


idt 2022
mit.sprache.teil.haben

Michal Dvorecký
Sandra Reitbrecht
Brigitte Sorger
Hannes Schweiger (Hg.)

Band 3

Sprachliche Teilhabe fördern.
Innovative Ansätze und
Technologien in Sprachunterricht
und Hochschulbildung



ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG




idt 2022
mit.sprache.teil.haben

Band 3:

Sprachliche Teilhabe fördern
Innovative Ansätze und
Technologien in Sprachunterricht
und Hochschulbildung

Herausgegeben von

Michal Dvorecký
Sandra Reitbrecht
Brigitte Sorger
Hannes Schweiger

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/978-3-503-21105-0>



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

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

Weitere Informationen 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

 Bundesministerium
Bildung, Wissenschaft
und Forschung



Pädagogische Hochschule
Wien



Sprachenzentrum

Pädagogische
Hochschule
Steiermark



Umschlaggestaltung © IDT Wien 2022

ISBN 978-3-503-21105-0 (gedrucktes Werk)

ISBN 978-3-503-21106-7 (eBook)

DOI <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21106-7>

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 2 750 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>Michal Dvorecký, Sandra Reitbrecht, Brigitte Sorger</i> Einleitung in den Band <i>Sprachliche Teilhabe fördern. Innovative Ansätze und Technologien in Sprachunterricht und Hochschulbildung</i>	11
A Mediennutzung und Sprachenlernen	
<i>Katrin Biebighäuser</i> Kritische Mediennutzung und Sprachenlernen	19
<i>Sonja Gabriel</i> Sprachenlernen in und mit digitalen Spielen	31
<i>Michal Dvorecký</i> Materialbezogene Bedürfnisse von DaF-Lehrenden. Dargestellt am Beispiel einer Facebook-Gruppe	43
<i>Tomáš Káňa</i> Instrumente für ein demokratisches Sprachenlernen	57
<i>Isabel Hoffmann</i> Mobile-based Augmented Reality (AR) für den Unterricht von Deutsch als Alltagssprache und von Deutsch als Fach- und Berufssprache: ein Online-Experiment	71
<i>Katrin Biebighäuser, Ebal Bolacio, Diana Feick, Dewi Kartika Ardiyani, Tamara Zeyer</i> Mediengebrauch in der Unterrichtsrealität	81
B Innovationen und Herausforderungen im digitalen Fremdsprachenunterricht	
<i>Mihaela Markovic</i> Systematischer Überblick virtueller Austausche im Fremdsprachenbereich. Einflussfaktoren, Potenziale und Herausforderungen	95
<i>Nina Kulovics</i> Projektorientierte Sprachlerntandems im Schatten der Pandemie am Beispiel des deutsch-französischen Studiengangs <i>Regio Chimica</i>	109
<i>Rüdiger Riechert, Maria Natália Pérez Santos</i> Was bleibt? Der Einsatz digitaler Bildungsressourcen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nach Corona	115
<i>Aigi Heero, Merilyn Meristo, Aleksandra Ljalikova, Mari-Liis Kurvits</i> Erfahrungen der Fremdsprachenlehrer*innen mit dem virtuellen Klassenzimmer. Perspektiven aus Estland (2020–2022)	125

Gabriel Mendes Hernandez Perez
Instagram als Tool zum Fremdsprachenlernen: Einsatzmöglichkeiten
und Erfahrungsbericht zur Projektarbeit im Schulkontext [131](#)

María José Casado Gillet
Soziale Netzwerke im Unterricht [137](#)

Olena Tregub
Emotionen und Bewegung im Online-Unterricht [145](#)

Alena Hrynchyk, Maryia Khaliukova
Online-Camp *Geni@le Ferien* als eine Form des Deutschunterrichts und
der Freizeitgestaltung [153](#)

Thi Bich Hang Le
Vietnamesische und koreanische Studierende online ins Gespräch
bringen – Ein Kurzprojekt zum Einsatz von Videokonferenzen im DaF-
Unterricht [155](#)

**C Wissenschaftssprache und Schreibkompetenz an Hochschulen:
Reflexion und Innovationen**

Sandra Reitbrecht
Reflexion als didaktisches Element für das Schreiben(lernen) an den
Schnittstellen [159](#)

Milica Sabo, Sanja Cimer Karaica
Schreibstrategien beim argumentativen Schreiben in der Fremd-
sprache – eine Studie an der Hochschule [171](#)

Dagmar Knorr
Einsprachigkeit an Hochschulen überwinden. Ein Vorschlag für eine
sprachensensible universitäre Lehr-Lernkultur [191](#)

Sandra McGury, Nadja Wulff
Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben: Textproduktion im
neuen DSH-Handbuch [203](#)

Sabine Ylönen
Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht im
Zeitalter der Marginalisierung des Deutschen als Wissenschaftssprache ... [217](#)

Christian Niedling, Claudia Rehwagen
Ungenutztes Potenzial entfalten: Die Kursassistent*innenprogramme im
DaF-Unterricht der Sprachenzentren Helsinki und Tampere [229](#)

Julia Wolbergs, Lisa Höfler, Laura Gonnermann
#Virtual Visuals – Bausteine einer hochschuldidaktischen
Digitalisierung. *Design Based Research* zum Tool *Thinglink* in der
Hochschullehre [235](#)

D Deutschlernen in spezifischen Kontexten

Anikó Hambuch, Rita Kránicz, Erika Meiszter, Anita Sárkányiné Lőrinc, Andrea Zrínyi, Renáta Halász

Fachsprachenunterricht Medizin: Vorstellung ausgewählter Kurse und Projekte an den Schnittstellen von Medizin, Fremdsprache und Kommunikation [245](#)

Slavica Stevanović

Sprachliche Anforderungen des Pflegealltags und Bedarfe ausländischer Pflegekräfte – Erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt *Deutscherwerb im medizinischen Pflegekontext* [257](#)

Lisa Teufele

Digitales und videogestütztes Testverfahren zur Erfassung berufskommunikativer Kompetenzen [273](#)

Marlene Obermayr, Tünde Sárvári, Maria Weichselbaum

Frühes Sprachenlernen – Einblicke in Praxis und Forschung [285](#)

Camilla Franziska Hansen, Ole Christian Hansen, Karen Margrethe Aarøe, Sebastian Becher

Aktionsforschung als Weg zu sprachlichem Bewusstsein [293](#)

Verzeichnis der Autor*innen [307](#)

Einleitung in den Band *Sprachliche Teilhabe fördern. Innovative Ansätze und Technologien in Sprachunterricht und Hochschulbildung*

Michal Dvorecký, Sandra Reitbrecht, Brigitte Sorger

Ein Blick in die Geschichte der Fremdsprachendidaktik zeigt, dass technische Innovationen immer auch Auswirkungen auf die Gestaltung von Unterricht und Lehr-/Lernmaterialien hatten. Im 19. Jahrhundert war das die Schultafel, in den 50/60er Jahren des 20. Jahrhunderts waren es die Sprachlabore, von denen sich alle Innovationen im Bereich der Mündlichkeit versprachen, ein paar Jahre später wiederum Overheadprojektoren, die einen Umbruch in den Visualisierungsmöglichkeiten darstellten, in den 1970er Jahren die VHS-Rekorder mit den ersten Sprachkursen, in den 1980er Jahren die ersten Computer, in den 1990er Jahren interaktive Tafeln und seit den 2000er Jahren mobile Geräte, Sprachlernsoftwares, digitale Sprachlernspiele etc. Im Nachhinein kann konstatiert werden, dass die Nutzung aller genannten Innovationen im Fremdsprachenunterricht die Ermöglichung einer Teilhabe am Sprachenlernen als Ziel hatte und hat. Die Lernenden sollen mit visuellen Inputs versorgt werden, sich in digitalen (oft geschützten) Lernumgebungen testen lassen, sich neues Wissen aneignen, mit Sprache(n) experimentieren und mit anderen Lerner*innen und Lehrer*innen in (interaktiven) Lernumgebungen miteinander agieren. Schließlich sollen die Lehr-/Lernprozesse im sozialen Miteinander aller Beteiligten erfolgen.

Die IDT 2022 zeigte, dass die Innovationen zum Glück kein Enddatum haben und die Sprachlehr- und -lernprozesse durch neue Ansätze vorangetrieben und in der Regel positiv beeinflusst werden. Bei all den innovativen Ansätzen, insbesondere im Zusammenhang mit den Digitalisierungsprozessen sollte aber eines nicht vergessen werden: Nur weil wir viele blinkende Displays im Unterricht haben, bedeutet das nicht, dass der Unterricht automatisch besser wird. Die Frage des Mehrwerts von digitalen Medien ist und bleibt an erster Stelle und beschäftigt auch eine Vielzahl der Beiträge in diesem Band.

Der vorliegende Band ist in vier große Abschnitte geteilt: (1) Mediennutzung und Sprachenlernen; (2) Innovationen und Herausforderungen im digitalen Fremdsprachenunterricht; (3) Wissenschaftssprache und Schreibkompetenz an Hochschulen: Reflexion und Innovationen; (4) Lernen in spezifischen Kontexten. In den Beiträgen gehen die Autor*innen auf das zentrale Thema der Tagung ein und erläutern das Motto der Tagung **mit.sprache.teil.haben* aus unterschiedlichen Perspektiven.

Gleich zu Beginn des ersten Abschnitts *Mediennutzung und Sprachenlernen* zeigt Katrin Biebighäuser mögliche Themen auf, anhand welcher im DaF-Unterricht das Sprachenlernen mit dem Erwerb einer kritischen Medienkompetenz kom-

biniert werden kann. Als Mehrwert können insbesondere die grundsätzlichen methodisch-didaktischen Prinzipien gesehen werden, die bei der Arbeit mit der Querschnittsmaterie Medienkompetenz beachtet werden sollten. Sonja Gabriel greift in ihrem Beitrag das Thema Sprachenlernen in und mit digitalen Spielen auf, ein Thema, das in der Auseinandersetzung mit Mediennutzung und digitalen Angeboten beim Sprachenlernen nicht fehlen darf. Welche Potenziale digitale Spiele haben, wird im Beitrag sowohl theoretisch als auch vor dem Hintergrund konkreter Spiele gezeigt. Für Deutschlehrer*innen aller Zielgruppen wird u. a. auch die Auseinandersetzung mit den digitalen Spielen als literarischer Form sicherlich sehr inspirierend sein. Zum Bereich der sozialen Medien trägt der Beitrag von Michal Dvorecký bei, und zwar aus der Perspektive der Lehr- und Lernmaterialienforschung. Am Beispiel einer Untersuchung von einer Social-Media-Plattform wird der Frage nachgegangen, welche materialbezogenen Bedürfnisse DaF-Lehrende haben. Warum es für die Deutschlehrenden wichtig ist, einen soliden Überblick über Sprachkorpora zu haben, wird im Beitrag von Tomáš Káňa sehr klar gezeigt. Außerdem kann man im Text nachlesen, welche Bedeutung die Korpora für die Entwicklung der eigenen medialen Kompetenz haben und warum Korpora Instrumente für ein demokratisches Sprachenlernen sind. Wie ertragreich die empirische Forschung im Kontext des Sprachenlernens und der Digitalisierung sein kann, lässt sich im Beitrag von Isabel Hoffmann nachlesen, die sich mit der Mobile-based Augmented Reality beschäftigt, und zwar aus der Sicht der DaF-Lehrkräfte für den allgemein- und berufssprachlichen Unterricht. Beschrieben wird ein Online-Experiment, bei dem die potenzielle Nützlichkeit von Augmented Reality eruiert wurde. Der erste Abschnitt wird mit den Ergebnissen der Diskussion des Podiums Plus Mediengebrauch in der Unterrichtsrealität auf der IDT 2022 abgeschlossen, die von Katrin Biebighäuser, Ebal Bolacio, Diana Feick, Dewi Kartika Ardiyani und Tamara Zeyer vorgestellt werden. Die Podiumsbeiträge betonen im Beitrag, dass die Teilhabe an Digitalisierungsangeboten sehr stark abhängig ist von sozioökonomischen Faktoren, wodurch Teilhabe am Sprachenlernen ebenfalls immer schwieriger werden kann.

Im zweiten Abschnitt *Innovationen und Herausforderungen im digitalen Fremdsprachenunterricht* wird die Auseinandersetzung mit den Themen rund um die Digitalisierung fortgesetzt, wobei Innovationen stärker im Vordergrund stehen. Eingeleitet wird der Abschnitt mit dem Beitrag von Mihaela Markovic, die sich mit dem Begriff *virtual exchanges* bzw. *Virtueller Austausch* (VA) beschäftigt und zeigt, welche VA-Formen bis jetzt (insbesondere in der Literatur) existieren. Präsentiert wird ein Promotionsprojekt, dessen Ziel darin besteht, das verfügbare Wissen zu VA im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu erschließen und gleichzeitig zu systematisieren. Der nächste Beitrag knüpft an das Thema VA an. Nina Kulovics stellt vor, welchen Mehrwert Sprachandemprojekte in einem bilingualen BA-Chemiestudiengang haben. Dieser Mehrwert wird im Beitrag am Beispiel von konkreten Auszügen aus Berichten, Lerntagebüchern etc. erläutert. Das Projekt entstand während der Corona-Pandemie. Diese Zeit wird auch im Beitrag von Rüdiger Riechert und Maria Natália Pérez Santos

thematisiert, und zwar mit einem Fokus auf hybride Lernsettings, die in der Literatur terminologisch sehr unterschiedlich definiert werden. Außerdem werden ausgewählte EduApps und Webanwendungen vorgestellt, die auf der ganzen Welt in unterschiedlichen Ausmaßen verwendet werden, wodurch auch die länderspezifischen Aspekte betont werden. Dass die Potenziale virtueller Klassenräume riesig sind und von den Lehrenden sehr positiv wahrgenommen werden, zeigt die Studie von Aigi Heero, Merilyn Meristo, Aleksandra Ljalikova und Mari-Liis Kurvits, in der Erfahrungen der estnischen Fremdsprachenlehrer*innen im Zeitraum 2020 bis 2022 dargelegt werden. Auf die Potenziale, welche die Arbeit mit Instagram ermöglicht, geht Gabriel Mendes Hernandez Perez ein, der diese vor dem Hintergrund eines Erfahrungsberichts zum Projekt *Deutsch lernen mit Instagram* aufzeigt und theoretisch diskutiert. Soziale Medien als Potenzial wird auch im Beitrag von María José Casado Gillet aufgegriffen, welcher die Ergebnisse einer Umfrage und eines Projekts mit 40 Schüler*innen der 7. bis 10. Klasse in einer PASCH-Schule in Guatemala vorstellt. Wie u. a. Grammatikthemen in/mit sozialen Medien vermittelt werden, wird im Beitrag dargestellt. Die letzten drei Beiträge des zweiten Abschnitts stellen Ergebnisse der Posterpräsentationen auf der IDT 2022 mit dem thematischen Schwerpunkt Digitalisierung dar: Olena Tregub beschäftigt sich mit Emotionen und Bewegung im Online-Unterricht, Alena Hrynchuk und Maryia Khaliukova präsentieren das Online-Camp *Geni@le Ferien* und Thi Bich Hang Le zeigt den Mehrwert von Videokonferenzen im DaF-Unterricht auf. Mit diesen drei Beiträgen wird der zweite Abschnitt abgeschlossen, in dem Innovationen und Herausforderungen im digitalen Fremdsprachenunterricht vorgestellt, problematisiert und intensiv diskutiert werden.

Der dritte Abschnitt mit dem Titel *Wissenschaftssprache und Schreibkompetenz an Hochschulen: Reflexion und Innovationen* enthält Beiträge, die einen Schwerpunkt auf das Schreiben legen – sowohl zum wissenschaftspropädeutischen als auch zum wissenschaftlichen Schreiben –, die Thematik einer sprachsensiblen universitären Lehr-/Lernkultur diskutieren und dabei auch immer wieder die Digitalisierung im Kontext der Hochschullehre anschneiden. Sandra Reitbrecht beschäftigt sich mit der Wissenschaftspropädeutik, wobei diese am Beispiel des Modelllernens behandelt wird. Zentral im Beitrag ist die Reflexion, die als strategischer Handlungsplan für Lernende verstanden wird. Das Schreiben ist ein roter Faden in diesem Abschnitt und das Thema der Schreibstrategien beim argumentativen Schreiben wird auch im Beitrag von Milica Sabo und Sanja Cimer Karaica aufgegriffen. Die Autorinnen gehen der Frage nach, welche Strategien beim kollaborativen Schreiben eines argumentativen Textes eingesetzt werden und welche Funktion(en) dieselben haben. Der Hochschulkontext spielt auch im nächsten Beitrag eine zentrale Rolle. Dagmar Knorr setzt sich mit der Frage auseinander, wie sich die Erkenntnisse der schreibwissenschaftlichen Forschung auf die Lehre und Schreibberatung übertragen lassen und wie von einem sprachsensiblen Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens ausgehend Veränderungen in Richtung einer sprachsensiblen universitären Lehr-/Lernkultur initiiert werden können. Die Vorbereitung auf wissenschaftli-

ches Schreiben ist Gegenstand des Beitrags von Sandra McGury und Nadja Wulff, die sich mit der Frage beschäftigen, welche Änderungen im Zusammenhang mit dem überarbeiteten Handbuch zur Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang erwartet werden. Die Autorinnen machen Vorschläge für die Prüfungsvorbereitung und diskutieren die thematisierten Strategien. Die Wissenschaftssprache und mehrsprachige Ressourcen wurden zum Gegenstand des Beitrags von Sabine Ylönen, die im Text zeigt, wie Deutsch als Wissenschaftssprache in heterogenen Studierendengruppen trainiert werden kann und welche positive Rolle die Erstsprachen der Studierenden spielen. Die universitäre Lehre bleibt auch im Beitrag von Christian Niedling und Claudia Rehwagen das zentrale Thema, wobei sich die Autor*innen mit den sogenannten Kursassistent*innen (KA) als integrale Komponenten der Unterrichtspraxis an Sprachenzentren beschäftigen. Der Beitrag liefert einen evaluationsgestützten Überblick über den Einsatz von KA im Sprachunterricht. Der dritte Abschnitt wird mit der empirischen Studie von Julia Wolbergs, Lisa Höfler und Laura Gonnermann abgeschlossen, in der die Ergebnisse rund um eine didaktische Intervention beim Einsatz des interaktiven Tools *Thinglink* skizziert werden. Die sieben Beiträge dieses Abschnitts zeigen, wie die Innovationen im Bereich der Wissenschaftssprache und Schreibkompetenz vorangetrieben werden und in welchen Bereichen noch intensive theoretische Diskussionen und empirische Forschung ausständig sind.

Der letzte Abschnitt *Deutschlernen in spezifischen Kontexten* fasst Beiträge zusammen, die sich einerseits mit dem fach- und berufssprachlichen Unterricht beschäftigen, Fragen bezüglich der digitalen Testverfahren in berufssprachlicher Kommunikation ansprechen und andererseits auch Themen aufgreifen, die sich auf das frühe Sprachenlernen beziehen. Der erste Beitrag in diesem Abschnitt von Anikó Hambuch, Rita Kránicz, Erika Meiszter, Anita Sárkányé Lőrinc, Andrea Zrínyi und Renáta Halász thematisiert den fachsprachlichen Unterricht im Bereich der Medizin, und zwar aus der Perspektive der angestrebten Qualifikationen, Kursinhalte und didaktischen Ansätze. Ein medizinisches Thema spielt auch im Beitrag von Slavica Stevanović eine zentrale Rolle. Sie präsentiert die ersten Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt *Deutscherwerb im medizinischen Pflegekontext* und betont u.a., warum empirische Studien eine wichtige Grundlage für die Entwicklung von Lehr- und Lernmaterialien darstellen. Berufssprachliche Kompetenzen sind auch im Beitrag von Lisa Teufele das Thema, der einen Überblick über berufskommunikative Testverfahren liefert. Im Fokus stehen dabei digitale und videogestützte Tests. Die Autorin skizziert dazu nicht nur den Status quo, sondern gibt auch Einblicke in ihre eigene Entwicklungsarbeit zu zwei weiteren Berufssprachtests für Anlagemechaniker*innen und Friseur*innen. Den Bereich des frühen Sprachenlernens deckt der Beitrag von Marlene Obermayr, Tünde Sárvári und Maria Weichselbaum ab, die sowohl praxisorientierte als auch forschungsbasierte Aspekte des frühen Sprachenlernens thematisierte und deren Überlegungen sich in einem Plädoyer für eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Praxis und Forschung äußern. Welche Rolle die sprachpädagogische Arbeit hat, erläutern Camilla Fran-

ziska Hansen, Ole Christian Hansen, Karen Margrethe Aarøe und Sebastian Becher. Sie gehen in ihrem Beitrag von der Prämisse aus, dass das sprachliche Bewusstsein von Pädagog*innen für die erfolgreiche sprachpädagogische Arbeit von essenzieller Bedeutung ist. Es wird ein Projekt vorgestellt, in dem der Frage nachgegangen wurde, wie in sprachlich heterogenen, frühkindlichen Kontexten sprachbewusst gearbeitet werden kann.

Wie der Überblick über die Beiträge zeigt, enthält der Band eine Mischung aus Beiträgen theoretischen und empirischen Charakters, Beiträge, in denen der aktuelle Forschungsstand oder eigene Forschungsergebnisse vorgestellt werden, wie auch Beiträge, die sich als Praxisberichte verstehen. 50 Autor*innen zeigen in den einzelnen Beiträgen aktuelle Innovationen, diskutieren Fragen rund um die Potenziale der neuen Konzepte, unterziehen das Neue einer kritischen Perspektive und deuten damit auch bereits Wege für zukünftige Forschungs- und Entwicklungsarbeiten in ihren jeweiligen DaF/DaZ-Tätigkeitsfeldern und mit Blick auf länder- oder allgemeiner kontextspezifische Aspekte an.

A – Mediennutzung und Sprachenlernen

Kritische Mediennutzung und Sprachenlernen

Katrin Biebighäuser

Der vorliegende Artikel zeigt ausgehend von Konzepten der Medienkompetenz und angelehnt an den Europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen *DigComp* mögliche Themen auf, anhand welcher im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht das Sprachenlernen mit dem Erwerb einer kritischen Medienkompetenz kombiniert werden kann. Es werden exemplarische Ressourcen für verschiedene Sprachniveaus vorgestellt sowie allgemeine didaktische Hinweise zur Einbindung dieser authentischen Materialien in den Sprachunterricht wie auch zur Kombination von Sprachlernen und Medienkompetenzerwerb gegeben.

1 Einleitung

Digitalität und Mobilität der Medien haben dazu beigetragen, dass sie heute allgegenwärtig sind. Mediennutzende sind zudem in der Lage, mittels Web 2.0 und sozialen Medien selbst zu Medienproduzierenden zu werden. Hieraus resultieren zum einen immense Chancen für, zum anderen immense Anforderungen an das Sprachenlernen. So können durch digitale Medien bedeutsame Lernertexte entstehen, die in digitalen Medien neu entstehenden Textsorten und der Umgang mit Sprache in diesen Medienformaten sollten aber ebenfalls Eingang in den Sprachunterricht finden. Zudem macht die allgegenwärtige Mediennutzung auch Kompetenzen erforderlich, die man als Mediennutzer*in allgemein benötigt, die aber auch und insbesondere im Kontext des Sprachenlernens mit digitalen Medien notwendig sind. Mediennutzende müssen in der Lage sein, Falschnachrichten zu erkennen und die Seriosität von Quellen einschätzen lernen. In Bezug hierauf sind auch Kenntnisse um Strategien wichtig, welche man einsetzt, um Online-Informationen auf ihre Richtigkeit und Absicht hin zu überprüfen. Aber auch das Wissen um Phänomene der Nutzer*innenspezifischen Selektion und Darbietung von Inhalten oder kulturspezifische Darstellungs- und Argumentationsbesonderheiten sind zu berücksichtigen und zählen zu den allgemeinen Kompetenzen einer kritischen Mediennutzung.

Nachfolgend wird zunächst knapp auf Konzepte wie Medienkompetenz, digitale Kompetenz und *critical media literacy* eingegangen mit dem Ziel, Wissen und Fähigkeiten herauszustellen, welche im Umgang mit digitalen Medien benötigt werden. Hieran anknüpfend wird ein Konzept von Sprachunterricht vorgestellt, das die alltägliche Mediennutzung der Lernenden berücksichtigt, die kritische Mediennutzung systematisch in den Unterricht miteinbezieht und kritische Mediennutzung, kulturelles Lernen und Sprachenlernen miteinander verbindet.

2 Mediennutzung: Zahlen und Ziele

Menschen auf der ganzen Welt nutzen das Internet. Zwar schwanken die Zahlen hierbei je nach geografischer Region (von 43,2 % der Bevölkerung Afrikas, welche Internetzugang haben, bis zu 93,4 % der Menschen, die in Nordamerika leben; Internet World Stats, 2022), im Mittel können aber immerhin 67,9 % der Weltbevölkerung auf das Internet zugreifen (Internet World Stats, 2022). Auffällig ist, dass ein wesentlicher Teil der Nutzungsdauer des Internets auf das Rezipieren von Unterhaltungsmedien verwendet wird. Für Deutschland hat die Onlinestudie von ARD und ZDF 2021 ergeben, dass Nutzer*innen ab 14 Jahren täglich 227 Minuten online sind, wovon 136 Minuten auf die mediale Internetnutzung verwendet werden. Für Jugendliche und junge Erwachsene (14–29 Jahre) steigen diese Zahlen noch einmal immens weiter: Diese Bevölkerungsgruppen sind täglich 419 Minuten (also fast sieben Stunden!) online und rezipieren hiervon 269 Minuten (als 4 1/2 Stunden) Medien, vorrangig werden Videos gestreamt (ARD/ZDF-Forschungskommission, 2021). Dieser Medienkonsum ist keinesfalls passiv und rein rezeptiv, wie man vielleicht meinen könnte. Viele junge Menschen informieren sich über das Internet. So geben 54 % der 18- bis 24-jährigen Menschen in Afrika, welche im African Youth Survey 2020 danach befragt wurden, wo sie nach Informationen suchen, an, dass sie hierfür soziale Medien nutzten (vom Orde & Durner, 2022, S. 22). Diese sind in der Umfrage sehr populär, nur das Fernsehen wird mit 72 % von mehr jungen Menschen als Informationsquelle genannt. Klassische Informationsmedien wie Nachrichtensendungen (29 %) oder Zeitungen und Zeitschriften (26 %) wurden hier wesentlich seltener genannt. Dies kann in der starken Ausprägung auch mit den politischen, ökonomischen und infrastrukturellen Gegebenheiten Afrikas zusammenhängen, in der Tendenz lässt sich aber ortsunabhängig festhalten, dass junge Menschen dazu neigen, sich über die Medien zu informieren, welche sie auch privat nutzen (MPFS, 2021, S. 52–53). Problematisch an diesem Phänomen ist, dass in den gewählten sozialen Medien häufig Meldungen kursieren, deren Urheber und Wahrheitsgehalt unklar sind. So geben auch Jugendliche aus Europa zu, dass es ihnen oft Schwierigkeiten bereite, Online-Informationen auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen (Smahel et al., 2020, S. 36). Die Angaben je nach Land schwanken hier immens, immerhin 73 % der litauischen Jugendlichen von 12 bis 16 Jahren geben an, dass sie es leicht fänden, Online-Informationen auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen (Smahel et al., 2020, S. 36). Sie erzielen damit von den befragten Ländern die besten Werte; dennoch sind auch hier 27 %, also mehr als jede*r vierte der litauischen Jugendlichen, unsicher, wie sie Online-Informationen bewerten sollen – in Spanien sind es sogar 64 % der Befragten.

Lehrende jeglicher Unterrichtsfächer, nicht nur im Regelschulsystem, müssen sich derartiger Entwicklungen bewusst sein: Menschen nutzen heute alltäglich und in großem Umfang das Internet. Sie konsumieren hierbei soziale Medien, die von anderen Nutzer*innen erstellt und geteilt werden, und können hier oftmals kaum sachliche Informationen von individuellen Meinungen oder ab-

sichtlichen *hoaxes* (Internet-Falschnachrichten) unterscheiden. Diese Kompetenzen zu befördern, muss Aufgabe von Lehrpersonen aller Fächer sein. Gerade im Fremdsprachenbereich, der die Kommunikation mit Menschen aus anderen Ländern zum Gegenstand hat, kann es lohnenswert sein, diese Kompetenzen gezielt zu fördern, um einem eventuell falschen Bild des Zielsprachenlandes, welches durch soziale Medien gezeichnet werden könnte, entgegenzuwirken. Zudem knüpft ein Thematisieren derartiger Themen an die Lebenswelt der Lernenden an und ermöglicht es ihnen, aus der eigenen Erfahrung zu berichten.

3 Medienkompetenz, *literacy* und kritische Mediennutzung

Doch welche Kompetenzen sind relevant, um Menschen dazu zu befähigen, sich sicher im Internet zu informieren? Nachfolgend werden einige zentrale Konzepte rund um Kompetenzen und Medien erläutert und miteinander in Beziehung gesetzt, um die postulierte „kritische Mediennutzung“ zu schärfen.

3.1 Medienkompetenz

Der Begriff der Medienkompetenz beschreibt, dass Personen, die die Medien benutzen, über ausreichend Fertigkeiten, Wissen und Fähigkeiten verfügen, um mit ihnen umzugehen. Es gibt zahlreiche Definitionen von Medienkompetenz und den mit ihr verwandten, teilweise synonym verwendeten Begriffen *media literacy* und *digital literacy* (beispielsweise die Definitionen von Medienkompetenz nach Gerhard Tulodziecki [2007] oder Norbert Groeben [2002], das Medienkompetenzmodell nach Stefan Aufenanger [2001] oder die Konzepte von *digital literacy* nach Doug Belshaw [2012] oder Aharon Aviram und Yoram Eshet-Alkalai [2006]).

In Deutschland ist die Definition nach Dieter Baacke (2001) weit verbreitet, der Medienkompetenz in vier Aspekten beschreibt: der Medienkritik, der Medienkunde, der Mediennutzung sowie der Mediengestaltung.

Die *Medienkritik* unterteilt Baacke (2001) in drei Unterbereiche: Die analytische Medienkritik erfordert, dass Nutzende in der Lage sind, mediale Entwicklungen aufgrund von Hintergrundwissen einzuschätzen. Beispielsweise kann man reflektieren, dass ein Produkt vermehrt auf Instagram auftaucht, weil die Marke gerade massiv mit jungen Influencer*innen wirbt, und weniger deswegen, weil das Produkt die jungen Menschen wirklich überzeugt hat. Im zweiten Bereich der reflexiven Medienkritik ist der/die Nutzende in der Lage, die analytisch erkannten Entwicklungen auf sich selbst zu beziehen und zu reflektieren, inwieweit ihn oder sie selbst diese medialen Entwicklungen betreffen oder beeinflussen. Im dritten Bereich, der ethischen Medienkritik, geht es darum, in der Lage zu sein, ethisch als problematisch angesehene Verhaltensweisen oder Medienphänomene zu erkennen, eine Kompetenz, die die ersten beiden Bereiche mit einbezieht.

Der zweite Aspekt von Medienkompetenz, die *Medienkunde*, umfasst zum einen die informative Medienkunde, diese beschreibt das reine Wissen um das Mediensystem der Gesellschaft. Hier geht es beispielsweise darum zu wissen, welche Zeitungen es im Land gibt und wie diese entstehen, oder was der Unterschied zwischen staatlichem, öffentlich-rechtlichem und privatem Fernsehen ist. Zum anderen umfasst sie die instrumentell-qualifikatorische Medienkunde, welche das Wissen beschreibt, welches Nutzer*innen benötigen, um die Medien zu bedienen.

Der dritte Aspekt, die *Mediennutzung*, umfasst ebenfalls zwei Unterbereiche: zunächst die rezeptive Mediennutzungskompetenz, also das Verstehen und Verarbeiten der Medieninhalte; dann auch die interaktive Mediennutzungskompetenz, bei welcher der oder die Nutzer*in mit dem Medium interagiert, um beispielsweise Online-Banking durchzuführen, Tickets zu kaufen oder Inhalte zu generieren. Hieran knüpft der vierte Aspekt von Medienkompetenz nach Baacke (2001) an, die *Mediengestaltung*. Diese unterteilt Baacke (2001) in die innovative Mediengestaltung, bei der das Mediensystem innerhalb der angelegten Logik weiterentwickelt und verändert wird, sowie die kreative Mediengestaltung, bei der der Fokus auf dem künstlerischen Gestalten liegt.

Es wird deutlich, dass Medienkompetenz nach Baacke (2001) sowohl Wissen und Einstellungen als auch Fähigkeiten und Fertigkeiten umfasst. Beide Bereiche kommen auch im Konzept der *literacies* zum Tragen, welches die Grundlage für das nachfolgend dargestellte Konzept der *multiliteracies* darstellt.

3.2 *Multiliteracies* und *critical literacy*

Als *literacy* bezeichnet man die Lese- und Schreibkompetenz im weiteren Sinne, also die Fähigkeit, gedruckte und schriftliche Materialien in unterschiedlichen Zusammenhängen zu erkennen, zu verstehen, zu interpretieren, zu erstellen, zu kommunizieren und zu berechnen (OECD, 2022). Das Konzept der *multiliteracies* greift diese Kompetenz auf und beschreibt mit dem Präfix *multi*, dass Literalität durch die Digitalisierung vielfältige weitere Aspekte betrifft. Der Begriff *multiliteracies* geht auf die Arbeit der *New London Group* zurück, eine Gruppe von Bildungswissenschaftler*innen. Diese trafen sich 1994, um die sich damals abzeichnenden tiefgreifenden Veränderungen durch Digitale Medien und Globalisierung zu diskutieren und hieraus resultierende Konsequenzen für sich verändernde Lernziele zu beschreiben. Als Ergebnis ihrer Diskussionen formulierte die Gruppe das Konzept der *multiliteracies* als Bündel von *literacies*, welche es ermöglichen, verschiedene mediale Symbolsprachen zu verstehen und selbst anzuwenden. Hierbei sollen sich die Nutzer*innen problemorientiert und aktiv mit Texten (im weitesten Sinne des Begriffes) auseinandersetzen und in der Lage sein, diese zu verstehen und zu beurteilen. Ziel der *multiliteracies* ist es also, dass Mediennutzer*innen individuell zu einem selbstbestimmten Umgang mit Texten unterschiedlicher sprachlicher und medialer Verfasstheit gelangen (The New London Group, 1996).

Der DaF-Unterricht, wie jeder Unterricht in lebenden Fremdsprachen, war schon recht früh nicht nur auf schriftliche Texte fokussiert und thematisierte auch die Fähigkeit, Bilder lesen und verstehen zu können, als relevante kommunikative Kompetenz im fremdsprachlichen Bereich. Auch hat die Fremdsprachendidaktik nicht nur (konzeptionell und medial) schriftliche Texte thematisiert, sondern sich auch mit (konzeptionell und medial) mündlichen Texten auseinandergesetzt. Dennoch ist zwischen dem Verstehen multimedialer und multikodaler Texte im Selbstverständnis dieser Fremdsprachendidaktik ein Unterschied zu sehen, verglichen mit den *multiliteracies*. Die Fremdsprachendidaktik reduziert das Verstehen derartiger komplexer Texte meist auf die Entnahme von Informationen, wie sie beispielsweise auch in den zentralisierten Testungen (z. B. Test-DaF) abgeprüft werden: Durch geschlossene Testformate wie Multiple-Choice oder Richtig-Falsch geht es nicht darum, sich kritisch und problemorientiert zu Texten zu positionieren, sondern ausschließlich darum, im engeren Sinne zu verstehen, was im Text dargestellt wird.

Ein darüberhinausgehendes Verstehen von Texten im weiteren Sinne, welches auch die Wortwahl und die dadurch implizierten Machtverhältnisse und Perspektiven berücksichtigt und dazu führt, sich kritisch gegenüber den Texten zu positionieren, ist Gegenstand der *critical literacy*, welche ein ganz wesentlicher Bereich der *multiliteracies* ist. Küster (2014, S.4) bezeichnet *critical literacy* als Schlüsselement der *multiliteracies*. *Critical literacy* ist die Fähigkeit, Texte in einer aktiven, reflektierten Weise zu lesen mit der Absicht, Macht, Ungerechtigkeit und Ungleichheit besser zu verstehen (Coffey, 2008). Die Relevanz einer solchen problemorientierten Auseinandersetzung mit Texten wurde zwischenzeitlich aber auch in der Fremdsprachendidaktik erkannt und wird in der Kritischen Fremdsprachendidaktik (Gerlach, 2020) diskutiert.

3.3 Europäischer Referenzrahmen für digitale Kompetenzen – *DigComp*

Analog zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen hat die Europäische Kommission einen Referenzrahmen vorgestellt, welcher die vielfältigen Bereiche darlegt, in denen Bürger*innen Wissen und Kompetenzen erwerben sollen, um als digital kompetent zu gelten. Diese umfassen 21 Kompetenzen, welche sich fünf Themenbereichen zuordnen lassen: *information and data literacy, communication and collaboration, digital content creation safety and problem solving* (Abb. 1).

Für jede dieser Kompetenzen wurden Kann-Beschreibungen für acht Niveaustufen formuliert, wobei die letzten beiden Niveaustufen eher von Fachexpert*innen erreicht werden; das Ziel für Durchschnittsbürger*innen sei es aber durchaus, bis zur sechsten Niveaustufe vorzudringen.

Insbesondere im ersten Themenbereich, *information and data literacy*, ist die kritische Mediennutzung in allen Teilbereichen vertreten, da es hier explizit um das eigene Finden und Filtern von Informationen geht, welche gegebenenfalls durch Nutzungsgewohnheiten algorithmisch beeinflusst werden (Ab-

[schnitt 4.1](#)). Auch im Anschluss werden kritische Medienkompetenzen beim Bewerten ([Abschnitt 4.2](#)) oder dem Verwalten dieser Informationen benötigt. Kritische Medienkompetenz lässt sich darüber hinaus in allen anderen Themenbereichen finden, teilweise als zentrale Kompetenz, teilweise als Nebenaspekt. Beispielsweise muss bei der eigenen Darstellung im Netz (*DigComp 2.6.*) ebenso die gegebenenfalls missbräuchliche Verwendung der eigenen Inhalte bedacht werden wie auch bei der eigenen Gestaltung von Inhalten (*DigComp 3.*) die Urheberschaft bestehender medialer Inhalte gewahrt bleiben. In der Lage dazu zu sein, die eigenen Medienkompetenzen kritisch zu reflektieren und fehlendes Wissen und Können zu identifizieren (*DigComp 5.4.*), ist ebenfalls immanenter Teil der kritischen Medienkompetenz.

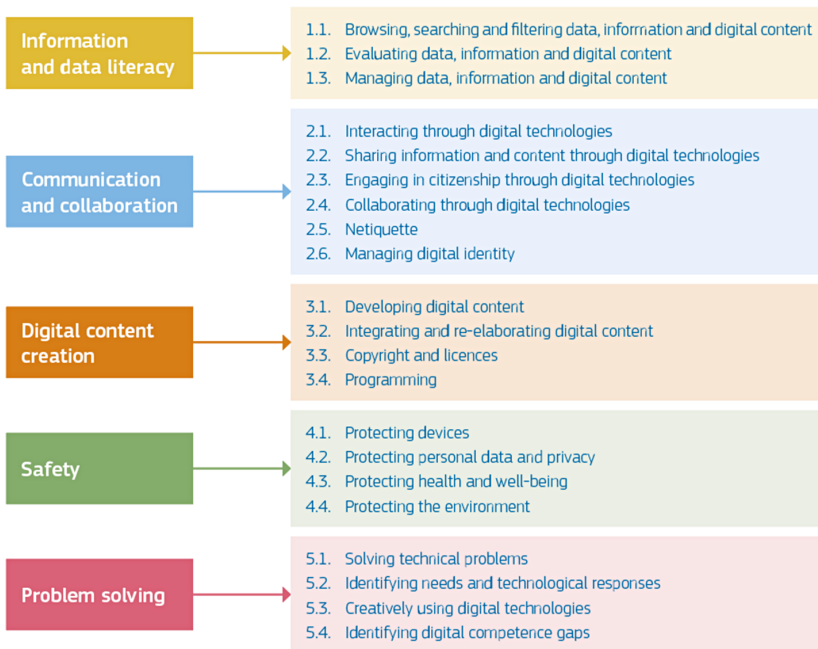


Abb. 1: Themenbereiche und Kompetenzen von *digital literacy* im *DigComp 2.2* (2022)

Die nachfolgenden Unterrichtsimpulse sollen die skizzierten Niederschläge kritischer Medienkompetenz im *DigComp* illustrieren und Ideen dazu geben, inwieweit diese im Fremdsprachenunterricht gefördert werden kann.

4 Unterrichtsimpulse zur Förderung kritischer Medienkompetenz im DaF-Unterricht

Die fünf Themenbereiche des *DigComp* und die in ihnen beschriebenen Kompetenzen lassen sich meines Erachtens besonders gut nutzen, um sie im DaF-Unterricht aufzugreifen und an verschiedenen Themen rund um die Nutzung Digitaler Medien zu fördern. Neben der Medienkompetenz wird dabei auch die Sprachkompetenz in der Fremdsprache Deutsch gefördert, je nach Unterrichtsgegenstand wird in den nachfolgenden Unterrichtsimpulsen deutlich werden, dass auch landeskundliches Wissen gefördert werden kann.

Die nachfolgenden Unterrichtsimpulse beschreiben Themen und nennen hierzu geeignetes freies Material, welches von deutschsprachigen Medien, Bildungsinstitutionen oder Organisationen kostenfrei online zur Verfügung gestellt wurde. Je nach Lerngruppe und Herkunftsland müssen diese Themen selbstverständlich noch weiter von den Lehrpersonen aufbereitet und mit Aufgaben versehen werden. Darüber hinaus sollte auch die Lehrperson kritisch medienkompetent sein und berücksichtigen, wer die Materialien publiziert hat. Ich habe nur seriöse Quellen ausgewählt, welche keine Falschdarstellungen verbreiten, dennoch haben beispielsweise journalistische Medien eine spezifische politische Ausrichtung, welcher man sich bewusst sein sollte, wenn man Materialien dieser Quellen nutzt.

4.1 Unterrichtsimpuls 1: Datennutzung und Filterblasen

Kompetenz 1.1 des *DigComp* umfasst *Recherche, Suche und Filterung von Daten, Informationen und digitalen Inhalten*. Diese Fähigkeiten lassen sich unter anderem durch die Themen „Datennutzung“ und „Filterblasen“ aufgreifen und befördern. Im Themenfeld Datennutzung geht es darum, dass Lernende sich darüber bewusstwerden, welche persönlichen Daten sie freigeben, wenn sie alltägliche Apps nutzen. Beispielsweise können Lernende gefragt werden, welche Informationen Suchmaschinen, Kommunikationsmedien oder soziale Netzwerke von ihnen speichern, je nach Leistungsstand können hier auch Antworten vorgegeben werden (z. B. Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit, 2022). Ziel ist es, eine Sensibilisierung der Lernenden zu erreichen und die Gefahr einer solchen Datenpreisgabe zu illustrieren. Dies kann anhand des Phänomens der Filterblase erfolgen. Filterblasen entstehen, weil soziale Netzwerke, aber auch Online-Shopping-Anbieter, Suchmaschinen oder Nachrichtenportale den Nutzer*innen immer weitere Inhalte anbieten, die ihren Präferenzen entsprechen. Ein einfaches Erklärvideo findet sich unter *SpiegelEd* (2022). Filterblasen führen aber beispielsweise bei Nachrichtenseiten dazu, dass Nutzer*innen keine gegenteiligen Meinungen mehr zu ihrer eigenen präsentiert bekommen, was je nach Thema zu einer Radikalisierung der eigenen Meinung führen kann. Fortgeschrittene Lernende könnten Filterblasen durch ein Selbstexperiment erproben, indem sie absichtlich eine für sie neue Filterblase erzeugen (Die Zeit, 2022) und überprüfen, wie schnell die eigenen Interessen von digitalen Anwendungen erkannt und in anderen Kontexten verwertet

werden. Mit diesem Unterrichtsimpuls erhalten Lernende so Wissen im Bereich Datensensibilität und zur Funktionsweise von Algorithmen, zudem erproben sie Strategien zum Umgehen einer derartigen Filterblase, beispielsweise das bewusste Suchen von Informationen zum Thema bei einer Fachstelle oder einem Nachrichtenportal, das entgegen ihren regulären Nutzungsgewohnheiten steht. Das Thema lässt sich gut an die klassischen Sprachunterrichtsthemen Hobbys oder Vorlieben anschließen oder mit diesen kombinieren.

4.2 Unterrichtsimpuls 2: Fakenews

Da durch das Web 2.0 jede*r Nutzer*in sehr leicht selbst Inhalte ins Netz einstellen kann, müssen Nutzende über Strategien verfügen, Falschnachrichten und Manipulationsversuche zu erkennen ([Abb. 2](#)). Diese Kompetenzen lassen sich insbesondere dem Bereich „1.2 Auswertung von Daten, Informationen und digitalen Inhalten“ des *DigComp* zuordnen. Gefördert werden können sie, indem eine Falschnachricht gezeigt und an dieser thematisiert wird, woran man solche Falschnachrichten erkennen kann. Ein aktuelles Beispiel findet sich in [Abbildung 2](#). Ein Beitrag auf Instagram soll den Anschein erwecken, dass dieser von der Gedenkstätte Sachsenhausen, einem ehemaligen Konzentrationslager, erstellt wurde. In diesem Beitrag wird angekündigt, dass die Gedenkstätte ukrainische Flüchtlinge in einem „temporären Hotel auf dem Territorium des Museumskomplexes“ aufnehmen wolle, zwei Baracken mit Willkommensbannern in den Farben der ukrainischen Flagge sind abgebildet.

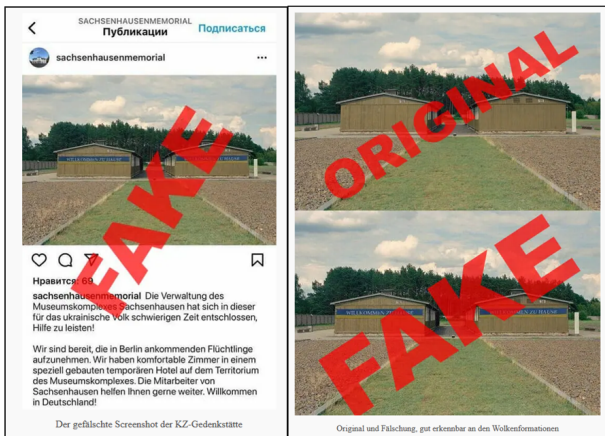


Abb. 2: Falschmeldung auf Instagram zur Aufnahme ukrainischer Flüchtlinge im Konzentrationslager Sachsenhausen (Mimikama, 2022)

Die österreichische Initiative *Mimikama* untersucht Meldungen auf ihre Richtigkeit und stellt Falschmeldungen auf ihrer Homepage dar, so auch diese Meldung ([Abb. 2](#), Mimikama, 2022). Die Initiative weist nach, dass das verwen-

dete Bild mittels Bildbearbeitung manipuliert wurde und aus einem älteren Blogbeitrag der Gedenkstätte stammt. Zudem hebt sie hervor, dass kyrillische Schriftzeichen in der Benutzerleiste des Beitrags zu sehen sind. Im DaF-Unterricht lässt sich dieses spezifische Thema sehr gut im Anschluss an die Behandlung des landeskundlichen Themas des Nationalsozialismus behandeln, da dieses Wissen notwendig ist, um die Problematik des Beitrags zu verstehen. Mithilfe einer Checkliste zur Überprüfung von Meldungen im Internet (z. B. Landesmedienzentrum Baden-Württemberg, 2022) können die Lernenden dann selbst die Falschmeldung analysieren oder auch weitere Beiträge untersuchen.

4.3 Unterrichtsimpuls 3: Cybermobbing

Cybermobbing, also das Beleidigen, Bedrohen, Bloßstellen oder Belästigen von Personen mithilfe von Kommunikationsmedien, ist eine wesentliche Gefahr des Internets und wird im Bereich 4.3 im *DigComp, Schutz von Gesundheit und Wohlbefinden* thematisiert. Da die Themen *Miteinander Sprechen* und *Kommunikationsregeln* häufig im DaF-Unterricht angesprochen werden, lässt sich mit Cybermobbing hieran anknüpfen. Es gibt Materialien sowohl schon für den Grundschulbereich mit sehr einfacher Sprachverwendung und grundlegenden Informationen (z. B. Internet-ABC, 2022) als auch für Jugendliche (z. B. DGUV, 2022) und junge Erwachsene (z. B. planet schule, 2022). Hierbei soll den Lernenden verdeutlicht werden, dass Cybermobbing strafbar ist, welche Strategien zur Anwendung kommen können, wenn man von Cybermobbing betroffen ist, aber vor allem auch, wie Cybermobbing verhindert werden kann, beispielsweise durch ein datensensibles Verhalten im Internet.

5 Didaktisch-methodische Prinzipien für DaF-Unterricht mit (medien)kritischen Themen

Wie bereits erwähnt, sind in diesem Artikel bewusst keine Didaktisierungen vorgenommen worden, da die Lerngruppe und die Ausgangsbedingungen, nach welchen mit diesen Materialien gearbeitet werden kann, sehr unterschiedlich sein können. Dennoch sollten bei der Arbeit mit Themen im Kontext der Medienkompetenz einige grundsätzliche didaktisch-methodische Prinzipien beachtet werden, welche nachfolgend dargestellt werden.

Wie bereits bei den dargestellten Themen aufgezeigt wurde, sollte versucht werden, die medienkritischen Unterrichtsthemen an Lehrwerksthemen zu behandeln oder sie gar in diese zu integrieren.

Da die Themen aus der Lebenswelt der Lernenden stammen und das hier vorgestellte Material authentische Texte sind, welche nicht extra für den Sprachunterricht erstellt wurden, sind die Schüler*innen vermutlich sehr motiviert, an den Themen und mit dem Material zu arbeiten. Allerdings erwachsen hieraus auch Herausforderungen. So muss beispielsweise sensibel damit umgegangen werden, dass Schüler*innen von schwierigen Themen (z. B. im Bereich Cybermobbing) selbst betroffen sein können. Sprachlich können die Materia-

lien die Lernenden überfordern, sodass auch der Umgang mit diesen komplexen Texten thematisiert und geübt werden sollte. Hierbei empfiehlt es sich, nach Prinzipien zu arbeiten, welche auch im CLIL-Unterricht (Content-and-Language-Integrated-Learning; sach- und sprachintegriertes Lernen) angewendet werden: Man sollte mit einem konkreten, anschaulichen Beispiel beginnen und erst im Laufe der Unterrichtseinheit abstrakter werden. Je nach Unterrichtsphase wechselt der Fokus auf den sachlichen Gegenstand mit dem Fokus auf die Sprachverwendung. Liegt der Fokus auf der Sache, sollten sprachliche Fehler nur sehr zurückhaltend korrigiert werden oder auch der Rückgriff auf andere Sprachen erlaubt sein. In Phasen, in welchen dann die Rezeption oder Produktion von Sprache im Fokus stehen, kann an dieser konkret gearbeitet werden. Hierbei hilft es auch, Scaffolding-Angebote, also „Gerüste“ anzubieten, welche es dem Lernenden erlauben, sich selbst mit den komplexen Texten auseinanderzusetzen. Diese Scaffolding-Angebote können Lesestrategien, Illustrationen und Schaubilder oder das Wissen um die Benutzung von Hilfsmitteln umfassen.

Auch die Prinzipien des aufgabenorientierten Arbeitens lassen sich sinnvoll auf die Arbeit mit medienkritischen Themen anwenden. Es sollte ein klares Zielprodukt geben, welches aus einem Lernendertext (im weitesten Sinne) besteht. So können beispielsweise Interviews geführt, diverse Texte geschrieben oder auch Rollenspiele inszeniert werden. Die Gestaltung dieser Zielaufgabe wie auch die Planung des Projektes sollten idealerweise mit den Lernenden ausgehandelt werden. Indem digitale Tools zur Texterstellung verwendet werden, kann auch der Lernbereich 3 des *DigComp*, *Erstellen von digitalen Inhalten*, gefördert werden. Um die gesetzten Ziele zu erreichen, muss die Lehrkraft das Großprojekt in kleine Schritte untergliedern und diese mit Übungen und Aufgaben sowie Scaffolding-Material so aufbereiten, dass die Lernenden das Ziel erreichen können. Je nach Themenbereich kann im Sinne des kritischen Fremdsprachenunterrichts auch die Wirkung von Sprache thematisiert werden und sensibel mit Sprachverwendung und Sprachbegrenzungen umgegangen werden.

Literatur

- ARD/ZDF-Forschungskommission (2021). *ARD/ZDF-Onlinestudie*. <https://www.ard-zdf-onlinestudie.de>
- Aufenanger, S. (2001). Multimedia und Medienkompetenz – Forderungen an das Bildungssystem. In S. Aufenanger, R. Schulz-Zander & D. Spanhel (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 1* (1. Aufl., S. 109–122). Leske + Budrich.
- Aviram, A. & Eshet-Alkalai, Y. (2006). Towards a theory of digital literacy: Three scenarios for the next steps. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 9 (1). <https://old.eurodl.org/?p=archives&year=2006&halfyear=1&article=223>

- Baacke, D. (2001). Medienkompetenz als pädagogisches Konzept. In Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationskultur (GMK) (Hrsg.), *Medienkompetenz in Theorie und Praxis. Broschüre im Rahmen des Projekts „Mediageneration – kompetent in die Medienezukunft“*.
- Bayerische Landeszentrale für politische Bildungsarbeit (2022). *ZfP: Leben in Filterblasen*. https://www.blz.bayern.de/leben-in-filterblasen_zfp_57.html
- Coffey, H. (2008). *Critical literacy*. The University of North Carolina.
- DGUV (Deutsche Gesetzliche Unfallversicherung) (2022). *Cybermobbing +++aktualisiert+++*. <https://www.dguv-lug.de/sekundarstufe-i/sucht-und-gewaltpraevention/cybermobbing/>
- Die Zeit (2022). Von Filterblasen und Echokammern. *Medien verstehen 2021/2022. Lehrmaterial zur Vermittlung von Medienkompetenz* (S. 99–105). Abgerufen am 17. Mai 2023, von <https://www.zeit fuerdieschule.de/materialien/medien-verstehen/>
- DigComp 2.2 (2022). *The Digital Competence framework for citizens: With new examples of knowledge, skills and attitudes*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/50c53c01-abe6-11ec-83e1-01aa75ed71a1/language-en>
- Gerlach, D. (2020). Einführung in eine Kritische Fremdsprachendidaktik. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik. Grundlagen, Ziele, Beispiele* (1. Aufl., S. 7–32). Narr.
- Groeben, N. (2002). Dimensionen der Medienkompetenz. Deskriptive und normative Aspekte. In N. Groeben & B. Hurrelmann (Hrsg.), *Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen* (1. Aufl., S. 160–201). Juventa.
- Internet-ABC (2022). *Cybermobbing – kein Spaß!*. <https://www.internet-abc.de/lehrkraefte/unterrichtsmaterialien-lernmodul-cybermobbing/>
- Internet World Stats (2022). *Internet world penetration rates by geographic regions – 2022*. <https://www.internetworldstats.com/>
- Küster, L. (2014). Multiliteralität. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 43 (2), 3–11.
- Landesmedienzentrum Baden-Württemberg (2022). *Sechs wichtige Aspekte für einen Quellencheck*. <https://www.lmz-bw.de/medien-und-bildung/jugendmedienschutz/fake-news/wie-kann-man-fake-news-erkennen/>
- Mimikama (2022). *Keine Unterkünfte für ukrainische Geflüchtete in der KZ-Gedenkstätte Sachsenhausen!* <https://www.mimikama.at/kz-gedenkstaette-ukrainer-baracken/>
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (2021). *Jim-Studie 2021*. <https://www.mpfs.de/studien/jim-studie/2021/>
- OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) (2022). *Adult literacy*. <https://www.oecd.org/education/innovation-education/adultliteracy.htm>
- Orde, H. vom & Durner, A. (2022). *Internationale Daten Jugend und Medien 2022*. https://www.br-online.de/jugend/izi/deutsch/Internationale_Daten_Jugend_und_Medien.pdf

- planet schule (2022). *Lernen mit Spaß für alle Fächer*. www.planet.schule.de
- Smahel, D., Machackova, H., Mascheroni, G., Dedkova, L., Staksrud, E., Ólafsson, K., Livingstone, S. & Hasebrink, U. (2020). *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. <https://doi.org/10.21953/lse.47fdeqj01ofo>
- The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66 (1), 60–93.
- Tulodziecki, G. (2007). Was Schülerinnen und Schüler im Medienbereich wissen und können sollen. Kompetenzmodell und Bildungsstandards für die Medienbildung. *Medienimpulse*, 15 (59), 24–35.

Sprachenlernen in und mit digitalen Spielen

Sonja Gabriel

Digitale Spiele erfreuen sich weltweit immer größerer Beliebtheit, wie zahlreiche Statistiken zeigen. Dies wirft auch die Frage auf, ob und wenn ja, wie digitale Spiele im Bereich des Deutschunterrichts ihre Berechtigung haben. Die Methode des Digital Game-Based Learning nutzt Games aller Art zur Erreichung von Lehr- und Lernzielen und dies schon seit Ende der 1970er Jahre. Gerade für den Deutschunterricht bringen Computerspiele einiges an Potenzial mit, das von der aktiven Anwendung der Sprache über das Schreiben kreativer Texte bis hin zu Schaffung von Diskussionsanlässen und sogar literarischen Betrachtungen reicht. Der vorliegende Beitrag bringt Beispiele für all diese Bereiche und zeigt auf, wie digitale Spiele in zeitgemäßen Deutschunterricht einfließen können.

1 Einleitung

In den letzten Jahren hat sich die Anzahl jener Personen, die zumindest gelegentlich digitale Spiele nutzen, stark erhöht. Vor allem die Coronapandemie hat dazu beigetragen, dass mittlerweile beispielsweise in Deutschland bereits die Hälfte der Bevölkerung digitale Spiele nutzt (Burgstedt & Klöß, 2021). Dabei hat sich das Geschlechterverhältnis in den letzten Jahren ebenfalls gewandelt – nur noch knapp über die Hälfte der Spielenden sind männlich. Zudem sind Nutzende von digitalen Spielen in allen Altersgruppen zu finden. Das Durchschnittsalter von Gamer*innen in Deutschland liegt 2022 bei 37,4 Jahren (GamesWirtschaft, 2022). Auch das Klischee des vereinsamten Spielenden vor seiner Konsole gehört längst der Vergangenheit an: Laut einer Umfrage der Bitkom spielen 87 % gemeinsam mit anderen – entweder online oder mit Freund*innen bzw. Familie im selben Raum (Lange, 2022). Das Smartphone ist mittlerweile zum am häufigsten genutzten Gerät für digitale Spiele geworden und ermöglicht daher ein ortsunabhängiges Spielen.

Computerspiele galten für einige Zeit – vor allem zu Beginn der 2000er Jahre – als Medium, das eher eine negative Einschätzung (vor allem im pädagogischen Bereich) erhielt und mit Gewalt, Sucht und Aggressivität in Verbindung gebracht wurde (Pfeiffer et al., 2007; Spitzer, 2005). Coyne und Stockdale (2021) konnten allerdings in einer Longitudinalstudie nachweisen, dass es keinen Zusammenhang von gewalthaltigen Computerspielen mit verstärktem aggressivem Verhalten gibt. Mittlerweile kann man davon ausgehen, dass digitale Spiele mitten in unserer Gesellschaft angekommen sind. Das zeigt sich unter anderen in Phänomenen, wie sie vom mobilen Spiel *Pokémon Go* (Niantic, 2016) hervorgerufen wurden. Das Smartphonespiel dominierte bei seinem Erscheinen 2016 weltweit die Schlagzeilen und führte in vielen gesellschaftlichen

Bereichen zu Diskussionen (Gabriel, 2020). Vor allem durch die Schaffung der Kategorie der Serious Games (Abt, 1987) – also digitale Spiele, die nicht primär oder ausschließlich der Unterhaltung dienen – eroberten Computerspiele viele andere Bereiche wie z. B. den Gesundheits-, Trainings-, aber auch den pädagogischen Bereich.

Die Geschichte der computerbasierten Lernspiele reicht schon länger zurück, als vielleicht zu vermuten wäre. Bereits Ende der 1970er Jahre wurde beispielsweise *Lemonade Stand* (Bob Jamison, 1973) als Wirtschaftssimulation verwendet (Ahl, 1982). Mit *Carmen Sandiego* (Broderbund, 1985) wurde zwischen 1985 und 1998 eine Serie entwickelt, die neben Geografie, Physik, Mathematik und Geschichte auch auf die Förderung von Sprachkenntnissen fokussierte, indem der Wortschatz erweitert wurde, Leseverständnisaufgaben eingefügt wurden und zudem kulturelle Sprachunterschiede thematisiert wurden. Verglichen mit anderen Lernspielen, die in den 1980ern und 1990ern veröffentlicht wurden, basierte *Carmen Sandiego* nicht auf behavioristischen Drill-Übungen, sondern bot durch seine Spielmechanik¹, die vor allem auf dem Lösen von Rätseln basierte, auch Spielspaß (Jancer, 2019).

2 Digitale Spiele und Lernen

Digitale Spiele können als eine Ansammlung von künstlich erzeugten Herausforderungen/Problemen gesehen werden, die Spielende durch das Treffen von Entscheidungen bzw. Setzen von Handlungen lösen müssen. Gerade diese Problemlösekompetenz, wobei die Herausforderungen in Games stärker vorstrukturiert sind, wird stark durch das Spielen gefördert. So geht es beispielsweise darum, das Handeln des Avatars so weit abzuschätzen, um zu wissen, wie gehandelt werden sollte, um das Spielziel zu erreichen. Digitale Spiele ermöglichen den Spielenden zudem, Ursachen und Wirkungen verschiedener Sachverhalte/Situationen auszuprobieren, wobei sie dabei erfahren, welche Entscheidungen in der Spielwelt belohnt bzw. bestraft werden. Gleichzeitig bieten Spielsysteme aber auch den Vorzug, dass Lernende in einem sicheren Raum ausprobieren können, welche Konsequenzen gemachte Entscheidungen für den Avatar oder auch für die Spielumgebung haben, ohne dass sie selbst befürchten müssen, dass Fehlentscheidungen negativ auf sie zurückfallen. Lernen beruht gemäß Kolb (1984) auf einem Lernzyklus, der aus vier aufeinander aufbauenden Phasen besteht. In der ersten Phase, der konkreten Erfahrung, sammelt der*die Lernende Erfahrungen durch direkte Handlungen und Interaktionen mit der Umwelt. Daran anschließend folgen Beobachtung und Reflexion. Das heißt, der*die Lernende reflektiert seine/ihre Erfahrungen und beobachtet diese aus verschiedenen Perspektiven, um mögliche Ursachen und Zusammenhänge zu identifizieren. In der dritten Phase, der abstrakten Konzep-

1 Mit Spielmechanik bezeichnet man den Ablauf eines Computerspiels, das Zusammenspiel aus der Ausgangssituation, den Spielregeln sowie den Handlungen, die der/die Spielende setzen kann.

tualisierung, wird das Erlebte in Form von Konzepten und Theorien verarbeitet und in Zusammenhang mit vorhandenem Wissen gebracht. Schließlich erfolgt in der vierten Phase, der aktiven Experimentation, die Anwendung des Gelernten. Wie Dunwell et al. (2011) festgestellt haben, können in einer Weiterentwicklung von Kolbs Lernzyklus Erfahrungen nicht nur real, sondern auch virtuell gemacht werden, um damit zuvor gebildete Hypothesen, gelernte Strategien oder anerzogenes Verhalten mittels Trial and Error zu überprüfen und gegebenenfalls zu revidieren. Dabei erhalten Spielende ständig Feedback. Entweder sofort auf Setzen einer Aktion, wie z. B. durch Punkte, Erreichen eines neuen Levels, Verlust eines Spiellebens bzw. auch durch akustische Effekte oder zeitversetzt, so dass die Auswirkungen einer im Spiel getätigten Handlung erst im weiteren Spielverlauf sichtbar werden.

Bei Spielen, die online miteinander und/oder gegeneinander gespielt werden, kommt noch eine weitere Komponente hinzu – die der Kommunikation/Kooperation und somit in weiterer Folge auch soziale Kompetenzen. Online-Spiele, bei denen via In-Game-(Voice-)Chats oder externer Voice-over-IP-Tools kommuniziert wird, ermöglichen authentische Situationen. Vor allem auch deswegen, weil häufig das Spielgeschehen in den Hintergrund rückt und es mehr um den sozialen Raum geht, der – ausgehend vom Spiel – etabliert wird und in dem Smalltalk betrieben wird, Freundschaften entstehen und miteinander diskutiert, gescherzt und gelacht wird. Dies führt sogar soweit, dass Online-Spiele für Menschen teilweise als *third places* gelten – also Orte, an denen man sich neben dem Zuhause und der Arbeit bzw. Schule am häufigsten und am liebsten aufhält (Steinkuehler & Williams, 2006).

3 Digital Game-Based Learning als Methode

Das Erreichen von Lehr- und Lernzielen durch Einsatz von digitalen Spielen – egal, ob es sich hierbei um kommerzielle oder Serious Games handelt – wird unter der Methode des Digital Game-Based Learning subsumiert. Wichtig erscheint hier eine Abgrenzung zum Begriff Gamifizierung (oder Gamification), worunter die Übertragung von spieltypischen Elementen und Vorgängen in spielfremde Kontexte verstanden wird (Deterding et al., 2011). Viele Apps nutzen Gamifizierung, um bei den Anwender*innen die Motivation zu steigern oder sie zu Verhaltensveränderungen zu bewegen. Im Sprachlernbereich ist die App *Duolingo* das wohl bekannteste Beispiel für Gamifizierung. Mit Hilfe des Einsatzes von Erfahrungspunkten, die man für erfolgreich absolvierte Übungen erhält, Abzeichen für geschaffte Herausforderungen, Fortschrittsbalken, Level, Rankings, Belohnungen und Freundeslisten wird eine spielähnliche Atmosphäre geschaffen, mit dem Ziel, Lernende zu motivieren, möglichst viel Zeit mit der App zu verbringen und damit ihre Sprachkenntnisse auszubauen. Im Folgenden geht es allerdings um den Einsatz von digitalen Spielen, nicht um Gamifizierung.

Digitale Spiele können grundsätzlich in drei Phasen Einzug in den Unterricht halten (Boelmann et al., 2022). In der ersten Phase, die als Lernen über Computerspiele titulierte wird, geht es vor allem um einen sehr skeptischen Blick auf dieses Medium, um ein Bewahren der Lernenden vor den negativen Auswirkungen. In dieser Phase wird zwar über das digitale Medium Spiel gesprochen, es wird aber nicht gespielt, sondern allenfalls jene Erfahrungen, die Lernende im privaten Umfeld gemacht haben, in den Unterricht einbezogen oder über Spiele gelesen, eventuell Videos/Filme über einzelne Spiele oder das digitale Spielen an sich angesehen. In der zweiten Phase werden digitale Spiele bereits in den Unterricht eingebettet und ersetzen damit andere Medien. Spiele werden dabei als Unterrichtsmaterialien eingesetzt, um diverse Kompetenzen zu fördern. Gebel (2009) hat in einer Untersuchung von kommerziellen Computerspielen zahlreiche Kompetenzen definiert, die Spielende beim Spielen erwerben können – angefangen von sozialen Kompetenzen über Medienkompetenzen bis hin zu kognitiven Kompetenzen. Wichtig dabei ist zu erwähnen, dass dies nur potenziellen Kompetenzerwerb darstellt und nicht jedes Computerspiel zur Stärkung aller Kompetenzen geeignet ist und nicht jede*r Spielende dieselben Kompetenzen erlangen kann. In der Deutschdidaktik werden Computerspiele gemäß Boelmann et al. (2022) häufig als lineare Texte eingesetzt, um so beispielsweise den Aufbau von Märchen zu diskutieren oder sprachlich-narrative Gestaltungen zu thematisieren. In der dritten Phase schließlich werden digitale Spiele als neue Möglichkeit gesehen – vor allem, wenn es sich dabei um Narrationen oder Spielmechaniken handelt, die freie Entscheidungen der*s Spielenden unterstützen oder Open-World-Szenarios bieten – also Spiele mit überdurchschnittlich vielen Möglichkeiten und Freiheiten und die den Spielenden erlauben, selbst zu entscheiden, wohin sie in dieser Spielwelt gehen möchten und was sie dort unternehmen. Gerade dadurch, dass diese Spiele für alle Spielenden unterschiedlich verlaufen und in vielen Fällen sogar unterschiedliche Arten, wie das Spiel bzw. die Narration endet, bieten, werden Zugänge ermöglicht, die andere Medien (z. B. Text oder Film) nicht bieten.

Abhängig davon, welche/s Ziel/e mit dem Einsatz eines digitalen Spiels verfolgt wird/werden, ist auch der pädagogische/didaktische Zugang zu wählen. Die Auswahl eines passenden Games ist für das Erreichen von Zielen von besonderer Bedeutung. Gerade hier liegt auch eine große Herausforderung im Digital Game-Based Learning, da es schwierig ist, einen Überblick über verfügbare Spiele zu erhalten. Zahlreiche Webseiten von Gaming-Journalen bieten Rezensionen zu unterschiedlichen (vorwiegend kommerziellen) Spielen, gehen dabei aber kaum auf pädagogische Aspekte ein. Gute Quellen für Pädagog*innen bieten jedoch die Webseiten der Bundesstelle für die Positivprädikatisierung von Computerspielen (BuPP) unter <http://bupp.at>, wo Empfehlungen für digitale Spiele gegeben werden, wenn sich diese hinsichtlich Spielspaß, pädagogischer Unbedenklichkeit, Technik und Förderung bestimmter Fähigkeiten von anderen am Markt erhältlichen Spielen abheben. Zudem gibt es Informationen zu den Vorzügen und Problemen von Spielen, die bei Kindern und Jugendlichen sehr beliebt sind. Eine zweite Anlaufstelle ist die Plattform der Bundes-

zentrale für politische Bildung (<http://www.spielbar.de>), wo ebenfalls pädagogische Beurteilungen verschiedener Spiele zu finden sind. Zudem finden sich auf dieser Webseite zahlreiche Fachartikel zum Thema sowie Hintergrundinformationen rund um Computerspiele.

4 Digitale Spiele im Sprachlernprozess

Ein Merkmal von digitalen Spielen, die die Hinführung der Spielenden vom Einfachen zum Komplexen, spielt auch beim Spracherwerb eine Rolle. Spiele, die sich für das Fremdsprachenlernen eignen, sollten die Spieler*innen nicht sofort mit zu komplexen Sprachstrukturen überfordern. Dies betrifft unter anderem auch den Erwerb von Grammatikregeln, der im Fremdsprachenunterricht seit Jahren ein Gegenstand der Diskussion ist, wenn es um die implizite (also beiläufige, ohne bewusste Operationen) oder explizite (absichtliche, bewusste) Vermittlung von Grammatikregeln geht (Pagonis & Salomo, 2014). Wie DeKeyser (2003) erläutert, haben Experimente zum impliziten Lernen Folgendes gezeigt:

Subjects in experiments on implicit learning usually have the intention of learning something, even though they may learn something different from what they intended to learn (something more abstract than the surface structure of the stimuli they try to memorize). (DeKeyser, 2003, S. 314)

Das deckt sich auch mit jenen Erkenntnissen, die in der Spieleforschung gemacht wurden, wenn es darum geht, was aus Computerspielen gelernt werden kann.

4.1 Erweiterung des Sprachschatzes und Kommunikation

Häufig locken (vor allem kommerzielle) Lernspiele damit, dass gewisse Inhaltsbereiche „spielend“ vermittelt werden können. Dieses Versprechen kann aber in den meisten Fällen nicht eingehalten werden, da kognitive Inhalte auf das Spiel zumeist nur aufgesetzt sind und den eigentlichen Spielfluss durchbrechen und somit den eigentlichen Spielspaß mindern (z. B., wenn „zur Belohnung“ für zehn richtig abgefragte Vokabeln ein Minispiel freigeschaltet wird, das vielleicht gar nichts mit dem Lernen von Sprache zu tun hat, sondern völlig ohne Kontext eingesetzt wird). Die Formel für erfolgreiches Lernen in und mit digitalen Spielen lautet „Spielziel = Lernziel“ (Wagner, 2009) und meint damit, dass die Lernziele so in das Spieldesign integriert sein müssen, dass beim Erreichen des Spielziels auch das Lernziel mit angesprochen wird. Gelungen ist dieser Ansatz beispielsweise bei *Lernabenteuer Deutsch* (Ovos, 2012). Das Spiel, das im Auftrag des Goethe-Instituts vor allem zeigen sollte, dass das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache durchaus auch Spaß sein kann, ist ganz im Stil eines Adventure-Games aufgebaut und gibt Spieler*innen nicht das Gefühl, dass sie sich in einem Lernspiel befinden. Die Aufgaben, die sich inhaltlich auf eine Detektivgeschichte mit Zeugenbefragung und Alibi-Abgleich beziehen, fügen sich in den Kontext der Geschichte ein und wirken nicht aufgesetzt. Für das Vorantreiben der Geschichte müssen beispielsweise Bewerbungsunterlagen er-

gänzt werden: Obwohl es sich auch hier um einen Lückentext handelt, wird dieser kontextualisiert und erhält eine bedeutungsvolle Rolle, da das Bewerbungsmail erst abgeschickt werden kann, wenn alle wichtigen Informationen wie Adresse, Titel der Arbeitsstelle oder Berufserfahrung eingesetzt wurden. Diese Informationen werden nicht einfach vom Spiel bereitgestellt, sondern müssen durch Lesen anderer Dokumente (z. B. Stellenanzeige oder Lebenslauf) freigespielt werden. Dadurch werden verschiedene lexikalische Bereiche in einen für das Spiel, aber auch für die Realität außerhalb des Spiels, sinnvollen Kontext gesetzt. Die Spieler*innen werden angehalten, sich nicht nur mit den zu erlernenden Begriffen, sondern auch mit verschiedenen Textsorten (wie z. B. formaler Brief, Lebenslauf oder Gesprächsnotiz) auseinanderzusetzen.

Modernes Sprachenlernen ist stark von Interaktion mit anderen Lernenden bzw. Lehrenden oder Erstsprachensprechenden geprägt. Gerade der kommunikative Zugang im Sprachenlernen, also die Forderung nach realer Kommunikation, die für alle an der Kommunikation Beteiligten bedeutungsvoll ist, hat gezeigt, wie relevant Interaktion für das Fremdsprachenlernen ist.

Die „Vermittlung des Lernens“ im Kontext des Zweitspracherwerbs kann durch soziale Interaktion, durch den Lerner selbst (Selbstgespräche) und durch Werkzeuge wie Aufgaben und entsprechende Techniken erfolgen, wobei verbale Interaktion das wichtigste Element der Vermittlung darstellt. (Tesch, 2009, S. 157)

Diese soziale Interaktion fehlt allerdings in Single-Player-Games, die die*den Spielende*n nicht von sich aus dazu motivieren oder sogar anhalten, mit anderen Spielenden in Kommunikation zu treten. Viele Online-Spiele bieten allerdings einen Multiplayer-Modus. Eine Kategorie, die es sogar ermöglicht, dass Tausende Spielende einander online in der Spielwelt treffen, sind Massively-Multiplayer-Online-Games (MMOG). In diesem Genre stehen Interaktion und Kommunikation im Vordergrund, denn viele Aufträge (*quests*) im Spiel können nur als Team gelöst werden. In einer Studie untersuchte Vosburg (2017), wie sich das Spielen in einer derartigen Spielumgebung, angeleitet von einer*m Lehrenden, auf die Lernenden und deren Deutschkenntnisse auswirkt. Diese Studie konzentrierte sich auf ein achtwöchiges Spielprojekt, bei dem zwei Gruppen von Teilnehmenden das Fantasie-Online-Rollenspiel *World of Warcraft* mit einem Spieler spielten, dessen Erstsprache Deutsch war. Die Ergebnisse zeigen auf, dass Motivation und das gemeinsame Interesse am Spiel gepaart mit einem Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache sich durchaus positiv auf die Sprachkenntnisse auswirken. Fehlt jedoch die Motivation für das Spiel bzw. das Fremdsprachenlernen, darf man auch hier nicht erwarten, dass ein MMOG zum Ziel einer*s kompetenten Deutschsprechenden führt. In einer Meta-Studie zum Sprachenlernen in MMOGs kamen Jabbari und Eslami (2019) zur Konklusion, dass diese Spiele eine sichere und geschützte Umgebung für Kommunikation bieten und dadurch Fremdsprachenlernenden helfen können, ihr Vokabular zu erweitern und die kommunikative Kompetenz in der Zielsprache zu stärken.

4.2 Kreatives Schreiben

Fast jedes digitale Spiel bietet auch eine Narration, was dieses Medium schon beinahe automatisch für den Deutschunterricht qualifiziert. Protagonist*innen aus Spielen können dabei genauso für Textproduktion genutzt werden wie die erzählte Handlung selbst. Der Bereich der Fanfiction – also Erzählungen und Gedichte über Charaktere, die aus einem anderen Medium wie Film, Buch oder Computerspiel stammen, bzw. existierende Geschichten, die von einem Fan weitererzählt werden – erfreut sich seit Jahren im Hobbybereich großer Beliebtheit. So verzeichnet die Webseite <http://www.fanfiktio.de> mit Stand September 2022 beispielsweise 17 472 Geschichten im Bereich Computerspiele – also einen reichen Fundus an Geschichten, deren Handlungen bzw. Protagonist*innen auf zahlreichen digitalen Spielen beruhen. Um kreatives Schreiben mit digitalen Spielen im Unterricht einzusetzen, kann auch auf die Spielerfahrungen der Lernenden zurückgegriffen werden – so kann beispielsweise die*der Lieblichsheld*in aus einem digitalen Spiel beschrieben werden, ein Steckbrief oder ein Tagebucheintrag angefertigt werden. Wie vielfältig solche Unterrichtsszenarien sein können, zeigt Barr (2011), die mit Hilfe des Spiels *Mario Kart Turnier* unterschiedliche Textsorten produziert. Eine andere Möglichkeit, kreative Texte und Spiele zu verbinden, ist das Erstellen von einfachen digitalen Spielen durch Lernende. Tools wie beispielsweise <http://twinery.org> bieten eine einfache Möglichkeit, textbasierte Abenteuerspiele zu produzieren.

4.3 Spiele(n) mit (ethischen) Dilemmata

Digitale Spiele können gut genutzt werden, um thematische Schwerpunkte zu setzen, als Einstieg, Diskussionsanlass oder auch in Kombination mit Arbeitsaufträgen, die sich mit den Inhalten des Spiels auseinandersetzen. Besonders in den letzten Jahren wurden zahlreiche Serious Games veröffentlicht, die sich beispielsweise mit den Themen Migration, Flucht oder auch dem Alltagsleben beschäftigen und somit als Ausgangspunkt für die Behandlung dieser Themen genutzt werden können. Digitale Spiele vermögen Eindrücke zu liefern und aufgrund der Immersion Spielende auch in andere Rolle zu versetzen und damit Situationen erlebbar zu machen, die sonst kaum in den Sprachenunterricht auf diese Weise einbezogen werden können. Vor allem jene Spiele, die Spielende vor (ethische) Entscheidungen stellen, bieten zahlreiche unterschiedliche Spielverläufe und können sowohl als Diskussionsanlass über die getroffenen Spielentscheidungen, die Konsequenzen als auch persönliche Erfahrungen bzw. Spielerfahrungen genutzt werden.

Ein Beispiel für ein Game, das auf Entscheidungen der Spielenden beruht und sich dafür eignet, das Thema Flucht zu besprechen, ist die Smartphone-App *Begrabe mich, mein Schatz* (Playdius, 2017). Nour, eine junge Frau, versucht den Bürgerkriegswirren in Syrien zu entkommen und ins sichere Europa zu gelangen. Das Spiel ist wie eine interaktive Geschichte aufgebaut, die modernen Kommunikationsapps wie WhatsApp sehr ähnelt. Spielende schlüpfen in die Rolle von Majd, Nours Ehemann, der in Syrien zurückbleibt, um sich um seinen

Vater und seine Großmutter zu kümmern. Die einzige Möglichkeit für die beiden, in Kontakt zu bleiben, ist das Smartphone, wobei Spielende sehr eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten haben: Es gibt in der Kommunikation zwischen den Eheleuten an manchen Stellen die Option, zwischen unterschiedlichen Textpassagen, Fotografien oder Emojis zu wählen. Ganz wie in der Realität können jedoch nur Ratschläge oder emotionaler Support über die Distanz gegeben werden, die allerdings Nours Entscheidungen und Handlungen – oft für den Spielenden zunächst unbemerkt – beeinflussen. Da das Spiel insgesamt 19 verschiedene Varianten beinhaltet, wie es enden könnte, zeigt sich, dass selbst die unwichtig erscheinenden Entscheidungen der Spielenden großen Einfluss haben. *Begrabe mich, mein Schatz* enthält zudem auch Informationen zur Situation der Menschen in Syrien, wobei diese gut in die Geschichte integriert sind und sowohl auf Zahlen und Fakten als auch auf persönliche Erfahrungen von Geflüchteten Bezug nehmen.

Spiele, die Entscheidungen beinhalten, können nicht nur nach dem Spielen daraufhin reflektiert und diskutiert werden, welche Entscheidungen getroffen wurden, sondern auch gemeinsam (z. B. über Projektion an eine Tafel) gespielt werden und über die zu treffenden Spielentscheidungen kann diskutiert werden. Auf diese Weise können durch die Lehrperson auch zusätzliche Fakten eingebracht oder Verständnisschwierigkeiten geklärt werden.

4.4 Digitale Spiele und Literatur

Schließlich können digitale Spiele auch selbst als Literatur angesehen werden und auf diese Art und Weise in den Deutschunterricht eingebracht werden. Charaktere, Erzählweisen und Handlungsstrukturen können nicht nur klassisch mit gedruckten Texten analysiert werden, sondern auch in einem Spiel (Boelmann, 2014). Freyermuth (2015) bezeichnet Computerspiele als die großen Erzählungen des 21. Jahrhunderts. Zudem gibt es auch zahlreiche digitale Spiele, die auf literarischen Vorbildern basieren bzw. deren Narration in unterschiedlichen Medien zu finden ist. Zudem hat sich mit Game Literature, also Romanen, die in ihren Erzählungen die Grenzen zwischen Realität und Virtualität aufheben und deren Protagonist*innen sich häufig als Videospieldfiguren wiederfinden, ein neues Genre etabliert.

Manche Spiele beschreiten mit ihren Erzählungen auch völlig neue Wege und nehmen literarische Qualitäten an. Das Spiel *What Remains of Edith Finch* (Giant Sparrow, 2017) wird beispielsweise von Hessberg (2018) literarisch untersucht und mit den Heiligenlegenden des Mittelalters verglichen. Andere Spiele beinhalten Hinweise auf literarische Werke, die mehr oder weniger versteckt in den Spielablauf und die Spielmechanik eingebaut sind. So bietet das Point and Click Adventure *The Franz Kafka Video Game* (Daedalic Entertainment, 2017) oft nur kleine Hinweise auf das Werk von Franz Kafka, während das interaktive Textabenteuer *80 Days* (Inkle, 2014) eindeutig den Roman von Jules Verne zur Vorlage hatte. Young (2021) argumentiert, dass digitale Spiele nicht nur Gemeinsamkeiten mit literarischen Texten aufweisen, sondern darüber hinaus

auch fünf Eigenschaften mitbringen, die einzigartig sind: Durch das Spielen entstehen erstens individuelle Geschichten, denn kein Spielerlebnis gleicht dem anderen. Als zweiten Punkt nennt er, dass die Schauplätze immersiv sind, und meint damit, dass Spielende die Spielumgebung intensiver erkunden können. Weiters werden viele Entscheidungen der*en Spielenden überlassen, beispielsweise, wenn die Spielfigur individuell ausgewählt werden kann oder aber wenn Entscheidungen, die den weiteren Spielverlauf und die Geschichte beeinflussen, getroffen werden müssen. Viertens kann auch die Spielmechanik als Metapher verwendet werden – das, was Spielende im Spiel tun müssen, kann die Geschichte stärken. Das letzte Element wird als ludonarrative Harmonie² bezeichnet und meint die Übereinstimmung von Spielmechanik mit der Erzählung.

5 Fazit

Digitale Spiele bieten zahlreiche Potenziale für den Deutschunterricht – zur Stärkung unterschiedlicher Kompetenzen im Rahmen des Spracherwerbs. Sie tragen überdies zur Motivation der Spielenden bei (abhängig natürlich vom Spiel und den Spielenden), da sie als Systeme problem- und handlungsorientiertes Lernen gut unterstützen können. Besonders hervorzuheben ist die Strukturierung vieler Games, die Lernende spielerisch vom Einfachen zum Komplexen führt und Lernen im eigenen Tempo ermöglicht. Gerade im Sprachunterricht bieten Spielwelten, -handlungen und -entscheidungen zahlreiche Gesprächsanlässe und können auch den Zugang zu Inhalten und ernsten Themen ermöglichen. Scheitern ist dabei erlaubt, denn in digitalen Spielen bieten sich zahlreiche Übungsgelegenheiten, die keine Konsequenzen für die Wirklichkeit haben. Die Erfahrungen, die in der virtuellen Welt gemacht werden, können – mit Hilfe von Reflexion, die von Trainer*innen angeleitet wird – auf realweltliche Situationen übertragen werden und ermöglichen somit Transfer von Wissen. Schließlich werden auch weitere Kompetenzen mit Hilfe des Game-Based Learning geschult, darunter die als vier Ks bekannten Kompetenzen: Kreativität, Kommunikation, Kollaboration und kritisches Denken.

Literatur

- Abt, C. C. (1987). *Serious games*. Univ. Press of America.
- Ahl, D. H. (1982). Six Business Management Games. *Creative Computing*, 8 (4), 28–30.
- Barr, L. (2011). *Mario Kart Writing Unit*. <https://lynetiebarr.wordpress.com/2011/07/12/mario-kart-writing-unit/>

2 Das Gegenstück zur ludonarrativen Harmonie ist die ludonarrative Dissonanz, was im Game-Design den inhaltlichen Widerspruch zwischen der im Spiel eingesetzten Spielmechanik und der begleiteten Erzählung bezeichnet.

- Boelmann, J. M., König, L. & Stechel, J. (2022). Genug gespielt: Warum Computerspiele ihre eigene Didaktik brauchen. In J. Standke (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der deutschsprachigen Gegenwartsliteratur. Bd. 9. Spiele(n) in der Gegenwartskultur: Medien und Praktiken des Spiel(en)s im literatur- und mediendidaktischen Kontext* (S. 129–140). WVT.
- Boelmann, J. M. (2014). *Computerspiele als Gegenstand des Deutschunterrichts. Beiträge zur Literatur- und Mediendidaktik*. Peter Lang.
- Burgstedt, L. & Klöß, S. (2021). *Halb Deutschland spielt Video- oder Computerspiele*. <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Halb-Deutschland-spielt-Video-oder-Computerspiele>
- Coyne, S. M. & Stockdale, L. (2021). Growing up with Grand Theft Auto: A 10-year study of longitudinal growth of violent video game play in adolescents. *Cyberpsychology, behavior and social networking*, 24 (1), 11–16. <https://doi.org/10.1089/cyber.2020.0049>
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Hrsg.), *The handbook of second language acquisition* (S. 312–348). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch11>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R. & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining „gamification“. *Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments*, 9–15.
- Dunwell, I., Freitas, S. de & Jarvis, S. (2011). Four-dimensional consideration of feedback in serious games. In S. de Freitas & P. Maharg (Hrsg.), *Digital Games and Learning* (S.42–62). Continuum.
- Freyermuth, G. S. (2015). *Games. Game Design. Game Studies: Eine Einführung*. De Gruyter.
- Gabriel, S. (2020). The case of Pokémon GO or How an AR-game influences our lives. In E. Bektic, D. Bruns, S. Gabriel, F. Kelle, G. Pölsterl & F. Schniz (Hrsg.), *Mixed reality and games: Theoretical and practical approaches in game studies and education* (S. 187–202). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839453292-019>
- GamesWirtschaft (2022). *Deutschlands ‚Gamer‘ werden älter – schon wieder*. <https://www.gameswirtschaft.de/wirtschaft/gamer-durchschnittsalter-deutschland-2021/>
- Gebel, C. (2009). Lernen und Kompetenzerwerb mit Computerspielen. In T. Bevc & H. Zapf (Hrsg.), *Wie wir spielen, was wir werden. Computerspiele in unserer Gesellschaft* (S. 77–94). UVK.
- Hessberg, T. von (2018). Finales Erzählen in mittelalterlichen Heiligenlegenden und ‚What remains of Edith Finch‘. *Paidia Zeitschrift für Computerspiel-forschung*. <https://www.paidia.de/finales-erzaehlen-in-mittelalterlichen-heiligenlegenden-und-what-remains-of-edith-finch/>
- Jabbari, N. & Eslami, Z. R. (2019). Second language learning in the context of massively multiplayer online games: A scoping review. *ReCALL*, 31 (1), 92–113. <https://doi.org/10.1017/S0958344018000058>

- Jancer, M. (2019). How a generation became obsessed with tracking down Carmen Sandiego. *Smithsonian Magazine*. <https://www.smithsonianmag.com/innovation/how-generation-became-obsessed-with-tracking-down-carmen-sandiego-180973333/>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Lange, B. (2022). 87 Prozent spielen Video- und Computerspiele mit anderen. <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Gaming-Trends-2022>
- Pagonis, G. & Salomo, D. (2014). Explizit oder implizit? Ein Dilemma der Sprachvermittlung. *Fremdsprache Deutsch*, 51, 10–14. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2014.51.04>
- Pfeiffer, C., Mössle, T., Kleimann, M. & Rehbein, F. (2007). *Die PISA-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums. Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen*. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e. V.
- Spitzer, M. (2005). *Vorsicht Bildschirm! Elektronische Medien, Gehirnentwicklung, Gesundheit und Gesellschaft*. Klett.
- Steinkuehler, C. & Williams, D. (2006). Where everybody knows your (screen) name: Online games as „third places“. *Journal of computer-mediated communication*, 11 (4), 885–909.
- Tesch, B. (2009). *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Peter Lang.
- Vosburg, D. (2017). The effects of group dynamics on language learning and use in an MMOG. *CALICO Journal*, 34 (1), 58–74.
- Wagner, M. (2009). Serious Games. Spielerische Lernumgebungen und deren Design. In P. Klimsa & L. Issing (Hrsg.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (S. 297–306). Oldenbourg.
- Young, R. B. (2021). *Video games as literature: A defense of the medium*. <https://litreactor.com/columns/video-games-as-literature-a-defense-of-the-medium>

Materialbezogene Bedürfnisse von DaF-Lehrenden. Dargestellt am Beispiel einer Facebook-Gruppe

Michal Dvorecký

Der vorliegende Beitrag ordnet sich in den Bereich der Lehrmaterialienforschung ein. Es wird der Frage nachgegangen, welche materialbezogenen Bedürfnisse DaF-Lehrende haben. Diese werden anhand eines Datenkorpus, zusammengestellt von einer Social-Media-Plattform, insbesondere qualitativ untersucht, in die aktuellen Typologien von Lehrmitteln eingeordnet und diskutiert. Es wird von der These ausgegangen, dass die materialbezogenen Bedürfnisse von DaF-Lehrenden sehr vielfältig sind, von den klassischen Lehrwerken über die digitalen Angebote bis zu den sogenannten Augmented-Reality-Tools reichen und sich diese Tatsache auch in den Social-Media-Beiträgen äußert. Diese Annahme konnte bestätigt werden, wobei der Wunsch nach Digitalisierung im Korpus eher eine untergeordnete Rolle spielt.

1 Einleitung: theoretische Ausgangspunkte

Die Suche von passenden Lehr- und Lernmaterialien für unterschiedliche Zielgruppen und Niveaustufen gehört wohl zum Alltag der meisten Deutschlehrer*innen. Diese beschränkt sich nicht nur auf gedruckte Materialien (Lehrwerke und Lehrbücher, Übungsbücher, Glossare, Prüfungsunterlagen, Lehrer*innenhandreichungen etc.), sondern umfasst in der Regel unendlich lange Sammlungen von Links, digitalen Arbeitsblättern, Texten und sonstigen digitalen Quellen. Die Existenz von zahlreichen Social-Media-Plattformen erweitert den Suchradius und die Kommunikation auf diesen Plattformen bietet zugleich einen spannenden Einblick in die materialbezogenen Bedürfnisse von Deutschlehrer*innen, was beispielsweise auch dieser Post belegt:

Hallo! Ich suche nach Tipps für folgenden Kurs: es handelt sich um zwei Steuerberaterinnen, ca. auf C1-Niveau, die besonders das Schreiben geschäftlicher E-Mails üben wollen. Es handelt sich da natürlich um sehr gehobene Sprache und bisher benutzen sie dafür immer noch meist einen Online-Übersetzer. Habt ihr Tipps, Links, Lehrwerk- oder sonstige Materialempfehlungen?
(Adaptierter Post aus dem Datenkorpus)

Bei der Sichtung der Literatur zum Thema Lehr- und Lernmaterialien stellt man fest, dass dieses nahezu alle Felder der Fremdsprachenforschung betrifft, was auch eine schnelle Korpusuntersuchung des *Handbuchs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* zeigt. Die Häufigkeiten werden direkt bei den gesuchten Begriffen angegeben. Gezählt wurden die Häufigkeiten der Begriffe Lehr- und Lernmaterial (7), Lehrmaterial/Lernmaterial (29), Lehrwerk/Lehrbuch (240), Lehr- und Lernmedium/Lehrmedium/Lernmedium/Lehrmedien/Lernmedien (163).

Ein kurzer Blick auf Forschungs- und Überblicksarbeiten zeigt, dass die Thematisierung von Lehrwerken aus vielfältigen Perspektiven erfolgt. In den Überblicksarbeiten werden in der Regel Grundbegriffe (Lehrbuch/Lehrwerk, Lehr-/Lernmaterial) – z. B. Elsner (2016), Rösler (2023, S. 47–49) –, Entwicklungsperspektiven oder Forschungsüberblicke dargestellt, wie es beispielsweise bei Funk (2016), Krumm (2010), Rösler (2023) oder Würffel (2021) der Fall ist. An dieser Stelle sei auf die interessante Arbeit von Barbara N. Wiesinger (2021) verwiesen, in der ein Überblick über die Lehrwerke für den Kontext Deutsch als Zweitsprache angeboten wird, auf welche die anderen genannten Arbeiten nicht explizit eingehen. Eine gesonderte Gruppe von Beiträgen stellen Texte dar, in denen spezifische Schwerpunkte von Lehrwerken dargestellt werden, z. B. Wortschatz (Kurtz, 2016), Aussprache (Reinke, 2016), Grammatik (Summer, 2016) oder Fachsprachen (Dvorecký, 2016). Eine für den Fremdsprachenunterricht relevante Kategorie von Arbeiten stellen die Beiträge dar, in denen die Prinzipien und Kriterien für die Analyse und Evaluation von Lehr- und Lernmaterialien vorgestellt und diskutiert werden. Prinzipien findet man beispielsweise bei Rösler (2016), falls man nach konkreten Kriterien sucht, wird man insbesondere fündig bei Funk (2004), Bernstein und Guadalupe García Llampallas (2015) oder Roche (2016). Interessante Aspekte der Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien liefern u. a. auch Arbeiten aus dem Bereich der Rezeptionsforschung. An dieser Stelle sei auf zwei Arbeiten verwiesen: eine Tracking-Pilotstudie zu Aufschlagsseiten in DaF-Lehrwerken¹ (Kuhn, 2017) und eine neuere finnische Rezeptionsstudie von überregionalen Lehrwerken (Maijala, 2019). Beide Studien zeigen, dass die Untersuchung von Lehrmaterialien abseits der kriteriengeleiteten Analysen wichtige und für die Unterrichtspraxis wertvolle Daten liefern kann.

In den letzten Jahren werden die Lehr- und Lernmaterialien vermehrt im Kontext von digitalen Medien thematisiert, was sich einerseits in theoretischen Arbeiten zeigt (z. B. Burwitz-Melzer et al., 2019) und andererseits auch Eingang in Klassifizierungsarbeiten fand (Radvan & Brand, 2019; Rösler, 2023; Würffel, 2021), in denen die Lehr- und Lernmaterialien wesentlich breiter aufgefasst werden. Eine aktuelle Systematik zur Unterscheidung von Lehr- und Lernmedien für das Fremdsprachenlehren und -lernen liefert Würffel (2021), die in ihrer Klassifizierung verschiedene Ansätze für die systematische Erfassung von

1 „Mittels einer Eye-Tracking-Pilotstudie wird festgestellt, ob und inwieweit Fotos und/oder Arbeitsanleitungen auf Aufschlagsseiten die Aufmerksamkeit der Lernenden erregen und diese ggf. steuern können“ (Kuhn, 2017, S. 153). Für die Studie wurde jeweils eine Aufschlagsseite aus zwei Lehrwerken für die Niveaustufe A1 ausgewählt. Mittels eines Remote-Eye-Trackers haben die Proband*innen (Gruppe 1: Studierende mit der Erstsprache Deutsch, Gruppe 2: Studierende mit anderen Erstsprachen) die Aufschlagsseiten betrachtet und die beim Eye-Tracking-Verfahren gewonnenen Daten wurden anschließend visualisiert, um z. B. festzustellen, wie das Aufmerksamkeitsverhältnis zwischen Textelementen und Abbildungen aussieht (Kuhn, 2017, S. 159–160).

Lehr- und Lernmedien erarbeitet hat. Sie hinterfragt die bisherigen Ansätze kritisch und wie sie selbst schreibt,

[...] werden die in der Literatur verwendeten Kriterien kritisch überdacht sowie übergeordnete Aspekte ausgemacht, nach denen sich die in der Literatur genannten Kriterien zur Abgrenzung von Lehr- und Lernmedien systematisch ordnen lassen. (Würffel, 2021, S. 284)

Die Klassifizierung stellt auf jeden Fall ein heuristisches Werkzeug dar, das dazu beitragen soll, „[...] zu einer gemeinsamen Diskussionsgrundlage zu kommen“ (Würffel, 2021, S. 291). Dabei werden fünf Perspektiven (didaktische, werkzeugbezogene, organisatorische, ökonomische und ideologische) unterschieden, bei jeder Perspektive werden mehrere übergeordnete Aspekte und die entsprechenden untergeordneten Kriterien zur Unterscheidung von Lehr- und Lernmedien genannt.

Die zweite Perspektive, die sog. werkzeugbezogene Perspektive (Abb. 1), beinhaltet aus meiner Sicht sehr interessante Kriterien, insbesondere für die Klassifizierung von digitalen Lehr- und Lernmitteln. Bei dieser Perspektive werden Medialität, Modalität, Kodierung, unterstützte Handlung und Zeitlichkeit als übergeordnete Perspektiven unterschieden und gerade diese Kategorien ermöglichen eine sehr genaue und systematisch geprägte Einordnung von Lehr- und Lernmaterialien, unabhängig davon, ob es sich um digitale Lehrwerke, Lernapps, Lernsoftwares oder nicht didaktisiertes gedrucktes Material handelt. In Kombination mit den anderen Perspektiven entsteht ein genaues und sehr variables (zugleich offenes) Instrument für die Klassifizierung der Lehr- und Lernmittel im Fremdsprachenunterricht.

