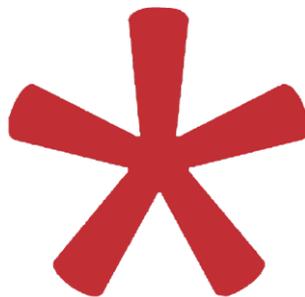



idt 2022
mit.sprache.teil.haben

Silvia Demmig
Sandra Reitbrecht
Brigitte Sorger
Hannes Schweiger (Hg.)

Band 4

Beiträge zur Methodik
und Didaktik Deutsch als
Fremd*Zweitsprache



ESV ERICH
SCHMIDT
VERLAG




idt 2022
mit.sprache.teil.haben

Band 4:

Beiträge zur Methodik
und Didaktik Deutsch als
Fremd*Zweitsprache

Herausgegeben von

Silvia Demmig
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/978-3-503-21107-4>



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



Pädagogische Hochschule
Wien



Sprachenzentrum

Pädagogische
Hochschule
Steiermark



universität
wien

Umschlaggestaltung © IDT Wien 2022

ISBN 978-3-503-21107-4 (gedrucktes Werk)

ISBN 978-3-503-21108-1 (eBook)

DOI <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21108-1>

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 sprachenspolitischen 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>Silvia Demmig, Sandra Reitbrecht, Brigitte Sorger</i> Einleitung in den Band <i>Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache</i>	11
A Methodisch-didaktische Konzepte	
<i>Thomas Studer</i> Handlungsorientierung im Unterricht? Ja, klar. Aber was und wie genau eigentlich, warum und was kommt dabei heraus?	19
<i>Luc Fivaz</i> Handlungs- und kompetenzorientierter Literaturunterricht. Das <i>agir littéraire</i> als Lehr- und Lernziel der Literaturdidaktik	31
<i>Ingo Thonhauser</i> Mündlichkeit – Schriftlichkeit. Didaktische Perspektiven	43
<i>Christian Fandrych</i> Konzepte der Grammatikvermittlung (auch) im Kontext mündlicher und digitaler Kommunikationsformate	59
<i>Kathrin Siebold, Florian Thaller</i> Projektarbeit im DaF/DaZ-Unterricht – Kriterien für eine Typologisierung	73
<i>Tom F. H. Smits, Ferran Suñer, Gorik Hageman</i> Das MACS-Modell für Lernszenarien im schulischen DaF- und akademischen Didaktikunterricht	91
<i>Williams Tsamo Fomano</i> Wie wird der Wortschatz im kamerunischen Deutschunterricht vermittelt? Eine Analyse unter interaktionistisch-soziokultureller Perspektive	97
<i>Michael Seyfarth</i> Lehrwerkforschung zwischen Werkanalyse, Rezeption und Unterrichtspraxis: Ein empirisches Plädoyer für eine neue Reflexionskultur	105
B Selbstgesteuertes Lernen	
<i>Karin Kleppin</i> Lernerfolge sichtbar machen – Selbstkorrekturen durch strukturierte Hilfen unterstützen	123

Martina Lemmetti

Vorschlag für die Entwicklung eines didaktischen Werkzeugs zur
Erwerbsförderung deutscher Modalpartikeln [137](#)

Yibo Min

Wortschatzlernen mit zwei Medien in der Fremdsprache Deutsch. Eine
Eyetracking-basierte Untersuchung zur Wahrnehmung von
chinesischen Deutschlernenden beim Selbstlernen [143](#)

Soheyla Pashang

Förderung des „Lern-Selbstkonzeptes“ zur Förderung des Fremdspra-
chenerwerbs [155](#)

Yana Yasmina Petralias

Wortschatztraining mithilfe autonomer Lernstrategien. Die 3-Stufen-
Methode [157](#)

C Mehrsprachigkeit

Muhammed Akbulut, Pavla Marečková

Mehrsprachigkeitsdidaktik – Diskurse, Konzepte und aktuelle Herausfor-
derungen [165](#)

Christine Czinglar, Yousuf Aboamer, Franziska Förster

Mehrsprachige Diagnose basaler literaler Kompetenzen bei arabisch-
sprachigen Alphakursteilnehmenden in Deutschland [179](#)

Maria Bringmann

„Das IS halt immer so ne GRATwanderung, ne?“ – Perspektiven von
Schullehrenden auf individuelle Mehrsprachigkeit im Unterricht [193](#)

D Sprachbewusstheit

Anja Wildemann

Multilinguales Handeln und *metalinguistic awareness* im Deutsch-
unterricht [201](#)

Klaus Peter

Kooperatives Schreiben zur Anregung von
Sprachbewusstheitsprozessen [213](#)

Gudrun Kasberger

Emotional werden? Zum Zusammenhang von Emotion, Sprache und
Sprachbewusstheit im Kontext von Deutsch als Zweitsprache [219](#)

E Sprachvergleich

Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska

Methodisch-didaktische Implikationen für die Vermittlung der sprech-
rhythmischen Muster an DaF-Lernende – zwischen Musik, Bewegung
und Sprache [227](#)

<i>Tímea Berényi-Nagy</i> Zur Rolle der metonymischen Kompetenz in der Mehrsprachigkeits- didaktik	241
<i>Gayeon Choi</i> Die Beleuchtung des blinden Flecks – Herausforderungen eines mehrsprachigen Forschungsdesigns	249
<i>Kaveh Bahrami Sobhani</i> Relativsatzbildung im Farsi und Deutschen. Zur Rolle sprachtypologi- scher Studien für den DaF/DaZ-Unterricht	255
<i>Miriam Morf</i> Auditives Dekodiertraining zur Segmentierung der deutschen Sprache als Fremdsprache. Die Bedeutung der Pausen	263
<i>Rogéria C. Pereira, Francisco G. dos Santos Nogueira</i> Das Aussprachetraining in einem brasilianischen Lehrwerkprojekt für den Hochschulbereich: Das Projekt <i>Zeitgeist</i>	273
<i>Gabriella Perge</i> Tempusgebrauch in mehreren Sprachen	281
F Hochschuldidaktik DaF*Z	
<i>Klaus-Börge Boeckmann</i> Die Erfassung von Lehrkompetenzen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und ihre Implikationen für die Professionalisierung von Lehrkräften	295
<i>Karin Schöne, Antje Neuhoff</i> Implementierung kursbegleitender virtueller Austauschprojekte – ein Erfahrungsbericht	309
<i>Silvia Introna</i> <i>Educational Design Research</i> : Eine Brücke zwischen Empirie und Praxis	311
<i>Elli Mack, Nadine Vollstädt, Gorica Vujović</i> Fernsehkinder – Der etwas andere Spracherwerb	317
Verzeichnis der Autor*innen	319

Einleitung in den Band *Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache*

Silvia Demmig, Sandra Reitbrecht, Brigitte Sorger

Die Didaktik und Methodik des DaF*Z-Unterrichts ist in den westeuropäischen Ländern schon von Beginn ihres Entstehens an eng mit gesellschaftlichen Bedingungen der Teilhabe verknüpft. So bezieht sich bereits die erste Auslegung des Begriffs der Didaktik DaF*Z auf Konzepte, die mit der Öffnung des Fremdsprachenunterrichts für breitere Schichten der Gesellschaft zu tun haben: Nachdem der Fremdsprachenunterricht ursprünglich den Schüler*innen im Gymnasium vorbehalten war, gab es im Zuge der Schulreformen der 1970er Jahre in der BRD erstmals den Englischunterricht für alle. Damit einhergehend entstanden neue, alltags- und kommunikationsorientierte Konzepte der Didaktik. Das Lernziel kommunikative Kompetenz war zudem im (west-)deutschsprachigen Raum von Habermas beeinflusst, der dieses dezidiert in den Zusammenhang mit der Beteiligung an gesellschaftlichen Diskursen stellte.

In der DDR hingegen fokussierten die methodisch-didaktischen Konzepte verstärkt auf die formale und strukturelle Ebene, indem linguistische Aspekte aus der fremdsprachigen Sicht beleuchtet wurden. Zu den Zielen gehörte aber nicht zuletzt, Lernenden weltweit eine Teilnahme an einer Ausbildung in der DDR oder Kontakte zur DDR zu ermöglichen.

Je nach gesellschaftspolitischer Ausrichtung der einzelnen Länder weltweit wurden während des Kalten Krieges (v. a. in der Auslandsgermanistik) auch die Grundlinien der Didaktik und Methodik vom jeweiligen deutschen Partnerland übernommen und beeinflussten damit die Gestaltung des eigenen Unterrichts.

In den 1980er Jahren entwickelte sich schließlich in der BRD eine eigene Didaktik des Faches DaZ, die im Zusammenspiel mit dem damals als „Ausländerpädagogik“ bezeichneten Fach dazu beitragen wollte, ausländischen Arbeitnehmer*innen eine Stimme zu geben, und dabei, um nur eine weitere Öffnung zu benennen, auch Themen wie Alphabetisierung mit einbezog.

Angesichts von Globalisierung, Migration und großen gesellschaftlichen Herausforderungen zeigt sich auch derzeit die Relevanz der Auseinandersetzung mit Fragen der Teilhabe für die Methodik und Didaktik DaF*Z. In diesem Sinne nehmen die Beiträger*innen dieses Bandes ebenfalls – mehr oder weniger explizit – Bezug auf diese Thematik.

Gleich zu Beginn des ersten Abschnitts *Methodisch-didaktische Konzepte* stellt Thomas Studer auch für die 2020er Jahre den Grundsatz heraus, dass es in kommunikativen Ansätzen immer darum gehe, Lernende zu ermächtigen, die Sprache gemäß ihren kommunikativen Bedürfnissen zu gebrauchen. Luc Fivaz bekräftigt in seinem Beitrag, dass diese Grundsätze auch für den Literaturunter-

richt im Fach DaF gelten, und stellt Lehr-Lernformen vor, die die Schüler*innen durch Projektarbeit aktivieren und so bereits im Klassenzimmer zu selbstständig Handelnden machen. Ingo Thonhauser und auch Christian Fandrych stellen aus je unterschiedlichen Perspektiven die Rolle der Mündlichkeit ins Zentrum ihrer Beiträge. Beide sprechen sich dafür aus, den aktuellen Sprachgebrauch in den deutschsprachigen Ländern als Ausgangspunkt für didaktisch-methodische Konzepte zu nehmen. Ingo Thonhauser betont dabei die Rolle der Plurizentrik, Christian Fandrych plädiert für einen Grammatikunterricht, der sich am Sprachgebrauch orientiert und begründet seine Theorie anhand einer Analyse eines großen deutschen Korpus gesprochener Sprache (FOLK). Alle diese Überlegungen gehen von der Grundannahme aus, dass das Ziel des Unterrichts aktive Teilhabe an der deutschsprachigen Sprachgemeinschaft ist.

Neben diesen Beiträgen, die sich eher mit grundlegenden Fragestellungen beschäftigen, umfasst der erste Abschnitt auch Forschungsberichte zu Lehr-Lernformen. Dabei stehen die Szenariendidaktik, das Projektlernen und das kollaborative Lernen im Mittelpunkt. Diesen Unterrichtskonzepten ist gemeinsam, dass sie bereits durch ihre Grundanlage die Teilhabe der Lernenden zum Ziel haben. Kathrin Siebold und Florian Thaller berichten über den Projektunterricht weltweit. Sie zeigen in ihrem Beitrag, dass authentische Kommunikation in der Zielsprache und soziale Partizipation zu den Hauptzielen projektbasierter Lernens gehören. Tom F.H. Smits, Ferran Suñer und Gorik Hageman stellen das MACS-Modell für Lernszenarien vor und berichten über dessen Evaluation. Ein zentrales Ergebnis dabei ist, dass die Lernenden sich durch diese Methode ermutigt fühlen, ihr Wissen in authentischen Situationen anzuwenden. Williams Tsamo Fomano bezieht sich in seinem Forschungsprojekt zum Wortschatzerwerb auf den sozial-interaktiven Ansatz. Er untersucht Unterrichtskommunikation des Typs „Aushandeln“ und weist deren Bedeutung für den Spracherwerb im kamerunischen Deutschunterricht empirisch nach. Im abschließenden Beitrag dieses Abschnitts, bei Michael Seyfarth, steht die Rolle des Lehrwerks im Mittelpunkt. In der Lehrwerkswirkungsforschung, die er als Unterrichtsforschung versteht, werden Lernende ebenfalls dazu ermächtigt, über den Einsatz des Lehrwerks im Unterricht zu reflektieren und zu urteilen. Durch diesen Ansatz könnte eine stärkere Teilhabe auch an der Lehrwerksgestaltung erreicht werden. Teilhabe und Ermächtigung gehen insofern über den eigenen Sprachgebrauch der Lernenden hinaus und werden erweitert auf die Mitsprache an Unterrichts- und Lehrwerksgestaltung.

