Foucault erläutert, „der Raum [hat] bei jeglicher Machtausübung fundamentale Bedeutung“ (Foucault, 1992, S. 37). Diese Bedeutungen sind Räumen immanent, das bedeutet, sie weisen sozusagen chronotopische Spuren der geschichtlichen Entwicklung auch in der Gegenwart auf.

Demgemäß sind klassische Lernräume stets auch heute noch Träger der Charakteristika, die sie aus der Zeit ihrer Entstehung mitbringen. Schulen sind immer Schulen, wie sehr wir uns auch bemühen, sie kreativ und freundlich zu gestalten, und Schulen sind, wie es Michel Foucault radikal formulierte, aus ihrer Entstehung und Geschichte gesehen „Nachkommen“ der Klöster und damit auch (architektonisch) eng verbunden mit Gefängnissen (Foucault, 1977, S. 237 ff.). Er nennt Schulen „Dressurmittel“ (Foucault, 1977, S. 237), sie dienen der Anpassung der Schüler*innen an eine (sprachlich) festgelegte Norm. Dies bedeutet, dass Schulen und Schulräume immer auch Repräsentationen von Macht sind. Dies trifft nicht nur auf die Räumlichkeiten zu, sondern auch auf die Taktung des Stundenplans und die „Normierung“ der Lehrinhalte (Foucault, 1977, S. 237). Die Erwachsenenbildung hat sich lange als Freiraum verstanden, hat jedoch auch in ihrer Geschichte der frühen Jahre sehr traditionelle Formen der Wissensvermittlung an sehr klassischen Orten durchgeführt. Vorlesungen fanden in Vortragssälen statt.¹ Erst in den 1980er-Jahren begann die Diskussion über alternative Lernformen und damit auch über alternative Lernräume. Interessant erscheint in diesem Kontext auch die Tatsache, dass die 2011 eingerichtete Forschungsstelle der Wiener Volkshochschulen lernraum.wien (VHS lernraum.wien, 2023) genannt wurde.

Die Tatsache, dass Orte ihre Geschichte und ihre Funktion haben, die sich massiv auf soziale Interaktionen auswirken, und wie im Gegensatz dazu „infor-

1 Beginnend mit den so genannten Sonntagsvorträgen (Wien Geschichte Wiki, 2021).

melle“ Räume zu Kommunikation anregen, zeigt das Beispiel einer Geflüchtetenunterkunft in Belgien, die Massimiliano Spotti in einigen seiner Artikel aus unterschiedlichen Perspektiven beschreibt (Spotti, 2017, 2019, 2021). Es gibt in diesem Asylwerber*innenzentrum einen Unterrichtsraum, in dem klassischer Sprachunterricht organisiert wird, von einer ehrenamtlichen Lehrerin, und in dem die Regeln, auch die sozialen Handlungsmuster der Konvention „Schule“, gelten. Im selben Gebäude finden sich die „three steps“, die von den Asylwerber*innen am Abend frequentiert werden, auch weil hier der beste Internetempfang ist. Hier gelten andere Konventionen, nämlich die der Nähe und der Freundschaft, wie wir aus dem folgenden kurzen Abschnitt leicht erkennen können. Urgesh und Wassif zeigen dem Forscher ein Youtube-Video einer Rockband aus Bangladesch:

Urgesh: Look at this Sir, look at this.

Wassif: These are cool bruv, these are cool.

Urghesh: I have seen them on a gig

Wassif: Yeah, yeah, look at that, power, broer Max, puur power. (Spotti, 2021, S. 33)

Die Transition von „Sir“ zu „broer“ kann ausschließlich auf den „three steps“ stattfinden, nicht jedoch im Klassenraum. Die Informalität, einerseits des Forschers, der sich einige Zeit im Zentrum aufgehalten hatte und als Mensch erkannt wurde, der keine offizielle Funktion innehatte, weder als Lehrer noch als Beamter der Asylbehörde, und andererseits des Ortes, der als Begegnungsraum konstruiert wurde, machen den Übergang von „Sir“ zu „broer Max“ möglich. Es herrschte, wie der Autor beschreibt (Spotti, 2021, S. 34), „togetherness“ und keine hierarchische Beziehung.

3 Zwei Bilder

Zwei weitere Bilder können die „Macht“ der Räume weiter verdeutlichen:

Eine Gruppe engagierter Erwachsenenbildner*innen sieht sich in einem sehr schönen, modernen Seminarraum in Salzburg einen Film über den Pädagogen Ivan Illich an. Danach beginnt eine kurze Diskussion, die unterbrochen wird von der Pause. Diese findet im Café im Garten des Seminarzentrums statt und es entsteht eine sehr intensive, kreative und bereichernde Diskussion. Die Pause ist beendet und man findet sich wieder im Seminarraum ein. Die Diskussion kommt nicht mehr in Gang. Wo noch vor Minuten ein intensives Gespräch stattfand, herrscht Stille. Auf Intervention eines Teilnehmers begeben sich die Menschen wieder in den Garten des Zentrums, und ... Die Diskussion flammt wieder auf, ist wieder lebendig und intensiv. Hat also der Wechsel vom formellen Ort zum informellen etwas bewirkt? In Anlehnung an das Beispiel oben aus Belgien können wir vermuten, dass die dem Seminarraum eingeschriebene formelle Atmosphäre das Gesprächsverhalten der Diskutant*innen verändert, aus einer spontanen Diskussion wird Schweigen.

In einem Lerncafé in der Volkshochschule Ottakring kommen Menschen zusammen, sitzen um einen Tisch in der Cafeteria der Schule und besprechen gemeinsam, was sie lernen wollen. Die Unterrichtende versucht auf die Fragen und Probleme einzugehen, gemeinsam wird an den Problemstellungen gearbeitet. Einige der Probleme der Lernenden stammen aus den regulären Deutschkursen, die sie besuchen, deren Inhalte wiederum eng mit den gesetzlichen Vorgaben des staatlichen Curriculums verknüpft sind, andere Problemstellungen ergeben sich jedoch aus alltäglichen Kommunikationssituationen, die sich für die Lernenden als herausfordernd und schwierig erwiesen.

4 Alternative Lernräume

Betrachten wir diese Bilder näher, so erkennen wir, dass alternative Lernräume Räume sind, die das historische Erbe der „Schule“, der formellen Räume, nicht aufweisen und – und das scheint mir zentral – mit anderen Inhalten und Interaktionen als den traditionellen schulischen „gefüllt“ werden. Hier wird von Unterrichtenden und Lernenden gemeinsam agiert, sind die Inhalte nicht vorgegeben und die Problemstellungen kommen nicht von außen, sondern von den teilnehmenden, teilhabenden Menschen. Es wird augenscheinlich, dass es nicht nur die Räume sind, die hier ausschlaggebend scheinen, sondern auch, oder vor allem, das, was in den Räumen geschieht. Es geht also nicht um eine Essentialisierung der Räume – im Park ist immer alles gut, im Kursraum nicht –, sondern um einen nicht aufzulösenden Widerspruch oder ein Zusammenwirken zwischen dem Raum und dem in ihm stattfindenden Geschehen. Nicht der Raum alleine garantiert ein alternatives Lerngeschehen, aber er scheint eine Voraussetzung dafür zu sein.

4.1 Theorien eines dritten Ortes bzw. Raumes

Die Diskussion über Lernräume weist in der pädagogischen und bildungstheoretischen Literatur eine große Anzahl an Konzepten auf, die im Folgenden kurz skizziert und vor allem in Verbindung mit der einleitend beschriebenen Szene kommentiert werden: Wir finden „dritte“ Orte und Räume (*spaces*) (Bhabha, 1994; Oldenburg, 1989), „sichere“ Räume des Lernens und Lebens (Hooks, 2015) sowie Zonen des Kontakts (*contact zones*) (Pratt, 1999) und der Begegnung (*affinity spaces*) (Gee, 2004). Wir erkennen hier eine Vermischung von geografischen Orten und sozial konstruierten Räumen. Die dritten Orte Oldenburgs sind eindeutig geografisch bestimmt, erlauben jedoch eine andere Konstruktion sozialen Handelns. Die dritten Räume Bhabhas sind sozial konstruierte, geografisch nicht verortbare Räume, die sehr stark an Identitäten und deren Konstruktionen gebunden sind, ebenso wie die Kontaktzonen (*contact zones*), die sozial bedingte „Zonen“ einer möglichen Begegnung, sehr oft historisch interpretiert, beschreiben, und die „affinity spaces“, die ebenfalls Bezug nehmen auf eine soziale Konstruktion, oftmals im nicht näher definierten digitalen Raum. Wir können in der Diskussion um Lernorte/-räume in den letzten Jahren eine starke Orientierung an digitalen Räumen beobachten (Oblinger,

2006). Das ist jedoch ein Aspekt, der in diesem Beitrag nicht behandelt werden soll und kann.

In seinem Buch „The great good place. Cafés, coffee shops, bookstores, bars, hair salons and other hangouts at the heart of a community“ beschreibt Ray Oldenburg (1989) Orte, die weder dem Arbeits- noch dem Familienleben gewidmet sind und folgende Charakteristika aufweisen: Sie sind nach Oldenburg neutral, stehen allen offen, schwächen soziale Unterschiede ab, sind Orte, an denen Konversation erwünscht ist, sie verfügen über Stammgäste und haben ein „low profile“ und sie sind „playful“ – also keine Orte, an denen ernste Themen verhandelt werden [müssen] (Oldenburg, 1989). Wir finden das Konzept eines dritten Raumes auch beim postkolonialen Theoretiker Homi Bhabha, der diesen als einen Raum beschreibt, „which constitutes the discursive conditions of enunciation that ensure that the meaning and symbols of culture have no primordial unity or fixity“ (Bhabha, 1994, S. 37), also einen Raum, der fluid ist, in dem soziales Handeln frei stattfinden kann und der nicht vorgegebenen Regeln von außen unterworfen ist.

Wichtig erscheinen in unserem Kontext auch die so genannten „sicheren“ Räume. In einem europäischen Projekt arbeitet der lernraum.wien, das Institut für Mehrsprachigkeit, Integration und Bildung der Wiener Volkshochschulen, mit Partner*innenorganisationen aus Portugal, Griechenland, Italien sowie zwei internationalen Organisationen, von denen eine ihren Sitz in Serbien und eine in Belgien hat, an der Entwicklung von Aktivitäten, die die Sensibilisierung für das Konzept von *safe spaces* zum Ziel haben (lernraum.wien, 2021). Eine erste vom Wiener Team durchgeführte Untersuchung, die Literaturstudium, Interviews und Fokusgruppen zum Thema *safe spaces*, vor allem zu dem, was Lernende und Unterrichtende unter *safe spaces* verstehen und welche *safe spaces* sie benötigen, umfasst, hat gezeigt, dass das Kriterium der „Sicherheit“ sehr stark geprägt ist von den konkreten Kontexten, in denen sich die Menschen befinden. Für einige kann sehr wohl der digitale Raum sicher sein, weil sie sich dort verstecken können, wenn sie ihre Kameras abschalten, für viele Menschen sind dies Räume, in denen sie „sie selbst“ sein können, ohne Diskriminierung und Unterdrückung.

Vor allem bedeuten *safe spaces* für Menschen, die eventuell marginalisiert sind bzw. sich als marginalisiert empfinden, eine mögliche Brücke der Integration. Wichtig erscheint es aber nochmals zu betonen, dass sichere Orte nicht im selben Ausmaß für alle Beteiligten sicher sind, sie also stets von den individuellen Kontexten abhängen. Wir erkennen das in der Aussage eines Unterrichtenden einer Wiener Volkshochschule, der meint: „Immer, wenn wir im Park sind, reden die Teilnehmerinnen mehr und offener“, dem von einer Kollegin widersprochen wurde, die meint, „es gehen aber nicht alle mit“. Wir erkennen hier jedoch auch, dass es der Raum alleine nicht ausmacht, er muss mit pädagogischen Prinzipien verknüpft sein, die es den Lernenden ermöglichen, sich auch zu beteiligen, wie wir aus den Interviews mit Deutschlehrer*innen, die am Projekt beteiligt sind, sehen: „Die Teilnehmer*innen nehmen mehr vor

Deutsch im Park mit als von verpflichtenden Deutschkursen“ (Pachler, 2021, S. 16).

4.2 Ein Exkurs: Parks

Parks sind Orte, die in vielem nicht reguliert sind. Sie sind Räume der Erholung, des Spiels, der Kommunikation. Menschen konstruieren ihre Räume in Parks nach einer freien Entscheidung. Die Regulierung der Parks ist auf der Meta-Ebene in Parkordnungen festgehalten, die vorgeben, was in einem Park geschehen darf und was nicht. Die von den Menschen konstruierten Räume folgen anderen Ordnungen, individuellen und gruppenbezogenen Regimen sozusagen. Wer darf wo sitzen, wann kann ich mich auf eine Parkbank (dazu) setzen. Gruppen von Menschen bestimmen in den einzelnen „Räumen“ des Parks die sozialen Bedingungen, unter denen kommuniziert und gespielt, sich erholt und gegangen werden darf. Grundsätzlich können Parks als alternative Orte definiert werden, die einer Vielzahl von Ordnungen folgen, die nicht autoritär durch die Parkordnung festgeschrieben werden, sondern durch ein gemeinsames, zumeist implizites Regelsystem.

Damit werden Parks zumindest zum Teil herrschaftsfreie Räume. Dies galt jedoch nicht immer. Parks waren den Reichen, dem Adel, den Herrscher*innen vorbehalten. Erst 1766 wurde zum Beispiel der Wiener Prater von Josef I. für die Bevölkerung geöffnet (Wien Geschichte Wiki, 2023a), der Wiener Burggarten 1919 (Wien Geschichte Wiki, 2023b).

Parks sind demnach auch Errungenschaften einer Befreiung von Herrschaft und ein Symbol demokratischen Zusammenlebens. Parks sind auch „dritte Orte“, wie sie Oldenburg definiert. Sie sind offen für Begegnungen, Konflikte, Erholung und kreativ gestaltete Freizeit.

Das Inbesitznehmen des städtischen Raumes, das u. a. von Lefebvre (1991; zit. n. Durant, 2015) als ein Ziel der radikalen Erwachsenenbildung definiert wird, findet im Park relativ konfliktfrei statt, da Parks geradezu einladen, in Besitz genommen zu werden. Dem soll jedoch insofern widersprochen werden, als dieses Inbesitznehmen nicht immer konfliktfrei verläuft, aber demokratische Prozesse sind eben stets auch von Konflikten gekennzeichnet. Um den Gedanken der Konflikte weiter zu spinnen, sehen wir, dass Parks auch Orte sind, an denen soziale Bewegungen ihre Räume konstruieren. So besetzte Occupy einen Park gegenüber der Wallstreet, den Zuccotti Park, der für einige Zeit das Zentrum des Widerstandes gegen die neoliberale Wirtschafts- und Politikdominanz wurde (Chomsky, 2012, S. 23–51).

Nicht, dass hier „Deutsch im Park“ mit einer sozialen Revolte verglichen werden soll, aber eine Verbindung zu einer „radikalen“, kritischen und veränderungsorientierten Pädagogik besteht zweifellos. Und es besteht eine Verbindung zum Konzept des Empowerments, also der Ermächtigung gegenüber einer übergeordneten Instanz, die vorgibt, was zu geschehen hat, sei es eben auf der politischen Ebene oder auf der Ebene des Lernens.

Zusätzlich muss an dieser Stelle auch angemerkt werden, dass Parks sehr komplexe soziale Gebilde darstellen. Neben der oben erwähnten Parkordnung bestehen die unterschiedlichen „privaten“ Ordnungen, die nicht nur an bestimmte Plätze in den Parks gebunden sind, sondern auch an eine zeitliche Dimension. Der Park kann am Tag ein (relativ) sicherer Ort sein, in der Nacht jedoch nicht.

5 Andere Orte alleine genügen nicht: Kritische Pädagogik – oder Paolo Freire revisited

Durant stellt fest, „radical education finds a home in incidental and informal learning, although not only“ (Durant, 2015, S.9). Die Fragen über die eingangs geschilderte Szene können jedoch nicht alleine auf die Frage nach Räumen reduziert werden. Wenn wir nochmals in das belgische Zentrum zurückgehen, erinnern wir uns, dass es zwei Arten von Räumen gab, die formellen und die informellen. Im (formellen) Unterrichtsraum können wir eine Lehrerin beobachten, eine ehrenamtlich tätige ehemalige Schullehrerin, die Spotti Ms Frida nennt (Spotti, 2017, S. 381) und die ihren Unterricht sehr klassisch – eventuell mehr als klassisch und eher der schwarzen Pädagogik verpflichtet – anlegt. Sie bestimmt, was und vor allem wie gelernt werden soll, sie behandelt die erwachsenen Lernenden wie Volksschüler*innen und steht damit tendenziell im Einklang mit den dem Raum, und dem Zentrum, innewohnenden Normierungs- und Disziplinierungsmustern. Wir müssen nicht nur die Räume analysieren, sondern auch, welche pädagogischen Konzepte in den neu entstehenden Lernräumen umgesetzt werden. Auf die eingangs beschriebene Szene zurückgreifend stellt sich nunmehr die Frage, was ist die Basis der „Kurse“ „Deutsch im Park“ aus einer pädagogischen Sicht?

In seinem grundlegenden Werk „Die Pädagogik der Unterdrückten“ (Freire, 1973) stellt der Autor einige Prinzipien eines alternativen Unterrichtskonzeptes dar: Die Inhalte werden von den Lernenden gemeinsam mit den Lehrer*innen² festgelegt, sie müssen die Fragestellungen der Lernenden betreffen und dürfen nicht einem von oben festgelegten Curriculum entspringen und – und das erscheint mir zentral – die Unterrichtssituation ist geprägt von einer dialogischen Haltung der Lehrer*innen und Schüler*innen, die einander als ebenbürtige Partner*innen begegnen. Das Projekt „Deutsch im Park“ sieht sich, so wie die Lern- oder Sprachencafés, bewusst als Gegenakzent zu den staatlich verordneten Deutschkursen, die Teilnahme ist freiwillig, es gibt kein Curriculum und keine verordneten Vorgaben, die Lernenden entscheiden gemeinsam mit den Unterrichtenden über Inhalte und eventuell auch über Methoden. Empowerment ist das zentrale Anliegen der Tätigkeit in den Lernräumen.

2 Freire verwendet diesen Ausdruck für Unterrichtende.

6 Ein Fazit

Was also kann der (Lern-)Raum bewirken? Räume und ihre Gestaltung tragen wesentlich zu Kommunikationssituationen und Atmosphäre bei. Schon eine nicht hierarchisch organisierte Sitzordnung kann verändernd wirken. Das jedoch nur bedingt. Pflanzen und Bilder machen einen Unterschied, wobei sich hier die Frage stellt, wer darf denn Pflanzen aufstellen und Bilder aufhängen, wer entscheidet, der Schulwart, die*der Lehrer*in oder die Lernenden – oder entscheiden alle gemeinsam? Die Raumgestaltung insgesamt hat einen großen Einfluss auf Kommunikation(smöglichkeiten) und das Gemeinsame. Räume bilden, wie wir oben gesehen haben, Hierarchien ab, ebenso wie Änderungen in der Kommunikation und den pädagogischen Verhältnissen. Kleine Adaptionen können Schulräume in Richtung auf alternative Lernräume verändern, aber es geht um mehr als um Raumgestaltung, denn alternative Lernräume sind frei von vorgegebenen Strukturen und Verhaltensmustern, sie stellen Räume dar, die die Lernenden gemeinsam mit einer Lehrenden ko-konstruieren können. Werden Räume also kombiniert mit den Prinzipien einer ermächtigenden Pädagogik, so können sie zu freien, alternativen Lernräumen werden. Das Zusammenwirken von Raum und Inhalt ist entscheidend für das Gelingen des Projekts.

Schulische Räume können dann zu gemeinsamen Lernräumen werden, wenn sie mit den pädagogischen, veränderungsorientierten Prinzipien kombiniert werden. Die Schule an sich kann streng genommen nie zum alternativen Lernraum werden.

Pachler analysiert in ihrer Bachelorarbeit (Pachler, 2021) das Projekt „Deutsch im Park“ als eine Aktivität der aufsuchenden Bildungsarbeit, also eines Ansatzes, der die Lernenden an Orten aufsucht, an denen sie sich befinden, und nicht darauf „wartet“, dass sie Bildungseinrichtungen besuchen. Ein Ansatz also, der sich im Paradigma der kritischen Pädagogik verortet. Dies bedeutet neben der Auswahl von Orten, die in der Nähe der Lernenden sind und durchaus als niederschwellig angesehen werden können, auch eine Herangehensweise an das Lernen abseits von vorgegebenen Curricula, Prüfungen und Anwesenheitspflichten. Damit wird das Projekt zu einer politischen Handlung, im konkreten Fall gegen die damals – und heute noch – gültige Verpflichtung zum Deutschlernen für Zugewanderte aus so genannten Drittstaaten. „Deutsch im Park“ ist also, wie es Pachler nennt, ein Kontrapunkt zu den verpflichtenden Kursen (Pachler, 2021, S. 13). Dies bestätigt sich auch in den Interviews mit Unterrichtenden: „Es ist eines meiner Lieblingsprojekte an der VHS, wegen Niederschwelligkeit, Lernatmosphäre sehr positiv, ungezwungen, dadurch geht auch mehr weiter als in [einem] formellen Deutschkurs“ (Pachler, 2021, S. 25). Bedenken wir die zwei wesentlichen Faktoren des Projektes „Deutsch im Park“ (oder der Lerncafés), so können wir auf den zweiten Parameter rekurrieren, die pädagogische Komponente. Wir können die Schule, konkreter unser Klassenzimmer, zu einem *safe space* machen, in dem die Lernenden sicher sind vor Diskriminie-

rung, in dem abweichende Meinungen akzeptiert und diskutiert werden und – vor allem – sich die Unterrichtenden nicht als neutrale Manager*innen des Unterrichts gerieren, sondern selbst eine klare politische Meinung vertreten, dies aber stets transparent und deutlich, wie es Freire (1973, 1993; zit. n. Mayo, 2001; Mayo, 2006, S.281) fordert. Unterricht muss einem dialogischen Prinzip folgen. Also erscheint die Option in den Bereichen der Schule und der Universität nicht zu sein, in den Park zu gehen und in frischer Luft mit traditionellen Methoden und Inhalten zu operieren, sondern an den „alten Orten“ neue Räume zu kreieren, die getragen sind von einer demokratischen, wertschätzenden und vielfach gleichberechtigten Arbeit am Lernen.

Wir müssen also feststellen, dass es nicht alleine der Raum ist, der das Lernen verändert. Der Raum kann unterstützend funktionieren, indem er ein angenehmer, als sicher empfundener Raum ist, das Wesentliche jedoch ist der pädagogische Ansatz. Eine Pädagogik, die Lernende als aktiv Beteiligte ansieht, in der das dialogische Prinzip (Mayo, 2001) vorherrscht und Fragestellungen gemeinsam formuliert und beantwortet werden, immer in Hinsicht auf die konkreten Kontexte der Lernenden. Daraus folgt, dass alternative Räume Räume des Empowerments, des Antirassismus und der Antidiskriminierung sein müssen. Die Prinzipien des pädagogischen Handelns und der Haltung der Unterrichtenden machen die Räume erst zu alternativen Lernräumen.

Als ein hervorragendes Beispiel für diesen Ansatz und diese Haltung, die sich in der Praxis einer Institution widerspiegelt, kann eine Migrant*innen Selbstorganisation in Österreich dienen, maiz/kollektiv. Diese Organisation führt seit langer Zeit Kurse für migrantische Frauen durch und ist dem Freire'schen Ansatz verpflichtet. maiz/kollektiv sieht die Lernenden als ebenbürtige Partner*innen des Lernprozesses und bindet sie in die Bildungsarbeit, aber auch in politische Aktionen ein. Zwei Beispiele dafür sind das gemeinsam mit Lernenden erarbeitete (alternative) Curriculum für Deutsch als Zweitsprache (maiz, 2014) und die Beschreibung des kollaborativ durchgeführten Prozesses der Themenfindung für einen Kurs (Muckenhuber et al., 2019).

Literatur

- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. Routledge.
- Castells, M. (2010). *The power of identity* (Vol. 2). Wiley-Blackwell.
- Chomsky, N. (2012). *Occupy*. The Coffin Factory.
- Durant, C. (2015). *Henri Lefebvre as adult education theorist. The city, learning and the production of space*. Antagonish.
- DVV, FOLAC & lernraum.wien (2014). *Outreach, Empowerment, Diversity. Leitfaden für Trainerinnen und Trainer und Programmplanende in der Erwachsenenbildung*. OED. https://www.oed-network.eu/wp-content/uploads/2018/06/Guidelines-for-trainers_DE.pdf
- Foucault, M. (1977). *Überwachen und Strafen*. Suhrkamp.

- Foucault, M. (1992). *Andere Räume. Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik* (S. 34–46). K. Barck.
- Foucault, M. (2004). Von anderen Räumen. In *Dits et Ecrits, Schriften* (Bd. 4). Suhrkamp.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. rororo.
- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the city*. Continuum.
- hooks, b. (2015). *Feminist theory: From margin to center*. Routledge
- Kreichauf, R. (2017). Michel Foucault: Raum als relationales Mittel zum Verständnis und zur Produktion von Macht. In F. Eckhardt (Hrsg.), *Schlüsselwerke zur Stadtforschung* (S. 2–24). Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10438-2_24
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell.
- lernraum.wien (2021). *The Why, the What, the Who and the How*. A report on focus groups IO1.A1: Safe Spaces in everyday life: Coping with struggle and oppression in everyday life systems. https://www.safespacesale.eu/wp-content/uploads/2022/04/SAFE_IO1_A1_In-Layout_ENG.pdf
- maiz (Hrsg.) (2014). [d_a_] *Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse und Perspektiven eines partizipativen Forschungsprozesses*. Reflexion und gesellschaftskritische Zugänge. [d_a_] Curriculum für die Erwachsenenbildung: Deutsch als Zweitsprache im Dissens. https://www.maiz.at/sites/default/files/images/deutsch-als-zweitsprache_www-2.pdf
- Mayo, P. (2001). Education for radical humanization in neoliberal times: A review of Paulo Freire's later Work. Remaining on the same side of the river: A critical commentary on Paulo Freire's later work. In *Liberating Praxis* (S. 369–397). Sense.
- Mayo, P. (2006). Critical pedagogy for transformative optimism. *Interchange*, 37 (3), 277–283.
- Motschilnig, R., Ebner, G. & Fritz, T. (2014). *Outreach, Empowerment, Diversity. Politische Empfehlungen*. https://www.oed-network.eu/wp-content/uploads/2018/06/OED_policy_recommendations_DE1.pdf
- Muckenhuber, S., Hrubesch, A., Stiftinger, A., Salgado, R. & Fritz, T. (2019). *Basisbildung. Von der Praxis zu den Prinzipien von den Prinzipien zur Praxis. Und zurück*. BILL.
- Oblinger, D. G. (Hrsg.). (2006). *Learning spaces*. Educause. <https://www.educause.edu/research-and-publications/books/learning-spaces>
- Oldenburg, R. (1989). *The great good place. Cafes, coffee shops, bookstores, bars, hair salons and other hangouts at the heart community*. Marlow & Company.
- Pachler, B. (2021). *Kontrapunkt. Aufsuchende Bildungsarbeit im öffentlichen Raum am Beispiel des Projekts „Deutsch im Park“* [Unveröffentlichte Bachelorarbeit]. Universität Wien.
- Pratt, M. L. (1999). Arts of the contact zone. In D. Bartholomae & A. Petrosky. (Hrsg.), *Ways of Reading*. Bedford/St. Martin's.

- Spotti, M. (2017). Crawlers, footers, runners: Language ideological attributions to adult language learners in a Dutch as L2 classroom. In Council of Europe (Hrsg.), *The linguistic integration of adult migrants. L'intégration linguistique des migrants adultes. Some lessons from research* (S. 379–385). Council of Europe.
- Spotti, M. (2019). It's all about naming things right: The paradox of web truths in the Belgian asylum seeking procedure. In N. Gill & A. Good (Hrsg.), *Asylum determination in Europe* (S. 69–89). Palgrave.
- Spotti, M. (2021). L2 learning while doing togetherness on You Tube: Exploring the role of a socio-technological platform in an asylum-seeking center. In M. Spotti, J. Swanenberg & J. Blommaert (Hrsg.), *Language policies and the politics of language practices. Essays in honour of Sjaak Kroon* (S. 25–37). Springer.
- VHS lernraum.wien (2023). *Willkommen beim lernraum.wien*. <https://www.vhs.at/de/e/lernraum-wien>
- Wien Geschichte Wiki (2021). *Volkshochschule*. <https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Volkshochschule>
- Wien Geschichte Wiki (2023a). *Prater*. https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Prater#C3.96ffnung_des_Praters_durch_Kaiser_Joseph_II._und_erste_Bl.C3.BCte_des_Wurstelpraters
- Wien Geschichte Wiki (2023b). *Burggarten*. <https://www.geschichtewiki.wien.gv.at/Burggarten>

Was Sprachlernberater*innen aus ihrer Tätigkeit mitnehmen – Reflexionskompetenzen studentischer Sprachlernberater*innen aus einer DaF-Propädeutik

Melanie Brinkschulte, Swetlana Meißner

Sprachlernberater*innen entwickeln und praktizieren vielfältige Kompetenzen, die sie während der Durchführung von Sprachlernberatungen nutzen. Diese Kompetenzen dienen als Schlüsselkompetenzen für weitere berufliche Tätigkeiten und werden auf diese transferiert. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Interviews mit elf ehemaligen studentischen Sprachlernberater*innen eröffnet Einblicke in ihre Reflexionskompetenzen in aktuellen beruflichen Kontexten. Diese beziehen sich auf selbstreflexive Handlungen und zielgruppenorientierte Kommunikation.

1 Einleitung

Sprachlernberatung (SLB) als unterstützendes Angebot beim Fremdsprachenlernen hat sich mittlerweile an vielen Hochschulen und in Sprachschulen in Deutschland etabliert. Die Sprachlernberater*innen oder Sprachcoaches führen eine verantwortungsvolle Beratungstätigkeit durch, die mit der Anwendung vielschichtiger Kernkompetenzen verbunden ist (Claußen & Spänkuch, 2020). Sie stellen Professionskompetenzen für Sprachlernberater*innen dar. Als besonders zentral, da sie alle Kernkompetenzen umspannen, erscheinen Reflexionskompetenzen der Sprachlernberater*innen, die sowohl das Anregen der Ratsuchenden zum Reflektieren ihrer Lernprozesse als auch Selbstreflexionen der Berater*innen zu ihrem Vorgehen in SLBen umfassen.

An einigen Hochschulen, wie z. B. an der Universität Göttingen, arbeiten ausgebildete, studentische Sprachlernberater*innen, die durch ihre Peer-Beratungssituation zum einen eher auf Augenhöhe zu den Ratsuchenden agieren können. Zum anderen bauen studentische Sprachlernberater*innen ihre Professionskompetenzen in der SLB durch die Ausbildung und ihre Praxis kontinuierlich aus. Im späteren Berufsleben, das nicht notwendigerweise in der SLB liegt, können sie diese professionellen Kompetenzen unter Umständen anwenden. Uns interessierte – angelehnt an Befragungen ehemaliger Schreib-Peer-Tutor*innen (Hughes et al., 2010) –, welche Professionskompetenzen unterschiedene Sprachlernberater*innen als berufsrelevant wahrnehmen. Dabei legen wir den Schwerpunkt der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung retrospektiv geführter Leitfadeninterviews auf Aussagen der Befragten zu Reflexionskompetenzen, die sie als zentral für ihre berufliche Praxis ansehen. Mit dieser explorativ angelegten Alumni*ae-Studie möchten wir zu einer empirisch-wissenschaftsfundierten Beschreibung professioneller Kompetenzen von Sprachlernberater*innen beitragen. Zudem zeigen wir auf, dass professionelle

Reflexionskompetenzen in verschiedenen Berufsfeldern von Befragten als handlungsrelevant angesehen werden.

2 SLB – eine theoretische Verortung der Kernkompetenzen von Sprachlernberater*innen

Die SLB ist eine niederschwellige Begleitung und Unterstützung individueller Sprachlernprozesse mit dem Ziel, die Lernenden für das eigene Sprachenlernen zu sensibilisieren, damit sie bewusst(er) individuelle, autonome Lernformen für sich entdecken und anwenden können (Kleppin & Spänkuch, 2014; Schmenk, 2016; Vogler, 2011). Daher sind das Reflektieren über das Sprachenlernen und das Entwickeln einer Sprachlernbewusstheit zentrale Lerngegenstände in SLBen, mit denen sich die Lernenden auseinandersetzen, die Deutsch als Zielsprache lernen (Brinkschulte & Meißner, 2022a, 2022b). Das übergeordnete Ziel von SLBen besteht darin, dass die Lernenden Lernwege für ihr Sprachenlernen formen, sodass sie eigenständig lernen können, um selbst gesteckte Lernziele zu erreichen. Diese Form der Unterstützung zum Entwickeln eigenständiger Lernwege im Sinne der Ausbildung einer Sprachlernbewusstheit wird häufig als Hilfe zur Selbsthilfe umschrieben. Sprachlernberater*innen haben in der Durchführung von SLBen eine besondere Funktion: Sie unterstützen und begleiten die Lernenden in ihren Lernprozessen, indem sie Anregungen zur Selbstreflexion für die Lernenden anbieten und andere – teilweise neue – Lernwege mit entsprechenden Strategien und Methoden aufzeigen, allerdings die Entscheidungen den Lernenden überlassen. Damit unterscheidet sich die Rolle von Sprachlernberater*innen von derjenigen einer Lehrkraft im Unterricht, auch wenn es teilweise zu Überschneidungen kommt, da auch Lehrpersonen während des Unterrichts oder unterrichtsbegleitend Lernende beraten. In Modellen zu Professionskompetenzen von Lehrkräften werden daher u. a. auch Beratungskompetenzen berücksichtigt (z. B. Baumert & Kunter, 2006). Allerdings werden in diesen Modellen Beratungskompetenzen seltener explizit ausgeführt und auf Situationen übertragen, die zusätzlich zu kognitiven Dimensionen (Fachkompetenzen), kommunikativen Dimensionen (Gesprächsführungsstrategien, para- und nonverbale Kommunikation), affektiven Dimensionen (Empathiefähigkeit, Akkomodation des Sprechverhaltens) auch kultursensible Dimensionen (Fähigkeit zum Beobachten, zur Einnahme von Mehrperspektivität, Ambiguitätstoleranz) berücksichtigen, wie sie beispielsweise von Hiller (2020) für interkulturelle Beratungskompetenzen im Hochschulkontext ausgeführt werden.

Spezifische Kernkompetenzen für Sprachlernberater*innen und Sprachlerncoaches entwickeln Claußen und Spänkuch (2020) aus theoretischer Perspektive, indem sie vom Weinert'schen Kompetenzbegriff ausgehend zentrale Kompetenzbereiche mit ihren Deskriptoren entwickeln. Diese beinhalten persönliche Kompetenzen, Feldkompetenz, die das Wissen aus der Fremdsprachendidaktik sowie relevanter Bezugsdisziplinen umfasst, fachlich-methodische Kompetenz, sozio-linguistische Kompetenz und Handlungskompetenzen (Claußen

& Spänkuch, 2020, S. 66–69). Aufbauend auf dem Verständnis einer professionellen Beratungshaltung mit entsprechenden Qualitätskriterien der Deutschen Gesellschaft für Beratung e. V. (DGfB, 2003) und dem Positionspapier des nationalen Netzwerks Sprachlernberatung (SLB) und Sprachlerncoaching (SLC) (Netzwerk SLB & SLC, 2021), in denen die besondere Bedeutung der Selbstevaluation betont wird, entwickeln Lehker und Saunders (2022) einen „Werkzeugkasten zur Selbstevaluation von Sprachlernberater*innen“ (Lehker & Saunders, 2022, S. 79). Dieser greift die von Claußen und Spänkuch (2020) dargestellten Kernkompetenzen weitgehend auf und konkretisiert sie in Deskriptoren unter verschiedenen Themenfeldern, die sowohl Kompetenz- als auch Wissensbereiche abdecken: Hierzu gehören „Fertigkeiten bzw. Techniken in der Sprachlernberatung“ (Lehker & Saunders, 2022, S. 83), in denen u. a. Kommunikationsfähigkeiten und Fähigkeiten zur Anregung von Reflexionsprozessen gebündelt werden, „Wissensbereiche in der Sprachlernberatung“ (Lehker & Saunders, 2022, S. 84), die sowohl fremdsprachendidaktisches Wissen als auch beraterbezogenes Fachwissen subsumieren, und nicht zuletzt berücksichtigt der Werkzeugkasten den Aspekt der „Haltung“ (Lehker & Saunders, 2022, S. 85) von Sprachlernberater*innen, der u. a. beratungsspezifische Haltungen, wie z. B. „Orientierung auf die Eigenverantwortlichkeit des/der Ratsuchenden“ (Lehker & Saunders, 2022, S. 85) erfasst. Diesen Werkzeugkasten mit seinen Deskriptoren können Sprachlernberater*innen für Selbstevaluationen oder auch für Interventionen nutzen, um professionelle Beratungskompetenzen zu vertiefen.

Aus dem kurzen Überblick zu Kompetenzen von Sprachlernberater*innen wird ersichtlich, dass Beratende vielschichtige Kompetenzen in ihre SLBen einbringen, die sie in ihrer Beratungspraxis und deren Reflexion weiterentwickeln – so ist es anzunehmen. Dabei regen die Berater*innen die Lernenden zur Reflexion an und reflektieren ihr eigenes Handeln im Kontext einer interkulturellen Handlungssituation. In den Kompetenzbeschreibungen werden Reflexionskompetenzen als bedeutsam hervorgehoben. Daher bezieht sich unser Erkenntnisinteresse in der Begleitforschung von SLBen auf die Wahrnehmung von Sprachlernberater*innen bzgl. ihrer Reflexionskompetenzen.

3 Methodisches zur Begleitstudie

3.1 Herleitung der Forschungsfrage und methodische Umsetzung

Die Idee für die vorliegende empirische Studie stammt aus einer Alumni*ae-Befragung ehemaliger Schreib-Peer-Tutor*innen, die im US-amerikanischen Kontext durchgeführt wurde (Hughes et al., 2010). Den Ausgangspunkt bildete das Interesse daran, welche Kompetenzen ehemalige Schreib-Peer-Tutor*innen aus ihrer Tätigkeit als Schreibberater*innen entwickelt haben und in späteren beruflichen Handlungen oder im weiteren Studium anwenden konnten. Adaptionen dieser Ehemaligen-Befragungen zu Kompetenzen, die die Schreib-Peer-Tutor*innen aus ihren Tätigkeiten als Schreibberater*innen mitnehmen, sind

für den deutschsprachigen Raum von Vode (2020) und für den niederländischen Raum von Croupé (2022) durchgeführt worden.

Uns interessiert in der Begleitstudie zur Durchführung propädeutischer SLBen, welche Kompetenzen, und hier besonders die Reflexionskompetenzen, ehemalige studentische Sprachlernberater*innen aus ihrer Tätigkeit mitnehmen. Dabei möchten wir diejenigen Kompetenzbereiche, die für Sprachlernberater*innen bisher beschrieben wurden, als Basis nehmen, um zum einen zu erheben, welche Fähigkeiten und Kenntnisse die Befragten als zentral für ihr späteres Handeln empfinden, und zum anderen ein differenziertes Bild über Reflexionskompetenzen erhalten, die die Befragten angeben. Daher führen wir im Unterschied zu der Ausgangsuntersuchung keine schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens mit weitgehend geschlossenen Fragen durch, sondern sehen retrospektive problemzentrierte Interviews (Lamnek, 2010; Riemer, 2022) als die geeignete Erhebungsmethode für unser Erkenntnisinteresse an. Die als Audioaufnahmen vorliegenden Interviews wurden nach deren Aufbereitung qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet (Aguado, 2013; Mayring, 2010; Mayring & Fenzl, 2019).

Durch die explorative Ausrichtung der Begleitforschung ergibt sich die Gelegenheit einer differenzierten und detailgenauen Beschreibung sowohl von Fähigkeiten, die ehemalige Sprachlernberater*innen ihrer Tätigkeit zuschreiben, als auch einer begründeten Zuordnung, welche Bedeutungen die ehemaligen Sprachlernberater*innen diesen Fähigkeiten in Bezug auf aktuelle Tätigkeiten beimessen.

3.2 Datengrundlage und Vorgehensweise

Die individuellen SLBen sind am Institut für Interkulturelle Kommunikation e. V. verortet und werden in Kooperation mit der Universität Göttingen für internationale Studienanwärter*innen angeboten. Sie finden als fakultatives Angebot begleitend zu studienvorbereitenden Sprachkursen (für die Sprachniveaus A1 bis C1 GeR) statt und werden von 2017 bis 2022 gefördert durch die Programmlinien DAAD Integra und Welcome angeboten (Brinkschulte & Meißner, 2022a, 2022b). Die SLBen führen ausgebildete, studentische Sprachlernberater*innen durch: Sie haben erfolgreich an einer Zusatzausbildung zur*m Sprachlernberater*in teilgenommen, die sie zur Durchführung von SLBen mit einem bestimmten Schwerpunkt (‘Allgemeine Beratung’, ‘Aussprache’, Hörsehverstehen’ oder ‘Schreiben und Lesen’) qualifiziert. Während der Berater*innenentätigkeit nehmen die Studierenden regelmäßig an Teamtreffen teil, in denen in Form von Interventionen (z. B. kollegiale Fallberatung) die Sprachlernberatungspraxis reflektiert wird. Zusätzlich erweitern und vertiefen die Sprachlernberater*innen ihre Fachkenntnisse in regelmäßigen Fortbildungen. Parallel dazu entwickeln sie im Team Materialien, die sie in SLBen erproben. Für die Begleitforschung konnten unter Einverständnis der Beteiligten 2523 Audiomitschnitte inkl. Beratungsprotokollen mit insgesamt 385 Ratsuchenden dokumentiert werden (siehe [Tabelle 1](#)). Da die Anzahl möglicher Beratungen pro

Ratsuchendem*r nicht eingeschränkt war, konnten die Lernenden selbst entscheiden, wie viele SLBen sie für ihr Lernen als sinnvoll erachteten. Durchschnittlich nahmen die Ratsuchenden 9,6 Beratungen in Anspruch. [Tabelle 1](#) gibt weiterhin Auskunft über die Verteilung der Beratungseinheiten auf die verschiedenen thematischen Schwerpunkte.

Gesamtanzahl der Ratsuchenden	385
Anzahl der Beratungseinheiten (eine Beratungseinheit à 45 Minuten)	2523
Durchschnittliche Teilnahme an SLBen	9,566
Verteilung der 2523 Sprachlernberatungseinheiten auf folgende Schwerpunkte:	
Allgemeine Lernberatung	464,21
Aussprache	1062,31
Hör-Sehverstehen (ab 2018)	204,91
Schreiben und Lesen	791,07

Tab. 1: Verteilung der SLBen nach Schwerpunkten, bis 01.07.2022 (eigene Darstellung)

Insgesamt arbeiteten über den Zeitraum 2017–2022 19 studentische Sprachlernberater*innen im Projekt; elf von ihnen konnten retrospektiv zu ihrer Tätigkeit interviewt werden (siehe [Tab. 2](#)). Die Interviews dauerten 45–100 Minuten, sodass das Datenkorpus insgesamt über 696 Minuten umfasst.

Anzahl Sprachlernberater*innen	19
Anzahl interviewter ehemaliger Sprachlernberater*innen	11
Dauer der Audio-Aufnahmen [Min]	696

Tab. 2: Sprachlernberater*innen im Projekt (eigene Darstellung)

Die Interviews sind problemzentriert angelegt und wurden von einer neutralen Person mithilfe eines Leitfadens durchgeführt (Lamnek, 2010; Riemer, 2022). Interviewt wurden Sprachlernberater*innen, die mind. sechs Monate als Sprachlernberater*in im Projekt tätig waren. Um einer retrospektiven Betrachtung der Tätigkeit als Sprachlernberater*in gerecht werden zu können, die zugleich das Einbinden der Tätigkeit als SLB in das weitere Studium oder in berufliche Tätigkeiten reflektiert, wurden die Alumni*ae ca. ein Jahr nach Abschluss ihrer Sprachlernberatungstätigkeit interviewt. Eine soziale Erwünschtheit in den Antworten der Befragten kann weitgehend ausgeschlossen werden, da die Proband*innen zum Zeitpunkt des Interviews keine vertragliche Verpflichtung mehr hatten, und zudem konnte durch die Neutralität der Interviewerin eine inhaltliche Distanz zum Projekt gewährleistet werden. Die qualitative inhaltliche Auswertung der Daten erfolgte in Form einer induktiven und deduktiven inhaltlichen Strukturierung der Aussagen.

4 Reflexionskompetenzen von Sprachlernberater*innen

Wie bereits in [Abschnitt 2](#) beschrieben, stellen Reflexionskompetenzen der Sprachlernberater*innen eine wesentliche, übergreifende Kernkompetenz dar, die in den verschiedenen Kompetenzfeldern angewandt wird. Der*die Sprachlernberater*in regt Reflexionsprozesse zum Sprachenlernen bei den Ratsuchenden an und reflektiert das eigene beratende Handeln (Selbstreflexivität). Reflexion stellt somit einen Kern der SLB dar und wird zum Schlüsselement für kompetenzbasiertes Beraten (Brinkschulte & Meißner, 2022a, 2022b; Wyss, 2013).

Der Reflexionsbegriff wird aktuell u. a. in der Professionsforschung diskutiert. Dabei greifen Studien grundlegende Erkenntnisse von Dewey (1910) zum reflexiven Denken auf und entwickeln die Erkenntnisse auf der Grundlage empirischer Studien weiter. Reflexion kann als ein Nach-Denken verstanden werden, bei dem reflektierende Personen „aus dem unmittelbaren Handlungsgeschehen zeitlich heraustreten“ (Schädlich, 2019, S. 34), um über eine konkrete Handlungssituation nachzudenken, diese genauer zu verstehen und ggf. Schlussfolgerungen (u. a. für weiteres Handeln) zu ziehen. Schön (1983) unterscheidet beim reflektierenden Handeln das *reflection-in-action* und *reflection-on-action*, um zum einen die zeitliche Verortung reflexiven Handelns und zum anderen die Komplexität reflexiven Handelns zu identifizieren. Reflexion selbst kann aber nicht direkt beobachtet werden (Schädlich, 2019, S. 37), sondern wird erst über Kommunikation zugänglich.

Teilhandlungen des Reflektierens werden von Barczaitis et al. (2022, S. 133–139) in einem didaktischen Modell wissenschaftsfundiert entwickelt, um Lernende dafür zu sensibilisieren, wie sie reflektieren lernen können. Die Teilhandlungen sind in diesem Phasenmodell isoliert aufgeführt; es wird jedoch davon ausgegangen, dass sie in einem komplexen Reflexionsprozess miteinander verwoben sind ([Abb. 1](#)).

Während es nach Barczaitis et al. (2022) beim ‚Dokumentieren‘ darum geht, retrospektiv und reflektierend erfolgte Handlungen zu beschreiben, ist mit der Phase ‚Verstehen‘ die Begründung der eigenen Entscheidungen für das Handeln im aktuellen Kontext (z. B. Studium, Beruf) gemeint. Beide Phasen schließen eine bewusste Auseinandersetzung der Lernenden mit ihren eigenen Motiven, Einstellungen, Haltungen und Überzeugungen ein. In der Phase ‚Anwenden‘ werden erfolgte Handlungen beschrieben und mit bisherigen Erfahrungen in Zusammenhang gebracht. Dabei können deren lernförderliche Effekte und auch Schwierigkeiten sowie mögliche Lösungswege für deren Beseitigung thematisiert werden. Beim ‚Analysieren/Interpretieren‘ findet die Analyse bzw. die Interpretation einer bestimmten eigenständigen (Teil-)Handlung unter Berücksichtigung der erforderlichen Qualitätskriterien z. B. für den beschriebenen Prozess statt. Möglich sind auch Vergleiche zu anderen Lernerfahrungen. Die Evaluationsphase dient einer subjektiven Einschätzung (mit Begründung) des eigenen Vorgehens in der reflektierten Lernsituation. Darüber hinaus können

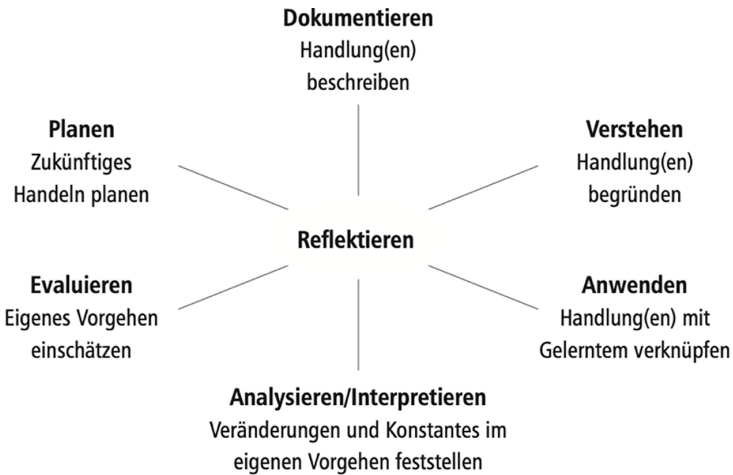


Abb. 1: Teilhandlungen beim Reflektieren (Barczaitis et al., 2022, S. 138)

Schlussfolgerungen für das weitere Vorgehen gezogen werden. Die Teilhandlung des Planens eröffnet den Raum für konkrete Überlegungen für zukünftige Lernprozesse.

Auf die SLB übertragen bedeutet Reflexion, dass Sprachlernberater*innen ein Anliegen bzw. eine Irritation im Lernprozess der Ratsuchenden wahrnehmen und eine bewusste Auseinandersetzung mit diesem Anliegen bzw. dieser Irritation herbeiführen oder diese bewusste Auseinandersetzung von dem*r Ratsuchenden initiiert wird, da er*sie eine Irritation im eigenen Lernprozess bemerkt hat. Auslöser für reflektierendes Handeln in SLBen kann also sowohl fremd- als auch selbstinitiiert sein. Das reflektierende Handeln kann individuell oder kooperativ durchgeführt werden. Reflexionsprozesse können während der SLB durchgeführt werden, indem z. B. ein*e Ratsuchende*r Aspekte des eigenen Lernens reflektiert. Sie können ebenso gut nachbereitend stattfinden, indem z. B. ein*e Sprachlernberater*in den Beratungsverlauf anhand seines*ihrer Protokolls reflektiert. Reflexion von SLBen bedeutet somit auch, dass Berater*innen ihr Handeln während oder nach einer Beratungssitzung reflektieren, um zu ergründen, wie sie in der Beratungssituation gehandelt haben, welche Beweggründe sie für ihr Handeln hatten und welche Handlungsalternativen es ggf. geben könnte. Zudem denken Berater*innen in Reflexionsprozessen darüber nach, wie sie bisher ihre eigenen Lernaktivitäten gestaltet haben, und bauen damit eigene Selbstlernkompetenzen aus (Jenert, 2008). Je bewusster Sprachlernberater*innen die eigenen Lernprozesse in die Gestaltung der Reflexionsprozesse mit einbeziehen, desto professioneller werden sie in ihrem Berater*innenhandeln. In einem Reflexionsprozess können die verschiedenen Teilhandlungen des Reflektierens miteinander verknüpft werden. Es müssen jedoch nicht unbedingt alle Teilhandlungen durchgeführt werden. Lehker und

Saunders (2022, S.86) beschreiben die Selbstevaluation von Sprachlernberater*innen als „reflexive Praxis“, die sie als konstitutives Merkmal professionellen Handelns charakterisieren.

5 Berufsrelevante Reflexionskompetenzen ehemaliger Sprachlernberater*innen

5.1 Selbstreflexives Handeln im Beruf

Die Notwendigkeit, das eigene Handeln im Beruf zu reflektieren, wird von den Alumni*ae angesprochen. Sie betonen, dass sie durch ihre Tätigkeit als Sprachlernberater*in Methoden kennen- und schätzen gelernt haben, die es ihnen ermöglichen, sich selbst zu reflektieren, indem sie differenzierte Selbstwahrnehmungen praktizieren und diese Arten der Reflexion für ihre beruflichen Tätigkeiten nutzen. Es werden zwei Beispiele erläutert: 1) Selbstreflexion durch Schreiben, 2) aus Fehlern lernen.

Eine Erläuterung liefert die Alumna MR, die zum Zeitpunkt des Interviews ihr Masterstudium abgeschlossen hatte und in der Universitätsverwaltung arbeitete.

Beispiel 1: Selbstreflexion durch Schreiben

MR: „Wir haben bei den Beratungen immer Protokoll geführt und hatten da auch immer die Möglichkeit, selber nochmal Gedanken aufzuschreiben, wie haben wir uns selber in der Beratungssituation wahrgenommen, wie haben wir den Ratsuchenden wahrgenommen. Und das war wirklich sehr hilfreich, das immer zu machen, weil man dadurch im Blick hatte, was war das gerade für eine Situation, wie habe ich darauf reagiert und wie hätte es gern gemacht. Also, genau das war eine gute Übung. Und generell Schreiben ist unglaublich wichtig für mich zum Reflektieren. Nach einer langen Arbeitswoche mache ich das immer noch, dass ich mich hinsetze und Gedanken aufschreibe. Einmal kommt es dadurch aus dem Kopf raus. Und man kann ein bisschen abschalten, gerade hier im Homeoffice, wo man keine Trennung hat zwischen Arbeit und Privatleben. Und man kommt dabei auf Ideen, wenn man schreibt.“

MR beschreibt zunächst, welche Handlungen sie nach durchgeführten Beratungen vollzog: Sie fertigte ein Protokoll zu jeder durchgeführten SLB mit eigenen Einschätzungen zur Beratung an (Teilhandlungen des Dokumentierens, Evaluierens, Analysierens). Diese Handlungen bewertet sie als „sehr hilfreich“ für die zurückliegende Beratungstätigkeit, um die zurückliegende Beratung zu reflektieren und Schlussfolgerungen für zukünftige Beratungen zu ziehen. In ihrer aktuellen beruflichen Praxis praktiziert sie ein reflexives Schreiben, um sich über Geschehenes in ihrem beruflichen Alltag klarer zu werden, um abzuschalten und Freiraum für neue Ideen zu erhalten.

Das zweite Beispiel stammt aus einem Interview mit der Alumna RHF, die inzwischen als DAAD-Lektorin für Deutsch als Fremdsprache arbeitet.

RHF erinnert sich an die Situation in den SLBen, in denen sie im Team Materialien und Methoden des Feedback-Gebens und -Nehmens unter Lernenden entwickelt und erprobt hat, damit Ratsuchende sich für eigene Fehler sensibilisieren können, um diese entdecken und beheben zu können (Teilhandlungen des Dokumentierens, Verstehens und Anwendens). RHF hat diese Form des Feedback-Einholens auf ihren Arbeitskontext übertragen, indem sie sich bewusst ist, dass Selbst- und Fremdwahrnehmung unterschiedlich sein können und sie durch ein Feedback auf Fehler aufmerksam wird. Sie betont, dass sie Fehler als Ressource für das eigene Weiterlernen ansieht. Den Transfer dieser Reflexionskompetenzen einer Feedbackkultur und den konstruktiven Umgang mit Fehlern sieht RHF als sehr wichtiges Potenzial für ihre Weiterentwicklung im beruflichen Handeln an.

Beispiel 2: Aus Fehlern lernen

RHF „Ja, stimmt, wir hatten da ein Projekt, wie Lernende ihren eigenen Fehler entdecken können. Und wir haben dann Tipps gegeben, dass sie sich selber aufnehmen, wenn sie sprechen, und sich das nochmal anhören, genau. Was hatten wir denn noch gesagt? Dass sie in Gruppen sprechen und sich Feedback geben. Das war auch eine Strategie. Und wie mache ich das bei mir im Arbeitsalltag? Ich bin nach wie vor immer total dankbar für Feedback und frage auch immer nach, das habe ich letztens gemacht in der Arbeitssituation, dass ich meinen Kollegen gefragt habe: ‚Kannst du das nachvollziehen? Verstehst du das, was ich da aufgeschrieben habe?‘ Einfach, weil man manchmal so einen blinden Fleck hat und für einen selber ist es ganz klar, aber für einen anderen vielleicht nicht. Das suche ich nach wie vor sehr, dass man sich darüber austauscht, ich habe da auch, eine gute Fehlerkultur ist mir sehr wichtig, dass man Fehler machen darf und dass man dann darüber spricht, was ist falsch gelaufen und wie kann ich mich verbessern. Nach wie vor Fehler sind super, um sich zu verbessern, genau. Das denke ich habe ich auf jeden Fall mitgenommen.“

5.2 Reflexionskompetenzen für eine zielgruppenorientierte Kommunikation

Weitere Reflexionskompetenzen, die von den interviewten Alumni*ae als berufsrelevant eingestuft werden, beziehen sich auf Fähigkeiten, die eigene Kommunikation so zu reflektieren, dass sie auf Bedürfnisse der Adressat*innen ausgerichtet ist. Hierzu werden wiederum zwei Beispiele ausgeführt, die sich 3) auf eine verständliche Kommunikation beziehen sowie 4) auf eine Kommunikation, die es Kolleg*innen ermöglicht, eigene Ressourcen aktivieren zu können.

In dem dritten Beispiel beschreibt MR, die in ihrer Tätigkeit in einer Universitätsverwaltung Rechtstexte für Anwender*innen erläutern muss, dass sie durch die SLB über Kompetenzen verfügt, verständlich zu kommunizieren. Für sie sind die Rechtstexte wie eine eigene Sprache, die es zu übertragen gilt, sodass die Adressat*innen diese besser verstehen können. Ihre Reflexionskompetenzen bezieht sie darauf, dass sie durch ihre Beratungstätigkeiten wertvolle Fähigkeiten ausbilden konnte, um verständlich kommunizieren zu können.