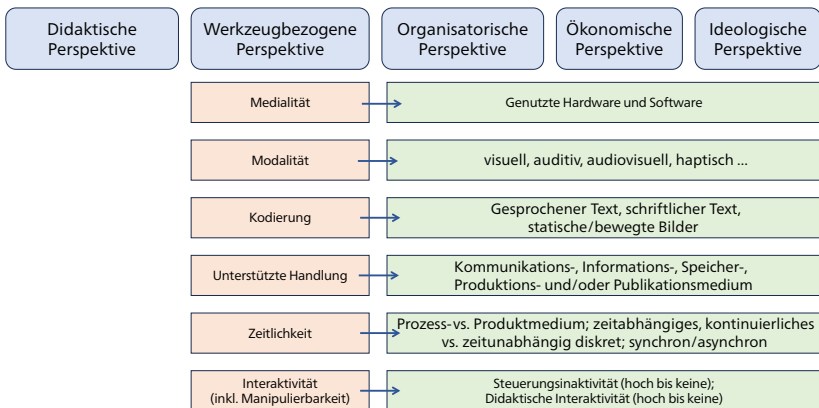


Abb. 1: Werkzeugbezogene Perspektive – Auszug aus der Systematik von Würffel (2021) (eigene Darstellung)

Im Zusammenhang mit der o.a. Übersicht sei noch auf die Aktivitäten der Arbeitsstelle für Lehrwerkforschung und Materialentwicklung verwiesen, die

an der Universität Jena angesiedelt ist. Die Arbeitsstelle organisierte im Mai 2022 den 1. Großen DaF/DaZ-Lehrwerktag mit dem Untertitel *Digital, analog, hybrid – Verlagslösungen für nachhaltige Lernszenarien*, bei dem die sehr große Breite des Forschungsgegenstandes Lehr- und Lernmittel aufgezeigt und diskutiert werden konnte.

Die Beschäftigung mit einem Forschungsgegenstand bedarf einer klaren Definition desselben. Und hier zeigt sich ein relativ großes Problem. Es herrscht eine große Uneinheitlichkeit bezüglich der Verwendung der Begriffe. Für die Zwecke dieses Beitrags wird die relativ breit angelegte Definition von Lehr- und Lernmaterialien von Funk herangezogen. Nach Funk (2016, S.436) sind „Sprachlehr-/lernmaterialien bzw. Lehr-/Lernmedien alle Texte im weitesten Sinne, Materialien und Medien, die von Lehrenden und Lernenden zur Unterstützung von Sprachlernprozessen verwendet werden“. In dem Beitrag werden auch authentisches Material und dessen ungesteuerte Nutzung explizit eingeschlossen.

2 Fragestellung und methodisches Vorgehen

In der Untersuchung wurde der Frage nachgegangen, welche materialienbezogenen Bedürfnisse DaF- und DaZ-Lehrende haben (gemeint sind Lehr- und Lernmaterialien im Sinne der Definition im [Abschnitt 1](#)).

Es gibt insgesamt fünf große private themenspezifische Gruppen, deren Mitgliederzahl zwischen 7.400 und 30.000 schwankt ([Tab. 1](#)). Für die Untersuchung wurde die Gruppe *DaF-Lehrer/Teacher of German as a Foreign Language* ausgewählt. Bei der Auswahl wurden insbesondere die folgenden Kriterien berücksichtigt: thematischer Schwerpunkt der Gruppe; Größe der Gruppe (Anzahl der Mitglieder); Anzahl der wöchentlichen Aktivitäten innerhalb der Gruppe. In die enge Auswahl wurden folgende Facebook-Gruppen miteinbezogen:

Name der Gruppe	Typ der Gruppe	Anzahl der Mitglieder
Deutschlehrer weltweit	private Gruppe	30 856
Unterrichtsmaterialien und -ideen	private Gruppe	28 824
DaF-Lehrer/Teacher of German as a Foreign Language	private Gruppe	19 176
Materialsammlung DaF/DaZ: Flüchtlingshilfe konkret!	private Gruppe	13 837
DaF/DaZ-Lehrer	private Gruppe	7 426

Tab. 1: Die größten Facebook-Gruppen für die Zielgruppe DaF/DaZ-Lehrende (Stand vom 10. August 2022)

Ursprünglich sollten nur die DaF-Lehrenden fokussiert werden, aber die Daten zeigten, dass es kaum möglich ist, die Trennung zwischen DaF und DaZ zu machen, wenn mit Daten von einer Social-Media-Plattform gearbeitet wird. Es

ist aber davon auszugehen, dass sich an den Aktivitäten in der untersuchten Facebook-Gruppe überwiegend DaF-Lehrende beteiligen.²

Aus Sicht der Praktikabilität der Untersuchung wurde eine zeitliche Eingrenzung getroffen. In der Untersuchung wurde der Zeitraum vom 1. März 2022 bis zum 5. August 2022 festgelegt. Insgesamt wurden in diesem Zeitraum 613 Posts veröffentlicht. Es handelt sich um 225 394 Zeichen inklusive Leerzeichen, wobei das Korpus nur Posts ohne Kommentare der Gruppenmitglieder enthält, denn das Ausmaß der Kommentare würde den Rahmen der Untersuchung sprengen.³ Nach dem Herunterladen der Posts wurden die einzelnen Posts anonymisiert und anschließend in MAXQDA importiert. Die Codierung erfolgte induktiv, weil die Kategorien aus den Codes heraus entwickelt wurden. Die Codierung ergab insgesamt 249 Codes und 1 350 codierte Stellen, die anschließend mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, d. h. sie wurden paraphrasiert, generalisiert und anschließend erfolgte die Reduktion. Als Beispiel für die o. g. methodische Vorgehensweise könnte man z. B. die folgende Frage anführen:

Arbeitet jemand mit Blinklearning Linie 1 Beruf B1/B2? Meine Frage: das Lehrwerk wurde vor kurzem aktualisiert, und zwar Kapitel 10 wurde komplett ersetzt. Wie kann ich das E-Book im Blinklearning aktualisieren? (Datenkorpus)

Diese Textstelle wurde mit folgenden Codes versehen: Blinklearning, Lehrmaterial, *e-books*, Online-Unterricht, Lehrwerk, B1 und B2. Paraphrasiert wurde die Stelle folgendermaßen: Die Lehrende arbeitet mit der digitalen Version des Lehrwerks Linie 1 Beruf B1/B2 und hat ein Problem mit einer auf Blinklearning nicht aktualisierten Lektion.

3 Ergebnisse der Untersuchung

Im nachfolgenden Abschnitt werden die identifizierten Kategorien zunächst präsentiert und daraufhin eine detaillierte Beschreibung der umfangreichsten Kategorien vorgelegt.

- 2 Die Arbeit mit Social-Media-Plattformen wirft einige forschungsethische Fragen auf. Es gilt, dass jegliche Forschungen mit öffentlich verfügbaren Social-Media-Plattformen nicht erlaubt sind. Der Umgang mit den öffentlich zugänglichen Daten wird in den Nutzungsbedingungen der einzelnen Plattformen klar geregelt und in der Regel ist die Beforschung der Daten nicht erlaubt, was mit der Wahrung der Privatsphäre der einzelnen Gruppenmitglieder zusammenhängt. Aus diesem Grund wurden alle Daten anonymisiert und bei der Präsentation von Beispielen leicht modifiziert, sodass eine Wiedererkennung und Rückschlüsse auf konkrete Personen nicht möglich sein sollten. Das gesamte Korpus wird an einem sicheren Ort (keine Cloud) aufbewahrt.
- 3 Die Untersuchung der Posts mit den entsprechenden Kommentaren hätte sicherlich weitere Ergebnisse geliefert, allerdings war es aus Kapazitätsgründen nicht möglich, die Posts mit den dazugehörigen Kommentaren zu untersuchen.

3.1 Überblick über die Kategorien

Wie bereits im [Abschnitt 2](#) dargestellt, wurden 1 350 Stellen codiert und diesen insgesamt 249 Codes zugeordnet, die anschließend zu 14 Kategorien zusammengefasst wurden: (1) Kursorganisation, (2) Werbung, (3) Sprachen/Mehrsprachigkeit/Orte, (4) Arbeitsangelegenheiten und Qualifizierung, (5) Testen und Prüfen, (6) facebookspezifische Anfragen, (7) Institutionen, (8) Lehr- und Lernmaterial, (9) Digitale Themen, (10) Zielgruppen, (11) Erfahrungen mit anderen Mitgliedern der Gruppe teilen, (12) sprachliche Fertigkeiten und Unterrichtsthemen, (13) linguistische Fragen und (14) Probleme und Sprachniveaus. Von der Anzahl der codierten Stellen her (siehe Klammern) gehören zu den größten Kategorien Digitale Themen (179), Lehr- und Lernmaterialien (196), Sprachniveaus (112) und Zielgruppen (107). In dem Beitrag wird die Kategorie Lehr- und Lernmaterialien zunächst als Einzelkategorie und anschließend in Verknüpfung mit digitalen Themen und linguistischen Fragen vorgestellt.

3.2 Kategorie Lehr- und Lernmaterialien

Die Kategorie Lehr- und Lernmaterialien umfasst insgesamt 197 codierte Stellen, die elf Codes zugeordnet wurden, und zwar: Mnemotechniken, Videos, Bildmaterial, Lehrwerk, Lehrmaterial-Suche, Lehrmaterial-Verkauf, Wörterbuch, Spielkarten, Lehrmaterial-Einschätzung, Literatur, Spiele. Die digitalen Lehr- und Lernmaterialien wurden dieser Kategorie nicht zugeordnet, sie wurden aber bei der Codierung berücksichtigt. Bei der Auswertung wurden die Relationen visualisiert, um feststellen zu können, ob sich auf quantitativer Ebene bestimmte Beziehungen ablesen lassen. Diese wurden mit dem sogenannten Code-Relations-Modell visualisiert ([Abb. 2](#)).

Die Linienstärke zeigt die Häufigkeit der Relationen, wobei zu betonen ist, dass die quantitative Sicht bei solch einer kleinen Stichprobe nicht unbedingt aussagekräftig ist. Trotzdem lassen sich an diesem Modell bestimmte Tendenzen ablesen. Beispielsweise lassen sich die häufigsten Verbindungen der Codes in der Kategorie Lehr- und Lernmaterialien mit den Codes aus den anderen Gruppen erkennen. Bei den Niveaustufen sieht man, dass am häufigsten die Lehr- und Lernmaterialien für die Niveaustufen A1 bis B2 gesucht bzw. thematisiert werden. Was die Zielgruppen angeht, werden am häufigsten Kinder (Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren) und Jugendliche thematisiert. Aus der Perspektive von Kurstypen werden die Diskussionsbeiträge relativ häufig in den Kontext der Integrationskurse eingebettet. Die größte Überraschung zeigt sich bei der Thematisierung von digitalen Tools oder Apps. Diese werden relativ selten gesucht, im Vordergrund stehen eher Links zu den Online-Angeboten, Mnemotechniken, Videos, Bildmaterialien, Wörterbüchern, didaktischen Spielen, Spielkarten und literarischen Texten. Bei den einzelnen Posts handelt es sich oft um materialienbezogene Bedürfnisse, die in den Kontext der Grammatik eingebettet sind.

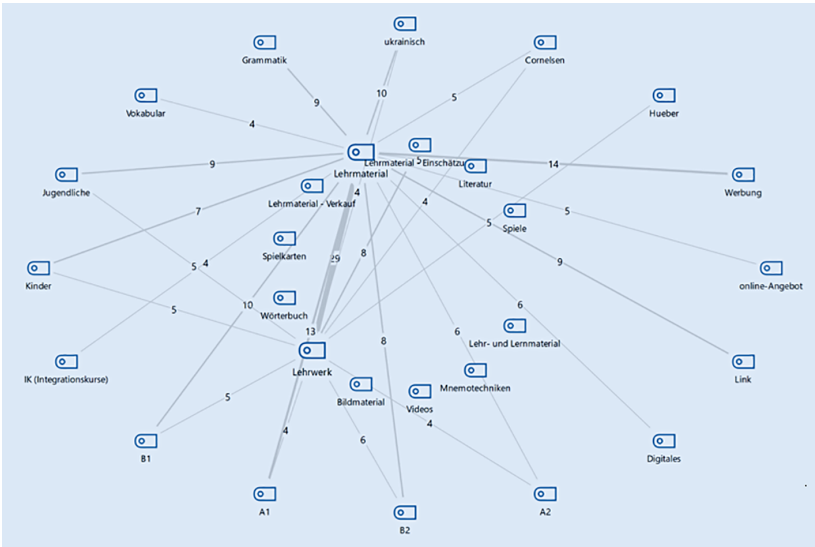


Abb. 2: Code-Relations-Modell der Kategorie Lehr- und Lernmaterialien mit zwei Subebenen (eigene Darstellung auf Basis der Funktion Code-Relations-Modell in MAXQDA)

Schaut man sich die Posts in der Kategorie Lehr- und Lernmaterialien aus qualitativer Sicht an, stellt man ein paar interessante Tendenzen fest. Die Anfragen zu den Lehrwerken werden relativ selten ohne konkrete Detailinformationen gepostet. Beispielsweise wird ein Lehrwerk für die Niveaustufe A2 gesucht, das ein anspruchsvolles Niveau haben soll und gleichzeitig eine schnelle Progression aufweist. Durch gezieltes Nachfragen der Mitglieder werden die Anfragen präzisiert und die Fragenden erhalten in der Regel auch mehrere passende Antworten zur Auswahl. Falls eine Spezifizierung bei den Anfragen stattfindet, erfolgt sie oft durch die Angabe der Zielgruppe, des Sprachniveaus und des Kurskontextes, wobei die Kontexte manchmal nur umrahmt werden, was auch das u. a. Beispiel belegt:

Hallo zusammen! Kurze Frage: Welches Lehrwerk benutzt ihr für die Prüfungsvorbereitung für das B2-Level? Kontext: Ich unterrichte seit Jahren in [...] Erwachsene, die Prüfung X [Bezeichnung einer konkreten Prüfung] absolvieren müssen [...]. Ich gebe äußerst selten B2-Kurse, da die meisten max. B1 benötigen. Das Lehrmaterial muss deshalb absolut identisch mit den Anforderungen der o. g. Prüfung sein [...]. (Datenkorpus)

Weiters zeigt die Analyse der Posts, dass sich die Mehrheit von Anfragen nicht unbedingt auf allgemeinsprachige Kurse bezieht, sondern eher spezialisierte Anfragen fokussiert, z. B. Deutsch für den Beruf oder Empfehlungen für Übungsmaterial zum Testen und Prüfen. Die Posts zeigen auch eindeutig, dass die Fachexpertise der Gruppe sowohl bei der Einschätzung von Lehr-

Lernmaterialien als auch bei sprachlichen Zweifelsfällen herangezogen wird. Als Beispiele für diese Feststellungen können folgende leicht modifizierte Posts angeführt werden:

Ich hätte eine Frage [...]. Hat jemand Erfahrung beim DaZ-Unterrichten für Juristen? Wo findet man Lehrmaterialien und Unterrichtsthemen? Ich würde mich über jeden Tipp freuen. (Datenkorpus)

Kleines Grammatikbeispiel aus dem neuen Buch [Name des Lehrbuchs]: Der Konnektor damit drückt einen Grund aus. Beispielsatz: Ich lerne Deutsch, damit ich eine Arbeit finde. Meines Erachtens handelt es sich um ein falsches Beispiel. Der Unterschied von Kausalsätzen und Finalsätzen ist schon schwer genug. Wie seht ihr das? (Datenkorpus)

Die letzte Feststellung bezieht sich auf die zahlreichen Posts, mit denen entweder eigenständig erstelltes Lehr- und Lernmaterial beworben oder sogar großzügig mit den anderen Mitgliedern der Gruppe geteilt wird, was von der Gruppe sowohl kritisch als auch positiv angenommen wird.

3.3 Kategorie Lehr- und Lernmaterialien verknüpft mit digitalen Themen

Die Kategorie digitale Themen umfasst insgesamt 180 codierte Stellen, davon sind aber fast 100 Stellen Verweise auf diverse Links. Diese wurden also bei der qualitativen Korpusanalyse ausgenommen. Bei der Betrachtung der Inhalte kann festgestellt werden, dass die Kategorie digitale Themen aus Sicht der Lehr- und Lernmaterialien absolut unbedeutend ist, was wohl das größte Überraschungsmoment in der Untersuchung war. Die einzigen Ausreißer sind neben den Codes *Hybridunterricht*, *Tool-Empfehlung*, *Sketchnotes*, *Sprachlernapps*, *Padlet*, *e-books* und *App* die Codes *Online-Unterricht*, *Online-Angebote* und *Unterrichtsplattformen*. Bei der Analyse des Korpus wurde von der Annahme ausgegangen, dass die Interessen der Lehrenden sehr stark die Gestaltung des digitalen bzw. hybriden Unterrichts, den Umgang mit den digitalen Plattformen und digitalen Materialien fokussieren, was aber in dieser Gruppe und in dem untersuchten Zeitraum nicht der Fall ist. Diese Feststellung könnte natürlich positiv interpretiert werden. In Frage käme die Annahme, dass die Mitglieder der Gruppe im Bereich der Digitalisierung sehr versiert sind, sodass die Anfragen zu diesen Themen immer weniger werden. Möglicherweise war die Digitalisierungswelle im Jahr 2022, die wir infolge der Coronapandemie erlebt hatten, vorbei. Diese These müsste allerdings verifiziert werden, indem man ältere Daten mit den aktuellen vergleicht.

3.4 Kategorie Lehr- und Lernmaterialien verknüpft mit linguistischen Fragen und Problemen

Einer eher unauffälligen Kategorie Lehr- und Lernmaterialien verknüpft mit digitalen Themen folgt die Analyse der Kategorie Lehr- und Lernmaterialien, die vor dem Hintergrund der Kategorie Linguistische Fragen und Probleme

untersucht wurde. Diese Kategorie umfasst Themen, die von den grundlegenden Fragen zur Grammatik, über die Zweifelsfälle/Sonderfälle bis zu den Fragen rund um Orthografie, Dialektologie und gendergerechte Sprache reichen. Aus qualitativer Sicht kann man an den Fragen der Gruppenmitglieder den reflektierten Umgang mit der Sprache gut erkennen und sehr gut sichtbar ist auch der sprachlich reflektierte Umgang mit den Lehr- und Lernmaterialien. Die Anfragen beziehen sich auf sprachlich problematische oder auf falsche Textstellen/Beispiele in den Lehr- und Lernmaterialien. Auch in dieser Kategorie kann man sehr gut beobachten, wie die Fachexpertise der Gruppe wertgeschätzt und bei Bedarf immer herangezogen wird. Dies belegt auch ein Beispiel, in dem ein syntaktisches Problem/eine syntaktische Frage gestellt wird. Die Frage wurde mit zahlreichen Anmerkungen und Empfehlungen versehen (diese wurden allerdings bei den Analysen nicht berücksichtigt).

Liebe Kolleginnen und Kollegen, warum sind die ersten beiden Sätze korrekt, der letzte aber so nicht möglich?

- 1) Ich weiß, dass übermorgen die Schule stattfindet.
Ich weiß, dass die Schule übermorgen stattfindet.
- 2) Ich denke, dass ich übermorgen in die Schule gehe.
Ich denke, dass übermorgen ich in die Schule gehe. (Datenkorpus)

Warum kann ich Subjekt und Zeitangabe beim zweiten Beispiel nicht tauschen? Ich wäre für eine Antwort sehr dankbar. (Datenkorpus)

An einem weiteren Beispiel kann man wieder erkennen, wie wichtig die Fachexpertise der Gruppe ist, und außerdem zeigt sich hier auch, dass sich die Lehrenden nicht nur auf die Lehrwerke verlassen, sondern über den Tellerrand hinausschauen und in diesem Fall auch lexikografische Arbeiten heranziehen, um ihr eigenes sprachliches Wissen vertiefen bzw. um den Lernenden konkrete thematische Empfehlungen geben zu können. Dies belegt u. a. auch das folgende Beispiel:

Könnt ihr mir ein gutes Wörterbuch/Nachschlagewerk (am besten ein digitales) empfehlen, bei dem angegeben wird, welchen Kasus die einzelnen Verben regieren? (Datenkorpus)

Das nächste Beispiel zeigt eine ähnliche Tendenz in der Gruppe, und zwar den Willen, auf die im Unterricht thematisierten Inhalte professionell und sehr genau einzugehen. In dem leicht modifizierten Beispiel geht es ganz konkret um den subjektiven und objektiven Gebrauch von Modalverben.

Hallo, liebe Gruppe. Ich hätte eine Frage, auf die ich bei der Unterrichtsvorbereitung gestoßen bin. Was sind subjektive und objektive Modalverben? Im Lehrbuch kann ich leider keine Erklärung finden und die Beispiele helfen mir auch nicht weiter. (Datenkorpus)

Die nächste Beobachtung, die bei der Analyse der Daten gemacht wurde, hängt zum Teil mit Lehr- und Lernmaterialien zusammen und zum Teil mit dem methodischen Fachwissen der Gruppe. Es lassen sich nämlich häufige Anfragen zu extensiven Übungs- und Aufgabeangeboten zu konkreten Grammatikphä-

nomen beobachten, insbesondere im verbalen und nominalen Bereich. Dies belegen auch die folgenden zwei (leicht modifizierten) Beispiele.

Liebe Kolleginnen, liebe Kollegen, könnte mir jemand von euch Websites empfehlen, auf denen ich Tests finde, die speziell grammatikalische Themen abfragen? Ich habe eine Schülerin, deren lexikalisches Niveau sehr gut ist, aber mit der Grammatik noch Probleme hat. (Datenkorpus)

Suche ein Lernspiel, mit dem man die Satzadverbien wiederholen kann. (Datenkorpus)

Die Daten zeigen auch ein sehr starkes methodisch-didaktisches Bewusstsein der Lehrenden für Training bzw. Erklärung von konkreten Grammatikthemen. Das Spektrum reicht von einfachen Anfragen bis zu relativ komplizierten Fällen. Im Folgenden gibt es ein Beispiel für eine einfache Anfrage.

Wie kann man den Schülern den Unterschied zwischen den Sätzen *Du bist sehr groß* und *Du bist zu groß*? erklären? (Datenkorpus)

Interessant ist in dieser Kategorie die Tatsache, dass die kontrastiven Ansätze eine ziemlich hohe Relevanz aufweisen. Es geht auf der einen Seite um die Fragen rund um die methodisch-didaktische Vorgehensweise, z. B. Wie kann ich einem Lernenden mit der Erstsprache Russisch das Phänomen vermitteln?, und auf der anderen Seite geht es um den Sprachvergleich, um nachvollziehen zu können, inwiefern sich die Sprachen X und Y voneinander unterscheiden. Kontrastive Ansätze aus methodisch-didaktischer Perspektive zeigen sich in diesem Beispiel:

Hallo, könnte mir jemand ein Buch empfehlen, in dem es um die Unterschiede zwischen der ukrainischen und deutschen Sprache geht? Ich würde nämlich gerne wissen, welche Schwierigkeiten die ukrainischen Lernenden beim Deutschlernen haben. (Datenkorpus)

4 Fazit

Auf der einen Seite werden die Lehrenden mit einem extrem reichhaltigen Angebot an Lehr- und Lernmaterialien seitens der Verlage konfrontiert, die tatsächlich innovative und fortschrittliche Lehrmaterialien liefern. Auf der anderen Seite stehen die Bedürfnisse der Lehrenden, die zeigen, dass dieses Angebot möglicherweise überdimensioniert ist. Im Folgenden werden die wichtigsten Erkenntnisse der Untersuchung aufgelistet:

- (1) Facebook als Social-Media-Kanal stellt ein unglaublich großes fachliches Potenzial dar, das auf sehr schneller und flexibler Interaktion von fachlich versierten Personen beruht. Dieses Potenzial kann momentan kaum durch andere Mittel ersetzt werden. Diese Feststellung wird beispielsweise bei der Analyse der Kategorie Lehr- und Lernmaterialien verknüpft mit linguistischen Fragen und Problemen (Abschnitt 3.4) deutlich.

- (2) Bei der Kommunikation der einzelnen Mitglieder kann beobachtet werden, dass die Hierarchieebenen zwischen den Kommunizierenden zum Teil eliminiert werden, wodurch die Kommunikation auch flexibel wird.
- (3) Aus Sicht der materialienbezogenen Bedürfnisse brauchen die DaF/DaZ-Lehrenden ein gut moderiertes Austauschforum, das zum Teil den Austausch in diversen Fortbildungsangeboten ersetzt bzw. ergänzt. Dies zeigen die Posts mit den Fragen, in denen spezielle Themen angesprochen werden (sprachliche Zweifelsfälle, Hilfe bei der Suche nach passenden Lehr- und Lernmaterialien, Empfehlungen von Weiterbildungsangeboten etc.).
- (4) Die Lehrenden brauchen systematisch aufgebaute und gepflegte Datenbanken/Plattformen mit methodisch-didaktischen Vorschlägen. Die Vorschläge und Materialien, die in diesem Fall auf Facebook veröffentlicht werden, gehen sehr oft verloren oder sie werden einfach gelöscht. Es existieren zwar sehr gut konzipierte *Padlets*, Websites etc., aber es fehlt eine stärkere und vor allem systematische Koordinierung dieser Angebote. Der Aufbau von Datenbanken muss nicht unbedingt kompliziert sein. Die Analyse der Kategorie Lehr- und Lernmaterialien ergab, dass die häufigsten Kriterien, nach denen gesucht wird, folgende sind: Niveaustufen, Zielgruppen, Kurstyp und Codierung. Mit den oben zitierten Worten von Würffel (2021) müssen also die didaktischen und ausgewählten Kategorien der werkzeugbezogenen Perspektive erfasst werden.
- (5) Die Suche von Tools und Apps scheint nicht das wichtigste Anliegen der Gruppenmitglieder zu sein. Das zeigt die Analyse der Posts in der untersuchten Facebook-Gruppe. Es ist allerdings möglich, dass andere Gruppen ein ganz anderes Bild von digitalen Tools und Apps zeigen hätten.
- (6) Die materialbezogenen Bedürfnisse zeigen sich insbesondere in den folgenden Bereichen: Mnemotechniken, Bildmaterial, Hinweise auf digitale Referenzwerke, didaktische Spiele, Spielkarten und literarische Texte. Die Lehrenden sind interessiert an diesen Angeboten, wobei eine Integration in diverse Tools/Apps nicht notwendig ist.
- (7) Die Ergebnisse zeigen weiter, dass für die Lehrenden einfach bedienbare Kommunikationsplattformen für die Durchführung des Online- oder des hybriden Unterrichts von großer Bedeutung sind. Angesprochen wurden *Zoom*, *Padlet*, diverse Blogs und Pads.
- (8) Der achte Punkt hat auf den ersten Blick mit den materialienbezogenen Bedürfnissen von Lehrpersonen nur wenige Berührungspunkte. Aber die Analyse von Posts zeigte, dass der Wunsch nach Weiter- und Fortbildung sehr groß ist. Vor allem betrifft dieser Wunsch die eigene sprachliche Perspektive und die methodisch-didaktische Perspektive, oft mit kontrastivem Ansatz. In mehreren Posts konnte nämlich der Bedarf festgestellt werden, Deutsch mit mindestens einer anderen Sprache zu vergleichen, um zu eruieren, inwiefern die Lernenden vielleicht Schwierigkeiten beim Verständnis eines Themas haben könnten.

- (9) Der letzte Punkt ist wahrscheinlich zu abstrakt, aber schließlich brauchen wir alle ganz viel Wertschätzung der eigenen Arbeit durch die Kolleg*innen. Und diese Wertschätzung wird u. a. durch die Kommunikation auf den Social-Media-Plattformen ermöglicht.

Literatur

- Bernstein, N. & Guadalupe García Llampallas, C. (2015). Ein Verfahrensvorschlag zur Lehrwerkanalyse für DaF-Sprachenzentren. *Deutsch als Fremdsprache*, 52 (2), 103–112. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2015.02.05>
- Burwitz-Melzer, E., Riemer, C. & Schmelter, L. (Hrsg.) (2019). *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Narr Francke Attempto.
- Dvorecký, M. (2016). Fachsprachliche Lehrwerke im Kontext des DaF-Unterrichts. Was gibt es Neues im Bereich der fachsprachlichen Lehrwerkanalyse? In H. Schweiger, V. Ahamer, C. Tonsern, T. Welke & N. Zuzok (Hrsg.), *In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag* (S. 91–100). Praesens.
- Elsner, D. (2016). Lehrwerke. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 441–445). Narr Francke Attempto.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 14 (3), 41–47. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf
- Funk, H. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien im Überblick. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 435–441). Narr Francke Attempto.
- Krumm, H.-J. (2010). Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 35.1. Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1215–1227). De Gruyter.
- Kuhn, C. (2017). Aller Anfang ... – Eine Eye-Tracking-Pilotstudie zu Aufschlagsseiten in DaF-Lehrwerken. In C. Fäcke & B. Mehlmauer-Larcher (Hrsg.), *Kolloquium Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption* (S. 153–170). Peter Lang.
- Kurtz, J. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Wortschatzlernen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 445–448). Narr Francke Attempto.
- Maijala, M. (2019). Die Rezeption eines überregionalen Lehrwerks im finnischen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 46 (6), 714–735. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0086>

- Radvan, F. & Brand, T. von (2019). Einleitung: Der Deutschunterricht und seine Lehr- und Lernmittel. In T. von Brand, F. Radvan & O. Bidlo (Hrsg.), *Praxis Deutsch. Handbuch Lehr- und Lernmittel für den Deutschunterricht. Bestandsaufnahmen, Analysen und didaktische Reflexionen* (1. Aufl., S. 8–13). Klett Kallmeyer.
- Reinke, K. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien zur Ausspracheschulung. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 452–456). Narr Francke Attempto.
- Roche, J. (2016). Kriterien für die Auswahl von Lernmaterialien und Medien. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 466–471). Narr Francke Attempto.
- Rösler, D. (2016). Prinzipien der Entwicklung und Evaluation von Lernmaterialien und Medien. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 471–476). Narr Francke Attempto.
- Rösler, D. (2023). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (2. Aufl.). J. B. Metzler.
- Summer, T. (2016). Lehr-/Lernmaterialien und Medien zum Grammatiklernen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn & C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6. Aufl., S. 448–452). Narr Francke Attempto.
- Wiesinger, B. N. (2021). Deutsch als Zweitsprache und Lehrwerke für Deutsch als Zweitsprache an österreichischen Pflichtschulen. Ein kritischer Überblick. In M. Michalak & M. Döll (Hrsg.), *Lehrwerke und Lehrmaterialien im Kontext des Deutschen als Zweitsprache und der sprachlichen Bildung* (S. 13–30). Waxmann.
- Würffel, N. (2021). Lehr- und Lernmedien. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Kontexte – Themen – Methoden* (S. 282–300). J. B. Metzler.

Instrumente für ein demokratisches Sprachenlernen

Tomáš Káňa

Die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben geht mit einem demokratischen Umgang mit Sprache einher. Ausgehend vom Bild der Sprache in normativen Werken werden in diesem Beitrag die Problematik der Beratungsstellen, die Vor- und Nachteile von Internetrecherchen und die zentrale Frage, ob man überhaupt an objektive, zuverlässige Informationen über die Sprache herankommen kann, diskutiert. Es werden Möglichkeiten aufgezeigt, welche Bandbreite sich Deutschlehrer*innen und Deutschlernenden öffnet, wenn sie gezielt nach sprachlichen Phänomenen suchen wollen, Angaben in Lehrwerken oder Wörterbüchern auf deren Gebrauch überprüfen, bzw. wenn sie zwischen der Zielsprache Deutsch und der eigenen Sprache Parallelen und/oder Unterschiede suchen.

1 Was ist Sprache

Zu Beginn eine soziale Perspektive auf das Phänomen Sprache: Die Sprache ist ein menschliches Kommunikationsmittel, das von allen Kommunikationspartner*innen in einer Sprachgemeinschaft idealerweise gleich verstanden wird. Es ist auch anzunehmen, dass sich Menschen gegenseitig um ein reibungsloses Verständnis bemühen (etwa Grice, 1975 und seine Konversationsmaximen). Auf der anderen Seite wissen wir, dass jede*r anders spricht und anders schreibt. Und auch anders „versteht“. So gesehen gibt es innerhalb der Sprachgemeinschaft nicht nur eine Sprache, sondern so viele „Sprachen“, wie es Sprecher*innen gibt. Die Sprache, die sie untereinander sprechen, ist dann ein gewisser Kompromiss, ein „Durchschnitt“ von diesen Einzelsprachen. Dieser „Durchschnitt“ wird für die meisten Sprachen der Welt kodifiziert und als solcher weitergegeben: an die eigene, jüngere Generation, aber auch nach außen hin, an diejenigen, die aus anderen Sprachgemeinschaften kommen, die sich jedoch in der neuen Sprachgemeinschaft verständigen möchten oder müssen, die am gesellschaftlichen Leben teilnehmen wollen.

Spätestens mit dem Positivismus des 19. Jahrhunderts kommt es zu Versuchen, Sprachen zu normieren und ihnen ein einheitliches Bild zu verleihen. Bis dahin konzentrierte sich die Sprachwissenschaft – zumindest in Europa – vorrangig (und fast ausschließlich) auf die beiden klassischen Sprachen: Altgriechisch und Latein, die in keinem natürlichen Ambiente existierten, sondern nur in überlieferten geschriebenen Werken „lebten“. Da sie keine alltäglichen natürlichen Verwender*innen hatten, waren sie einfach sprachliche Mumien. Diese kann man sezieren, zerlegen, ruhen lassen – sie verändern sich nicht.

Sprachen, die wiederum täglich verwendet werden, ändern sich von Tag zu Tag, wie wir Menschen uns auch verändern. Der Wunsch vieler Linguisten (hier

absichtlich nur die maskuline Form¹), die Beschreibung der Sprache(n) positivistisch anzugehen und so die Linguistik den Naturwissenschaften anzunähern, bleibt bis heute unerfüllt, für manche ein Desiderat. Daraus entsteht zwar zwingend die Frage, ob man das Phänomen Sprache nach Prinzipien von naturwissenschaftlichen Messungen beschreiben kann, dieses Dilemma wird hier aber nicht zum Thema. Hier geht es darum, wie sich die Sprachen präsentieren und wie sie tatsächlich aussehen, welche Probleme daraus entstehen und wie diese demokratisch und womöglich auch objektiv gelöst werden können.

2 Das Bild der Sprache und ihre Norm(en)

Aus dem oben Angeführten geht hervor, dass es prinzipiell falsch ist, die Sprache als ein einziges Objekt zu betrachten. Wie lässt sich aber eine Menge von „Sprachen“ betrachten, beschreiben und erahnen, wie sie sich verhalten? Die Antwort klingt und ist banal: schwierig. Genauso schwierig, wie sich in ein paar Sätzen eine wartende Menschengruppe oder die tanzenden Partygäste eines Großstadtevents beschreiben ließen. Man müsste sich auf ihre Gemeinsamkeiten konzentrieren, denn jedes Individuum für sich ist ein Original und unverwechselbar mit einem anderen Individuum. Ähnlich ist es mit der Beschreibung einer Sprache: Ein sprachliches „Individuum“ ist ein Text²: Wir reden ja in Texten, auch wenn sie extrem kurz (Aufschriften, Aufschreie) oder sehr lang und komplex (Romane, Fernsehdiskussionen) sein können. Wenn man sich also mit dem natürlichen Bild einer Sprache befassen möchte, müsste man (ausschließlich) authentische Texte zur Hand nehmen.

War früher in einigen Regionen der Welt aufgrund der räumlichen oder politischen Entfernung der Zugang zu (fremdsprachlichen) Texten nur eingeschränkt möglich und musste man sich oft mit sehr wenigen authentischen gegenwärtigen Texten zufriedengeben, gibt es im digitalen Zeitalter wesentlich mehr Möglichkeiten, viele zielsprachige Texte zu lesen und eventuell auch mit ihnen zu arbeiten.

Das optimale, ja gewünschte Bild von Sprache wird in normativen Werken verankert. Diese werden grundsätzlich als „normativ“ bezeichnet. Gesetzlich verbindlich – zumindest fürs Deutsche – sind sie jedoch nicht. Selbst im Österreichischen Wörterbuch (BMBWF, 2018a, S. 2) steht: „Mit Bescheid des Bundesministeriums für Bildung [...] als für den Unterrichtsgebrauch im Unterrichtsgegenstand Deutsch *geeignet* erklärt.“ Nicht einmal die Lehrpläne (sowohl in Deutschland als auch in Österreich) geben eine Auskunft darüber, welches Wörterbuch und welche Grammatik vorgeschrieben sind. Dies ist ein Hinweis

-
- 1 Unter den Junggrammatikern der ersten Stunde war keine Frau (Glück, 2000, S. 326).
 - 2 Die Definition bzw. Eingrenzung der sprachlichen Einheit Text ist recht uneinheitlich und schwierig (de Beaugrande & Dressler, 1981; Glück, 2000; Lewandowski, 1994). Eine Eigenschaft sticht jedoch hervor: Es ist die einzige natürliche Einheit der Sprache.

darauf, dass die sprachliche Norm³ eher eine Konvention ist und sehr stark von der Lehrperson abhängig ist (de Cillia, 2014). Die Nachschlagewerke an Schulen werden a) empfohlen (so z. B. das Österreichische Wörterbuch) oder b) tradiert, wie ich von mehreren Lehrenden an österreichischen und deutschen Schulen erfuhr.

Der Schulunterricht fokussiert auf diese Elemente bzw. Ebenen der Sprache: die Aussprache, die Schreibung und die Grammatik (lediglich) auf der Satzebene. Das belegen die amtlichen Lehrpläne. Nur zwei werden hier exemplarisch dargestellt:

Im *Lehrplan für die Volksschule (Österreich)* (BMBWF, 2022) stehen u. a. folgende Ziele:

- Normgerechtes Schreiben (Großschreibung, Interpunktion, Worttrennung);
- Standardsprachliche Verwendung einzelner Wortarten üben: Sicherung des normgerechten Gebrauchs von Zeitwort, Namenwort und Eigenschaftswort;
- Standardsprachliche Satzmuster üben und erweitern: Sichern von Satzmustern mit komplexerer Struktur, um Fehlformen vorzubeugen.
- Sprechübung (Deutliches Sprechen).

Im vergleichbaren Lehrplan für die Schulen in den Bundesländern Berlin und Brandenburg ist zu lesen:

Um im Fachunterricht erfolgreich lernen zu können, müssen sich die Schülerinnen und Schüler die sogenannte Bildungssprache aneignen. Diese ist dadurch gekennzeichnet, dass sie im Hinblick auf Präzision in der Wortwahl (z.B. Verwendung von Fachsprache), grammatische Richtigkeit und durch Vollständigkeit im Satzbau den Anforderungen entspricht, die auch an schriftliche Texte gestellt werden. Dadurch unterscheidet sie sich von der Alltagssprache. (Bildungsserver Berlin-Brandenburg, 2015, S. 8)

Wo man die „Norm“ zur Groß- und Kleinschreibung, Interpunktion, Aussprache, standardsprachlicher Verwendung von Verben, Substantiven und Adjektiven findet, bzw. wo die Regeln, nach denen standardsprachliche Sätze gebaut werden, zu suchen sind, wird in den Dokumenten nicht festgelegt. Aus diesem Grund ist es für die demokratische Entwicklung der Gesellschaft wichtig und für die linguistische Betrachtung interessant, festzustellen, welche Werke, Instrumente, Hilfsmittel die Sprachbenutzer*innen zur Hilfe heranziehen, wenn sie Informationen über die Sprache(n) benötigen. Deswegen startete ich vor drei Jahren eine kurze Umfrage, die einen Umriss über diese Problematik liefern soll. An der Umfrage nahmen etwa 100 Personen teil (Studierende, Bekannte und mittels Mentimeter auch die Anwesenden beim Plenarvortrag auf der IDT am 16. August 2022). Auch wenn die Anzahl und die Mischung der Respondent*innen nicht repräsentativ ist, liefern die Antworten ein deutliches Bild darüber, welche Werke für diejenigen, die sich im schulischen Bereich mit

3 Zu Sprachnormen: Bartsch, 1987; Bußmann, 2002, S. 626 oder Lewandowski, 1994, S. 1037–1040.

der deutschen Sprache befassen, als Standard gelten, und wo sie Informationen über die Sprache herholen:

In Österreich wird an erster Stelle (im Osten) eindeutig das Österreichische Wörterbuch genannt, gefolgt von der Duden-Grammatik. Zur Aussprache wird das ORF-Deutsch genannt, ohne Hinweis darauf, wo dieses außerhalb des Radio- und Fernsehlautsprechers zu hören ist.

Personen aus Deutschland nennen immer das Deutsche Universalwörterbuch und die Duden-Grammatik. Schweizer*innen, die ich angesprochen habe, sagten, dass sie für das Hochdeutsche dieselben Werke zur Rate ziehen wie alle in Deutschland, also die oben genannten Werke der Duden-Redaktion.

Alle, die sich mit der deutschen Sprache außerhalb des deutschsprachigen Gebiets befassen, greifen meistens auch zu den Duden-Werken (Grammatik, Duden: Deutsches Universalwörterbuch), dann natürlich auch zu kontrastiven Werken (zweisprachige Wörterbücher und Grammatiken). Oft wird Google-Translate verwendet, einigen Respondent*innen sind in der letzten Zeit auch die guten Übersetzungsergebnisse von DeepL⁴ aufgefallen.

Viele Sprecher*innen mit L1 Deutsch verlassen sich auf ihr Sprachgefühl, wenn sie z. B. Aufsätze schreiben oder korrigieren. Nur wenigen sind große Textsammlungen bekannt, einige nannten auch einzelne Sprachberater*innen. Und selbstverständlich verwenden die meisten heutzutage das Internet und die Applikation Google-Search. Dass man durch Googeln auf wertvolles Wissen stößt, ist unumstritten. Man findet jedoch auch viele unbrauchbare und unseriöse Informationen. Hier ist also eine reflektierte Verwendung von zuverlässigen Quellen gefragt. Dies gilt auch für die Nutzung der Sprachberatungsdienste.

3 Sprachberater*innen

Die Ergebnisse einer Google-Suche nach Sprachberatungsstellen variieren sehr schnell, wahrscheinlich auch nach der IP-Adresse der*s Suchenden und auch nach der Jahreszeit: Im Sommer und unmittelbar vor dem Semesterbeginn kommen an den ersten Stellen „Unterstützungsangebote zur Sprachförderung“⁵, erst danach werden Sprachberatungsdienste im Sinne von „Beratung in grammatischen, rechtsschreiblichen oder stilistischen Fragen“ (Definition laut DWDS) gelistet.

Im Rahmen einer Lehrveranstaltung an der Germanistik (DaF/DaZ) der Universität Wien⁶ erhielten die Studierenden den Auftrag, die Basis, auf der die Beratungsstellen arbeiten, zu eruieren. Das Ergebnis ihrer Recherche war ein Überblick über die in der virtuellen Landschaft „deutlichsten“ Sprachberatungsstel-

4 DeepL: <https://www.deepl.com//translator>

5 Etwa Einstufungen und Sprachkurse der VHS, Beratung mit Sprechschwierigkeiten oder Angebote zur Sprachförderung in Kindergärten und in Horten.

6 Das letzte Seminar mit diesem Teilinhalt fand im Wintersemester 2021 statt.

len, also derjenigen, die in der Google-Suche wiederholt ganz oben erscheinen. Die Studierenden haben sie nach der Basis ihrer Arbeit (zum Teil auch telefonisch) befragt. Die meisten Sprachberatungsstellen gaben an, dass die Beratung durch renommierte Wissenschaftler*innen gewährleistet wird, die sich interner Kataloge, Archive, Fachbücher u. dergl. bedienen. Was dies konkreter heißt, wie die Kataloge, Archive etc. zusammengestellt sind, welche Fachbücher verwendet werden, ist nicht festzustellen. Dies wird auch auf Nachfrage nicht preisgegeben. Die Überprüfbarkeit der Informationen wird dadurch stark beeinträchtigt.

Abgesehen davon, dass einige Beratungen (aufgrund von Telefonkosten) kostenpflichtig sind, ist auch die Frage nach der Objektivität der Informationen zu stellen. Daher nehmen viele – auch Deutsch-Lernende und -Lehrende – das Internet als Informationsquelle.

4 Die Internet-Welt

Der freie Zugang zu Informationen übers Internet sollte als Garantie eines demokratischen Zugangs zu Informationen dienen. Trotz aller Kritiken ist das moderne Medium Internet die Revolution im Informationsaustausch schlechthin. In der digitalisierten Welt blieb jedoch der klassische Sprachunterricht an Schulen größtenteils im „analogen Modus“. Bis uns die Coronapandemie eines Besseren belehrt hat: Auch hier fanden auf einmal zahlreiche digitale Tools Einzug, die auch das autonome Lernen unterstützen (sollten). Nichtsdestotrotz ging „aus den Pandemie Jahren deutlich hervor, dass die Medienkompetenz nicht „nur bei den Schüler*innen, sondern (wahrscheinlich stärker) bei den Lehrpersonen gefördert werden muss“ (Garrote et al., 2021). Wie sich die stark geforderte Medienkompetenz⁷ auf die Arbeit im Sprachunterricht und insbesondere auf die Darstellung und Vermittlung der authentischen Sprache auswirkte, blieb ausgeblendet. Offen bleibt außerdem die Frage, inwieweit die Medienkompetenz auf unabhängige und zuverlässige Quellen zielt.

Wenn wir die Sprache als eine (unbegrenzte) Menge von Interaktionen, Äußerungen, Texten betrachten ([Abschnitt 1](#)), entsteht die Frage, wo man an eine repräsentative Menge von Texten herankommt.

Was man in Bezug auf sprachliche Daten bei der Suche nach zuverlässigen Quellen im Internet beachten soll, müsste in einem separaten Beitrag dargestellt werden. Es soll nichtsdestotrotz davor gewarnt werden, die Ergebnisse einfacher Google-Suchen als glaubwürdige Informationen über das Verhalten oder den Stand der Sprache zu betrachten. Selbst die „Internet-Frequenz“ einzelner Wörter variiert stark, wenn man auch in kleineren Zeitabständen dieselbe Suchanfrage stellt. Zuverlässige, stabile, dennoch oft aktuelle und relevante Sprachdaten findet man hingegen in vielen elektronischen Sprachkorpora.

7 Zu Medienkompetenz: BMBWF (2018b).

5 Korpora und korpusähnliche Instrumente

Welche Vorteile der Griff zur Korpusdaten mit sich bringt, wurde schon mehrfach beschrieben (Káňa, 2014; Lemnitzer & Zinsmeister, 2006; Sinclair, 2004). Hier die Zusammenfassung der wichtigsten Punkte:

- schneller Zugriff zu vielen linguistischen Daten;
- Zugang überall, wo es eine Internetverbindung gibt;
- relativ zuverlässige, dadurch auch objektive Daten;
- stabiles Bild: alle Daten sind auch nach Jahren nachfindbar.

Ausgeblendet bleibt allerdings oft die Tatsache, dass die Nutzung von Korpusdaten zwingend die Reflexion über die Sprache/n anregt. Dadurch, dass die Daten ausgewertet werden müssen, weil es sich lediglich um „rohe“ Sprachdaten handelt, wird der kritische Zugang (zur Welt) gefördert (Gaëtanelle & Grader, 2010). Warum der Einzug von diesem Data-Driven-Learning (DDL) und von Sprachkorpora in die Lehre allgemein, aber auch in die professionelle Ausbildung aller, die mit Sprache zu tun haben, nicht stattgefunden hat, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Einige Punkte erwähnen fürs Englische Corino und Onesti (2019). Fürs Deutsche hat Flinz (2021, S.6): „[...] die fehlende Aus- und Weiterbildung der Lehrenden [...], die Skepsis der Lehrenden [...] sowie die metakognitive bzw. kognitive Anstrengung“ im Verdacht. Zudem fehlen Untersuchungen dazu, ob und wie das DDL in Lehramtsstudien eingebettet wird. Brinkmann (2021) kommt zur Erkenntnis, in Deutschland sei es „noch immer [...] möglich, ein Lehramtsstudium zu absolvieren, ohne digitale Kompetenzen erwerben zu müssen“. Darüber hinaus wird keine systematische Nutzung von Korpora weder in der rein philologischen noch in der pädagogischen, translologischen etc. Ausbildung (Flinz, 2021, S.6) verortet. Dem entsprechen auch Rechercheergebnisse in einem Bibliothekskatalog⁸: Zum Stichwort Korpuslinguistik findet man mittlerweile fast 1 400 Einträge, davon über 1 000 Bücher. Wesentlich weniger Ergebnisse ergibt die Kombination Korpuslinguistik UND Unterricht (keine 100 Einträge) und sehr wenige gibt es für die Kombination Korpuslinguistik UND Fremdsprachenunterricht (ca. 40), wobei die meisten Publikationen zu Korpus(linguistik) und/im Fremdsprachenunterricht sich mit der Vermittlung des Englischen befassen.⁹ Die Verankerung des DDL als ein Teil der Medienkompetenz in universitären Curricula bleibt im deutschsprachigen Raum weitestgehend noch ein Desiderat. Im folgenden Abschnitt werden die wichtigsten Portale und Korpusinstrumente präsentiert, die für den Deutschunterricht (Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache) von besonderem Interesse sein sollten. Weil dieser Artikel in erster Linie die Arbeit mit authentischen „muttersprachlichen“ Texten forcieren soll und die Arbeit mit ihnen zu einer Reflexion über das Erscheinungsbild des Deutschen anregen

8 Suche im Bibliothekskatalog u:search der Universität Wien.

9 Ähnliche Ergebnisse liefert auch eine Recherche im Katalog der Masaryk-Universität (Brünn, Tschechien).

will, bleiben hier die Lerner*innenkorpora ausgeblendet, denn für Lernende sind sie von geringer Bedeutung (Flinz, 2021). Alle hier präsentierten Portale sind kostenfrei, die meisten erfordern jedoch eine unbürokratische Registrierung v. a. als Schutz der in Korpora eingespeisten Texte.

5.1 Korpora im Unterricht

Jeder Arbeit mit einem Korpus, bzw. vor seinem Einsatz im Unterricht sollen einige Überlegungen vorangehen:

1. Was will ich zeigen/beweisen? Welches Phänomen will ich untersuchen, vor welchem sprachlichen Problem stehe ich?
 - a. Will ich (als Lehrkraft) selbst etwas wissen, beweisen etc. oder soll es sich um eine Aufgabe für die Lernenden handeln?
 - b. Wie (sprachlich und medienkompetent) fortgeschritten sind die Lernenden?
 - c. Soll es sich beim Korpuseinsatz um eine deduktive oder induktive Vorgangsweise handeln?
2. Zu welcher(n) sprachlichen Ebene(n)¹⁰ gehört das Problem/Phänomen?
3. Kann ich einschätzen, ob es sich um eine gängige oder eher um eine marginale Erscheinung in der Sprache handelt?
4. Ist die Verwendung eines Korpus/Korpusinstruments überhaupt sinnvoll?
5. Wie gut kann ich das Korpus bedienen?

Wenn diese Fragen beantwortet werden und die Antwort auf die Frage 4 „ja“ lautet, beginnt die Suche nach dem passenden Korpus, bzw. nach Korpora oder ähnlichen Instrumenten. Den Überblick über die Korpustypologie liefern Káňa (2014, S. 24–29) oder Lemnitzer und Zinsmeister (2015, S. 137, zitiert nach Flinz, 2021, S. 7). Die folgenden Abschnitte skizzieren Bereiche der Sprache, für die die Korpusarbeit sinnvoll ist (Abschnitt 5.1.1), und wo Korpora weniger von Nutzen sind (Abschnitt 5.1.2). Diese Bipolarität der Anwendung erfordert ein Minimum an korpuslinguistischer Kompetenz (Abschnitt 5.2).

5.1.1 Bereiche für eine sinnvolle Nutzung von Korpora

Die Phonetik (Aussprache) und Graphemik (Schreibung) – das Niveau der kleinsten Segmente der Sprache – lassen sich unterschiedlich gut eruieren. Während die typische/überwiegende Schreibweise durch eine einfache Google-Suche recherchierbar ist, erweist sich die Suche nach einer gängigen Aussprache als ein schwieriges Unterfangen, denn die Korpora der gesprochenen Sprache sind wesentlich aufwendiger zu erstellen als Korpora der geschriebenen Sprache.

10 Phonetik, Graphemik, Morphologie, Syntax, Lexik, Semantik, Pragmatik inklusive Stil.

Die größte Sammlung an Texten von gesprochenem authentischem Deutsch beinhaltet die Datenbank für gesprochenes Deutsch (DGD) am IDS-Mannheim. Zur Nutzung von Korpora mit gesprochener Sprache wurde die Webseite *Zu-Mult* (Fandrych et al., 2021a, b) entwickelt. Für alle Instrumente ist ein Basiswissen über die Phonetik (inklusive grober Orientierung im phonetischen Alphabet IPA) und über die Korpusabfragemöglichkeiten (Abschnitt 5.1.3) vorteilhaft.

Für die Darstellung der regionalen oder textsortenspezifischen Unterschiede in der Schreibung (z. B. *Müsli* (A, D) x *Müesli* (Ch); *E-Mail* (offizielle Texte) x *E-mail* (Chats)) eignet sich sehr gut das größte Korpus mit deutschen geschriebenen Texten, das Deutsche Referenzkorpus (DeReKo).

Fragen im Bereich der deutschen Morphologie (Wortformen: Flexion, Wortbildung) sind mit jedem lemmatisierten¹¹ Korpus einfach zu beantworten. Etwas schwieriger werden zwar Verben mit Zusatz (oft als „trennbare/s Vorsilbe/Präfix“ bezeichnet) abgerufen, aber auch hier kommt man nach einer Einarbeitung rasch zu zufriedenstellenden Ergebnissen. Am schnellsten bekommt man sie im *InterCorp* bzw. in anderen deutschen Korpora des Portals korpus.cz.

Die Topologie der Sätze und die Rollenzuweisung (nach Prinzipien der Dependenzgrammatik) wurde neuerlich in der vorletzten Version (V. 13ud) und wird ab der kommenden Version (V. 15) von *InterCorp* dargestellt. Dieses Parallelkorpus bietet jetzt die Möglichkeit, sprachkontrastiv die Satzstrukturen zu vergleichen, Unterschiede in der Valenz zu beobachten, syntaktische Regularitäten und Besonderheiten zu entdecken. Für die Arbeit mit den geparsten¹² Korpus-texten ist Basiswissen in Dependenzgrammatik erforderlich.

Phrasen, Chunks, Präpositionalverbindungen und andere häufige Verbindungen in der Sprache deckt jedes Korpus auf, das mit einer automatischen statistischen Kollokationsberechnung ausgestattet ist – heutzutage gehört dies zum Standard. Diese und weitere hilfreiche Funktionen bietet der Korpusmanager *Sketch Engine* an: Berechnung von N-grams¹³, Word-Sketches (Abschnitt 5.2), Key-Words. Der Zugang zu *Sketch Engine* ist allerdings nicht für alle Institutionen kostenfrei.

Ein bisschen schwieriger lässt sich die Darstellung textueller Strukturen anhand von Korpora eruieren. Nur im DeReKo lassen sich automatisch einige formale Textstrukturen abrufen (IDS Mannheim, 2018). Ein gewisses Problem stellen auch die Darstellungsmöglichkeiten der Korpus-texte dar. Aus techni-

-
- 11 Lemmatisierung bedeutet Zuweisung einzelner Flexions- oder Wortbildungsformen zu einer Grundform.
 - 12 Parsing bedeutet (automatische) Zuweisung von syntaktischen Rollen zu einzelnen Positionen (Wörtern oder Verbindungen) im Satz.
 - 13 In Texten sich wiederholende Verkettungen: z. B. 2-grams in SEAH: *im Rahmen der, in der Lage, in der Regel*.

schen, vor allem aus urheberrechtlichen Gründen werden eben keine ganzen Texte gezeigt, sondern nur mehrere Absätze.

Ähnlich problematisch ist die Korpusarbeit mit semantischen und pragmatischen Elementen. Semantische Gruppen lassen sich anhand von Korpora nur dann entdecken, wenn sie ein gemeinsames formales Element beinhalten (z. B. alle *Maschinen* mit der Basis *-maschine*) oder wenn das Korpus in Kombination mit einem Wörterbuch an der Schnittstelle dargestellt wird (DWDS).

Für eine Suche nach pragmatischen Elementen wird noch mehr Kombinationskraft benötigt. Hier wird auch die Vorstellungskraft, wie die Korpora aufgestellt sind, gefordert, um zu befriedigenden Ergebnissen zu gelangen. Beispielsweise lassen sich Illokutionen (Absichten der*s Sprechenden) nur bei performativen Äußerungen (explizit ausgesprochenen Absichten der Sprecher*innen) gut abrufen (z. B. Aufforderungen über die Abfrage „ich fordere ... auf“, Bitten „ich ... bitte ...“):

- (1) Deshalb fordere ich die EU [...] auf, diese Strategie umfassend zu nutzen.
- (1a) Therefore I strongly urge the EU [...] to use this strategy to its fullest.
- (2) Ich fordere dich nur zum Tanz auf.
- (2a) I'm just asking you to dance.

Die in einer Sprache wenig spektakulären Ergebnisse (1), (2) lassen sich in einem Parallelkorpus kontrastiv betrachten (1a), (2a) und den Lernenden an Beispielen von authentischen Texten vermitteln (Die Auswahl der Konkordanzen (1–2) wurde aus mehr als 1 500 Belegen getroffen.). Allerdings ist hier für die Lehrkraft eine Vorbereitungsphase mit korpuslinguistischen Kenntnissen einzuplanen.

5.1.2 Mangelnde Recherchemöglichkeiten

Der Schluss des vorherigen Abschnitts deutet darauf hin, dass es linguistische und linguodidaktische Bereiche gibt, die mit der Korpusarbeit nicht abgedeckt werden können. Zu diesen zählen leider solche Dinge, die in der modernen Sprachenvermittlung eine zentrale Rolle spielen: In den hier erwähnten Korpora lassen sich nicht Elemente wie implizite „Bitten“, „Aufforderungen“, „Ablehnungen“ oder „Gefühle ausdrücken“ abrufen. Genauso unmöglich oder schwierig gestaltet sich die automatische Suche nach semantischen Feldern: Im Kontrast zum Menschen können die Maschinen z. B. metaphorische von nicht-metaphorischen Formulierungen nicht unterscheiden. Grundsätzlich gilt, dass man mit diesen Instrumenten nur das abrufen kann, was an der sprachlichen Oberfläche vorkommt, oder wofür es in der weiteren Aufbereitung (Annotation) Zeichen gibt.

Nicht alle Korpora eignen sich demnach für den Einsatz im Unterricht. Einige Korpora oder ihre Funktionen sind zu kompliziert und stellen selbst für Lehrende oft eine große Herausforderung dar (Vyatkina & Boulton, 2017). Weil eben viele Phänomene nicht automatisch abgerufen werden können (für die gesprochene Sprache Fandrych et al., 2021a, S. 6), müssen vor dem Griff zum

Korpus unbedingt die Fragen am Anfang des Abschnitts 5.1 beantwortet werden.

5.2 Geeignete Korpusportale für den Unterricht

Der Einstieg in die Korpusarbeit ist mit einem einfacheren Instrument bzw. einem übersichtlichen Portal sinnvoll. Diesem Anspruch entspricht das DWDS (2022). Es verbindet Wörterbücher und Korpora, deswegen eignet es sich ideal nicht nur für den Einstieg in die Korpusarbeit, sondern auch für die Orientierung in der deutschen Lexikografie. Darüber hinaus ist hier auch ein kleines Korpus (ca. 2,5 Mio. Wörter) der gesprochenen Sprache zugänglich.

Der weitere Schritt könnte zu einem Parallelkorpus führen: An der Karls-Universität Prag entstand das weltweit größte akademische Korpus *InterCorp* von mehr als 30 Sprachen (fast alle europäischen Sprachen und einige weitere – hierzu Káňa, 2021). Der Korpusmanager *KonText* (Machalek, 2014) ist einfach zu bedienen und eignet sich gut für die Erstellung komplizierterer Abfragen mittels *Corpus Query Language* (CQL). Auf Daten der Parallelkorpora basiert auch ein automatisch erstelltes Wörterbuch *Treq* (Vavrin & Rosen, 2015), das auch über das Portal korpus.cz zugänglich ist.

Erst nach einer Einschulung ist der Griff zum größten Korpus der deutschen Sprache sinnvoll. Erfahrungsgemäß wirkt die Menge an Daten, Funktionalitäten und Recherchemöglichkeiten im DeReKo mittels Korpusmanager COSMAS II eher abschreckend. Dennoch ist zu betonen, dass dieses Instrument eine noch nie dagewesene Basis für einen transparenten Umgang mit der deutschen Sprache ermöglicht.

Den Umgang mit Korpusmanagern im Allgemeinen erleichtert die Kenntnis von (*No*-)*Sketch Engine*. *Sketch Engine* (2017–2022) ist eines der modernsten Instrumente für die automatische Verarbeitung der Sprachdaten und liefert in unschlagbarer Geschwindigkeit wertvolle Ergebnisse zu morphologischen, syntaktischen und lexikalischen Fragen. Deutschlehrenden und -lernenden ist auch die Applikation *SKELL* zugänglich. Diese stellt kostenlos sogenannte Word-Sketches dar, also Angaben zu typischen Verbindungen und Einbettungen von abgefragten Sprachelementen. Die eingeschränkte Version von *Sketch Engine* heißt *NoSketch Engine*. Unter diesem Manager laufen u. a. spezielle Korpora zu Architektur und Bauwesen SEAH (Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch und Russisch). SEAH (Piccioni et al., 2021) ist ein Übungsportal für Austauschstudierende mit Elementen von Data-Driven-Learning. Die Studierenden werden dazu geleitet, Informationen über die (fachspezifische) Sprache selbst zu gewinnen. Der Korpusmanager *Sketch Engine* zeigt sich (nicht nur hier) als ein sinnvolles Instrument zur Darstellung dessen, wie man anhand von Korpora zu Informationen über die Sprache gelangen kann.

6 Vorteile, Probleme und Schwierigkeiten

Die Vorteile einer Korpusarbeit gegenüber einer Google-Recherche wurden am Anfang von [Abschnitt 5](#) angeführt. Ein weiterer Aspekt: Die Daten sind für alle da und für alle gleich und stabil, deswegen demokratisch und wissenschaftlich. Die Interpretation der Korpusdaten mag nicht einfach sein, dennoch fordert sie das kritische Denken heraus. Korpora eignen sich zur Einbindung sowohl ins deduktive als auch ins induktive Lernen. Für die Aufdeckung von häufigen sprachlichen Strukturen sind bereits kleinere und einfachere Korpora geeignet. Parallele Korpora lassen sich auch als Wörterbücher verwenden – immer mit dem Hinweis auf die Problematik der Übersetzung mit Hinblick auf professionelle (kommunikative) Übersetzungen und auf die Sprachmittlung/Mediation.

Die Arbeit mit Korpora birgt selbstverständlich auch einige Gefahren. Es ist damit zu rechnen, dass Korpusreleases den Internettexten nachhinken. Weiters wäre es falsch zu denken, dass eine Erscheinung, die in einem Korpus oder in mehreren Korpora nicht vorkommt, in der realen Sprache nicht existiert. Und umgekehrt: Wenn ein Wort oder eine Verbindung im Korpus vorkommt, heißt es nicht, dass es/sie allgemein gängig ist. Deswegen ein Plädoyer zum Schluss.

7 Ein Plädoyer statt eines Schlusswortes

Jede*r Deutschlehrer*in soll einen groben Überblick über die Funktionalitäten¹⁴ der Korpora und über die Korpuslandschaft aus diesen guten Gründen haben:

- für den Fall, dass man eingefahrene und tradierte Weisheiten über die Sprache überprüfen muss/will,
- wenn man sich nicht sicher ist und eine Internetrecherche keine schlüssigen Ergebnisse hergibt,
- wenn man auf dem Laufenden bleiben möchte und die Veränderungen in der Sprache objektiv beobachten und nachvollziehen möchte,
- wenn man eine nie dagewesene Möglichkeit von unendlich vielen sprachlichen Realisierungen nützen möchte,
- wenn man selbstständiges und lebenslanges Lernen fördern möchte,
- wenn man die digitale/mediale Kompetenz in der Bildung unterstützen möchte,
- und nicht zuletzt dann, wenn man sich mit primären, nicht mit sekundären Quellen befassen will.

Literatur

Bartsch, R. (1987). *Sprachnormen. Theorie und Praxis. Studienausgabe*. Max Niemeyer.

14 Liste der wichtigsten Begriffe für die Korpusarbeit Káňa (2014, S. 236–243).

- Beaugrande, R. de & Dressler, W. U. (1981). *Einführung in die Textlinguistik*. Max Niemeyer.
- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften (2022). *Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache* [DWDS]. <https://www.dwds.de>
- Bildungsserver Berlin-Brandenburg (2015). *Rahmenlehrplan für die Jahrgangsstufen 1–10 der Berliner und Brandenburger Schulen, Teil C Deutsch*. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Deutsch_2015_11_10_WEB.pdf
- BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018a). *Österreichisches Wörterbuch* (43. Aufl.). Österreichischer Bundesverlag.
- BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2018b). *Medienkompetenzen*. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/uek/medien.html>
- BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2022). *Bundesrecht konsolidiert. Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen*. <https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>
- Brinkmann, B. (2021). *Vergleichsdaten zeigen kaum Fortschritte beim Erwerb digitaler Kompetenzen im Lehramtsstudium*. Centrum für Hochschulentwicklung (CHE). <https://www.che.de/2021/vergleichsdaten-zeigen-kaum-fortschritte-beim-erwerb-digitaler-kompetenzen-im-lehramtsstudium/>
- Bußmann, H. (Hrsg.) (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Kröner.
- Corino, E. & Onesti, C. (2019). Data-driven learning: A scaffolding methodology for CLIL and LSP teaching and learning. *Frontiers in Education*, 4 (7), 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2019.00007>
- de Cillia, R. (2014). Innersprachliche Mehrsprachigkeit, Sprachnorm und Sprachunterricht. In J. Ransmayr, A. Moser-Pacher & I. E. Fink (Hrsg.), *Österreichisches Deutsch und Plurizentrik* (S. 9–19). StudienVerlag.
- Fandrych, C., Meißner, C. & Wallner, F. (2021a). Korpora gesprochener Sprache und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine chancenreiche Beziehung. *Zeitschrift Korpora Deutsch als Fremdsprache*, 1 (2), 5–30.
- Fandrych, C., Schwendemann, M. & Wallner, F. (2021b). „Ich brauch da dringend ein passendes Beispiel ...“. Sprachdidaktisch orientierte Zugriffsmöglichkeiten auf Korpora der gesprochenen Sprache aus dem Projekt ZuMult. *Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 48 (6), 711–729.
- Flinz, C. (2021). Korpora in DaF und DaZ. Theorie und Praxis. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26 (1), 1–43.
- Gaëtanelle, G. & Granger, S. (2010). How can data-driven learning be used in language teaching? In A. O’Keeffe & M. McCarthy (Hrsg.), *The Routledge handbook of corpus linguistics*, (S. 359–370). Routledge.
- Glück, H. (2000). *Metzler Lexikon Sprache*. J. B. Metzler.

- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. In P. Cole & J. L. Morgan (Hrsg.), *Syntax and semantics 3: Speech arts* (S. 41–58). Academic Press.
- IDS Mannheim, Zentrale DV-Dienste (2018). *COSMAS II Online-Hilfe*. <https://www2.ids-mannheim.de/cosmas2/web-app/hilfe/suchanfrage/eingabe-zeile/thematische-bsp/>
- Káňa, T. (2014). *Sprachkorpora in Unterricht und Forschung DaF/DaZ*. Muni-Press.
- Káňa, T. (2021). InterCorp: viele Sprachen – ein Korpus. Ein multilinguales Parallelkorpus (nicht nur) europäischer Sprachen. In H. Lobin, A. Witt & A. Wöllstein (Hrsg.), *Deutsch in Europa. Sprachpolitisch, grammatisch, methodisch/German in Europe: Language Policy, Grammar, Methodology* (S. 311–315). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110731514-017>
- Lemnitzer, L. & Zinsmeister, H. (2006). *Korpuslinguistik: Eine Einführung*. Narr.
- Lewandowski, T. (1994). *Linguistisches Wörterbuch*. Quelle & Meyer.
- Lexical Computing CZ s. r. o. (2017–2022). *Sketch Engine*. <https://www.sketchengine.eu>
- Machalek, T. (2014). *KonText – application for working with language corpora*. <http://kontext.korpus.cz>
- Piccioni, S., D’Angelo, M. & Ferro, M. C. (2021). I Corpora SEAH di comunicazione specializzata nel settore dell’Architettura e delle Costruzioni. Struttura, compilazione e usi. *Linguistica*, 61 (2), 97–123.
- Sinclair, J. (2004). *How to use corpora in language teaching*. J. Benjamins.
- Vavrin, M. & Rosen, A. (2015). *Treq*. FF UK. <http://treq.korpus.cz>
- Vyatkina, N. & Boulton, A. (2017). Corpora in language teaching and learning. *Language Learning and Technology*, 21 (3), 66–89.

Mobile-based Augmented Reality (AR) für den Unterricht von Deutsch als Alltagssprache und von Deutsch als Fach- und Berufssprache: ein Online-Experiment

Isabel Hoffmann

Mobile-based Augmented Reality (AR) ist eine Form der AR, die über mobile Endgeräte mittels bestimmter Apps genutzt werden kann. Mit AR-Creator-Anwendungen, wie beispielsweise der App *Halo AR*, lassen sich einblendbare, virtuelle Inhalte innerhalb kürzester Zeit aufbereiten und den Nutzer*innen direkt zur Verfügung stellen. Dieser Beitrag thematisiert und diskutiert die Ergebnisse eines Online-Experiments ausgehend von zwei Hypothesen, bei dem eine Fokusgruppe von 87 befragten DaF-Lehrkräften fünf verschiedene AR-Funktionen einerseits für den Unterricht von Deutsch als Alltagssprache und andererseits für den Unterricht von Deutsch als Fach- und Berufssprache nach ihrer potenziellen Nützlichkeit bewerten sollte.

1 Hintergrund

Augmented Reality (AR) ist eine Form der Extended Reality (XR) und bezeichnet eine Überlagerung der realen Welt durch eingeblendete, virtuelle Elemente. Hält man sich eng an die Übersetzung ins Deutsche, handelt es sich bei AR um eine *erweiterte* bzw. *angereicherte* Wirklichkeit, das heißt eine durch Technik mit virtuellen Elementen ausgestattete reale Welt. Nach der bis heute geltenden Definition von Azuma (1997) zeichnet sich AR durch folgende Merkmale in Summe aus: 1. AR kombiniert Reales und Virtuelles; 2. AR ist interaktiv und reagiert in Echtzeit; 3. AR bietet 3D-Erlebnisse. Um die virtuellen zusätzlichen Elemente abrufen zu können, wird ein User-Interface benötigt, wie beispielsweise ein Smartphone oder Tablet mit Kamera.

[AR] cannot directly interact with the environment and it is rendered by a medium that displays both the real world and digital content simultaneously, enabling the user to experience both at the same time. (Palmas & Klinker, 2020, S. 322)

Speziell mobile-based Augmented Reality, die über mobile Endgeräte genutzt werden kann, wird mittelfristig ein großes Potenzial als mediale Ergänzung für den Bildungssektor zugesprochen. Ein wichtiger Faktor ist, dass sich durch die Nutzung von Smartphones und Tablets, in Verbindung mit AR-Anwendungen, umfangreiche und komplexe Informationen in unterschiedlichen medialen Varianten im Sichtfeld der Nutzer*innen nach Belieben ein- oder ausblenden lassen, ohne dass zusätzliche kostenintensive Hardware gekauft werden muss. Zudem kann die Bewältigung komplexer und diffiziler Aufgaben unterstützt werden, indem AR die Visualisierung und Skalierung von abstrakten Lernobjekten ermöglicht und das autonome Lernen fördert (Schweiger et al., 2022,

S. 12). Des Weiteren scheinen AR-Technologien im Hinblick auf ein ganzheitliches berufsbezogenes Lernen durchaus geeignet zu sein, auch bei weniger technikaffinen Personen ein technikbezogenes Interesse hervorzurufen und Medienkompetenz zu fördern (Zobel et al., 2018, S. 134).

[AR] facilitates that students immerse themselves in their tasks and make more profound and lasting connections in their knowledge framework by using diverse kinds of information. (Castellanos & Pérez, 2017, S. 281)

Allerdings muss an dieser Stelle einschränkend erwähnt werden, dass je nach Anwendungssetting eine mögliche Kurzfristigkeit der Motivationssteigerung sowie die besondere Beeinflussung affektiver Faktoren durch Neuigkeitseffekte in Betracht gezogen werden sollte (Akçayır & Akçayır, 2017, S. 8). Das heißt, dass man als Lehrperson bedenken muss, dass gegebenenfalls die Motivation der Lernenden zu Beginn des Einsatzes von AR stark ansteigen wird, da diese Art des multimodalen, autonomen Lernens neuartig und für die Lernenden faszinierend ist, jedoch beim öfteren Einsatz der Technologie die Motivationskurve aufgrund von Gewöhnung schnell abflachen könnte. Mittlerweile können Lehrpersonen eigenständig mit geringem Aufwand von ihnen ausgewählte fachbezogene Inhalte selbst augmentieren. Hierfür stehen derzeit Programme wie *Merge Uploader*¹, *CoSpaces Edu*² oder Anwendungen wie die App *Halo AR*³ zur Verfügung. Letztere wird im Folgenden beschrieben.

2 Die App *Halo AR*

Man öffnet auf seinem Smartphone die App und wird gefragt, ob man *scannen* oder *erstellen* (*create*) möchte. Die App bietet also zwei Möglichkeiten in einem: die AR-Nutzungsoption und die AR-Creator-Option. Sollen also Augmentierungen vorgenommen werden (*erstellen*), muss per Klick ausgewählt werden, welche Art von fünf zur Auswahl stehenden AR-Funktionen generiert werden soll: eine Erweiterung 1. mit *Bild*, 2. mit *Video*, 3. mit *Text*, 4. mit *3D-Modell* oder 5. mit *Audio*. Damit ist das zusätzliche virtuelle Element gemeint, das später für die Nutzer*innen sichtbar wird, wenn sie beispielsweise eine Grafik oder einen Code auf einem Arbeitsblatt scannen. Exemplarisch ist auf der nachfolgenden [Abbildung 1](#) der Fall zu sehen, dass eine Grafik (betitelt mit *Der Handfeuerlöschler*) mit einem AR-Erklärvideo überlagert wird. Die Grafik dient somit als Trigger, und das virtuelle, zusätzliche Element ist das Overlay. Man wählt also im Menü die Option *Video Overlay* und lädt das entsprechende Video hoch, das in diesem Fall zuvor aufgenommen worden ist und aus dem internen Handy-Speicher aufgerufen wird.

-
- 1 Überblick zur Nutzung der Software *Merge Uploader*. <https://support.mergeedu.com/hc/en-us/articles/360052931092>.
 - 2 Webseite zu AR/VR-Angeboten von *CoSpaces Edu*. <https://cospaces.io/edu/ar-vr.html>.
 - 3 Webseite zur App *Halo AR*. <https://haloar.app/>.

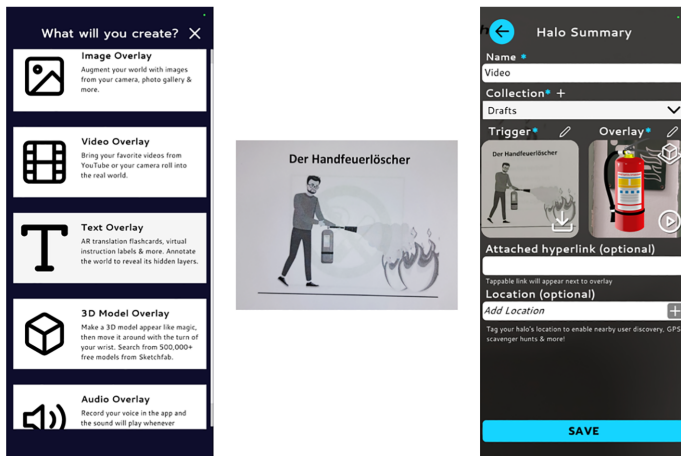


Abb. 1: App Halo AR: Prozess der Augmentierung mit Video als Overlay (eigene Darstellung)

Zuletzt werden die AR-Inhalte (über den Button *save*) abgespeichert. Auf diese Weise können sie weiteren Nutzer*innen über die personalisierte Mediensammlung (*collection*) und eine funktionierende Internetverbindung zur Verfügung gestellt werden. Mit der Scan-Funktion in der App kann das Video (oder entsprechend andere Inhalte) anschließend geladen werden, indem man das mobile Endgerät über den Trigger, in diesem Fall die Grafik, hält. Das Video wird dann automatisch abgespielt. Insgesamt besteht die App *Halo AR* (Abb.2) durch ihre einfache Bedienung.

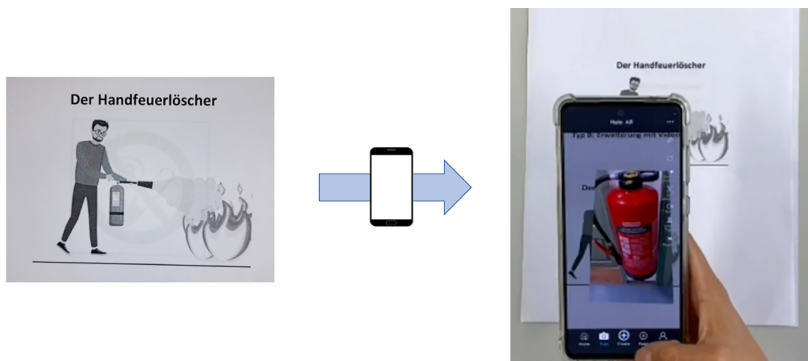


Abb. 2: App Halo AR: Abrufen eines AR-Videos von einem Arbeitsblatt (eigene Darstellung)

3 Methodik des Online-Experiments

Es ist zu beobachten, dass das Interesse an XR bei Lehrpersonen und Institutionen im Bereich der Sprachvermittlung zunimmt. Jedoch ist festzustellen, dass das technische Wissen zu AR meist ausbaufähig ist und oftmals wenig bis keine Praxiserfahrung mit AR bei Sprachlehrkräften bis zum Zeitpunkt der ersten Fortbildungen vorhanden ist (Hoffmann, 2023, S. 128). Insgesamt muss natürlich bei allen Technologien, die als Lernmedien eingesetzt werden sollen, stets die konstitutive Frage der Mehrwerterzielung im Vordergrund stehen. Um diesem Anspruch nachzukommen, ist es notwendig, die Eignung für bestimmte Zielgruppen und für die Vermittlung von spezifischen Fachinhalten zu eruieren sowie die genaue Zielsetzung des jeweiligen Einsatzes umfassend zu reflektieren. AR wird in Sprachlehr- und -lernkontexten in Deutschland bisher allenfalls punktuell eingesetzt. Es gibt auch noch keine Didaktikkonzepte speziell für AR im Sprachunterricht. Gleichzeitig bestehen aber zunehmend Bemühungen vor allem seitens Lehrkräftevertreter*innen und Lehrwerksverlagen, Unterrichtsmaterialien mit ergänzenden AR-Funktionen auszustatten (z. B. *Klett Augment-ed*⁴). Wenn AR als mediale Unterstützung im Sprachunterricht fungieren soll, stellt sich auch die Frage, ob überhaupt systematische Einteilungen vorgenommen werden können, nach dem Muster „in Fällen des Typs A empfiehlt sich die AR-Funktion X, in Fällen des Typs B die AR-Funktion Y usw.“ – oder muss vielmehr jeder Anwendungsfall, jeder Lerninhalt für sich stehend analysiert werden? Im Bereich DaF sind beispielsweise zwei Anwendungskategorien denkbar: der *Unterricht von Deutsch als Alltagssprache* (Fall A) und der *Unterricht von Deutsch als Fach- und Berufssprache* (Fall B). Würden sich hier vielleicht schon Tendenzen in der potenziellen Nützlichkeit verschiedener AR-Funktionen abzeichnen, wenn man DaF-Lehrkräfte befragt?

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde im September 2022 ein Online-Experiment durchgeführt, bei dem sich eine Fokusgruppe von 87 DaF-Lehrkräften (vorwiegend aus Südamerika, Asien und Europa) zum Thema mobile-based AR äußern sollte. Sie verfügten alle über mehrjährige Erfahrung sowohl im Unterrichten von Deutsch als Alltagssprache als auch von Deutsch als Fach- und Berufssprache, hatten jedoch keine Praxiserfahrung mit AR. Die Befragten hatten zuvor an einer initialen XR-Fortbildung⁵ online teilgenommen, bei der sie über die Termini und technologischen Grundlagen aufgeklärt worden waren sowie Anwendungsbeispiele rund um XR kennengelernt hatten. Im Nachgang wurden sie gebeten, an einer Online-Umfrage teilzunehmen. Sie bestand aus einem kurzen Erklärvideo zur Funktionsweise der App *Halo AR*, in dem den Befragten gezeigt wurde, wie in fünf aufeinanderfolgenden Beispielen

4 <https://www.klett-sprachen.de/downloads/c-1407> (kritische Auseinandersetzung mit dem hier realisierten Konzept von AR, Hoffmann, 2022).

5 Die Fortbildung hatte denselben Inhalt und Ablauf und wurde von der Autorin dieses Beitrags online für Zielgruppen in Europa, Asien und Südamerika durchgeführt.

jeweils die AR-Elemente *Bild*, *Video*, *Text*, *3D-Modell* und *Audio* über einem Muster-Arbeitsblatt per Handy eingeblendet wurden. Dann sollten diese fünf unterschiedlichen AR-Funktionen nach ihrer Nützlichkeit bewertet werden, und zwar zum einen für den Unterricht von Deutsch als Alltagssprache (Fall A) und zum anderen für den Unterricht von Deutsch als Fach- und Berufssprache (Fall B). Die Frage lautete jeweils: „Angenommen Sie unterrichten Fall A bzw. Fall B. Welche AR-Funktion – das heißt, welches zusätzliche virtuelle Element – erscheint Ihnen am nützlichsten?“ Mehrfachnennungen waren nicht möglich.

Hypothese I lautete, dass im Fall A das *Video* die häufigsten Nennungen erhält. Sie stützt sich auf die Tatsache, dass es mit einem Video möglich ist, eine hohe Informationsdichte zu erreichen, die für die Bewältigung von Alltagssituationen relevant ist. Denn im Alltag ist man zu jedem Zeitpunkt umgeben von visuellen und auditiven Reizen, die es gleichzeitig zu verarbeiten gilt. Zudem sind die Funktionen *Audio* und (bewegtes) *Bild* sowie ggf. auch *Text* in dieser Auswahlmöglichkeit vereint und das *Video* stellt ein bekanntes und bewährtes Unterrichtsmedium dar. Hypothese II lautete, dass im Fall B das *3D-Modell* am meisten Nennungen erhält. Für viele naturwissenschaftliche Unterrichtsfächer, aber auch für industrielle oder medizinische fachspezifische Aus- und Fortbildungen ist es vorteilhaft, Repräsentationen mehrdimensionaler Zusammenhänge zeigen zu können. Vielfach stehen den Lehrenden bereits heute 3D-Objekte als Präsentationsmedien zur Verfügung und für MINT-Fächer wird sogar in Deutschland bereits die Technologie des 3D-Drucks diskutiert (Meier et al., 2022, S. 81). Ausgehend von den genannten Hypothesen I und II werden im Folgenden die Ergebnisse dargestellt und diskutiert.

4 Ergebnisse und Diskussion

Hypothese I hat sich bestätigt, wie in [Abbildung 3](#) dargestellt wird: Das *Video* belegt den ersten Platz als nützlichste AR-Funktion für den Unterricht von *Deutsch als Alltagssprache* (Fall A) mit 38 von 87 Nennungen. Dies ist vor dem Hintergrund zuvor genannter Aspekte nicht überraschend. Eine Vielzahl von Studien (z. B. Al-Seghayer, 2001; Iskandar et al., 2018) belegt die Mehrwerte von audiovisuellem bzw. multimedialem Lernen, ausgehend z. B. von der *Cognitive Theory of Multimedia Learning* nach Mayer und Moreno (1999) oder der *Cognitive Load Theory* nach Chandler und Sweller (1991). Beim Einsatz von nur *Bild* oder nur *Audio* hingegen kommen oftmals der konkrete Bezug zum relevanten Lerninhalt sowie die Kontextualisierung zu kurz, denen an anderer Stelle z. B. durch textuelle Erklärungen oder grafische Markierungen im Lehrwerk oder seitens der Lehrperson nachgekommen werden muss. Die Optionen *Bild* und *Audio* belegen mit jeweils 15 Nennungen den zweiten Platz. Die AR-Funktion *Text* hat nur zehn Nennungen und das *3D-Modell* scheint für den Unterricht von *Deutsch als Alltagssprache* am wenigsten nützlich zu sein. Es hat insgesamt nur neun Nennungen. Es ist zu vermuten, dass das *3D-Modell* grundsätzlich derzeit wohl noch am wenigsten im DaF-Unterricht bzw. Unterricht von Deutsch als

Alltagssprache Anwendung findet, was u. a. auch Grund für die wenigen Nennungen sein könnte.

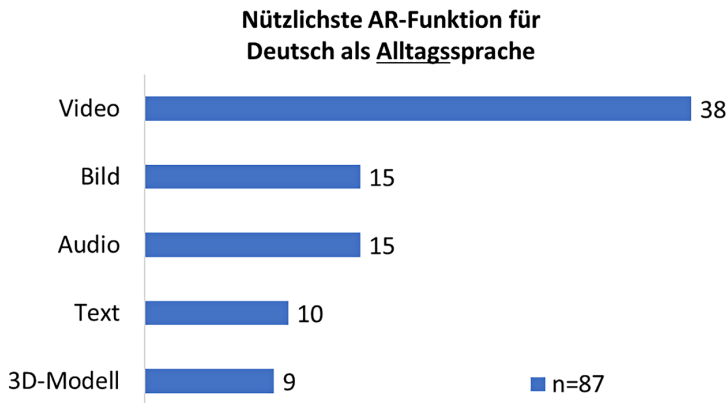


Abb. 3: Bewertung der AR-Funktionen für den Unterricht von Deutsch als Alltagssprache (eigene Darstellung)

Im Fall B (Deutsch als Fach- und Berufssprache) bestätigt sich Hypothese II (das 3D-Modell an erster Stelle) nicht (Abb. 4). Den ersten Platz belegt nämlich im Fall B, genauso wie im Fall A, das *Video* als nützlichste AR-Funktion mit 37 von 87 Nennungen. Dann folgt das *3D-Modell* mit 17 Nennungen, der *Text* mit 14 Nennungen, das *Audio* mit zehn Nennungen und das *Bild* mit neun Nennungen. Auch wenn das 3D-Modell nicht die höchste Anzahl an Nennungen hat, wie erwartet wurde, schneidet es im Vergleich zu Fall A (Deutsch als Alltagssprache) besser ab. Es ist zu vermuten, dass die Vorteile zum statischen Bild, wie beispielsweise Möglichkeiten der Animation, des Drehens und Zoomens sowie des Betrachtens von allen Seiten bei der Bewertung eine Rolle gespielt haben, da das ebenso visuelle Medium *Bild* im Vergleich deutlich schlechter abgeschnitten hat (neun zu 17 Nennungen). Auffallend ist zum einen, dass sich im Fall B die Anzahl der Nennungen zwischen *Bild* und *Audio* kaum unterscheidet (ähnlich wie in Fall A, wo sie die gleiche Anzahl an Nennungen erreichen). Zum anderen ist interessant, dass die AR-Funktion *Text* für den Unterricht von *Deutsch als Fach- und Berufssprache* nützlicher als *Audio* und *Bild* eingeschätzt wird, während für den Unterricht von *Deutsch als Alltagssprache* *Audio* und *Bild* dem *Text* vorgezogen werden. Dies könnte damit zusammenhängen, dass es beim Unterricht von Fach- und Berufssprache(n) meist vorrangig um die Fragen geht, welcher Wortschatz und welche Grammatik im Sinne welcher morphologischen, syntaktischen und textgrammatischen Besonderheiten unterrichtet werden sollen (Efing, 2014, S. 416). Der AR-Text scheint also noch vor AR-Audio oder -Bild dafür geeignet zu sein, bei der Vermittlung spezifischer berufs- und fachsprachlicher Elemente oder Strukturen Unterstützung leisten zu können.

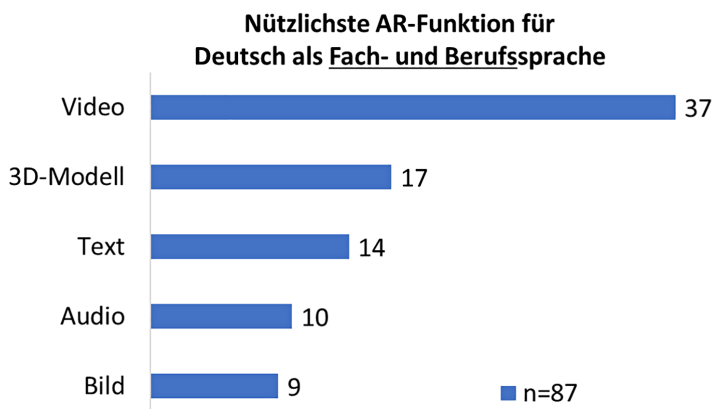


Abb. 4: Bewertung der AR-Funktionen für den Unterricht von Deutsch als Fach- und Berufssprache (eigene Darstellung)

Aus den Ergebnissen dieses Online-Experiments sollen und können natürlich keine allgemeingültigen Schlüsse gezogen werden. Allerdings könnten die Ergebnisse auf möglicherweise bestehende Tendenzen hindeuten. Das Video ist ein etabliertes Lernmedium und wird möglicherweise vor allem aus diesem Grund auch als nützlichste AR-Lösung in beiden Fällen A und B (Deutsch als Alltags- und Deutsch als Fach- und Berufssprache) klassifiziert. Bei der Vermittlung von Berufs- und Fachsprachen scheint ein relativ starkes Interesse an der Nutzung von AR-3D-Modellen und AR-Textelementen vorzuherrschen. Interessant wäre es herauszufinden, ob die fünf Medienelemente (*Video*, *3D-Modell*, *Text*, *Audio* und *Bild*) tatsächlich in Verbindung mit ihrem AR-Charakter als solche bewertet worden sind oder ob die Befragten sich vielleicht durch ihre bisherige Medien- und Unterrichtserfahrung leiten lassen haben und aufgrund dieser dann ihre Wahl getroffen haben. Bei vergleichbarem Vorgehen in der Zukunft könnte ein Freitextfeld bei der Befragung zusätzliche Informationen in dieser Richtung liefern.

5 Fazit

Medienbildung in der heutigen digitalen Welt geht der Frage nach, wie sich das Verhältnis von Menschen und Technik neu denken lässt und wie dabei Technik als Mit-Akteur verstanden werden kann (Kerres, 2021, S. 30). Das in diesem Beitrag beschriebene Online-Experiment könnte einen Hinweis darauf geben, dass AR-interessierte Sprachlehrkräfte und potenzielle Nutzer*innen möglicherweise AR und ihre einzelnen Möglichkeiten vor dem Hintergrund bisher bekannter und bewährter Medienformen betrachten und dabei die Potenziale der Ausgabeform AR per se in den Hintergrund rücken. Auch wenn sich Pädagog*innen und Verlage in Post-Pandemiezeiten verstärkt darum bemühen, multisensorische technologiegestützte Lernerfahrungen zu schaffen und in die-

sem Zuge das Interesse an XR als mediale Ergänzung zunimmt (Ioannou & Ioannou, 2020, S. 81), gilt natürlich weiterhin, bei jedem Anwendungsfall zu hinterfragen, ob XR im Vergleich zu herkömmlichen medialen Formaten einen tatsächlichen Mehrwert bieten kann. Zwar ist AR in der Praxis derzeit vor allem in Einzelprojekten von engagierten Lehrkräften zu finden, jedoch weisen erste Untersuchungsergebnisse darauf hin, dass AR einen Beitrag leisten kann, wenn ein digital-inklusive Unterricht angestrebt wird, der offen, kooperativ und selbstbestimmt von den Lernenden erlebt werden kann (Buchner, 2017, S. 12). Inwieweit sich aus diesen Use-Cases dann methodische Systematiken bzw. Didaktikkonzepte herausbilden werden, bleibt mit Spannung zu erwarten.

Literatur

- Akçayır, M. & Akçayır, G. (2017). Advantages and challenges associated with augmented reality for education: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 20, 1–11.
- Al-Seghayer, K. (2001). The effect of multimedia annotation modes on L2 vocabulary acquisition: A comparative study. *Language Learning & Technology*, 5 (1), 202–232.
- Azuma, R. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: Teleoperators and Virtual Environments*, 6 (4), 355–385.
- Buchner, J. (2017). Offener Geschichtsunterricht mit Augmented Reality. *Medienimpulse*, 55 (1). <https://journals.univie.ac.at/index.php/mp/article/view/mi1061>
- Castellanos, A. & Pérez, C. (2017). New challenge in education: Enhancing student's knowledge through Augmented Reality. *Augmented Reality: Reflections on its contribution to knowledge formation*, 11, 273–293.
- Chandler, P. & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8 (4), 293–332.
- Efing, C. (2014). Berufssprache & Co. Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 41 (4), 415–441.
- Hoffmann, I. (2022). Wie Augmented Reality (AR) und Virtual Reality (VR) den Sprachunterricht verändern (werden) – Potentiale für die Vermittlung von Berufs- und Fachsprachen. In T. Schaar, M. Atal & C. Shi Wen (Hrsg.), *Fokus DaF/DaZ – Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre, Band 2* (S. 42–73). LIT.
- Hoffmann, I. (2023). XR und die Sprachdidaktik. Ist ein Paradigmenwechsel zu erwarten? In DAAD (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung* (S. 122–133). https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/konferenzpublikation_dhoch3_daad_studie.pdf
- Ioannou, M. & Ioannou, A. (2020). Technology-enhanced embodied learning: Designing and evaluating a new classroom experience. *Educational Technology & Society*, 23 (3), 81–94.

- Iskandar, A., Rizal, M., Kurniasih, N., Sutiksno, D. U. & Purnomo, A. (2018). The effects of multimedia learning on students' achievement in terms of cognitive test results. *IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series*, 1114 (2018). <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1114/1/012019>
- Kerres, M. (2021). *Didaktik. Lernangebote gestalten*. Waxmann.
- Mayer, R. & Moreno, R. (1999). Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity. *Journal of Educational Psychology*, 91, 358–368. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.2.358>
- Meier, M., Schubatzky, T., Obczovsky, M., Thoms, L. & Thyssen, C. (2022). Fachdidaktische Perspektiven und Szenarien des 3D-Drucks im naturwissenschaftlichen Unterricht. *MNU-Journal*, 2022 (1), 79–84.
- Palmas, F. & Klinker, G. (2020). Defining extended reality training: A long-term definition for all industries. *IEEE 20th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 2020, 322–324. <https://doi.org/10.1109/ICALT49669.2020.00103>
- Schweiger, M., Wimmer, J., Chaudhry, M., Alves Siegle, B. & Xie, D. (2022). Lernerfolg in der Schule durch Augmented und Virtual Reality? Eine quantitative Synopse von Wirkungsstudien. Zum Einsatz virtueller Realitäten in Grund- und weiterführenden Schulen. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis*, 47 (AR/VR – Part 1), 1–25. <https://doi.org/10.21240/mpaed/47/2022.04.01.X>
- Zobel, B., Werning, S., Metzger, D. & Oliver, T. (2018). Augmented und Virtual Reality. Stand der Technik, Nutzenpotenziale und Einsatzgebiete. In C. Witt & C. Gloerfeld (Hrsg.), *Handbuch Mobile Learning* (S. 123–140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19123-8_7

Mediengebrauch in der Unterrichtsrealität

Katrin Biebighäuser, Ebal Bolacio, Diana Feick, Dewi Kartika Ardiyani, Tamara Zeyer

Der Beitrag resümiert die Podiumsdiskussion und den anschließenden Austausch über den Einsatz digitaler Medien in der Unterrichtspraxis. Im ersten Teil erfolgen exemplarische Berichte aus drei unterschiedlichen Regionen der Welt, welche als Impulse zur Diskussion mit den Veranstaltungsteilnehmenden dienten. Die Resultate dieses Erfahrungsaustausches zum pandemiebedingten digitalisierten Unterricht sowie den Konsequenzen für die künftige Unterrichtsrealität werden im zweiten Teil des Beitrages dargelegt.

1 Einleitung

Der Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht wird seit Langem gefordert.

Mit Aufkommen der Coronakrise wurde das didaktisch Gewünschte aber zum organisatorisch Notwendigen: Auf der ganzen Welt mussten Bildungseinrichtungen ganz unmittelbar schließen und ihren Unterricht *remote* organisieren.

Das Podium *Plus Mediengebrauch in der Unterrichtsrealität* verfolgte drei Zielsetzungen, welche sich auch im Aufbau dieses Artikels widerspiegeln: Erstens sollte auf der Basis von zuvor von den Podiumsteilnehmenden gelesenen Artikeln ein Überblick über die wissenschaftliche Diskussion zum Einsatz digitaler Medien im regulären DaF*Z-Unterricht insgesamt, aber insbesondere auch während der Pandemie gegeben werden. Die Texte, zu denen auch ein Video-vortrag gehörte, waren im Vorfeld der IDT zu lesen bzw. anzusehen (Biebighäuser, 2022; Braun & Klimaszyk, 2022; Hallet, 2020). In der ersten Phase des Podiums wurden dann in Kleingruppenarbeit zu den Texten Fragen und Diskussionspunkte gesammelt. Auf dieser Basis sollten zweitens Lehrende aus verschiedenen Regionen der Welt exemplarisch berichten, wie sie selbst, aber auch ihre Kolleg*innen sowie Schulen in ihren Ländern und Nachbarländern Medien im Fremdsprachenunterricht eingesetzt haben (siehe [Abschnitt 2](#)). Diese Expert*innen waren: Ebal Bolacio aus Rio de Janeiro/Brasilien ([Abschnitt 2.1](#)), Dewi Kartika Ardiyani aus Malang/Indonesien ([Abschnitt 2.2](#)) und Tamara Zeyer aus Gießen/Deutschland ([Abschnitt 2.3](#)).

Nach diesen Berichten diskutierten die Podiumsbesucher*innen der IDT im dritten Teil mit den Expert*innen auf dem Podium, welche sich alle auch wissenschaftlich mit dem Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht beschäftigten, die zuvor erarbeiteten Fragen und Diskussionspunkte. Hierbei tauschten auch die Podiumsteilnehmenden ihre Erfahrungen aus und arbeiteten Gemeinsamkeiten und Unterschiede heraus (siehe [Abschnitt 3](#)). Der vorliegende Bei-

trag schließt mit einer Zusammenfassung des Podiums sowie einem hieraus gewonnenen Ausblick zum Einsatz digitaler Medien im DaF*Z-Unterricht ab.

2 Berichte zum Medieneinsatz in ausgewählten Regionen

2.1 Brasilien (Ebal Bolacio)

Als Anfang März 2020 die Pandemie die ganze Welt erfasste, blieb Brasilien natürlich nicht davon ausgespart. Die Reaktion der Regierung auf die neue Situation ließ im Bildungsbereich nicht lange auf sich warten. So berichten Freitas und Pupp Spinassé (2021, S. 55):

Nach Anweisung der zuständigen brasilianischen Gesundheitsämter erlies (sic!) das Bildungsministerium (MEC) ab dem 16. März 2020 den „Ersatz des Präsenzunterrichts durch Fernunterricht, zunächst für 30 Tage, mit der Option auf Verlängerung“ (Ministério da Educação, 2020). Infolgedessen wurde der Präsenzunterricht an öffentlichen und privaten Schulen im ganzen Land abgesagt, und viele Bildungseinrichtungen führten den Unterricht von Schülern und Schülerinnen (SuS) in Form von Online-Unterricht durch. Alle Lehrer*innen mussten folglich auf diese Unterrichtsform umstellen.

Wie dies jedoch in der Praxis ausgesehen hat, steht auf einem anderen Blatt. Die lapidare Verordnung, den Unterricht auf online umzustellen, war natürlich leichter gesagt als getan. Im Folgenden wird vor allem auf den DaF-Unterricht in Brasilien während der ersten Jahre der Pandemie Bezug genommen.