Ein eigener Abschnitt ist in dieser Publikation dem *Selbstgesteuerten Lernen* gewidmet. Karin Kleppin stellt Formen des Feedbacks und der Selbstkorrektur vor, Martina Lemmetti entwickelt und erforscht eine Methode, die mithilfe eines zweisprachigen Glossars die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Phänomen der deutschen Modalpartikeln lenkt. Yibo Min evaluiert in seinem Forschungsprojekt mithilfe von Eyetracking, wie Lernende beim Wortschatzlernen vorgehen. Hier wird deutlich, dass die modernen Forschungsmethoden es ermöglichen, die Person der Lernenden noch mehr in den Mittelpunkt zu stellen.

Soheyla Pashang erweitert dementsprechend das Tagungsmotto um die Begrifflichkeit des Teil-*Seins*. Sie stellt in ihrem Posterbeitrag vor, wie sich das *Lern-Selbstkonzept* beim Fremdsprachenerwerb entwickelt. Dabei plädiert sie dafür, das Sprachenlernen nicht nur aus der externalen, sondern auch aus der internalen Perspektive (kognitiver und affektiver Lernwahrnehmungen) zu untersuchen. Yana Yasmina Petralias zeigt in ihrem Beitrag, wie aktuell das Konzept des autonomen Lernens auch heute noch ist, und diskutiert dies anhand von Lernstrategien zum Wortschatzlernen.

Da es beim Lehren und Lernen von DaF*Z unter dem Tagungsmotto der Teilhabe immer um Sprachenlernen im Plural gehen muss, sind im dritten Abschnitt die Beiträge zusammengefasst, die sich mit *Mehrsprachigkeit und ihrer Didaktik* befassen. Die Entscheidung, diesen Abschnitt in der Mitte des Bandes zu platzieren, ist bewusst gewählt worden: Die Mehrsprachigkeit steht im Zentrum unseres methodisch-didaktischen Handelns. Muhammed Akbulut und Pavla Marečková fassen in ihrem Beitrag, der im Anschluss an das Podium Plus „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ entstanden ist, die Forschung und Diskussion zu diesem Bereich zusammen. Ihre Grundforderung ist, dass der Fokus stärker auf die Lernenden selbst und ihr gesamtsprachliches Repertoire gelegt werden muss. Insofern wird in diesem Abschnitt des Tagungsbandes die methodisch-didaktische Argumentation zu Teilhabe und Ermächtigung durch Orientierung auf die Lernenden und deren Mehrsprachigkeit erweitert. Christine Czinglar, Yousuf Aboamer und Franziska Förster haben in ihrem Forschungsprojekt ELIKASA ein Diagnoseinstrument entwickelt, mit dem sie basale Lese- und Schreibfähigkeiten in mehreren Sprachen erfassen können. Dieses Projekt stützt sich auf Daten aus Kursen mit schwach alphabetisierten Geflüchteten und gibt dadurch dieser Gruppe von Lernenden ebenfalls eine Stimme in unserem Forschungskanon. Maria Bringmann zeigt in ihrer Untersuchung die widersprüchlichen Einstellungen von Schullehrenden zur Mehrsprachigkeit auf und spannt damit einen Bogen zur Diskussion der Professionalisierung von Lehrenden, mit der sich die Beiträge am Schluss des Bandes beschäftigen.

Der vierte Abschnitt des Bandes *Sprachbewusstheit* wird eröffnet mit dem Beitrag von Anja Wildemann, der die Sprachbewusstheit als multi- und metalingual charakterisiert. Auch dieser Beitrag fasst den aktuellen Forschungsstand zusammen und gibt einen Einblick in die breite Palette von empirischen Befunden der Autorin und ihrer Arbeitsgruppen. Im zweiten Beitrag stellt Klaus Peter eine Methode zur Anregung von Sprachbewusstheitsprozessen beim kooperativen Schreiben vor. Der dritte und letzte Beitrag in diesem Abschnitt von Gudrun Kasberger plädiert für die stärkere Berücksichtigung der emotionalen Komponente beim Sprachenlernen und stellt diese in den Zusammenhang der Forschung zu Sprachbewusstheit.

Der Abschnitt *Sprachvergleich* stellt methodisch-didaktische Ansätze zur konkreten Arbeit mit mehreren Sprachen im Unterricht vor. Diese sind, im Gegensatz zu den Beiträgen des vorangegangenen Abschnitts, die alle aus dem deutschsprachigen Raum stammen und sich mit der Mehrsprachigkeit im

Unterricht in den Ländern Deutschland und Österreich befassen, aus dem DaF-Kontext und gehen daher von Sprachenpaaren bzw. Sprachentripeln aus, die bei Lernenden in oder aus den Ländern Polen, Ungarn, Iran, China, Italien und Brasilien eine Rolle spielen. Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska stellt die Bedeutung des Sprachvergleichs für die Vermittlung sprachrhythmischer Muster am Beispiel Polnisch – Deutsch heraus. Interferenzbedingte Auffälligkeiten im Sprechrhythmus der Zielsprache können, so ihre Argumentation, die Verständlichkeit der mündlich übermittelten Inhalte weitgehend beeinträchtigen und im schlimmsten Fall zum Abbruch der Kommunikation führen. Timea Berényi-Nagy skizziert ihr Forschungsprojekt zur rezeptiven Mehrsprachigkeit, bei dem sie den Wortschatzerwerb von Deutsch nach Englisch untersucht. Dabei diskutiert sie insbesondere die Bedeutung der metonymischen Kompetenz. Gayeon Choi stellt ihr Dissertationsprojekt vor, dessen Forschungsdesign zweisprachig, Koreanisch – Deutsch, angelegt war. Sie schildert die Herausforderungen, die dies mit sich brachte. In ihrem Fazit streicht sie die Relevanz forschungsmethodologischer Fragen für das Fach DaF*Z hervor. Kaveh Bahrami Sobhanis Beitrag beschäftigt sich mit der Relativsatzbildung im Deutschen und in Farsi. In seiner Studie, die von der Lerner*innensprache, die er im Unterricht erhoben hat, ausgeht, zeigt er Zusammenhänge zwischen nicht normgerechter Realisierung von Lerner*innenäußerungen und sprachtypologischen Merkmalen. Miriam Morf arbeitet ebenfalls mit einem sprachkontrastiven Ansatz. In ihrem Beitrag werden konkrete Übungsvorschläge für die Konzeption von Hörübungen für Lernende mit der Ausgangssprache Italienisch vorgestellt, bei denen durch Dekodiertrainings zur Segmentierung die Aufmerksamkeit auf die Unterschiede zwischen dem Deutschen und dem Italienischen gelenkt wird. Ähnlich gehen Rogéria C. Pereira und Francisco G. dos S. Nogueira in ihrem Beitrag vor: Sie analysieren die Schwierigkeiten brasilianischer Lernender bei der Aussprache des Deutschen und stellen ebenfalls Übungen vor, die von der Bewusstmachung der Unterschiede ausgehen. Zum Abschluss des Abschnitts steht der Beitrag von Gabriella Perge zur Analyse des Tempusgebrauchs in den vier Sprachen Ungarisch, Deutsch, Englisch und Niederländisch am Beispiel von Märchentexten.

Den letzten Abschnitt des Bandes bilden die Beiträge zur *Hochschuldidaktik DaF*Z*. Den Auftakt bildet Klaus-Börge Boeckmann mit einem umfassenden Überblick zur Forschung der Professionalisierung von Lehrenden. Darauf folgt die Vorstellung des Posterbeitrags von Karin Schöne und Antje Neuhoff, die die Rolle der Lehrkraft in virtuellen Austauschprojekten erforscht haben. Im dritten Beitrag stellt Silvia Introna zwei Forschungsprojekte vor, die mit dem *Educational-Design-Research-Ansatz* durchgeführt wurden, und bewertet daran anknüpfend die Nützlichkeit dieses Forschungsdesigns. Den Abschluss des Abschnitts bildet wiederum eine Posterzusammenfassung von Elli Mack, Nadine Vollstädt und Gorica Vujović, die eine besondere Gruppe von Lernenden im Hochschulkontext in Südosteuropa in den Fokus nimmt. Hier geht es um den außerunterrichtlichen, ungesteuerten Spracherwerb durch Fernsehen im Vorschulalter. Diesen Beitrag möchten wir zum Anlass nehmen, um auf einen

methodisch-didaktischen Grundsatz hinzuweisen, der unter dem Tagungsmotto **mit.sprache.teil.haben* von besonderer Bedeutung ist: die Verknüpfung von gesteuertem und ungesteuertem Lernen. Teilhabe im methodisch-didaktischen Verständnis des Faches DaF*Z wird nicht nur durch den Unterricht erreicht, sondern sie ergibt sich aus der Verzahnung von außerunterrichtlicher und unterrichtlicher Realität.

A – Methodisch-didaktische Konzepte

Handlungsorientierung im Unterricht? Ja, klar. Aber was und wie genau eigentlich, warum und was kommt dabei heraus?

Thomas Studer

Handlungsorientierung ist heute in einer Vielzahl von Curricula, Lehrmitteln und auch im Unterricht präsent – mindestens dem Namen nach. Dieser Beitrag nähert sich der Handlungsorientierung mit einem Aufgabenbeispiel an ([Abschnitt 1](#)) und diskutiert dann das Konzept der Handlungsorientierung im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER, 2001) und dessen Begleitband (GER BB, 2020) genauer ([Abschnitt 2](#)). Im dritten Abschnitt werden kommunikative und handlungsorientierte Ansätze vergleichend und synoptisch dargestellt, bevor im vierten Abschnitt empirische Evidenz für und gegen diese Ansätze angesprochen wird. Insgesamt zielt der Beitrag darauf ab, zeitgemäße Optionen für den (eigenen) Sprachenunterricht klarer in den Blick zu bekommen.

1 Annäherung

Was bedeutet Handlungsorientierung? Abendroth-Timmer und Gerlach (2021, S. 3) greifen in ihrer Einführung zur „Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht“ auf eine einflussreiche Umschreibung von Bach und Timm (2013) zurück:

Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, im Rahmen authentischer, d. h. unmittelbar-realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert zu kommunizieren, um auf diese Weise fremdsprachliche Handlungskompetenz(en) zu entwickeln. (Bach & Timm, 2013, S. 12)

Machen wir – oder besser: machen *Sie* – die Probe aufs Exempel: Wird mit untenstehender Aufgabe ([Abb. 1](#)) eine „authentische Situation“ geschaffen? Wird eine „inhaltlich engagierte“, „ziel- und partnerorientierte“ Kommunikation ermöglicht?

Falls die Lernenden die Organisation eines Flohmarkts in ihrem Kontext als „lebensecht“ akzeptieren, könnte wohl schon von einer „authentischen Situation“ ausgegangen werden. Auch „ziel- und partnerorientierte Kommunikation“ ist durchaus zu erwarten, die Aufgabenparameter tun quasi das Möglichste dafür: Der Inputtext vermittelt das Ziel der Aufgabe, den Flohmarkt kommunikativ vorzubereiten. Dieses Ziel soll zur Sprache gebracht (erster Arbeitsauftrag) und die Vorschläge der Chefin sollen in der Gruppe besprochen werden (Instruktion 6B). Ob die Besprechung dann auch „inhaltlich engagiert“ verläuft, scheint offen bzw. dürfte sich über motivationale Dispositionen ent-

scheiden, verbunden mit der Frage, wie sich die Lernenden auf die Rollen einlassen, die sie übernehmen sollen ([Abschnitt 3](#)).

Sprachmittlung

6 Wählen Sie.

A ...

B Lesen Sie die Mail der Chefin. Besprechen Sie in Gruppen die Vorschläge und was Sie tun müssen. Notieren Sie die wichtigsten Ergebnisse.

!

Arbeitsaufträge im Team klären und bearbeiten

- Benennen Sie das Ziel der Aufgabe und überlegen Sie im Team, was Sie alles tun müssen. Notieren Sie die Punkte für alle sichtbar.
- Wiederholen Sie die Aussagen der anderen, um Missverständnisse zu vermeiden.
- Wer hat welche Erfahrungen? Wer möchte was übernehmen? Notieren Sie die Namen neben den Aufgaben.
- Besprechen Sie auch, was bis wann gemacht werden muss, und notieren Sie die Termine.
- Fassen Sie am Ende die Ergebnisse der Besprechung zusammen.