Beispiel 3: Verständliche Kommunikation

MR: „Auch wenn man vielleicht keine Fremdsprachen mehr lernt, dass man trotzdem weiterhin mit Sprache zu tun hat. Jetzt im Job habe ich viel mit Rechtstexten zu tun, was auch noch eine eigene Sprache so für sich gesehen ist. Gleichzeitig muss ich mit Menschen über diese Texte kommunizieren und muss wiederum das in andere Worte kleiden, damit das verständlich ist. Genau das habe ich auch festgestellt, dass ich da dann eine bessere Kompetenz habe, weil ich ja in der Beratung verständlich kommunizieren musste. Das war auch eine gute Übung dafür. Genau, das war das, was ich noch auf jeden Fall sagen wollte.“

Im Interview führt sie selbst einige reflektierende Teilhandlungen durch, indem sie zunächst eine Analogie von Sprache lernen zu Rechtstexte verstehen kreiert und auf diese Weise ihr aktuelles Handeln im Beruf dokumentiert. Sie begründet, warum es notwendig ist, über entsprechende Kompetenzen im Umgang mit dieser Textsorte zu verfügen (Teilhandlung des Verstehens). Hervorzuheben ist die positive Wirkung dieser Erfahrung (Teilhandlung des Evaluierens), die ebenso durch eine kurze Argumentation bekräftigt wird (Teilhandlung des Verstehens).

In dem vierten Beispiel verdeutlicht der ehemalige Sprachlernberater MB, der zum Zeitpunkt des Interviews als Koordinator in einer Sprachschule arbeitet, dass er Kommunikationskompetenzen aus der SLB auf die Kommunikation mit Kolleg*innen in der Sprachschule transferieren konnte. Hierbei hebt er besonders hervor, dass er Wert auf eine ressourcenstärkende Kommunikation legt.

Beispiel 4: Ressourcenstärkende Kommunikation

MB: „Zuallererst würde ich sagen, dass ich ganz stark mitgenommen habe, mich auf die Stärken zu konzentrieren, also wir alle haben Stärken und Schwächen. In der Beratung war es wichtig, dass wir den Fokus darauf legen, was können die Lernenden schon, was bringen sie mit, welche Ressourcen haben sie und das habe ich ganz stark mitgenommen. Das mache ich auch jetzt bei meiner Tätigkeit mit allen Kolleg*innen, mit denen ich zusammenarbeite. Wir sind alle unterschiedlich und jeder hat Stärken und Schwächen und im besten Fall ergänzt man sich da auch.
[...]

Und den Stellenwert des Zuhörens – das merke ich auch ganz stark bei meiner Arbeit. Viele sind unheimlich dankbar, wenn man erstmal ihre Ideen anhört, bevor man selber gleich sagt, wie man es sieht und was zu beachten ist. Dass man erstmal den Menschen ankommen lässt und dann kann man an den richtigen Stellen nachfragen, eigene Ideen einbringen, genau, das merke ich bei mir ganz stark.“

Auch in diesem Beispiel wird deutlich, wie MB seine Kommunikationsfähigkeiten reflektiert: Zunächst beschreibt er den Ausgangspunkt in den SLBen (Teilhandlung des Dokumentierens) und evaluiert es für sich als etwas, was er „ganz stark mitgenommen“ hat (Teilhandlung des Evaluierens). Er beschreibt, dass er diese Kommunikationshaltung auf seine aktuelle berufliche Situation überträgt und in Form bestimmter Kommunikationsstrategien anwendet, die er ebenfalls in den SLBen gelernt hat, z. B. aktives Zuhören (Teilhandlung des Anwendens). Dieses Beispiel zeichnet sich wiederum dadurch aus, dass wiederholt vergleichend Bezüge zwischen der Sprachlernberatungserfahrung und der aktuellen Kommunikation mit Kolleg*innen hergestellt werden.

Durch diese vier Interviewausschnitte wird deutlich, dass die Alumni*ae Reflexionskompetenzen aus ihrer Beratungstätigkeit auf ihr aktuelles Handeln im Beruf transferieren konnten und diese Kompetenzen für ihr berufliches Handeln wertschätzen.

6 Zusammenfassung

Ehemalige Sprachlernberater*innen, die als ausgebildete Studierende DaF-Lernende berieten, übertragen Kompetenzen aus ihrem beratenden Handeln auf andere berufliche Kontexte. Damit wird deutlich, dass die in SLBen praktizierten Kompetenzen als berufsrelevante Schlüsselkompetenz anzusehen sind. Als Sprachlernberater*innen haben sie u.a. Reflexionskompetenzen erweitert, indem sie über Prozesse des Sprachenlernens, Sprachlernbewusstheit, über adressat*innenorientierte und verständliche Kommunikation bewusst nachdenken lernen, um Konsequenzen für zukünftiges Beraten ableiten zu können. Reflexionsprozesse werden in unterschiedlichen Handlungen (Dokumentieren, Verstehen, Anwenden, Analysieren/Interpretieren, Evaluieren, Planen) vollzogen und führen zur bewussten Änderung und Weiterentwicklung von Denk- und Verhaltensweisen. Anhand einer exemplarischen Auswertung retrospektiv geführter problemzentrierter Interviews mit ehemaligen Sprachlernberater*innen konnte empirisch belegt werden, dass ehemalige Sprachlernberater*innen ihre vertieften Reflexionskompetenzen auf berufliche Tätigkeiten übertragen, die ihre Selbstreflexivität und eine zielgruppenorientierte Kommunikation stärken. Aus den Interviews wird zudem ersichtlich, dass die Alumni*ae ihre Kompetenzen wertschätzen und diese als bereichernd für ihre berufliche Praxis empfinden.

Literatur

- Aguado, K. (2013). Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In K. Aguado, L. Heine & K. Schramm (Hrsg.), *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung* (S. 119–135). Peter Lang.
- Barczaitis, I., Brinkschulte, M., Grieshammer, E. & Stoian, M.-E. (2022). *Mehrsprachiges Schreiben im akademischen Kontext unterstützen, anleiten, begleiten*. wbv media & UTB.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 469–520.
- Brinkschulte, M. & Meißner, S. (2022a). Reflexionen über die eigene Sprache – Begleitstudie zur Sprachlernberatung für internationale Studienanwärter*innen. In D. Dimova, J. Müller, K. Siebold, F. Teepker & F. Thaller (Hrsg.), *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation* (S. 65–92). Universitätsverlag Göttingen.
- Brinkschulte, M. & Meißner, S. (2022b). Auf dem Weg zum selbstständigen Lernen – Sprachlernberatungen zur Unterstützung eigenständiger Schreiblernprozesse von Studienanwärter*innen mit Fluchterfahrung. In K. Birnkner, B. Huftisen & P. Rosenberg (Hrsg.), *Spracharbeit mit Geflüchteten* (S. 289–315). Peter Lang.
- Claußen, T. & Spänkuch, E. (2020). Fremdsprachenlernende beraten und coachen – professionell und qualifiziert! Kernkompetenzen von Sprachlernberatenden und Sprachlern-Coachs. In N. Wulff, S. Steinmetz, D. Strömsdörfer & M. Willmann (Hrsg.), *Deutsch weltweit—Grenzüberschreitende Perspektiven auf die Schnittstellen von Forschung und Vermittlung: 45. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Mannheim 2018* (S. 57–77). Universitätsverlag Göttingen. <https://d-nb.info/1229915788/34#page=389>
- Croupé, G. (2022). *How peer tutors look back: Education and development through writing center work?* Presentation at EWCA Conference Graz, Austria July 2022.
- Deutsche Gesellschaft für Beratung e. V. (DGfB) (2003). *Beratungsverständnis der DGfB*. <https://dachverband-beratung.de/beratungsverstaendnis-der-dgfb/>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Lexington, MA. Heath and Company.
- Hiller, G. G. (2020). Kultursensible Beratungskompetenz im Hochschulkontext. In A. Moosmüller (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz: Kritische Perspektiven* (S. 349–364). Waxmann.
- Hughes, B., Gillespie, P. & Kail, H. (2010). What they take with them: Findings from the Peer Writing Tutor Alumni Research Project. *Writing Center Journal*, 30 (2), 12–46.
- Jenert, T. (2008). Ganzheitliche Reflexion auf dem Weg zu Selbstorganisiertem Lernen. *Bildungsforschung*, 5 (2), 1–18.

- Kleppin, K. & Spänkuch, E. (2014). Konzepte und Begriffe im Umfeld von Sprachlernberatung – Aufräumarbeiten im terminologischen Dschungel. In A. Berndt & R.-U. Deutschmann (Hrsg.), *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (S. 33–50). Peter Lang.
- Lamnek, S. (2010). Zentrale Prinzipien qualitativer Sozialforschung. In S. Lamnek (Hrsg.), *Qualitative Sozialforschung* (S. 19–29). Beltz.
- Lehker, C. & Saunders, C. (2022). Beratungskompetenzen (selbst) evaluieren – Überlegungen zu selbst-reflexiver Praxis, vielschichtiger Kompetenz und einem Instrument für Beratende. In A. Feldmeier Garcia, M. Haddara, M. David, S. Wind & J. Böddeker (Hrsg.), *Alphalernberatung: In der Grundbildungsarbeit beraten: Grundlagen und Praxisbeispiele* (S. 77–88). Waxmann.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 633–648). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Netzwerk Sprachlernberatung & Sprachlerncoaching (Hrsg.) (2021). *Sprachlernberatung und Sprachlerncoaching an Hochschulen und in der Erwachsenen- und Weiterbildung. Ein Positionspapier*. <https://sprachlernberatung.net/positionspapier/>
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 173–181). Peter Lang.
- Schädlich, B. (2019). *Fremdsprachendidaktische Reflexion als Interimsdidaktik. Eine qualitative Inhaltsanalyse zum Fachpraktikum Französisch*. Springer.
- Schmenk, B. (2016). Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachenlernen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 367–372). Francke.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Temple.
- Vode, D. (2020). Was sie mitnehmen – Kompetenzerwerb von Schreib-Peer-Tutor*innen. In B. Zinger, D. Vode & N. Oberbeck (Hrsg.), *Lernen für die Zukunft: Impulse für eine lehrbezogene Hochschulentwicklung* (1. Aufl., S. 122–142). Beltz Juventa.
- Vogler, S. (2011). Theoretische Grundlagen der Sprachlernberatung und kulturell bedingte Unterschiede in der Praxis. In S. Vogler & S. Hoffmann (Hrsg.), *Sprachlernberatung für DaF* (S. 11–32). Frank & Timme.
- Wyss, C. (2013). *Unterricht und Reflexion. Eine mehrperspektivische Untersuchung der Unterrichts- und Reflexionskompetenz von Lehrkräften*. Waxmann.

Sprachlernberatung – Ein Beitrag zur Befähigung zum schriftsprachlichen Handeln für gering literalisierte DaZ-Lernende

Martina Franz dos Santos

Schriftsprachliche Handlungskompetenz ist in literalitätsgeprägten Gesellschaften eine wesentliche Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Insofern ist insbesondere für gering literalisierte DaZ-Lernende der Erwerb funktionaler literaler Kompetenzen von großer Bedeutung. Sprachlernberatung, die dem Prinzip der Handlungsorientierung in Lernzielbestimmung, Diagnostik und Lernstrategievermittlung konsequent folgt, kann hier einen möglichen Beitrag zur Erweiterung der Handlungsressourcen für gering literalisierte DaZ-Lernende darstellen.

1 Einleitung

In literalitätsgeprägten Gesellschaften bedeuten mangelnde literale Kompetenzen einen weitestgehenden Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe (Nuissl & Przybylska, 2016). Besonders für Zweitsprachenlernende, die aufgrund einer eingeschränkten Möglichkeit zur Bildungsbeteiligung eine schriftferne Sozialisation durchlaufen haben, stellt die Teilhabe an den literalen Praktiken der Aufnahmegesellschaft eine große Herausforderung dar (Schmölzer-Eibinger, 2018), denn sie müssen nicht nur die kognitiven Fähigkeiten für das Entziffern einer Alphabetschrift erwerben, sondern auch die je nach Kontext variierenden literalen Praktiken der Aufnahmegesellschaft kennen, verstehen und nutzen lernen (Minuz et al., 2022).

Das Hauptziel der zweitsprachlichen Alphabetisierung ist demnach das Erweitern von Handlungsressourcen durch den Erwerb literaler Kompetenzen. Diese Handlungsressourcen dürfen sich dabei nicht auf den Gebrauch literaler Praktiken im schulischen Kontext beschränken, sondern müssen Eingang in die Alltagswelt der Lernenden finden (Lemke-Ghafir et al., 2021). Als Konsequenz für die zweitsprachliche Alphabetisierung ergibt sich daraus das Prinzip einer schriftsprachlichen Handlungsorientierung, die alltägliche und authentische schriftsprachliche Handlungen der Lernenden einbezieht (Kukharensko & Noack, 2010) und funktionale Textkompetenzen vermittelt (Ritter, 2002). Wie Wagershauser (2015) in ihrer Studie zu literalen Praktiken von Zweitschriftlernenden feststellt, ist die Verwendung literaler Praktiken jedoch stark abhängig von den individuellen Interessen und der aktuellen Lebenssituation der Lernenden. Somit wird für die handlungsorientierte Förderung literaler Kompetenzen eine starke Individualisierung und Teilnehmendenorientierung in der Alphabetisierung notwendig, bei der die Thematisierung von literalen Er-

eignissen möglichst selbstbestimmt und selbst-initiiert durch die Lernenden erfolgt.

In diesem Beitrag wird diskutiert, inwiefern sich eine solche individualisierte Förderung literaler Kompetenzen im Rahmen der Alpha-Lernberatung nach dem Konzept von Markov et al. (2015) realisieren lässt. Es wird aufgezeigt, wie die gezielt handlungsorientiert gestaltete Bestimmung von Lernzielen, Diagnostik und Vermittlung von Lernstrategien in einer solchen Lernberatung dazu beitragen können, die schriftsprachlichen Handlungsressourcen der Lernenden zu erweitern und damit einen Beitrag zu Partizipation und gesellschaftlicher Teilhabe zu leisten.

2 Ziele der Lernberatung

Als Hauptziele des Konzepts zur Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen geben Markov et al. (2015) die Förderung von Lernendenautonomie, die Erweiterung des Strategieinventars der Lernenden und die Überwindung von Lernschwierigkeiten an. Die Zentralität der Förderung von Lernendenautonomie ist u. a. mit der Gewährleistung von Nachhaltigkeit und Effektivität des Lernens, der Vorbereitung auf den Besuch weiterer Deutschkurse und der Motivation der Lernenden zu begründen (Feldmeier, 2015; Markov & Wagershauser, 2018). Einen Teil des autonomen Sprachenlernens stellen dabei die Sprachlernstrategien dar, deren Vermittlung auch eine wesentliche Rolle im hier vorgestellten Lernberatungskonzept spielt. Markov et al. (2015) gehen davon aus, dass Lernende mit wenig oder keiner Schulerfahrung Schwierigkeiten bei der Auswahl geeigneter Lernstrategien haben und somit insbesondere die Vermittlung, aber auch die Bewusstmachung von und Reflexion über Lernstrategien ein geeigneter Weg hin zu selbstgesteuertem und erfolgreichem Lernen der (Schrift-)Sprache (Markov & Scheithauer, 2014b) und zur Überwindung von Lernschwierigkeiten sein kann. Lernschwierigkeiten entstehen im Bereich des Lesens und Schreibens häufig dadurch, dass hierarchieniedrigere Unterfertigkeiten (wie z. B. die phonologische Bewusstheit oder die Beherrschung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen), die die Grundlage für den weiteren Lernprozess darstellen, nicht erworben bzw. nicht ausreichend automatisiert wurden und damit den weiteren Lernprozess behindern (Gold, 2011). Hier kann die Lernberatung eine Möglichkeit darstellen, um Lernende bei der Überwindung von Lernhindernissen zu unterstützen und weitere Lernfortschritte zu ermöglichen (Markov et al., 2015).

Als ein wesentliches Prinzip der Lernberatung für Teilnehmende in Alphabetisierungskursen kann zudem die Handlungsorientierung gelten. Dies äußert sich insbesondere in der Bestimmung handlungsorientierter Lernziele durch die Lernenden, an der sich der gesamte Beratungsprozess ausrichtet. Unter Handlungsorientierung wird hier verstanden, dass Lernende (z. B. im Rahmen des Unterrichts) mit bedeutungsvollen Kommunikationsanlässen konfrontiert werden, anhand derer sie fremdsprachliche Handlungskompetenz(en) entwi-

ckeln können (Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021). Es geht also um die „Befähigung zum Handeln in der Praxis durch das Handeln im Unterricht“ (Rokitzi, 2010, S.93). In Bezug auf den Erwerb basaler literaler Kompetenzen in der Zweitsprache ist dies insofern als besonders bedeutsam einzustufen, als dass es Lernenden in Alphabetisierungskursen oft schwerfällt, im Unterricht erworbene literale Kompetenzen im Alltag zu nutzen (Fuchs-Brüninghoff & Pfirrmann, 1991). Somit soll Handlungsorientierung in Unterricht und Lernberatung dazu beitragen, dass Lernende sich aus Abhängigkeiten befreien können und die Grundlagen für eine verbesserte gesellschaftliche Teilhabe geschaffen werden (Kukhareno & Noack, 2010).

3 Bestandteile der Alpha-Lernberatung

Den Ausgangspunkt für die Lernberatung stellen durch die Lernenden formulierte Lernziele dar (Markov et al., 2015). Lernziele, die spezifisch, attraktiv und erreichbar sind (Markov & Scheithauer, 2014a) sowie an die Lebenserfahrungen und -ziele der Lernenden anschließen, tragen zur Motivation der Lernenden sowie zu einem effektiveren Erwerb (schrift)sprachlicher Kompetenzen bei (Kukhareno & Noack, 2010). Da es insbesondere Lernenden in Alphabetisierungskursen oft schwerfällt, spezifische Sprachlernziele zu benennen, schlagen Markov et al. (2015) folgendes Vorgehen vor: Die Lernenden entscheiden zunächst, ob sie an ihren mündlichen oder schriftlichen Kompetenzen arbeiten möchten. Anschließend wählen sie anhand eines visuellen Stimulus Sprachhandlungsdomänen aus, in denen sie sich einen Zuwachs an Sprachhandlungskompetenz wünschen. Anschließend bewerten sie ihre bereits vorhandenen sprachlichen Kompetenzen in dieser Domäne und benennen konkrete Sprachhandlungen, die für sie in dieser Domäne bedeutsam sind. So kann zum Beispiel in der Sprachhandlungsdomäne „auf dem Amt“ das Ausfüllen eines Formulars als relevante Sprachhandlung von den Lernenden identifiziert werden. Auf diese Art werden spezifische, lebensweltrelevante und handlungsorientierte Lernziele formuliert, an denen sich der weitere Lernberatungsprozess ausrichten kann.

Um den Aneignungsstand der*s Beratungssuchenden im Bereich der literalen Kompetenzen möglichst genau und differenziert beschreiben und ihm*r möglichst passgenaue Förderangebote in der Lernberatung anbieten zu können, werden im weiteren Verlauf der Lernberatung Diagnostikinstrumente eingesetzt. Hierbei ist zu beachten, dass Diagnostikinstrumente in der DaZ-Alphabetisierung kompetenz- und ressourcenorientiert sein sollten, also der Schwerpunkt der Diagnostik auf denjenigen Kompetenzen liegen sollte, die die Lernenden bereits erworben haben, und nicht einseitig auf Lerndefizite fokussieren sollte (Minuz et al., 2022). Damit einher geht, dass Diagnostikinstrumente in der zweitsprachlichen Alphabetisierung das Erstellen kleinschrittiger und differenzierter Kompetenzprofile ermöglichen sollten, so dass auch kleine Lernfortschritte in einzelnen (Teil)fertigkeiten abgebildet werden können. Für die Erstellung eines solchen Diagnostiktests bieten sich insbesondere die LASLLIAM-

Skalen¹ an (Lemke-Ghafir et al., 2021). Um dem Anspruch einer handlungsorientierten Sprachlernberatung gerecht werden zu können, sollte sich auch die Diagnostik an handlungsorientierten Lernzielen orientieren. Um also verlässlich Aussagen über die (schrift)sprachliche Handlungskompetenz der Beratungssuchenden außerhalb von Unterricht und Lernberatung treffen zu können, sollten auch in der Lernberatung diejenigen (schrift)sprachlichen Handlungen im Vordergrund stehen, die für die Lernenden bedeutsam sind. Ein solches Vorgehen ermöglicht es nicht nur dem*r Beratenden, sondern auch dem*r Beratungssuchenden, sich die Diskrepanz zwischen Ist- und Soll-Zustand vor Augen zu führen, die anstehenden Lernschritte zu erkennen und die Zielerreichung während des gesamten Beratungsprozesses nachvollziehbar zu machen (Heinemann, 2008). So böte sich in Bezug auf das o.g. Sprachlernziel „Formulare ausfüllen“ als Aufgabe für die Diagnostik das Ausfüllen eines authentischen Formulare und die parallele Beobachtung und Bewertung der Performanz des*r Beratungssuchenden anhand operationalisierter LASLLIAM-Deskriptoren durch den*die Beratende*n an.

Im Alpha-Lernberatungskonzept nimmt die gezielte Vermittlung, Einübung und Evaluation von Sprachlernstrategien den zeitlich größten Raum ein. Lernstrategien werden hier als Abfolge von „Handlungsschritten, auf die Menschen zurückgreifen, um ein Lernziel zu erreichen“ (Markov & Scheithauer, 2014b, S.23), definiert. Die kompetente Verwendung von Sprachlernstrategien wird als ein wesentlicher Faktor beim erfolgreichen Sprachlernen (Chamot, 2004) sowie als wichtiger Baustein von Lernendenautonomie angesehen (Minuz et al., 2022). Auf Basis der erfolgten Diagnostik werden also gezielt solche Strategien in der Lernberatung vermittelt, die geeignet sind, die vorliegenden Lernschwierigkeiten zu überwinden und die schriftsprachliche Handlungsfähigkeit in der anvisierten Sprachhandlungsdomäne auszuweiten. Im o.g. Beispiel könnten zum Beispiel Strategien zum Aufbau eines Schreib- und Sichtwortschatzes zum Themenfeld „Formulare“ vermittelt werden.

4 Zusammenfassung

Das vorrangige Ziel des Alphabetisierungsunterrichts in der Zweitsprache Deutsch ist „neben dem Erlernen von Lesen und Schreiben die Vermittlung von schriftsprachlicher Handlungskompetenz und das Erreichen von Autonomie und Selbstbestimmung im gesellschaftlichen Leben“ (Waggershauser, 2015, S.261). In diesem Artikel wurde aufgezeigt, wie Alpha-Lernberatung über eine konsequente Handlungsorientierung in der Definition von Lernzielen, der Dia-

1 Der *European Framework of Reference for Literacy and Second Language* ist ein Referenzrahmen für Kompetenzen unterhalb der bisher niedrigsten Niveaustufe A1 mit spezieller Berücksichtigung von *literacy*, der sich am GER orientiert. Er wurde von der Arbeitsgruppe des Europarats „Council of Europe Working Group on Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants“ (LASLLIAM) erstellt.

agnostik und in der Vermittlung von Lernstrategien einen Beitrag dazu leisten kann, dass Teilnehmende an (schrift)sprachliche Handlungskompetenz in für sie relevanten Domänen herangeführt werden.

Literatur

- Abendroth-Timmer, D. & Gerlach, D. (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht*. J. B. Metzler.
- Chamot, A. (2004). Stand der Forschung zum Einsatz von Lernstrategien im Zweit- und Fremdspracherwerb. In H. Barkowski & H. Funk (Hrsg.), *Lernerautonomie und Fremdsprachenunterricht* (S. 10–35). Cornelsen.
- Feldmeier, A. (2015). *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. BAMF.
- Fuchs-Brüninghoff, E. & Pfirmann, M. (Hrsg.) (1991). *Beratung*. Deutscher Volkshochschul-Verband e. V.
- Gold, A. (2011). *Lernschwierigkeiten. Ursachen, Diagnostik, Intervention* (1. Aufl.). Kohlhammer.
- Heinemann, A. (2008). Eine Förderdiagnostik für alle? Zu den Besonderheiten einer zielgruppengerechten Diagnostik für Zweitsprachlerner und Zweitsprachlernerinnen. In F. Knabe (Hrsg.), *Innovative Forschung – innovative Praxis in der Alphabetisierung und Grundbildung* (S. 149–168). Waxmann.
- Kukhareno, E. & Noack, C. (2010). „Wie im echten Leben“ – alltägliche literale Praxen von Alphakursteilnehmenden als Basis für eine didaktische Handlungsorientierung. In H. Bolte, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch* (S. 76–90). Redaktion Obst.
- Lemke-Ghafir, C., Rezzani, M., Schroeder, C. & Steinbock, D. (2021). *Erste Schrift und zweite Sprache. Migrant_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung in Alphabetisierungskursen*. Universität Osnabrück.
- Markov, S. & Scheithauer, C. (2014a). Lernberatung im Integrationskurs mit Alphabetisierung – vom Beratungsziel zum Lernplan. In R. Deutschmann & A. Berndt (Hrsg.), *Sprachlernberatung – Sprachlerncoaching* (S. 249–263). Peter Lang.
- Markov, S. & Scheithauer, C. (2014b). Strategievermittlung als Interventionsmöglichkeit bei Lernschwierigkeiten. *Deutsch als Zweitsprache*, (1), 20–33.
- Markov, S., Scheithauer, C. & Schramm, K. (2015). *Lernberatung für Teilnehmende in DaZ-Alphabetisierungskursen*. Waxmann.
- Markov, S. & Waggershauser, E. (2018). Alphabetisierung und Schreibentwicklung in der Erwachsenenbildung. In W. Griefshaber, S. Schmolzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch* (S. 395–410). De Gruyter Mouton.
- Minuz, F., Kurvers, J., Schramm, K., Rocca, L. & Naeb, R. (2022). *Literacy and second language learning for the linguistic integration of adult migrants*. Council of Europe.

- Nuissl, E. & Przybylska, E. (2016). Alphabetisierung: Forschungslinien. In C. Löffler & J. Korfkamp (Hrsg.), *Handbuch zur Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener* (S. 73–99). Waxmann.
- Ritter, M. (2002). *Autonome Zugänge zur Textkompetenz in der Alphabetisierung mit MigrantInnen*. Alfazentrum Wien.
- Rokitzki, C. (2010). „Hilf mir, es selbst zu tun“: Handlungsorientierung im Alphabetisierungsunterricht für erwachsene Einwanderer. In H. Bolte, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Alphabetisierung in der Zweitsprache Deutsch* (S. 91–110). Redaktion Obst.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2018). Literalität und Schreiben in der Zweitsprache. In W. Griefhaber, S. Schmölzer-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch* (S. 3–16). De Gruyter Mouton.
- Waggershauser, E. (2015). *Schreiben als soziale Praxis*. Stauffenburg.

Sprachliche Übergänge von Schule und Beruf stärken-orientiert begleiten

Dorothea Spaniel-Weise

Der Übergang von Schule in den Beruf stellt – nicht nur – für neu zugewanderte Jugendliche¹ eine große Herausforderung dar. Trotz ähnlicher Interessen und Ziele für die berufliche Ausbildung wie ihre Altersgefährt*innen ohne Migrationserfahrung weisen sie weniger Bildungserfolge auf. In der fachlichen und sozialen Unterstützung dieser heterogenen Zielgruppe müssen daher Akteur*innen und Institutionen eng zusammenarbeiten. Der Beitrag, der in der Sektion Bildungssysteme und Bildungsziele vorgestellt wurde, fokussiert ein Projekt im *Sprachnetz Thüringen*, das durch ehrenamtliche Sprachbegleitung individuelle Förderung und Stärkenorientierung der jungen Auszubildenden in den Vordergrund stellt. Das dazu entwickelte Material wird hier in seiner Zielsetzung skizziert.

1 Ausgangssituation

Das Berufsbildungssystem in Deutschland ist von großer Vielfalt geprägt und umfasst mehr als 350 anerkannte Ausbildungsberufe. Kernstück bildet das sogenannte *Duale System*, das eine Kombination aus schulischer und praktischer Bildung beinhaltet. Daraus resultierende qualifizierte Abschlüsse ermöglichen den Zugang zum Arbeitsmarkt jenseits von Hilfsarbeiten, befristeten Verträgen und Tätigkeiten im Billiglohnsektor. Damit leistet das duale System einen wichtigen Beitrag zur gesellschaftlichen Teilhabe und beruflichen Perspektive junger Geflüchteter (Ebbinghaus & Gei, 2017, S. 5). Zusätzlich zum Dualen System der Berufsausbildung existieren ausbildungsvorbereitende Bildungsgänge an Berufskollegs sowie weitere berufsorientierte Maßnahmen wie das Berufsvorbereitungsjahr (BvJ) oder das Berufsvorbereitungsjahr Sprache (BvJ-S). Allerdings ist diese Vielfalt möglicher Ausbildungswege mit den sich häufig regional unterscheidenden Zulassungsvoraussetzungen und Abschlüssen oft unübersichtlich: „Ob und ggf. wann junge Flüchtlinge [...] Zugang zu einer Berufsschule, einem Sprachkurs oder einem Betriebspraktikum erhalten, hängt [...] oft von Rahmenbedingungen ab, die sie kaum beeinflussen können“ (Rother & Morris-Lange, 2020, S. 4). Ebenso kommt die Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages (2021) zu dem Schluss, dass Jugendlichen mit

1 Im Aufsatz wird der Terminus „neuzugewandert“ als Oberbegriff zur Adressierung von Menschen verwendet, die vorrangig nach 2015 – unabhängig vom Migrationsgrund – mit geringen Deutschkenntnissen nach Deutschland migriert sind und einen Schul- oder Berufsabschluss anstreben (Gamper, 2020, S. 348).

Migrationshintergrund² seltener der direkte Übergang in die duale Berufsausbildung gelingt (Lezius, 2021, S.91). Dabei verstärken sich die skizzierten Herausforderungen für Jugendliche mit Fluchterfahrung, da ihre Lern- und Berufsbiografien Brüche und zeitliche Lücken aufweisen und der Druck steigt, innerhalb kürzester Zeit den hohen sprachlichen und fachlichen Anforderungen einer Ausbildung zu genügen. Aufenthaltsrechtliche sowie sozial-emotionale Unsicherheit bis hin zu Trauma und erlebter Diskriminierung stellen weitere Hürden dar (Vogt & Heinemann, 2021, S. 71).

Es zeigt sich jedoch in den Analysen, dass Betriebspraktika und persönliche Kontakte auf die Einstellung von Auszubildenden einen positiven Einfluss haben (Lezius, 2021, S.96). Eine Unterstützung junger geflüchteter Personen sollte daher durch „externe Ansprechpartner“ (Ebbinghaus & Gei, 2017, S.6) erfolgen. Diese werden in den bisher vorhandenen Strukturen zwar durch Fallberater*innen in Jobcentern initiiert, aber eine individuelle Begleitung kann häufig nur durch Ehrenamtliche oder Mitarbeitende an Bildungsinstitutionen bzw. freien Trägereinrichtungen erfolgen. Diese Aufgabe kommt somit ebenso auf Ausbilder*innen sowie Lehrkräfte zu und der Bedarf an qualifizierten DaF/DaZ-Lehrkräften in der Berufsorientierung steigt (Budde & Prümann, 2020).

2 Der stärkenorientierte Ansatz

In der Lehrkräfteausbildung von Berufspädagog*innen und Sozialarbeiter*innen wird schon länger für einen stärkenorientierten Ansatz plädiert, der das Kompetenzprofil von Lehrenden im Bereich der Berufsorientierung um diagnostische Fähigkeiten im sozial-emotionalen Bereich erweitert. Unter dem stärkenorientierten Ansatz versteht man Formen einer gezielten individuellen Unterstützung und Förderung der Lernenden zur Initiierung und Begleitung individueller Lern- und Entwicklungsprozesse. Dabei stehen nicht Defizite, sondern die Potenziale der Auszubildenden im Vordergrund, um diese zu stärken und die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen (Enggruber, 2019). Dies erfordert den Blick auf die mitgebrachten Ressourcen der (jungen) Menschen und die Bestimmung von Handlungssituationen, die zu bewältigen sind. Daraus leiten sich wiederum entwicklungsrelevante Handlungsaufgaben ab, um z. B. den Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung bewältigen zu können.

Gerade in Deutschkursen mit Berufsorientierung sollten daher zuerst Stärken und Interessen der Teilnehmenden erkundet sowie allgemeine Schlüsselkompetenzen und Strategien vermittelt werden, bevor in einem zweiten Schritt fachspezifische Kenntnisse aufgebaut werden (Geisler & Niethammer, 2019). Ziel von Kursangeboten, die eine integrierte Vorbereitung mehrsprachiger Jugendlicher auf die Berufsausbildung ermöglichen, ist es daher nicht nur, die

2 Zur Problematik des Begriffs: Geist und Krafft (2019, S. 12).

berufsfachlichen Bildungsziele der jeweiligen Bildungsgänge zu erreichen, sondern Menschen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu fördern, um Lernenden in ihren individuellen Problem- und Ausgangslagen Angebote sozialer Unterstützung zu gewähren (Reinke & Heinrichs, 2019).

3 Sprachbegleitung in berufsorientierten Kursangeboten

Neben den „Zugangshürden“ der Berufsbildung werden in dem eingangs erwähnten Sachbericht (Rother & Morris-Lange, 2020) auch positive Faktoren benannt. Dazu zählt die individuelle Beratung und Unterstützung durch haupt- und ehrenamtlich engagierte Menschen und die Schaffung aktiver Netzwerke außerschulischer und schulischer Akteur*innen. Diese zeigt sich im Besonderen in der Zusammenarbeit zwischen kommunalen Institutionen, freien Trägern und der Einbindung ehrenamtlich Aktiver. Das Ehrenamt³ im Bereich der Sprachförderung eröffnet eine schnelle und niedrigschwellige Sprachbegleitung und kann somit einen Beitrag für sozialen Zusammenhalt schaffen. Ehrenamtliche können Lernsituationen auf die subjektiven Bedarfe in authentischen Situationen durch individuelle Begegnungen gestalten und persönliche Handlungsfelder nutzen, die dem stärkenorientierten Ansatz entsprechen.

Es existieren bereits aktive Netzwerke von Lehrkräften in berufsorientierten Sprachkursen und Fördermaßnahmen werden begleitet und evaluiert (Terrasi-Haufe & Börsel, 2017; Zimmer et al., 2016) sowie Curricula erstellt (Efing & Kiefer, 2017). Im Kontext des bundesweiten Förderprogramms „Integration durch Qualifizierung“ entstanden Materialien, die über die Plattform „Deutsch am Arbeitsplatz“⁴ kostenfrei zur Verfügung stehen. Europäische Projekte wie IDIAL4P⁵ fokussieren die Materialentwicklung in berufsbezogenen Kontexten. Zudem hat das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge sein staatlich-finanziertes Kursangebot im Bereich Berufssprachkurse seit 2016 deutlich erweitert. Besonderheit der Berufssprachkurse auf Grundlage der Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung (DeuFöV) ist u. a., dass neben ausgebildeten DaF/DaZ-Lehrkräften auch Fachlehrkräfte und Sozialpädagog*innen im Teamteaching zur Begleitung und Beratung der Teilnehmenden eingesetzt werden können. Ehrenamt ist dabei weder als Konkurrent institutioneller Bil-

-
- 3 Als Ehrenamt werden alle Formen freiwilliger, nicht-hauptamtlicher, d. h. unbezahlter Tätigkeiten und bürgerschaftlichen Engagements bezeichnet (Braun, 2015, 2001, zit. n. Karakayali, 2018, S. 5). Für ehrenamtlich Tätige wird international der Begriff „volunteer“ gebraucht, z. B. in Handreichungen des Europarats, abgerufen am 13. Jänner 2023, von www.coe.int/lang-refugees.
 - 4 Projektwebseite unter <https://www.netzwerk-iq.de/> sowie Webseite der Fachstelle berufsbezogenes Deutsch unter <https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/>, auf der auch nach Auslaufen der Förderung 2022 weiterhin Materialien angeboten werden, abgerufen am 13. Jänner 2023.
 - 5 Projektwebseite unter <https://www.idial4p-center.org/de/uebersicht-materialien>, abgerufen am 13. Jänner 2023.

dungsangebote noch kostengünstiger Ersatz zu verstehen, sodass eine Zusammenarbeit beider Bereiche wünschenswert ist.

4 Ehrenamtliche Sprachbegleitung im „Sprachnetz Thüringen“

An dieser Stelle setzt das Projekt des „Sprachnetz Thüringen“⁶ an, das vom Thüringer Ministerium für Migration, Justiz und Verbraucherschutz gefördert wird. Zugewanderte im Alter von 18 bis 35 Jahren, die aufgrund des Alters keiner Schulpflicht mehr unterliegen, jedoch wegen fehlender sprachlicher Voraussetzungen bzw. fachlicher Anerkennung noch keine Berufsausbildung beginnen können, stehen im Projekt „Berufsorientierung ehrenamtlich begleiten“ im Mittelpunkt. Ziel ist es, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben durch die Vorbereitung zur Aufnahme an eine Berufsschule oder Integration in den Arbeitsmarkt durch Beratungs-, Qualifizierungs- und Vernetzungsaktivitäten dauerhaft zu sichern (Förster et al., 2018). Im Projektverlauf (2020–2022) wurde schnell deutlich, dass sich für junge Menschen in der Übergangsphase von Schule zu Beruf oder im Seiteneinstieg in die Berufsausbildung die Zusammenarbeit mit ehrenamtlichen Begleiter*innen als hilfreich erweist. Aus den Erfahrungen entstanden in einer Kooperation zwischen Kolleginnen des Sprachnetzes Thüringen⁷ und der Universität Jena Materialien, die von Sprachbegleiter*innen gemeinsam mit den Jugendlichen zur Berufsorientierung genutzt werden können. Eine Handreichung gibt zudem didaktisch-methodische Hinweise für die Arbeit mit den Materialien, um Dialogräume zwischen Ehrenamtlichen und hauptamtlichen Lehrkräften zu schaffen. Der Aufbau der Webseite ist so angelegt, dass einerseits allgemeine Hinweise für die Arbeit mit dem Material als Mentor*in sowie Praxistipps für die Arbeit in institutionalisierten oder freien Kurssettings zu finden sind und andererseits in weiteren acht Fragekomplexen eine Sammlung zahlreicher weiterführender Materialien zu Schwerpunkten der Sprachbegleitung zur Verfügung steht, in denen die Sprachlernenden selbst direkt angesprochen werden. In der Spracharbeit sollte möglichst mit dem Themenfeld „Was kann ich gut?“ begonnen werden, um stärkenorientiert zu arbeiten.

5 Ausblick

Wir möchten einladen, das Material zu erkunden und Rückmeldung zu geben, denn – pandemiebedingt – konnte es nicht in dem geplanten Umfang erprobt werden. Die bisherigen Erfahrungen ermutigen zur Fortführung des Projekts,

6 Projektwebseite unter: <https://www.kindersprachbruecke.de/berufsorientierung-fuer-junge-neuzugewanderte>, abgerufen am 13. Jänner 2023.

7 An dieser Stelle ein Dank an die Kolleginnen, die sich im Projekt engagiert haben, besonders an die Projektleiterinnen Sara Kehnscherper, Sonja Gambke und Julia Schnabel, aber auch Oana Glaessel, Franziska Förster und Dorothea Reeps sowie Lilian Maia Pereira de Jesus.

wobei die Berufseinstiegsphase noch stärker berücksichtigt werden muss, um das Potenzial der Kooperation verschiedener Akteur*innen am Übergang von Sprachkurs bzw. schulischem Sprachenlernen zur Berufsausbildung stärker zu nutzen. Der Austausch zwischen Lehrkräften und Sprachbegleiter*innen ist dabei ebenso wünschenswert wie der zwischen Lehrkräften in- und außerhalb der deutschsprachigen Länder, um gegenseitig von Erfahrungen zu profitieren und auf gesellschaftliche Veränderungen besser reagieren zu können.

Literatur

- Budde, M. & Prüsmann, F. (Hrsg.) (2020). *Vom Sprachkurs DaZ zum Regelunterricht. Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten*. Waxmann.
- Ebbinghaus, M. & Gei, J. (2017). *Duale Berufsausbildung junger Geflüchteter. Ergebnisse aus dem BIBB-Expertenmonitor Berufliche Bildung*. <https://www.bibb.de/dienst/publikationen/de/8368>
- Efing, C. & Kiefer, K.-H. (2017). *Sprachbezogene Curricula und Aufgaben in der beruflichen Bildung*. Peter Lang.
- Enggruber, R. (2019). Inklusiv gestaltete Berufsausbildung – oder zum Umgang mit Heterogenität unter Auszubildenden aus sozialpädagogischer Sicht. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung* (S. 29–44). wbv-Bertelsmann.
- Förster, F., Reeps, D. & Spaniel-Weise, D. (2018). Alphabetisierung im Ehrenamt begleiten – Qualifizierung Ehrenamtlicher im Sprachnetz Thüringen (2016–2018). In SchlaU-Werkstatt für Migrationspädagogik (Hrsg.), *Heterogenität in der fluchtbezogenen Bildungsarbeit – Analytische und praktische Perspektiven. Jahrestagung 2018* (S. 47–56). SchlaU-Werkstatt.
- Gamper, J. (2020). Deutsch für Seiteneinsteiger/innen. Einführung in das Themenheft. *Info DaF 2020*, 47 (4), 347–358. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0067>
- Geisler, T. & Niethammer, M. (2019). Implikationen heterogener Lernvoraussetzungen für die Gestaltung des beruflichen Fachunterrichts. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung* (S. 129–147). wbv-Bertelsmann.
- Geist, B. & Krafft, A. (2019). *Deutsch als Zweitsprache. Sprachdidaktik für mehrsprachige Klassen*. Narr.
- Karakayali, S. (2018). *Ehrenamtliches Engagement für Geflüchtete in Deutschland. State-of-Research Papier 09*. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) Osnabrück, Internationales Konversionszentrum Bonn (BICC). <https://flucht-forschung-transfer.de/wp-content/uploads/2017/05/SoR-09-Karakayali.pdf>
- Lezius, A. (2021). *Berufliche Bildung in der digitalen Arbeitswelt. Abschlussbericht der Enquete-Kommission des Deutschen Bundestages. Drucksache 19/30950*. <https://ds.server.bundestag.de/btd/19/309/1930950.pdf>

- Reinke, H. & Heinrichs, K. (2019). Lernende mit sozial-emotional schwierigen Ausgangslagen an beruflichen Schulen – Herausforderungen für Lehrkräfte an der Schnittstelle von pädagogischer Diagnostik, Förderung und Beratung. In K. Heinrichs & H. Reinke (Hrsg.), *Heterogenität in der beruflichen Bildung. Im Spannungsfeld von Erziehung, Förderung und Fachausbildung* (S. 63–77). wbv-Bertelsmann.
- Rother L. & Morris-Lange, S. (2020). *Zugang per Zufallsprinzip? Neuzugewanderte auf dem Weg in die berufliche Bildung*. <https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2023/01/SVR-FB-Zugang-Berufsbildung-3-8.pdf>
- Terrasi-Haufe, E. & Börsel, A. (Hrsg.) (2017). *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Waxmann.
- Vogt, L. & Heinemann, A. M. B. (2021). „Berufsschule auch ist nicht so wie Deutschkurs ...“ – Der Lernort Berufsschule aus der Sicht von jugendlichen Geflüchteten. *Sprache im Beruf*, 4 (1), 70–86. <https://doi.org/10.25162/sprib-2021-0004>
- Zimmer, V., Grünhage-Monetti, M. & Svet, A. (2016). Migrationsbedingte Diversität – eine Herausforderung für die kompetenzorientierte Gestaltung des Lernens am Arbeitsplatz. In K. Dollhausen & S. Muders (Hrsg.), *Diversität und lebenslanges Lernen* (S. 159–172). wbv-Bertelsmann.

Die Schreibplattform IDerBlog-ii im inklusiven Klassensetting. Individuell richtig schreiben lernen mit Blogs

Elisabeth Herunter

Digitalisierung kann im inklusiven Klassensetting im Bereich der Rechtschreibentwicklung und -förderung der einzelnen Schüler*innen deutliche Vorteile für die Individualisierung in diesem komplexen Prozess bieten. Der Beitrag stellt die Grundidee und den didaktischen Hintergrund sowie den praktischen Einsatz von „IDerBlog-ii – Individuell Differenziert Richtig schreiben mit Blogs“, einer webbasierten und kostenlosen Plattform, vor, welche durch motivierende Formate (Bloggen im Klassen- und Schulverband) und gezielte Rückmeldungen zu Falschschreibungen die strategiebasierte Selbstkorrektur anzuregen versucht. Auf Basis der Kategorien der gemachten Fehler gelingt eine Weiterleitung zu personalisierten online-Übungen innerhalb der Plattform, welche auch im Zweitsprachunterricht in heterogenen Lerner*innengruppen zur Reflexion der (Schrift-)Sprache eingesetzt werden können.

1 Digitale Medien im inklusiven Klassensetting

In einem inklusiven Klassensetting, welches im Sinne eines breiten Inklusionsverständnisses nicht als Ausnahme-, sondern als Normalfall zu betrachten ist, können durch die Bereitstellung von digitalen Tools Differenzierungen umgesetzt werden, die im rein analogen Unterrichten nur sehr aufwändig bewältigt werden könnten. Das definierte Ziel im *Universal Design for Learning* (UDL) ist eine Adaption des Unterrichtskonzepts an die individuellen Lernvoraussetzungen der einzelnen Schüler*innen durch die Aufbereitung von differenzierten Aufgabenstellungen, Inhalten, Methoden, Medien und Arbeitsweisen (Hall et al., 2012, zit. n. Schüller et al., 2021, S. 119). Da diese Anforderung einen sehr hohen Arbeitsaufwand und vertieften fachlichen Hintergrund der Lehrperson erfordert, kann ein solches UDL durch den Einsatz von individualisierbaren, theoriebasierten, digitalen Tools unterstützt werden. Digitale Tools können dabei nicht nur als reine 1:1-Ersetzung von bisher analog dargebotenen Übungen genutzt werden, sondern können vertiefende Lernprozesse anregen, die ohne digitale Umsetzung nicht realisierbar wären. Sie bringen so einen klaren Mehrwert durch die Um- und Neugestaltung („Modifikation“ und „Redefinition“ im SAMR-Modell von Puentedura, 2012) der Lernumgebung und Aufgaben für die Lernenden und/oder Lehrenden. Durch die eingesetzten Learning-Analytics-Methoden (LA-Methoden) gelingt diese Redefinition von Lernaufgabe bei IDerBlog-ii (Edtstadler, 2021, S. 52).

2 Aktuelle Situation und didaktischer Hintergrund

Das Schreiben von freien Texten ist eine hohe und auf mehreren Ebenen komplexe Anforderung an Schreibende. Die im nationalen Bildungsbericht 2018 erhobenen Kompetenzbereiche am Ende der Primarstufe zeigen vor allem in den Kompetenzbereichen, welche der Textproduktion zugeordnet werden können (sprachliche Richtigkeit, sprachliche Angemessenheit, Aufbau und Inhalt), bei rund 25 % der Schüler*innen der vierten Klassen deutliche Schwierigkeiten (Kompetenzstufe „nicht erreicht“). Mehr als die Hälfte der Kinder erreicht in den produktiven Leistungen des „Verfassens von Texten“ die Kompetenzstufe nur teilweise und erzielt damit die schwächsten Leistungen gegenüber anderen Kompetenzbereichen im Fach Deutsch, wie dem Lesen, der Sprachbetrachtung oder dem Hören (Neubacher et al., 2018, S. 223).

Zeitgemäßer Rechtschreibunterricht sollte, auch wenn es einzelne gemeinsame Phasen des Lernens und Impulssetzungen auf unterschiedlichen Stufen des Rechtschreiberwerbs geben kann, bei einer individuellen Fehlerdiagnose und davon abgeleiteter Förderung ansetzen (Pissarek, 2020, S. 8). Moderne Rechtschreibdidaktik erfordert auf der morphologisch-orthografischen Stufe der Rechtschreibentwicklung eine Kombination aus expliziten strategiebasierten Herangehensweisen und dem freien Schreiben von Texten, dessen Textsorte je nach Handlungsintention variiert (Fay, 2015, zit. n. Edtstadler, 2021, S. 51). Der Schreibprozess selber setzt sich aus den drei relevanten Prozessen des Planens, Formulierens und Überarbeitens zusammen, die im Schreibprozessmodell nach Hayes und Flowers (1980, zit. n. Ferencik-Lehmkuhl et al., 2015, S. 8) sukzessiv, rekursiv oder parallel ablaufen. Während des Schreibens wird der gesamte Vorgang von einem zentralen metakognitiven Monitoring ständig überwacht (Ferencik-Lehmkuhl et al., 2015, S. 10). Die Überarbeitungskompetenz, welche zusätzlich von internalen Faktoren beeinflusst ist, kann auch von schwächeren Schüler*innen erlernt werden. Sie ist eine wesentliche Strategie im Kompetenzbereich des freien Schreibens (Ferencik-Lehmkuhl et al., 2015, S. 12) und wird bei IDerBlog-ii durch die strategiebasierten Hinweise zur Überarbeitung der Falschschreibungen in den Fokus gerückt.

3 Die Schreibplattform IDerBlog-ii

Die webbasierte und kostenlos nutzbare Schreibplattform IDerBlog-ii (<https://iderblog.eu/>) ist das Ergebnis eines ERASMUS+ Projekts, bei welchem Learning Analytics (LA)-Forschung mit Rechtschreibdidaktik und den täglichen Schreibaktivitäten von Schüler*innen verknüpft werden. Das interdisziplinäre Team aus den Bereichen der Medieninformatik und -didaktik, Fachwissenschaft und -didaktik Deutsch sowie Pädagoginnen aus der Primarstufe arbeitete zwischen 2018 und 2021 gemeinsam an dem Folgeprojekt von IDerBlog (2014–2017). Das Team setzt sich aus Vertreter*innen aus Belgien (Grundschule Raeren), Deutschland (Leitung: M. Gros, LPM Saarland, Grundschule Dellengarten) und Österreich (TU Graz, PH Steiermark) zusammen.

Grundgedanke des Projekts ist die Verknüpfung von Rechtschreibübungen mit dem Schreiben freier Texte innerhalb eines für Schüler*innen motivierenden Settings, dem Bloggen. Im geschützten Rahmen der Klasse bzw. Schule können Schüler*innen über Blogbeiträge miteinander in den Austausch kommen, Texte selber verfassen, überarbeiten und freigeben sowie Texte der Klassenkolleg*innen lesen und kommentieren.

Zielgruppe sind Schüler*innen ab acht Jahren, welche die alphabetische Schreibung bereits beherrschen. Die Plattform bietet zwei verschiedene Oberflächen, welche direkt beim Einstieg von den Schüler*innen selbstständig ausgewählt werden können. Das Format für jüngere Kinder arbeitet mit den IDERN, kleinen bunten Männchen, welche zum Schreiben der Texte, zum Lesen von Texten oder zum Üben leiten. Die Oberfläche für ältere Schüler*innen ist inhaltlich ident, verwendet allerdings statt der Figuren neutrale Symbole.

Um Schüler*innengruppen anzulegen und alle Funktionen der Seite iderblog-ii.eu nutzen zu können, ist lediglich die einmalige kostenlose Registrierung der Lehrperson und Schule nötig (E-Mail an app@tugraz.at). Auf der „Erwachsenenseite“ der Plattform, welche auf der Hauptseite rechts oben auszuwählen ist, gelangt man zu den Materialien, welche u. a. alle Handbücher und Erklärvideos zu IDerBlog-ii enthalten und somit den Start und die weitere Anwendung der Plattform in der Klasse erleichtern.

Die Lehrperson legt nach erfolgter Registrierung die Kinder der Klasse mit Benutzernamen und Passwörtern, welche von den Schüler*innen selbst gewählt werden, an. In diesem Zusammenhang können auch medienpädagogische Aspekte zur Auswahl der Benutzernamen und Passwörter, dem Verwalten von Passwörtern und später dem Preisgeben von persönlichen Informationen in Blogs und sozialen Medien aufgegriffen und diskutiert werden. Zu jeder Zeit kann die Lehrperson über das Schuljahr hinweg den Status der Texte (Anzahl der Texte „neu“, „in Korrektur“, „nochmal abgegeben“) der gesamten Klasse einsehen und verwalten, individuelle Rückmeldungen direkt an die Verfasser*innen schreiben oder auch korrigierte Texte zur Veröffentlichung freigeben. Fehlerschwerpunkte einzelner Schüler*innen können ebenso wie die Schwerpunkte der Gesamtklasse unter „Auswertung der Klasse“ eruiert werden.

3.1 Schreibmotivation durch Interaktion und Peer-Feedback beim Bloggen

Die Motivation, freie Texte zu schreiben, wird bei IDerBlog-ii durch die kommunikative Relevanz der Texte erzeugt. Alle geschriebenen Texte können nach Freigabe durch die Lehrperson und den*die Verfasser*in im geschützten Rahmen veröffentlicht und somit von Klassenkolleg*innen gelesen und kommentiert werden. Dabei wird den Lernenden zusätzlich der Nutzen von korrekter Schreibung für die bessere Lesbarkeit und Verständlichkeit der Texte aufgezeigt und erfahrbar gemacht. Morphematische Prinzipien können dabei sowohl beim Produzieren als auch beim Verstehen des Gelesenen eingesetzt werden

(„Woher kommt das Wort?“ „Wovon kann ich den Inhalt und die Schreibweise ableiten?“). Schreibmotivation kann darüber hinaus über die 100 nach Themen und Komplexität variierenden Schreibenanlässe gesteigert werden, welche zusätzlich dem „Ich weiß nicht, was ich schreiben soll ...“ entgegenwirken.

IDerBlog-ii kann über unterschiedliche Fächer hinweg helfen, Rechtschreibprinzipien zu verstehen und Strategien anzuwenden. Motivierend kann IDerBlog-ii dabei auch fächerübergreifend zum Beispiel zur Bearbeitung von Forschungsfragen und zur Reflexion von Alltagsthemen, die Lernende gerade besonders interessieren oder beschäftigen (z. B. aus den Bereichen Sachunterricht, Biologie oder Chemie), eingesetzt werden.

3.2 Individuelle, strategiebasierte Überarbeitung durch den Einsatz des „Intelligenten Wörterbuchs“ und Learning Analytics-Methodik

Kernstück der Plattform und in Hinblick auf die individualisierte Rechtschreibdidaktik relevantes Werkzeug ist das so genannte „Intelligente Wörterbuch“, welches Schüler*innen zum Nachdenken über die Rechtschreibung und durch spezifische Tipps zum strategiebasierten Schreiben leitet. Das „Intelligente Wörterbuch“ kommt dabei auf unterschiedlichen Ebenen zum Einsatz. So gibt es während des Schreibprozesses beim Erstellen des Blogbeitrags gezielte Rückmeldungen, welche die Schüler*innen ermutigen sollen, gemachte orthografische Fehler durch strategiebasierte Hilfestellungen zu korrigieren. So erhält ein Kind, wenn es zum Beispiel das Wort <Hund> mit stimmlosem Konsonanten am Ende schreibt (<Hunt>), bei diesem Fehler der Auslautverhärtung den Hinweis: „Verlängere das Wort und leite die Schreibweise ab“. Der Mehrwert des Intelligenten Wörterbuchs gegenüber allgemeinen Autokorrektursystemen, welche lediglich alternative Schreibweisen vorschlagen, ist das aktive Nachdenken über orthografische Regeln und Regelmäßigkeiten, die dadurch gewonnene vernetzte Verankerung der Schreibung und der mögliche Übertrag dieser Erkenntnisse auf andere Wörter der deutschen Rechtschreibung. Dadurch werden Schüler*innen zum aktiven Mitdenken angeregt, anstatt passiv vorgegebene Schreibweisen einzusetzen. Learning Analytics-Methodik ermöglicht darüber hinaus ein Training der während der Schreibphase erhobenen problematischen orthografischen Bereiche. Dazu wird den Lehrer*innen und Schüler*innen eine qualitative Analyse der aufgetretenen orthografischen Fehler zur Verfügung gestellt, die das Intelligente Wörterbuch ermittelt hat. In der Folge können sich Lehrer*innen und Schüler*innen auf gezielte Erklärungen und ausgewählte (hinsichtlich einzelner Phänomene vordefinierte) Online- und Offline-Übungen konzentrieren, welche die Plattform ebenfalls zur Verfügung stellt und individuell zuweist. In der Erweiterung des Tools ist es möglich, tatsächlich aufgetretene Falschschreibungen der Wortformen aus den Texten zu üben und nicht nur Übungen mit allgemeinen Wörtern aus der gemachten Kategorie. So werden die Falschschreibungen aus den Blogbeiträgen (z. B. Ich aß die „abgeschelte“ Zitrone) zuerst einer Fehlerkategorie zugeordnet („abge-

schelte“ > morphematisches Prinzip, Umlaute) und die tatsächliche Wortform in ansprechenden Formaten geübt. Die Kategorien, denen die auftretenden Fehler vom intelligenten Wörterbuch zugeordnet werden, sind der phonologischen (Dehnungs-h, Doppelkonsonanz, Doppelvokale, i-Schreibungen, gleiches Phonem-unterschiedliches Graphem, Verwechslung von p/b, t/d, k/g, s-Schreibungen, sp/st-Schreibung) morphologischen (Wortbausteine, Auslautverhärtung, Umlaut, Groß- und Kleinschreibung), lexikalischen („Merkwörter“) oder syntaktischen Ebene (Groß- und Kleinschreibung, Zusammen-/Getrenntschreibung) zugeordnet und leiten Schüler*innen zu dementsprechenden Übungen.

In den neuen Online-Übungen besteht nun die Möglichkeit, den Schwierigkeitsgrad der Übungen durch zeitliche und inhaltliche Differenzierung bzw. Unterschiede in der angebotenen Hilfestellung voreinzustellen und dadurch der Über- oder Unterforderung der Schüler*innen entgegenzuwirken.