In Brasilien wird Deutsch an öffentlichen und an Privatschulen, an Hochschulen und an privaten Sprachinstituten angeboten. Dieses Angebot ist jedoch sehr ungleichmäßig über das Land verteilt: Die meisten Deutschlernenden sind in Süd- und Südostbrasilien zu finden – den reichsten Regionen des Landes, in denen auch viele Nachfahren deutschsprachiger Einwanderer*innen leben. Deutsch wird als Studiengang z. B. an elf Universitäten in Süd- und Südostbrasilien und nur an drei Universitäten in den anderen Regionen angeboten. Die Zahl der öffentlichen und privaten Schulen, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, ist im Süden des Landes ebenfalls ungleich größer.¹

Wenn man die drei Kontexte vergleicht, in denen Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wird, stellt man fest, dass es große Unterschiede gibt, was die technischen Rahmenbedingungen bzw. politischen Vorgaben zur Integration digitaler Medien in den DaF-Unterricht angeht.

In den Privatschulen – vor allem in der Stadt Rio de Janeiro, wo es drei große Privatschulen gibt, in denen mehr als 5.000 Schüler*innen Deutsch vom Kindergarten bis kurz vor dem Schulabschluss lernen – reagierte man sehr schnell, sodass in den meisten Fällen der Unterricht innerhalb von einigen Tagen auf online umgestellt werden konnte.

1 Vgl. dazu die Informationen auf der Seite des Goethe-Instituts Brasilien: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/eng/fmo.html>.

Die Privatschulen waren selbstverständlich didaktisch nicht wirklich auf dieses neue Unterrichtsmodell vorbereitet, aber technisch konnten sie diese Umstellung bewältigen, weil sie z. B. bereits über Plattformen (*Google Classroom*[®], *Microsoft Teams*[®]) verfügten. Der Unterricht wurde in den ersten Monaten online durchgeführt, und zwar mit synchronen und asynchronen Phasen. Es wurden Plattformen wie *Microsoft Teams*[®] für den synchronen Unterricht verwendet.

An den öffentlichen Schulen verlief dieser Prozess dagegen viel langsamer. In Rio de Janeiro wird Deutsch als Fremdsprache seit 2018 an drei öffentlichen Schulen unterrichtet (Ferreira et al., 2022). Den Berichten der dort unterrichtenden Kolleg*innen zufolge sei der Unterricht im Jahr 2020 und im ersten Halbjahr 2021 vor allem asynchron gewesen. Die Stadt stellte die App *Rioeduca* zur Verfügung, die erlaubte, dass die Lehrenden den Schüler*innen Materialien zukommen ließen und auch synchronen Unterricht durchführen konnten. Da die meisten Schüler*innen jedoch nicht über einen stabilen Internetzugang oder Computer zu Hause verfügten, war der synchrone Unterricht eher selten erfolgreich.

Stanke und Ferreira (2022) verweisen darauf, dass in ca. 97 % der öffentlichen Schulen und in 70 % der Privatschulen erst im Jahr 2021 der Präsenzunterricht wieder aufgenommen wurde. Die Privatschulen hatten aber nicht nur eine viel bessere Ausstattung für den Online-Unterricht, sondern ihre Schüler*innen verfügten auch zu Hause eher über Internetzugang sowie Computer und andere mobile Endgeräte.

Für das Jahr 2020 gilt also, dass der DaF-Unterricht in den brasilianischen Schulen entweder in Form von synchronem Online-Unterricht mit asynchronen Phasen (in den Privatschulen) oder von überwiegend asynchronem Online-Unterricht (in den öffentlichen Schulen) durchgeführt wurde. Freitas und Pupp Spinassé (2021) sowie Senhoras (2020) stellten in diesem Kontext während der Pandemie eine Vertiefung der Kluft zwischen Armen und Reichen im Bildungsbereich fest, deren Folgen noch nicht absehbar sind.

Da Deutsch als Studienfach überwiegend an öffentlichen Universitäten angeboten wird, beobachtete man im Hochschulsektor eine sehr ähnliche Situation: Der DaF-Unterricht fand an den meisten Universitäten als Distanzunterricht statt, mit synchronen (z. B. über *Google Meet*[®]) und asynchronen Phasen (auf *Google Classroom*[®]). An einigen Standorten fing der Präsenzunterricht erst im August des Jahres 2022 wieder an. Auch an den Hochschulen hatte man mit mangelndem Internetzugang und unzureichender technischer Ausstattung zu kämpfen, sodass der synchrone Unterricht oft weniger effektiv war.

Was die privaten Sprachkursanbieter angeht, ist der Markt in Brasilien sehr groß und daher unüberschaubar. Was man jedoch von den großen Sprachinstituten hört, ist, dass sie schnell auf online umstellen und ihre Kursleiter*innen auf die neue Situation vorbereiten mussten. Zu den Herausforderungen, die nach der Pandemie zu bewältigen sind, zählt die Tatsache, dass über 90 % der

Lernenden das Online-Angebot in den Sprachinstituten – zumindest in den brasilianischen Großstädten – für sich entdeckt haben und keinen Präsenzunterricht mehr haben wollen. Dies hat sicherlich mit den Entfernungen sowie mit der eingeschränkten Mobilität in Brasilien zu tun. Die Folge davon ist, dass viele Sprachkursanbieter ihr Präsenzangebot einschränken mussten und mit einem Kapazitätsüberschuss kämpfen, sodass einige Sprachschulen überlegen, ihre Räume zu verkaufen bzw. umzuziehen.

Insgesamt kann man behaupten, dass die Pandemie viele Herausforderungen, aber auch Möglichkeiten für DaF in Brasilien mit sich gebracht hat. Noch ist nicht absehbar, welche bleibenden Auswirkungen sie auf den DaF-Unterricht in diesem Land und der gesamten Region haben wird.

2.2 Indonesien (Dewi Kartika Ardiyani)

Die Regierung Indonesiens reglementierte die Bildung während der COVID-19-Pandemie deutlich. Öffentliche Richtlinien im Bildungsbereich, die von der Regierung durch Rundschreiben Nr. 3 und Nr. 4 des Ministers für Bildung und Kultur von 2020 herausgegeben wurden, vermittelten Vorgaben zur Ausgestaltung des Lernens während der COVID-19-Pandemie. Das Lernen von zu Hause aus erfolgte unter folgenden Bedingungen:

1. Der Fern-Unterricht wurde durchgeführt, um den Schüler*innen eine sinnvolle Lernerfahrung zu bieten, ohne dass sie mit den Anforderungen belastet wurden, alle vom Lehrplan festgelegten Leistungen zu erbringen;
2. das Lernen sollte sich auf die Vermittlung von Lebenskompetenzen konzentrieren, auch in Bezug auf die COVID-19-Pandemie;
3. beim Lernen von zu Hause aus konnten Lernaktivitäten und -aufgaben je nach Interesse und Bedingungen der Schüler*innen variieren, einschließlich der Berücksichtigung des mangelnden Zugangs zu digitalen Lernangeboten;
4. Produkte der Online-Aktivitäten erhielten qualitatives Feedback von den Lehrenden, ohne dass Noten gegeben werden mussten (Kemdikbud, 2020).

Das Bildungsministerium beschloss, dass alle Aktivitäten inklusive Prüfungen an den Schulen und Universitäten in digitalen Formaten durchgeführt werden sollten. Deshalb erhielten alle Schüler*innen und Student*innen vom Staat finanzielle Unterstützung für einen Internetanschluss. Darüber hinaus wurden Plattformen für den Unterricht an Schulen und Universitäten vorbereitet. Um den Online-Unterricht gut zu gestalten, gab es für Lehrende Angebote, an verschiedenen Seminaren und Workshops mit dem Thema „Digitalisierung des Unterrichts“ teilzunehmen. Für die Deutschlehrenden kamen die Angebote nicht nur von der Regierung, sondern auch von Schulen, Universitäten und dem Goethe-Institut Indonesien.

2.2.1 Medieneinsatz an der Universitas Negeri Malang

Beim E-Learning wurden Learning-Management-Systeme (LMS) und Learning-Content-Management-Systeme (LCMS) verwendet, beispielsweise die Plattformen *Caroline*, *Moodle*, *Dokeos* und *A-Tutor* (Maudiarti, 2018).

Exemplarisch wird hier ein Konzept der Universitas Negeri Malang (UM) vorgestellt. An der UM wurde das LMS *SIPEJAR* (*Sistem Pengelolaan Pembelajaran*) verwendet. Dieses System war an das akademische Verwaltungssystem gekoppelt, sodass der Lernprozess der Studierenden überwacht werden konnte. Bei der Umsetzung des Lehrplans mussten mindestens 30 % des Unterrichts synchron stattfinden, der Rest asynchron. Das bedeutet, dass im Unterricht ein Blended-Learning-Konzept benutzt wurde. Die Aktivitäten sollten die Lernenden zusätzlich darin schulen, beim Lernen Technologie zu nutzen und digitale Kompetenzen für das Lehren zu erwerben.

Im Vorgriff auf die rasante Entwicklung der Technologie hat die UM das Center for Excellence in Higher Education Science and Technology – Disruptive Learning Innovation (PUI-PT DLI) gegründet. Im PUI-PT DLI wurden Materialien nach den Prinzipien des personalisierten, des ubiquitären und des gamifizierten Lernens sowie des *One-Stop-Learning* entwickelt. One-Stop-Learning ist ein Lernkonzept, das eine Anwendung für das E-Learning nutzt, die viele Lernaktivitäten (*all in one*) umfasst. Dies bedeutet, dass sowohl Lehrende als auch Schüler*innen in einer Anwendung verschiedene Arten von E-Learning-Aktivitäten durchführen können. One-Stop-Learning basiert auf der Annahme, dass die Studierenden in Zukunft ihr Lernen mit allen vorhandenen elektronischen Geräten selbstständig nach ihren Bedürfnissen gestalten.

Mit Online-Kursen und einer Vielzahl von didaktischen Szenarien – darunter *enrichment* (Kombination des Online- und Offline-Unterrichts), Online-Lernen, Interaktion und Zusammenarbeit, offene Bildungspraxis, Spiel und Simulation, Adaptivität und Selbststudium – konzentriert sich die UM auf die Prinzipien des hybriden Lernens. Der Hauptzweck des Einsatzes der E-Learning-Komponente besteht darin, aktives Selbstlernen in einem digitalen Umfeld zu ermöglichen und zu etablieren. Es geht auch um die bewusste und gewollte Mischung von Offline- und Online-Komponenten in mobilen/digitalen Szenarien, die auf dem eigenen Gerät während der Präsenzphase und in physischen Lernräumen individuell gestaltet werden können.

2.2.2 Herausforderungen der Umsetzung des Hybrid-Lernens

Basierend auf den Ergebnissen der Bewertung der Fernunterricht-Aktivitäten durch das Ministerium für Bildung und Kultur in den letzten drei Monaten waren nur 51 % der Fernunterricht-Aktivitäten effektiv (Kemdikbud, 2020). In der Praxis des hybriden Lernens gab es viele Hindernisse und Einschränkungen im Zusammenhang mit Problemen beim Internetzugang, beim Zugang zu Geräten oder Anwendungen sowie dem Fehlen eines Stromnetzes. Die Probleme traten vor allem in unterentwickelten Gebieten in äußerster Randlage auf, wo es nach wie vor Schulen ohne Strom und Internet gibt. Nach Widodo und

Nursaptini (2020) beeinflussen einige weitere Faktoren das Online-Lernen in Indonesien, wie Medienmerkmale, Lernkontext, Technologie und Lernendenmerkmale.

Die Probleme, die beim Hybrid-Lernen weiterhin auftreten, umfassen die mangelnde Interaktion der Lernenden mit Lehrenden und anderen Kommiliton*innen von Angesicht zu Angesicht. Die Lernenden müssen persönlich begleitet werden, da es nicht reicht, nur auf Nachrichten zu antworten oder virtuell „Hallo“ zu sagen. Lehrende müssen auch beobachten können, was Schüler*innen direkt tun, damit die Übertragung von Informationen, Wissen und Strategien optimal vermittelt werden kann. Auch die Bedingungen der Lernumgebung zu Hause sind in einigen Fällen nicht optimal, so fehlen meist ruhige Arbeitsplätze. Hinzu kommen begrenzte Kenntnisse von Schüler*innen und Eltern in Bezug auf die Technologie, um Online-Lernangebote effektiv zu nutzen. Daher sind gemeinsame Anstrengungen, insbesondere der Lehrenden, erforderlich, um eine Art des Online-Lernens mit angemessenen Lehrmaterialien zu erschaffen, das von den Schüler*innen leicht verstanden wird.

2.3 Deutschland (Tamara Zeyer)

Die Lage im Jahr 2020 ist am besten als großes Durcheinander zu beschreiben. Da sich in den letzten zwanzig Jahren zumindest an deutschen Schulen noch kein digitaler Habitus im Bereich des Lehrens und Lernens herausgebildet hat, konnte man in Deutschland die ganze Bandbreite sehr unterschiedlicher Einsatzszenarien finden: von engagiertem, mit hoher Medienkompetenz unterfüttertem originellem Lehren und Lernen bis zu medial hilflosen Distributionen von Arbeitsblättern, im schlimmsten Fall auch ohne Feedback. Da Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache in Deutschland in sehr unterschiedlichen Kontexten gelehrt und gelernt wird, hängen didaktische Szenarien der Mediennutzung mit den jeweiligen Institutionen, deren technischen Ausstattung und dem Medienkompetenzstand von Lehrenden zusammen. Gamper et al. betonen in der Einführung in ihren Sammelband zum Zweitspracherwerb unter Pandemiebedingungen, dass „die Bedürfnisse und Bedarfe Zugewanderter weder im öffentlichen Diskurs noch in der Forschung die notwendige Aufmerksamkeit“ erfahren haben (Gamper et al., 2021, S. 10). Wie in vielen Teilen der Welt blieben Schulen und weitere Bildungsinstitutionen während des Lockdowns wochenlang geschlossen und waren deswegen gezwungen, auf digitale synchrone und asynchrone Formate umzustellen. Die Autorinnen beziehen sich auf mehrere Studien zu pandemiebedingten digitalen Formaten im schulischen Kontext und fassen zusammen,

dass synchrone Lernumgebungen in Form von Videokonferenzen im Vergleich zu asynchronen Lernangeboten, bei denen Materialien und Aufgaben zwar teils digital per Mail oder Lernplattform abgerufen, aber weitgehend selbstständig bearbeitet werden müssen, nicht die Regel darstellten. (Gamper et al., 2021, S. 14)

Dies kann äußerst problematisch für DaZ-Lernende im Kindes- und Jugendalter sein, wenn auch ihre Eltern sie aufgrund eigener geringer Deutschkenntnisse nicht unterstützen können.

Da sich die Bandbreite unterschiedlicher Lernkontexte nicht in Details beschreiben lässt, wird im Folgenden exemplarisch auf die Konzepte des Medieneinsatzes im DaF*Z-Unterricht für Erwachsene eingegangen. Erwachsene DaF*Z-Lernende können Sprachkurse in Volkshochschulen (VHS), bei Bildungsträgern, in Sprachschulen, Goethe-Instituten oder universitären Sprachzentren besuchen. Während die Umstellung auf digitale Formate in universitären Kontexten von den Richtlinien der jeweiligen Hochschulen abhängig war, orientierten sich Volkshochschulen und Bildungsträger an den Vorgaben des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Dabei war es nicht unproblematisch, trotz der Umstellung bestimmte Gruppen, wie beispielsweise noch nicht alphabetisierte Personen oder Lernende ohne Internetzugang, zu erreichen (BAMF, 2020a, S.13). Die Sprachlehrrangebote des BAMF wurden nicht komplett digitalisiert, sondern je nach Ausstattung der Bildungsträger wurden unterschiedliche Unterrichtsmodelle angeboten. Dabei variieren sie wie folgt (BAMF, 2020b):

1. Präsenzunterricht in ausreichend großen Räumlichkeiten
2. Virtuelles Klassenzimmer
3. Präsenzunterricht mit Livestream-Übertragung in zweiten Kursraum
4. Präsenzunterricht mit zugeschaltetem virtuellem Klassenzimmer
5. Präsenzunterricht mit einer Lehrkraft in zwei Kursräumen

Im sechsseitigen Trägerschreiben werden die Unterrichtsmodelle sowie die Mindeststandards zur Qualität der digitalen Teile dargelegt. Die Umstellung auf teil- oder volldigitale Unterrichtsmodelle war eine Herausforderung nicht nur für Lernende, sondern auch für Lehrkräfte; insbesondere für diejenigen, die vor der Pandemie kaum Erfahrung mit digitalen Werkzeugen im Sprachunterricht hatten. Jedoch entdeckten viele von ihnen durch den Digitalisierungszwang für sich neue Werkzeuge und Formate. Die Anzahl der Nutzer*innen des vhs-Lernportals, des kostenfreien digitalen Lernangebotes des Deutschen Volkshochschul-Verbands e.V. (DVV), ist seit April 2020 enorm gestiegen. Die Corona-Krise wurde als „Beschleuniger der Digitalisierung“ bezeichnet (Zanker, 2020, S.29). Mittlerweile kehren die meisten Lernenden und Lehrenden zum Präsenzunterricht zurück. Es stellt sich die Frage, ob die Digitalisierung des DaF*Z-Unterrichts weiter voranschreitet oder man zu den gewohnten Formaten zurückwechselt.

3 Debatte und Statements im Podium

Die abschließende Umfrage im gesamten Plenum erfolgte mittels der Umfrage-Software *Mentimeter* und bezog sich auf bildungspolitische Vorgaben und technische Rahmenbedingungen zur Integration von digitalen Medien in den

Unterricht der Teilnehmenden des Podiums Plus. Da die Umfrage anonym gestaltet war, lässt sich nicht herausfinden, in welchen Ländern welche Vorgaben und technischen Möglichkeiten für den Medieneinsatz vorherrschten.²

Bezüglich der politischen Vorgaben wurden 36 Einträge im *Mentimeter* gesammelt, die eine große Bandbreite abbilden: von überhaupt keinen Vorgaben bzw. keine sind bekannt, über den Widerspruch zwischen Absicht und Realität bis zur aktiven Förderung der Digitalisierung von Bildungsinstitutionen. Während in einigen Ländern hybride Formate „ausdrücklich als NICHT erwünscht“ bezeichnet wurden oder sogar verboten waren, wurde der Medieneinsatz in anderen Ländern erwünscht, erwartet und gefördert. Seitens der Bildungsinstitutionen wurde Digitalisierung durch das Beschaffen technischer Ausstattung und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte realisiert. Als problematisch wurden der fehlende Internetzugang sowie die geringe Bereitschaft von Lehrkräften, digitale Medien in den Unterricht zu integrieren, wahrgenommen. Drei Antworten lassen sich den Vorschriften in Deutschland zuordnen: Laut *DigitalPakt Schule*³ sind Schulen in Deutschland verpflichtet, die Förderung der Medienkompetenz in ihre Curricula aufzunehmen. Zwei weitere Antworten beziehen sich auf Anbieter von Integrationskursen, bei denen der Online-Unterricht in Integrationskursen gestattet wurde, jedoch erst ab dem 4. Modul (ab Niveau A2.2).

Die technischen Rahmenbedingungen waren ebenfalls sehr unterschiedlich (38 Beiträge). Als häufigstes Problem wurde eine schlechte Internetverbindung genannt. In einigen Antworten bezog sich dieser Aspekt auf Bildungsinstitutionen, in anderen auf den privaten Kontext. Genauso unterschiedlich sah es mit Endgeräten aus: Während in einigen Ländern Lehrende und Lernende mit Laptops versorgt wurden, die Räume mit iPads, PC und Beamer, SmartTV ausgestattet waren, mussten in anderen Ländern Studierende und Lehrkräfte Laptops privat bereitstellen.

Insgesamt zeigten die Beiträge in der *Mentimeter*-Umfrage, dass die Pandemie weltweit für die Förderung der Digitalisierung im Bildungsbereich sorgte. Lizenzen für Lernplattformen und Videokonferenztools wurden zur Verfügung gestellt und werden weiterhin trotz Präsenzunterricht verlängert und benutzt. Als defizitär wurde angemerkt, dass, obwohl die technische Ausstattung und Software-Lizenzen zur Verfügung gestellt wurden, kaum über didaktische Konzepte nachgedacht wurde. Die Schulungen für Lehrkräfte hätten und haben weiterhin Ausbaupotenzial. Als Best-Practice-Beispiel wurden die technische Ausstattung im Klassenzimmer, digitale Unterrichtspakete und Dienststrecker für Lehrkräfte in Kombination mit einer Hotline für technischen Support genannt.

-
- 2 Die Erlaubnis, die Umfrageergebnisse für diesen Beitrag nutzen zu dürfen, wurde mündlich geäußert, dafür danken wir allen Beteiligten.
 - 3 Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (o. D.): <https://www.digitalpaktschule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html>.

Die Teilnehmenden teilten zudem ihre Erkenntnisse und Erfahrungen, die sie mit digitalen Medien in der Pandemie-Zeit gemacht haben. Die Krisensituation wurde als Schub für den Medieneinsatz im Unterricht genannt. Viele erkannten für sich die Potenziale, die der Medieneinsatz anbietet: „Toll, dass das Digitale vorankommt.“ Neben konkreten Tools wie *GatherTown*, *Flipgrid* oder *Cryptpad* wurden didaktische und unterrichtspraktische Aspekte für den sinnvollen Einsatz digitaler Medien gesammelt. Häufiger Medien- und Methodenwechsel und kürzere Unterrichtssequenzen, eine ausgewogene Kombination von Tools sowie abwechslungsreiche Aktivitäten tragen zur Unterrichtsqualität im virtuellen Raum bei. Aktivierte Kameras im Online-Unterricht sind unabdingbar, ein Stehpult ist wünschenswert, damit man nicht den ganzen Tag am Computer sitzt. Auch die Gefahr der „Überdosis“ des Digitalen wird durch die Antwort „Internet abdrehen“ verdeutlicht. Für die Förderung einzelner Fertigkeiten wurden neue Zugänge dank digitaler Medien gefunden: Die Problematik einer unleserlichen Schrift entfällt bei digitalen Texten, die Funktionen zum Markieren und Kommentieren sowie Tools zum kollaborativen Schreiben wurden als praktikabel und didaktisch wertvoll erkannt. Aufgenommene Sprechtexte ermöglichen eine individuelle und diskrete Korrektur.

Schließlich wurde der Lehrkraft eine zentrale Rolle zugeschrieben: „Es kommt sehr auf die Lehrperson an, egal ob im Präsenz- oder Online-Unterricht.“ Dabei muss man als Lehrkraft bereit sein, im Online-Unterricht nicht alles kontrollieren zu wollen und offen auf neue Herausforderungen zu reagieren: „Die Bedeutung von Ambiguitätstoleranz ist jetzt allen deutlich geworden!“

4 Zusammenfassung und Ausblick

Das Podium Plus zeigte, dass Deutsch Lehren und Lernen auf der ganzen Welt trotz unterschiedlicher sozioökonomischer Standards, infrastruktureller Ausstattung und politischer Vorgaben sehr ähnlich ablief: Sowohl die Expert*innen auf dem Podium als auch die Teilnehmenden berichteten davon, dass der Lernerfolg oftmals von guter privater Ausstattung (technisch, zeitlich und räumlich) der Lernenden, die von zuhause aus lernen mussten, abhing. Hierbei wurde als problematisch empfunden, dass die Schere zwischen wohlhabenden und ärmeren Lernenden sowohl innerhalb eines Landes als auch global durch die Pandemie weiter auseinanderging. Auch war es entscheidend, dass die Lehrenden offen für die neue Art des Unterrichts waren und kreativ mit der neuen Situation umgingen. Die Herausforderung für Bildungsinstitutionen wie auch die Bildungspolitik wird es sein, mit der zugenommenen Heterogenität der Leistung der Lernenden, bedingt durch ihre unterschiedlichen Möglichkeiten, zuhause zu lernen, umzugehen. Durch die Pandemie wurde digitales Lernen weltweit bestärkt, zukünftig muss basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen entschieden werden, welche Modi weiterhin beibehalten werden und bei welchen Verfahren eine Rückkehr zu oder Verknüpfung mit analogen Angeboten zielführender ist.

Literatur

- Biebighäuser, K. (2022). Auswirkungen von Corona und Digitalisierung auf das Deutschlernen und -lehren. *gfl-journal*, 2022 (1), 1–17.
- Braun, A. & Klimaszyk, P. (2022). Aktivierung und Interaktion durch digitale Medien. Themenheft „Interaktion – digital und vernetzt“. *Fremdsprache Deutsch*, 66, 3–10. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2022.66.03>
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2020a). *Migrationsbericht 2020. Migration im Schatten der Pandemie*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Migrationsberichte/MB-2020/migrationsbericht-2020-politikkapitel.pdf?__blob=publicationFile&v=5
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2020b). *Anlage 1 zum Trägergerrundschreiben Integrationskurse 14/20. Mögliche Modelle der Weiterführung und Wiederaufnahme der Integrationskurse*. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Integrationskurse/Kurstraeger/Traegergerrundschreiben/Anlagen/2020/traegergerrundschreiben-20200629-14-anlage1.pdf?__blob=publicationFile&v=2
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (o. D.). *DigitalPakt Schule*. <https://www.digitalpaktschule.de/de/was-ist-der-digitalpakt-schule-1701.html>
- Ferreira, M. V., Marques-Schäfer, G. & Bolacio Filho, E. (2022). DaF an öffentlichen Schulen am Beispiel eines Projekts in Rio de Janeiro. *Pandaemonium Germanicum*, 25 (45), 1–28. <https://doi.org/10.11606/1982-883725451>
- Freitas, D. & Pupp Spinassé, K. (2021). Fremdsprachenunterricht auf einmal digital. Herausforderungen für die Lehrpraxis in Brasilien. In Ch. M. Ersch & M. Grein (Hrsg.), *Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen* (S. 55–69). Frank & Timme.
- Gamper, J., Hövelbrinks, B. & Schlauch, J. (2021). Möglichkeiten und Unmöglichkeiten des Zweitspracherwerbs unter Pandemiebedingungen. Eine Einführung in den Band. In J. Gamper, B. Hövelbrinks & J. Schlauch (Hrsg.), *Lockdown, Homeschooling und Social Distancing – der Zweitspracherwerb unter akut veränderten Bedingungen der COVID-19-Pandemie* (S. 9–28). Narr Francke Attempto.
- Hallet, W. (2020). Digitales Distanzlernen mit komplexen Aufgaben. In *Hallets Language Chanel*. <https://www.youtube.com/watch?v=KfyYc65tts&list=UUQ7ze78LFnWNVjSurOp9VVMQ&index=3&t=568s>
- Kemdikbud (2020). *Infografis hasil monitoring dan evaluasi pelaksanaan pjj – Google Search*. <https://lpmpdki.kemdikbud.go.id/wp-content/uploads/2020/08/HASIL-MONEV-PJJ-2020-1.pdf>
- Maudiarti, S. (2018). Penerapan e-learning di perguruan tinggi. *Perspektif Ilmu Pendidikan*, 32 (1), 51–66. <https://doi.org/10.21009/PIP.321.7>
- Ministério da Educação (MEC) (2020). *Comitê de emergência do MEC define primeiras ações contra o coronavírus*. Governo do Brasil, Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. <http://portal.mec.gov.br/>

component/content/index.php?option=com_content&view=article&id=86341:comi-te-de-emergencia-do-mec-define-primeiras-acoas-contr-o-coronavirus-&catid=33381&Itemid=86

- Senhoras, E. M. (2020). Coronavírus e Educação: análise dos impactos assimétricos. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 2 (5), 128–136. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3828085>
- Stanke, R. C. S. F. & Ferreira, M. V. (2022). Sobre aprendizagens e perspectivas do ensino remoto de língua alemã: introdução ao dossiê temático. *Pandae-monium Germanicum*, 25 (47), 1–12. <https://doi.org/10.11606/1982-883725471>
- Widodo, A. & Nursaptini, N. (2020). Problematika Pembelajaran Daring dalam Perspektif Mahasiswa. *ELSE (Elementary School Education Journal): Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran Sekolah Dasar*, 4 (2), 100–115. <http://dx.doi.org/10.30651/else.v4i2.5340>
- Zanker, C. (2020). Per Deutschkurs in die digitale Zukunft. In der Corona-Krise hilft das vhs-Lernportal, Sprachkenntnisse aufzufrischen, und begeistert Lehrkräfte für Digitales. *dis.kurs. Das Magazin der Volkshochschulen*, (2), 28–29.

B – Innovationen und Herausforderungen im digitalen Fremdsprachenunterricht

Systematischer Überblick virtueller Austausche im Fremdsprachenbereich. Einflussfaktoren, Potenziale und Herausforderungen

Mihaela Markovic

Virtuelle Austausche im Fremdsprachenbereich blicken bereits auf dreißig Jahre Praxiserfahrungen und Forschungsergebnisse zurück. Sie werden in vielfältiger Art und Weise im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht und in der Ausbildung von angehenden Fremdsprachenlehrenden umgesetzt. In dem Beitrag wird der aktuelle Systematisierungsbedarf im Fachbereich hergeleitet und die geplante Vorgehensweise des zugehörigen Dissertationsvorhabens vorgestellt, welches das Ziel verfolgt, die bisherigen Forschungsergebnisse anhand ausgewählter Kriterien für unterschiedliche Zielgruppenkonstellationen, Bildungsformen und Kompetenzbereiche mit einer Metastudie zu systematisieren und die Besonderheiten von virtuellen Austauschen im Fremdsprachenbereich aufzuzeigen.

1 Einleitung

Wir leben in einer globalisierten, kulturell vielfältigen und mehrsprachigen Gesellschaft, was sich allgemein im Bildungswesen und konkret in immer diverseren und heterogeneren Klassenzimmern widerspiegelt. Dies verlangt von Lehrenden und Lernenden nicht zuletzt auch nachhaltiges Handeln, Weltoffenheit, Toleranz und kulturellexives Lernen. Aus dem aktuellen Bildungsmonitor 2022 in Deutschland geht hervor, dass insbesondere Digitalisierung und globale Zusammenarbeit in allen Bildungsbereichen gestärkt und gefördert werden müssen, um Teilhabe und Bildungschancen zu erhöhen (INSM, 2022, S. 94, S. 183). Dies soll durch digitale Unterrichtsmethoden und den Ausbau von entsprechenden Kompetenzen erreicht werden (INSM, 2022, S. 8, S. 81). Eine effektive Möglichkeit, Digitalisierung und Internationalisierung gewinnbringend in den Fremdsprachenunterricht und die Lehrendenausbildung zu integrieren, stellen u. a. auch virtuelle Austausche (engl. *virtual exchanges*; im Weiteren VA) dar. Der Artikel stellt zunächst einführend das Thema VA anhand wesentlicher Aspekte vor und benennt anschließend Bedarfe und Desiderata, um in das angestrebte Dissertationsvorhaben überzuleiten. Das Ziel des Vorhabens ist es, VA im Fremdsprachenbereich mit besonderem Fokus auf DaF durch eine Metastudie zu systematisieren, um das verfügbare Wissen zu VA zu erschließen und leichter zugänglich zu machen.

2 Virtuelle Austausch

2.1 Definition

VA stellen eine besondere Form hybrider Bildungsräume dar, bei der Lernende zweier oder mehrerer geografisch entfernter Orte digital und kollaborativ interagieren. Sie sind Lehr-/Lernszenarien, welche die vielfältigen Möglichkeiten digitaler Medien mit den Lernformen des kollaborativen Arbeitens und (inter-)kulturellen Lernens verbinden (O'Dowd, 2022). Den teilnehmenden Lehrenden und Lernenden ermöglichen sie vergleichsweise kostengünstig und umweltschonend, internationale Erfahrungen zu sammeln sowie Lerninhalte in fachliche und globale Zusammenhänge zu stellen, indem diese direkt in internationalen Lernendenteams bearbeitet werden. In der Regel werden VA von mindestens zwei kooperierenden Lehrenden gemeinsam initiiert, organisiert und gestaltet sowie in deren jeweilige lokale, reguläre Lehrveranstaltungen implementiert.

VA sind komplexe Lehr-/Lernszenarien (Schneider, 2020), die in vielfältiger, flexibler Art und Weise in unterschiedliche Bildungskontexte integriert werden können (Dooly & Vinagre, 2021). Die Besonderheiten umfassen aus methodisch-didaktischer Sicht die vielseitigen Gestaltungsmöglichkeiten der Zielgruppenkonstellationen, des Ablaufs, der Zielsetzungen (die unter den Lernendengruppen auch variieren oder unterschiedlich sein können), der Aufgaben und digitaler Medien und Werkzeuge, um nur einige zu nennen. Für das Gelingen von VA sind eine enge kollaborative Zusammenarbeit der Lehrkräfte und eine entsprechende Qualifikation essenziell (Nissen & Kurek, 2020; Vinagre, 2016). Bei Qualifizierungsangeboten, oft in Form von Expert*innenworkshops oder Online-Kursen, werden insbesondere der pädagogische Wert kollaborativer und internationaler Zusammenarbeit und lernendenorientierte Ansätze hervorgehoben. Im Zentrum der Fortbildungen stehen oft das erfahrungsbasierte und entdeckende Lernen mit entsprechenden Reflexionsphasen. Die Lehrenden erwerben in den Qualifikationen organisatorische, pädagogische und digitale Kompetenzen zur erfolgreichen Organisation und Durchführung von VA (Vinagre, 2016).

2.2 Förderung

Virtuelle Mobilität und VA haben während der Covid-19-Pandemie, insbesondere durch die Umstellung der Präsenzlehre in digitale und hybride Formate und der eingeschränkten physischen Mobilität, an Relevanz gewonnen (O'Dowd, 2022). VA boten in dieser Zeit eine optimale Möglichkeit für Lernende, distanzübergreifend in Interaktion zu treten und somit eine Alternative zu physischen Mobilitätsprogrammen. Hierbei ist jedoch wichtig zu betonen, dass VA nicht in Konkurrenz zur physischen Mobilität stehen, sondern diese vorbereiten oder ergänzen können (O'Dowd, 2022, S. 9). Eine Kombination von kurzzeitigen virtuellen und physischen Austauschphasen stellen z. B. die *Blend-*

ed Intensive Programmes (BIP) im aktuellen Erasmus+-Programm (2021–2027) dar (DAAD, 2022).

In den letzten Jahren entwickelten sich zahlreiche europäische und weltweite Initiativen sowie Programme, z. B. seit 2005 das *eTwinning-Programm* mit entsprechendem Portal, seit 2010 das amerikanische *SUNY-COIL Center*, das *INTENT-Projekt* (2011–2014), das *EVALUATE-Projekt* (2017–2019), das *EVOLVE-Projekt* (2018–2020), und das *Erasmus+-Virtual-Exchange-Projekt*, kurz *EVE+* (2018–2020) (Helm et al., 2020; O’Dowd, 2018).

Die Initiativen und dazugehörigen empirischen Studien (u. a. Baroni et al., 2019; Jager et al., 2021) waren und sind wichtige Bemühungen, die Bekanntheit von VA im Bildungsbereich zu steigern. Aus den Initiativen heraus, hier vor allem aus dem *INTENT-Projekt*, entwickelten sich weitere internationale Initiativen, wie z. B. die interdisziplinäre Organisation *UNICollaboration* zur Unterstützung und Erforschung von VA im internationalen Hochschulbereich sowie die themenspezifische Fachzeitschrift *Journal of Virtual Exchange* (O’Dowd, 2021). Im deutschsprachigen Raum wird beispielsweise innerhalb der Initiative *Nationale Bildungsplattform* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung ein kollaboratives Assistenzsystem für virtuelle Austausche (*VE-Collab, Virtual Exchange Collaboration*) zur Unterstützung und Qualifikation von Hochschullehrenden, die VA organisieren oder Interesse an VA haben, von der Universität Leipzig, dem Institut für Angewandte Informatik e. V. und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst e. V. entwickelt.¹

Trotz der zunehmenden Bekanntheit von VA (Jager et al., 2021) und den genannten Unterstützungsinitiativen sind diese vielfältigen und komplexen Projekte weiterhin Hindernissen bei der nachhaltigen und gezielten Implementierung ausgesetzt (Helm et al., 2020; Würffel, 2016). Derartige Herausforderungen sind beispielsweise die fehlende Bekanntheit von VA als hochschuldidaktisches Instrument zur Anreicherung der Lehre und zur Verstärkung von Internationalisierung, eine aufwendige Suche und Etablierung konstanter VA-Partnerschaften, zeitintensive Vorbereitung und Abstimmung (unterschiedliche Zeitzonen, Integration des VA in unterschiedliche Lehr- und Lernsettings), fehlende digitale und mediendidaktische Kenntnisse sowie entsprechende institutionelle Unterstützungsstrukturen und Anreize (Helm et al., 2020; Würffel, 2016).

2.3 Begriffsvielfalt

Eine der ersten Herausforderungen, denen man bei der Suche nach Forschungs- und Praxisprojekten begegnet, ist die begriffliche Vielfalt (u. a. Telekollaboration, *COIL – Collaborative Online Intercultural Learning, Virtual Teams*), die zur Bezeichnung von VA verwendet wird. Im Fremdsprachenbereich und parallel dazu entwickelten sich in unterschiedlichen Fachbereichen und Bil-

1 Mehr Informationen zum *VE-Collab-Projekt*: <https://bildungsraum.de/display/PROJ/2022/10/24/VE-Collab%2C+ehem.+KAVAQ2%3A+Virtuelle+Austausche+zur+Qualifikation+von+Lehrenden>.

dungs- und Forschungskontexten zahlreiche Termini für virtuelle Kollaborations- und Austauschprojekte (O'Dowd, 2018, S.4).

Aktuell tendieren viele Forschende und Studien zur Verwendung von *Virtual Exchange* hin zu einer Art Schirm- oder Sammelbegriff (O'Dowd, 2022, S.2). Die derzeit dominante diskursive Verwendung der Bezeichnung wurde insbesondere durch die Gründung der *Virtual Exchange Coalition* (2011) und des Netzwerks *UNICollaboration* (2016) beeinflusst (O'Dowd, 2018, 2021). Oft wird hier der Terminus sowohl fachbezogen als auch fächerübergreifend, entweder synonym zu anderen Bezeichnungen oder als Oberbegriff verwendet. O'Dowd (2018) verdeutlicht das Phänomen der umfangreichen Begriffsvielfalt, in der sich aber auch zeigt, dass einige Begriffe spezifischen Disziplinen oder auch Fachbereichen zugeordnet werden können, z.B. wird Telekollaboration überwiegend im Fremdsprachenbereich verwendet. Gerade durch die Vielfalt und die zahlreichen Definitionen kann aber eine zusammenhängende Einordnung und Berücksichtigung relevanter Forschungsergebnisse eine große Herausforderung darstellen, was sich nachteilig auf die Bekanntheit und Umsetzung (Rubin, 2016, S.263) sowie letztlich auch negativ auf die Qualität von VA in Praxis und Forschung auswirken kann. Zudem werden viele dieser Begriffe (Telekollaboration, Online Intercultural Exchange, E-Tandems), aus dem Fremdsprachenbereich stammend, oft synonym verwendet, obwohl sie meist unterschiedliche Implikationen und Methodik, die zum Einsatz kommt, innehaben und verfolgen (Zink, 2019, S.31). Erschwerend hinzu kommt, dass diese Begriffsvielfalt stetig weiter zunimmt, z.B., wenn einzelne Forschende oder Förderprogramme neue Bezeichnungen einführen, die sich in der Bedeutung zunächst kaum zu unterscheiden scheinen, wie z.B. der Begriff *International Virtual Academic Collaboration* (IVAC) des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD, 2020).

Die heterogene Terminologie mit den zugehörigen zahlreichen Definitionen erschwert eine zusammenhängende Einordnung und Berücksichtigung relevanter Forschungsergebnisse in einer kaum überschaubaren Anzahl an Publikationen, insbesondere im Fremdsprachenbereich.

2.4 VA im Fremdsprachenbereich

Erste praktische Berichte über Initiativen und Projekte im Fremdsprachenbereich haben ihre Anfänge in den 1980er Jahren. Als erste Beispielprojekte werden E-Mail-Projekte zwischen Partnerklassen in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts erwähnt (Cummins & Sayers, 1996), parallel entwickelten sich E-Tandem-Initiativen, im deutschsprachigen Raum erschienen z.B. der „Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet“ von Brammerts und Little (1996) und in den 1990er Jahren erste wissenschaftliche Studien und Publikationen (Tella, 1991; Warschauer, 1996). Insbesondere die zeitlichen Parallelen in der Entwicklung unterschiedlicher digitaler Medien und Portale für den internationalen Partnerklassenaustausch, die Entwicklung des computerunterstützten Sprachenlernens und kooperativen Lernens und der interkultu-

rellen Pädagogik Ende der 1990er Jahre begünstigten VA (Dooly & O'Dowd, 2012). Das Aufkommen digitaler Medien und Werkzeuge und deren Einsatzpotenziale im Fremdsprachenunterricht spiegeln sich auch im VA-Bereich gut wider, denn die Möglichkeiten werden in VA häufig erprobt, wie die folgende Auswahl älterer und neuerer Studien aus dem DaF-Bereich zeigt, so z. B. virtuelle Begegnungswelten wie *Second Life* (Biebighäuser, 2014), der Einsatz von sozialen Netzwerken wie *Facebook* (Zink, 2019) oder *WhatsApp*-Tandems (Biebighäuser & Marques-Schäfer, 2020).

VA-Studien demonstrieren zahlreiche Potenziale, sowohl für den Fremdsprachenunterricht als auch für die Lehrendenprofessionalisierung (Dooly & Vinagre, 2021). VA können unterschiedliche pädagogische, methodisch-didaktische, institutionelle bzw. bildungspolitische Zielsetzungen verfolgen. Von Anfang an erkannte man im Fremdsprachenunterricht den Wert des authentischen, kommunikativen Austauschs mit L1-Sprechenden und den Mehrwert des (inter-)kulturellen Lernens im Setting zwischen unterschiedlichen L1-Lernendengruppen, die in sozialen Austausch, etwa im Rahmen von E-Tandems, treten. Die Forschungsergebnisse der letzten Jahre (u. a. Schenker, 2012; Ware, 2005; Zink, 2019) weisen zahlreiche Resultate und Implikationen für das Fremdsprachenlernen auf, wobei sprachliche, kommunikative Kompetenz und die (inter-)kulturelle Kompetenz am häufigsten im Zentrum der empirischen Untersuchungen stehen (Lewis & O'Dowd, 2016). Derzeit ist eine Entwicklung zur Förderung kritischer, globaler Kompetenzen (z. B. Hauck, 2019; Müller-Hartmann & Hauck, 2022; O'Dowd, 2021) zu beobachten, die sich u. a. an dem Referenzrahmen der Nachhaltigkeitsziele des 21. Jahrhunderts orientieren.

Für angehende Lehrende stellen VA einen Austausch- und Erprobungsraum dar, um erste Unterrichtserfahrungen zu sammeln und zu reflektieren, um über fachliche und pädagogische Potenziale von VA nachzudenken und dabei auch VA als Instrument für den Fremdsprachenunterricht wahrzunehmen. Ein konkretes Beispiel hierfür ist das Gießener Elektronische Praktikum (GEP), bei dem (angehende) Lehrende Fremdsprachenlernende digital unterrichten und dabei erste Unterrichtserfahrungen sammeln. Gerade GEP hat eine lange Tradition in der universitären Ausbildung von DaF-Lehrenden. GEP-Projekte wurden Ende der 1990er Jahre von Rösler und Tamme ins Leben gerufen und werden bis heute fortgesetzt, wobei über die Zeit unterschiedliche Szenarien und digitale Kommunikationsmöglichkeiten unter vielfältigen Bezeichnungen (u. a. E-Mail-Tutorium, eAustausch, telekollaboratives Projekt) erprobt worden sind (Rösler, 2014; Würffel & Schumacher, 2022).

Die unterschiedlichen Austauschformate, die sich mit der Zeit entwickelt haben, sind immer vielfältiger geworden und variieren u. a. stark in den Zielgruppenkonstellationen, den Zielsetzungen, den Austauschsprachen, den Aufgaben und dem methodischen Vorgehen. Würffel und Schumacher (2022) schlagen hierfür eine erste Typisierung nach Zielgruppe und Zielsetzung in zwei Varianten vor: erstens VA als Interaktionsraum für Sprachlernprozesse und kulturreflexives Lernen und zweitens VA als Reflexionsraum für Sprachlehr-

prozesse (Würffel & Schumacher, 2022, S. 144). Um weitere Formate zu identifizieren und auszdifferenzieren, ist es notwendig, zusätzliche Kriterien zu formulieren und die Einflussfaktoren auch in deren Komplexität wahrzunehmen. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass gerade die Kombinationen der Zielgruppen, hier gemeint sind (angehende) Fremdsprachenlehrende und Fremdsprachenlernende, zu ganz unterschiedlichen Varianten führen können, wobei z. B. eine gemeinsame, übergeordnete Zielsetzung für alle (Fremdsprachenlernende mit Fremdsprachenlernenden bzw. angehende Fremdsprachenlehrende mit angehenden Fremdsprachenlehrenden) oder pro Zielgruppe (unterschiedliche Fremdsprachenlernende und Fremdsprachenlehrende) verfolgt werden können. In interdisziplinären Settings wie dem *COIL*-Setting oder bei der Interaktion zwischen Lernenden mit externen Akteur*innen aus Gesellschaft, Wirtschaft oder Forschung wird die Vielfalt der Zielsetzungen noch größer. Bei der weiteren Typisierung nach Zielgruppen sind daher zudem Einflussfaktoren zu beachten, wie sie etwa Akiyama und Cunningham (2017, S. 64) in ihrer systematischen Überblicksarbeit synchroner VA untersuchten. Dabei wurden u. a. der Einsatz der Sprache (monolingual, bilingual, multilingual oder Lingua franca), die Charakteristika der Zielgruppen (L1 und weitere Fremdsprachenkenntnisse, Sprachniveau), die Dauer der VA und die Aufgabenstellung analysiert (Akiyama & Cunningham, 2017, S. 56–63). Bei der Systematisierung solcher Szenarien anhand vorliegender Ergebnisse müssen also die Einflussfaktoren gründlich erarbeitet und auch deren Zusammenhänge in Studien weiter präzisiert werden.

2.5 Herausforderungen

Um einen ersten Einblick in die Komplexität der Faktoren zu bekommen, ist es wichtig, sich bisherige Studienergebnisse anzuschauen und auch ein Augenmerk auf die Besonderheiten von VA zu legen. Bei der Durchführung von VA gibt es zahlreiche Herausforderungen, die auftreten können und folglich eine entsprechende Beachtung erfordern. Die Einflussfaktoren bzw. Gründe für „geseheiterte Kommunikation“, wie sie O’Dowd und Ritter (2006) bezeichnen, sind sehr vielfältig. Basierend auf der Zusammenfassung vorhandener (u. a. Belz & Müller-Hartmann, 2003; Ware, 2005) und eigener Studienergebnisse, lassen sich die Einflussfaktoren in vier Ebenen aufteilen, die jeweils in den kooperierenden Gruppen und bezüglich der Zwischendynamik eine relevante Rolle spielen (O’Dowd & Ritter, 2006). Die vier Ebenen umfassen: a) die sozio-institutionelle Ebene, b) die unterrichtliche Ebene, c) die individuelle Ebene und d) die interaktionale Ebene. Auf der sozio-institutionellen Ebene kann der Zugang zur Technologie und digitalen Infrastruktur hinderlich sein. Auch Zeitunterschiede im Schuljahr oder Semester sowie der Stellenwert der Zielsprache und Kultur können Herausforderungen darstellen (O’Dowd & Ritter, 2006). Auf der unterrichtlichen Ebene ist eine große Herausforderung die Organisation und Durchführung des Austauschs seitens der Lehrenden und die kollaborative Zusammenarbeit. Für Lernende können die Gruppendynamik, Gruppenzusammenstellung und Aufgaben unpassend sein. Auf der individuellen Ebene spie-

len biografische und persönlichkeitsbezogene Hintergründe der Lernenden, Motivation und Lernerwartungen eine wichtige Rolle und schließlich werden auf der interaktionalen Ebene u. a. die Einstellungen zu unterschiedlichen Kommunikationsweisen oder der Gebrauch von Humor sowie kulturelle Unterschiede als hinderlich identifiziert (O'Dowd & Ritter, 2006).

Um das erforderliche Bewusstsein für die fachbezogenen und interdisziplinären VA-Potenziale, aber auch Herausforderungen zu schaffen und somit einen breiten Einsatz des Instruments zu fördern, bedarf es im VA-Bereich einer Systematisierung (Würffel & Schumacher, 2022).

3 Bedarf und Desiderate

Es fehlt im VA-Bereich, insbesondere im deutschsprachigen Raum, ähnlich wie im Bereich des computergestützten Lernens

an substantiellen forschungsorientierten Überblickswerken zum Thema oder -artikeln zu Teilthemen [...], was dazu führt, dass viele grundlegende Ergebnisse, die in den letzten 30 Jahren erarbeitet worden sind, nicht ausreichend wahrgenommen werden. (Würffel, 2019, S. 300)

Im deutschsprachigen VA-Fachdiskurs fehlt es an einem theoretischen Fundament, das unter anderem den Zugriff der Lehrenden zu derart komplexen Projekten begünstigen könnte. Auch werden VA-Typisierungen der Umsetzungsformate in bisherigen Studien (z. B. O'Dowd, 2018; Würffel & Schumacher, 2022) oft der Komplexität der Einflussfaktoren und Rahmenbedingungen nicht gerecht (Würffel & Schumacher, 2022). Erschwerend hinzu kommt eine kaum überschaubare Anzahl an Publikationen der letzten drei Jahrzehnte, die eine zusammenhängende Einordnung und Berücksichtigung relevanter Forschungsergebnisse erschwert. Die angeführten Faktoren sind hier ursächliche Hindernisse, was „einen systematischen Zugriff in der Forschung und der Theoriebildung zu einem deutlichen Desiderat werden lässt“ (Würffel & Schumacher, 2022, S. 142).

Bisherige deutschsprachige und internationale Publikationen und Studien im Bereich VA beschäftigten sich meist mit der praktischen Beschreibung von Einzelvorhaben bzw. deren empirischer Untersuchung. Dabei lässt sich feststellen, dass die Einflussfaktoren sehr oft unsystematisch untersucht oder dargestellt werden (Dooly & Vinagre, 2021). Zudem wurden in bisherigen europäischen und weltweiten Studien kaum Beiträge aus dem deutschsprachigen Raum und dem DaF-Bereich berücksichtigt. In bisherigen systematischen Überblicksarbeiten werden oft nur englischsprachige Publikationen und deren Ergebnisse einbezogen. Um einen vertieften Einblick in das Feld und die Ergebnisse zu bekommen, ist es wichtig, in künftigen Überblicksarbeiten auch Artikel in anderen Sprachen zu inkludieren und zu berücksichtigen (Zak, 2021, S. 66). Zudem werden oft nur bestimmte Förderbereiche (z. B. interkulturelles Lernen, Avgousti, 2018) oder Zielgruppen (z. B. Fremdsprachenlehrende, Wu, 2021, 2022) untersucht. Es fehlt daher bislang an einer systematischen Überblicksar-

beit, die sowohl Theorie und Forschung verbindet, die Vielzahl an bereits vorhandenen Szenarien und (inter-)disziplinären Ergebnissen subsumiert und damit die Theoriebildung voranbringt.

4 Zielsetzung und methodische Vorgehensweise der Dissertationsarbeit

Das Ziel des geplanten Promotionsvorhabens ist es, anhand einer Metastudie bzw. systematischen Übersichtsarbeit (engl. *systematic review*) (Döring & Bortz, 2016) das verfügbare Wissen zu VA im Fremdsprachenbereich zu erschließen, zu systematisieren und theoretisch geordnet sichtbar zu machen.

Systematische Überblicksarbeiten eignen sich insbesondere, um bestehende und komplexe Forschungsergebnisse zugänglich zu machen (Wilmers et al., 2020). In den letzten Jahren haben sich diese methodisch weiterentwickelt und eine eigenständige Methodologie der unterschiedlichen Review-Arten und Verfahren präzisiert (Wilmers et al., 2020)

Die Vorgehensweise zur Systematisierung von VA der geplanten Dissertation umfasst zwei grundlegende Schritte. Zuerst soll ein Korpus bisheriger fachbezogener (Fokus im Bereich Deutsch als Fremdsprache) und interdisziplinärer VA-Literatur auf Basis einer fundierten Recherchestrategie erstellt und anhand von Inklusions- und Exklusionskriterien selektiert werden. Um nach relevanter Literatur suchen zu können, ist es bedeutend, alle vorkommenden Terminusvarianten in der Fachliteratur zum Thema zu identifizieren. Für einen solchen Überblick der Termini im VA-Bereich wird zunächst nach den unterschiedlichen Begriffen und Bezeichnungen in deutschsprachiger Literatur und Initiativen im Fremdsprachenbereich gesucht. Der aktuelle Arbeitsstand (Dezember 2022) der Recherche und Analyse der Suchbegriffe in deutschsprachigen Publikationen ist in [Abbildung 1](#) dargestellt.

Im zweiten Schritt werden die Forschungsergebnisse und Praxisbeispiele systematisch (qualitativ und quantitativ) analysiert, geordnet und dabei die möglichen VA-Varianten und ihre Potenziale für Lehrende und Lernende transparent, sichtbar und nachvollziehbar gemacht. Die Vorgehensweise beinhaltet demnach eine chronologische und systematische Übersichtsarbeit mit dem Ziel, unterschiedliche Umsetzungsformate nach Kriterien (Zielgruppe, Zielsetzung, Aufgabenstellung usw.) auf Basis vorhandener Forschungs- und Praxisliteratur (Korpus) zu typisieren. Zur besseren Veranschaulichung der subsumierten quantitativen und qualitativen Ergebnisse werden begleitend interaktive Formate der Informationsvisualisierung (z. B. Wortwolken, interaktive Karten) verwendet.

5 Fazit

Im Fremdsprachenbereich haben VA bereits eine lange Tradition und blicken auf dreißig Jahre Erfahrungs- und Ergebniswerte in Forschung und Praxis

zurück. Trotzdem fehlt es im deutschsprachigen Raum und Fachdiskurs noch immer an einem Grundlagenwerk mit theoretischem Fundament, was die Theoriebildung, Forschung, aber auch die Qualität solcher Projekte selbst begünstigen würde. Neben der inkongruenten Begriffsbestimmung fehlt es derzeit auch an einer einheitlichen, systematischen Theoriebildung und Systematisierung von Umsetzungsmöglichkeiten nach entsprechenden Kriterien.

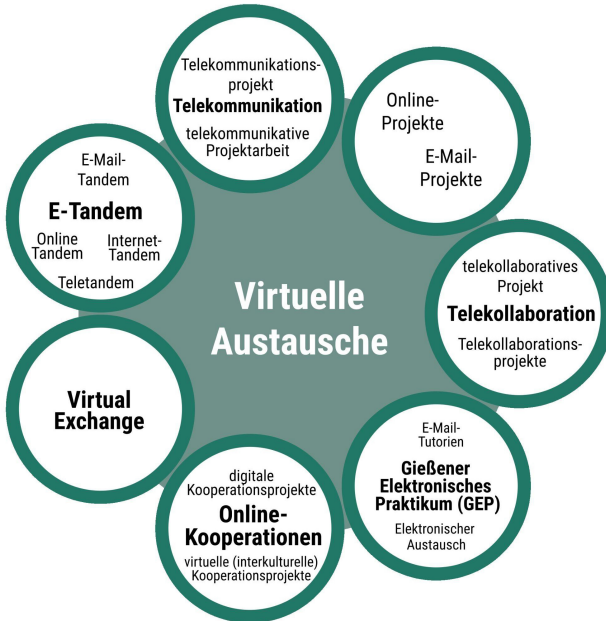


Abb. 1: Übersicht der VA-Begriffsvielfalt im Fremdsprachenbereich in deutschsprachigen Publikationen (eigene Darstellung)

Das Ziel des Dissertationsvorhabens ist die Theoriebildung zu und Systematisierung von unterschiedlichen VA-Varianten anhand internationaler und deutschsprachiger Fachliteratur in Bezug auf relevante Zielgruppen und Besonderheiten im DaF- und DaZ-Bereich. Es soll dazu beitragen, die Komplexität des Themas VA zu durchdringen und in geordneter Form sichtbar und verfügbar zu machen. Somit wird eine Grundlage für die weitere Forschung und Praxis geschaffen, auf deren Basis z. B. gezielte Studien angeregt oder auch die Entwicklung von VA-spezifischen Aus- und Fortbildungsangeboten ermöglicht werden, wodurch mittelfristig ein entscheidender Beitrag zur Bekanntheit und Qualität von VA im Fremdsprachenbereich und deren Implementierung an Schulen und Hochschulen geleistet wird.

Literatur

- Akiyama, Y. & Cunningham, D. J. (2017). Synthesizing the practice of SCMC-based telecollaboration: A scoping review. *CALICO Journal*, 35 (1), 49–76. <https://doi.org/10.1558/cj.33156>
- Avgousti, M. I. (2018). Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*, 31 (8), 819–853. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1455713>
- Baroni, A., Dooly, M., Garcés García, P., Guth, S., Hauck, M., Helm, F., Lewis, T., Mueller-Hartmann, A., O'Dowd, R., Rienties, B. & Rogaten, J. (2019). *Evaluating the impact of virtual exchange on initial teacher education: A European policy experiment*. Voillans, France. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.29.9782490057337>
- Belz, J. A. & Müller-Hartmann, A. (2003). Teachers as intercultural learners: Negotiating German-American telecollaboration along the institutional fault line. *The Modern Language Journal*, 87 (1), 71–89. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00179>
- Biebighäuser, K. (2014). *Fremdsprachenlernen in virtuellen Welten. Empirische Untersuchung eines Begegnungsprojekts zum interkulturellen Lernen*. Narr. <https://elibrary.narr.digital/book/99.125005/9783823378907>
- Biebighäuser, K. & Marques-Schäfer, G. (2020). Mobile narrative Landeskunde – kulturelles Lernen in WhatsApp-Tandems. In K. Biebighäuser & D. Feick (Hrsg.), *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 93–113). Erich Schmidt Verlag.
- Brammerts, H. & Little, D. (1996). *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Brockmeyer.
- Cummins, J. & Sayers, D. (1996). *Brave new schools: Challenging cultural illiteracy through global learning networks*. St. Martin's Press.
- DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V.) (2020). *International virtual academic collaboration (IVAC)*. <https://www.daad.de/de/infos-services-fuer-hochschulen/weiterfuehrende-infos-zu-daad-foerderprogrammen/ivac/>
- DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V.) (2022). *Blended intensive programmes (BIP)*. <https://eu.daad.de/infos-fuer-hochschulen/projektduerchfuhrung/mobilitaet-von-einzelpersonen-KA131/blended-intensive-programmes-bip/de/79417-blended-intensive-programmes-bip/>
- Dooly, M. & O'Dowd, R. (2012). Researching online interaction and exchange. In M. Dooly & R. O'Dowd (Hrsg.), *Researching online foreign language interaction and exchange: Theories, methods and challenges* (S. 11–41). Lang.
- Dooly, M. & Vinagre, M. (2021). Research into practice: Virtual exchange in language teaching and learning. *Language Teaching*, 55 (3), 392–406. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>

- Hauck, M. (2019). Virtual exchange for (critical) digital literacy skills development. *European Journal of Language Policy*, 11 (2), 187–210. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2019.12>
- Helm, F., Guth, S., Shuminov, E. & van der Velden, B. (2020): Erasmus+ virtual exchange. *Internationalisation of Higher Education*, 2020 (1), 91–109.
- INSM (Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft) (2022). *INSM-Bildungsmonitor 2022. Bildungschancen sichern, Herausforderungen der Digitalisierung meistern*. https://www.insm-bildungsmonitor.de/pdf/Forschungsbericht_2022-Langfassung.pdf
- Jager, S., Peng, H., Duran, J. A. & Oggel, G. (2021). *Virtual exchange as innovative practice across Europe: Awareness and use in higher education: EVOLVE project monitoring study 2020*. <https://research.rug.nl/en/publications/virtual-exchange-as-innovative-practice-across-europe-awareness-a-2>
- Lewis, T. & O'Dowd, R. (2016). Online intercultural exchange and foreign language learning: A systematic review. In R. O'Dowd & T. Lewis (Hrsg.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (S.21–66). Routledge.
- Müller-Hartmann, A. & Hauck, M. (2022). Fostering (critical) digital teaching competence through virtual exchange. In H. Kayi-Aydar & J. Reinhardt (Hrsg.), *Language teacher development in digital contexts* (S. 135–156). John Benjamins Publishing Company.
- Nissen, E. & Kurek, M. (2020). *The impact of virtual exchange on teachers' pedagogical competences and pedagogical approach in higher education*. <https://research.rug.nl/en/publications/the-impact-of-virtual-exchange-on-teachers-pedagogical-competence>
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of virtual exchange*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: Moving forward into the next decade. *Computer Assisted Language Learning*, 34 (3), 209–224. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1902201>
- O'Dowd, R. (2022). Virtual Exchange in der internationalen Hochschulbildung. Eine Einführung. *DAAD Forschung kompakt*, 2022 (3), 1–11. <https://doi.org/10.46685/DAADStudien.2022.08>
- O'Dowd, R. & Ritter, M. (2006). Understanding and Working with 'Failed Communication' in Telecollaborative Exchanges. *CALICO Journal*, 23 (3), 623–642. <https://doi.org/10.1558/cj.v23i3.623-642>
- Rösler, D. (2014). Medialer Wandel, didaktische Konstanz? Zur Entwicklung von Online-Kooperationen am Beispiel der DaF-Studiengänge der Universität Gießen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 41 (6), 595–607. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2014-0603>
- Rubin, J. (2016). The collaborative online international learning network. In R. O'Dowd & T. Lewis (Hrsg.), *Online intercultural exchange: Policy, pedagogy, practice* (S.263–272). Routledge.

- Schenker, T. (2012). *The effects of a virtual exchange on language skills and intercultural competence* [Dissertation]. Michigan State University. <https://doi.org/10.25335/M5VF1P>
- Schneider, R. (2020). *Virtuelle Aufgabenbearbeitung in mehrsprachigen Gruppen. Eine qualitative Studie in der Französischlehrerbildung*. J. B. Metzler.
- Tella, S. (1991). *Introducing international communications networks and electronic mail into foreign language classrooms: A case study in Finnish senior secondary schools*. https://www.researchgate.net/publication/275039365_Introducing_International_Communications_Networks_and_Electronic_Mail_into_Foreign_Language_Classrooms_A_Case_Study_in_Finnish_Senior_Secondary_Schools
- Vinagre, M. (2016). Training teachers for virtual collaboration: A case study. *British Journal of Educational Technology*, 47 (4), 787–802. <https://doi.org/10.1111/bjet.12363>
- Ware, P. (2005). “Missed” communication in online communication: Tensions in a German-American telecollaboration. *Language Learning and Technology*, 9 (2), 64–89.
- Warschauer, M. (Hrsg.) (1996). *Telecollaboration in foreign language learning*. Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Wilmers, A., Anda, C., Keller, C., Kerres, M. & Getto, B. (2020). Reviews zur Bildung im digitalen Wandel. Eine Einführung in Kontext und Methodik. In A. Wilmers, C. Keller, M. Rittberger & C. Anda (Hrsg.), *Bildung im digitalen Wandel. Die Bedeutung für das pädagogische Personal und für die Aus- und Fortbildung* (S.7–30). Waxmann.
- Wu, S. (2021). Unpacking themes of integrating telecollaboration in language teacher education: A systematic review of 36 studies from 2009 to 2019. *Computer Assisted Language Learning*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1976800>
- Wu, S. (2022). Methodologies and pedagogical applications of integrating telecollaboration in language teacher education. *CALICO Journal*, 39 (3), 281–305. <https://doi.org/10.1558/cj.23991>
- Würffel, N. (2016). Virtual Mobility fördern und Internationalisierung stärken durch transnationale, kooperative Blended-Learning-Seminare. In J. Wächtler, M. Ebner, O. Gröblinger, M. Kopp & E. Bratengeyer (Hrsg.), *Digitale Medien. Zusammenarbeit in der Bildung* (S. 308–312). Waxmann.
- Würffel, N. (2019). Fremdsprachenlernen für den Hang-Out-Space? Über den (bedenklichen) Umgang der Fremdsprachendidaktik mit dem Thema Digitalisierung. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 292–303). Narr Francke Attempto.
- Würffel, N. & Schumacher, N. (2022). Virtual Exchanges in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 2022 (3), 142–151. <https://doi.org/10.37307/j.2198-2430.2022.03.03>

- Zak, A. (2021). An integrative review of literature: Virtual exchange models, learning outcomes, and programmatic insights. *Journal of virtual exchange*, 2021 (4), 62–79. <https://doi.org/10.21827/jve.4.37582>
- Zink, F. (2019). *Facebook zur Telekollaboration im Kommunikativen Fremdsprachenunterricht*. Narr Francke Attempto Verlag. <https://elibrary.utb.de/doi/book/10.5555/9783823393184>

Projektorientierte Sprachlerntandems im Schatten der Pandemie am Beispiel des deutsch-französischen Studiengangs *Regio Chimica*

Nina Kulovics

In diesem Beitrag wird auf die im Schatten der Pandemie entstandenen Sprachtandemprojekte in einem bilingualen BA-Chemiestudiengang eingegangen. Diese zeichnen sich durch ein hohes Maß an intrinsischer Motivation der Studierenden aus und waren in den ersten beiden Jahren der Pandemie geprägt von der Erstellung einer virtuellen Ausstellung, eines literarischen Periodensystems, Überlebenshandbüchern für Studierende in Pandemiezeiten und einem Kurzfilmprojekt. Anhand von kurzen Auszügen aus Projekttexten, Sprachlerntagebüchern, Reflexionsberichten und Abschlusspräsentationen wird analysiert, ob es Unterschiede in der studentischen Wahrnehmung zu Arbeitsweise, Lernerfolgen und Projekt- und Zeitmanagement im Präsenz- versus dem Online-Setting gab.

1 Einleitende Worte

Die Region des Oberrheins ist zwischen der Schweiz, Deutschland und Frankreich angesiedelt. Die geografische Nähe begünstigt zahlreiche Schul- aber auch Universitätskooperationen (Eucor – The European Campus, o.D.).

In diesen grenzüberschreitenden Kontext reiht sich auch der bilinguale BA-Chemie-Studiengang (*Regio Chimica*, o.D.) ein, der seit 2010 zwischen der Universität de Haute-Alsace (UHA) in Mulhouse und der Albert-Ludwigs-Universität Freiburg im Breisgau angeboten wird und mit einem Doppelabschluss endet. Der Studiengang *Regio Chimica*, der neben einer fundierten Chemieausbildung über die Grenzen hinweg einen hohen Wert auf die Erlangung interkultureller und sprachlicher Kompetenz legt, schreibt sich in den speziellen Kontext des Oberrheins ein. Die unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen zu beiden Seiten des Rheins (Geiger-Jaillet, 2016; Hiller, 2017) spiegeln sich in der Ausbildung, aber auch im Tandemsetting und in den -projekten wider. Die angehenden Chemiker*innen absolvieren ihr erstes BA-Jahr gemeinsam in Mulhouse, das zweite BA-Jahr in Freiburg und haben dann im dritten BA-Jahr die Möglichkeit, zwischen dem Studium in Deutschland oder Frankreich zu wählen.

2 Der formale Sprachtandemkurs im bilingualen Chemie-Studiengang *Regio Chimica*

Der im Team-Teaching von einer deutsch- und einer französischsprachigen Sprachtandemtrainerin begleitete formale Sprachtandemkurs mit fortgeschrit-

tenen Deutsch- und Französischlernenden (B1+ bis C2) wird seit 2011 in Mulhouse und seit 2014 in Freiburg als einziger DaF- bzw. Französisch als Fremdsprache-Kurs im Studium angeboten. Die Implementierung dieses für den französischen Hochschulkontext innovativen Sprachlernkonzepts (Brammerts & Kleppin, 2010; Funk et al., 2017; Lewis, 2019) wurde in enger Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut und der Ruhr-Universität Bochum konzipiert und vom Zentrum für grenzüberschreitende Kompetenzen der UHA (NovaTris, o. D.) initiiert.

2.1 Aufbau des Sprachtandemkurses

Die Studierenden arbeiten drei Semester lang in unterschiedlichen Tandemkonstellationen zusammen, also in der Regel ein*e deutschsprachige*r Student*in mit einer*m französisch-sprachigen Student*in. In Ausnahmefällen kommt es auch zu Tridems, da es meist eine höhere Anzahl an Französischsprecher*innen gibt.

Im ersten Semester wird von den Sprachtandemtrainer*innen eine längere Einführung in die Sprachtandem-Methodik, in Sprachlernstrategien und ins autonome Lernen angeboten, auch ein Lernzielcoaching erfolgt. Neben regelmäßig stattfindenden tutorierten Tandemeinheiten wird die Tandemarbeit in Autonomie durchgeführt. In den ersten beiden Semestern wird mit eigenen Lernmaterialien, aber auch mit zur Verfügung gestellten Lerntasks gearbeitet. Ab dem zweiten Semester kommen projektorientierte Arbeitsformen (Frey, 2012) hinzu, zudem wird eine Einführung in das grenzüberschreitende Projektmanagement gegeben. Das dritte Semester wird von einem größeren grenzüberschreitenden Projekt geprägt, das am Ende des Semesters der gesamten Gruppe präsentiert wird. Die Studierenden dokumentieren und reflektieren ihre individuellen Lernprozesse im Tandem zusätzlich in einem schriftlichen Lernportfolio.¹ In diesen selbstreflexiven Lernportfolios befinden sich die Sprachlernerntagebücher der Studierenden, ihre Sprachlernbiografien, die Sprachlernverträge, die mit den jeweiligen Tandempartner*innen abgeschlossen werden, die Evaluierungen des begleiteten und autonomen Sprachtandems und die verwendeten Lernmaterialien.

2.2 Zu den Sprachtandemprojekten

Projektorientierte Unterrichtsformen sind zumeist interdisziplinär, autonomiefördernd, produkt- und zugleich prozessorientiert und nicht nur auf Wissenserwerb ausgerichtet, sondern lassen Lernende verstärkt Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernehmen. Die Sprachtandem-Methode mit Projektunterricht zu kombinieren, ist insbesondere im französischen Hochschulsys-

1 Die Autorin arbeitet aktuell an ihrer Dissertation an der PH Freiburg zu subjektiven Sprachlerntheorien deutscher und französischer *Regio Chimica*-Studierender in Lernportfolios aus den letzten elf Jahren ihrer Unterrichtstätigkeit als Sprachtandembegleiterin.

tem in Bezug auf das tradierte Rollenverständnis von Lernenden und Lehrenden und das Benotungssystem ein besonders diskussionsintensives Konzept. Um mit Calvert zu sprechen, gilt aber Folgendes: „Revisiting tandem reinforces the belief in tandem as an approach and its ability to reinvent itself as new learning opportunities arise“ (2015, S. 60).

3 Eindrücke aus der Pandemie am Beispiel ausgewählter Sprachtandemprojekte

Besonders in den ersten beiden Jahren der Pandemiezeit wurden zweisprachige Tandemprojekte erstellt, die verstärkt mit der Lebenssituation der Studierenden zu tun hatten. Der Arbeitsprozess wurde in Breakout-Rooms in Kleingruppen besprochen, so konnten auftretende Probleme in der Tandemarbeit angesprochen, verbessert und bestenfalls gelöst werden. Zwischendurch wurden die zwei Tandemkohorten auf beiden Seiten des Rheins auch in Präsenz gesehen.

Neben einer zweisprachig gestalteten virtuellen Ausstellung zum zehnjährigen Studiengangsjubiläum wurden diverse Schreibformen gewählt, um über die Erfahrungen im Studium zu berichten. In der ersten Kohorte waren 21 Studierende, davon 7 deutsch- und 14 französischsprachige ([Abschnitt 3.1](#)). In der zweiten Kohorte waren es 25 Studierende, davon 8 deutsch- und 17 französischsprachige ([Abschnitt 3.2](#), [3.4](#) und [3.5](#)), die insgesamt fünf Projekte fertigstellten.

3.1 Virtuelle Ausstellung zu zehn Jahren *Regio Chimica*

Die Studierenden im zweiten Jahr haben mitten in den Anfängen der Pandemie eine virtuelle zweisprachige Ausstellung zu zehn Jahren *Regio Chimica* gestaltet (NovaTris, 2020). Innerhalb des formalen Sprachtandem-Settings wurden hierfür neun Tandemprojekte erarbeitet. Hingewiesen soll an dieser Stelle aber auf Tandemprojekte werden, die vor der Pandemiezeit entstanden sind und in der Ausstellung Platz fanden, etwa die Zeitung *Salü! Bienvenue chez les Regios! Willkommen bei den Regios! Tandem-News aus Frulhouse! Dernières nouvelles des tandems à Frulhouse!* (NovaTris, 2016), und auf den illustrierten Vokabelguide (NovaTris, 2017).

3.2 Literarisches Periodensystem

Das sehr schreib-, übersetzungs- und korrekturintensive interaktive literarische Periodensystem (Regio Chimica, 2021) war das zweisprachige Tandemprojekt von vier Studentinnen, die zwei Semester lang 118 Texte zum Studierendenalltag zwischen Mulhouse und Freiburg verfassten. Unter Ta=Tantal(e) (Regio Chimica, 2021) steht etwa:

In einem *Regio-Chimica*-Studium dreht sich nicht alles um die Chemie [...]. Wir wollen nicht nur zu „Fachidioten“ ausgebildet werden, sondern unser Nachbarland auch wirklich tiefgründig kennenlernen, in seine Kultur eintau-

chen und die deutsch-französische Freundschaft aktiv aufblühen lassen. Doch das geht nur, wenn wir die Sprache des Nachbarn sprechen (oder es jedenfalls versuchen ☺)! [...] Und hier kommt die Tandemarbeit ins Spiel!

3.3 *Survival Guide* „Studentenleben während der Pandemie“

Dieser bilinguale *Survival Guide* wurde in einem Tridem erstellt und ist gespickt mit Lernhilfen und -tipps, Buch- und Musikvorschlägen, diversen Tandemmaterial-Ideen, Spielen, Tipps für Freizeit-Aktivitäten und einfachen Rezepten. Der *Survival Guide* soll auf Wunsch der Studierenden in seiner Gesamtheit nicht öffentlich gemacht werden. Unter „Auszeit“ wurde etwa folgender Eintrag gemacht:

Gerade in Zeiten von Corona kann eine kurze Auszeit von all dem Stress, der engen Wohnung, immer neuen Nachrichten und Sondermeldungen guttun. Warum also nicht einen Nachmittag lang das Handy ausschalten und sich für ein paar Stunden der Realität entziehen? Vielleicht in Form eines Spaziergangs im Wald, einer kleinen Fahrradtour, einem kleinen Wellness-Programm für zuhause oder einem guten Buch auf der Couch.

3.4 „Unser erstes Regio-Jahr“

Dieses in Form eines persönlichen Berichts zum Studium zwischen Präsenz- und Online-Lehre verfasste Büchlein wurde auch im Tridem erstellt und soll nicht zur Gänze veröffentlicht werden. Es werden sehr persönliche Einblicke in den Studierendenalltag in den Anfängen der Pandemie gegeben. Besonders wird auch auf die Schwierigkeit der Grenzüberquerung eingegangen, was für die Studierenden, die ständig zwischen Deutschland und Frankreich hin- und herpendeln, eine große Unsicherheit darstellte. Nach den Lockdowns wurde genau aufgelistet, welche Ausflüge und Aktivitäten innerhalb des Studiengangs tatsächlich stattfanden, was mit vielen Fotos untermalt wurde.

3.5 IDT-Kurzfilm „Reise in die Welt der Redewendungen“

Der Kurzfilm „Reise in die Welt der Redewendungen“ (Bugnet & Conceicao, 2022) wurde auf der Internationalen Deutschlehrer*innentagung eingereicht und als einer von 22 (ausgewählt aus insgesamt 145) Filmen auf die Shortlist des Kurzfilmwettbewerbs gesetzt. Die beiden französischsprachigen Studierenden, aber auch die Studiengangsbeauftragten zu beiden Seiten des Rheins, waren ob der Nominierung begeistert. Einer der Studierenden schrieb etwa: „Ich bin sehr froh und stolz am Wettbewerb teilgenommen zu haben, es war mein bestes Tandemprojekt.“

4 Schlussbemerkungen

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass die Verarbeitung des pandemischen Ausnahmezustands und die Emotionen, die dadurch hervorgerufen wurden, in den Aufsätzen, Sprachlernstagebüchern, Reflexionsberichten, Ab-

schlusspräsentationen und den Tandemprojekten von deutschen und französischen Studierenden gleichermaßen zur Sprache kamen.

Trotz Pandemie wurden in den meisten Berichten hohe Motivation für das Tandem genannt und zum größten Teil sehr ambitionierte Projekte entwickelt. Der Arbeitsprozess wurde nach einer gewissen Vorlaufphase an das Online-Setting angepasst. Interaktiveres Arbeiten und viel Austausch im Wohnheim wurden angegeben, es gab laut der beiden Gruppen einen großen Gruppenzusammenhalt innerhalb der Studierendenkohorten.

Von Seiten der Tandemtrainerinnen wurde ein verstärktes Bedenken für die Begleitung in den Online-Sprachtandems bemerkt mit teilweise sehr persönlichen Anmerkungen in den Lerntagebüchern. Anders als im Präsenzsetting wurde die Moodle-Seite mit vorgeschlagenen Tandem-Materialien zum Kurs verstärkt genutzt.

Als negativer Aspekt wurde im Online-Setting oftmals die schlechte Internetverbindung genannt. Auch die Situation zuhause, bei der sich mehrere Geschwister einen Raum bzw. einen Computer teilen mussten, wird in Aufsätzen und Lerntagebüchern beschrieben. Einige Studierende auf französischer Seite wollten daher auch lieber ohne Kamera arbeiten. Aufgrund der schlechten Internetverbindung telefonierten die Studierenden folglich mehr miteinander bzw. kommunizierten via Social-Media-Plattformen ohne Bildübertragung.

Auch verstärkte Schwierigkeiten mit dem Zeitmanagement wurden angegeben, etwa die Schwierigkeit der ausgeglichenen Sprachenaufteilung in der Tandemarbeit. Weniger Notizen wurden in der Sprachtandemarbeit angefertigt, die Vorbereitung auf die autonomen Einheiten im Online-Setting war nicht immer sehr ausgeprägt und die Lernzielerreichung nach subjektiver Einschätzung nicht immer zufriedenstellend.

Als sehr positiver Effekt kann schließlich die drastische Erhöhung des Bücherkonsums bei beiden Studierendenkohorten genannt werden, und zwar in der Erst- und in der Zielsprache.

Literatur

- Brammerts, H. & Kleppin, K. (Hrsg.) (2010). *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* (3. Aufl.). Stauffenburg-Verlag.
- Bugnet, A. & Conceicao, D. (2022). Kurzfilmwettbewerb IDT 2022. (12. August 2022). *Reise in die Welt der Redewendungen* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=uXfdhE21hqA&list=PLefsI2-PWiTaxboQmdy93TMqPalUqvAs&index=17>
- Calvert, M. (2015). Tandem: a vehicle for change. In J. Böcker & A. Stauch (Hrsg.), *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis: Festschrift für Karin Kleppin* (S. 45–64). Peter Lang.
- Eucor – The European Campus (o. D.). *Ziele des European Campus*. <https://www.eucor-uni.org/de/uber-uns/ziele-des-european-campus/>

- Frey, K. (2012). *Die Projektmethode. „Der Weg zum bildenden Tun.“* (12. Aufl.). Beltz.
- Funk, H., Gerlach, M. & Spaniel-Weise, D. (Hrsg.) (2017). *Handbook for foreign language learning in online tandems and educational settings*. Peter Lang.
- Geiger-Jaillet, A. (2016). Cultures d'apprentissage et cultures d'enseignement: comparaison France-Allemagne. *Synergies. Pays germanophones*, 9, 13–31.
- Hiller, G. G. (2017). Kulturelle Herausforderungen durch Unterschiede in den deutschen und französischen Lehr-Lernpraktiken. In G. G. Hiller, H.-J. Lüsebrink, P. Oster-Stierle & C. Vatter (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz in deutsch-französischen Studiengängen. Les compétences interculturelles dans les cursus franco-allemands* (S. 35–50). Springer.
- Lewis, T. (2019). From tandem learning to e-tandem learning: How languages are learnt in tandem exchanges. In S. Gols, M. Pierrard, E. Tops & D. Van Raemdonck (Hrsg.), *Enseigner et apprendre les langues au XXIe siècle. Méthodes alternatives et nouveaux dispositifs d'accompagnement* (S. 107–128). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b16391>
- NovaTris (Hrsg.) (2016). *Salü ! Bienvenue chez les Regios ! Willkommen bei den Regios! Tandem-News aus Frulhouse! Dernières nouvelles des tandems à Frulhouse !* Novatris. https://www.novatris.uha.fr/wp-content/uploads/2020/11/Salu_FR-DE.pdf
- NovaTris (Hrsg.) (2017). *Un guide de vocabulaire*. NovaTris. https://www.novatris.uha.fr/wp-content/uploads/2020/11/GuideVocabulaire_FR-DE.pdf
- NovaTris (2020). *10 Jahre Regio Chimica: Entdecken Sie die von Studierenden gestaltete virtuelle Ausstellung!* <https://www.novatris.uha.fr/index.php/10-jahre-regio-chimica-entdecken-sie-die-von-den-studierenden-gestaltete-virtuelle-ausstellung/>
- NovaTris (o. D.). *Zentrum für grenzüberschreitende Kompetenzen*. <https://www.novatris.uha.fr/de/novatris/zentrum-fur-grenzuberschreitende-kompetenzen/>
- Regio Chimica (2021). *Le tableau périodique interactif – un projet tandem. Das interaktive Periodensystem – ein Tandemprojekt*. <https://regiochimica.wixsite.com/tandem>
- Regio Chimica (o. D.). *Die „Regio-Chimica“-Idee*. <https://www.regiochimica.uni-freiburg.de/>

Was bleibt? Der Einsatz digitaler Bildungsressourcen im Unterricht Deutsch als Fremd- und Zweitsprache nach Corona

Rüdiger Riechert, Maria Natália Pérez Santos

Der folgende Beitrag spiegelt die Arbeit in der Sektion G5 „Bildungsressourcen“ im Themenschwerpunkt „Lehren und Lernen mit und in digitalen Umgebungen“ der IDT 2022 in Wien wider. Dabei wird einerseits die in der Sektion geführte Diskussion zu hybriden Lernsettings zusammengefasst, also was sollte hybrider Unterricht leisten, welche Arten hybriden Unterrichts gibt es und wie kann man die Arten terminologisch sauber trennen. Andererseits werden didaktisch besonders sinnvolle und im Unterricht erprobte *EduApps* und Webanwendungen vorgestellt, die von den 29 Beiträger*innen der Sektion aus fünf Kontinenten präsentiert wurden. Der Beitrag schließt mit einem Ausblick auf die durch Künstliche Intelligenz (KI) zu erwartenden disruptiven Entwicklungen im Bildungsbereich und notwendig erscheinende Konsequenzen.

1 Einleitung

Eine Untersuchung der OECD aus dem Jahr 2018 ergab, dass sich mehr als 60 % aller Lehrkräfte in der EU nicht gut auf den Einsatz digitaler Technologien vorbereitet fühlten (OECD, 2019). So hat dann auch die Europäische Kommission 2020 im Rahmen einer umfangreichen Befragung von Interessensträger*innen festgestellt, „dass es angesichts der Krise wichtiger denn je ist, die digitalen Kompetenzen von Lehrkräften zu stärken“ (Europäische Kommission, 2020, S. 6). Zu Beginn und auch in weiten Teilen der Covid-19-Krise waren Lehrkräfte allerdings auf sich allein gestellt, was die Kommission zu der Forderung veranlasste, nunmehr einen strategischen, längerfristigen Plan für die digitale allgemeine und berufliche Bildung zu entwickeln, wobei „die digitalen Fähigkeiten und Kompetenzen von Lehrkräften als die wichtigste Komponente der digitalen Bildung“ (Europäische Kommission, 2020, S. 8) eingeschätzt wird. Es wird deshalb notwendig sein, nicht nur technologisch mit besseren Breitbandverbindungen, neuer Hardware und Tools den digitalen Fortschritt zu fördern, sondern vor allem mit pädagogischer Schulung der Lehrkräfte durch Weiterbildungen, Schulungen und Konferenzen wie der IDT 2022. Lehrkräfte müssen auf ein Portfolio von digitalen Tools, Apps und Webanwendungen zurückgreifen können, das methodisch erprobt und didaktisch sinnvoll eingesetzt werden kann, sowie mediendidaktisch aktuelle Konzepte kennen und anwenden können, die zu einer grundlegenden Änderung der Lehrer*innen- und Lerner*innenrolle führen und konstruktive, kooperative Unterrichtsformen erlauben (Grein, 2021). Dieser Kurzbeitrag soll einen Versuch darstellen, wichtige, zentrale Bildungsressourcen zu lokalisieren, die auch in Jahren noch

gewinnbringend für den und im DaF-/DaZ-Unterricht eingesetzt werden können, und aktuelle Entwicklungsformen des Unterrichts im Blick auf konstruktiv-kooperative Lernformen darzustellen, deren Entstehung und fortschreitende Implementierung in die Schul- und Erwachsenenbildung durch die Covid-19-Krise beschleunigt wurden.

2 Synchron hybrider Unterricht

Bis heute gibt es begriffliche Unschärfen in der Verwendung der Termini hybrides Lernen und hybrider Unterricht – während hybride Lernarrangements schon lange vor Corona in der Regel mit Konzepten zum Blended Learning gleichgesetzt wurden (Kerres, 2012; Kopp & Mandl, 2011), in denen es abwechselnd nach unterschiedlichen Mustern getrennte Präsenzphasen und Online-Phasen gibt, ist hybrider Unterricht eigentlich erst als Folge der Lockdowns während der Covid-19-Pandemie entstanden – genau genommen erst im Laufe des Jahres 2021 mit neuen technischen Ausstattungen an einigen Universitäten und Erwachsenenbildungsinstitutionen (Jung, 2022). Mit dem neuerlichen Beginn von Präsenzphasen nach den Lockdowns wurde zuerst mit Zuschaltungen von Online-Teilnehmer*innen in den Kurs- oder Klassenraum experimentiert, allerdings saßen die Online-Lernenden dabei oft eher auf der „Ersatzbank“, als dass sie integriert wurden. Während die „Mannschaft“ der Präsenzteilnehmer*innen auch non-verbal untereinander und mit der Lehrkraft vernetzt war, konnten in vielen Kursen die Online-Lernenden lediglich rezipierend teilnehmen und per Chat Fragen stellen. Degener schildert anschaulich die Entstehung einer „Zwei-Klassen-Gesellschaft“ zwischen Roomies und Zoomies (Degener, 2022). Wampfler spricht in seinen Überlegungen zur Kombination von Präsenz- und Fernunterricht von einer digital unterstützten Fishbowl:

Dabei nehmen auch die beiden Lerngruppen, die nicht im Schulhaus sind, am Präsenzunterricht teil, indem sie mit mehreren Kameras in einer Videokonferenz mitbekommen, was im Schulzimmer läuft. Sie haben dabei aber andere Aufgaben: Sie stellen vielleicht Fragen oder beobachten Dinge und halten sie in einem Protokoll fest. (Wampfler, 2020)

Solche Unterrichtsszenarien kann man terminologisch sauber trennend als *remote* hybrid bezeichnen, während hingegen hybrider Unterricht mit interagierenden Lernenden in Präsenz und online als synchron hybrid bezeichnet werden sollte (Grein, 2022). Diese definitorische Trennung hybrider Unterrichtsszenarien ist wichtig, wie auch Aschemann und Russ-Baumann in ihren Empfehlungen zur Verwendung des Begriffs *hybrid* in der österreichischen Erwachsenenbildung betonen, da aktuell im deutschsprachigen Diskurs noch eine „Begriffsverwirrung“ zu konstatieren ist, die teils noch auf die vor allem von Kerres zu Beginn der Diskussion um Blended Learning geprägte Formel „hybrider Lernarrangements“ zurückgeht (Aschemann & Russ-Baumann, 2022). Wie Grein sehen die Autorinnen vor allem den Grad der Interaktion zwischen Roomies und Zoomies in hybriden Lernsettings als mitentscheidend für die Definition synchron hybriden Unterrichts an und fordern zukünftig bei der Aus-

schreibung von Kursangeboten in der Erwachsenenbildung eine entsprechende Angabe der zu erwartenden Interaktionsmöglichkeiten.

Der Verlauf des Jahres 2022 scheint zu zeigen, dass immer mehr Institutionen, vor allem Universitäten viel Geld in die Hand nehmen, um Unterrichtsräume mit notwendiger Hardware so auszustatten, dass synchron hybrider Unterricht gelingen und als große Chance angesehen werden kann, weil er die Vorteile digitaler Mediendidaktik mit konstruktiv-kooperativen Lernformen mit der Möglichkeit verbindet, Lernende vor Ort und virtuell online, also Rooms und Zoomies gleichberechtigt interagieren zu lassen. Gleichberechtigt heißt, dass wechselseitig alle Online-Teilnehmer*innen wie auch die Präsenz-Teilnehmer*innen sich gegenseitig sehen und störungsfrei hören und kommunizieren können und alle von der Lehrkraft gleichermaßen erreicht werden können. Dabei wird die richtige Technik im Unterrichtsraum eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung sein. Wie bei vielen technischen Innovationen digitaler Medien in den letzten zwanzig Jahren, seien es PC-Räume, Tablet-Klassen oder interaktive Whiteboards, muss mindestens genauso viel Geld in die Schulung der Lehrkräfte wie in die Technik investiert werden, um einen didaktisch sinnvollen Gebrauch der Technik sicherzustellen und das Potenzial der Technik auszuschöpfen. Leider war das in der Vergangenheit oft nicht der Fall, wenn etwa Tablets an Schulen nur als digitale Version von Lehrwerken genutzt wurden, aber mangels umfassender Weiterbildungen ihr eigentliches Potenzial brachlag, den „Unterricht offener, forschender und projektbezogener“ (Bronner, 2016) zu machen, oder wenn interaktive Whiteboards nach ihrer kostenintensiven Einführung nur als Ersatz für Beamer genutzt wurden. Es reicht aber nicht, in Zeiten der Digitalität (Stalder, 2016) die digitale Hard- und Software technisch halbwegs im Griff zu haben, dann aber gleichzeitig weiter analoge didaktische Konzepte zu verfolgen. Damit würde trotz neuester Technik lediglich alter Wein in neue Schläuche gefüllt. Krommer hat 2019 das seinerzeit weithin noch sichtbare Beharrungsvermögen in Bildungsinstitutionen und bei Lehrkräften mit dem Begriff der „palliativen Didaktik“ gekennzeichnet (Krommer, 2019). Gemeint ist, dass wir inzwischen in einer Kultur der Digitalität leben, die sich paradigmatisch gewandelt hat, in der Arbeitsprozesse und gesellschaftliches Leben von digitalen Medien geprägt und durchdrungen werden, in der Didaktik aber oft noch nach dem Mehrwert digitaler Medien gefragt und der Vorrang der Pädagogik vor der Technik betont wird – ein Trugschluss in Zeiten digitalen Wandels, wo die Pädagogik Lösungen mit der digitalen Technik finden muss, wie aktuell das Beispiel *ChatGPT* zeigt, das nun einer breiteren Öffentlichkeit Konsequenzen des digitalen Zeitalters bewusst macht.

Digitalisierung steht nicht bloß für Phänomene wie Automatisierung oder digitale Massenkommunikation, sondern viel grundlegender für einen Wandel unserer Lebenswelt, der auch unser Selbstverständnis und das Verständnis von Gesellschaft insgesamt betrifft. (Stalder, 2017)

Und damit werden auch Lehren und Lernen, Wissenserwerb und Wissensdistribution einem grundlegenden Wandel unterzogen, einem Wandel von der Buch-Kultur hin zur Digital-Kultur (und das meint natürlich nicht, dass gedruckte Bücher überflüssig werden, aber allein die Informationsbeschaffung in gedruckten und digital vorliegenden Büchern unterscheidet sich schon ganz grundsätzlich).

3 Wichtige digitale Tools, Apps und Webanwendungen

Grein, die in der Sektion einen Beitrag zum Thema „Evaluation unterschiedlicher Online-Sprachkursformate“ hielt, fasst die Voraussetzungen eines modernen Fremdsprachenunterrichts anhand der Auswertung verschiedener Studien während der Corona-Zeit folgendermaßen zusammen:

Essenziell für digitalen Fremdsprachenunterricht sind der Einsatz einer Lernplattform, die Verwendung digitaler Lehrwerke (Stichwort: Multikodalität), nicht-digitale Aktivitäten sowie der Einsatz von *EduApps*. (Grein, 2021, S. 35)

Funk und Kuhn haben dabei schon in Ihrer Analyse von digitalen Ausgaben von Lehrwerken darauf hingewiesen, dass es derzeit noch keine wirklich „konstruktiv-interaktive(n) digitale(n) Lehrwerke“ (Funk & Kuhn, 2020, S. 240) gibt. Gerade mit Blick auf dieses Defizit ist die Auswahl geeigneter digitaler Tools, die kooperatives Lernen unterstützen, für den Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung. Natürlich können die folgenden Hinweise nur Momentaufnahmen sein, da die Entwicklung neuer und die Weiterentwicklung vorhandener *EduApps* in rasanter Geschwindigkeit erfolgen. In einer Umfrage von Juli bis August 2022 unter DaF-Lehrkräften hat das DaFWEBKON-Team die beliebtesten Apps gesucht. Unter den Top-Apps fanden sich dabei mehr Webangebote als Apps, wobei ganz vorne das Angebot „Deutsch Lernen“ der Deutschen Welle (<https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055>) stand (DaFWEBKON, 2022). Legt man den Fokus stärker auf *EduApps* als auf Webangebote ist bei einer Umfrage unter den Teilnehmer*innen der Sektion G5 der IDT 2022 zu digitalen Bildungsressourcen die App *Padlet* der klare Favorit. Auch bei einer Studie zu beliebten Tools bei Lernenden von Dezember 2021 mit der Frage „Welche ‚Tools‘ haben Dich am meisten motiviert?“ (Grein, 2022) steht *Padlet* mit großem Abstand ganz vorne. Funk hat schon 2019 das große kollaborativ-produktive Potenzial von *Padlet* für den Fremdsprachenunterricht hervorgehoben und daran hat sich in den letzten Jahren nichts geändert (Funk, 2019).

Auch wenn *Padlet* ein extrem großes Potenzial hat, kollaborative Lernprozesse zu unterstützen, gibt es natürlich noch viele weitere *EduApps*, die auf sinnvolle Art offene Lernformen unterstützen. [Abbildung 1](#) zeigt eine Übersicht der Ergebnisse der Umfrage „Welche Apps oder Webanwendungen nutzen Sie und finden Sie besonders gut?“ in der Sektion G5 der IDT 2022, formatiert als Wortwolke:



Abb. 1: Wortwolke¹ zu beliebten Apps (eigene Darstellung)

Obwohl *Padlet* in der Wortwolke die beliebteste App ist, konnte man feststellen, dass auch *H5P*, *Kahoot* und *Mentimeter* weit verbreitete Tools sind, wobei bei *Kahoot* ein großer Unterschied zwischen Bekanntheit und didaktischer Sinnhaftigkeit besteht, wie Grein in zwei Studien von Dezember 2021 gezeigt hat (Grein, 2022). Krommer konstatiert für den Einsatz von *Kahoot* im Unterricht, dass die „behavioristisch-fremdgesteuerte Trias aus Reiz, Reaktion und Rückmeldung [...] in Gestalt von *Kahoot*, *LearningApps* und *Learning Snacks* palliative Urstände“ feiert (Krommer, 2019). Der Erfolg von *Kahoot* und *LearningApps* beruht so mehr auf ihrer einfachen, intuitiven Bedienbarkeit und den spielerischen Reizen als auf didaktischem Nutzen. Die Wortwolke zeigt aber auch für kollaboratives Arbeiten besonders interessante *EduApps* wie *Classroomscreen*, eine kostenlose browserbasierte App mit einer Vielzahl an kollaborativ nutzbaren Werkzeugen, Umfrage- und Feedbackmöglichkeiten sowie Arbeitssymbolen zur Steuerung der Arbeitsformen oder *Gather.town*, wo sich Lerner*innen auf einer interaktiven, anpassbaren Video-Online-Meeting-Plattform im Retro-Look als Avatare bewegen, Personen in der Nähe sehen und hören können und sich zu Videositzungen treffen können, wobei auf dem Spielfeld auch interaktive Objekte und Medien eingebunden werden können. Ähnlich funktioniert *Spatialchat*, beide Tools sind z. B. sehr gut als Alternativen zu formalen Breakout Rooms bei *ZOOM* zu nutzen, sodass sich etwa Lerner*innen aus unterschiedlichen Kursen bei *Gather.town* informell treffen und per Video kommunizieren.

1 An der Umfrage haben ca. vierzig Beiträge*innen und Teilnehmer*innen der Sektion G5 auf der IDT 2022 in Wien teilgenommen.

4 Digitale Bildungsressourcen in fünf Kontinenten

Die in [Abschnitt 2](#) und [3](#) genannten Ergebnisse der Umfrage in der Sektion G5 der IDT 2022 spiegeln keine DACH-Perspektive und auch keine eurozentrische Perspektive, sondern sind Resultat von 29 Beiträgen, deren Autor*innen aus fünf Kontinenten stammen. Alle Präsentationsmaterialien mit Links zu den vorgestellten Apps und Webanwendungen stehen langfristig auf der Website des Sektionsleiters zur Verfügung (Riechert, 2022). Fast allen Beiträgen war gemeinsam, dass sie Anwendungen und Methoden des kollaborativen und kooperativen Lehrens und Lernens sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenzimmers sowie in Forschungsprojekten dokumentieren und das Bedürfnis an neuen digitalen Plattformen und immer mehr aktuellen Apps spiegeln, die die verschiedenen praktischen Fertigkeiten und linguistischen Kompetenzen unterstützen und entwickeln.

Dean setzt in Australien online Brainstormer wie *Padlet* oder *Miro*, Vokabeltester wie *GoogleForms*, *Socrative*, *JotForm* oder *Quizlet*, Vokabeltrainer wie *StudySack*, *Memrise* und *AnkiApp*, und andere Apps wie *Quizizz*, *Gimkit* oder *Booklet* oder auch *Lirica*, *lyricstraining*, *Teachvid*, *edpuzzle*, *audiolingua* und lingua.com für Wortschatzaufbau- und Verständnisübungen basierend auf authentischen geschriebenen und gesprochenen Texten ein (Dean, 2022).

Auch Beketova vom Goethe-Institut Kiew nutzt im Präsenzunterricht zahlreiche Online-Tools wie *Scrumblr* oder *Oncoo* zur Förderung kollaborativen Lernens, der Stationenarbeit, Arbeit in einer Lernwerkstatt, Projektarbeit, zum sprachlichen Handeln in Lernsituationen und selbstentdeckenden Lernen (Beketova, 2022).

An der Universität von Hanoi in Vietnam wurde ein Pilotforschungsprojekt mit *Duolingo* durchgeführt. Ziel des Projekts war die Entwicklung der deutschen Sprache in den Bereichen Grammatik, Lexik und Phonetik auf A1/A2-Niveau. Das Projekt zeigte laut Bui, dass eine rein auf Selbstlernen zentrierte Unterrichtsform keine befriedigenden Lernergebnisse zeigt, auch wenn das eingesetzte Tool als Lernergänzung durchaus sinnvoll ist (Bui, 2022).

Ahmed vom Goethe-Institut Kairo stellte Apps wie *makebeliefscomix* vor, die während der Pandemie im reinen Online-Unterricht eingesetzt wurden und auch danach noch im synchron hybriden oder auch Präsenzunterricht sinnvoll genutzt werden können (Ahmed, 2022).

Marques aus São Paulo stellte ein Forschungsprojekt an der Universität Estadual Paulista vor, das mit Schüler*innen an einer öffentlichen Schule durchgeführt wurde. Mit der Unterstützung von Tools wie *spatial.chat* konnten die Schüler*innen im Projekt *Treffpunkt* in reinem Online-Unterricht während der Pandemie zu einer kreativen Bearbeitung multimodaler Texte geführt werden. Im Projekt wurden Aufgaben der Lernenden und beobachtende Tagebücher der Lehrer*innen analysiert und so die den Lernerfolg unterstützende Wirkung digitaler Ressourcen dokumentiert (Marques, 2022).