Liebes Team,
also, wir hatten ja mal die Idee, einen Flohmarkt mit Büchern, Kinderspielzeug, Klamotten oder Sportartikeln zu machen. Ich finde die Idee immer noch gut und denke, wir sollten uns mal darum kümmern. Könntet ihr das bitte im Team organisieren? Ich glaube, ein Freitag im Frühling wäre ein guter Zeitpunkt, oder? Wie wäre es, wenn wir dann auch Kuchen und Kaffee verkaufen oder grillen? Ausserdem könnten wir überlegen, ob das nur für die Mitarbeiter/innen unserer Firma sein soll oder ob auch die Freunde und Familien kommen können. Was denkt ihr? ...
Ich würde es toll finden, wenn ihr das bis zu unserem Treffen am Donnerstag besprecht. Gebt mir dann bitte Bescheid, wer welche Aufgaben übernimmt.
Danke im Voraus und viele Grüsse
Simone

Abb. 1: Sprachmittlungsaufgabe (Netzwerk neu [Klett], Kursbuch B1.2, S. 75, 6A und B; Aufgabe nachgebaut und gekürzt [TS])

1.1 Merkmale kommunikativer Aufgaben

Nimmt man als weitere Prüfkriterien für handlungsorientierte Aufgaben die (oft vier) Merkmale von *Tasks* – Task im Sinne von kommunikativer Aufgabe, hier in der Bedeutung „Arbeitsplan“ (z. B. Ellis, 2009, S. 223; Ellis et al., 2020, S. 10) – hinzu, ergibt sich für die Beispiel-Aufgabe ein gemischtes Bild: Positiven Indizien für die Merkmale i) und ii) stehen un- oder unterbestimmte Hinweise bezüglich iii) und iv) gegenüber. Ganz offensichtlich steht i) die *Bedeutung im Fokus*, nicht die Form (z. B. sollen Erfahrungen ausgetauscht sowie Arbeiten verteilt, geplant und notiert werden). Gut erkennbar ist auch, dass ii) *Wissenslücken als Auslöser* der Sprachhandlungen fungieren („Wer hat welche Erfahrungen gemacht?“). Keine Hinweise gibt es dagegen zu Merkmal iii), die *breite Mobilisierung des sprachlichen Repertoires* (zu dem auch die Erstsprachen gehören können). Und was iv), das *Produkt der Aufgabenlösung*, betrifft, erschöpft sich der Auftrag darin, „die wichtigsten Ergebnisse zu notieren“ bzw. die Ergebnisse zusammenzufassen. Unterbestimmt bleibt damit, wozu überhaupt und für wen eine Zusammenfassung erstellt werden soll. Naheliegend wäre es ja, die

in der Gruppe erarbeitete Lösung in der Klasse vorstellen zu lassen. Damit würde das Arbeitsprodukt nicht nur besser motiviert und valorisiert, sondern es ergäbe sich für die Lehrperson auch eine Beobachtungsgelegenheit, an die sich die Arbeit an der Sprache anschließen liesse. Dieser letzte Punkt, ein nachgelagerter Form-Fokus, spielt in allen aufgabenbasierten Ansätzen des Sprachenlehrens und -lernens eine wichtige Rolle ([Abschnitt 3](#)).

Und was hat die Beispielaufgabe mit der prominent gesetzten Überschrift „Sprachmittlung“ zu tun? Nicht viel, wenn man das bekannte Konzept der Sprachmittlung vor Augen hat. Viel, wenn man sich am neuen, „Mediation“ genannten Konzept orientiert, das im Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER BB, 2020) entfaltet wird.

1.2 Sprachmittlung oder Mediation?

Sprachmittlung meint üblicherweise „jede Art der Übertragung eines Textes aus einer Sprache in eine andere“ (Reimann, 2016, S.8); Prototyp: „informelles Dolmetschen“. Mediation im GER BB umfasst zwar auch Übertragungen von einer Sprache in eine andere (*interlinguale Mediation*), geht aber weit darüber hinaus. Hinzu kommt einerseits die (Ver)mittlung innerhalb von Einzelsprachen (*intra-linguale Mediation*), etwa die Umwandlung von Textsorten. Andererseits betrifft Mediation zwar schon auch textbezogene Aktivitäten i.e.S., etwa mündliche Texte schriftlich zusammenfassen („Mediation von Text“), macht aber nicht dabei halt, sondern bezieht sich auch auf „Mediation von Konzepten“ und auf „Mediation in der Kommunikation“ (GER BB, 2020, Kap. 3.4.1–3). „Mediation von Konzepten“ spielt im Rahmen von Gruppenarbeiten eine wichtige Rolle, wenn es darum geht, Ideen zu erläutern und zu entwickeln. Bei der „Mediation in der Kommunikation“ steht die Verständigung in plurikulturellen Kontexten, z. B. in einer Lerngemeinschaft, im Vordergrund.

In den Arbeitsaufträgen der Beispielaufgabe sind mindestens drei Aktivitäten angelegt, die sich der intralingualen Mediation, hier der Mediation innerhalb der Zielsprache Deutsch, zuordnen lassen: Die Lernenden sollen i) das schriftlich fixierte Ziel der Aufgabe „benennen“ (Mediation von Text), ii) „die Ergebnisse der Besprechung zusammen[fassen]“ (auch Mediation von Text) und iii) die Aussagen anderer wiederholen, „um Missverständnisse zu vermeiden“ (Mediation in der Kommunikation).¹ Die drei Beispiele zeigen, dass bei einer Mediationsaktivität immer mindestens zwei Fertigkeiten involviert sind, nämlich Lesen und Sprechen (i), Sprechen und Schreiben (ii) und Hören und Sprechen (iii). Mediation erweist sich also als fertigkeitenverbindendes Konzept. Deshalb greift eine nebenordnende Terminologie – Mediation als fünfte Fertigkeit oder „fünfte Sprachkompetenz“ (Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021, S.99) – zu

1 Den drei Beispielen lassen sich die folgenden Mediations-Skalen des GER BB (2020, S. 120, S. 122 und S. 137) zuordnen: „Mündliche Verarbeitung von Texten“, „Schriftliche Verarbeitung von Texten“ und „Als Mittler agieren in informellen Situationen“.

kurz. Mediation ist ein „Kompetenzbündel“ oder eine „Suprakompetenz“ (Krombach, 2021, S. 117).

2 Handlungsorientierung auf Basis des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen

Grundlegend für die Bestimmung der Handlungsorientierung im Referenzrahmen ist die Auffassung von Sprachenlernenden als Sprachverwendende und die Konzeption von Sprachenlernenden/Sprachverwendenden „als Individuen und als gesellschaftlich Handelnde“ (GER, 2001, S. 21, S. 51). Akzentuiert wird damit die Wichtigkeit des Sprachgebrauchs für das Lernen und gleichzeitig auch die Interdependenz von individuell-kognitiven und sozial-interaktiven Dimensionen sowohl des Sprachgebrauchs als auch des Sprachenlernens (z. B. Little, 2022, S. 50). Ein wesentlicher Punkt sind zweitens „kommunikative Aufgaben“ (vgl. [Abschnitt 1](#)), die von (angehenden) Sprachverwendenden „unter bestimmten Umständen und in spezifischen Umgebungen und Handlungsfeldern“ zu bewältigen sind (GER, 2001, S. 21). Die „bestimmten Umstände“ und „spezifischen Umgebungen“ verweisen darauf, dass einzelne Sprachhandlungen zwar isoliert vorkommen können, aber immer als Bestandteil des breiteren sozialen Kontexts zu denken sind, „der allein ihnen ihre volle Bedeutung verleihen kann“ (GER, 2001, S. 21). Beim Lösen kommunikativer Aufgaben, das ist ein dritter Aspekt, greifen Sprachverwendende/Sprachenlernende auf das gesamte Spektrum an Fähigkeiten und Fertigkeiten zurück, über das sie verfügen. Zu diesem Spektrum zählen neben sprachbezogenen Kompetenzen (linguistische, soziolinguistische und pragmatische) auch allgemeine Kompetenzen (z. B. *savoir, savoir faire, savoir-être*) (GER, 2001, [Abschnitt 2.1.2](#) und [2.1.1](#)). Viertens wird für die Bewältigung von Aufgaben ein strategisch-planvolles Vorgehen angesetzt, das über reflektierte „Erfahrungen“² zur „Verstärkung oder zur Veränderung der Kompetenzen führen“ (GER, 2001, S. 21) und so das Sprachenlernen voranbringen kann.

Im GER BB (2020) wird dieses Konzept nicht weiter vertieft, aber z. T. pointierter formuliert, besonders in der englischen Fassung (CEFR CV, 2018, S. 26): „The CEFR presents the language user/learner as a ‘social agent,’ acting in the social world and exerting agency in the learning process.“ „exerting agency“, „Handlungsvermögen zur Geltung bringen“, bringt die Idee des handlungsorientierten Sprachenunterrichts auf den Punkt: Lernende sollen nicht (nur) determiniert reagieren müssen, sondern mit Spielraum handeln und so auf sich selbst und andere Einfluss nehmen können.

2 Im *Companion Volume*, der englischen Fassung des Begleitbandes zum Referenzrahmen (CEFR CV, 2018, S. 29), steht „monitoring“, worunter Little (2022, S. 50) die rekursive Reflexion über Lernziele, -prozesse und -produkte versteht. Das trifft die Sache besser als „Erfahrungen“.

Piccardo und North (2019) legen eine ausführliche theoretische Unterfütterung und Ausdifferenzierung „des“ (ihres?) GER-basierten handlungsorientierten Ansatzes vor. Darin, und z.B. auch in einer komprimierten Darstellung von Piccardo und North (2022), wird Handlungsorientierung mit *Szenarios* in Verbindung gebracht:

Handlungsorientierung beinhaltet Aufgaben/Projekte, in der Regel in Form von Szenarien, die Initiative ermöglichen, damit die Lernenden ihr Handlungsvermögen einbringen und ihre Handlungsfähigkeit gezielt und strategisch ausüben können. (Piccardo & North, 2022, S.31; Übersetzung durch Verf.)

2.1 Szenarios

Szenarios lassen sich verstehen als ein weiter, für die Lernenden bedeutender Handlungsrahmen oder kurz: als Projektidee, z. B. die Gründung einer eigenen Schule oder die Einführung zweisprachigen Unterrichts an einer Schule. Nach Piccardo und North (2019, S.141) haben Szenarios zwei Lesarten: Zum einen evozieren sie Schemata und Skripts für vertraute Situationen und Abläufe (z. B. die Beteiligung an einem Online-Forum), die mit spezifischen sprachbezogenen und allgemeinen Kompetenzen einhergehen. Zum andern stehen Szenarios, im didaktischen Zusammenhang, für die Simulation realweltlicher Kontexte, in denen die Lernenden als soziale Akteure in einer Praxisgemeinschaft handeln. Dieses Handeln ist ein Handeln im eigenen Namen, d. h. in der Simulation übernehmen die Lernenden nicht die Rolle anderer (was im kommunikativen Ansatz oft der Fall ist), sondern sie spielen sich selbst. Im Vergleich zur Flohmarkt-Aufgabe ([Abb. 1](#)) handelt es sich bei Szenarios um ein noch offeneres Lernarrangement, bei dem Eigeninitiative und Selbstverantwortung der Lernenden einen hohen Stellenwert haben. So würde etwa der Handlungsrahmen nicht, wie in der Mail der Firmenchefin (Wer ist Simone?), ausgestaltet vorgegeben, sondern gemeinsam ausgearbeitet. Dadurch soll nicht zuletzt dem Motivationsproblem entgegengewirkt werden (Piccardo & North, 2019, S.142–143): Engagierte Kommunikation ist (am ehesten) dann zu erwarten, wenn auf ein gemeinsames, mitverantwortetes Ziel und ein definiertes Resultat wie z.B. einen Blog, ein Poster oder ein Radio-Feature hingearbeitet wird. Unterwegs dahin, also bei der kooperativen *und* kollaborativen Erarbeitung solcher Produkte, spielt die „Ko-Konstruktion von Bedeutung durch Mediation in der Interaktion“ (Piccardo & North, 2022, S. 31; Übersetzung durch Verf.) eine besondere Rolle. Auch dafür liefert die Flohmarktaufgabe ein Beispiel. In den Arbeitsaufträgen wird gefragt: „Wer hat welche Erfahrungen [gemacht]?“ Werden diese Erfahrungen in der Gruppe nicht nur berichtet und nebeneinandergestellt, sondern auch synthetisiert und weitergedacht, liegt eine „gemeinsame

Konstruktion von Bedeutung³, eine typische Mediationsaktivität im Rahmen von Gruppenarbeiten, vor.