4 Zusammenfassung und Ausblick

IDerBlog-ii fördert die Schreibmotivation durch die hohe kommunikative Relevanz der verfassten (alltags)relevanten Texte in den Blogbeiträgen der Kinder und Jugendlichen. Innerhalb dieses Formats werden im Sinne einer modernen Rechtschreibdidaktik Überarbeitungsprozesse angeregt und Schreibende durch strategiebasierte Rückmeldungen auf Regelmäßigkeiten der deutschen Orthografie hingewiesen. Diese Art der Rechtschreibdidaktik funktioniert personalisiert und daher gewinnbringend auch in inklusiven Klassensettings und auch beim Erlernen von Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache. Dafür verantwortlich sind einzelne Funktionen der Plattform, welche die Ausgangslage der Rechtschreibentwicklung analysieren und darauf aufbauend individuell fördern. Damit wird die Plattform auch den Ansprüchen einer diversen Klasse und eines zeitgemäßen Rechtschreibunterrichts gerecht. In heterogenen Lerngruppen muss dabei lediglich das Beherrschen der lauttreuen Verschriftlichung von deutschen Wörtern als Grundvoraussetzung für die Vermittlung der Rechtschreibstrategien vorhanden sein. Auch Lernende aus anderen Sprach- und Schriftsystemen gewinnen durch IDerBlog-ii im DaF/DaZ-Unterricht einen Einblick in die (in vielen Bereichen bestehende) Regelmäßigkeit der deutschen Rechtschreibung und können so auch zur Reflexion über die eigene (Schrift-) Sprache angeregt werden. Für Lehrende in inklusiven und heterogenen Settings bietet die Plattform die individuelle Betreuung der Schreibentwicklung auf unterschiedlichen Kompetenzstufen und die Weiterleitung der Schüler*innen zu passenden Übungen über das Unterrichtsetting hinaus, weshalb IDerBlog-ii sich auch für Formen der hybriden Lehre und des Distance Learning bewährt hat bzw. sich auch in Zukunft eignet.

Literatur

- Edtstadler, K. (2021). Der Einsatz von Learning-Analytics-Methoden beim Rechtschreiben im Kontext frei verfasster Texte. In M. Kepser, S. Schallenberg & H.-G. Müller (Hrsg.), *Neue Wege des Orthografieerwerbs. Forschung – Vermittlung – Reflexion* (S. 50–63). Lemberger.
- Ferencik-Lehmkuhl, D., Bremerich-Vos, A. & Schwinning, S. (2015). *Schreiben und Lesen fördern. Vorschläge zur Praxis des Deutschunterrichts*. Waxmann.
- Neubacher, M., Freunberger, R., Schreiner, C., Vogtenhuber, S., Oberwimmer, K., Höller, I., Mayrhofer, L., Baumegger, D., Steiger, A., Gurtner-Reinthal, S., Toferer, B. & Wallner-Paschon, C. (Hrsg.) (2018). *Nationaler Bildungsbericht. Indikatoren D: Output – Ergebnisse des Schulsystems* (S. 197–270). Leykam. <https://doi.org/10.17888/nbb2018-1-D.2>
- Pissarek, M. (2020). Gibt es den „richtigen“ Rechtschreibunterricht? *Praxis Grundschule*, 43 (4), 6–8.
- Puentedura, R. (2012). Focus: Redefinition. *Hippasus*. Abgerufen am 15. Oktober 2022, von <http://hippasus.com/blog/archives/68>
- Schüller, L., Bulizek, B. & Fiedler, M. (2021). *Digitale Medien und Inklusion im Deutschunterricht*. UTB.

Förderung der professionellen Wahrnehmung sprachbildender Lernunterstützung bei beruflichen Lehramtsstudierenden

Jochen Balzer

Schulleistungstests haben ergeben, dass Schüler*innen in Deutschland besonders an weiterführenden Schulen und beim Übergang von Schule zu Beruf oft nicht an kognitiven, sondern an sprachlichen Anforderungen scheitern. Hier ist die sprachliche Kompetenz von Lehrkräften und deren Sensibilität im Hinblick auf die Wahrnehmung sprachlicher Schwierigkeiten besonders gefordert. Auf Basis erster Studien (Krammer, 2014) haben sich deutliche Hinweise darauf ergeben, dass das fallbasierte Reflektieren von Unterricht mithilfe von videografierten Unterrichtsmitschnitten mit Analyseaufgaben (so genannte Videovignetten) ein wirksames Mittel zur Verknüpfung von Theorie und Praxis in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sein kann.

Das hier vorgestellte Projekt zielt darauf ab, durch die Entwicklung und Evaluation eines videobasierten Testverfahrens neue Erkenntnisse über Förderungsbedarfe für Elemente des sprachsensiblen Fachunterrichts in der beruflichen Lehrer*innenbildung zu gewinnen. Auf dieser Basis sollen Lehrveranstaltungen für angehende Berufsschullehrkräfte entwickelt werden. Damit soll, integriert in Hochschulcurricula, die Fähigkeit künftiger beruflicher Lehrkräfte systematisch weiterentwickelt werden, lernrelevante Situationen im Unterricht professionell zu beobachten, zu interpretieren und eigene Unterrichtshandlungen abzuleiten. Damit ließen sich auch die Voraussetzungen schaffen, einen vielversprechenden Baustein zur Förderung horizontaler Kohärenz in Bezug auf die Verknüpfung von unterrichtlicher Theorie und Praxis in die Curricula beruflicher Studiengänge zu integrieren.

In dem hier vorgestellten Projekt soll die Erforschung professioneller Lehrer*innenkompetenz auf den Bereich der sprachlichen Handlungsfähigkeit des beruflichen Lehramtes in Schularten des sog. Übergangs Bildung – Beruf in den Blick genommen werden. Das Augenmerk wird besonders auf die Rolle und Funktion von Sprache in der beruflichen Bildung (Efing, 2017; Roche, 2017) gerichtet. Fokussiert werden in dem hier dargelegten Projekt videografierte Unterrichtssituationen in berufsbildenden Fächern und in Fächern, in denen die Schüler*innen Karrierewege und unterschiedliche Berufe kennenlernen. Im Bereich der Kompetenzerwartung Berufsorientierung im Fach „Bildungssystem und Berufsorientierung“ (BUB) der Schulart VABO („Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen“), sollen beispielsweise naturwissenschaftlich-technische Berufe in den Fokus genommen werden. Diese werden meist durch Lehrkräfte, Auszubildende oder Kooperationspartner*innen (z.B. Planet Beruf, die Internet-Plattform der Arbeits-

agentur oder die Handelskammer) vermittelt. Eine Besonderheit, die sich in den Leitfäden der Schularten des sog. Übergangs Bildung – Beruf wiederfindet (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2018–2019), ist Mehrsprachigkeit als Ressource. Im Rahmen des Forschungsprojektes sollen daher Unterrichtsmitschnitte in berufsbildenden Fächern erstellt werden, in denen sich mehrsprachige Schüler*innen mit Lernaufgaben befassen, die nach Maier et al. (2010) Wissen aufbauen und im Unterricht erarbeitet werden sollen (Efing, 2017).

Literatur

- Efing, C. (2017). Zur Funktion und Rolle von Sprache in der beruflichen Bildung: Empirische Befunde. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung* (S. 247–266). Waxmann.
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 32 (2), 164–175. <https://doi.org/10.25656/01:13863>
- Maier, U., Kleinknecht, M., Metz, K., Schymala, M. & Bohl, T. (2010). *Entwicklung und Erprobung eines Kategoriensystems für die fächerübergreifende Aufgabenanalyse: Forschungsbericht zum Projekt Aufgabenkultur in der Hauptschule*. Lehrstuhl für Schulpädagogik.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2018–2019). *Leitfaden für das VABO. Vorqualifizierungsjahr Arbeit/Beruf mit Schwerpunkt Erwerb von Deutschkenntnissen (VABO)* (überarbeitete Aufl.). https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/migration-integration-bildung/vkl_vabo/vabo/leitfaden-vabo
- Roche, J. (2017). Herleitung von Grundlagen der handlungsorientierten Sprachvermittlung an beruflichen Schulen. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung* (S. 187–200). Waxmann.

Link zum Poster:



https://www.esv.info/lp/daz/downloads/1_35_Balzer_Poster.pdf

D – Deutsch in Studium, Wissenschaft und Lehrer*innenbildung

Deutschlernen im 21. Jahrhundert und die Aufgabe der Wissenschaft. Zur gesellschaftspolitischen Relevanz und Sichtbarkeit des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Claus Altmayer

Ausgehend von den Herausforderungen, die sich dem Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache in der aktuellen Krisensituation stellen, diskutiert der Beitrag die Frage, inwieweit es sich beim Lehren und Lernen des Deutschen um eine gesellschaftspolitisch relevante Praxis handelt und wie das Fach mit seiner eigenen Systemrelevanz umgeht. An zwei konkreten Themen, nämlich der Fachkräfteeinwanderung und der Wertevermittlung in Orientierungskursen, wird exemplarisch gezeigt, dass unser Fach in hohem Maß in aktuelle gesellschaftspolitische Problemstellungen eingebunden ist, dass es in den dazu geführten öffentlichen und medialen Diskursen aber nicht vorkommt. Abschließend werden einige Vorschläge formuliert, wie auf diese Diagnose reagiert werden könnte.

1 Problemstellung: Wissenschaft und Praxis

Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als eine wissenschaftliche Disziplin hat sich seit seinen Anfängen in den 1960/70er Jahren als „Kind der Praxis“ (Weinrich, 1979, S.1) verstanden, und bis heute macht die Praxisorientierung einen wesentlichen Teil seines fachlichen Selbstverständnisses aus. Dabei wird unter ‚Praxis‘ bislang meist vor allem die konkrete Praxis des (unterrichtlichen) Lehrens und Lernens des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache verstanden, zu deren Verbesserung die Wissenschaft entsprechende Beiträge leisten will und soll. In einem weiteren Verständnis können ‚Praxis‘ und ‚Praxisorientierung‘ sich aber auch auf die gesellschaftlichen, politischen oder ökonomischen Rahmenbedingungen beziehen, unter denen das Lehren und Lernen des Deutschen stattfindet und die es maßgeblich beeinflussen und prägen. Hier geht es dann beispielsweise um Fragen nach der Rolle des Deutschen in sprachens-, bildungs- oder migrationspolitischen, in ökonomischen und arbeitsrechtlichen, aber auch etwa in postkolonialen Kontexten. Solche Fragen nach dem Verhältnis des Fachs zur Praxis in einem weiten, eben auch gesellschaftspolitische Aspekte einbeziehenden Sinn werden heute weitaus häufiger und offener diskutiert, als dies noch vor wenigen Jahren der Fall war (z.B. Altmayer, 2018; Altmayer et al., 2021, S. 16–17; Dirim, 2021).

Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis hat aber noch eine andere, geradezu gegenläufige Dimension, und um diese soll es im vorliegenden Beitrag vor allem gehen. War bislang davon die Rede, dass ‚Praxis‘ in einem weiten, die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen einbeziehenden

den Sinn selbst Gegenstand von Forschung und Lehre im Fach sein sollte, so soll hier die Frageperspektive gewissermaßen umgekehrt werden: Inwieweit ist das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als an zahlreichen Universitäten und Hochschulen vertretene Institution, vor allem aber als Wissenschaft innerhalb einschlägiger gesellschafts-, sprachen- oder bildungspolitischer Diskurse präsent? Welche Rolle spielt die Wissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an den Stellen, an denen z. B. sprachen-, bildungs- oder integrationspolitische Entscheidungen getroffen werden, die das Lernen und Lehren des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache maßgeblich betreffen?

2 Deutsch lernen im 21. Jahrhundert

Das Interesse am Erlernen des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache ist nach wie vor hoch und wird voraussichtlich auch in den nächsten Jahren und Jahrzehnten nicht deutlich abnehmen. Das zeigen die Zahlen des Netzwerks Deutsch aus dem Jahr 2020 (Auswärtiges Amt, 2020), das zeigen aber auch die Zahlen der Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen in die Länder des amtlich deutschsprachigen Raums kommen, um hier vorübergehend oder auf Dauer zu leben, und die zu diesem Zweck Deutsch lernen. Ohne an dieser Stelle auf die Details eingehen zu können, die mit den Zahlen, aber auch mit den sehr unterschiedlichen Hintergründen, Rahmenbedingungen und Motivlagen verbunden sind, unter denen das Lernen jeweils stattfindet, können wir doch festhalten: Wir haben es beim Lehren und Lernen des Deutschen mit einer spezifischen sozialen Praxis zu tun, die in vielfältiger Weise in größere politische, gesellschaftliche, ökonomische und kulturelle Zusammenhänge und Diskurse eingebunden ist. Wenn wir uns zunächst einmal nur auf den Bereich des Deutschen als Fremdsprache außerhalb des amtlich deutschsprachigen Raums konzentrieren, dann sind wir hier eingebunden in umfangreichere bildungs- und sprachenpolitische Kontexte, etwa in Diskurse über die Rolle von europäischen (Kolonial-)Sprachen in ihrem Verhältnis zu regionalen oder lokalen Sprachen und über die Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse, die damit jeweils verbunden sind. Es bestehen Verbindungen zu arbeitsmarktpolitischen und tarifrechtlichen Fragen, etwa wenn es darum geht, dass Menschen mit Deutschkenntnissen bevorzugten Zugang zu bestimmten Jobs haben oder dass sie in bestimmten Ländern Aufgaben übernehmen, die bislang von deutlich besser bezahlten Arbeitnehmer*innen in den deutschsprachigen Ländern erledigt worden sind, und damit zum globalen Lohn-Dumping beitragen (z. B. Call-Center in Indien). Und nicht zuletzt hat das Deutschlernen eine enorm wichtige kulturpolitische Relevanz insofern, als es sehr eng mit dem Ansehen Deutschlands bzw. allgemein der amtlich deutschsprachigen Länder zusammenhängt und dazu auch einen wichtigen Beitrag leistet.

Wenn wir den Blick auf das Deutschlernen innerhalb des deutschsprachigen Raums und damit auf den Praxiskontext von Deutsch als Zweitsprache richten, dann wird die gesellschaftspolitische Relevanz des Deutschlernens noch klarer erkennbar. Deutsche Sprachkenntnisse gelten im migrationspolitischen Dis-

kurs gemeinhin als ‚Schlüssel‘ der Integration und als Hauptindikator für die Fähigkeit und Bereitschaft zur Integration (Bommes, 2006; Gamper & Schroeder, 2021, S.72; Schroeder & Zakharova, 2015). Und umgekehrt wird das (Nicht-)Verfügen über deutsche Sprachkenntnisse auch immer wieder als Mittel für Diskriminierung und Ausgrenzung instrumentalisiert (Dirim, 2016, 2021).

Angesichts der hier nur oberflächlich angerissenen Situationsanalyse stellen sich der Wissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache insbesondere im Hinblick auf ihr fachliches Selbstverständnis einige Fragen, von der an dieser Stelle aber nur eine etwas weiter ausgeführt werden kann und soll: Wenn es richtig ist, dass wir es beim Lernen und Lehren des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache mit einer hoch relevanten sozialen Praxis zu tun haben, die zahlreiche und enge Bezüge zu wichtigen gesellschaftspolitischen Diskursen aufweist, welche Rolle spielt dann die zuständige Fachwissenschaft innerhalb dieser Diskurse? Anders formuliert: Inwieweit und an welchen Stellen ist die Wissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in gesellschaftspolitische Diskurse involviert, bei denen dem Deutschlernen eine besondere Relevanz zugesprochen wird?

Dieser Frage soll im Folgenden an zwei aktuellen Beispielen etwas genauer nachgegangen werden: am Beispiel der Fachkräfteeinwanderung und am Beispiel der Wertevermittlung in Migrations- und Integrationskontexten. In beiden Fällen haben wir es mit Fragen zu tun, die sehr eng mit dem Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- bzw. Zweitsprache zusammenhängen und bei denen unser Fach zugleich in zentrale gesellschaftspolitische Problematiken eingebunden ist.

3 Gesellschafts- und bildungspolitische Herausforderungen: Zwei Beispiele

3.1 Fachkräfteeinwanderung

Aufgrund der demografischen Entwicklung einer alternden Gesellschaft, aber auch aus verschiedenen strukturellen Gründen fehlen derzeit in Deutschland in den klassischen Ausbildungsberufen, etwa im Handwerk, in der Gastronomie, im Dienstleistungsgewerbe, in der öffentlichen Verwaltung und im Gesundheitswesen, qualifizierte Arbeitskräfte. Als wichtigste politische Maßnahme zur Lösung des Problems gilt seit längerem die gezielte Öffnung des Landes für Fachkräfte aus dem Ausland. In der öffentlichen Debatte um das Thema Fachkräfteeinwanderung wird dabei immer wieder eine Zahl genannt: Mindestens 400.000 Menschen müssten jedes Jahr nach Deutschland kommen, um die bestehenden Defizite an Fachkräften auf dem deutschen Arbeitsmarkt zu kompensieren (Dettmer et al., 2022, S. 15). Um dies zu erleichtern, wurde von der Bundesregierung ein Fachkräfteeinwanderungsgesetz auf den Weg gebracht, das im März 2020 in Kraft trat, das aber bisher, nicht zuletzt durch die coronabedingten Einschränkungen, kaum Wirkung entfaltet hat.

Die Gewinnung einer großen Zahl qualifizierter Fachkräfte für den deutschen Arbeitsmarkt ist mit einigen Problemen verbunden, die bislang kaum befriedigend gelöst sind. Dazu gehört die Frage der Anerkennung ausländischer Zeugnisse und Ausbildungswege, dazu gehört die Frage der Abwerbung von Fachkräften aus Ländern, in denen diese möglicherweise selbst dringend benötigt werden, dazu gehört die Frage der Attraktivität des Standorts Deutschland und dazu gehört natürlich auch und vielleicht vor allem die Frage der deutschen Sprachkenntnisse. Veranschaulicht sei dies an einem konkreten Beispiel, der gezielten Anwerbung von Fachkräften für die Kranken- und Altenpflege. Hier besteht schon seit 2013 das von der Bundesagentur für Arbeit und der Deutschen Gesellschaft für internationale Zusammenarbeit (giz) gemeinsam durchgeführte Programm „TripleWin“, bei dem gezielt qualifizierte Pflegefachkräfte aus Bosnien-Herzegowina, Tunesien und von den Philippinen für deutsche Arbeitgeber*innen angeworben wurden. 2019 ist Vietnam zusätzlich in das Programm aufgenommen worden, allerdings geht es hier um Menschen mit praktischer Erfahrung in der Pflege, die dann in Deutschland selbst ausgebildet werden sollen. Der Aufnahme Vietnams in das Programm gingen zwei Modellprojekte für die Alten- und die Krankenpflege voraus, in deren Rahmen jeweils ca. 200 Personen zunächst beim Goethe-Institut Sprachkurse und teilweise auch fachbezogene Vorbereitungskurse besuchten, um nach erfolgreich abgeschlossener A2- (Projekt Altenpflege) bzw. B2-Sprachprüfung (Projekt Krankenpflege) die Fachausbildung in Deutschland fortzusetzen. Eine vom Bundeswirtschaftsministerium in Auftrag gegebene Evaluation der Projekte, die von dem Berliner Institut für Gesundheits- und Sozialforschung (IGES) durchgeführt und im Jahr 2020 veröffentlicht wurde (IGES, 2020), kam zu einer insgesamt positiven Bewertung sowohl im Hinblick auf die Gewinnung von Fachkräften für die Krankenpflege als auch im Hinblick auf die Nachhaltigkeit des Vorgängerprojekts zur Altenpflege. Als größte Herausforderung identifiziert der Evaluationsbericht die deutschen Sprachkenntnisse der Teilnehmer*innen:

Die größte Herausforderung stellte nach Aussagen der ehemaligen Programmteilnehmenden die deutsche Sprache dar. Die Sprachkenntnisse hätten zu Beginn der Ausbildung nicht ausgereicht, dem Unterricht in Theorie und Praxis problemlos zu folgen, aber es wurden schnelle Fortschritte in Deutschland gemacht. [...] Nur 20 % stimmten der Aussage zu, keine Probleme mit der deutschen Sprache zu haben. (IGES, 2020, S. 47)

In einem Positionspapier der Gesellschaft für Qualitätsmanagement im Gesundheitswesen (GQMG) von April 2020 wird zudem explizit auf die Wichtigkeit guter Deutschkenntnisse für alle in Pflegeberufen tätigen Personen hingewiesen und kritisiert, dass dies in der aktuellen Praxis nicht immer angemessen berücksichtigt werde:

Erfahrungen aus der Praxis zeigen [...], dass selbst das Sprachniveau B2 für eine fachlich adäquate und sichere Patientenversorgung in Gesundheitseinrichtungen mit (hoch-)komplexen Versorgungssituationen nicht hinreichend ist. Gerade in der Pflege ist die Kommunikation mit pflegedürftigen [sic!]

Menschen und deren Angehörigen sowie mit allen, am Versorgungsprozess beteiligten Professionen eine elementare fachliche Kompetenz, ohne die professionelle Pflege nicht darstellbar ist. (QMG, 2020, S. 2)

Im Interesse einer hohen Qualität der Ausbildung seien besondere Anforderungen an die sprachlichen Kompetenzen ausländischer Pflegefachkräfte erforderlich:

Die QMG hingegen legt den Fokus auf die Qualität. Sie hält daher sogar das höhere Sprachniveau C 1 (GER) als Zugangsvoraussetzung zur Erlangung der Berufsankennung und zur Ausübung einer verantwortungsvollen beruflichen Tätigkeit in der Pflege für notwendig. (QMG, 2020, S. 2)

Spätestens an dieser Stelle wird sehr deutlich: Die Gewinnung von Fachkräften für den deutschen Arbeitsmarkt hängt in hohem Maß davon ab, dass es gelingt, die betreffenden Personen mit einer ausreichenden Handlungskompetenz in der deutschen Sprache auszustatten, und das gilt natürlich nicht nur für die hier exemplarisch herausgehobenen Pflegeberufe. Damit aber sind weitere und teilweise auch sehr viel konkretere Fragen verbunden, die über das Problem des angemessenen allgemeinen Sprachniveaus oder des erforderlichen Zeit- und Kostenaufwands hinausgehen. So wird beispielsweise schon in der oben zitierten Stellungnahme der QMG angedeutet, dass ein deutlich stärker am jeweiligen Berufsfeld orientierter Sprachunterricht wünschenswert sei, und im Evaluationsbericht des IGES wird zumindest angedeutet, dass die insgesamt ernüchternden Resultate der sprachlichen Vorbereitung auch mit Fragen einer angemessenen Lehrmethode zusammenhängen könnten (IGES, 2020, S. 44). Die Liste bislang offener Fragen könnte sicherlich noch um zahlreiche weitere Aspekte erweitert werden, es dürfte aber auch so schon eines sehr deutlich werden: Wir haben es hier mit einem Praxisfeld zu tun, das zweifellos in die fachliche Zuständigkeit der Wissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache fällt und zu dem unser Fach auch einiges an Erfahrung, Expertise und möglichen Lösungsansätzen beizutragen hat. Umso erstaunlicher mutet es aber an, dass der gesellschaftspolitische Diskurs zum Thema Fachkräfteeinwanderung bislang keinerlei Bezug nimmt zur Wissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, auch dann nicht, wenn es explizit um die Kernkompetenz dieser Wissenschaft, das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache, geht, und dass auch umgekehrt das drängende gesellschaftspolitische Problem der Fachkräfteeinwanderung und die damit ja, wie gesehen, sehr eng verbundene Herausforderung der Aneignung sprachlicher Handlungskompetenzen im Deutschen durch die zu gewinnenden Fachkräfte in unserem Fach, von ganz wenigen Ausnahmen abgesehen, bislang kein Thema zu sein scheint. Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kommt im gesellschaftspolitischen Diskurs zur Frage der Fachkräfteeinwanderung bisher ebenso wenig vor wie diese umgekehrt im Fach wahrgenommen und reflektiert wird.

3.2 Wertevermittlung

Das Thema Fachkräfteeinwanderung ist in der Logik unseres Fachs eher einem Zwischenbereich zwischen Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache zuzurechnen. Dagegen soll beim zweiten Thema Wertevermittlung sehr viel deutlicher nur der DaZ-Kontext angesprochen werden. Zwar wird auch dem Lehren und Lernen des Deutschen als Fremdsprache immer wieder gerne die Aufgabe der Vermittlung demokratischer Werte im Ausland zugeschrieben (zuletzt beispielsweise noch vom ehemaligen Außenminister Maas, Auswärtiges Amt, 2020, S. 3), darauf soll und kann hier allerdings nicht eingegangen werden. Thema soll vielmehr die Frage der Wertevermittlung im Rahmen der in Deutschland wie in Österreich von staatlichen Stellen vorgehaltenen Integrationsprogramme für erwachsene Zuwanderer*innen sein; es geht also ausschließlich um den Kontext von Deutsch als Zweitsprache in der Erwachsenenbildung.

Das Thema Wertevermittlung steht in engem Zusammenhang mit der gesellschaftspolitischen Diskussion über Migration und Integration, die in den letzten Jahren, ausgelöst insbesondere durch die so genannte ‚Flüchtlingskrise‘ des Jahres 2015, an Schärfe deutlich zugenommen hat. Seit der Wende zum 21. Jahrhundert etwa konnte hier zunächst ein Paradigmenwechsel insbesondere in Deutschland, aber auch in anderen Ländern festgestellt werden: die bisherige Politik der Leugnung und Abwehr („Deutschland ist kein Einwanderungsland“) machte einer Politik der aktiven Gestaltung und Steuerung der tatsächlich vorhandenen Migration Platz, was sich in Deutschland etwa in Form des 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetzes niedergeschlagen und was insbesondere den Aspekt der ‚Integration‘ in den Vordergrund gerückt hat. Dabei gilt ‚Integration‘ als eine von staatlicher Seite zu fördernde, aber ansonsten von den zugewanderten Menschen selbst zu erbringende Aufgabe, bei der dem Faktor Sprache eine Schlüsselfunktion zugesprochen wird. Die in Deutschland 2005 eingeführten Integrationskurse werden deshalb auch vor allem als Sprachkursangebot organisiert.

Allerdings geht der politische Diskurs immer schon davon aus, dass eine gelingende Integration auf Seiten der Zugewanderten nicht nur ausreichende Kenntnisse der deutschen Sprache, sondern darüber hinaus auch bestimmte ‚kulturelle‘ Anpassungen erfordert; davon zeugt in Deutschland beispielsweise die seit 2000 immer wieder neu aufflammende Debatte über eine angeblich normsetzende ‚deutsche Leitkultur‘, aber davon zeugt auch die insbesondere seit 2015 verstärkt aufkommende Forderung, wonach Zugewanderte, insbesondere aus vermeintlich ‚kulturell fremden‘ Weltregionen wie dem arabisch-islamischen Raum, im Hinblick auf eine erfolgreiche Integration auch ‚unsere Werte‘ erlernen und übernehmen müssen. Konkret umgesetzt wird dies in Österreich etwa in einem dreitägigen „Werte- und Orientierungskurs“, in dem neben Sprachkenntnissen vor allem „kulturelle Aspekte des Zusammenlebens“ sowie zentrale Werte wie Demokratie und Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung oder die in der Verfassung garantierten Grundfreiheiten vermittelt werden

(ÖIF, 2022). In Deutschland schließen sich an die schwerpunktmäßig auf Sprache fokussierten Integrationskurse noch so genannte ‚Orientierungskurse‘ im Umfang von derzeit 100 Unterrichtseinheiten an, die ebenfalls der Vermittlung

von Alltagswissen sowie von Kenntnissen der Rechtsordnung, der Kultur und der Geschichte Deutschlands, insbesondere auch der *Werte* des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und der Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit dienen (Bundesministerium für Justiz, 2004, S. 1; Hervorhebung CA).

Die hier angesprochenen Ziele und Inhalte von Orientierungskursen für zugewanderte Menschen mit nicht-deutscher Erstsprache weisen deutliche Bezüge zu den Fachdiskursen über ‚Landeskunde‘, ‚interkulturelles‘ oder ‚kulturbezogenes Lernen‘ auf, wie sie im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache seit langem geführt werden. Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass das Fach die Orientierungskurse mittlerweile, wenn auch bislang noch in eher bescheidenem Umfang, als Forschungsgegenstand für sich entdeckt hat (u. a. Hartkopf, 2010; Zabel, 2016). Das Thema ‚Wertevermittlung‘ wird in diesem Zusammenhang zwar in jüngster Zeit ansatzweise diskutiert (Fornoff, 2018, 2022; Lindinger, 2022; ÖDaF, 2018), von einem breiteren Fachdiskurs dazu kann allerdings derzeit nicht die Rede sein. Dabei stellen sich bei diesem Thema auf fachlicher wie politischer Ebene zahlreiche Fragen und Probleme, zu deren Lösung die Wissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aufgrund ihrer Expertise beitragen könnte. So ist beispielsweise weitgehend unklar, was ‚Wertevermittlung‘ genau heißen soll, an welchen Lehr- und Lernzielen sie sich auszurichten hat und inwieweit die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden auch nach Abschluss des eigentlichen Integrationskurses für derart anspruchsvolle Ziele überhaupt ausreichen. Welche Art der Wertorientierung kann ein Kursangebot leisten, das im Rahmen von drei Kurstagen (Österreich) bzw. 100 Unterrichtseinheiten (Deutschland) das gesamte Spektrum an politischem, gesellschaftlichem und kulturellem Wissen abhandeln soll, das von den zuständigen Institutionen im Hinblick auf eine erfolgreiche Integration offenbar für erforderlich gehalten wird? Und wie passen die im Curriculum für die deutschen Orientierungskurse genannten affektiven und kompetenzorientierten Lernziele (BAMF, 2017, S. 8) zu dem standardisierten Test „Leben in Deutschland“, der ausschließlich den kognitiven Wissenszuwachs erfasst?

Schon diese wenigen Fragen machen deutlich, dass sich die fachliche von der politischen Ebene nicht trennen lässt, weil wir es beim Thema ‚Wertevermittlung‘ um eine politisch motivierte Setzung zu tun haben, die sich auf die fachliche Ebene der Lernzielformulierung, der Curriculumplanung, der Lernmaterialien und der Unterrichtsgestaltung in erheblicher Weise auswirkt. Eine ernsthafte wissenschaftliche Beschäftigung mit allen praktischen Fragen der Wertevermittlung muss daher den weiteren gesellschafts- und integrationspolitischen Diskurs zum Thema einbeziehen und muss sich dazu auch selbst und gegebenenfalls auch kritisch positionieren. Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache kann sich daher nicht, wie derzeit meist üblich, auf die Frage der

praktischen Umsetzung von Wertevermittlung, etwa in Form eines ‚normativen Lernens‘, beschränken (Fornoff, 2022), sondern muss auch Stellung nehmen zu der politischen Frage der Legitimation von ‚Wertevermittlung‘ generell: Inwiefern beruhen demokratische und pluralistische Gesellschaften tatsächlich, wie vielfach behauptet, auf einem gemeinsamen ‚Wertefundament‘? Ist es nicht gerade im Gegenteil das Merkmal von Demokratie, dass sie mit unterschiedlichen Sichtweisen, unterschiedlichen Interessen und eben auch unterschiedlichen Wertorientierungen von Menschen und sozialen Gruppen systematisch rechnet und lediglich geordnete Verfahren zu deren durchaus auch konfliktärer Aushandlung bereitstellt? Steht die Annahme, wonach die im Orientierungskurs vermittelten Werte „in gewissen Grenzen zustimmungspflichtig sind und von den Lernenden eben nicht einfach zurückgewiesen werden können“ (Fornoff, 2018, S. 129), dann nicht in einem eklatanten Widerspruch zu zentralen Prinzipien demokratischer und pluralistischer Gesellschaften? Und welche Vorannahmen über die Teilnehmenden an Integrationskursen und damit über die gesamte Gruppe der nach Deutschland oder Österreich Zugewanderten sind einem politischen Diskurs inhärent, der davon ausgeht, dass Werte wie Toleranz, Gleichberechtigung oder Meinungsfreiheit oder auch grundlegende Prinzipien von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit in solchen Kursen vermittelt werden müssen? Welche Formen kulturalistischer und rassistischer Zuschreibungen liegen solchen Diskursen offenbar zugrunde?

Solche Fragen drängen sich auf, wenn man sich im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ernsthaft mit dem Problem der Wertevermittlung in Integrations- und Orientierungskursen auseinandersetzt, und es sind Fragen, bei denen das Fach seine Expertise in den öffentlichen und medialen Diskurs einbringen könnte und sollte. Schaut man sich diesen Diskurs aber etwas genauer an, dann fällt schnell auf, dass die Deutungshoheit hier im Wesentlichen bei politischen und staatlichen Instanzen wie dem BAMF in Deutschland oder dem ÖIF in Österreich liegt und dass von der Wissenschaft hierzu bislang wenig kommt, und wenn, dann eher von sozial- und politikwissenschaftlicher Seite (z. B. Münkler, 2016). Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache jedenfalls ist in diesem Diskurs bislang so gut wie gar nicht vertreten.

4 ‚Follow the Science‘? Zur gesellschaftspolitischen Relevanz des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

War zu Beginn der 1990er Jahre noch davon die Rede, dass nach der Überwindung der jahrzehntelangen Spaltung der Welt in Ost und West das ‚Ende der Geschichte‘ gekommen sei und nun eine Zeit des fortschreitenden globalen Wohlstands anbreche, so ist von dieser Zukunftserwartung 30 Jahre später nicht mehr viel übrig geblieben. Wir leben heute in einer Zeit, in der sich die globalen und regionalen Krisen überlagern und wechselseitig verschärfen: Corona-Pandemie, Ukraine-Krieg, Energiekrise, drohende globale Versorgungs-

und Hungerkrise, Klimawandel, um nur die aktuell drängendsten zu nennen. In dieser Situation scheint der Wissenschaft eine besondere Bedeutung als Institution zuzukommen, von der noch am ehesten zuverlässige Orientierung im politischen Krisenmanagement zu erwarten ist. „Diese Zeit der Krisen“, so heißt es im Eröffnungsbeitrag der Zeitschrift *Forschung und Lehre* im September 2022, „ist zugleich die der Expertinnen und Experten: Wer, wenn nicht Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, könnte Wissen bereitstellen, um schwerwiegende Entscheidungen zu fundieren? [...] Selten zuvor waren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler [...] öffentlich so präsent“ (Simon, 2022, S. 673).

Tatsächlich haben Wissenschaftler*innen während der Corona-Pandemie der Jahre 2020 bis 2022 eine nie da gewesene öffentliche Präsenz und Sichtbarkeit erlebt, und auch in der politischen Debatte um den menschengemachten Klimawandel genießt die Wissenschaft ein hohes Maß an öffentlicher und politischer Aufmerksamkeit. ‚Follow the science‘ wurde in beiden Fällen zu einer politischen Formel, mit der die Rolle der Wissenschaft als politisch orientierende Instanz zum Ausdruck gebracht wurde.

Natürlich sind Krisensituationen, die dem Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache eine ähnliche öffentliche Aufmerksamkeit verschaffen würden, wie sie derzeit bestimmte Bereiche der Medizin oder die Klimaforschung genießen, weder denkbar noch wünschenswert, insofern mag der Verweis auf die politische Rolle der Wissenschaft in unserem Zusammenhang vielleicht auch ein wenig übertrieben anmuten. Zudem ist die Erwartung, dass man nur auf ‚die‘ Wissenschaft hören müsse, um zuverlässige Wege durch die verschiedenen Krisen zu finden, problematisch, weil sie auch ein irreführendes Bild dessen transportiert, was Wissenschaft ist und was sie leisten kann. Wissenschaft liefert keine fertigen und unhinterfragbaren Resultate oder Rezepte, auf die man im politischen Alltag nur zurückgreifen müsste, und schon lösen sich die Krisen in Luft auf. Wissenschaft ist grundsätzlich diskursiv, sie stellt Wissen zur Verfügung, das zwar im besten Fall eine gewisse empirische Evidenz für sich in Anspruch nehmen kann, das sich aber gleichwohl immer auch dem Widerspruch, der kritischen Reflexion und potenziellen Revision stellen, das also grundsätzlich als fallibel gelten muss, wenn es dem Kriterium der Wissenschaftlichkeit genügen soll. Und das gilt für eine wissenschaftliche Disziplin wie die unsere, die in hohem Maß einem hermeneutisch-diskursiven Paradigma von Wissenschaftlichkeit folgt und in der empirische Evidenz nicht überall eine Rolle spielt, ganz besonders.

Gleichwohl haben die beiden Beispiele der Fachkräfteeinwanderung und der Wertevermittlung in Integrationskursen zunächst eines gezeigt: Das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache ist eine soziale Praxis, die sehr eng mit zentralen gesellschaftspolitischen Fragen und Herausforderungen verbunden ist und die einen Beitrag zur Bewältigung gesellschaftlicher Krisensituationen leistet. Anders formuliert: Das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache ist hochgradig systemrelevant! Man

wird daher vielleicht erwarten dürfen, dass die Wissenschaft, die eine derart systemrelevante soziale Praxis zum Gegenstand hat und damit selbst sehr eng mit gesellschaftspolitischen Problemstellungen verbunden ist, in den öffentlichen und medialen Diskursen zu diesen Problemstellungen eine gewisse Präsenz und Sichtbarkeit aufweist und sich darum bemüht, die eigene fachliche Expertise in diesen Diskursen angemessen zur Geltung zu bringen. Schon während der so genannten ‚Flüchtlingskrise‘ im Jahr 2015 hat sich aber gezeigt, dass zwar die Notwendigkeit des Deutschlernens für die betroffenen Menschen im öffentlichen Diskurs eine große Rolle gespielt hat, dass aber die an vielen Universitäten seit langem etablierte Wissenschaft, die sich mit diesen Fragen beschäftigt und auch über eine gewisse Expertise verfügt, nahezu komplett ignoriert wurde. Unsere beiden Beispiele der Diskurse über Fachkräfteeinwanderung und der Wertevermittlung in Orientierungskursen haben gezeigt, dass sich daran auch im Jahr 2022 nichts geändert hat. Die Wissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat sich in den letzten Jahrzehnten zwar an zahlreichen Universitäten und Hochschulen fest etabliert, außerhalb der engeren praktischen Kontexte des Lehrens und Lernens des Deutschen und außerhalb engerer akademischer Kontexte aber kommt sie nicht vor. Es ist uns nicht oder zumindest nicht in ausreichendem Maß gelungen, unsere fachliche Expertise in die einschlägigen gesellschaftspolitischen Diskurse einzubringen und diese Diskurse im Sinne der Wissenschaft nachhaltig zu beeinflussen.

5 Fazit und Ausblick

Wenn man bedenkt, in welchem Maß sich die institutionelle Verankerung des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache politischen Initiativen und politischen Erwartungen, etwa im Kontext der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, verdankt (dazu Altmayer et al., 2021, S. 7–9), dann mutet die hier formulierte Diagnose von der nahezu völligen politischen Abstinenz des Fachs doch ein wenig überraschend an. Was die Gründe für diese Abstinenz angeht, so lässt sich darüber nur spekulieren: Es hat sicher mit persönlichen Präferenzen der beteiligten Wissenschaftler*innen, aber auch mit der immer noch geringen Größe und institutionellen Schwäche des Fachs zu tun, die an vielen Standorten zur Konzentration auf die Kernaufgaben in Lehre und Forschung zwingen und ‚Ausflüge‘ ins politische Geschäft nicht zulassen. Darüber hinaus aber spielen auch bestimmte inhaltliche und strukturelle Aspekte des Fachs und seines fachlichen Selbstverständnisses eine Rolle, so dass an dieser Stelle vielleicht, im Sinne eines Ausblicks, einige thesenhafte Vorschläge zur künftigen Bearbeitung des hier diagnostizierten Desiderats angebracht sind:

1. Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sollte sich seiner eigenen gesellschaftlichen Systemrelevanz weitaus stärker bewusst werden, als dies bisher der Fall ist, und diese Systemrelevanz auch weitaus stärker nach innen und nach außen sichtbar machen.
2. Sprachen-, kultur-, bildungs- und gesellschaftspolitische Problemstellungen, in die das Lehren und Lernen des Deutschen als Fremd- oder Zweitsprache

- eingebunden ist, stellen nicht nur Rahmenbedingungen dar, sondern gehören zu den genuinen Themen und Gegenständen des Fachs in Forschung und Lehre. Diese Themen müssen in den Curricula der Studiengänge Deutsch als Fremd- und Zweitsprache verankert und als genuine Gegenstände für die Forschung im Fach anerkannt werden.
3. Wir brauchen im Fach eine ausgeprägte Diskurs- und Streitkultur, die explizit auch gesellschaftspolitische Fragestellungen einbezieht. Solche Fragestellungen sollten in Fachpublikationen und bei Tagungen in viel stärkerem Maß als bisher berücksichtigt werden und als dem Fach inhärente Fragestellungen anerkannt werden. Es reicht nicht, alle vier Jahre auf IDTs sprachpolitische Resolutionen zu verabschieden, wenn diese nicht zum Gegenstand einer breiten und auch potenziell kontroversen Fachdebatte werden.
 4. Das Fach sollte bereit sein, sich auch gegenüber politischen Entscheidungsträgern und potenziellen Drittmittelgebern (z. B. Ministerien, Bundesämter, Mittlerorganisationen) kritisch zu positionieren und die Perspektive der Wissenschaft Deutsch als Fremd- und Zweitsprache diesen Institutionen gegenüber, aber auch und vor allem in einschlägigen öffentlichen Diskursen deutlicher und wahrnehmbarer als bisher zum Ausdruck zu bringen.

Literatur

- Altmayer, C. (2018). Wissenschaft und Praxis. Zur Rolle normativer Grundsatzenfragen im wissenschaftlichen Selbstverständnis des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In İ. Dirim & A. Wegener (Hrsg.), *Normative Grundlagen und reflexive Verortungen im Feld DaF/DaZ* (S. 67–86). Barbara Budrich Verlag.
- Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S. & Heine, A. (2021). Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 3–22). Metzler.
- Auswärtiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020*. Auswärtiges Amt.
- Bommes, M. (2006). Integration durch Sprache als politisches Konzept. In U. Davy & A. Weber (Hrsg.), *Paradigmenwechsel in Einwanderungsfragen? Überlegungen zum neuen Zuwanderungsgesetz* (S. 59–87). Nomos.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2017). *Curriculum für einen bundesweiten Orientierungskurs. Überarbeitete Neuauflage für 100 UE*. Nürnberg.
- Bundesministerium der Justiz (2004). *Verordnung über die Durchführung von Integrationskursen für Ausländer und Spätaussiedler (Integrationskursverordnung – IntVO)*. <https://www.gesetze-im-internet.de/intv/intv.pdf>
- Dettmer, M., Diekmann, F., Jauernig, H., Müller, M., Preker, A., Schmergal, C. & Wagner, J. (2022, 16. Juli). „Jetzt brennt die Hütte“. *Der Spiegel*, 29, 8–15.

- Dirim, İ. (2016). Sprachverhältnisse. In P. Mecheril (Hrsg.), *Handbuch Migrationspädagogik* (S. 311–325). Beltz.
- Dirim, İ. (2021). Sprache und Integration. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 88–101). Metzler.
- Fornoff, R. (2018). *Migration, Demokratie, Werte. Politisch-kulturelle Bildung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache*. Universitätsverlag Göttingen.
- Fornoff, R. (2022). Wie kann man normatives Lernen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache fördern? Vier Schlüsselprinzipien migrationsbezogener Werte- und Demokratiepädagogik. In D. Dimova, J. Müller, K. Siebold, F. Teepker & F. Thaller (Hrsg.), *DaF und DaZ im Zeichen von Tradition und Innovation. 47. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Philipps-Universität Marburg 2020* (S. 367–386). Universitätsverlag Göttingen.
- Gamper, J. & Schroeder, C. (2021). Lehr- und Lernkontexte des Deutschen als Zweitsprache in den deutschsprachigen Ländern. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 63–76). Metzler.
- GQMG (Gesellschaft für Qualitätsmanagement in der Gesundheitsversorgung e. V.). (2020). *Sprachkompetenz von ausländischen Pflegefachpersonen – eine Schlüsselqualifikation*. https://www.gqmg.de/media/redaktion/Publikationen/Positionspapiere/GQMG_PP_Sprachkompetenz_von_auslaendischen_Pflegefachpersonen_2_Auflage_28.04.20.pdf
- Hartkopf, D. (2010). *Der Orientierungskurs als neues Handlungsfeld des Faches Deutsch als Zweitsprache*. Waxmann.
- IGES (Institut für Gesundheits- und Sozialforschung) (2020). *Evaluation der Förderung von Modellprojekten zur Gewinnung von jungen Menschen aus Vietnam zur Ausbildung in der Pflege in Deutschland*. https://www.bmwk.de/Redaktion/DE/Downloads/E/evaluation-modellprojekt-gewinnung-pflegekraefte-vietnam.pdf?__blob=publicationFile&v=10
- Lindinger, I. (2022). *Politische Bildung für Zugewanderte im Orientierungskurs. Perspektiven von Migrant*innen zum Thema Verfassungsorgane in der Demokratie. Eine gesprächs- und videointeraktionsanalytische Untersuchung*. Transcript.
- Münkler, H. (2016). Aus Flüchtlingen „Deutsche“ machen. Über das Ziel einer nachhaltigen Integration von Migranten. *Die politische Meinung*, 61 (536), 19–23.
- ÖDaF (Österreichischer Verband für Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache) (Hrsg.) (2018). Wertevermittlung im DaZ-Unterricht? Kritische Perspektiven und alternative Modelle für kultur- und gesellschaftsreflexives Lernen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 34 (1).
- ÖIF (Österreichischer Integrationsfonds) (2022). *Werte- und Orientierungskurse in ganz Österreich*. <https://www.integrationsfonds.at/kurse/werte-und-orientierungskurse/werte-und-orientierungskurse/>

- Schroeder, C. & Zakharova, N. (2015). Sind die Integrationskurse ein Erfolgsmodell? Kritische Bilanz und Ausblick. *Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik*, 35 (8), 257–262.
- Simon, J. (2022). Nach bestem Wissen und Gewissen. *Forschung und Lehre*, 29 (9), 673.
- Weinrich, H. (1979). Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 5, 1–13.
- Zabel, R. (2016). *Typen des Widerstands im Kontext Deutsch als Zweitsprache. Kulturelle Orientierung von Teilnehmenden an Integrationskursen*. Stauffenburg.

Curriculumentwicklung für Lehren, Lernen und Studieren des Deutschen als Fremdsprache

Ilona Feld-Knapp

Ein Curriculum ist ein Planungsinstrument im Bildungswesen, mit dessen Hilfe Prozesse und Produkte zukünftigen didaktischen Handelns antizipiert und strukturiert werden können. Bei der Entwicklung eines Curriculums werden wissenschaftliche Kenntnisse und Erkenntnisse mitberücksichtigt. Curricula werden an die wechselnden Anforderungen der Gesellschaft angepasst und ständig revidiert. Curriculumentwicklung wird als Oberbegriff verwendet, der auf die Entwicklung von Dokumenten in unterschiedlichen Kontexten bezogen wird.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, einen Überblick über die wichtigsten Wendepunkte der Entwicklung der curricularen Grundlagen für Lehren, Lernen und Studieren des Deutschen als Fremdsprache zu bieten. Zunächst werden definitorische Fragen unter die Lupe genommen, im Anschluss daran wird die fremdsprachenbezogene Curriculumentwicklung der letzten Jahrzehnte diskutiert, wobei wissenschaftliche Ergebnisse sowie diejenigen sprach- und bildungspolitischen Einflussfaktoren reflektiert werden, die die Entwicklung neuer Curricula unmittelbar anregen. Die Curriculumentwicklung für Lehren, Lernen und Studieren des Deutschen als Fremdsprache wird durch diverse fachliche Organisationen mit beratender Funktion unterstützt. Im Beitrag wird die besondere Wichtigkeit der sprachpolitischen Resolution auf der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Freiburg (Schweiz) 2017 in Bezug auf die Entwicklung von sprachbezogenen Curricula hervorgehoben. Anschließend werden einige innovative Beispiele für die Curriculumentwicklung der letzten Jahre exemplarisch behandelt, die mögliche Wege für die Umsetzung der Empfehlungen der Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik darstellen. Im Fazit wird die Wichtigkeit der ganzheitlichen Betrachtung von Lernen, Lehren und Studieren des Deutschen als Fremdsprache als Gesamtprozess betont.

2 Begrifflichkeiten

2.1 Curriculum – Lehrplan – Richtlinie

Curriculumentwicklung ist bekanntlich ein zweigliedriges Kompositum, dessen Bestimmungsglied *Curriculum* sich im Allgemeinen auf ein Dokument bezieht, das im deutschsprachigen Raum auch als *Lehrplan*, *Richtlinie* oder *Bildungsstandard* bezeichnet wird. Diese Begriffe haben in der Tat vieles gemeinsam, sodass

ihr synonymischer Gebrauch generell berechtigt ist, sie weisen aber auch gewisse Besonderheiten auf, die eine Abgrenzung zulassen.

Das lateinische Wort *curriculum* selbst geht auf das Verb *currere* (‚laufen, rennen, eilen‘) zurück. *Curriculum* bedeutet im klassischen Latein zunächst ‚Wettlauf‘ bzw. ‚Umlauf‘ (daher auch ‚Streitwagen‘), im mittelalterlichen Latein bereits auch ‚Jahresablauf‘, und steht als Fremdwort im Deutschen später auch für ‚Lehrplan‘. In der pädagogischen Fachliteratur wird der Begriff seit dem 16. Jahrhundert – häufig als *curriculum scholasticum* oder *curriculum academicum* – zur Bezeichnung von Stoffauswahl und Stoffverteilung im Unterricht verwendet.

Die Beschäftigung mit Fragen der Planung und Stoffverteilung sowie der Auswahl von Inhalten der Lehre blickt auf eine lange Geschichte zurück, deren Anfänge bis ins klassische Altertum reichen. Zu erwähnen sind hier vor allem Platons *Politeia* und *Nomoi* bereits aus dem 4. vorchristlichen Jahrhundert oder später im 17. Jahrhundert Comenius oder im 18.–19. Jahrhundert Pestalozzi, die bemüht waren, die für die Lehre ausgewählten Inhalte, zusammenfassend als *Stoff* bezeichnet, in einem Dokument festzulegen, das dem didaktischen Handeln der Lehrenden zugrunde lag (Bárdossy, 2006; Nagy, 1981).

Wenn wir heute von Curriculumentwicklung sprechen, meinen wir damit eine Vorgehensweise, die sich durch Planung, Verteilung, Auswahl und Analyse auszeichnet. Der grundlegende Unterschied zu früheren Verfahren besteht darin, dass die moderne Curriculumentwicklung nicht mehr auf Erfahrungsebene aus subjektiven Intuitionen, Visionen und Überzeugungen heraus, sondern wissenschaftlich fundiert erfolgt.

Der Begriff des Curriculums kann im Vergleich zu dem des Lehrplans als breiter gefasst werden. Lehrpläne beanspruchen eine unmittelbare staatliche Steuerungsfunktion hinsichtlich der Unterrichtsziele und -inhalte und ihrer linearen Abfolge in einem Sprachlehrgang. Curricula können ähnliche Merkmale aufweisen wie Lehrpläne. „Sie können aber auch einen allgemeinen Rahmen für die umfassende konzeptuelle Anordnung von Bildungs- und Ausbildungsgängen oder für einen fremdsprachlichen Bildungsgang abstecken, ohne die Unterrichtsinhalte im Einzelnen zu definieren“ (Hallet & Königs, 2010, S. 55). Curricula berücksichtigen im Grundsatz sämtliche Dimensionen von Lehr-/Lernprozessen. Sie beinhalten die staatlichen Vorgaben und Gesetzesnormen, berücksichtigen die Voraussetzungen der Lernenden und enthalten Ziel- und Inhaltsbestimmungen.

Während Lehrpläne auf einzelne Fächer bezogen werden, können Curricula fächer- und sprachübergreifende Lernbereiche beschreiben. Solche Curricula, die Inhalte und Ziele verschiedener Sprachen und Fächer aufeinander beziehen, werden als Gesamtcurricula bezeichnet.

In einem Gesamtsprachencurriculum können beispielsweise unterschiedliche Formen und Wege des Sprachenlernens wie das gleichzeitige Erlernen mehrerer Fremdsprachen oder der bilinguale Unterricht beschrieben werden (Hufe-

sen, 2011). Ein derartiges Curriculum ermöglicht die Umsetzung des Konzeptes zu integrierten Mehrsprachigkeitsdidaktik.

Durch diese Eigenschaft weisen Curricula viele Ähnlichkeiten mit Richtlinien auf. Richtlinien lassen individuelle Wege für die Gestaltung unterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse zu und definieren auch fachübergreifende und fächerverbindende Leitziele, Lehrpläne stellen dagegen fachspezifische Ziele und Inhalte zusammen mit Hinweisen zu Unterrichtsverfahren, Übungs- und Prüfungsbeispielen, auf den Jahresplan eines Faches verteilt, dar (Bausch, 2003, S. 112).

2.2 Einfluss wissenschaftlicher Erkenntnisse auf die Curriculumentwicklung

Im Laufe der Zeit änderten sich nicht nur die Ziele, die Erwartungen an das Lehren und Lernen sowie die Rahmenbedingungen maßgebend, sondern auch neue Wissenschaften etablierten sich, deren Ergebnisse bei der Curriculumentwicklung ebenfalls zu berücksichtigen sind. Hervorzuheben sind hierbei die kognitive Psychologie und die konstruktivistische Lerntheorie, deren Ergebnisse in Bezug auf das Wissen beziehungsweise auf den Wissenserwerb und auf die Kognition ein neues Fundament für die Curriculumentwicklung geschaffen haben (Csapó, 1992, 1998, 2000; Karmiloff-Smith, 1996; Nahalka, 1997, 2002).

Durch die kognitive Psychologie und die konstruktivistische Lerntheorie wird seit den 1990er Jahren im Kontext des Lehrens und Lernens ein Paradigmenwechsel vorangetrieben, der durch die Abkehr von der Inputorientierung zur Outputorientierung und durch die Beschreibung von Kompetenzziele am Ende eines Bildungsgangs markiert wird. Outputorientierung bedeutet, dass der Unterricht nicht lehr- und stofforientiert stattfindet, sondern die Lernenden und ihr Können, ihre zu erreichenden Kompetenzen und Fähigkeiten in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt werden (Feld-Knapp, 2016, S. 23; Königs, 2005, S. 12). Kompetenzorientierung kann jedoch auch problematisch werden, wenn sie zu einer Pädagogisierung fremdsprachlicher Kompetenzmerkmale und damit zum Verlust an Präzision führt (Königs, 2016, S. 42). „Die Orientierung am Lernenden gibt damit ein Stück weit die sichere Orientierung am Lerngegenstand und seiner präzisen Erfassung auf“ (Königs, 2016, S. 42). Es muss jedoch angemerkt werden, dass durch die Kompetenzorientierung die sozialen, erzieherischen und emotionalen Dimensionen des Fremdsprachenunterrichtes nicht vernachlässigt werden dürfen.

In einem outputorientierten Unterricht entstehen neue Machtverhältnisse: Lernende und auch Lehrende müssen sich neu definieren und positionieren. Der Lernprozess stellt einen eigenständig gestalteten und verantworteten konstruktiven Prozess dar, in dem der Stellenwert von Fremdsteuerung abnimmt und Lehren als Optimierung und Unterstützung definiert wird. Die Wahrnehmung dieser neuen Rollen stellt für die Akteur*innen des Unterrichts keine Selbstverständlichkeit dar: die Umstellung verlangt sowohl von den Lernenden als auch von den Lehrenden ein autonomes Verhalten, dessen Bedeutung für Lernen

und Lehren von beiden Seiten erkannt und erlernt werden muss (Krumm, 2006; Schmenk, 2008, 2015, 2018).

Daraus ergibt sich, dass die Lehr- und Lernprozesse strukturell nicht unmittelbar beeinflusst werden, weshalb die herkömmlichen Lehrpläne ihre Bedeutung verlieren. Die Bildungseinrichtungen erhalten dagegen mehr Freiraum für ihre individuelle Profilbildung, zugleich nimmt aber auch ihre Verantwortung enorm zu, denn die Erreichung der angestrebten Kompetenzziele muss allen Lernenden ermöglicht werden (Hallet & Königs, 2010, S. 55; Klieme et al., 2003, S. 93).

2.3 Standardisierung und Kerncurricula

Diesem Anspruch wird durch die Standardisierung Rechnung getragen. Der Begriff *Standard (Level)* bedeutet bekanntlich ‚Bemessungsgrundlage‘ und wird in diesem Sinne in unterschiedlichen Kontexten gebraucht. Standardisierung beschreibt eine Vereinheitlichung von verschiedenen Sachverhalten, um auf diese Weise Standards oder Maßstäbe zu schaffen, die als Leistungsstand beziehungsweise Qualitätsniveau zu erzielen sind. Standardisierung wird im Kontext des Lehrens und Lernens auf die Inhalte des Unterrichts bezogen, die wiederum in sogenannten Kerncurricula erfasst werden.

Kerncurricula sind eine besondere Form von Curricula, indem sie nur den „Kern der Sache“ beinhalten. In Kerncurricula werden die Leitfunktion nationaler Bildungsstandards und die Orientierungsfunktion von Lehrplänen systematisch gekoppelt (Hallet & Königs, 2010, S. 55; Klieme et al., 2003, S. 93). Ein Kerncurriculum fungiert damit als ein integriertes Steuerungssystem zwischen Bildungsstandards und den Herausforderungen des sich ständig wandelnden Praxisfeldes.

Bildungsstandards legen auf nationaler Ebene fest, welche Fähigkeiten und Kenntnisse Lernende einer bestimmten Jahrgangsstufe in ausgewählten Fächern erwerben sollen. Aus diesem Grund ist der Ausdruck *Bildungsstandards* – im Sinne von ‚Leistungsanforderungen‘ (zu erreichenden Kompetenzvorgaben) oder ‚Lehrplan‘ – beinahe ausschließlich im Plural gebräuchlich.

Durch die Standardisierung ergeben sich verschiedene Probleme, unter anderem in Bezug auf die Umsetzung der Lernendenorientierung. Am Beispiel des Fremdsprachenunterrichts kann dieses Problem besonders gut veranschaulicht werden:

Der Fremdsprachenunterricht befindet sich im Zielfeld von Standardisierungsversuchen, die sich zum Ziel setzen, Leistungen zu objektivieren und zu messen und sie auf diese Weise vergleichbar zu machen. Für die heutige Unterrichtspraxis, besonders im Fremdsprachenunterricht ist dementsprechend ein Prüfungszwang dominierend, der Belehrung und alte Routinen impliziert und die Gefahr einer Rückkehr zur traditionellen Auffassung vom Unterricht in sich trägt. Traditioneller Unterricht nimmt primär die Lehrenden und das Lehren in den Blick und geht von der Überzeugung aus, dass das Lehren das Lernen steuert oder beeinflusst, d. h. was gelehrt wird, wird gelernt.