5 Was bleibt nach Corona

Lehrkräfte und Lernende haben während der Pandemie viele neue Apps benutzt. Sie didaktisch sinnvoll auszusuchen und zu benutzen, sei es in Präsenz, Online- oder im Hybridunterricht, wird die Herausforderung sein.

Das kollaborative und kooperative Arbeiten zwischen den Lernenden ist dabei von grundlegender Bedeutung für ihre weitere sprachliche und berufliche Entwicklung. Das Kennenlernen anderer Wege, Wissen zu erlangen, pädagogische Praktiken zu strukturieren, Ressourcen, Tools und Apps zu nutzen, fördert den kritischen Sinn, die Selbstreflexion und ermöglicht Lernfortschritte – und dabei sind *EduApps* ein wichtiges Hilfsmittel.

Die 4.0-Lehrkräfte müssen mehr als jede andere Berufsgruppe auf die neuen technologischen Herausforderungen eingestellt sein, bereit sein für ständige eigene Fortbildungen und fähig sein, die neuen medialen Möglichkeiten im Sinne kooperativer Lernformen ihren Lernenden verfügbar zu machen.

Maschinen dürfen kein Hindernis für Kommunikation und Interaktion sein, sondern können im Gegenteil Instrumente sein, die uns in ein Netzwerk, in eine gemeinsame Arbeitsweise einbinden. Hartmann hat in ihrem Beitrag zur Künstlichen Intelligenz im DaF-Unterricht auf die disruptiven Innovationen KI-basierter Anwendungen hingewiesen und noch kaum diskutierte Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht aufgezeigt (Hartmann, 2022). Mit der Veröffentlichung von *ChatGPT* wird nun auch einer breiteren Öffentlichkeit bewusst, wie durchdringend digitale Medien und KI unsere Gesellschaft insgesamt, aber auch das Bildungswesen zukünftig strukturieren werden. Bei der Interaktion mit den neuen Technologien haben Lehrkräfte die Chance, die physische und die digitale Welt, die Online- und die Offline-Welt in Unterrichtsaktivitäten zu entwickeln und miteinander zu verbinden.

Die Welt nach Corona und ein auf die neuen Herausforderungen abgestimmtes Bildungswesen sind da, um Kinder, Jugendliche und Erwachsene auf das Leben vorzubereiten, wie es im 21. Jahrhundert ist: innovativ, vernetzt, herausfordernd und kooperativ. Lehrkräfte müssen dafür nicht nur im Hybrid- und Online-Unterricht, sondern auch im Präsenzünterricht ihren Schüler*innen und Studierenden die passenden digitalen Ressourcen an die Hand geben.

Literatur

- Ahmed, W. (2022). *Die Corona-Ausnahmesituation vs. der Lehr- und Lernprozesse – Herausforderung und Chancen*. Beitrag vorgestellt auf der IDT 2022, Sektion G.5, Wien. PPT-Folien in: <https://www.ruediger-rieichert.de/idt-2022-sektion-g-5/sektion-g-5-beitraege-freitag-nachmittag/>
- Aschemann, B. & Russ-Baumann, C. (2022). *Hybrid – Was bedeutet das? Empfehlung zur Verwendung des Begriffs in der österreichischen Erwachsenenbildung*. <https://erwachsenenbildung.at/digiprof/glossar/hybrid.php>

- Beketova, O. (2022). *Förderung kollaborativen Lernens mit Online-Tools*. Beitrag vorgestellt auf der IDT 2022, Sektion G.5, Wien. PPT-Folien in: <https://www.ruediger-rieichert.de/idt-2022-sektion-g-5/sektion-g-5-beitraege-montag/>
- Bronner, P. (2016). „In Tablet-Klassen kann der Unterricht offener, forschender und projektbezogener gestaltet werden“. <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/274789/in-tablet-klassen-kann-der-unterricht-offener-forschender-und-projektbezogener-gestaltet-werden/>
- Bui, T. (2022). *Nutzung digitaler Bildungsressourcen beim Selbstlernen von Deutsch als Fremdsprache mit Duolingo*. Beitrag vorgestellt auf der IDT 2022, Sektion G.5, Wien. PPT-Folien in: <https://www.ruediger-rieichert.de/idt-2022-sektion-g-5/idt-g-5-beitraege-freitag-vormittag/>
- DaFWEBKON (2022). *Die beliebtesten Sprachlern-Apps der Deutschlehrenden*. <https://dafwebkon.com/beliebteste-sprachlern-apps-start/>
- Dean, A. (2022). *Genial digital! Tipps & Tricks zur Auswahl digitaler Plattformen im Deutschunterricht*. Beitrag vorgestellt auf der IDT 2022, Sektion G.5, Wien. PPT-Folien in: <https://www.ruediger-rieichert.de/idt-2022-sektion-g-5/idt-g-5-beitraege-dienstag/>
- Degener, J. (2022). *Hybrid-Unterricht. Ein Konzept für die Zukunft*. <https://www.dw.com/de/hybrid-unterricht-ein-konzept-für-die-zukunft/a-61395957>
- Europäische Kommission (2020). *Aktionsplan für digitale Bildung 2021–2027*. Brüssel, COM (2020) 624 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624&from=EN>
- Funk, H. (2019). *Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels*. In E. Burwitz-Melzer, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 68–79). Narr.
- Funk, H. & Kuhn, C. (2020). *Arbeiten mit digitalen Lehrwerken*. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 236–240). Klett Kallmeyer.
- Grein, M. (2021). *Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts*. In C. M. Ersch & M. Grein (Hrsg.), *Multikodalität und Digitales Lernen. DaF/DaZ in Forschung und Lehre. Bd. 4* (S. 35–53). Frank & Timme.
- Grein, M. (2022). *Evaluation unterschiedlicher Online-Formate*. Beitrag vorgestellt auf der IDT 2022, Sektion G.5, Wien. PPT-Folien in: <https://www.ruediger-rieichert.de/idt-2022-sektion-g-5/idt-g-5-beitraege-donnerstag/>
- Hartmann, D. (2022). *Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht*. Beitrag vorgestellt auf der IDT 2022, Sektion G.5, Wien. PPT-Folien in: <https://www.ruediger-rieichert.de/idt-2022-sektion-g-5/idt-g-5-beitraege-dienstag/>
- Jung, M. (2022). *IIK: Wie geht hybrides Unterrichten auch nach der Pandemie?* Videoaufzeichnung des Beitrages auf der DaFWEBKON 2022. <https://www.youtube.com/watch?v=7oed156PVts>
- Kerres, M. (2012). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung mediengestützter Lernangebote*. Oldenbourg.

- Kopp, B. & Mandl, H. (2011). Blended Learning. Forschungsfragen und Perspektiven. In P. Klimsa & L. J. Issing (Hrsg.), *Online-Lernen. Handbuch für Wissenschaft und Praxis* (2. Aufl., S. 139–150). Oldenbourg.
- Krommer, A. (2019). *Paradigmen und palliative Didaktik. Oder: Wie Medien Wissen und Lernen prägen*. <https://axelkrommer.com/2019/04/12/paradigmen-und-palliative-didaktik-oder-wie-medien-wissen-und-lernen-praegen/>
- Marques, L. (2022). *Deutsch aktiv und kreativ in Brasilien lernen mit Hilfe digitaler Ressourcen*. Beitrag vorgestellt auf der IDT 2022, Sektion G.5, Wien. PPT-Folien in: <https://www.ruediger-rieichert.de/idt-2022-sektion-g-5/idt-g-5-beitraege-donnerstag/>
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*, TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- Riechert, R. (2022). *Bericht zur Sektionsarbeit „Bildungsressourcen“ im Themenschwerpunkt „Lehren und Lernen mit und in digitalen Umgebungen“*. <https://www.ruediger-rieichert.de/idt-2022-sektion-g-5/>
- Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.
- Stalder, F. (2017). *Grundformen der Digitalität*. <https://agora42.de/grundformen-der-digitalitaet-felix-stalder/>
- Wampfler, P. (2020). *Präsenz- und Fernunterricht kombinieren*. <https://schulsocialmedia.com/2020/05/16/presenz-und-fernunterricht-kombinieren/>

Erfahrungen der Fremdsprachenlehrer*innen mit dem virtuellen Klassenzimmer. Perspektiven aus Estland (2020–2022)

Aigi Heero, Marilyn Meristo, Aleksandra Ljalikova, Mari-Liis Kurvits

An der Universität Tallinn wurde 2020–2022 im Rahmen von zwei Studien zur Wahrnehmung von Fremdsprachenlehrer*innen der virtuellen Klassenzimmer während der Covid-19-Pandemie und danach geforscht. Der Beitrag gibt die wichtigsten Ergebnisse dieser Studien wieder.

1 Einleitung

Am Institut für Geisteswissenschaften der Universität Tallinn wurde 2020 eine Forschungsgruppe gegründet, mit dem Ziel, zu untersuchen, wie Fremdsprachenlehrer*innen in Estland den Unterricht im virtuellen Klassenzimmer während der Covid-19-Pandemie im Frühjahr 2020 wahrgenommen haben. Diese Daten wurden im Sommer 2020 erhoben. Eine Folgeuntersuchung vom März 2022 analysierte die spezifische Perspektive der DaF-Lehrpersonen auf den Unterricht in der digitalen Umgebung. Dafür wurden acht DaF-Lehrer*innen, die 2020 an der Umfrage teilgenommen haben, interviewt. Der vorliegende Beitrag präsentiert die wichtigsten Ergebnisse beider Studien.

Die Resultate wurden als Grundlage für ein neues Curriculum der Weiterbildung von Fremdsprachenlehrer*innen an der Universität Tallinn verwendet. Des Weiteren waren diese Studien ein Input für die Entwicklung von Strategiedokumenten der Universität Tallinn sowie des estnischen Bildungsministeriums, etwa 2021 im neuen Entwicklungsplan der Bildung in Estland (für die Jahre 2021–2035). Dort ist die Wichtigkeit der digitalen Kompetenzen und die Benutzung der intelligenten Lernmaterialien und Lehrmethoden besonders hervorgehoben (Ministry of Education and Research, 2021, S. 2).

2 Die Bestandsaufnahme von 2020–2021

Die Corona-Pandemie hat viele Berufszweige grundlegend beeinflusst und auch verändert. Insbesondere gilt dies für den Bildungsbereich – das Lehren und Lernen in der digitalen Umgebung wurde in den Zeiten des Lockdowns zu einer selbstverständlichen Vorgehensweise. Eine OECD-Studie vom März 2020 zeigte, dass Estland auf die Krise eigentlich gut vorbereitet war und dass die digitale Umstellung relativ gut gemeistert wurde, da die estnischen Schulen bereits zuvor Erfahrungen mit der Nutzung digitaler Schulbücher gesammelt und die notwendige Infrastruktur aufgebaut hatten (Reimers & Schleicher, 2020). Der Erfolg beim Aufbau einer digitalen Bildungsgemeinschaft ist einem Projekt namens *Tiger Leap* zu verdanken, das 1996 von der Republik Estland ins

Leben gerufen wurde, um die Entwicklung der digitalen Infrastruktur zu fördern, insbesondere mit Fokus auf Bildung. Auch wurde in Estland Anfang der 2000er Jahre ein Strategieplan für die Digitalisierung der Gesellschaft verabschiedet und umgesetzt (Runnel et al., 2009). Trotzdem mehrten sich im Frühjahr 2020 in den Medien kritische Lehrer*innenstimmen, die über sehr belastende Erfahrungen mit obligatorischer virtueller Lehre berichteten. Die Umstellung auf digitale Lehre war grundlegend und musste schnell vonstattengehen, was alle Lehrenden viel Zeit und Energie kostete. Eine der größten Herausforderungen des virtuellen Unterrichts bestand also darin, mit dem Überfluss an Informationen zurechtzukommen und die Arbeitsüberlastung zu bekämpfen. Der Zeitaufwand war groß, um digitale Medien kennenzulernen. Es fehlten Richtlinien und Vereinbarungen, welche Medien wo, wann und warum benutzt werden sollten (Tammets et al., 2021, S.4). Es gab Probleme mit der Zeitplanung, der Zielsetzung des Unterrichts und der Einhaltung der Fristen (Lauristin et al., 2020, S.6). Es gab auch Schwierigkeiten bei der Kommunikation von Abgabeterminen, der Abstimmung des Online-Lernens mit dem Lehrplan und der Neukonzeption von Bewertungsmethoden und Tests (Gamage et al., 2020; Mailizar et al., 2020). Des Weiteren mussten die Lehrpersonen mehr individuelles Feedback in Schriftform geben, was sehr zeitaufwendig war (Lauristin et al., 2020, S.15). Zu Beginn des Distanzunterrichts war auch nicht klar, wie lange dieser stattfinden würde und wie genau sich die Lehrkräfte in die neuen digitalen Technologien einarbeiten sollten. Dies führte zu Unsicherheiten und möglicherweise suboptimalen Entscheidungen bei der Implementierung des Online-Unterrichts. Als positiv wurde aber vermerkt, dass der Kontakt zu Lernenden enger wurde und dass sich die allgemeine Planung und die Vorbereitung des Unterrichts auf Schulebene verbessert haben (Lauristin et al., 2020, S.4–5).

Um die Situation insbesondere in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht kritisch zu untersuchen, wurde von drei Fremdsprachendidaktikerinnen der Universität Tallinn im Sommer 2020 eine Umfrage gestartet. Das Ziel war, herauszufinden, welche Faktoren das Selbstverständnis der Fremdsprachenlehrer*innen in Bezug auf ihre technologischen Kenntnisse sowie auf ihre Aktivitäten im virtuellen Klassenraum bilden und beeinflussen und auf welche Weise der Fremdsprachenunterricht im Frühjahr 2020 tatsächlich stattfand. Die Umfrage wurde an 2 615 Lehrpersonen der Fremdsprachen in ganz Estland per E-Mail als ein Link zum Fragebogen im Online-Umfragetool *LimeSurvey* gesendet. Es wurden demografische Informationen wie Alter und Geschlecht sowie Fragen zum Hintergrund der Schule der Teilnehmenden gestellt, wie beispielsweise Schultyp, Schulstufe, Größe, Region, Unterrichtssprache und unterrichtete Fremdsprache. Es wurden keine sensiblen persönlichen Fragen gestellt und die Anonymität der Teilnehmenden wurde gesichert (Meristo et al., 2022, S.6). Nach der ersten Auswertung der Fragebögen haben sich folgende größere Themenblöcke herauskristallisiert: 1. Technologie-, Pädagogik- und Fachwissen der Lehrenden, 2. Aktivitäten im virtuellen Klassenzimmer, 3. Selbstwirksamkeit im virtuellen Klassenzimmer, 4. Schüler*innenengagement (aus der Perspektive der Lehrpersonen) und 5. aufgetretene Hindernisse im virtuellen

Unterricht (Meristo et al., 2022, S. 6). Geantwortet haben 405 Lehrpersonen, was für Estland repräsentativ ist. Unter den Teilnehmer*innen waren die Lehrenden aller in Estland unterrichteten Fremdsprachen vertreten. Die Daten wurden mittels deskriptiver Statistiken (Mittelwerte und Standardabweichungen) zur Beschreibung der Stichprobe und Analyse der Varianz (ANOVA) analysiert (Field, 2013). Die statistischen Analysen wurden mit SPSS 27 durchgeführt (Meristo et al., 2022, S. 6–10).

Die Studie hat gezeigt, dass die Art, wie in den Online-Stunden unterrichtet wird, von vielen, teilweise überraschenden Faktoren abhängt. Es konnte festgestellt werden, dass es eine Rolle spielt, welche Sprache unterrichtet wird. Zum Beispiel konnte man sehen, dass die tiefe Kenntnis von mehr als einer Fremdsprache positiv auf den gesamten Unterricht einer Lehrperson wirkt. Etwa diejenigen Lehrkräfte, die zwei oder mehr Fremdsprachen unterrichteten, schätzten ihre technologischen Kenntnisse höher ein als diejenigen, die nur eine Sprache unterrichteten. Insbesondere fiel auf, dass diejenigen Lehrpersonen, die (unter anderem) DaF unterrichteten, ihre technologischen Kenntnisse sehr hoch einschätzten. Die Lehrpersonen für DaF und insbesondere für Estnisch als Fremdsprache nutzten auch den virtuellen Klassenraum am aktivsten; die Lehrer*innen für Englisch und Russisch als Fremdsprache dagegen eher selten (Meristo et al., 2022, S. 13). Hierzu kann man bemerken, dass das Ausbildungsprogramm der Lehrenden für Estnisch als Fremdsprache staatliche Priorität hat, was auch zahlreiche vom Ministerium für Bildung und Forschung erstellte und herausgegebene methodische Materialien, die einfach für den Online-Unterricht anzuwenden sind, zeigen.

Generell werden Fremdsprachenlehrer*innen in Estland durch Gemeinschaften und Verbände sowie Institutionen des Landes der Zielsprache (etwa Goethe-Institut) unterstützt, z. B. durch ständige methodische Beratung, Weiterbildungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Zusammenkünfte (Prees, 2020). Was jedoch die Lehrpersonen für Englisch betrifft, ist die Situation anders, denn nur 260 von mehr als 2.100 Englischlehrer*innen in Estland gehören dem Lehrer*innenverband an. Ihr beruflicher Hintergrund ist eklektischer und ihre Teilnahme an berufsbegleitender Weiterbildung daher weniger systematisch. Lehrpersonen für Russisch in Estland hatten historisch gesehen unterschiedliche Ausbildungsprogramme; auch heute stehen sie dem russischen Kultur- und Bildungswesen methodisch oft näher. Es gibt weit weniger Online-Ressourcen für den Russischunterricht; außerdem sind Plattformen für den Fremdsprachenunterricht oft auf Englisch aufgebaut, was für viele Russischlehrer*innen ein Problem darstellt (Meristo et al., 2022, S. 13).

Auch die Schulgröße spielte eine wesentliche Rolle. Die Lehrpersonen an größeren Schulen (mehr als 500 Schüler*innen) schätzten ihre technologischen Kenntnisse höher ein als diejenigen der kleineren Schulen (weniger als 250 Schüler*innen). Größere Schulen verfügen möglicherweise über mehr Personal, um den Lehrkörper bei technologischen Problemen zu unterstützen. Da sich größere Schulen meist in Städten befinden, gibt es für die dortigen Lehr-

personen mehr Schulungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten, verglichen mit kleineren Landschulen. Des Weiteren kommt es in den ländlichen Gegenden vor, dass die Lehrpersonen in mehreren Schulen arbeiten müssen, um ausreichend Arbeitsstunden und dementsprechend optimales Gehalt zu bekommen, und unter diesen Bedingungen ist es schwer, technologiebezogene Schulungen zu absolvieren (Meristo et al., 2022, S. 12).

Die Studie hat außerdem bestätigt, dass das Alter bei der Benutzung der digitalen Medien keine Rolle spielt. Viel wichtiger sind die Motivation und das Interesse an digitalen Medien sowie die Bereitschaft der Lehrpersonen, sich fortzubilden und kreativ zu sein (König et al., 2020; Meristo et al., 2022, S. 15; Tammets et al., 2021, S. 4).

3 Die Perspektive von 2022

Die Folgeuntersuchung der in [Abschnitt 2](#) beschriebenen Studie fand im März 2022 statt. Das Ziel war hier, einerseits darüber zu reflektieren, was sich verglichen mit 2020 geändert hat, und andererseits sollte eine spezifische DaF-Perspektive analysiert werden. Es wurden acht Interviews mit DaF-Lehrpersonen durchgeführt und anhand der kategoriengeleiteten Inhaltsanalyse nach Mayring (2015, S. 67–70) untersucht. Es handelte sich um diejenigen DaF-Lehrenden, die in der Umfrage von 2020 die Einwilligung für ein Interview gegeben haben. Die Daten wurden unter anderem im Rahmen der Masterarbeit „Digitale Medien im DaF-Unterricht in Estland“ von Mari-Liis Kurvits (verteidigt 2022 an der Universität Tallinn) ausgewertet.

Alle befragten Personen haben angegeben, dass sie oft in ihren Stunden digitale Medien benutzen und dass ihre Schulen mittlerweile technisch gut ausgestattet sind. Immer mehr Schulen haben eine*n Bildungstechnolog*in angestellt (Kurvits, 2022, S. 32) und bekommen Hilfe durch staatliche Projekte, etwa von HARNO (Amt für Bildung und Jugend). Am häufigsten werden von Lehrenden Plattformen mit umfangreichen Inhalten verwendet, die Schüler*innen interessant finden bzw. wo die Lehrperson selbst Online-Aufgaben kreieren kann. Solche Plattformen sind sowohl für Einzel- und Gruppenarbeit als auch für Kontakt- und Distanzunterricht geeignet. Als gute Beispiele wurden *Quizlet*, *Kahoot*, Materialien des Goethe-Instituts, *YouTube*, *Quizizz*, *Padlet*, *LearningApps* und *E-koolikott* (E-Schultasche, eine speziell für estnische Schulen entwickelte Plattform) genannt (Kurvits, 2022, S. 33–34).

Problematisch kann es werden, wenn es ums Geld geht. Es hat sich herausgestellt, dass einige Lehrpersonen die digitalen Medien von ihrem persönlichen Geld bezahlen und diese Kosten nicht erstattet bekommen. Bei vielen Plattformen brauchen die Lehrer*innen die kostenpflichtige Pro-Version, um alle Möglichkeiten der Apps nutzen zu können. Es gibt ein estnisches Lernportal, *opiq*, mit dem die Schulen arbeiten, aber dort gibt es kaum Materialien für Fremdsprachen. Deshalb müssen sehr viele Originalmaterialien aus Deutschland verwendet werden (Kurvits, 2022, S. 43–44).

Es wurde der Bedarf ausgedrückt, sich gezielt mit den digitalen Kompetenzen der Lernenden zu befassen – die meisten Schüler*innen bräuchten Unterstützung, damit sie digitale Medien lernorientiert und richtig durchdacht verwenden. *Kahoot* etwa mache „die Schüler verrückt [...], wenn sie da nur klicken, klicken, klicken“ (Kurvits, 2022, S.109). Teilweise benötigen die Lernenden Hilfe bei elementaren Tätigkeiten, wie sich ins virtuelle Klassenzimmer einzuloggen (Kurvits, 2022, S. 37).

In den letzten Jahren haben die digitalen Medien ihren Weg auch vermehrt in den Kontaktunterricht gefunden. Die populärsten Plattformen werden nunmehr auch im Präsenzunterricht verwendet. Hier ist es wichtig, eine gesunde Balance zu finden, denn das Feedback der Schüler*innen besagt, dass sie überhaupt nicht so viele digitale Medien nutzen möchten (Kurvits, 2022, S.131). An dieser Stelle ist zu betonen, dass sich für die Motivation der Schüler*innen diejenigen digitalen Medien eignen, mit denen sie gut umgehen können. Andernfalls liegt der Schwerpunkt auf dem Erlernen der Verwendung eines neuen digitalen Werkzeugs und nicht auf Lerninhalten (Kurvits, 2022, S.126). Für die Motivation der Lernenden seien auch das schnelle Feedback und die Möglichkeit, eine Aufgabe mehrmals durchzuführen, erforderlich: „Zum Beispiel beim Quizlet üben die SchülerInnen so lange, bis sie mit Stolz mir im Unterricht sagen können, dass ihr Ergebnis fast 100 % war“ (Kurvits, 2022, S. 105).

4 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der virtuelle Klassenraum zumindest von DaF-Lehrpersonen nicht mehr als Problem angesehen wird. Aus der Zeit des Lockdowns hat man eine positive Lehre gezogen und die digitalen Medien finden ihren Platz auch im Kontaktunterricht, um diesen abwechslungsreicher zu gestalten.

Allerdings müssen Bildungsangebote künftig besser an die Bedürfnisse von Lehrpersonen angepasst und Entscheidungen auf Schul- und Staatsebene getroffen werden, um die Qualifikation und Förderung von Lehrpersonen zu verbessern. Angesichts dieser Herausforderungen sollten neue Fortbildungen sich darauf konzentrieren, wie digitale Technologien im Unterricht am besten genutzt werden können. Es ist wichtig, dass alle Bildungsinstitutionen und -behörden auf allen Ebenen ihre Verantwortung wahrnehmen, um sicherzustellen, dass Lehrpersonen die notwendigen Kompetenzen und Ressourcen haben, um erfolgreich unterrichten zu können.

Literatur

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS* (4. Aufl.). SAGE.
- Gamage, K. A. A., Wijesuriya, D. I., Ekanayake, S. Y., Rennie, A. E. W., Lambert, C. G. & Gunawardhana, N. (2020). Online delivery of teaching and laboratory practices: Continuity of university programmes during COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10 (10), 291–300. <https://doi.org/10.3390/educsci10100291>
- König, J., Jäger-Biela, D. J. & Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43 (4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>
- Kurvits, M.-L. (2022). *Digitale Medien im DaF-Unterricht in Estland* [Masterarbeit]. Universität Tallinn.
- Lauristin, M., Loogma, K., Erss, M., Vernik-Tuubel, E.-M. & Sarv, E.-S. (2020). *Õpilaste, õpetajate ja lastevanemate toimetulek koroonakriisi aegses kaugõppes*. Eesti Haridusfoorum.
- Mailizar, A. A., Suci, M. & Bruce, S. (2020). Secondary school mathematics teachers' views on e-learning implementation barriers during the COVID-19 pandemic: The case of Indonesia. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16 (7), 1–9. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8240>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag.
- Meristo, M., Ljalikova, A. & Heero, A. (2022). Foreign language teachers perceptions of the virtual classroom. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching (IJCALLT)*, 12 (1), 1–19. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.291112>
- Ministry of Education and Research, Republic of Estonia (2021). *Education strategy 2021–2035*. <https://digital-skills-jobs.europa.eu/en/actions/national-initiatives/national-strategies/estonia-education-strategy-2021-2035>
- Prees, I. (2020). *Aineliitu kuulumine muudab õpetaja hääle kõlavamaks*. *Õpetajate Leht*. <https://opleht.ee/2020/03/aineliitu-kuulumine-muudab-opetaja-haale-kolavamaks/>
- Reimers, M. F. & Schleicher, M. A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD. https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v1_002.pdf
- Runnel, P., Pruulmann-Vengerfeldt, P. & Reinsalu, K. (2009). The Estonian Tiger Leap from postcommunism to the information society: From policy to practice. *Journal of Baltic Studies*, 40 (1), 29–51. <https://doi.org/10.1080/01629770902722245>
- Tammets, K., Ley, T., Eisenschmidt, E., Soodla, P., Sillat, P.-J., Kollom, K., Väljataga, K., Loogma, K. & Sirk, M. (2021). *Eriolukorrast tingitud distantsõppe kogemused ja mõju Eesti üldharidussüsteemile*. *Vahearuanne*. Tallinna Ülikool.

Instagram als Tool zum Fremdsprachenlernen: Einsatzmöglichkeiten und Erfahrungsbericht zur Projektarbeit im Schulkontext

Gabriel Mendes Hernandez Perez

Der vorliegende Artikel ist in drei Abschnitte gegliedert. Im ersten werden anhand aktueller Studien im Bereich digital gestütztes Sprachenlernen die Chancen und Risiken des Einsatzes sozialer Netzwerke mit Schwerpunkt auf Instagram angesprochen. Anschließend werden im zweiten Teil auch die Einsatzmöglichkeiten nicht nur der aktiven, sondern auch der eher passiven Nutzung von Instagram kommentiert. Zwecks Veranschaulichung der hierin kurz gefassten Auseinandersetzungen erfolgt im dritten Abschnitt ein Erfahrungsbericht über eine Projektarbeit, die das Erstellen und die Verwaltung von Instagram-Profilen (für und) von Deutschlernende(n) als Endprodukt hatte.

1 Chancen und Risiken des Einsatzes sozialer Netzwerke im Sprachenunterricht

Studien zum Einsatz sozialer Netzwerke (SN) im Sprachenunterricht (Lomicka & Lord, 2016; Würffel, 2020) weisen auf die Chancen und Risiken hin, die mit deren Nutzung zu Lernzwecken verbunden sind. Zu den ersten zählen die durch die Möglichkeit für Interaktion und Zusammenarbeit mit anderen Nutzer*innen erhöhte Motivation, die Verknüpfung von formalem und informellem Lernen, die Entwicklung digitaler Kompetenzen und die Förderung identitätsbildender Prozesse, die durch das Zugehörigkeitsgefühl in den verschiedenen Communitys zustande kommen kann. Als Herausforderung werden oft die Abhängigkeit von technischer Ausstattung, das mögliche unerwünschte Eindringen in die Privatsphäre, datenschutzbezogene Hürden und die mangelnde digitale Kompetenz der Lernenden und Lehrenden genannt.

Diesbezüglich sind auch zwei Mythen zu berücksichtigen, von denen man oft beim Einsatz von IKT-Tools im Lehr-/Lernkontext ausgeht. Der erste bezieht sich auf die sog. Digital Natives und ist insbesondere im Schulwesen von Relevanz. Laut Paulo und Goulart (2020) sei es nicht selbstverständlich, dass dieses junge Publikum über digitale Bildung verfüge, sodass es in der Lage sei, kompetent und produktiv mit IKT-Tools umzugehen oder deren Einsatzmöglichkeiten zu Lernzwecken überhaupt in Anspruch zu nehmen. Als zweiten Mythos betonen Würffel (2020) sowie Lomicka und Lord (2016), dass der private Austausch in SN keineswegs mit der Interaktion zu Lernzwecken zu vergleichen sei, denn die öffentliche Zugänglichkeit der Beiträge, der formale Lern-/Lehr-Kontext oder die mangelnde Sprachkompetenz könnten auf manche Lernende einschüchternd oder hemmend wirken.

2 Einsatzmöglichkeiten

Forscher*innen im Bereich der Fremdsprachendidaktik (Lomicka & Lord, 2016; Perez, 2022; Würffel, 2020) sind sich darin einig, dass der Einsatz von SN im Fremdsprachenunterricht weder eine Methode noch ein Selbstzweck ist. Vielmehr hängt ein erfolgreicher Einsatz der Tools von verschiedenen Faktoren ab, wie z.B. dem Sprachniveau der Lernenden, der Motivation und der digitalen Bildung der beteiligten Akteur*innen, der vorgegebenen Aufgabe; also zusammenfassend der vorhandenen *learning ecology* (Lyu & Lai, 2022).

Studien (Barrot, 2021; Pikhart & Botezat, 2021), die sich dem Einsatz von SN im Fremdsprachenunterricht widmen, sprechen i. d. R. insbesondere die Möglichkeiten zur sozialen Interaktion unter den Nutzer*innen an. Nicht zu unterschätzen ist jedoch die eher passive Nutzung von SN, wie sich am Beispiel von Instagram zeigt: Laut Angaben des Marktforschungsinstituts „Growth from Knowledge“ kreieren nur 28 % ihrer Nutzer*innen in Deutschland aktiv eigene Inhalte, während 72 % der Befragten lieber Inhalte anderer konsumieren (Grewen Medien, 2018). In diesem Sinne ist auch darüber nachzudenken, inwiefern die passive Nutzung der Foto-Sharing-Plattform von Vorteil in der Fremdsprachendidaktik sein kann.

Für die Diskussion ist das Verständnis des Begriffs Microlearning relevant. Dabei handelt es sich um „a technology-mediated approach whereby learners are directly exposed to short-term learning activities formally or informally“ (Khong & Kabilan, 2020, S.2). Die Autoren betonen die Möglichkeiten von Microlearning als zusätzliches multimodales Lerntool, das das formale Fremdsprachenlernen keineswegs ersetzen könne. Im konkreten Fall von Instagram erhält man nach Eingabe von Hashtags wie z. B. *#deutschlernen* oder *#learngerman* als Suchergebnis Beiträge von an Deutschlernende gerichteten Profilen, die z. B. illustrierte Wortschatzlisten, Ausspracheübungen, kurze grammatische Erklärungen und Quiz beinhalten. Diese können lernfördernd wirken, indem sie die metasprachliche Reflexion und den Kontakt mit der Zielsprache auch in informellen Situationen ermöglichen.

Neben den vielen an Deutschlernende gerichteten Instagram-Konten befinden sich in dem SN auch Profile von allgemeinem Interesse, die Inhalte zu unzähligen Themen – von Mode über Sport bis hin zu Ernährung und Umwelt – veröffentlichen. Ohne viel Vorbereitungszeit für die Lehrkraft und sofern die technische Ausstattung und die schulischen Vorschriften zur Nutzung von Smartphones es erlauben, können Instagram-Beiträge im formalen Fremdsprachenunterricht als Sprech Anlass wie z. B. durch Bilderbeschreibungen auf allen Sprachniveaus eingesetzt werden.

Im Gegensatz dazu ist die Förderung einer aktiveren Nutzung von Instagram im formalen Fremdsprachenunterricht, bei der Lernende selbst Inhalte produzieren und miteinander bzw. mit anderen Nutzer*innen interagieren, für die Lehrkraft deutlich zeitaufwendiger. In diesem Fall berichtet die Fachliteratur (Barrot, 2021; Pikhart & Botezat, 2021) meistens über an Hochschulen durchge-

fürte Projektarbeiten. Im Folgenden wird darauf eingegangen, wie diese auch im schulischen Kontext eingesetzt werden können.

3. Erfahrungsbericht zum Projekt *Deutsch lernen mit Instagram*

3.1 Aufgabenorientiertes Lernen

Als weitere theoretische Grundlage für das im Folgenden beschriebene Projekt wurden außer den in [Abschnitt 1](#) und [2](#) kommentierten Studien auch die Prinzipien zum aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht (Thonhauser, 2010) herangezogen. Nach Thonhauser sei darunter eine Umsetzungsform des kommunikativen Ansatzes zu verstehen, die die authentische Kommunikation voraussetzt, nicht unbedingt mit dem Ziel, das „wirkliche Leben“ ins Klassenzimmer zu holen, denn die Kommunikation werde laut dem Autor dadurch authentisch, dass die „Lernenden engagiert an der Bewältigung einer Aufgabe arbeiten, die sie als relevant, signifikant oder wenigstens einigermaßen interessant erleben“ (Thonhauser, 2010, S. 15).

3.2 Zielgruppe und Problemsituation

Das Projekt wurde in zwei Wochen im Juni 2021 anlässlich der Woche der deutschen Sprache durchgeführt und setzte das Erstellen von Instagram-Profilen für und von Deutschlernende(n) voraus. Zielgruppe waren zwei als leistungsschwach eingestufte 10. Klassen einer privaten Schule in Rio de Janeiro, die zu der Zeit Hybridunterricht hatten. Als Anreiz für die Durchführung des Projekts lassen sich die mangelnde Motivation im Präsenzunterricht und die geringfügige Teilnahme an den Videokonferenzen nennen.

3.3 Projektphasen

Das Projekt umfasste insgesamt 15 Unterrichtseinheiten (UE) und bestand aus den folgenden von den Projektmodellen¹ von Traub (2012) inspirierten Phasen:

3.3.1 *Einstieg (1,5 UE)*

Die Phase diente zur Sensibilisierung für an Deutschlernende gerichtete Inhalte, die auf Instagram vorzufinden sind und erstellt werden können. Anhand einer Multiple-Choice-Aufgabe wurden die Schüler*innen (SuS) dazu aufgefordert, vorher von dem Autor ausgewählte Beiträge verschiedenen Kategorien zuzuordnen, nämlich Lerntipps, Humor, Grammatik, Wortschatz, Tipps für die Karriere, Landeskunde und besondere Anlässe. Anschließend erfolgte die Erklärung der Fristen und Bewertungskriterien nach Perez (2022, S. 269).

3.3.2 *Planung (2,5 UE)*

Nach der Bildung der Gruppen à max. sieben SuS fand die Zuweisung der einzelnen für die Projektdurchführung nötigen Aufgaben statt. Anhand einer

1 Selbstgesteuerte Kleingruppenprojektarbeit und die sog. PROGRESS-Methode.

Liste mit möglichen Rollen, z. B. Designer*in, Schreiber*in, Interaktionsbeauftragte*r u. a., konnten die SuS darüber reflektieren, welche Aufgaben ihnen als sinnvoll erschienen und wer welche Funktion übernehmen würde. Redemittel wurden den Lernenden bereitgestellt, sodass die jeweilige Diskussion und ein anschließender Bericht über die verteilten Aufgaben an die Lehrkräfte in der Zielsprache erfolgen konnten.

3.3.3 Recherche und Verarbeitung (9 UE)

In der dritten Phase wurden die Gruppenprofile erstellt. An dieser Stelle ist zu bemerken, dass viele Gruppen sich für Profilnamen entschieden, die wenig aussagekräftig waren oder keinen Bezug zum Projektzweck hatten. Anhand einer weiteren Diskussion über die Wichtigkeit einer reflektierten Namenwahl für das Instagram-Profil wurden die unpassenden Profilnamen von den SuS geändert.

Anschließend recherchierten die Gruppen Inhalte auf den ihnen vorgeschlagenen Profilen und teilten die von ihnen als interessant bzw. relevant angesehenen Beiträge über Stories. Ziel davon war, Gelegenheiten zur Interaktion zu schaffen und die Veröffentlichung erster Inhalte zu ermöglichen, die für Follower*innen attraktiv sein könnten. Zugleich wurden die SuS darum gebeten, stets durch Kommentare, Followen und Liken mit den Profilen anderer Gruppen und mit auf der Plattform bereits vorhandenen Profilen zu interagieren.

Mithilfe eines Videotutorials in der Zielsprache auf Youtube wurde den Gruppen das Design-Tool Canva vorgestellt, das verschiedene attraktive Vorlagen zum Erstellen von SN-Beiträgen anbietet. Aus Zeitmangel war an dieser Stelle keine weitere Lernaktivität machbar. Unter günstigeren Bedingungen wäre jedoch zu bedenken, dass z. B. Aufgaben zum Seh-/Hörverstehen ganz im Einklang mit dem aufgabenorientierten Lernen in dieser Phase bearbeitet werden können.

In den übrigen Unterrichtsstunden wurden den SuS Laptops bereitgestellt, sodass sie sich selbstständig mit dem Erstellen von Inhalten und der Profilverwaltung beschäftigten. Dabei konnten sie jederzeit mit dem Feedback der Lehrkräfte rechnen. Die zu erstellenden Beiträge sollten die folgenden Themen ansprechen: Landeskunde; Grammatik; Wortschatz; Tipps für Karriere und Studium; Humor/Memes; Lerntipps; Inhalte mit Bezug auf die Woche der deutschen Sprache und auf die drei vorher durchgearbeiteten Lehrwerkeinheiten.

3.3.4 Ausstieg (2 UE + Hausaufgabe)

Der Ausstieg aus dem Projekt hatte zum Zweck, themenspezifische Vokabeln zu systematisieren und eine Reflexion bzw. emotionale Verarbeitung (Traub, 2012) zu ermöglichen. Dafür wurden zunächst ein Lückentext und eine Übung zum Sätze bilden bearbeitet, beide mit Wortschatz zum Thema SN. Anschließend wurden die SuS einzeln dazu aufgefordert, ein Video auf Deutsch mit ihren Eindrücken zur Projektarbeit als Hausaufgabe aufzunehmen. An dieser Stelle waren Leitfragen wie z. B. „Erzähle von deiner Gruppe. Wer hat was in der

Gruppe gemacht?"; „Wie fandest du das Projekt? Begründe deine Meinung.“; „Was war dein Lieblingsbeitrag? Warum?“ usw. zu beantworten. Ziel dabei war, die SuS zur Reflexion anzuregen und einen Anlass zur Anwendung der erlernten Vokabeln zu schaffen.

Die Entscheidung für das Videoformat war pandemiebedingt und hatte als Ziel, das Mitmachen aller SuS zu ermöglichen, nämlich derer, die an der Schule anwesend waren, und derer, die zuhause den Stunden folgten.

3.4 Analyse der erzielten Ergebnisse

Durch die erhöhte Teilnahme an den Videokonferenzen und das Mitmachen im Präsenzunterricht ließ sich feststellen, dass das Hauptziel des Projekts, nämlich die Motivation der SuS zu wecken, erfolgreich erreicht wurde.

Die Voraussetzung, neue Gruppenkonten zwecks des Projekts zu erstellen, so dass die SuS ggf. auf den Zugriff auf ihre eigenen privaten Konten verzichten konnten, reduzierte das Eindringen in die Privatsphäre, was manche Studien (Lomicka & Lord, 2016; Würffel, 2020) als evtl. Hindernis für den Einsatz von SN im Fremdsprachenunterricht empfinden.

Laut Angaben der Projektteilnehmer*innen war die im Rahmen des Projekts erzielte Interaktion oberflächlich, denn sie erfolgte nicht durch den Austausch von Nachrichten oder Kommentaren, sondern überwiegend durch das Liken und Folgen von Beiträgen bzw. Profilen. Dafür war sie aber nachhaltig, denn manche SuS berichteten darüber, an Deutschlernende gerichteten Instagram-Profilen nach dem Projektabschluss privat weiter zu folgen. Derartige Inhalte ([Abschnitt 2](#)) können lernfördernd wirken, indem sie als Ergänzung zum formalen Fremdsprachenunterricht dienen.

Die auf Instagram vorzufindenden Memes und Humorinhalte, die u.a. die Schwierigkeiten beim Deutschlernen ansprachen, spielten eine wichtige identitätsbildende Rolle. Nämlich riefen sie im Laufe der Projektdurchführung spontane Reaktionen der SuS hervor, die behaupteten, sie wollen die Situationen gut kennen, die die Beiträge verspotteten.

Es lässt sich auch von einem Gewinn ausgehen, was die Bildung sozialer und digitaler Kompetenzen betrifft. Von Bedeutung dabei waren die Diskussionen über die zu verteilenden Aufgaben und die passenden Profilnamen und zugleich der Umgang mit dem Design-Tool Canva und die Sensibilisierung für das Vorhandensein digitaler lernfördernder Inhalte.

4 Fazit

Sei es durch die Verbindung von formalem mit informellem Lernen, durch die Förderung identitätsbildender Prozesse oder lediglich wegen des Neuigkeitswerts, SN können ein wertvolles zusätzliches Tool im Sprachenunterricht sein, das einen Platz im Portfolio unserer Unterrichtspraxis verdient.

Als Hindernisse sind nicht nur die Abhängigkeit von technischer Ausstattung, datenschutzbezogene Faktoren und mangelnde digitale Kompetenzen der beteiligten Akteur*innen zu bedenken. Hinzu kommt, je nachdem, ob die Nutzung von SN eher passiv oder – wie hier berichtet – aktiv ist, außerdem die zusätzliche Arbeitslast in Form von Recherche und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für die Lehrkraft, die sich auf den Aufwand einlässt, Projektarbeiten zu konzipieren, die den Erwerb von Sprach- und digitalen Kompetenzen fördert und zugleich von den Lernenden als signifikant empfunden werden. In diesem Sinne soll der vorliegende Beitrag engagierten Lehrenden als Inspiration dienen. Zahlreich sind die Chancen und genauso zahlreich die Herausforderungen.

Literatur

- Barrot, J. S. (2021). Social media as a language learning environment: a systematic review of the literature (2008–2019). *Computer assisted language learning*, 35 (9), 2534–2562. <https://doi.org/10.1080/09588221.2021.1883673>
- Greven Medien (2018). *Nur gucken, nicht selbst machen?*. <https://www.greven.de/gfk-studie-instagram>
- Khong, H. K. & Kabilan, M. K. (2020). A theoretical model of micro-learning for second language instruction. *Computer Assisted Language Learning*, 35 (7), 1483–1506. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1818786>
- Lomicka, L. & Lord, G. (2016). Social networking and language learning. In F. Farr & L. Murray (Hrsg.), *The Routledge handbook of language learning and technology* (S. 281–294). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315657899>
- Lyu, B. & Lai, C. (2022). Learners' engagement on a social networking platform: An ecological analysis. *Language Learning & Technology*, 26 (1), 1–22. <https://doi.org/10125/73468>
- Paulo, A. & Goulart, I. (2020). Letramento digital: o professor alfabetizador no contexto das tecnologias digitais. In C. R. Eliezer, E. A. Ribeiro & J. A. Schutz (Hrsg.), *A educação em tempos de pandemia* (S. 110–126). Dialética.
- Perez, G. (2022). Redes sociais na aula de alemão como língua estrangeira em contexto escolar: introdução teórica e relato de experiência. *Pandaemonium germanicum*, 25 (47), 260–281. <https://doi.org/10.11606/1982-88372547260>
- Pikhart, M. & Botezat, O. (2021). The impact of the use of social media on second language acquisition. *Procedia computer science*, 192, 1621–1628. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.166>
- Thonhauser, I. (2010). Was ist neu an den Aufgaben im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht? Einige Überlegungen und Beobachtungen. *Babylonia: Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues*, 10 (2), 8–16.
- Traub, S. (2012). *Projektarbeit erfolgreich gestalten*. Julius Klinkhardt.
- Würffel, N. (2020). Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Potenziale und Herausforderungen. In K. Marx, H. Lobin & A. Schmidt (Hrsg.), *Deutsch in Sozialen Medien: Interaktiv – multimodal – vielfältig* (S. 217–231). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110679885-011>

Soziale Netzwerke im Unterricht

María José Casado Gillet

Schüler*innen interagieren häufig mit sozialen Netzwerken und betrachten sie als Informationsquellen. Es ist daher eine Gelegenheit, die Sprache zu nutzen und interessanter zu machen. Darüber hinaus versuchen soziale Netzwerke, Gemeinschaften mit ähnlichen Interessen zu schaffen, und sind ein Mittel zur Interaktion mit Menschen aus verschiedenen Ländern und Kulturen.

In Anbetracht der Vor- und Nachteile jedes sozialen Netzwerks kann es sehr gut an die Arbeit im Unterricht angepasst werden, als eine Form der sozialen Interaktion unter Anwendung der Sprache. Von Lehrer*innen können soziale Netzwerke genutzt werden, um mit den Schüler*innen Zusatzmaterial zu einem bestimmten Thema zu teilen. Darüber hinaus können die Schüler*innen eine Menge Informationen finden und beim „Scrollen“ lernen.

1 Die Corona-Pandemie bewirkte demotivierte Schüler*innen

Eine empirische Studie von 2014 ergab, dass der Einsatz des Internets sehr stark von Land zu Land variiert. Zurzeit nutzen zwei Drittel der Lehrkräfte in Guatemala das Internet im Deutschunterricht regelmäßig und nur in Ländern wie in den USA, Brasilien, Italien und Polen wird es deutlich häufiger genutzt (Salomó, 2014).

2020 mit der Corona-Pandemie lief alles anders und Guatemala war keine Ausnahme. In der Corona-Zeit musste man sehr schnell die Lehrmethoden und die Bewertungsmethoden ändern und sie an den virtuellen Unterricht anpassen. Nicht nur die Lehrkräfte, sondern auch die Lernenden mussten sich an diese Veränderungen anpassen.

Die Motivation der Schüler*innen lag am Boden, und keiner wollte die Worte „Grammatik“ und „virtueller Unterricht“ im gleichen Satz hören. Motivation ist ein grundlegender Bestandteil des Lehr-Lern-Prozesses und leider konnte man im Unterricht merken, dass die Motivation gering war. In unserer PASCH-Schule¹ in Guatemala gab es unmotiviert Schüler*innen, die trotzdem großes Interesse daran hatten, mit anderen Schüler*innen und Freund*innen zu kommunizieren und Ideen zu teilen.

1 In Guatemala gibt es drei PASCH-Schulen. „PASCH“ bedeutet „Schulen: Partner der Zukunft“ und ihre Ziele sind: „Interesse und Begeisterung für Deutschland wecken, junge Menschen zum Deutschlernen motivieren und ein weltweites Netzwerk von Schulen schaffen“. Dieser Beitrag basiert auf den Erfahrungen vom *Colegio Internacional de Guatemala*, wo Deutsch als Fremdsprache seit zwölf Jahren unterrichtet wird. Während der Pandemie wurde der Unterricht virtuell durchgeführt.

Eine 2016 in Deutschland durchgeführte Studie ermittelte, dass 96 % der Jugendlichen im Alter von 10 bis 19 Jahren ein eigenes Smartphone besitzen (Feierabend et al., 2016). An dieser Studie nahmen 5 400 Jugendliche teil. Die Befragung stellte auch fest, welche Apps am liebsten genutzt wurden. Diese waren Whatsapp (91 %), YouTube (56 %) und Instagram (32 %) (Feierabend et al., 2016).

Am *Colegio Internacional de Guatemala* war es ähnlich und deswegen führten wir eine Befragung im Unterricht durch. Diese ergab, dass ca. 85 % ein persönliches Konto in mindestens einem sozialen Netzwerk besaßen und es täglich nutzten. Die bekanntesten sozialen Netzwerke gemäß der Befragung waren: Whatsapp, TikTok, Instagram und YouTube. Außerdem wurde erhoben, dass 80 % der Teilnehmenden daran interessiert waren, die Sprache über soziale Netzwerke zu lernen.

2 Ein neuer Weg zur Motivation

Während der Pandemie wurde in der Schule die Videokonferenzplattform TEAMS von Microsoft benutzt und aufgrund der Umstellung auf den virtuellen Unterricht musste man im Deutschunterricht auch die Evaluierungsmethoden ändern. Deshalb wurde beschlossen, dass die Inhalte erarbeitet wurden, indem man Projekte plante, durchführte und auswertete.

Die sozialen Netzwerke waren in diesem Moment das ideale Mittel, um Kontakt und Kommunikation mit der „Außenwelt“ zu pflegen.

„Wenn Schülerinnen und Schüler selbst über ihr Lernen bestimmen können, werden Lern- und Leistungsmotive angesprochen und gefördert“ (Luttenberger et al., 2019, S.49). Diesem Argument folgend kam die Idee auf, das Interesse an sozialen Netzwerken in Grammatikthemen des Unterrichts zu integrieren. Auf diese Weise wurden die Lernenden die Protagonist*innen ihres Lernprozesses und engagierten sich im Unterricht. Dieses Ziel erreichten wir durch die Umsetzung von Projekten im Unterricht. Luttenberger et al. (2019, S. 52) stellen auch fest, dass

das Gefühl, Teil des sozialen Geschehens zu sein und das eigene Wissen und Können an andere weitergeben zu können, [...] das Interesse sowie die Leistungsmotivation steigern kann.

3 Einsatz von Projekten im Unterricht

Dadurch entstanden neue Herausforderungen: Lehrer*innen fragten sich, wie man die Interessen der Schüler*innen (Nutzung sozialer Netzwerke), Vermittlung der deutschen Sprache, Methodik, Didaktik und Evaluation in Verbindung bringen könnte. Die Antwort lag in denselben sozialen Netzwerken. Jugendliche bewundern Influencer*innen, Instagrammer*innen, YouTuber*innen usw. und wollen sie nachahmen. Für die Schüler*innen war es auch eine Überraschung, Influencer*innen zu finden, die Deutsch unterrichten.

Im Unterricht wurde diese Idee eingesetzt und so fing das Projekt an. Der Einsatz von Projekten ermöglichte den Schüler*innen sich in Grammatikthemen der deutschen Sprache zu vertiefen, ihre Kreativität auszuschöpfen und den Einsatz von Technologien und sozialen Netzwerken anzuwenden.

Das Schulprojekt wurde im Jahr 2021 mit 40 Schüler*innen zwischen 13 und 16 Jahren der 7. bis 10. Klassen in unserer PASCH-Schule in Guatemala durchgeführt. Die Schüler*innen wurden im Unterricht gefragt und sie gaben an, dass sie daran interessiert seien, ein Projekt mit sozialen Netzwerken im Unterricht durchzuführen. An dem Projekt wurde klassenübergreifend gearbeitet.

4 Implementierung des Projekts in die Unterrichtsplanung

In diesem Abschnitt wird der Prozess beschrieben, den die Schüler*innen im Unterricht durchgeführt haben. Das Projekt bestand aus drei Phasen: Zuerst beschäftigten die Schüler*innen sich mit neuem Wortschatz. Dann recherchierten sie zu verschiedenen Grammatikthemen und bereiteten zuletzt mündliche Vorträge vor.

4.1 Einführung zum Thema

Zuerst wurde im Unterricht folgende Frage diskutiert: Warum nutzen Jugendliche soziale Netzwerke? Diese Frage löste eine Diskussion in der Klasse aus, in der die Vor- und Nachteile der Nutzung sozialer Netzwerke (innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers) bewertet wurden.

Dann sollten die Schüler*innen ihren Wortschatz in Bezug auf dieses Thema erweitern. Sie erstellten ein Glossar mit dreißig Wörtern auf Deutsch und Spanisch. Danach beschäftigten sie sich mit Profilen in sozialen Netzwerken. Bei diesem Schritt fanden sie heraus, dass es im Internet eine Menge Influencer*innen, Instagrammer*innen, YouTuber*innen und Podcaster*innen gibt, die den Schüler*innen mit ihren Posts und Videos die Sprache beibringen können.

Sie lernten Seiten kennen, auf denen man die Sprache lernen und wiederholen kann. Sie sahen Beispiele, nahmen Ideen auf und präsentierten ihre Entdeckungen im Unterricht.

4.2 Selbständiges Lernen

Dieser Schritt dauerte etwa eine Woche. Die Schüler*innen hatten die Möglichkeit, sich selbst ein Grammatikthema auszusuchen, das sie in einem Instagram-Post erläutern wollten. Sie recherchierten, erklärten und fassten das Thema zusammen. In diesem Schritt wurde autodidaktisches Lernen in der Praxis umgesetzt. Sie nahmen Informationen aus Büchern, aus dem Internet und sogar in denselben sozialen Netzwerken auf.

Autodidaktisches Lernen verstärkt die Aufmerksamkeit und ermöglicht es den Schüler*innen, ihre Kenntnisse zu festigen. Friedrich und Mandl (1990, S. 199) stellen fest, dass ein zentrales Ergebnis der Kognitionspsychologie ist, dass die

Lernenden bei nahezu allen informationsverarbeitenden Prozessen eine aktive konstruktive Rolle spielen. Das heißt, wenn sie sich in den Prozess einbringen, optimieren sie das Verstehen und die Verarbeitung von Informationen. Die Selbstwirksamkeit des Lernens hängt auch von der Wahrnehmung ab, die Schüler*innen von ihrem Lernen und der Relevanz der Themen für ihr Leben haben.

Daher lernten sie nicht nur, sondern sie führten auch Übungen durch, um die anderen Schüler*innen zu testen. Ein Ziel war es, ein Grammatikthema zu beherrschen, zu erklären und die Mitschüler*innen zu prüfen. Anschließend erarbeiteten sie Bilder mit den recherchierten Informationen. An dieser Stelle ließen sie ihrer Fantasie und Kreativität freien Lauf, um die entsprechende Grammatik deutlich und unterhaltsam zu vermitteln.

4.3 Der „Instagram-Community“ die Sprache vermitteln

Für dieses Projekt wurde von der DaF-Lehrerin ein privates Profil auf Instagram erstellt. Jede Woche wurden bis zu drei Grammatikthemen veröffentlicht.

Die ersten zehn Minuten des Unterrichts dienten dazu, den Inhalt zu lesen und auf die Posts zu antworten. Die Lernenden hatten die Möglichkeit, sich zu verschiedenen Grammatikthemen auszutauschen und sie in Instagram einzuüben. Jeden Tag gab es eine sehr aktive Teilnahme der Schüler*innen an den Grammatikübungen.

Nach sechs Wochen stimmten die Schüler*innen über ihre Lieblingsposts ab, und es wurden drei Gewinner*innen ermittelt. Sie hatten die Möglichkeit, die Antworten ihrer Klassenkamerad*innen zu lesen, Korrekturen vorzunehmen, Glückwünsche entgegenzunehmen und die Themen zu wiederholen.

5 Projektübersicht

In diesem Abschnitt werden die didaktischen Ziele, die Ergebnisse, der Bewertungsprozess sowie die Vor- und Nachteile beschrieben.

5.1 Ziele des Projekts

Die Schüler*innen zeigen Interesse für Grammatik, Übungen und den Deutschunterricht. Sie finden die Motivation, indem sie recherchieren, zusammenfassen, erklären und andere Mitschüler*innen zu ihrem Grammatikthema testen. Gleichzeitig lernen und wiederholen sie Grammatik und werden zu diesen Themen geprüft.

5.2 Zu den Ergebnissen des Projekts

Am Ende wurde eine Umfrage für die Schüler*innen durchgeführt, in der sie angaben, was sie gelernt hatten und was ihnen gefallen hatte.

Sie gaben an, motivierter und engagierter für ihren Lernprozess zu sein, weil sie individuell und selbstständig arbeiteten. Sie nutzten auch technische Mittel,

um ein Thema zu lernen oder für sich selbst zu wiederholen. Sie entdeckten neue Mittel und Quellen, um die Sprache weiter zu üben. Sie gaben auch an, dass sie ihren Wortschatz erweiterten und dass ihre Kenntnisse mit den Posts in Instagram überprüft wurden.

5.3 Bewertung

Die Lehrerin benotete die Projekte und bewertete die Vollständigkeit und den Inhalt der Grammatikerklärung. Die Schüler*innen sollten auch Erklärungen und Beispiele machen, außerdem sollten sie auf andere Posts antworten. Das Ziel war ein Grammatikthema zu recherchieren, zusammenzufassen und zu erklären.

5.4 Vor- und Nachteile

Zu den Vorteilen: Dieses Projekt ermöglichte einen Austausch zwischen den verschiedenen Klassen und Schüler*innen, da während der Vorbereitung dieses Projekts der Unterricht ausschließlich im virtuellen Modus abgehalten wurde, sodass der Kontakt und Austausch nur über das soziale Netzwerk stattfand.

Dazu wurde Unterstützung erfahren und Gemeinschaft durch die Likes, Kommentare und Posts erzeugt. Dieser Austausch im Unterricht ermöglichte, Fragen zu stellen und Antworten zu geben. Im Unterricht wurde die Lerner*innenautonomie gefördert. Die Instagram-Posts zur Grammatik stehen allen zur Verfügung, sie sind leicht zugänglich und kostenlos.

In Bezug auf die Nutzung sozialer Netzwerke im Allgemeinen zum Sprachenlernen lässt sich ebenfalls sagen, dass es ein kostenloses Mittel ist. Es enthält auch eine einfache Sprache und ist für alle zugänglich. Mit diesem Hilfsmittel kann man verschiedene Themen lernen, die in Büchern nicht immer einfach erklärt werden, z. B. Satzstellung, Zeitformen, Verben mit Präpositionen, Pronomen und andere Grammatikthemen. Man findet auch aktuelle Themen und sie werden sogar von Muttersprachler*innen erklärt. Viele Inhalte beantworten direkte Fragen von Benutzer*innen. In vielen Fällen findet eine Interaktion zwischen den „Lehrer*innen“ und den Benutzer*innen statt. In diesem Sinne eignen sich soziale Netzwerke sehr gut für autonomes Lernen.

Zu den Nachteilen: Es gab mehrere orthografische und auch grammatikalische Fehler in Posts und Kommentaren. Man muss den Inhalt ständig vorbereiten und hochladen, damit es nicht eintönig und langweilig wird.

Bei der Recherche in den verschiedenen sozialen Netzwerken wurden weitere Nachteile festgestellt. Die Qualität der Posts wird nicht immer kontrolliert. Deswegen ist der Inhalt nicht immer zuverlässig. Manchmal gibt es abfällige und sprachlich aggressive Kommentare. Viele Benutzer*innen sind anonym.

5.5 Datenschutz und Minderjährige

Für die Zwecke dieses Projekts wurden keine Fotos oder Videos der Schüler*innen veröffentlicht, daher war der Datenschutz kein Problem. Das Instagram-Profil wurde in den privaten Modus versetzt und nur von der Lehrerin kontrolliert. Auf diese Weise wurde der Zugriff von unerwünschten und unbekannt Personen vermieden. Aufgrund des Datenschutzes hätten wir die Zustimmung der Eltern benötigt, um Fotos und Videos von Minderjährigen zu veröffentlichen, deswegen wurden nur Bilder mit Text hochgeladen und die Gruppe war privat.

5.6 Beispiel aus dem Projekt

Zu unterschiedlichen Grammatikthemen gab es Posts wie in [Abbildung 1](#) und [Abbildung 2](#) dargestellt.



Abb. 1: Grammatikthema: „um zu/damit“ – Schülerin aus dem Colegio Internacional de Guatemala, 13 Jahre alt (eigene Darstellung)



Abb. 2: Grammatikthema: „wenn und als“ – Schülerin aus dem Colegio Internacional de Guatemala, 15 Jahre alt (eigene Darstellung)

6 Fazit

Als Fazit kann man festhalten, dass man durch dieses Projekt soziale Netzwerke nutzen konnte, um die deutsche Sprache zu vermitteln. Außerdem waren die Schüler*innen die Protagonist*innen des Unterrichts und die Methodik ermöglichte den Austausch mit anderen Gruppen aus anderen Klassenstufen. Den oben genannten Nachteilen könnte in Folgeprojekten durch die Implementierung einer Überarbeitungs- und Korrekturphase begegnet werden. Dies kann ermöglichen, auch Rechtschreib- und/oder Grammatikfehler zu beseitigen.

Literatur

- Feierabend, S., Plankenhorn, T. & Rathgeber, T. (2016). *Jugend, Information, (Multi-)Media Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf
- Friedrich, H. & Mandl, H. (1990). Psychologische Aspekte autodidaktischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 18 (3), 197–218.
- Luttenberger, S., Wimmer, S. & Paechter, M. (2019). *Kompetenzorientierter Unterricht. Förderung von Motivation und Interesse im Unterricht*. Verlag Barbara Budrich.

Salomó, D. (2014). *Deutschland, Deutschlernen und Deutschunterricht aus der Sicht von Jugendlichen und Lehrkräften in verschiedenen Ländern weltweit. Eine empirische Studie*. Goethe Institut. https://www.goethe.de/resources/files/pdf31/deutschlernen_18_12_2014_web.pdf

Emotionen und Bewegung im Online-Unterricht

Olena Tregub

Die Nutzung von Videokonferenzen ermöglicht eine gute Qualität der virtuellen Interaktionen. Allerdings wird die emotionale Seite des Interagierens im Online-Setting meist stark vernachlässigt. Daraus ergibt sich der ausdrückliche Bedarf nach neuen Methoden, die das emotionale und körperliche Wohlbefinden der Lernenden fördern. Im folgenden Beitrag wird der Versuch unternommen, Erkenntnisse aus der Neurodidaktik auf das Online-Unterrichten zu übertragen. Der erste Teil des Beitrags greift auf Ergebnisse mehrerer Studien zur Hirnforschung zurück und thematisiert die Zusammenhänge zwischen Lernen, Emotionen und Bewegung. Im zweiten Teil werden einige Aufgaben aus eigener Unterrichtspraxis vorgestellt, die mit dem Ziel eingesetzt werden, die Defizite des Online-Unterrichts auszugleichen.

1 Online-Lernen aus neurodidaktischer Sicht: Welche Herausforderungen gibt es?

E-Learning wurde in letzter Zeit zu einem festen Teil unserer Unterrichtsrealität. Bei allen offensichtlichen Vorteilen ist zu beachten, dass dieses Format im Gegensatz zum gewohnten Lernumfeld in Präsenz einige Einschränkungen aufweist: Die nonverbale Kommunikation kommt beispielsweise nur in stark reduzierter Form vor. Zu den nachteiligen Faktoren zählen auch die geringe Bewegungsaktivität beim Lernen im Sitzen, die sich negativ auf den menschlichen Bewegungsapparat, das Gehirn sowie den Stoffwechsel auswirkt. Die kognitiven Fähigkeiten werden auch beeinträchtigt. Spätestens nach dreißig Minuten intensiver Arbeit lässt die Aufmerksamkeit nach (Grein et al., 2022, S. 110).

Die Neurodidaktik bietet mehrere wertvolle Erkenntnisse, die zur Optimierung des E-Learnings beitragen können. Zu den aktuellen Werken dieser Thematik zählen z. B. *Neurodidaktik aktuell* von Grein et al. (2022) und *Neurodidaktik* von Herrmann (2020). Wichtige empirische Studien, die sich mit dem Lernen aus neurowissenschaftlicher Sicht beschäftigen, führten Böttger und Sambanis (2017) durch. Die positiven Lerneffekte der Bewegungsaktivitäten wurden experimentell von Sambanis (2011) bewiesen, die die Wirkung der bewegungsgestützten Wortschatzarbeit in der Primar- und Sekundarstufe darlegt. Ihre Antworten auf die grundlegenden Fragen „Was ist Lernen?“ und „Wo und wie findet es statt?“ liefern Einblicke in die Funktionen unseres Gehirns, was wiederum erlaubt, den Online-Unterricht möglichst gehirngerecht zu gestalten (Sambanis, 2011).

2 Was ist das Lernen aus neurobiologischer Sicht?

Aus neurobiologischer Sicht bedeutet Lernen den Aufbau von Neuronenpopulationen im Kortex. „Beim Lernen werden Neuronenverbände plastisch miteinander vernetzt, sodass sich komplexe Netzwerke und Systeme bilden“ (Ullmann, 2016, S. 7).

Die Lernfähigkeit des menschlichen Gehirns ist außerordentlich groß. Bereits das neugeborene Kind kommt mit Milliarden Neuronen auf die Welt. Sie sind aber nur sehr lose miteinander verknüpft. Nur dadurch, dass das Baby „lernt“, also immer wieder wiederholt und nachahmt, werden diese Verbindungen ausgebaut und gefestigt.

Die modernen Forschungsmethoden weisen nach, dass das Lernen im Gehirn messbare Spuren hinterlässt: Allein durch 20-minütiges Klavierspielen setzt eine neue Neuronenpopulation ein, die auf Gehirnschans zu erkennen ist. Wird danach nicht weiter geübt, geht die Neuronenpopulation wieder verloren (Spitzer, 2000, S. 86).

3 Wo und wie findet das Lernen statt?

Man kann nicht sagen, dass es ein spezielles Lernzentrum (genauso wenig wie ein Sprachzentrum) im Gehirn gibt. Beim Lernprozess werden viele Hirnregionen unter der Regie des präfrontalen Kortex eingeschaltet (Ratey & Hagerman, 2013, S. 72). Allerdings spielt das limbische System eine besondere Rolle fürs Lernen. Zum Limbus gehören u. a. Hippocampus und Amygdala (Grein et al., 2022, S. 27).

Der Hippocampus sorgt für die Übertragung von Informationen ins Langzeitgedächtnis. Die Amygdala liefert die emotionale Bewertung aufgenommener Informationen und ist am emotionalen Gedächtnis beteiligt. Allein die Tatsache, dass es im Gehirn ein System gibt, das u. a. für Lernen und Emotionen zuständig ist, gilt als Bestätigung dafür, dass das eine ohne das andere undenkbar ist.

Die Antwort auf die Frage „Wie findet das Lernen statt?“ liefert in sehr vereinfachter Form [Abbildung 1](#).

Lernen findet an den Synapsen statt und bewirkt, dass Impulse effizienter von einer Zelle zu der nächsten übertragen werden. Das passiert, indem ein elektrischer Impuls in einen chemischen übersetzt wird, was wiederum zur Freisetzung vieler Botenstoffe führt (Dehaene, 2021, S. 99). Für das Lernen sind folgende Neurotransmitter von höchster Relevanz: Glutamat, GABA, Dopamin, Serotonin, Noradrenalin, Acetylcholin, Oxytocin (Grein et al., 2022, S. 57–59).

4 Erkenntnisse der Neurodidaktik für den Online-Unterricht

Wie können nun die Erkenntnisse aus der Neurodidaktik den Online-Unterricht optimieren? Damit der Unterricht möglichst gehirngerecht aufgebaut und durchgeführt wird, sind die Besonderheiten der Funktion des Limbus zu be-

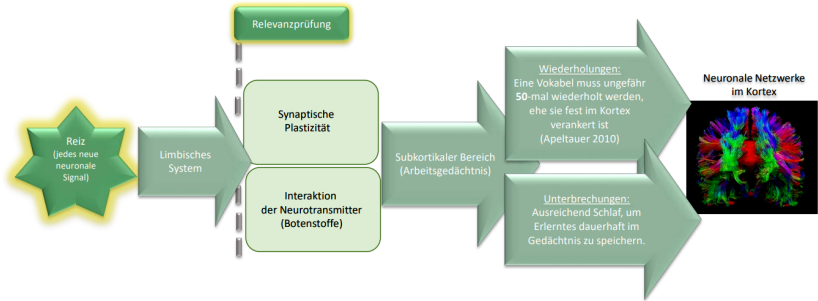


Abb. 1: Lernvorgang (eigene Darstellung)

rücksichtigen: Jedes neue neuronale Signal passiert als Erstes den Limbus. Dann wird der Reiz in den Kortex weitergeleitet. Der Limbus bewertet die ankommenden Reize nach den Kriterien „bekannt vs. unbekannt“, „wichtig vs. unwichtig“ und „angenehm vs. unangenehm“. Wird der Reiz als unwichtig empfunden, wird er nicht weitergeleitet (Ullmann, 2016).

Das erste Kriterium „bekannt/unbekannt“ besteht darin, dass der Limbus die neue Information zuerst mit den vorhandenen Wissensbeständen vergleicht. Somit finden solche bewährten Unterrichtstechniken wie Mindmaps oder Brainstorming auch aus neurodidaktischer Sicht ihre Bestätigung. Für den Online-Unterricht gibt es mittlerweile mehrere Tools für die Gestaltung von Mindmaps und Brainstorming, z. B. miro, answergarden, scrumblr.

Das zweite Kriterium „wichtig/unwichtig“ erfolgt bei einer konkreten Thematisierung des Nutzens und der Relevanz eines Themas. Erst wenn die Lernenden sich bei einem neuen Thema angesprochen fühlen, wird ihr Gehirn vorbereitet, neue Informationen aufzunehmen. Das kann die Lehrkraft durch das Aufzeigen der wissenschaftlichen, kulturellen oder persönlichen Relevanz des Themas erreichen. Ferner kann die Formulierung der kurzen ichbezogenen Meldungen gleich in der Einstiegsphase des Unterrichts wirksam sein.

Für das dritte Kriterium „angenehm/unangenehm“ sind der Hippocampus sowie die Amygdala zuständig, die alle Reizsignale emotional bewerten. Hier sorgen wir als Lehrkräfte dafür, die neue Information positiv zu konnotieren, sodass sie akustisch oder optisch möglichst gut bei unseren Lernenden ankommt. Zum Beispiel mit Hilfe von Stimmmodulationen, also, wenn man einen Satz mal tiefer, mal höher ausspricht, wird dieses Bedürfnis des Limbus zufriedengestellt. Die digitalen Tools bieten zahlreiche Möglichkeiten, den Online-Unterricht in Hinsicht auf Optik und Ton abwechslungsreich zu gestalten. Ein praxisnaher Tipp: Den Lernenden kann man anbieten, dass sie sich in eine andere Rolle versetzen, indem sie mit Hilfe des Tools voki einen sprechenden Avatar erstellen.

Generell lässt sich festhalten, dass der emotionale Aspekt eine der entscheidenden Rollen im Lernprozess spielt. Die Emotionsvalenz (positiv, negativ), die starke Intensität und das hohe Aktivierungsniveau tragen massiv dazu bei, das Gelernte in unserem Gehirn langfristig zu verankern und anschließend leichter abzurufen. Nach Caine et al. (2005), die zwölf neurodidaktische Prinzipien formuliert haben, setzt das Lernen emotionale Erregungszustände im Gehirn voraus. Die Erregung im Gehirn sorgt für die Ausschüttung von Neurotransmittern, die wiederum die Neuroplastizität und somit das langfristige Lernen fördern.

Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung eignen sich unter anderem spannende oder sogar leicht provokative Bilder, die als Einstieg ins neue Thema eingesetzt werden. Das Instrument jigsawexplorer bietet eine Möglichkeit, die Bilder als Puzzle zu präsentieren. Dadurch wird auch feinmotorische Handlung beim Puzzeln benötigt.

Neben dem Aspekt der Emotionen ist beim E-Learning noch ein weiterer wichtiger Punkt zu bedenken: Bewegung. Im Online-Unterricht, der meistens im Sitzen stattfindet, muss man diesem Aspekt weitaus größere Aufmerksamkeit schenken. Die körperliche Betätigung verbessert das Lernvermögen wie folgt: 1. Sie bereitet die Nervenzellen darauf vor, sich zu verbinden; 2. Sie fördert die Entwicklung neuer Nervenzellen im Hippocampus; 3. Sie optimiert die geistige Ansprechbarkeit durch erhöhte Wachsamkeit, Aufmerksamkeit und Motivation (Ratey & Hagerman, 2013, S. 70). Außerdem wirkt die Bewegung auf den Stoffwechsel sowie auf die Produktion von Botenstoffen (Beer, 2013, S. 57). Je höher die Aktivität von Synapsen in bestimmten Gehirnarealen ist, desto leichter ist es, Informationen zu verarbeiten, und desto besser ist die Voraussetzung für das Lernen.

In Bezug auf die Bewegung im Fremdsprachenunterricht gibt es zwei Ansätze:

1. Das Lernen mit einer Bewegung unterstützen: eine Struktur plus eine Bewegung. Diese Vorgehensweise intensiviert die Übungsphase des Unterrichts und macht sie abwechslungsreicher.
2. Den Lernprozess durch Bewegung unterbrechen. Dabei geht es um Energieaufbauübungen. Diese Bewegungspausen eignen sich auch hervorragend, um Themenblöcke voneinander zu trennen.

Bei den Übungen mit Bewegung steht das Probieren, nicht das Können im Vordergrund. Bewegung kann auch ganz klein sein und z. B. nur in den Fingern stattfinden – Hauptsache ist, dass der Körper mitreagieren und entscheiden kann, was im Kopf in Gang gesetzt wird (Böschel, 2015, S. 11). Es handelt sich dabei um die Aktivierung der Synapsen: Je mehr Sinnesmodalitäten an einem Lernprozess beteiligt sind, desto mehr Gehirnareale werden aktiviert, weshalb sie zu einer besseren Verankerung der Information beitragen.

5 Aufgaben aus eigener Unterrichtspraxis

Die nächsten vier Aktivitäten sind praxisnahe Beispiele, die jeweils Grammatik, Phonetik oder Sprechen als Schwerpunkt behandeln. Der Einsatz der Bewegung sowie die verstärkte emotionale Komponente tragen zum Erreichen der Lernziele bei und wirken fördernd auf das Unterrichtsklima.

5.1 Artikelgymnastik

Ziel: Artikel einprägen oder testen

Dauer: 2–5 Minuten

Sozialform: Plenum

Material: keines

Für *der, die, das* wird jeweils eine Bewegung (z.B. Arme hochstrecken, sich hinstellen etc.) ausgemacht und geübt. Die Lehrkraft nennt ein Nomen ohne Artikel, die Lernenden zeigen den Artikel, indem sie die entsprechende Bewegung machen.

Hinweise: Die Koppelung von Wortlernen mit Bewegung hat Einfluss auf die Art der Speicherung im Gehirn, was im Hinblick auf die Erinnerungsleistung zu positiven Effekten führt (Spitzer, 2010, S. 123).

5.2 Wörterrhythmus

Ziel: Silben lernen, Umlaute richtig aussprechen

Dauer: 5–7 Minuten

Sozialform: Plenum

Material: keines

Die Lernenden sammeln zusammen mit der Lehrkraft im Chat Wörter mit Umlauten (ä, ö, ü). Die Lehrkraft spielt den Worrrhythmus vor, indem sie beim Aussprechen zu jeder Silbe eine entsprechende Bewegung macht. Danach wird der Worrrhythmus im Plenum von allen nachgemacht. Bei der nächsten Runde übernimmt ein*e Lernende*r die Moderation. Für jeden Umlaut gibt es eine Bewegung: *ü* – schnipsen, *ä* – mit Händen an die Schultern klopfen, *ö* – klatschen. Wenn in der Silbe kein Umlaut vorkommt, muss man mit den Händen auf den Tisch klopfen.

Hinweise: Bei dieser Übung kommen intensive Bewegungen der Finger und der Hände ins Spiel. Bei den klatschenden Bewegungen werden Nervenenden der Handflächen stimuliert, was wiederum gehirnaktivierend wirkt (Böschel, 2020, S. 5).

5.3 Drei Dinge anders

Ziel: sagen, was anders geworden ist

Dauer: 10–15 Minuten

Sozialform: Plenum

Material: Kleidung bzw. Zubehör in Reichweite

Alle sehen sich genau an. Die Kameras und Mikrofone werden für drei Minuten ausgeschaltet. Man muss drei beliebige Dinge am eigenen Aussehen verändern. Danach formuliert man die Sätze: „Ich glaube/sehe, du hast ein neues T-Shirt.“ Hinweise: Die eigentliche Zeit für Bewegung beträgt etwa drei Minuten. Damit die Lernenden wissen, wie viel Zeit sie haben, kann man ein Lied einschalten. Solange Musik läuft, wird aktiv nach Sachen gesucht und sich schnell umgezogen.

5.4 Kursabschlussparty

Ziel: sich gratulieren können

Dauer: 15–20 Minuten

Sozialform: Plenum

Material: Padlet, Gegenstände in Reichweite, die als virtuelle Geschenke gelten werden

Hinweise: Für eine virtuelle Party eignet sich eine Padlet-Tafel. Die Musik, Glückwünsche und Geschenke dürfen nicht fehlen. Jede*r Lernende schreibt eine Grußkarte und präsentiert ein Geschenk, indem sie*er es in die Kamera zeigt. Je nach Sprachniveau kann anschließend ein Gespräch zum Thema „mein Geschenk“ oder generell zur Kursevaluation erfolgen. Dieses Format lässt sich auch am Anfang des Kurses als Kennenlernphase einsetzen.

6 Fazit

Die Erkenntnisse über die Hirnfunktionen bei Lernprozessen liefern die Begründung für die längst bewährten Unterrichtsprinzipien und untermauern oftmals das, was den Lehrkräften schon vor dem digitalen Zeitalter bekannt war: Guter Unterricht muss strukturiert, handlungsorientiert, abwechslungsreich, mit Wiederholungseinheiten etc. gestaltet werden. Man kann jedoch die Aspekte hervorheben, die für das E-Learning von besonderer Bedeutung sind, und zwar den konsequenten Einsatz von Bewegung und emotionsfördernder Aufgaben. Die Neurodidaktik – basierend auf mehreren empirischen Studien – belegt die Effektivität dieser Ansätze und kann somit auch den Lernenden eine überzeugende Erklärung dafür bieten, warum die auf den ersten Blick rein spielerischen Aufgaben zu einem erfolgreichen Lernprozess beitragen können.

Literatur

- Beer, G. (2013). Vital4Brain-Übungen und Konzentrationsleistung – Eine Pilotstudie eines Schulprojektes. In I. Benischek, A. Forstner-Ebhart, H. Schaupp, H. Schwetz & B. Swoboda (Hrsg.), *Empirische Forschung zu schulischen Handlungsfeldern. Ergebnisse der ARGE Bildungsforschung an Pädagogischen Hochschulen in Österreich. Band 3* (S. 51–82). LIT-Verlag.
- Böschel, C. (2015). *Fremdsprache in Bewegung*. Variadu.
- Böschel, C. (2020). *Finger-Yoga für den Unterricht*. Variadu.
- Böttger, H. & Sambanis, M. (2017). *Sprachenlernen in der Pubertät*. Narr Francke Attempto.
- Caine, R. N., Caine, G., McClintic, C. & Klimek, K. J. (2005). *12 Brain/Mind learning principles in action: Developing executive functions of the human brain*. Corwin Press.
- Dehaene, S. (2021). *Wie lernen wir?* Laboratorium Kiew.
- Grein, M., Nagels, A. & Riedinger, M. (2022). *Neurodidaktik aktuell. Grundlagen für Sprachlehrende*. Hueber.
- Herrmann, U. (2020). *Neurodidaktik. Grundlagen für eine Neuropsychologie des Lernens*. Beltz.
- Ratey, J. J. & Hagerman, E. (2013). *Superfaktor Bewegung. Das Beste für Ihr Gehirn!* VAK.
- Sambanis, M. (2011). Weniger stillsitzen, mehr lernen? Effekte bewegungsbasierter Wortschatzarbeit in der Primar- und Sekundarstufe. In P. Schäfer & C. Schowalter (Hrsg.), *In mediam linguam. Mediensprache – Redewendungen – Sprachvermittlung* (S. 365–376). Empirische Pädagogik.
- Spitzer, M. (2000). *Geist im Netz. Modelle für Lernen, Denken und Handeln*. Spektrum.
- Spitzer, M. (2010). *Aufklärung 2.0. Gehirnforschung und Selbsterkenntnis*. Schattauer.
- Ullmann, E. (2016). *Lernen aus neurobiologischer Sicht*. Vortragsfolien. Universität Würzburg. https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06000060/04_Fort-und_Weiterbildungen_Lehrkraefte/Herbsttagungen/Herbsttagung_2016/20161006_WS_04_Neurobiologie.pdf

Online-Camp *Geni@le Ferien* als eine Form des Deutschunterrichts und der Freizeitgestaltung

Alena Hrynchyk, Maryia Khaliukova

In unserem Beitrag geht es um organisatorische Hinweise und die inhaltliche Gestaltung des Online-Camps *Geni@le Ferien* und dessen methodische Anregungen.

Die Corona-Pandemie brachte der Menschheit viele Schwierigkeiten. Unser Team der Deutschlehrer*innen aus Belarus nahm die Herausforderung an, sah darin Vorteile und organisierte freiwillig in der Ferienzeit sechs Online-Camps für Schüler*innen aus dem ganzen Land (Frühling 2021, Sommer 2021, Herbst 2021, Frühling 2022, Sommer 2022, Herbst 2022). In diesem Zeitraum machten 220 Teilnehmer*innen mit.

Die Vorbereitungen fürs Camp begannen 1 bis 1,5 Monate vor dem eigentlichen Campterm. Sie betrafen Annoncen in sozialen Netzwerken, Materialien und Internetressourcen, die Anmeldung der Teilnehmer*innen und die Themenwahl. Jedes Camp widmete sich einem bestimmten Thema, z. B. MINT-Fächer oder Traditionen und Bräuche.

Die Schüler*innen wurden in Gruppen mit je zwei Moderator*innen eingeteilt. Die Aktivitäten verliefen nach dem folgenden Plan: 11 bis 13 Uhr – Gruppenunterricht mit Moderator*innen, 13 bis 14 Uhr – Mittagessen, 14 bis 15 Uhr – fakultativer Unterricht. 15.15 bis 15.45 Uhr – Feedback. Der letzte Tag im Camp war der Tag der Selbstverwaltung für alle Schüler*innen und jede Gruppe präsentierte ein Projekt zu einem selbstgewählten Thema.

Der Gruppenunterricht fand jeden Vormittag auf der Plattform Zoom statt. Das Programm des Unterrichts wurde im Voraus ausgearbeitet. Die Moderator*innen passten den Plan dem Alter, dem Sprachniveau und den Interessen der Lerner*innen an. Dabei gab es Bewegungspausen, Spiele, Interaktion und Binnendifferenzierung (Brash & Pfeil, 2017; Dausend, 2020; Hirsch, 2020). In jedem Unterricht wurden digitale Tools benutzt, z. B. [LearningApps.org](https://learningapps.org), [Baamboozle.com](https://baamboozle.com), [Wordwall.net](https://wordwall.net) usw. Materialien für den Unterricht wurden auf der digitalen Pinnwand *Padlet* gespeichert.

Am Nachmittag konnten die Teilnehmer*innen noch einen fakultativen Unterricht besuchen, dessen Themen und Formen auch unterschiedlich waren. Es gab Workshops, Diskussionen, Gespräche mit Expert*innen oder Online-Führungen.

Literatur

Brash, B. & Pfeil, A. (2017). *Unterrichten mit digitalen Medien*. Ernst Klett.

Dausend, H. (2020). *Die wichtigsten digitalen Tools für Einstieg, Erarbeitung und Sicherung*. Cornelsen.

Hirsch, N. (2020). *Unterricht digital. Methoden, Didaktik und Praxisbeispiele für das Lernen mit Online-Tools*. Verlag an der Ruhr.

Link zum Poster:



https://www.esv.info/lp/daz/downloads/3_19_Hrynchyk_Khaliukova_Poster.pdf

Vietnamesische und koreanische Studierende online ins Gespräch bringen – Ein Kurzprojekt zum Einsatz von Videokonferenzen im DaF-Unterricht

Thi Bich Hang Le

1 Ausgangspunkt

Im DaF-Unterricht stehen die Lehrenden vor der Herausforderung, Lernende für die erforderlichen kommunikativen Anforderungen zu qualifizieren. Zur Aneignung der dazu notwendigen Fertigkeiten und Kompetenzen sollte der Schwerpunkt des Unterrichts auf dem Gebrauch der Zielsprache liegen. In einer homogenen Gruppe ist es häufig der Fall, dass die Zielsprache unter den Lernenden wenig oder kaum Verwendung findet. Die Schaffung eines Raums, in dem Lernende tatsächlich auf Deutsch ins Gespräch kommen (müssen), ist daher nützlich. In dieser Hinsicht weisen internationale Videokonferenzprojekte große Potenziale auf. Davon ausgehend werden in diesem Beitrag die Planung, Durchführung und Reflexion eines kleinen Videokonferenzprojekts, das zwischen vietnamesischen Studierenden in Hanoi und koreanischen Studierenden in Seoul auf Deutsch durchgeführt wurde, beschrieben.

2 Ziele des Projekts

Das Projekt verfolgte im Wesentlichen drei Ziele: Erstens sollten die Studierenden die Gelegenheit erhalten, sich in einer authentischen Situation auf Deutsch auszutauschen und dabei ihre Sprachkenntnisse aktiv einzusetzen. Zweitens sollte der direkte, persönliche Kontakt mit den Studierenden aus dem jeweils anderen Land ihnen ermöglichen, neue Kontakte und Freundschaften mit anderen Deutschlernenden zu knüpfen. Drittens zielte das Projekt auch darauf ab, dass die Studierenden etwas mehr über das jeweils andere Land erfahren, und zwar nicht über Meldungen in der Presse, sondern über den unmittelbaren zwischenmenschlichen Austausch.

3 Durchführung

In einem Semester wurden zwei Videokonferenzen mit einer Dauer von jeweils siebzig Minuten durchgeführt. Zur Vorbereitung der beiden Videokonferenzen erstellten die Studierenden auf beiden Seiten im Voraus Selbstvorstellungen, durch die alle Beteiligten schon vor dem Treffen etwas übereinander erfahren konnten. In der ersten Sitzung arbeiteten die Studierenden autonom in Gruppen (mit jeweils einem koreanischen und zwei vietnamesischen Studierenden) und lernten einander kennen. Zehn Minuten vor dem Abschluss wurde im Plenum ausgetauscht, worüber in den kleinen Gruppen gesprochen worden

war. In der zweiten Sitzung arbeiteten die Studierenden autonom in ähnlichen Gruppen wie in der ersten Sitzung und diskutierten über ein Thema. Über die Eindrücke aus den Gesprächen wurde am Ende der Sitzung berichtet. Die vietnamesischen Studierenden nahmen anschließend an einer Umfrage teil.

4 Feedback der Studierenden

100 % der Studierenden waren zufrieden mit den Konferenzen, weil sie ihnen geholfen haben, die Sprechangst zu reduzieren. Während der Konferenzen fühlten sie sich dank der gemütlichen Stimmung glücklich. Für die Zukunft wünschen sich die Studierenden mehr Austauschaktivitäten wie diese Konferenzen.

5 Schlussfolgerung

Die gemeinsamen Veranstaltungen bieten den beteiligten Studierenden eine großartige Möglichkeit, ihre Deutschkenntnisse in authentischen Situationen mit Lernenden aus anderen Ländern in einem relativ unkomplizierten Format einzusetzen und dabei etwas über diese Länder und Kulturen zu erfahren. Das positive Feedback der Studierenden zeigt, dass die Potenziale solcher Projekte auch von den Studierenden wahrgenommen werden. Lehrkräfte, die derlei Projekte umsetzen, sollten auch diese Möglichkeiten in den Blick nehmen und nutzen.

Link zum Poster:



https://www.esv.info/lp/daz/downloads/3_20_Le_Poster.pdf

C – Wissenschaftssprache und Schreibkompetenz an Hochschulen: Reflexion und Innovationen

Reflexion als didaktisches Element für das Schreiben(lernen) an den Schnittstellen

Sandra Reitbrecht

Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Schreiben(lernen) an den Schnittstellen (v. a. zwischen Institutionen) und thematisiert in diesem Zusammenhang die Reflexion als didaktisches Element. Die Ausführungen zur Schnittstellenthematik erfolgen am Beispiel der Wissenschaftspropädeutik, jene zur Reflexion am Beispiel des Modelllernens und widmen sich v. a. dem Potenzial der Reflexion für den vorbereitenden Charakter von Schreiblernsituationen am Übergang von Schule und Hochschule/Universität. Im Ausblick des Beitrags wird davon ausgehend der Vorschlag unterbreitet, Reflexion nicht nur als didaktisches Element, sondern auch als strategischen Handlungsplan zu verstehen – eine Konzeptualisierung, durch die Lerner*innen als Akteur*innen bei der Herstellung von Durchgängigkeit an den Schnittstellen mitgedacht werden.

1 Einleitung: Schreiben(lernen) an den Schnittstellen

In der Fremd*Zweitsprachendidaktik werden seit geraumer Zeit Zugänge und Modelle entwickelt und diskutiert, die Sprachlernsituationen (und somit auch Schreiblernsituationen) gezielt in größeren sprachen-, fächer- bzw. institutionenübergreifenden Zusammenhängen kontextualisieren. Als Beispiel mit Fokus auf Deutsch als Fremdsprache sei die Tertiärsprachendidaktik genannt, die darauf abzielt, vorausgehende Sprachlernerfahrungen gewinnbringend für das Lernen weiterer Sprachen, z. B. für das Lernen von Deutsch als Fremdsprache nach Englisch (DaFñE), zu nutzen (Hufeisen & Neuner, 2005). Im Kontext von Deutsch als Zweitsprache liegt mit dem Rahmenmodell *Durchgängige Sprachbildung* (Lange & Gogolin, 2010) aus dem Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (kurz: FörMig; Laufzeit 2004–2009; Transferphase bis 2013) ein breit rezipiertes Modell vor, das mit dem Attribut *durchgängig* bereits in seinem Namen darauf hinweist, dass nicht Einzelmaßnahmen, sondern „ein Zusammenwirken der beteiligten und verantwortlichen Menschen über die Verbindungsstellen hinweg“ sowie die Etablierung von „Formen der vernetzten Sprachförderung über die vertikalen und horizontalen Schnittstellen hinweg“ (Gogolin & Lange, 2011, S. 119) in der sprachlichen Bildung anzustreben sind. Zu leisten sei dies entlang von drei Achsen: (1) vertikal entlang individueller Bildungsbiografien und über Bildungsübergänge hinweg, (2) horizontal zwischen Fächern und gemeinsam mit außerschulischen Partner*innen sowie (3) unter Berücksichtigung des gesamten Sprachenrepertoires der Schüler*innen (Lange & Gogolin, 2010; Gogolin & Lange, 2011, S. 117–119; Gogolin, 2020). Im Sinne einer solchen vernetzten Sprachbildung gilt es z. B., (Sprach-/Schreib-)Lernsituationen so zu gestalten,

dass sie auf frühere (Sprach-/Schreib-)Lernsituationen verweisen und diese für das gegenwärtige Lernen aktivieren. Ebenso können aber auch Prinzipien und Vorgehensweisen angedacht werden, die beim (Sprachen-/Schreiben-)Lernen darauf abzielen, die aktuellen Lerngegenstände auf zukünftige (Sprach-/Schreib-)Lernsituationen zu beziehen und diese damit bereits vorzubereiten sowie entsprechende Transferhandlungen anzubahnen.

Anwendbar ist dieses Potenzial auf alle (Sprach-/Schreib-)Lernsituationen. Ein Bereich, in dem der vorbereitende Charakter aber den Stellenwert eines namensgebenden Programms einnimmt, ist die Wissenschaftspropädeutik, die auch den Handlungsrahmen für die Ausführungen in diesem Beitrag bildet und daher zunächst in ihrer Relevanz für das Fach Deutsch als Fremd*Zweitsprache wie auch in ihren Spezifika dargestellt wird (siehe [Abschnitt 2](#) und [3](#)). [Abschnitt 4](#) geht der Kernfrage des Beitrags nach, wie wissenschaftspropädeutische Schreiblernsituationen so gestaltet werden können, dass sich ihr vorbereitendes Potenzial im Sinne einer Transferanbahnung entfalten kann, und thematisiert die Reflexion als zielführendes didaktisches Element – zunächst allgemein und anschließend konkret mit Bezug auf das *reflexive Modelllernen*, wie es im Forschungsprojekt „Am Modell lernen, als Modell lernen. Ein schreibdidaktisches Konzept für den wissenschaftspropädeutischen Fachunterricht (kurz: AaMoL)¹ für das Schreiben an den Schnittstellen eingesetzt wurde. Der Ausblick des Beitrags bettet die am Beispiel der Wissenschaftspropädeutik gezeigten Ausführungen zu Reflexion als didaktischem Element in die breiter gedachte Schnittstellenthematik und die Forderung nach der Herstellung von Durchgängigkeit (siehe Ausführungen oben) ein: Es wird der Vorschlag unterbreitet, Reflexion nicht nur als didaktisches Element, sondern auch als strategischen Handlungsplan zu verstehen – eine Konzeptualisierung, durch die Lerner*innen als Akteur*innen bei der Herstellung von Durchgängigkeit an den Schnittstellen mitgedacht werden.

2 Relevanz des wissenschaftspropädeutischen Schreibens für DaF*Z

Die Relevanz des wissenschaftspropädeutischen Schreibens für DaF*Z erwächst sowohl aus rechtlichen Rahmenbedingungen für den Hochschulzugang als auch aus dem hohen Grad an Studierendenmobilität an Universitäten im deutschsprachigen Raum. Hinsichtlich der rechtlichen Rahmenbedingungen sind Vorgaben für die Matura bzw. das Abitur in Deutschland, Österreich und der Schweiz zu nennen, die in allen drei Fällen das Verfassen einer wissen-

1 Das am Fachbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache der Universität Wien angesiedelte Projekt wurde im Zeitraum April 2018 bis November 2019 vom österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung in der Förderschiene Sparkling Science (Projektnummer 06/178) gefördert. Nähere Informationen finden sich auf der Projekthomepage: www.univie.ac.at/aamol.

schaftspropädeutischen Arbeit im Zuge der Sekundarstufe II vorsehen (BMBWF, 2012a, 2012b; Schindler et al., 2018, S.107–110; Sturm, 2016, S.41–49). Darüber hinaus ist der Hochschulzugang für Studierende mit Reifeprüfungszeugnissen aus anderen Ländern über das Vorweisen von Deutschkenntnissen geregelt (siehe zu dieser Thematik die Beiträge von Demmig in Band I sowie von McGury & Wulff in diesem Band).

Die aktuell hohen Zahlen internationaler Studierender an Universitäten im deutschsprachigen Raum führen dazu, dass die gesetzlichen Grundlagen den Hochschulzugang betreffend für viele Studieninteressent*innen Gültigkeit haben: So lag der Anteil internationaler Studierender an deutschen Hochschulen im Wintersemester 2020/21 nach steigender Entwicklung bei 11 % (DAAD & DZHW, 2022, S. 2). Von diesen 324 729 Studierenden strebte die überwiegende Mehrheit einen Abschluss in Deutschland an (DAAD & DZHW, 2022, S. 5). Für 127 241 Studierende (39,5 %) ist das Ziel des Studienaufenthalts in Deutschland konkret der Abschluss eines Bachelorstudiums (DAAD & DZHW, 2022, S. 5). Es ist daher davon auszugehen, dass der Wechsel von der Schule an eine Hochschule für diese Gruppe in vielen Fällen mit einem Wechsel der Unterrichts-/ Studiersprache einhergeht. An österreichischen Hochschulen studierten im Wintersemester 2020/21 (allerdings unter Berücksichtigung einer auch größeren Zahl an Studierenden aus Deutschland) insgesamt 105 984 internationale Studierende (ca. 27 %) (Statistik Austria, 2021).

Für den schulischen DaF-Unterricht ist von 2015 bis 2020 weltweit nicht nur ein Zuwachs an Schulen mit Deutschlernangeboten zu verzeichnen (Auswärtiges Amt, 2020, S. 6), sondern auch ein vermehrtes Interesse an Schulen mit intensiviertem Deutschlernangebot bzw. Formen deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU): So stieg die Zahl an Schüler*innen an Deutschen Auslandsschulen beispielsweise von 78 800 (2011) auf 84 215 (2020), jene an von der Zentrale für Auslandsschulwesen geförderten Schulen von 390 500 (2011) auf 507 288 (2020) (Zentrale für Auslandsschulwesen, 2022, S.29–30). Angesichts dieser Datenlage ist das wissenschaftspropädeutische Schreiben nicht nur für die Deutschdidaktik, sondern auch für das Fach DaF*Z von zentraler Relevanz.

3 Spezifika wissenschaftspropädeutischer Schreiblernsituationen

Für viele wissenschaftspropädeutische Schreiblernsituationen gilt, dass sie nicht in einem Fachstudium stattfinden, sondern in vorgelagerten Institutionen oder Sprach-/Schreiblernangeboten verortet sind. In diesen Fällen kann die Fachspezifik des wissenschaftlichen Schreibens nur bedingt berücksichtigt werden, da Lerner*innen entweder noch kein konkretes Fachstudium ins Auge gefasst haben oder sich in einer Kursgruppe mit Lernenden befinden, die sich auf andere Studien vorbereiten. Auch was die Entfaltung der Domänenspezifik wissenschaftlichen Schreibens in diesen Situationen betrifft, liegen v. a. für den schulischen Kontext in der Fachliteratur Zweifel vor, da außerhalb der Institu-

tion Universität bzw. Hochschule die Diskursgemeinschaft als Regulativ für das wissenschaftliche Schreiben ebenso wie die dafür notwendige Sozialisation bzw. Enkulturation an der Institution Hochschule bzw. Universität fehlen (Pohl, 2011, S.3; Sturm & Mezger, 2013, S.358). Schindler und Fernandez schreiben in diesem Sinne: „Propädeutik ist nicht als vorgezogene Wissenssozialisation zu verstehen, sie soll vielmehr auf diese Spitzenpraxis vorbereitende (Schreib-)Fähigkeiten ermöglichen“ (2016, S.66).

Diese Fokussierung auf vorbereitende (Schreib-)Fähigkeiten führte in der didaktischen Entwicklungsarbeit der letzten Jahre zu einer bestimmten Praxis, die als weiteres Spezifikum für wissenschaftspropädeutische Schreiblernsituationen hier genannt sei: Um die vorbereitenden Schreibfähigkeiten nämlich didaktisch sinnvoll und fokussiert fördern zu können, wurden Schreibaufgabenformate entwickelt, die diesem Ziel gerecht werden. Geübt werden die entsprechenden Fähigkeiten nicht in den „großen“ akademischen Textsorten von der Haus- oder Seminararbeit aufwärts, sondern in „kleinen“ materialgestützten Schreibaufgaben zu Textformen wie dem Kontroversenreferat, bei dem (kontroverse) Positionen aus mehreren Texten zusammenfassend und aufeinander bezogen dargestellt werden müssen (Feilke & Lehnen, 2011), oder der AaMoL-Schreibaufgabe, bei der ein kriteriengeleiteter und auf eine Forschungsfrage hin ausgerichteter Vergleich dreier Städte anhand von Berichten zu Bevölkerungsumfragen sprachlich-textuell zu realisieren ist (Reitbrecht & Dawidowicz, 2018).

4 Reflexion als didaktisches Element für wissenschaftspropädeutische Schreiblernsituationen

Die soeben skizzierte Praxis zieht unweigerlich die Frage nach sich, ob die reduzierten Anforderungsprofile der genannten „kleinen“ Schreibaufgaben ausreichend Antriebskraft für Erwerbsprozesse in Richtung einer wissenschaftlichen Textkompetenz entfalten können (Pohl, 2007, S.537–538). Empirisch beantwortet werden kann diese Frage nur mithilfe von Studien, die in ihrem Forschungsdesign so angelegt sind, dass sie Lerner*innenperformanzen longitudinal über die Institutionengrenzen hinweg erheben. Heuristisch kann aber bereits zu einem Zeitpunkt, an dem diese Frage empirisch noch unzureichend² beantwortet ist, diskutiert werden, welche didaktischen Gestaltungselemente einer Transferanbahnung zuträglich sind. Als eine Antwort auf diese Frage wird in diesem Beitrag die *Reflexion* genannt.