Geplant werden Szenarios rückwärts, d. h. von der grossen Schlusssaufgabe her, um an die Lernbedürfnisse anzudocken und/oder curriculare Passung sicherzustellen (Piccardo & North, 2019, S. 145, S. 253). Ausgehend von den Kompetenzen, die es zur Bewältigung der Schlusssaufgabe braucht, werden kleinere kommunikative Aufgaben als Etappenziele angesetzt. Diese Tasks, z. B. das Recherchieren und Weitergeben unterschiedlicher Informationen, können von niveauspezifischen, handlungsorientierten Deskriptoren passender GER-Skalen inspiriert sein. Schliesslich können prä-kommunikative Aufgaben im Sinne von Littlewood (2013, S. 12) und auch formfokussierte Übungen auf Etappenziele hinführen.

Szenarios spielen besonders auch im Zweitsprachenunterricht für Migrant*innen eine bedeutende Rolle, so etwa im Schweizer *fide*-System (www.fide-info.ch; zum szenariobasierten Unterricht s. Hagenow-Caprez, 2013).

Inwiefern ist Handlungsorientierung und sind im Besonderen Szenarios etwas Neues oder anderes im Vergleich zu kommunikativen Ansätzen des Sprachlehrens und -lernens? Diesen Fragen wendet sich der nächste Abschnitt zu.

3 Kommunikativ und/oder handlungsorientiert? Zwei Systematisierungsversuche

Piccardo und North (2019, Kap. 4.2.1) führen 16 Kernmerkmale des kommunikativen Ansatzes auf (vgl. auch Kurtz, 2013; Puren, 2014). Mehrheitlich sind diese Merkmale auch für den handlungsorientierten Ansatz bedeutend, darunter: Kommunikation (in umfassendem, nicht auf Informationsaustausch beschränktem Verständnis) als Hauptziel des Lehrens und Lernens, Lernerorientierung und Orientierung an Lernbedürfnissen, Gebrauch der Zielsprache in bedeutungsvoller (d. h. auch: situations- und kontextadäquater) Weise. Es gibt aber auch deutliche Unterschiede zwischen dem kommunikativen und dem handlungsorientierten Ansatz. Dazu gehören ([Tab. 1](#)): die Strukturierung des Lernens, der Sprachgebrauch der Lernenden im Unterricht und die Rollen, die ihnen dabei zukommen.

3 „Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung“ ist der Titel einer Skala im GER BB (2020, S. 131–132), die der Kategorie „Mediation von Konzepten“ zugeordnet ist. Ein B2.1-Deskriptor dieser Skala lautet: „Kann Ideen und Meinungen anderer weiterentwickeln.“

	Kommunikativer Ansatz	Handlungsorientierter Ansatz
Strukturierung des Lernens	Sprachfunktionen (z. B. „auffordern“) und Notionen (z. B. Zeit)	Tasks (kommunikative Aufgaben)
Sprachgebrauch im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Auf</i> andere gerichtetes Handeln – Training des Handelns in der Zielsprache (vom Verstehen über die Reproduktion zur Produktion) auf Vorrat/für ein unbestimmtes Nachher 	<ul style="list-style-type: none"> – Handeln <i>mit</i> anderen/kollektives Handeln im Hier und Jetzt der (sprachlich und kulturell) pluralen Lerngemeinschaft – Handeln als unmittelbare sprachliche und kulturelle Erfahrung
Rollen der Lernenden	Lernende als Kommunikatoren übernehmen vorgegebene Rollen	Lernende als soziale Akteure handeln als sie selbst (oder spielen <i>ihre</i> Rolle)

Tab. 1: Kommunikativer und Handlungsorientierter Ansatz im Vergleich (eigene Darstellung auf Basis u. a. von Piccardo und North [2019, Kap. 4.2.1–3, 5.3, 7])

Gehandelt wird in beiden Ansätzen, aber unter anderen Vorzeichen: Während es im kommunikativen Unterricht um das Einüben von Sprachfunktionen bzw. von Sprechakten aus der Perspektive der Sprechenden geht (z.B. nach dem Weg fragen, Erfahrungen beschreiben, Pläne vorstellen), wird Handeln im handlungsorientierten Unterricht durch Tasks stimuliert und ist „ernsthafter“ interaktiv ausgerichtet. Ersteres Handeln ist ein Probe-Handeln mit minimiertem Risiko für die Lernenden (herkömmliche Rollenspiele), und freilich auch der Ungewissheit, ob das Eingetübte in einem unbestimmten Nachher verfügbar sein und passen wird. Dagegen wird im handlungsorientierten Ansatz im eigenen Namen gehandelt, unter Echtzeitbedingungen im Kontext der Lerngemeinschaft. So soll Handlungskompetenz schon im Unterricht erfahrbar gemacht und weiterentwickelt werden. Das Risiko solchen Handelns ist für die Lernenden höher, weil sie als Person erfolgreich sein, aber auch scheitern können (Stichwort „Selbstwirksamkeit“). Angesichts dieses Risikos wird die Wichtigkeit von Selbstreflexion und Strategien-Arbeit betont (Piccardo & North, 2019, Kap. 7.1.2.).

[Tab. 1](#) vermittelt einen Eindruck von Unterschieden zwischen dem kommunikativen und dem handlungsorientierten Ansatz, vereinfacht die Verhältnisse aber zu stark. So variieren z.B. Ort und Stellenwert formfokussierter Praktiken nicht nur zwischen den Ansätzen, sondern auch innerhalb derselben. [Abb. 2](#) trägt dieser Variation in Teilen Rechnung, versteht sich aber immer noch als Vereinfachung mit dem Ziel, handlungsorientierte Optionen für den (eigenen) Unterricht überblickbarer zu machen.

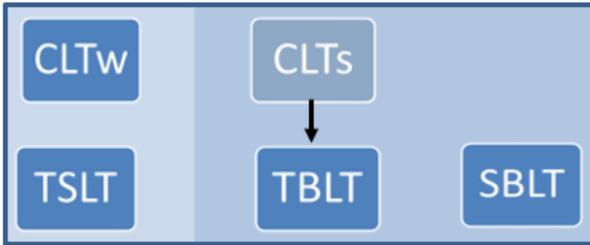


Abb. 2: Handlungsorientierte Optionen für den Unterricht (eigene Darstellung). CLT: Communicative Language Teaching (w: weak, s: strong), TBLT: Task-Based Language Teaching, TSLT: Task-Supported Language Teaching, SBLT: Scenario-Based Language Teaching; heller Bereich (CLTw, TSLT): partielle Handlungsorientierung, dunkler Bereich (CLTs, TBLT, SBLT): umfassende Handlungsorientierung

In kommunikativen Ansätzen geht es immer darum, Lernende zu ermächtigen, die Sprache gemäss ihren kommunikativen Bedürfnissen (effektiv) zu gebrauchen. Unterschiedlich konzipiert wird indessen der Weg, der zu diesem Ziel hinführen soll (z. B. Littlewood, 2013, S.4): In der Perspektive der *starken Version des kommunikativen Unterrichts* (CLTs), wonach Kommunikation für das Lernen nicht nur notwendig, sondern auch hinreichend ist, wird alles auf die Karte „erfahrungsbasiertes Lernen“ gesetzt. In der Konsequenz gilt es, auf explizite Grammatikvermittlung (und generell auf sprachformbezogene Übungen?) zu verzichten. Im Gegensatz dazu lässt die *schwache Version des kommunikativen Unterrichts* (CLTw) ausdrücklich Raum für traditionelle formbezogene Aktivitäten, erkennt also die Relevanz auch kontrollierten und „analytischen Lernens“ an. In seiner radikalen Form wurde das CLTs-Konzept im Unterricht kaum je umgesetzt (illustriert in [Abb. 2](#) durch schwächere Farbgebung dieses Feldes).

Das *Aufgabenbasierte Lehren und Lernen* (TBLT) gilt als Weiterentwicklung oder Exemplifizierung des CLTs-Konzepts. Dreh- und Angelpunkt dieses Konzepts sind Tasks (s. o., [Abschnitt 1](#); zum Folgenden Piccardo & North, 2019, Kap. 4.2.2; Ellis et al., 2020, [Kap. 1](#) u. 8). Tasks fungieren einerseits als Arbeitsplan für eine Lernaktivität, bei der die Lernenden Entscheidungsspielraum in Bezug auf die Wahl der sprachlichen Mittel haben, die sie zur Aufgabenlösung einsetzen wollen. Andererseits werden Tasks anstelle der Grammatikprogression (sei sie strukturalistisch oder funktional bestimmt) zur Strukturierung von Kursen und Curricula genutzt. Tasks gelten v. a. deshalb als attraktive Alternative der Progressionssteuerung, weil sie kommunikative Bedürfnisse und Interessen der Lernenden direkt antizipieren und umsetzen können.

TBLT ist kein einheitliches Konzept (z. B. Ellis, 2021). Unterschiedlich beurteilt werden u. a. die Notwendigkeit von Bedürfnisanalysen für sämtliche, d. h. nicht nur für (berufs-)spezifische Sprachkurse, der „richtige“ Zeitpunkt für die formbezogene Spracharbeit (ausschliesslich nach der Aufgabenpräsentation oder schon vor der Aufgabebearbeitung?) und die Frage, ob *focussed tasks* (Aufgaben, die mit ausgewählten, z. B. vorher geübten Vokabeln oder Sprachstrukturu-

ren, gelöst werden müssen, Ellis et al., 2020, S. 12) „zulässig“ sind oder aber der Grundidee von Tasks, dass Lernende bei der Aufgabenbearbeitung ihr gesamtes sprachliches Repertoire brauchen können sollen, widersprechen.

Nehmen „fokussierte Aufgaben“ breiteren Raum ein, begibt man sich auf die Seite des *aufgabenunterstützten Lehrens und Lernens* (TSLT). In diesem Konzept sind oder bleiben die Kurse und Curricula um sprachliche Strukturen herum gebaut, und Tasks dienen lediglich als Zusatzelement. Als solches können Tasks Anlass sein, geübte Strukturen kommunikativ zu gebrauchen (Ellis, 2021, S. 21; zu einem weiteren Verständnis von TSLT vgl. Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth, 2011, S. 25). TSLT lässt sich sicherlich gut in traditionelle Curricula integrieren, auch in Grammatik-lastige. Fraglich scheint aber, ob das Potenzial von Tasks infolge dieser Integration erhalten bleibt (Piccardo & North, 2019, S. 136). – Festhalten lässt sich, dass Handlungsorientierung im TSLT im Vergleich zur umfassend konzipierten Handlungsorientierung im TBLT nur partiell angelegt ist. Das ist eine Parallele zum Verhältnis zwischen der starken (umfassend handlungsorientierten) und der schwachen (partiell handlungsorientierten) Version des kommunikativen Ansatzes ([Abb. 2](#)).

Im *szenariobasierten Lernen* (SBLT; siehe ausführlicher [Abschnitt 2.1](#)) hat Handlungsorientierung ein sehr hohes bzw. ein ebenso hohes Gewicht wie im TBLT; mehr Handlungsorientierung als im TBLT geht nicht. Der Unterschied zwischen diesen beiden Ansätzen besteht hauptsächlich in den Dimensionen der Lerneinheit. Szenarios tendieren zu Projekten: „a scenario turns a task into a project“ (Piccardo & North, 2019, S. 136).

4 Zum Schluss: Ein selektiver Blick auf die Forschung

Zur Handlungsorientierung im Allgemeinen lässt sich aus Sicht der empirischen Forschung kaum etwas sagen, dafür ist das Konzept zu umfassend und zu divers. Sehr umfangreich und auch methodisch vielfältig ist die Forschung zum aufgabenbasierten Lehren und Lernen (TBLT; für einen Überblick vgl. Ellis et al., 2020, Kap. 11). Im Gegensatz dazu fehlen Untersuchungen zum szenariobasierten Unterricht weitgehend – eine empfindliche Lücke, denkt man an die Relevanz des SBLT u. a. für das Zweitsprachenlernen erwachsener Migrant*innen.