Lehrende müssen verstärkt Verantwortung dafür tragen, dass der Unterricht im Zuge dieser Art der Modernisierung nicht zum Opfer fällt und somit wichtige Errungenschaften verloren gehen. (Krumm, 2009, S. 110)

2.4 Professionalisierung der Curriculumentwicklung

Die Entwicklung eines neuen Curriculums wird grundsätzlich durch externe und interne Impulse angeregt (Hallet & Königs, 2010, S. 55). Zu den externen Faktoren können bildungspolitische Entscheidungen beispielsweise in Bezug auf die Einführung neuer Bildungsstandards oder die Anpassung der Studieninhalte an neue Studienformate (z. B. an den Bologna-Reformprozess im Hochschulwesen) gerechnet werden. Die internen Impulse ergeben sich aus der fachimmanenten Reflexion, aus neuen wissenschaftlichen Ergebnissen und nicht zuletzt aus Erfahrungen im Rahmen der Unterrichtspraxis. Neben der Outputorientierung sei hier exemplarisch wieder aus dem Bereich des Fremdsprachenunterrichts die sogenannte kommunikative Wende erwähnt, die auf Ergebnisse der pragmatischen Linguistik und der emanzipatorischen Philosophie zurückgeht und zur Neuformulierung der Lehr- und Lernziele im Fremdsprachenunterricht führte (Piepho, 1974).

Die Curriculumentwicklung wurde in den letzten Jahrzehnten professionalisiert. Curriculumentwicklung im weiten Sinne des Wortes wird auf unterschiedlichen Ebenen (neben der internationalen auf nationalen, institutionellen und unterrichtlichen) durchgeführt. Als Beispiele für die Curriculumentwicklung auf internationaler Ebene können der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER – Europarat, 2001) in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht und das Europäische Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung (EPOSA) (Newby et al., 2007) sowie das Europäische Profilraster (EPR) (European Profiling Grid, 2013) in Bezug auf die Beschreibung von Lehrendenkompetenzen genannt werden.

Auf diesen unterschiedlichen Ebenen durchläuft der Prozess der Curriculumentwicklung bestimmte Phasen. „Bedarfs- und Bedürfnisanalysen dienen dazu, Curricula empirisch solide in den aktuellen (sich mit der Zeit ständig wandelnden) gesellschaftlichen Handlungskonstellationen zu verankern“ (Schramm & Seyfarth, 2017, S. 41), wobei auf der Grundlage von Analysen Lernziele erarbeitet und ausformuliert werden.

Curricula können nach unterschiedlichen Kriterien evaluiert werden. Ein Curriculum muss wissenschaftlich gut fundiert sein und auf relevante wissenschaftliche Kenntnisse Bezug nehmen, die Vorschläge für die Umsetzung müssen empirisch erprobt und exemplarisch belegt werden und an der jeweiligen Bildungsinstitution ausführbar sein. Insgesamt hat das Curriculum zur messbaren Verbesserung von Lehr- und Lernprozessen beziehungsweise von Ergebnissen des Fremdsprachenunterrichts einen Beitrag zu leisten (Funk, 2016; Oser, 1997).

Curricula und ihre Entwicklung wurden mittlerweile auch zum eigenständigen Forschungsgegenstand:

Curriculumforschung beschäftigt sich mit der fortlaufenden Analyse und Bewertung von Curricula und ihrer anwendungsbezogenen Weiter- bzw. Neuentwicklung. Aus den Ergebnissen dieser Forschung können sich Konsequenzen in vielerlei Richtungen ergeben: Lehrwerke werden überarbeitet oder neu konzipiert, Lehrpläne verändert und vielleicht bildungspolitische Vorgaben revidiert. (Hufeisen, 2010, S. 369)

3 Fremdsprachenbezogene Curricula

3.1 Besonderheiten der fremdsprachenbezogenen Curricula

„Bezogen auf fremdsprachliche Lehr- und Lerngeschehen können Curricula unterschiedliche, sich durchaus ergänzende Funktionen erfüllen“ (Hallet & Königs, 2010, S. 56). In diesen Curricula werden die zu erreichenden Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts definiert, wobei sie zum Abgleich von fachspezifischen und fächerübergreifenden Lernzielen beitragen. Sie verorten die fachspezifischen Lerngegenstände im Bildungsangebot einer Institution insgesamt und bieten einen Orientierungsrahmen für die Stufung von Kompetenzzielen und die Anordnung der Lerngegenstände. Sie bilden eine wichtige Grundlage für die Planung und Durchführung von Unterricht (Hallet & Königs, 2010, S. 57). In der fremdsprachenbezogenen Curriculumentwicklung kann zwischen sprachbasierten, inhaltsbasierten, lernerzentrierten und lernbezogenen Curricula unterschieden werden (Schramm & Seyfarth, 2017, S. 39). Im Fach Deutsch als Fremdsprache hat die sprachbasierte Curriculumentwicklung eine lange Tradition. Zentrale Bestandteile sind unter anderem die Beschreibung von sprachlichen Strukturen, funktionalen Ansätzen, Lexik, sprachlichen Fertigkeiten, Texten und Textsorten (Schramm & Seyfarth, 2017, S. 39).

3.2 Zur Rolle von fachlichen Organisationen

Die Curriculumentwicklung erfolgt auf der Basis von bildungs- und sprachenpolitischen Entscheidungen. Den Entscheidungsträger*innen bieten verschiedene fachliche Organisationen Hilfe an. Es stellt sich dabei natürlich die Frage, ob die Entscheidungsträger*innen fachliche Organisationen auch tatsächlich als Unterstützung oder in beratender Funktion wahrnehmen. Eine solche Beratungsfunktion übernimmt beispielsweise der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V. (IDV) als Dachverband. Der IDV kann in Form von Resolutionen ein sprachenpolitisch wichtiges Zeichen setzen und damit eine Botschaft an die Entscheidungsträger*innen senden. Die internationalen Tagungen, die im Auftrag des IDV seit 1967 an unterschiedlichen Standorten regelmäßig organisiert werden, bieten ein Forum für die Ankündigungen von Resolutionen und Erklärungen (IDT, 2001; IDT, 2005; IDT, 2017).

Diese Dokumente wenden sich nicht nur an Deutschlehrende, Mittlerorganisationen und Landesverbände, sondern sind zugleich offizielle Thesenpapiere, die sich an die politischen Verantwortungsträger*innen, also die Bildungs-, Kultur- und Integrationsministerien in den deutschsprachigen und nichtdeutschsprachigen Ländern richten.

Für den vorliegenden Beitrag ist die *Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik* (2017) besonders wichtig, die in Form von Thesen unter anderem die konzeptuellen und bildungspolitischen Grundlagen inklusive Lehrpläne und Lehrziele, die Lehreraus- und -weiterbildung behandelt. Diese 8 widmet sich unmittelbar dem Thema der Lehrplanentwicklung für den Deutschunterricht in unterschiedlichen Kontexten:

Lehrpläne im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Lehrpläne für den DaF- und DaZ-Unterricht sollen alle Sprachen (Unterrichtssprache/Mehrheitssprache, Zweitsprache, Fremdsprache, Minderheitensprachen) im Sinne eines Mehrsprachigkeitsansatzes berücksichtigen und die Mehrsprachigkeit der Lernenden als Ressource wertschätzend nutzen. Sie sollen gezielt dazu beitragen, dass alle Deutschlernenden die sprachlichen und besonders auch die bildungssprachlichen Kompetenzen entwickeln können, die eine Teilhabe am gesellschaftlichen und politischen Leben ermöglichen. (IDT, 2017, S. 230)

Die Mehrsprachigkeit und ihre Förderung werden als Hauptziel in den Mittelpunkt gestellt. Die Verwirklichung dieser Ziele kann in einem integrativen Sprachunterricht realisiert werden.

3.3 Innovative Beispiele für die fremdsprachenbezogene Curriculumentwicklung

Die Umsetzung des Mehrsprachigkeitsansatzes ist in der Unterrichtspraxis nicht einfach, der integrative Sprachunterricht muss curricular untermauert und ermöglicht werden. Als Beispiel dafür kann das *Curriculum Mehrsprachigkeit* (Reich & Krumm, 2013) zitiert werden.

Dieses Curriculum versteht sich als ein Element in der Umsetzung des sogenannten LEPP-Prozesses. LEPP (Language Education Policy Profiling) bezeichnet die sprachpolitische Strategiebildung, die das Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, das Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und das Österreichische Sprachen-Kompetenz-Zentrum auf Anregung und mit Unterstützung des Europarats in Gang gesetzt haben (Reich & Krumm, 2013, S. 12).

Der Schwerpunkt liegt auf der Wertschätzung und Entwicklung der Fähigkeit aller, mehrere Sprachen zu lernen und zu verwenden, diese Kompetenz durch angemessenen Unterricht und durch eine plurilinguale Bildung zu verbreiten und zu vertiefen mit dem Ziel, sprachliche Sensibilität und kulturelles Verständnis als Basis für eine demokratische Gesellschaft von BürgerInnen zu schaffen. (Reich & Krumm, 2013, S. 12)

Dieses Curriculum ist eine Konkretisierung allgemeiner Zielvorstellungen der österreichischen Sprachenpolitik und ein Beitrag zur Einfügung des schulischen Sprachenlernens in das Konzept des lebenslangen Lernens (Reich & Krumm, 2013, S. 12).

Das Curriculum Mehrsprachigkeit dient der Integration der sprachlichen Bildung. Es soll die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, sich in der heutigen Welt sprachlicher Vielfalt zu orientieren, sich selbstbestimmt und zielbewusst neue sprachliche Qualifikationen anzueignen und sich in vielsprachigen Situationen kompetent zu bewegen. (Reich & Krumm, 2013, S. 10)

Im Curriculum werden bereits gültige, aber verstreut angesiedelte Lehr-Lern-Ziele aufgegriffen und auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse erweitert und systematisiert. Es wendet sich an alle, die Bildungsprozesse planen oder organisieren, im engeren Sinne an alle, die unterrichten. „Primäre Adressaten sind Lehrkräfte, die den Mehrsprachigkeitsunterricht erteilen“ (Reich & Krumm, 2013, S. 12–13).

Unter den sprachbezogenen Curricula hat *der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat, 2001) einen besonderen Stellenwert.

Der Fremdsprachenunterricht in Europa wird in den letzten Jahrzehnten durch den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen* (Europarat, 2001) geprägt. Der GER wurde mit der Zeit kritisch diskutiert, „da er immer mehr normative Wirkungen entfaltet, die ursprünglich nicht intendiert waren“ (Quetz, 2010, S. 48). Im Begleitband (Europarat, 2020) wurde der bestehende GER um neue Skalen und Beschreibungen für Niveaustufen ergänzt.

Die Etablierung eines Referenzrahmens, der in der Geschichte der Curriculum-entwicklung für den Unterricht von Sprachen ein Novum darstellt, ist ohne Zweifel vorteilhaft. Die explizite Formulierung der Zielsetzung zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht, die Verpflichtung zum handlungsorientierten und aufgabenorientierten Ansatz und zur Förderung der Lernendenautonomie sind Errungenschaften, die den Fremdsprachenunterricht positiv anregen und motivierten.

Auch in der Freiburger Resolution wird der GER als ein wirkungsmächtiges Bezugssystem für curriculare Reformen, Standards, Lehrwerke und Prüfungen bezeichnet. Gleichzeitig wird allerdings betont, dass bei der Umsetzung der Berücksichtigung der örtlichen Umstände eine zentrale Rolle zukommt.

Um zentrale Anliegen des GER umzusetzen, bedarf es aber nach wie vor einer Reihe von Anstrengungen auf verschiedenen Ebenen. So sollten politische Behörden Verantwortung für die konsequente Ausrichtung GER-bezogener Curricula auf Kompetenzprofile übernehmen. Das gilt insbesondere für die Schule und den Migrationsbereich. Seit seiner Einführung im Jahr 2001 hat der GER starken Einfluss auf das Lehren, Lernen und Beurteilen von Sprachkompetenzen ausgeübt, wobei auch eine oft verkürzte, auf die Niveaubeschreibungen und Skalen beschränkte Nutzung festzustellen ist. (IDT, 2017, S. 231)

Exemplarisch sei im Folgenden noch ein Projekt zur Entwicklung von Rahmencurricula zum studienbegleitenden Deutschunterricht an unterschiedlichen Hochschulen genannt.

Das Projekt wurde in Zusammenarbeit von Expert*innen aus mehreren Ländern durchgeführt (dazu mehr unter anderem im Beitrag von Serena & Barić, 2017, S.68–104). Das erste Rahmencurriculum, in dem die Grundlagen aller späteren Rahmencurricula enthalten sind, erschien 1998 in Warschau und wurde anschließend den jeweiligen örtlichen Umständen angepasst, modifiziert und aktualisiert. Die Rahmencurricula, die auf der Basis des ersten Rahmencurriculums entwickelt wurden, sehen sich selbst als eine Übertragung der allgemeinen Vorgaben des GER auf die speziellen Bedürfnisse der Adressat*innen im Hochschulbereich (Serena & Barić, 2017, S.72). Dieses Projekt ist meines Erachtens für das Fach DaF besonders wichtig, weil dadurch ein vernachlässigter Bereich des Deutschunterrichts curricular unterstützt wird. „Der Studienbegleitende Deutschunterricht ist ein Deutschunterricht, der zwar allgemeinsprachlich beginnt, aber dann zunehmend berufs-, fach- und teilweise auch wissenschaftsorientierter wird“ (Serena & Barić, 2017, S.70). Er setzt sich zum Ziel, den Studierenden in einem nicht-deutschsprachigen Land das notwendige sprachliche Wissen und Können bereitzustellen. Sie sollen fähig werden, in ihrem Studium oder Beruf zu agieren und sich in der alltäglichen Kommunikation zurechtzufinden. Über das Sprachliche hinaus wird auf sprachübergreifende Kompetenzen und Schlüsselqualifikationen wie Fach-, Methoden- und Sozialkompetenzen oder Teamfähigkeit besonderer Wert gelegt.

Rahmencurricula haben spezifische Merkmale: sie sind nicht bindend, sondern wollen nur einen Orientierungsrahmen bieten und Rahmenbedingungen für Kursplaner*innen und Autor*innen von Unterrichtsmaterialien beschreiben. Aus der Zusammenarbeit der internationalen Arbeitsgruppen entstanden auch wertvolle Unterrichtsmaterialien, so zum Beispiel *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, lehren B2/C1, A2/B1* oder *Kommunikation im Beruf* (Serena & Barić, 2017, S.99).

3.4 Curriculumentwicklung für die universitäre Fremdsprachenlehrendenbildung

Die Curriculumentwicklung wurde in diesem Bereich in den letzten Jahrzehnten durch grundlegende bildungspolitische Entscheidungen motiviert. Wie allgemein bekannt, wurde die Bologna-Reform im ersten Jahrzehnt des einundzwanzigsten Jahrhunderts an den Universitäten in Europa mit der Zielsetzung ins Leben gerufen, erstens das europäische Hochschulsystem international konkurrenzfähig und vergleichbar zu machen sowie zweitens den Studierenden bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu bieten. Für die Verwirklichung dieser Ziele wurde ein gestuftes Modell erarbeitet, das den Studierenden bei der Wahl der Studieninhalte auf Bachelor- und Master-Ebene mehr Bewegungsraum bietet. Für die DaF-Lehrendenausbildung stellt dieses Modell eine radikale strukturelle Änderung dar, das alte einheitliche, durchgehende fünfjährige Modell, das an den europäischen Universitäten den jeweiligen soziohistorischen Bedingungen entsprechend länderspezifische Merkmale aufwies, wurde

generell aufgehoben (Bausch et al., 2003; Gnutzmann et al., 2011; Henrici et al., 2002).

Auch die Freiburger Resolution (2017) behandelt die Frage der Lehrendenausbildung und -weiterbildung, fordert zur inhaltlichen Erneuerung der Studieninhalte auf und stellt Prinzipien der Kompetenzorientierung und Berufsorientierung in den Mittelpunkt:

Die Ausbildung von Lehrkräften für DaF und DaZ sollte den Prinzipien Kompetenzorientierung und Berufsorientierung folgen. Fachwissenschaftliche Inhalte sind möglichst von Anfang an mit Fachdidaktik und Unterrichtspraxis zu verbinden, da Unterrichten im Spannungsfeld von fachdidaktischer Theorie, Erfahrungswissen von (angehenden) Lehrkräften, begleitetem Unterrichten und Reflexion von Unterricht erlernt wird. (IDT, 2017, S. 231)

Bei der inhaltlichen Organisation der Ausbildung kommt dem Kerncurriculum (siehe [Abschnitt 2.3](#)) eine Schlüsselrolle zu. Ein Kerncurriculum für eine berufsorientierte Bildung zeichnet sich dadurch aus, dass es praxisbezogene theoretische Kenntnisse und theoriebezogene praktische Erfahrungen als zentrale Inhalte in den Mittelpunkt stellt, die den Kern der Ausbildung ausmachen. Diese ermöglichen es den angehenden Lehrenden, das Berufsfeld in seiner Komplexität kennen zu lernen und den Lehrer*innenberuf zu praktizieren sowie ihre Erfahrungen im Beruf zu reflektieren. Damit ein Kerncurriculum diese neue Funktion erfüllt, sind die Neudefinition der fachlichen Bildung, die Bereitstellung der Ergebnisse fremdsprachendidaktischer Forschungen, die Klärung des Verhältnisses von Theorie und Praxis, die Integration der Sprachförderung und die gezielte studienbegleitende Förderung der Unterrichtssprache Deutsch für den Ausbau der Lehrer*innensprache notwendig (Feld-Knapp, 2014, 2017; Legutke & Schart, 2016; Perge, 2015, 2018). Die Verwirklichung dieser Ziele wird in einem Kerncurriculum für die universitäre DaF-Lehrerausbildung an der Eötvös Loránd Universität Budapest erfolgreich umgesetzt. In diesem Curriculum spielen einerseits die interdisziplinären Verzahnungen (Linguistik, Didaktik, Sprachlernpsychologie und Sprachlehrforschung) eine große Rolle (Feld-Knapp, 2014, S.120; Krumm, 2003, S.145). Andererseits kommt der Praxis als Ausgangs- und Zielpunkt der fachlichen Ausbildung eine zentrale Bedeutung zu (Feld-Knapp, 2014, S. 120; Funk, 2003, S. 72).

4 Fazit

Der Curriculumbegriff lässt viele Zugänge zu, daher kann Curriculumentwicklung als Oberbegriff für die Entwicklung von Dokumenten in unterschiedlichen Kontexten verwendet werden. Diese Dokumente bilden das Gerüst des Bildungswesens, werden aber erst mit Leben gefüllt, wenn sie an den jeweiligen Bildungseinrichtungen mit sinnvollen Inhalten versehen werden. Ihre dienende Funktion kann nur erfüllt werden, wenn entsprechende Voraussetzungen für ihre Umsetzung bereitgestellt, die Ziele des Curriculums richtig verstanden und entsprechende Konsequenzen für den Unterricht, für das Rollenverständnis und die Aufgaben gezogen werden. Diese komplexen Aktivitäten kön-

nen jedoch nur gelingen, wenn durch das Curriculum alle Akteur*innen mitgenommen werden. Lernen, Lehren und Studieren des Deutschen als Fremdsprache müssen deshalb immer ganzheitlich aus einer Makroperspektive als Gesamtprozess betrachtet und die Abhängigkeit der einzelnen Bereiche voneinander berücksichtigt werden. Den Lehrenden kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zu. Sie sind diejenigen, die durch die Schaffung einer motivierenden und fördernden Umgebung in unterschiedlichen Kontexten den wichtigsten Grundstein für Lernen und Studieren legen können.

Zum Schluss muss nochmals betont werden, dass ein Curriculum im Bildungswesen ein wichtiges Planungsinstrument darstellt, mit dessen Hilfe Prozesse und Produkte zukünftigen Handelns antizipiert und strukturiert werden können. Curricula sollten einen dynamischen Charakter haben und sich den jeweils neuen Herausforderungen entsprechend ändern können. Die Curriculumentwicklung für Lehren, Lernen und Studieren von Fremdsprachen ist ein komplexer Vorgang, der zwischen dem Praxisfeld und den wechselnden Anforderungen der Gesellschaft ständig revidiert und modifiziert werden muss.

Literatur

- Bárdossy, I. (2006). A curriculumfejlesztés elméleti és gyakorlati kérdései. In I. Bárdossy, K. R. Forray & K. Kéri (Hrsg.), *Tananyagok a pedagógia szakos alapképzéshez* (S. 113–149). Bölcsész Konzorcium.
- Bausch, K.-R. (2003). Funktionen des Curriculums für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4., völlig neu bearbeitete Aufl., S. 111–115). Francke.
- Bausch, K.-R., Königs, F. G. & Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003). *Fremdsprachenlehrausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven*. Narr.
- Csapó, B. (1992). *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó.
- Csapó, B. (1998). *Az iskolai tudás*. Osiris.
- Csapó, B. (2000). A minőségfejlesztés az oktatási rendszer fejlődésének katalizátora. *Iskolakultúra*, 10 (1), 75–82.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Klett.
- European Profiling Grid (2013). *Europäisches Profilraster für Sprachlehrende (European Profiling Grid)*. <https://eGRID.epg-project.eu/de>
- Feld-Knapp, I. (2014). *Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. Iudicium.
- Feld-Knapp, I. (2016). Fachliche Kompetenzen von DaF-Lehrenden. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Grammatik* (S. 15–29). Eötvös-József-Collegium.

- Feld-Knapp, I. (2017). Anmerkungen zur Reform der universitären DaF-Lehrer- und Lehrerbildung in Ungarn. In K. Schramm & M. Seyfarth (Hrsg.), *Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus* (S. 189–200). Iudicium.
- Funk, H. (2003). Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden – vom Regen in die Traufe? Kritische Anmerkungen unter besonderer Berücksichtigung der Praxis Deutsch als Fremdsprache. In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenlehrerbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 68–79). Narr.
- Funk, H. (2016). Entwicklung sprachlicher Curricula. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 151–156). Narr Francke Attempto.
- Gnutzmann, C., Königs, F. G. & Küster, L. (2011). Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung. Ein subjektiver Blick auf 40 Jahre Forschungsgeschichte und aktuelle Forschungstendenzen in Deutschland. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 40 (1), 5–28.
- Hallet, W. & Königs, F. G. (2010). Lehrpläne und Curricula. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 54–58). Kallmeyer & Klett.
- Henrici, G., Königs, F. G. & Zöfgen, E. (Hrsg.) (2002). Lehrerbildung in der Diskussion. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 31 (1).
- Hufeisen, B. (2010). Curriculumforschung. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 369–372). Kallmeyer & Klett.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), *„Vieles ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265–282). Schneider Verlag Hohengehren.
- IDT (2001). *Resolution [anlässlich der XII. IDT Luzern]*. <https://www.idvnetz.org/Dateien/Resolution%20Luzern.pdf>
- IDT (2005). *Grazer Erklärung „Begegnungssprache Deutsch“*. IDT Graz, 2005, Österreich, am 6. August 2005. https://www.idvnetz.org/veranstaltungen/idt/XIII_IDT_Grazer_Erklaerung.pdf
- IDT (2017). Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik. 11 Thesen zur Stärkung und Weiterentwicklung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In B. Forster Vosicki, C. Gick & T. Studer (Hrsg.), *Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution* (IDT 2017, Bd. 3, S. 225–233). Erich Schmidt Verlag.
- Karmiloff-Smith, A. (1996). Túl a modularitáson: A kognitív tudomány fejlődéselméleti megközelítése. In C. Pléh (Hrsg.), *Kognitív tudomány*. Osiris.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E. & Vollmer, H. J. (2003). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise* (2. Aufl.). Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

- Königs, F. G. (2005). Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen? In A. Wolff, C. Riemer & F. Neubauer (Hrsg.), *Sprachen lehren – Sprachen lernen* (S. 5–29). FaDaF.
- Königs, F. G. (2016). Hindernis oder Brücke? Der Beitrag der Angewandten Linguistik zur Erforschung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. *Glottodidactica*, 43 (1), 29–45.
- Krumm, H.-J. (2003). Fremdsprachenlehrerausbildung – von Reform zu Reform rückwärts? In K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 143–150). Narr.
- Krumm, H.-J. (2006). Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Lernen lehren – Lehren lernen* (S. 60–76). ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband.
- Krumm, H.-J. (2009). Was lernt man, wenn man Sprachen lernt? In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 104–112). Narr.
- Legutke, M. & Schart, M. (Hrsg.) (2016). *Fremdsprachendidaktische Professionsforschung: Brennpunkt Lehrerbildung*. Narr Francke Attempto.
- Nagy, S. (1981). *Az oktatáselmélet alapkérdései*. Tankönyvkiadó.
- Nahalka, I. (1997). Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, 7 (2), 21–33.
- Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben: Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.-B., Jones, B., Komorowska, H. & Soghikyan, K. (Hrsg.) (2007). *Europäisches Portfolio für Sprachlehrende in Ausbildung. Ein Instrument zur Reflexion*. Europäisches Fremdsprachenzentrum/Europarat.
- Oser, F. (1997). Standards in der Lehrerbildung. Teil 1 und Teil 2. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 15 (1), 26–37, 210–228.
- Perge, G. (2015). Die Rolle des Textverstehens bei der Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen. *transfer Forschung ↔ Schule*, 1 (1), 125–135.
- Perge, G. (2018). *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn*. Eötvös-József-Collegium.
- Piepho, H.-E. (1974). *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Frankonius.
- Quetz, J. (2010). Bildungsstandards. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 45–49). Kallmeyer & Klett.

- Reich, H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.
- Schmenk, B. (2008). *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Narr.
- Schmenk, B. (2015). Grammatik. Macht. Sprache. Teach as you were taught und die Ordnung des DaF-Unterrichts. *Info DaF*, 42 (1), 25–42.
- Schmenk, B. (2018). Autonomes Lernen. In C. Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl., S. 13–14). Metzler.
- Schramm, K. & Seyfarth, M. (2017). Ebenen, Phasen und Problemfelder der hochschulbezogenen DaF/Germanistik-Curriculumentwicklung. In K. Schramm & M. Seyfarth (Hrsg.), *Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus* (S. 37–54). Iudicium.
- Serena, S. & Barić, K. (2017). Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht. In K. Schramm & M. Seyfarth (Hrsg.), *Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus* (S. 68–104). Iudicium.

Testen und Prüfen im Fach DaF/DaZ 2022 unter Aspekten der Teilhabe

Silvia Demmig

In diesem Beitrag wird die Frage der Validität von Sprachtests aus dem Blickwinkel der mit ihnen verbundenen Auswirkungen auf die Gesellschaft betrachtet. McNamara und Roever (2006) definieren diese Auswirkungen als integralen Bestandteil der Validität von Tests. Shohamy ordnet die Auswirkungen von Tests in einen größeren Kontext der Sprach(en)politik ein. Tests im Zusammenhang mit Migration sind nach Shohamy „de facto language policies“. Sprachenpolitik(en) in Migrationsgesellschaften wie Deutschland und Österreich sind geprägt von Einstellungen und Haltungen, die dazu führen, dass marginalisierte Gruppen noch mehr benachteiligt und exkludiert werden (Shohamy, 2009, S. 55). Eine Wende hin zum mehrsprachigen Testen (*multilingual testing*) könnte zu mehr Fairness und Inklusivität der Gesellschaft und der Bildung führen (Chalhoub-Deville, 2019, S. 479; De Backer et al., 2019).

1 Zur Einführung: Validitätsdiskussion am Beispiel von Sprachtests für den Hochschulzugang (DSH)

Die Beispiele, die zu Beginn des Beitrags angeführt werden, stammen aus meinen früheren Forschungsarbeiten zur Validität von Sprachtests für den Hochschulzugang. Sie dienen der theoretischen Rahmung der Validitätsdiskussion. Der Hauptteil des Beitrages (ab [Abschnitt 2](#)) befasst sich mit dem Testen im Migrationskontext, also dem Arbeitsfeld der Erwachsenenbildung DaZ. In Deutschland ist einer der wichtigsten Sprachtests für den Hochschulzugang die „Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang“ (DSH-Prüfung). Dieser Test ist ein High-Stakes-Test, da mit der Entscheidung, ob der Test mit einer bestimmten Stufe bestanden wird, der weitere Verlauf der Bildungskarriere verknüpft ist. Dieser Test dient also zur Selektion. Es sollen nur Studierende mit „hinreichende[n]“ Sprachkenntnissen zum Studium zugelassen werden (DSH-Rahmenordnung, HRK/KMK, 2020, Anlage Musterprüfungsordnung, 8). Die Annahme, die dieser Forderung zu Grunde liegt, ist, dass Studierende mit besseren Deutschkenntnissen auch bessere Chancen im Studium haben. Dieser Zusammenhang, der die Validität des Tests im engeren Sinne beweisen würde, ist jedoch bisher nicht abschließend erforscht worden. In der jüngsten Studie von Wisniewski et al. (2022) lassen sich allerdings deutliche Hinweise zum Beweis der Hypothese finden. Neben dem Testziel Selektion, das in der Forschung einen starken Schwerpunkt darstellt, weil die Validität von High-Stakes-Tests besonders gut begründet werden muss, sind aus der Sicht der DaF/DaZ-Didaktik noch weitere Ziele von Tests zu nennen. Eine Umfrage unter dem Publikum des Vortrages bei der IDT 2022 in Wien hat folgendes Bild ergeben ([Abb. 1](#)).

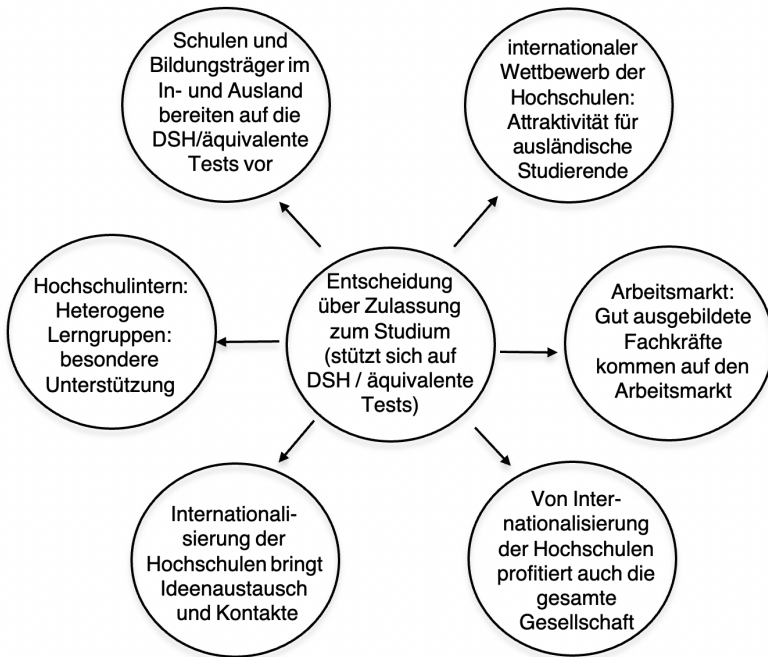


Abb. 2: Kontext der DSH-Prüfung (eigene Darstellung, Demmig, 2013, S. 224)

Die wichtigsten Argumentationspunkte bezüglich der gesellschaftlichen Auswirkungen dieses Tests sind in [Abbildung 2](#) auf der Grundlage der einschlägigen Literatur und Fachdiskussion zusammengefasst. Sie betreffen auf der einen Seite die Internationalisierung der Hochschulen und den Arbeitsmarkt, der die internationalen Absolvent*innen braucht, auf der anderen Seite die Sichtweise der Hochschullehrenden und Verantwortlichen für Lehre in den Hochschulen, die sich z. B. um zu heterogene Gruppen in Lehrveranstaltungen sorgen. Darüber hinaus sind die Institutionen und Schulen, die mit der sprachlichen Studienvorbereitung betraut sind, als Akteur*innen in dem bildungspolitischen Zusammenhang in der Grafik dargestellt. Sie tragen ebenfalls zu den Entscheidungen um den DSH-Test bei, indem sie beispielsweise im Fachverband Deutsch als Fremdsprache (FaDaF) organisiert sind und an der Gestaltung von Dokumenten wie dem DSH-Handbuch und der Rahmenordnung mitarbeiten. Alle diese Faktoren haben Einfluss auf die Testkultur im Bereich DSH (Demmig, 2012, S. 250–258). Die Personen, die in diesen Zusammenhängen handeln, bringen ihre Einstellungen und Haltungen mit, die in die Entscheidungsfindung einfließen. Oftmals werden diese jedoch nicht offengelegt. Dies kann dann zu widersprüchlichen Argumenten in Bezug auf die Validität des Tests führen.

Diese Situation wird in der Fachliteratur als „validity chaos“ bezeichnet (Frost, 2019, S.44).

Dazu ein aktuelles Beispiel aus Österreich: Universitäten sind hier in Bezug auf die Auswahl von Studierenden weitestgehend selbstständig. 2018 hat jedoch die Bundesregierung unter Sebastian Kurz eine Änderung des Fremden-gesetzes erlassen, die direkt in die Belange der sprachlichen Studienvorbereitung an Universitäten eingriff. Das Einstiegsniveau für eine Teilnahme am Vorstudien-lehrgang wurde auf A2 festgelegt. In den Begründungen der Ziele des Gesetzes-entwurfs wurde u.a. die Unterstellung formuliert, dass es Personen gäbe, die den Studierendenstatus zu anderen Aufenthaltszwecken missbrauchen wür-den (Parlament Österreich, 2018)¹. Hier wird klar, dass es bei der Festlegung des Niveaus A2 in dieser Gesetzesänderung nicht in erster Linie um methodisch-didaktische Überlegungen ging. Die Stellungnahmen der Universitäten und Fachverbände legen diesen Zusammenhang offen und diskutieren ihn kritisch². Besonders deutlich wird die Fragwürdigkeit der Festlegung des Testniveaus A2 in diesem Zusammenhang dadurch, dass das Fremden-gesetz in Österreich nur auf Nicht-EU-Bürger*innen anzuwenden ist. Warum sollten EU-Bürger*innen ein anderes Einstiegsniveau für die Studienvorbereitung mitbringen dürfen als Nicht-EU-Bürger*innen?

Um diese inneren Widersprüche im Rahmen der Argumente um Testvalidität besser einordnen zu können, wird im Folgenden die Forschungslage zu Ver-fahren des Validitätsarguments dargestellt und auf die Brauchbarkeit zur Analyse der Auswirkungen von Tests hin kritisch untersucht.

Bachman und Palmer (1996, S.35) sehen die Abwägung der Auswirkungen (*consequences*) als Teil der Validitätsdiskussion, die sie später *Assessment Usefulness Argument* (AUA) nennen. Sie fordern, dass alle möglichen Konsequenzen bei der Testentwicklung bereits bedacht und darüber hinaus Alternativen er-wogen werden müssen. In einem Workshop bei der ÖDaF-Tagung 2013 wurde dieses Prinzip für den Bereich Hochschulzugang durchgespielt und in [Tabelle 1](#) festgehalten.

1 Zitat unter der Überschrift „Ziele der Gesetzesänderung“: „Verhinderung der missbräuchlichen Verwendung der Aufenthaltsbewilligung ‚Studenten‘ nach § 64 Abs. 1 Niederlassungs- und Aufenthaltsgesetz (NAG)“ https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/ME/ME_00038/index.shtml.

2 Beispiele: Stellungnahme der Universität Klagenfurt https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVI/SNME/SNME_00996/imfname_694948.pdf und Stellung-nahme des ÖDaF <https://www.oedaf.at/site/home/aktuelles/article/596.html>.

<i>Test- oder Evaluationsmethode</i>	<i>Angemessenheit, Passung, Vor- und Nachteile</i>
Alternative: individuelle Sprachstandsdiagnose	<ul style="list-style-type: none"> – sehr gut angemessen, individuelle Förderung und Beratung möglich – Nachteil: sehr zeit- und beratungsaufwändig – ...
Standardisiertes Testverfahren	<ul style="list-style-type: none"> – angemessen, allerdings nicht im Sinne der Förderung der/des Einzelnen – gut vergleichbar auf nationaler und z. T. internationaler Ebene – ...

Tab. 1: Workshopergebnisse (eigene Darstellung, Demmig, 2013, S. 86)

Diese Ergebnisdokumentation versucht die Überlegungen, die zur Wahl eines bestimmten Testverfahrens führen, nachzuvollziehen. An diesem Beispiel wird deutlich, dass eine Veröffentlichung der Vorab-Erwägungen in Bezug auf Konsequenzen von Tests die Hintergründe der Testentwicklung offenlegen und somit die Einordnung in einen größeren Rahmen, der auch Fragen der Ethik einbezieht, ermöglichen würde. Leider existieren für die wenigsten Testentwicklungen schriftliche Dokumentationen der Vorüberlegungen und der damit verbundenen (sprachen)politischen Zusammenhänge (Elder, 2021, S. 6). Es ist sehr gut möglich, dass Abwägungen zu den Konsequenzen von Tests von vielen Testerstellenden überhaupt nicht angestellt werden (Frost, 2019, S. 47). Als Grund für diesen Missstand wird u. a. die Struktur des Validitätsarguments (*validity argument*) gesehen, das seit den 2000er Jahren an Kane (1990, 2011) angelehnt wird, der im Gegensatz zu Bachman und Palmer (1996), die das Abwägen der Konsequenzen bereits vor dem Beginn der Testerstellung fordern, dies erst als letzten Schritt einfügt, wie in [Abbildung 3](#) zu sehen ist. An dieser Stelle im Prozess der Testentwicklung kommen oft die Entscheidungsträger*innen (Stakeholder) ins Spiel, sodass die Testentwickler*innen die Verantwortung abgeben (Frost, 2019, S. 47) oder sich bei der wissenschaftlichen Argumentation gegenüber den Entscheidungsträger*innen sogar von wirtschaftlichen Interessen leiten lassen (Chapelle, 2011, S. 24–26).

Ableitungsebenen des Validitätsarguments: Bedeutung und generalisierende Behauptung

Ableitungsebene	Bedeutung im Rahmen des Validitätsarguments	Generalisierende Behauptung
Implikation der Konsequenzen	Die Testnutzenden glauben, dass die im Argument aufgeführten positiven Konsequenzen sich aus der beabsichtigten Testnutzung ergeben.	Die Testergebnisse haben positive Konsequenzen.
Verwendung	Die Testnutzenden ziehen den Schluss, dass die Testergebnisse nützlich für die beschriebene Verwendung sind.	Die Testergebnisse sind nützlich für den beabsichtigten Zweck.
Extrapolierung	Die Testnutzenden gehen davon aus, dass die Bedeutung der Testergebnisse den beschriebenen Kontext umfasst.	Die Testergebnisse repräsentieren die Performanz im Zielkontext, die getestet werden soll.
Explication	Die Testnutzenden gehen davon aus, dass die Testergebnisse auf dem definierten Konstrukt beruhen.	Die Testergebnisse zeigen das intendierte Konstrukt.
Generalisierung	Die Testnutzenden gehen davon aus, dass der Test in relevanten Forschungskontexten reliable Ergebnisse geliefert hat.	Die Testergebnisse zeigen Konsistenz in der Anwendung.
Evaluierung	Die Testnutzenden vertrauen darauf, dass die Performanz von relevanten Testteilnehmenden präzise in den Testergebnissen abgebildet wird.	Die Testergebnisse zeigen die relevante Performanz präzise.
Definition des sprachlichen Handlungsfeldes (Domain)	Die Testnutzenden gehen davon aus, dass die Analyse des sprachlichen Handlungsfeldes adäquat ausgeführt wurde und entsprechende Testaufgaben mit adäquatem Inhalt abgeleitet wurden.	Eine angemessene Dokumentation der Performanz der Testteilnehmenden hat stattgefunden.

Abb. 3: Struktur des Validitätsarguments nach Kane (eigene Darstellung und Übersetzung nach Chapelle, 2021, S. 15)

2 Validitätsargument: Problemfelder und Diskussion der gesellschaftlichen Auswirkungen am Beispiel von Sprachtests im Migrationskontext

Die Testforschung hat drei Problemfelder in dieser gängigen Praxis des Validitätsarguments identifiziert. Im Folgenden beziehen sich die Beispiele vorrangig auf Sprachtests im Migrationskontext.

Problemfeld 1: Es gibt zu wenige Studien zu Auswirkungen (Impact) von Tests, die diese konsequent in den Rahmen des Validitätsarguments stellen (Cheng & Sun, 2015³, S. 15; Pochon-Berger & Lenz, 2014, S. 22). Pochon-Berger und Lenz kommen in ihrer Überblicksstudie zu Tests im Migrationskontext zu dem Schluss, dass noch große Unsicherheit über die tatsächliche Auswirkung der Festlegung von sprachlichen Anforderungen und Sprachtests im Bereich der Migrationspolitik herrsche. Sie fassen die Datenlage so zusammen: „Wirkungsstudien, die auf statistischen Daten und Interviews mit einer ausreichenden Zahl an Betroffenen basieren, zeigen vor allem negative oder überhaupt keine Konsequenzen auf“ (Pochon-Berger & Lenz, 2014, S. 22). In einem Forschungs-

3 Eine Studie, die Wirkungen von Literacy-Tests im kanadischen Schulsystem erforscht hat.

bericht des Europarats (Strik, 2013, S. 3) wird herausgestellt, dass die aktuelle Testpraxis im Zusammenhang mit Migration sogar einen Schritt rückwärts in Bezug auf das Ziel Integration geht, indem sie exkludierend wirkt. Besonders die Wirkung auf vulnerable, z. B. wenig alphabetisierte Personen und Frauen, die von Regelungen des Familiennachzugs besonders betroffen sind, wird kritisiert und zur weiteren Erforschung empfohlen (Strik, 2013, S. 7). Der Bericht schließt mit der Feststellung, dass es höchst fraglich sei, ob die Sprachtests im Migrationskontext wirklich zum Erreichen des Ziels „hoher Grad der Integration“ dienen könnten und ob sie nicht eher ein Integrationshindernis darstellen. Die Arbeitsgruppe fordert daher, dass die Europaratsmitglieder sich Gedanken über weniger diskriminierende und fairere Alternativen zu diesen Tests machen (Strik, 2013, S. 11).

Problemfeld 2: Das Validitätsargument wird in der Praxis oft dahingehend vereinfacht, dass lediglich die Passung des Tests in Bezug auf die Situation, in der er eingesetzt wird, belegt wird. Dabei gerät aus dem Blick, dass zum Nachweis der Validität die Frage danach, wie Sprachkompetenz in Bezug auf die zu testende Sprachhandlungssituation zu definieren ist, essenziell ist. O'Sullivan (2019, S. 209) fordert, dass die Erforschung der zu Grunde liegenden Sprachhandlungskompetenz wieder ins Zentrum der Validitätsdiskussion gerückt wird. Besonders im Migrationskontext ist dies ein kritischer Punkt: Zum einen lässt sich die Sprachhandlungssituation, die Menschen in unterschiedlichen Migrationskontexten meistern müssen, schwer fassen und es ist ethisch äußerst fragwürdig, solche Situationen in einer von außen bestimmten, standardisierten Form festlegen zu wollen, zum anderen ist ganz offensichtlich, dass eine Beschreibung dieser Sprachhandlungssituation mehrsprachiges Handeln mit einschließen muss (Van Avermaet, 2009, S. 120).

Problemfeld 3: Kane nennt drei Evaluationskriterien für ein Validitätsargument: Klarheit, Kohärenz und Plausibilität (*clarity, coherence* und *plausibility*), in diesem Zuge nennt er auch die Adressat*innen des Arguments, die Entscheidungsträger*innen (*stakeholder*) (Kane, 2011, S. 13). Chapelle hebt in einer kritischen Diskussion des Kane'schen Validitätsarguments hervor, dass diese Entscheidungsträger*innen sich auf Einstellungen und Haltungen, Ideologien, Weltanschauungen sowie wirtschaftliche und machtpolitische Erwägungen stützen, wenn sie sich im Rahmen eines Validitätsarguments für einen bestimmten Test entscheiden (Chapelle, 2011, S. 25). Die Frage, wie Wissenschaftler*innen mit den Entscheidungsträger*innen kommunizieren können, da diese oftmals zu wenig Expertise haben, um die Argumente der Wissenschaft zu verstehen, steht ebenfalls im aktuellen Interesse der Testforschung (O'Sullivan, 2019, S. 213).

Abbildung 4 zeigt, wie Tests in politische Entscheidungswege eingebunden sind. Nach Shohamy stehen die Ideologien, die die Entscheidungen leiten, über allem. Im unteren Teil der Grafik sind die Folgen der Entscheidungen, eine „de facto Sprachenpolitik“, dargestellt.

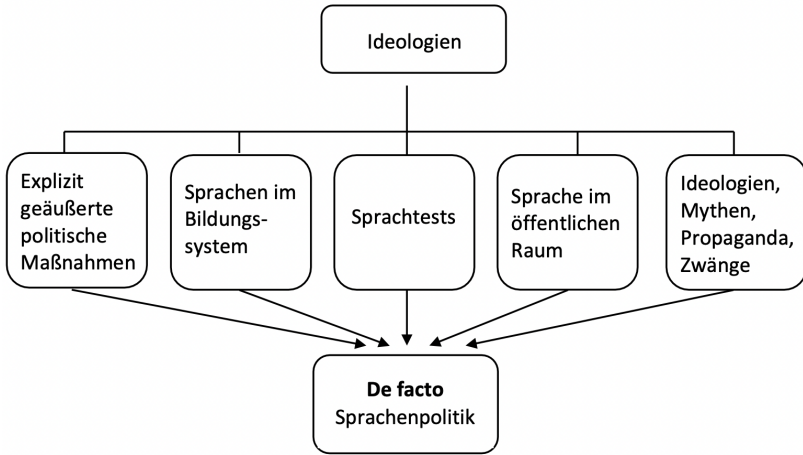


Abb. 4 .: Zusammenhang zwischen Ideologien, Sprachtests und de facto Sprachenpolitik (eigene Darstellung und Übersetzung nach Shohamy, 2007, S. 121)

Shohamy bezeichnet Tests als „covert mechanisms“, den Prozess, in den sie eingebunden sind, beschreibt sie als „hidden agenda“. Neben Tests spielen auf dieser Ebene auch Regeln und Verordnungen zum Sprachgebrauch sowie die Rolle von Sprache(n) in der Bildung, im öffentlichen Raum und in Ideologien, öffentlicher Meinung, Propaganda etc. eine Rolle (Shohamy, 2007, S. 120).

Anhand einer Analyse dieser „hidden agenda“ lassen sich auch Widersprüche in der öffentlichen Diskussion um Sprachen aufdecken. Um diese Aussage anschaulicher zu machen, ein Beispiel: In der österreichischen Bildungsforschung und -politik wird Mehrsprachigkeit grundsätzlich als etwas Positives definiert (Krumm, 2014, S.26), von Schüler*innen und erwachsenen Migrant*innen wird jedoch Einsprachigkeit in Tests gefordert und die Sprachenpolitik, die mit diesen Tests verbunden ist, führt, so wie in den meisten EU-Ländern, zur Unterdrückung von Sprachen und deren Sprecher*innen (Barni & Salvati, 2017, S.422). Nach Shohamy und Pennycook (2019, S.30) sind Tests „gatekeeping systems“, die unerwünschte Personen exkludieren. Sie nennen dabei explizit Personen, die in informellen Settings Sprachen gelernt haben. Ihnen wird zugeschrieben, dass ihre Sprachkenntnisse nicht ausreichen für den Zugang zu Arbeit, Bildung, Institutionen, Staatsbürgerschaft und Aufenthalt. Wenn die in diesem Abschnitt diskutierten Zusammenhänge nicht offengelegt werden, entsteht, ähnlich wie es bereits für den Hochschulbereich gezeigt wurde, ein „validity chaos“ (Frost, 2019, S.45).

Im Bereich des Sprachtestens in Zusammenhang mit Migration ist dieses „validity chaos“ noch prägnanter. Hier spielen Ideologien und das Bedürfnis nach Regulierung eine besondere Rolle. Wie bereits im Abschnitt zu Problemfeld 1

argumentiert wurde, ist die Aussagekraft von Tests im Migrationskontext zweifelhaft. Pochon-Berger und Lenz (2014) stellen eine Diskrepanz fest zwischen:

- den Testinhalten und den tatsächlichen Bedürfnissen und Aufgaben,
- dem angegebenen Testkonstrukt (z. B. „ausreichende Sprachkenntnisse für die soziale Integration“) und den tatsächlich getesteten Fähigkeiten und Kompetenzen [...],
- der erwarteten Sprachkompetenz für den Test und für das Handeln im Alltag,
- der getesteten Sprache und der oder den Sprachen, welche die Migrantinnen und Migranten in den mehrsprachigen sozialen Kontexten, in denen sie leben und arbeiten, brauchen,
- oder, noch grundlegender, dem Erfolg in Sprach- und/oder Landeskundentests und „guter“ Staatsbürgerschaft. (Pochon-Berger & Lenz, 2014, S. 34)

Wenn der Test nicht das messen kann, was zur Ausübung einer bestimmten Tätigkeit gebraucht wird, dann ist er nicht valide. Wird dennoch versucht, die Gültigkeit des Tests zu begründen, entsteht das „validity chaos“. Frost (2019, S. 45–47) weist dies für die Sprachtests im Zusammenhang mit der australischen Einwanderungspolitik nach. Eine ähnliche Studie für Österreich oder Deutschland steht noch aus. Nachdem also das Validitätsargument nach Kane nicht ausreicht oder für Zusammenhänge von Tests nicht nur, aber besonders im Migrationskontext zu Chaos führt, muss ein anderer Zugang zur Beurteilung von Sprachtests gefunden werden.

3 Validitätsdiskussion erweitert um die Kategorien Fairness, Gerechtigkeit, Inklusion

Nach Shohamy et al. (2017, S. xii) beschäftigt sich die gegenwärtige Forschung mit einem breiteren Verständnis von Sprache und Testen und stellt Forschungsfragen, die Tests demokratischer, inkludierender, fairer, gerechter und gleichheitsfördernder machen möchten. Dies sind Fragen wie: Warum testen? Wer profitiert, wer verliert? Was sind Auswirkungen und Konsequenzen des Definierens und Messens von Sprache in Bezug auf die Menschen, das Bildungssystem, die Sprachenpolitik und die Gesellschaft? Die Gesellschaft, um die es bei der Forschung geht, ist komplex, multilingual und plurikulturell. Dem müssen Sprachtester*innen gerecht werden. Tests sollen Teilhabe fördern und nicht verhindern (Shohamy & Pennycook, 2019, S. 37). Die Frage nach Auswirkungen von Tests wird also nicht nur zu Beginn oder zum Schluss der Validitätsdiskussion gestellt, sondern die Testforschung ist insgesamt den großen Grundfragen von Ethik, Fairness, Gerechtigkeit und Inklusion verpflichtet.

Die Frage, ob Sprachtests im Migrationskontext valide oder angemessen sein können, stellt sich aus dieser Perspektive in einer anderen Form. Shohamy argumentiert folgendermaßen: „After all, people are born ‘into’ languages; this is not a choice“ (Shohamy, 2009, S. 55). Es bringt große Herausforderungen, möglicherweise auch negative Konsequenzen, mit sich, auf die Sprach(en)ver-

wendung von Menschen von außen einzuwirken, und wir sollten uns dementsprechend fragen, ob es ethisch gerechtfertigt ist, dies von Menschen zu verlangen. Sollte eine solche Anforderung nicht als Verletzung von Grundrechten und der Freiheit des persönlichen Ausdrucks, der Meinungsfreiheit (*freedom of expression*) gesehen werden? Es gibt starke rechtliche Argumente, die Kategorie „Sprache“ als eine Voraussetzung für Staatsbürgerschaft bzw. Mitgliedschaft in der Gesellschaft abzulehnen. Warum halten aber so viele Staaten daran fest und, wie Studien aus der EU (z. B. Van Avermaet, 2009) zeigen, folgen sogar immer noch mehr diesem Beispiel? (Shohamy, 2009, S. 50, Originalzitat auf Deutsch paraphrasiert). Shohamy zeigt die Einstellungen, Haltungen und Ideologien auf, die mit solchen politischen Entscheidungen zusammenhängen. Im [Abschnitt 2](#) wurde im Rahmen der Diskussion des Problemfeldes 3 die Frage der Stakeholder, die im Rahmen des Validitätsarguments eine Rolle spielen, bereits angeschnitten. Nun wird deutlich, dass die Argumente, die das Sprachtesten im Migrationskontext umrahmen, nicht nur die Testentwickler*innen und Anwender*innen betreffen, sondern dass es um viel mehr geht.

4 Kritische Analyse der Begriffe: Staatsbürgerschaft, Sprache und Tests

Shohamy (2009) dekonstruiert die drei wichtigsten Begriffe, mit denen in der Argumentation für Sprachtests im Migrationskontext operiert wird. Sie bezeichnet diese als die drei Säulen, die eine Politik der Ungleichheit und Exklusion stützen.

Staatsbürgerschaft ist, seit das Recht auf Einbürgerung eingeräumt wurde, nicht mehr etwas, das per Geburt zugewiesen wird. Es wird also im Rahmen der regulierten Migration (*managed migration*) als etwas gesehen, das verdient werden muss. Dafür muss Loyalität und Zugehörigkeit bewiesen werden. Diese steht in der neuen nationalistischen Argumentation in engem Zusammenhang mit der nationalen Identität, die sich immer stärker durch Nationalsprache(n) definiert.

Sprache wird hier zum Ausgrenzungskriterium. Es wird postuliert, dass diejenigen, die die geforderte Sprache nicht ausreichend beherrschen, nicht dazu gehören, also nicht loyal dem Staat gegenüber sind. In Texten wie dem österreichischen Integrationsgesetz, dem österreichischen Fremdenengesetz, den entsprechenden Verordnungen und Begleittexten kann diese Einstellung nachgewiesen werden. Ein Beispiel aus dem Hochschulbereich ist zum Abschluss von [Abschnitt 1](#) bereits genannt worden: Studieninteressierten aus Nicht-EU-Ländern mit Deutschkenntnissen, die geringer als A2 sind, wird in Österreich unterstellt, dass sie den Studierendenstatus missbrauchen.

Sprachkenntnisse müssen durch *Tests* nachgewiesen werden, ein Instrument, dem viel Objektivität und Glaubwürdigkeit zugeschrieben wird. In den politischen Debatten der Gegenwart spielen Vertrauen und Glaubwürdigkeit eine

große Rolle. Mit Unterstützung eines Testinstruments kann eine politische Entscheidung mehr Glaubwürdigkeit erringen.

Diese drei Säulen stützen eine wirkmächtige Migrationspolitik, die Menschen, die ohnehin schon marginalisiert sind, stark unter Druck setzt und sie ausgrenzt, sie zu „den Anderen“ macht, was letztendlich rassistische (*racial*) und ethnische Spannungen in der Gesellschaft verstärkt (Shohamy, 2009, S. 55). Diese gesellschaftlichen Auswirkungen von Sprachtests im Migrationsbereich sind bisher völlig unzureichend erforscht. Da sich sowohl Auswirkungen auf Individuen zeigen, die im Migrationszusammenhang nicht auf eine Gesellschaft oder Nation festzulegen sind, als auch auf innergesellschaftliche Phänomene einzelner Staaten, die vergleichbar sind, muss eine solche Forschung interdisziplinär und länderübergreifend angelegt sein (Ryan, 2016, S. 321).

5 Ausblick

Statt eines umfassenden Fazits werden im Folgenden drei Forderungen zur Verbesserung der in den vorangegangenen Abschnitten aufgezeigten Missstände vorgestellt.

(1) Verbesserung der Ausbildung von Testerstellenden

Kunnan (2018) schlägt vor, dass Tests dadurch besser, fairer und gerechter werden, dass die Testerstellenden und -nutzenden besser verstehen, in welchen Zusammenhängen sie agieren. Dies ist in [Abbildung 5](#) dargestellt.

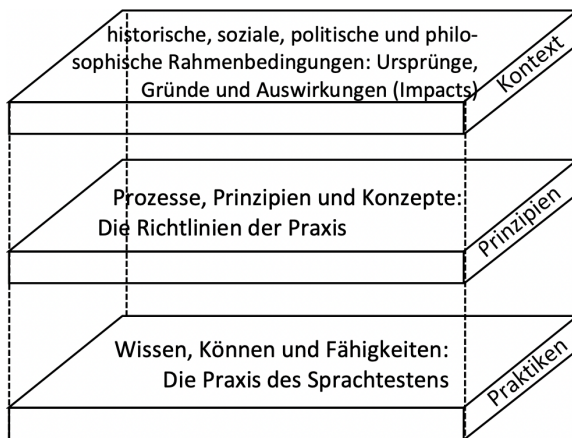


Abb. 5: Language assessment literacy (auf Deutsch etwa: Sprachtestkompetenz): eine erweiterte Definition (eigene Darstellung und Übersetzung nach Kunnan, 2018, S. 239)

Besonders hervorzuheben im Anschluss an die Argumentation nach Shohamy in [Abschnitt 4](#) ist die oberste Ebene, die bei der Schulung von Testspezia-

list*innen oft vergessen wird. Zu diesem Ergebnis kommt Kunnan durch eine Analyse von Curricula der einschlägigen Studiengänge. In seinem Buch „Evaluating Language Assessments“ widmet er in der Konsequenz im Anschluss mehrere Kapitel mit eigenen Übungen und Aufgaben den Themen: „Washback and Consequences“, „Advancing Fairness and Justice“, und „Applications and Implications“ (Kunnan, 2018, S. 197–267).