2 Es sei hier auf Studien verwiesen, die zu wissenschaftspropädeutischen didaktischen Interventionen im schulischen Kontext zumindest aktualgenetisch zu den jeweils fokussierten Teilkompetenzen Entwicklungen in Richtung einer wissenschaftlichen Textkompetenz zeigen (Akbulut et al., 2020; Bushati et al., 2018; Reitbrecht, 2021).

4.1 Reflexion – eine Begriffsbestimmung

Reflexion meint in diesem Beitrag in Anlehnung an Bräuer (2016, S.24–31) die Dokumentation, Analyse und Bewertung von Schreib(lern)erfahrungen sowie das Planen zukünftiger Schreibsituationen unter Berücksichtigung der Anwendbar- bzw. Transferierbarkeit der bisherigen Erfahrungen und erworbenen Fähigkeiten. Das Potenzial von Reflexion für eine wissenschaftspropädeutische Ausrichtung des Schreibenlernens in der Schule sieht Beste darin, dass sie „die einzelnen sprachlichen Handlungen in ihrer Zweckgebundenheit und in ihrer Übertragbarkeit auf komplexere Aufgaben“ (Beste, 2003, S.280) thematisiere. Somit kann man mit Reflexion auf die Kluft zwischen den materialgestützten („kleinen“) und den akademischen („großen“) Textsorten reagieren und dabei nicht nur auf die von Beste angesprochenen sprachlichen Handlungen, sondern auch auf andere Lerngrößen (z. B. Lese- und Schreibstrategien) fokussieren.

Aber auch wenn der Reflexionsprozess nicht vollständig bis zur Planung zukünftiger Schreibsituationen durchlaufen wird, kann in den Schritten der Dokumentation, Analyse und/oder Bewertung das erfolgen, was Salomon und Perkins (1989, S.119) als *forward-reaching transfer* bezeichnen und wofür ich für den deutschsprachigen Diskurs den Begriff der *Transferanbahnung* vorschlagen möchte: „That is, the general formulation occurs initially and finds new application spontaneously later. One might say that during the initial learning it became set up for later spontaneous use“ (Salomon & Perkins, 1989, S.119). Das heißt, dass die Erfahrungen und Fähigkeiten in der vorausgehenden bzw. vorbereitenden Schreib(lern)situation so weit als metakognitives Wissen verhandelt werden, dass sie in zukünftigen potenziellen Anwendungssituationen als solches abrufbar und ggf. adaptierbar³ sind, auch wenn diese Anwendungssituationen (z. B. aufgrund einer zum Zeitpunkt der Lernsituation noch offenen Studienwahl) noch gar nicht näher antizipierbar sind.

4.2 Reflexion beim Modelllernen – ein Anwendungsbeispiel

Anwendung fand die Reflexion als didaktisches Element in einer wissenschaftspropädeutischen Schreiblernsituation im eingangs genannten AaMoL-Projekt. Ziel der didaktischen Intervention im Projekt war die Vermittlung von Lese- und Schreibstrategien im Fachunterricht der Sekundarstufe II an einer Wiener Schule (DaE*Z-Kontext) sowie an einer österreichischen Auslandsschule (DaF-Kontext). Der Aufgabenkontext für die Vermittlung der Strategien war die ebenfalls oben bereits genannte materialgestützte AaMoL-Schreibaufgabe (siehe [Abschnitt 3](#)). Als didaktisches Verfahren für die Vermittlung der Lese- und Schreibstrategien fiel die Wahl auf das Modelllernen als bewährtes Verfah-

3 Konzeptualisierungen von Transfer, welche die Adaptation im Begriffsverständnis von Transfer einschließen, liegen sowohl in der Fremdsprachen- (*transformation*; Larsen-Freeman, 2013) und Schreibdidaktik (*adaptive transfer*; DePalma & Ringer, 2011) als auch in anderen Disziplinen (*high road transfer*; Salomon & Perkins, 1989) vor.

ren für die Strategievermittlung (vgl. z. B. die robuste empirische Evidenz für das *Self-Regulated Strategy Development*; Graham & Harris, 2018).

Zentrales Element von Modelllernverfahren ist die Beobachtung eines Modells beim Lösen einer (Schreib-)Aufgabe, wobei das Modell (z. B. die Lehrperson) nicht nur für die Lerner*innen sichtbar (z. B. in Form eines Screencastvideos) handelt, sondern sein Vorgehen auch didaktisch intentional kommentiert und somit Einblicke in seine strategischen Überlegungen zum Aufgabenlösungsprozess gibt. Um der Reflexion entsprechend Raum zu geben, wurde das Modelllernen gezielt als *reflexives Modelllernen* mit sechs Unterrichtsphasen konzipiert und die Kernphase der Modellbeobachtung (Phase 2) wie folgt gerahmt (Reitbrecht et al., 2019, S. 90–95):

1. Vor der Modellbeobachtung lösen die Lerner*innen ebenfalls die materialgestützte Schreibaufgabe in Dreierteams.
2. Danach erhalten die Lerner*innen im Sinne der Kernphase beim Modelllernen die Möglichkeit, ihre Lehrperson als Modell beim Lösen der materialgestützten Schreibaufgabe zu beobachten.
3. Im Anschluss daran folgt eine kurze Austauschphase zum Beobachteten bzw. zu möglichen Fragen an die Lehrperson im Sinne einer Vorbereitung von Phase 4 in den Dreierteams.
4. Anschließend führen die Lerner*innen ein Interview mit der Lehrperson, in dem sie der Lehrperson ausgehend von der Beobachtung des Aufgabenlösungsprozesses Fragen stellen können.
5. Nach dieser Phase erfolgt eine angeleitete *kollaborative Reflexion* in den Dreierteams.
6. Abschließend erhalten die Lerner*innen die Gelegenheit zur eigenständigen Anwendung in zumindest einer weiteren Aufgabensituation.

Für die kollaborative Reflexion in Phase 5 erhielten die Lerner*innen im AaMoL-Projekt in Anlehnung an das Reflexionsverständnis nach Bräuer (2016, S. 24–31) folgende drei Leitfragen⁴:

- Was war am Vorgehen und an den Informationen der Lehrerin neu für euch? (*Dokumentation und Analyse*)
- Warum sind diese Punkte nach eurer Einschätzung für das vorwissenschaftliche Schreiben relevant? (*Bewertung*)
- Welche Erkenntnisse leitet ihr daraus für euer eigenes vorwissenschaftliches Schreiben bzw. das Verfassen der VWA/Diplomarbeit ab? (*Planung*)

4 Die Formulierungen sind an den in Österreich etablierten schulischen Diskurs angepasst: So heißen jene größeren wissenschaftspropädeutischen Arbeiten, die Teil der Reifeprüfung sind, je nach Schultyp *Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA)* bzw. *Diplomarbeit*. Dadurch hat sich auch der – fachlich nicht unumstrittene – Begriff des *vorwissenschaftlichen Schreibens* für das Schreiben im Sinne einer Wissenschaftspropädeutik etabliert.

Zudem wurde die Reflexion vorbereitet bzw. angekündigt, indem die Lern*innen bereits unmittelbar vor der Beobachtung des Modells, also zwischen Phase 1 und 2, darüber informiert wurden, dass es in den folgenden Schritten des Modelllernens nicht nur darum geht, Kenntnisse für die materialgestützte Schreibaufgabe, sondern darüber hinaus auch Kenntnisse für zukünftige Schreibaufgaben wie die als Teilleistung der Reifeprüfung zu verfassende größere wissenschaftspropädeutische Schreibaufgabe zu gewinnen

5 Ausblick: Reflexion auch als strategischer Handlungsplan für Lernende

Das soeben skizzierte Vorgehen im AaMoL-Projekt liefert ein Anwendungsbeispiel dafür, wie mit *Reflexion* als didaktischem Gestaltungselement auf die in [Abschnitt 3](#) genannten Spezifika von Schreiblernsituationen am Übergang von Schule und Hochschule/Universität reagiert werden kann. Gewinnbringend scheint dieses didaktische Element angesichts beider oben genannten Spezifika. Die Unterschiede zwischen den „kleinen“ Lernaufgaben und den „großen“ Zielaufgaben werden explizit thematisiert und adressiert. Dabei wird metakognitives Wissen verhandelt, das je nach weiterer Bildungsbiografie (z. B. Studienwahl) in Anwendungssituationen aktiviert und ggf. adaptiert werden kann.

Darüber hinaus kann Reflexion aber nicht nur als didaktisches und entsprechend in Unterrichtssituationen angeleitetes Element im Sinne eines *teaching for transfer* (Perkins & Salomon, 1992), sondern auch als strategischer Handlungsplan für Lernende verstanden und als solcher im Unterricht thematisiert werden. Für wissenschaftspropädeutische Schreiblernsituationen eignet sich dies im Besonderen, da es sich dabei oftmals um die letzten didaktisch begleiteten Schreibsituationen handelt, das weitere Schreiben im Hochschulkontext aber ebenfalls durch Schreibaufgaben mit schrittweise zunehmender Komplexität (vgl. den Weg von Seminararbeiten über die Bachelorarbeit und Masterarbeit hin zur Dissertation) gekennzeichnet ist. Schreibende können also auch in diesen neuen Schreibsituationen Reflexion als strategischen Handlungsplan selbständig nutzen und Schreiberfahrungen mit Blick auf zukünftige Schreibaufgaben reflektieren.

Gewinnbringend scheint diese zweite Konzeptualisierung von Reflexion aber nicht nur für die Wissenschaftspropädeutik, sondern generell für das Schreiben an Schnittstellen und das Herstellen von Durchgängigkeit, was ich abschließend mit Blick auf das FörMig-Modell *Durchgängige Sprachbildung* näher ausführen möchte: Als Verfahren zur Herstellung von Durchgängigkeit werden im FörMig-Modell explizit *Koordination* und *Kooperation* genannt:

Die Koordination der Elemente sprachlicher Bildung und die Kooperation der Beteiligten sind also erforderlich, damit die Lernenden in der insgesamt geringen zur Verfügung stehenden Lernzeit optimale Lernmöglichkeiten erhalten. (Gogolin, 2019, S. 3)

Koordinative Schritte betreffen beispielsweise curriculare Maßnahmen der horizontalen (und vertikalen) Abstimmung von Lerninhalten (Donnerhack et al., 2013; Reitbrecht & Sorger, 2018), die Entwicklung daran orientierter Unterrichtsmaterialien (Schmellentin, 2018, S. 129–131) oder die über Fächer hinweg vereinheitlichte Strukturierung und Sequenzierung von Vermittlungsprozessen (Lindauer et al., 2013, S. 7–13). Kooperative Maßnahmen zielen auf die Zusammenarbeit der am (Sprach-)Bildungsprozess Beteiligten ab, wobei die Zusammenarbeit nicht nur zwischen den „pädagogisch-professionellen Beteiligten“ (Gogolin, 2020, S. 170) wie Lehrpersonen oder Erzieher*innen erfolgt, sondern in einer breiteren Perspektive auch außerschulische Partner*innen und weitere Akteur*innen einbindet, wie das folgende Zitat es beispielhaft veranschaulicht:

Es bedarf hier einer Zusammenarbeit aller an der Schule beteiligten Akteur_innen, von den einzelnen Lehrpersonen über die verschiedenen Ebenen der Schulverwaltung bis hin zu den diversen Schulbuchverlagen und Institutionen der Lehrer_innenbildung sowie der Bildungspolitik. Mit dem Ziel vor Augen, jedem Kind gerechte Bildungschancen zu ermöglichen, sollten alle gemeinsam diese Verantwortung annehmen. (Zauner et al., 2019, S. 337; vergleichbare Darstellungen u. a. bei Gogolin, 2020, S. 170; Gogolin & Lange, 2011, S. 123; Mercator-Institut, o. D.; Schmellentin, 2018, S. 131)

*Lerner*innen* werden im zitierten Beleg allerdings nicht als Akteur*innen, sondern ausschließlich als Adressat*innen der kooperativen Maßnahmen genannt. Damit bleibt das Potenzial einer expliziten Einbindung der Lerner*innen in die Herstellung von Durchgängigkeit in der Konzeptualisierung von Kooperation im Diskurs unbeachtet oder zumindest unterbestimmt.

Bringt man an dieser Stelle nun die Reflexion ins Spiel und versteht sie als strategischen Handlungsplan, den Lerner*innen in (Schreib-/Sprach-)Lernsituationen autonom aktivieren (können), so ergibt sich daraus eine Perspektive auf sprachliche Bildung, in der Lerner*innen als bewusst handelnde Akteur*innen in die Herstellung von Durchgängigkeit eingebunden werden und ihre Transferleistungen als Beitrag dazu expliziert werden. Um diese erweiterte Perspektive auf die Herstellung von Durchgängigkeit von den bisher etablierten Verfahren der Koordination und Kooperation entsprechend abzugrenzen, schlage ich dafür den Begriff der *Ko-Konstruktion* vor. Damit soll die Einbindung und Involviertheit der Lernenden als gleichberechtigte Akteur*innen (im Gegensatz zum Kooperationsbegriff) zum Ausdruck gebracht werden.

Literatur

Akbulut, M., Schmölzer-Eibinger, S. & Ebner, C. (2020). Zum Begriff der Sprachbewusstheit in der Schreibforschung und -didaktik. Ein Beitrag zu seiner theoretischen und empirischen Fundierung. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, 72 (1), 1–32. <https://doi.org/10.1515/zfal-2020-2024>

- Auswärtiges Amt (2020). *Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020* (2. Aufl.). <https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf>
- Beste, G. (2003). Schreibaufgaben im Deutschunterricht der Oberstufe – Vorbereitung auf die Hochschule? In K. Ehlich & A. Steets (Hrsg.), *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen* (S. 273–285). De Gruyter.
- BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2012a). *Gesamte Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung AHS, Fassung vom 21. 03. 2021 (BGBl. II Nr. 174/2012)*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007845>
- BMWF (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung) (2012b). *Gesamte Rechtsvorschrift für Prüfungsordnung BMHS, Fassung vom 21. 03. 2021 (BGBl. II Nr. 177/2012)*. <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007846>
- Bräuer, G. (2016). *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende* (2., erw. Aufl.). Barbara Budrich (UTB).
- Bushati, B., Ebner, C., Niederdorfer, L. & Schmölder-Eibinger, S. (2018). *Wissenschaftlich schreiben lernen in der Schule*. Schneider Hohengehren.
- DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) & DZHW (Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung) (2022). *Wissenschaft weltoffen kompakt*. wbv. https://www.wissenschaft-weltoffen.de/content/uploads/2022/03/wiwe_kompakt_2022_de.pdf
- Demmig, S. (2023). Testen und Prüfen im Fach DaF/DaZ 2022 unter Aspekten der Teilhabe. 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. 299–313). Erich Schmidt Verlag.
- DePalma, M.-J. & Ringer, J. M. (2011). Toward a theory of adaptive transfer: Expanding disciplinary discussions of “transfer” in second-language writing and composition studies. *Journal of Second Language Writing*, 20, 134–147. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2011.02.003>
- Donnerhack, S., Berndt, A., Thümann, E. & Vollmer, H. J. (2013). Bildungssprachliche Kompetenzerwartungen für den Mittleren Schulabschluss – am Beispiel des Faches Evangelische Religion. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thümann & H. J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen* (S. 381–400). Waxmann.
- Feilke, H. & Lehnen, K. (2011). Wissenschaftlich Referieren – Positionen wiedergeben und konstruieren. *Der Deutschunterricht*, 63 (5), 34–44.
- Gogolin, I. (2019). *Durchgängige Sprachbildung*. https://epub.ub.uni-muenchen.de/62290/1/Gogolin_Durchgaengige_Sprachbildung_Stand%208.7.19.pdf
- Gogolin, I. (2020). Durchgängige Sprachbildung. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 165–173). Springer Fachmedien.
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel. Mehrsprachigkeit* (S. 107–127). VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Graham, S. & Harris, K. R. (2018). Evidence-based writing practices: A meta-analysis of existing meta-analyses. In R. Fidalgo, K. R. Harris & M. Braaksma (Hrsg.), *Design principles for teaching effective writing: An introduction* (S. 13–37). Brill.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.) (2005). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (2., revidierte Aufl.). Europarat.
- Lange, I. & Gogolin, I. (2010). *Durchgängige Sprachbildung. Eine Handreichung*. Waxmann.
- Larsen-Freeman, D. (2013). Transfer of learning transformed. *Language Learning*, 63 (Suppl. 1), 107–129. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00740.x>
- Lindauer, T., Schmellentin, C., Beerenwinkel, A., Hefti, C. & Furger, J. (2013). *Sprachbewusst unterrichten. Eine Unterrichtshilfe für den Fachunterricht*. Bildungsraum Nordwestschweiz.
- McGury, S. & Wulff, N. (2023). Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben. Textproduktion im neuen DSH-Handbuch. In M. Dvorecký, S. Reitbrecht, B. Sorger & H. Schweiger (Hrsg.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben, Bd. 3, Sprachliche Teilhabe fördern. Innovative Ansätze und Technologien in Sprachunterricht und Hochschulbildung* (S. 203–215). Erich Schmidt Verlag.
- Mercator-Institut (o. D.). *Jahrestagung des Mercator-Instituts 2022: „Gemeinsam für sprachliche Bildung – systematisch und vernetzt“*. Abgerufen am 18. Mai 2023, von <https://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/de/termine/detail/jahrestagung-des-mercator-instituts-2022-gemeinsam-fuer-sprachliche-bildung-systematisch-und-vern/>
- Perkins, D. N. & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. In *International Encyclopedia of Education* (2. Aufl., S. 2–13). Pergamon Press.
- Pohl, T. (2007). *Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens*. Max Niemeyer.
- Pohl, T. (2011). Wissenschaftlich Schreiben. Begriff, Erwerb und Förderungsmaximen. *Der Deutschunterricht*, 63 (5), 2–11.
- Reitbrecht, S. (2021). Vergleichen als kriteriengeleitetes Handeln im Kontext des schulischen propädeutischen Schreibens. In A. Budke & F. Schäbitz (Hrsg.), *Argumentieren und Vergleichen. Beiträge aus der Perspektive verschiedener Fachdidaktiken* (S. 203–218). LIT.
- Reitbrecht, S. & Dawidowicz, M. (2018). *Die AaMoL-Schreibaufgabe: ein materialgestützter Städtevergleich*. https://www.univie.ac.at/aamol/wp-content/uploads/2018/12/Reitbrecht_Dawidowicz-2018-AaMoL-Projekt-vorwissenschaftliche-Schreibaufgabe-1-CC.pdf
- Reitbrecht, S., Dawidowicz, M., Flotzinger-Aigner, S. & Schatzl, B. (2019). Schreibkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch durch Modelllernen fördern. *German as a foreign language*, (2), 85–109. <http://www.gfl-journal.de/2-2019/reitbrecht.pdf>

- Reitbrecht, S. & Sorger, B. (2018). Operatoren als Marker der Kompetenzorientierung. Eine Analyse des österreichischen Curriculums der Sekundarstufe I. *R&E Source*, 2018. <https://journal.ph-noe.ac.at/index.php/resource/article/view/497/553>
- Salomon, G. & Perkins, D. N. (1989). Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24 (2), 113–142. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2402_1
- Schindler, K. & Fernandez, G. (2016). Facharbeit und materialgestütztes Schreiben anleiten und begleiten. Beispiel für eine Propädeutik in der Schule. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 88, 63–88.
- Schindler, K., Rosell, S. & Gleis, A. (2018). Wissenschaftliches Schreiben an der Schule lernen? Überlegungen am Beispiel der Facharbeit. In S. Schmölder-Eibinger, B. Bushati, C. Ebner & L. Niederdorfer (Hrsg.), *Wissenschaftliches Schreiben lehren und lernen. Diagnose und Förderung wissenschaftlicher Textkompetenz in Schule und Universität* (S. 105–123). Waxmann.
- Schmellentin, C. (2018). Gedanken zur Implementierung von Sprachbewusstem (Fach-)Unterricht. In B. Hövelbrinks, I. Fuchs, D. Maak, T. Duan & B. Lütke (Hrsg.), *Der-Die-DaZ – Forschungsbefunde zu Sprachgebrauch und Spracherwerb von Deutsch als Zweitsprache* (S. 121–135). De Gruyter.
- Statistik Austria (2021). *Studierende in Österreich im Wintersemester 2020/21*. Abgerufen am 28. Dezember 2022, von https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bildung/hochschulen/studierende_belegte_studien/021634.html
- Sturm, A. (2016). Modellierung schreibbezogener Studierfähigkeiten in der Schweiz. *Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie*, 88, 41–61.
- Sturm, A. & Mezger, R. (2013). Wissenschaftliches Schreiben im Studium. Herausforderungen und Enkulturation. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 31 (3), 358–363.
- Zauner, M., Weger, D. & Ferris, K. (2019). Sprachbewusster Unterricht – Prinzipien und Methoden für die Umsetzung. In A. Ender, U. Greiner & M. Strasser (Hrsg.), *Deutsch im mehrsprachigen Umfeld. Sprachkompetenzen begreifen, erfassen, fördern in der Sekundarstufe* (S. 320–338). Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Zentrale für Auslandsschulwesen (2022). *Deutsche Auslandsschularbeit in Zahlen 2020*. https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Publikationen/Auslandsschulwesen-in-Zahlen-lang.pdf?__blob=publicationFile&v=11

Schreibstrategien beim argumentativen Schreiben in der Fremdsprache – eine Studie an der Hochschule

Milica Sabo, Sanja Cimer Karaica

Beim argumentativen Schreiben in der Fremdsprache stellt sich die Frage, welche Schreibstrategien die Schreibenden nutzen, um ihre Texte zu verfassen. Die Identifizierung und Klassifikation der Schreibstrategien beim argumentativen Schreiben stehen hiermit im Fokus. Als Grundlage für die Erforschung von Schreibstrategien zum Aufbau der Textkohärenz dienen vier Dialogprotokolle von Germanistikstudierenden (B1/B2), die während des Schreibens eines argumentativen Aufsatzes zum Thema *Vorteile und Nachteile von Online-Shopping* entstanden sind. Das Ziel der Klassifikation ist, Implikationen für die Vermittlung der Schreibstrategien herauszufiltern und somit einen erleichternden Zugang zu diesen und eine bessere Performanz beim Schreiben in der L2 zu schaffen.

1 Einleitung: Schreiben und Schreibprozesse

Schreiben in der Fremdsprache auf allen Sprachniveaus wird als eine komplexe Fertigkeit betrachtet. Der produktive Ausdruck in der Fremdsprache fordert sowohl in der mündlichen als auch in der schriftlichen Kommunikation vielschichtige Prozesse, die sich als Kompetenzen in der Fremdsprache beschreiben lassen. Krings (2016, S. 107) legt auch nahe, dass es sich bei der Schreibkompetenz um mehrere Teilkompetenzen handelt. Neben den basalen Kompetenzen beim Schreiben wie Schreibmotorik, Beherrschung der Orthografie und ggf. eines neuen Schriftsystems gehören dazu auch die Teilkompetenz des Verfassens der Texte in der Fremdsprache und die Teilkompetenz, „die komplexen mentalen Teilprozesse der Textproduktion zu planen und zu steuern“ (Krings, 2016, S. 107).

Dieser komplexe Schreibprozess wurde von Hayes und Flower (1981, S. 369) in ihrem Modell in drei Phasen aufgeteilt: Planen, Verfassen und Redigieren bzw. Planen, Übersetzen und Überarbeiten unter der Kontrolle vom Monitor. Oder wie es Börner und Vogel (1996, S. 5) in ihrem Modell dargestellt haben: Planen, Formulieren und Überarbeiten. Ein Akzent bei diesen Modellen wurde auf die Tatsache gelegt, dass diese Prozesse nicht linear, sondern rekursiv ablaufen. Dies heißt, dass die Phasen nicht getrennt voneinander stattfinden, sondern dass sich die Prozesse in jeder Phase vermischen können ([Abschnitt 3](#)).

Im Schreibprozess zeigen uns die Schreibstrategien einen Weg zur besseren Performanz und Kompetenzen beim Schreiben in der Fremdsprache auf (Dengscherz, 2019; Skiba, 2008). Den Einfluss auf die Qualität einer schriftlichen Textproduktion in der Fremdsprache üben dennoch mehrere Faktoren aus. Diese wird von der L1-Schreibkompetenz, vom Gebrauch der Kohäsionsmittel

(der lexikalischen und der grammatischen), vom metakognitiven Wissen über das zu schreibende Thema, von Schreibstrategien und von persönlichen Eigenschaften beeinflusst (Mu, 2005; Oxford, 2017).

Während die L1-Schreibkompetenz, das metakognitive Wissen über das zu schreibende Thema und die persönlichen Eigenschaften bei einer Schreibaufgabe bzw. bei einem Schreibtraining nicht unmittelbar zu erkennen sind, ist der Einsatz von Schreibstrategien im Schreibprozess lernbar. Der Gebrauch der Kohäsionsmittel und die Herangehensweise an die Textproduktion im Schreibprozess bzw. der Einsatz von Schreibstrategien tragen zur besseren Qualität der Textproduktion bei (Cohen, 2021; Forbes, 2021). Diese sind extrahierbar und können als Handreichungen an die Fremdsprachenlernenden weitergegeben werden.

Um genaue Schreibstrategien zu identifizieren, wurden für diesen Beitrag vier Dialogprotokolle von Germanistikstudierenden (B1/B2), die ihre Aushandlungsprozesse während des Erfüllens der Schreibaufgabe *Online-Shopping – pro und contra* zeigen, analysiert. Das Ziel dieser Analyse war, die Strategien im Schreibprozess zu identifizieren und zu klassifizieren.

2 Funktionen der Schreibstrategien in der Textproduktion

Als Plan mentalen Handelns helfen Strategien in jedem Lernprozess. Wenn wir über die Fertigkeit Schreiben in der Fremdsprache nachdenken, sind konzeptuelle Gedanken eine Grundlage zur Entfaltung eines Textes. Untersuchungen zeigen, dass sich Schreibstrategien zwischen den schwachen und starken Lernenden unterscheiden (Oxford, 2017) und dass diese auf ein hohes oder niedrigeres Sprachniveau hinweisen können (Cohen, 2021; Manchón, 2018; Mu, 2005; Oxford, 2017).

Strategien sichern den Weg zum fortgeschrittenen Sprachgebrauch (Oxford, 1999), stärken die Lernenendenautonomie und zeigen auf, dass es eine Selbststeuerung beim Sprachgebrauch gibt (Mu, 2005; Oxford, 2017). Die sog. starken L2-Lernenden (Oxford, 2017) haben eine Schreibabsicht und verfolgen das Schreibziel, in dem sie die Ideen mit Lesenden kommunizieren. Außerdem nutzen sie Strategien, indem sie nach dem Feedback fragen. Sie aktivieren das Vorwissen und antizipieren dadurch. Zudem planen sie ihren Schreibprozess und organisieren ihr Wissen auf der globalen, thematischen und lokalen Ebene. Als Schreibanleitung nutzen sie eine klare Aufgabenstellung. Die Anweisungen der Lehrkraft spielen daher auch eine weitere wichtige Rolle im Schreibprozess.

Mu (2005) teilt seine Strategienklassifikation in fünf Hauptgruppen auf und identifiziert rhetorische, meta-kognitive, kognitive, kommunikative und sozial-affektive Strategien. Oxford dagegen dekonstruiert diese Klassifikation und verleiht den Strategien eine fließende Eigenschaft. Dies deutet darauf hin, dass die Strategien unterschiedliche Funktionen bedienen können. In dieser Hinsicht stellt Oxford (2017) eine Klassifikation in Frage. Zudem eröffnet sie eine neue Perspektive auf die konzeptuelle Beschreibung von Strategien und sagt,

dass L2-Lernende eher unterschiedliche strategische Aktivitäten beim Schreiben benutzten (Oxford, 2017, S. 277).

Dass eine grobe oder wie bis jetzt betriebene Aufteilung bzw. Klassifikation nicht ausreicht, zeigt auch Cohen (2021, S. 3). Cohen zufolge bedarf eine Klassifikation bzw. eine Analyse der eingesetzten Schreibstrategien eines sog. Feintunings, was durch eine Mikroanalyse durchgeführt werden kann. Des Weiteren ist eine Mikroanalyse der Strategien auch für die Identifizierung der didaktischen Implikationen wichtig. Cohen (2021) betrachtet Strategien in einem Kontinuum vom Einsatz der Strategien, die mehr als Fertigkeiten zu bezeichnen sind, bis zum reinen, expliziten Einsatz von Strategien. In diesem Sinne ermöglicht eine Mikroanalyse, dass die Funktionen der Strategien im Kontext beobachtet werden. Somit ist eine Identifizierung der Schreibstrategien im Kontext präziser und exakter.

Sprachlernstrategien haben in dieser Hinsicht eine Menge an Definitionen, die sich leicht voneinander unterscheiden bzw. die im Kern der Aussage sehr ähnlich ausfallen (Cohen, 2021, S. 3–4). Oxford (2017) fasst alle diese zusammen und beschreibt die Strategien, indem sie eine Definition anbietet. Ihr zufolge sind Strategien spezifische Gedanken und Handlungen im Kontext, die sowohl physisch als auch geistig (mental) sein können (Oxford, 2017). Diese können gebündelt oder als Kettenreaktion vorkommen und sie spielen eine kognitive, emotionale oder soziale Rolle, die von dem Individuum selbst bestimmt ist. Der Gebrauch der Strategien in Bezug auf das Konzept der Selbststeuerung (engl. *self-regulation*) ist an sich sehr komplex.

Oxford schlägt in ihrer Übersicht konkrete Definitionen für jede Sprachfertigkeit vor. Die Schreibstrategien beschreibt sie folgendermaßen:

L2 writing strategies are teachable, dynamic thoughts and behaviors that learners consciously select and employ in specific contexts to improve their self-regulated, autonomous L2 writing development for effective task performance and long-term proficiency. (Oxford, 2017, S. 272)

Sehr bedeutend bei Oxford ist die Tatsache, dass sie in der Definition den Zweck gleich miteinbezieht. Schreibstrategien dienen somit der besseren Schreibentwicklung, die eine qualitativ gute Textproduktion und einen langfristigen fortgeschrittenen schriftlichen Sprachgebrauch zum Ziel hat.

Die neuste umfassende Übersicht der Strategien und somit Schreibstrategien ist bei Forbes (2021) zu finden. In Anbetracht aller bis jetzt gemachten Untersuchungen kommt auch Forbes zum Schluss, dass eine einzige Strategie auf unterschiedlichen Ebenen der Abstraktion eingesetzt werden kann (Forbes, 2021, S. 35–36). Wie Forbes dies außerdem zusammenfasst, kam es zu einer Verschiebung in der theoretischen Wahrnehmung der Strategien. Die Tendenzen zeigen, dass Strategien nicht mehr unter Kategorien eingeordnet werden. Dies ist der Tatsache geschuldet, dass sich die Kategorien gegenseitig ausschließen bzw. dass die Strategien innerhalb der Kategorien unterschiedliche Funktionen ausüben. Laut Forbes (2021) wird dadurch einer einzigen Strategie die

Eigenschaft der Multifunktionalität zugeschrieben ([Abschnitt 3.2.1](#) – Beispiel: Situationsbezogener Abruf).

3 Analyse der Dialogprotokolle im Prozess des argumentativen Schreibens

Die vorliegende Analyse gibt Rückschlüsse auf Schreibstrategien, die von Studierenden beim Schreiben im Paar eingesetzt wurden. Es wurden dabei vier Dialogprotokolle analysiert und durch die schon erwähnte Mikroanalyse wurden Strategien mit unterschiedlichen Funktionen im Kontext identifiziert.

Die Dialogprotokolle sind im Rahmen des dreijährigen Projektes (2017–2020) „Kohärenz in geschriebenen fremdsprachlichen Texten: Kroatisch, Deutsch, Englisch, Französisch und Ungarisch im Vergleich – KohPiTekst“¹ entstanden, mit dem Ziel, die Schreibstrategien zunächst zu identifizieren und zu klassifizieren. Die Ziele des Projektes waren, die Entwicklung von Textkohärenz in L2-Lerner*innentexten zu analysieren, einen Vergleich zur Entwicklung der Textkohärenz in L1-Lerner*innentexten durchzuführen sowie Textkohärenz und Kohärenzeigenschaften zu beschreiben (Pon & Bagarić Medve, 2021; Pon et al., 2021).

Die Verbindung zwischen den Schreibstrategien und der Textkohärenz zu untersuchen ist nur ein kleinerer Teil des Projektes. In diesem Beitrag wird zunächst eine Grundlage geschaffen, in der die Schreibstrategien identifiziert und beschrieben sind. Im Fokus der Analyse liegt daher, welche Strategien eingesetzt werden und welche Funktionen sie ausüben. Darüber hinaus ist verzeichnet, welche Anzahl an welchen Strategien bei jedem Paar identifiziert wurde. Als Fortsetzung der hier gemachten Analyse werden dieselben Daten mit dem Blick auf die Verbindung zwischen Textkohärenz und Schreibstrategien untersucht.

3.1 Methodologie und Untersuchungsdesign

Germanistikstudierende (B1/B2) haben die Aufgabe bekommen, am Computer im Paar einen Text zum Thema *Vorteile und Nachteile des Online-Shoppings* zu verfassen (Länge: bis 250 Wörter, längere Texte wurden auch erlaubt). Dabei gab es keine zeitlichen Vorgaben oder Zeitbegrenzung. Die Anweisung war, die Aufgabe dann zu beenden, wenn sie beide mit dem Endresultat zufrieden waren. Dabei wurden die Studierenden per Video aufgenommen, woraus die Dialogprotokolle zum Schreiben im Paar entstanden sind.

1 Das Projekt fand an der Josip Juraj Strossmayer Universität in Osijek, Kroatien, an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften, Institut für Germanistik unter Leitung von Prof. Dr. Vesna Bagarić Medve statt und wurde durch die Kroatische Forschungsgemeinschaft gefördert.

Im Rahmen dieser Projektmaßnahme sind folgende Daten entstanden:

- 4 Video- und Audioaufnahmen der Studierenden beim Schreiben im Paar – 4 transkribierte Dialogprotokolle,
- 4 entstandene Texte zum Thema: *Vorteile und Nachteile des Online-Shoppings*,
- 4 Schreiblogs, die alle Tastenanschläge während des Schreibens erfasst und in Log-Form festgehalten haben.

Genauere Daten zu den Studierenden, die als Versuchspersonen an der Studie teilnahmen, sind in [Tabelle 1](#) zu sehen. Bei der Bildung von Paaren, die gemeinsam den Text geschrieben haben, wurde darauf geachtet, dass sie gemeinsam studieren und, wenn möglich, auch im Studierendenalltag zusammenarbeiten. Das Ziel dieses Ansatzes war, dass die Versuchspersonen keine (oder wenige) Hemmungen beim Schreiben bzw. keine Angst haben, Vorschläge beim gemeinsamen Schreiben zu machen oder miteinander zu diskutieren.

Teilnehmenden-code	Alter	Geschlecht	Deutschkenntnisse	Studienjahr	Studienrichtung
Nj3	19	Männlich	B2	Erstes Jahr Vordiplomstudium	Deutsche Sprache und Literatur
Nj10	19	Männlich	B2	Erstes Jahr Vordiplomstudium	Deutsche Sprache und Literatur
Nj4	19	Weiblich	B2	Erstes Jahr Vordiplomstudium	Deutsche Sprache und Literatur
Nj12	19	Weiblich	B2	Erstes Jahr Vordiplomstudium	Deutsche Sprache und Literatur
Nj24	20	Weiblich	B2	Zweites Jahr Vordiplomstudium	Deutsche Sprache und Literatur
Nj25	20	Weiblich	B2	Zweites Jahr Vordiplomstudium	Deutsche Sprache und Literatur

Teilnehmenden-code	Alter	Geschlecht	Deutschkenntnisse	Studienjahr	Studienrichtung
Nj102	20	Weiblich	B2	Zweites Jahr Vordiplomstudium	Deutsche und kroatische Sprache und Literatur
Nj103	20	Weiblich	B2	Zweites Jahr Vordiplomstudium	Deutsche und kroatische Sprache und Literatur

Tab. 1: Metadaten – Teilnehmende

In [Tabelle 2](#) sind genauere Daten zu den einzelnen Schreibpaaren zu sehen.

Teilnehmenden-code	Audioaufnahme – Dauer	Dialogprotokoll – Länge	Text – Länge
Nj3-10	35:43 Min	545 Zeilen	326 Wörter
NJ4-12	53:36 Min	959 Zeilen	299 Wörter
NJ24-25	34:30 Min	361 Zeilen	234 Wörter
NJ102-103	42:35 Min	775 Zeilen	242 Wörter

Tab. 2: Protokolldauer, -länge und Anzahl der Wörter im geschriebenen Text

Als primäres Untersuchungsmaterial dienen die Dialogprotokolle bzw. Transkripte, während Schreiblogs in Zweifelsfällen zur Rückversicherung hinzugezogen wurden. Nach der Entscheidung gemäß der Strategieklassifikation von Mu (2005) vorzugehen, wurden entsprechende Codes und Subcodes gebildet. Die Textstellen im Protokoll wurden somit analysiert und den Codes und Subcodes zugeordnet, wobei auch die neuen Codes entstanden sind. Die Analyse wurde mit der Software MAXQDA durchgeführt. Die Forscherinnen haben die Unterschiede in der Kodierung verglichen, darüber diskutiert und eine gemeinsame Entscheidung zu den kodierten Textstellen getroffen bzw. für diesen Beitrag geltend gemacht. Die kodierten Transkriptstellen wurden anschließend quantitativ genauer untersucht ([Tab.4](#)).

[Tabelle 3](#) gibt eine Übersicht der Strategieklassifikation bei Mu (2005). Seine Klassifikation entstand nach einer Literaturlauswertung der damals bestehenden Strategie(klassifikationen) von Arndt (1987), Wenden (1991), Riazzi (1997) und Sasaki (2000, zitiert nach Mu, 2005). Diese hat Mu miteinander verglichen und in fünf Kategorien eingeteilt, die aus Theorien des Schreibens in der Fremdsprache abgeleitet wurden. In der Tabelle führt er die Klassifikation der Schreibstrategien an, dann die ihnen zugeordneten Substrategien und die sog. Spekulation. Letztere erklärt noch detaillierter, auf welchen Prozess sich eine Strategie bezieht. Beispielsweise wenn Lernende den Anfang eines Textes

schreiben, ist das ein Teil einer organisatorischen Strategie, die sich als rhetorische Strategie klassifizieren lässt (Tab. 3).

Writing strategies	Sub-strategies	Speculation
Rhetorical strategies	Organisation Use of L1 Formatting/ Modelling Comparing	Beginning/development/ending Translate generated idea into ESL Genre consideration Different rhetorical conventions
Meta-cognitive strategies	Planning Monitoring Evaluating	Finding focus Checking and identifying problems Reconsidering written text, goals
Cognitive strategies	Generating ideas Revising Elaborating Clarification Retrieval Rehearsing Summarising	Repeating, lead-in, inferencing, etc. Making changes in plan, written text Extending the contents of writing Disposing of confusions Getting information from memory Trying out ideas or language Synthesising what was read
Communicative strategies	Avoidance Reduction Sense of readers	Avoiding some problems Giving up some difficulties Anticipating readers' response
Social/affective strategies	Resourcing Getting feedback Assigning goals Rest/deferral	Referring to libraries, dictionaries Getting support from professor, peers Dissolve the load of the task Reducing anxiety

Tab. 3: Klassifikation der Schreibstrategien nach Mu (2005)

Mu (2005) nennt mehrere problematische Faktoren bei seiner Klassifikation: unklare oder überlappende Begriffe (z.B. was ist der Unterschied zwischen *revising* und *editing*?), unterschiedliche Versuchspersonen, die bei der Datenerhebung erfasst wurden (z.B. Studierende im Vordiplomstudium oder Doktorand*innen) und unterschiedliche Methoden, die zu der Bildung der bereits bestehenden Strategien geführt haben (z.B. lautes Denken und Interviews). Auch die vorliegende Studie weist bestimmte Einschränkungen auf – vorwiegend im Bereich der Untersuchungsmethode. Klar ist, dass der Schreibprozess beim Schreiben im Paar nicht der gleiche ist wie beim individuellen Schreiben. Im Paar werden die Rollen je nach den individuellen Merkmalen der Versuchspersonen aufgeteilt, so kann eine Versuchsperson aktiver und die andere passiver am Schreibprozess teilnehmen (z.B. mehr oder weniger Einsatz bei der

Ideenbildung und ihrer Versprachlichung oder beim inhaltlichen oder sprachlichen Monitoring zeigen).

Letztendlich kann davon ausgegangen werden, dass die hier analysierten Schreibstrategien beim Schreiben im Paar auch beim individuellen Schreiben vorhanden sind. Beispielsweise wurde in Dialogprotokollen aufgrund des Schreibens im Paar die Gruppe der sozial-affektiven Strategien von Mu (2005) gar nicht identifiziert. Sozial-affektive Strategien beziehen sich auf eine Minderung der realen oder emotionalen Belastung, die mit der Aufgabendurchführung verbunden ist. Beim Schreiben im Paar wird diese Aufgabe oft von den Schreibpartner*innen übernommen. Beispielsweise reduzieren die Schreibpartner*innen eventuelle Angst vor der Aufgabe, übernehmen einen Teil der Aufgabe und mindern so den Stress, dienen als Unterstützung und spielen oft die Rolle eines Wörterbuchs.

An dieser Stelle sei aber darauf hingewiesen, dass Dialogprotokolle in einer natürlicheren Gesprächssituation als Monologprotokolle entstehen. Durch Fragen der Teampartner*innen, durch Erklärungen, durch Argumente für und wider eine Lösung, durch Kritik und Verteidigung können die mentalen Prozesse beim Übersetzen leichter ans Licht gebracht werden (Kußmaul, 2000, S. 54).

3.2 Phasen, Strategiegruppen, Codes und Subcodes – eine Mikroanalyse

Wie oben erwähnt, wurde der Schreibprozess von verschiedenen Forschenden bereits in Phasen eingeteilt, so wurde für die vorliegende Analyse die Einteilung nach Börner und Vogel (1996, S. 5) übernommen. Dabei sind drei Phasen erkennbar: Planungsphase, Überarbeitungsphase und Formulierungsphase. Als Planungsphase wurden in den Protokollen die Erarbeitung eines Konzeptes oder Notizen vor dem eigentlichen Formulieren des Textes verstanden. Als Überarbeitungsphase wurde ein zusätzlicher Kontrolldurchgang nach der Formulierung des letzten Satzes des Textes kodiert und die Formulierungsphasen wurden mit der Formulierung der einzelnen Sätze verbunden. In einem solchen Kontext konnten in den Protokollen immer eine Planungs-, eine Überarbeitungsphase und mehrere Formulierungsphasen identifiziert werden. Bei einer detaillierteren Untersuchung der Protokolle konnten im Schreibprozess jedoch weitere kleinere Planungs- und Überarbeitungsphasen entdeckt werden, was die Behauptung von Hayes und Flower (1981) unterstützt, dass Phasen nicht linear und getrennt voneinander ablaufen, sondern dass sie ineinander übergehen und somit rekursiv sind.

[Tabelle 4](#) gibt eine Übersicht der Codes und Subcodes, die den verschiedenen Segmenten in den Protokollen bei der Analyse in MAXQDA zugeteilt wurden. Durch die Initiale SCK (Sabo; Cimer Karaica) wurde gekennzeichnet, welche Codes der Klassifikation von Mu nicht folgen bzw. von den Autorinnen hinzugefügt oder weiter in der Analyse ausdifferenziert wurden.

Codes	Häufigkeit
Gesamtzahl	967
5. Kognitive Funktion	576
– Abruf	52
Situationsbezogener Abruf SCK	9
Allgemeiner Abruf SCK	43
– Ausprobieren	11
Ausprobieren – auditiv SCK	4
Ausprobieren – orthografisch SCK	7
– Elaborierung	2
– Entlastung SCK	2
– Erläuterung	5
– Ideengenerierung	140
Ideengenerierung in FS SCK	31
Ideengenerierung in L1 SCK	109
– Verbalisierungsvorschlag SCK	320
– Wiederholtes Lesen – Impuls für weiteres Schreiben SCK	44
4. Metakognitive Funktion	215
– Evaluierung	28
– Monitoring	183
Monitoring – Grammatik SCK	39
Monitoring – Inhalt SCK	11
Monitoring – Lexik SCK	24
Monitoring – Multifunktional SCK	27
Monitoring – Orthografie SCK	65
Monitoring – Stil SCK	4
Monitoring – Syntax SCK	13
– Planen – Fokus bewahren	4
3. Rhetorische Funktion	86
– L1-Gebrauch – Übersetzung	24
– Organisation	53
– Textmodellierung in Bezug auf die Aufgabe	9
Kommunikative Funktion	17
– Vermeidung	10
– Reduktion	6
Sozial-affektive Funktion	0

Tab. 4: Übersicht der Codes und Subcodes in MAXQDA

Zu betonen ist, dass in [Tabelle 4](#) Strategien nicht in Gruppen nach Strategietyp, sondern nach Strategiefunktion eingeteilt sind. Oxford (2017, 2021) spricht von der Fluidität (*fluidity* im Original) (Oxford 2017, S.309) der Strategien, die

gleichzeitig mehreren Gruppen angehören können, weil sie auch mehrere Funktionen ausüben können. Diese Tatsache wurde auch bei der vorliegenden Analyse beobachtet und so entspricht die Einteilung der Strategien nach Funktion eher der realen Situation im analysierten Material.

3.2.1 Strategien mit kognitiver Funktion

In [Tabelle 4](#) ist sichtbar, dass Strategien mit kognitiver Funktion zahlenmäßig überwiegen, gefolgt von Strategien mit metakognitiver, rhetorischer und kommunikativer Funktion. Besonders oft kommen im Schreibprozess verschiedene Verbalisierungsvorschläge vor (320 Codes), was stark mit dem kollaborativen Schreiben verbunden ist – die Schreibpartner*innen unterstützen einander, indem sie vorschlagen, wie eine Idee formuliert werden könnte.² Einerseits können wir davon ausgehen, dass auch beim individuellen Schreiben im Kopf mental verschiedene Vorschläge entstehen, von denen dann der beste ausgewählt wird. Andererseits können wir spekulieren, ob beim individuellen Schreiben die Anzahl der Vorschläge kleiner ist – diese Frage hängt von verschiedenen individuellen Merkmalen der Schreiber*innen, wie der Sprachbeherrschung oder der Kenntnis des Themas ab. Wenn die 320 Verbalisierungsvorschläge beiseitegelassen würden, wäre die Dominanz der kognitiven Strategien nicht so stark.

Wenn die Strategien aus [Tabelle 4](#) mit der Klassifikation von Mu (2005) aus [Tabelle 3](#) verglichen werden, ist sichtbar, dass einige Strategien zusätzlich ausdifferenziert wurden. So wurde der Abruf in situationsbezogenen und allgemeinen Abruf, Ausprobieren in auditives und orthografisches Ausprobieren und Ideengenerierung in Ideengenerierung in der Fremd- oder Erstsprache aufgeteilt. Dies ermöglichte eine genauere Identifizierung der Strategien in den Protokollen. Ferner folgen Beispiele für diese zusätzlich unterteilten Strategien.

Alle aus den Protokollen übernommenen und hier als Beispiele dargestellten Segmente wurden einzeln ins Deutsche übersetzt und unter dem ursprünglichen Beispiel angeführt. Da sich in den Protokollen die Probanden sowohl in kroatischer als auch in deutscher Sprache unterhalten (bzw. auf Kroatisch diskutieren, aber dann auf Deutsch formulieren) und oft das Thema wechseln oder ihren Satz nicht beenden, wurde Wert daraufgelegt, dass diese Aspekte auch in der Übersetzung sichtbar sind. Die bereits ursprünglich auf Deutsch verbalisierten Protokollteile wurden in den übersetzten Beispielen kursiv beibehalten, um sie von der Übersetzung der kroatischen Aussagen ins Deutsche zu unterscheiden. Die Aufnahmen wurden nach den Konventionen für das Basistranskript nach GAT transkribiert.³

-
- 2 In diesem Fall bringt das Schreiben im Paar den Vorteil mit sich, dass Formulierungsvorschläge, die normalerweise im Kopf des Einzelnen bleiben würden, dem*der Schreibpartner*in verbalisiert und so aufgenommen und für die Analyse offengelegt wurden.
 - 3 Gesprächsanalytisches Transkriptionsmodell von Selting et al. (1998).

Situationsbezogener vs. allgemeiner Abruf

Der Unterschied zwischen dem allgemeinen und dem situationsbezogenen Abruf liegt in der Art und Weise, wie nach dem benötigten Wort oder einer Phrase gesucht wird. Beim situationsbezogenen Abruf wird der Kontext des konkreten Textes bzw. der Textstelle verlassen und die außertextuelle Realität nach einer Lösung durchsucht. So fragt im folgenden Beispiel S1 nach, wie S2 die Tätigkeit eines Postboten nennen würde – sie sucht nach dem Wort, aber in einem anderen Kontext und einer konkreten außertextuellen Situation. Außerdem ist an diesem Beispiel auch die Multifunktionalität der Strategien zu erkennen, da die durch den Abruf entstandenen Verbalisierungsvorschläge gleichzeitig einem Monitoring unterzogen bzw. auf ihre Adäquatheit im Kontext geprüft werden.

S1 [to znači kao] (-) brzo slati (-) nije dostaviti. ((s1 i s2 se nasmiju))
čekaj, ehh kak bi ti rekla poštar je dostavio poštu?

S2 *der (-) der (-) der postbote hat das paket zugeschickt (-) zugesendet (-)*
zu (-) zugebracht

S1 ne ne blizu si (nj 4-12-2.0, Pos. 96-98)

S1 [das bedeutet so wie] (-) schnell senden (-) das ist nicht liefern ((s1
und s2 lachen)) warte (-) ehh wie würdest du sagen (-) der postbote hat
die post geliefert?

S2 *der (-) der (-) der postbote hat das paket zugeschickt (-) zugesendet (-)*
zu (-) zugebracht

S1 nein nein du bist nah dran (nj 4-12-2.0, Pos. 96-98)

Beim allgemeinen Abruf wird kein alternativer Kontext aufgebaut und man bleibt im Text (sichtbar im folgenden Transkriptauszug). Der situationsbezogene Abruf scheint eine individuelle Strategie zu sein, da sie im Korpus bei zwei der vier Schreibpaare vorkommt und wiederum bei einem der zwei Schreibpaare überwiegt.

S1 ehh kako se kaže dostavit (-) samo malo (--) ehh.
S2 dostava (--) ehh (--) ehh (-) *das paket wird*
S1 ne:e ma ne paket već kad ti dođe (-) kužiš? (-) dostaviti (-) ehh.
S2 ehh (--) *durch-* čekaj.
S1 čekaj čekaj čekaj čekaj na vrhu jezika mi je čekaj (-) ehh. (--)
S2 ehh. (5.0) (nj 4-12, Pos. 86-91)

S1 ehh wie sagt man liefern (-) warte mal (--) ehh.
S2 lieferung (--) ehh (--) ehh (-) *das paket wird*
S1 ne:e, nicht das paket sondern wenn es zu dir kommt (-) verstehst du (-)
liefern (-) ehh.
S2 ehh (--) *durch-* warte.
S1 warte warte warte warte es liegt mir auf der zunge warte (-) ehh. (--)
S2 ehh. (5.0) (nj 4-12, Pos. 86-91)

Auditives vs. orthografisches Ausprobieren

Anhand der folgenden Beispiele ist klar zu erkennen, dass beim auditiven Ausprobieren der Klang und beim visuellen die Schreibweise die wichtigste Rolle spielt.

S2 *zu heutiger* ((5.0 tiho nerazumljivo šaptanje))
S1 <<šapće> *zu heutiger Zeit*>
S2 <<šapće> *heutiger zeit*>
S1 eeh ((kašlje))
S2 ((smije se)) (3.0)
S1 pa (--) *in heutiger zeit* (--) kak to glupo zvuči kad se kaže.
S2 *zum heutigen zeitpunkt* (2.0)
S1 *in heutiger zeit* (3.0) ((uzdah, kašljanje)) (6.0) <<šapće> *heutiger zeit*> (nj24-25, Pos. 49-56)

- S2 zu *heutiger* ((5.0 leises unverständliches flüstern))
S1 <<flüstert> zu *heutiger Zeit*>
S2 <<flüstert> *heutiger zeit*>
S1 eeh ((hustet))
S2 (lacht) (3.0)
S1 also (--) *in heutiger zeit* (--) das klingt so blöd wenn man es ausspricht.
S2 *zum heutigen zeitpunkt* (2.0)
S1 *in heutiger zeit* (3.0) ((seufzen, husten)) (6.0) <<flüstert> *heutiger zeit*> (nj24-25, Pos. 49-56)

Orthografisches Ausprobieren

- S2 <*gesetze* (-) *ge-se*>
S1 s (--) ja mislim da je *g-e-s-a* sa prijeglasom *gesätzen*
S2 *gesätze* ((razmišlja pa se nasmije 3.0)) [X-X]
S1 [ja mislim da je s prijeglas-] (--) ajd probaj stavit sa a sa prijeglasom pa ćemo vidit kako će to izgledat (--) *gesetzen* je E (-) e (--) možeš stavit x (--) <<diktira> *wegen der verschiedenen gesetze*>. (nj-3-10, Pos. 273-276)
- S2 <*gesetze* (-) *ge-se*>
S1 s (--) ich denke es ist *g-e-s-a* mit umlaut *gesätzen*
S2 *gesätze* ((denkt nach und lacht 3.0)) [X-X]
S1 [ich denke es ist mit umlau-] (--) versuchs mit a mit umlaut zu schreiben dann werden wir sehen wie es aussieht (--) es ist *gesetzen* E (-) e (--) du kannst x schreiben (--) <<diktirt> *wegen der verschiedenen gesetze*>. (nj-3-10, Pos. 273-276)

Während in den vorigen Beispielen die Sinneswahrnehmung im Fokus liegt, ist in den folgenden Beispielen zur Ideengenerierung die Sprache der entscheidende Faktor.

Ideengenerierung in der Fremdsprache (Beispiel ohne Übersetzung)

- S1 <*inter- dass immer mehr leute internet*> (-) *ne online* (-) <*online-shopping*> (-) *weil immer mehr leute online-shopping* (-) *als die* (-) *als den* (-) *besten* (-) *weg zum einkauf*. (--)
S2 *immer mehr leute* (-) *weil immer mehr leute online-shopping als den besten weg zum einkauf finden?* (nj 4-12, Pos. 568-569)

Ideengenerierung in der Erstsprache

S1 loša strana plaćanja toga (-) ti možeš doći na tu stranicu (-) ti možeš kao kupit tamo nešta (-) a u stvari: i (-) ti uzmu novce.

S2 a-ha (-) [prevara].

S1 [i da dobiješ] ili ništa ili dobiješ praznu kutiju.

S2 il neku totalnu glupost koja nema [veze sa]

S1 [e pa] dobro (-) to ćemo onda napisat (--) ehh. (nj 4-12, Pos. 50-54)

S1 die schlechte seite beim bezahlen dafür (-) du kannst auf diese seite gehen (-) du kannst dort etwas kaufen (-) und in wa::hrheit (-) nehmen sie dein geld.

S2 a-ha (--) [betrug].

S1 [und du bekommst] entweder nichts oder du bekommst eine leere schachtel.

S2 oder irgendwelchen totalen unsinn der nichts zu tu [tun hat mit]

S1 [na dann] gut (-) das werden wir dann schreiben (--) ehh. (nj 4-12, Pos. 50-54)

Außer den oben genannten Strategien, die zusätzlich ausdifferenziert wurden, wurden weitere Strategien hinzugefügt: Entlastung, Verbalisierungsvorschlag und wiederholtes Lesen als Impuls für weiteres Schreiben. Unter Entlastung wird eine Tätigkeit verstanden, die einen Teil der zum Schreiben nötigen Aktivitäten bereits in einer früheren Phase erledigt: z. B. das Verfassen von Notizen, damit man später weniger Ideen generieren muss; oder das Übersetzen von in der L1 generierten Ideen, damit beim Schreiben ein Teil der Ideen bereits in der Fremdsprache formuliert ist. Verbalisierungsvorschläge sind Versuche der Schreibenden, eine passende sprachliche Form für die generierte Idee zu finden, wobei diese meistens nicht die Endlösung darstellen, sondern wegen einer als besser empfundenen Formulierung verworfen werden. Wiederholtes Lesen als Impuls für weiteres Schreiben kann als eine spezifische Form der Ideengenerierung verstanden werden, bei der neue Ideen durch Inspiration aus dem bereits geschriebenen Text aufgebaut werden. Anhand dieser Mikroanalyse kann die Multifunktionalität der Strategien bestätigt werden (Cohen, 2021).

3.2.2 Strategien mit metakognitiver Funktion

In dieser Gruppe wurde Monitoring in sieben weitere Substrategien aufgeteilt, je nachdem, auf welchem Bereich der Fokus liegt: grammatisches, inhaltliches, lexikalisches, multifunktionales, orthografisches, stilistisches oder syntaktisches Monitoring. Orthografisches Monitoring kommt am häufigsten vor. Die restlichen Strategien mit metakognitiver Funktion wurden aus der Klassifikation von Mu (2005) übernommen.

Für die Analyse war der Unterschied zwischen Monitoring und Evaluation wichtig und er ist für uns in mehreren Punkten erkennbar:

- a) Evaluation findet meistens am Ende einer Formulierungsphase statt, während Monitoring während des Schreibens eingesetzt wird,
- b) Evaluation findet in einer Weitwinkelperspektive statt und endet mit einer Art Benotung des Geschriebenen (gut oder schlecht? zufrieden oder unzufrieden?), während Monitoring in einer Zoom-Perspektive stattfindet und mit einem konkreten sprachlichen oder pragmatischen Aspekt des Geschriebenen, der auf seine Richtigkeit oder Akzeptabilität geprüft wird, zu tun hat. Bei positiver Evaluation wird zur weiteren Textproduktion übergegangen, bei negativer Evaluation wird aus der Weitwinkel- in die Zoom-Perspektive gewechselt und versucht, das Inkorrekte oder Inakzeptable zu korrigieren.

Im ersten folgenden Auszug wird ein Evaluationsbeispiel gezeigt, während im zweiten eine Monitoringstrategie eingesetzt wird:

S1 ehh (-- ne (-) *schnelles weg zu zu zum bezahlen* (-- da (-) to čemo napisat (-- to je jednostavno i to zvuči:i (-) jako dobro (---) ((s1 i 2 se smiju) jel može?

S2 može. (4.0) (nj 4-12-2.0, Pos. 74-75)

S1 ehh (-- nein (-) *schnelles weg zu zu zum bezahlen* (-- ja (-) das werden wir schreiben (-- das ist einfach und das klingt (-) sehr gut (--)) ((s1 und 2 lachen)) in ordnung?

S2 in ordnung. (4.0) (nj 4-12-2.0, Pos. 74-75)

S1 evo ti opet i taj *weisung* (---) ((s1 i 2 se smiju) nećeš ga znat napisat (--)) ((s2 piše na papir 7.0)) jesi sigurna da ne ide dva s (-) *überweisung* (-) ne znam.

S2 [ili možda da X]

S1 [ne izgleda mi kužiš] s jednim s nikako. (nj 4-12-2.0, Pos. 170-172)

S1 du wieder mit deiner *weisung* (---) ((s1 und 2 lachen)) du wirst nicht wissen wie man das schreibt (--)) ((s2 schreibt auf ein stück papier 7.0)) bist du dir sicher dass es keine zwei s hat (-) *überweisung* (-) ich weiß nicht.

S2 [oder dass wir vielleicht x]

S1 [es sieht mir verstehst du] mit einem s ganz schlecht aus. (nj 4-12-2.0, Pos. 170-172)

3.2.3 Strategien mit rhetorischer Funktion

In dieser Gruppe wurden im Korpus drei von vier Strategietypen bei Mu (2005) identifiziert. Leider kommt die Strategie, die Mu (2005) *comparing* nennt und bei der die Schreibkonventionen in verschiedenen Sprachen verglichen wer-

den, nicht vor, was darauf hindeutet, dass das Bewusstsein und Wissen über rhetorische Unterschiede beim Schreiben in L1 und Fremdsprache fehlen. Es folgen Beispiele für die drei erkannten Strategien:

L1-Gebrauch – Übersetzung

Das Korpus zeigt, dass es sich beim Gebrauch der L1 zur Übersetzung in die Fremdsprache um eine sehr individuelle Strategie handelt. Sie wurde nämlich dominant von nur einem Schreibpaar benutzt (20 der 24 Belege).

S1 ((uzdiše)) e:m (-) dobro je što es ist gu:- ne (--) es ist (3.0) [gu:t]

S2 [es] ist (3.0)

S1 dobro je što te nitko ne vidi (---) niemand sieht dich (-) und du musst (-) nicht mit de:r (-) menge [im-] ((tipkanje))

S2 [nie]mand (--) kak si rekla (--) u drugom ili [kojem] licu?

S1 [sieht] dich. (nj 102-103, Pos. 279-84)

S1 ((seufzt)) e:m (-) gut ist dass es ist gu:- nein (--) es ist (3.0)

[gu:t]

S2 [es] ist (3.0)

S1 gut ist, dass dich niemand sieht (---) niemand sieht dich (-) und du musst (-) nicht mit de:r (-) menge [im-] ((tippen))

S2 [nie]mand (--) wie hast du gesagt (--) in der zweiten oder [welchen] person?

S1 [sieht] dich. (nj 102-103, Pos. 279-84)

3.2.4 Strategien mit kommunikativer Funktion

Strategien mit kommunikativer Funktion kommen im Korpus am seltensten vor. Von den drei bei Mu (2005) genannten Strategien wurden im Korpus zwei identifiziert: Vermeidung und Reduktion. Bei beiden Strategien handelt es sich um die Art und Weise, wie ein Problem gelöst werden kann, wenn die ursprünglich generierte Idee nicht auf die ursprünglich geplante Weise ausgedrückt werden kann. Bei Reduktion wird ein als problematisch empfundenen Ausdruck ausgelassen bzw. vollständig verworfen, während bei Vermeidung die Idee nicht verworfen, sondern nur der sprachliche Ausdruck umgestaltet wird, damit eine unproblematische Formulierung eingesetzt werden kann. Es folgen die entsprechenden Beispiele:

Reduktion

S2 z- kak- (-) jel to ide *sowohl als auch* (---) ili [kak] ide?
S1 [da] (--) *sowohl als auch*.
S2 w- will ((buka s hodnika))
S1 *über vorteile sowohl als auch*
S2 zar se ne mora prije (--) de nećemo to (-) to je pre komplicirano
S1 <<diktira> *über vorteile*>
S2 ((tipkanje)) <und Nachteile (-) des>
S1 <einkaufs (-) im (-) internet besprochen> (nj102-103-2, Pos. 48-55)

S2 z- wie- (-) geht das mit *sowohl als auch* (---) oder [wie] geht das?
S1 [ja] (--) *sowohl als auch*
S2 w- will ((geräusche aus dem gang))
S1 *über vorteile sowohl als auch*
S2 soll mans nicht davor (--) ah lassen wir das (-) das ist zu kompliziert
S1 <<diktirt> *über vorteile*>
S2 ((tippen)) <und nachteile (-) des>
S1 <einkaufs (-) im (-) internet besprochen> (nj102-103-2, Pos. 48-55)

Vermeidung

S1 *gestühlen?*
S2 Ne ü (-) nego ö (-) [u].
S1 [koje] slovo pričaš (--) [u] ili o?
S2 [ö] (-) ö.
S1 ge-
S2 -*stöhlen*
S1 ja u životu nisam vidjela (-) tu riječ tako napisanu (-) ne znam (-)
neću to pisat idemo neku drugu riječ izabrat. (nj 4-12, Pos. 611-618)

S1 *gestühlen?*
S2 kein ü (-) sondern ö (-) [u].
S1 [welchen] buchstaben sagst du (--) [u] oder o?
S2 [ö] (-) ö.
S1 ge-
S2 -*stöhlen*
S1 ich habe im ganzen leben nicht gesehen (-) dass man dieses wort so
schreibt (-) ich weiß nicht (-) ich will das nicht schreiben wählen wir
ein anderes wort aus. (nj 4-12, Pos. 611-618)

4 Diskussion

Im Fokus der vorliegenden Arbeit steht die Frage, welche Strategien beim kollaborativen Schreiben eines argumentativen Textes eingesetzt werden bzw. welche Funktion sie haben. Vor und während der Analyse und in Anlehnung an Oxford (2017, 2021) wurde entschieden, Strategien nicht in Gruppen nach ihrem Typ, sondern nach ihrer Funktion zu klassifizieren. So konnten Tätigkeiten, die auf den ersten Blick gleich wirkten (z. B. das wiederholte Lesen einer Textstelle), verschiedenen Funktionen zugeteilt werden, die sie im realen Kontext auch erfüllen. Außerdem konnte das gleiche Protokollsegment mehrfach kodiert werden, weil die darin beobachtete Strategie mehrere Funktionen ausübte. Beispielsweise konnte ein Segment, in dem in der L1 gesprochen wird, gleichzeitig als Ideengenerierung und als Verbalisierungsvorschlag, der in die Fremdsprache übersetzt werden soll, verstanden werden. In diesem Sinne wurde das sog. Feintuning gemacht und es wurde eine Mikroanalyse durchgeführt, die die Multifunktionalität der Strategien bestätigt hat (Cohen, 2021).

Die Aufteilung des Schreibprozesses in Planungsphase, Formulierungsphase und Überarbeitungsphase in Anlehnung an Börner und Vogel (1996, S. 5) zeigte erneut, dass der Schreibprozess durch Rekursivität gekennzeichnet ist. Auf der mikrotextuellen Ebene ist erkennbar, dass sich die genannten Phasen mehrmals wiederholen und durch den ganzen Schreibprozess bzw. die Protokolle gestreut sind, was die Behauptung von Hayes und Flower (1981) unterstützt, dass Phasen nicht linear und getrennt voneinander ablaufen, sondern dass sie ineinander übergehen und somit rekursiv sind. Die Analyse hat außerdem gezeigt, dass in den Protokollen alle bei Mu (2005) genannten Strategiefunktionen abgesehen von der sozial-affektiven Gruppe vorkommen. Die sozial-affektiven Strategien werden durch das Schreiben im Paar und durch die Kommunikation mit dem*der Schreibpartner*in ersetzt.

Bestimmte Strategien von Mu (2005) mussten weiter ausdifferenziert werden, damit eine gründlichere Analyse des Korpus möglich wird. So wurde bei Strategien mit kognitiver Funktion der Abruf in situationsbezogenen und allgemeinen Abruf, Ausprobieren in auditives und orthografisches Ausprobieren und Ideengenerierung in Ideengenerierung in der Fremd- oder Erstsprache aufgeteilt. Da sie zur Erzeugung des eigentlichen Textinhaltes führen, was das primäre Ziel der Aufgabe ist, überwiegen auch die Strategien mit kognitiver Funktion. Besonders zahlreich unter den kognitiv ausgerichteten Strategien sind Verbalisierungsvorschläge. Die nächste am meisten eingesetzte Strategieguppe sind Strategien mit metakognitiver Funktion, im Einzelnen die Strategie des Monitorings. Diese wurde in grammatisches, inhaltliches, lexikalisches, multifunktionales, orthografisches, stilistisches oder syntaktisches Monitoring eingeteilt.

In Anlehnung an Cohen (2021) kann dementsprechend gesagt werden, dass die hier durchgeführte Analyse eine Mikroanalyse ist, in der sog. Feintuning anhand der neu hinzugefügten Kategorien ([Tab.4](#)) sichtbar ist. Diese haben klar

zeigt, inwiefern eine Strategie im Kontext anders eingesetzt wird und wie sie mehrere Funktionen (Cohen, 2021) oder Rollen (Oxford, 2017) haben kann. Diese Multifunktionalität einer Strategie wurde mehrmals in der Analyse nachgewiesen. Beispielsweise bei der Strategie des wiederholten Lesens kam zum Vorschein, dass das wiederholte Lesen als Monitoring eingesetzt wird: als ein Impuls für weiteres Schreiben, aber auch als eine Art Evaluation des Geschriebenen. Dabei hat das wiederholte Lesen während des Schreibens die Funktion des Monitorings und am Ende einer Formulierungsphase die Funktion der Evaluation.

Ferner konnte durch die hier dargestellte Analyse ebenso bestätigt werden, dass die Strategien sehr individuell eingesetzt werden können. Dies ist durch den Vergleich der Protokolle zu erkennen und spiegelt somit das Konzept der Selbststeuerung bzw. der Selbstregulation wider (Oxford, 2021).

5 Didaktische Implikationen

Die Analyse unterstützt die Behauptung von Oxford (2017, 2021), dass der Strategiegebrauch bei Fremdsprachenlerner*innen sehr individuell ist. Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass bestimmte nützliche Strategien nur von einigen und nicht von allen in der Untersuchung teilnehmenden Studierenden verwendet werden. Diese Erkenntnis verweist auf die Wichtigkeit der Strategievermittlung, da somit Lernende zu einem effektiveren Schreibprozess geleitet werden können.

Wie schon erwähnt, haben Schreibstrategien einen Einfluss auf den Schreibprozess und sind zum einen lernbar und zum anderen steuerbar. Somit sind sie ein obligatorischer Teil der Vermittlung der Schreibkompetenz in der Fremdsprache. Eine wichtige Implikation bzw. ein Ergebnis einer solchen Analyse ist, dass die Schreibstrategien konkret identifiziert sind und somit beschrieben werden können. Sie sind hiermit in einem bestimmten Kontext eingesetzt worden, dieser ist entweder übertragbar oder kann auch als Inspiration oder Anlass für andere Kontexte und andere Schreibprozesse dienen.

Die Arbeit an Schreibstrategien im Fremdsprachenunterricht soll an konkreten Beispielen erfolgen. Nach dem Motto „Schreiben lernt man durch Schreiben“ ist es möglich, für erfahrene Gruppen Trainingssequenzen einzusetzen, bei denen Studierende ihre eigenen Strategien erkennen können, während für schreibunerfahrene Gruppen Strategien zuerst explizit vorgestellt und dann durch Beispielsequenzen geübt werden können. Die wichtigsten Prozesse im Lernprozess wären somit Bewusstmachung und eigene Reflexion. Die Erkenntnis darüber, dass es mehrere Wege beim Schreiben eines Textes gibt und dass eigene Prozesse noch besser strukturiert und optimiert werden können, führt auch zur besseren Performanz in der Fremdsprache.

Literatur

- Börner, W. & Vogel, K. (Hrsg.) (1996). *Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren*. Gunter Narr.
- Cohen, A. D. (2021). Language learning strategies: A call for fine-tuned strategy categorization. In Z. Gavriilidou & L. Mititis (Hrsg.), *Situating language learning strategy use. Present issues and future trends* (S. 3–24). Multilingual Matters.
- Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Peter Lang.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32 (4), 365–387.
- Forbes, K. (2021). *Cross-linguistic transfer of writing strategies*. Multilingual Matters.
- Krings, H. P. (2016). Schreiben. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, C. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 107–111). A. Francke.
- Kußmaul, P. (2000). *Kreatives Übersetzen*. Stauffenburg.
- Manchón, R. M. (2018). Past and future research agendas on writing strategies: Conceptualizations, inquiry methods, and research findings. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8 (2), 247–267. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2018.8.2.4>
- Mu, C. (2005). A taxonomy of ESL writing strategies. *Proceedings Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice*. Singapore, 1–10. <https://eprints.qut.edu.au/64/1/64.pdf>
- Oxford, R. L. (1999). Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 38, 108–126.
- Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*. Taylor & Francis.
- Oxford, R. L. (2021). Consciously keeping watch: Self-regulation and learning strategies. In Z. Gavriilidou & L. Mititis (Hrsg.), *Situating language learning strategy use. Present issues and future trends* (S. 25–34). Multilingual Matters.
- Pon, L. & Bagarić Medve, V. (2021). Kohärenzherstellung in schriftlichen Texten von DaF-Studierenden. *Zagreber Germanistische Beiträge*, 30, 153–172. <https://hrcak.srce.hr/en/file/394460>
- Pon, L., Pavičić Takač, V. & Bagarić Medve, V. (2021). Repetition in non-native textcomparison of argumentative essays written by L2 learners of English and German. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 32 (2), 229–251.
- Selting, M., Auer, P., Barden, B., Bergmann, J., Couper-Kuhlen, E., Günthner, S., Meier, C., Quasthoff, C., Schlobinski, P. & Uhmann, S. (1998). Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem. *Linguistische Berichte*, 173, 91–122.
- Skiba, D. (2008). *Schriftliches Argumentieren in der Fremdsprache. Eine explorativ-interpretative Untersuchung von Interimstexten chinesischer Deutschlerner*. Gunter Narr.

Einsprachigkeit an Hochschulen überwinden. Ein Vorschlag für eine sprachensible universitäre Lehr-Lernkultur

Dagmar Knorr

Im Zuge der Internationalisierung haben Hochschulen neben dem Deutschen das Englische etabliert. Jedoch spielen sprachliche Anforderungen in den wenigsten Curricula eine Rolle. Dabei bedarf es eines Transformationsprozesses hin zu einer sprachensensiblen universitären Lehr-Lernkultur, um der sprachlichen Heterogenität der Studierenden gerecht zu werden. Hierzu beleuchtet der Beitrag den Transfer schreibwissenschaftlicher Forschung auf zwei universitäre Handlungsfelder: die curriculare Lehre und die Schreibberatung. Die theoretische Basis bildet das sprachensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. In der curricularen Lehre wird hieraus ein Bewertungsraster für Seminararbeiten, das Rückmeldungen auf Sprach- und Textkompetenzen der Studierenden erlaubt. Eine Fallanalyse verdeutlicht seinen Einsatz in der Schreibberatung.

1 Einführung: Sprachliche Heterogenität der Studierendenschaft und die Institution Hochschule

Die Lebenswelt von Studierenden ist sprachlich bunt. 11,1 % der Studierenden in Deutschland kamen im Wintersemester 2019/2020 aus dem Ausland (Deutsches Studentenwerk, 2022). Knapp die Hälfte von ihnen bricht ihr Studium vorzeitig ab (Pineda et al., 2022, S. 7). Hinzu kommen bildungsinländische Studierende mit Migrationshintergrund. Ihr Anteil lag 2016 bei 20 % (Middendorff et al., 2021). Allerdings besagen diese Zahlen nichts über die sprachlichen Hintergründe der Studierenden und ihre Fähigkeiten, den sprachlichen Anforderungen zu genügen. Dass der Umgang mit der Wissenschaftssprache Einfluss auf das Gelingen des Studiums nimmt, zeigen – zumindest für Bildungsausländer*innen – Studien des DAAD (Wisniewski et al., 2022).

Mehrsprachige Studierende treffen in Deutschland auf ein- bzw. zweisprachige Institutionen. Hochschulen in Deutschland können in ihrer „Essenz“ als „bilingual“ beschrieben werden (Gogolin et al., 2017, S. 99). Deutsch und Englisch werden nämlich an vielen Hochschulen als Prüfungssprachen anerkannt. Allerdings sind die Sprachverwendungssituationen nicht bi-, sondern monolingual, da die Prüfungsleistungen in der Regel nur in einer der beiden Sprachen zu erbringen sind.

Zur Verdeutlichung dient hier exemplarisch die Leuphana Universität Lüneburg. Es handelt sich um eine mittelgroße Universität in Deutschland mit ca. 10 000 Studierenden, von denen 8,9 % als internationale geführt werden. Die

Leuphana bietet zurzeit 34 Studiengänge im Bachelor an, davon 20 auf Englisch. Im Masterprogramm sind es 19 Studiengänge, sechs davon auf Englisch. Doppelte Abschlüsse können in zwei BA- und sechs MA-Studiengängen erworben werden.

Prüfungssprachen an der Leuphana sind laut Rahmenprüfungsordnung Deutsch und Englisch. Andere Sprachen können auf Antrag zugelassen werden. Eine exemplarische Analyse der fachspezifischen Anlagen von vier Studiengängen zeigt Folgendes: In den BA-Studiengängen Kulturwissenschaften und Rechtswissenschaften werden keine Angaben in Bezug auf die Prüfungssprache gemacht. Im BA-Studiengang Betriebswirtschaftslehre sind in fünf von 33 Modulen Prüfungsleistungen „in der Regel auf Englisch“ zu erbringen. Für den als englischsprachig ausgewiesenen Studiengang „Environmental and Sustainability Studies“ sind die Prüfungssprachen Deutsch und Englisch. In Vorlesungen mit Übungen sind die Vorgaben spezifiziert: „Lehr- und Prüfungssprache Deutsch und Englisch (Vorlesung auf Englisch, Übungen auf Deutsch)“. In drei von 19 Modulen ist die Prüfungsleistung auf Englisch, in einem auf Deutsch zu erbringen. In den Prüfungsordnungen finden sich über die Angabe der Sprache hinaus keine Angaben dazu, welche sprachlichen Fähigkeiten erreicht werden sollen.

Es stellt sich also die Frage, welche (schrift)sprachlichen Fähigkeiten Studierende erwerben müssen, damit ihr Studium gelingen kann, und wie sie dabei institutionell unterstützt werden können. Mein Fokus liegt hierbei auf dem Schreiben. Schreibwissenschaftliche Forschung zeigt, welche Anforderungen das wissenschaftliche Schreiben stellt und welchen Herausforderungen sich Studierende stellen müssen ([Abschnitt 2](#)). Es folgt der Transfer in die Praxis: zum einen in die curriculare Lehre als Hintergrund für die Entwicklung eines Bewertungsrasters ([Abschnitt 3](#)), zum anderen in die Schreiberberatung, um darzulegen, wie sich aus den Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens individuelle Herausforderungen für Studierende ergeben und wie diese bearbeitet werden können ([Abschnitt 4](#)). Abschließend wird dargelegt, welche Schlüsse und Fragen sich hieraus für eine sprachensensible universitäre Lehr-Lernkultur ergeben ([Abschnitt 5](#)).

2 Anforderungen an wissenschaftliches Schreiben

Wissenschaftliches Schreiben ist schreibwissenschaftlich vielfältig untersucht. Hier wird auf die Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens fokussiert. Steinhoff (2007) nennt „kommunikative Angemessenheit“ als Qualitätskriterium wissenschaftlicher Texte. Ist ein Text kommunikativ angemessen, ist eine „kontextuelle Passung“ gegeben (Steinhoff, 2007, S.424). Dieses Ziel sollen Studierende erreichen. Der Weg dorthin ist mit zahlreichen Herausforderungen gespickt, denn es sind vielfältige Anforderungen beim wissenschaftlichen Schreiben zu erfüllen.

Die Anforderungen betreffen unterschiedliche Bereiche (Knorr, 2019a, 2021): Die Bewältigung des Prozesses der Textproduktion an sich bildet eine Anforderung, da Schreibende stets mit sich selbst in Auseinandersetzung treten und somit jede*r einen Weg in das wissenschaftliche Arbeiten und Schreiben und für den Umgang mit Schreibhürden entwickeln muss. Eine der größten Herausforderungen bei der Textproduktion ist es, die eigene Rolle im Text zu finden, eine eigene „Stimme“ (*voice*) zu entwickeln und die Erwartungen von Lesenden zu antizipieren und umzusetzen. Im Studium werden verschiedene Textformen verlangt. Beispiele hierfür sind Hausarbeiten, Essays oder Protokolle. Jede Textform fordert spezifische Strukturen, wobei Prinzipien der Intertextualität und der Zitation beachtet und fachspezifisch umgesetzt werden müssen. Sprachliche Anforderungen kommen hinzu. Denn alle Studierende müssen nicht nur Fachsprache(n) erlernen, sondern auch die alltägliche Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999). Diese sprachlichen Kompetenzen müssen sie in den Zielsprachen der zu produzierenden Texte entwickeln. Dies kann für Studierende, die in „Arbeitsprachen“ und nicht in ihren „Wohlfühlprachen“ schreiben, zu zusätzlichen Herausforderungen führen (Knorr, 2019b). Dass Texte den Regeln der Orthografie und Interpunktion genügen, ist eine grundlegende Bedingung an Schreibende, die jedoch einige Studierende ebenfalls vor Herausforderungen stellt (Bremerich-Vos & Scholten-Akoun, 2016).

Aus dem Fächer der verschiedenen Anforderungen, Kenntnissen in der Zielsprache des Textes sowie der Möglichkeit der Studierenden, ihr „kommunikatives Repertoire“ (Lengyel, 2017) als Ressource in die Textproduktion einzubringen, ergeben sich die „individuellen Herausforderungen“ für das wissenschaftliche Schreiben (Dengscherz, 2019). Diese Herausforderungen zu thematisieren und in die Lehre zu integrieren, ist aus schreibwissenschaftlicher Perspektive sinnvoll (Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung, 2022). Im folgenden Abschnitt wird daher eine Möglichkeit vorgestellt, wie der Transfer aus der Forschung in die Lehre erfolgen kann.

3 Transfer in die Lehre: Bewertung im Leuphana-Semester

Das Beispiel, das ich im Folgenden erläutern möchte, ist der Versuch, für eine gesamte Kohorte von Studierenden ein Instrument für eine einheitliche Bewertung zu schaffen. Das erste Semester ist an der Leuphana anders als an vielen anderen Hochschulen. Es ist angelehnt an das Konzept des *Studium generale*, ist obligatorisch für alle Studierenden und dient dazu, Studierende an interdisziplinäres Denken heranzuführen, Reflexion als Lernmittel zu etablieren und grundlegende Techniken wissenschaftlichen Denkens und Arbeitens zu vermitteln. Hierfür werden fünf Module angeboten, wobei drei fachübergreifend konzipiert sind und als gemeinsames Oberthema „Digitalisierung“ haben, und zwei fachspezifisch orientiert sind, um eine Verbindung zu den gewählten Studiengängen herzustellen.

Im dem Modul „Wissenschaft problematisiert: kritisches Denken“ wird als Prüfungsleistung eine schriftliche wissenschaftliche Arbeit, also eine Hausarbeit, im Umfang von 15 Seiten verlangt. Lernziele dieses Moduls sind die Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitstechniken mit den Schwerpunkten Arbeit mit wissenschaftlicher Literatur (Recherche, Leseprozesse) und wissenschaftliches Schreiben. Die Hausarbeit soll transparent bewertet werden.

Im Wintersemester 2021/22 haben knapp 1 400 Studierende ihr Studium aufgenommen. 50 Seminare wurden von 47 Lehrenden angeboten, von denen 35 Lehrbeauftragte waren. 42 Seminare wurden auf Deutsch abgehalten, acht auf Englisch.

3.1 Das Bewertungsraster – Instrument für Lehrende

Die Entwicklung eines Bewertungsrasters orientiert sich an zwei Leitfragen: Was können Studienanfänger*innen schriftsprachlich leisten? Und: Was sollen sie leisten können?

Die Anforderungsbereiche des sprachensensiblen Kompetenzmodells dienten als Ausgangspunkt für die Entwicklung des Bewertungsrasters. Darüber hinaus sollte das Raster den Wünschen von Lehrenden entgegenkommen, formatives Feedback auf sprachliche Kompetenzen geben zu können. Das Ergebnis ist ein Raster mit drei Bereichen: Bewertung, Bonus und formatives Feedback. Es liegt in deutscher und englischer Sprache vor (Knorr et al., 2021). Der Bewertungsbereich folgt folgenden Prinzipien:

- Die Items sollen inhaltlich die zu erreichenden Lernziele widerspiegeln. Als übergeordnetes Lernziel wird die Vermittlung von Kenntnissen zum allgemeinen wissenschaftlichen Arbeiten mit geisteswissenschaftlicher Prägung definiert.
- Die Anzahl der Items zu einem Thema soll die Gewichtung widerspiegeln.
- Das Raster soll mit Punktwerten arbeiten. Jeder zu vergebende Wert soll beschrieben sein.
- Die Items sollen die verschiedenen Anforderungsbereiche wissenschaftlichen Schreibens abbilden und gleichzeitig schreibdidaktischen Prinzipien folgen.

Die zwanzig Items verteilen sich auf zwölf inhaltliche Felder. Die Anzahl der Items in einem Feld stellt die Gewichtung dar. So sind im Feld „Thema“ zwei und im Feld „Fragestellung“ vier Items vorhanden, da die Entwicklung einer eigenen Fragestellung für geisteswissenschaftliches Arbeiten zentral ist. Jedes Item wird in drei Stufen beschrieben. Ein Beispiel: Im Feld „Fragestellung“ gibt es ein Item für die Benennung der Fragestellung. Hier können Punkte wie folgt vergeben werden:

- 2 Punkte = Die Fragestellung wird klar benannt.
- 1 Punkt = Die Fragestellung ist ungenau/unklar/vage.
- 0 Punkte = Keine Fragestellung vorhanden.

Die Skala ist bewusst einfach gehalten: volle Punktzahl für vollständige Erfüllung der Anforderung; halbe Punktzahl für eine teilweise Erfüllung; keine Punkte für Nicht-Erfüllung. Dies trägt zur Transparenz der Beurteilung bei.

Sprachliche Eigenschaften eines Textes werden explizit thematisiert. Im Bereich Lexik wird zudem zwischen fachsprachlichen Ausdrücken und sprachlichem Ausdruck unterschieden, und somit der theoretischen Differenzierung zwischen Fachsprache und alltäglicher Wissenschaftssprache Rechnung getragen. Sprachformale Korrektheit wird mit einem Item einbezogen, sodass Studierende frühzeitig eine Rückmeldung in diesem Bereich bekommen.

Alle in der Systematik ‚wissenschaftliches Schreiben‘ diskutierten Anforderungsbereiche werden im Raster abgebildet. Die Aufteilung der Anforderungen in den Bewertungs- bzw. Bonusbereich erfolgt nach schreibwissenschaftlichen Kriterien. Bewertet werden Anforderungen, die von Studienanfänger*innen erwartet werden können. Am Studienbeginn müssen dagegen Fähigkeiten, die eigene Fragestellung zu reflektieren, die eigene Arbeit im Fachdiskurs zu verorten, Kontroversen angemessen sprachlich darzustellen oder die eigene Rolle in einem Text deutlich werden zu lassen, noch nicht ausgebildet sein. Da das Raster schreibdidaktisch genutzt werden und Studienanfänger*innen aufzeigen soll, wohin sich wissenschaftliches Schreiben entwickeln soll, werden diese Anforderungen in einem Bonusbereich aufgeführt. Studierende, die diese Anforderungen erfüllen, bekommen zusätzliche Punkte. Im Bonusbereich kann zudem ein Punkt für ein eingegangenes positiv anzumerkendes „Wagnis“ (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2006, S. 94) vergeben werden.

Im Bereich für das formative Feedback haben Lehrende die Möglichkeit anzugeben, ob es sich bei Studierenden um fremdsprachlich Schreibende handelt. Zudem können sie ihren subjektiven Eindruck wiedergeben, wenn die Verständlichkeit des Textes aufgrund von sprachformalen Fehlern (Rechtschreibung, Zeichensetzung), grammatischen Unklarheiten, Problemen im Satzbau oder bei der Wortwahl leidet. Unter diesen Angaben steht die Empfehlung, eine Schreib- oder Sprachberatung aufzusuchen, wenn die Verständlichkeit in zwei oder mehr Bereichen eingeschränkt ist.

Arbeits erleichternd für die Lehrenden sind die automatische Notenberechnung, die automatisierte Darstellung der Bewertungen für jeden Studierenden sowie der Umstand, dass das Prüfungsamt die Rasterbewertung als individualisierten Bewertungsbogen akzeptiert.

Das Feedback auf den Einsatz des Rasters durch die Lehrenden war überwiegend positiv, wobei sich nur ein Drittel der Lehrenden an der Evaluation beteiligt hat. Positiv hervorgehoben werden die Orientierung des Rasters an den Anforderungen wissenschaftlichen Schreibens, die Integration eines Belohnungssystems in die Bewertung und die einfache Möglichkeit, Leseindrücke in Form eines formativen Feedbacks wiedergeben zu können. Für Lehrende mit weniger Erfahrung scheint das Raster hilfreicher zu sein als für solche mit viel Lehrerfahrung.

3.2 Die Handreichung – Instrument für Studierende

Transparenz in der Bewertung ist jedoch nur eine Seite der Medaille. Denn aus schreibdidaktischer Perspektive stehen die Bewertungskriterien in enger Verbindung mit der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibkompetenz. Daher wurde eine Handreichung für Studierende entwickelt, in der die Kriterien erläutert, begründet und mit schreibdidaktischen Tipps oder mit Links auf weiterführende Ressourcen versehen werden (Knorr et al., 2021).

So wird aus dem Bewertungskriterium „Das Thema wird systematisch und verständlich begründet.“ in der Handreichung die Frage „Ist das Thema in der Einleitung begründet?“. Erläutert wird diese Frage wie folgt:

Das Thema der Hausarbeit muss eingeführt bzw. motiviert werden. Gefordert ist für diese Arbeit eine Art „Aufhänger“, der die gesellschaftliche oder wissenschaftliche Relevanz verdeutlicht. Es gibt hierzu kein „allgemeingültiges Rezept“, sondern nur den Hinweis, dass es einer Verankerung bedarf.

Ein Beispiel für einen schreibdidaktischen Tipp ist:

Ist das Thema eingegrenzt?

Tipp: Denken Sie an einen Trichter. Oben kann er sehr breit sein, aber dann wird er enger und leitet zur Fragestellung über. Gibt es ggf. Möglichkeiten, das Thema enger zu fassen, z. B. durch eine weitere zeitliche, räumliche, etc. Eingrenzung?

Sprachliche Anforderungen werden ebenfalls thematisiert und Hinweise auf sprachliche Prozeduren gegeben:

Ist die Fragestellung so formuliert, dass Lesende sie leicht erkennen und verstehen können?

Es gibt zwei sprachliche Formen, eine „Frage“ zu stellen: direkt und indirekt.

- direkt gestellte Frage: „Wie wirkt sich die Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit auf das Schreiben aus?“ – Fragezeichen am Ende.
- indirekt gestellte Frage: „In der vorliegenden Arbeit wird untersucht, wie sich die Einstellung zur eigenen Mehrsprachigkeit auf das Schreiben auswirkt.“ – Punkt am Ende.

Beachten Sie, wie Sie die Fragestellung sprachlich einrahmen. Hierfür gibt es verschiedene sprachliche Möglichkeiten:

- Das „Ich“ tritt zum Vorschein: Meine Fragestellung ist/lautet ...; Ich stelle die These auf ...
- Ein deagentivierter Stil: In dieser/der vorliegenden Arbeit wird der/die Fragestellung nachgegangen/untersucht ...

Es ist wenig darüber bekannt, ob die Lehrenden die Handreichung verteilt und genutzt haben. Einzelne Studierende berichteten, dass sie die Handreichung zwar bekommen, aber nicht benutzt haben. Eine Person hat mit ihr gearbeitet und hat sie als hilfreich empfunden. Zukünftig sollen Kooperationen mit Lehrenden aufgebaut werden, um mehr über die Art und Weise zu erfahren, wie Studierende die Handreichung nutzen.

3.3 Zwischenfazit

Das Bewertungsraster und die Handreichung für Studierende leisten einen Beitrag zur Etablierung einer sprachensensiblen Arbeit in der Lehre, da schriftsprachliche Anforderungen transparent gemacht werden. Die vermittelten Anforderungen können als Basis für das im zweiten Semester einsetzende Fachstudium dienen. Darüber hinaus wirken die Instrumente initiierend: So wurde das Raster für ein weiteres Modul im Leuphana-Semester angepasst und wird im Wintersemester 2022/23 erstmalig eingesetzt. Zudem setzen Lehrende modifizierte Versionen des Rasters in ihren Veranstaltungen im Fachstudium ein.

Das Raster bildet mit seinem Aufbau und seiner Struktur eine Vorlage, die für Anpassungen an andere Veranstaltungen mit anderen Lernzielen genutzt werden kann, wobei auch die curriculare Stellung zu berücksichtigen ist. Denn Anforderungen, die für Studienanfänger*innen noch im Bonusbereich angesiedelt waren, können und sollten im Verlauf des Studiums in die Bewertung einbezogen werden.

Offen ist zurzeit noch, ob und, wenn ja, wie die zunehmende sprachliche Heterogenität der Studierendenschaft Eingang in die Bewertung finden soll. Hierfür sind weitere Diskussionen über Normen zu führen, die an Texte angelegt werden. Da das Raster an den Anforderungsbereichen wissenschaftlichen Schreibens orientiert ist, eröffnet es eine Option zur Formulierung von Kriterien und anzulegenden Normen.

Über diese curriculare Arbeit hinaus bietet sich das sprachensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens als Instrument für die Schreibberatung an, wie die nachfolgende Fallanalyse zeigt.

4 Transfer in die Schreibberatung. Eine Fallanalyse

Das systematische Heranziehen der verschiedenen Anforderungsbereiche unterstützt Schreibberatende bei der Identifikation der individuellen Herausforderungen von Studierenden. Die individuellen Herausforderungen ergeben sich aus den vorhandenen sprachlichen und fachlichen Ressourcen und situativen Faktoren, die bei der Bearbeitung einer Schreibaufgabe zu einem bestimmten Zeitpunkt auftreten (Dengscherz, 2019). Für Schreibberatende ergibt sich hieraus ebenfalls eine Herausforderung: Sie müssen nämlich diese Herausforderung identifizieren, um sie zum Gegenstand der Beratung machen zu können. Hierbei können sie sich jedoch nicht auf die Wahrnehmung der Ratsuchenden verlassen. Fremdsprachlich Schreibende formulieren überwiegend Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich, also den grammatischen und/oder lexikalischen Anforderungen. Die anderen Anforderungsbereiche werden häufig nicht wahrgenommen. Hier sind Schreibberatende gefordert, den Ratsuchenden den Blick auf diese Bereiche hin zu öffnen.

Ein Beispiel: Der Student A formuliert folgendes Anliegen:

Meine Muttersprache ist Spanisch und habe auch das C1 Niveau auf Englisch und Deutsch. Ich möchte aber gern meine bereits geschriebenen Kapitel korrigieren bzw. verbessern lassen und natürlich alle Arten von Feedback bekommen, sodass ich meine Sprachkenntnisse weiter entwickeln kann.

Sein Anliegen bezieht sich auf seine auf Deutsch zu verfassende Master-Arbeit. Die Einleitung seiner ersten Textversion beginnt folgendermaßen:

Die Welt veränderte sich mit der Ankunft des Internets. Diese Änderungen sind weitreichender als erwartet. Darüber hinaus es ist nicht verwunderlich, dass der Begriff „Digitalisierung“ einen privilegierten Platz im Diskurs nicht nur von privaten Personen, sondern auch von wirtschaftlichen Akteuren sowie öffentlichen Institutionen seit längerer Zeit bekam.

Die Frage ist, warum „Digitalisierung“ ein großes Thema ist? Digitalisierung zählt als ein Teil der sogenannten Megatrends. Die Megatrends sind, laut dem Zukunftsinstitut, Tiefenströmungen des Wandels, die als Entwicklungskonstanten der Gesellschaft mehrere Jahrhunderte umfassen. [...]

Nichtsdestotrotz sollte man sich nicht täuschen. Technologie und Digitalisierung sollten auf keinen Fall gleichgesetzt werden. Denn Digitalisierung ist nicht als ein technologisches Phänomen zu verstehen, sondern als ein sozio-technischer Prozess. [...]

Für Schreibberatende ist dieser Textausschnitt herausfordernd: Auf der einen Seite steht der Wunsch des Ratsuchenden nach Korrektur und Weiterentwicklung der Sprachkenntnisse. Dieser lässt an die sprachformalen, also Rechtschreibung/Zeichensetzung, und sprachlichen, also grammatischen und lexikalischen, Anforderungen denken. Doch bilden diese tatsächlich die individuellen Herausforderungen in diesem Schreibprojekt? Um diese zu identifizieren, kann im Sinne eines Ausschlussverfahrens mit der Prüfung der sprachlichen Oberfläche begonnen werden, also der sprachformalen Textebene. Es folgt die sprachliche (Grammatik, Lexik) und schließlich die textuelle Ebene. Pragmatisch gesehen, bewegen sich Schreibberatende damit auf einem Weg Vom-Einfachen-hin-zum-Komplizierten/Aufwändigen. Ein solches Vorgehen hat zwei Vorteile: Zum einen ermöglicht es Schreibberatenden ein systematisches Vorgehen in der Analyse, zum anderen können sie die Ratsuchenden auf den Weg in den Text hinein mitnehmen. Sie können gezielt vorhandene Kenntnisse hervorheben, Herausforderungen ansprechen und identifizierte Abweichungen erklären. Auf diese Weise wird kollaborativ erarbeitet, in welchem Anforderungsbereich zunächst gearbeitet werden soll. Diese Kollaboration senkt den „Überarbeitungswiderstand“ (Knorr, 2011, S. 171), der bei allen Schreibenden vorhanden ist.

Dem Schreibenden können sehr gute Kompetenzen auf der sprachformalen Ebene und in der Grammatik zurückgespiegelt werden. Auf diese Weise wird bereits eine positive Grundhaltung erzeugt. Dennoch scheint etwas mit diesem Text nicht so zu sein, wie man es von einem deutschsprachigen Text erwarten würde. Hier ist jedoch zu fragen, auf welcher Ebene des Textes die Irritation angesiedelt ist: auf der Ebene der Lexik oder der Textorganisation. Zu fragen ist,

ob der Text durch Änderungen auf der lexikalischen Ebene so verändert werden könnte, dass er für Lesende angemessener ist. Dies ist zu bezweifeln, weshalb die Anforderungen der Textorganisation näher betrachtet werden. Diese ist auf den ersten Blick stimmig: Der Text nimmt Lesende mit, die Textstruktur ist auf der Makroebene angemessen, fachliche Konventionen werden erfüllt und im Umgang mit Intertextualität und Zitation gibt es keinerlei Schwierigkeiten. Das sprachensible Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens zeigt einen Einfluss des Sprachenreservoirs und der Literalitätserfahrungen im Bereich Textstruktur. Die Mesoebene des Textes (Portmann-Tselikas, 2011) ist der Schlüssel für die Textorganisation und wird in Verbindung mit der Sprachbiografie des Ratsuchenden gebracht. Auf Nachfrage berichtete A, dass er in Südamerika zur Schule gegangen sei, sein Bachelor-Studium jedoch in den USA absolviert habe, bevor er für sein Master-Studium nach Deutschland gekommen sei. In den USA habe er das *paragraph writing* erlernt. Hierbei beginnt jeder Absatz mit einem *topic sentence* bzw. einer Hauptaussage, der/die im darauffolgenden Satz ausdifferenziert und mit einem Beispiel, einer Beschreibung o.ä. belegt wird (Hacker & Sommers, 2015, S. 43).

Im Gespräch stellte sich heraus, dass er beim Schreiben tatsächlich diesem Muster gefolgt ist. Hier setzte die Beratung an und thematisierte kulturspezifische Einflüsse auf Schreibstrategien. Dadurch wurde Reflexion angestoßen, die der Ratsuchende für die Überarbeitung nutzte.

Schreibberatende können – je nach ihrem eigenen Wissensstand – sprach- und textartenspezifische Textorganisationsmuster erklären und somit deklaratives Wissen beisteuern. Die Identifikation einer Abweichung ist eine Voraussetzung für eine Beratung. Diese muss – im Idealfall – so besprochen werden, dass Ratsuchende zu einem weiteren Schreibhandeln befähigt werden. Hierfür bedarf es einer Sensibilität, Abweichungen von zielsprachlichen Formen auf verschiedenen Ebenen wahrzunehmen und diese Wahrnehmungen ansprechen zu können. Verfügen Schreibberatende dann zusätzlich über Kenntnisse textueller Strukturen in der Zielsprache (und eventuell darüber hinaus noch in anderen Sprachen), können sie diese Kenntnisse nutzen, um das Beratungsgespräch mit Erklärungen anzureichern.