Eindeutige, kontextübergreifende Empfehlungen für oder gegen die Verwendung eines bestimmten Ansatzes der Handlungsorientierung im Unterricht sind von der Forschung natürlich nicht zu erwarten. Im Sinne einer vorläufigen Zwischenbilanz lässt sich aber immerhin festhalten: Für die Förderung des Sprechens, Lesens und Schreibens stellt das aufgabenbasierte Lehren und Lernen eine erfolgversprechende Option dar, die durch die umfangreiche Metastudie von Bryfonski und McKay (2017; dazu auch Studer, 2019) abgesichert ist. Geht es hingegen um ein spezifisches Grammatikphänomen, scheint der aufgabenunterstützte Ansatz dem aufgabenbasierten überlegen zu sein (Li et al., 2016). Was die Entwicklung des Sprechens auf längere Sicht betrifft, stellt die Studie von Harris und Leeming (2021) der Aufgabenbasierung und einer

schwachen Version des kommunikativen Ansatzes ein vergleichbar gutes Zeugnis aus. Allerdings scheint kommunikativen Aufgaben (Tasks) das besondere Potenzial zuzukommen, den Lernfortschritt auch und gerade zu Beginn eines Kurses zu beschleunigen.

Literatur

- Abendroth-Timmer, D. & Gerlach, D. (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung*. Springer.
- Bach, G. & Timm, J.-P. (Hrsg.) (2013). *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis* (5. Aufl.). Francke.
- Bryfonski, L. & McKay, T. H. (2017). TBLT implementation and evaluation: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 23 (5), 603–632. <https://doi.org/10.1177/1362168817744389>
- Council of Europe (2018). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing. [CEFR CV]. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Dengler, S., Mayr-Sieber, T., Rusch, P. & Schmitz, H. (2021). *Netzwerk neu. Kursbuch B1.2*. Klett.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19, 221–246.
- Ellis, R. (2021). Options in a task-based language-teaching curriculum. An educational perspective. *TASK*, 1 (1), 11–46. <https://doi.org/10.1075/task.00002.ell>
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. & Lambert, C. (2020). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt. [GER 2001].
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Klett. [GER BB 2020].
- Hagenow-Caprez, M. (2013). Unterrichten mit Szenarien: „Aus der Praxis.“ *Babylonia*, 1, 47–50.
- Harris, J. & Leeming, P. (2021). The impact of teaching approach on growth in L2 proficiency and self-efficacy. A longitudinal classroom-based study of TBLT and PPP. *Journal of Second Language Studies*, 5 (1), 114–143. <https://doi.org/10.1075/jsls.20014.har>
- Krombach, L. (2021). Wegweisende Expansion oder unscharfes Konstrukt? Zu Konzeption und Umsetzungsmöglichkeiten von Mediation im Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. In K. Vogt & J. Quetz (Hrsg.), *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (S. 115–136). Lang.
- Kurtz, J. (2013). Der Kommunikative Ansatz und seine Bedeutung für die Theorie und Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu Beginn des 21. Jahrhunderts. *FLuL*, 42 (1), 80–93.

- Li, S., Ellis, R. & Zhu, Y. (2016). Task-based versus task-supported language instruction: An experimental study. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 205–229.
- Little, D. (2022). Introduction. The action-oriented approach: A change of paradigm? In D. Little & N. Figueras (Hrsg.), *Reflecting on the common European framework of reference for languages and its companion volume* (S. 49–52). Multilingual Matters.
- Littlewood, W. (2013). Developing a context-sensitive pedagogy for communication-oriented language teaching. *English Teaching*, 68 (3), 3–25.
- Müller-Hartmann, A. & Schocker-von Difturth, M. (2011). *Teaching English: Task-supported language learning*. Schöningh.
- Piccardo E. & North B. (2019). *The action-oriented approach: A dynamic vision of language education*. Multilingual Matters.
- Piccardo, E. & North, B. (2022). Enriching the scope of language education: The CEFR – companion volume. In B. North, E. Piccardo, T. Goodier, D. Fasoglio, R. Margonis-Pasinetti & B. Rüschoff (Hrsg.), *Enriching 21st-century language education. The CEFR companion volume in practice* (S. 27–41). Council of Europe.
- Puren, C. (2014). Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014a/>
- Reimann, D. (2016). *Sprachmittlung*. Narr.
- Studer, T. (2019). Erntezeit!? Streiflichter auf aktuelle Arbeitsfelder der Fremdsprachendidaktik. In E. Peyer, T. Studer & I. Thonhauser (Hrsg.), *IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge* (S. 20–34). Erich Schmidt Verlag.

Handlungs- und kompetenzorientierter Literaturunterricht. Das *agir littéraire* als Lehr- und Lernziel der Literaturdidaktik

Luc Fivaz

Der Beitrag versucht zu erläutern, was genau *Literatur verstehen* bedeutet. Dafür wird zuerst das methodisch-didaktische Konzept *agir littéraire* (Fivaz, 2023) definiert. Es erlaubt, Komponenten des traditionellen Literaturunterrichts mit dem handlungs- und kompetenzorientierten Literaturunterricht zu vergleichen und zu präzisieren. Dann wird ein Beispiel aus der Praxis in einem Gymnasium erläutert. Daraus ergibt sich eine Charakteristik der Merkmale eines kompetenz- und handlungsorientierten Unterrichts in Übereinstimmung mit aktuellen Vorgaben in Lehrplänen. Es wird gezeigt, wie die Schüler*innen eine *literarische Kompetenz* entwickeln können.

1 Einleitung¹

Der handlungs- und kompetenzorientierte Literaturunterricht, wie er im Kontext der schweizerischen und europäischen Bildungspolitik empfohlen wird (Europarat, 2020), findet an den Gymnasien des Kantons Waadt in der Schweiz keine allgemeine Zustimmung (Elmiger, 2021). Das liegt zum Teil an der fehlenden didaktisch-methodischen Berücksichtigung der Literatur im aktuellen handlungsorientierten Ansatz (Fivaz, 2023). Außerdem werden die Lernziele des fremdsprachlichen Literaturunterrichts in den Lehrplänen im Kanton Waadt oft allgemein mit dem Verb *verstehen* verbunden, ohne spezifische Lehr- und Lernziele zu formulieren (Etat de Vaud, 2022; Fivaz, 2020).

In der aktuellen Literaturdidaktik, zumindest in der Schweiz, gibt es eine Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis (Elmiger, 2021; Froidevaux, 2012). Seit der Veröffentlichung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) (Europarat, 2001) sind vermehrt Studien durchgeführt worden, die sich an den Lernenden und der Entwicklung ihrer Kompetenzen orientieren. Eine solche Berücksichtigung der Leserin und des Lesers geht im Literaturunterricht jedoch schon auf die Konstanzer Schule der 1970er Jahre mit den Theorien der Rezeption und des Lesens zurück (Iser, 1994; Jauß, 1970).

Im deutschsprachigen Kontext wurden das Konzept *literarische Kompetenz* und entsprechende Modelle entwickelt (Burwitz-Melzer, 2007; Hafner, 2004; Hallet & Krämer, 2014; Hallet et al., 2015; Hurrelmann, 2002; Nünning & Surkamp, 2016; Rössler, 2010; Spinner, 2006). Diese stellen die verschiedenen Dimensio-

1 Ich bedanke mich bei Ingo Thonhauser für seine Hinweise und wertvollen inhaltlichen Kommentare.

nen des Literaturunterrichts heraus. Im französischsprachigen Kontext wurden die *lecture littéraire* und das *sujet lecteur* (Daunay, 1999, 2014; Dufays, 2002, 2011, 2013; Dufays et al., 2015; Petitjean, 2014; Rouxel & Langlade, 2004) entwickelt, die den Fokus auf die Lernenden und ihre Aktivitäten richten.

Dennoch ist in der Praxis auf gymnasialer Ebene im Kanton Waadt ein oft noch traditioneller Literaturunterricht zu beobachten (Fivaz, 2023). Dies zeigt sich in einem Unterricht, der sich auf die Interpretation der Lehrkräfte oder die textuelle Dimension durch Texterklärungen konzentriert. Auch bei meinen Praktikumsbesuchen als Dozent für die Didaktik Deutsch als Fremdsprache für die Sekundarstufe 2² an der Pädagogischen Hochschule Vaud ist mir ein oftmals frontaler Unterricht aufgefallen, bei dem die Lehrkraft das Wort führt.

Nicht zuletzt stellte ich selbst, als ich in der Gymnasialstufe unterrichtete, fest, dass ich mit meinem Literaturunterricht nicht zufrieden war, ich fand es schwierig, die Schüler*innen zum Lesen zu bringen und sie einzubeziehen. Es fehlten mir didaktisch-methodische Werkzeuge. Aus diesem Grund habe ich diese Frage im Rahmen eines Dissertationsprojekts untersucht und dabei den Begriff *agir littéraire* entwickelt (Fivaz, 2023). Im nächsten Teil wird dieser Begriff erklärt.

2 Das *agir littéraire*

Der Begriff *agir littéraire* wurde entwickelt, um die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu verringern (Fivaz, 2023). Er ist auf der Grundlage der Literaturdidaktik im französisch- und deutschsprachigen Kontext aufgebaut. Der Ursprung liegt im Konzept des *agir*³ des französischsprachigen Didaktikers Puren (2004, 2006a, 2006b, 2015). Für ihn ist das Handeln: „[W]as absichtlich getan wird, um zu lehren und zu lernen: Aktivität, Handlung, Aufgabe, Übung“ (Puren, 2014, S. 3)⁴. Diese allgemeine Definition erlaubte Puren das Handeln in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts vergleichend darzustellen (Puren, 2020), da jede Methodik ihr eigenes Handeln spezifisch aufgebaut hat. Anhand einer Mediation der Arbeiten vom deutsch- (*literarische Kompetenz*) und französischsprachigen Kontext (*agir, lecture littéraire, sujet lecteur*) wurde das *agir* von Puren in den Bereich der Literatur übertragen, um den Begriff *agir littéraire* (Fivaz, 2023) zu bilden.

Das *agir littéraire* erlaubt also wie das *agir* von Puren den traditionellen und den handlungs- und kompetenzorientierten Unterricht miteinander zu vergleichen,

-
- 2 Im Kanton Waadt in der Schweiz repräsentieren die Primarschule und die Sekundarstufe 1 die obligatorische Schule, diese dauert insgesamt 11 Schuljahre. Die Sekundarstufe 2 repräsentiert die postobligatorischen Schulen (Gymnasialunterricht und Berufsschulen) und dauert je nach der Orientierung drei bis vier Jahre.
 - 3 Eine mögliche deutsche Übersetzung ist *das Handeln* oder *die Handlung*.
 - 4 Zitat übersetzt vom Autor des Beitrags.

diesmal jedoch im Bereich Literatur. Im Rahmen von diesem Beitrag stelle ich sieben Merkmale des *agir littéraire* (Fivaz, 2023) in den Mittelpunkt, die didaktisch-methodisch orientiert sind: *die Auswahl des Textes, literarische Kompetenzen, Lektüreabsichten, Phasen, Arbeitsformen, Rollen der Lehrpersonen und die Rollen der Lernenden* (Abb. 1). Diese Komponenten werden im [Abschnitt 4](#) mit einem Beispiel erläutert.

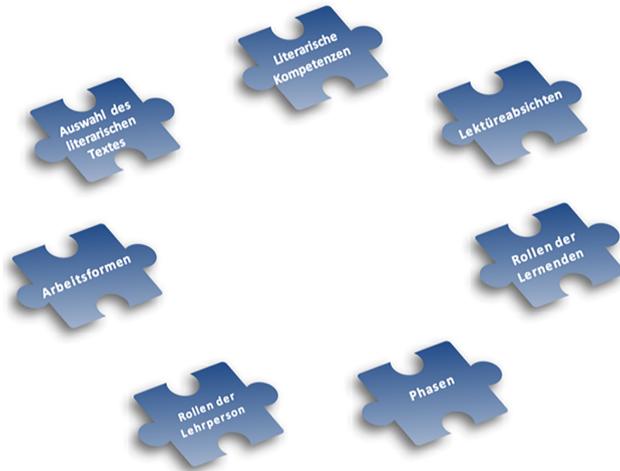


Abb. 1: Sieben von elf Komponenten des *agir littéraire* (eigene Darstellung)

Diese Komponenten werden im Vergleich des traditionellen und des Handlungs- und kompetenzorientierten Literaturunterrichts im nächsten Abschnitt erklärt.

3 Vergleich handlungs- vs. kompetenzorientierter Unterricht: 7 Merkmale

Das *agir littéraire* besteht unter anderem aus sieben didaktisch-methodischen Komponenten, die eine mögliche Hilfe für Lehrpersonen sind, ihren Literaturunterricht zu gestalten.