(2) Mehrsprachigkeit im Bereich Testen nicht ignorieren, sondern erforschen und aktiv voranbringen

Gesellschaften und Menschen sind mehrsprachig, zukünftige Tests müssen sich dieser Realität stellen. Besonders im Migrationsbereich wird klar, dass die Diskrepanz zwischen der gesellschaftlichen Realität, in der multilinguale Szenarios das Sprachhandeln der Menschen kennzeichnen, und dem, was in Sprachtests abgebildet wird, frappierend ist (Barni & Salvati, 2017, S. 422; Shohamy, 2009, S. 56). Die Tatsache, dass der GER zur Erstellung von Sprachtests verwendet wird, führt dazu, dass eine eindimensionale, normative Sichtweise auf Sprachverwendung vorherrscht (Barni & Salvati, 2017, S. 422). Pochon-Berger und Lenz (2014, S. 26) fordern daher für die Erwachsenenbildung, dass Deskriptoren entwickelt werden, die das mehrsprachige Sprachhandeln abbilden und somit zu faireren, gerechteren Tests mit größerer Validität führen. Im Bereich Schule gibt es dazu in der Forschung schon einige Ergebnisse: In Fachtests, in denen Mehrsprachigkeit erlaubt ist, entsteht weniger Bias für mehrsprachige Schüler*innen (De Backer et al., 2019; Shohamy, 2011; Shohamy & Pennycook, 2019, S. 34; Schissel et al., 2019). Es müssen also nicht nur die Deskriptoren, sondern das gesamte Konstrukt, das Tests zu Grunde liegt, an die multilingualen, dynamischen Gegebenheiten der Sprecher*innen angepasst werden. Möglicherweise ist das Denken in Skalen einem solchen Ansatz nicht förderlich und es müssen neue Zugänge gefunden werden (Schissel et al., 2019, S. 374–375).

Forschungsfragen, die in Zukunft bearbeitet werden sollten, sind:

- Welche Modelle/Referenzrahmen sind sinnvoll, um ein integratives Mehrsprachigkeits-Konstrukt für Testzwecke zu operationalisieren?
- Wie sieht so ein integriertes Mehrsprachigkeits-Konstrukt in verschiedenen Fächern wie Mathematik, Geschichte, Englisch (übertragen: Deutsch) aus?
- Wie bestimmen wir, was angemessenes Translanguaging auf verschiedenen Stufen des Spracherwerbs ist?
- Was sind die Charakteristika von Mehrsprachigkeits-Fähigkeiten und Translanguaging in der Interaktion mit spezifischen Sprachtestaufgaben?
- Worauf sollten Sprachtestskalen für Mehrsprachigkeit fokussieren, wenn sie über traditionelle Komponenten von Sprachfähigkeit hinausgehen sollen?
- Erwartet man unterschiedliche Ausprägungen von Translanguaging von verschiedenen Altersgruppen?

- Welche Personen sollten als Bewerter*innen herangezogen werden? Was sind Mehrsprachigkeits-Qualifikationen und wie soll ein Bewerter*innen-Training aussehen?
- In welchem Bezugsrahmen kann die Validität von integrierten Mehrsprachigkeits-Konstrukten verankert werden? (Chalhoub-Deville, 2019, S.479 Originalizität gekürzt und auf Deutsch paraphrasiert)

(3) Mehr kritische Testwissenschaft im Migrationskontext

Zum Abschluss dieses Beitrages möchte ich das Zitat nennen, das beim Vortrag auf der letzten Folie erschien, da es die Hauptforderungen dieses Beitrages gut zusammenfasst und das Desiderat nach mehr kritischer, interdisziplinärer Testforschung sowie das Plädoyer gegen Sprachtesten im Migrationskontext unterstreicht.

Kritische Sprachtesterinnen und -tester wie McNamara und Shohamy tragen zur Diskussion über Sprachtests im Migrations- und Integrationsbereich eine radikalere Perspektive bei, indem sie *fundamentale Fragen* stellen (Fragen der „Gerechtigkeit“ [...]). Diese berühren mehrere Gebiete ausserhalb des Sprachentestens, darunter (kritische) Sozial- und Politikwissenschaft, Philosophie (Ethik) und Verfassungsrecht. Durch das Aufdecken von impliziten Ideologien („eine Nation – eine Sprache“), verborgenen Absichten („hidden agendas“, Sprachtests als Instrumente gesellschaftlicher Regulierung), politischen Beweggründen ([...] Erhaltung des gesellschaftlichen Zusammenhalts durch Ausgrenzung) und ethisch problematischen Konsequenzen von Tests (Ausschluss von gesellschaftlicher Teilhabe) stoßen diese kritischen Forschenden eine weitreichende Debatte an, bei der verschiedene Disziplinen miteinbezogen werden, welche bisher bei der Entwicklung und Anwendung von Sprach- und Landeskundentests kaum eine Rolle gespielt haben. Nun müssten aber Expertinnen und Experten aus diesen Bereichen lange vor dem eigentlichen Einsatz eines Tests beteiligt werden – sofern überhaupt ein Test eingeführt werden muss. (Pochon-Berger & Lenz, 2014, S. 35)

Literatur

- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice. Designing and developing useful language tests*. Oxford University Press.
- Barni, M. & Salvati, L. (2017). The Common European Framework of Reference (CEFR). In E. Shohamy, I. G. Or & S. May (Hrsg.), *Language testing and assessment* (S. 418–426). Springer International Publishing.
- Chalhoub-Deville, M. B. (2019). Multilingual testing constructs: Theoretical foundations. *Language Assessment Quarterly*, 16 (4–5), 472–480. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1680679>
- Chapelle, C. A. (2011). Validity argument for language assessment: The framework is simple ... *Language Testing*, 29 (1), 19–27. <https://doi.org/10.1177/0265532211417211>

- Chapelle, C. A. (2021). Validity in language assessment. In P. Winke & T. Brunfaut (Hrsg.), *Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Assessment* (S. 11–20). Routledge.
- Cheng, L. & Youyi Sun, Y. (2015). Interpreting the impact of the Ontario Secondary School Literacy Test on second language students within an argument-based validation framework. *Language Assessment Quarterly*, 12 (1), 50–66. <https://doi.org/10.1080/15434303.2014.981334>
- De Backer, F., Baele, J., Van Avermaet, P. & Slembrouck, S. (2019). Pupils' perceptions on accommodations in multilingual assessment of science. *Language Assessment Quarterly*, 16 (4–5), 426–446. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1666847>
- Demmig, S. (2012). *Sprachkompetenz prüfen – aber wie? Zur Konstruktvalidität von standardisierten Sprachtests am Beispiel der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) – testtheoretische Grundlegung und empirische Longitudinalstudie* [Habilitationsschrift]. Friedrich-Schiller-Universität Jena. <https://suche.thulb.uni-jena.de/Record/73143448X>
- Demmig, S. (2013). Tests und Prüfungen ohne Alternativen?. *ÖDaF-Mitteilungen*, 1, 83–87.
- Elder, C. (2021). Towards 'policy responsible' language assessment: Framing the Language Testing Research Centre's contribution in languages other than English. *Papers in Language Testing and Assessment*, 10 (1), 4–29.
- Frost, K. (2019). Language testing in immigration policy: Transitioning from fairness to social justice. In C. Roever & G. Wigglesworth (Hrsg.), *Social perspectives on language testing. Papers in honour of Tim McNamara* (S. 43–54). Peter Lang.
- HRK/KMK (2020). *Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT)* (o.D.). https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_25_RO_DT.pdf
- Kane, M. T. (1990). *An argument-based approach to validation*. The American College Testing Program.
- Kane, M. T. (2011). Validating score interpretations and uses: Messick Lecture, Language Testing Research Colloquium, Cambridge, April 2010. *Language Testing*, 29 (1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/0265532211417210>
- Krumm, H.-J. (2014). Elite- oder Armutsmehrsprachigkeit: Herausforderungen für das österreichische Bildungswesen. In A. Wegner & E. Vetter (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und Professionalisierung in pädagogischen Berufen. Interdisziplinäre Zugänge zu aktuellen Herausforderungen im Bildungsbereich* (S. 23–40). Budrich UniPress Ltd.
- Kunnan, A.J. (2018). *Evaluating language assessment*. Routledge.
- McNamara, T., & Roever, C. (2006). *Language testing. The social dimension*. John Wiley & Sons.
- O'Sullivan, B. (2019). Considering validity. In C. Roever & G. Wigglesworth (Hrsg.), *Social perspectives on language testing. Papers in honour of Tim McNamara* (S. 199–216). Peter Lang.

- Parlament Österreich (2018). *Fremdenrechtsänderungsgesetz 2018 – FrÄG 2018 (38/ME)*. <https://www.parlament.gv.at/gegenstand/XXVI/ME/38>
- Pochon-Berger, E., & Lenz, P. (2014). *Sprachliche Anforderungen und Sprachtests im Migrations- und Integrationsbereich – Eine Zusammenfassung der akademischen Literatur. Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit*. Institut für Mehrsprachigkeit Freiburg/Fribourg.
- Ryan, K. (2016). Language assessment and analysis for immigration, citizenship and asylum. In D. Tsagari & J. Banerjee (Hrsg.), *Handbook of Second Language Assessment*. (S. 309–323). De Gruyter.
- Schissel, J. L., Leung, C. & Chalhoub-Deville, M. (2019). The construct of multilingualism in language testing. *Language Assessment Quarterly*, 16 (4–5), 373–378. <https://doi.org/10.1080/15434303.2019.1680679>
- Shohamy, E. (2007). Language tests as language policy tools. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 14 (1), 117–130. <https://doi.org/10.1080/09695940701272948>
- Shohamy, E. (2009). Language tests for immigrants: Why language? Why tests? Why citizenship? In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Hrsg.), *Discourses on Language and Integration* (S. 45–59). John Benjamins Publishing Company.
- Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal*, 95, 418–429. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01210.x>
- Shohamy, E., Or, I. G. & May, S. (2017). Volume editors' introduction to "Language Testing and Assessment". In E. Shohamy, I. G. Or & S. May (Hrsg.), *Language testing and assessment* (3. Aufl., S. ix–xviii). Springer international Publishing.
- Shohamy, E. & Pennycook, A. (2019). Extending fairness and justice in language tests. In C. Roever & G. Wigglesworth (Hrsg.), *Social perspectives on language testing. Papers in honour of Tim McNamara* (S. 29–41). Peter Lang.
- Strik, T. (2013). *Integration tests: helping or hindering integration? Report: Committee on Migration, Refugees and Displaced Persons*. Doc. 13361. Council of Europe.
- Tomlinson, B. (2005). Testing to learn: a personal view of language testing. *ELT Journal*, 59 (1), 39–46. <https://doi.org/10.1093/elt/cci005>
- Van Avermaet, P. (2009). Fortress Europe? Language policy regimes for immigration and citizenship. Critical perspectives on language testing regimes in Europe. In G. Hogan-Brun, C. Mar-Molinero & P. Stevenson (Hrsg.), *Discourses on language and integration* (S. 15–43). John Benjamins Publishing Company.
- Wisniewski, K., Lenhard, W., Möhring, J. & Spiegel, L. (Hrsg.) (2022). *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Waxmann.

Schreibkompetenz als Variable des Studienerfolgs von internationalen Studienanfänger*innen an deutschen Hochschulen

Jupp Möhring, Monika Ruszó

Um für ein Studium an einer deutschen Hochschule zugelassen zu werden, müssen internationale Studierende fortgeschrittene Sprachkenntnisse nachweisen. Dies geschieht i. d. R. durch das Bestehen eines Hochschulzugangsprachttests (HZST), z. B. „TestDaF“ oder „Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang“ (DSH). Obligatorischer Bestandteil dieser Prüfungen ist eine Schreibaufgabe, welche manuell bewertet wird. In diesem Beitrag werden auf einer solchen Schreibaufgabe basierende Lerner*innentexte von internationalen Studierenden (N = 340) und einer Kontrollgruppe mit L1 Deutsch (N = 85) hinsichtlich lexikalischer und syntaktischer Komplexität untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass Worthäufigkeit sowie einzelne Maße lexikalischer und syntaktischer Komplexität in engem Zusammenhang mit den menschlichen Bewertungen der Schreibaufgabe stehen, zur Erklärung von Studienerfolg beitragen können und großes Potenzial zur Beschreibung der linguistischen Eigenschaften von sprachlicher Studierfähigkeit bergen.

1 Einleitung

Die wissenschaftsbezogene Textproduktion bzw. das wissenschaftliche Schreiben stellt sowohl für Studierende mit Deutsch als Erstsprache (L1) als auch für internationale Studierende mit Deutsch als L2 eine Herausforderung dar. Im Studium ist diese Fertigkeit fachspezifisch unterschiedlich relevant für den Studienerfolg. Mithin nehmen längere schriftliche Schreibleistungen erst mit der Abschlussarbeit eine wichtige Rolle ein (Bärenfänger et al., 2015), wohingegen Haus- bzw. Seminararbeiten insbesondere in geisteswissenschaftlichen Fächern auch während des Studiums wichtig sind (Nardi & Farroni, 2022). Ungeachtet der Fachspezifik müssen internationale Studierende ihre Schreibkompetenzen im Rahmen eines Nachweises zur sprachlichen Studierfähigkeit (HZST) (Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz [HRK/KMK], 2019; Wisniewski & Möhring, 2021) in einem entsprechenden Prüfungsteil demonstrieren. Die Bewertung der bis dato überwiegend papierbasierten Schreibaufgabe erfolgt durch – mehr oder weniger – geschulte Bewertende. Nur unvollständig untersucht sind bislang die linguistischen Eigenschaften dieser Schreibleistungen, die Zuverlässigkeit der Bewertung sowie die Vorhersagekraft auf spätere Studienleistungen. Der vorliegende Beitrag unternimmt den explorativen Versuch, solche im Rahmen des Projekts ‚Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländer:innen‘ (Sprastu) erhobenen und im Lernerkorpus DISKO (Deutsch im Studium: Lernerkorpus) aufbereiteten Lerner*innentexte (Wis-

niewski et al., 2022) mit computerlinguistischen Verfahren hinsichtlich sprachlicher Komplexität zu untersuchen. Dabei soll auf folgende Forschungsfragen (FF) eingegangen werden:

- FF1: Unterscheiden sich die Texte von deutschen und internationalen Studierenden hinsichtlich linguistischer Komplexität?
- FF2: Spiegeln sich linguistische Komplexitätsmaße in menschlichen Bewertungen wider?
- FF3: Wie entwickelt sich Schreibkompetenz (in Bezug auf linguistische Komplexität) im Längsschnitt?
- FF4: Steht Studienerfolg in Zusammenhang mit linguistischer Komplexität?

2 Schriftliche Textproduktion zum Nachweis sprachlicher Studierfähigkeit

Der TestDaF gehört mit ca. 50 000 jährlichen Teilnehmenden (g.a.s.t, 2020, S. 18) neben der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) mit ca. 25 000 Teilnehmenden (Domes & Appel, 2019) zu den für die bundesdeutsche Hochschullandschaft wichtigsten HZST (Bischof et al., 2016). Wie alle anderen zum Nachweis der sprachlichen Studierfähigkeit akkreditierten Sprachtests (HRK/KMK, 2019) ist eine Schreibaufgabe neben der Überprüfung von Les- und Hörverstehen (Friedland & Sabo, 2022) sowie mündlicher Produktion (Grein, 2020) obligatorischer Bestandteil der Prüfung. Sowohl DSH als auch TestDaF durchliefen in den letzten Jahren grundlegende Überarbeitungen. Für die DSH umfasst dies u. a. eine im Zuge der neuen *Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen* [RO-DT] (HRK/KMK, 2019) neu formulierte DSH-Rahmen- und -Musterprüfungsordnung, die Einrichtung einer Koordinierungsstelle und eines Qualitätszirkels, eines überarbeiteten DSH-Handbuchs sowie die Bereitstellung einer Checkliste mit Kriterien für die Qualitätssicherung der einzelnen Prüfungsteile (Appel et al., 2022; Qualitätszirkel des FaDaF, 2022). Der TestDaF wird neben der seit 2001 genutzten papierbasierten Version seit 2021 auch digital angeboten. Im Zuge der Digitalisierung wurde eine auf einer umfassenden Bedarfsanalyse basierende Überarbeitung von Inhalten und Aufgabenformaten unternommen (Kecker & Eckes, 2022).

Die Schreibkompetenzen im Prüfungsteil „Schriftlicher Ausdruck“ (papierbasierter TestDaF) bzw. „Vorgabenorientierte Textproduktion“ (DSH) werden durch das Verfassen eines wissenschaftsbezogenen Texts anhand eines thematisch passenden Stimulus überprüft. Die Bewertung erfolgt im Falle des TestDaF durch geschulte Bewertende, deren Reliabilität psychometrisch begleitet wird (Eckes, 2005), auf den TestDaF-Niveaus (TDN) 3, 4 und 5, wobei ab TDN 4 (in allen Prüfungsteilen) der sprachliche Hochschulzugang uneingeschränkt gewährt wird. Die Bewertung erfolgt nach den Hauptkriterien *Gesamteindruck*, *Behandlung der Aufgabe* und *Sprachliche Realisierung* mit je drei Einzelkriterien (Chita, 2008; Zimmermann, 2010). Die Bewertung der Textproduktion bei der

DSH wird von Prüfenden (Grein, 2020) auf den Niveaustufen DSH 1, 2 und 3 durchgeführt, wobei eine Bewertung ab DSH 2 für den Hochschulzugang qualifiziert. Die Bewertung der *sachlich-inhaltlichen Angemessenheit* und *sprachlicher Aspekte* mit je vier Einzelkriterien erfolgt nach einer standortspezifischen Interpretation der Empfehlungen des FaDaF e.V. (Qualitätszirkel des FaDaF, 2022, S. 72–85; Yildirim, 2022, S. 53–73), die den Anforderungen an die Gütekriterien von High Stakes Tests und der Bildungsgerechtigkeit nur bedingt gerecht wird (Deygers & Malone, 2019).

Für den Bereich DaF/DaZ liegen bislang nur wenige empirisch belastbare Untersuchungen zu computerlinguistisch ermittelten Eigenschaften von schriftlichen Lerner*innenproduktionen im Rahmen von HZST und deren Zusammenhang mit den Aufgabentypen, menschlichen Bewertungen sowie ihrer prognostischen Validität zur sprachlichen Studierfähigkeit und dem objektiven Studienerfolg vor. Vorliegende Studien versprechen jedoch gewinnbringende Einsichten in die Sprachentwicklung fortgeschrittener Lerner*innen und deren tatsächlichen Bedarfe im Studium (Missing, 2017; Wisniewski, 2021; Yildirim, 2022).

Für die bereits ausführlich beforschten *writing tasks* im weithin für die Zulassung für englischsprachige Studiengänge/Hochschulen akzeptierten TOEFL® Test zeigen bspw. Cumming et al. (2006) für die lexikalischen Variablen *durchschnittliche Wortlänge* sowie *Type Token Ratio* (TTR) signifikante Effekte in Abhängigkeit des Aufgabentyps: Die Wortlänge war etwa bei Textproduktionen zu *integrated tasks* (wie sie auch im digitalen TestDaF Verwendung finden) höher als bei *independent essays*, deren Textproduktion auf einem kurzen Schreibimpuls und nicht auf längerem Hör- bzw. Leseinput basiert, wobei die Unterschiede teilweise durch die Übernahme von Strukturen aus den Inputtexten (*borrowing*) erklärt werden konnten. Auf dem TOEFL Level 3 bewertete Aufsätze zeigten eine deutlich niedrigere TTR als höher bewertete Textproduktionen (Levels 4 & 5).

Ebenso wurden syntaktische Maße wie *words per T-unit* und *number of clauses per T-unit* untersucht, wobei sich der Effekt zu Aufgabentyp und Bewertung in Abhängigkeit des Komplexitätsmaßes verschieden verhielt, sprich beide Maße zeigten signifikante Effekte für Aufgabentyp, die *number of clauses per T-unit* unterschied sich jedoch nicht in Abhängigkeit der Bewertung (Cumming et al., 2006, S. 27–30). Weiterhin existieren für Englisch als Bildungssprache u. a. Lernerkorpora wie das *TOEFL Spoken and Written Academic Language (T2K-SWAL) Corpus* und umfangreiche Studien zur Eignung verschiedener linguistischer Komplexitätsmaße für deren Analyse (Biber et al., 2017; Spring & Johnson, 2022; Staples et al., 2018).

Dem Desiderat vergleichbarer Korpora für den Bereich deutscher HZST wurde maßgeblich mit der Entwicklung und Bereitstellung von DISKO entsprochen, dessen Auswertung inkl. der Erprobung computerlinguistischer Komplexitäts-

maße für die Besonderheiten der darin enthaltenen Lerner*innensprache jedoch noch zahlreiche weiße Flecken aufweist.

3 Methoden

3.1 Projekt und Teilnehmende

Die präsentierten Daten und Ergebnisse basieren auf dem Projekt SpraStu, in dem internationale Studierende (N = 340) sowie eine Kontrollgruppe mit L1 Deutsch (N = 187) in grundständigen Bachelor- (BA) und Staatsexamenstudiengängen (Stex) hinsichtlich zahlreicher, insbesondere sprachlicher, Faktoren und deren Einfluss auf den Studienerfolg untersucht wurden. Die Studierenden wurden an den Universitäten Leipzig und Würzburg in drei Kohorten über einen Zeitraum von bis zu drei Jahren ab Studienbeginn (T1) begleitet und wiederholt (nach einem Jahr = T2, nach 2 Jahren = T3) befragt und hinsichtlich ihrer Deutschkompetenzen getestet. Die internationalen Studierenden durchliefen zu jedem Testzeitpunkt (T1, T2 und T3) sechs unabhängige, standardisierte Sprachtests: den *onSET Deutsch* zur Einschätzung allgemeiner Sprachkompetenz, eine *TestDaF-Schreibaufgabe*, den *ACTFL-Hör- und Lesetest* sowie einen *rezeptiven* und einen *produktiven Wortschatztest*. Die Studierenden der Kontrollgruppe durchliefen hiervon nur die *TestDaF Schreibaufgabe* zu T1. In diesem Beitrag werden insbesondere die Ergebnisse der *TestDaF-Schreibaufgabe* (DISKO) betrachtet und mit Blick auf den objektiven Studienerfolg ausgewertet (Wisniewski et al., 2022; Wisniewski & Lenhard, 2022).

3.2 Instrumente

3.2.1 *Deutsch im Studium: Lernerkorpus DISKO*

Für DISKO wurden u. a. die in SpraStu von den 340 Bildungsausländer*innen (z. T. wiederholt zu T2 und T3, N = 510 Texte) und 85 Studierenden mit L1 Deutsch (N = 85 Texte) erhobenen, (hand)schriftlichen Texte zu einer TestDaF Schreibaufgabe zum Thema „Zusammen oder alleine leben“¹ transkribiert und annotiert. Weiterhin umfasst DISKO Subkorpora mit Texten, die im Rahmen der DSH (N = 24) und im Zuge einer Feldtestung des digitalen TestDaFs (N = 479) erhoben wurden. DISKO enthält Informationen zu den Sprecher*innen (z. B. Sprachlernbiographie, Selbsteinschätzung, Sprachtestergebnisse) und Texten (Erhebungszeitpunkt, Länge, TestDaF Bewertung). DISKO ist online frei verfügbar und durchsuchbar (Wisniewski et al., 2022, S. 283–304). Für diese Studie wurden die auf die papierbasierte TestDaF Schreibaufgabe bezogenen Subkorpora DISKO_L2 und DISKO_L1 in einer teilautomatisch normalisierten, also hinsichtlich der Orthografie korrigierten Version (Muntschick et al., 2020, S. 31–32) genutzt. Für die Analyse der Texte wurde die *Common Text Analysis Platform CTAP* verwendet, welche es nach kostenfreier Anmeldung ermöglicht, eigene

1 Die nicht unwesentliche Rolle der Aufgabenstellung in Sprachtests bleibt im vorliegenden Beitrag unberücksichtigt.

Korpora hinsichtlich zahlreicher Features linguistischer Komplexität auszuwerten (Chen & Meurers, 2016; Weiss & Meurers, 2021b). Weiterhin wurden die Texte hinsichtlich ihrer Textdeckung mit den häufigsten 1 000 (*Coverage % KI DeReWo*) und 5 000 Wortformen (*Coverage % Cum DeReWo*) des Deutschen basierend auf dem Deutschen Referenzkorpus (DeReKo-2014-II, ca. 7 Milliarden Tokens) analysiert (Institut für Deutsche Sprache, 2014).²

3.2.2 Studienerfolg

Objektiver Studienerfolg wurde gemessen als Anteil der erbrachten zu den in den entsprechenden Prüfungs- bzw. Studienordnungen vorgesehenen Studienleistungen. Für die BA-Studierenden entspricht dies i. d. R. 30 ECTS/Semester, für die Stex-Studierenden (z. B. Medizin) z. T. die Anzahl der bestandenen Module (Wisniewski et al., 2022, S.219–222; Wisniewski & Lenhard, 2022, S.65–66).

4 Analysen und Ergebnisse

Die in DISKO aufbereiteten Schreibsamples wurden hinsichtlich folgender Eigenschaften bzw. lexikalischer und syntaktischer Maße (Features³) mit R (*) und, in Anlehnung an Weiss und Meurers (2021a), mit CTAP (**) untersucht ([Tab. 1](#)).

-
- 2 Für die maßgebliche Unterstützung bei der Durchführung der Frequenzanalyse danken die Autor*innen herzlich Katharina Karges.
 - 3 Für eine ausführliche Dokumentation der Komplexitätsmaße siehe <http://sifnos.sfs.uni-tuebingen.de/ctap/> → Feature Selector.

	Minimum		Maximum		Mittelwert		Std.-Abweichung		Varianz	
	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2	L1	L2
Allgemein										
Number of Tokens**	357	95	856	820	569.152	403.167	105.912	101.607	11217.284	10323.940
Number of Sentences**	18	6	79	48	30.519	24.801	8.701	7.678	75.714	58.946
Mean Sentence Length in Tokens**	8.215	10.120	34.550	49.800	19.350	17.060	3.980	4.705	15.839	22.139
Häufigkeit/Textdeckung										
Coverage % K1 DeReWo*	53.049	51.224	71.747	75.301	61.141	64.886	3.612	3.480	13.046	12.110
Coverage % Cum DeReWo*	66.260	65.210	83.219	86.747	74.502	77.968	3.418	3.268	11.680	10.677
Lexikalische Maße										
Type Token Ratio (TTR)**	0.433	0.362	0.616	0.740	0.521	0.517	0.044	0.059	0.002	0.004
Type Token Ratio (Uber)**	36.451	24.781	67.377	82.935	49.985	43.441	6.877	7.998	47.293	63.961
Type Token Ratio (Corrected TTR)**	7.194	4.498	10.387	10.548	8.722	7.217	0.738	0.794	0.545	0.630
Syntaktische Maße										
Sentence Coordination Ratio**	0.684	0.619	1.250	1.435	0.930	0.975	0.088	0.105	0.008	0.011
Relative Clauses per Clause**	0.000	0.000	0.222	0.429	0.072	0.063	0.046	0.060	0.002	0.004
Mean Length of Noun Phrase**	9.547	8.241	38.357	83.000	14.195	13.378	4.611	6.022	21.258	36.267
Complex Nominals per Sentence**	0.329	0.320	2.176	2.125	1.014	0.837	0.275	0.257	0.076	0.066

Tab. 1: Deskriptive Statistik der linguistischen Komplexitätsmaße zu Studienbeginn (T1), L1 N = 79, L2 N = 281 (eigene Darstellung)

4.1 Linguistische Komplexität und Sprache

Eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA) zeigte einen signifikanten Unterschied zwischen deutschsprachigen (Deutsch = L1) und internationalen (Deutsch = L2) Studierenden für die zwölf linguistischen Komplexitätsmaße als abhängige Variablen, $F(12, 347) = 31.524$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = 0.522$, Wilk's $\Lambda = 0.478$.

Post-hoc wurde für jede abhängige Variable eine Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt. Es zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den L1 und L2 Studierenden für die folgenden Variablen (Tab. 2).

Variable	F(1, 358)	p	partielles η^2
Number of Tokens	161.514	< .001	0.311
Number of Sentences	32.21	< .001	0.083
Mean Sentence Length in Tokens	15.57	< .001	0.042
Coverage % K1 DeReWo	70.258	< .001	0.164
Coverage % Cum DeReWo	67.981	< .001	0.16
Type Token Ratio (Uber)	43.769	< .001	0.109
Type Token Ratio (Corrected TTR)	228.244	< .001	0.389
Sentence Coordination Ratio	12.351	< .001	0.033
Complex Nominals per Sentence	28.554	< .001	0.074

Tab. 2: Post-hoc Ergebnisse der in Abhängigkeit von Sprache L1 | L2 signifikant unterschiedlichen Komplexitätsmaße (eigene Darstellung)

Keine signifikanten Unterschiede zeigten sich für *Type Token Ratio (TTR)*, *Relative Clauses per Clause* und *Mean Length of Noun Phrase*.

4.2 Linguistische Komplexität und TestDaF Bewertung

Die Untersuchung des Zusammenhangs (Spearman Rank Korrelation) der Bewertungen der 360 Schreibsamples von internationalen ($N = 281$) und deutschen Studierenden ($N = 79$) zu Studienbeginn (T1) durch geschulte TestDaF Rater*innen auf den Stufen TDN 3, 4 und 5 für die zehn Bewertungskriterien *TDN gesamt*, *Lesefluss*, *Gedankengang*, *Textstruktur*, *Aufgabenstellung*, *Grafik*, *Argumentation*, *Sprachliche Mittel*, *Wortschatz* und *Korrektheit* einerseits und den zwölf computerlinguistischen Maßen andererseits ergab durchweg signifikant positive (Spearman-)Korrelationen auf dem Niveau $p < .01^4$ für alle TestDaF Kriterien mit den Variablen *Number of Tokens* ($r_{\min} = 0.228$, $r_{\max} = 0.549$), *Number of Sentences* ($r_{\min} = 0.169$, $r_{\max} = 0.31$), *Type Token Ratio (Corrected TTR)* ($r_{\min} = 0.261$, $r_{\max} = 0.569$) und *Complex Nominals per Sentence* ($r_{\min} = 0.141$, $r_{\max} = 0.329$). Mit Ausnahme des Kriteriums *Textstruktur* trifft dies auch auf *Mean Sentence Length in Tokens* ($r_{\min} = 0.155$, $r_{\max} = 0.304$) und für acht der zehn TestDaF Kriterien auf *Type Token Ratio (Uber)* ($r_{\min} = 0.17$, $r_{\max} = 0.359$) zu. Sieben der Testkriterien korrelierten signifikant negativ auf dem Niveau $p < .01$ mit den Variablen *Coverage % K1 DeReWo* ($r_{\min} = -0.359$, $r_{\max} = -0.211$) und *Coverage % Cum DeReWo* ($r_{\min} = -0.29$, $r_{\max} = -0.157$). Keine oder nur schwache Korrelationen auf dem Niveau $p < .05$ wiesen die Kriterien *Type Token Ratio (TTR)*, *Sentence Coordination Ratio*, *Relative Clauses per Clause* und *Mean Length of Noun Phrase* auf.

Eine MANOVA zeigte statistisch signifikante Unterschiede zwischen der Gesamtbewertung der TestDaF Schreibaufgabe auf den Stufen TDN 3, 4 und 5 als unabhängiger Variable hinsichtlich der zwölf linguistischen Komplexitätsmaße mit $F(24, 692) = 10.852$, $p < .001$, partielles $\eta^2 = 0.273$, Wilk's $\Lambda = 0.528$.

Post-hoc wurde für jede abhängige Variable eine ANOVA durchgeführt. Es zeigte sich ein signifikanter Unterschied zwischen den mit TDN 3, 4 und 5 bewerteten Schreibsamples für die Variablen ([Tab.3](#)).

Variable	F(2, 357)	p	partielles η^2
Number of Tokens	82.402	< .001	0.316
Number of Sentences	15.861	< .001	0.082
Mean Sentence Length in Tokens	7.262	< .001	0.039
Coverage % K1 DeReWo	13.754	< .001	0.072
Coverage % Cum DeReWo	9.029	< .001	0.048
Type Token Ratio (Uber)	10.904	< .001	0.058

4 Alle im folgenden angegebenen Werte r_{\min} und r_{\max} beziehen sich ausschließlich auf die mit $p < .01$ signifikanten Korrelationen.

Variable	F(2, 357)	p	partiell η^2
Type Token Ratio (Corrected TTR)	87.471	< .001	0.329
Complex Nominals per Sentence	18.053	< .001	0.092

Tab. 3: Post-hoc Ergebnisse der in Abhängigkeit von TestDaF Bewertung signifikant unterschiedlichen Komplexitätsmaße (eigene Darstellung)

Keine signifikanten Unterschiede zeigten sich für *Type Token Ratio (TTR)*, *Sentence Coordination Ratio*, *Relative Clauses per Clause* und *Mean Length of Noun Phrase*.

Jeder signifikanten ANOVA wurde mit paarweisen Tukey-HSD post-hoc Tests für die Gruppen TDN 3, 4 und 5 nachgegangen. Für die Variablen *Number of Tokens*, *Number of Sentences*, *Coverage % K1 DeReWo*, *Type Token Ratio (Corrected TTR)* und *Complex Nominals per Sentence* waren die Gruppenunterschiede für alle Paarungen von TDN 3, 4 und 5 signifikant verschieden ($p < .05$). Die Unterschiede waren *nicht* signifikant für die Gruppen TDN 4 und TDN 5 der Variablen *Mean Sentence Length in Tokens* und *Type Token Ratio (Uber)* sowie die Gruppen TDN 3 und TDN 4 der Variable *Coverage % Cum DeReWo*.

4.3 Schreibkompetenz im Längsschnitt

Wisniewski et al. (2022, S. 172–183) haben gezeigt, dass sich die Schreibkompetenz der internationalen Studierenden bzw. die Bewertung der TestDaF Schreibaufgabe, im Gegensatz zu allen anderen getesteten Sprachkompetenzen, im Längsschnitt während der ersten zwei Studienjahre kaum weiterentwickelt. Exemplarisch für die Variablen *Coverage % K1 DeReWo*, *Type Token Ratio Corrected TTR* und *Complex Nominals per Sentence* wurde eine ANOVA mit Messwiederholung für die Zeitpunkte Studienbeginn (T1) und nach einem Jahr/zwei Semestern (T2) durchgeführt (Tab. 4).

Variable	F(1, 88)	p	partiell η^2
Coverage % K1 DeReWo	0.159	= .691	0.002
Type Token Ratio Corrected TTR	11.967	< .001	0.120
Complex Nominals per Sentence	5.720	< .05	0.061

Tab. 4: Entwicklung von linguistischer Komplexität nach einem Jahr (eigene Darstellung)

Ein signifikanter Effekt konnte für *Type Token Ratio Corrected TTR* und *Complex Nominals per Sentence* festgestellt werden, jedoch nicht für den Anteil der 1 000 häufigsten Wortformen des DeReWo an den Lerner*innentexten.

4.4 Linguistische Komplexität und Studienerfolg

Der nach einem Jahr und nach zwei Jahren erreichte *objektive Studienerfolg* wurde ebenfalls hinsichtlich der Zusammenhänge mit verschiedenen linguistischen Komplexitätsmaßen (T1) untersucht. Die Korrelation nach Pearson zeigt einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem *Studienerfolg nach zwei Semestern* und *Number of Tokens* ($r = 0.192$; $p < .05$; $N = 124$), *Number of Sentences* ($r = 0.251$; $p < .01$; $N = 124$), *Corrected TTR* ($r = 0.304$; $p < .01$; $N = 124$) sowie

Sentence Coordination Ratio ($r = -0.205$; $p < .05$; $N = 124$). Nach vier Semestern korreliert der *Studienerfolg* nur noch mit der zu Studienbeginn (T1) in der TestDaF-Schreibaufgabe erhobenen *Number of Tokens* signifikant ($r = 0.277$; $p < .05$; $N = 60$).

5 Diskussion der Ergebnisse

Abschließend sollen die eingangs formulierten Forschungsfragen anhand der Ergebnisse diskutiert werden.

FF1: Unterscheiden sich die Texte von deutschen und internationalen Studierenden hinsichtlich linguistischer Komplexität?

Wisniewski et al. (2022, S. 133–137) konnten bereits Unterschiede der TestDaF Niveau Bewertungen zwischen L1 und L2 Studierenden für die auch hier untersuchten Schreibsamples nachweisen. Auch hinsichtlich der linguistischen Komplexität zeigten sich deutliche Unterschiede für beide Gruppen ([Tabelle 1](#)). Deutsche Studierende produzierten im Mittel signifikant längere Texte und längere Sätze, sie benutzten etwas weniger hochfrequenten Wortschatz und zeigten eine höhere lexikalische Vielfalt bei zwei von drei Maßen zur TTR. Die einfache, nicht in Hinblick auf Äußerungseinheiten bzw. Textlänge standardisierte TTR zeigte indes weder im Zuge dieser noch der folgenden Untersuchungen signifikante Effekte, was in Anbetracht der starken Abhängigkeit des Werts von der Textlänge nicht verwundert und für die Nutzung etwa der *Corrected TTR* spricht, welche zusammen mit der Textlänge (*Number of Tokens*) auch die größten Effektstärken aufwies. Unterschiede konnten auch für zwei der vier syntaktischen Maße, *Sentence Coordination Ratio* und *Complex Nominals per Sentence*, nachgewiesen werden, wohingegen sich *Relative Clauses per Clause* und *Mean Length of Noun Phrase* nicht unterschieden.

FF2: Spiegeln sich linguistische Komplexitätsmaße in menschlichen Bewertungen wider?

Sowohl für die Bewertung der Einzelkriterien des TestDaF als auch die Gesamtbewertung zeigten sich deutliche Zusammenhänge mit der Mehrzahl der Komplexitätsmaße. Als wenig aussagekräftig erwiesen sich die Maße *Type Token Ratio* (TTR), *Sentence Coordination Ratio*, *Relative Clauses per Clause* und *Mean Length of Noun Phrase*. Auffällig waren die negativen Korrelationen mit den beiden Maßen zur Abdeckung mit den häufigsten 1 000 und 5 000 Wortformen des Deutschen. Dies ist ein Indiz dafür, dass eine tendenziell positivere Bewertung mit dem aktiven Einsatz eines breiten, weniger häufigen Wortschatzes einhergeht. Für die Gesamtbewertung TDN 3, 4 und 5 sprechen die Unterschiede auch zwischen allen drei Niveaustufen für fünf der Komplexitätsmaße für ein großes Potenzial einer teilautomatisierten, standardisierten Einschätzung der Texte, welche perspektivisch die Bewertung unterstützen kann.

FF3: Wie entwickelt sich Schreibkompetenz (in Bezug auf linguistische Komplexität) im Längsschnitt?

Während die TestDaF Bewertungen in SpraStu keine eindeutige Entwicklung der Schreibkompetenzen im Längsschnitt aufwiesen (Wisniewski et al., 2022, S. 181–182), konnte für einen Teil der linguistischen Komplexität ein Zuwachs beobachtet werden: für *Corrected TTR* und, mit geringerer Effektstärke, auch für *Complex Nominals per Sentence*, aber nicht für den Anteil besonders hochfrequenter Wortformen. Perspektivisch sollte hier vertieft auf die mutmaßlich stagnierenden Schreibkompetenzen geschaut und Detailbereiche der Entwicklung in sprachlicher Komplexität sollten interpretiert werden, nicht zuletzt, um die Förderung der Schreibkompetenzen im Studium ggf. gezielt zu verbessern.

FF4: Steht Studienerfolg in Zusammenhang mit linguistischer Komplexität?

Für die in SpraStu durchgeführten Sprachtests, zu denen auch die hier thematisierte TestDaF Schreibaufgabe gehörte, wurde bereits festgestellt, dass sprachliche Kompetenz in engem Zusammenhang mit objektivem Studienerfolg steht (Möhring, 2022; Wisniewski & Lenhard, 2022). Für die hier untersuchten syntaktischen Maße zeigte sich kein signifikanter Zusammenhang mit dem Studienerfolg nach zwei bzw. vier Semestern, signifikante Korrelationen ergaben sich jedoch für *Textlänge*, *Anzahl der Sätze* und die *Corrected TTR*. Ein breiter, abwechslungsreicher Wortschatz scheint damit eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium zu sein.

6 Fazit

Es konnte gezeigt werden, dass computerlinguistische Maße sprachlicher Komplexität ein robustes Kriterium zur Differenzierung von Lerner*innentexten für die Domäne *sprachliche Studierfähigkeit* sein können, jedoch sorgsam ausgewählt und erprobt sein müssen. In CTAP stehen aktuell 1 049 Maße (543 für Deutsch) zur Auswahl, von denen hier nur wenige exemplarisch präsentiert werden konnten. Vermeintlich geringe Unterschiede etwa zwischen den verschiedenen Maßen zur Feststellung der Type Token Ratio zur Einschätzung lexikalischer Vielfalt (Spring & Johnson, 2022) können große Effekte haben, uninformierte Entscheidungen könnten zu falschen Interpretationen in diesem sensiblen Bereich führen. Dazu wäre es auch wünschenswert, in benutzer*innenfreundlichen Plattformen wie CTAP neben den Komplexitätsmaßen auch auf Belege zuzugreifen und damit Ergebnisse noch besser interpretieren zu können.

Während die hier untersuchten Texte aufwendig transkribiert werden mussten, bietet etwa der digitale TestDaF Möglichkeiten, lerner*innensprachliche Ressourcen dynamisch auszubauen. Insbesondere für die weniger standardisiert geschulten Bewertenden der vorgabenorientierten Textproduktion in der DSH böte der obligatorische Einsatz automatischer Textanalysen, insofern entsprechende Maße fundiert erforscht und bestimmt wären, einen wichtigen

Anhaltspunkt für eine zuverlässige, standortübergreifende Bewertung. Da eine Digitalisierung der DSH jedoch auch mit den einleitend beschriebenen Neuerungen nicht vorgesehen ist und die Anwendung nur über den unverhältnismäßigen Umweg der Transkription möglich wäre, wird es mittelfristig nicht mehr als exemplarische Ergebnisse forschungsorientierter Standorte dazu geben können. Bestehende Ressourcen, wie etwa DISKO, sollten jedoch genutzt werden, um Kriterienkataloge zur Bewertung zu präzisieren, realistische und empirisch abgesicherte Erwartungen zur sprachlichen Studierfähigkeit zu formulieren und Programme zur Förderung des Deutschen als (fremder) Wissenschaftssprache zu optimieren (Wisniewski, 2017).

Der Bereich DaF/DaZ wird dabei auf die Unterstützung von Expert*innen aus den Bereichen Automatische Sprachverarbeitung/Informatik und Computerlinguistik angewiesen sein, wobei im Bereich Digital Humanities bereits zahlreiche vielversprechende Kooperationen etabliert sind.

Computer- bzw. korpuslinguistische Verfahren bieten, insbesondere durch zunehmend benutzer*innenfreundliche Oberflächen und die mittlerweile vorliegenden Lernerkorpora, vielversprechende Möglichkeiten zur zuverlässigen Überprüfung und Förderung von Fremdsprachenkompetenzen (Abel et al., 2019; Wisniewski, 2017), etwa bei der Formulierung realistischer und empirisch untermauerter Sprachlernziele und Erwartungen für verschiedene Niveaustufen und Konstrukte (z. B. der sprachlichen Studierfähigkeit), dem Verstehen von Lernwegen und gezieltem Scaffolding oder dem systematischen Beschreiben von Fehler- und Verwendungsmustern sprachlicher Phänomene bei Lernenden (Wisniewski, 2021). Es wäre wünschenswert, wenn für die weiterführende Auswertung sowie den Ausbau von Lernerkorpora, insbesondere für Bereiche mit enormen bildungsbiographischen Konsequenzen, wie etwa dem sprachlichen Hochschulzugang, ausreichend Ressourcen zur Verfügung stünden.

Literatur

- Abel, A., Galznieks, A., Lyding, V. & Nicolas, L. (2019). Introduction: Widening the scope of learner corpus research. In A. Abel, A. Galznieks, V. Lyding & L. Nicolas (Hrsg.), *Corpora and language in use: Bd. 5. Widening the scope of learner corpus research: Selected papers from the Fourth Learner Corpus Research Conference* (S. 9–16). PUL Presses universitaires de Louvain.
- Appel, B., Fazlić-Walter, K., Overmann, H., Coteló, K. S. & Wollert, M. (2022). Die DSH als hochschulische Prüfung – Merkmale und Qualitätssicherung. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 49 (4), 369–383. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0060>
- Bärenfänger, O., Lange, D. & Möhring, J. (2015). *Sprache und Bildungserfolg: Sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase. Research papers in assessment: Bd. 1*. Institut für Testforschung und Testentwicklung. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-188820>

- Biber, D., Reppen, R. & Staples, S. (2017). Exploring the relationship between TOEFL iBT scores and disciplinary writing performance. *TESOL Quarterly*, 51 (4), 948–960. <https://doi.org/10.1002/tesq.359>
- Bischof, L., Vötter, S., Klingemann, J., Rapp, A., Gehlke, A., Bloch, J., Engel, M. & Tumova, P. (2016). *Pilotstudie „Sprachbiographien von Bildungsausländer(inne)n im Vollstudium an deutschen Hochschulen“*. CHE Consult & Goethe-Institut.
- Chen, X. & Meurers, D. (2016). CTAP: A web-based tool supporting automatic complexity analysis. In *Proceedings of the Workshop on Computational Linguistics for Linguistic Complexity (CL4LC)* (S. 113–119). The COLING 2016 Organizing Committee. <https://aclanthology.org/W16-4113>
- Chita, A. (2008). *Bewertungskriterien schriftlicher Lernerproduktionen B2 und C1 und ihre Validität* [Dissertation]. Universität Augsburg.
- Cumming, A. H., Kantor, R., Baba, K., Eouanzoui, K., Erdosy, M. U. & James, M. (2006). *Analysis of discourse features and verification of scoring levels for independent and integrated prototype written tasks for the new TOEFL*. Educational Testing Service.
- Deygers, B. & Malone, M. E. (2019). Language assessment literacy in university admission policies, or the dialogue that isn't. *Language Testing*, 36 (3), 347–368. <https://doi.org/10.1177/0265532219826390>
- Domes, S. & Appel, B. (Dezember 2019). *DSH-Rundbrief Nr. 7*. FaDaF e. V.
- Ekkes, T. (2005). Examining rater effects in TestDaF writing and speaking performance assessments: A many-facet Rasch analysis. *Language Assessment Quarterly*, 2 (3), 197–221. https://doi.org/10.1207/s15434311laq0203_2
- Friedland, A. & Sabo, M. (2022). Schwierigkeit und Trennschärfe von Aufgabentypen – evaluiert durch Ober- und Untergruppenanalysen in den DSH-Prüfungsteilen Leseverstehen und Hörverstehen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 49 (5), 455–469. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0066>
- g.a.s.t. (2020). *Jahresbericht 2018/19*. Gesellschaft für Akademische Studienvorbereitung und Testentwicklung e. V.
- Grein, M. (2020). Prüferqualifizierung – Fokus auf Mündlichkeit. In C. M. Ersch, M. Grein, A.-K. Fierus, N. Jehle, V. Sánchez Anguix, J. Ziegler & M. Riedinger (Hrsg.), *Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ* (S. 229–272). Frank & Timme.
- HRK/KMK (Hochschulrektorenkonferenz/Kultusministerkonferenz) (2019). *Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen* [RO-DT]. <https://www.hrk.de/themen/internationales/internationale-studierende-und-forschende/hochschulzugang-fuer-internationale-studierende/sprachnachweis-deutsch/>
- Institut für Deutsche Sprache (Hrsg.) (2014). *Korpusbasierte Wortformenliste DeReWo: DeReKo-2014-II-MainArchive-STT.100000*. <https://www.ids-mannheim.de/digspra/kl/projekte/methoden/derewo/>
- Kecker, G. & Ekkes, T. (2022). Der digitale TestDaF: Aufbruch in neue Dimensionen des Sprachtestens. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 49 (4), 289–324. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0057>

- Missing, C. C. (2017). *Kohärenz und Komplexität. Eine empirische Untersuchung zur Rezeption von Konnektoren durch Nicht-Muttersprachler des Deutschen auf DSH-Niveau*. kassel university press. <https://doi.org/10.19211/KUP9783737603355>
- Möhring, J. (2022). Sprachliche Studierfähigkeit im Spiegel produktiver und rezeptiver Wortschatzkompetenz. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 49 (4), 384–410. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0058>
- Muntschick, E., Portmann, A., Schwendemann, M. & Wisniewski, K. (2020). *DISKO (Deutsch im Studium: Lernerkorpus): Handbuch*. https://home.uni-leipzig.de/sprastu/wp-content/uploads/2020/12/Muntschick_et_al_2020-DISKO-Handbuch.pdf
- Nardi, A. & Farroni, C. (2022). Wissenschaftssprachliche Kompetenz beim Schreiben in Deutsch als fremde Wissenschaftssprache: Eine korpusbasierte Untersuchung. *Korpora Deutsch als Fremdsprache*, 2 (1), 61–80. <https://doi.org/10.48694/KORDAF-3488>
- Qualitätszirkel des FaDaF (Hrsg.) (2022). *DSH Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang: Handbuch zur DSH-Erstellung und -Durchführung*. FaDaF e. V.
- Spring, R. & Johnson, M. (2022). The possibility of improving automated calculation of measures of lexical richness for EFL writing: A comparison of the LCA, NLTK and SpaCy tools. *System*, 106, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102770>
- Staples, S., Biber, D. & Reppen, R. (2018). Using corpus-based register analysis to explore the authenticity of high-stakes language exams: A register comparison of TOEFL iBT and disciplinary writing tasks. *The Modern Language Journal*, 102 (2), 310–332. <https://doi.org/10.1111/modl.12465>
- Weiss, Z. & Meurers, D. (2021a, 17–18. Juni). *Einführung in die automatische Analyse der sprachlichen Komplexität von Schülertexten* [Workshop]. dies-Sommerschule 2021: Digitalität und Schreiben, Pädagogische Hochschule Zürich, Schweiz.
- Weiss, Z. & Meurers, D. (2021b). Natural language processing for learner corpus research. *International Journal of Learner Corpus Research*, 7 (1), 83–130. <https://doi.org/10.1075/ijlcr.00019.int>
- Wisniewski, K. (2017). Das Potenzial von Lernerkorpora im Sprachtestbereich. *Deutsch als Fremdsprache*, 54 (1), 33–41. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2017.01.05>
- Wisniewski, K. (2021). „Ist es B2-Niveau genug?“. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 2021 (75), 364–394. <https://doi.org/10.1515/zfal-2021-2069>
- Wisniewski, K. & Lenhard, W. (2022). Deutschkompetenzen als Prädiktoren des Studienerfolgs von Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern. *Beiträge zur Hochschulforschung*, 44 (2–3), 60–81.
- Wisniewski, K., Lenhard, W., Spiegel, L. & Möhring, J. (Hrsg.) (2022). *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländer/-innen*. Waxmann.

- Wisniewski, K. & Möhring, J. (2021). Die Vergleichbarkeit von Sprachprüfungen zum Hochschulzugang im Licht ausgewählter post entry-Sprachtests. *Deutsch als Fremdsprache*, 58 (4), 195–213.
- Yildirim, H. (2022). *Ermittlung niveaustufenspezifischer Indikatoren zur Bewertung von Textproduktionen im Rahmen der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH)*. Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2022-2035>
- Zimmermann, S. (2010). Schreiben im Test – Schreiben im Studium: Wie können Anforderungen an das akademische Schreiben in Tests abgebildet werden? Das Beispiel TestDaF. In H. Brandl, S. Duxa, G. Leder & C. Riemer (Hrsg.), *Ansätze zur Förderung akademischer Schreibkompetenz an der Hochschule: Fachtagung 2.–3. März 2009 an der Universität Bielefeld* (S. 1–10). Universitätsverlag Göttingen.

Rahmencurricula und Lehrwerke – Nachhaltigkeit im studienbegleitenden Deutschunterricht

Karmelka Barić

Der Beitrag beabsichtigt, Prinzipien und Ziele der Rahmencurricula und der Lehrwerke für den studienbegleitenden Deutschunterricht unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit darzustellen. Dazu werden die Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung (Vereinte Nationen, 2015), die sogenannten Sustainable Development Goals (SDGs), zu Hilfe gezogen. Es wird gezeigt, dass die Rahmencurricula und Lehrwerke diese globalen Ziele praxisnah integrieren und versuchen, Studierende durch aktives Mitdenken zu mündigen Menschen zu erziehen, die fähig sind, in/mit der Fremdsprache zu handeln und durch die Sprache Probleme nachhaltig in Frieden und Freiheit zu lösen. Mithilfe der Curricula lassen sich nachhaltige Entwicklungsziele finden und Perspektiven für ihre Umsetzung eröffnen, die außerdem mit den Zielen des Begleitbandes zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) korrelieren.

1 Einleitung

In einer Zeit von ökologischen Katastrophen, Wassermangel, Armut, Corona-Pandemie und Kriegen sind gerade die Postulate der UNESCO und die Wirksamkeit nachhaltiger Entwicklung als kategorischer Imperativ zu betrachten – auch in der Bildung. Mit dem Ziel, nachhaltige Aspekte im studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU) zu zeigen, wird im Beitrag versucht, die zehn in einem internationalen Hochschulprojekt entwickelten Rahmencurricula (Lévy-Hillerich, 2016) für Hochschulen und Universitäten in Ost- und Südosteuropa sowie die daraus entstandenen Deutschlehrwerke „Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben“ (Lévy-Hillerich & Krajewska-Markiewicz, 2004) und „Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben“ (Lévy-Hillerich et al., 2010) unter die Lupe der Nachhaltigkeit zu nehmen. Die Ziele der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung (Vereinte Nationen, 2015, S. 16–28) werden mit den Prinzipien der Rahmencurricula (RC) in Zusammenhang gebracht und die zu entwickelnden Kompetenzen näher betrachtet. Als Beispiel werden einige relevante nachhaltige Inhalte der Lehrbücher aufgeführt, die mit dem Begleitband zum GER (Europarat, 2020) und der Agenda 2030 verknüpft sind. Zum Schluss wird versucht, die Ziele des Fremdsprachenunterrichts als leistungsfördernde, zu empfehlende, flexibel einsetzbare und nachhaltige Ziele zu definieren.

2 Zwei Begriffe: Nachhaltigkeit und Bildung

Viele Definitionen des Begriffs „Nachhaltigkeit“ gehen auf das politische, wirtschaftliche und ökologische Handeln zurück und sind sich ähnlich. Die bekann-

teste Definition ist die der Vereinten Nationen (UN 1987, zitiert nach Lexikon der Nachhaltigkeit, 2015), wo Nachhaltigkeit als eine „Art der Entwicklung“ verstanden wird, die „auf die Gegenwart sowie auf die Zukunft“ ausgerichtet ist; im Duden (Duden Rechtschreibung, o. D.) wird sie als „längere Zeit anhaltende Wirkung“ beschrieben. Synonyme für das Wort „nachhaltig“ (Duden Synonyme, o. D.; OpenThesaurus.de, o. D.) sind u. a.: symbiotisch, tiefgreifend, wirkungsvoll, langfristig etc.

Mit dem Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung zur Erreichung der globalen Nachhaltigkeitsziele“ (BNE) wurde 2015 das Dokument „Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“ (Vereinte Nationen, 2015) mit 17 Zielen für eine sozial, wirtschaftlich und ökologisch nachhaltige Entwicklung verabschiedet, die bis 2030 die Menschheit zum nachhaltigen Wohlbefinden führen und schließlich Menschen weltweit für das Programm BNE mobilisieren sollte. Schulfächer wie Erdkunde, Biologie, Wirtschaft u. a. sollten nachhaltige Themen behandeln, was die Rolle und Wirksamkeit der BNE interdisziplinär verknüpft und die Wichtigkeit der fachdidaktischen Weiterbildung von Lehrenden voraussetzt (Rieckmann, 2021).

3 Rahmencurricula (RC) und Nachhaltigkeit

Im Bereich der Curriculaentwicklung und -umarbeitung im universitären Bereich gibt es unterschiedliche Konzepte, die jeweils struktur-, prozessorientierte und didaktische Ansätze (Jenert, 2021, S. 64), aber auch Berufsbezogenheit und Abhängigkeit von Wirtschaftskrisen (Prikoszovits, 2020) aufweisen. Umso wichtiger sind die im oben genannten Hochschulprojekt entwickelten RC, da sie nicht nur die Planung und Vorbereitung des Unterrichts erleichtern und die Qualität des Unterrichts und der Lehrmaterialien sichern, sondern auch eine Hilfe bei der Lehrplanentwicklung sind. Die RC-Arbeit, von der hier die Rede ist, entstand durch die Kooperation von Lehrenden mit dem Goethe-Institut und der Bosch-Stiftung (Barić & Serena, 2016; Lévy-Hillerich, 2016; Serena & Barić, 2015). Der Gültigkeitscharakter der RC entspringt den didaktisch-methodisch-pädagogischen Grundsätzen, die in den Prinzipien (Goethe-Institut, 2011, S. 11) enthalten sind und die Ziele, Methoden, Inhalte und damit auch Leistungsbeurteilung und -beurteilung prägen; er entspringt auch der Hilfe, die sie für die Praxis, z. B. durch die Anhänge, bieten, in denen Beispiele von Unterrichtsentwürfen, Arbeitsmethoden, hochschuladäquaten Textsorten, Deskriptoren, Mikro- und Makromethoden u. a. (Serena & Barić, 2021) zu finden sind. Untersucht man die RC für den SDU bezüglich ihrer Nachhaltigkeitsrelevanz, lässt sich feststellen, dass Ziele im Sinne einer nachhaltigen (Bildungs-)Entwicklung sowohl in den oben genannten Lehrbüchern als auch im Sinne von einer dauerhaften Wirkung vorhanden sind. Die RC waren also der Agenda 2030 weit voraus.