5 Fazit: Sprachensensibles Lehren und Lernen an Hochschulen

Die in diesem Beitrag vorgestellten Instrumente und Ansätze stellen einen Schritt hin zu einer sprachensensiblen universitären Lehr-Lernkultur dar. Denn Hochschulen müssen sich einem Transformationsprozess stellen: Auf der einen Seite leben wir in einer globalisierten Welt, die durch das Englische geprägt ist. Auf der anderen Seite ist die Lebenswelt von Studierenden sprachlich bunt und auch die Umgebungssprache, also das Deutsche, spielt eine bedeutende Rolle.

Allerdings sind noch viele Fragen offen. So ist zu diskutieren, was Hochschulen von ihren Studierenden zukünftig sprachlich verlangen können und wollen. Ist

das C2-Niveau des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) tatsächlich das Referenzniveau? Wie will sich die Institution sprachlichen Varietäten gegenüber verhalten – zumal, wenn die Lehrenden selbst in einer Fremdsprache unterrichten? Was wird als „Fehler“ angesehen, was als „Translanguaging“? In welchem Verhältnis stehen Umgebungs- und Verkehrssprache?

Sprachliche Ressourcen wertzuschätzen und in die universitäre Lehr-Lernkultur einzubinden, erfordert hochschulische Transformationsprozesse in Bezug auf die Lehre. Schreiben verstärkt als Lehr- und Lernmedium einzusetzen, stellt hierfür eine Möglichkeit dar, die genutzt werden könnte. Rückmeldungen auf diese sprachlichen Fähigkeiten sind für Studierende hilfreich, um ihre Schreib- und Textkompetenzen weiterentwickeln zu können.

In einer sprachensensiblen universitären Lehr-Lernkultur stellt sich die Frage nach einzelnen Sprachen nicht mehr. Vielmehr werden alle vorhandenen sprachlichen Ressourcen genutzt und weiterentwickelt, damit Studierende die von den Hochschulen gewünschten Anforderungen erfüllen können.

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2006). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen Scriptor.
- Bremerich-Vos, A. & Scholten-Akoun, D. (Hrsg.) (2016). *Schriftsprachliche Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in der Studieneingangsphase. Eine empirische Untersuchung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Dengscherz, S. (2019). *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Peter Lang.
- Dengscherz, S. (2020). Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Das PROSIMS-Schreibprozessmodell. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 397–422.
- Deutsches Studentenwerk (2022). *Internationalisierung in Zahlen*. <https://www.studentenwerke.de/de/content/internationalisierung-zahlen>
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF*, 26 (1), 3–24.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung (2022). *Positionspapier Schreibkompetenz im Studium*. Verabschiedet am 29. September 2018. <https://gefsus.de/component/osdownloads/routedownload/positionspapier/positionspapier-2022?Itemid=173>
- Gogolin, I., Androutsopoulos, J., Bührig, K., Giannoutsou, M., Lengyel, D., Maggu, J., Mösko, M., Mueller, J. T., Oeter, S., Schmitt, C., Schroedler, T., Schulz, H. & Siemund, P. (2017). *Mehrsprachigkeit in der nachhaltigen Universität. Projektbericht*. Universität Hamburg. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14046/pdf/Gogolin_et_al_2017_Mehrsprachigkeit_in_der_nachhaltigen_Universitaet.pdf
- Hacker, D. & Sommers, N. (2015). *A writer's reference* (8. Aufl.). Bedford/St. Martin's.

- Knorr, D. (2011). Randkommentare. Italienische Lehramtsstudierende des Deutschen be- und überarbeiten kooperativ Texte. In D. Knorr & A. Nardi (Hrsg.), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln* (S. 157–176). Peter Lang.
- Knorr, D. (2019a). Sprachensensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 24 (1), 165–179. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/956/955>
- Knorr, D. (2019b). Sprachidentität und Schreiben. In D. Poli (Hrsg.), *In limine. Frontiere e integrazioni* (S. 695–712). Il Calamo di Fausto Liberati s.n.c.
- Knorr, D. (2021). Wissenschaftlich Schreibenlernen als Sprachlernen. Wissenschaftssprache in Schreibratgebern. *trans-kom*, 14 (1), 1–22. http://www.trans-kom.eu/bd14nr01/trans-kom_14_01_01_Knorr_Wissenschaftssprache.20210517.pdf
- Knorr, D., Edlich, M. G. P. & Picht, L. (2021). *Bewertungsraster + Handreichung, Modul „Wissenschaft problematisiert: Kritisches Denken“/Grading rubric + checklist, module „problematising knowledge: critical thinking“*, Leuphana Semester 2021/22. <https://doi.org/10.48548/pubdata-12>
- Lengyel, D. (2017). Stichwort: Mehrsprachigkeitsforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, (20), 153–174. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0734-6>
- Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2021). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). <https://www.studentenwerke.de/de/content/die-studierendenbefragung-deutschland-22>
- Pineda, J., Kercher, J., Falk, S., Thies, T., Yildirim, H. H. & Zimmermann, J. (2022). *Internationale Studierende in Deutschland zum Studienerfolg begleiten. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem SeSaBa-Projekt*. DAAD. <https://doi.org/10.46685/DAADStudien.2022.01>
- Portmann-Tselikas, P. R. (2011). Mesoebene – die Basisstruktur wissenschaftlicher Texte. Mit einem Ausblick auf die Didaktik. In D. Knorr & A. Nardi (Hrsg.), *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln* (S. 25–54). Peter Lang.
- Steinhoff, T. (2007). *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Niemeyer.
- Wisniewski, K., Lenhard, W., Spiegel, L. & Möhring, J. (Hrsg.) (2022). *Sprache und Studienerfolg bei Bildungsausländerinnen und Bildungsausländern*. Waxmann.

Vorbereitung auf wissenschaftliches Schreiben: Textproduktion im neuen DSH-Handbuch

Sandra McGury, Nadja Wulff

Mit der Veröffentlichung des überarbeiteten Handbuchs zur Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH) werden im Testteil Textproduktion einige Anpassungen und Änderungen erwartet, die sowohl die Aufgabenstellung als auch die Bewertung betreffen. Dies hat Konsequenzen für die Vorbereitung auf diesen Prüfungsteil, die teilweise von den zukünftigen Prüfungsteilnehmenden selbstständig mithilfe von Lehrwerken und Übungsbüchern stattfindet oder von verschiedenen Institutionen in Form von DSH-Vorbereitungskursen angeboten wird. Der vorliegende Beitrag beleuchtet die wichtigsten zu erwartenden Änderungen in der zukünftigen DSH und diskutiert erste Vorschläge zur Schwerpunktsetzung in der Vorbereitung auf die Textproduktion.

1 Einleitung

Ich möchte gerne meine Meinung dazu schreiben. [...] Wie wir alle wissen, Deutsche Sprache – schwere Sprache. Es besteht aus vielen komplizierte grammatischen Strukturen und Regeln [...].

So fasst eine Lernerin einige Herausforderungen beim Erwerb des Deutschen als Fremdsprache zusammen und fügt hinzu, dass die deutsche Sprache sich durch „totale Klarheit, pure Ordnung und absolute Präzision“¹ auszeichnet. Wenn man Kompetenzen in der Fremdsprache Deutsch in der Studienvorbereitungsphase erwirbt, reichen die Beherrschung von komplexen grammatischen Strukturen und ein differenzierter Wortschatz nicht aus. Um ihr Wissen und ihre Positionierung zu einem Thema eindeutig, strukturiert und präzise darstellen zu können, benötigen angehende internationale Studierende Wissen um die Textsorten, die „für unterschiedliche kommunikative Zwecke je spezifische sprachliche Mittel bereitstellen“ (Bachmann & Becker-Mrotzek, 2017, S.29). Ebenso benötigen sie Wissen um argumentative Textstrukturen. Diese Fähigkeiten, einen kohärenten (argumentativen) Text in der alltäglichen Wissenschaftssprache (Ehlich, 1999) schreiben und sich positionieren zu können, sind ein fester Bestandteil der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH).

Eine Sprachprüfung wie die DSH ist Voraussetzung für die Aufnahme eines Studiums in Deutschland, wenn man die Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben hat. Die DSH-Prüfung besteht aus der schriftlichen Prüfung mit den Bereichen Hör- und Leseverstehen, wissenschaftssprachliche Strukturen und Textproduktion sowie einer mündlichen Prüfung. Im Teil Textproduk-

1 Vgl. Merlin-Korpus (<https://merlin-platform.eu/>), ID: 1031_010300.

tion sollen Prüfungsteilnehmende (Prüfungs-TN) die Fähigkeit unter Beweis stellen, „sich in hochschulischen Kontexten zu studienbezogenen und wissenschaftsorientierten Themen schriftlich zu äußern und argumentative Sachtexte zu verfassen“, wobei der Text „abstrakte Sachverhalte bzw. komplexe Gedankengänge abbilden und eine klare logische Struktur aufweisen“ soll (FaDaF, 2022a, S. 65). Als die zentralen Mittel der Textkompetenz für die DSH-Prüfung bezeichnet Yildirim (2022) die Herstellung der Textkohärenz sowie die Verwendung der in der Wissenschaftssprache erforderlichen sprachlichen Mittel und verortet die von den Prüfungs-TN zu produzierenden Texte im propädeutischen Bereich der Wissenschaftssprache (Yildirim, 2022, S. 38–41). Verwiesen sei an dieser Stelle auch auf das Konstrukt der Alltäglichen Wissenschaftssprache, wie es von Ehlich (1999, 2007) definiert wird. Das wissenschaftliche Arbeiten ist an die alltägliche Sprache gebunden. Bei der Alltäglichen Wissenschaftssprache handelt es sich um die sprachlichen Mittel, die fächerübergreifend in der wissenschaftlichen Praxis zu finden sind (Thielmann, 2017, S. 558).

Neben dem adäquaten Gebrauch von erforderlichen sprachlichen Mitteln sollen angehende Studierende in dem Bereich Textproduktion in der Lage sein, ihren Text logisch aufzubauen und Argumentationsstrukturen nachvollziehbar zu entwickeln. Bei der Textbewertung wird darauf geachtet, ob der Text eine Einleitung und einen Schluss enthält und wie das Thema mit Argumentation sowie Materialeinbezug entwickelt wird. Um die Studieninteressierten auf die schriftliche Produktion im Rahmen der DSH-Prüfung vorzubereiten, werden vielerorts DSH-Vorbereitungskurse angeboten. Zwar gibt es für die Vorbereitungskurse kein vorgegebenes Curriculum, aber unterrichtet wird normalerweise mit Lehrwerken für die Prüfungsvorbereitung, z. B. *DSH- und Studienvorbereitung 2020. Nur Mut!* (Lodewick, 2019) oder *Mit Erfolg zur DSH – Übungsbuch* (Fazlić-Walter et al., 2020). Beide Lehrwerke bieten zahlreiche Aufgaben und Übungen, die schrittweise an die Produktion eines kohärenten Textes heranzuführen, und orientieren sich dabei u. a. am DSH-Handbuch des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (FaDaF, 2012). Seit 2022 liegt das überarbeitete DSH-Handbuch vor, das im Bereich der Textproduktion einige wesentliche Änderungen erfahren hat. Damit ergeben sich neue Anforderungen sowohl an DSH-Prüfungs-TN als auch an die Lehrwerke, die auf die Textproduktion vorbereiten sollen.

Der folgende Beitrag befasst sich mit der Frage, wie angehende internationale Studierende auf den Prüfungsteil Textproduktion vorbereitet werden sollen. In einem ersten Schritt werden zunächst Neuerungen in der zweiten Auflage des DSH-Handbuches im Bereich Textproduktion im Vergleich zur älteren Version dargestellt. In einem zweiten Schritt wird analysiert, wie in Lodewicks (2019) Lehrwerk zur DSH-Vorbereitung auf die Textproduktion in der Prüfung hingearbeitet wird. Die Ergebnisse einer kleinen Studie sollen erste Hinweise darauf geben, was den Prüfungs-TN mit der neuen Aufgabenstellung im Bereich der Textproduktion gut gelingt und in welchen Bereichen Förderpotenzial liegt. Anschließend wird aufgezeigt und diskutiert, welche Aufgaben- und Übungs-

formate nach der Änderung der Aufgabenstellung für die Textproduktion bei der Überarbeitung der Lehrwerke zum Lernerfolg beitragen können.

2 Neuerungen im DSH-Handbuch im Bereich Textproduktion

Zehn Jahre sind seit der Veröffentlichung der ersten Auflage des DSH-Handbuchs des FaDaF 2012 vergangen. Mit Erscheinen der zweiten Auflage im Spätsommer 2022 hat der Qualitätszirkel des FaDaF u. a. auch die Vorgaben und Aufgaben sowie Bewertungsverfahren zur vorgabenorientierten Textproduktion aktualisiert und den Entwicklungen der letzten Jahre angepasst, was an vielen Stellen vor allem durch Bezugnahme auf die Neufassung der Musterprüfungsordnung (MPO, 2019) deutlich wird.² So gehen mit dem neuen Handbuch zur DSH gewisse Herausforderungen einher, die über die DSH-Standorte hinaus sowohl Wiederholungsprüfungsteilnehmende als auch Einrichtungen betreffen, die DSH-Vorbereitungskurse anbieten.

Die wohl wichtigste Änderung im Teilprüfungsbereich vorgabenorientierte Textproduktion (TP) ist die Neudefinition der zu produzierenden Textsorte. Yildirim (2022) weist darauf hin, dass sich die Prüfungstexte bislang aus unterschiedlichen Textsorten zusammengesetzt haben. Diese unterschiedlichen Textsorten wie z. B. Beschreibung, Erläuterung und Argumentation wurden bereits in der Aufgabenstellung zusammengefügt und forderten somit von den Prüfungs-TN, die Kohärenz durch Überleitungen herzustellen (Yildirim, 2022, S. 38). Wurden TP-Aufgabe und die durch ihre Hilfe erstellten Texte bisher in zwei Teilbereiche (Grafikbeschreibung und Erörterung bzw. Argumentation oder Vergleich) gegliedert, so ist in der neuen MPO und im Handbuch mit Blick auf den zu produzierenden Text von einem argumentativen Sachtext die Rede, womit Auswirkungen sowohl auf die Aufgabenstellung als auch auf die Bewertungskriterien der Texte einhergehen. Die im Handbuch gelisteten Hilfestellungen zur Erstellung einer Aufgabe nach neuen Vorgaben beziehen sich u. a. auf die Themenauswahl (FaDaF, 2022a, S. 67–69) und erläutern die auf der Checkliste für die Begutachtung und Erstellung eines DSH-Prüfungsexemplars gelisteten Items (Erörterungen in FaDaF, 2022a, S. 71). Darüber hinaus werden zwei neue, an die neue Aufgabenstellung angepasste, kriterienorientierte Bewertungsbögen, die sich im Aufbau und in der Punkteberechnung unterscheiden, sehr detailliert vorgestellt und anhand von Beispielen erläutert (FaDaF, 2022, S. 72–109).

-
- 2 Die DSH-Musterprüfungsordnung ist in der Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT) enthalten, welche 2019/2020 von der Hochschulrektorenkonferenz und der Kultusministerkonferenz überarbeitet und verfasst wurde. Die RO-DT definiert die DSH als hochschulische Sprachprüfung, die nach Maßgabe der Rahmenordnung und in Übereinstimmung mit der DSH-Musterprüfungsordnung (MPO) verantwortet und abgenommen wird.

Für Personen, die DSH-Vorbereitungsangebote konzipieren und lehren, ist vor allem ein Item auf der Checkliste bzw. eine Erweiterung in der MPO von großer Bedeutung. Die neue MPO hebt hervor, dass bereits

[d]urch die Aufgaben[stellung] ausgeschlossen werden [soll], dass für den Text vorformulierte Passagen bzw. schematische Textbausteine verwendet werden können. (MPO, 2019, § 10 Abs. 4.3, zitiert in FaDaF, 2022a, S. 65)

Zwar wurde auch im Handbuch 2012 betont, dass eine „schematische Bearbeitung der Vorlagen mit vorgefertigten Textbausteinen *möglichst* [vermieden werden soll]“ (FaDaF, 2012, S. 85, Hervorh. durch Verf.), jedoch drückt die Neufassung des Handbuchs eine neue Dringlichkeit aus, die zuvor nicht unbedingt gegeben war, denn auch auf der o. g. Checkliste ist diese Thematik explizit gelistet:

Wird durch die Aufgabenstellung ausgeschlossen, dass Aufgaben schematisch durch Abschreiben von Formulierungen aus den Vorgaben oder aus universell einsetzbaren Textbausteinen gelöst werden können? (FaDaF, 2022b, S. 14, Item 4b, 15)

Aus dieser Ergänzung und den mit ihr einhergehenden Auswirkungen auf die neuen Aufgabenstellungen ergeben sich wesentliche Konsequenzen für die DSH-Vorbereitung, sowohl für Lehrende als auch für zukünftige Prüfungs-TN.

Für Bildungseinrichtungen, die DSH-vorbereitende Schreibkurse oder DSH-Vorbereitungskurse anbieten, bedeuten die Änderungen in der MPO eine Anpassung ihrer bisherigen Kurskonzepte. Einige Institutionen haben Programme entwickelt, gefestigt und verstetigt, welche sich über die Aufgaben- und Bewertungsvorgaben hinaus auf theoretische und empirische Studien zum Zweitspracherwerb, zum wissenschaftlichen Schreiben in der L2 Deutsch und zu Prüfungsstrategien stützen. In einem von Hahn und McGury (2021) vorgestellten und erprobten DSH-Kurskonzept werden zusätzlich zu den allgemeinen Schreibstrategien DSH-aufgabenspezifische Strategien zum Inhalt und zur Struktur thematisiert, die sich sowohl auf Analysen von Vorlagen, Bewertungen und dem (internen) Bewertungsbogen zu in der DSH erstellten Texten (Hahn & McGury, 2021, S. 371–373) als auch auf Strategien nach Sabine Dengscherz zur Entlastung von Formulierungsherausforderungen im L2-Schreiben stützen (Dengscherz, 2019). Hierbei geht es vor allem um die Verwendung von Chunks bzw. bewährte Vertextungsmuster, welche durch das Heranziehen von Paralleltextroutinen auf- und ausgebaut werden können, was oft induktiv angewandt werden kann, indem Schreibende „Formulierungen der alltäglichen Wissenschaftssprache aus anderen Texten übernehmen und auf diese Art und Weise ihren Wortschatz bzw. ihr phraseologisches Repertoire erweitern“ (Dengscherz, 2019, S. 65). McGury und Wulff haben in ihren Untersuchungen zu produzierten Texten in der TP in der DSH solche Chunks untersucht und festgestellt, dass eine erfolgreiche Bewertung der TP mit der grammatischen Integration solcher universell einsetzbaren Textbausteine korreliert (McGury & Wulff, 2021a, 2021b). Solche Korrelationen sind, wie oben erläutert, laut neuer MPO ausdrücklich zu vermeiden.

Eine weitere Problematik, die mit den bisher besprochenen Änderungen und Auswirkungen einhergeht, sind die neu zu verfassenden oder zu überarbeitenden Lehrwerke, Handreichungen und Materialien, die sich über den Aufbau des zu produzierenden Textes hinaus auf den strategischen Einsatz von sprachlichen Mitteln, also Textbausteinen, konzentrieren. Im Folgenden wird dargestellt, wie ein exemplarisches Lehrwerk bisher auf die DSH-TP vorbereitet hat.

3 Wege zum Aufbau der Schreibkompetenz: Ein Beispiel

Das Buch *DSH und Studienvorbereitung. Nur Mut!* (Lodewick, 2019) gehört zu den Lehrwerken, die explizit auf die DSH-Prüfung vorbereiten. Der Aufbau dieses Buches unterscheidet sich von anderen Lehrwerken wie beispielsweise Fazlić-Walter et al. (2020) und Bisle-Müller und Heringer (2009), weil jeder Prüfungsteil in einem eigenen Kapitel behandelt wird (siehe Hahn & McGury, 2021, für eine kurze Gegenüberstellung dieser Lehrwerke). Lodewicks Lehrbuch ist in fünf Kapitel aufgeteilt: Leseverstehen, Wissenschaftssprachliche Strukturen, Hörverstehen, Textproduktion und Mündliche Prüfung. Das begleitende Übungsbuch ist unterteilt in die Kapitel Tipps, Übungen und Musterprüfungen. Auf eine detaillierte Lehrwerkanalyse wird an dieser Stelle verzichtet, weil es sich um ein auf eine spezielle Prüfung vorbereitendes Buch handelt, welches z. B. mit gängigen Qualitätsmerkmalen von Lehrwerken (Funk, 2004) nicht zu bewerten ist. Es dient in diesem Beitrag lediglich als exemplarisches Beispiel, das die Schwerpunkte in der Vorbereitung auf die TP hervorheben soll.

Das Kapitel zur TP im Lehrbuch ist wie folgt strukturiert: Es beginnt mit einem Überblick, der die zukünftigen Prüfungs-TN über das Ziel dieser DSH-Teilaufgabe informiert und aus dem der zweigeteilte Schwerpunkt des Kapitels in einer Tabelle ersichtlich wird.³ Teil 1 ist der Beschreibung von Grafiken gewidmet, während Teil 2 aus Übungen zum (i) Kommentieren, zur (ii) Stellungnahme und zum (iii) Argumentieren besteht (Lodewick, 2019, S. 139)⁴. Der Aufbau des Kapitels und seine Schwerpunkte spiegeln klar und deutlich die bisher gängige TP-Aufgabenstellung und den aus ihr resultierenden Textaufbau wider, also die Aufteilung in Grafikbeschreibung und Argumentation, Vergleich und/oder Stellungnahme. Das Kapitel stellt abschließend zwei TP-Aufgabenstellungen zur Bearbeitung.

Die Einführung des Kapitels präsentiert zur Vorbereitung einer Schreibaufgabe bestimmte Schritte (nämlich die Anfertigung einer Gliederung und einer Stichwortsammlung) zu einer TP-Beispielaufgabe, worauf eine Schritt-für-Schritt-

- 3 In den einführenden Sätzen sowie in den später folgenden Beispielaufgaben ist jedoch von falschen Rahmenbedingungen die Rede, nämlich einmal von 60 Minuten und einmal von 70 Minuten Bearbeitungszeit, obwohl die Prüfungs-TN in einer DSH-Prüfung 75 Minuten Zeit haben, die TP-Aufgabe zu bearbeiten.
- 4 Hier muss angemerkt werden, dass Lodewicks *Übungen* eher der Definition von *Aufgaben* nach Funk et al. (2014, S. 11) entsprechen. Demnach handelt es sich also um „kommunikative Lernziele des Fremdsprachenunterrichts“.

Anleitung für das Verfassen des Textes folgt, die aufgeteilt ist in Einleitung, Beschreibung der Daten, Kommentierung und Interpretation der Daten, Stellungnahme und Schluss. Die Übung zur Gliederung des zu schreibenden Textes ist die einzige Aktivität im TP-Kapitel, die sich explizit mit der Struktur des zu produzierenden Gesamttextes auseinandersetzt. Ein kommentierter Beispieltext zur Schreibaufgabe sowie eine Tabelle mit sogenannten Schreibhilfen bzw. Chunks zu bestimmten schriftsprachlichen Handlungen, die in der TP erwartet werden, befinden sich im Übungsbuch. Weitere Beispieltexte, bei deren Analyse sich die zukünftigen DSH-Prüfungs-TN mit dem Textaufbau auseinandersetzen können, fehlen. Der Einführung der kompletten Aufgabe folgen Einzelübungen zu verschiedenen Grafiken und Diagrammen und zu den Themen Kommentieren, Argumentieren, Beschreiben und Interpretieren. Das Kapitel endet mit zwei Beispielaufgabenstellungen:

Formulierungshilfen in Form von Chunks, Kollokationen oder Vokabeln werden den Lernenden außerdem in den einzelnen Übungen im Lehrwerk in unterschiedlichster Form zur Verfügung gestellt. Es gibt sowohl Wortlisten oder Worttabellen (z. B. Lodewick, 2019, S. 142, S. 146, S. 147) als auch Lückentexte für die Einsatzmöglichkeiten (z. B. Lodewick, 2019, S. 142, S. 144, S. 150, S. 151), allerdings kann festgestellt werden, dass es sich jeweils um eine sehr beschränkte Anzahl an Schreibhilfen handelt, die bestimmten Sprachhandlungen zugeordnet sind. Zum Beispiel werden zum Thema *Ein Schaubild beschreiben* im Wortkasten *Grund* → *Folge* fünf Formulierungen aufgelistet, nämlich *aus diesem Grund*, *folglich*, *deswegen/deshalb*, *sodass* und *bewirken* mit Hinweisen zu Satzstrukturen und einem Lückentext (Lodewick, 2019, S. 146). Insgesamt lassen sich folgende Übungsformate identifizieren: Schreiben nach Muster bzw. nach vorgegebener Gliederung oder vorformulierten Fragen/Stichpunkten; einen Text weiterschreiben; Lückentexte für Redemittel sowie Produktion von einzelnen Sätzen zu den Grafiken mit vorgegebenen Verben und Konnektoren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das Lehrwerk *DSH und Studienvorbereitung* die (Planung der) Gesamtstruktur des zu produzierenden Textes nur anschnidet, Vertextungsmuster zu den einzelnen Sprachhandlungen übt und ausgewählte sprachliche Formulierungshilfen zur Verfügung stellt. Hier ist erkennbar, dass diese Mittel sich an den Zielen der vorstrukturierten Einzelaufgaben in der TP-Aufgabenstellung orientieren, die nach dem alten DSH-Handbuch (FaDaF, 2012) erstellt wurden. Eine Überarbeitung dieses Lehrwerks, um die zukünftigen Prüfungs-TN angemessen auf die kommenden DSH-Prüfungen, die sich am DSH-Handbuch 2022 orientieren, vorzubereiten, scheint demnach unerlässlich. Jedoch zeigt eine bereits durchgeführte Pilotstudie, dass die Prüfungs-TN es gut schaffen, eine nicht vorstrukturierte TP-Aufgabe zu bearbeiten.

4 Schreibprodukte nach der nicht vorstrukturierten Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung nach dem DSH-Handbuch 2012 gab den Prüfungs-TN bei der Textkonzeption eine Struktur vor: Nach einer explizit geforderten Einleitung sollten die einzelnen Punkte in der Aufgabenstellung nacheinander bearbeitet werden.⁵ Während die meisten Prüfungs-TN eine Einleitung verfassten, fehlte bei den meisten Schreibprodukten der Schluss und der Text endete mit der Beantwortung der letzten Frage in der Aufgabenstellung (McGury & Wulff, 2021b). Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie Prüfungs-TN die an die Empfehlungen des neuen DSH-Handbuchs (FaDaF, 2022) angepasste Aufgabenstellung meistern. Bereits vor der offiziellen Veröffentlichung der überarbeiteten Version des DSH-Handbuchs wurden die Aufgabenstellungen im Bereich der Textproduktion an einigen Prüfungsstandorten an die Änderungen angepasst. Geleitet von der Frage, wie Inhalte in der DSH-Textproduktion von studieninteressierten DaF-Lernenden strukturiert und vertextet werden, konnte im Rahmen einer DSH-Prüfung im März 2021 eine Studie mit 18 Proband*innen durchgeführt werden. Die TP-Aufgabe bestand aus einem einleitenden Absatz zum Thema *Recht auf Homeoffice* und folgender Aufgabenstellung:

Diskutieren Sie die Einführung eines Rechts auf Arbeit im Homeoffice und nehmen Sie anschließend Stellung. Formulieren Sie einen zusammenhängenden Text von ca. 250 Wörtern. Beziehen Sie in Ihre Argumentation Informationen aus diesen Materialquellen mit ein.

Argumente für und gegen die Arbeit im Homeoffice konnten die Prüfungs-TN einem Balkendiagramm und einer Tabelle entnehmen ([Abb. 1](#) und [Tab. 1](#)), gefolgt von vier Stichpunkten mit Argumenten.

-
- 5 Ein Beispiel der Aufgabenstellung einer alten DSH-Prüfung im Bereich TP lautet wie folgt:
„Formulieren Sie einen zusammenhängenden Text zu dem oben angegebenen Thema im Umfang von ca. 250 Wörtern. Gehen Sie dabei auf folgende Punkte ein: 1. Formulieren Sie eine kurze Einleitung zu dem Thema. 2. Fassen Sie die Hauptinformationen des Schaubilds in 3–4 (!) Sätzen zusammen. 3. Wägen Sie die Vor- und Nachteile von Insekten als Rindfleischersatz ab. Begründen Sie Ihre Meinung. 4. Was ist Ihre persönliche Meinung zur folgenden Aussage: ‚Insekten sind das Nahrungsmittel der Zukunft!‘ 5. Wie ist die Situation in Ihrer Heimat? Welche Proteine essen Sie? Können Sie sich vorstellen, Insekten zu essen?“ (McGury & Wulff, 2021b).

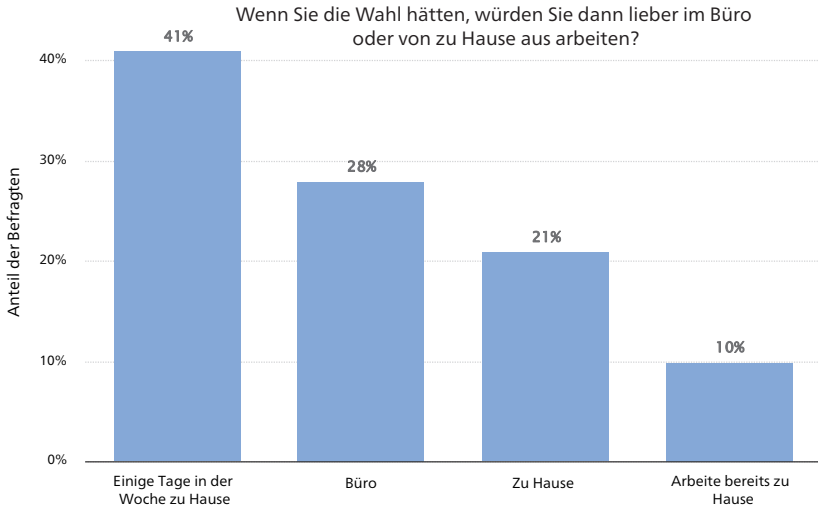


Abb. 1: Umfrage zu Arbeitspräferenzen: Büro oder Homeoffice? (Bitcom, 2009)

Möchten Sie nach dem Ende der Coronakrise wieder dauerhaft im Büro arbeiten?	
<i>(ESET-Umfrage Veränderung der Arbeitswelt durch Corona, April 2020)</i>	
wieder dauerhaft im Büro arbeiten	31 %
mindestens einen Tag in der Woche von zu Hause arbeiten	29 %
flexibel entscheiden, ob von zu Hause oder im Büro arbeiten	31 %
dauerhaft von zu Hause arbeiten	8 %
keine Angabe	1 %

Tab. 1: Veränderung der Arbeitswelt durch Corona, erstellt nach Ergebnissen der ESET-Umfrage (2020)

Die Schreibprodukte wurden nach dem Kriterienraster vorausgehender Studien (Becker-Mrotzek et al., 2014; McGury & Wulff, 2021b; Scholten-Akoun, 2018) analysiert und bewertet. In diesem Beitrag wird nur der erste, inhaltlich-strukturelle Teil des Kriterienrasters thematisiert, vor allem die folgenden Leitfragen:

- (i) Gliederung: Gibt es eine Einleitung und einen Schluss?
- (ii) Inhalt: Folgt die Diskussion einem strukturierten Pro-Kontra-Schema?
- (iii) Inhalt: Werden die Grafiken nur beschrieben oder sind sie argumentativ integriert?

Obwohl die Aufgabenstellung keine Gesamtstruktur mehr vorgibt, enthalten 10 von 18 Schreibprodukten (55,5 %) sowohl eine Einleitung als auch einen Schluss; acht Teilnehmende (45,5 %) verfassen nur eine Einleitung und keinen Schluss. Diese Ergebnisse sind einerseits unerwartet, weil davon ausgegangen

werden kann, dass strukturgebende Aufgabenstellungen zu einem größeren Erfolg beitragen können. Allerdings zeigt eine andere Studie aus dem Jahr 2018, dass trotz vorstrukturierter Aufgabenstellung nur knapp 17 % der Teilnehmenden einen Text verfasst haben, der sowohl eine Einleitung als auch einen Schluss enthielt (McGury & Wulff, 2021a).

Mit Blick auf das strukturierte Pro-Kontra-Schema lässt sich feststellen, dass 83 % der Prüfungs-TN sich argumentativ mit der Einführung eines Rechts auf Homeoffice auseinandersetzen, Stellung zur Problematik nehmen und hierfür Pro- und Kontra-Argumente einbringen, z. B.:

Meiner Meinung nach wäre es besser, wenn man Selbst entscheiden könnte, wo er am besten arbeiten würde. In dieser Weise hat er immer die Möglichkeit mit seiner karriereweiterzumachen ohne darüber Sorgen zu machen, ob seine Private Situation dadurch gefährdet wird. (Prüfungs-TN NFI)

Im Gesamttext gehen die meisten Prüfungs-TN auf die Grafik und die Tabelle ein. Die Hälfte der angehenden Studierenden integriert die Informationen aus den Hilfsmaterialien argumentativ wie im folgenden Beispiel:

Ein weiteres Argument für Telearbeit ist die höhere Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Man arbeitet zuhause und ist damit immer mit der Familie. Außerdem ist es möglich, während der Mittagspause einzuschlafen bzw. Wäsche zu waschen oder gar Kochen. Um dies zu bestätigen, ist der vorliegenden Grafik zu entnehmen, dass 72 % der Arbeitende sich über diese Möglichkeit freuen. Zwar nur 31 % wollen Vollzeit Homeoffice arbeiten, aber die Mehrheit der Befragten beabsichtigen Teilzeit zuhause zu arbeiten. Diese Tendenz mag sich Laut einer Umfrage aus dem Jahr 2020 so weiter zu entwickeln. Demgegenüber können Nachteile in Homeoffice auftreten. Arbeitet man Telearbeit, hat man schlechte Abgrenzung von Arbeit und Privatleben. Dies führt dazu, dass sich die Arbeit im Privatleben verschmilzt. (Prüfungs-TN BAL)

Insgesamt lässt sich feststellen, dass alle Proband*innen dieser Studie ihre Texte mindestens zweiteilig – Einleitung und Diskussion – aufbauen, jedoch den Schlussteil häufig auslassen. Im Diskussionsteil erweisen sich Grafik und Tabelle als strukturgebende Elemente und als wichtige Quellen für Begründungen und Beispiele. Im Gegensatz zur vorstrukturierten Aufgabenstellung (McGury & Wulff, 2021a) scheint eine offene Aufgabenformulierung über Sprachhandlungen (*diskutieren* und *Stellung nehmen*) dazu zu führen, dass Grafiken nicht nur beschrieben, sondern ein fester Bestandteil der Argumentationsstrukturen werden. Die strikten Vorgaben der alten TP-Aufgabenstellung haben dazu geführt, dass die Grafiken wie eingefordert nur beschrieben und nicht als Quellen für Pro- und Kontra-Argumente genutzt wurden.

Die vorliegenden Ergebnisse können bei der Konzeption der Vorbereitungsaufgaben in DSH-Lehrwerken oder -Vorbereitungskursen eine Rolle spielen, weshalb im Folgenden einige Vorschläge zur Gestaltung der Prüfungsvorbereitung dargestellt und diskutiert werden.

5 Diskussion und Vorschläge

Wie bereits erwähnt, gelingt es den Prüfungs-TN in der TP nach der neu definierten Aufgabenstellung besser, die strukturgebenden Merkmale der Textsorte zu integrieren. Es kann davon ausgegangen werden, dass sich die Teilnehmenden in der alten TP zu sehr an den Teilaufgaben orientiert haben, in denen zwar typischerweise ein einleitender Satz, aber nie ein Schluss verlangt wurde (McGury & Wulff, 2021a). Dass Chunks strategisch weiterhin verwendet werden und maßgeblich zur Kohärenz beitragen, kann mit keiner Aufgabenstellung geändert werden und ist auch nicht zielführend, da es sich hierbei um eine Schreibstrategie handelt (Dengscherz, 2019).

Wichtige Veränderungen zwischen alter und neuer Aufgabenstellung der DSH-Teilprüfung Textproduktion haben aber einen nicht geringen Einfluss auf die Prüfungsgestaltung, auf die Bewertung und auf die Vorbereitung. Einerseits wird seit neuestem als zu produzierender Text ein argumentativer Sachtext verlangt, während es sich früher um einen Text mit den Merkmalen von zwei Textsorten gehandelt hat, der grob in zwei Teile, nämlich in die Beschreibung und den Kommentar bzw. die Meinung, aufgeteilt war. Die zwei weiteren Veränderungen gehen mit dieser Erwartung einher, denn hier geht es um die angepasste Aufgabenstellung, die die Prüfungs-TN auf diesen argumentativen Sachtext vorbereitet, und um zwei überarbeitete Raster für die Bewertung des produzierten Textes, angepasst an den neuen Erwartungshorizont. Statt einer geschlossenen Aufgabenstellung mit Leitfragen und Strukturvorgaben wird eine offenere Aufgabenstellung über Sprachhandlungen (*diskutieren* und *Stellung nehmen*) präsentiert.

Eine strategische Vorbereitung auf die DSH-Textproduktion, wie sie in zahlreichen DSH-Vorbereitungskursen gelehrt wurde, scheint mit Blick auf die neuen Anforderungen im DSH-Handbuch nicht mehr ganz passend zu sein und entspricht nicht mehr den Vorstellungen des neuen DSH-Handbuchs. In der Forschung zum Üben des wissenschaftlichen Schreibens in der L1 oder L2 Deutsch geht es immer wieder darum, mit Paralleltexten zu arbeiten und sich Formulierungen und Chunks aus Beispieltexten so zusammenzustellen, dass man sie in der eigenen Produktion von wissenschaftssprachlichen Texten wiederverwendet (Dengscherz, 2019). Besonders nicht versierte L2-Schreibende bedienen sich dieser Strategie bzw. werden so in den Kursen vorbereitet. Da dieser Strategie laut neuem Handbuch (FaDaF, 2022, S. 65; Checkliste zur Erstellung der Aufgaben einer TP, Item 15) jedoch entgegengewirkt werden soll und mit den neuen Bewertungsmustern dafür auch zum Großteil gesorgt ist, sollten zukünftige Prüfungs-TN anders auf die TP vorbereitet werden.

Ein vorbereitender Kurs kann als Vorentlastung zur Prüfung verstanden werden, in der das Schreibziel und die Adressat*innen festgelegt und die zu erwartende Textsorte geübt werden sowie sprachliches Material vermittelt wird, das zur Planung und Strukturierung des Textes anleitet.

In der TP geht es um einen *argumentativen Text*, welcher zwei verschiedene Ziele verfolgt, deren die Prüfungs-TN sich bewusst sein müssen. Einerseits wird der Text im Rahmen der TP geschrieben, um fortgeschrittene Sprachkenntnisse in der L2 Deutsch unter Beweis zu stellen, andererseits um ein Thema argumentativ zu präsentieren und abzuwägen. Auf Letzteres kann durch das Üben der Dreigliedrigkeit des Textes vorbereitet werden: Die Teilnehmenden müssen Texte gliedern lernen, typische Formulierungen für Schluss und Einleitung kennen und Informationen, die ihnen als Fließtext, Schaubilder oder Grafiken und Tabellen vorliegen, zusammenstellen können. Da alle für die Bewertung wichtigen Kriterien in den vorgeschlagenen Bewertungsmustern im DSH-Handbuch kategorisch dargestellt werden, sollten sich Lehrende in den Vorbereitungskursen überlegen, Mustertexte anhand der Bewertungsbögen mit den Teilnehmenden durchzuarbeiten, um konkret offenzulegen, was sowohl inhaltlich als auch sprachlich von ihnen erwartet wird. Darüber hinaus kann sich die kritische Auseinandersetzung mit authentischen Prüfungstexten als hilfreich erweisen.

Ähnlich verhält es sich auch mit Blick auf die aktuell verfügbaren DSH-Lehrwerke. Übungen zur schriftlichen Beschreibung einer Grafik oder eines Schaubildes sowie die Abarbeitung einzelner Teilaufgaben, wie sie nach dem alten DSH-Handbuch noch üblich waren, verlieren an Bedeutung. Stattdessen sollten die Unterkapitel zur (strukturierten) Argumentation und Stellungnahme weiter ausgebaut und neue Abschnitte zur Textsorte inkludiert werden. Zukünftige Prüfungs-TN brauchen auch weiterhin eine Grundlage, auf die sie sich stützen können, aber die Anweisungen in einem DSH-Lehrwerk sollten die verlangte Textsorte widerspiegeln. Dann kann auch davon ausgegangen werden, dass z. B. der Schluss künftig nicht mehr vergessen wird, wie es in der o.g. Studie (McGury & Wulff, 2021b) oft der Fall war.

Es wird also darauf hinauslaufen, dass sowohl Vorbereitungskurse als auch neue Lehrwerke sich einer funktionaleren Herangehensweise bedienen müssen, die den Lernenden dabei hilft, Strukturelemente und ihre Funktionen zu erlernen, indem Beispieltex te angeschaut werden und die Zielbestimmung verschiedener Textteile thematisiert wird.

Um diesem nachzukommen, ist es wichtig, dass Lehrkräfte und Kursanbieter*innen sich mit den Prüfungsstandorten austauschen und dass das DSH-Handbuch öffentlich zugänglich gemacht wird. Denn basierend auf den bestehenden Lehrwerken kann derzeit keine adäquate Vorbereitung angeboten werden.

6 Fazit

Aufgrund der zahlreichen Änderungen im TP-Teil der DSH müssen DSH-Vorbereitungslehrwerke mit Blick auf Rahmenbedingungen, Prüfungsziel und Inhalte zur Aufgabenstellung überarbeitet oder neu erstellt werden. Inhaltlich sollte vor allem der allgemeine, strukturgebende Aufbau eines argumentativen

Textes (stärker) und die sowohl logische als auch morphosyntaktische Integration vorgegebener Formulierungen thematisiert werden. Bis neue Lehrwerke erscheinen, liegt es an den Anbieter*innen von Vorbereitungskursen, die Prüfungs-TN mithilfe von zusätzlichen Materialien auf die Prüfung vorzubereiten.

Da die Prüfungsstandorte selbst entscheiden, wie schnell und in welchem Rahmen sie die neuen Empfehlungen des DSH-Handbuchs 2022 umsetzen möchten und können, wird ein Übergangszeitraum erwartet, in dem es deutschlandweit verschiedene bzw. eine Mischung von TP-Aufgabenstellungen gibt. Anbieter*innen von DSH-Vorbereitungskursen sollten sich dementsprechend mit den DSH-Prüfungsstandorten in Verbindung setzen, um ihre Angebote an die Erwartungen der jeweiligen Standorte anzupassen. Darüber hinaus sollte der FaDaF diesen Anbieter*innen auch Zugriff zum DSH-Handbuch gewähren, welches laut Webseite des FaDaF nur für die Prüfungsstandorte zur Verfügung steht. Des Weiteren wird es die Aufgabe des FaDaF bzw. des DSH-Zirkels sein, Weiterbildungsangebote anzubieten, in denen Anbieter*innen solcher Vorbereitungskurse zu den Erwartungen und Bewertungskriterien geschult werden.

Literatur

- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 25–53). Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M., Grabowski, J., Jost, J., Knopp, M. & Linnemann, M. (2014). Adressatenorientierung und Kohärenzherstellung im Text. Zum Zusammenhang kognitiver und sprachlicher realisierter Teilkompetenzen von Schreibkompetenz. *Didaktik Deutsch: Halbjahresschrift für die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*, 19 (37), 21–43. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17151/pdf/Didaktik_Deutsch_2014_37_Becker-Mrotzek_et-al_Adressatenorientierung_und_Kohaerenzherstellung.pdf
- Bisle-Müller, H. & Heringer, H. J. (2009). *Fit für die DSH. Tipps und Übungen*. Hueber.
- Bitkom (2009). Wenn Sie die Wahl hätten, würden Sie dann lieber im Büro oder von zu Hause aus arbeiten? [Grafik]. *Statista*. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/6126/umfrage/bevorzugung-von-buero-oder-home-office/>
- Dengscherz, S. (2019). Mehrsprachige Textkompetenz weiterentwickeln: Professionelles und akademisches Schreiben in der L2 Deutsch. In E. Peyer, T. Studer & I. Thonhauser (Hrsg.), *IDT 2017 – Band 1: Hauptvorträge* (S. 59–68). Erich Schmidt Verlag.
- Ehlich, K. (1999). Alltägliche Wissenschaftssprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 26 (1), 3–24.
- Ehlich, K. (2007). *Sprache und sprachliches Handeln, Band 1: Pragmatik und Sprachtheorie*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110922721.1.151>

- ESET (2020). *Quo Vadis, Unternehmen?*. <https://web-assets.esetstatic.com/dsg/download-widget-files/eset-studie-2020-quo-vadis-unternehmen.pdf>
- FaDaF (2012). *DSH-Handbuch*. Universitätsverlag.
- FaDaF (2022a). *DSH-Handbuch*. DSH-Qualitätszirkel des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. <https://www.dsh-fadaf.de/dsh-handbuch/>
- FaDaF (2022b). *Checkliste für die Begutachtung und Erstellung eines DSH-Prüfungsexemplars*. DSH-Qualitätszirkel des Fachverbandes Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. https://www.dsh-fadaf.de/wp-content/uploads/2023/06/checkliste_fuer_die_begutachtung_und_erstellung_eines_dsh_pruefungsexemplars.pdf
- Fazlić-Walter, K., Lohmann, A. & Wegner, W. (2020). *Mit Erfolg zur DSH B2–C2*. Ernst Klett Sprachen.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3 (4), 41–47. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. E. (2014). *Deutsch lehren lernen. Teil 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Langenscheidt.
- Hahn, N. & McGury, S. (2021). Konzept eines DSH-Vorbereitungskurses: Überlegungen, Vorschläge, Materialien. In P. Gretsch & N. Wulff (Hrsg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf* (S. 364–378). Brill Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657791101_024
- Lodewick, K. (2019). *DSH und Studienvorbereitung 2020. Nur Mut! Lehrbuch*. Fabouda-Verlag.
- McGury, S. & Wulff, N. (2021a). Wissenschaftssprache Deutsch: Vertextung von Schaubildern in der DSH-Prüfung. In P. Gretsch & N. Wulff (Hrsg.), *Deutsch als Zweit- und Fremdsprache in Schule und Beruf* (S. 379–392). Brill Schöningh. https://doi.org/10.30965/9783657791101_025
- McGury, S. & Wulff, N. (2021b). Zwischen Struktur, Chunks und Grammatik-Textproduktion in der DSH-Prüfung. *Wortfolge. Szyk Słów*, 1–19. <https://journals.us.edu.pl/index.php/wss/article/view/11644/9253>
- Scholten-Akoun, D. (2018). Sprachstandstests im hochschulischen Kontext. In W. Griefhaber, S. Schmölder-Eibinger, H. Roll & K. Schramm (Hrsg.), *Schreiben in der Zweitsprache Deutsch: Ein Handbuch* (S. 229–246). De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110354577-016>
- Thielmann, W. (2017). Genuin wissenschaftssprachliche Strukturen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 44 (5), 546–569.
- Yildirim, H. (2022). *Ermittlung niveaustufenspezifischer Indikatoren zur Bewertung von Textproduktionen im Rahmen der Deutschen Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH): Eine Lernaltersprachenanalyse*. Universitätsverlag Göttingen. <https://doi.org/10.17875/gup2022-2035>

Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht im Zeitalter der Marginalisierung des Deutschen als Wissenschaftssprache

Sabine Ylönen

Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht steht im Zuge der Internationalisierung des Wissenschaftsbetriebs und der damit verbundenen dominanten Rolle des Englischen als Wissenschaftssprache vor neuen Herausforderungen. Auch Studierende des Deutschen zählen heute zu seiner Zielgruppe. Lernziele und didaktisch-methodische Ansätze hängen von vielfältigen Faktoren ab, u. a. der Distanz zu den Zielsprachenländern. Am Beispiel eines textsortenspezifischen Blended-Learning-Kurses zur Vorbereitung auf ein Austauschstudium soll gezeigt werden, dass Deutsch als Wissenschaftssprache auch in Kursen mit heterogenen Gruppen und geringem Stundendepotat gewinnbringend trainiert werden kann, wobei mehrsprachige Ressourcen besonders nützlich sind.

1 Einleitung

Fachbezogene Wissenschaftssprache zu erlernen gehörte traditionell zu den Zielen studienbegleitenden und studienvorbereitenden Fremdsprachenunterrichts. Studienbegleitend ist der Deutschunterricht, wenn er während des Fachstudiums stattfindet, studienvorbereitend, wenn damit auf ein Studium in einem deutschsprachigen Land vorbereitet werden soll. Unterschieden werden muss weiterhin zwischen Deutschunterricht für diejenigen, die ein Vollstudium in einem deutschsprachigen Land absolvieren wollen, und zum anderen für diejenigen, die sich auf ein kürzeres Austauschstudium vorbereiten möchten. Ersteren wurde studienvorbereitender Deutschunterricht seit den 1950er/1960er Jahren vor allem *in deutschsprachigen Ländern* angeboten, um auf ein Studium im deutschsprachigen Raum vorzubereiten: In der DDR war seit 1956 das Institut für Ausländerstudium an der Karl-Marx-Universität Leipzig, 1961 umbenannt in Herder-Institut dafür zuständig, in Österreich seit 1961 die Vorstudienlehrgänge der Österreichischen Agentur für Bildung und Internationalisierung und in der alten Bundesrepublik seit den 1960er Jahren die Studienkollegs. Außerdem werden ausländische Studierende an Universitäten sowie vom Goethe-Institut und von Carl Duisberg Centren auf Sprachprüfungen vorbereitet, die den Zugang zu einem Fachstudium in Deutschland ermöglichen (z. B. DSH, Deutsche Sprachdiplome, TestDaF).

In nichtdeutschsprachigen Ländern lag der Schwerpunkt auf studienbegleitendem Deutschunterricht (z. B. um deutschsprachige Fachliteratur im Original lesen zu können oder sich auf berufsspezifische Kommunikationssituationen vorzubereiten) und studienvorbereitender Deutschunterricht wurde erst mit

der Zunahme studentischer Mobilität in den 1990er Jahren aktueller. Deutsch wird hier z. B. an Sprachenzentren oder in den Fachbereichen oder im Rahmen von German Studies angeboten. In Finnland wurde der studienbegleitende Sprachenunterricht auf Initiative des finnischen Unterrichtsministeriums bereits ab 1968 strategisch entwickelt, wozu in den 1970er Jahren ein Netzwerk von Sprachenzentren gebildet wurde, dessen Aktivitäten vom 1974 gegründeten Zentralen Spracheninstitut der finnischen Hochschulen (ZSI) koordiniert wurden (Ylönen, 2022, S. 173–174). Vergleichbare staatlich koordinierte Initiativen zur Entwicklung des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts sind mir nicht bekannt.

In diesem Beitrag werde ich mich schwerpunktmäßig auf studienbegleitenden und studienvorbereitenden Deutschunterricht in nicht-deutschsprachigen Ländern konzentrieren, da dieser besonders von der Marginalisierung des Deutschen als Wissenschaftssprache betroffen ist.

2 Marginalisierung des Deutschen als Wissenschaftssprache

Die zunehmende Marginalisierung des Deutschen als Wissenschaftssprache ist ein weltweites Phänomen (Ammon, 2015; Krumm, 2021, S. 143–148), in dessen Folge das Interesse am Deutschunterricht vielerorts abnahm und er gravierenden Sparmaßnahmen zum Opfer fiel. In Finnland beispielsweise war Deutsch bis in die 1930er Jahre die dominierende Wissenschaftssprache (Piri, 2001, S. 105) und wurde bis in die 1990er Jahre häufig studienbegleitend an finnischen Hochschulen gelernt. Deutsch ist an finnischen Hochschulen auch heute noch die zweitwichtigste Fremdsprache nach Englisch, jedoch hat der Bedarf an fachspezifischem Deutschunterricht dramatisch abgenommen und wegen fehlender oder geringer Deutschkenntnisse der Studierenden werden zunehmend Kurse für Anfänger*innen angeboten (Ylönen, 2022, S. 176).

Ähnliche Entwicklungen waren auch in anderen europäischen Ländern zu beobachten. Mit zunehmender Internationalisierung der Hochschulen entwickelte sich das Englische zur Lingua franca in den Wissenschaften, was weltweit zu einer Marginalisierung anderer Sprachen führte. Deutsch als Wissenschaftssprache war von dieser Marginalisierung besonders stark betroffen und Ammon (2015, S. 519–539) spricht davon, dass es sich von einer Weltwissenschafts- zu einer „Nischensprache“ entwickelte. In den 1990er Jahren, nach der Vereinigung der beiden deutschen Staaten, boomte die Nachfrage nach Deutschkursen vor allem an osteuropäischen Universitäten und Hochschulen. 1994/95 wurde unter Leitung von Dorothea Lévi-Hillerich ein größeres Projekt „Studienbegleitender Deutschunterricht“ (SDU) initiiert. Dieser richtete sich an Studierende aller Fächer außer Germanistik, um berufliche Handlungskompetenz zu erwerben, die neben fachlichen auch soziale und methodische Qualifikationen einschließen sollte (Lévy-Hillerich & Serena, 2009, S. 7, S. 9).

Mit dem Ziel einer Bestandsaufnahme zur weltweiten Situation des studienbegleitenden und studienvorbereitenden Deutschunterrichts wurde 2014 ein Call

for Papers verschickt, in dessen Folge drei Themenhefte publiziert werden konnten (Ylönen, 2015a, 2015b und 2016a). Zu den Erkenntnissen aus den hier publizierten 26 Beiträgen aus Europa, Asien, Australien, Nord- und Südamerika sowie aus Jordanien gehörten u. a., dass das Angebot an Deutschunterricht und die Zahlen der Deutschlernenden in europäischen Ländern, in denen Deutsch traditionell eine starke Position hatte (z. B. Dänemark, Finnland, Slowakei), sinken, während das Interesse am Deutschen in anderen Ländern auch steigt (z. B. Albanien, China, Italien, Kolumbien), und zwar vor allem in der Hoffnung auf bessere Arbeitschancen.

Ein wichtiges Ergebnis der drei o. g. Themenhefte war, dass die Deutschkenntnisse der Studienanfänger*innen von Deutsch im Haupt- oder Nebenfach im nichtdeutschsprachigen Ausland heutzutage allgemein so schwach sind, dass auch für sie studienvorbereitender und studienbegleitender Deutschunterricht mittlerweile fester Bestandteil ihres Studiums ist. Die von mir ursprünglich verwendete Definition, die diese Zielgruppe ausschloss, musste deshalb wie folgt revidiert werden (Ylönen, 2016b, S. 1):

Unter studienbegleitendem und studienvorbereitendem Deutschunterricht wird hier der Unterricht für Studierende unterschiedlichster Fächer im universitären und Hochschulbereich, einschließlich des Deutschen als Fremdsprache im Haupt- oder Nebenfach für NichtmuttersprachlerInnen des Deutschen, verstanden.

Für diese Erweiterung der Definition spricht auch das Themenheft „DaF-Anfängerunterricht in Germanistik-Studiengängen“ der Zeitschrift *German as a Foreign Language* (Bavendiek et al., 2023). Die Grenzen zwischen Studierenden philologischer und nichtphilologischer Disziplinen verschwimmen aber auch aus einem anderen Grund: Auch das Studium der Germanistik ist in zunehmendem Maße auf den Erwerb beruflicher Handlungskompetenzen (Reuter, 2005, S. 391–392) und die wirtschaftliche Verwertbarkeit von Fremdsprachenkenntnissen (Fandrych et al., 2010, S. 10) ausgerichtet, mit denen neben traditionellen Berufen wie Deutschlehrer*innen, Übersetzer*innen und Dolmetscher*innen auch andere Berufsfelder, in denen Deutschkenntnisse als Ressource für die Arbeit den entscheidenden Wettbewerbsvorteil bieten können, sowie Arbeitschancen in deutschsprachigen Ländern in den Blick genommen werden.

Im Folgenden wird auf die Lernziele und vielfältigen methodisch-didaktischen Ansätze und Konzepte studienbegleitenden und studienvorbereitenden Deutschunterrichts, über die in den Themenheften berichtet wurde, eingegangen.

3 Lernziele und didaktisch-methodische Ansätze

Die Lernziele studienbegleitenden Deutschunterrichts liegen auf dem Erwerb sowohl studienbezogener als auch beruflicher Handlungskompetenzen, die des studienvorbereitenden in erster Linie auf dem Erwerb studienbezogener Hand-

lungskompetenzen. Sie hängen von einer Vielzahl von Faktoren ab, zu denen u. a. der Ort des Unterrichts (In- oder Ausland; Distanz zu deutschsprachigen Ländern usw.), die Zielgruppe (homogene oder heterogene Gruppen in Bezug auf Studienfach, Deutschkenntnisse usw.), die Ausbildung der Lehrenden (philologisch und/oder fachwissenschaftlich, pädagogisch) und die institutionellen Rahmenbedingungen (sprachbildungspolitische Strategien und Rolle des Deutschen sowie Umfang und Organisation des Deutschangebots: an Sprachenzentren/in Fachbereichen/German Studies, obligatorisch oder fakultativ, Zahl der Lernenden, Zahl und Muttersprache der Lehrkräfte, Zahl der Kontaktstunden, technische Ausstattung, vorherrschende pädagogische Praktiken usw.) gehören.

Eine Frage, die den studienbegleitenden und studienvorbereitenden Deutschunterricht schon immer begleitet hat, ist, wie fachspezifisch er sein sollte. Das hängt natürlich davon ab, wie homogen oder heterogen die Studierenden in Bezug auf ihr Studienfach sind, aber häufig auch davon, für wie kompetent sich die Lehrenden in verschiedenen Fächern halten oder wie groß die Distanz zu den deutschsprachigen Ländern ist. In den o. g. Themenheften ließen sich grob drei übergreifende Lernziele finden: 1) der Erwerb interkultureller Kompetenzen, 2) das Kennenlernen sozialer Praktiken und Diskurse der Zielsprachenländer und 3) der Erwerb allgemeinsprachlicher und fachkommunikativer Handlungskompetenzen. Verschränkt mit diesen Zielen ging es gleichzeitig um den Erwerb vielfältiger anderer Kompetenzen, wie Projekt-, Medien- oder Sozialkompetenzen.

An Orten mit großer Entfernung zu den deutschsprachigen Ländern (Australien, Kolumbien und USA) lag der Schwerpunkt bezeichnenderweise auf dem Erwerb fächerneutraler interkultureller Kompetenzen. Zum Kennenlernen sozialer Praktiken und Diskurse der Zielsprachenländer und/oder Institutionen wurden beispielsweise Filme eingesetzt mit der Absicht, durch Thematisierung gesellschaftlicher Diskurse die Kontextferne zu den Zielländern zu kompensieren. Zu den vorgestellten didaktisch-methodischen Ansätzen zum Erwerb fachkommunikativer und allgemeinsprachlicher Handlungskompetenzen gehörten kooperatives Lernen, Blended Learning und forschendes Lernen. Deutlich wurde schon hier die wachsende Rolle digitaler Medien: der Einsatz von Filmen, E-Tandem, Chat, Blended Learning und forschendem Lernen (Korpora, Recherchen im Internet). Auf der IDT in Wien 2022 wurden ähnliche didaktisch-methodische Konzepte vorgestellt und studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht war Thema in vielen Sektionen.

Ausführlicher soll im Folgenden auf Bedarfe und Möglichkeiten der Vermittlung von Deutsch als Wissenschaftssprache unter den Bedingungen seiner Marginalisierung eingegangen werden.

4 Vermittlung der Wissenschaftssprache Deutsch

Im Zeitalter des Englischen als Lingua franca der Wissenschaften werden umfassende Deutschkenntnisse immer weniger gebraucht. Das trifft besonders auf wissenschaftliches Schreiben zu, da in den meisten Disziplinen Englisch die dominante Publikationssprache ist. In den Bereichen Germanistik, Deutsche Sprache und Kultur und German Studies werden selbstverständlich umfassende Fertigkeiten benötigt. Aber auch Studierende und das Personal anderer Disziplinen können während eines Austauschaufenthalts in einem deutschsprachigen Land von zumindest partiellen, besonders von mündlichen Deutschkenntnissen profitieren. Sie ermöglichen die Teilnahme an Vorlesungen und Seminaren der Gastuniversität, erleichtern das Knüpfen internationaler Kontakte und eröffnen Karrierechancen im deutschsprachigen Raum. Angehende Austauschstudierende profitieren vor allem von studienvorbereitendem Deutschunterricht. Eine finnische Austauschstudentin in Bonn betonte schon in den 1990er Jahren:

Das größte Problem im Studium hier ist, dass man alles in deutscher Sprache und auf deutsche Art tun muss. Deshalb wäre es gut, wenn kommende Studenten sich vorab über das deutsche Studiensystem informieren und mit der fachspezifischen Lexik vertraut machen würden. (Ylönen, 1994, S. 100).

Um die „deutsche Art“ und das Studiensystem im Gastland kennenzulernen, bietet sich ein von authentischen Daten ausgehender Unterricht an. Der Begriff datengeleitetes Lernen stammt von Tim Johns (1991) und bezog sich ursprünglich auf die Arbeit mit Korpora, also Sammlungen quantitativer Daten, die sich für forschendes Lernen eignen, z. B. zum Finden von Kollokationen oder grammatischen Regularitäten im Sprachgebrauch. Die Arbeit mit authentischen Beispielen, die als qualitative Daten bezeichnet werden können, führt zwar nicht zu verallgemeinerbaren Ergebnissen, erlaubt aber eine holistische Betrachtung spezifischer studienrelevanter Textsorten.

4.1 Textsortenorientierung

Im textsortenorientierten Sprachenunterricht sollte von einer Situationstypologie sozialer Praktiken ausgegangen werden:

Textsorten (Genres) sind nicht nur Formen. Genres sind Lebensformen, Seinsweisen. Sie sind Rahmen für soziales Handeln. Sie sind Lernumgebungen. Sie sind Orte, innerhalb derer Bedeutung konstruiert wird. Genres prägen die Gedanken, die wir formen, und die Kommunikation, mit der wir interagieren. Genres sind die vertrauten Orte, an die wir gehen, um verständliches, kommunikatives Handeln miteinander zu schaffen, und die Wegweiser, mit denen wir das Unbekannte erkunden. (Bazerman, 1997, S. 19, Übersetzung durch Verf.)

Die Kompetenz zur Verfertigung von Texten kann nicht mit der Grammatik einer bestimmten Sprache zusammenfallen, denn Nicht-Muttersprachler*innen können u. U. schönere Liebesbriefe und gelungenere wissenschaftliche Abhandlungen auf Deutsch schreiben als die meisten Sprecher*innen des

Deutschen (Coseriu, 1994, S. 38). Textsortenkompetenz entstehe vor allem „aufgrund der durch Studium erworbenen Vertrautheit mit der materiellen und geistigen Kultur, innerhalb derer diese Texte entstanden sind“ (Coseriu, 1994, S. 199). Die Kulturgebundenheit von Textsortenkonventionen zeigt sich z. B. darin, dass sich in verschiedenen Ländern hinter denselben Bezeichnungen unterschiedliche soziale Praktiken verbergen: So wird eine Prüfung an deutschen Universitäten oft mündlich abgehalten, während sie in Finnland fast ausnahmslos schriftlich abgelegt wird. Auch für Seminare wurden in Großbritannien und Finnland unterschiedliche Zwecke und Verknüpfungen mit anderen Textsorten festgestellt (Ylönen, 2018, S. 370).

Textsortenübergreifende Kurse eignen sich besonders für das Training rezeptiver Fertigkeiten, weil sie einen Überblick über verschiedene Textsorten eines Fachgebiets bieten können. So kann gezeigt werden, wie ein bestimmtes Thema (z. B. Herzinfarkt) in unterschiedlichen Textsorten, wie Lehrbuch oder Zeitschrift, behandelt wird. Textsortenspezifische Kurse ermöglichen ihrerseits kleinschrittigeres Arbeiten, weshalb sie sich besonders für das Training produktiver Fertigkeiten eignen. Beispiele dafür wären studentische Vorträge, Produktvorführungen, Sprechstunden usw. Natürlich kann sich das Training rezeptiver Fertigkeiten auch auf eine bestimmte Textsorte konzentrieren oder beide Herangehensweisen können kombiniert werden.

Abschließend möchte ich an einem Beispiel zeigen, wie auch heterogene Gruppen und Studierende mit geringen Deutschkenntnissen bei kleinem Stunden- deputat von studienvorbereitendem Deutschunterricht profitieren können.

4.2 Beispiel für einen textsortenspezifischen Kurs: *Vorbereitung auf ein Studium im deutschsprachigen Raum*

Der Kurs *Vorbereitung auf ein Studium im deutschsprachigen Raum* wurde am Sprachenzentrum der Universität Jyväskylä angeboten. Lernziele waren das Kennenlernen typischer Studiensituationen an deutschsprachigen Universitäten sowie das Halten eines Seminarvortrags. Methodisch-didaktischer Ansatz war Blended Learning, da für den Kurs insgesamt nur 24 Stunden Kontaktunterricht zur Verfügung standen oder (bei weniger als 14 Teilnehmer*innen) sogar nur 12 Stunden Kontaktunterricht. Für das Selbststudium waren die Studierenden dazu angehalten, mit dem deutschen Euromobil-Programm (www.euro-mobil.org) zu arbeiten, in dem die Studiensituationen Studienberatung, Vorlesung, Seminar, Prüfung vorgestellt wurden. Im Kontaktunterricht lag der Schwerpunkt auf dem Halten ca. zehnmündiger mündlicher Präsentationen, in denen die Studierenden ihr Studium an der Heimatuniversität mit dem an der Gastuniversität vergleichen sollten. Sie kamen aus verschiedenen Fächern und verfügten über unterschiedliche Deutschkenntnisse. Bei bestandener Absolvierung des Kurses erhielten sie zwei ECTS, aber keine Noten oder Einstufung ihrer Deutschkenntnisse. Vielmehr ging es darum, sie zum Sprechen auf Deutsch zu ermutigen und sich dabei mit studienrelevanten Inhalten zu beschäftigen.

Die Evaluation des Vortrags erfolgte in drei Schritten: 1) eine sich unmittelbar an den Vortrag anschließende mündliche Diskussion im Kurs (Peer-Feedback), 2) schriftliches Feedback der Lehrenden und 3) schriftliche Eigenevaluationen der Studierenden. Für die Schritte 2 und 3 wurden die Videoaufzeichnungen der Präsentationen herangezogen. Transkribiert wurden die Präsentationen erst später im Rahmen eines Korpusprojekts zur gesprochenen Wissenschaftssprache mithilfe des Transkriptionsprogramms EXMARaLDA nach dem gesprächsanalytischen Transkriptionssystem GAT2 (GeWiss, Fandrych et al., 2014).

Im Folgenden sollen die Stärken und Herausforderungen, die finnische Studierende in mündlicher Kommunikation auf Deutsch und speziell beim Halten von Vorträgen haben, an einem Beispiel verdeutlicht werden. „Harris“ (Pseudonym) Vortrag zum Thema *Das Studium der Pädagogik in Jyväskylä und Hamburg* hatte eine Gesamtlänge von 11:42 Minuten. Die Gliederung seiner Präsentation kann als gelungen bezeichnet werden. Sie bestand aus den von einer Einleitung und einem Fazit gerahmten Teilen: 1) Pädagogik in Jyväskylä, 2) Pädagogik in Hamburg und 3) Unterschiede. [Abbildung 1](#) zeigt die Einleitung, [Abbildung 2](#) einen Ausschnitt aus der Präsentation der Ziele des Studiums in Hamburg. In [Abbildung 3](#) ist ein Auszug aus der Diskussion zum Vortrag dargestellt.

In der Einleitung ([Abb. 1](#)) nennt „Harri“ das Thema seines Vortrags (Zeile 1–2, *studium der pädagogik in jyväskylä und hamburg*) und begründet die Wahl des Themas (Zeile 3–5, *und ich habe die ziele [...] des studiums interessant gefunden*). Im Auszug über das Studium in Hamburg ([Abb. 2](#)) spricht er über die Verbindung von Praxis und Theorie. Seine Ausführungen sind publikumsbezogen, er macht eigene Kommentare (*viele denken*, Zeile 63, *was das bedeutet [...] ich weiß nicht*, Zeile 74–75) und nutzt mehrsprachige Ressourcen (Schwedisch unbemerkt: *arbete*, Zeile 64; Englisch mit Selbstkorrektur: *and und*, Zeile 65; bewusste Übersetzung ins Finnische zur Verdeutlichung: *ein Werkzeuge [...] työkalu*, Zeile 69). Zu seinen Herausforderungen gehören viele Sprechpausen und Wortfindungsschwierigkeiten (*haupt(.)prinzi(.)piren*, Zeile 4 in [Abb. 1](#)).

Die Studierenden gaben i. d. R. positives Feedback, wie in [Abbildung 3](#) „Tuula“ zum Inhalt (*mir hat [...] dein [...] denkansatz [...] gefallen*, Zeile 39–40) und zur Präsentation (*dein auftreten war ganz gut [...] du hast frei und deutlich gesprochen*, Zeile 41–42), was als typisch für studentisches Feedback im Allgemeinen (Tracy, 1997, S. 31, die herausfand, dass Studierende in Kolloquien vorzugsweise schwiegen oder „a nice little supportive question“ stellten), aber auch für die finnische Diskussionskultur angesehen werden kann. Das Feedback der Lehrenden unmittelbar nach dem Vortrag wurde in Form von Fragen allgemeiner Interessen formuliert (Gestaltung und Ablesen der Folien, Aussprache und Intonation usw.), die den Charakter allgemeiner Tipps hatten.

[1]	0 [00:00.0]1 [00:01.5]	2 [00:02.6]3 [00:03.3]	4 [00:05.3]	5 [00:06.6]6 [00:06.8]
HH_0817 [v]	ja (.) ich möchte (0.7)	etwas zum thema h° studium der (0.3)	pädagogik	
[2]		7 [00:09.8]	8 [00:11.1]	
HH_0817 [v]	in jyvässkylä und hamburg °hh erzählen °h und ich habe (.) die studienpläne			
[3]	9 [00:13.8]10 [00:14.4]11 [00:14.8]12 [00:15.1]		13 [00:17.1]14 [00:17.8]	
HH_0817 [v]	(0.7) von (0.3) jyvässkylä und hamburg gelesen °hh und ich habe die			
[4]	15 [00:18.7]16 [00:19.1]	17 [00:20.0]18 [00:20.3]19 [00:20.7]20 [00:20.9]		21 [00:22.7]22 [00:23.3]
HH_0817 [v]	(0.3) ziele und (0.2) ähm (0.2) haupt (.) prinzi (.) piren (0.6) äh			
HH_0817 [k]		[hau]p[ri]nzi[pi]		
[5]	23 [00:23.6]24 [00:24.2]25 [00:24.6]26 [00:25.0]		27 [00:26.3]28 [00:27.5]	29 [00:29.0]
HH_0817 [v]	(0.5) des (0.4) äh des studiums (1.2) interessant gefunden so (1.1)			
[6]	30 [00:30.1]	31 [00:30.7]32 [00:31.2]	33 [00:33.0]34 [00:33.4]	35 [00:34.1]
HH_0817 [v]	ich will (0.5) über die ziele des studiums (0.4) sprechen (0.4) [...]			

Abb. 1: Einleitung zum Vortrag von „Harri“, 00:33 Min.

[63]	370 [06:29.2]371 [06:31.9]372 [06:32.4]373 [06:33.4]374 [06:33.8]375 [06:35.7]376 [06:36.9]377 [06:37.4]			
HH_0817 [v]	(2.7) mh (1.1) und (1.9) ähm h° (0.5) viele denken dass (1.1)			
[64]	379 [06:39.8]	380 [06:40.8]381 [06:41.5]382 [06:42.1]383 [06:42.5]384 [06:42.8]		
HH_0817 [v]	die arbete (0.7) °hh äh (0.3) der lehrer (.) ist nur praktisch			
HH_0817 [a]	Wechsel Schwedisch			
HH_0817 [t]	Arbeit			
[65]	385 [06:46.0]386 [06:46.6]387 [06:47.4]388 [06:47.9]389 [06:48.9]390 [06:49.5]		391 [06:50.6]392 [06:50.8]	
HH_0817 [v]	h° aber (0.7) and und wo (0.5) braucht man die (0.2)			
HH_0817 [a]	Wechsel			
HH_0817 [t]	und			
[66]	393 [06:52.0]	394 [06:52.9]395 [06:53.5]396 [06:54.4]397 [06:54.8]398 [06:55.5]		
HH_0817 [v]	erziehungswissenschaft (.) dann h° (0.6) °hhh mh (0.6) ja es gib (.)			
[67]	399 [06:56.9]400 [06:57.2]	401 [06:58.2]402 [06:59.1]	403 [07:00.1]404 [07:00.7]	405 [07:02.4]
HH_0817 [v]	gibt (0.3) keine h° (1.0) nicht viele (0.6) einfache antworte aber (0.5)			
[68]	406 [07:02.9]	407 [07:04.5]	408 [07:06.2]409 [07:06.6]	410 [07:08.2]
HH_0817 [v]	erziehungswissenschaft ist wie ein werkzeuge (0.3) für den lehrer so (1.0)			
[69]	411 [07:09.3]	412 [07:09.9]413 [07:11.4]414 [07:11.9]415 [07:12.3]	416 [07:13.2]417 [07:13.4]418 [07:14.0]	
HH_0817 [v]	työkälü (1.4) mh (0.4) so man kann (0.2) nicht (0.2)			
HH_0817 [a]	Wechsel Finnisch			
HH_0817 [t]	Werkzeug			
TM_0839 [v]	hmm			
[70]	419 [07:14.2]420 [07:14.8]421 [07:15.6]	422 [07:16.8]	423 [07:17.6]424 [07:18.4]	425 [07:20.0]426 [07:20.4]
HH_0817 [v]	alles (0.7) allein h° kennen und (0.8) allein verstehen so (0.4) die			
[71]	427 [07:20.6]	428 [07:21.8]429 [07:22.2]430 [07:22.6]431 [07:23.4]		432 [07:25.4]
HH_0817 [v]	erziehungswissenschaft (0.4) kann (0.8) die idee (.) geben und (0.5)			
[72]	433 [07:25.9]434 [07:26.3]435 [07:28.4]436 [07:28.9]437 [07:30.1]438 [07:30.6]439 [07:31.0]440 [07:31.5]441 [07:32.0]			
HH_0817 [v]	ja (2.1) und es (1.2) wird (0.4) äh (0.5) auch gesagt dass			
[73]	442 [07:33.3]443 [07:33.9]	444 [07:35.2]445 [07:35.5]		
HH_0817 [v]	(0.6) die praxis und theorie (0.2) gehen zusammen (.) in ganzes studium in			
[74]	446 [07:38.7]447 [07:40.1]	448 [07:42.0]449 [07:43.2]450 [07:43.8]451 [07:44.8]		
HH_0817 [v]	hamburg °hh (1.4) mh was das bedeutet ich (1.2) wissen (1.0) ich weiß			
[75]	452 [07:46.8]453 [07:51.6]454 [07:51.9]455 [07:52.6]			
HH_0817 [v]	nicht ((lacht)) aber ((lacht)) (4.7) und (0.7) die inhalte des studiums			

Abb. 2: Ausschnitt zu Zielen des Pädagogikstudiums in Hamburg, 01:17 Min.

[39]		197 [03:30.0]	198 [03:30.7]199 [03:31.4]
TH_0822 [v]	[...]	also danke (0.7)	und äh mir hat
[40]		200 [03:34.9]	201 [03:35.9] 202 [03:36.5]203 [03:37.2]
HH_0817 [v]			mhm
TH_0822 [v]	auch dein äh denkansatz also ich meine lähestymistapa gefallen (.) °h		und äh
TH_0822 [a]		Wechsel Finnisch	
TH_0822 [t]		Ansatz	
[41]		204 [03:40.2]205 [03:41.0]206 [03:41.2]	
TH_0822 [v]	dein auftreten war ganz gut h°	und äh (0.2)	du hast äh frei und deutlich
[42]		207 [03:43.6]208 [03:44.4]	209 [03:45.8]210 [03:46.1] 211 [03:46.8]
HH_0817 [v]			hm danke
TH_0822 [v]	gesprochen (0.8)	und äh (.) das war ganz okay (0.3)	danke(0.3)

Abb. 3: Ausschnitt aus der Diskussion zum Vortrag, 00:18 Min.

Das schriftliche Feedback der Lehrerin bestand aus Lob (klare Gliederung, guter Publikumsbezug, gute Powerpointfolien, gute, verständliche Aussprache) und sprachlichen Tipps, z. B. zur Aussprache von Frikativen [f], [v] (*verschiedene* statt *werschiedene*), Betonung (*Didaktik, Pädagogik*), Wortschatz (Unterschied *Studierende/Schüler*innen*), Rechtschreibung und Grammatik (Artikel, Plural, Präpositionen ...). Mehrsprachige Ressourcen wurden von der Lehrerin genutzt, um auf grammatische Regularitäten aufmerksam zu machen. Ohne „Harri“ Worte zu wiederholen (*die ziele und die hauptprinzipien sind ganz gleiche in jyvaskylä und hamburg*), erläuterte sie, dass Adverbien im Deutschen und Englischen nicht flektiert werden, während sie im Finnischen und Schwedischen die Pluralendung des Substantivs tragen (DE: *Die Student*innen sind frustriert*. EN: *The students are frustrated*. FI: *Opiskelijat ovat frustroituneita*. SE: *Studenterna är frustrerade.*), und gab als Aufgabe, die Sätze *Die Prinzipien sind gleich.* und *Die Studienpläne sind allgemein.* ins Englische, Finnische und Schwedische zu übersetzen.

In seiner schriftlichen Eigenevaluation bezeichnete „Harri“ als seine Stärken die Themenwahl (darüber zu sprechen, *was mich interessierte*), Blickkontakt, Wortwahl und freies Sprechen. Als verbesserungswürdig schätzte er vor allem seine sprachlichen Fertigkeiten ein. Er relativierte das Feedback, das er von den Studierenden erhalten hatte (*Über die Sprache bin ich mir nicht sicher. Das Publikum meinte, sie sei verständlich gewesen. Hoffentlich war das so.*) und bezeichnete sein Sprechen als *abgehackt* und *nicht flüssig* und seine Aussprache als *finnisch* und *zu üben*. Er war sich sprachlicher Fehler bewusst, betonte aber, dass sie ihn *nicht so stören*, weil fehlerfreies Sprechen in dieser Phase nicht zu erwarten sei. Zu seinem Auftreten merkte er kritisch an, dass es ihm nicht gelungen sei, seine Begeisterung für das Thema zu zeigen, vermutlich weil er zu angespannt war. Außerdem meinte er, er hätte seinen Vortrag etwas straffen können. Unter „Anderes“ vermerkte er:

Der Vortrag war auch ansonsten eine echt gute Sache. Man musste auf Deutsch denken und Sprache produzieren, noch dazu ziemlich schwierige Sprache. Präsentationsübungen sind immer gut, wenngleich nicht angenehm. War auch gut, sich mit der eigenen Zieluni zu beschäftigen, wenn auch in meinem Fall auf recht theoretischem Niveau.

Das hier besprochene Beispiel ist Bestandteil des GWSS-Korpus (gesprochene Wissenschaftssprache) in der Datenbank für gesprochenes Deutsch am IDS Mannheim (Fandrych et al., 2021).

5 Fazit

Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht wurde hier schwerpunktmäßig aus der Perspektive nicht-deutschsprachiger Länder betrachtet, in denen die Marginalisierung des Deutschen als Wissenschaftssprache besondere Herausforderungen mit sich bringt. Zu diesen Herausforderungen gehören heterogene Gruppen sowohl in Bezug auf die Deutschkenntnisse als auch hinsichtlich der Studienfächer der Studierenden sowie geringe Stundendeputate für den Unterricht. Am Beispiel eines Kurses zur Vorbereitung auf ein Studium in einem deutschsprachigen Land sollte gezeigt werden, dass auch heterogene Gruppen und Studierende mit geringen Deutschkenntnissen bei geringem Stundendeputat gewinnbringend auf akademische soziale Praktiken im Zielland vorbereitet werden können. Hierzu eignet sich Textsortenorientierung, die von der sozialen Praxis im Zielland unter Nutzung authentischer Daten ausgeht, besonders. Die Studierenden sollten dazu ermutigt werden, ihre Fertigkeiten im Deutschen auch unter Rückgriff auf mehrsprachige Ressourcen aktiv zu gebrauchen. Bei der Evaluierung der sprachlichen Fertigkeiten sollte der „Native-Speaker-Dünkel“ abgelegt werden. Krumm (2004, S. 27) betont:

Wir fördern die deutsche Sprache nicht, wenn wir einseitig aus der Perspektive des deutschsprachigen Wissenschaftsbetriebes heraus handeln [...]. Erforderlich ist, dass wir unseren „Native-Speaker-Dünkel“ ablegen.

Statt Fehlerkorrekturen und Bewertungen nach dem Richtig-Falsch-Prinzip sollte besonderes Augenmerk auf Verständlichkeit und zur jeweiligen sozialen Praxis gehörigen textsorten- und adressatenspezifischen Angemessenheit gelegt werden. Zur Evaluation des Lernerfolgs sind neben Feedback der Lehrenden der Peerfeedback der Studierenden und Eigenevaluationen besonders nützlich.

Literatur

- Ammon, U. (2015). *Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt*. De Gruyter.
- Bavendiek, U., Mentchen, S. & Mossmann, C. (Hrsg.) (2023). DaF-Anfängerunterricht als Teil von Germanistik-Studiengängen – Ansätze, Motivation, Lernerfolge. Themenheft der *German as a Foreign Language – GFL*, 23 (2). <http://www.gfl-journal.de/>

- Bazerman, C. (1997). The life of genre, the life in the classroom. In W. Bishop & H. A. Ostrum (Hrsg.), *Genre and writing: Issues, arguments, alternatives* (S. 19–26). Boynton & Cook-Heinemann.
- Coseriu, E. (1994). *Textlinguistik. Eine Einführung* (3., überarb. und erw. Aufl.). UTB/Francke.
- Fandrych, C., Hufeisen, B., Krumm, H.-J. & Riemer, C. (2010). Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In C. Fandrych, B. Hufeisen, H.-J. Krumm & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK)* (S. 1–18). De Gruyter.
- Fandrych, C., Meißner, C. & Slavcheva, A. (Hrsg.) (2014). *Gesprochene Wissenschaftssprache. Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen*. Synchron.
- Fandrych, C., Schwendemann, M. & Wallner, F. (2021). „Ich brauch da dringend ein passendes Beispiel ...“: Sprachdidaktisch orientierte Zugriffsmöglichkeiten auf Korpora der gesprochenen Sprache aus dem Projekt ZuMult. *Info DaF*, 48 (6), 711–729.
- Johns, T. (1991). From printout to handout: Grammar and vocabulary learning in the context of data-driven learning. *English Language Research Journal*, (4), 27–45.
- Krumm, H.-J. (2004). Bedingungen für eine wirkungsvolle Förderung der deutschen Sprache (neben Englisch) im Ausland. In D. Goldschnigg & A. Schwob (Hrsg.), *Zukunftschancen der deutschen Sprache in Mittel-, Südost- und Osteuropa* (S. 21–34). Grazer Humboldt-Kolleg.
- Krumm, H.-J. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Lévy-Hillerich, D. & Serena, S. (2009). *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa. Rückblick und Ausblick: Versuch einer Standortbestimmung*. Aracne.
- Piri, R. (2001). *Suomen kieliohjelmapolitiikka. Kansallinen ja kansainvälinen toiminta-ympäristö* [Finnische Sprachprogrammpolitik. Nationale und internationale Handlungsräume] [Dissertation]. Universität Jyväskylä.
- Reuter, E. (2005). Germanistik und Wirtschaft. Berufsorientierung zwischen Grundlagen- und Anwendungsforschung. In E. Neuland, K. Ehlich & W. Roggausch (Hrsg.), *Perspektiven der Germanistik in Europa. Tagungsbeiträge* (S. 91–403). Iudicium.
- Tracy, K. (1997). *Colloquium: Dilemmas of Academic Discourse*. Ablex.
- Ylönen, S. (1994). Die Bedeutung von Textsortenwissen für die interkulturelle Kommunikation. Kommunikative Unterschiede im Biologiestudium an den Partneruniversitäten Jyväskylä und Bonn. *Finlance*, XIII, 89–113. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-202211285388>
- Ylönen, S. (Hrsg.) (2015a). Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international. Themenschwerpunkt der ZIF – *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20 (1). <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/issue/25/info/>

- Ylönen, S. (Hrsg.) (2015b). Studium der Germanistik und des Deutschen als Fremdsprache in nichtdeutschsprachigen Ländern. Sondernummer der *GFL – German as a foreign language*, 16 (3). http://www.gfl-journal.de/Issue_3_2015.php
- Ylönen, S. (Hrsg.) (2016a). Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international (2). Themenschwerpunkt der *ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (1). <https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/issue/65/info/>
- Ylönen, S. (2016b). Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international (2): Einführung. *ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (1), 1–6. <https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3054/>
- Ylönen, S. (2018). 19. Oral discourse in scientific research. In J. Humbley, G. Budin & C. Laurén (Hrsg.), *Languages for special purposes: An international handbook* (S. 364–380). De Gruyter Mouton. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201811154725>
- Ylönen, S. (2022). Studienbegleitender Deutschunterricht als Profiteur deutscher Zweistaatlichkeit. In E. H. Lenk & U. Richter-Vapaatalo (Hrsg.), *Dreiecksbeziehung. Die Germanistik in Finnland und den beiden deutschen Staaten in den 1980er Jahren* (S. 173–209). Veröffentlichungen der Aue-Stiftung 46.

Ungenutztes Potenzial entfalten: Die Kursassistent*innenprogramme im DaF-Unterricht der Sprachenzentren Helsinki und Tampere

Christian Niedling, Claudia Rehwagen

Kursassistent*innen (KA) sind als *native peers* seit 2013/2015 Bestandteil der Unterrichtspraxis an den Sprachenzentren der Universitäten Helsinki und Tampere.

Der Einbezug internationaler Studierender mit muttersprachlicher Kompetenz in Sprachkurse fördert Authentizität, Aktualität, Diversität und den Transfer professioneller Kompetenzen. Die Kursassistent*innenprogramme (KAP) leisten zudem einen Beitrag zur Internationalisierung und Integration in die Hochschulgemeinschaft. An den Beispielen Helsinki und Tampere werden die organisatorische Implementierung des Programms, typische Aktivitäten sowie das Erweiterungspotenzial des KAP vorgestellt. Der Beitrag bietet somit einen praxisorientierten und evaluationsgestützten Überblick über den Einsatz von KA im universitären Sprachunterricht.

1 Einleitung

Der Einsatz von KA im Sprachunterricht ist ein etabliertes bzw. bekanntes Verfahren im Unterricht, in dem jedoch in der Regel ein Wissensgefälle zwischen den einzelnen Akteur*innen charakteristisch ist (Kotkavuori et al., 2022, S. 330). Im Hochschulbereich ist das vom Europarat ausgezeichnete Demonstrator*innenprogramm der Universität Pécs hierfür ein gutes Beispiel. Die Sprachenzentren der Universitäten in Helsinki und Tampere setzen dagegen internationale Studierende in KAP als *native peers* auf Augenhöhe ein. Auch wenn KA teilweise in eine Expert*innenrolle wechseln, ist es wichtig, dass sie von den Kursteilnehmenden als Mitstudierende wahrgenommen werden (Kotkavuori et al., 2022, S. 330). Eine erfolgreiche Adaption des KAP in dieser Form ist bereits an der Masaryk-Universität in Brno gelungen (Masaryk University Language Centre, o. D.).

Ein Impuls für das hier vorzustellende KAP ging von einer punktuellen Initiative in Turku 2013 aus; die Sprachenzentren der Universitäten von Helsinki und Tampere haben diese Idee aufgegriffen und zu festen Bestandteilen ihres studienbegleitenden Sprachunterrichts ausgebaut. Inzwischen verfügen beide Hochschulen über eine mehrjährige Erfahrung im Einsatz von KA.

Der Beitrag verortet das KAP zunächst im Kontext seiner internationalisierenden und integrierenden Funktion aus universitätsstrategischer Perspektive. Den Schwerpunkt bildet die Darstellung der KAP beider Universitäten hinsichtlich ihrer administrativen Implementierung, der Entwicklung der Teilnehmen-

denzahlen sowie insbesondere des Tätigkeitsspektrums der KA und aussagekräftiger Feedbacks. Hieran schließt sich eine kurze Diskussion der durch das KAP veränderten Rollen des Unterrichtsgeschehens und ein Ausblick auf zukünftigen Forschungsbedarf sowie die mögliche Entwicklung des KAP an.

2 Internationalisierung und Integration

Die Zahl finnischer Studierender, die einen Teil ihres Studiums im Ausland verbringen, ist seit 2016 kontinuierlich rückläufig, während die Zahl internationaler Studierender in Finnland vor der Covid-19-Pandemie stabil war und seit Ende der pandemiebeschränkten Mobilität wieder eine deutlich steigende Tendenz aufweist. Deutschland steht für Finnland dabei sowohl als Ziel- als auch Entsendeland traditionell an erster Stelle (OPH, o.D.). Ausländische Studierende sind mit ihrem Aufenthalt an finnischen Hochschulen zwar sehr zufrieden, aber „Schwierigkeiten, einheimische Freunde zu finden“, werden explizit als problematisch hervorgehoben (OPH, 2018, S. 5).

In den Strategieplänen der Universitäten Helsinki und Tampere werden die Internationalisierung finnischer sowie die Integration ausländischer Studierender in die Universitätsgemeinschaft als wichtige Ziele betont (University of Helsinki, 2021, S. 15, S. 19). Das KAP ist für die Zusammenführung beider Ziele optimal geeignet: Es bietet durch den Einbezug von *native peers* in den Sprachunterricht Internationalisierung, authentische Begegnungen mit finnischen Studierenden und erlaubt somit den internationalen Studierenden ein Verlassen der „Erasmus-Blase“ (Kotkavuori et al., 2022, S. 330–331; Sulonen, 2016, S. 45–47). Das KAP bildet neben Tandem- und Tutor*innenprogrammen somit eine relevante Schnittmenge beider Bereiche.

3 Die KAP in Helsinki und Tampere

3.1 Organisation der KAP und Bewerbung der KA

Das KAP wurde in Helsinki im Herbst 2013 erfolgreich für die Sprachen Deutsch, Französisch, Italienisch, Russisch und Spanisch pilotiert (Sulonen, 2016, S. 45–50) und im Anschluss als eigenständiger Kurs im Umfang von aktuell 1–4 (in Tampere: 1–5) ECTS implementiert.

Informationen zum KAP sind im Netz verfügbar und werden im Rahmen der Orientierungsveranstaltung für Erasmus-Studierende vorgestellt. Das KAP steht allen Interessierten offen, pädagogische Vorkenntnisse oder Sprachkenntnisse in Finnisch stellen keine Voraussetzung dar. Vielmehr stehen das Interesse am kulturellen Austausch, an der Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse und eine positive Grundhaltung im Vordergrund. Die Bewerbung erfolgt über einen Fragebogen, in dem die Motivation für die Teilnahme, mögliche pädagogische/sprachliche Kenntnisse, Studienfächer und eigene Vorstellungen erfasst werden (Kotkavuori et al., 2022, S. 330–331). Vor der eigentlichen Assistenten gibt es ausführliche Informationsveranstaltungen, während der Tätigkeit

besteht die Möglichkeit, an Workshops teilzunehmen, Lehrkräfte und Koordinator*innen zu kontaktieren und Informationen auf der Lernplattform abzurufen. Vorbereitung und Begleitung der Teilnehmenden des KAP sind für das Gelingen des Programms und eine positive Arbeitsatmosphäre wichtig.

KA dokumentieren ihre Tätigkeiten in einem Logbuch, das die Grundlage für ein Teilnahmezertifikat und die Vergabe der ECTS bildet. Bereits in den ersten Auswertungen wurde deutlich, dass ECTS bei der Motivation der KA eine untergeordnete Rolle spielen. Im Vordergrund stehen die Kontakte zu finnischen Studierenden, die Bereitschaft, anderen zu helfen, die eigene Kultur zu vermitteln sowie Erfahrungen im Unterrichten zu sammeln (Sulonen, 2016, S. 50).

3.2 Entwicklung der Teilnehmendenzahlen in den KAP

Die folgende Grafik (Abb. 1) gibt einen Überblick über die Zahl der deutschsprachigen Teilnehmenden und den jeweiligen zeitlichen Umfang der Teilnahme. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass an den Universitäten während der Covid-19-Pandemie unterschiedliche Regelungen in den Bereichen Präsenz-/Online-Lernen bzw. der Anwesenheit von Erasmus-Studierenden bestanden.

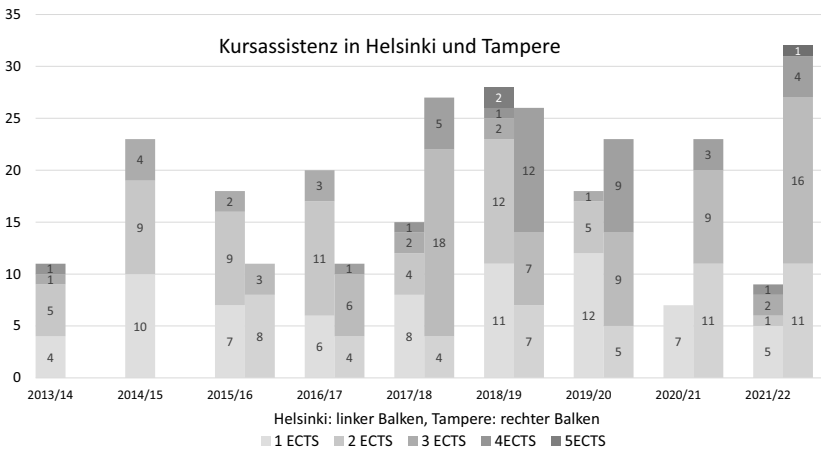


Abb. 1: Kursassistent in Helsinki und Tampere (Sprachenzentren) (Studienregister der Universität Helsinki; Dokumentation von Claudia Rehwagen [Tampere] – eigene Darstellung)

3.3 Tätigkeit der KA

Der Einsatz von KA im Unterricht – innerhalb und außerhalb des Klassenraums oder online – ist von zahlreichen Faktoren abhängig, u. a. dem Kursformat, GER-Niveau, pädagogischen Konzepten der Lehrkraft, der Gruppengrößen und den Stärken der KA. Typische Aktivitäten sind u. a. mündliche Interaktion, Aussprachetraining, Begleitung von Projektarbeiten, Präsentationen, Zusätzan-

gebote wie Themenabende oder Einsatzmöglichkeiten im CLIL¹-Bereich. Darüber hinaus sind interkulturelle/translinguale Workshops und Schulbesuche möglich. Eine bedeutende Rolle bieten KA darüber hinaus bei der Erstellung von Unterrichtsmaterial (z. B. Audios, Videos).

3.4 Feedbacks

Die Rückmeldungen der Kursteilnehmenden und der KA sind überwiegend positiv (Sulonen, 2016, S.60). Aus Sicht der Kursteilnehmenden gehört das Erlebnis, mit *native peers* in der Zielsprache kommunizieren zu können, zu den besonders motivierenden Lernerfahrungen. In den folgenden Beispielen werden Authentizität (S1, S2), Motivation (S2, S3, S4) und die angenehme Arbeitsatmosphäre thematisiert:

[S1] Mir hat gefallen, dass es deutsche Kursassistenten gibt, so dass die Diskussionen authentischer wirken (Selbststudienbericht, Tampere).

[S2] Die Kursassistent:innen waren eine große Hilfe, weil man mit ihnen authentische Gesprächserfahrungen mit Muttersprachlern machen konnte (Kursfeedback, Tampere).

[S3] Weil wir uns im Kurs so gut verstanden habe, habe ich sie einfach gefragt, ob sie nicht meine Tandem-Partnerin sein könnte. (Kursfeedback, Tampere)

[S4] As the assistants were of the same age and also students themselves, I felt like I wanted to get to know them. This also improved my conversation skills. (Sulonen, 2016, 53)

Die aus weiteren Feedbacks und Erfahrungen hinsichtlich des Einsatzes der KA ermittelten Potenziale und Herausforderungen lassen sich in [Tabelle 1](#) gegenüberstellen (Sulonen, 2016, S. 54–57).

	Potenzial	Herausforderungen
Kursteilnehmende	hohe Motivationskraft (verstehen und verstanden werden), Authentizität	Hemmungen, mögliche Überforderung
KA	Kontakte mit einheimischen Studierenden, Austausch mit Lehrkraft	Rollenunsicherheit
Lehrkräfte	Aktualität, Authentizität, methodische Vielfalt, verbesserte Betreuung, Rückmeldungen der KA	zeitlicher Mehraufwand (didaktische Planung, Absprachen)

Tab. 1: Potenzial und Herausforderungen des KAP (eigene Darstellung)

1 *Content and Language Integrated Learning.*

4 Veränderte Rollen

Nach der soziokulturellen Lerntheorie lässt sich Lernen als Vermittlungs- bzw. Mediationsprozess zwischen Lernenden und Lehrenden anhand von Artefakten verstehen, deren wichtigstes Mittel die Sprache ist (Kotkavuori et al., 2022, S. 328–330). Die Bedeutung der Mediation wird besonders durch ihre Übernahme in den Begleitband des GER hervorgehoben (Europarat, 2020, S. 42–43.), wo sie neben Rezeption, Produktion und Interaktion einen wichtigen Platz bei den kommunikativen Sprachaktivitäten und -strategien einnimmt.

Kotkavuori et al. (2022) weisen auf die Asymmetrie hin, die nach der soziokulturellen Lerntheorie beim Fremdsprachenlernen zwischen Lernenden und Lehrenden besteht. Dieses eher statische Schema wird durch den Einsatz von KA aufgebrochen, denn hier spielen neben zielsprachlicher Expertise viele weitere Aspekte eine Rolle, die auch die Funktion der Mediation mehrperspektivischer erscheinen lassen. Mit Blick auf KA betonen Kotkavuori et al. die Rolle, die sie tatsächlich ausfüllen können: „Moreover, as languages and cultures are dynamic and evolve quickly, teachers certainly gain from a native peer’s insight“ (Kotkavuori et al., 2022, S. 344–345).

5 Zusammenfassung und Ausblick

Der Einsatz von KA im Hochschulbereich stellt für den Sprachenunterricht nicht nur einen wünschenswerten Zusatz etwa hinsichtlich der Authentizität oder Aktualität dar, sondern bedeutet darüber hinaus auch eine Erweiterung des Unterrichtsgeschehens. Das KAP führt beispielsweise zu verstärkter Handlungsorientiertheit im Sprachunterricht, erweitert die methodischen Möglichkeiten und führt zu mehrperspektivischen Mediationsszenarios, von denen alle Beteiligten profitieren.

Auch im Hinblick auf die strategischen Ziele und das Miteinander in der Hochschulgemeinschaft in Helsinki und Tampere nimmt das KAP eine relevante Funktion ein: Es stellt eine Korrelation von Integration (ausländischer Studierender) und Internationalisierung (einheimischer Studierender) dar.

Die Implementierung von KAP kann flexibel an die spezifische Situation einer Hochschule angepasst werden. Der Ausbau eines Netzwerkes, etwa für gegenseitigen Austausch und Qualitätssicherung, scheint den Autor*innen dieses Beitrags vielversprechend. Bisherige Forschungen (Kotkavuori et al., 2022; Sulonen, 2016) belegen die Relevanz des Programms für den modernen Sprachenunterricht an Hochschulen und zeigen ebenso den großen Bedarf an weiterer Forschungsarbeit.

Bei allen Beteiligten des Unterrichtsgeschehens – Kursteilnehmenden, KA und Lehrkräften – überwiegen positive Erfahrungen, die sich über eine inspirierende Atmosphäre (auch außerhalb des Kursraums), Motivation durch Authentizität bis zu einer Bereicherung des Unterrichtsgeschehens erstrecken.

Alle im KAP involvierten Seiten erleben auch ganz persönlich eine Entfaltung ihres Potenzials.