Zu der ersten Komponente *Auswahl des Textes* wird festgestellt, dass die Texte in einem traditionellen Literaturunterricht Klassiker sind. Beispielsweise werden im Kanton Waadt für die Maturaprüfung oft *Der Besuch der alten Dame* von Friedrich Dürrenmatt, *Die Verwandlung* von Franz Kafka oder auch *Homo Faber* von Max Frisch gelesen. In einem kompetenz- und handlungsorientierten Literaturunterricht wird die Auswahl der Texte offener: Literaturunterricht fokussiert nicht nur auf klassische Texte, sondern auch auf Jugendliteratur, vereinfachte Texte, übersetzte Texte usw. Es kann sogar darum gehen, Ressourcen im

Zusammenhang mit Literatur zu behandeln, um ein literarisches Korpus zu erstellen. In diesem Fall wird Literaturunterricht auf Dokumente, Filme, Kritiken, also multimodale Kanäle ausgeweitet (Fivaz, 2023).

Im Bereich der Komponente *Literarische Kompetenzen* geht es im traditionellen Literaturunterricht nicht um Kompetenzen, sondern um die Vermittlung von literarischem Wissen. Anders gesagt: Die Lernenden müssen die von der Lehrkraft vermittelten Absichten des Autors verstehen. Im kompetenz- und handlungsorientierten Literaturunterricht werden Kompetenzen entwickelt. Anhand von Kompetenzmodellen können fünf Kompetenzdimensionen herausgearbeitet werden (Cicurel, 1991; Diehr & Surkamp, 2015; Puren, 2018):

1. Eine persönliche Dimension, die die Lernenden berücksichtigt, also ihre Interessen, Wünsche und ihr Weltwissen betrachtet,
2. eine kognitiv-ästhetische Dimension, die die strukturellen formellen und inhaltlichen Merkmale der Texte betont,
3. eine kommunikative Dimension, die betont, was die Lernenden mit dem Text tun können (z. B. eine Literaturkritik schreiben),
4. eine kollaborative Dimension, die die Zusammenarbeit der Lernenden in den Vordergrund stellt,
5. eine projektorientierte Dimension, die viele Aktivitäten und Fertigkeiten um ein Projekt verknüpft, zum Beispiel ein Booktube zu realisieren, wie im folgenden Abschnitt erläutert wird.

Lektüreabsichten stellen die dritte Komponente dar. In einem traditionellen Literaturunterricht wird oft auf ein detailliertes Verstehen des Textes abgezielt. Die Lernenden sollen jedes Wort, alle Mehrdeutigkeiten des Textes verstehen. Im kompetenz- und handlungsorientierten Literaturunterricht wird die Bedeutung des Textes schrittweise aufgebaut: zuerst ein Globalverständnis und dann werden je nach den Lernzielen spezifische Elemente in den Vordergrund gestellt. Das Wichtigste ist die Interaktion zwischen Leser*innen und Text. Dies bedeutet, dass jede*r einen literarischen Text anders verstehen wird.

Die *Unterrichtsphasen* sind die vierte Komponente. Im traditionellen Literaturunterricht werden häufig Lernen und Evaluieren des literarischen Textes verwechselt. Nach einer von der Lehrperson kurz präsentierten Einführung des Textes sollen die Lernenden den Text lesen und Fragen beantworten, die evaluieren, ob sie den Text verstanden haben oder nicht. Dies unterstützt die Bedeutungskonstruktion des Textes nicht, sondern kontrolliert nur das (Nicht-)Verständnis des Textes. Im handlungs- und kompetenzorientierten Literaturunterricht werden Lernziele formuliert, damit die Lernenden die Bedeutung des Textes gemäß der im Ziel formulierten Leseabsicht konstruieren können. Außerdem wird die Lektüre sprachlich und thematisch vorbereitet, bevor die Lernenden den Text lesen, z. B. mit Hypothesen über die Handlung oder die Figuren. Dann wird der Text je nach Lektüreabsichten gelesen. Auch wird die Lektüre, also die rezeptive Fertigkeit, mit einer produktiven Fertigkeit verbunden. Das heißt, dass die Lernenden nicht den Text lesen, um nur Fragen zu

beantworten, sondern um etwas zu produzieren, wie z.B. ein Post auf Instagram. Die summative Evaluierungsphase folgt erst, nachdem die verschiedenen Verständnisebenen progressiv bearbeitet wurden, je nach der Leseorientierung (global, selektiv, detailliert, implizit) (Fivaz, 2023).

Was die *Arbeitsformen* betrifft, so sind diese in einem traditionellen Unterricht nicht sehr vielfältig. Sie konzentrieren sich auf die frontalen und individuellen Formen, wobei die Lehrperson i. d. R. die *richtige* Interpretation des Textes vermittelt (Fivaz, 2023), nachdem die Schüler*innen den Text zu Hause und individuell gelesen haben. In einem handlungs- und kompetenzorientierten Literaturunterricht sind die Unterrichtsformen aber vielfältig und die Zusammenarbeit ist wichtig, damit die Lernenden von den Kompetenzen ihrer Mitschüler*innen profitieren können. Das literarische Korpus kann auch direkt im Unterricht gelesen werden, indem die Schüler*innen sich darüber austauschen können.

Die zwei letzten Komponenten betreffen die Rollen der Akteur*innen. Zuerst die *Rollen der Lehrperson*: Die Lehrkraft vermittelt in einem traditionellen Literaturunterricht literarisches Wissen. Sie ist für die *richtige* Interpretation verantwortlich. In einem handlungs- und kompetenzorientierten Literaturunterricht unterstützt die Lehrperson die Entwicklung der Kompetenzen der Lernenden. Anhand von variierten (oder: vielfältigen) Aktivitäten hilft die Lehrperson den Lernenden dabei, die Bedeutung des Textes aufzubauen, indem sie die Lernenden dabei unterstützt, ihre persönlichen Reaktionen und Analysen zu äußern. In einem traditionellen Literaturunterricht ist die *Rolle der Lernenden* eher passiv: Sie reproduzieren das literarische Wissen der Lehrperson, indem sie der Lehrperson zuhören und das Gehörte in einer Textanalyse wiedergeben. In einem handlungs- und kompetenzorientierten Literaturunterricht werden die Lernenden Akteur*innen ihres Lernens: Sie sind aktiv, involviert und müssen die Bedeutung des Textes selbst mithilfe der Lehrperson und der anderen Lernenden erschliessen.

Im nächsten Abschnitt wird erläutert, wie sich diese Komponenten in einem handlungs- und kompetenzorientierten Unterricht entfalten können.

4 Beispiel eines handlungs- und kompetenzorientierten Literaturunterrichts: Fitness Exzess

Anhand eines literarischen Projekts (Tab. 1) aus meiner Praxis als Gymnasiallehrer wird erläutert, wie literarische Kompetenzen im handlungs- und kompetenzorientierten Literaturunterricht entwickelt werden können.⁵

5 Die Beschreibung des Projektes, die durchgeführten Aktivitäten und die summarischen Evaluierungsraster können unter folgender Adresse abgerufen werden: Fitness Exzess Lernziele – Bewertungskriterien: <https://urlz.fr/jlix>.

Es handelt sich um ein Theaterprojekt, das 2017 im Gymnasium Bugnon im Kanton Waadt stattgefunden hat und das alle zwei Jahre wiederholt wird. Dieses Theaterprojekt hat zwei Besonderheiten. Die erste ist, dass Lernende das Theaterstück im Rahmen ihrer Maturaarbeit⁶ selbst schreiben. Für dieses Theaterprojekt bedeutet dies, dass der literarische Text kein Klassiker ist und von französischsprachigen Lernenden auf Deutsch geschrieben wird.

Zweitens wird dieses Theaterstück von einer Theatertruppe mit Schüler*innen des Gymnasiums Bugnon inszeniert und trägt den Namen DIS44, Deutsch in Sévelin 44⁷. Außerdem gibt es ein Orchester, das aus anderen Lernenden des Gymnasiums besteht und (welt)bekannte Lieder spielt. Einige der Schauspieler*innen begleiten das Orchester mit Gesang.⁸ Seit der Version von 2015 wurde das Projekt auf andere Maturaarbeiten ausgeweitet, indem sich z. B. Schüler*innen um die Intendanz während der Theaterproben und -aufführungen und um den Kartenverkauf kümmerten. 2015 war auch eine Gruppe damit beschäftigt, die Proben und eine Aufführung zu filmen.

Fitness Exzess ist der Titel des Stückes von 2017. Es handelt sich um lustige Figuren, die mehr oder weniger versuchen, Fitness zu betreiben. In der Bar treffen sich zwei Figuren, die mit Süßigkeiten Drogenhandel betreiben. Klischeehafte Charaktere, Anmache und Humor sind die Hauptmerkmale.

	Aktivität	Datum
1	Schreiben des Theaterstücks durch zwei Schüler*innen des Gymnasiums im Rahmen ihrer Maturaarbeit	Schuljahr 2015–2016
2	Inszenierung des Theaterstücks durch ein Dutzend Schüler*innen des Gymnasiums (DIS44-Truppe)	Oktober 2016–März 2017
3	Autonome Lektüre des Theaterstücks durch eine Klasse derselben Schule	Zur Verfügung stehende Zeit im Klassenzimmer: 3 Mal 45 Minuten am 28. Februar, 6. und 7. März; Frist für das Ende der Lektüre: 13. März
4	Besuch einer Probe der Theatergruppe DIS44 durch die Schüler*innen, die das Stück gelesen haben.	Samstag, 18. März (9.30–16.00 Uhr) oder Mittwoch, 22. März (15.00–19.00 Uhr)

- 6 Um die Matura im Kanton Waadt zu erlangen, müssen die Lernenden unter Anleitung einer Lehrperson eine persönliche Arbeit verfassen; diese Arbeit wird benotet.
- 7 *Sévelin* ist die Straße, in der sich das Gymnasium befindet, und 44 die Hausnummer.
- 8 Oft arbeiten einige Schüler*innen anderer Gymnasien des Kantons Waadt am Theaterprojekt mit.

	Aktivität	Datum
5	Theateraufführung	27., 28., 30. und 31. März 2017
6	Erstellung des Lesetagebuchs und des Mini-Videos auf YouTube	Im Unterricht zur Verfügung stehende Zeit: 3 Mal 45 Minuten am 28. Februar, 6. und 7. März Abgabetermin: 24. April

Tab. 1: Chronologischer Ablauf des Theaterprojekts

Im Rahmen dieses Projektes wollte ich mit meinen Lernenden aus meiner ersten Maturaklasse⁹ das Theaterstück besuchen, um ihnen zu zeigen, wozu ihre Kameraden*innen auf Deutsch fähig waren. Ich habe also von diesem Theaterstück profitiert, um einen handlungs- und kompetenzorientierten Literaturunterricht zu gestalten. Folgende literarische Lernziele wurden bearbeitet:¹⁰

- 1) das Theaterstück autonom lesen und Thematik, Hauptfiguren, Handlungsstränge, Schauplätze identifizieren
- 2) ein Lesetagebuch erstellen
- 3) als Youtuber, Youtuberin eine Kritik zu einem Theaterstück präsentieren.

Das dritte Lernziel ähnelt der Kritik in einem Booktube¹¹. Hier wird aber nicht nur die Lektüre auf YouTube kommentiert, sondern auch das Theaterstück, das autonom gelesen wurde.

Nach der Formulierung der Lernziele der Sequenz wurden folgende Aktivitäten durchgeführt:

In einer Vorbereitungsphase haben die Lernenden einige Aktivitäten aus einem pädagogischen Dossier zum Theaterstück gemacht.¹² Ziel war es, die Lernenden auf das selbstständige Lesen des Stücks vorzubereiten: Einführung zu den Themen, Figuren und zum Wortschatz. In einer zweiten Phase sollten die Lernenden das Theaterstück autonom lesen. Sie hatten Zeit, es im Unterricht zu lesen (6 Lektionen à 45 Minuten). Während des ganzen Projektes sollten sie ein

-
- 9 Nach elf obligatorischen Schuljahren können die Schüler*innen des Kantons Waadt in der Schweiz das Gymnasium besuchen. Für zwei der drei Orientierungen dauert die Schule drei Jahre und führt zu einer Matura oder einem Diplom. Für die Fremdsprachen entspricht die Matura dem Niveau B2 und das Diplom dem Niveau B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER). Für die dritte Orientierung ermöglicht die vierjährige Schule den Erwerb eines eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses als Kaufmann*frau sowie einer Berufsmaturität und führt zum Niveau B2 des GER.
 - 10 Das Sprachniveau der Lernenden am Ende des ersten Jahres der Maturaschule entspricht dem Niveau B1.
 - 11 Es handelt sich um Videos, die von jungen Leser*innen, die sich über ihre Lektüre austauschen möchten, auf YouTube veröffentlicht werden.
 - 12 Das pädagogische Dossier kann unter folgender Adresse abgerufen werden: Fitness Exzess Pädagogisches Dossier: <https://urlz.fr/jljT>.