Etwa ein Jahr nach der Veröffentlichung des letzten Rahmencurriculums (Goethe-Institut, 2014) erschien die Agenda 2030, die sich in der Vorstellung ihrer

Zielsetzung als eine Bestätigung dessen erwies, woran sich die RC und die Erstellung von Lehrwerken im Laufe des ganzen Projektes orientiert hatten. Durch die „handlungsorientierte transformative Pädagogik“ (Rieckmann, 2021, S. 5) und die entsprechende Kompetenzentwicklung und Werteorientierung erfordert die Agenda 2030 gerade eine Lehrprozessgestaltung, die sich aus den RC-Prinzipien ergibt und daher damit vergleichbar ist: in der BNE geht es um Lernenden-Zentrierung und Handlungs-, Reflexions- und Partizipationsorientierung, in den RC um Lernenden-, Kommunikations- und Handlungsorientierung und Entfaltung und Förderung von Lernendenautonomie. Auch transformatives Lernen als Prinzip, das Lernende befähigt, die Art und Weise zu hinterfragen, wie sie die Welt sehen, und gegebenenfalls ihre Einstellungen zu verändern, stimmt mit den Prinzipien der RC überein. Das Lernen nach den Prinzipien der BNE mit dem Ziel, eine bestimmte Kompetenz zu entwickeln, benötigt geeignete Methoden wie z. B. kollaborative Projekte, utopische/dystopische Erzählungen, kritisches und reflektierendes Denken durch Fish-Bowl-Diskussionen, Lerntagebücher, Fallstudien usw. (Rieckmann, 2021). Die Methoden ermöglichen, dass die Lernenden den Lernprozess (mit)gestalten, und damit „ihre eigene Kompetenz- und Werteentwicklung“ (Rieckmann, 2021, S. 14) beeinflussen bzw. fördern. Auch im SDU ist Methodenvielfalt ein Eckpfeiler. Durch die aus der Berufs- und Arbeitswelt stammenden Lern- und Arbeitsmethoden – Mindmapping, Brainstorming, Plan- und Rollenspiele, Fallstudien – werden Kompetenzen entwickelt, die letzten Endes genau die Nachhaltigkeitskompetenzen sind, die in der internationalen BNE-Diskussion intensiv im Diskurs stehen. Als bildungsbereichs- und fächerübergreifende „Schlüsselkompetenzen für die nachhaltige Entwicklung der Weltgesellschaft“ (Rieckmann, 2021, S. 12) lassen sich sowohl die Kompetenzen der RC als auch die der Agenda 2030 definieren: In den RC besteht die Handlungskompetenz aus Sozial-, Persönlichkeits-, Fach-, Methoden- und interkultureller Kompetenz. Die Nachhaltigkeitskompetenzen sind laut Rieckmann (2021) Kompetenzen zum vernetzten, zum vorausschauenden, zum kritischen Denken, normative, strategische Kompetenzen, Kooperations-, Selbstkompetenz und integrierte Problemlösekompetenz. Zieht man Vergleiche, geht es um den Erwerb sozialer, kognitiver und emotionaler Kompetenzen (Deutsche UNESCO-Kommission, 2017, S. 21), die auf der Handlungsorientierung und dem Fähigkeitserwerb beruhen. Sie werden entwickelt, indem u. a. die Bedürfnisse und das Sprachniveau der Studierenden beachtet werden. Der Schlüsselkompetenzerwerb impliziert einen „epistemologischen Relativismus“ – also die Orientierung an der wissenschaftlichen Praxis und der Diversität der Erkenntnisarten in Theorie und Praxis, die miteinander verbunden und aufeinander abgestimmt sind.

4 Lehrwerke und Nachhaltigkeit

Ziel Nr. 4 der Agenda betrifft die Grund- und Berufsbildung und ist daher eines der Ziele, das für den SDU von besonderer Bedeutung ist, denn es geht um eine Gewährleistung von „inklusive, gerechter und hochwertiger Bildung“ und

„Möglichkeiten lebenslangen Lernens“ unter Berücksichtigung kultureller Werte im Hochschulbereich sowie um eine Förderung von ganzheitlichem Lernen. Der SDU ist der einzige inter- und transdisziplinäre Unterricht im tertiären Bereich, der das Ziel der Kompetenzorientierung der RC auf den Ebenen von Themen, Aufgabentypen, Methoden/Arbeitsverfahren und globalen Nachhaltigkeitszielen umsetzt: Er eröffnet Perspektiven auf die Eine Welt, wo Eigenes und Fremdes miteinander in Beziehung gesetzt und sprachlich-kommunikativ bewältigt werden – was im Titel des ersten Lehrbuchs „Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben“ (Lévy-Hillerich & Krajewska-Markiewicz, 2004) durch das Wort „Europa“, aber besonders im Titel des zweiten Lehrwerks „Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben“ (Lévy-Hillerich et al., 2010) durch Weglassen des Wortes „Europa“ klar wird. Von 17 Zielen der Agenda 2030 sind in den beiden hier analysierten SDU-Lehrwerken 14 durch behandelte nachhaltige Themen vorhanden und führen zu einem Kompetenzerwerb. Somit ist der SDU fächerübergreifend – die Sprachaktivitäten geschehen anhand von außersprachlichen Inhalten. Das 2004 erschienene Lehrbuch enthält Themen wie z. B.: Internationale Studiengänge, Interkulturelle Unterschiede, Integrationsprozess Europa, Landwirtschaft, Zukunftsperspektiven und Zukunftstechnologien, Bio- und Gentechnologien, Erneuerbare Energien, Informations- und Kommunikationsprozesse u. a. m. – Kannbeschreibungen gibt es allerdings nicht.

Das 2010 durch eine andere Autor*innengruppe entstandene Lehrwerk weist inhaltlich unterschiedliche Themen auf: Stärkung des Selbstbewusstseins, Toleranz gegenüber Anderem, Respekt vor dem Anderen, Aufgeschlossenheit für andere Meinungen, Schlüsselkompetenzen für den Beruf, Nachhaltigkeit, Klimaschutz, Öko-Tourismus, Energiesparen und nachhaltige Energie, Bio-Essen u. a. m. Das sind naheliegende, in der Praxis bewährte Themen. Durch die Themen können bestimmte Kompetenzen entwickelt werden, indem entsprechende Lerntechniken angewendet werden (Barić & Serena, 2016, S. 24) – was kommunikative Sprachaktivitäten mit vier verschiedenen kommunikativen Strategien (Modi) (Europarat, 2020, S. 38) impliziert und die kommunikative Sprachkompetenz entwickelt (Europarat, 2020, S. 152). Der BNE-Kompetenzerwerb hängt konzeptionell mit den RC zusammen: laut de Haan sind „kompetenzorientierte Bildungskonzepte“ „am Output orientiert“, indem sie zeigen, „über welche Problemlösungsstrategien, Handlungskonzepte und -fähigkeiten“ Lernende verfügen sollen (de Haan, 2008, S. 29). Genau das geschieht in allen vier Einheiten des o. g. Lehrbuchs, wo sich vor jedem Kapitel und jeder Phase Kannbeschreibungen befinden, die neben Sprachaktivitäten und kommunikativen Strategien relevante zu erwerbende Kompetenzen auflisten. Aus den bis hier vorgetragenen Überlegungen ergibt sich, dass sowohl die RC als auch die Lehrwerke Merkmale aufweisen, durch die sie gewissermaßen als Vorreiter der Agenda 2030 angesehen werden können.

5 Schlussworte

Der vorliegende Beitrag erscheint nicht von ungefähr im Rahmen des Mottos der IDT 2022 **mit.sprache.teil.haben*, mit dem sich in erster Linie das Teilhaben am „lebenslangen Lernen“ – einem der wichtigsten BNE-Ziele – verbinden lässt: Gleichzeitig kann darin auch eine der Grundlagen der RC für den studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht gesehen werden, in denen von Entfaltung und Förderung von Lernendenautonomie und Methoden- und Medienvielfalt die Rede ist (Goethe-Institut, 2011, S.11). Die Vision lebenslangen Lernens durch digitale und hybride Lernumgebungen könnte für die RC im Sinne einer nachhaltigen Wirkung zusätzliche neue Perspektiven eröffnen, wodurch die Zielsetzung in den RC in der Zukunft noch inter- und transdisziplinärer würde. Wenn Studierende zu berufsfähigen Nachhaltigkeitsbürger*innen werden sollen, die durch Fremdsprachenkenntnisse und Schlüsselkompetenzen für „nachhaltige Entwicklung, globales Lernen und Wertschätzung kultureller Vielfalt“ (Vereinte Nationen, 2015, S. 18 – Unterziel 4.7) sorgen, bieten gerade die RC den entsprechenden Halt sowie eine Fundgrube für das Handeln und die Motivation von Lehrenden und Bildungsinstitutionen. Zu wünschen bleibt im Sinne der Agenda 2030, dass die bestehenden RC im Rahmen einer internationalen Kooperation für die Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften (Vereinte Nationen, 2015, S.19 – Unterziel 4.c), für die Organisation des Fremdsprachenunterrichts an Universitäten und Hochschulen und die Entwicklung von entsprechenden Unterrichtsmaterialien zu Rate gezogen werden, um zur Bildung der in Agenda 2030 angesprochenen „gewaltfreien und effektiven Lernumgebungen“ (Vereinte Nationen, 2015, S. 18 – Unterziel 4.a) beitragen zu können.

Literatur

- Aachener Stiftung Kathy Beys (2015). *Lexikon der Nachhaltigkeit*. https://www.nachhaltigkeit.info/artikel/definitionen_1382.htm
- Barić, K. & Serena, S. (2016). Wozu und wie kooperative Arbeitsformen im studienbegleitenden Deutschunterricht?. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (1), 7–39.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2017). *Bildungsagenda 2030. Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4*. Abgerufen am 12. Februar 2023, von https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/Bildungsagenda%202030_Aktionsrahmen_Kurzfassung_DeutscheVersion_FINAL.pdf
- Duden (o.D.). *Rechtschreibung*. <https://www.duden.de/rechtschreibung>
- Duden (o.D.). *Synonyme*. <https://www.duden.de/synonyme>
- Europarat (Hrsg.) (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*. Klett.

- Goethe-Institut (2011). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen in Bosnien-Herzegowina*. Abgerufen am 4. Februar 2023, von https://www.goethe.de/resources/files/pdf236/rahmencurriculum_buh.pdf
- Goethe-Institut (2014). *Rahmencurriculum für den Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten*. Abgerufen am 4. Februar 2023, von <https://www.goethe.de/resources/files/pdf236/ukraine-rahmencurriculum.pdf>
- Haan, G. de (2008). Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In I. Bormann & G. de Haan (Hrsg.), *Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung* (S. 23–43). VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Jenert, T. (2021). Curriculumforschung. In T. Schmohl & T. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Transdisziplinäre Didaktik* (S. 57–66). transcript.
- Lévy-Hillerich, D. (2016). Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993–2013). In H. Drumbl, R. Gelmi, D. Lévy-Hillerich & M. Nied Curcio (Hrsg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen*. (Bd. 4, S. 23–62). bu.press.
- Lévy-Hillerich, D. & Krajewska-Markiewicz, R. (2004). *Mit Deutsch in Europa studieren, arbeiten, leben*. Fraus.
- Lévy-Hillerich, D., Serena, S., Barić, K. & Cickovska, E. (Hrsg.) (2010). *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben A2/B1*. Arcipelago Edizioni.
- OpenThesaurus.de (o. D.). *Synonyme und Assoziationen*. <https://www.openthesaurus.de/synonyme>
- Prikoszovits, M. (2020). *Berufsbezug in südosteuropäischen DaF-Hochschulcurricula vor und nach der Krise von 2008*. Narr Francke Attempto.
- Rieckmann, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *merz. Zeitschrift für Medienpädagogik*, 65 (4), 10–17.
- Serena, S. & Barić, K. (2015). Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht: Rückblick und Ausblick. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 41, 68–104.
- Serena, S. & Barić, K. (2020). Die Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutschunterricht als Instrumentarium für einen zukünftigen kompetenzorientierten sprach- und fachübergreifenden Fremdsprachenunterricht. In V. Cigan, A.-M. Krakić & D. Omrčen (Hrsg.), *Od teorije do prakse u jeziku struke*, 21 (S. 283–300). UNJSVU.
- Serena, S. & Barić, K. (2021). Zwischen Rat und Tat: Reflexionen zur studienbegleitenden Vermittlung der Fremdsprache Deutsch. *Info DaF*, 48 (1), 15–37.
- Vereinte Nationen (2015). *Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung*. Abgerufen am 4. Februar 2023, von <http://www.un.org/depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>

Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutschunterricht gestern – heute – morgen

Silvia Serena

In diesem Beitrag werden die Grundlagen der in verschiedenen Ländern (Bosnien u. Herzegowina, Kroatien, Republik Makedonien, Polen, Serbien, Slowakei, Tschechien, Ukraine) erschienenen Rahmencurricula (RC) für den studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU) vorgestellt. Der darin angesprochene ganzheitliche sprachenübergreifende kompetenz- und handlungsorientierte Ansatz, aus dem sich die fach-, berufs- und sprachübergreifenden Deskriptoren in den RC ergeben, ist Vorbote des Begleitbandes zum GER (2020).

Aus den RC ergibt sich, dass der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht (SFU) an Studierende aller Studienrichtungen eigene Ziele und Merkmale hat, die ihn vom Erwachsenenunterricht unterscheiden, da die Entwicklung der Persönlichkeit der Studierenden als Menschen und europäische Bürger*innen im Vordergrund stehen: Der SDU/SFU verdient es also, durch aktualisierte Rahmencurricula ausgebaut und unterstützt zu werden.

1 Einleitung

Das Foto in [Abbildung 1](#) zeigt Student*innen, die sich während einer Stunde von studienbegleitendem Deutschunterricht¹ aufgestellt haben, um den folgenden Satz zu bilden: „Nachhaltige Entwicklung bedeutet, dass kommende Generationen die gleichen Gestaltungsmöglichkeiten haben wie wir heute“: Er bildete eine Aufgabe im Rahmen einer dem Thema Umwelt gewidmeten Unterrichtseinheit in einem Lehrwerk, „Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben“, das 2010 für den studienbegleitenden Deutschunterricht aus der Zusammenarbeit von Arbeitsgruppen in acht Ländern entstanden ist. Die Student*innen haben dabei

- mit der Sprache gespielt und durch Spielen etwas Sprache gelernt;
- mit der Sprache gehandelt, im Sinne eines handlungsorientierten Unterrichts;
- miteinander in der Sprache verhandelt, indem sie miteinander ausgehandelt haben, wer sich wo hinstellen sollte;

1 Mit „studienbegleitend“ ist ein Fremdsprachenunterricht gemeint, der Studierende aller Fächer und Studienrichtungen an Universitäten und Hochschulen auf dem Weg zum Beruf begleitet und sich nicht hauptsächlich auf die Sprache (wie bei Germanistik, Anglistik, Romanistik u. ä.) oder auf die Fachsprache konzentriert, sondern der auf die Entwicklung einer Handlungskompetenz in der Fremdsprache ausgerichtet ist.



Abb. 1: Satzkartenspiel (Aufgabe aus Lévy-Hillerich et al., 2010, S. 158) mit Student*innen der Universität Luigi Bocconi in Mailand (Mai 2022: eigenes Foto)

- die Sprache als Werkzeug zum *Ver-stehen* verwendet, im Sinne des Woanders-Stehens, um durch einen anderen Standpunkt die Sprache zu entdecken;
- die Sprache nicht als „Gegenstand“ zum abstrakten Pauken erlebt;
- fach- und sprachübergreifend das Funktionieren der Sprache beobachtet;
- ganzheitlich mit – um den bekannten Ausdruck von Pestalozzi zu verwenden – Kopf, Herz und Hand gelernt.

Sie haben außerdem Kompetenzen entwickelt, denn sie haben

- Einzelteile gesichtet, d. h. sie haben ein Problem in Einzelteile zerlegt und die Reihenfolge für die Einzelteile gesucht und dabei ihre Methodenkompetenz entwickelt;
- ihren Wortschatz erweitert und den Satzbau gefestigt, d. h. sie haben ihre Fachkompetenz entwickelt;
- miteinander die Reihenfolge der Zettel besprochen und beschlossen, d. h. sie haben ihre Interaktions-, Sozial- und Persönlichkeitskompetenz ausgebaut.

Diese Kompetenzen, die nicht isoliert gesehen werden können, sondern immer miteinander verflochten sind, ergeben die Handlungskompetenz in einer Fremdsprache, die während des Unterrichts für akademische Zwecke entwickelt wird, dann aber in den späteren Berufen und im täglichen Leben gebraucht wird (Barić et al., 2019; Barić & Serena, 2019). Grafisch werden diese Kompetenzen in einem Modell zusammengefasst, das in allen Rahmencurri-

cula² für den studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht (ab hier: SDU/SFU) zu finden ist: Ursprünglich wurde es für die Fortbildung des Personals der Mercedes-Benz Group AG verwendet und danach auf den SDU, die entsprechende Aus- und Fortbildung der Lehrer*innen und die Entwicklung von Unterrichtsmaterialien übertragen ([Abb. 2](#)).

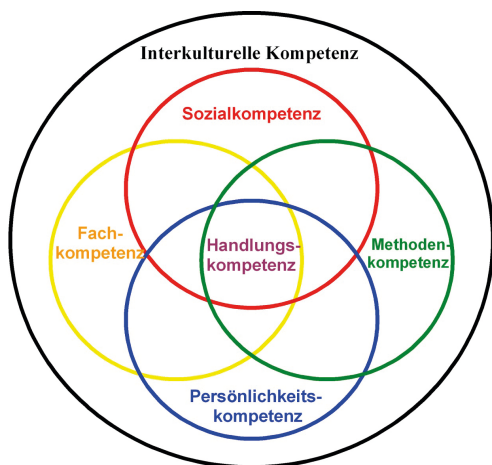


Abb. 2: Kompetenzmodell aller Rahmencurricula: Handlungskompetenz in der Fremdsprache als Ergebnis des Zusammenwirkens von fünf verschiedenen Kompetenzen (aus Goethe-Institut Krakau, 2006, S. 2; eigene farbige Überarbeitung)

2 Was ist ein Rahmencurriculum?

Ein Rahmencurriculum ist kein vorgeschriebenes Lehrprogramm und kein Lehrplan, sondern eine Formulierung von Rahmenbedingungen, die nicht in die Autonomie der Hochschulen und Universitäten eingreifen und sich als Hilfen und Vorschläge für die Planung von Lehr- und Lernprozessen gestalten. Jedes im Rahmen des Hochschulprojektes entstandene Rahmencurriculum ([Abb. 3](#)) hat sich auf der Grundlage der vorher erschienenen entwickelt, hat sie ausgebaut und an die Erfordernisse der Unterrichtssituation des einzelnen Landes angepasst. Die Struktur ist dabei aber immer die gleiche geblieben:

- 2 Die Rahmencurricula entstanden im Rahmen von zwei vom Goethe-Institut mit der Unterstützung der Bosch Stiftung betreuten Hochschulprojekten zwischen 1998 und 2014 unter der Leitung von Dorothea Lévy-Hillerich (Goethe-Institut Warschau/Nancy). Sie sind hier zu finden: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/rcm.html>, hier dagegen alle Publikationen zum Projekt: <https://sdu.studienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/sdu-sammelbibliographie/>.

1. Einleitung und Zielgruppe
2. Prinzipien
3. Ziele
4. Inhalte
5. Methoden
6. Beurteilung und Bewertung
7. Schlussbemerkungen
8. Glossar
9. Anhänge
10. Bibliografie

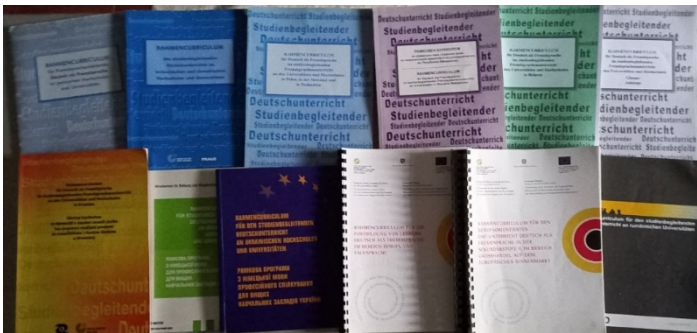


Abb. 3: Rahmencurricula zum studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht: Polen 1998, Tschechien und Slowakei 2002, Polen, Tschechien und Slowakei 2006, Republik Makedonien 2013, Entwurf Belarus 2006, Kroatien 2007, Ukraine 2006 und 2014, RC für den berufsorientierten Unterricht DaF Sekundarstufe II 2002, RC für Fortbildung von Lehrern für DaF im Bereich Berufs- und Fachsprachen 2002, Rumänien (DAAD) 2004. Es fehlen diejenigen, die nur online erschienen sind und auf der Homepage der jeweiligen Goethe-Institute veröffentlicht wurden (eigenes Foto)

2.1 Ursprung der Rahmencurricula

Die ersten Überlegungen entstanden kurz nach dem Fall der Mauer (Lévy-Hillerich, 2016) während der Danziger Sommerkurse 1989, wo sich Deutschdozent*innen zum ersten Mal mit der Frage befassten, was die Studierenden jeglicher Studienrichtung in der Fremdsprache wissen und können sollten, um mit Partner*innen im bisher unerreichbaren Westen verhandeln zu können: „Unterwegs nach Europa“ hieß danach die erste Publikation (Goethe-Institut Warschau, 1994) und kurz darauf entstand durch eine Arbeitsgruppe am Goethe-Institut Warschau das erste RC (Goethe-Institut Warschau, 1998), nach und nach gefolgt von anderen in weiteren Ländern ([Abb. 4](#)). Die Autor*innen waren Deutschdozent*innen und ihre Kommunikationssprache war Deutsch: Daher erschienen die Rahmencurricula auf Deutsch mit einer Fassung in der jeweiligen Landessprache. Sie betreffen zwar in erster Linie den SDU, was aber nicht

bedeutet, dass die Inhalte nicht auch für jeglichen anderen studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht gültig sein können.

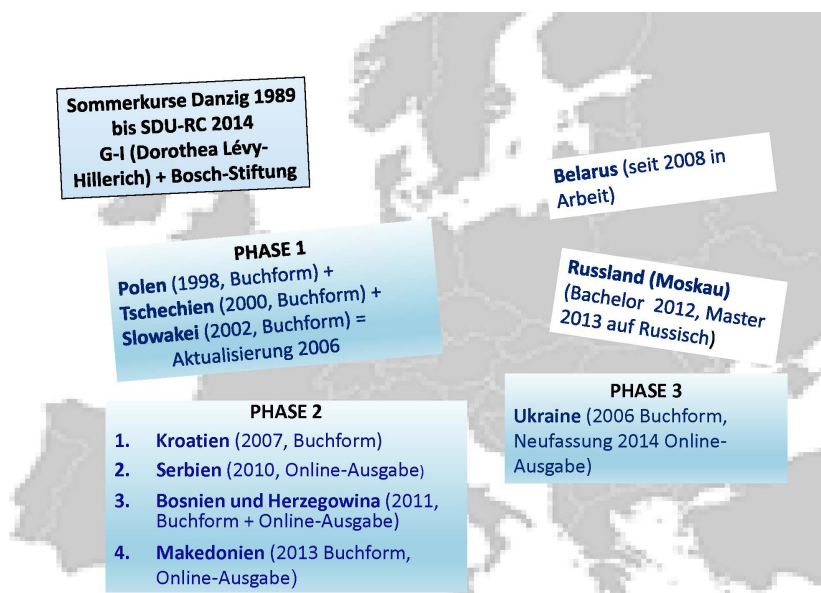


Abb. 4: Entwicklung und Phasen der Erstellung der Rahmencurricula im Hochschulprojekt für den SDU in Europa (eigene Darstellung)

2.2 Was findet man in den Rahmencurricula?

Da es unmöglich ist, in einem kurzen Beitrag alles vorzustellen, was in einem RC zu finden ist, folgen hier nur einige kurze Angaben, die den Leser*innen als Anregung dienen sollen, um selbst in die Rahmencurricula wie in eine Art Wunderkammer einzutauchen (Serena & Barić, 2020), in der man Hilfen bekommt für

- die Planung von Lehr- und Lernprozessen für Studierende und für SDU/SFU-Lehrende in der Aus- und Fortbildung;
- die Entwicklung hochschuladäquater Deskriptoren im Sinne des GER und des Begleitbandes 2020 zum GER;
- die Lehrmittelentwicklung und die Wahl und Didaktisierung hochschuladäquater Textsorten;

- die Entwicklung hochschuladäquater Unterrichtsverfahren, Lernstrategien und Sprachaktivitäten
 - für die einzelnen Sprachniveaus,
 - für den Auf- oder Ausbau bestimmter Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen durch die Sprache,
 - für die Entdeckung der Sprache und der Art und Weise, wie sie in welchen Textsorten für welche Botschaft und welches Ziel funktioniert;
- die Vorbereitung der Absolvent*innen auf Mobilität im Studium und im Beruf;
- die Leistungsbewertung von Studierenden.

2.3 Was ist einzigartig an diesem Hochschulprojekt?

Wie das Foto in [Abbildung 1](#) und das Kompetenzmodell in [Abbildung 2](#) zeigen, ist der Unterrichtsansatz, der die Grundlage der Rahmencurricula bildet (Serena & Barić, 2018), sprach- und fachübergreifend und hat ganzheitlich die Bildung der Studierenden als Menschen und besonders als europäische Bürger*innen im Auge ([Abb. 5](#)).

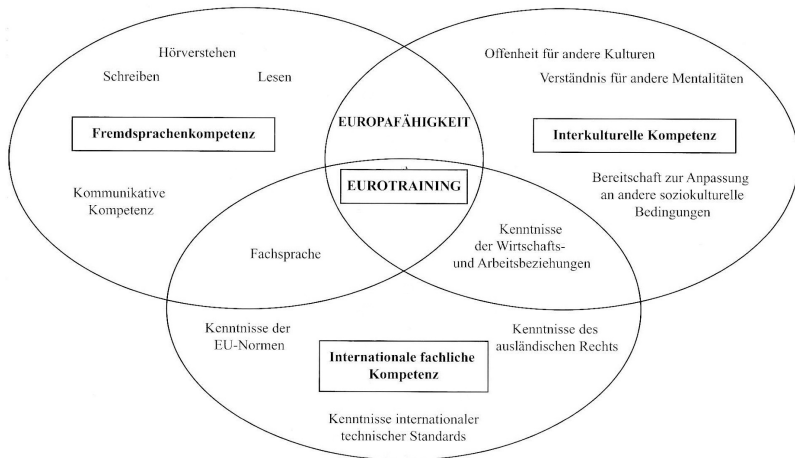


Abb. 5: Anhang Nr. 1 in allen Rahmencurricula (hier entnommen aus Goethe-Institut Krakau, 2006, S. 30)

Es geht in diesem Hochschulprojekt um die Vorbereitung auf lebenslanges Lernen und sowohl auf die Anforderungen des Berufs (z. B. durch Aneignung von Lern- und Arbeitsstrategien zur Informationsaufnahme, -verarbeitung und -weitergabe) als auch auf die Aufgaben des Berufs (z. B. um Planen, Durchführen, Präsentieren, Erproben durch selbstgesteuertes, kreatives, experimentelles Arbeiten/Lernen in der Gruppe).

Europaweit sind diese Rahmencurricula z.Z. das einzige vollständige Instrument zur Planung eines SDU/SFU, der – im Unterschied zu einem zertifikatsorientierten Unterricht – voll dem Bildungsauftrag der Universität entspricht.

3 Rahmencurricula als Vorreiter des Begleitbandes 2020 zum GER: Was bedeutet das für die Zukunft?

Als der Begleitband zum GER 2020 erschien, erlebten die Autor*innen der Rahmencurricula eine freudige Überraschung des Wiedererkennens, indem sie feststellen konnten, dass Vieles, was in den Rahmencurricula schon angerissen war, im Begleitband ausgebaut worden ist. Um allerdings alle Berührungspunkte aufzulisten, wäre ein eigener Beitrag notwendig; Daher sollen hier nur zwei Beispiele angeführt werden.

Das erste betrifft eine Tabelle mit Evaluationsvorschlägen für offene Arbeitsformen (Goethe-Institut Ukraine, 2014, Anhang 26b, S. 119), in der sich die Deskriptoren für Niveau A2 und B1 z.B. auf den Aufbau eines Vortrags, einer schriftlichen Kurzfassung oder auf die sachliche und sprachliche Richtigkeit (Goethe-Institut Ukraine, 2014, S. 119) beziehen. Auch der Begleitband (Europarat, 2020, S. 162–167) bietet zu den gleichen Bereichen Skalen: Diese sind zwar viel detaillierter, sind aber selbstverständlich nicht direkt auf den Unterricht mit Universitätsstudent*innen ausgerichtet, während die Rahmencurricula eine direkt einsetzbare Tabelle mit einer Operationalisierung der pragmatischen Kompetenzen und eine Anwendung der Skalen auf den SDU/SFU zur Verfügung stellen, z.B. im Bereich Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion, Genauigkeit der Aussage und Flüssigkeit.

Das zweite Beispiel betrifft den Begriff „Mediation“: Er war schon im GER 2001 zu finden und daher auch in den in Anlehnung daran entstandenen Rahmencurricula vorhanden, wo ihnen ein ganzer Anhang gewidmet ist. RC 2006 (Goethe-Institut Krakau, 2006, S. 45) führt z. B. in Anhang 8b eine „Liste der Zielaktivitäten in der Sprachmittlung“ auf, die nach und nach in den späteren Fassungen der einzelnen Länder ausgebaut wird (s. Goethe-Institut Ukraine, 2014, S. 109–110): Diese Aktivitäten lassen sich im Begleitband unter „Mediation von Texten“ und „Mediation von Konzepten“ (Europarat, 2020, S. 113–123) nachweisen, aber während sich in den Rahmencurricula nur eine ungegliederte, auf etwa zwanzig Aktivitäten beschränkte Auflistung befindet, ist im Begleitband eine äußerst umfangreiche, sehr detaillierte und nach den Niveaus des Referenzrahmens gegliederte Liste von „can-do-statements“ zu finden. Darunter sind z. B. auch Bezüge zur Datenerklärung im Bereich von „akademischen oder beruflichen Themen“ (Europarat, 2020, S. 118) zu finden, während in den Rahmencurricula von der Zusammenstellung von Daten oder Normen nur im beruflichen Bereich und von entsprechender Zusammenfassung oder von Kommentaren in der Muttersprache die Rede ist (Goethe-Institut Ukraine, 2014, S. 109): Es würde sich also lohnen, in den Rahmencurricula diesen Bereich

auszubauen, der nur einer von vielen ist, der aus dem Begleitband für die spezielle Adressat*innengruppe der Studierenden adaptiert werden könnte.

Viele weitere Beispiele könnte man anführen, um zu zeigen, wie aktuell diese Rahmencurricula sind, wie sehr sie den Grundlagen des GER 2001 (Europarat, 2001) und des Begleitbandes entsprechen und wie ertragreich es sein kann, sich für die Weiterentwicklung und den Ausbau dieses Hochschulprojekts einzusetzen. Im Allgemeinen gilt für die Funktion der Rahmencurricula genau die „Hauptfunktion“ des Begleitbandes, der sich als „Ressource“ (Europarat, 2020, S. 52) und „Instrumentarium“ (Europarat, 2020 S. 53) definiert, aus dem Lehrende Deskriptoren „je nach ihrer Relevanz für den besonderen Kontext auswählen können und wenn nötig adaptieren können“ (Europarat, 2020 S. 52).

Sowohl im Bereich der kommunikativen Sprachaktivitäten und -strategien (Europarat, 2020 S. 57–143) als auch in dem der linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Kompetenz (Europarat, 2020 S. 152–167) und sogar im Bereich der plurilingualen und plurikulturellen Kompetenz (Europarat, 2020 S. 144–151) gibt es außerdem Anwendungsbeispiele: Eines ist das Lehrwerk von Lévy-Hillerich et al. (2010) „Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben“ – das letzte, das als Umsetzung der Rahmencurricula für den SDU entstanden ist, aber nach dem Ableben des Verlegers nicht mehr nachgedruckt werden kann und ohnehin aktualisiert werden müsste.

Hauptgrund, weshalb es das Projekt nicht verdient, im Fließen der Zeit unterzugehen, ist nicht nur die Notwendigkeit, die noch immer gültige Arbeit zu würdigen, die in langen Jahren aus selbstlos engagierten Arbeitsgruppen in verschiedenen Ländern entstanden ist (Serena & Barić, 2015), sondern besonders der Weitblick, der sich auf die Bildung von europäischen Bürger*innen durch Fremdsprachen konzentriert – eine Bildung, die nur bei der Generation der Universitätsstudent*innen beginnen kann und die bisher durch den SDU/SFU nur Osteuropa und nicht auch Westeuropa – also nicht ganz Europa – betroffen hat (mehr dazu in Barić & Serena, 2020). Es ist nicht möglich, im Rahmen des vorliegenden Beitrages die Gründe zu analysieren, weshalb der Ansatz in osteuropäischen Ländern Anklang gefunden hat und in Westeuropa nicht (unter den im Projekt eingewobenen Ländern sind in der zweiten Phase z. B. auch Frankreich und Italien und in beiden Ländern hat sich das Projekt nicht weiterentwickelt): Allerdings droht das Projekt auch in den oben aufgeführten osteuropäischen Ländern unterzugehen, da es auf dem Einsatz von Einzelkämpfer*innen ohne einen flächendeckenden institutionellen Hintergrund beruht und machtlos dem allgemeinen Rückgang des Unterrichts aller Fremdsprachen gegenübersteht.

Der vorliegende Beitrag versteht sich als ein Hilferuf, das hier beschriebene Hochschulprojekt nicht sterben zu lassen, weil es die allgemeine sprachliche Bildung von Hochschulabgänger*innen aller Studienrichtungen in ganz Europa betrifft – ein Hilferuf allerdings im vollen Bewusstsein, dass es sich dabei um ein äußerst brisantes Politikum handelt, weil damit an die Türen von Hochschulpo-

litik, Fremdsprachenpolitik und Curriculumforschung gepocht und das gesamte Bildungswesen vor die Frage gestellt wird: „Was für Menschen sollen unsere Hochschulabgänger*innen werden?“ Von der Antwort über die Art und Weise, wie Studierende zu einer Fremdsprache stehen sollen (zur Frage der Mehrsprachigkeit im GER und der Sprachengerechtigkeit siehe Krumm, 2023) und *was sie wie* in einer Fremdsprache können sollen (Frage der Kompetenzen in der Kommunikation), hängt das Verständnis der Aufgabe eines Hochschul-Fremdsprachenunterrichts ab: Er sollte curricular sein, nicht von Lehrplänen bestimmt werden, wie dies z. B. an manchen Universitäten in Italien und Spanien der Fall ist (Prikoszovits, 2020), und nicht Standardisierungsversuchen unterworfen sein, „die sich zum Ziel setzen, Leistungen zu objektivieren und zu messen und sie auf diese Weise vergleichbar zu machen“ (Krumm, 2009, S. 110 zitiert nach Feld-Knapp, 2023, S. 288). Außerdem sollte er die gesamten Studien tatsächlich *begleiten* (leider wird hingegen der Begriff „studienbegleitend“ oft z. B. für Crashkurse für ausländische Studierende oder für Fremdsprachenkurse als ein Wahlfach verwendet, das durch eine Anzahl von ECTS-Punkten anlockt: zum Begriff siehe z. B. Ylönen, 2016; Serena & Barić, 2021) und er sollte bei Studierenden „interkulturelle fachbezogene und sozial persönliche Kompetenzen“ sowie „Anpassungsfähigkeit, Autonomie und Mobilität“ (Goethe-Institut Ukraine, 2014, S. 4) entwickeln. Dies ist nur durch die Entwicklung eines Rahmencurriculums möglich, wenn durch dessen Hilfe Hochschullehrer*innen gezeigt wird, „wie sie den studienbegleitenden Deutschunterricht nach den aktuellen Anforderungen an zukünftige Fachkräfte ausrichten können“ (Goethe-Institut Ukraine, 2014, S. 4): Der Begriff „Deutschunterricht“ ist allerdings mit „Fremdsprachenunterricht“ ersetzbar, da sich zwar manche Beispiele in den Anhängen auf die deutsche Sprache beziehen, sich aber die Prinzipien und der gesamte Aufbau, der den Bedürfnissen von Studierenden aller Fächer und dem Bedarf an professioneller Bildung entspricht, auf den Unterricht anderer Fremdsprachen übertragen lassen, so dass sich der „Kreislauf der Entwicklung und Überarbeitung von Curricula“ (Seyfarth, 2015, S. 57), aus dem die verschiedenen RC im Laufe der Jahre entstanden sind, immer wieder neu weiter entwickelt.

Mein Plädoyer richtet sich also an alle Ohren, die es hören wollen und die der Meinung sind, dass der GER und der Begleitband nicht nur Ideale auf dem Papier bleiben sollen, sondern auf europäischer Hochschulebene in jeglicher Studienrichtung durch einen curricularen Fremdsprachenunterricht umgesetzt werden sollen – Ohren, für die das schöne deutsche Sprichwort „wo ein Wille ist, ist auch ein Weg“ nicht nur ein Sprichwort bleibt ...

Literatur

Barić, K., Kic-Drgas, J. & Serena, S. (2019). Interaktion im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht zur Entwicklung von sprachlicher Handlungskompetenz im Studium, im Beruf und im Alltag. *Germanica Wratislaviensia*, 144, 293–307.

- Barić, K. & Serena, S. (2019). Rahmencurricula für Studienbegleitenden Deutschunterricht: Eine Hilfe für das Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden. In J. Kic-Drgas & M. Zawacka-Najgeburska (Hrsg.), *Fachsprachen in Didaktik und Translorik: Theorie und Praxis/LSP in teaching and translation: Theory and practice* (S. 49–67). Peter Lang Verlag.
- Barić, K. & Serena, S. (2020). Curricularer Rahmen für studienbegleitenden Deutschunterricht in Ost und West: Notwendigkeit oder Utopie? Ein Blick in die Umsetzung in Lehrwerken. In M. Krawiec & J. Kic-Drgas (Hrsg.), *Foreign language learning and teaching in theory, practice and research* (S. 151–183). Verlag Dr. Kovač.
- Feld-Knapp, I. (2023). Curriculumentwicklung für Lehren, Lernen und Studieren des Deutschen als Fremdsprache. In K.-B. Boeckmann, H. Schweiger, S. Reitbrecht & B. Sorger (Hrsg.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben, Bd. 1, Mit Sprache handeln. Partizipativ Deutsch lernen und lehren* (S. 285–298). Erich Schmidt Verlag.
- Europarat (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt
- Europarat (Hrsg.) (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen – lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*. Klett.
- Goethe-Institut Krakau (Hrsg.) (2006). *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an den Universitäten und Hochschulen in Polen, in der Slowakei und in Tschechien*. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/rcm.html#i7286835>
- Goethe-Institut Ukraine (Hrsg.) (2014). *Rahmencurriculum für Studienbegleitenden Deutschunterricht an ukrainischen Hochschulen und Universitäten*. <https://www.goethe.de/ins/ua/de/spr/unt/kum/dbs/rcr.html>
- Goethe-Institut Warschau (Hrsg.) (1994). *Unterwegs nach Europa. Wirtschaftssprache Deutsch*. Inhaltsgestaltung: Dorothea Lévy-Hillerich. Übersetzung ins Polnische: Hanna Krogulska. Goethe-Institut Warschau.
- Goethe-Institut Warschau (Hrsg.) (1998). *Rahmencurriculum für Fremdsprachenlektorate Deutsch als Fremdsprache an polnischen Hochschulen und Universitäten*. <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/rcm.html#i7116526>
- Krumm, H.-J. (2009). Was lernt man, wenn man Sprachen lernt? In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung. Arbeitspapiere der 29. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 104–112). Narr.
- Krumm, H.-J. (2023). Sprachengerechtigkeit. Abschlussvortrag bei der IDT 2022, 20. August 2022. In T. Fritz, B. Sorger, S. Reitbrecht & H. Schweiger (Hrsg.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben, Bd. 5, Sprachenpolitik und Teilhabe* (S. 313–324). Erich Schmidt Verlag.

- Lévy-Hillerich, D. (2016). Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993–2013). In H. Drumbl, R. Gelmi, D. Lévy-Hillerich & M. Nied Curcio (Hrsg.), *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen* (Bd. 4, S. 23–62). bu.press.
- Lévy-Hillerich, D., Serena, S., Barić, K. & Cickovska, E. (Hrsg.) (2010). *Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben A2/B1*. Arcipelago Edizioni.
- Prikoszovits, M. (2020). *Berufsbezug in südosteuropäischen DaF-Hochschulcurricula vor und nach der Krise von 2008. Untersuchungen an Lehrplänen aus Italien und Spanien*. Narr Francke Attempto.
- Serena, S. & Barić, K. (2015). Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht. Rückblick und Ausblick. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 41, 68–104.
- Serena, S. & Barić, K. (2018). Rahmencurricula als Grundlage für einen studienbegleitenden berufsorientierenden Fremdsprachenunterricht. *Inter Alia*, 5, 17–36. http://www.interalia.si/files/2018/07/Inter_alia_5_Serena-Baric.pdf
- Serena, S. & Barić, K. (2020). Die Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutschunterricht als Instrumentarium für einen zukünftigen kompetenzorientierten sprach- und fachübergreifenden Fremdsprachenunterricht. In V. Cigan, A.-M. Krakić & D. Omrčen (Hrsg.), *Od teorije do prakse u jeziku struke*, 21 (S. 283–300). UNJSVU.
- Serena, S. & Barić, K. (2021). Zwischen Rat und Tat: Reflexionen zur studienbegleitenden Vermittlung der Fremdsprache Deutsch. *Info DaF*, 48 (1), 15–37.
- Seyfarth, M. (2015). Empirische Curriculumentwicklung. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 41, 55–67.
- Ylönen, S. (2016). Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international (2): Einführung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (1), 1–6. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3054/>

Praktikumsplätze für Studierende von Deutsch auf Lehramt einer Universität im Südosten Brasiliens

Giovanna Lorena Ribeiro Chaves, Paulo Astor Soethe

Der Kurzbeitrag beleuchtet den Kontext, in dem die Deutschlehrer*innen-ausbildung an der Universidade Federal Fluminense (UFF) im Südosten Brasiliens stattfindet. Die Sprachpolitik für die Grundbildung im Lande hat die bereits eingeschränkte Präsenz des Deutschunterrichts in den Schulen und damit auch die Ausbildungsplätze für künftige Deutschlehrer*innen gefährdet, insbesondere in den öffentlichen Schulen, die von mehr als vier Fünfteln der brasilianischen Bevölkerung im schulpflichtigen Alter besucht werden. In diesem Kontext und in ihrer Position als öffentliche Universität sollte die UFF Wege finden, einen Beitrag zur Grundschulbildung zu leisten, Räume für die Ausbildung von Deutschlehrer*innen zu erobern und die Elitisierung des Deutschunterrichts im Land abzulehnen.

1 Einleitung

Die Universidade Federal Fluminense (UFF) liegt in der Stadt Niterói bei Rio de Janeiro und beide befinden sich im Bundesstaat Rio de Janeiro in der südöstlichen Region des Landes. Die UFF ist eine von insgesamt 69 öffentlichen Hochschuleinrichtungen, die brasilienweit vom Bund finanziert werden und eine der 16 öffentlichen Universitäten in Brasilien, die Deutschlehrer*innen ausbilden. In den meisten dieser Einrichtungen haben die Studierenden die Wahlmöglichkeit, sowohl in Deutsch als auch in der Muttersprache des Landes, dem Portugiesischen, einen Studiengang auf Lehramt zu absolvieren. An der UFF ist der Doppelabschluss obligatorisch. Somit dauert das Lehramtsstudium fünf Jahre. Fächer wie Sprach- und Literaturwissenschaften, Portugiesisch, Deutsch, Latein sowie brasilianische, portugiesische und deutsche Literatur machen das Curriculum aus. Doch es muss auch recht viel im angewandten bzw. didaktischen Bereich belegt werden. Ab dem zweiten Studiensemester beginnen die Fächer in den Bereichen Sprach- und Literaturunterricht in der Schulbildung, Didaktik, Angewandte Linguistik, Grundkenntnisse über Schulbildung, Forschung und Unterrichtspraxis (GLE, 2023).

Die Praktikumsveranstaltungen sowohl der Muttersprache Portugiesisch als auch der Fremdsprache Deutsch werden von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität angeboten. Die Fächer zur Forschung und Unterrichtspraxis im Bereich Fremdsprache Deutsch umfassen 470 der insgesamt 3730 Stunden des gesamten Studiums. Sie untergliedern sich in drei Fächer, die in den letzten drei Semestern absolviert werden sollen, und sind in aufeinander aufbauenden und sich ergänzenden Phasen organisiert. Im Unterricht werden theoretische Texte gelesen und diskutiert, sie sollen die Aktivitäten untermau-

ern, die im Praktikum durchzuführen sind: von der Beobachtung bis zur Erstellung des didaktischen Materials sowie zum Erteilen des von Studierenden geplanten Unterrichts.

In der Schule werden Beobachtungen von Klassen und Schüler*innen sowie Gespräche und Interviews mit Lehrer*innen durchgeführt. Diese Beobachtungen und Dialoge unterstützen die Konzeption und Ausarbeitung der didaktischen Materialien und der Unterrichtsplanung, die der*die Praktikant*in mit Blick auf die Schüler*innen und den im Praktikum beobachteten Kontext erstellt. Nach der ersten Bestimmung von Thema und Lernzielen einer eigenen didaktischen Einheit recherchieren die Studierenden spezifische theoretische Texte, die die Ausarbeitung des Materials und die Unterrichtsplanung unterstützen.

2 Der Deutschunterricht als Arbeitsfeld für Absolvent*innen

Mögliche Arbeitsfelder der künftigen Lehrer*innen im Bereich Deutsch als Fremdsprache in der Stadt Niterói sind Kurse für Erwachsene an privaten Institutionen oder Privatunterricht in der informellen Arbeit, die selbständige Lehrer*innen anbieten können. In der benachbarten Stadt Rio de Janeiro gibt es aber auch drei Privatschulen, in denen Deutsch von der Grundschule bis zur Sekundarstufe Pflicht ist; drei Schulen der Stadtverwaltung von Rio de Janeiro, an denen Deutschunterricht in der Grundschule angeboten wird; und eine bundesstaatliche Schule, an der Deutsch in der Sekundarstufe unterrichtet wird.

Das Erweiterungspotenzial von Arbeitsplätzen ist für die Absolvent*innen in der Region sehr groß, vor allem wenn man berücksichtigt, dass es in der Nachbarstadt Rio de Janeiro nur gut zwanzig Kilometer entfernt zwei weitere große Universitäten gibt, eine Bundes- und eine Landesuniversität, die ebenfalls Lehrer*innen für Deutsch als Fremdsprache ausbilden. Zum Vergleich können wir die Lage im benachbarten Bundesstaat São Paulo heranziehen, der ebenfalls in der südöstlichen Region liegt. Mit zwei Landesuniversitäten hat der genannte Bundestaat etwa dreimal so viele Schulen mit Deutschunterricht pro Einwohner*innen wie der Bundesstaat Rio de Janeiro.¹

Die Sprachpolitik des Landes in den letzten Jahren trägt jedoch nicht zur Ausweitung des Deutschunterrichts im Schulwesen bei. Ende 2017 wurde eine

1 Laut der Falemão-Website des brasilianischen Goethe-Instituts gebe es 38 öffentliche Schulen und 19 private Schulen mit Deutschunterricht im ganzen Bundesland São Paulo. Die genannte Website gibt nicht das Datum der letzten Aktualisierung der registrierten Informationen an und somit kann man nicht genau wissen, ob die angegebenen Zahlen zurzeit gelten, aber die Daten zeigen den Kontrast zwischen den beiden brasilianischen benachbarten Bundesländern mit der größeren Anzahl von Schuleinrichtungen, die Deutsch im Bundesland São Paulo anbieten. Siehe Goethe-Institut Brasilien (o. D.).

neue Nationale Gemeinsame Grundlage des Schulcurriculums verabschiedet, die seitdem für die gesamte neunjährige Schulbildung in Brasilien gilt. Darin wird der Unterricht der englischen Sprache zur Pflicht gemacht, und der Schulunterricht anderer Fremdsprachen ist gar nicht vorgesehen. Bundesstaaten und Gemeinden können andere Sprachen zusätzlich anbieten, es ist allerdings eher unwahrscheinlich zu erwarten, dass unter den gegebenen Bedingungen die Schulbehörden neue Lehrkräfte einstellen und die notwendige Infrastruktur schaffen, um das Angebot anderer Fremdsprachen außer der Pflichtfremdsprache Englisch zu ermöglichen.

Der politische Wille schwankt und mit ihm die Nachhaltigkeit von Initiativen für den Deutschunterricht im Schulwesen. Trotz des neueren Rückschlags im Bereich der Sprachen- und Bildungspolitik besteht in Brasilien das Angebot von Deutsch hauptsächlich an privaten Schuleinrichtungen weiter und die Lernendenzahlen sind in diesem Bildungsbereich stabil (Auswärtiges Amt, 2020, S. 40–41). 82,6 % der Schüler*innenpopulation im Lande absolviert aber ihre Grundausbildung an öffentlichen Schulen (INEP, 2021, S. 17) und das Angebot von Deutsch in diesen Einrichtungen ist sehr gering. Somit sind in Brasilien im Allgemeinen und auch im Bundesstaat Rio de Janeiro nur die Eliten besser in der Lage, Fremdsprachen in privaten Kursen zu lernen, da sich der obligatorische Sprachunterricht in der Schule auf Englisch beschränkt. Das Erlernen von Fremdsprachen ist im brasilianischen Kontext ein elitäres Unterfangen.

Die UFF liegt in einer der bevölkerungsreichsten Regionen des Landes. Im Jahr 2021 war Rio de Janeiro der brasilianische Bundesstaat mit dem dritthöchsten monatlichen Pro-Kopf-Haushaltseinkommen (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2021a). Der Bundesstaat weist jedoch eine der ungleichsten Einkommensverteilungen im ganzen Land auf, mit einer hohen Einkommenskonzentration bei einigen wenigen (IBGE, 2022, S. 55–56). Die Großstadt Niterói, Hauptsitz der Universität, liegt mit gut 500.000 Einwohnern*innen im Südosten Brasiliens und gehört zum Großraum Rio de Janeiro, in dem insgesamt über 12 Millionen Menschen leben (IBGE, 2021b). D. h. gut 5 % aller Brasilianer*innen leben in dieser Metropole. Die Oberschicht und die obere Mittelschicht machen in Rio nur 10 % der Bevölkerung aus, unter der Armutsgrenze leben 33 % der Gesamtpopulation.

In der Stadt Niterói gibt es keine Grundschulen, an denen Deutsch unterrichtet wird, aber, wie bereits erwähnt, gibt es in der angrenzenden Stadt Rio de Janeiro insgesamt drei private und vier öffentliche Schulen, die Deutsch als Unterrichtsfach im Lehrplan haben. Unter den privaten schulischen Einrichtungen sind die Deutsche Schule Corcovado, die Cruzeiro-Schule und die Schweizerisch-brasilianische Schule (Gondar et al., 2021, S. 249). Die drei Einrichtungen bestehen schon seit mehr als fünf Jahrzehnten in der Stadt und

werden zumeist von Schüler*innen aus wohlhabenden Familien besucht.² Im Bereich der öffentlichen Bildung gibt es seit den 2000er Jahren Initiativen, denen es trotz der neuen Gesetzgebung gelungen ist, den Deutschunterricht an drei öffentlichen Schulen in der Stadt bis heute zu erhalten.

Das derzeitige Angebot von Deutsch im öffentlichen Schulsystem von Rio de Janeiro wurde durch lokale Programme der Stadt- und Landesregierung mit Blick auf internationale Großveranstaltungen gerichtet, die die Stadt organisiert hat, wie z. B. das Finale der Fußballweltmeisterschaft im Jahr 2014 und die Olympischen Spiele im Jahr 2016 (Godiva, 2020). Im Jahr 2009 wurde das Programm „Rio, Criança Global“³ ins Leben gerufen, um das Erlernen der englischen Sprache in den Schulen bereits in den ersten Jahren der Grundschule zu fördern. Im Rahmen dieses Programms war es möglich, das Angebot an Sprachen wie Spanisch, Französisch und Deutsch zu erweitern. Von 2013 bis 2017 nahmen zehn Schulen mit englischer Sprache und eine Schule mit spanischer Sprache am Programm teil. Im Jahr 2018 gab es neun Schulen mit Englisch, zwölf Schulen mit Spanisch und drei Schulen mit Deutsch. Zwei dieser drei Schulen bieten Deutschunterricht in den ersten Jahren und die dritte Schule in den letzten Jahren der Grundschulausbildung an (Bolácio Filho et al., 2020, S. 147).

Obwohl es keine öffentliche Ausschreibung für die Einstellung von Deutschlehrer*innen gab, wurde das Angebot durch das Interesse von fünf Lehrkräften ermöglicht, die schon die Landessprache Portugiesisch im Schulsystem unterrichteten, aber auch eine universitäre Ausbildung in Deutsch hatten. Im Jahr 2018 unterrichteten diese fünf Lehrkräfte 923 Schüler*innen an den drei Schulen (Bolácio Filho et al., 2020, S. 147).

Im Jahr 2022 eröffnete die Regierung des Bundesstaates Rio de Janeiro eine Interkulturelle Schule Brasilien-Deutschland für die Ausbildung auf Sekundarerschulniveau. Schwerpunkte der Schule sind das Erlernen der deutschen Sprache sowie die Vorbereitung auf den Arbeitsmarkt. Die Eröffnung der Schule ist Teil des Programms „Interkulturelle Sekundarstufe“, das auch andere Sprachen berücksichtigt. Dieses Programm ist der Zweig eines Projekts der Regierung des Bundesstaates Rio de Janeiro, das Jugendlichen im Rahmen von öffentlich-privaten Partnerschaften mit dem Ziel ihrer besseren Eingliederung in den Arbeitsmarkt eine Vollzeitausbildung anbietet (Godiva, 2020, S. 219).

Für eine der Gesellschaft verpflichtete Deutschlehrer*innenausbildung ist es notwendig, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, zumindest einen guten Teil der 470 Stunden Praktikum in privaten und besonders in öffentlichen Schulen, die Deutschunterricht im Lehrplan anbieten, zu absolvieren.

-
- 2 Außer Einschreibegebühren oder Gebühren für neue Schüler*innen, die bis zu 15.000 Real betragen können, schwanken die monatlichen Kosten für die Oberstufe der Sekundarschule an diesen Einrichtungen beispielsweise zwischen 3 970,35 und 8 385,67 Real (Tenente, 2023; Veja Rio, 2022; Velleda et al., 2021).
 - 3 In freier Übersetzung bedeutet der Name des Programms „Rio, Globales Kind“.

Für viele Student*innen der UFF ist ein Praktikum in diesen Einrichtungen jedoch aufgrund der Kosten und des Zeitaufwands für die Anreise nicht realisierbar, da diese Einrichtungen sich alle in der Stadt Rio de Janeiro befinden und die meisten Studierenden in Niterói oder sogar in noch weiter von Rio de Janeiro entfernten Städten leben und arbeiten. Die Möglichkeiten der Hospitation während des Praktikums beschränken sich für viele auf Präsenz- oder Online-Privatkurse für Erwachsene.

Praktika von UFF-Student*innen in privaten Schulen in Rio de Janeiro, in denen Deutsch unterrichtet wird, könnten durch Fahrtkostenzuschüsse oder ähnliche Förderungen erleichtert werden. In den Schulen der Stadtverwaltung von Rio de Janeiro können die Praktika der Studierenden durch Programme der Bundesregierung ermöglicht werden, die Stipendien für die Lehrer*innenausbildung finanzieren. Dadurch könnten die Studierenden einen Teil ihres Arbeitspensums und ihres Gehalts aufgeben, um sich dem Praktikum in DaF richtig zu widmen. Stipendienprogramme dieser Art bestehen in Brasilien seit mehreren Jahren, Beispiele sind PIBID und Programa de Residência Pedagógica⁴. In diesen Programmen muss die Universität sich mit einem Projekt einschreiben. Das Projekt muss von der Bundesregierung genehmigt werden und erst dann kann die Universität Ausschreibungen für die Auswahl von Stipendiat*innen eröffnen. Die UFF hat 2022 ein Projekt für beide Programme eingereicht, aber nur den Lehrer*innenausbildungen in Portugiesisch, Englisch und Spanisch wurden Stipendien gewährt, weil das Budget begrenzt war.

Das Amt für Grundbildung der Stadt Rio de Janeiro hat sich bemüht, die vor einigen Jahren begonnenen Maßnahmen, mit denen das bestehende Angebot im öffentlichen Schulwesen verfeinert werden soll, im Jahr 2022 fortzusetzen. Eine im Jahr 2022 angesetzte Forschungs-, Studien- und Arbeitsgruppe soll einen Lehrplan und Unterrichtsmaterialien für den Deutsch- und Französischunterricht des Schulwesens ausarbeiten. Die Leitung der Gruppe genehmigte die Teilnahme von Studierenden, allerdings ohne finanzielle Unterstützung. Von den beiden UFF-Student*innen, die die finanziellen und zeitlichen Möglichkeiten zur Teilnahme hatten, konnte nur einer an mehreren Sitzungen teilnehmen, da er in Rio de Janeiro wohnte.

Auch in der Stadt Niterói ist es notwendig, Räume für die Arbeit mit der deutschen Sprache und Kultur sowie für die Ausbildung künftiger Lehrer*innen zu schaffen. Insbesondere in diesen Kontexten, in denen es noch keine Projekte

4 Die Abkürzung PIBID bedeutet in freier Übersetzung „Institutionelles Programm für Stipendien zur Einführung in die Lehre“. Siehe mehr unter <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/pibid>. Programa Residência Pedagógica ist ein Praktikumsprogramm für Studierende auf Lehramt, die die letzten Jahre des Studiengangs absolvieren und bald das Studium abschließen. Siehe mehr unter <https://www.gov.br/capes/pt-br/acao-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>.

gibt, versuchen die Dozent*innen der UFF, Praktiken ihrer Studierenden zu fördern, die die sprachliche Ausbildung und interkulturelle Sensibilisierung der betroffenen Schüler*innen anstreben. Im Kontext von öffentlichen Schulen kann sich der Schwerpunkt der Tätigkeit von auszubildenden Lehrkräften gerade nicht auf die Sprachvermittlung beschränken. Die große Anzahl von Schüler*innen in den Klassen und die begrenzte Anzahl von Wochenstunden, normalerweise zwei à 50 Minuten, erfordern von den Lehrkräften große Anpassungsfähigkeit und kreative Unterrichtsplanung. In einigen Fällen gibt es Schüler*innen, die selbst in den letzten Klassen der Grundschule das Lesen und Schreiben in der Muttersprache noch nicht beherrschen. Die Arbeitsbedingungen von Lehrer*innen sind eher ungünstig, nicht selten müssen sie sich um Hunderte von Schüler*innen kümmern, deren Klassen in verschiedenen Schulen verstreut sind.