Im Hinblick auf die nachhaltige Entwicklung des KAP wird derzeit aktiv an einem Alumni-Netzwerk der KA in Helsinki und Tampere gearbeitet. Um das hier dargestellte Potenzial des KAP zukünftig zielgerichteter entfalten zu können, schlagen die Autor*innen dieses Beitrags den systematischen Ausbau eines KA-Netzwerkes auf Cercles²-Ebene vor. Das Konzept lässt sich jedoch nicht nur auf der Ebene der Sprachzentren anwenden, wie das Beispiel der Universität Pécs eindrucksvoll zeigt. Breitere Implementierungen im Hochschulkontext sind vielversprechend und bieten weiteres zu entfaltendes Potenzial.

Literatur

- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen Begleitband. Lernen, lehren, beurteilen; Begleitband mit Deskriptoren*. Ernst Klett Sprachen.
- Kotkavuori, S., Hahl, K. & Hilden, R. (2022). Native peers as mediators and experts in language learning in Higher Education. *Language Learning in Higher Education*, 12, 327–347. <https://doi.org/10.1515/cercles-2022-2048>
- Masaryk University Language Centre (o. D.). *Language teaching assistant course*. <https://www.cjv.muni.cz/en/foreign-students/language-teaching-assistant-course>
- OPH (2018). Statistics on international mobility periods of higher education students in Finland 2017. *Facts Express*, (8B). https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/166911_factsexpress8b-2018.pdf
- OPH (o. D.). *International mobility in Finnish higher education*. <https://www.oph.fi/en/statistics/international-mobility-finnish-higher-education>
- Sulonen, N. (2016). Learning with international students – Starting a new language centre wide course assistant programme. In T. Lehtonen & H. Vaattovaara (Hrsg.), *Näkökulmia kielienoppimisen ohjaukseen* (S. 45–62). HUP.
- University of Helsinki (2021). *Strategic plan*. <https://www.helsinki.fi/en/about-us/strategy-economy-and-quality/strategic-plan-2021-2030/strategic-plan-of-the-university-of-helsinki>
- University of Pécs. Medical School (o. D.). *Circle of demonstrators (DDK)*. <https://aok.pte.hu/en/egyseg/980>

2 Europäischer Verband der Sprachzentren an Hochschulen.

#Virtual Visuals – Bausteine einer hochschuldidaktischen Digitalisierung.

Design Based Research zum Tool *Thinglink* in der Hochschullehre

Julia Wolbergs, Lisa Höfler, Laura Gonnermann

Das Sächsische Staatsministerium für Wissenschaft, Kultur und Tourismus (SMWK) förderte 2021/2022 das Lehr-Forschungsprojekt *#Virtual Visuals – Bausteine einer hochschuldidaktischen Digitalisierung*. In diesem Rahmen wurde den Studierenden des Moduls *Kulturstudien II* des BA-Studiengangs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Leipzig ermöglicht, die komplexen und integrierten Seminarinhalte für sich über das interaktive und immersive Tool *Thinglink* zu visualisieren. Der Kurzbeitrag skizziert das Projekt und ordnet die didaktische Intervention im Rahmen des *Design Based Research* knapp ein. Es werden abschließend Schlussfolgerungen für die Durchführung der nächsten Kohorte vorgestellt.

1 Einleitung

Durch die nahezu vollständige Einstellung der Präsenzlehre aufgrund der Coronapandemie ab dem Frühjahr 2020 ergaben sich sowohl Möglichkeitsfenster als auch die Notwendigkeit für die Umsetzung digitaler Lösungen im Rahmen der Hochschullehre. Das als sogenanntes *Digital Fellowship* des SMWK geförderte Projekt *#Virtual Visuals – Bausteine einer hochschuldidaktischen Digitalisierung* ist eine Kooperation des Herder-Instituts und des Instituts für Alttestamentliche Wissenschaft der Universität Leipzig. Das Tandem widmet sich der didaktischen Herausforderung, methodische Einzelschritte und ihr Ineinandergreifen im Lehrkontext anschaulich zu vermitteln. Für das Modul *Kulturstudien II* im Bachelorstudiengang Deutsch als Fremd- und Zweitsprache sind dies einzelne Aspekte einer Unterrichtskonzeption für die diskursive Landeskunde (u. a. Lehr-Lernziele, Methodenwahl, Materialwahl), die in Einzelschritten erlernt und sukzessive wieder zusammengeführt werden müssen. Im Proseminar *Exegese des Alten Testaments* besteht die Schwierigkeit darin, die einzelnen historisch-kritischen Methodenschritte (u. a. Textkritik, Literarkritik, Motivatik) und ihr Zusammenspiel nachzuvollziehen. Vor Beginn des Projektes konnte über mehrere Semester beobachtet werden, dass für die Studierenden die Trennung der Einzelschritte, die anschließende Zusammenführung und die gegenseitige Beeinflussung der Einzelschritte ein Hindernis im Erkenntnisprozess darstellen.

Um diesem Problem zu begegnen, wurde ein didaktisches Konzept erarbeitet, in welchem die Studierenden ihre Lerninhalte sukzessiv in ein selbstgewähltes 360°-Bild im Tool *Thinglink* integrieren ([Abschnitt 2](#)). Auf diese Weise werden

die entsprechenden Zusammenhänge formal und thematisch visuell strukturiert, sodass ein Gesamtbild entsteht. Das Projekt wurde in einer ersten Kohorte im Wintersemester 2021/22 im Modul *Kulturstudien II* durchgeführt. Das gesamte Projekt ist methodologisch dem *Design Based Research* (u. a. Barab & Squire, 2004; McKenney & Reeves, 2019) zuzuordnen. Konkret ausgestaltet ist es in einer Mixed-Methods-Studie, die die Entwicklung der selbsteingeschätzten Medienkompetenz der Studierenden sowie den Zusammenhang mit ihrer *Thinglink*-Nutzung in den Blick nimmt ([Abschnitt 3](#)). Anschließend werden aus den Ergebnissen Schlüsse hinsichtlich der Weiterentwicklung des Projektes und für seine Übertragung auf eine zweite Kohorte im Proseminar *Exegese des Alten Testaments* abgeleitet ([Abschnitt 4](#)).

2 Problemaufriss und didaktische Intervention

Das Vertiefungsmodul *Kulturstudien II* sieht vor, dass Bachelorstudierende in Kleingruppen über das Semester hinweg eine Unterrichtseinheit basierend auf dem Ansatz der diskursiven Landeskunde (u. a. Altmayer, 2016) planen, in einem Micro-Teaching durchführen sowie in einer schriftlichen Ausarbeitung reflektieren. In diesem Modul werden deshalb Grundlagen der diskursiven Landeskunde (u. a. Kulturbegriff, Diskursbegriff, Theorie der Deutungsmuster) zunächst knapp wiederholt. Anschließend wird wöchentlich ein Aspekt der Unterrichtsplanung zunächst allgemein thematisiert, darauf aufbauend sein Verhältnis zur diskursiven Landeskunde diskutiert und dann auf die Planung der eigenen Unterrichtsstunde übertragen. Für die Prüfungsleistung – bestehend aus Planung und Durchführung der 45-minütigen Unterrichtseinheit (Anteil von 50 % an der Modulnote) und schriftlicher Ausarbeitung mit Reflektionsanteil (Anteil von 50 % an der Modulnote) – müssen folglich alle Komponenten zusammengeführt und ihre gegenseitige Abhängigkeit voneinander verstanden, umgesetzt und erläutert werden.

Aus den Erfahrungen der vergangenen Semester lassen sich dabei drei Herausforderungen identifizieren, die sowohl das Lernen als auch das Lehren betreffen. Zunächst ergibt sich eine didaktische Herausforderung: Die einzelnen Aspekte der Unterrichtskonzeption (Unterrichtsphasen, Lehr-/Lernziele, Methoden, Aufgaben, Materialien) bedingen sich gegenseitig und müssen bei der Unterrichtsplanung stets zusammenhängend gedacht werden. In der Ausbildung angehender Lehrkräfte jedoch müssen die einzelnen Bestandteile erlernbar gemacht, dafür systematisiert und somit getrennt voneinander betrachtet werden. Eine daraus resultierende, zweite methodische Herausforderung für Studierende ist, die erlernten Aspekte sinnvoll, kohärent und begründet zusammenzuführen. Dies muss einerseits zunächst individuell geschehen, andererseits auch bereits semesterbegleitend in der Projektgruppe für die zu planende Unterrichtseinheit erfolgen. Das führt dazu, dass Entscheidungen einer Seminarsitzung in der nächsten oft verändert oder verworfen werden müssen, um das Ziel der Erstellung einer kohärenten Unterrichtseinheit zu erreichen. Eine dritte Herausforderung besteht für die Studierenden auf der inhaltlichen

Ebene, da ein weiterer Faktor – der diskursive Landeskundeansatz – die Unterrichtskonzeption aufgrund u. a. bestimmter didaktisch-methodischer Prinzipien beeinflusst.

Die im Rahmen des Projektes #Virtual Visuals für das Modul *Kulturstudien II* entwickelte, erprobte und evaluierte didaktische Intervention versucht diesen drei Herausforderungen zu begegnen. Mittels eines Flipped-Classroom-Modells wird in jeder Seminarsitzung ein Bestandteil der Unterrichtsplanung aufgegriffen. Vorbereitend lesen die Studierenden entsprechende Texte, deren Inhalte in der Seminarsitzung diskutiert, abstrahiert und anschließend im Rahmen einer Werkstattarbeit auf ihre konkreten Projekte angewendet werden. Vertiefend dazu wird außerdem ein wöchentliches Tutorium angeboten, in dem offene Fragen zu den behandelten Themen besprochen werden. Zudem wird im didaktischen Konzept die Visualisierung der komplexen und integrierten Seminarinhalte mittels des Tools *Thinglink* realisiert. *Thinglink* kann unter anderem als immersives 360°-Tool genutzt werden, mit dem auf einem selbstgewählten Hintergrund über sogenannte Hotspots – individuell füllbare Leerstellen – Inhalte und ihre wechselseitigen Zusammenhänge in einem 360°-Bild visualisiert werden können. Die Idee ist also, dass die Studierenden, die im Verlauf des Semesters erworbenen Inhalte zur Unterrichtsplanung in einem solchen Bild anordnen. Dadurch sollen die bestehenden Abhängigkeiten der einzelnen Aspekte der Unterrichtskonzeption untereinander sowie im Verhältnis zur diskursiven Landeskunde sowohl medial-visuell sichtbar gemacht als auch konzeptionell nachvollzogen werden können. Auch zu Mediennutzung und technischen Aspekten der Software wird den Studierenden ein unterstützendes Tutorium angeboten. Das Ziel des didaktischen Konzeptes ist es, neben der inhaltlichen Ausbildung die Medien- und Visualisierungskompetenz der Studierenden zu fördern sowie ein prozessorientiertes Lernen zu ermöglichen.

3 Verortung in Design Based Research

Das *Digital Fellowship* hat das Ziel, ein digital gestütztes Lehrkonzept mit Modellwirkung für andere Lehrende zu entwickeln. Um eine mögliche Verbesserung durch die didaktische Intervention auch klar herausstellen zu können, war das Projekt #Virtual Visuals – Bausteine einer hochschuldidaktischen Digitalisierung von Beginn an im Sinne eines *Scholarship of Teaching and Learning* mittels *Design Based Research* geplant. In Orientierung an McKenney und Reeves (2019, S. 82–88) wurde zunächst in einer ersten Phase der Analyse und Exploration das Problem möglichst genau umrissen und es wurden gangbare didaktische Designs von und mit verschiedenen Akteur*innen aus dem Bereich Methodik/Didaktik und digitale Hochschulbildung diskutiert. In der dazugehörigen Literaturrecherche wurden Bereiche der Visualisierung, der Methodenkompetenz und der 360°-Medien in der Hochschullehre berücksichtigt. Deutlich wurde dabei u. a., dass in bisher durchgeführten Studien zum Tool *Thinglink* Dozierende das Bild annotieren, jedoch nicht den Studierenden die Aufgabe übergeben, auch selbst dort ihren eigenen Lernprozess zu dokumen-

tieren. In einer zweiten Phase des Designs und der Konstruktion auf Basis der Recherche ging es darum, eine Intervention zu gestalten, die möglichst zielgenau auf die zuvor erfolgte und oben in [Abschnitt 2](#) in Auszügen beschriebene Kontextanalyse reagiert. In einer ersten Kohorte wurde das beschriebene Lehrkonzept im Wintersemester 2021/22 im Modul *Kulturstudien II* durchgeführt und stand unter der globalen Fragestellung, ob eine 360°-Visualisierung in *Thinglink* als didaktische Intervention den Lernprozess unterstützt. In der dritten – jedoch nicht nachfolgenden, sondern parallelen – Phase der Evaluation und Reflexion wurden drei konkrete Fragestellungen erarbeitet: (1) Haben sich die selbsteingeschätzte allgemeine Medienkompetenz (MK) und die mediendidaktische Kompetenz (MDK) zwischen T1 und T2 verbessert? (2) Besteht ein Zusammenhang zwischen der selbsteingeschätzten allgemeinen Medienkompetenz und der selbsteingeschätzten mediendidaktischen Kompetenz? (3) Inwiefern nutzen die Studierenden Visualisierungen sowie das konkrete Tool *Thinglink* zur Visualisierung der Lerninhalte?

Um die Fragen zu beantworten, wurden quantitative Daten zu zwei Messzeitpunkten (T1 = Beginn der Vorlesungszeit, n = 11; T2 = Ende der Vorlesungszeit, n = 8) erhoben. Hierfür wurde ein Fragebogen mit insgesamt 79 Items erstellt, welcher die selbsteingeschätzte allgemeine Medienkompetenz sowie die selbsteingeschätzte mediendidaktische Kompetenz der Studierenden abbildet und u. a. aus validierten Items aus der Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden (Rubach & Lazarides, 2019) bestand. Die Items, die jeweils fünf bis sechs Kompetenzbereichen (z. B. *Kommunizieren und Kooperieren* oder *Erstellung und Anpassung von visuellen und multimodalen Lehr- und Lernmaterialien*) zugeordnet waren, mussten hinsichtlich ihres Zutreffens auf einer fünfstufigen Likert-Skala bewertet werden. Es erfolgte eine Addition der einzelnen Werte für eine numerische Erfassung der Konstrukte. Ein weiterer Teil des Fragebogens bezog sich außerdem auf die Häufigkeit und Intensität der *Thinglink*-Nutzung. Mithilfe von Excel wurden die Daten aufbereitet, ausgewertet und das Vorgehen der Arbeitsgruppe durch eine externe Statistikerin¹ überprüft. Das Vorgehen der Auswertung soll im Folgenden beispielhaft anhand von zwei Hypothesen skizziert werden, die zur Beantwortung der ersten und zweiten Forschungsfrage überprüft wurden:

Hypothese A: Da davon ausgegangen wurde, dass sich die allgemeine Medienkompetenz über das Semester verbessert, wurde der Hypothese² mittels deskriptiver Ermittlung des prozentualen Unterschieds zwischen T1 und T2 über den Mittelwert (M) und den Median (MD) nachgegangen. Außerdem wurde zur statistischen Auswertung geprüft, ob eine Normalverteilung vorliegt, und anschließend ein t-Test für abhängige Variablen durchgeführt (prozentualer Unterschied zwischen T1 und T2: M = 8,98 %, SD = 13,36 %, MD = 12,54 %, t-Test

-
- 1 Bianca Brünig sei für die statistische Beratung und Prüfung herzlich gedankt.
 - 2 Die selbsteingeschätzte Medienkompetenz sowie die selbsteingeschätzte mediendidaktische Kompetenz verbessern sich im Verlauf des Semesters.

für abhängige Stichproben, Normverteilung lag vor, $p = 0,056$; bei $\alpha = 0,1$, Unterschied signifikant).

Hypothese B: Ebenso wurde die Hypothese des Zusammenhangs zwischen der selbsteingeschätzten allgemeinen Medienkompetenz und der selbsteingeschätzten mediendidaktischen Kompetenz überprüft³, indem aufgrund der geringen Fallzahl und der Robustheit eine Korrelationsanalyse mit dem Spearman-Rang-Korrelations-Koeffizienten zu beiden Erhebungszeitpunkten durchgeführt wurde (T1: $r_s = 0,81$, kritischer r-Wert = $0,536$ bei $\alpha = 0,05$, Zusammenhang zwischen MK und MDK signifikant und stark; zu T2: $r_s = 0,36$, kritischer r-Wert = $0,643$ bei $\alpha = 0,05$, Zusammenhang zwischen MK und MDK mittelstark, aber nicht signifikant).

Die dritte Fragestellung nach der konkreten Nutzung von *Thinglink* und dem Visualisierungsbedürfnis wurde zusätzlich zu den im Fragebogen erhobenen Daten mittels eines ergänzenden leitfadengestützten Interviews ($n = 2$) operationalisiert. In der zweiten Semesterhälfte war bereits eine geringe Nutzung des Tools zu erkennen. Fünf der acht Studierenden hatten *Thinglink* nur ein- oder zweimal benutzt. Die Lehrpersonen vermuteten, dass eine digitale Ermüdung die Studierenden von der Nutzung eines weiteren Tools abhielt, dies war jedoch nicht der Fall. Studentin S1 äußert beispielsweise im Interview:

Ich will das nicht so bashen, aber ich glaube, es hatte tatsächlich etwas mit *Thinglink* zu tun und nicht damit, dass wir generell nicht aufgeschlossen wären, solche neuen auch visuellen Methoden und so kennenzulernen oder Plattformen und so weiter. [S1, 08:44–10:03]

Die Begleitforschung hat gezeigt, dass für Hypothese A ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der selbsteingeschätzten allgemeinen Medienkompetenz bestand. Die Hypothese B, dass eine höhere Selbsteinschätzung der allgemeinen Medienkompetenz auch mit einer höheren Selbsteinschätzung der mediendidaktischen Kompetenz einhergeht, kann für T1 verifiziert werden, da ein signifikanter, starker Effekt vorlag. Für T2 kann von einem mittelstarken, nicht signifikanten Zusammenhang ausgegangen werden. Die leitfadengestützten Interviews gaben ergänzend sowohl Rückmeldungen zu gelungenen digitalen Lernsettings als auch Anregungen zu ihrer Verbesserung. Eine detaillierte Auswertung der Interviews ist erfolgt und wird separat ausführlich dargelegt.

4 Schlussfolgerung

Die Ergebnisse der evaluierenden Begleitforschung innerhalb der ersten Kohorte im Projekt #Virtual Visuals – Bausteine einer hochschuldidaktischen Digitalisierung brachten zutage, dass die didaktische Intervention in ihrer jetzigen Form zu modifizieren ist. Die selbsteingeschätzte Medienkompetenz der Studierenden hatte sich zwar verbessert, aber das Tool *Thinglink* wurde nicht

3 Je höher die selbsteingeschätzte allgemeine Medienkompetenz einer*s Studierenden, desto höher die selbsteingeschätzte mediendidaktische Kompetenz.

genutzt. Seine Nichtverwendung bedeutet jedoch keinesfalls das Scheitern des Projektes; sie belegt vielmehr den iterativen Prozess in der Gestaltung didaktischer Interventionen und die Notwendigkeit der Einbettung des Projektes in *Design Based Research*.

Für die folgende zweite Kohorte im Proseminar *Exegese des Alten Testaments* im Wintersemester 2022/23 werden daher folgende Änderungsmaßnahmen vorgenommen: (1) Den Studierenden wird nicht mehr ausschließlich das Tool *Thinglink* vorgegeben, sondern sie können sich zwischen *Thinglink*, *Padlet* und *ConceptBoard* entscheiden. Diese Tools waren von den Studierenden für das didaktische Setting im qualitativen Interview vorgeschlagen worden. (2) Statt der Wiederholung und Sicherung der Seminarsitzung der vorausgehenden Woche wählen die Studierenden in Kleingruppen eines der drei digitalen Tools aus und präsentieren den Methodenschritt der jeweiligen Seminarsitzung innerhalb dieses Tools. Damit bildet das Visualisierungsergebnis den Stundenanstieg und die Studierenden begreifen den Methodenschritt durch die Darstellung in drei verschiedenen Tools. (3) Statt die fachlichen und die technischen Tutorieninhalte auf zwei verschiedene Veranstaltungen aufzuteilen, wird nun nur ein begleitendes Tutorium angeboten, welches gleichzeitig der technischen wie der konzeptionellen Unterstützung der Studierenden dient. Damit sollen beide Aspekte – im Sinne des Projektes – auch hier von Beginn an zusammengedacht werden. (4) Ebenso müssen die Begleitforschung und die Fragestellungen angepasst werden. Im Wintersemester 2022/23 wird der Fokus vor allem darauf liegen, wie die einzelnen Methodenschritte in den drei Tools (*Thinglink*, *Padlet* und *ConceptBoard*) dargestellt werden können und inwieweit die Visualisierung den Lernprozess unterstützt und fördert. Geplant sind dazu zwei semesterbegleitende Erhebungen unter allen Studierenden sowie eine Evaluation der Tools durch die Studierenden unmittelbar nach ihrer Präsentation des Methodenschritts im Seminar. Ebenfalls angedacht ist eine Reflexionsaufgabe zum individuellen Lernprozess in der Abschlussklausur. Statt einer Triangulation von quantitativen und qualitativen Methoden der empirischen Sozialforschung werden in der zweiten Kohorte qualitative Methoden im Mittelpunkt stehen. Dieser Zuschnitt liegt neben der veränderten Fragestellung auch begründet in der sehr kleinen Fallgröße.

5 Fazit

Dieser Kurzbeitrag konnte das *Digital Fellowship #Virtual Visuals – Bausteine einer hochschuldidaktischen Digitalisierung* und die in seinem Rahmen erforderliche Begleitforschung nur knapp umreißen – eine detaillierte Darstellung des Vorgehens und der Ergebnisse wird jedoch in Wolbergs et al. (2023) erfolgen. Trotz seiner Kürze konnte der Beitrag die komplexe Gemengelage eines *Design Based Research* bei der Gestaltung und Begleitung einer didaktischen Intervention skizzieren und notwendige Anpassungen für die zweite Kohorte sichtbar machen. Der Beitrag will also folglich nicht davon abraten, *Thinglink* als ein Tool zur Visualisierung einzusetzen, sondern vielmehr dazu motivieren, seine

Einbettung in das Lehrkonzept kritisch zu reflektieren und ggf. Modifikationen des Lehrkonzepts vorzunehmen.

Literatur

- Altmayer, C. (Hrsg.) (2016). *Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Klett.
- Barab, S. & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *The Journal of the Learning Sciences*, 13 (1), 1–14. <https://doi.org/10.4324/9780203764565>
- McKenney, S. & Reeves, T. C. (2019). *Conducting educational design research*. Routledge.
- Rubach, C. & Lazarides, R. (2019). Eine Skala zur Selbsteinschätzung digitaler Kompetenzen bei Lehramtsstudierenden. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 9, 345–374. <https://doi.org/10.1007/s35834-019-00248-0>
- Wolbergs, J., Höfler, L. & Gonnermann, L. (2023). Annotierte 360°-Bilder in Thinglink beim Erlernen von Unterrichtsplanung. Eine Design Based Research Studie. In H. Reiche (Hrsg.), *Virtuelle und hybride Fremdsprachenlehre* (S. 147–169). Frank & Timme.

D – Deutschlernen in spezifischen Kontexten

Fachsprachenunterricht Medizin: Vorstellung ausgewählter Kurse und Projekte an den Schnittstellen von Medizin, Fremdsprache und Kommunikation

Anikó Hambuch, Rita Kránicz, Erika Meiszter, Anita Sárkányiné Lőrinc, Andrea Zrínyi, Renáta Halász

Der studienbegleitende Fachsprachenunterricht hat viele Gesichter, da er darauf abzielt, in den vielfältigen fachspezifischen Kontexten die sprachliche Handlungsfähigkeit der betroffenen Kommunikationspartner*innen zu fördern. Er muss stets auf Aktualität geprüft werden, da sich auch die Kompetenzen ändern, deren Erwerb und Entwicklung Gegenstand des Fachsprachenunterrichts sind. Der Beitrag bietet Einblicke in die Arbeit des Instituts für Medizinische Fachsprachen und Kommunikation an der Medizinischen Fakultät der Universität Pécs, Ungarn. Kursinhalte und didaktische Ansätze werden beleuchtet. Die angestrebten Qualifikationen sind oft interdisziplinärer Natur und erfordern eine enge Zusammenarbeit zwischen den Fachsprachendozierenden und den Vertreter*innen der medizinischen Berufe.

1 Einführung

Das Institut für Medizinische Fachsprachen und Kommunikation an der Medizinischen Fakultät der Universität Pécs (UP), Ungarn, verfügt über eine lange Tradition des Deutschunterrichts. Deutsch steht an zweiter Stelle der unterrichteten Fremdsprachen am Institut und gilt quasi als Ergänzung zum Pflichtfach Englisch, der Lingua franca der Medizin. Vor etwa zwanzig Jahren wurde der Fokus auch beim Deutschunterricht auf fachbezogene Inhalte gelegt. Die jetzige Aufteilung der Fächer ist nach typischen Handlungssituationen in den medizinischen Berufen konzipiert und ermöglicht ein vielfältiges Kursangebot, das auf den Bedarf der angehenden Mediziner*innen abgestimmt ist. In der Regel werden die Kurse von Studierenden mit B2- oder C1-GER-Sprachkenntnissen belegt, nach einer Einführungsphase werden aber auch Studierende mit sehr geringen Vorkenntnissen in Deutsch auf die kommunikativen Situationen des späteren Berufs vorbereitet. Die Lerngruppen sind in vielen Fällen heterogen, d.h. Pharmazie-, Zahnmedizinstudierende und Humanmediziner*innen können die Kurse belegen. Die Vermittlung berufsrelevanter schriftlicher und mündlicher Fachtextsorten wie z.B. Anamneseerhebung, Patient*innenberatung oder Arztbriefe wird auf die besonderen Bedürfnisse der jeweiligen Lerngruppen abgestimmt. In den Kursen liegt der Schwerpunkt unter anderem auf einer ausreichenden Beherrschung der Textsortenregeln und des Wortschatzes (Halász & Fogarasi, 2018). Die Kurse zeichnen sich durch eine hohe Flexibilität aus und die Lernmaterialien werden stets kurs- und teilnehmer*innenbezogen aktualisiert. Der Sprachunterricht wird zunehmend durch interdisziplinäre

Inhalte bereichert und in diesem Sinne werden in den Fachsprachenstunden auch Ansätze der patientenzentrierten ärztlichen Kommunikation diskutiert. Dabei unterstützen Simulationspatient*innen den Unterricht, ein Projekt, das sich in den letzten Jahren am Institut etablierte und immer mehr an Bedeutung gewinnt.

Den internationalen Tendenzen entsprechend steht der studienbegleitende Sprachunterricht auch an unserer Universität vor Herausforderungen (Ylönen, 2015). Innovative didaktische Ansätze müssen für den studienbegleitenden Sprachunterricht gefunden werden, die auch die neue Studierendengeneration ansprechen. In diesem Beitrag wird dargelegt, mit welchen Konzepten – von Sprachkursen bis zu Institutsprojekten – sich unser Institut diesen Anforderungen stellt. Lerngruppen, Einflussfaktoren auf die Lernziele und didaktische Konsequenzen werden vorgestellt. Es wird darauf hingewiesen, wie sprachliche und interkulturelle Kompetenzen durch Unterricht und Prüfungen gefördert werden. Zur Vorstellung letzterer wird kurz auch die fakultätseigene zweisprachige Fachsprachenprüfung PROFEX beschrieben.

2 Medizinische Terminologie – Fachsprache als Fremdsprache für Medizinstudierende

2.1 Rahmenbedingungen

Das Fach Medizinische Terminologie zielt auf die Aneignung der Grundlagen der medizinischen Fachsprache ab, welche bei der Ausübung der medizinischen, zahnmedizinischen und pharmakologischen Praxis vorausgesetzt wird. Medizinische Terminologie wird für alle Studiengänge in drei Sprachen (Deutsch, Englisch und Ungarisch) angeboten, ergänzt mit pharmazeutischen und zahnmedizinischen Spezifika. Weder Latinum noch Graecum sind heute verpflichtend für die Zulassung zum Medizinstudium. So werden Medizin- und Zahnmedizinstudent*innen in der Vorklinik nicht nur mit einer sehr großen Faktenmasse konfrontiert, sondern haben auch mit den unzähligen neuen Begriffen zu kämpfen. Studierende des deutschen Programms unserer Fakultät müssen sich im ersten Semester mit der medizinischen Fachsprache vertraut machen. Hier setzt der Kurs Medizinische Terminologie an.

2.2 Fachsprache als Fremdsprache

Der Gebrauch einer Fachsprache soll der raschen und eindeutigen Informationsvermittlung dienen. Schwierig für Tätige im medizinischen Bereich, besonders für Ärzt*innen, ist, dass sie verschiedene Gruppen in ihrer Arbeit adressieren: Kolleg*innen und Patient*innen. Während im kollegialen Gespräch und Schriftverkehr die präzise Benennung der richtigen Termini unumgänglich ist, ist die medizinische Fachsprache im Ärzt*innen-Patient*innen-Gespräch fehl am Platz. Die medizinische Fachsprache wird für die Übermittlung von Befunden, Verständigung von medizinischem Fachpersonal, Dokumentation, Publikationen und bei Vorträgen genutzt.

2.3 Lernziele und Kursinhalte

Die Medizinische Fakultät der UP fördert die fachübergreifende, interdisziplinäre Lehre. Der Kurs Medizinische Terminologie unterstützt die Lehre der Fächer Anatomie, Neuroanatomie, Pathologie, Physiologie und die der Klinik. Die Lehre erfolgt in Form von einer Semesterwochenstunde (SWS) Präsenzunterricht (Seminar) und einer SWS Vorlesung. Die Vermittlungssprache ist Deutsch. Das Fach bietet eine Einführung in die anatomischen und klinischen Grundbegriffe der wichtigsten medizinischen Gebiete sowie in den medizinischen Sprachgebrauch. Die Lernziele sind erreicht, wenn Studierende Termini verstehen und definieren, Bedeutungen nachvollziehen, gelernte Termini in Fallbeispielen anwenden, komplexe Termini in ihre Einzelbestandteile zerlegen sowie zusammengesetzte Termini bilden können.

Terminologie definiert sich als Gesamtheit der Begriffe und Benennungen in einem Fachgebiet. Im medizinischen Bereich gibt es geschätzte 170.000 Fachbegriffe. Dazu zählen 80.000 Namen für Medikamente, 10.000 Namen zur Bezeichnung von Organ- und Körperteilen, 20.000 für Organfunktionen und etwa 60.000 Namen für Krankheitsbezeichnungen. Die Aufgabe des Terminologieunterrichts ist es, sprachliche Hilfen anzubieten, die die Aneignung medizinischer Termini von der sprachlichen Seite her erleichtern und verbessern. Dieser Aufgabe ist auch das Lehrbuch von Katalin Fogarasi (2010) verpflichtet. In dem Lehrbuch schließen sich an die Darbietung des Lernstoffs (sprachliche Grundkenntnisse, Organsysteme mit Funktionsvorgängen und den wichtigsten anatomischen und klinischen Termini) stets Übungen an. Organsysteme werden während des Kurses eher in den Vorlesungen vorgestellt, sprachliche Grundkenntnisse sowie Übungen in den Seminaren.

3 Einführung in die Medizinische Fachsprache Deutsch

3.1 Rahmenbedingungen

Der Kurs Einführung in die Deutsche Medizinische Fachsprache dient dem Ausgleich unterschiedlicher Sprachniveaus der Studierenden und besteht aus zwei Modulen (Kurs 1 und Kurs 2). Diese fakultativen Kurse werden meistens von Medizinstudent*innen im ersten oder im zweiten Studienjahr gewählt. Die Kursteilnehmer*innen verfügen ggf. über sehr unterschiedliche Sprachkenntnisse aus der Grund- und Sekundarschule. Einige Kursteilnehmer*innen haben ein gehobenes Sprachniveau (B2–C1), mit dem sie komplexere Sachverhalte in der Fremdsprache verstehen und sich selbstständig ausdrücken können. Die Gemeinsamkeiten der Studierenden bestehen darin, dass sie bis jetzt noch keine Fachsprache gelernt haben. Das Ziel des Kurses ist es, angehende Ärzt*innen mit den Merkmalen der deutschen Sprache der Medizin- und Gesundheitswissenschaften und der dazugehörigen Literatur vertraut zu machen und sie auf Berufssprachprüfungen vorzubereiten.

3.2 Kursinhalte

Die Kurse bieten für Studierende die Möglichkeit, sich den Grundwortschatz der deutschen medizinischen Fachsprache, grammatische Strukturen und die Grundlagen der schriftlichen und mündlichen Fachtextgestaltung anzueignen bzw. intensiv zu üben. In dem durch das Team der Dozierenden erstellten Skriptum werden folgende Themen behandelt: Aufbau und Organisation von Krankenhäusern und Kliniken, medizinisches Personal, der menschliche Körper, die Ernährung, Organsysteme bzw. ihre Krankheiten, die Haut, Krankheitserreger, Untersuchungsmethoden, Medikamente. Jedes Kapitel beginnt mit einem aus dem Internet stammenden Fachtext. Direkt neben dem Text wird der Wortschatz auf Deutsch und auf Ungarisch angegeben. Zuerst wird der Text gelesen, die Studierenden versuchen ihn zu übersetzen. Danach werden textbezogene grammatische Übungen, Leseverstehen und Wortschatzübungen bearbeitet. Die traditionelle Methode der Fachtextverarbeitung wird durch Online-Übungen ergänzt, Quizlet, Kahoot und Padlet sind seit 2016 auch in das Unterrichten integriert. Diese Onlineplattformen werden auch als Warm-up-Aufgaben, in erster Linie jedoch zur Wortschatzentwicklung verwendet. Game-based-Learning nutzt den Effekt des Spaßes am Spiel und den Erfolgsmechanismus der sofortigen Belohnung, wodurch es viel vertiefteres Lernen und mehr Freude am Lernen gibt (Németh et al., 2021).

3.3 Methoden über den traditionellen Sprachunterricht hinaus

An der Medizinischen Fakultät der Universität Pécs etablierte sich in den letzten Jahren ein komplexes studentisches Peer-Tutor*innen-System zur Unterstützung der Lehre. Studentische Tutor*innen werden in mehreren Unterrichtsformen eingesetzt, so auch in den Einführungskursen, wo die heterogenen Vorkenntnisse der Kursteilnehmer*innen eine Herausforderung darstellen. Peergestütztes Lernen ist „ein Ansatz zur Förderung von Schülern mit heterogenen Leistungsvoraussetzungen“ (Streber, 2021, S. 35) und in dem Sinne eine optimale Lösung, um mit den unterschiedlichen Sprachniveaus der Studierenden effektiv umzugehen. Deutsche Medizinstudent*innen aus dem deutschsprachigen Studiengang unserer Fakultät unterstützen die Lehre, so haben die ungarischen Studierenden die Möglichkeit, schon in dieser Einführungsphase die deutsche medizinische Fachsprache direkt von Native Speaker*innen zu erlernen bzw. mit ihnen – auf ihre individuellen Bedürfnisse abgestimmt – in kleinen Gruppen zu üben. Die Arbeit der Peer-Gruppen wird durch die Kursleiter*innen koordiniert, die von den deutschen Studierenden nicht nur durch ihre Sprachkenntnisse, sondern auch durch ihr medizinisches Wissen bei der Vermittlung fachsprachlicher Inhalte unterstützt werden.

4 Zahnmedizinische Fachsprachenkurse

4.1 Rahmenbedingungen

Die fakultativen Kurse werden meistens von Zahnmedizin-Student*innen vor allem im ersten und zweiten Studienjahr gewählt, aber auch in höheren Semestern gibt es Interessierte. Die Motivation fürs Erlernen der deutschen Fachsprache Zahnmedizin ergibt sich bei den meisten Studierenden aus dem Wunsch, nach dem Abschluss vor allem im zu Ungarn naheliegenden Österreich oder an der Westgrenze Ungarns mit deutschsprachiger Klientel arbeiten zu können.

4.2 Inhalte

In der zahnmedizinischen Thematik liegt der Schwerpunkt auf der Aneignung des Fachwortschatzes und der mündlichen und schriftlichen Kommunikation mit Patient*innen oder Kolleg*innen. Grammatik wird nur „am Rande“, bei Bedarf wiederholt oder geübt, was vor allem am Zeitmangel liegt. Ein Kurs läuft über zwölf Wochen mit insgesamt 24 Unterrichtseinheiten (UE) und in diesem Zeitrahmen sollen in erster Linie Kommunikation und Wortschatzerweiterung gefördert werden. Die im Kurs behandelten Themen umfassen im Prinzip wichtige Grundbegriffe, Krankheitsbezeichnungen (Karies, Zahnfleischentzündung, Parodontitis), ihren Verlauf, die Beschreibung der Eingriffe und der nötigen Maßnahmen, beispielsweise Füllungsmaterialien, Wurzelkanalbehandlung, Zahnextraktion, Zahnersatz usw.

Die in den Kursen anzueignenden Fertigkeiten sind die, die auch in anderen Bereichen des DaF-Unterrichts entwickelt und eingeübt werden: Leseverstehen, Hörverstehen, schriftlicher Ausdruck, Übersetzen und mündliche Kommunikation ([Tab. 1](#)).

Schriftlicher Ausdruck	<i>Fallbericht</i> schreiben
Leseverstehen	<i>globales Verstehen</i> Vorbereitung eines Dialoges Informationen für eine Präsentation
	<i>selektives und detailliertes Verstehen</i> Suche nach Fachtermini Umformulierung des Textes selbständige Textbearbeitung
Übersetzen	aus dem Ungarischen <i>ins Deutsche</i>
	Vorbereitung auf die <i>PROFEX-Fachsprachenprüfung</i> Klärung <i>grammatischer Probleme</i>
Hörverstehen	<i>Videos</i> : sprachliche, fachliche und berufliche Weiterbildung

Mündliche Kommunikation	<i>Anweisungen an den Patienten</i> formulieren Zahnputztechnik Reinigen der Zahnspange oder des herausnehmbaren Implantates Zahnseide Ernährung nach einem Eingriff
	<i>Fragetechnik</i> allgemeine Beschwerden Zahnschmerzen Krankheiten Rückfragen Verständnisfragen

Tab. 1: Fertigkeiten und Unterrichtsschwerpunkte (eigene Darstellung)

Die häufigsten Aufgabentypen, die in den Stunden gemischt eingesetzt werden, sind: Lückentexte, richtig/falsch-Aufgaben, Multiple-Choice-Aufgaben, Übersetzungen und Dialoge. Als Texte und Hörmaterialien werden medizinische Online-Zeitschriften wie z. B. Apothekenumschau, die Webseite der kassenärztlichen Bundesvereinigung und Webseiten von Zahnärzt*innen verwendet.

4.3 Kommunikationslehre im Fachsprachenunterricht Zahnmedizin

Die Zahnärzt*innen-Patient*innen-Kommunikation unterscheidet sich von der Kommunikation in anderen medizinischen Fachbereichen, was einerseits damit zusammenhängt, dass die Patient*innen vor Zahnärzt*innen meistens große Angst haben. Andererseits werden Entscheidungen über die Eingriffe in der Zahnmedizin gemeinsam getroffen und im Zusammenhang damit die Patient*innen über die nötige Behandlung ausführlich informiert. Bei der Patient*innenaufklärung spielen die ästhetischen und finanziellen Aspekte eine wichtige Rolle, die Ärzt*innen müssen beispielsweise die Vor- und Nachteile des Füllungsmaterials, des Implantates und der Krone erklären. Neben der patient*innenengerechten Information nehmen die Überzeugung der Patient*innen bzw. der verbale Ausdruck von Empathie einen wichtigen Platz unter den zu vermittelnden sprachlich-kommunikativen Inhalten ein. Nur mit Empathie können das Angstgefühl und die Zweifel bekämpft werden und die Patient*innen über die effektivsten und kostengünstigsten Methoden oder Eingriffe informiert werden. Im Fachsprachenkurs werden die erwähnten sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten in Form von Rollenspielen, die auf authentischen Fallberichten basieren, vermittelt und dem jeweiligen Sprachniveau und den Kenntnissen der Studierenden angepasst.

Insgesamt können wir sagen, dass die zahnmedizinische Fachsprache einen großen Bereich der medizinischen Fachsprache abdeckt, genauso vielfältig unterrichtet werden kann wie die anderen medizinischen Fachgebiete und für diejenigen Studierenden, die mit deutschsprachigen Patient*innen arbeiten wollen, eine große Hilfe für die weitere Laufbahn bedeuten kann.

5 Simulationspatient*innen im Fachsprachenunterricht Medizin

5.1 Fachdidaktischer Hintergrund und Kurse

Für Studierende, die gute allgemeinsprachliche Deutschkenntnisse (B2–C1 nach GER) mitbringen bzw. schon mindestens einen Fachsprachenkurs Deutsch in unserem Institut belegt haben, werden die Kurse Anamneseerhebung auf Deutsch 1 und Anamneseerhebung auf Deutsch 2 mit jeweils 24 UE und einem flexiblen Einstieg entweder im Sommer- oder im Wintersemester angeboten. Im Kurs 1 werden Inhalte und Struktur der allgemeinen internistischen Anamnese vermittelt, darauf baut die Thematik des Kurses 2 mit spezifischen Anamnesen aus den medizinischen Bereichen Chirurgie, Gynäkologie, Dermatologie und Orthopädie auf. Beide Kurse wurden an der Schnittstelle von Fremdsprachenunterricht, Kommunikationslehre und Medizin durch eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von Fachsprachenlehrer*innen und Dozent*innen des Universitätsklinikums Pécs konzipiert und bereiten die Studierenden auf das Gespräch mit Patient*innen vor ([Tab.2](#)).

Kurs Anamneseerhebung 1	Kurs Anamneseerhebung 2
Inhalte	
<i>Allgemeine internistische Anamnese</i>	<i>Fachspezifische Anamnesen</i>
Sprachlich-kommunikative Lernziele	
Struktur der Anamneseerhebung	Struktur fachspezifischer Anamnesen
Fragen (offene und geschlossene Fragen)	WWSZ-Technik ¹
Hör- und Verstehenssignale	Partizipative Entscheidungsfindung
Kommunikative Höflichkeit	Patientengerechte Informationsvermittlung
Sprachlicher Ausdruck von Empathie	Ansprechen von heiklen Themen

Tab. 2: Kursinhalte und Lernziele (eigene Darstellung)

Im Fokus beider Kurse stehen Erstgespräche im Rahmen einer ärztlichen Anamneseerhebung in den unterschiedlichen klinischen Settings. Fachdidaktisch wird die Situation der ärztlichen Anamneseerhebung als eine Kette von sprachlich-kommunikativen Sprachhandlungen aufgefasst, die durch eine hohe Komplexität, eine große Anzahl von unterschiedlichen Sprachhandlungen und deren äußerst konventionalisierte Abfolge charakterisiert werden kann. In einer solchen Situation werden Sprach- und Fachwissen bzw. strategisch-pragmatische Kompetenzen gleichzeitig gefordert (Bardovi-Harlig, 2013; Havril, 2009). Vor diesem Hintergrund wurde die Szenarien-Methode ein grundlegendes Element unseres methodischen Zugangs in der Lehre der ärztlichen Anamneseerhebung auf Deutsch, wobei Aspekte der Situationsange-

1 Warten, Wiederholen, Spiegeln, Zusammenfassen.

messenheit und der Kohärenz bzw. der Beachtung gesellschaftlicher und kultureller Konventionen eine besondere Bedeutung beigemessen wird (Halász et al., 2021; Kuhn, 2018; Müller-Trapet, 2010).

5.2 Einsatz von Simulationspatient*innen in der Fachsprachenlehre

Nach der Vermittlung der zum ärztlichen Anamnesegespräch erforderlichen Fachsprachen- und Fachkenntnisse in zwölf UE des jeweiligen Kurses kommt es in der Lehre zum Einsatz von deutschsprachigen Simulationspatient*innen (SP).

Durch die Ressourcen des multikulturellen und multilingualen Umfeldes unserer Region und unserer Universität konnte 2019 ein Simulationspersonen-Programm in drei Sprachen – Ungarisch, Englisch und Deutsch – an unserer Fakultät ins Leben gerufen werden (Universität Pécs, Medizinische Fakultät, 2022). Die deutschsprachigen SP sind entweder Personen mit Muttersprache Deutsch oder Personen, die die deutsche Sprache auf einem C1–C2-Level beherrschen. Die SP werden in einem ersten Training in ihren Rollen und im Feedback-Geben trainiert. Danach nehmen sie am Anfang jedes Semesters an einer Fortbildung teil, bei der die erworbenen Grundkenntnisse vertieft werden. Im Rahmen dieser Fortbildungen werden gemeinsam mit den Dozent*innen auch bisherige Erfahrungen in der SP-Arbeit und der gesamte Lehrprozess reflektiert.

5.3 Unterrichtsgestaltung mit SP in der Fachsprachenlehre

Ein bedeutender Teil der Unterrichtsgestaltung erfolgt im Vorfeld der eigentlichen Unterrichtsstunde. Dozent*innen klären in einem Vorbereitungsgespräch mit der SP die Lernziele der Zielgruppe, die fachlichen und sprachlichen Schwerpunkte des aktuellen Unterrichts und in diesem Zusammenhang auch die Schwerpunkte des Feedbacks, auf die sich die SP nach dem Rollenspiel konzentrieren soll. Die SP bereitet sich dementsprechend vor und fokussiert sich auf die besprochenen Inhalte ihrer Rolle bzw. ihrer Feedback-Checkliste ([Tab. 3](#)).

Die Studierenden werden im Sinne der Flipped-Classroom-Methode auf das SP-Gespräch vorbereitet: Anamnesefragen (Fragenkatalog) und das Krankheitsbild der SP (Diagnostik, Therapie, Prognose) sollen aufgrund von online zur Verfügung gestellten Materialien vor dem Gespräch selbständig oder in Peer-Gruppen bearbeitet werden.

Die Unterrichtsstunde besteht aus zwei Teilen: dem Rollenspiel und der sogenannten Feedback-Runde. Am SP-Gespräch nimmt entweder ein Studierendenteam aus max. fünf Personen oder ein*e Student*in teil, denn aufgrund der klinischen Praxis sollen die Studierenden fähig sein, sowohl im Team als auch einzeln Patient*innen medizinisch und sprachlich korrekt zu befragen. Diejenigen, die am aktuellen Gespräch nicht teilnehmen, übernehmen die Beobachter*innenrolle und arbeiten mit einem Beobachtungsbogen, der – den aktuellen

Lernzielen entsprechend – max. drei oder vier Schwerpunkte aus der Checkliste beinhaltet (siehe [Tab. 3](#)).

Interaktion	
Beziehungsgestaltung	Begrüßung, eigene Vorstellung, Ziel des Gesprächs nennen
Verhalten	Professionalität, Respekt zeigen
Non-verbale Kommunikation	Augenkontakt, Körpersprache
Sprachgebrauch	Aussprache und Satzintonation Beeinträchtigung des Verständnisses durch sprachliche Fehler Rückfragen bei Verständigungsproblemen, Verständigungssignale Patient*innengerechte Sprache (vs. Fachjargon)
Gesprächsführung	Erkennbarer Leitfaden Anteil offener und geschlossener Fragen Ermutigung zur Erzählung Zusammenfassungen Aktives Zuhören Empathie

Tab. 3: Kategorien der Feedback-Checkliste (eigene Darstellung)

Auf das Rollenspiel folgt die Feedbackrunde, die mit einer Selbstreflexion der Person oder Personen beginnt, die die Befragung durchgeführt hat oder haben. Dabei werden richtig oder weniger richtig verwirklichte sprachlich-kommunikative und medizinische Ziele aus einer subjektiven Perspektive reflektiert. Dann erfolgt die „objektive“ Beurteilung der studentischen Leistung im Gespräch durch die SP, durch das Peer-Feedback und durch die*den Dozierende*n. Erfahrungsgemäß entsteht dabei zwischen den Teilnehmenden ein reger Austausch, dessen Lerneffekt von den Studierenden in ihren Feedbacks am Semesterende immer wieder betont wird.

Insgesamt etablierte sich die Arbeit mit SP im Fachsprachenunterricht durch ihre Authentizität und Realitätsnähe als eine sowohl von den Studierenden als auch von den Dozierenden anerkannte effektive Methode zur komplexen Entwicklung von Fach- und Sprachkenntnissen bzw. kommunikativer Kompetenz. Durch die Zusammenarbeit mit unseren deutschsprachigen SP konnten in einer grundsätzlich nicht muttersprachlichen Umgebung „Lernräume“ geschaffen werden, in denen Sprachlernende ihre Kompetenzen mithilfe von authentischen deutschsprachigen Simulationspersonen entwickeln können.

6 Fachsprachenprüfung PROFEX

6.1 Rahmenbedingungen und Zielgruppen

Die zweisprachige PROFEX-Fachsprachenprüfung kann als gemeinsame Zielvorgabe der belegten medizinischen Fachsprachenkurse dienen bzw. können durch sie die für den Universitätsabschluss nötigen sprachlichen Anforderungen erfüllt werden. Die Medizinstudent*innen wie auch Zahnmediziner*innen und Pharmazie-Studierenden müssen nämlich als Grundkriterium ihres Studiums an unserer Fakultät sowohl über eine staatlich anerkannte Sprachprüfung auf dem Niveau B2 als auch über eine medizinische Fachsprachenprüfung verfügen. Das im Jahre 2000 akkreditierte PROFEX-Prüfungszentrum erfüllt beide Kriterien und wurde extra zu diesem Outcome-Ziel eingerichtet, um das fachsprachliche Wissen von Fachleuten zu messen.

6.2 Sprachen, Niveaustufen und Inhalte

Die Niveaustufen der PROFEX-Fachsprachenprüfung wurden den Niveaustufen des GER (Europarat, 2001) angepasst. Demnach kann die Fachsprachenprüfung in zwei Sprachen (Deutsch und Englisch) und auf drei sprachlichen Niveaus (B1, B2 und C1) abgelegt werden. Circa 80 % der Studierenden ergreifen die Möglichkeit und legen die Fachsprachenprüfung auf dem Niveau B2 ab, jedoch wagen immer mehr Studierende, ihre „fachkundigen Sprachkenntnisse“ auf dem Niveau C1 zu testen.

Die belegten Fachsprachenkurse bereiten die fachsprachlichen Inhalte der einzelnen getesteten Skills vor. In der mündlichen Prüfung werden Hörverstehen und Sprechen getestet, indem die Studierenden mit der*m Prüfenden zwei Situationen als Fachleute aufführen müssen und eine Bildbeschreibung vornehmen (B1), eine Abbildung analysieren (B2) oder eine Präsentation halten (C1) müssen. Im schriftlichen Prüfungsteil werden Leseverstehen, Schreiben und Übersetzen gemessen. Sowohl die schriftlichen als auch die mündlichen Skills werden durch standardisierte Templates bzw. mündliche Inputs getestet.

Bei der Bewertung der mündlichen und auch der schriftlichen Leistungen gilt, dass mindestens 40 % bei jeder Teilaufgabe erreicht werden sollen, zum erfolgreichen Ausgang der Prüfung jedoch insgesamt 60 % der Gesamtleistung erforderlich sind. Teilprüfungen (schriftlich oder mündlich) können auch dann erfolgreich ausgehen, wenn die andere Teilprüfung kein erfolgreiches Ergebnis hatte.

7 Zusammenfassung

In unserem Beitrag haben wir didaktisch-methodische Ansätze und Kurse umrissen, mit denen die medizinische Fachsprache Deutsch an der Medizinischen Fakultät Pécs, Ungarn, vermittelt wird. Über den traditionellen Sprachunterricht hinaus sind Game-based-Learning, peerunterstütztes Lernen und das Simulationspersonen-Projekt unseres Instituts solche innovativen Methoden,

mit denen Herausforderungen des Fachsprachenunterrichtes im Hochschulwesen auch bei der neuen Generation angehender Mediziner*innen, Zahnmediziner*innen und Pharmazeut*innen gemeistert werden können und die Bedeutung der deutschen Sprache neben der Lingua franca Englisch bewahrt werden kann. Das Beherrschen der deutschen Sprache neben dem Englischen erhöht die Karrierechancen unserer Absolvent*innen sowohl in der akademischen Laufbahn als auch in der Praxis. Sie dabei zu unterstützen, bedeutet eine kontinuierliche Entwicklung unserer Lehre, Flexibilität und Offenheit für neue methodisch-didaktische Ansätze.

Literatur

- Bardovi-Harlig, K. (2013). Developing L2 pragmatics. *Language Learning*, 63 (Suppl. 1), 68–86. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2012.00738.x>
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen (GER)*. <https://www.europaeischer-referenzrahmen.de>
- Fogarasi, K. (2010). *Medizinische Terminologie. Die Fachsprache der Medizin in Theorie und Praxis*. Pécsi Tudományegyetem Általános Orvostudományi Kar.
- Halász, R. & Fogarasi, K. (2018). Arztbrieftexte im medizinischen Fachsprachenunterricht Deutsch. *Journal of Languages for Specific Purposes*, 5, 87–102. <http://jlsps.steconomicsoradea.ro/>
- Halász, R., Kránicz, R. & Hambuch, A. (2021). Die Besonderheiten der Diskurs-handlungen zwischen MedizinstudentIn und PatientIn. In M. Iakushevich, Y. Ilg & T. Schnedermann (Hrsg.), *Linguistik und Medizin. Sprachwissenschaftliche Zugänge und interdisziplinäre Perspektiven* (S. 51–70). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110688696-004>
- Havril, Á. G. (2009). *A szaknyelv térhódítása a felsőoktatásban (The Spread of ESP in Higher Education)* [Dissertation]. Pannonische Universität. https://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2010/Galibane_Havril_Agnes_dissertation.pdf
- Kuhn, C. (2018). Szenarien im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht: Planung, Unterrichtseinsatz, Assessment und Evaluation. *Die Unterrichts-praxis/Teaching German*, 51 (2), 175–190. <https://doi.org/10.1111/tger.12072>
- Müller-Trapet, J. (2010). Szenario-Technik im berufsorientierten Fremdsprachenunterricht. *KWW-Infobrief*, 2010 (3). <https://www.wirtschaftsdeutsch.de/lehrmaterialien/fachbeitrag-mueller-trapet-szenario.pdf>
- Németh, T., Csongor, A., Marek, E. & Hild, G. (2021). Gamification in languages for medical and healthcare purposes classes: The outcomes of a European survey. *Journal of Languages for Specific Purposes*, 8, 7–23. http://jlsps.steconomicsoradea.ro/archives/008/JLSP8_March2021.pdf#page=7
- PROFEX (o. D.). <https://profex.aok.pte.hu/en/what-profex>
- Streber, D. (2021). *Klassen erfolgreich führen: Guter Unterricht durch starke Lehrkräfte*. Kohlhammer.

- Universität Pécs, Medizinische Fakultät (2022). *Simulationspersonen-Programm*. <https://aok.pte.hu/de/egyseg/9989>
- Ylönen, S. (2015). Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung. *ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20 (1), 1–6. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/issue/25/info/>

Sprachliche Anforderungen des Pflegealltags und Bedarfe ausländischer Pflegekräfte – Erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt *Deutscherwerb im medizinischen Pflegekontext*

Slavica Stevanović

In kommunikationsstarken Berufen wie der Pflege ist die berufliche Handlungsfähigkeit eng an Sprachkenntnisse geknüpft. Entsprechend groß ist das Interesse an effizienten Methoden zur berufsbezogenen Deutschförderung. Als eine solche gilt seit den 2000er Jahren das Lernen mit Szenarien. Dieser Ansatz steht auch im Fokus des hier vorgestellten Projekts, das von den folgenden Annahmen ausgeht: a) Sprachaneignung für den Beruf gelingt am besten durch dialogisches Handeln, verbunden mit routinierten Praktiken bei der Arbeitsausübung; b) für die Förderung des sprachlichen Handelns eignen sich besonders möglichst authentische Szenarien aus der Arbeitspraxis. Der Beitrag präsentiert erste Einblicke in das der Studie zugrundeliegende eigens erstellte Korpus und zeigt dessen Potenziale für das berufsbezogene Deutschlernen auf.

1 Einleitung

Mit steigender Lebenserwartung der Gesellschaft und fortschreitender Alterung, aber auch als Folge des Ausbaus der sozialen Pflegeversicherung in Deutschland (Bonin et al., 2015, S. 9) steigt auch der Bedarf an Pflegedienstleistungen und an Pflegekräften, die diese anbieten. Zugleich sind in Deutschland auf dem Arbeitsmarkt für Fachkräfte in der Gesundheits- und Krankenpflege anhaltende Engpässe längst Realität (Bonin et al., 2015, S. 20–25). Diese beiden Faktoren, die zunehmende Bevölkerungsalterung und der Fachkräftemangel, führen seitens der Arbeitgebenden zu intensiveren Maßnahmen zur Personalgewinnung und -bindung, die sich beispielsweise in punktuellen innerbetrieblichen Angeboten zur Zweitsprachförderung für Beschäftigte mit Migrationshintergrund (Berg & Grünhage-Monetti, 2009, S. 7) oder in vermehrter Rekrutierung von Pflegefachpersonal aus dem Ausland zeigen (Bonin et al., 2015, S. 26–30).

2 Sprachkompetenz und der Pflegeberuf

Kommunikative Kompetenz bildet einen konstitutiven Teil der Pflegekompetenz (Abt-Zegelin & Schnell, 2005, S. 11). Das geht auch aus der Pflegeberufes-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflAPrV, 2018) hervor: *Kommunikation und Beratung personen- und situationsbezogen gestalten* ist einer von fünf Kompetenzbereichen des theoretischen und praktischen Unterrichts, auf welchen der drittstärkste Anteil an Stunden im Rahmen der Pflegeausbildung

entfällt (PflAPrV, 2018, Anlage 6 zu §1 Absatz 2 Nummer 1, §25). Folglich müssen ausländische Pflegekräfte, wenn sie ihren Beruf in Deutschland ausüben möchten, nicht nur über fundierte Fachkenntnisse verfügen, sondern auch die erforderlichen Deutschkenntnisse nachweisen. Je nach Bundesland sind für den Pflegeberuf deutsche Sprachkenntnisse auf dem GER-Niveau B1 oder B2 erwünscht oder sogar Voraussetzung für die Berufszulassung und Beschäftigung auf dem Fachkraftniveau (Braeseke & Bonin, 2016, S.259). Die Gesellschaft für Qualitätsmanagement in der Gesundheitsversorgung (GQM) setzt sich sogar für eine bundeseinheitliche Anhebung des geforderten Sprachniveaus für Pflegefachkräfte auf die GER-Kompetenzstufe C1 ein (Thomas & Hauss, 2020).

Mit der Erhöhung der Anzahl der aus dem Ausland rekrutierten Pflegekräfte stieg das Interesse an effektiven Sprachvermittlungsmethoden für den Beruf und parallel auch das Interesse der Wissenschaft an der „Arbeitsplatzkommunikation mit und unter Migrant/inn/en“, der lange „kaum Beachtung geschenkt“ wurde (Berg & Grünhage-Monetti, 2009, S.8). So konnten bereits viele neue Erkenntnisse zum Themenkomplex Sprachkompetenz und Pflegeberuf gewonnen werden. Die Forschungszugänge sind dabei recht heterogen: Im Fokus der Untersuchungen standen unterschiedliche Pflegedienste: Altenpflege (Fricke, 2006; Sachweh, 2000), ambulante Pflege (Hartung, 2018) oder häusliche Pflege (Matic, 2017) und auch verschiedene Teilbereiche der Pflegearbeit: Aufnahme- bzw. Erstgespräche (Lotz, 2000; Walther, 2001), Gespräche nach dem Frühstück bzw. vor dem letzten Schichtwechsel (Weinhold, 1997), bei der Morgenpflege (Posenau, 2014) oder der Übergabe des Dienstes (Oberzaucher, 2014). Auch bei der Datenlage zeigt sich ein uneinheitliches Bild: Als Datenmaterial dienten Interviews (Visel, 2017), Gesprächsbeobachtungsdaten (Darmann-Finck, 2000), Audio- (Sachweh, 2000) und Videoaufnahmen der Arbeitssituationen (Oberzaucher, 2014) und andere Texte, die beispielsweise von Pflegedienstleister*innen verwendet werden (Hartung, 2018). Es handelte sich um empirische Fallstudien (Amorocho, 2015), sprachbedarfsorientierte (Haider, 2010; Hartung, 2018), korpusbasierte und gesprächsanalytische Untersuchungen (Amorocho, 2015; Walther, 2001; Weinhold, 1997) oder auch um Ratgeber für Praxis und Ausbildung (Fricke, 2006; Herzig-Walch, 2009).

Es liegen zwar bereits Studien vor, die sprachliches Handeln der Pflegekräfte aus sprachwissenschaftlicher Perspektive untersuchen, jedoch ist ihre Zahl noch gering. Zudem konzentrieren sich nur wenige Untersuchungen auf authentische Kommunikation; viele analysieren eigene Erfahrungen, Beobachtungsdaten oder werten Interviews aus. Aufgrund der erwähnten Forschungsdesiderata stehen im Zentrum der hier vorzustellenden Studie Ausschnitte der authentischen Arbeitsplatzkommunikation in der Pflege. Der Fokus wird auf die Mündlichkeit (rezeptiv-produktiv) gelegt. Es wird ein Korpus aus ausgewählten pflegerischen Praxisanleitesituationen erstellt und linguistisch und didaktisch analysiert. Nachstehend wird das methodische Vorgehen der Studie vorgestellt.

3 Studie *Deutscherwerb im medizinischen Pflegekontext*

3.1 Methodisches Vorgehen

Die Annahme, dass sich ein authentischer und relevanter Input im Berufssprachkurs sowie kontextbezogene Sprachlernaktivitäten positiv auf den Ausbau der kommunikativen Handlungskompetenz in beruflichen Kontexten auswirken, hatte Konsequenzen für das methodische Vorgehen in der Studie.

- 1) Am Anfang standen die Identifikation von sprachlichen Mitteln, die für Deutschlernende in diesem beruflichen Kontext Relevanz besitzen, bzw. die Erfassung der sprachlich-kommunikativen Anforderungen bei der Berufsausübung. Es wurden Audioaufnahmen der mündlichen Interaktion während der Praxisanleitungen in der Pflege an zwei unterschiedlichen Kliniken erstellt. Dabei handelt es sich um Ausschnitte aus Praxisanleitungen (beispielsweise zu den Themen Mobilisation und Lagerung, Spritze verabreichen, Kompressionsverband anlegen u.ä.), in welchen pflegerische Interventionen beschrieben, angeleitet, angekündigt oder informierend sprachlich begleitet werden.
- 2) Die Aufnahmen wurden mittels inhaltlich-semantischer Transkription (nach Dresing & Pehl, 2018, angepasst) für die Analyse zugänglich gemacht.
- 3) Das auf diese Weise erstellte Korpus wurde zur Erleichterung der Rezeption orthografisch normalisiert. Der aktuelle Umfang der transkribierten Daten beträgt 28 815 Tokens (automatisch mit dem *CorpusExplorer* [Rüdiger, 2018] ermittelt), was einer Dauer von knapp vier Stunden Aufnahmen entspricht.
- 4) Das Korpus wurde automatisch nach Wortarten und Lemmata nach STTS (Deutsches Wortart-Tagset, im *CorpusExplorer* [Rüdiger, 2018] eingegliedert), annotiert; es erfolgte keine manuelle Korrektur der Annotation.
- 5) Die Analyse der Daten erfolgt korpusgesteuert (datengeleitet) und ist nicht primär quantitativ orientiert.

Bei der Beschreibung stehen sprachliche Phänomene im Mittelpunkt des Interesses. Folgende Fragen werden in der Studie an das Korpus gestellt:

- Welche sprachlichen Mittel kommen vor, wie ist ihre Verteilung und welche Schlüsse lassen sich daraus in Bezug auf die (lexikalische oder grammatikalische) Spezifik des Korpus respektive auf die Beschaffenheit der Sprache der Pflege ableiten?
- Mit welchen (berufsspezifischen oder fachspezifischen) Sprachhandlungen und Sprachstrukturen sind die im Korpus besprochenen Themen verknüpft?
- Sind sie im Sinne der GER-Niveaustufen graduierbar (Funk & Kuhn, 2021; Kuhn, 2014)?
- Welche auf dem authentischen Korpus basierenden Implikationen lassen sich für die Materialienherstellung/Erstellung von Szenarien formulieren?

3.2 Erste Einblicke in die Korpusdaten

Für die Beschreibung der Handlungen sind Verben ein wichtiger Teil des Wortschatzes. Daher wurden die *Verbvorkommnisse* im Korpus zuerst analysiert. Zum Zeitpunkt der Erstanalyse enthielt das Korpus insgesamt 545 unterschiedliche Verben. Da für Pflegekräfte mindestens das Sprachniveau B1 vorausgesetzt wird und auch die Pflegekräfte aus Brasilien, die an der Vorstudie des Projektes 2020 teilgenommen haben, auf diesem Niveau waren, wurden die im Korpus verwendeten Verben mit der Goethe-B1-Liste (Wortschatz zu der Deutschprüfung Zertifikat B1, Deutschprüfung für Jugendliche und Erwachsene) verglichen. Das Ergebnis des Vergleichs gestaltet sich wie folgt:

- 247 (45 %) Verben aus dem Korpus waren auch in der Goethe-B1-Liste enthalten;
- 14 (3 %) Verben kamen als Beispielsätze oder als Teil der Erklärungen vor, sind dabei aber entweder gar nicht oder in einer anderen Bedeutung in der Goethe-B1-Liste aufgeführt;
- 284 (52 %) Verben aus dem Korpus waren nicht in der Goethe-B1-Liste enthalten.

In einem zweiten Schritt wurden auch die *Substantivvorkommnisse* angeschaut. Das Korpus enthielt zum selben Zeitpunkt insgesamt 748 unterschiedliche Substantive und zusätzlich 29 Eigennamen, zu welchen beispielsweise auch Medikamentennamen gehören. Es erfolgte auch hier ein Vergleich mit der Goethe-B1-Liste mit dem Ergebnis:

- 246 (33 %) Substantive aus dem Korpus waren auch in der Goethe-B1-Liste enthalten;
- 13 (1,7 %) Substantive kamen im Text nur als Beispielsätze, als Teil der Erklärungen vor;
- 1 (0,1 %) Fremdwort (*Recapping*);
- 488 (65 %) Substantive waren nicht in der Goethe-B1-Liste enthalten.

Im darauffolgenden Schritt interessierte die *Syntagmatik der Verben*. An dieser Stelle wird exemplarisch das Verb *bekommen* und seine Verwendung im Korpus vorgestellt. Beim Verb *bekommen* handelt es sich um ein alltagssprachliches starkes Verb, das Akkusativergänzung fordert. Mit 23 Vorkommnissen im Korpus zeigte es, bei 545 unterschiedlichen Verben, eine relativ hohe Häufigkeit¹. Dies sind die Kontexte, in welchen *bekommen* im Korpus gebraucht wurde:

Einheiten: Die Frau X, die *bekommt* zum Frühstück heute *vier internationale Einheiten*.

Hämatome: Und wenn der Patient so *Hämatome bekommt*, hat man dann nicht richtig gespritzt, oder?

1 Das Dudenkorpus weist diesem Verb die Häufigkeitsklasse 4 von 5 aus; im DWDS ist die Häufigkeit 6 von 7 vermerkt.

Thrombose: Es ist wichtig, weil Sie hatten eine große OP, zum Beispiel, und damit Sie *keine Thrombose bekommen*, die Spritze.

Zugang: Vermutlich hat er *einen Zugang* schon *bekommen*. Wie wenn Sie so *einen Zugang bekommen haben*, oder wie eine Blutabnahme.

Weitere Objekt-Vorkommnisse im Korpus:

es, Antithrombose-/Thrombose-Spritze, Injektion, Spritze, Clexane, Marcumar, Heparin, Medikament, Tablette, Antikoagulation, keine Thrombose, (neue) Hüfte, Einwilligung.

Nachdem sich im Korpus bei der Verwendung dieses Verbs fachspezifische Kontexte erst durch die Wahl der Objekte ergeben haben, wurde in der DWDS²-Datenbank das Wortprofil von *bekommen* mit seinen frequentesten Objekten abgefragt. Die Ergebnisse der Abfrage sind in der [Abbildung 1](#) zu sehen. Es handelt sich oft um Objekte aus der Alltagssprache, die eine ähnliche Leseart des Verbs erlauben (etwa *in den Besitz von etwas kommen* oder *etwas empfangen*).

hat Akk./Dativ-Objekt ↓ ↗ ^a	logDice ↓ ^a	Freq. ↓ ^a
1. Geld	8.8	35440 ^
2. Chance	8.3	17800
3. Zuschlag	8.3	9588
4. Unterstützung	8.1	13036
5. Problem	7.7	15984
6. Antwort	7.7	9322
7. Auftrag	7.6	7829
8. Euro	7.5	23335
9. Job	7.4	6770
10. Eindruck	7.4	6563
11. Kind	7.3	17414 v

Abb. 1: DWDS Wortprofil ‚bekommen‘: Akk./Dativ-Objekt

Bei grammis (Leibniz-Institut für Deutsche Sprache) werden neben diesen beiden weitere 16 Lesearten von *bekommen* aufgeführt. Um Deutschlernende an diese differenzierten Lesearten heranzuführen, vor allem an diejenigen, die sie für die Berufsausübung täglich benötigen (beispielsweise *etwas verabreicht erhalten*), würde sich empfehlen, mit relevanten Beispielen aus der Praxis zu arbeiten und die einzelnen Bedeutungsnuancen auf diese Weise zu verdeutlichen: *Geld bekommen* bedeutet etwas anderes als *Hämatome* oder *eine Thrombose bekommen*. Auch darin liegt das Potenzial der korpusbasierten Arbeit mit den authentischen Sprachbeispielen.

² Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache.

3.3 Erstes Zwischenfazit

Mit unterschiedlichen Verfahren wurde bereits versucht, den minimalen Wortschatzumfang zu bestimmen. So wurde beispielsweise mittels Häufigkeitsverfahren ermittelt, dass für einfache Gespräche auf Deutsch bereits 2.000 Wörter und für ein „minimales Verständnis von Bestseller-Literatur“ (Tschirner, 2019, S. 100) 3.000 Wörter genügen würden. Empirische und pragmatisch-orientierte Studien kommen zu ähnlichen Ergebnissen, für das B1-Niveau wird beispielsweise ein Umfang von ca. 3.000 Wörtern vorausgesetzt (Tschirner, 2019, S. 101). Was den Wortschatzumfang betrifft, gibt es hier also keine großen Unterschiede. Kritik gibt es seitens Tschirner (2019) in Bezug auf die Auswahl des Wortschatzes für die Bestimmung der Sprachniveaus bei *Profile Deutsch* (Glaboniat et al., 2005) bzw. für die Listen des Goethe-Instituts: Pragmatische Verfahren berücksichtigten bei der Erstellung von relevanten Wortlisten nicht ausreichend die Sprachstatistik, sondern orientierten sich eher an dem Expert*innenwissen und den kommunikations- und situationsbedingten Bedarfen (Tschirner, 2019, S. 102). Entsprechend erklären sich auch die inhaltlichen Abweichungen zwischen den Wortschatzlisten, die nach diesen beiden Prinzipien erstellt wurden: Ein Vergleich ergab, dass 33,4 % der B1-Liste des Goethe-Instituts nicht zu den 3.500 häufigsten Wörtern des Deutschen gehören, bzw. andersherum, dass 38,5 % der häufigsten 3.500 Wörter nicht in der B1-Liste enthalten sind (Tschirner, 2019, S. 101). Auf die Frage, warum diese häufigen Wörter in der Goethe-Liste fehlen, stellt Tschirner (2019, S. 102–104) die Vermutung an, dass dies an deren bildungs- und schriftsprachlichen Ausrichtung liege. Die pragmatischen Ansätze hätten vor allem die produktiven Kompetenzen in der gesprochenen Alltagssprache im Blick, während es bei den häufigkeitsorientierten Ansätzen eher um die bildungssprachlichen rezeptiven Kompetenzen gehe. Je nach Zielgruppe und der sprachlichen Domäne können jedoch, so Tschirner (2019, S. 104), beide Ansätze ihre Berechtigung haben: Für erwachsene Lernende kann sich für die Bewältigung des Alltags ein pragmatischer Ansatz eignen, während für bildungssprachliche Kontexte ein korpuslinguistischer und frequenzbasierter Ansatz zielführender wäre.

Was bedeutet das aber für erwachsene Zweitsprachlernende, die berufssprachliche Kommunikation im Alltag oder auch die Ausbildungssituationen meistern müssen, in welchen sowohl rezeptive als auch produktive Fähigkeiten mündlich wie schriftlich auf einem alltagssprachlichen *und* fachlichen Niveau gefragt sind? Welchen Wortschatz benötigen sie? Und lässt sich dieser besser mittels pragmatischer oder korpusbasierter Zugänge ermitteln?

Berufssprachliche Kommunikation wird als auf einem Kontinuum zwischen der informellen Allgemeinsprache und der formellen Berufs- und Bildungssprache befindlich eingestuft, sie weist Merkmale verschiedener Register auf (Efing, 2014; Niederhaus, 2022). Die fließenden Übergänge zwischen den verschiedenen Registern lassen sich auch bei den Praxisanleitesituationen in der Pflege beobachten. Trotz des fachlichen Kontextes und des institutionellen und formellen Rahmens ist die Nähe zur konzeptionellen Mündlichkeit (Koch &

Oesterreicher, 1985), die sich nicht zuletzt aus dem mündlichen Medium der Anleitesituationen ergibt, größer als zur konzeptionellen Schriftlichkeit. Bleibt man bei den beiden bereits angesprochenen Wortarten, den Verben und den Substantiven, zeigt sich folgendes Bild: Nur ca. ein Drittel der Verben sind sog. Simplicia wie *atmen, bleiben, bluten, danken, decken, fragen, fühlen, geben, gehen, heißen, helfen, hören, jucken, lagern, legen, machen, reiben, sagen, schlafen, schlucken, setzen, sprühen, tupfen, warten, zeigen*. Zwei Drittel der Verben im Korpus sind abgeleitet.

Das Korpus weist Verben auf, die bildungssprachlich und/oder fachsprachlich konnotiert sind wie beispielsweise Verben, die mit dem Suffix *-ieren* (ca. 7 %) gebildet sind, beispielsweise *desinfizieren, fixieren, infizieren, inspizieren, injizieren, kontrahieren, komprimieren, positionieren, resultieren, rotieren, stabilisieren*. Genauso häufig sind Verben, die mit adverbialen Verbparkeln gebildet und dem umgangssprachlichen Register näher sind, beispielsweise *draufdrücken, draufkleben, drinstehen, drüberwickeln, reingreifen, reinpiksen, reinklemmen*. Ebenso sind die eher umgangssprachlichen pleonastischen Lokalisierungsstrukturen als Kombination aus Verben und lokalen Partikeln anzutreffen: *drücke ich ... auf den Stempel ... drauf; steht auf der Leitlinie nicht drauf; auf unser Tablett draufstellen; da sind ja Rückfetter drin in dem Desinfektionsmittel* usw. Diesen formal gesehen redundanten Konstruktionen wird schon im Erstspracherwerb „eine wichtige systemstabilisierende Brückenfunktion“ (Bryant & Rinker, 2021, S. 105) zugeschrieben. Auch in den Anleitesituationen sorgen solche Konstruktionen dafür, dass Inhalte im Redefluss deutlicher wahrgenommen, behalten und dadurch besser verstanden werden.

Ähnlich gestaltet sich die Verteilung in Bezug auf die verwendeten Substantive im Korpus. Was die Wortbildung betrifft, sind noch weniger Simplicia (ca. 15 %) vorhanden, beispielsweise *Beuge, Brett, Daumen, Ferse, Hüfte, Kante, Maß, Rumpf, Stich, Stirn, Wade, Watte, Zeh*. Alle anderen Substantive sind Ableitungen (wie *Abwurf, Aufsatz, Bettchen, Entzündung, Fixierung, Gerinnung, Lagerung, Lähmung, Rötung, Schieber, Sprüher, Verschluss*) oder Komposita (wie *Abwurfbehälter, Arbeitsfläche, Artanordnung, Bettenwagen, Bettgitter, Desinfektionsmittel, Einmalhandschuh, Fertigspritze, Fußsohle, Hautdesinfektionsmittel, Kopfkontrolle, Patientenzimmer, Schlafanzughose*). Hinsichtlich der vertikalen Schichtung (Efing, 2014) ist in Bezug auf die bei den Praxisanleitungen verwendeten Substantive folgendes Verhältnis festzustellen: Es kommen nur wenige Substantive vor, die dem umgangssprachlichen Register zuzurechnen sind (wie *Gewurschtel, Klo, Po, Piks*). Dafür fallen neben den aus dem anatomischen Bereich stammenden Benennungen von Körperteilen, die auch im Alltagssprachlichen Register enthalten sind (wie *Bauch, Becken, Bein, Daumen, Ferse, Fußgelenk, Gelenk, Gesäß, Hüfte, Kinn, Kniegelenk, Kreuz, Oberarm, Oberschenkel, Rumpf, Stirn, Taille, Zeh*), viele medizinische Fachwörter auf (wie *Antithrombosespritze, Applikationsart, Aspirationsgefahr, Atemfrequenz, Beugemuskulatur, Blutzirkulation, Druckverband, Einmalkanüle, Gerinnungsfähigkeit, Hüftstreckungskontraktur, Injektionskanüle, Kanülenabwurfbehälter, Kontrakturenprophylaxe* usw.).

Die vorläufigen Ergebnisse der Erstauswertung der Korpusdaten können wie folgt zusammengefasst werden: Beim Wortschatz ergab sich ein Unterschied zwischen den Verben und Substantiven in Bezug auf die Wortbildung und das Verhältnis Alltagswortschatz – Fachwortschatz: Bei den Verben überwiegen im Vergleich zu den Simplizia abgeleitete Verben. Was ihre Semantik betrifft, sind sie weniger fachspezifisch als Substantive: Erst aus der Verbindung transitiver Verben mit Objekten lässt sich das medizinische Berufsfeld erahnen; dies wurde am Beispiel des Verbs *bekommen* exemplarisch gezeigt. Bei den Substantiven überwiegen mit einem noch deutlicheren Verhältnis abgeleitete und zusammengesetzte Formen, ihre Fachspezifik ist eindeutiger als die der Verben.

Viele Präfix- und Partikelverbildungen, abgeleitete Substantive sowie Komposita erscheinen in der Goethe-B1-Liste nicht, da diese auf die Aufnahme von Ableitungen und Komposita weitgehend verzichtet. Auch die hohe fachsprachliche Spezifik vieler Substantive leistet eine weitere diesbezügliche Erklärung.

Was die Verfahren betrifft, mit welchen der Wortschatz für berufliche Kontexte am besten ermittelt werden soll, scheint eine Kombination aus pragmatischen (themen-, kommunikations- und situationsorientierten) und korpusbasierten Verfahren am geeignetsten zu sein.

4 Ansätze für die Praxis

Wenn man im kommunikativen Fremdsprachenunterricht mit Aufgaben aus dem Leben (bzw. aus dem Arbeitsalltag) arbeitet, die „reale Sprachverwendung nachahmen und sich am realen Sprachhandeln orientieren“ (Funk, 2017, S. 69), kann sich dies fördernd und motivierend auf die Aneignung der Sprache auswirken und zu besseren Lernergebnissen beitragen. Die Arbeit mit Szenarien wird als ein solcher, vielversprechender Ansatz gesehen, der die wichtigen Kriterien für einen effizienten Zweitsprachunterricht für den Beruf erfüllen kann: Ausrichtung an relevanten, für die Lernenden bedeutsamen Themen und Aufgaben, Bezug zur Erfahrungswelt der Lernenden, Authentizität, Bedarfs-, Handlungs-, Kommunikations- und Interaktionsorientierung (BAMF, 2021; Sass, 2022; Svet, 2019). Die Kommunikationssituationen simulieren Sprachhandlungen, die auch in der Realität vorkommen können, die handlungsbezogenen Aufgaben haben einen wirklichkeitsnahen Hintergrund und die Rollen im Szenario werden anhand von im Vorfeld erstellten Analysen der Arbeits- und Lebenswelt der Lernenden festgelegt (Sass & Eilert-Ebke, 2014, S. 6). Entsprechend sieht Grünhage-Monetti Szenarien als „das zentrale Bindeglied zwischen Sprachbedarfsanalyse(n) und Sprachunterricht“, da sie die „Grundlage für die Konzeptionierung von Kursen und für die Ausarbeitung von Grob- und Feinlernzielen“ bieten (Grünhage-Monetti, 2000, S. 17). Auch in *Profile Deutsch* (Glaboniat et al., 2005) werden Szenarien und Kann-Beschreibungen als Basis eines handlungsorientierten Unterrichts genannt und zuletzt auch vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF, 2021) für den Einsatz empfohlen.

Aus diesem Grund stehen möglichst authentische Szenarien aus der Arbeitspraxis im Fokus dieser Studie. Im Folgenden wird am Beispiel „Subkutane Injektion verabreichen“ (Tab.2) gezeigt, wie man schrittweise anhand authentischer Aufnahmen sprachliche Mittel für die Szenarien erarbeiten kann (siehe auch die Vorgehensweise bei Hartung, 2018). Es wird deutlich, dass ein Szenario aus mehreren einzelnen Handlungsschritten besteht, ebenso, dass es je nach Perspektive unterschiedliche Strukturen braucht, um sie zu verbalisieren. Die Opposition rezeptiv vs. produktiv kann anhand der Leistung, die ausländische Pflegekräfte erbringen müssen, verdeutlicht werden: Zum einen müssen sie verstehen, was Praxisanleiter*innen ihnen erklären, welche Arbeitsauforderung sie ihnen (beispielsweise im Imperativ) erteilen; dann müssen sie deren Wortlaut in eine andere Form übertragen, um die Patient*innen zu informieren bzw. um die Handlung sprachlich zu begleiten. Manche Praxisanleiter*innen leiten in der Perspektive der ersten Person Singular an, andere sprechen die Pflegekräfte direkt an, duzen oder siezen sie bei den Praxisanleitungen, verwenden einen unpersönlichen Stil beispielsweise unter Gebrauch von Infinitiven, sodass es dadurch zu unterschiedlichen Formulierungen in den Zeilen und Spalten kommt. Die Tabelle ist nicht vollständig, auch nicht durchgehend für beide Perspektiven ausgefüllt, da sie nur Originalbelege aus dem Korpus enthält und nicht alle Schritte von beiden Seiten, der Praxisanleitung und der Pflegekraft, versprachlicht wurden. Die anschließende Erarbeitung und Einübung des Wortschatzes für die Durchführung der Szenarien kann anfangs mit mehrgliedrigen Einheiten als *chunks* (Handwerker & Madlener, 2009; Kuhn, 2014) erfolgen: *das Medikament verabreichen, den Patienten informieren, die Hautfalte greifen, im N-Grad-Winkel, zwischen Daumen und Zeigefinger* usw.

	Sprachstruktur (Beispiele)	
Handlungsschritt	Als Anleitung für die Handlungsausübung (auch während der Ausbildung)	Als Patient*innen-information
Subkutane Injektion verabreichen	Imperativ: <i>Verabreichen Sie das Medikament.</i>	Futur I/Final-Satz mit <i>um ... zu</i> : <i>(...) werde (...) verabreichen. (... ich komme jetzt, um Ihnen (...) zu verabreichen.</i>
Patient*in informieren	Imperativ: <i>Informieren Sie den Patienten, warum er das Medikament braucht.</i>	Konjunktiv II/Finalsatz: <i>(...) ich würde Ihnen die (...) Spritze verabreichen (... damit Sie keine Thrombose bekommen/kriegen/entwickeln.</i>

	Sprachstruktur (Beispiele)	
Handlungsschritt	Als Anleitung für die Handlungsausübung (auch während der Ausbildung)	Als Patient*innen-information
Einverständnis einholen	Imperativ/Präsens mit Modalverb + Indirekter Fragesatz mit <i>ob</i> : <i>Bitten Sie den Patienten um sein Einverständnis. Sie müssen den Patienten fragen, ob er einverstanden ist.</i>	Fragesatz (mit/ohne Modalverb, Verberststellung): <i>Sind Sie einverstanden? Ist es okay für Sie? Ist das für Sie in Ordnung? Darf ich das machen?</i>
Einstichstelle auswählen	Imperativ/Fragesatz (W-Fragesatz, Verbzweitstellung): <i>Wählen Sie eine geeignete Einstichstelle aus. Wo spritzen Sie (bei dem Patienten)/stechen Sie hin?</i>	Fragesatz (W-Fragesatz, Verbzweit- od. Verberststellung): <i>Wo möchten Sie die Spritze bekommen – im Unterbauch oder Oberschenkel? Möchten Sie die Spritze gern in den Bauch oder in den Oberschenkel haben?</i>
Hautfalte greifen	Imperativ/Präsens: <i>Machen Sie/Greifen Sie eine Hautfalte. Genau, jetzt nimmst du die Hautfalte zwischen Daumen und Zeigefinger, und jetzt gehst du im fünfundvierzig Grad-Winkel rein.</i>	
Patient*in warnen	Imperativ: <i>Geben Sie nochmal einen Hinweis, dass jetzt der Stich kommt.</i>	Präsens: <i>So, Frau X, nicht erschrecken, es stupft einmal.</i>
im N-Grad-Winkel einstechen	Imperativ: <i>Schauen oder achten Sie drauf, dass Sie im Neunzig-Grad-Winkel (zügig) einstechen.</i>	Präsens: <i>So, ich steche im Neunzig-Grad-Winkel ein.</i>

Tab. 1: Subkutane Injektion verabreichen: Handlungsschritte (Auswahl) und sprachliche Mittel (eigene Darstellung)

5 Resümee

Korpusbasierte Untersuchungen wie die vorliegende bieten Einblicke in die Fachsprachlichkeit beruflicher Kommunikation. So ist eine der Intentionen der Studie, durch die Erfassung sprachlich-kommunikativer Anforderungen einen Beitrag zur Beantwortung der Frage zu leisten, was zur Sprache der Pflege gehört und ob es sie – disziplinär gesehen – gibt (Brünner, 1997; Bürki, 1997). Erste Einblicke in das Korpus haben bereits auf ein paar Besonderheiten der Sprache der Praxisanleitungen in der Pflege verwiesen (Zwischenfazit), die mit einer breiteren Datenbasis noch überprüft werden sollen. Die große Diskrepanz, die sich aus dem Vergleich des Teilwortschatzes aus dem eigenen Korpus mit der Goethe-B1-Liste ergab (über 50 % der Verben und 65 % der Substantive, die für die Beschreibung der aufgenommenen Anleitesituationen verwendet wurden, kamen in der Goethe-B1-Liste nicht vor), kann zugleich auch als Bestätigung der Feststellung von Kuhn (2014, S. 230) gesehen werden, dass sich

Migrantinnen und Migranten [...] in der Praxis mit sprachlichen Anforderungen konfrontiert [sehen], auf die sie ggf. durch Sprachkurse nicht vorbereitet sind, da sich diese in der Regel an den GER-Sprachniveaus orientieren und nur Sprachhandlungen, Grammatik etc. auf einem Niveau thematisieren.

Die Ergebnisse weiterer Untersuchungen (Funk & Kuhn, 2021) bestätigen, dass authentische sprachlich-kommunikative berufliche Handlungen in den realen Situationen auf unterschiedlichen GER-Niveaus stattfinden. Die Niveaustufen, obwohl sie für die Ausübung von bestimmten Berufen vorausgesetzt werden, lassen noch „keine gesicherten Aussagen über die tatsächliche sprachlich-kommunikative Handlungsfähigkeit am Arbeitsplatz“ (Kuhn, 2014, S. 231) zu. Mit anderen Worten: Pflegekräfte, die einen Sprachkurs auf dem B1-Niveau besucht und den Test bestanden haben, kämen zwar mit der verwendeten Grammatik in den Anleitesituationen voraussichtlich gut aus, nicht aber mit dem Großteil des Wortschatzes, da dieser in den allgemeinsprachlichen Kursen nicht gelernt worden sei. Geht man davon aus, dass mindestens 90 % der Wörter eines mündlichen oder schriftlichen Textes zu dessen Verständnis bekannt sein müssen, sowie 97 % und mehr zu deren Erschließung aus dem Kontext (Tschirner, 2019, S. 106–107), zeigt sich, dass allgemeinsprachliche Lernangebote nur bis zu einem bestimmten Grad auf die Berufsausübung in einer Fremdsprache vorbereiten. Für einen wirksamen (Zweit-)Sprachunterricht bedarf es spezifischer Sprachkurse, die auf die Bedürfnisse der Lernenden und die Bedarfe des Berufes angepasst sind. Diese sollten

die Lernenden in die Lage versetzen, Sprache als Mittel der Interaktion in bestimmten sozialen Umfeldern wie dem Arbeitsplatz und für bestimmte soziale Zwecke zu verstehen und zu verwenden. (Grünhage-Monetti, 2005, S. 14)

Eine weitere Intention dieser Studie ist entsprechend, nicht nur die Sprache der Pflege empirisch (er)fassbar zu machen, sondern auch eine fundierte Grundlage für die Entwicklung von passgenaueren Lernmaterialien und eine den Anforderungen des Berufs angemessenere Sprachvermittlung (Settelmeyer,

2017, S.288) zu schaffen. Methodisch wird im Szenario-Ansatz, angereichert mit Aufgaben und Sprache aus der authentischen beruflichen Kommunikation, ein großes Potenzial gesehen.

In diesem Beitrag konnten lediglich erste Einblicke in die Korpusdaten gegeben und keine der gestellten Forschungsfragen abschließend beantwortet werden, da sich die Datenlage mit der Erweiterung des (sich noch im Aufbau befindenden) Korpus verändern kann. Für eine empirisch gesicherte Beschreibung der Pflegesprache und somit der Anforderungen an Pflegekräfte sind weitere Studien nötig, damit neue Erkenntnisse und „an der Realität orientierte Grundlagen zur Entwicklung der dringend benötigten berufsbezogenen, handlungsorientierten, interkulturellen Sprachkurse“ (Hartung, 2018, S.79) gewonnen werden.

Literatur

- Abt-Zegelin, A. & Schnell, M. (Hrsg.) (2005). *Sprache und Pflege*. Verlag Hans Huber, Hogrefe AG.
- Amorocho, S. (2015). Pflege goes DaZ: Zum sprachlichen Handeln in mündlichen Prüfungen der Altenpflege. In H. Rösch & J. Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerb und Didaktik: Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“*, 2014 (S.215–229). Fillibach bei Klett.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (Hrsg.) (2021). *Konzept für einen Spezialkurs „Gesundheitsfachberufe“ zur berufssprachlichen Vorbereitung B2 im Kontext der Anerkennung von beruflichen Abschlüssen im Rahmen der bundesweiten berufsbezogenen Deutschsprachförderung nach §45a Aufenthaltsgesetz*. IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm Integration durch Qualifizierung.
- bekommen II. In Leibniz-Institut für Deutsche Sprache, *„Wörterbuch zur Verbalvalenz“*. *Grammatisches Informationssystem grammis*. <https://grammis.ids-mannheim.de/verbalenz/400373>
- Berg, W. & Grünhage-Monetti, M. (2009). „Zur Integration gehört Spaß, Witz, Ironie, 'ne Sprache, die Firmensprache“. Sprachlich-kommunikative Anforderungen am Arbeitsplatz. *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)*, 4, 7–20.
- Bonin, H., Braeseke, G. & Ganserer, A. (2015). *Internationale Fachkräfterekrutierung in der deutschen Pflegebranche. Chancen und Hemmnisse aus Sicht der Einrichtungen*. Bertelsmann Stiftung.
- Braeseke, G. & Bonin, H. (2016). Internationale Fachkräfte in der Pflege. In K. Jacobs, A. Kuhlmei, S. Greß, J. Klauber & A. Schwinger (Hrsg.), *Pflege-Report 2016, Schwerpunkt: Die Pflegenden im Fokus* (S.245–261). Schattauer.
- Brünner, G. (1997). Fachsprache, berufliche Kommunikation und Professionalisierung der Pflege. In A. Zegelin (Hrsg.), *Sprache und Pflege* (S.37–47). Ullstein Mosby.
- Bryant, D. & Rinker, T. (2021). *Der Erwerb des Deutschen im Kontext von Mehrsprachigkeit*. Narr Studienbücher.

- Bürki, C. O. (1997). Pflegesprache – gibt es sie?. In A. Zegelin (Hrsg.), *Sprache und Pflege* (S. 23–36). Ullstein Mosby.
- Darmann-Finck, I. (2000). *Kommunikative Kompetenz in der Pflege. Ein pflege-didaktisches Konzept auf der Basis einer qualitativen Analyse der pflegerischen Kommunikation*. Kohlhammer.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview. Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.
- Dudenkorpus, Worthäufigkeit. <https://www.duden.de/hilfe/haeufigkeit>
- DWDS-Wortprofil für „bekommen“, erstellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. <https://www.dwds.de/wp/?q=bekommen>
- Efing, C. (2014). Berufssprache & Co.: Berufsrelevante Register in der Fremdsprache. Ein varietätenlinguistischer Zugang zum berufsbezogenen DaF-Unterricht. *InfoDaF*, 41 (4), 414–441.
- Fricke, S. (2006). *Kommunikation in der Altenpflege: eine Fallstudie und ein Kommunikationstraining*. Bielefeld University.
- Funk, H. (2017). Was heißt *Time on task*? Oder: Warum übt man ausgerechnet im Fremdsprachenunterricht oft nicht das, was man am Ende können soll? In E. Burwitz-Melzer, F. G. Königs, C. Riemer & L. Schmelter (Hrsg.), *Üben und Übungen beim Fremdsprachenlernen. Perspektiven und Konzepte für Unterricht und Forschung. Arbeitspapiere der 36. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (S. 62–76). Narr Francke.
- Funk, H. & Kuhn, C. (2021). Die GER-Niveaustufen als normative Zulassungskriterien – zur Problematik des B2-Kriteriums am Beispiel der Pflegeberufe. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 50 (2), 53–68.
- Glaboniat, M., Müller, M., Rusch, P., Schmitz, H. & Wertenschlag, L. (2005). *Profile Deutsch: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen*. Langenscheidt.
- Grünhage-Monetti, M. (2000). *Bericht Odysseus – Zweitsprache am Arbeitsplatz – Sprachbedarfe und -bedürfnisse von Arbeitsmigrant/innen: Konzepte des Sprachlernens im berufsbezogenen Kontext*. ECML/CELV. <http://archive.ecml.at/documents/reports/ws200005g.pdf>
- Grünhage-Monetti, M. (2005). TRIM theoretical framework: Language as social practice. In M. Grünhage-Monetti, C. Holland & P. Szablewski-Çavuş (Hrsg.), *TRIM Training for the integration of migrant and ethnic workers into the labour market and the local community* (S. 12–28). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- Haider, B. (2010). *Deutsch in der Gesundheits- und Krankenpflege. Eine kritische Sprachbedarfsforschung vor dem Hintergrund der Nostrifikation*. facultas wuv.
- Handwerker, B. & Madlener, K. (2009). *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Hartung, N. (2018). *Berufsbezogene Deutschkenntnisse und inter- bzw. transkulturelle Kompetenzen in der ambulanten Pflege* [Dissertation]. Technische Universität Berlin.

- Herzig-Walch, G. (2009). *Kommunikation in der Pflege. Ein Ansatz zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenz von Pflegepersonal*. kassel university press.
- 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.
- Kuhn, C. (2014). Deutsch am Arbeitsplatz (DaA) – Ergebnisse einer Studie zu sprachlich-kommunikativen Anforderungen im Betrieb als Grundlage einer organisationsbezogenen Zweitsprachenförderung. In N. Mackus & J. Möhring (Hrsg.), *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. 38. Jahrestagung des Fachverbandes DaF, Universität Leipzig* (S. 227–237). Universitätsverlag Göttingen.
- Lotz, M. (2000). *Zur Sprache der Angst. Eine Studie zur Interaktion im pflegerischen Aufnahmegespräch*. Mabuse.
- Matic, I. (2017). *Mehrsprachigkeit und Verstehen. Eine gesprächsanalytische Untersuchung mehrsprachiger Pflegeinteraktionen im Kontext der Schweizer Spitzex* [Dissertation]. Universität Zürich.
- Niederhaus, C. (2022). *Deutsch für den Beruf. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Oberzaucher, F. (2014). *Übergabegespräche im Krankenhaus. Eine Interaktionsanalyse und deren Implikationen für die Praxis*. Lucius & Lucius.
- Pflegeberufe-Ausbildungs- und -Prüfungsverordnung (PflAPrV) vom 2. Oktober 2018* (BGBl. I S. 1572). Geändert durch Art. 10 G v. 19. 5. 2020 I 1018. <https://www.gesetze-im-internet.de/pflaprv/BJNR157200018.html>
- Posenau, A. (2014). *Analyse der Kommunikation zwischen dementen Bewohnern und dem Pflegepersonal während der Morgenpflege im Altenheim*. Verlag für Gesprächsforschung.
- Rüdiger, J. O. (2018). *CorpusExplorer. Version 2.0*. Universität Kassel – Universität Siegen. <http://corpusexplorer.de>
- Sachweh, S. (2000). „Schätzle, hinsitze!“ *Kommunikation in der Altenpflege*. Peter Lang.
- Sass, A. (2022). Mit Szenarien zur sprachlichen Handlungsfähigkeit im Beruf. In D. Bryant & A. L. Zepter (Hrsg.), *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch* (S. 340–354). Narr Francke.
- Sass, A. & Eilert-Ebke, G. (2014). *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache: Grundlagen, Anwendungen, Praxisbeispiele*. passage gGmbH, Migration und Internationale Zusammenarbeit, Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ.
- Settmeyer, A. (2017). What management assistants of retail services and medical assistants need to read, write, speak and listen to in the workplace. In J.-C. Beacco, H.-J. Krumm, D. Little & P. Thalgott (Hrsg.), *The linguistic integration of adult migrants. L'intégration linguistique des migrants adultes* (S. 283–288). De Gruyter.

- Svet, A. (2019). *Szenario-Methode zur Förderung der beruflichen Handlungskompetenz. Exemplarische Studie zur Entwicklung der sprachlich-kommunikativen Kompetenz am Arbeitsplatz* [Dissertation]. Friedrich-Schiller-Universität Jena.
- Thomas, V. & Hauss, A. (2020). Auswirkungen mangelnder Deutschkenntnisse ausländischer Pflegefachpersonen. *PflegeZeitschrift*, 73 (10), 62–65.
- Tschirner, E. (2019). Der rezeptive Wortschatzbedarf im Deutschen als Fremdsprache. In E. Peyer, T. Studer & I. Thonhauser (Hrsg.), *IDT 2017 Brücken gestalten – Mit Deutsch verbinden, Bd. 1 Hauptvorträge* (S. 98–111). Erich Schmidt Verlag.
- Visel, S. (2017). Berufsanerkennung und „sichere Pflege“ – Die Bedeutung von Sprachkenntnissen in Anerkennungsverfahren für Pflege- und Gesundheitsberufe. *Sozialer Fortschritt*, 66 (10), 635–650.
- Walther, S. (2001). *Abgefragt?! Pflegerische Erstgespräche im Krankenhausalltag. Eine linguistische Untersuchung von Erstgesprächen zwischen Pflegepersonal und Patienten*. Hans Huber.
- Weinhold, C. (1997). *Kommunikation zwischen Patienten und Pflegepersonal: eine gesprächsanalytische Untersuchung des sprachlichen Verhaltens in einem Krankenhaus*. Hans Huber.

Digitales und videogestütztes Testverfahren zur Erfassung berufskommunikativer Kompetenzen

Lisa Teufele

Basierend auf der Frage, wie berufskommunikative Kompetenzen in einem validen Testverfahren festgestellt werden können, wurde der digitale und videogestützte Berufssprachtest Anlagenmechaniker*in (BTA) und Berufssprachtest Friseur*in (BTF) entwickelt. Neben der Darstellung von Instrumentarien zur Feststellung und Anerkennung beruflicher und berufskommunikativer Kompetenzen werden in diesem Beitrag berufskommunikative Testverfahren näher klassifiziert und der Forschungsstand zu digitalen und videobasierten Testverfahren vorgestellt. Interaktive Videos, die zur Darstellung berufsbezogener Szenarien im BTA und BTF dienen, werden ebenfalls thematisiert, bevor Herausforderungen und (Entwicklungs-)Potenziale der beiden Testformate wie auch digitaler Sprachprüfungen an sich erläutert werden.