Lesetagebuch individuell oder in Gruppen schreiben, um ihre Lektüre zu unterstützen. Sie mussten verschiedene Kommentare schreiben: einen über jede der sechs Szenen (anhand einer Liste von vorbereiteten Fragen); einen über ein Lied des Stückes; einen anderen über die Proben der Theatergruppe und einen letzten Kommentar über ihre Reaktion nach der Theateraufführung.¹³ In einer dritten Phase und manchmal auch parallel mit der zweiten Phase haben die Lernenden ihre Lektüre reflektiert und die Theateraufführung und das Booktube vorbereitet. Sie haben folgende Aktivitäten realisiert:

- Leseindrücke mit Hilfe von Chunks geteilt (individuell)
- Plakate über die eigenen Eindrücke gestaltet (Gruppenarbeit)
- die in Gruppen gesprochenen wichtigen Aspekte des Stückes vor der Klasse präsentiert
- auf ein Lied aus dem Theaterstück reagiert (individuell)
- formelle Aspekte der Sprache korrigiert (Partnerarbeit)
- Fragen von Mitschüler*innen beantwortet (kollaborativ)

In einer vierten Phase nach der Theateraufführung haben die Lernenden zwei weitere Aktivitäten realisiert. Die erste als Reflexion über die Aufführung und die zweite als tiefere Vorbereitung zum Booktube: Sie haben über Eindrücke des Theaterstücks berichtet (individuell) und eine Synopsis des Theaterstücks geschrieben (Gruppenarbeit). Schlussendlich haben die Lernenden ihr Booktube auf der Grundlage der vier ersten realisierten Phasen individuell oder kollektiv erstellt.¹⁴

Handlungs- und kompetenzorientierter Literaturunterricht lässt sich daran erkennen, dass es um ein kollaboratives Projekt geht, das ein großes Engagement der Schüler*innen und eine flexible Begleitung der Lehrperson erfordert. Das *agir littéraire* beschränkt sich auch nicht nur auf einen Text, sondern erstreckt sich auf ein ganzes multimodales literarisches Korpus: ein von Schüler*innen geschriebenes Theaterstück, ein pädagogisches Dossier, eine Theateraufführung, ein selbst verfasstes Lesetagebuch (in digitaler oder gedruckter Form) und ein Booktube. Das *agir littéraire* zeichnet sich ebenfalls durch eine didaktische Progression in verschiedenen Phasen aus: Aktivitäten zur Vorbereitung eines Theaterstücks, Lektüre eines Stückes, der Besuch eines Theaterstücks und Realisierung eines Lesetagebuchs und eines Booktubes, die summativ benotet werden. Die Fertigkeit *Lesen* wird in Abhängigkeit von Lernzielen bearbeitet: im Projekt wird ein Global- und Selektivverständnis in Bezug auf das Sprachniveau B1 in den Vordergrund gestellt, und zwar als Vorbereitung zum Lesetagebuch, dem Booktube und der Theateraufführung. Die Fertigkeit *Lesen* wird außerdem mit der Fertigkeit *Produktion* verbunden; dies führt zu einer gezielten

13 Beispiele von zwei Lesetagebüchern können unter folgender Adresse abgerufen werden: Lesetagebücher: <https://urlz.fr/jlk1>.

14 Ein Beispiel von einem Booktube kann unter folgender Adresse abgerufen werden: Fitness Exzess: <https://www.youtube.com/watch?v=m6zeUvxRrLw>.

Ausrichtung der Lektüre auf das, was die Schüler*innen produzieren sollen (Lesetagebuch und Booktube).

Die Berücksichtigung dieser Charakteristika des *agir littéraire* stellt eine Möglichkeit für die Lernenden dar, ihre literarischen Kompetenzen zu entwickeln. Darüber hinaus werden im handlungs- und kompetenzorientierten Literaturunterricht die methodischen Elemente des traditionellen Literaturunterrichts nicht ignoriert. Im Projekt wurde auch die Textanalyse bestimmter Aspekte des literarischen Korpus bearbeitet, die Sozialform Frontalunterricht war ebenfalls Teil des Literaturunterrichts. Dennoch zielten traditionelle didaktisch-methodische Elemente nicht auf die Vermittlung des Wissens durch die Lehrperson ab, sondern auf die Entwicklung der literarischen Kompetenzen der Lernenden durch ihre kontinuierliche Teilnahme und Involviertheit am Literaturunterricht.

5 Schluss

In diesem Beitrag wurde der Übergang von der Vermittlung von literarischem Wissen zur Entwicklung von literarischer Kompetenz im Literaturunterricht gezeigt.

Mithilfe des Begriffs *agir littéraire* konnten sieben Komponenten herausgearbeitet werden, um einen handlungs- und kompetenzorientierten Unterricht zu präzisieren und umzusetzen. Am Beispiel des Theaterprojekts wurde herausgearbeitet, dass Literaturunterricht bei Lernenden eine literarische Kompetenz entwickeln kann. Dies geschieht mittels klar bewertbarer literarischer Komponenten. Auch wurden traditionelle didaktisch-methodische Elemente des Literaturunterrichts berücksichtigt: Textanalyse und Frontalunterricht dienen aber der Entwicklung der literarischen Kompetenzen der Lernenden und wurden nicht zur Vermittlung des Wissens der Lehrperson eingesetzt. Schlussendlich hat das Beispiel gezeigt, dass die Lernenden stark involviert sind und von einer flexiblen Lehrperson unterstützt und auf ganz individuelle Weise bei der Entwicklung ihrer literarischen Kompetenzen begleitet werden.

Literatur

- Burwitz-Melzer, E. (2007). Literarische Texte für junge Fremdsprachenlernende. In W. Hallet & A. Nünning (Hrsg.), *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik* (S. 219–237). WVT Wiss. Verl. Trier.
- Cicurel, F. (1991). *Lectures interactives en langues étrangères*. Hachette.
- Daunay, B. (1999). La « lecture littéraire » : Les risques d'une mystification. *Recherches*, 30, 29–59. https://revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2016/01/R30_29-59_Daunay.pdf

- Daunay, B. (2014). De l'imbécile en didactique du français : Le point de vue de l'élève dans l'activité de recherche. In B. Daunay & J.-L. Dufays (Hrsg.), *Didactique du français : Du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (S. 175–186). De Boeck. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01354230/document>
- Diehr, B. & Surkamp, C. (2015). Die Entwicklung literaturbezogener Kompetenzen in der Sekundarstufe I: Modellierung, Abschlussprofil und Evaluation. In W. Hallet, C. Surkamp & U. Krämer (Hrsg.), *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele* (1. Aufl., S. 21–40). Klett Kallmeyer.
- Dufays, J.-L. (2002). Les lectures littéraires : Évolution et enjeux d'un concept. *Trema*, 19, 5–16. <https://doi.org/10.4000/trema.1579>
- Dufays, J.-L. (2011). Quel enseignement de la lecture et de la littérature à l'heure des « compétences » ? *Pratiques*, 149–150, 227–248. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1747>
- Dufays, J.-L. (2013). Sujet lecteur et lecture littéraire: Quelles modélisations pour quels enjeux ? *Recherches & Travaux*, 83. <http://journals.openedition.org/recherchestravaux/666>
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. & Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire : Histoire, théories, pistes pour la classe* (3. Aufl.). De Boeck Supérieur.
- Elmiger, D. (2021). *L'enseignement des langues étrangères en Suisse : Enjeux et tensions actuelles*. Focus.
- Etat de Vaud. (2022). *Formations gymnasiales*. <https://www.vd.ch/themes/formation/formations-gymnasiales/>
- Europarat. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i2.htm>
- Fivaz, L. (2020). Was bedeutete „Literarische Texte verstehen“ im Fremdsprachenunterricht und was kann und könnte es bedeuten? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25, 1471–1491.
- Fivaz, L. (2023). *L'agir littéraire dans la perspective actionnelle en classe d'allemand langue étrangère dans les gymnases vaudois. Analyse de pratiques enseignantes tirées d'un dispositif d'accompagnement de type collaboratif*. Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1305506>
- Froidevaux, G. (2012). Standards, Kompetenzorientierung und Literatur im gymnasialen Fremdsprachenunterricht. Eine Bestandesaufnahme. *Gymnasium Helveticum*, 5, 6–10.
- Hafner, H. (2004). Zur Standarddebatte: Literaturinterpretation als Können. *Gymnasium Helveticum*, 5, 41–45.
- Hallet, W. & Krämer, U. (Hrsg.) (2014). *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht: Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (2. Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Hallet, W., Surkamp, C. & Krämer, U. (Hrsg.) (2015). *Literaturkompetenzen Englisch: Modellierung, Curriculum, Unterrichtsbeispiele* (1. Aufl.). Klett Kallmeyer.

- Hurrelmann, B. (2002). Leseleistung – Lesekompetenz. Folgerungen aus PISA, mit einem Plädoyer für ein didaktisches Konzept des Lesens als kultureller Praxis. *Praxis Deutsch*, 176, 6–18.
- Iser, W. (1994). *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung* (4. Aufl.). Fink.
- Jauß, H. R. (1970). *Literaturgeschichte als Provokation* (1. Aufl., 12. [Dr.], Originalausg.). Suhrkamp.
- Nünning, A. & Surkamp, C. (2016). *Englische Literatur unterrichten. 1: Grundlagen und Methoden* (4. aktualisierte Aufl.). Klett Kallmeyer.
- Petitjean, A. (2014). 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques*. *Pratiques*, 161–162. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2155>
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT*, XXIII, 1, 10–26. <https://doi.org/10.4000/apliut.3416>
- Puren, C. (2006a). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37–40. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g>
- Puren, C. (2006b). *Explication de textes et perspective actionnelle : La littérature entre le dire scolaire et le faire social*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2006e/>
- Puren, C. (2014). *Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures*. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2014g/>
- Puren, C. (2015). Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : Des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes. In D. Vigneron, D. Vandewoude & C. Pineira-Tresmontant (Hrsg.), *L'enseignement-apprentissage des langues étrangères à l'heure du CECRL : enjeux, motivation, implication* (S. 13–34). Artois Presses Université. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015g/>
- Puren, C. (2018). *La littérature dans une perspective actionnelle : Une approche intégrative des différentes logiques documentaires en didactique scolaire des langues-cultures*. Conférence vidéoscopée au Colloque international Didactique scolaire de la littérature en classe de FLE: enjeux linguistiques, pédagogiques et culturels, 3–4 mai 2018. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2018d/>
- Puren, C. (2020). *Evolution historique des configurations didactiques*. <https://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/029/>
- Rössler, A. (2010). Literarische Kompetenz. In F.-J. Meißner & B. Tesch (Hrsg.), *Spanisch kompetenzorientiert unterrichten* (S. 131–136). Klett Kallmeyer.
- Rouzel, A. & Langlade, G. (Hrsg.) (2004). *Le sujet lecteur, lecture subjective et enseignement de la littérature*. Presses universitaires de Rennes.
- Spinner, K. H. (2006). Literarisches Lernen. *Praxis Deutsch*, 200, 6–16.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich, Goethe-Institut Inter Nationes & Europarat (Hrsg.) (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, lernen, beurteilen: Begleitband* (1. Aufl.). Ernst Klett Sprachen.

Mündlichkeit – Schriftlichkeit. Didaktische Perspektiven

Ingo Thonhauser

In meinem Beitrag beschäftige ich mich mit zwei Dimensionen von Mündlichkeit und Schriftlichkeit aus fachdidaktischer Perspektive. Dabei beziehe ich mich auf linguistische Forschungsergebnisse zu Veränderungen der deutschen Sprache im Kontext neuer Kommunikationsformen und auf Arbeiten zu Varietäten und zur Plurizentrik, die Fragen für die Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache aufwerfen. Welche Charakteristika von Mündlichkeit und Schriftlichkeit sollten heute Lehr- und Lernziele darstellen, wenn wir die kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden ernstnehmen und ihnen Gelegenheit geben wollen, im Unterricht als sprachlich Handelnde aktiv zu werden? Wie lassen sich authentische Kommunikationssituationen in diesem Lehr- und Lernkontext abbilden, welche Textsorten und Kommunikationsformen sind hier relevant und wie verändern sie sich, wenn sie zu Lerngegenständen werden? Ich diskutiere dies anhand von Lehrwerksbeispielen und leite daraus einige Denkanstöße ab.