Wenn die Student*innen jedoch nicht die Möglichkeit haben, die Realität des Deutschunterrichts in der Grundschule zu beobachten, zu erleben und darüber nachzudenken, auch um einen Beitrag zur Grundbildung zu leisten, dann lassen sie die dafür zuständigen Entscheidungsträger*innen erdulden zu, dass die derzeitige Sprachpolitik in Brasilien fortgeführt wird und dass dadurch die Elitisierung des Deutschunterrichts im Lande weiterhin fortschreitet. Als öffentliche Anstalt, die mit öffentlichen Geldern finanziert wird, sollten die Lehramtsstudiengänge für Deutsch an öffentlichen Universitäten ihre Studierenden darauf vorbereiten, in den verschiedenen Lehrgebieten professionell zu handeln, vor allem aber zur Weiterentwicklung des öffentlichen Schulwesens beizutragen und dabei das reiche Potenzial derjenigen nutzen, die sich inmitten zweier unterschiedlicher Kulturen befinden, die sich in interkulturellen und interdisziplinären Dialogen gegenseitig bereichern können.

3 Fazit

In den großen Ballungszentren des Bundesstaates Rio de Janeiro gibt es ein großes Potenzial für die Ausbildung guter Deutschlehrer*innen und für die Schaffung neuer Räume für den Deutschunterricht im öffentlichen Schulwesen. In diesem Zusammenhang ist es aber notwendig, die aktuelle Sprachpolitik, die die Bedingungen für die Ausweitung des Deutschunterrichts in Brasilien verschlechtert hat, zu umgehen und Räume für die Arbeit mit der deutschen Sprache und Kultur zu schaffen, die gleichzeitig Räume für die Ausbildung künftiger Deutschlehrer*innen sind.

Öffentliche Universitäten wie die Universidade Federal Fluminense haben neben der grundsätzlichen Aufgabe der Ausbildung von ausgezeichneten Lehrerinnen und Lehrern die ethische Aufgabe, sich für die Demokratisierung des Fremdsprachenangebots einzusetzen und anzuregen, dass ihr Wissensgebiet Fremdsprachen, das unterschiedliche Kulturen vermittelt, Beiträge zur zunehmenden Entfaltung des öffentlichen Schulwesens leistet. Anstrengungen sind nun an drei Fronten erforderlich: exzellente Lehrer*innenausbildung; Maßnah-

men zur Erhöhung der Präsenz der deutschen Sprache in den Schulen; und Schaffung von institutionellen Räumen sowie Initiativen zur konsequenten Vervollkommnung des Angebots von Fremdsprachenunterricht vor allem im öffentlichen Schulbereich.

Literatur

- Auswärtiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit: Datenerhebung 2020*. Auswärtiges Amt. <http://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47f-db9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>
- Bolácio Filho, E. S., Marques-Schäfer, G., Ferreira, M. A. V. & Almeida, M. V. V. (2020). Ensino plurilíngue e intercultural no ensino fundamental: A experiência da introdução do ensino de alemão em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. In D. C. Daher, T. Pereira & M. Savedra (Hrsg.), *O ensino plurilíngue na escola pública: Desafios em tempo de globalização* (S. 134–152). Editorarte.
- GLE (2023). *Formulário de estrutura curricular – Distribuição das disciplinas/periodização*. http://ggl.letras.uff.br/wp-content/uploads/sites/543/2023/01/ec_distribuicao_das_disciplinas_periodizacao_alema%CC%83o.pdf
- Godiva, S. (2020). Ações glotopolíticas para o ensino de alemão na rede pública do Rio de Janeiro. In D. C. Daher, T. Pereira & M. Savedra (Hrsg.), *O ensino plurilíngue na escola pública: Desafios em tempo de globalização*. Editorarte.
- Goethe-Institut Brasilien (o. D.). *Faleão*. <https://www.goethe.de/ins/br/de/spr/eng/fmo.html>
- Gondar, A. F. P., Ferreira, M. A. V. & Bolácio Filho, E. S. (2021). Fremdsprachendidaktische Professionsbildung in Brasilien: Herausforderungen und Ausichten am Hochschulbildungsstandort Rio de Janeiro. In P. Voerke, D. Uphoff & D. H. Gruhn (Hrsg.), *Germanistik in Lateinamerika: Entwicklungen und Tendenzen* (S. 243–265). Universitätsverlag Göttingen.
- INEP (2021). *Resumo Técnico. Censo Escolar da Educação Básica*. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2021a). *IBGE divulga o rendimento domiciliar per capita 2021*. https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Renda_domiciliar_per_capita/Renda_domiciliar_per_capita_2021.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2021b). *Estimativas da População*. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] (2022). *Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira: 2022*. IBGE.

- Tenente, L. (2023, 12. Jänner). *Escolas bilingues e internacionais no Brasil cobram mensalidades de até R\$ 12 mil; saiba como funcionam*. G1. <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/01/12/escolas-bilingues-e-internacionais-no-brasil-cobram-mensalidades-de-ate-r-12-mil-saiba-como-funcionam.ghtml>
- Veja Rio (2022, 10. Dezember). *Quanto custa estudar nas escolas mais caras do Rio*. <https://vejario.abril.com.br/cidade/preco-escolas-mais-caras-rio-forbes-ranking-cruzeiro-santo-inacio-eleva/>
- Velleda, I., Mattos, B., Mafra, E., Simonetti, G., Castro, M. & Fernandes, V. (2021, 9. November). *Quanto custa estudar em 31 das escolas mais caras do Brasil em 2022*. Forbes. <https://forbes.com.br/forbes-money/2021/11/quanto-custa-estudar-em-31-das-escolas-mais-caras-do-brasil-em-2022/#foto6>

Polyphonie in der Wissenschaftskommunikation: Zum Einsatz des NDR Podcasts „Coronavirus-Update“ im Unterricht

Kristin Bührig

Der nachstehende Beitrag behandelt Fragen zum Aufbau von Textsortenkompetenz im Unterricht anhand eines aktuellen Formats der Wissenschaftskommunikation. Aufgezeigt werden sollen Potenziale, ein zu dem NDR-Podcast „Coronavirus-Update“ entstehendes Korpus für den Unterricht zu nutzen, sei es als Vorbereitung, sei es als digitaler Lernort. In einer Kombination qualitativer und quantitativer Zugriffe werden Formen der Polyphonie als textuelles Charakteristikum vorgestellt und als Lerngegenstand operationalisiert.

1 Einleitung

Die Covid-19-Pandemie nahm und nimmt auf unterschiedliche Bereiche des Alltags Einfluss: einschränkende Maßnahmen forder(te)n Legitimation, dabei spielt(e) die Information über das Virus eine wichtige Rolle. Mit seinem Podcast „Coronavirus-Update“¹ veröffentlicht der NDR ein Audio-Format, das der Wissenschaftskommunikation gewidmet ist: Aktuelle veröffentlichte Studien werden vorgestellt und diskutiert. Zu den einzelnen Folgen wird vom NDR ein Skript zur Verfügung gestellt, Anfragen von Seiten der Rezipient*innen können an ein Funktionspostfach gerichtet werden. Darüber hinaus werden auf der Homepage Links zu den behandelten Studien zur Verfügung gestellt.² Der Sender sorgt in diesem Sinne für ein aktivierendes Potenzial, das die Rezipient*innen zum selbständigen Weiterlesen und Nachlesen einlädt.

Eine qua medialer Präsentation ermöglichte Teilhabe an dem jeweiligen Wissensstand zur Beforschung und Bewältigung der Pandemie setzt ein Verstehen des sprachlichen Handelns im Podcast voraus. Dieses Verstehen baut auf der Kenntnis der wesentlichen textuellen Charakteristika auf, die im Folgenden im Rahmen einer ‚funktional-pragmatischen Text- und Diskursanalyse‘ vorgestellt und in einem weiteren Schritt als Lerngegenstand operationalisiert werden. Zuvor seien jedoch Aspekte der Datenaufbereitung und Datenauswertung hinsichtlich der Routinen im sprachlichen Handeln behandelt, die einen maßgeblichen Anteil an der textuellen Charakteristik des Podcasts haben.

-
- 1 Die Audiodatei ist im Internet auf der Homepage des Podcasts verfügbar. Sie steht unter der Creative Commons-Lizenz CC by-nc-nd 3.0. Zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieses Beitrags liegen insgesamt 115 reguläre Folgen plus Sonderfolgen (im Videoformat) vor.
 - 2 Kramp und Weichert (2021, S. 43) sprechen angesichts des Angebots von einer „Markenfamilie“.

2 „Coronavirus-Update“ als Korpus: Aufbereitung und Auswertungsmöglichkeiten

Der NDR strahlt seit 26. Februar 2020 in regelmäßigen Abständen den Podcast „Das Coronavirus-Update“ aus und veröffentlicht begleitet zu den entsprechenden Tondateien Verschriftungen im PDF-Format, sogenannte Skripte (Norddeutscher Rundfunk, 2020–2023). Mit diesen Veröffentlichungen liegen Daten vor, die für mehrere Disziplinen von Interesse sein können. So auch für die Sprachwissenschaft, zumal der Podcast als Beispiel für gelungene Wissenschaftskommunikation mit mehreren Preisen bedacht wurde.³ Allerdings machen sprachwissenschaftliche Analysen eine Retranskription der Daten erforderlich, die prosodische und interaktionale Phänomene berücksichtigen – gerade diese sind es, die in den Skripten fehlen (es finden sich allerdings auch Abweichungen im Bereich der Syntax und der Morphologie).

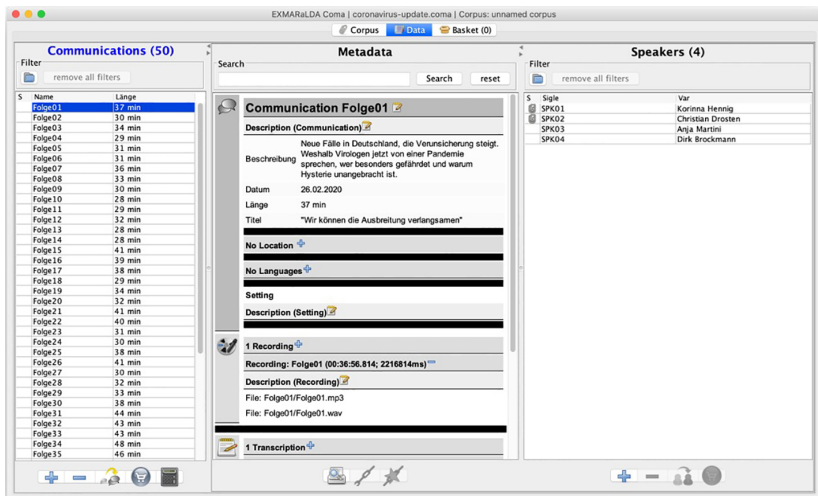


Abb. 1: Corpusmanagementkomponente ‚COMA‘ (eigene Darstellung)

In der Korpuserstellung werden alle vorliegenden Daten in dem Programmpaket ExmarALda zusammengeführt und sukzessive alle Folgen retranskribiert (Abb. 1). ExmarALda ist eine kostenlose Software, die auf unterschiedlichen Betriebssystemen läuft und aus dem Netz herunterzuladen ist (<https://exmaralda.org/de/>). Ebenfalls im Netz sind Tutorials und die Beantwortung von FAQs zu finden.

3 So erhielt der Podcast den DFG-Communicator-Preis und erzielte einen Doppelsieg beim Grimme-Online-Award (2020), nämlich in den Kategorien ‚Information‘ und ‚Publikumspreis‘.

3 Textuelle Charakteristika des Podcasts: Medial vermittelte Wissenschaftskommunikation

Der NDR-Podcast lässt sich der medial vermittelten Wissenschaftskommunikation zuordnen, die im Zuge der Entwicklung des Wissenschaftsjournalismus seit den 1980er Jahren dafür sorgt, eine Art „Dauerkommunikation zwischen Wissenschaft und öffentlicher Meinung zu etablieren, in deren Zug wissenschaftliche Erkenntnisse verbreitet und popularisiert werden“ (Hömborg, 1980, S.46). Dieser Transfer wissenschaftlichen Wissens dient Zielen der Aufklärung und Akzeptanz. Mittlerweile gibt es neben den Printmedien unterschiedliche Formen und Formate, die stärker auf einen Einbezug des Publikums und auch Unterhaltungswerte setzen. In den letzten Jahren und insbesondere im Laufe der Pandemie spielen Podcasts in der Vermittlung wissenschaftlicher Erkenntnisse zunehmend eine Rolle: Die Studie von Frühbrodt und Auerbach (2021) geht davon aus, dass unter den zwei Fünfteln der meistgehörten Podcasts das Themenfeld „Wissen“ anzusiedeln ist.

Im Zuge der Pandemie spielt das Wissen über das Virus eine wichtige Rolle im Alltag und in der Kommunikation. Da es im Verlauf der Pandemie erst Erkenntnisse über das Virus zu erarbeiten und in ihrer Relevanz für den Alltag der Menschen weltweit abzuschätzen und in Maßnahmen zu gestalten galt, strebte der NDR-Podcast eine Form der Wissenschaftskommunikation an, in der neue Erkenntnisse vorgestellt und mit Expert*innen auf dem Gebiet diskutiert wurden. Dies geschah im Austausch von Journalist*innen mit Wissenschaftler*innen, der sich im Rahmen wiederkehrender Interviews vollzieht. Dabei werden Fragen aus der Öffentlichkeit in die Diskussion mit einbezogen.

Betrachten wir an einem Ausschnitt (B1 „Stimmen“) das typische Vorgehen:⁴

[17]

	31 [01:04.5]
KH [v]	Herr Drosten, bevor wir uns • ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen
KH [Skript]	<i>Herr Drosten, bevor wir uns Ihren wissenschaftlichen Erkenntnissen zuwenden,</i>

[18]

KH [v]	zuwenden, sollten wir uns heute mit Stimmen beschäftigen, die • gar nicht mehr
KH [Skript]	<i>sollten wir uns heute mit Stimmen beschäftigen, die gar nicht mehr so selten</i>

[19]

	32 [01:07.2*]33 [01:09.9*]	34 [01:12.7]
KH [v]	<i>nehmen</i> so selten sind und die die Meinung vertreten: "Immer noch • alles	
KH [Skript]	<i>sind, und die die Meinung vertreten:</i>	<i>„Immer noch alles</i>

[20]

	35 [01:14.1]	36 [01:14.6]
KH [v]	übertrieben." ((Holt Luft 0.4s)) Der prominenteste Vorreiter dieser Fraktion ist	
KH [Skript]	<i>übertrieben.“</i>	<i>Der prominenteste Vorreiter dieser Fraktion ist</i>

[21]

	37 [01:16.8]	38 [01:17.4]	39 [01:18.5*]	40 [01:19.8]
KH [v]	<i>melodisch</i> Wolfgang Wodarg, Politiker und Pneumologe, <i>scheller</i> also Lungenfacharzt, ((holt Luft			
KH [Skript]	<i>Wolfgang Wodarg, Politiker und Pneumologe, also Lungenfacharzt, der hat ein</i>			

- 4 Der Ausschnitt entstammt einer Transkription der Folge 16 des Podcasts, die nach dem Verfahren der Halbinterpretativen Arbeitstranskriptionen (Ehlich & Rehbein, 1976) angefertigt wurde. In den Partiturflächen (PF) findet sich neben den Transkriptionsspuren für die jeweiligen Akteur*innen, die im vorderen, grau eingefärbten Teil mit Sprecher*innensignen angegeben werden („KH“ für Korinna Hennig sowie „CD“ für Christian Drosten), auch jeweils eine Spur für das vom NDR angefertigte Skript. HiAT verfolgt das Prinzip einer literarischen Umschrift, die sich der herkömmlichen Interpunktionszeichen sowie einer Groß- und Kleinschreibung nach Standardorthografie bedient. Pausen unter einer Sekunde werden mit Pausenpunkten („•“) angegeben, längere Pausen und parasprachliche Phänomene wie Lachen, Luft holen etc. werden als Deskriptoren in Doppelklammern angegeben und mit einer Zeitangabe versehen. Mit Emphase gesprochene Äußerungsteile werden mit Unterstreichungen gekennzeichnet, suprasegmentale, phonologische Charakteristika finden sich direkt über den Sprecher*innenspuren. Wiedergegebene Rede wird in Anführungszeichen gesetzt.

[22]

.. 41 [01:20.3]
KH [v] 0.6s)) der hat ein YouTube-Video veröffentlicht und einen Brandbrief, die
KH [Skript] *YouTube-Video veröffentlicht und einen Brandbrief, die gerade ziemlich*

[23]

..
KH [v] gerade ziemlich umgehen und auch in den sozialen Medien verteilt werden.
KH [Skript] *umgehen und auch in den sozialen Medien verteilt werden.*

[24]

42 [01:27.3] 43 [01:28.4*] 44 [01:29.4]
KH [v] *Sinngemäß* sagt Wodarg: "Da freuen sich doch die Virologen bloß, weil sie mal
KH [Skript] *Sinngemäß sagt Wodarg: Da freuen sich die Virologen bloß, weil sie mal was*

[25]

.. 45 [01:32.7]
KH [v] was Neues entdeckt haben. Coronaviren im Allgemeinen gab s doch schon
KH [Skript] *Neues entdeckt haben. Coronaviren im Allgemeinen gab es doch schon*

[26]

.. 46 [01:36.0]47 [01:36.2] 48 [01:37.2] 49 [01:37.6]
KH [v] immer, dies ist einfach ein spezielles mehr. ((Holt Luft 0.4s)) Und die
KH [Skript] *immer, dieses ist einfach ein spezielles mehr. Und die*

[27]

.. 50 [01:38.5]51 [01:38.9]
KH [v] Todesfälle wären eigentlich in der Statistik verborgen geblieben, wenn man
KH [Skript] *Todesfälle wären eigentlich in der Statistik verborgen geblieben, wenn man*

[28]

.. 52 [01:42.7]
KH [v] nicht gezielt danach suchen würde." Bei sieben bis fünfzehn Prozent der
KH [Skript] *nicht gezielt danach suchen würde. Bei sieben bis 15 Prozent der Erkrankten*

[29]

.. 53 [01:46.9] 54 [01:47.4]
KH [v] Erkrankten mit Grippe-symptomen ((holt Luft 0.5s)) würden schließlich auch
KH [Skript] *mit Grippe-symptomen würden schließlich auch bisher schon immer*

[30]

		55 [01:50.3]	56 [01:50.8]	57 [01:51.6]
KH [v]	bisher schon immer Coronaviren gefunden. Eine der <u>meistgestellten</u>			
KH [Skript]	<i>Coronaviren gefunden. Eine der meistgestellten</i>			

[31]

		58 [01:53.1]	59 [01:54.3]	60 [01:54.5]
KH [v]	Hörerfragen mittlerweile ist die: "Was sagt Professor Drosten <u>da-</u> ^{fallend} <u>zu?</u> "			
KH [Skript]	<i>Hörerfragen ist mittlerweile die: Was sagt Professor Drosten dazu?</i>			

[32]

	61 [01:55.1]	62 [01:55.5]	63 [01:56.4]	64 [01:56.7]	65 [01:58.3]
CD [v]	((Holt Luft 0.4s) Also •• das <u>stimmt</u> , also es gibt natürlich Coronaviren. Vier				
CD [Skript]	<i>Das stimmt, also es gibt natürlich Coronaviren, vier Stück in</i>				

Der Transkriptionsausschnitt dokumentiert, wie in Folge ein Thema angesprochen wird: Die Öffentlichkeit wird mit „Stimmen [...], die gar nicht mehr so selten sind“ (PF 18/19) als potenzielle Quelle einer später gestellten Frage benannt, bevor auf die Äußerung einer konkreten Person Bezug genommen wird: „Sinngemäß sagt Wordarg“, so erfahren wir durch die Redewiedergabe der Moderatorin in PF 24/25, „Da freuen sich doch die Virologen bloß, weil sie mal was Neues entdeckt haben [...]“. Nach Abschluss dessen, was der namentlich genannte Sprecher weiter ausführt, fordert die Moderatorin in PF 30/31 Christian Drosten mit einer ‚fingierten Redewiedergabe‘ (Ehlich, 1979) aus dem Mund der Öffentlichkeit „Eine der meistgestellten Hörerfragen ist mittlerweile die: ‚Was sagt Professor Drosten dazu?‘.“ zu einem Kommentar auf.

Der kleine Ausschnitt mag verdeutlichen, dass der Podcast durchaus eine aus sprachwissenschaftlicher Perspektive charakteristische eristische Struktur wissenschaftlicher Kommunikation aufweist (Ehlich, 1993). Interaktiv wird diese Struktur u. a. realisiert durch Formen der Wiedergabe direkter Rede sowie durch die Bezugnahme auf aktuell veröffentlichte Studien praktiziert. Sie offenbart sich in Äußerungsformaten der ‚Polyphonie‘⁵. Unter Rückgriff auf Ducrot (1984) können die seitens der Moderatorin vorstellten Äußerungen dem Typ ‚lokutionärer Polyphonie‘ zugeordnet werden, die durch eine bestimmte Struktur gekennzeichnet sind:

In dieser Struktur ist das Verb ‚sagen‘ enthalten, ggfs. die namentliche Kennzeichnung des ‚locuteurs‘ bzw. der geltenden Instanz einer Äußerung (‚énonciateur‘) und der übermittelte Inhalt (‚sagen‘ + ‚Name‘+ ‚annoncierendes Verfahren‘ + ‚Wiedergabe propositionaler Äußerungselemente‘). In der Adressierung Christian Drostens auf Seite der Moderatorin (PF 30/31) finden wir ebenfalls das Verb ‚sagen‘, in Kombination mit einer Form der Bezugnahme auf

5 Siehe Bachtin (1929 bzw. 1971), für einen Überblick der Rezeption dieses Konzepts siehe etwa Redder (2017), Gévaudan (2021).

einen zu kommentierenden Inhalt, im konkreten Fall realisiert durch das ‚zusammengesetzte Verweiswort‘⁶ ‚dazu‘ (‚sagen‘ + ‚Name‘ + ‚Form der Bezugnahme‘).

In Berücksichtigung der bisherigen Forschung zur Wissenschaftskommunikation und nach Sichtung der veröffentlichten Skripte sowie der transkribierten Podcastfolgen konnte als ein textuelles Charakteristikum des Podcasts ein qualitativer Befund ermittelt werden: Das Vorstellen und Bewerten aktueller wissenschaftlicher Studien vollzieht sich interaktiv seitens der Moderatorinnen durch Nachfragen vermittelter und unterschiedlicher Autor*innenschaft, die von den eingeladenen Expert*innen beantwortet und im Zuge einer Bewertung nach unterschiedlichen Maßstäben kommentiert werden. Diese eristische Charakteristik realisiert sich typischerweise im Format polyphoner Äußerungen. Die konkrete Struktur dieser polyphonen Äußerungen erlaubt es, auch quantitative Befunde zur Verwendung dieser Äußerungsformate im Podcast zu ermitteln und sie als diskrete, zählbare Einheiten zu suchen, vermittelt über Abfragen von ‚verba dicendi‘ sowie Formen der Bezugnahme auf bereits Gesagtes bzw. noch zu Sagendes.

Im gesamten Podcast kommt so z. B. der Verbstamm ‚sag‘ sowie der Stamm des Verbum dicendi ‚frag‘ über 3.500-mal vor, das Syntagma bestehend aus ‚sagen‘ + ‚dazu‘ findet sich immerhin 52-mal.⁷ Das erscheint allein von den Ziffern wenig, stellt aber auch nur *eine* Form der charakteristischen Polyphonie vor. Zudem finden sich die Belege, wendet man den Blick zu den konkreten Skripten und Retranskriptionen zurück, an signifikanten Stellen, da sie Themeninitiierungen und andere relevante Momente der interaktiven Struktur konstituieren. Bei der bisherigen Kombination qualitativen und quantifizierenden Vorgehens steht also die Suche nach bestimmten Ausdrücken, die als Träger kommunikativer bzw. textueller Charakteristika gelten können und somit den Status textspezifischer Keywords erhalten, im Mittelpunkt. Von ihnen ausgehend wird im Sinne von Kookkurrenzen⁸ nach weiteren Ausdrücken gesucht, die mit diesen Keywords Mehrworteinheiten ergeben. Sie können im Unterricht als Lerneinheiten behandelt werden, die momentan unter dem Begriff ‚feste Syntagmen‘, ‚Kollokationen‘ und/oder ‚Konstruktionen‘ in der Diskussion zwischen Linguistik und Sprachvermittlung stehen.⁹

6 Siehe Rehbein (1995).

7 Da noch nicht alle Folgen des Podcasts retranskribiert sind, beziehen sich die ermittelten Frequenzen allein auf die Skriptdateien des NDR. Es ist nicht auszuschließen, dass die Zählung, wenn sie anhand der Transkriptionen vorgenommen wird, Abweichungen zeigt.

8 Die korpusgestützte Analyse von Kookkurrenzen kann im Sinne einer Heuristik dem Aufspüren von Verfestigungen usueller Wortverbindungen im Sprachgebrauch verstanden werden, siehe etwa Steyer (2011), Stein & Stumpf (2019).

9 Für einen Überblick über unterschiedliche terminologische Zugriffe auf Mehrworteinheiten siehe etwa Stein (1995) sowie Stein & Stumpf (2019).

4 Mehrworteinheiten als Lerngegenstand

Ausgehend von der Zweitspracherwerbsforschung (Wong-Fillmore, 1976) werden in konstruktivistischen Lerntheorien bekanntermaßen größere Einheiten als Dreh- und Angelpunkt der Sprachaneignung gesehen (Ellis, 2003; Wray, 2002). In der Sprachdidaktik werden sie unter unterschiedlichen Namen und Perspektiven berücksichtigt. Die Vorteile, von sog. ‚chunks‘ (Lewis, 1993, S.200), ‚kommunikativen Formaten‘ (Bürgel, 2011), ‚Konstruktionen‘ (Bürgel et al., 2021) oder ‚Bausteinen‘ (Segermann, 2006) in der Sprachvermittlung auszugehen, wurden insbesondere von Karin Aguado (2002) untersucht. Mit Blick auf den Unterricht sehen Bürgel et al. (2021, S.9) die Behandlung dieser Einheiten im Spannungsfeld zwischen analytischer Zerlegung und synthetischer Erfassung von empirischen Sprachdaten. Es gelte, Fragen der ‚deskriptiven Norm und sprachlicher Konvention‘ zu berücksichtigen (Bürgel et al., 2021, S.9). In der Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren im Zuge einer, wie in diesem Beitrag skizzierten, reflektierten Korpusarbeit lassen sich genau die ‚Fakten der Konvention‘, wie Coseriu (1955/56) es formuliert bzw. der ‚Sitz im Leben‘ (Gunkel, 1913 bzw. Ehlich, 2000), auffinden und damit Mehrworteinheiten mit Blick auf ihre Form und Funktion als Lerngegenstände und Bestandteile digitaler Lernorte näher bestimmen.

Wie lautet nun der in der Einleitung angekündigte Vorschlag zur korpusgestützten Behandlung von Polyphonie als Aufbau von Textkompetenz im Sprachunterricht? Das Potenzial der in diesem Beitrag skizzierten Kombination aus qualitativem und quantitativem Vorgehen dient nicht nur einer Vorbereitung von Lerngegenständen, sondern kann mit Blick auf die Auswahl von Phänomenen, die im Unterricht zu behandeln sind, als Verfahren zur ‚Optimierung des Inputs und Intakes‘ betrachtet werden, der momentan für die Behandlung von Konstruktionen in der Sprachvermittlung diskutiert wird (Henk, 2021).

Für den Unterricht bietet sich auf Grundlage der vorangestellten Befunde und Überlegungen an, die Lerner*innen zu einem forschenden, entdeckenden Vorgehen zu ermutigen, in dessen Verlauf Einheiten der ‚lokutionären Polyphonie‘ als Konstruktionen zum Gegenstand der Wahrnehmung und extrapolierenden Identifizierung werden.¹⁰ Dies geschieht u. a. durch ein Segmentieren der einzelnen Bestandteile und der Klärung, welchen Anteil diese Komponenten an der Konstruktion insgesamt aufweisen. Unter Nutzung des Vorwissens können die Lerner*innen mithilfe des Programmtools „Exakt“ sowohl die identifizierten Einheiten in unterschiedlichen Zusammenhängen sowie auch erwartbare oder vergleichbare Strukturen im Korpus suchen und im Verfahren der Konfrontation das über die Konstruktion bekannte Wissen ausbauen. Unter Berücksichti-

10 Dieser Prozess kann im Sinne eines an das Plenum gerichteten Vorgehens an einem Rechner durchgeführt werden, gerade dann, wenn nicht alle Teilnehmer*innen über ein eigenes Gerät verfügen.

gung der jeweils mitgefundenen Kontexte und Klärung der jeweils situativen Charakteristika sorgt eine Gruppierung der Funde für eine Input- und Intake-optimierung und bietet aufgrund der kontextualisierten Fundstellen auch gute Möglichkeiten zum Aktivieren der Sprachbewusstheit der Lerner*innen, u. a. durch Vergleich mit anderen Sprachen, die den Lerner*innen zur Verfügung stehen. Die diesem Vorschlag inhärente wiederholte Beschäftigung mit den Konstruktionen dient einer Verankerung der Chunks im Wissen der Lerner*innen, das unter Ausnutzung der Tondateien neben dem Hörverstehen auch eine Vorlage für sprachproduktive Planungen der Lerner*innen bieten kann.

Die komponentielle Analyse kann zudem als Ausgangspunkt für eine Beschäftigung mit einzelnen Formen der Konstruktionen in anderen Zusammenhängen dienen. So taucht etwa das zusammengesetzte Verweiswort ‚dazu‘ nicht nur in Zusammenhängen lokutionärer Polyphonie auf, sondern findet sich vor allem auch im kommunikativen Zentrum des ‚Erklärens‘, etwa, wenn es um bestimmte Effekte von physiologischen oder chemischen Prozessen geht, wie z. B. in der Konstruktion „dazu führen, dass ...“ oder um ein neues Argument zu nennen, etwa in „dazu ist zu sagen“. Ein Blick in die Binnenstruktur des Ausdrucks mag verdeutlichen, dass die Komponente ‚zu‘, anders als in selbständiger Verwendung als Präposition bzw. ‚relationierender Prozedur‘ (Grießhaber, 1999), innerhalb von ‚dazu‘ keinen Kasus regiert. Die Komponente ‚da‘ hingegen verliert in der Zusammensetzung nicht ihre deiktische Qualität (Ehlich, 1983), auch dieser Befund ließe sich gut im Rahmen einer Konfrontation mit einer Betrachtung von ‚da‘ im vorliegenden Korpus erarbeiten. Die beschriebene Nutzung des Korpus bringt ‚didaktische Pfade‘ (Hoffmann, 2014) zum Vorschein, deren Beschreibung deutlich machen kann, in welcher spezifischer Form etwa der Ausdruck ‚dazu‘ einen Beitrag zum ‚Textaufbau‘ leistet. Entgegen einer Behandlung dieses Bereichs der Sprachvermittlung als „Stolperstein“ (Rösch et al., 2003) gerät im Sinne einer Rekonstruktion des Form-Funktions-Verhältnisses das Ausdruckspotenzial in den Blick, von dem ausgehend Einsatzmöglichkeiten im eigenen sprachlichen Handeln der Lerner*innen im Unterricht behandelt werden können (Bührig, 2021).

5 Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag ging es um einen konkret vermittelnden Schritt zwischen der korpusgestützten Textanalyse und didaktischen Möglichkeiten der Korpusnutzung für den Aufbau von Text- und Textsortenkompetenz. Einer Beschreibung der Datengrundlage, der Datenaufbereitung und der Vorstellung von Möglichkeiten einer quantitativen Auswertung folgte eine Darstellung der bisherigen Erkenntnisse zu den identifizierten textuellen Charakteristika des Podcasts. Auf ihrer Grundlage konnten Routinen der ‚Polyphonie‘ als Lerngegenstand und als Bestandteil didaktischer Pfade beschrieben werden, die ihren Ausgangspunkt bei einer komponentiellen Analyse der betreffenden Mehrworteinheiten nehmen.

Der mit diesem Beitrag vorliegende Vorschlag ist nicht wirklich neu. Spätestens seit der sog. ‚pragmatischen Wende‘ geht es um die Handlungsmöglichkeiten, die Lerner*innen im Zuge der Sprachaneignung eröffnet werden sollen. Dass zu diesem Zweck das sprachliche Handeln selbst ein geeigneter Input ist, wird eigentlich kaum bezweifelt, auch wenn die sog. ‚Materialbeschaffung‘, sofern die Bedürfnisse der Zielgruppe berücksichtigt werden sollen, oftmals weder trivial noch einfach ist.¹¹ Dies gilt insbesondere für die unterschiedlichen Bereiche der Mündlichkeit¹² und den Einsatz von Transkriptionen im Unterricht.¹³ In den letzten Jahren sind zudem in mehreren Publikationen Materialsammlungen benannt oder als Alternative zu oftmals gekünstelt wirkenden Lehrwerkdialogen vorgestellt worden,¹⁴ da ließe sich sicherlich das Podcast-Korpus gut einreihen.

Es ging in dem Beitrag natürlich nicht darum, aus allen Lerner*innen im Deutschunterricht Linguist*innen zu machen. Allerdings wird gegenwärtig noch nicht konsequent¹⁵ die Korpusarbeit im Unterricht als mögliche Verbindung zwischen Lerngegenstand und Lernort im Sinne einer Reflexion von ‚Konstellationen der Sprachvermittlung‘ diskutiert, in denen allen Beteiligten die Rolle von Expert*innen zukommen kann und anhand der Nutzung digitaler Infrastrukturen u. U. direkte Bezüge zur außerunterrichtlichen Lebenswelt fruchtbar zu machen sind. Zu dieser Diskussion und einer Erweiterung von Expert*innenrollen in Zusammenhängen der Sprachaneignung und Sprachvermittlung möchte der in diesem Artikel unterbreitete Vorschlag einen Beitrag leisten.

Literatur

- Aguado, K. (2002). Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 37, 27–49.
- Bachtin, M. (1929/1971). *Probleme der Poetik Dostojevskjis*. Ullstein.
- Brünner, G. (2000). *Wirtschaftskommunikation. Linguistische Analyse ihrer mündlichen Formen*. Niemeyer Verlag.

- 11 Dies betrifft vor allem auch den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache, der auf tatsächliche Anforderungen des kommunikativen Alltags im Beruf vorbereiten soll, die erst noch im Zuge der Forschung zu rekonstruieren sind. Dies galt für die 1990er Jahre z. B. für den Bereich des Wirtschaftsdeutschen (siehe etwa Brünner, 2000).
- 12 Mit Blick auf Fragen der Wissenschaftskommunikation ist in diesem Zusammenhang auf die Zusammenschau von Fandrych (2021) und die dort angeführte Literatur hinzuweisen.
- 13 Siehe etwa die konkreten Überlegungen in Bührig (1997).
- 14 Siehe etwa die Diskussion in Imo und Moraldo (2013) sowie den Überblick in Günthner et al. (2021).
- 15 Siehe aber den rezenten Artikel der Autorinnen Kaiser und Schedl (2021), die das Verfahren der Annotation für den Unterricht DaF vorschlagen. Einen ähnlichen Vorschlag für die hochschulische Lehre unterbreiten Remus et al. (2019).

- Bührig, K. (1997). Innerbetriebliche Wirtschaftskommunikation in der Fremdsprache Deutsch – Erfahrungen mit dem Einsatz von Transkriptionen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Zielsprache Deutsch*, 28 (4), 180–190.
- Bührig, K. (2021). Praxen des Kritischerens: Befunde und Perspektiven aus sprachwissenschaftlicher Sicht. In U. Job (Hrsg.), *Kritisches Denken. Verantwortung der Geisteswissenschaften* (S. 71–91). Narr Francke Attempto.
- Bürgel, C. (2011). Qu'est-ce que c'est génial! – Formate des kommunikativ-dialogischen Engagements. *Zeitschrift für Romanische Sprachen und ihre Didaktik*, 5, (1), 27–44.
- Bürgel, C., Gévaudan, P. & Siepmann, D. (2021). Konstruktionen und Konstruktionslernen. In C. Bürgel, P. Gévaudan & D. Siepmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Konstruktionen und Konstruktionslernen* (S. 7–20). Stauffenburg.
- Coseriu, E. (1955/1956). Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. *Romanistisches Jahrbuch*, 7, 29–54.
- Ducrot, O. (1984). Esquisse d'une théorie polyphonique de l'énonciation. In O. Ducrot, *Le Dit et le Dire* (S. 171–233). Editions de Minuit.
- Ehlich, K. (1979). *Verwendung der Deixis beim sprachlichen Handeln. Linguistisch-philologische Untersuchungen zum hebräischen deiktischen System*. Peter Lang Verlag.
- Ehlich, K. (1983). Deixis und Anapher. In G. Rauh (Hrsg.), *Essays on Deixis* (S. 79–97). Narr Verlag.
- Ehlich, K. (1993). Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 19, 13–42.
- Ehlich, K. (2000). Der Sitz im Leben. Eine Ortsbesichtigung. In M. Huber & G. Lauer (Hrsg.), *Nach der Sozialgeschichte. Konzepte für eine Literaturwissenschaft zwischen Historischer Anthropologie, Kulturgeschichte und Medientheorie* (S. 535–549). Niemeyer Verlag.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1976). Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HiAT). *Linguistische Berichte*, 46, 21–41.
- Ehlich, K. & Rehbein, J. (1979). Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HiAT 2): Intonation. *Linguistische Berichte*, 59, 51–75.
- Ellis, N. (2003). Constructions, chunking and connectionism: The emergence of second language structure. In C. J. Doughty & M. H. Long (Hrsg.), *The handbook of second language acquisition* (S. 63–103). Blackwell Publishers.
- Exmaralda (2023). <https://exmaralda.org/de/>
- Fandrych, C. (2021). „Ich denke, die Indizien sind eindeutig ...“: Positionierungshandlungen als spezifische mündliche Phänomene in wissenschaftlichen Vorträgen. In S. Günthner, J. Schopf & B. Weidner (Hrsg.), *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht* (S. 219–245). Stauffenburg Verlag.
- Frühbrodt, L. & Auerbach, R. (2021). *Den richtigen Ton treffen. Der Podcast-Boom in Deutsch. Ein Projekt der Otto Brenner Stiftung*. Otto Brenner Stiftung.

- Gévaudan, P. (2021). Grundbegriffe der sprachlichen Polyphonie. In J. Genz & P. Gévaudan (Hrsg.), *Polyphonie in literarischen, medizinischen und pflegewissenschaftlichen Textsorten* (S. 49–67). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Grißhaber, W. (1999). *Die relationierende Prozedur. Zur Grammatik und Pragmatik lokaler Präpositionen und ihrer Verwendung durch türkische Deutschlerner*. Waxmann.
- Gunkel, H. (1913.). Die Grundprobleme der israelitischen Literaturgeschichte. In H. Gunkel (1923), *Reden und Aufsätze* (S. 29–38). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Günthner, S., Schopf, J. & Weidner, B. (2021). Einleitung: Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis – Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht. In S. Günthner, J. Schopf & B. Weidner (Hrsg.), *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht* (S. 9–21). Stauffenburg Verlag.
- Henk, K. (2021). Was? Wieviel? Wie oft? Thesen zur Inputquantität und -qualität im Abgleich mit aktuellen Französischlehrwerken. In C. Bürgel, P. Gévaudan & D. Siepmann (Hrsg.), *Sprachwissenschaft und Fremdsprachendidaktik: Konstruktionen und Konstruktionslernen* (S. 149–172). Stauffenburg Verlag.
- Hoffmann, L. (2014). *Deutsche Grammatik. Grundlagen für Lehrerbildung. Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache*. Erich Schmidt Verlag.
- Hömberg, W. (1980). Glashaus oder Elfenbeinturm? Zur Entwicklung und zur Lage der Wissenschaftskommunikation. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 28, 37–46.
- Imo, W. & Moraldo, S.M. (Hrsg.) (2013). *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Stauffenburg Verlag.
- Kaiser, J. & Schedl, E. (2021). Das Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch als Ressource für den handlungsorientierten DaF-Unterricht – Potentiale und Herausforderungen. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26 (1), 45–83.
- Kramp, L. & Weichert, S. (2021). *Konstruktiv durch Krisen? Fallanalysen zum Corona-Journalismus*. Otto Brenner Stiftung.
- Lewis, M. (1993). *The lexical approach. The state of ELT and a way forward*. Language Teaching Publications.
- Norddeutscher Rundfunk (2020 bis 2023). *NDR INFO. Corona-Virus-Update*. <https://www.ndr.de/nachrichten/info/podcast4684.html>
- Redder, A. (2017). Dialogizität und Intertextualität. In A. Betten, U. Fix & B. Wanning (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Literatur* (S. 252–271). De Gruyter.
- Rehbein, J. (1995). Zusammengesetzte Verweiswörter und ihre Rolle in argumentierender Rede. In H. Wohlrapp (Hrsg.), *Wege der Argumentationsforschung* (S. 166–197). Frommann-Holzboog.

- Rehbein, J., Schmidt, T., Meyer, B., Watzke, F. & Herkenrath, A. (2004). *Handbuch für das computergestützte Transkribieren nach HiAT*. Sonderforschungsbereich 538.
- Remus, S., Hedeland, H., Ferger, A., Bührig, K. & Biemann, C. (2019). Web-Anno-MM: EXMARaLDA meets WebAnno. *Selected papers for the CLARIN Annual Conference 2018. Linköping Electronic Conference Proceedings*, 159, 166–176.
- Rösch, H. (Hrsg.) (2003). *Deutsch als Zweitsprache. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen zur Sprachförderung*. Westermann Schroedel.
- Segermann, K. (2006). Ein fremdsprachunterrichtliches Reformkonzept auf lexiko-semantischer Grundlage. In D. Siepman (Hrsg.), *Wortschatz und Fremdsprachenlernen* (S. 97–143). Verlag Empirische Pädagogik.
- Stein, S. (1995). *Formelhafte Sprache. Untersuchungen zu ihren pragmatischen und kognitiven Funktionen im gegenwärtigen Deutsch*. Peter Lang Verlag.
- Stein, S. & Stumpf, S. (2019). *Muster in Sprache und Kommunikation. Eine Einführung in Konzepte sprachlicher Vorgeformtheit*. Erich Schmidt Verlag.
- Steyer, K. (2011). Von der sprachlichen Oberfläche zum Muster. Zur qualitativen Interpretation syntagmatischer Profile. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 55, 219–239.
- Wong-Fillmore, L. (1976). *The second time around* [Dissertation]. Stanford University.
- Wray, A. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.

Germanistik und Deutschlehrer*innenausbildung weltweit. Schnittstellen, Kooperationsformate und das Potenzial von digitalen Elementen

Hebatallah Fathy, Dietmar Rösler, Camilla Badstübner-Kizik, Tatsuya Ohta, Alla Paslawska, Gesine Lenore Schiewer

Wer außerhalb des deutschsprachigen Raums Germanistik studiert, egal ob als Philologie oder als Regionalwissenschaft, lernt während des Studiums selbst die Fremdsprache Deutsch, an manchen Orten ab initio, an anderen Orten baut das Studium auf schulischem Deutscherwerb auf. Das unterscheidet dieses Germanistikstudium von einem Germanistikstudium von Erstsprachler*innen an einer Universität im deutschsprachigen Raum. Die PodiumPlus-Veranstaltung befasste sich zum einen mit den Konsequenzen, die diese Ausgangssituation für die Organisation des Studiums und die Forschung hat, zum anderen sollten Möglichkeiten der Kooperation zwischen Germanistik-Studiengängen innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums diskutiert werden, die sich im Kontext der Digitalisierung ergeben.

1 Einleitung

Im Rahmen des Podiumsthemas können Fragen auf sehr unterschiedlichen Ebenen behandelt werden, die von der Didaktik einer Lehrveranstaltung bis zur weltweiten Kooperation reichen können, z. B.:

- Der universitäre Spracherwerb bindet (an manchen Orten sehr viel) Zeit und Energie der Lehrenden und Studierenden. Entsprechend weniger Zeit und Energie verbleibt für die fachlichen Komponenten. Was bedeutet dies für die Auswahl von Gegenständen im Lehrangebot? Kann/Soll/Muss das Lehrangebot zweisprachig sein? Können/Sollten auch die einzelnen Veranstaltungen mehrsprachig sein? Wie gut können Sprachunterricht und Fachstudium aufeinander abgestimmt werden (universitäres CLIL)?
- Wie gut sind Germanistikstudium und die Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache aufeinander abgestimmt? Wird z. B. die Tatsache, dass die Studierenden während ihres Studiums gleichzeitig Deutschlernende sind, in der Ausbildung der Lehrkräfte produktiv aufgenommen? Umgekehrt stellt sich auch die Frage, wie Lehrende in Germanistik-Studiengängen (sei es in der Linguistik oder Literaturwissenschaft) curriculare Angebote für DaF-Studiengänge zur Verfügung stellen und zielgruppenadäquat entwickeln können.
- Germanistik- und DaF-Studiengänge innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums kooperieren auf vielfältige Weise miteinander, vom (gelegentlichen) Austausch von Studierenden und Lehrenden bis zum Studien-

gang mit gemeinsamem Abschluss. Persönliche Kontakte von Lehrenden sind für die Initiierung und Pflege dieser Kooperationen entscheidend. Wird es im Kontext der Digitalisierung zu einer Intensivierung und Systematisierung dieser Kooperationen kommen, ohne dass darunter die Qualität der Kooperationen leidet?

- Kann es über die Verbindung von Studiengängen innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums hinaus vermehrt zu Kooperationen außerhalb des deutschsprachigen Raums kommen, durch die Lücken im Angebot einzelner Standorte geschlossen werden können, die aber nicht gleich zu einem mit hohem administrativem Aufwand verbundenen Studiengang mit einem gemeinsamen Abschluss führen?
- Wie wird bei vermehrten digitalen Kooperationen eine produktive Balance hergestellt zwischen den Vorteilen einer virtuellen Kooperation, bei der nicht umständlich Zeit und Reisekosten für gegenseitige Besuche organisiert werden müssen, und den Vorteilen klassischer Kooperationen, die Studierenden und Lehrenden bei Aufenthalt im deutschsprachigen Raum intensivere Kontakte und eine Immersion erfahren lassen, die eine virtuelle Realität (noch?) nicht bieten kann?

Nach den Vorgaben der Tagungsorganisation wurden drei Texte ausgewählt, die das Thema der jeweiligen PodiumPlus-Veranstaltung aus unterschiedlichen Perspektiven angehen und zu kritischen Diskussionen anregen. Zur Lektüre vorab ausgewählt wurden:

- Foschi Albert, M. (2015). Über die Beziehungen der deutschen Literatur und Sprachwissenschaft gestern und heute. Ein Vorschlag für die Profilierung der Germanistik im DaF-Bereich. *Glottodidactica* 42, (2), 7–21.
- Becker, C. & Grub, F. (2018). Wissenschaftsorientierung in der Lehre der Landeskunde an schwedischen Universitäten. *Info DaF*, 45 (6), 708–728.
- Colin, N. & Umlauf, J. (2018). Wissenschaft versus Sprachvermittlung: Der Prestigeverlust der Philologien am Beispiel der Germanistik im In- und Ausland. In H. W. Giessen, A. Krause, P. Oster-Stierle & A. Raasch (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Wissenschaftsdiskurs* (S. 151–166). Nomos.

Außerdem wurden alle Teilnehmenden vorab gebeten, sich mit der folgenden Fragestellung auseinanderzusetzen:

- Welche Auswirkungen hatte die Zwangsdigitalisierung der Lehre während der Pandemie auf die Entwicklung der Lehre an Ihrer Institution und auf das Selbstverständnis von Germanistik/DaF an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Raums? Werden Ihrer Meinung nach in den nächsten zehn Jahren verstärkt digitale Kooperationen Ihrer Institutionen mit vergleichbaren Institutionen innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums möglich sein/realisiert werden? Welche Konsequenzen (positive/negative) wird das für die Entwicklung der Curricula und der Lehrenden und Studierenden haben?

Die dreistündige Präsenzphase in Wien wurde mit Statements der vier auf dem Podium vertretenen Germanist*innen zu den Leitfragen des Podiumsthemas eröffnet. Nach diesen Statements teilten sich die Anwesenden in drei Gruppen auf, die mit unterschiedlichem Fokus die Texte und die Eingangs-Statements diskutierten. Die Gruppen hatten die folgenden Schwerpunkte:

- Literatur/Standardsprache in Germanistik und DaF
- forschendes Lernen in der Lehre und die Wissenschaftlichkeit der universitären Landeskunde
- Interdisziplinarität und Lehrer*innenbildung

Auf die Diskussion der gestellten Fragen im Plenum folgte eine abschließende Phase, in der sich die Podiumsmitglieder innerhalb der Gruppen mit den Teilnehmenden über die aufgeworfenen Fragen vertiefter austauschten.

2 Statements der Podiumsteilnehmer*innen

Camilla Badstübner-Kizik (Adam-Mickiewicz-Universität Poznań, Polen)

In dem mitteleuropäischen Bereich, den ich überblicken kann, nimmt der Anteil an Sprachunterricht im Germanistik-/Linguistik-Studium zumindest im BA-Bereich kontinuierlich zu. Viele einschlägige Studiengänge beginnen auf Niveau A1 plus/A2, viele Fach-Lehrveranstaltungen müssen daher wenigstens teilweise in der Herkunftssprache ablaufen. Da in vielen Regionen (darunter in Polen) allerdings die Pflicht besteht, Qualifizierungsarbeiten in der Fremdsprache zu verfassen, bedeutet dies in den meisten Fällen entweder einen (sehr) hohen Betreuungs- und Korrekturaufwand oder/und ein oftmals nur mäßiges inhaltliches Niveau. Fachstudium und Sprachstudium sind insgesamt wenig/nicht aufeinander abgestimmt.

Die Ausbildung von Lehrkräften DaF wird traditionell in germanistischen/linguistischen Studiengängen realisiert, sie steht aber hinter dem Ziel, Fachkräfte für Übersetzen und Dolmetschen auszubilden, deutlich zurück. Dies liegt nicht zuletzt an einem immer geringeren Prestige des Lehrberufes und einer insgesamt schwindenden (bzw. sehr pragmatischen, extrinsischen) Motivation für Deutsch. In den meisten Fällen gibt es keine spezielle Referendariats-/Praxisphase für angehende Lehrende, sondern lediglich einige fachspezifische Lehrveranstaltungen (z. B. Didaktik/Methodik DaF, Grundlagen der Psychologie und Pädagogik, ein kurzes Schulpraktikum). Gegenwärtig wird kaum reflektiert, dass die Ausbildungsphase an der Universität eine Art didaktisch-methodische Modellfunktion erfüllen könnte („Erleben und lernen, wie man lehren kann“) und dass akademische Lehrveranstaltungen immer auch Sprachlehre sind. Diesen Anspruch hatten die in den 1990er Jahren in vielen mitteleuropäischen Staaten entstandenen und sehr erfolgreichen Kollegs zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden, die seit ca. 2010 einer „Re-Philologisierung“ zum Opfer fielen. So wie in der Zeit vor der Entstehung der Kollegs wird inzwischen wieder deutlich getrennt zwischen Sprachlehre und Fachveranstal-

tungen. Lehrende in Fachveranstaltungen und Lektor*innen für den Sprachunterricht arbeiten wenig bis nicht zusammen, nicht zuletzt befinden sie sich im Allgemeinen auf sehr unterschiedlichen akademischen Positionen.

Die Erfahrungen der letzten beiden Jahre zeigen, dass Digitalisierung einen positiven und belebenden Einfluss auf eine Kooperation zwischen Germanistik- und DaF-Studiengängen innerhalb und außerhalb des deutschsprachigen Raums haben kann. Vielfach und vielerorts gibt es Angebote für Gastlehrveranstaltungen, gemeinsame Lehrveranstaltungen für Studierende, Projekte. Diese Kooperation braucht mit Sicherheit eine längerfristige strukturelle Verankerung, damit alle ihre Vorteile auch tatsächlich langfristig genutzt werden können. Die Vorteile (geringe Kosten, schnelle Organisation, inhaltliche Flexibilität) liegen auf der Hand. Die unterschiedlichen strukturellen Bedingungen für DaF-Studiengänge in verschiedenen Ländern stellen allerdings aus meiner Sicht auch ein Problem dar (z. B. ECTS-Punkte, Belegbedingungen, unterschiedliche Ausbildungsprofile). Deutlicher als bisher muss meiner Ansicht nach zwischen zwei grundlegend unterschiedlichen Situationen differenziert werden. Auf der einen Seite haben wir es (im deutschsprachigen Raum) mit Studiengängen DaF/DaZ zu tun, deren Ziel es im Allgemeinen ist, Lehrkräfte für DaF/DaZ auszubilden und die sich ihrerseits von einschlägigen Lehramtsstudiengängen einerseits und dem Germanistikstudium andererseits unterscheiden. Auf der anderen Seite finden wir (außerhalb des deutschsprachigen Raumes) Studiengänge, die teilweise in der Fremdsprache Deutsch ablaufen. Sie werden (aus der Perspektive der deutschsprachigen Länder) gerne als DaF-Studiengänge zusammengefasst, umfassen aber eine Vielzahl von Studienprofilen, die nicht unbedingt eine Lehroption einschließen. DaF wird (außerhalb des deutschsprachigen Raumes) vor allem mit dem Schulfach „Deutsch“ assoziiert und dieses genießt vielfach nur geringes Prestige.

Die verschiedenen sprachlichen Voraussetzungen der Studierenden können bei Kooperationen zudem leicht dazu führen, dass Studierende aus dem deutschsprachigen Raum (ungewollt) dominieren. Momentan scheint digitale Kooperation noch selten Fachveranstaltungen zu umfassen. Einschlägige Angebote wie z. B. Dhoch3 laufen kaum/nicht in heterogenen Gruppen ab und sind allenfalls ein Anfang in diesem Bereich. Ein Problem ist hier die Kompatibilität mit den jeweiligen nationalen akademischen Curricula.

Ein wenig ausgeleuchteter Bereich innerhalb digitaler Kooperation bleibt vor allem der gesamte kulturelle Kontext. Digitale Kooperation kann kaum persönliche Kontakte und schon gar nicht ein „Sprachbad“ ersetzen, das Studierende aus dem nicht-deutschsprachigen Raum zwingend brauchen, um die erlernte Sprache in verschiedenen authentischen Kontexten erleben und anwenden zu können.

Die Verbindung zwischen deutschsprachigen Studiengängen außerhalb des deutschsprachigen Raums steht aus meiner Sicht erst am Anfang, eine gegenseitige Ergänzung von Lehrangeboten wäre hier überaus sinnvoll, zum einen

zwischen den Hochschulen eines Landes, zum anderen aber auch über Ländergrenzen hinweg (z. B. Polen-Tschechien). Es bleibt zu befürchten, dass Konkurrenzdenken hier ein Problem darstellen könnte.

Tatsuya Ohta (Nanzan-Universität, Nagoya, Japan)

In Japan gibt es nur sehr wenige Schulen, an denen Deutsch unterrichtet wird. Über 95 % der Deutschlernenden sind Studierende. Auch Germanistik-Studierende lernen Deutsch erst, nachdem sie in die Universität eingetreten sind. Dass es so wenige Schulen gibt, an denen Deutsch unterrichtet wird, bedeutet, dass es nahezu keine berufliche Perspektive gibt, festangestellte Deutschlehrkraft an Mittel- bzw. Oberschulen zu werden. Es gibt zwar universitäre Deutschdidaktik-Kurse für angehende Deutschlehrende an Mittel- und Oberschulen, aber die Kurse haben gewissermaßen ihre eigentliche Funktion verloren, weil es keine Anwärter*innen für diesen Beruf gibt.

Wie schon erwähnt, wird Deutsch meist an der Universität gelernt. Unterrichtet wird es dort von qualifizierten Fachwissenschaftler*innen, meist Germanist*innen, aber auch Kulturwissenschaftler*innen, Musikwissenschaftler*innen oder Historiker*innen etc. Dabei machen Lehrende mit Fachhintergrund DaF deutlich eine Minderheit aus.

Was die Germanistik in Japan betrifft, waren früher fast alle Mitglieder der Germanistik-Abteilung Literaturwissenschaftler*innen und Linguist*innen im Bereich Germanistik. Aber das Interesse der Studierenden hat sich inzwischen sehr geändert. Zurzeit besteht nur noch wenig Interesse für Literatur, sondern vielmehr für die Auseinandersetzung mit Kultur und Gesellschaft im deutschsprachigen Raum, so dass sich auch die Konstellation der Abteilungsmitglieder geändert hat. Bei uns an der Nanzan-Universität in Nagoya gibt es zum Beispiel sieben Professor*innen, davon bin ich der einzige, der Fachseminare für DaF und Deutschdidaktik-Kurse anbietet. Ansonsten gibt es noch eine Literaturwissenschaftlerin, einen Linguisten, eine Musikwissenschaftlerin, einen Historiker, einen Wirtschaftswissenschaftler und einen Sozialanthropologen. Der Name der Abteilung hat sich auch geändert: Früher hieß sie Germanistisches Institut, heute Department of German Studies.

Während an der Universität bereits Kurse für angehende Deutschlehrende an Mittel- und Oberschulen angeboten werden, müssen auch Lehrende, die an der Universität Deutsch unterrichten, fortgebildet werden. Abgesehen von den Fortbildungsprogrammen des Goethe-Instituts gibt es nur zwei Gelegenheiten in Japan: Die eine ist der oben erwähnte universitäre Deutschdidaktik-Kurs. Dieser wird von Bachelorstudierenden kaum besucht, aber für Master- und Doktorstudierende, die in Zukunft an der Universität Deutsch unterrichten wollen, stellt er eine gute Gelegenheit dar, sich als Deutschlehrende auszubilden. Die andere Gelegenheit ist ein von einer außeruniversitären Organisation angebotener Kurs, nämlich der Deutschlehrendenaus- und -fortbildungskurs der Japanischen Gesellschaft für Germanistik (JGG), veranstaltet in Zusammenarbeit mit dem Verband der Deutschlehrenden in Japan (VDJ) und

dem Goethe-Institut Tokio. Dieses außeruniversitäre Aus- und Fortbildungsprogramm ist das einzige systematische Angebot zur Deutschlehrendenaus- und -fortbildung.

An den japanischen Universitäten gibt es oft nur einzelne Lehrende mit dem wissenschaftlichen Schwerpunkt DaF und entsprechend auch nur vereinzelte DaF-interessierte Studierende. Ein Schlüssel zu einer Weiterentwicklung dieser Potenziale könnte ihre Vernetzung sein – digital vermittelt und/oder in Präsenz – über Kooperationen innerhalb Japans sowie mit ausländischen Universitäten.