1 Einleitung

Trotz akutem Fachkräftemangel läuft die Arbeitsmarktintegration zugewanderter Fachkräfte in Deutschland nur sehr schleppend voran. Das Qualifikationspotenzial von Zugewanderten wird nur partiell und mit erheblicher zeitlicher Verzögerung genutzt. Dies führte in der Vergangenheit dazu, dass z. B. Geflüchtete häufiger ungelerneten Hilfstätigkeiten und seltener Spezialist*innen- oder Expert*innentätigkeiten nachgehen, als dies vor Zuzug der Fall gewesen war (Schuß, 2022, S.91–92). Ebenfalls ist festzustellen, dass Zugewanderte im Gegensatz zu Nichtzugewanderten im Durchschnitt sowohl niedrigere Löhne als auch höhere Arbeitslosenquoten aufweisen und häufig einer nicht qualifikationsadäquaten Beschäftigung nachgehen (Mayer & Clemens, 2021, S. 7). Die Mehrheit der 2015 und in den Folgejahren zugewanderten Geflüchteten verfügen zwar über keine beruflichen Abschlüsse, aber über informell erworbene Kompetenzen (Babka von Gostomski et al., 2016, S. 57, S. 64; Brücker et al., 2020, S. 22). Aus diesen Erfahrungen und im Hinblick auf die Integration der Geflüchteten aus der Ukraine wird deshalb gefordert, dass eine Teilnahme an geeigneten Kompetenzfeststellungsverfahren in nicht reglementierten Berufen ermöglicht werden sollte (Ertl et al., 2022, S. 110–114). In Anbetracht dieser Ausgangslage stellt sich somit nicht nur die Frage, welche arbeitsrelevanten Fähigkeiten und Kompetenzen berufserfahrene Zugewanderte mitbringen, sondern auch, wie die berufsfachlichen und berufskommunikativen Kompetenzen von berufserfahrenen Zugewanderten ohne formal anerkannten Berufsabschluss in einem Testverfahren festgestellt werden können.

Dadurch, dass sich berufssprachliche Arbeitshandlungen der verschiedenen Berufe stark unterscheiden, wird von Expert*innen gefordert, berufsbezogene

Sprachtests zu entwickeln, die die berufskommunikativen Anforderungen des jeweiligen Berufs widerspiegeln (Döll, 2013, S. 21; Settlemeyer et al., 2013, S. 2; Teufele, 2022, S. 539–540). Berufssprachliche Arbeitshandlungen können insbesondere durch szenarienbasierte Testverfahren abgebildet werden, die authentische berufsbezogene Sprachanwendungssituationen aufgreifen und deshalb auch vermehrt in berufsbezogenen Sprachtests angewandt werden (Eilert-Ebke & Berg, 2018; Kuhn & Sass, 2018; Sass & Eilert-Ebke, 2014). Ausgehend von der Frage, wie die berufskommunikativen Kompetenzen berufserfahrener Zugewanderter in einem validen Testverfahren festgestellt werden können, werden in diesem Beitrag Instrumentarien zur Feststellung und Anerkennung beruflicher und berufskommunikativer Kompetenzen dargestellt. Anschließend werden berufskommunikative Testverfahren klassifiziert. Des Weiteren wird der Forschungsstand zu digitalen und videobasierten Testverfahren präsentiert und auf Charakteristika interaktiver Videos eingegangen. Schließlich werden der digitale BTA und BTF vorgestellt und Herausforderungen sowie Potenziale der Evaluation des Testentwicklungsprozesses erörtert.

2 Anerkennung und Feststellung beruflicher und berufskommunikativer Kompetenzen

Tendenziell ist ein starker Anstieg der Nettozuwanderungen nach Deutschland zu verzeichnen. Gleichzeitig ist festzustellen, dass sich die Neuzugewanderten in Bezug auf ihre schulischen und beruflichen Qualifikationen stark unterscheiden. Einem sehr hohen Anteil an Akademiker*innen (30 %) steht ein fast ebenso hoher Anteil an Geringqualifizierten gegenüber: Zwei Fünftel der Zugewanderten können keinen beruflichen Abschluss vorweisen (Seibert & Wapler, 2020, S. 1). Maßnahmen und Initiativen zur Anerkennung informell erworbener beruflicher Kompetenzen schreiten in Deutschland jedoch nur sehr langsam voran (Ball, 2019, S. 2; Windisch, 2020, S. 8). Für die Erfassung und Einschätzung der beruflichen Handlungsfähigkeit von Zugewanderten ohne Berufsabschluss wurden in den letzten Jahren bereits bestehende Verfahren migrations-sensibel angepasst sowie zahlreiche berufliche Kompetenzfeststellungsverfahren neu entwickelt¹. Die sprach- und migrations-sensible Anpassung der Testformate bezieht sich jedoch zumeist lediglich auf eine Übersetzung der Testfragen in migrationsrelevante Sprachen sowie auf die Verwendung von vermeintlich interkulturell verständlichen, bildgestützten Verfahren². An dieser Stelle deutet sich bereits die grundlegende Problematik dieser beruflichen Kompetenzfeststellungsverfahren an. Denn ausgehend von der Tatsache, dass kommunikative Kompetenzen essenzieller Bestandteil beruflicher Handlungsfähigkeit sind (Settlemeyer et al., 2013), stellt sich die Frage, inwieweit diese Testverfahren tatsächlich berufliche Handlungskompetenz sichtbar machen. Außerdem kann gemutmaßt werden, dass Qualität und interkultu-

1 Zum Beispiel *ValiKom*, *check.work* oder *MySkills*.

2 Zum Beispiel *check.work* oder *MySkills*.

relle Verständlichkeit der Übersetzungen einen großen Einfluss auf das Testergebnis haben.

Beispielhaft kann an dieser Stelle auf die Evaluation des online-basierten Feststellungsverfahrens *IdA³ KompetenzCheck* verwiesen werden, welcher sich an vorqualifizierte Geflüchtete wendet und formell und informell erworbene Kompetenzen in Bezug auf deutsche Referenzberufe auswertet (Fischer et al., 2019). Eine Überprüfung der Konstruktvalidität bleibt beispielsweise aus (Fischer et al., 2019, S. 127) und (berufs)kommunikative Aspekte, die integraler Bestandteil und Voraussetzung beruflicher Handlungskompetenz sind, werden vernachlässigt. Die Testautor*innen erstellten lediglich verschiedene Sprachversionen des Testverfahrens, die jedoch angesichts der häufig fehlenden fremdsprachlichen Äquivalente nur bedingt zielführend erscheinen (Fischer et al., 2019, S. 122–123). Die Übersetzung des Fachbegriffs „Geogitter“ ins Arabische stellt beispielsweise lediglich eine Aneinanderreihung von Buchstaben und kein Wort dar (Fischer et al., 2019, S. 122). Hier zeigt sich die grundlegende Problematik von *IdA*, *ValiKom⁴* sowie zahlreichen weiteren beruflichen Kompetenzfeststellungsverfahren, die darin besteht, dass die Feststellung und Überprüfung berufskommunikativer Kompetenzen unberücksichtigt bleiben, während die fachliche Validierung gleichzeitig häufig voraussetzt, dass Teilnehmende den komplizierten sprachlichen Anweisungen⁵ zur Durchführung des Verfahrens folgen können (Windisch, 2020, S. 9.).

Bezugnehmend auf die berufskommunikativen Kompetenzen berufserfahrener Zugewanderter liegen keinerlei Daten vor. Im Rahmen einer Befragung zu Erfahrungen mit potenziellen Teilnehmenden am *ValiKom*-Verfahren gaben jedoch beispielsweise 30 % der 173 interviewten Expert*innen aus acht Handwerkskammern an, dass die Zielgruppe Sprachprobleme aufweist (*ValiKom* Projektpartner, o. D., S. 3). In Anbetracht dieser Tatsache sowie der Feststellung, dass berufskommunikative Kompetenzen Voraussetzung beruflicher Handlungsfähigkeit sind, ist es zielführend, dass in Berufskompetenzfeststellungsverfahren auch die berufskommunikativen Kompetenzen der Teilnehmenden überprüft werden.

3 Integration durch Ausbildung und Arbeit: http://zusactiv.de/wp-content/uploads/2016/02/vbw-IdABayernKCheck_onepager-V03.pdf.

4 Bei *ValiKom* handelt es sich um das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Projekt „Abschlussbezogene Validierung non-formaler und informell erworbener Kompetenzen“. Die Projektleitung hat der Westdeutsche Handwerkskammertag inne.

5 Unter den sprachlichen Anweisungen sind insbesondere schriftliche Aufgabstellungen zu verstehen, die komplexe Strukturen und bildungssprachliche Ausdrücke beinhalten.

3 Testverfahren zur Feststellung berufskommunikativer Kompetenzen

In Abgrenzung zu allgemeinsprachlichen Testverfahren kann eine berufskommunikative Kompetenzfeststellung als ein kontext- und zweckgebundenes Verfahren zur Überprüfung spezifischer Sprachkompetenzen beschrieben werden. Im Unterschied zu allgemeinsprachlichen Testverfahren liegt das Entscheidende bei einem berufsbezogenen Sprachtest im Zusammenspiel von allgemeinem und zweckgebundenem Zielsprachwissen bzw. berufssprachlichem Wissen (Douglas, 2005, S. 858). In der Konsequenz bedeutet dies, dass es neben linguistischen Merkmalen notwendig ist, nicht-linguistische Elemente, die dem berufssprachlichen Kontext zu entnehmen sind, zu analysieren und in Testinhalt, Format und Bewertungskriterien einfließen zu lassen.

Ausgehend von der Gewichtung des Berufskontextes können berufssprachliche Testformate weiter klassifiziert werden. Es kann unterschieden werden, ob es sich um allgemeinberufssprachliche Testverfahren handelt, so wie dies bei den im Jahr 2016 vom Bund eingeführten Sprachkursen nach DeuFöV⁶, die mit einer Zertifikatsprüfung abschließen, der Fall ist, oder ob es sich um berufsspezifische Sprachprüfungen handelt (Teufele, 2022, S. 538–539). Das Zusammenspiel von allgemeinen und berufsbezogenen Kompetenzen spiegelt sich auch bei der Anbindung eines Testverfahrens an den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) wider, der sich grundsätzlich auf allgemeinsprachliche und nicht auf berufs- und arbeitsplatzspezifische sprachliche Handlungen bezieht. Gleichwohl der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHK) eine Broschüre zur Kompetenzeinstufung von berufsbezogenen Sprachkenntnissen in Anlehnung an den GER entwickelte (DIHK, 2018), stellt sich die Frage, inwiefern die in dieser Broschüre beschriebenen allgemein berufsübergreifenden Sprachhandlungen tatsächlich berufs- bzw. arbeitsplatzspezifische Kompetenzen umfassen oder ob es sich nicht eher um allgemeinsprachliche Kompetenzen handelt, die im Berufskontext angewandt werden sollen.

Kuhn (2013, S. 50) argumentiert demzufolge, sich nicht an den GER als Referenzgrundlage für die Festlegung verschiedener Niveaustufen anzulehnen, sondern ein Denken in beruflichen Handlungsszenarien zu verfolgen, welche unterschiedliche Fach- und Allgemeinsprachniveaustufen umfassen können.

Es kann somit zusammengefasst werden, dass die kommunikativen Anforderungen des jeweiligen Berufs bzw. Arbeitsplatzes die Grundlage für eine berufsbezogene Sprachprüfung bilden. Um jene berufsspezifischen kommunikativen Anforderungen möglichst authentisch abzubilden, eignet sich insbesondere der Szenarienansatz, der authentische berufsspezifische Sprachanwendungssituationen mittels Szenarien aufgreift (Döll, 2013, S. 21). Entwickelt für den berufsorientierten Unterricht wird dieser Ansatz auch vermehrt in berufsbezogenen

6 DeuFöV: Verordnung über die berufsbezogene Deutschsprachförderung.

Sprachtests angewandt (Eilert-Ebke & Berg, 2018; Kuhn & Sass, 2018; Sass & Eilert-Ebke, 2014).⁷

4 Digitale und videogestützte Testverfahren

Szenarien, verstanden als Handlungsserien in prototypischen Situationen, an denen Personen mit bestimmten Rollen beteiligt sind (Konstantinidou & Opacic, 2020, S. 211), fördern nicht nur den Aufbau von berufsbezogenem Sprachwissen, sondern tragen durch die Verknüpfung von Sprach- und Fachinhalten auch zur Förderung der allgemeinen Berufskompetenz bei (Konstantinidou & Gubler, 2021, S. 2). Bis dato existiert im deutschsprachigen Raum keine digitale video- und szenarienbasierte Sprachprüfung. Allerdings zeigt der Forschungsstand zu digitalen und videogestützten Sprachtestformaten einige positive Entwicklungen. Im Oktober 2020 wurde beispielsweise der digitale TestDaF eingeführt (Kecker & Eckes, 2022) und bei der Entwicklung eines *Sprachtests für ausländische Mediziner* (SAM) werden die mündlichen Teilbereiche, die Szenarien, über eine testinterne Software aufgezeichnet (Lenz et al., 2019, S. 4). Neben diesen Beispielen werden in der Berufsausbildung und in der berufsbezogenen Sprachförderung interaktive und szenarienbasierte Videos eingesetzt⁸. Szenarien spiegeln die berufssprachlichen Arbeitshandlungen in authentischen beruflichen Alltagsszenarien wider und sind somit auch in hohem Maße berufsprozessorientiert, handlungsorientiert, kontextualisiert und ergebnisorientiert (Sass & Eilert-Ebke, 2014, S. 10). Dies trifft ebenfalls auf die videobasierte Umsetzung von Szenarien zu. Forschende gehen davon aus, dass die Lernwirksamkeit von Animationen gegeben ist, insofern es sich um bewegungsbezogenen Inhalt handelt und hierbei prozedurales und motorisches Wissen erworben wird (Höffler & Leutner, 2007; Höffler et al., 2013).

Bei der digitalen und videogestützten Umsetzung einer szenarienbasierten Sprachprüfung handelt es sich um eine spezielle Form des Videoeinsatzes – um interaktive Videos. Ein interaktives Video verfügt über klassische Kontroll- und Steuerfunktionen, aber weist auch komplexere Funktionen (Index oder Inhaltsverzeichnis) auf und ist zusätzlich mit Hypertext-Links (z. B. Dokumente, Bilder oder Audiodateien) angereichert (Sauli et al., 2017, zitiert nach Cattaneo & Sauli, 2017, S. 7). Bei einer digitalen, szenarienbasierten Sprachprüfung kom-

-
- 7 In Bayern wurde beispielsweise der szenarienbasierte *Sprachtest für ausländische Mediziner* (SAM) entwickelt (Jehle, 2021, S. 201–203) und ab Januar 2023 wird die szenarienbasierte Fachsprachenprüfung B2 Pflege eingeführt (Norddeutsches Zentrum zur Weiterentwicklung der Pflege [NDZ], o. D.).
 - 8 Die Deutsche Welle (o. D.) entwickelte beispielsweise szenarienbasierte digitale Aufgabenstellungen für diverse Berufsfelder und die Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm „Integration durch Qualifizierung“ (IQ) konzipierte eine Sprachlern-App, die basierend auf Szenarien typische Sprachhandlungen in der Pflege digital und interaktiv zeigt (IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch, o. D.).

men demnach interaktive Videos zum Einsatz: Die Testteilnehmenden reagieren mittels Hypertext-Links auf den Inhalt der Videos. Kognitive Lerntheorien gehen davon aus, dass durch den Einsatz interaktiver Videos bewegungsbezogener Inhalt und prozedurales Wissen erworben sowie dynamische Prozesse und reale Erlebnisse geschaffen werden, die einen authentischen und lernwirksamen Einblick in den Berufsalltag geben (Höffler et al., 2013; Sauli et al., 2017, S. 115).

5 Der Berufssprachtest Anlagenmechaniker*in (BTA) und der Berufssprachtest Friseur*in (BTF)

Das allgemeine Forschungsdesign und methodische Vorgehen zur Entwicklung des BTA und BTF folgt der Kombination von Elementen eines qualitativen und quantitativen Forschungsansatzes, der auch als Mixed Methods bezeichnet wird (Schreier & Odağ, 2010, S.263). Während eine Kompetenzfeststellungsprüfung anhand objektiver Gütekriterien, die der quantitativen Forschung zuzuordnen sind, evaluiert werden sollte, zeigt sich bei der Entwicklung des BTA und BTF, dass bisher nahezu keinerlei Daten über berufstypische Sprachhandlungen an diesen Arbeitsplätzen vorliegen und demnach qualitativ forschend vorgegangen werden muss. Demnach wurden BTA und BTF zunächst anhand qualitativer berufsbezogener Sprachbedarfserhebungen entwickelt (Efing & Kiefer, 2018).

In Anlehnung an Douglas (2005, S. 860) wurde bei der Entwicklung und Pilotierung des BTA und BTF durchgängig auf das Wissen und die Erfahrung von Sprach- und auch Berufsfachkräften zurückgegriffen. In der Planungsphase wurde zunächst eine Analyse der Merkmale der Zielgruppe und der Zielberufe vorgenommen sowie Rahmenbedingungen des zu entwickelnden Testverfahrens festgelegt (*Association of Language Testers in Europe [ALTE]*, 2012, S. 27). In Absprache mit dem Westdeutschen Handwerkskammertag (WHKT), der angesichts mangelnder Deutschsprachkenntnisse zahlreicher *ValiKom*-Teilnehmer⁹ die Entwicklung eines berufskommunikativen Kompetenztests begrüßte, wurden zwei Berufsbilder ausgewählt, die zum einen in *ValiKom* von Zugewanderten stark nachgefragt werden und zum anderen im Hinblick auf den Fachkräftemangel im Handwerk von Relevanz sind. Ausgehend von diesen Festlegungen wurde ein digitales, szenarienbasiertes und videogestütztes Verfahren entwickelt, welches die berufskommunikativen Anforderungen der beiden Berufe mit den berufskommunikativen Kompetenzen der Testteilnehmenden abgleicht. Mittels berufsbezogener Sprachbedarfserhebungen wurden Testinhalte, Format und Bewertungskriterien festgelegt. Hierfür fanden zum einen Interviews mit Berufsfachkräften sowie teilnehmende und nicht-teilnehmende Beobachtungen im Betrieb statt. Zum anderen wurde eine detaillierte Sichtung der Ausbildungsordnungen sowie einschlägiger Fachliteratur (Albers et al.,

9 *ValiKom*: Validierung informell erworbener Kompetenzen in der Berufsbildung.

2019; Buhmann et al., 2019; Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnikanlagenmechanikerausbildungsverordnung, 2016; Verordnung über die Berufsausbildung zum Friseur/zur Friseurin, 2008; Zierhut, 2007) vorgenommen, um die spezifischen berufskommunikativen Arbeitshandlungen zu erfassen. Anschließend wurden die Ergebnisse fertigungsbezogen beschrieben. So wurde beispielsweise festgestellt, dass Anlagenmechaniker*innen in ihrem Berufsalltag Kund*innenwünsche und -anfragen verstehen müssen. Diese Kann-Beschreibung wurde als mündlich rezeptive Fertigkeit betrachtet und einem Szenario zugeordnet (Eilert-Ebke & Berg, 2018, S. 55). Des Weiteren wurden die berufskommunikativen Faktoren der Aufgabe bestimmt. Das bedeutet, dass die jeweilige Textsorte/Kommunikationsform (z. B. Kund*innengespräch), die Kommunikationspartner*innen (z. B. Friseur*in und Kund*in) sowie das in der Aufgabe erforderliche berufskommunikative Kompetenzniveau (Allgemein- und Fachsprachniveau) bestimmt wurden. In Anbetracht der überregionalen Reichweite von *ValiKom* (Müller-Werth et al., 2022, S. 6) sowie angesichts der finanziellen Kosten, die für die Bezahlung von Schauspieler*innen und Prüfungsräumlichkeiten zu entrichten wären, wurden die Szenarien digital umgesetzt. Das bedeutet, dass die Szenarien im Rahmen interaktiver Videos in eine Testsoftware eingebunden und die zumeist mündlichen Antworten der Testteilnehmenden aufgenommen und bewertet werden können. Diese Vorgehensweise ermöglicht es nicht nur, die lokale Beschränkung eines Präsenztests aufzuheben, sondern auch Prüfungsdurchführung und Bewertung der Prüfungsleistungen individualisiert zu gestalten. Nach Erstellung der einzelnen Szenarienschritte wurden ein Softwareprogramm ausgewählt und die Bewertungskriterien festgelegt. Als Nächstes wird nach der Pilotierung des Tests eine abschließende Analyse und Evaluation des BTA und BTF anhand ausgewählter Haupt- und Nebengütekriterien von Sprachtests (Bachman & Palmer, 1996; Dłaska & Krekeler, 2009) vorgenommen. Die erste Erprobung und Anpassung des BTA und BTF erfolgte 2021/2022 und offenbarte sowohl positive Tendenzen als auch Entwicklungspotenziale, auf die in [Abschnitt 6](#) näher eingegangen wird.

6 Fazit und Ausblick

Positiv hervorzuheben ist, dass beide Tests durch das digitale Format kontaktarm umgesetzt werden konnten, inhaltliche Anpassungen schnell umsetzbar sind und BTA und BTF bundesweit eingesetzt werden konnten. Des Weiteren werden die interaktiven Videos, in denen Berufspraktiker*innen Szenen aus dem Berufsalltag darstellen, sowohl von den Teilnehmenden als auch von Berufsexpert*innen als sehr ansprechend und realitätsgetreu empfunden. Zusätzlich wird vermutet, dass der Einsatz von Videos den medialen Präferenzen der Testteilnehmenden entspricht. Ungeachtet dessen zeigten sich im Laufe des Testentwicklungsprozesses auch einige Herausforderungen wie beispielsweise die Schwierigkeit einer interdisziplinären Zusammenarbeit. Berufs- und Sprachexpert*innen zeigten beispielsweise starke Diskrepanzen sowohl in der inhaltlichen als auch in der formatbezogenen Gestaltung der Testformate. Eine

weitere Herausforderung betrifft die technische Umsetzung. Es war äußerst schwierig, eine Software zu finden, die zum einen für die teilweise medienunerfahrenen Testteilnehmer*innen leicht zu bedienen und zum anderen auch zur Wiedergabe von interaktiven Videos geeignet ist. Neben diesen Herausforderungen bleibt es abzuwarten, inwiefern eine quantitative Auswertung der Testergebnisse mittels *Multifacetten-Rasch-Analyse* möglich sein wird (Eckes, 2015), denn dieses Verfahren setzt nicht nur eine Mindestanzahl von dreißig Teilnehmenden pro Test voraus (ALTE, 2012, S. 100), sondern auch die versierte Anwendung mehrerer statistischer Softwareprogramme.

Im Zuge des Testentwicklungsprozesses zeigt sich auch, dass sowohl im Bereich der Testung berufsbezogener Handlungskompetenz als auch in der digitalen und videobasierten Umsetzung von Sprachtests Entwicklungspotenzial und erhöhter Forschungsbedarf bestehen. Die digitale und videobasierte Umsetzung des BTA und BTF basiert auf dem Zusammenspiel mehrerer wissenschaftlicher Disziplinen wie beispielsweise der Berufspädagogik, der Informationstechnologie, der empirischen Sozialforschung und dem Bereich Deutsch für den Beruf. Diese interdisziplinäre Verflechtung verschiedenster wissenschaftlicher Erkenntnisbereiche birgt ein enormes Potenzial, denn nur sie vermag es, die komplexe gesellschaftliche und individuelle Realität authentisch widerzuspiegeln. Bedauernswerterweise ist jedoch auch festzustellen, dass diese Art der interdisziplinären Forschung am Anfang steht. Die Entwicklung des BTA und BTF als digitale, szenarien- und videobasierte sowie berufsbezogene Sprachtests leistet somit einen wichtigen Beitrag zum Forschungsstand digitaler berufsbezogener Sprachprüfungen und soll dazu anregen, auch im Bereich DaZ mehr Interdisziplinarität zu wagen.

Literatur

- Albers, J., Wagner, J., Überlacker, E., Busch, P., Montaldo-Ventsam, H. & Dommel, R. (2019). *Grundkenntnisse Anlagenmechaniker SHK*. Verlag Handwerk und Technik.
- Association of Language Testers in Europe (ALTE) (2012). *Handbuch zur Entwicklung und Durchführung von Sprachtests. Zur Verwendung mit dem GER*. <https://rm.coe.int/1680667a28>
- Babka von Gostomski, C., Böhm, A., Brücker, H., Fendel, T., Friedrich, M., Giesselmann, M., Holst, E., Kosyakova, Y., Kroh, M., Liebau, E., Richter, D., Romiti, A., Nother, N., Schacht, D., Scheibler, J., Schmelzer, P., Schupp, J., Siegert, M., Sirries, S., Trübswetter, P. & Vallizadeh, E. (2016). *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse. IAB-Forschungsbericht. Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung*, 14. <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2016/fb1416.pdf>
- Bachman, L. F. & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice*. Oxford University Press.

- Ball, C. (2019). *European inventory on validation of non-formal and informal learning 2018 update. Germany*. https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2019/european_inventory_validation_2018_Germany.pdf
- Brücker, H., Fendel, T., Guichard, L., Gundacker, L., Jaschke, P., Keita, S., Kosyakova, Y. & Vallizadeh, E. (2020). *Fünf Jahre „Wir schaffen das“. Eine Bilanz aus der Perspektive des Arbeitsmarktes. IAB-Forschungsbericht. Aktuelle Ergebnisse aus der Projektarbeit des Instituts für Arbeitsmarkt- und Bildungsforschung, 11*. <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2020/fb1120.pdf>
- Buhmann, G., Fedke, B., Feigel, I., Picker, E., Oelfner, J., Saueremann, J. & Strecker, A. (2019). *Haut & Haar. Friseurfachkunde*. Verlag Europa-Lehrmittel.
- Cattaneo, A. & Sauli, F. (2017). *Die Integration interaktiver Videos in didaktischen Szenarien. Leitlinien des Projekts IV4VET*. https://www.ehb.swiss/sites/default/files/downloads/linee_guida-tesesco-digitale_1.pdf
- Deutsche Welle (o. D.). *Profis gesucht*. <https://learngerman.dw.com/de/deutsch-im-job-profis-gesucht/c-39902336#>
- DIHK (Deutscher Industrie- und Handelskammertag) (2018). *Arbeitsplatz Europa: Sprachkompetenz wird messbar*. <https://www.ihk.de/blueprint/servlet/resource/blob/2595296/c1099d8fb8540844c23af53ad9d0c373/m6-arbeitsplatz-europa-sprache-data.pdf>
- Dlaska, A. & Krekeler, C. (2009). *Sprachtests. Leistungsbeurteilungen im Fremdsprachenunterricht evaluieren und verbessern*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Döll, M. (2013). Herausforderungen der Modellierung berufsbezogener Sprachkompetenz – Ein Überblick zu Verfahrenstypen, Gütekriterien und Kontroversen. In Passage gGmbH (Hrsg.), *Berufsbezogene Sprachkompetenz feststellen, fördern & zertifizieren. Dokumentation des Fachtags am 28. November 2013 in Hamburg* (S. 21–43). https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_FachtagungDoku_2014_NEU.pdf
- Douglas, D. (2005). Testing languages for specific purposes. In E. Hinkel (Hrsg.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (S. 857–868). Lawrence Earlbaum Associates.
- EcKes, T. (2015). *Introduction to many-facet rasch measurement: Analyzing and evaluating rater-mediated assessments*. Peter Lang.
- Efing, C. & Kiefer, K.-H. (2018). Methoden zur Erhebung, Analyse und Beschreibung kommunikativer Anforderungen, Praktiken und Verhaltensweisen in beruflichen und Ausbildungskontexten. In C. Efing & K.-H. Kiefer (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung* (S. 193–218). Narr Francke.
- Eilert-Ebke, G. & Berg, W. (2018). Szenariobasierte Lernstandsmessung in Beruf und Schule. *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 59, 54–58.
- Ertl, H., Granato, M., Helmrich, R. & Krekel, E. M. (2022). Fazit und Schlussfolgerungen – Chancen schaffen für Geflüchtete in Ausbildung und Beruf. In H. Ertl, M. Granato, R. Helmrich & E. M. Krekel (Hrsg.), *Integration Geflüch-*

- teter in Ausbildung und Beruf. Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem (S. 104–116). Bundesinstitut für Berufsbildung Discussion Paper. https://res.bibb.de/vet-repository_780508
- Fischer, A., Hecker, K. & Pfeiffer, I. (2019). Berufliche Kompetenzen von Geflüchteten erkennen? Exemplarische Befunde zur Kompetenzmessung im Bereich Metallbearbeitung und Metallverarbeitung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung*, (1), 115–131.
- Höffler, T. N. & Leutner, D. (2007). Instructional animation versus static pictures: A meta-analysis. *Learning & Instruction*, 17 (6), 722–238.
- Höffler, T. N., Schmeck, A. & Ofermann, M. (2013). Static and dynamic visual representations. Individual differences in processing. In G. Schraw, M. T. McCrudden & D. Robinson (Hrsg.), *Learning through visual displays* (S. 133–163). Information Age Publishing.
- IQ Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch (o. D.). *Sprachlern-App „Ein Tag Deutsch – in der Pflege“*. <https://www.ein-tag-deutsch.de/>
- Jehle, N. (2021). Fachsprachenprüfungen als Nachweis der Sprachkompetenzen?! – Ein Vergleich mit dem neu entwickelten Sprachtest für ausländische Mediziner (SAM). In C. M. Ersch (Hrsg.), *Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ* (S. 183–228). Frank & Timme.
- Kecker, G. & Eckes, T. (2022). Der digitale TestDaF: Aufbruch in eine neue Dimension des Sprachtestens. *Information Deutsch als Fremdsprache*, 49 (4), 289–324. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2022-0057>
- Konstantinidou, L. & Gubler, L. (2021). Szenariobasierte berufsspezifische Sprachförderung in der Pflege: Professional Literacy. *Berufsbildung in Forschung und Praxis*, (3), 1–3. https://digitalcollection.zhaw.ch/bitstream/11475/24283/2/2021_Konstantinidou-Gubler_Szenariobasierte-berufsspezifische-Sprachfoerderung-Pflege.pdf
- Konstantinidou, L. & Opacic, A. (2020). Sprachbedarf und berufsspezifische Sprachförderung in der Pflege. Methodische Ansätze für eine kontinuierliche Sprachbegleitung. *Sprache im Beruf*, 3, 208–222.
- Kuhn, C. (2013). Perspektiven auf Verfahren zur Sprachstandsfeststellung im Berufskontext: Podiumsdiskussion. In Passage gGmbH (Hrsg.), *Berufsbezogene Sprachkompetenz feststellen, fördern & zertifizieren. Dokumentation des Fachtags am 28. November 2013 in Hamburg* (S. 48–53). https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/BD_FachtagungDoku_2014_NEU.pdf
- Kuhn, C. & Sass, A. (2018). Berufsorientierter Unterricht mit der Szenario-Methode. *Fremdsprache Deutsch – Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, (59), 12–15.
- Lenz, H., Opitz, A., Huber, D., Jacobs, F., Gang Paik, W., Roche, J. & Fischer, M. (2019). Language matters: Development of an objective structured language test for foreign physicians – Results of a pilot study in Germany. *Journal for Medical Education*, 36 (1), 1–16. <https://www.egms.de/static/pdf/journals/zma/2019-36/zma001210.pdf>

- Mayer, M. & Clemens, M. (2021). *Fachkräftemigrationsmonitor. Fachkräfteengpässe von Unternehmen in Deutschland, Trends zum Zuzug ausländischer Fachkräfte und die Situation ausländischer Erwerbstätiger am deutschen Arbeitsmarkt*. https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Migration_fair_gestalten/IB_Fachkraeftemigrationsmonitor_2021.pdf
- Müller-Werth, L., Wirtherle, S., Fütterer, K. & Rehbold, R. (2022). Evaluationsergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung des Projekts „Aufbau von Kompetenzzentren zur Durchführung von Validierungsverfahren für duale Berufe bei zuständigen Stellen“ (ValiKom Transfer). *Arbeitshefte zur berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung*, A59. https://www.fbh.uni-koeln.de/sites/default/files/upload/A59_Projektbericht_FBH_FINAL.pdf
- Norddeutsches Zentrum zur Weiterentwicklung der Pflege (o. D.). *Fachsprachenprüfung B2 Pflege*. <https://www.pflege-ndz.de/projekt-detailseite/entwicklung-und-erprobung-der-fachsprachpruefung-b2-pflege.html>
- Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnikanlagenmechanikerausbildungsverordnung (2016). <https://www.gesetze-im-internet.de/shkamausbv/SHKAMAusbV.pdf>
- Sass, A. & Eilert-Ebke, G. (2014). *Szenarien im berufsbezogenen Unterricht Deutsch als Zweitsprache*. https://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/fileadmin/user_upload/PDF/Szenarien_web_2015.pdf
- Sauli, F., Cattaneo, A. & van der Meij, H. (2017). Hypervideo for educational purposes: A literature review on a multifaceted technological tool. *Technology, Pedagogy and Education*, 27 (1), 115–134. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1407357>
- Schreier, M. & Odağ, Ö. (2010). Mixed Methods. In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 263–277). Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schuß, E. (2022). Integration in Beruf und Arbeitsmarkt. Die Verwertung von vor Zuzug erworbenen Qualifikationen von Zugezogenen mit und ohne Fluchthintergrund. In H. Ertl, M. Granato, R. Helmrich & E. M. Krekel (Hrsg.), *Integration Geflüchteter in Ausbildung und Beruf. Chancen für Geflüchtete und Herausforderungen für das Bildungssystem* (S. 82–93). Bundesinstitut für Berufsbildung Discussion Paper. https://res.bibb.de/vet-repository_780508
- Seibert, H. & Wapler, R. (2020). Einwanderung nach Deutschland. Viele Hochqualifizierte, aber auch viele Ungelernte. *IAB-Kurzbericht. Aktuelle Analyse aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*, 08/2020. <http://doku.iab.de/kurzber/2020/kb0820.pdf>
- Settmeyer, A., Tschöpe, T., Widera, C., Hörsch, K., Schmitz, S. & Witz, E.-M. (2013). *Sprachlich-kommunikative Anforderungen in der beruflichen Ausbildung. Projektbeschreibung*. https://www.bibb.de/tools/dapro/data/documents/pdf/at_22304.pdf
- Teufele, L. (2022). Lost in translation? Kritische Anmerkungen zur Konstruktivität berufsbezogener Sprachtests. *Info DaF*, 49 (5), 536–554.

- ValiKom Projektpartner (o.D.). *Berufliche Kompetenzen heben. Ergebnisse der Befragung zu Erfahrungen mit potenziellen Teilnehmenden am Verfahren zur abschlussbezogenen Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen*. https://www.valikom.de/fileadmin/user_upload/valikom/download/Zusammenfassung_Befragungsergebnisse_final.pdf
- Verordnung über die Berufsausbildung zum Friseur/zur Friseurin (2008). https://www.gesetze-im-internet.de/friseurausbv_2008/FriseurAusbV_2008.pdf
- Windisch, H. C. (2020). The relation between refugees' arrival in 2015–2016 and skills recognition at the European level and in Germany. *bwp @ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 39. https://www.bwpat.de/ausgabe39/windisch_bwpat39.pdf
- Zierhut, H. (2007). *Sanitär-, Heizungs- und Klimatechnik. Lernfelder 1–15*. Bildungsverlag EINS.

Frühes Sprachenlernen – Einblicke in Praxis und Forschung

Marlene Obermayr, Tünde Sárvári, Maria Weichselbaum

Der vorliegende Kurzbeitrag widmet sich zum einen methodischen Zugängen im Bereich des frühen Sprachenlernens. Der Fokus liegt vor allem auf kindgerechten, ganzheitlichen Ansätzen, die in Form von Sprachspielen und authentischem Input angeboten werden. Zum anderen werden diese praxisorientierten Überlegungen um forschungsbasierte Aspekte im Bereich des frühen Sprachenlernens ergänzt. Diese verweisen darauf, dass vor allem in der Ausbildung von Sprachlehrenden und in der Auseinandersetzung mit jungen Sprachlernenden selbst noch Forschungsbedarf besteht. Der Beitrag schließt mit dem Plädoyer für eine stärkere Zusammenarbeit zwischen Praxis und Forschung.

1 Einleitung

Historisch betrachtet war und ist das *frühe* Lernen von Fremd- bzw. Zweitsprachen weltweit schon immer relevant, durch gegenwärtige Globalisierungsprozesse wird dies weiter verstärkt. Damit verbunden ist die steigende Zahl an didaktischen Handbüchern/Lehrwerken für Lehrende und Elementarpädagog*innen, die Kinder beim Sprachenlernen unterstützen. Nicht alle dieser Angebote sind jedoch als geeignet einzuschätzen (Kuhls, 2020, S. 426–428). Deshalb wird die Forderung nach einer intensiven wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem frühen Sprachenlernen, Mehrsprachigkeit und Mehrsprachigkeitsdidaktik lauter (Ahrenholz, 2020b, S. 108–109). Wichtig ist es, sinnvolle und anerkannte praxisorientierte Zugänge für Lehrende zugänglich zu machen und Schnittstellen zu schaffen, in denen Wissenschaft und Praxis kollaborieren. Impulsgebend für diesen Beitrag sind Aspekte, die im Austausch von Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen bei der IDT 2022 diskutiert wurden. Ziel des Artikels ist es, nach einer kurzen theoretischen Einführung über aktuelle praktische Zugänge (beispielsweise den Einsatz von Sprachenportraits, siehe Abschnitt 3.1) sowie aktuelle Tendenzen und Herausforderungen aus der Forschung (beispielsweise die Ausbildung von Lehrenden, siehe Abschnitt 3.2) zu informieren.

2 Aspekte des frühen Sprachenlernens

Lernen Kinder Sprache, so wird grundsätzlich – neben dem Erwerb der Erstsprache(n) (L1) – zwischen dem frühen Lernen einer Fremdsprache (gesteuert) und dem Erwerb einer Zweitsprache (ungesteuert) unterschieden.¹ Das Lernen

1 Den Autorinnen ist der Unterschied dieser zwei Erwerbsettings bewusst, aus Platzgründen wird jedoch vorwiegend der Begriff „frühes Sprachenlernen“ verwendet.

einer Fremdsprache beginnt mit vorschulischen Lernangeboten oder im Fremdsprachenunterricht im Primarbereich (Schlak, 2010, S. 95). Hierbei wird die Fremdsprache (meist) progressiv vom Leichten zum Schwierigen vermittelt und es werden bewusst Hilfsmittel angeboten (Ahrenholz, 2020a, S. 9). Von einem frühen Zweitspracherwerb wird hingegen dann gesprochen, wenn ab dem 3./4. Lebensjahr eine zusätzliche Sprache (L2) zur L1 erworben wird. Dieser Prozess findet in ungesteuerten Kommunikationssituationen statt und durchläuft natürliche Erwerbsfolgen.

Frühes Sprachenlernen weist Unterschiede zum analytischen Lernen Jugendlicher und Erwachsener auf, denn die Kinder müssen „aus einem längeren Lautstrom lexikalische und grammatische Einheiten [...] segmentieren und analysieren und in Hinblick auf ihre semantische oder strukturelle Funktion [...] verstehen“ (Ahrenholz, 2020a, S. 9). Das Mündliche (Hören und Sprechen) steht somit im Vordergrund, wobei Kinder eine Sprache synthetisch, d. h. durch intensiven Austausch mit Bezugspersonen und durch Imitation erwerben. Geeignet für Kinder sind grundsätzlich spielerische und ganzheitliche Erwerbs- sowie Lernsettings, die sowohl quantitativ als auch qualitativ hochwertige Sprachinputs bieten (Sárvári, 2019, 2022).

Für den Anfänger*innenunterricht des frühen Sprachenlernens ist ein verstehensbasierter Ansatz sinnvoll, bei dem die Kinder eine Fremdsprache ähnlich wie die L1 lernen und die Phase des Sprechens der des Hörens folgt. Zu Beginn produzieren die Kinder sprachlich meist noch wenig. Sie müssen sich zuerst in die Fremdsprache einhören und signalisieren Verstehen überwiegend nonverbal.

Wichtig sowohl für das frühe Fremdsprachenlernen als auch für den frühen L2-Erwerb sind neben einfachen Wörtern sog. Chunks, d. h. feste, formelhafte Wendungen, die die Kinder auswendig lernen, ohne sie zu analysieren (u. a. Ahrenholz, 2020b, S. 106). Die Kinder können mithilfe von diesen Einheiten aus mehreren Wörtern Informationen verarbeiten und behalten.

Für gesteuerte wie auch ungesteuerte Erwerbskontexte ist neben dem Sprachangebot von Bezugspersonen auch der Input in Form von zielsprachlichen Liedern, Reimen, Geschichten oder Bilderbüchern relevant. Darüber hinaus zählen auch Routinen und Rituale zu den sprachlichen Inputs, wenn sie sprachlich begleitet sind.

Dieser kurze Überblick über die Merkmale des frühen Sprachenlernens erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, verdeutlicht aber, dass das frühe Lernen von Fremd- und Zweitsprachen eine spezifische Form in der Sprachdidaktik darstellt. Kinder bringen nämlich andere Lernvoraussetzungen mit und brauchen dementsprechend andere methodische Angebote als Erwachsene, worauf im Weiteren eingegangen wird.

3 Aktuelle Praxis- und Forschungsperspektiven im Kontext des frühen Sprachenlernens

Dieses Kapitel widmet sich einer Bandbreite an besonders sinnvollen methodischen Zugängen und Vorgehensweisen (Abschnitt 3.1), deren Erfolg auch wissenschaftlich belegt ist. Nichtsdestotrotz ist eine intensive Beforschung des frühen Sprachenlernens nach wie vor unumgänglich, einigen aktuellen Tendenzen im Bereich der Forschung geht Abschnitt 3.2 nach.

3.1 Methodische und praxisorientierte Zugänge

Praxisorientierte Zugänge für den Elementar- und Primarstufenbereich sind vielfältig, besonders wichtig ist jedoch die bereits erwähnte verstehensbasierte und ganzheitliche Herangehensweise, die für verschiedene Lernsettings, beispielsweise (außer)schulische Kindersprachkurse, Online-Sprachkurse, früher Fremdsprach- und Sprachförderunterricht oder sprachliche (Förder-)Angebote im Elementarbereich (IDT, 2022) gleichermaßen gilt. Besonders häufig thematisierte praxisorientierte Zugänge aus der Fachliteratur (beispielsweise Lundquist-Mog & Widlok, 2015) werden im Folgenden genannt.

1. Einer der elementarsten methodischen Zugänge für das frühe Sprachenlernen ist das *Spiel* (u. a. Meyer & Junghans, 2021). Je nach Schwerpunkt und Lernziel kann der Fokus dabei beispielsweise auf dem Wortschatzerwerb und der Entwicklung der mündlichen Kommunikationsfähigkeit liegen. So eignen sich für das Lernen von Verben z. B. Bewegungsspiele sowie Rituale mit spielerischem Charakter.
2. Durch die Verbindung von Sprache und *Bewegung* (u. a. Zimmer, 2018) wird Sprache durch das eigene Handeln erfahr- und erlebbar, wodurch ein Verstehen des sprachlichen Inputs/Outputs erleichtert wird. Zudem werden durch Bewegung mehrere Sinne gleichzeitig angesprochen, was insbesondere für das kindliche Sprachenlernen relevant ist.
3. Mithilfe von *Experimenten* findet durch Beobachtung, Beschreibung und das eigene Tun Sprachenlernen statt, wobei – im Sinne des CLIL-Ansatzes (*Content and Language Integrated Learning*, u. a. Hoppenstedt & Widlok, 2011) – fachliches mit sprachlichem Lernen verschränkt wird.
4. Der rhythmisierte Charakter von *Liedern und Reimen* (u. a. Hirler, 2009) fördert die Aufnahme von Sprachstrukturen, die für den eigenen Sprachgebrauch genutzt werden können. Wichtig sind hier auch Angebote, die nicht explizit für den Unterricht konzipiert wurden.
5. Durch das (*Vor-*)*Lesen von Geschichten* (u. a. Becker, 2019) wird ein literarischer wie auch sprachlicher Zugang geschaffen. Verschiedene Textsorten (wie z. B. Märchen, Bilderbücher) regen zum Sprechen und Nachdenken über Sprachen und Inhalte an. Ausgewählte Texte können auch für die Vermittlung von Landeskunde eingesetzt werden.

6. Mittels *Sprachenportraits*² (Busch, 2018) reflektieren Kinder über Sprache(n). Sie setzen sich explizit mit Sprachen, Sprach(en)verwendung und der eigenen Sprach(en)biografie auseinander.

Die eben genannten methodischen Zugänge eignen sich für unterschiedliche thematische Schwerpunkte, so beispielsweise für die gezielte Wortschatzarbeit (z.B. Kleidung, Bewegungsverbene), für bestimmte Tätigkeiten und Abläufe (z.B. Anbau von Gemüse) oder für die Landeskunde (z.B. Advent). Es ist abschließend festzuhalten, dass kindgerechte Angebote, die einem Plan folgen und zielgerichtet eingesetzt werden, die Motivation sowie das Interesse der Kinder am Sprachenlernen fördern (Lundquist-Mog & Widlok, 2015, S. 123–155).

3.2 Forschungsbasierte Zugänge

Die bisherigen Ausführungen verdeutlichen die Vielschichtigkeit der Praxis des frühen Sprachenlernens. Damit verbunden sind komplexe Fragestellungen, die unterschiedliche Aspekte betreffen. Zum einen geht es um die Pädagog*innen und die Frage, wie sie Kinder und Jugendliche beim Erwerb von DaF/DaZ ausreichend unterstützen können. Zum anderen spielen die Lernenden selbst eine große Rolle, da diese mit individuellen Voraussetzungen am Sprachenlernprozess teilnehmen. Daneben beeinflussen weitere Faktoren das sprachliche Lernen, wie beispielsweise Erziehungsberechtigte, die Bildungspolitik oder gesellschaftliche Aspekte (z.B. Einstellungen der Mehrheitsgesellschaft zu Mehrsprachigkeit). Um diesen Fragen und Zusammenhängen nachzugehen, bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung auch im wissenschaftlichen Bereich. Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt wird im Folgenden exemplarisch auf einige aktuelle Forschungstendenzen eingegangen.

Dorostkar (2022) befragt österreichische BAFEP³-Lernende zu den Themen Sprachförderung, Spracherwerb sowie Mehrsprachigkeit. Die Ergebnisse zeigen, dass die Lehrkräfte den genannten Themen zwar hohe Relevanz zusprechen, diese jedoch nur rudimentär in den Unterrichtsfächern behandelt werden (Dorostkar, 2022, S. 103). Zudem fühlen sich die Lehrenden selbst zu wenig ausgebildet, um die Thematik professionell in den Unterricht integrieren zu können. Dies betrifft v.a. kompetentes Wissen im Bereich Spracherwerb und -entwicklung, Mehrsprachigkeit und Sprachstandsfeststellungen (Dorostkar, 2022, S. 107). Dorostkar (2022, S. 111) verweist deshalb eindringlich darauf, bereits die Aus- und Fortbildung der BAFEP-Lehrkräfte in diesen Themenkomplexen zu verbessern und geeignete didaktische Materialien und Unterrichtskonzepte für die Ausbildungsstätten bereitzustellen (Dorostkar, 2022, S. 113).

-
- 2 Das eigene Sprachenrepertoire wird in einen Körperumriss eingezeichnet.
3 Bildungsanstalt für Elementarpädagogik: fünfjährige Ausbildung mit Matura, die zur Arbeit als Elementarpädagog*in an österreichischen elementaren Bildungseinrichtungen berechtigt.

Hansen et al. (2023) beschäftigen sich mit dem sprachlichen Bewusstsein von Lehrenden in Bildungseinrichtungen für die deutsche Minderheit in Dänemark. Im Zuge eines Aktionsforschungsprojekts besuchen die Lehrenden Fachvorträge zum Thema Sprachbewusstsein. Es zeigt sich einerseits, dass die Pädagog*innen nun in der Lage sind, neue sprachbewusste Angebote zu setzen, und andererseits, dass im Austausch unter Kolleg*innen die sprachbewusste Arbeit verbessert und erweitert wird. Zudem wurde ein Methodenkoffer ausgearbeitet, der sprachbewusste Aktivitäten enthält.

Dini (2022) fokussiert in ihrem Dissertationsprojekt auf Lernende einer brasilianischen Grundschule und fragt danach, welche Rolle die Schulsprachen (Deutsch, Portugiesisch, Englisch) im eigenen Sprachenrepertoire spielen und wie diese sprachbiografisch reflektiert werden. Zudem wird untersucht, inwiefern die schulische Praxis die Sprachwahrnehmung beeinflusst. Methodisch zum Einsatz kommen Sprachenportraits (Busch, 2018). Nachdem diese von den Schüler*innen ausgemalt werden, sollen sie schriftlich erläutern, warum für bestimmte Sprachen bestimmte Körperregionen oder Farben gewählt wurden und welche Gefühle und Situationen sie mit den jeweiligen Sprachen in Verbindung bringen.

4 Resümee

Sprachliche Vielfalt ist bereits bei vielen Kindern Alltag und das Lernen mehrerer Sprachen Normalität. Der Erfolg des frühen Sprachenlernens ist aber von vielen Faktoren abhängig. Der vorliegende Kurzbeitrag ging exemplarisch auf Faktoren ein, die an der IDT 2022 thematisiert wurden.

Resümierend soll festgehalten werden, dass unterschiedliche Lehr- und Lernangebote zwar bekannt sind und in der Praxis zum Einsatz kommen, diese jedoch sehr achtsam und bedacht angewendet werden müssen. Zudem verweisen die erwähnten Forschungsbeiträge darauf, dass einerseits die Ausbildung der Lehrenden verbesserungswürdig ist und andererseits auch die Sprachlernenden und ihre Rolle im Sprachlernprozess in den Fokus rücken sollten. Zeitgemäße Faktoren, wie beispielsweise die Unterrichtsgestaltung in einer digitalen Lernumgebung, sollten ferner von der Forschung aufgegriffen werden. Enden soll der Kurzbeitrag mit den u. E. nach wie vor gültigen Überlegungen von Weinrich (1979, S.1), der darauf verweist, dass Deutsch als Fremd- und Zweitsprache „ein Kind der Praxis“ sei, wobei die Praxis oftmals der Theorie voraus ist. Ohne Theorie ist jedoch ein gezieltes Handeln nicht möglich. Schlussfolgernd wird für eine Stärkung der Theorie-Praxis-Verzahnung plädiert, die insbesondere durch den Austausch unter Theoretiker*innen und Praktiker*innen ermöglicht werden sollte.

Literatur

- Ahrenholz, B. (2020a). Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache – Mehrsprachigkeit. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. unv. Aufl., S. 3–20). Schneider Verlag Hohengehren.
- Ahrenholz, B. (2020b). Zweitspracherwerbsforschung. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. unv. Aufl., S. 102–120). Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker, T. (2019). Sprachliches Lernen und literarisches Lernen an Bilderbüchern. In J. Knopf & U. Abraham (Hrsg.), *Bilderbücher, Band 1 Theorie* (2. Aufl., S. 155–165). Schneider Verlag Hohengehren.
- Busch, B. (2018). The language portrait in multilingualism research: Theoretical and methodological considerations. *Working Papers in Urban Language & Literacies*, 236. https://heteroglossia.net/fileadmin/user_upload/publication/busch18_The_language_portrait_copy.pdf
- Dini, N. (2022). *Sprachenporträts in einer zweisprachigen Schule in Brasilien – Erste Ergebnisse einer Datenerhebung*. Abgerufen am 17. Mai 2023, von https://www.idt-2022.at/dl/ulprJmoJomJqx4KJKJmMJLM/E_8_DO_FR_pdf
- Dorostkar, N. (2022). Qualifizierung von Elementarpädagog:innen im Bereich Sprachförderung an der Bildungsanstalt für Elementarpädagogik. *Wiener Linguistische Gazette*, 91, 95–114.
- Hansen, C. F., Hansen, O. C., Aarøe, K. M. & Becher, S. (2023). Aktionsforschung als Weg zu sprachlichem Bewusstsein. In M. Dvorecký, S. Reitbrecht, B. Sorger & H. Schweiger (Hrsg.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben, Bd. 3. Sprachliche Teilhabe fördern. Innovative Ansätze und Technologien in Sprachunterricht und Hochschulbildung* (S. 293–305). Erich Schmidt Verlag.
- Hirler, S. (2009). *Sprachförderung durch Rhythmik und Musik*. Herder GmbH.
- Hoppenstedt, G. & Widlok, B. (2011). *Mit Sinnen experimentieren – Sprache begreifen. Frühes Fremdsprachenlernen mit dem CLIL-Ansatz. Einführung und Praxisbeispiele*. Goethe-Institut.
- IDT 2022 (o. D.). *E.8 Frühes Sprachenlernen*. Abgerufen am 17. Mai 2023, von <https://www.idt-2022.at/site/programm/fachprogramm/sektione8>
- Kuhs, K. (2020). Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien für die schulische Vermittlung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (5. unv. Aufl., S. 425–439). Schneider Verlag Hohengehren.
- Lundquist-Mog, A. & Widlok, B. (2015). *DaF für Kinder*. Klett-Langenscheidt.
- Meyer, H. & Junghans, C. (2021). *Unterrichtsmethoden II: Praxisband* (17., komplett überarb. Neuauf.). Cornelsen.
- Sárvári, T. (2019). Frühbeginn – Ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts. *Slowakische Zeitschrift für Germanistik*, 11 (2), 42–51.
- Sárvári, T. (2022). *Frühwerb im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder*. Alphabet Wörterbuchverlag.
- Schlak, T. (2010). Frühbeginn. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 95). A. Franke Verlag.

- Weinrich, H. (1979). Deutsch als Fremdsprache – Konturen eines neuen Faches. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 5, 1–13.
- Zimmer, R. (2018). *Sprache bewegt – Bewegte Sprache. Ansätze einer alltagsintegrierten Sprachbildung und Sprachförderung*. https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_Zimmer_2018-Sprachebewegt-BewegteSprache..pdf

Aktionsforschung als Weg zu sprachlichem Bewusstsein

Camilla Franziska Hansen, Ole Christian Hansen, Karen Margrethe Aarøe, Sebastian Becher

Als eines der wichtigsten Elemente einer erfolgreichen sprachpädagogischen Arbeit kann das sprachliche Bewusstsein von Erzieher*innen und Lehrer*innen gesehen werden. Sprachliches Bewusstsein soll hier als der reflexive Umgang mit Sprache und explizites Wissen über Sprachgebrauch und Sprachenlernen verstanden werden. Ein entwickeltes sprachliches Bewusstsein bei Sprachlehrenden kommt hierbei den Kindern zugute, da dadurch auch das sprachliche Bewusstsein der Kinder gefördert wird.

Am Beispiel eines interdisziplinären Projekts, das mit Erzieher*innen der deutschen Minderheit in Dänemark durchgeführt wurde, wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, wie in sprachlich heterogenen, frühkindlichen Kontexten sprachbewusst gearbeitet werden kann.¹

1 Kontext

In der deutsch-dänischen Grenzregion sind die Bildungseinrichtungen der deutschen Minderheit in Dänemark eine Besonderheit. Sie tragen im Wesentlichen dazu bei, dass sich die Minderheit reproduzieren kann, da hier die Minderheitensprache und -kultur gelehrt, gelernt und gelebt wird (Hansen, 2021).

In den Kindertagesstätten, Kindergärten und Schulen der deutschen Minderheit sind ungefähr 2 200 Kinder und Jugendliche angemeldet (DSSV, 2019, S. 51–52). Die Einrichtungen werden vom Deutschen Schul- und Sprachverein für Nordschleswig (DSSV) getragen und in den Schulen wird nach eigenen Lehrplänen, die sich aber an den pädagogischen und fachlichen Vorgaben in Deutschland und Dänemark orientieren, gearbeitet (DSSV, 2004, S. 7). Für die Kindergärten der Minderheit gilt jedoch, dass sie zum überwiegenden Teil eine kommunale Übereinkunft haben, weshalb sie offizieller Teil des sozialpädagogischen Gesamtangebots der jeweiligen Kommune sind (DSSV, 2022).

In den Bildungseinrichtungen der Minderheit ist Deutsch Institutionssprache, wobei in den Institutionen hauptsächlich Deutsch gesprochen wird und der sprachliche Schwerpunkt darauf liegt, sprachliche Kompetenzen sowohl in Deutsch als auch in Dänisch auf Erstsprachenniveau zu vermitteln (Hansen, 2017, S. 120). Die Minderheiteninstitutionen können also grundsätzlich als

1 Dieser Beitrag ist eine Erweiterung eines in der dänischen Fachzeitschrift *Sprogforum* erscheinenden Artikels der Autor*innen mit dem Titel „En sprogforsker på skulderen: om aktionsforskning som katalysator for selvevaluering og sproglig bevidsthed“ (Hansen et al., 2023).

Immersionsinstitutionen bezeichnet werden, bei denen es zu einer frühen Immersion mit dem Ziel der vollständigen Zweisprachigkeit kommt (Hansen, 2021).

Bemerkenswerterweise wächst der Großteil der Kinder in den Einrichtungen der Minderheit sukzessiv zweisprachig auf, d.h. sie lernen ihre Zweitsprache (Deutsch) im Alter von zwei bis sechs Jahren z.B. durch den Besuch eines Minderheitenkindergartens. Die Eltern dieser Kinder haben meist keinen Bezug zur Minderheit, sondern schicken ihre Kinder dorthin, weil sie die Institutionen der Minderheit „fachlich, pädagogisch und gesellschaftspolitisch attraktiv finden“ (DSSV, 2017).

Ein kleinerer Anteil der Kinder in der Minderheit wächst simultan bilingual auf, da sie sowohl die deutsche als auch die dänische Sprache bereits in jungen Jahren in der Kita lernen. Zudem sprechen einige der Kinder weder Deutsch noch Dänisch, wenn sie in den Institutionen der Minderheit anfangen. So gibt es unter anderem Kinder mit thailändischem, türkischem und polnischem Sprachhintergrund. Die Bildungseinrichtungen der Minderheit sind somit von großer sprachlicher Heterogenität geprägt.

Da die Mehrheit der Kinder in der deutschen Minderheit nicht die institutionelle Sprache als Muttersprache hat, nimmt die sprachpädagogische Arbeit hier eine besonders wichtige Rolle ein. Gleichzeitig stellt die sprachliche Vielfalt der Kinder hohe Anforderungen an die sprachpädagogische Arbeit in den Einrichtungen. Dies gilt insbesondere im Kita-Bereich, wo bei den Kindern der Grundstein für einen motivierenden und neugierigen Umgang mit Sprache und eine grundlegende Freude an der Sprache gelegt wird.

Die sprachpädagogische Arbeit in den Kindergärten der Minderheiten kann daher in vielerlei Hinsicht als beispielhaft für die Arbeit mit mehrsprachigen Kindern angesehen werden (Hansen, 2017) und erfordert gleichzeitig ein besonders ausgeprägtes sprachliches Bewusstsein seitens der Erzieher*innen.

2 Über das Projekt

Das Projekt *Sprachliches Bewusstsein in den Kindergärten der deutschen Minderheit* wurde im Zeitraum Januar 2019 bis Oktober 2021 durchgeführt. An dem Projekt waren insgesamt zehn Erzieher*innen aus zehn verschiedenen Minderheitenkindergärten beteiligt. Ziel des Projekts war es, das sprachliche Bewusstsein der teilnehmenden Erzieher*innen zu fördern, indem unter anderem ein Raum für Bedeutungsverhandlungen und Reflexion der eigenen Praxis geschaffen wurde.

Als konkretes Resultat des Projekts sollte ein Methodenkoffer erstellt werden, in dem Methoden und Aktivitäten zur Stärkung des sprachlichen Bewusstseins der Erzieher*innen sowie der Kinder gesammelt und didaktisiert werden sollten. Die inhaltliche Gestaltung des Methodenkoffers ist zurzeit noch unter Ausarbeitung.

Das Projekt war als interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen den teilnehmenden Erzieher*innen sowie Dozent*innen und Forscher*innen des UC SYD in Dänemark angelegt.² Durch das Projekt wurden somit Fachlichkeiten und Perspektiven verschiedener Akteur*innen kombiniert, was als wesentlicher Nebeneffekt des Projekts angesehen werden muss.

3 Theoretischer Ausgangspunkt

Theoretisch basierte das Projekt auf zwei wesentlichen Begriffen: sprachliches Bewusstsein und Lehrer*innen-Kognition, die im Folgenden kurz wiedergegeben werden sollen.

3.1 Sprachliches Bewusstsein

Das internationale Netzwerk *Association for Language Awareness (ALA)* weist darauf hin, dass sprachliches Bewusstsein ein wesentlicher Bestandteil der sprachpädagogischen Arbeit sein sollte, und definiert sprachliches Bewusstsein als „explizites Wissen über Sprache und bewusste Wahrnehmung und Sensibilität beim Sprachenlernen, Sprachunterricht und Sprachgebrauch“ (ALA, 2022, unsere Übersetzung).³

Sprachliches Bewusstsein impliziert die Fähigkeit, *sich reflexiv* zur Sprache, ihrer Bedeutung und dem Sprachgebrauch zu verhalten (Moore, 2014). Im pädagogischen Kontext bedeutet dies auch, die am besten geeigneten Methoden zur Unterstützung des Spracherwerbs von Kindern auswählen zu können. Sprachbewusstsein ist somit eine Grundhaltung, die auf expliziten Sprachkenntnissen beruht, und eine Methode, die pädagogische Mitarbeiter*innen bei der Organisation spezifischer Sprachaktivitäten für Kinder anwenden können. Sprachbewusstsein ist also sowohl Sprachkenntnis, Reflexion über Sprache als auch etwas, was sowohl Erzieher*innen als auch Kinder entwickeln können.

Lorentzen et al. (2019) arbeiten mit einem multidimensionalen sprachlichen Bewusstsein. Eine dieser Dimensionen ist die sprachliche Aufmerksamkeit, die sich wiederum in verschiedene Formen unterteilen lässt (Drachmann et al., 2022): *practical linguistic awareness (PLA)*, *metalinguistic awareness (MA)* und *critical linguistic awareness (CLA)*. PLA bezieht sich auf die Art und Weise, wie Sprache intuitiv, spontan und spielerisch verwendet wird, während es bei der MA um die Reflexion und den Vergleich sprachlicher Phänomene geht. Die letzte Form, CLA, bezieht sich auf die Reflexion darüber, wie Sprache in ver-

-
- 2 Das UC SYD ist die größte Bildungseinrichtung in Süddänemark und bildet unter anderem Lehrer*innen und Erzieher*innen aus.
 - 3 Für den Begriff *Language Awareness* werden im deutschsprachigen Diskurs sowohl *Sprachaufmerksamkeit* als auch *Sprachbewusstheit* angewandt (Oomen-Welke & Krumm, 2004). Dies gilt ebenfalls in Dänemark, wo die Begriffe *sproglig bevidsthed* und *sproglig opmærksomhed* synonym und äquivalent verwendet werden. Im Folgenden nutzen wir den Begriff sprachliches Bewusstsein, um sowohl Sprachaufmerksamkeit als auch Sprachbewusstheit abzudecken.

schiedenen Situationen und zu welchem Zweck verwendet wird (Drachmann et al., 2022, S. 32). Diese dreigliedrige Einteilung geht auf ein Schulprojekt zurück und richtet sich daher an Schüler*innen. Wir glauben jedoch, dass diese drei Konzepte – hier insbesondere *PLA* sowie *CLA* – auch Aufschluss darüber geben können, wie sich das sprachliche Bewusstsein der beteiligten Erzieher*innen durch das Projekt verändert hat.

Bisher wurde der Begriff des sprachlichen Bewusstseins vor allem im schulischen Kontext verwendet. Entweder als Ausdruck der verstärkten sprachlichen Reflexion der Lehrer*innen oder des gestiegenen sprachlichen Bewusstseins der Schüler*innen für sprachliche Formen. Mit dem Projekt wollten wir zielgerichtet mit dem sprachlichen Bewusstsein von Erzieher*innen arbeiten. Die Idee war, dass ein erhöhtes Bewusstsein der teilnehmenden Erzieher*innen zu einem erhöhten sprachlichen Bewusstsein bei den Kindern beitragen würde. Langfristig erhoffen wir uns dadurch einen positiven Einfluss auf die Motivation und Neugier der Kinder auf Sprache.

3.2 Lehrer*innen- und Erzieher*innen-Kognition

Ein weiterer Begriff, der für das Projekt als wesentlicher theoretischer Ausgangspunkt gedient hat, ist der Begriff der Lehrer*innen-Kognition (*teacher cognition*). Es ist in diesem Zusammenhang erwähnenswert, dass der Begriff für das Projekt erweitert und auf die Erfahrungen und das professionelle Wirken von Erzieher*innen fokussiert wurde. Man könnte also hier von einer Erzieher*innen-Kognition sprechen.⁴

Lehrer*innen-Kognition wird von Simon Borg, einem der führenden Forscher innerhalb dieses Feldes, als „the unobservable cognitive dimensions of teaching – what teachers know, believe, and think“ (2003, S.18) definiert. Weiter beschreibt er *teacher cognition* als:

often tacit, personally-held, practical system of mental constructs held by teachers which are dynamic, i.e. defined on the basis of educational and professional experiences throughout teachers' lives. (Borg, 2006, S. 35)

Mit dem Begriff werden die komplexen und dynamischen Prozesse benannt, die die über einen längeren Zeitraum aufgebauten mentalen Strukturen, bestehend aus Erfahrungen (bildungsrelatierte sowie professionelle), beschreiben. Es handelt sich kurz gesagt um das Wissen, die Haltungen, Attituden und

4 Der Begriff der Erzieher*innen- bzw. Lehrer*innen-Kognition ist u. A. von Nickel geprägt worden, hier jedoch eher in Bezug auf z. B. Konflikte und weniger auf Spracherwerb (Nickel, 1993). Das heißt, dass der Begriff der Erzieher*innen-Kognition bereits im deutschen Sprachraum existiert. Im Dänischen wird dieser Begriff jedoch bisher noch nicht verwendet.

Annahmen von Lehrpersonen, die sie in ihrer Praxis nutzen (Henriksen et al., 2020).⁵

Die Haltungen und Attituden von Lehrer*innen sind nicht statisch, sondern lassen sich durch neue Erfahrungen und neues Wissen beeinflussen (Henriksen et al., 2020, S. 15). Mit dem Projekt hatten wir das Ziel, mit der Kognition der Erzieher*innen durch sowohl theoretischen Input als auch durch die Begleitung der Erzieher*innen in der Praxis zu arbeiten. Dabei wurden wir durch folgendes Modell ([Abb. 1](#)), das den Zusammenhang zwischen erfahrungs- und theoriebasiertem Wissen und Praxis veranschaulicht, inspiriert.

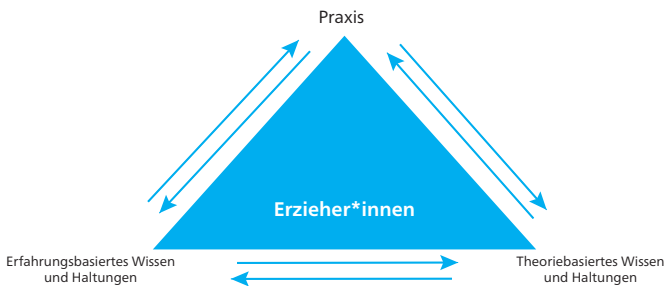


Abb. 1: Zusammenhang zwischen erfahrungs- und theoriebasiertem Wissen und Praxis. Frei nach Henriksen et al. (2020, S. 21)

Zudem wurde durch eine 2015 durchgeführte Studie in der deutschen Minderheit deutlich, dass es dem pädagogischen Personal in der Minderheit zum Teil an theoretischem Wissen über Zwei- und Mehrsprachigkeit fehlt (Hansen, 2017). Das Projekt sollte auch diesem Aspekt entgegenwirken. Um dies zu tun, haben wir das Projekt als ein Aktionsforschungsprojekt angelegt.

4 Design

Innerhalb der Aktionsforschung, auch Handlungsforschung genannt, werden praxisbezogene Hypothesen aufgestellt und konkrete Lösungsansätze entwickelt. Besonderer Wert liegt auf der Rolle der Teilnehmer*innen, die ihre eigene Praxis hinterfragen, untersuchen und anschließend konkrete Lösungen entwickeln, die im Alltag als sinnvoll und anwendbar wahrgenommen werden. Während viele andere Forschungsansätze klare Trennlinien zwischen Forscher*innen und Teilnehmer*innen und deren Rollenverteilung ziehen, ist eine gegenseitige Annäherung und Aufweichung der Rollen innerhalb der Aktionsforschung erwünscht. Den Teilnehmer*innen wird hier von Beginn an eine tragende Rolle als Mitforscher*innen zugesprochen und sie werden in theoretischen

5 Der Begriff lässt sich mit dem Habitus-Begriff Bourdieus vergleichen (Bourdieu, 1977), da auch dieser auf die oftmals unbewussten mentalen Strukturen und deren Einfluss auf das konkrete Handeln von Akteur*innen verweist.

sche, empirische und analytische Prozesse einbezogen, während Forscher*innen einen Teil ihrer Objektivität und Distanz zum Forschungsfeld aufgeben und die Nähe und Dynamik der gelebten Praxis aufsuchen.

Aktionsforschung ist somit eine partizipative Methode, die Aktion und Reflexion, Theorie und Praxis verbindet, um Lösungen für in der Praxis bestehende Herausforderungen zu entwickeln (Bradbury, 2015, S. 2). Die Aktionsforschung umfasst vier Phasen: Planung, Aktion, Observation und Reflexion und lässt sich in folgendem Modell (Abb. 2) zusammenfassen (ARGEF, 2022).

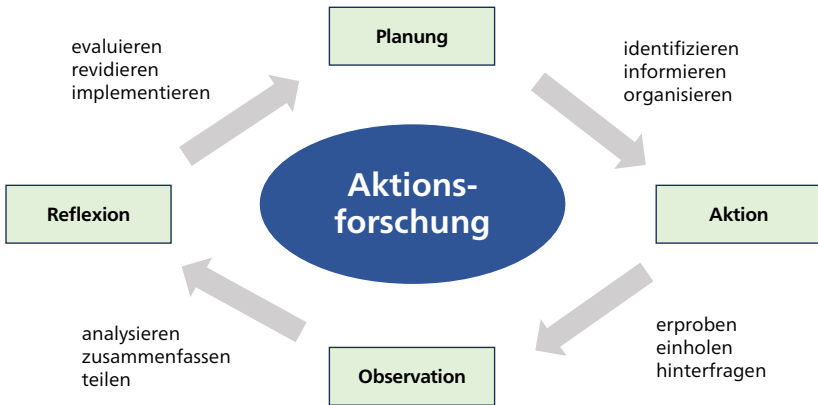


Abb. 2: Aktionsforschungsmodell der ARGEF (2022) in unserer Übersetzung

Für jede Phase des Projekts fand ein Workshop statt, in dem sich Erzieher*innen, Dozent*innen und Forscher*innen trafen, um gemeinsam den Fortschritt des Projekts zu reflektieren und verschiedene sprachtheoretische und sprachpädagogische Aspekte zu diskutieren. In diesem Zusammenhang wurden unter anderem Vorträge zu den Themen Spracherwerb, Translanguaging und Mehrsprachigkeit gehalten. In den Workshops hatten die Erzieher*innen die Möglichkeit, sowohl ihre sprachpädagogischen Erfahrungen auszutauschen als auch aktiv mit ihren Vorurteilen und Ansichten (und denen ihrer Kolleg*innen) über Mehrsprachigkeit zu arbeiten. Beispielsweise wurden die Teilnehmer*innen gebeten, sowohl selbst als auch mit ihren Kolleg*innen Sprachenportraits auszuarbeiten.

Um sowohl die einzelnen Aktionen der Erzieher*innen als auch die Auswirkungen der Projektteilnahme auf das Denken und Handeln im Sinne von verstärktem sprachlichem Bewusstsein zu untersuchen und dokumentieren, kamen qualitative Interviews und Observationen zum Einsatz. Das Vorgehen beim Einholen der empirischen Daten entsprach in groben Zügen dem sogenannten *Stimulated Recall Interview (SRI)*, wobei Informant*innen Videoaufnahmen ihrer eigenen Praxis vorgeführt werden, während ihnen Fragen zur eigenen Praxis gestellt werden. Durch *SRI*s entsteht die Möglichkeit, eingehend spezifi-

sche Werte, Motive und Strategien, die bestimmten Handlungen zugrunde liegen, zu hinterfragen (Dempsey, 2010, S. 353).

Insgesamt wurden acht Videoobservationen von alltäglichen Interaktionen zwischen den teilnehmenden Erzieher*innen und Kindern durchgeführt. Die Observationen wurden nach einem Observationsguide, der sich thematisch unter anderem mit dem qualitativen Sprachinput sowie den Interaktionen zwischen Erzieher*innen und Kindern beschäftigte, ausgewertet. Nach Auswertung der Aufnahmen entstanden Interessenschwerpunkte, die in den Interviewleitfaden aufgenommen wurden, woraufhin Interviews mit den teilnehmenden Erzieher*innen durchgeführt wurden.⁶ Die durchgeführten Interviews wurden anschließend nach dem Prinzip der Bedeutungskondensierung analysiert (Steiner & Brinkmann, 2009, S. 205–207). Hierbei wird die Essenz in den Aussagen der Befragten zusammengefasst und besonders signifikante Zitate werden transkribiert.

5 Ausgewählte Ergebnisse

Im Folgenden präsentieren wir ausgewählte Resultate des Projekts, wobei wir zunächst anhand zweier konkreter, im Projekt durchgeführter Aktionen verdeutlichen, wie die teilnehmenden Erzieher*innen im Projekt sprachbewusst arbeiteten.

Anschließend gehen wir näher auf das sprachliche Bewusstsein der Erzieher*innen ein, indem wir Beispiele dafür geben, wie sie nach Beteiligung am Projekt über Sprache reflektieren. Hier zeigen sich zwei verschiedene Ebenen, auf denen durch das Projekt sprachlich bewusster gearbeitet wurde: 1. eine individuell-pädagogische Ebene und 2. eine organisatorisch-institutionelle Ebene. Auf der Ebene der*s einzelnen Erzieher*in dreht es sich um die Entwicklung des eigenen sprachlichen Bewusstseins, während es auf organisatorisch-institutioneller Ebene darum geht, wie die Beteiligung der Erzieher*innen am Projekt zu einem verstärkten Fokus auf Sprache in den Institutionen, in denen sie arbeiten, beigetragen hat.

Die Projektergebnisse lassen sich somit in ein Aktions-Niveau, Erzieher*innen-Niveau und Institutions-Niveau gliedern.

5.1 Aktions-Niveau

Die durchgeführten Aktionen waren sehr unterschiedlich und reichten von punktuellen, d. h. zeitbegrenzten Aktivitäten bis hin zu Aktionen, die sich über mehrere Wochen erstreckten. Alle Aktionen hatten das Ziel, *PLA* zu fördern, indem sie einen Raum für das im weitesten Sinne kreative Spiel mit Sprache schufen.

6 In unserem Falle wurden den Erzieher*innen nicht, wie beim *SRI* üblich, die vorausgehenden Videoaufnahmen präsentiert. Es wurde aber in den Interviewfragen auf die observierte Praxis eingegangen.

5.1.1 Sprache in Bewegung

Ein Beispiel für eine einerseits stark angeleitete, aber auch vielseitige Aktivität, war die Aktion *Sprache in Bewegung*, bei der die*der Erzieher*in das sprachliche Bewusstsein der Kinder durch das gemeinsame Reflektieren bzw. Benennen und Sprechen über Alltagsgegenstände förderte. Die Aktivität bestand im Wechsel aus einer kleinen einleitenden Bewegungseinheit mit einem musischen Element – hier sollten die Kinder mit einem perkussiven Instrument einen Takt schlagen und im Kreis um verschiedene auf dem Boden ausgebreitete Gegenstände tanzen. Die Kinder sollten sich hinsetzen und jeweils drei Kinder durften sich einen der Gegenstände aussuchen – z. B. einen Kamm, einen Rasierer, eine Zahnbürste oder einen Teller usw. Die*Der Erzieher*in lud daraufhin jedes Kind zu einem kurzen Dialog über den jeweiligen Gegenstand ein und stellte dabei Fragen wie: „Luise, was hast du dir denn ausgesucht?“, „Was kann man mit der Zahnbürste machen?“, „Wann benutzt man eine Zahnbürste?“, „Warum benutzt man eine Zahnbürste?“, „Aus welchem Material besteht die Zahnbürste?“, „Wie fühlt sich die Zahnbürste an?“, oder „Wie sieht deine eigene Zahnbürste aus?“. Die Aktivität war von sowohl motorischen, visuellen als auch taktilen Elementen neben dem kognitiven Element des Sprechens geprägt. Die*Der Erzieher*in nutzte und unterstützte die *PLA* der Kinder, indem sie den Kindern ermöglichte, spielerisch und sprachlich die Gegenstände und ihre Beschaffenheit zu untersuchen. Deutlich wurde dies, da die Fragen der*s Erzieher*in zu kleinen Reflektionen und zu Dialogen führten, sowohl zwischen Kind und Erzieher*in, aber auch zwischen den Kindern. Die Kinder waren ca. 25 Minuten aktiv und konzentriert bei der Sache. Dies kann als Zeichen dafür gewertet werden, dass die Kinder das gemeinsame Besprechen der Gegenstände, die auch ihren Alltag betreffen, als interessant empfunden haben und dass die*der Erzieher*in abwechselnd Bewegung und Stimulierung der Sinne vielseitig ins Spiel brachte.

Das verstärkte Spielen mit Sprache und die Transformation von Alltagssituationen in Sprachsituationen wurde auch in Interviews mit anderen Erzieher*innen als wesentlicher Gewinn der Projektteilnahme angesehen. Auf die Frage, ob sie ein Beispiel dafür habe, wie sie sprachbewusst arbeitet, antwortete eine der teilnehmenden Erzieher*innen:

Ich hatte eine Situation, in der ich mit einer Gruppe von Kindern am Tisch saß und ein Erzieher Obst verteilte und jedes Kind fragte: „Willst du einen Apfel?“ Und das Kind antwortet mit „Ja“ oder „Nein“. Und plötzlich dämmerte mir, dass diese Situation [sprachlich fruchtbarer] gemacht werden könnte, wenn ich frage: „Was möchtest du?“ Und dann machten wir ein Spiel daraus und ich fragte: „Was willst du – eine Kartoffel?“ Und die Kinder lachten und hatten viel Spaß. (Erzieher*in im Interview)

5.1.2 Das Sprachsofa

Die zweite Aktion wurde als *Das Sprachsofa* bezeichnet. Die*Der Erzieher*in, inspiriert durch die Workshops, arbeitete mit einem bereits vorhandenen Sofa in einem Gruppenraum als Sprachsofa, bei dem die Kinder während des Spiels

im Raum zu spontanen Dialogen eingeladen wurden. Auch hier war das Ziel, den Spracherwerb der Kinder zu stützen, allerdings durch eine freiwillige und spontane Teilnahme. Es war zu beobachten, dass die Kinder den Raum erst selbständig erkundeten und spontane Aktivitäten entwickelten. Zum Beispiel spielten vier Kinder mit dem Puppenhaus, um sich danach an einen Tisch zu setzen und zu malen. Die gemalten Bilder wurden dann der*in Erzieher*in gezeigt, wodurch ein Dialog über das Gemalte entstand. Die*Der Erzieher*in lud durch relevante Fragen die Kinder zum weiteren Dialog ein, indem Fragen wie „Was hast du da gemalt?“ und „Warum?“ gestellt wurden. Diese kurzen Gespräche waren nach wenigen Minuten vorbei, woraufhin die Kinder wieder anderen spielerischen Beschäftigungen nachgingen.

Eines der Kinder wandte sich der*in Erzieher*in komplett zu, so dass ein über 30-minütiger Dialog entstand, bei dem das Kind die volle Aufmerksamkeit der*s Erzieher*in genoss. Im Interview mit der*in Erzieher*in wurde klar, dass es ihre Intention mit dem Sprachsofa war, das Bedürfnis bzw. die Themen und die Lebenswelt der Kinder in das Zentrum der Sprachaktivität zu stellen. Das Kind, ein fünfjähriger Junge mit der Erstsprache Dänisch, konnte so über dreißig Minuten mit der*in Erzieher*in in der Zielsprache Deutsch sprechen. Sie hob im anschließenden Interview hervor, dass sie den Jungen vorher noch nie so lange in der Zielsprache hatte sprechen hören.

Anders als in der eingangs präsentierten Aktivität war das Sprachsofa spontaner und durch die Erreichbarkeit der*s Erzieher*in geprägt. PLA war auch hier ein implizites Element, da die spontanen Impulse und Themen der Kinder im Mittelpunkt standen.

5.2 Erzieher*innen-Niveau

Aus den Interviews wurde deutlich, dass Spracharbeit für die teilnehmenden Erzieher*innen durch das Projekt von einer Kulisse zu einem größeren und zentraleren pädagogischen Arbeitsbereich wurde. Wie eine der Erzieher*innen es in einem Interview ausdrückte:

Ich hätte mir nicht vorstellen können, dass das Thema Sprache so in den Vordergrund treten würde [...]. Es [Sprache] ist etwas, das ich jetzt sehr vergrößert wahrnehme [...]. (Erzieher*in im Interview)

Nach ihrer Teilnahme am Projekt beschrieben die Erzieher*innen die Reflexion über Sprache als integralen Bestandteil ihres pädagogischen Alltags. Während in der Vergangenheit die sprachpädagogische Praxis der Erzieher*innen weitgehend auf Bauchgefühl beruhte, sind Sprache und ihre sprachpädagogische Arbeit zu etwas geworden, das sie nun analysieren und reflektieren. Auf diese Weise gab es eine Bewegung von dem, was Donald Schön als *Wissen-in-der-Handlung* beschreibt, einer impliziten und intuitiven Form des Wissens, zu *Reflexion-in-der-Handlung*, d.h. einer reflektierten Form der Praxis (Schön, 2013), bei der Spracharbeit und Reflexion systematischer wurden. Folgendes Zitat einer*s teilnehmenden Erzieher*in verdeutlicht dies:

Ich habe [Sprache] auch vorher wahrgenommen, aber ich habe sie nicht auf die gleiche Weise reflektiert und sie war zufälliger. Es ist systematischer geworden, wie ich auf das reagiere, was in der Situation passiert. (Erzieher*in im Interview)

Eine Teilnehmerin erörtert, dass sie sich nach Teilnahme am Projekt als Sprachexpertin und Sprachdetektivin sieht und nun in höherem Maße auf der Grundlage von Theorie für ihre Handlungswahl argumentieren kann. Dies könnte als Zeichen dafür gewertet werden, dass ihr *MLA* gestärkt wurde und sie zudem eine Terminologie entwickelt hat, die es ihr ermöglicht, Sprachentwicklung und sprachliche Phänomene in einem mehrsprachigen Kontext zu beschreiben.

Und jetzt ist es, als würde ständig ein Forscher neben mir herlaufen, mir über die Schulter schauen und sagen: „Was machst du da? Was ist hier los?“ und ich kann es nicht loslassen, egal was ich tue. (Erzieher*in im Interview)

Das Zitat verdeutlicht, dass nun stärker zu Sprache und Sprachgebrauch Stellung bezogen wird. Ein*e andere*r Erzieher*in erwähnt explizit Sprachenporträts als Werkzeuge zur Steigerung des kritischen sprachlichen Bewusstseins. Sie sagt:

Wir haben ein Sprachenkonzept im Schulverein, und unsere Arbeitssprache ist Deutsch, aber als ich zum Projekt kam und wir diese Sprachenporträts machen mussten, wurde mir bewusst, wo ich wirklich stehe. „Wie viel Deutsch und wie viel Dänisch bin ich und wie gehe ich damit um?“. (Erzieher*in im Interview)

Hier wird deutlich, dass das Projekt bei den Teilnehmer*innen zu einer Reflexion darüber beigetragen hat, wie Sprache verwendet wird und welche Bedeutung Sprache für die pädagogische Praxis hat.

Das gesteigerte sprachliche Bewusstsein der Erzieher*innen richtet sich jedoch nicht nur auf die eigene Praxis, sondern auch auf die sprachpädagogische Praxis und den Sprachgebrauch ihrer Kolleg*innen. In den Interviews wurde deutlich, dass sich die Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Erzieher*innen und ihren Kolleg*innen im Laufe des Projekts verändert hat, sodass in der Mitarbeiter*innengruppe generell mehr Bewusstsein für Sprachpädagogik herrscht und es gleichzeitig legitimer geworden ist, mit Kolleg*innen über sprachpädagogische Ansätze zu sprechen.

5.3 Institutions-Niveau

Die Arbeit der Erzieher*innen mit ihrem sprachlichen Bewusstsein im Zusammenhang mit dem Projekt drückt sich auf organisatorischer und institutioneller Ebene unter anderem darin aus, dass Sprache zu einem wiederkehrenden Thema in Mitarbeiter*innenversammlungen und in der Mitarbeiter*innengruppe geworden ist. Eine der Erzieher*innen betont, dass sie die Freude, die sie erlebt, weitergeben möchte, indem sie weiß, was sie tut. Vor allem die Kombination von Theorie und Praxis habe dazu beigetragen, dass sie

die Relevanz der Arbeit mit Sprache in der gesamten Mitarbeiter*innengruppe sehe.

In einer Mitarbeiter*innengruppe ist das Konzept der Sprachstafette in Form eines sprachlichen Falles entwickelt worden, das in jeder Mitarbeiter*innenversammlung aufgegriffen wird.

Wir hatten eine Teamsitzung, in der wir jetzt beschlossen haben, dass wir den Sprachstafette als festen Punkt auf unsere Tagesordnung setzen werden. Dass wir gemeinsam über einen sprachlichen Fall oder eine Geschichte nachdenken, jedes Mal [...]. (Erzieher*in im Interview)

Die Sprachstafette kann als nachhaltige Erweiterung des im Projekt entwickelten sprachpädagogischen Evaluationsraums gesehen werden. Hier etabliert es sich als sprachlicher Reflexionsraum für die gesamte Mitarbeiter*innengruppe mit fester Struktur und Wiederholung.

6 Zusammenfassung

Das hier präsentierte Projekt *Sprachliches Bewusstsein in den Kindergärten der deutschen Minderheit* hatte zum Ziel, das sprachliche Bewusstsein der teilnehmenden Erzieher*innen zu stärken und ihre Reflexion über Sprache zu unterstützen. Durch die Teilnahme am Projekt ist Sprache laut Aussagen der Erzieher*innen ein integraler Bestandteil ihres pädagogischen Alltags geworden, der in strukturierten sowie spontanen Aktionen zum Ausdruck kommt.

Der dem Projekt zugrundeliegende Ansatz der Aktionsforschung trug im Gegensatz zu Forschungsansätzen, welche eine Implementierung von extern entwickelten Methoden vorsehen, zur intrinsischen Motivation der Teilnehmer*innen bei. Der praxisnahe Bezug der von den Erzieher*innen entwickelten Aktionen, bei denen die Umsetzung und Implementierung der Zielsetzungen stets der Dynamik der alltäglichen Praxis entsprachen, wurde von den Teilnehmer*innen ebenso als sinnvoll erlebt. Es wurden keine Barrieren bezüglich mangelnder Erfahrung und Ausbildung der Teilnehmer*innen innerhalb der wissenschaftlichen Forschung festgestellt, was darauf schließen lässt, dass die Begleitung der Projektleitung bezüglich theoretischer, methodischer und empirischer Fragestellungen als hilfreich wahrgenommen wurde. Somit sind das Projekt und dessen Ansatz der Aktionsforschung für uns ein gutes Beispiel dafür, wie eine nachhaltigere Implementierung in der Praxis geschehen kann, solange die Fachlichkeit und Erfahrung der Praktiker*innen als potenzielle Ressource angesehen werden.

7 Perspektivierung

Obwohl das Projekt *Sprachliches Bewusstsein in den Kindergärten der deutschen Minderheit* im Herbst 2021 abgeschlossen wurde, wird im Schulverein der deutschen Minderheit in Dänemark weiterhin eingehend mit dem Projekt und dessen Resultaten gearbeitet. Das Thema sprachliches Bewusstsein ist z. B. ein

tragender Pfeiler des ebenfalls 2021 erschienenen Sprachenkonzepts des Schulvereins, das sich an das pädagogische Personal der Minderheit wendet und eine Handreichung für den praktischen Umgang mit mehrsprachigen Kindern bietet (DSSV, 2022). Das Konzept orientiert sich in hohem Maße an den neuesten Forschungsansätzen innerhalb der Mehrsprachigkeitsdidaktik und soll zukünftig von einer Materialbank begleitet werden, in der Aktionen des Projekts präsentiert werden sollen.

Durch das Projekt haben wir ebenfalls Anregungen erhalten, wie sprachbewusst in anderen heterogenen Kontexten gearbeitet werden kann. Die Resultate lassen sich beispielsweise in den Elementarbereich überführen. Dies ist in einem dänischen Zusammenhang relevant, da seit 2015 der frühe Fremdsprachenunterricht in Deutsch in den grenznahen Kommunen in Dänemark obligatorisch ab der ersten bzw. der dritten Klasse ist (landesweit erst ab der fünften Klasse). In der Einschulung müssen zum Teil pädagogische Fachkräfte den DaF-Unterricht übernehmen, da es einen Mangel an Deutschlehrkräften gibt. Diese könnten von den Resultaten des Projekts profitieren.

Literatur

- ALA (2022). *About*. http://www.languageawareness.org/?page_id=48
- ARGEf (2022). *Health action research*. <https://argef.at/en/science/methoden/>
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe and do. *Language Teaching*, 36 (2), 81–109.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Continuum.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge University Press.
- Bradbury, H. (2015). Introduction: How to situate and define action research. In H. Bradbury (Hrsg.), *The SAGE handbook of action research – Participative inquiry and practice* (S. 1–10). SAGE.
- Dempsey, N. (2010). Stimulated recall interviews in ethnography. *Qual Sociol*, 33, 349–367.
- Drachmann, N., Jensen, T., Mohan, S. B. S. & Østerbye, M. S. (2022). Flersprogethedsdidaktik på tværs af klassetrin – praksiserfaringer fra sproguger på Nørre Fælled Skole. *Sproglæreren*, (1), 31–35.
- DSSV (2004). *Sprachförderung in den Institutionen des Deutschen Schul- und Sprachvereins in Nordschleswig*. http://www.dssv.dk/files/dssv/dateien/Dokumente_Sprache/Sprach%C3%BCrderung%20in%20den%20Institutionen.pdf
- DSSV (2019). *Jahresbericht 2019*. http://www.dssv.dk/files/dssv/DSSV2019_web.pdf
- DSSV (2022). *Deutsche Kindergärten in Nordschleswig*. <http://www.dssv.dk/kinderqaerten.9607.aspx>

- Hansen, C. F. (2017). *Mindretalspædagogik i praksis. En undersøgelse af mindretalspædagogikken i Nord- og Sydslesvig*. https://www.ucsyd.dk/files/inline-files/Mindretalsp%C3%A6dagogik_i_praksis_sept.2017.pdf
- Hansen, C. F. (2021). Zwischen Ein- und Zweisprachigkeit: Unterrichtspraxis in der deutschen Minderheit in Dänemark. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26 (2), 97–118.
- Hansen, C. F., Becher, S., Hansen, O. & Aarøe, K. M. (2023). En sprogforsker på skulderen- om aktionsforskning som katalysator for selvevaluering og sproglig bevidsthed. *Sprogforum*, 75, 37–47.
- Henriksen, B., Frstrup, D., Andersen, H. L. & Fernandez, S. S. (2020). *Hvorfor gør jeg det jeg gør? Refleksionshåndbog for sproglærere*. Samfundslitteratur.
- Lorentzen, A. K., Amrani, C. & Kroager, L. A. (2019). Tvær sproglige læringsrum. *Sprogforum*, 68, 38–45.
- Moore, D. (2014). Sproglig opmærksomhed – en tilgang til at styrke sproglæring fra den tidlige barndom. *Sprogforum*, 58, 41–48.
- Nickel, H. (1993). Die Lehrer-Schüler-Beziehung als transaktionaler Prozeß. In H. Nickel (Hrsg.), *Psychologie der Entwicklung und Erziehung: zwanzig Jahre empirische Forschung unter ökopyschologischer Perspektive* (S. 244–261). Centaurus.
- Oomen-Welke, I. & Krumm, H.-J. (2004). Aktuelles Fachlexikon. Language Awareness (Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein). *Fremdsprache Deutsch*, 31, 58.
- Schön, D. (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker. Tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Klim.
- Steiner, K. & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research Interviewing*. SAGE Publications Inc.

Verzeichnis der Autor*innen

Aarøe, Karen Margrethe, Universitätscollege Süddänemark, *kmaa@ucsyd.dk*

Ardiyani, Dewi Kartika, Deutschabteilung der Universitas Negeri Malang, *dewi.kartika.fs@um.ac.id*

Becher, Sebastian, Universitätscollege Süddänemark, *SEBE@ucsyd.dk*

Biebighäuser, Katrin, Bilinguale Grundschule Heidelberg, *katrin@biebighaeuser.net*

Bolacio Filho, Ebal Sant'Anna, Deutschabteilung der Bundesuniversität Fluminense, *ebolacio@id.uff.br*

Casado Gillet, María José, PASCH Schule in Guatemala, *majo.casag@gmail.com*

Cimer Karaica, Sanja, Universität Osijek, *scimer@ffos.hr*

Dvorecký, Michal, Universität Wien, *michal.dvorecky@univie.ac.at*

Feick, Diana, Universität von Auckland, *diana.feick@auckland.ac.nz*

Gabriel, Sonja, Kirchliche Pädagogische Hochschule Wien/Krems, *sonja.gabriel@kphvie.ac.at*

Gonnermann, Laura, Universität Leipzig, *laura.gonnermann@uni-leipzig.de*

Halasz, Renata, Universität Pécs, *renata.halasz@aok.pte.hu*

Hambuch, Anikó, Universität Pécs, *hambucha@gmail.com*

Hansen, Camilla Franziska, Universitätscollege Süddänemark, *cfha@ucsyd.dk*

Hansen, Ole Christian, Universitätscollege Süddänemark, *OCHA@ucsyd.dk*

Heero, Aigi, Universität Tallinn, *aheero@tlu.ee*

Hoffmann, Isabel, Ludwig-Maximilians-Universität München, *i.hoffmann@daf.lmu.de*

Höfler, Lisa, Universität Leipzig, *lisa.hoefler@studserv.uni-leipzig.de*

Hrynchyk, Alena, Mittelschule Nr. 16 der Stadt Brest, *lenchenprinzesschen@gmail.com*

Káňa, Tomáš, Masaryk Universität Brünn, *kana@ped.muni.cz*

Khaliukova, Maryia, Lokale Bildungsstiftung „Neue Schule“, Minsk, *mkhalyukova@gmail.com*

Knorr, Dagmar, Leuphana Universität Lüneburg, *dagmar.knorr@leuphana.de*

Kránicz, Rita, Universität Pécs, *kraniczrita40@gmail.com*

- Kulovics**, Nina, Pädagogische Hochschule Freiburg im Breisgau,
nina.kulovics@ph-freiburg.de
- Kurvits**, Mari-Liis, Veeriku Schule Tartu, *mlkurvits@veeriku.tartu.ee*
- Le**, Thi Bich Hang, Vietnamesische Nationaluniversität Hanoi,
hangltb@vnu.edu.vn
- Ljalikova**, Aleksandra, Universität Tallinn, *aleksandra.ljalikova@tlu.ee*
- Markovic**, Mihaela, Universität Leipzig, *mihaela.markovic@uni-leipzig.de*
- McGury**, Sandra, Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften,
mcgr@zhaw.ch
- Meiszter**, Erika, Universität Pécs, *erika.meiszter@aok.pte.hu*
- Meristo**, Merilyn, Universität Tallinn, *merilyn.meristo@tlu.ee*
- Niedling**, Christian, Sprachenzentrum Universität Helsinki,
christian.niedling@helsinki.fi
- Obermayr**, Marlene, Pädagogische Hochschule Wien,
marlene.obermayr@phwien.ac.at
- Perez**, Gabriel Mendes Hernandez, Cruzeiro-Schule, Rio de Janeiro,
gabriel.mhperez@gmail.com
- Pérez Santos**, Maria Natália, Höhere Schule für Tourismus und Meerestechnologie, Peniche, *natalia.santos@ipleiria.pt*
- Rehwagen**, Claudia, Sprachenzentrum Universität Tampere,
claudia.rehwagen@tuni.fi
- Reitbrecht**, Sandra, Pädagogische Hochschule Wien,
sandra.reitbrecht@phwien.ac.at
- Riechert**, Rüdiger, Institut für Internationale Kommunikation,
riechert@iik-deutschland.de
- Sabo**, Milica, Friedrich-Schiller-Universität Jena, *milica.sabo@uni-jena.de*
- Sárkányiné Lőrinc**, Anita, Universität Pécs, *dr.sarkanyne.anita@gmail.com*
- Sárvári**, Tünde, Universität Szeged, *sarvari.erezsebet.tunde@szte.hu*
- Sorger**, Brigitte, Pädagogische Hochschule Wien,
brigitte.sorger@phwien.ac.at
- Stevanović**, Slavica, Eberhard Karls Universität Tübingen,
slavica.stevanovic@uni-tuebingen.de
- Teufele**, Lisa, Universität Augsburg, *lisa.teufele@gmail.com*
- Tregub**, Olena, Goethe-Institut Kiew, *o.tregub@bws-hofheim.de*
- Weichselbaum**, Maria, Universität Wien, *maria.weichselbaum@univie.ac.at*
- Wolbergs**, Julia, Universität Leipzig, *julia.wolbergs@uni-leipzig.de*

Wulff, Nadja, Pädagogische Hochschule Freiburg, *nadja.wulff@ph-freiburg.de*

Ylönen, Sabine, Universität Jyväskylä, *sabine.ylonen@jyu.fi*

Zeyer, Tamara, Universität Giessen, *tamara.zeyer@germanistik.uni-giessen.de*

Zrinyi, Andrea, Universität Pécs, *andrea.zrinyi@aok.pte.hu*

Ihr Schlüssel zur Grammatik



Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Grundlagen und Vermittlung

Von Christian Fandrych und Maria Thurmair

2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage 2021,

314 Seiten, € 19,95. ISBN 978-3-503-20603-2

Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 2



Online informieren und versandkostenfrei bestellen:

www.ESV.info/20603

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

Bewusstsein für Nachhaltigkeit schaffen



Fremdsprache Deutsch

Heft 68: Nachhaltigkeit

Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts

Themenheftherausgebende: Katina Klänhardt und Nina Simon

2023, 64 Seiten, € 14,-, ISBN 978-3-503-21257-6



Online informieren und versandkostenfrei bestellen:

www.ESV.info/21257

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.

Band 3 enthält Beiträge zu drei großen thematischen Feldern. Im Rahmen des ersten Feldes werden zentrale Fragen rund um Mediennutzung und Sprachenlernen thematisiert, welche die Medienkompetenz, Social-Media-Plattformen, Mediengebrauch in der Unterrichtsrealität und Innovationen im digitalen Fremdsprachenunterricht umfassen. Das zweite Feld umfasst Beiträge, in denen der Fokus auf das Schreiben gelegt wird – sowohl auf das wissenschaftspropädeutische als auch das wissenschaftliche Schreiben. Dabei wird immer wieder auch die Digitalisierung im Kontext der Hochschullehre angeschnitten. Im Zentrum des dritten Feldes stehen Beiträge, die sich einerseits mit dem fach- und berufssprachlichen Unterricht beschäftigen, Fragen bezüglich der digitalen Testverfahren in berufssprachlicher Kommunikation anschnitten und andererseits auch Themen aufgreifen, die sich auf das frühe Sprachenlernen beziehen.