Alla Paslawska (Ivan Franko Nationale Universität Lviv, Ukraine)

Das Fach Germanistik stellt heutzutage ein komplexes Gebilde dar, das sehr unterschiedliche eigenständige Bereiche abdeckt: Deutsche Sprache, Deutsche Literatur, Landeskunde, Mediävistik, DaF und sogar Translationswissenschaft. Als Fach werden jedoch an den meisten Universitäten in der Regel nur 1–2 germanistische Kernbereiche studiert. Das führt oft dazu, dass sich Germanist*innen am Ende des Studiums als nur Sprachwissenschaftler*innen, Literaturwissenschaftler*innen oder DaF-ler*innen etc. identifizieren können. Die vielen Möglichkeiten, die das Fach der Germanistik bietet, werden nicht in vollem Ausmaß genutzt, so dass Studienabgänger*innen später Probleme bei der Suche nach einer Stelle haben. Dabei geht man das Risiko ein, das Fach verschwommen zu machen, wenn man versucht, „Universalgermanist*innen“ auszubilden. Es wäre jedoch wünschenswert, mindestens germanistische Sprach- und Literaturwissenschaft enger in einen Zusammenhang zu bringen und entsprechende didaktische Modelle dafür zu entwickeln. Die germanistische Ausbildung weist nicht genug Verflechtung mit anderen Geisteswissenschaften auf und kann nicht mehr mit der alten Ausbildung der „Universalgeisteswissenschaftler*innen“ mithalten. Natürlich geht es nicht darum, heute auf die alten Methoden zurückzugreifen, sondern eher darum, dass man neue entwickelt, die die Bedürfnisse des Arbeitsmarktes, der Studierenden und der Lehrenden berücksichtigen. In der Ukraine ist es immer noch sehr umständlich, eine Kombination von verschiedenen Fächern zu studieren. Feste Stundenpläne und eine immer noch zu hohe Anzahl von Pflichtfächern erschweren diese Möglichkeit.

Viele Probleme im germanistischen Fach sind mit dem Rückgang seines Prestiges verbunden. Als Folge geht die Zahl der Studienbewerber*innen im germanistischen Bereich zurück, auch an ukrainischen Universitäten. Entsprechend der Studierendenzahl werden die Stellen der Lehrenden reduziert. Die Gehälter der Hochschul- und Schullehrer*innen sind niedrig. Das Bildungssystem wird in der Ukraine in den letzten Jahren ununterbrochen reformiert, so dass man neben der Lehre viel Administratives zu erledigen hat, aber nur sehr schwach motiviert wird. Die Situation hat sich infolge des russischen Überfalls auf die Ukraine 2014 und insbesondere im Februar 2022 kritisch zugespitzt. Viele Universitäten mussten wegen der Invasion in andere Städte der Ukraine übersie-

deln und von da aus ihren Unterricht online erteilen. Für sie ist es besonders schwierig, neue Studierende zu bekommen. Zahlreiche Germanist*innen sind inzwischen auf der Flucht in andere Länder, so dass man bald mit dem Problem der Lehrkräfte an den ukrainischen Universitäten konfrontiert wird. Auch viele Studierende verlassen das Land und man weiß nicht, wann sie zurückkommen.

Noch eine Tendenz, die man beobachtet, ist, dass einerseits immer weniger Schulabgänger*innen mit guten und sehr guten Deutschkenntnissen Deutsch studieren wollen, weil sie die Sprache ohnehin gut können und zusätzliche Qualifikationen bekommen möchten. Andererseits darf man seit einigen Jahren an ukrainischen Universitäten mit einer beliebigen Fremdsprache und in diesem Jahr sogar ohne jegliche Fremdsprachenkenntnisse immatrikuliert werden. Das hat den Vorteil, dass sich für das Germanistikstudium viele junge Leute mit guten Englischkenntnissen entscheiden und am Ende des Studiums ziemlich gute Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben.

Gesine Lenore Schiewer (Universität Bayreuth, Deutschland)

Germanistik und Deutsch als Fremdsprache in Beziehung zu setzen, halte ich für wichtig und kann aus meiner Sicht besonders interessant sein, wenn dies mit fachlich-konzeptueller Fortentwicklung der einen oder anderen oder auch beider Disziplinen Hand in Hand geht. Dabei ist von einem breit angelegten Verständnis der Germanistik auszugehen, das heißt von einem engen inter- und transdisziplinären Gefüge von germanistischer Linguistik und Literaturwissenschaft.

Hintergrund dieser Auffassung ist die Einsicht, dass der Erwerb von Bildung, aber auch von Wissen jeglicher Art, von der Fähigkeit zur differenzierten Kommunikation abhängt. Durch Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben lernen wir Welten kennen, wir erweitern reale und imaginäre Räume, wir gestalten die Zukunft. Die Strukturen aller Bildungstypen und -stufen sollten daher weltweit gestärkt werden, indem den sprachlich-kommunikativen Mechanismen, Funktionen und Wirkungen intensive Aufmerksamkeit geschenkt wird. Wissenschaftliche und didaktische Ansätze der interkulturellen Linguistik, der interkulturellen Literaturwissenschaft und von Deutsch als Fremdsprache fungieren in diesem Zusammenhang als wichtige Inspirationsquellen. Wer an Globalem Lernen und Global Citizenship nicht nur teilhaben, sondern sie auch mitgestalten will, braucht die bestmögliche Grundlage, um sowohl internationale als auch regionale Anforderungen zu erkennen, zu analysieren und zu modulieren – also die Fähigkeit zur differenzierten und differenzierenden Auseinandersetzung in Wort und Schrift.

Am Beispiel von zwei Germanistischen Institutspartnerschaften und ihrer thematischen Schwerpunktsetzungen möchte ich Möglichkeiten der Fachentwicklung von sprach- und literaturwissenschaftlicher Germanistik sowie Deutsch als Fremdsprache exemplarisch in aller Kürze illustrieren.

Im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaft Cotonou (Benin) – Lomé (Togo) – Winneba (Ghana) – Bayreuth (Deutschland), die seit 2016 durch den DAAD gefördert wird, liegt ein Schwerpunkt in Forschung und Lehre auf der besonderen Berücksichtigung der Teilhabe bzw. der partizipativen Kommunikation mit der Zielsetzung der Stärkung demokratischer Strukturen in heterogen-mehrsprachigen Gesellschaften. Eher germanistisch akzentuiert ist hierbei die Berücksichtigung der theoretischen Grundlagen des kommunikativen Haushalts von Gesellschaften im Ausgang von Thomas Luckmanns Wissens- und Sprachsoziologie, während mit Blick auf die Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache die Praxis entsprechender kommunikativer Gattungen der Teilhabe wie etwa das Führen von Verhandlungen beispielsweise als Gewerkschaftsmitglied mit Unternehmensvertretungen eingeübt werden kann.

In der Germanistischen Institutspartnerschaft „Junge Generationen in der Teilhabe. Bogotá (Kolumbien) – Bydgoszcz (Polen) – Bayreuth (Deutschland)“ stehen die Auseinandersetzung mit Konflikten innerhalb von Gesellschaften und vor allem die Kritik Jugendlicher an den betreffenden Regierungen im Zentrum. Zusammenführungen von Germanistik und Deutsch als Fremdsprache erfolgen hier unter anderem in der Behandlung von Traditionen der Kritik Jugendlicher in literarischen Texten, wie zum Beispiel „Die Leiden des neuen Werther“ von Ulrich Plenzdorf, und der Sensibilisierung der Studierenden für die besonderen stilistischen und rhetorischen Instrumente, die in diesem und anderen Texten zum Einsatz kommen.

3 Diskussionsphase im Plenum

Der erste Text von Marina Albert Foschi thematisierte Literatur und deren Standardsprache für die internationale Germanistik und das Fach Deutsch als Fremdsprache. Aus der Gruppenarbeit entstanden folgende Fragen an die Podiumsmitglieder:

- Wie kann man heute Literatur „anziehender“ machen für die, die Deutsch nicht auf Lehramt studieren, beispielsweise für Ingenieur*innen im studienbegleitenden (Fach)Sprachenunterricht?
- Wie kann man sich die Didaktisierung vorstellen?
- Welche sprachlichen Voraussetzungen gelten für die Auswahl literarischer Texte?

Für Gesine Schiewer sei immer der Kontext sowie das Ziel des Lehrprozesses entscheidend. Haben die auszubildenden Ingenieur*innen Interesse an Literatur im Kontext von allgemeiner Bildung oder geht es um die Beschäftigung mit Literatur für das Feld der Ingenieurwissenschaften? In jedem Falle setze eine gelungene Lehre in der Literatur immer voraus, dass die Lehrperson einen hervorragenden Überblick über die Literaturgeschichte und -wissenschaft habe. Die zweite Frage im Didaktisierungsprozess richte sich auf die Frage nach den gesellschaftlichen Gestaltungsaufgaben von Ingenieur*innen: „Was wollen Gesellschaften für eine Technik haben?“ oder „Wie sind differenzierte Semanti-

ken bei den Ingenieur*innen zu vermitteln?“ Für die Vermittlung von differenzierten Semantiken würde die Arbeit mit literarischen Texten sich besonders eignen.

Die Frage nach den sprachlichen Voraussetzungen wurde mit Blick auf die unterschiedlichen regionalen Kontexte, in denen die Podiumsmitglieder lehren, wie folgt beantwortet: Gesine Schiewer betonte, dass abhängig von den Lehr- und Lernzielen die Auswahl der zu behandelnden Texte und deren sprachliche Komplexität erfolgen sollte und dass prinzipiell auf allen Stufen mit Literatur gearbeitet werden könne. Camilla Badstübner-Kizik berichtet für Polen, dass Literaturunterricht sich nach Ansicht vieler Lehrkräfte eher für fortgeschrittene Lernende eigne und die Behandlung literarischer Texte im Allgemeinen in die akademische Ausbildung verlegt wird. Im schulischen DaF-Unterricht spielen ästhetische Texte aller Art bedauerlicherweise eine eher geringe Rolle, Lehrende wie Lernende sind hier stark an curriculare Vorgaben gebunden und haben nur wenig Zeit zur Verfügung. Vielen Lehrenden ist nicht bewusst, dass inhaltsorientiertes Lernen, das Einüben von Recherchen und das Ausloten von Ambiguität sehr gut mit literarischen Texten möglich ist. Für Alla Paslawska bietet sich für Anfänger*innen die Arbeit mit Liedtexten besonders an. Musik und Bilder könnten hier eine sprachlich entlastende Funktion einnehmen. Sie ist der Überzeugung, dass es für jedes Sprachniveau geeignete Texte gäbe und daher der frühe Einsatz von literarischen Texten sinnvoll erscheine. Tatsuya Ohta weist auf veraltete Lehrmethoden im DaF-Unterricht in Japan in der Vergangenheit hin. Dies hätte u. a. dazu geführt, dass Deutschlernende antiquiert gesprochen haben („Du sprichst wie Goethe“). Heute sei der Sprachunterricht an den japanischen Hochschulen zunehmend vom kommunikativen Ansatz geleitet.

Der zweite Text von Christine Becker und Thomas Frank Grub setzte sich mit forschendem Lernen in der Lehre und mit der Wissenschaftlichkeit der universitären Landeskunde auseinander. Hier stellte die zweite Arbeitsgruppe folgende Fragen an die Podiumsteilnehmer*innen:

- Ist Landeskunde in der Lehrer*innenausbildung integrativ oder additiv?
- Inwiefern kann/soll man europäische Ideen von Wissenschaftlichkeit in der Lehre in andere Bildungskontexte exportieren?

Camilla Badstübner-Kizik versteht Landeskunde als einen Sammelbegriff für kulturbezogenes Lernen. Eine Didaktik der Landeskunde müsse in die Ausbildung von Lehrenden integriert werden. Kulturbezogenes Lehren und Lernen sei jedoch immer nur exemplarisch möglich, es müsse ergänzt werden um das Einüben und Praktizieren von selbstständigen Recherchen und auf einem verlässlichen und ausbaufähigen Orientierungswissen beruhen. Theoretische Ansätze wie beispielsweise diskursorientiertes Lernen (Stichwort: Deutungsmuster, diskursive Kompetenz) und das Konzept des Kulturellen Gedächtnisses (Stichwort: Erinnerungsorte) können hier reale Möglichkeiten bieten und sollen daher in die Ausbildung von Lehrenden einbezogen werden. Dabei könne

ggf. auch die Herkunftssprache genutzt werden. Insgesamt gäbe es allerdings keine Pauschalrezepte, so müssten sich die inhaltliche Arbeit und das Sprachenlernen die Waage halten. Wichtig wäre ebenso die Wahrung von Pluralität und Heterogenität landeskundlicher Ansätze und kulturbezogenen Lehrens und Lernens. Zwischen Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache dürften sich gerade an dieser Stelle deutliche Unterschiede auf tun, da sich die Interessen und Bedarfe von DaZ- und DaF-Lernenden in Bezug auf kulturbezogenes Wissen unterscheiden. Für den DaF-Bereich wäre insgesamt eine stärkere Inhaltsorientierung erstrebenswert, da gerade in kulturbezogenem Lernen oftmals großes Motivationspotenzial für DaF-Lernende liegt.

Zur Frage der Exportierbarkeit europäischer Ideen von Wissenschaftlichkeit in der Lehre in andere Bildungskontexte äußerte sich Tatsuya Ohta. Bezüglich des unterschiedlichen Verständnisses von Wissenschaftlichkeit irritierte ihn beispielsweise anfänglich der Begriff Aktionsforschung bei der Projektarbeit im Rahmen von Deutsch Lehren Lernen (Goethe-Institut). Später realisierte er, dass es dabei um forschendes Lehren und Lernen und die Ausbildung des kritischen und reflexiven Denkens geht. Bei der Einführung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen kommentierten japanische Kolleg*innen, das sei eine europäische Idee, und sie fragten, was das mit den asiatischen Kontexten zu tun habe. Er denke, vom Referenzrahmen könnte man außerhalb Asiens durchaus viel lernen, z. B. konstruktivistische bzw. soziokulturelle Prinzipien, demokratische Bürger*innenbildung, Mehrsprachigkeit etc. Landeskunde und europäische Wissenschaftlichkeit geben Anregungen, von denen in Asien auch gelernt werden könnte. Landeskunde vermittele nicht nur Fakten, sondern auch Lernprozesse, natürlich würde man sich damit in Asien kritisch beschäftigen. Er betrachtet es insgesamt als positiv, Anregungen zu erhalten; diese müssten jedoch an die Gegebenheiten vor Ort angepasst werden. Die Antwort auf die Frage, ob „westliche Wissenschaft“ auch im Ausland anwendbar sei, laute für ihn: Ja, sie ist anwendbar. Die „westliche Wissenschaft“ könne für Studierende und Forschende im Ausland, auch wenn sie in einem anderen Kontext entstanden ist, durchaus aufschlussreich sein, man solle sogar offen damit umgehen.

Zum Text von Nicole Colin und Joachim Umlauf, der sich dem Thema Interdisziplinarität und Lehrer*innenbildung widmete, stellten die Teilnehmenden aus der dritten Arbeitsgruppe Fragen nach dem Ausgangs- und Zielniveau von Sprachkenntnissen der Studierenden sowie nach der Berücksichtigung von Interdisziplinarität in der akademischen Deutschlehrer*innenausbildung.

Alla Paslawska berichtet von sehr unterschiedlichen Sprachniveaus bei ukrainischen Schulabgänger*innen, die von geringen oder keinen Kenntnissen bis hin zu Level C1 reichen. Das Mindestniveau für Absolvent*innen, die gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt einen Masterstudiengang besuchen, wäre C1.

Interdisziplinarität sei aus ihrer Sicht wichtig für die Berufschancen der Studierenden. Literatur werde z. B. chronologisch unterrichtet, es müsste aber stattdessen eher ausgewählt werden, z. B. Literatur aus einer bestimmten Epoche. Literatur kann sehr attraktiv unterrichtet werden, wenn man an moderne Texte, Poetry Slam, Lieder denkt. Studierenden müsste vermittelt werden, dass es wichtig ist, Kenntnisse in Literatur, Linguistik und Geschichte etc. zu haben. Abschließend plädierte Alla Paslawska dafür, dass das Dhoch3-Programm beispielhaft curriculare Komponenten bereitstellt, die integrativ und interdisziplinär ausgerichtet sind und in der Lehre eingesetzt werden können.

Das Querschnittsthema Digitalisierung rückte zum Schluss der Plenumsdiskussion in den Mittelpunkt. Insgesamt habe die Zwangsdigitalisierung in der pandemischen Situation die Lehre positiv beeinflusst. Es sei die Medienkompetenz der Lehrenden, das autonome Lernen der Lernenden und die Projektorientierung des Lehr-Lernprozesses gefördert worden. Digitale Kooperationen würden in den kommenden Jahren die internationale Kooperation wesentlich erleichtern. Hier würde sich vor allem die Frage stellen, wie die Qualität der Lehre sichergestellt werden kann. Es bestand Konsens, dass Hochschullehrende besser ausgebildet und ausgestattet werden müssen.

Die Abwägung, in welchen Kontexten Präsenz- oder Onlinelehre geeignet wäre, hänge von den Rahmenbedingungen ab. Wenn beispielsweise ein DaF-Master in Kooperation von drei Standorten eingerichtet wird und ein Anteil der Lehre digital ist, dann ist das ein klarer Vorteil. Hingegen verhindere ausschließlich aus Kostengründen eingeführter „virtual exchange“ die ganzheitliche Erfahrung. Es ist nicht das Entscheidende zu sagen, dass Online-Lehre besser sei – entscheidend ist vielmehr die Frage, wie man den Mehrwert aus beiden Formaten erzielt.

Alla Paslawska hatte früher eine eher skeptische Haltung gegenüber der Digitalisierung und begriff Apps als Ablenkung. Durch den Ausbruch des Krieges in der Ukraine änderte sich diese Einstellung: Die Digitalisierung habe eine wichtige Rolle während der Corona-Pandemie gespielt. Sie habe vor allem den Unterricht an sich ermöglicht. Sie habe Lehrende und Studierende gezwungen, sich mit vielen neuen Sachen vertraut zu machen. In der Ukraine habe sie auch nach Corona die einzige Möglichkeit geboten, den Unterricht unter Kriegsumständen überhaupt fortzusetzen. Kein Computer könne zwar eine gute Lehrkraft ersetzen, aber es sei inzwischen klar, dass digitale Medien auch in der Zukunft gebraucht werden sollten, insbesondere in den Bereichen, wo sie den Unterricht abwechslungsreicher, dynamischer etc. gestalten helfen. Immer noch aktuell bleibe die Frage nach entsprechenden digitalen Fortbildungskursen für Lehrende und Studierende. Entsprechende Kurse müssten auch in neuen Curricula vertreten sein. Digitalisierung biete eine hervorragende Möglichkeit für die weitere Internationalisierung des Studiums. Inzwischen könne man zu einer Vorlesung oder einem Vorlesungskurs Fachleute aus jedem Land einladen. Besonders wichtig seien gerade die Angebote für ukrainische Studierende, deren Universitäten Probleme infolge des Krieges haben. Sie könnten

dann einzelne Vorlesungen oder Seminare an anderen Universitäten besuchen. Aber auch hier dürfe man nicht vergessen, dass keine Videokonferenz eine unmittelbare Kommunikation zwischen den Menschen ersetzen kann.

Gesine Schiewer erläuterte zum Schluss noch die Umsetzung von Digitalisierung im Globalen Süden, etwa in Sub-Sahara Afrika oder Lateinamerika. In Sub-Sahara Afrika funktioniere alles sehr gut. So gab es Onlinetagungen mit unterschiedlichen Partner*innen, sowohl aus dem urbanen als auch aus dem ländlichen Raum. Digitalisierung sei allerdings teuer, da Internetguthaben zugekauft werden müssen, die technischen Möglichkeiten seien aber vorhanden. Auch in Lateinamerika sei grundsätzlich eine digitale Umsetzung der Lehre möglich. Dennoch werde die persönliche Begegnung mit den Studierenden unabdingbar bleiben, um ihnen in der Lehre gerecht werden zu können.

4 Abschließende Bemerkungen

Im Anschluss an diese Diskussion im Plenum wurde die Diskussion in den Gruppen fortgeführt, an denen nun auch die vier auf dem Podium vertretenen Germanist*innen teilnehmen durften. Die Diskussionen verliefen sehr angeregt. Im Mittelpunkt der Gruppe, an der sie beteiligt war, berichtete Camilla Badstübner-Kizik, stand die bekannte und seit langem immer wieder diskutierte Frage, ob und inwieweit ein traditionell angelegtes Germanistik-/Linguistik-/Philologie-Studium überhaupt angemessen auf den Lehrberuf vorbereiten könne. Vielfach waren in diesem Punkt ein gewisser Fatalismus bzw. eine Frustration bemerkbar. Wichtige Punkte in der Diskussion waren die Position von Deutsch auf dem jeweiligen „Sprachenmarkt“, die damit einhergehende komplexe Motivationslage in Bezug auf Deutsch vor allem bei jüngeren Lernenden (Schule), die „akademische Abgehobenheit“ vieler germanistischer Studiengänge, die fehlende Zusammenarbeit zwischen Universität und Schule, die fehlenden Praxisphasen für angehende Lehrende und nicht zuletzt auch die große (politische, ökonomische) Unsicherheit, dem der Lehrberuf in vielen mittelosteuropäischen Ländern ausgesetzt ist. Obwohl die Diskussionsteilnehmenden aus sehr verschiedenen Ländern kamen, schienen doch vielfach ähnliche Erfahrungen vorzuliegen.

Gesine Lenore Schiewer berichtete aus der Gruppe, an der sie beteiligt war, dass diskutiert wurde, wie die Zusammenhänge von Teilhabe beziehungsweise partizipativer Kommunikation und demokratischen Strukturen zu erklären sind, wie Chancengleichheit durch intensive Spracharbeit und den Erwerb von Fremdsprachen gestärkt werden kann, wie Konflikte in mehrsprachigen Umfeldern zu behandeln sind, welche Rolle der Fremdsprachenunterricht für die Schulung der Konfliktfähigkeit übernehmen kann, inwiefern gerade kommunikative Gattungen in diesem Zusammenhang besondere Aufmerksamkeit erhalten und wie mit literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht gearbeitet werden kann.

Die Beiträge auf dem Podium und in der Diskussion haben eine Vielzahl von Anregungen hervorgebracht und gezeigt, wie wichtig es ist, die Spezifik des Studiums der Germanistik und des Deutschen als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums ernst zu nehmen, ohne dabei gleich eine internationale Germanistik als von der Germanistik innerhalb des deutschsprachigen Raums streng getrennte Entität zu konstruieren. Wer außerhalb des deutschsprachigen Raums an einer Universität Germanistik oder Deutsch als Fremdsprache studiert, betritt dieses Studium mit Kenntnissen der deutschen Sprache und der Kultur und Gesellschaft des deutschsprachigen Raums, die von sehr elementar bis sehr fortgeschritten reichen können, die sich aber von Studierenden unterscheiden, die im deutschsprachigen Raum aufgewachsen sind und dort das Schulsystem durchlaufen haben.

Dies hat eine Reihe von Konsequenzen, für die abschließend nur ein Beispiel kurz umrissen werden soll: Beginnen die Studierenden ihr Studium mit guten, während ihrer Schulzeit erworbenen sprachlichen und landeskundlichen Vorkenntnissen, ähnelt ihr Studium im Hinblick auf Sprach- und Fachseminare vielleicht dem von Anglistikstudierenden in Deutschland, Österreich oder der Schweiz. Je geringer die Kenntnisse sind, mit denen das Studium begonnen wird, desto stärker müssen Sprachvermittlung und elementare Landeskunde in diesem eine Rolle spielen. In diesen Fällen ähnelt ein Germanistikstudium außerhalb des deutschsprachigen Raums eher einem Studium einer Fremdsprachenphilologie an deutschen Universitäten, bei dem die Studierenden die Sprache(n) vorab nicht in der Schule gelernt haben.

Das Verhältnis von Sprachunterricht und fachlichem Studium spielt also beim Germanistikstudium außerhalb des deutschsprachigen Raums eine an verschiedenen Orten zwar sehr unterschiedliche, aber immer ganz andere Rolle als beim Germanistikstudium innerhalb des deutschsprachigen Raums. In der Fremdsprachenforschung wird die Diskussion um das Verhältnis von Sprache und Fach hauptsächlich auf schulische Situationen bezogen: in Deutschland mit den Stichwörtern sprachsensibler Fachunterricht und fachsensibler Sprachunterricht, besonders bezogen auf die schulische Situation von Kindern mit Deutsch als zweiter oder dritter Sprache. International wird die Diskussion um die Integration von Fach und Sprache unter dem Stichwort CLIL geführt. Für Germanistik und das Studium von Deutsch als Fremdsprache findet man zwar einzelne Beiträge, die sich mit der Interaktion von universitärem Fachstudium und universitärem Sprachunterricht befassen, eine systematische Erforschung steht aber noch aus. Dies ist nur ein Beispiel dafür, wie wichtig es ist, dass die Spezifik des Germanistikstudiums außerhalb des deutschsprachigen Raums vermehrt zum Forschungsgegenstand wird.

„Elfenbeinturm“ und Praxis: Forschung, Lehrer*innenbildung, Unterrichtsrealität

Claudia Riemer

Im Zentrum der Podiumsdiskussion stehen Fragen nach curricularen Entwicklungen in der akademischen Deutschlehrer*innenausbildung, dem Anteil von fachlichen, fremdsprachendidaktischen und praktischen Studienanteilen sowie Fragen zur Vorbereitung und Begleitung von Studierenden auf die und in der Unterrichtspraxis. Kontroverse Positionen zum Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis werden v. a. hinsichtlich der Einschätzung deutlich, inwiefern aus fremdsprachendidaktischer Forschung Prinzipien und Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht abgeleitet werden können und welche Rolle Wissenschaft für die alltägliche Unterrichtspraxis spielen kann. Der Beitrag fasst die Positionen der teilnehmenden Podiumsdiskutant*innen sowie die wesentlichen Diskussionsbeiträge zusammen und skizziert den durchaus kontroversen Diskussionsverlauf.

1 Problemaufriss

Das Verhältnis zwischen Wissenschaft, Forschung und Praxis ist für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und die akademische Deutschlehrer*innenbildung seit jeher mit Fragen verbunden, die das Selbstverständnis des Fachs berühren und immer wieder Selbstvergewisserungsprozesse implizieren. Gerade auf Tagungen wie der IDT und in Begegnungen und Fachdiskursen wird das Verhältnis zwischen Wissenschaft und Praxis als Spannungsfeld beschrieben, in dem Fragen aufgeworfen werden, welches Wissen und welche Kompetenzen im Rahmen der Deutschlehrer*innenbildung zu adressieren sind, um (zukünftige) Deutschlehrer*innen gut auf das unterrichtliche Berufsfeld vorzubereiten und sie in ihrem weiteren Professionalisierungsprozess zu unterstützen. Eine einfache Beziehung zwischen Forschung und Praxis kann dabei nicht unterstellt werden. Fragestellungen, Ziele, Berufsalltag, gegenseitige Erwartungen sind unterschiedlich. So können auf der einen Seite z. B. wahrgenommene Diskrepanzen zwischen theoretischen Ansätzen, Forschungsergebnissen und der alltäglichen Praxis des Lehrens und Lernens von Deutsch als Fremdsprache berechtigte Zweifel an der Praxisrelevanz von „im Elfenbeinturm“ gewonnenen Erkenntnissen, die stets auch aktuellen Trends und (regionalen, nationalen und internationalen) wissenschaftlichen Diskursen unterliegen, befeuern. Auf der anderen Seite kann Kritik an einer beobachtbaren Unterrichtsrealität entstehen, die sich zu wenig an wissenschaftlich begründeten Prinzipien orientiert. An der Schnittstelle stehen Studierende, die insbesondere im Rahmen von studienbegleitenden Praxiserfahrungen im DaF-Unterricht (und auch im DaZ-Unterricht in deutschsprachigen Ländern) diesem Span-

nungsfeld ausgesetzt sind, erste Schritte im eigenständigen Unterrichten sammeln, gelernte Prinzipien und akademisches Wissen umsetzen sollen und möchten und dabei auch erfahren, welche vielfältigen Herausforderungen in der Sprachvermittlung zu bewältigen sind. Der häufig vernehmbare Wunsch von Studierenden nach „mehr Praxis“ im Rahmen ihrer akademischen Ausbildung reflektiert die wahrgenommenen Spannungen zwischen akademischem Anspruch und notwendiger didaktisch-methodischer, pädagogischer und auch handwerklicher Lehrkompetenz. Zusätzlich zur nötigen Fachkompetenz müssen (zukünftige) Deutschlehrer*innen auch Reflexions-, Entwicklungs-, Digital- und Kooperationskompetenzen u. a. erwerben, die sie langfristig im Berufsfeld in einer sich wandelnden Welt benötigen.

Um dieses hier skizzierte Spannungsfeld näher zu erörtern, wurden der Podiumsdiskussion folgende fünf Leitfragen zugrunde gelegt und den Teilnehmer*innen die Gelegenheit gegeben, diese zunächst im Rahmen eines Eingangsstaments zu bearbeiten und auf dem Podium untereinander zu diskutieren.

- Bleiben Forschung und Lehrkompetenzentwicklung an Hochschulen zu sehr „im Elfenbeinturm“?
- Wie steht es um ein altes Postulat, dass Forschung aus der Praxis und für die Praxis sein soll?
- Wird die Unterrichtsrealität von (ganz) anderen Fragen und Problemen dominiert?
- Reden DaF-Wissenschaftler*innen und DaF-Lehrer*innen zu oft aneinander vorbei?
- Sind diese Diskrepanzen auch im akademischen Bereich selbst spürbar, da solche Fragen auch die Deutschabteilungen der Hochschulen betreffen, die für DaF-Sprachangebote in germanistischen und studienbegleitenden Studiengängen zuständig sind?

2 Informationen zu den Podiumsteilnehmer*innen

Da Antworten auf diese komplexen Fragen immer auch vor dem Hintergrund beruflicher Biographien und Rollen zu reflektieren sowie hinsichtlich kontextueller Bedingungen zu verorten sind, werden zunächst kurz die beruflichen Werdegänge der vier Podiumsteilnehmer*innen (in alphabetischer Reihenfolge) skizziert. Alle Podiumsteilnehmer*innen haben in ihrer beruflichen Laufbahn unterschiedliche Perspektiven und Rollen in Wissenschaft und Praxis, Studiengangsplanung und Lehrer*innenbildung in unterschiedlichen Ländern eingenommen und neben ihrer Arbeit in Forschung und akademischer Lehre auch selbst im Sprachunterricht DaF unterrichtet bzw. tun dies parallel zu ihrer akademischen Lehrtätigkeit. Einige waren und sind außerdem in Prozesse der Unterrichts- und Schulentwicklung sowie auch der Verbandsarbeit involviert.

Michal Dvorecký arbeitete nach Studium und Promotion als Deutschlehrer und Deutschlektor an unterschiedlichen Einrichtungen und nunmehr als Senior Lecturer am Institut für Germanistik der Universität Wien, wo er inzwischen auch die Funktion des Studienprogrammleiters übernommen hat. *Lara Hedžić* arbeitete nach ihrem Studium mehrere Jahre als Deutschlehrerin an einem Gymnasium und am Goethe-Institut in Sarajevo. Derzeit promoviert sie und arbeitet als wissenschaftliche Oberassistentin in der Abteilung für Germanistik an der Philosophischen Fakultät der Universität Sarajevo im Bereich Methodik und Didaktik für Deutsch. *Lara Hedžić* ist außerdem Vizepräsidentin des bosnisch-herzegowinischen Deutschlehrerverbands. *Gabriella Perge* arbeitet nach Studium und Promotion als Universitätsassistentin am Germanistischen Institut der Eötvös-Loránd-Universität in Budapest. Außerdem hat sie mehrere Jahre lang als DaF-Lehrerin an einer an die Universität angeschlossenen Musterschule unterrichtet. *Gabriella Perge* ist außerdem Generalsekretärin des ungarischen Deutschlehrerverbandes. *Michael Schart* arbeitete nach Studium und Promotion über 20 Jahre auf unterschiedlichen Positionen als Lektor, Gast- und Associate Professor v.a. in Japan, unterbrochen von Gastprofessuren in Deutschland und Kanada. Derzeit besetzt er den Lehrstuhl für Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Jena.

3 DaF-Lehrer*innenbildung im Spannungsfeld von wissenschaftlichen und professionsbezogenen Diskursen

In seinem Eingangsstatement hob *Michal Dvorecký* die große Bedeutung curricularer Entwicklungen in den Studiengängen der Lehrer*innenbildung hervor. Die Frage nach den Inhalten des Studiums und dem Umfang der Praxisanteile sei seiner Erfahrung nach stets Gegenstand kontroverser Meinungen und disziplinar begründeter Fachüberzeugungen. Eine grundsätzliche Frage dabei sei, inwiefern die Lehre forschungsbasiert sein solle und ob es überhaupt sinnvoll sei, forschungsbasiert und/oder forschungsgeleitet im Lehrer*innenbildenden Studium zu arbeiten. Aber auch Statusfragen bzgl. der Hochschullehrenden spielten eine Rolle, z. B. inwiefern forschende Dozent*innen, die möglicherweise die Situation an Schulen bzw. Sprachinstituten nicht hinreichend kennen würden, oder eher Praktiker*innen Lehrveranstaltungen leiten sollten. Eine nicht hinreichend gelöste Frage sei, wie Erkenntnisse der Studierenden aus den Praktika in die Lehre zurückfließen könnten. Der Anteil der Schulpraxis und sonstiger Praktika wird von ihm als ausbaufähig eingeschätzt, auch eine stärkere und fachlich geleitete Kooperation mit den Schulen und Sprachinstituten sei notwendig. Forschung und Lehrkompetenzentwicklung an Hochschulen verortet *Dvorecký* nicht „im Elfenbeinturm“, sondern sieht in Studienprojekten, die an der Universität in Kooperationen mit der Schulpraxis und auch außerschulischen Feldern durchgeführt werden, v. a. das Potenzial, dass Studierende die Gegenstände ihres Studiums auch aus einer Forschungsperspektive reflektieren lernen. Die Aufgabe von Universitäten bestehe seiner Meinung nach u. a. darin, neue Fragestellungen zu generieren, aber auch die gesellschaft-

liche Realität widerzuspiegeln, also Forschung mit Fragestellungen, die aus der Praxis kommen, und auch für die Praxis zu betreiben. Hierfür seien gerade Rückmeldungen von Studierenden, die bereits während des Studiums unterrichten, und von Praktikant*innen wertvoll, um die Widerspiegelung der Unterrichtsrealität im Studium zu erhöhen. Dabei wäre es von großer Bedeutung, dass in den Lehrveranstaltungen auch Muster, die sich Studierende in der Praxis am vermeintlichen Vorbild erfahrener Sprachlehrender abschauen, wissenschaftlich reflektiert und hinterfragt würden.

Lara Hedžić führte den Aspekt der Relevanz eines wissenschaftlich fundierten, aber auch praxisorientierten Studiums weiter aus und positionierte dabei die Lehrer*innenbildung genau zwischen Theorie und Praxis. Eine solide Praxis könne auf theoretische, wissenschaftliche Fundierung nicht verzichten, so wie die Theorie/Forschung nicht auf die Erfahrung aus der Praxis verzichten könne und dürfe. Wissenschaft – hier: die Fremdsprachendidaktik – müsse die Alltags-theorien, Konzepte, Erfahrungen und Überzeugungen von Fremdsprachenlehrenden über den eigenen Unterricht auch ernst nehmen. Forschung habe v. a. für die Praxis da zu sein, was bedinge, dass wissenschaftliche Erkenntnisse sich viel näher an der Unterrichtsrealität orientieren müssten. Gerade Deutschlehrer*innentagungen seien ein geeignetes Forum für produktiven Austausch und Dialog zwischen Forschenden und Lehrenden. Hedžić adressierte auch die Zukunftsfähigkeit der akademischen Absolvent*innen, die heute für einen Beruf von morgen ausgebildet würden, der sich gerade im Feld der Sprachen stark ändere. Studierende müssten für einen Unterricht ausgebildet werden, den sie selbst höchstwahrscheinlich anders erlebt hätten. Die Curricula der akademischen Fremdsprachenlehrer*innenbildung müssten weiterentwickelt werden, eine Erhöhung der fachdidaktischen Anteile und eine bessere Verzahnung von Theorie und Praxis sei ein Desiderat. Auch seien die Forschungsthemen an vielen Universitäten noch wenig auf fremdsprachendidaktische Fragestellungen ausgerichtet. Der Fachdidaktik mangle es innerhalb der Universitäten noch an Akzeptanz, obwohl viele Abteilungen zu einem großen Teil von der Lehrer*innenbildung lebten. Hedžić sieht insgesamt die Notwendigkeit, dass die Universitäten die Lehrer*innenbildung ernster nehmen müssten, auch hinsichtlich des Volumens sowie der Obligatorik und Form der Betreuung der praktischen Anteile im Studium. Sie beobachte regelmäßig eine Diskrepanz zwischen theoretischem Wissen und praktischem Können bei den Studierenden und schlage vor, dass Studierende gerade im fachdidaktischen Studium in universitären Veranstaltungen innovative Lernformen an sich selbst erleben können, um aus eigener Lernerfahrung dann in der Schule traditionelle Pfade verlassen zu können. Die Lehrer*innenbildung betrachte sie als einen dynamischen Prozess, der sich ständig weiterentwickeln müsse und sich den lokalen Bedingungen, aber auch wissenschaftlichen Erkenntnissen und vorhandenen Erfahrungen entsprechend anpassen müsse.

Ähnlich argumentierte *Gabriella Perge* in ihrem Eingangsstatement. Sie betonte die Relevanz und Entwicklung sowohl theoretischer als auch praktischer

Kenntnisse, die in einer berufsorientierten akademischen Deutschlehrer*innenausbildung nicht rezeptologisch ausgerichtet sein sollten, sondern auf Kompetenzen der Studierenden zielen sollten – auch wenn sich die Studierenden häufig einfach in die Praxis zu übertragende Hinweise (wie z. B. fertige Arbeitsblätter) wünschen würden. Lehren sei keine Intuition, sondern der Lehrberuf eine Profession. Hierfür würden didaktische und methodische Kompetenzen benötigt, die Studierende schrittweise aufbauen müssten, z. B. im Rahmen einführender Vorlesungen, didaktischer Seminare an der Universität und methodischer Begleitseminare während eines Praktikums an Muster- und Übungsschulen. Sie sieht noch viel Entwicklungspotenzial bei der Abstimmung der Inhalte der fachwissenschaftlichen Bildung, wobei mehr Austausch zwischen Universitätslehrenden und mehr Abstimmung der Inhalte im Curriculum in den einzelnen Fächern an der Universität wichtig seien. Begegnungstagen oder Fachtagungen wie die IDT schätze sie als Ort des Austausches, wo für Lehrende wichtige, praxisrelevante Themen ausgewählt würden und Austausch zwischen Lehrenden und Forschenden möglich sei. Perge betonte außerdem die Relevanz der wissenschaftlichen Nachwuchsförderung, wodurch z. B. forschende Deutschlehrer*innen im Rahmen einer Promotion im Austausch mit den akademischen Lehrenden an der Entwicklung praxisorientierter Forschung beteiligt werden könnten. Auch im Bereich der sprachpraktischen Ausbildung an der Universität, in dem die Förderung der Sprachkenntnisse der Studierenden im Zentrum stehe, sehe sie wichtige Anknüpfungspunkte einer forschungsorientierten Lehrer*innenbildung; Studierende müssten befähigt werden, auch die sprachlichen Voraussetzungen für die Reflexion wissenschaftlicher Inhalte des Fachstudiums zu erreichen.

Einen Kontrapunkt zu den Ausführungen seiner Vorredner*innen setzte *Michael Schart* in seinem Eingangsstatement. Die Frage danach, ob Forschung zu sehr in einem „Elfenbeinturm“ bleibe, beantwortete er damit, dass seiner Meinung nach Forschung im Elfenbeinturm bleiben dürfe. Je nach Erkenntnisinteresse sei Distanz vom zu erforschenden Feld wichtig und notwendig. Gute Forschende müssten keine guten DaF-Lehrenden sein. Es würden Probleme entstehen, wenn Forschende glaubten, sie könnten aus dem Elfenbeinturm heraus der Praxis Empfehlungen geben, was in Richtung Hybris tendiere. Was wichtig für die Unterrichtspraxis sei, könnten gut ausgebildete Lehrende selbst entscheiden. Interessant für sie seien weniger die Ergebnisse von (empirischer) Forschung, sondern die Fragestellungen, denen akademisch Forschende nachgehen. Im Anschluss an diese skeptischen Ausführungen zur Relevanz von Forschung für die Praxis schlussfolgerte Schart für die akademische Deutschlehrer*innenbildung, dass die Entwicklung von Lehrkompetenz „im Elfenbeinturm“ unmöglich sei, da sich Können nur durch Machen herausbilden könne. Aus der bisherigen Diskussion und dem Versuch, zwischen Theorie und Praxis zu unterscheiden, ergäben sich Hierarchie und Defizitorientierung, eine Illusion über möglichen Transfer von Forschungsergebnissen in die Praxis, verbunden mit Überschätzung der eigenen Möglichkeiten auf Seiten von hauptberuflich Forschenden und Unterschätzung der kunsthandwerklichen Aspekte

des Lehrberufs. Stattdessen solle seiner Meinung nach besser von einem Praxis-Praxis-Verhältnis bzw. Theorie-Theorie-Verhältnis gesprochen werden. Forschung und Unterricht seien zwei Formen sozialer Praxis ohne Abhängigkeitsverhältnis untereinander. Und Theoriebildung spiele in beiden Praxen eine wichtige Rolle. Im Postulat einer Forschung aus der Praxis und für die Praxis erkenne er einen Slogan, der nur selten mit Leben gefüllt werde. Denn hierfür wäre erforderlich, dass sich Forschende auf Augenhöhe mit Lehrenden begeben, um zu verstehen, was für die Unterrichtspraxis wirklich wichtig sei. Und Forschung müssten die akademisch Forschenden dann auch wirklich gemeinsam mit Lehrenden durchführen, was in der Realität kaum stattfindet. Über (kooperative) Aktionsforschung würde mehr geschrieben, als dass sie tatsächlich durchgeführt werde, auch nicht in der eigenen hochschuldidaktischen Praxis. Außerdem äußerte Scharit grundsätzliche Zweifel, dass akademische Forschung und Unterrichtspraxis unter Unterrichtsqualität das Gleiche verstünden, weil sich Interessen, Ziele und Blickwinkel deutlich unterscheiden würden.

4 Kurzes Fazit und Ausblick

Die Diskussion entwickelte sich kontrovers. Trafen sich die Podiumsdiskutant*innen noch grundsätzlich in der Meinung, dass gerade ein auf eine Lehrtätigkeit als Fremdsprachenlehrkraft zielendes Studium notwendigerweise theoretische und praktische Kompetenzen der Studierenden ausbilden müsse und wissenschaftsbasiert zu erfolgen habe, wobei insbesondere Methodik und Didaktik wichtige Rollen zuzuschreiben seien, so gab es deutlich unterschiedliche Meinungen, in welcher Weise aus der Forschung für das Berufsfeld, z. B. in Form didaktischer Prinzipien, Empfehlungen abgeleitet werden können.

Die Diskussion, die zunächst auf dem Podium stattfand, verdeutlicht, dass es zwar grundsätzlich geteilte Linien gibt, welche Inhalte in der Deutschlehrer*innenbildung unverzichtbar sind. Deutliche Unterschiede ergeben sich aber aus Rollen, Rollen- und Relevanzerwartungen hinsichtlich der Wissenschaft für die alltägliche Unterrichtspraxis. Dies wurde noch deutlicher im weiteren Verlauf der Veranstaltung, als im Anschluss an die Eingangsstatements und Diskussion der Podiumsteilnehmer*innen untereinander das zahlreich anwesende Publikum die Möglichkeit zur Stellungnahme hatte und wahrnahm, wobei auch Aspekte eingebracht wurden, die auf dem Podium noch nicht angesprochen worden waren. Aus dem Publikum äußerte sich Kritik, grundsätzliche Zweifel an der Transferierbarkeit von Forschungswissen würden die Aufgaben von Forschung, Lehre und Entwicklung von Studiengängen an den Universitäten konterkarieren. Auch Vorschläge, die in die Richtung gingen, die Wissensvermittlung in den Studiengängen zugunsten von Praxiserfahrungen zu reduzieren bzw. dass die Befähigung zur Reflexion von Kenntnissen und Erfahrungen im Zentrum eines lehrer*innenbildenden Studiums stehen sollte, wurden unterschiedlich bewertet. Das in der Fachdidaktik betonte Ziel der Ausbildung von Reflexionskompetenz der Studierende sei oft unscharf

und würde die Notwendigkeit einer guten Wissensbasis mitunter vernachlässigen. Studierende bräuchten viel Unterstützung, relevante Fragestellungen selbst zu entwickeln. Aus dem Publikum kam auch die kritische Frage, warum zukünftige Lehrkräfte während ihres Studiums lernen sollten zu forschen, was von anderen mit Verweis auf die Anbahnung von Kompetenzen für Aktionsforschungsprojekte, die Befähigung zur Rezeption von Forschungsergebnissen und allgemein einer aufgeschlossenen Haltung für wissenschaftliche Entwicklungen beantwortet wurde.

Als weiterer Aspekt wurde aus dem Publikum eingebracht, Wissenschaft müsse sich mehr um gute Wissenschaftskommunikation kümmern. Forschungsergebnisse müssten verständlicher, kontext- und adressatengerecht kommuniziert werden. Im Berufsfeld tätige Absolvent*innen könnten zu einem breiteren Verständnis wissenschaftlicher Entwicklungen beitragen.

Dhoch3-Studienmodule nutzen: passgenau – produktiv – weltweit

Antje Rüger, Sophia Röder

Mit dem Programm „Dhoch3“ (gesprochen: De hoch drei) bietet der DAAD interessierten Lehrenden an Hochschulen weltweit vielfältige Materialien für die akademische Ausbildung von Deutschlehrenden. Zurzeit umfasst dieses Angebot zehn Studienmodule, eine Praxiskomponente (mit Anregungen für studentische Praktika) sowie eine umfassende Datenbank mit aktuellen Fachtexten. Die Module bieten zusätzlich methodisch-didaktische Ideen und Material für die Lehre. Thematisch werden verschiedene Bereiche abgedeckt, die in Deutsch-als-Fremdsprache- bzw. Germanistik-Studiengängen relevant sein können, z. B. die Fachkommunikation Deutsch, die Mehrsprachigkeitsdidaktik oder der Einsatz von Literatur im DaF-Unterricht. Alle Materialien stehen auf der Lernplattform des DAAD¹ kostenlos zur Verfügung und können je nach Lehrkontext flexibel ausgewählt und adaptiert werden.

Lehrende von Hochschulen auf der ganzen Welt sind begeistert von der Fülle an Materialien und Ideen. Dennoch stellen sich für einen großen Teil der Nutzer*innen zunächst viele Fragen: Wie ist die Plattform aufgebaut? Wie können meine Studierenden damit arbeiten? Wie kann ich die Texte und Aufgaben aus den Studienmodulen für meinen eigenen Lehrkontext anpassen und in meine bestehenden Curricula integrieren? Welche Potenziale bietet dabei die Lernplattform?

Um Lehrende bei diesen Anliegen zu unterstützen, wurden wir beauftragt, einen „Lern- und Anwendungsbereich auf Moodle für Blended-Learning-Szenarien mit Dhoch3“ zu gestalten. Neben Kommunikations- und Beratungsangeboten für die Dhoch3-Community wurden ausgewählte Modulinhalt zur Inspiration exemplarisch aufbereitet. Außerdem gibt es Fortbildungen, die Anregungen für die reflektierte und produktive Anpassung der Dhoch3-Inhalte für die eigene Lehre und Forschung geben sollen.

Im Frühjahr 2022 fand ein Pilotdurchgang dieser Fortbildung mit Hochschullehrenden aus mehr als fünfzehn Ländern statt. Die Teilnehmenden konnten Dhoch3 inhaltlich und mediendidaktisch aus der Lernendenperspektive näher kennen lernen und dann in engem Austausch mit Kolleg*innen selbst eigene Szenarien für ihre Berufspraxis entwickeln. Auf dem Poster werden einige Rückmeldungen aus der Fortbildung zusammengefasst und Ideen für die Weiterentwicklung des Lern- und Anwendungsbereichs abgeleitet.

1 Lernplattform Dhoch3: <http://moodle.daad.de/dhoch3/>.

Link zum Poster:



https://www.esv.info/lp/daz/downloads/1_47_Rueger+Roeder-Poster.pdf

Verzeichnis der Autor*innen

Allgäuer-Hackl, Elisabeth, Universität Innsbruck,
elisabeth.allgaeuer.hackl@gmail.com

Altmayer, Claus, Universität Leipzig, *altmayer@uni-leipzig.de*

Aspalter, Christian, Pädagogische Hochschule Wien,
christian.aspalter@phwien.ac.at

Badstübner-Kizik, Camilla, Adam-Mickiewicz-Universität Poznań,
cbkizik@amu.edu.pl

Balzer, Jochen, Pädagogische Hochschule Freiburg,
jochen.balzer@ph-freiburg.de

Barić, Karmelka, Universität in Novi Sad, *kbaric@gf.uns.ac.rs*

Boeckmann, Klaus-Börge, Pädagogische Hochschule Steiermark,
klaus-boerge.boeckmann@phst.at

Brinkschulte, Melanie, Universität Göttingen,
melanie.brinkschulte@phil.uni-goettingen.de

Budvytytė, Aina, Siauliai Akademie der Universität Vilnius und „Romuva“
Gymnasium Siauliai, *aina.budvytyte@yahoo.com*

Bührig, Kristin, Universität Hamburg, *kristin.buehrig@uni-hamburg.de*

Chaves, Giovanna Lorena Ribeiro, Fluminensische Bundesuniversität,
giovannachaves@id.uff.br

Cuéllar Lázaro, Carmen, Universität von Valladolid, *carmen.cuellar@uva.es*

Dannerer, Monika, Universität Innsbruck, *monika.dannerer@uibk.ac.at*

Daryai-Hansen, Petra, Universität Kopenhagen, *petra.dhansen@hum.ku.dk*

Demmig, Silvia, Pädagogische Hochschule Oberösterreich,
silvia.demmig@ph-ooe.at

Döll, Marion, Europa-Universität Flensburg, *marion.doell@uni-flensburg.de*

Dorner, Andrea, Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und For-
schung (BMBWF), *andrea.dorner@bmbwf.gv.at*

Ender, Daniela, Universität Graz und Private Pädagogische Hochschule Augus-
tinum, *daniela.ender@pph-augustinum.at*

Fathy, Hebatallah, Deutscher Akademischer Austauschdienst Bonn,
fathy@daad.de

Feld-Knapp, Ilona, Eötvös-Loránd-Universität Budapest,
knapp.ilona@btk.elte.hu

Flubacher, Mi-Cha, Universität Wien, *mi-cha.flubacher@univie.ac.at*

Franz dos Santos, Martina, Philipps-Universität Marburg,
franzdom@staff.uni-marburg.de

Fritz, Thomas, Wien, *thomas.fritz@univie.ac.at*

Grasz, Sabine, Universität Oulu, *sabine.grasz@oulu.fi*

Guarda, Marta, Eurac Research, Bolzano/Bozen, *marta.guarda@eurac.edu*

Herunter, Elisabeth, Pädagogische Hochschule Steiermark,
elisabeth.herunter@phst.at

Hägi-Mead, Sara, Bergische Universität Wuppertal,
sara.haegi-mead@uni-wuppertal.de

Kiatkraipob, Sirin, Universität Chiang Mai, *ssirinn33@gmail.com*

Klaas, Barbara, Sekundarschule Collège Herni Barbusse, Vaulx-en-Velin,
Barbara.klaas@ac-lyon.fr

Krupkina, Tetiana, Nationale Wassyl-Karasin-Universität Charkiw,
krupkina_tv@ukr.net

Kuptsova, Valentina, Smolensker staatliche Universität für Sport,
valentinakuptsova@yandex.ru

Lindemann, Beate, UiT Norwegens Arktische Universität,
Beate.Lindemann@uit.no

Lira Lorca, Alina, Goethe-Institut Göttingen, *alina.lira@goethe.de*

Mayr, Gisela, Freie Universität Bolzano/Bozen, *gisela.mayr@unibz.it*

Meißner, Swetlana, Universität Göttingen,
swetlana.meissner@phil.uni-goettingen.de

Minn, Anne-Kathrin, Universität Bordeaux Montaigne,
anne-kathrin.minn@u-bordeaux-montaigne.fr

Möhring, Jupp, Technische Universität Dresden,
jupp.moehring@tu-dresden.de

Naphegyi, Simone, Pädagogische Hochschule Vorarlberg,
simone.naphegyi@ph-vorarlberg.ac.at

Ohta, Tatsuya, Nanzan Universität Nagoya, *tatsuyaohta@nifty.com*

Olthoff, Sarah, Universität Bremen, *s.olthoff@uni-bremen.de*

Paleczek, Lisa, Universität Graz, *lisa.paleczek@uni-graz.at*

Paslawska, Alla, Ivan-Franko-Universität Lwiw, *alla.paslawska@lnu.edu.ua*

Pernjek, Jasminka, Gymnasium Krapina und Universität Zagreb,
jpernjek@ffzg.hr

Ponath, Astrid, Technische Universität Berlin,
astrid.ponath@campus.tu-berlin.de

- Reitbrecht**, Sandra, Pädagogische Hochschule Wien,
sandra.reitbrecht@phwien.ac.at
- Riemer**, Claudia, Universität Bielefeld, *claudia.riemer@uni-bielefeld.de*
- Röder**, Sophia, Universität Leipzig, *sophia.roeder@uni-leipzig.de*
- Rösler**, Dietmar, Justus-Liebig-Universität Gießen,
dietmar.roesler@germanistik.uni-giessen.de
- Romão**, Tito Livio Cruz, Bundesuniversität von Ceará, *cruzromao@terra.com.br*
- Rüger**, Antje, Universität Leipzig, *antje.rueger@uni-leipzig.de*
- Ruszó**, Monika, Technische Universität Dresden, *monika.ruszo@tu-dresden.de*
- Schiewer**, Gesine Lenore, Universität Bayreuth,
gesine.schiewer@uni-bayreuth.de
- Schlabach**, Joachim, Universität Turku und Technische Universität Darmstadt,
joachim.schlabach@utu.fi
- Schweiger**, Hannes, Universität Wien, *hannes.schweiger@univie.ac.at*
- Seifert**, Susanne, Universität Graz und Universität Paderborn,
susanne.seifert@uni-graz.at
- Serena**, Silvia, Wirtschaftsuniversität Luigi Bocconi in Mailand,
adrianasilvia.serena@fastwebnet.it
- Soethe**, Paulo Astor, Bundesuniversität von Paraná (UFPR),
paulosoethe@me.com
- Spaniel-Weise**, Dorothea, Friedrich-Schiller-Universität Jena,
dorothea.spaniel-weise@uni-jena.de
- Vasques De Araujo**, Ana Beatriz, Universität Leipzig, Bundesuniversität von Paraná (UFPR) und Schweizerschule Curitiba, *vasques.anab@gmail.com*
- Vogelsang**, Silvia, Universität Münster, *silvia.vogelsang@uni-muenster.de*
- Zhao**, Jie, Universität Münster, *jie.zhao@uni-muenster.de*

Neue Dynamiken und Rollen im Unterricht



Fremdsprache Deutsch

Heft 69 (2023): Binnendifferenzierung

Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

Themenheftherausgebende: Katharina Buck und Jana Hensch

2023, 64 Seiten, € 14,-. ISBN 978-3-503-23701-2



Online informieren und versandkostenfrei bestellen:

www.ESV.info/23701

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Auf Wissen vertrauen

Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG

Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin

Tel. (030) 25 00 85-265

Fax (030) 25 00 85-275

ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info

Deutsch als verbindendes Element



IDT 2017

Hauptvorträge, Sektionen, Sprachenpolitik

Hrsg. von Malgorzata Barras, Brigitte Forster Vosicki, Cornelia Gick, Katharina Karges, Dr. Elisabeth Peyer, Prof. Dr. Thomas Studer, Prof. Dr. Ingo Thonhauser und Eva Wieden Keller

2019, 909 Seiten, € 250,-. ISBN 978-3-503-18166-7

eBook – Open Access



Online informieren und versandkostenfrei bestellen:

www.ESV.info/IDT-2017

ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG

Auf Wissen vertrauen

Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG
Genthiner Str. 30 G · 10785 Berlin
Tel. (030) 25 00 85-265
Fax (030) 25 00 85-275
ESV@ESVmedien.de · www.ESV.info

▼ Die IDT 2022 in Wien war mit rund 2750 Teilnehmer*innen aus 110 Ländern die weltweit größte Tagung für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Die fünf Tagungsbände dokumentieren die Ergebnisse der Tagung in ihrer fachlichen Breite und Diskussion, die im Sinne des Tagungsmottos *mit.sprache.teil.haben auch durch eine breite Beteiligung von Vertreter*innen des Faches in Wissenschaft, Forschung und Unterrichtspraxis aus unterschiedlichsten Ländern und Arbeitskontexten erreicht wird. Jeder Band repräsentiert dabei einen thematischen Strang des Fachprogramms.

In Band 1 wird die Leitidee der sprachlichen Teilhabe, des *partizipativ* Deutschlernens und -lehrens, aus zwei Richtungen in den Blick genommen: Eine Perspektive stellt das *Sprachhandeln* in den Mittelpunkt, insbesondere das Sprachhandeln von Lernenden im Unterricht. Hier geht es somit um die konkrete Umsetzung von Teilhabe für Sprachenlernende in formellen wie informellen Lernsettings sowie um pädagogische, didaktische und methodische Konzepte, die damit in Zusammenhang stehen, wie Lernendenautonomie und Handlungsorientierung.

Die andere Perspektive stellt den *Kontext* des Sprachenlernens und -lehrens in den Mittelpunkt, also unterschiedliche gesellschafts-, bildungs- und migrationspolitische Rahmenbedingungen bzw. politische Vorgaben, die das Lernen und Lehren von Sprachen mitbestimmen. Darunter sind etwa Fragen des Zugangs zu Sprachlernangeboten und anderen Domänen gesellschaftlicher Teilhabe zu verstehen.