1 Mündlichkeit – Schriftlichkeit als Frage der Fachdidaktik

Ein Beitrag zum Thema „Mündlichkeit – Schriftlichkeit“ ist aus mehreren Gründen eine komplexe Aufgabe, befassen sich doch mehrere wissenschaftliche Disziplinen mit den Charakteristika mündlicher und schriftlicher Sprachverwendung. Wie der Untertitel zeigt, habe ich vor als Schuster bei meinen Leisten zu bleiben und meine Überlegungen aus fachdidaktischer Perspektive anzustellen und mich dabei auf einen Lehr- und Lernkontext zu konzentrieren, den ich einigermaßen kenne: den Deutschunterricht auf der Sekundarstufe 1 in der französischsprachigen Westschweiz. Mich interessiert daher die deutsche Sprache als Lerngegenstand und für die Beschreibung dieses Lerngegenstands ist in erster Linie die germanistische Linguistik zuständig, die sich in den letzten Jahrzehnten zunehmend für die mündliche Sprache interessiert hat und umfangreiche Forschungsergebnisse hervorgebracht hat. Im Kontext der sich rasant entwickelnden Kommunikationstechnologien ist jedoch festzustellen, dass die Unterscheidung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit nicht immer auf der Hand liegt. Schon Koch und Oesterreicher zeigten dies 1985 mit Bezug auf frühere Arbeiten, indem sie konzeptionell mündliche Sprache als Sprache der Nähe und konzeptionell schriftliche Sprache als Sprache der Distanz beschrieben. Das Medium spielte schon damals nicht die ausschlaggebende Rolle. Heute entspricht dies geradezu der Intuition, wie die beiden folgenden Beispiele ([Abb. 1](#) und [2](#)) zeigen.



Abb. 1: Textbeispiel 1 (eigene Darstellung)



Abb. 2: Textbeispiel 2 (eigene Darstellung)

An einer solchen medial schriftlichen Kommunikation ist ganz und gar nichts aussergewöhnlich, sie zeigt aber Charakteristika der Mündlichkeit und Schriftlichkeit, die relevant für unser Thema sind. Es ist offensichtlich unproblematisch eine solche schriftliche Unterhaltung ohne Grussformeln und unter Verzicht auf schriftsprachliche syntaktische Normen zu führen. Bildelemente und eine Tonaufnahme, auf die mit einem unvollständigen Satz reagiert wird, sind in Ordnung, da die kommunikative Funktion der Texte und die Kommunikationssituation für die Kommunizierenden jeweils genügend klar zu sein scheint.

Sprachdidaktisch ergeben sich hier aber einige Fragen. Wenn es richtig ist, dass heute diese Kommunikationsformen in bestimmten Bereichen dominieren, dann sehen einige Klassiker der Fremdsprachendidaktik wie die Postkarte aus dem Urlaub sehr antiquiert aus und es stellt sich die Frage, wie relevant die in den Lehrwerken vorgeschlagenen Formen der Textarbeit sind und ob hier auf Basis von Forschungsergebnissen Veränderungen nötig wären.

Ich möchte dies im Folgenden in drei Abschnitten erläutern. Zunächst möchte ich eine Frage stellen, die sich aus dem Thema notwendigerweise ergibt: Wie finden denn Forschungsergebnisse aus den multiplen Bezugswissenschaften der Fachdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ihren Weg in den Unterricht? Danach möchte ich Beispiele aus dem konkreten Lehr- und Lern-

kontext der Westschweiz zeigen und am Ende zu einigen Schlussfolgerungen und Vorschlägen kommen, die natürlich auch Fragen aufwerfen, auf die ich keine Antworten habe.

2 Mündlichkeit – Schriftlichkeit und die Frage nach dem Lerngegenstand „Deutsch als Fremdsprache“

2.1 Bezugswissenschaften, Forschungsergebnisse und *transposition didactique*

Die Frage nach den Bezugswissenschaften ist ebenso komplex wie die Prozesse, die von diesen Wissenschaftsbereichen produzierte Erkenntnisse in die Klassenzimmer befördern. Sie ist so alt wie die Frage nach den Inhalten des Fremdsprachenunterrichts, die im Verlauf der Geschichte höchst unterschiedlich beantwortet wurde (z. B. Glück, 2002; Puren, 1988; Schröder, 2018). Die Diskussion für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache ist umfangreich (z. B. Krumm et al., 2010; Portmann, 1997; Thonhauser, 2019) und kann hier nicht ausführlich dargestellt werden. Generell ist jedoch festzuhalten, dass die frühe Strukturdebatte, in der versucht wurde die konstitutiven Fachbereiche festzulegen, in dem Sinne überwunden ist, dass die dynamische Entwicklung der Arbeitsfelder des Fachs eine solche Festlegung problematisch erscheinen lässt.

Es ist daher naheliegend, dass sich die Bezugsdisziplinen nicht so einfach festschreiben lassen, da je nach sprachdidaktischer Konstellation Informationen aus heterogenen Wissenschaftsbereichen vonnöten sind. Dies ist nicht spezifisch für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache; das Panorama der Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktiken konfiguriert sich je nach Fragestellung auf unterschiedliche Weise, wie die Beiträge eines kürzlich erschienenen Sammelbands (Robin & Zimmermann, 2022) zeigen.

Mich interessiert hier nun die konkrete Frage, wie Ergebnisse der Forschung zur Vielfalt der aktuellen Kommunikationsformen ihren Weg in den Unterricht finden. In diesem Zusammenhang ist das Konzept der *transposition didactique* aus der frankophonen Didaktik hilfreich, das ich an anderer Stelle im Kontext der Ausbildung von Lehrpersonen erläutert habe (Thonhauser, 2019, S. 166–169) und hier in Bezug auf seine zentrale Funktion, die Konstituierung von Lerngegenständen, zu Hilfe nehmen möchte. Ich zitiere einen Beitrag von Bernard Schneuwly, der den französischen Didaktiker Chevallard, auf den das Konzept zurückgeht, wie folgt zu Wort kommen lässt:

Chevallard (1997, S. 56), der die Theorie didaktischer Transposition bestimmt am weitesten entwickelt hat, hält dazu Folgendes fest:

Man kann ja kaum Wissen in eine neue Institution transportieren wie man ein Möbel transportiert. Es geht im Gegenteil darum, es im neuen Lebensraum, in einer ganz anderen Umwelt, zu rekonstruieren, neu zu erschaffen. [...] Der Begriff „didaktische Transposition“ bezeichnet demnach keineswegs eine garantierte und bereits abgeschlossene Handlung, sondern ein grosses, unendlich offenes Problem. (Schneuwly, 2013, S. 22)

Wenn also Forschungsergebnisse zum Sprachwandel, wie sie beispielsweise Eichinger (2018) zusammenstellt, ins Deutsch-als-Fremdsprache-Klassenzimmer transportiert werden sollen, müssen sie in dieser „anderen Umwelt“ rekonstruiert werden, da sie hier nicht der wissenschaftlichen Fachdiskussion dienen, sondern zum Lerngegenstand werden. Das wirft die Frage auf, wer denn dafür zuständig ist und wer beurteilt, ob dieses Anliegen, nämlich neue Kommunikationsformen und ihre sprachlichen Charakteristika zu unterrichten, überhaupt den Vorstellungen entspricht, welches Deutsch denn gelernt werden soll. Christian Fandrych diskutiert diese Entwicklungen und bezieht im *Magazin Sprache* des Goethe-Instituts eindeutig Position:

Das Feld sprachlicher Register und Kommunikationsweisen, die auch im Fach DaF vermittelt werden müssen, ist dadurch unübersichtlicher geworden. Die Konsequenz der Sprachdidaktik kann nicht darin bestehen, die neuen Stile und Kommunikationsformen als „normwidrig“ oder „schlecht“ zu ignorieren. Vielmehr *muss sie mit den neuen Kommunikationsweisen angemessen und explizit umgehen, ihre Eigenarten und ihren kommunikativen oder symbolischen Wert ernst nehmen – und entsprechend nutzen.* (Fandrych, 2014, Hervorh. durch Verf.)

Er steht damit nicht allein, wie die Sammelbände Moraldo (2018) oder Günthner et al. (2021) zeigen, die Beiträge enthalten, die sich konkret der Frage der didaktischen Transposition dieser Veränderungen widmen. Es fällt auf, dass didaktische Periodika, wie die Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch*, Beiträge zu dieser didaktischen Rekonstruktion leisten: Die beiden Ausgaben 53 (2015) und 66 (2022) zu den Themen *Unterrichten mit digitalen Medien* und *Interaktion – digital und vernetzt* enthalten zahlreiche Beiträge, die ganz konkret didaktische Vorschläge zur Nutzung dieser „neuen Kommunikationsweisen“ im Unterricht machen.

Die Forschung zu Mündlichkeit und Schriftlichkeit bezieht sich jedoch nicht ausschliesslich auf die textuellen Charakteristika der neuen Kommunikationsformen und -formate. Zur Frage nach Normen gehört auch die Frage nach dem richtigen, guten Deutsch als Lerngegenstand. Die Linguistik hat sich in den letzten vier Jahrzehnten ausführlich der Frage der nationalen Standardvarietäten (Ammon et al., 2016) und der Plurizentrik des Deutschen (z.B. Schmidlin et al., 2017) gewidmet. Diese Frage hat auch die Fachdidaktik früher und intensiver beschäftigt als die oben erwähnten Phänomene (z. B. Hägi, 2010). Arbeiten zur Plurizentrik haben dazu geführt, dass Unterschiede zwischen den Standardvarietäten der deutschsprachigen Länder zumindest Eingang in viele Lehrwerke und Curricula gefunden haben. Die (nicht nur) für die Westschweiz besonders relevante Frage nach dem Umgang mit Dialekten im Deutschunterricht wird hingegen nach wie vor wenig thematisiert, obwohl die Entwicklung rezeptiver Kompetenzen schon vor zwei Jahrzehnten didaktisch angedacht wurde (Spiekermann, 2007; Studer, 2002). Dies überrascht, da die Frage, welchen Einfluss der Gebrauch von Dialekt und Standarddeutsch in der öffentlichen Kommunikation auf die sprachliche Teilhabe der französisch- und italie-

nischsprachigen Regionen am gesellschaftlichen Leben in der mehrsprachigen Schweiz habe, immer wieder heftige Debatten auslöst. Ein Beispiel sind die Initiativen des Genfer Politikers Antonio Hodgers, die 2010 für Diskussionen sorgten.¹

Im nächsten Abschnitt möchte ich daher der Frage nach der didaktischen Transposition in den Bereichen der neuen Kommunikationsformen und der Varietäten am Beispiel der Westschweiz nachgehen.

2.2 Viele Köche verderben den Brei? Akteure der didaktischen Transposition

Am Prozess der didaktischen Transposition sind viele beteiligt, sein Ergebnis ist die Konfigurierung des jeweiligen Lerngegenstandes in der Klasse, den man sich als die Schnittmenge zwischen bildungspolitischen Vorgaben, den verwendeten Lehrwerken und Unterrichtsmaterialien und der konkreten Gestaltung von Unterrichtseinheiten durch die Lehrenden vorstellen kann. In den beiden folgenden Abschnitten konzentriere ich mich auf den für die französischsprachigen Kantone der Westschweiz gültigen regionalen Lehrplan und das für den Deutschunterricht verwendete Lehrwerk. Ich zeichne nach, in welchem Ausmass die neuen Formen mündlicher und schriftlicher Sprachverwendung und die Varietäten der deutschen Sprache hier (nicht) Teil des Lerngegenstandes Deutsch geworden sind.

2.2.1 *Der plan d'études romand*

In Bildungssystemen ist die didaktische Freiheit alles andere als grenzenlos, es gibt Lehrpläne, Bildungsziele, Lehrwerke und lokale didaktische Traditionen und Kulturen, die darauf Einfluss nehmen, welche Lehr- und Lernziele mit dem Deutschunterricht verfolgt werden. Ich möchte dies anhand des regionalen Lehrplans, der für die Kantone der französischsprachigen Schweiz verbindlich ist, illustrieren, indem ich mich zunächst auf die Suche nach neuen Kommunikationsformen in den Lehr- und Lernzielen und dann nach Hinweisen zu den Varietäten der deutschen Sprache mache.

Die Bildungsziele für die Pflichtschuljahre des Deutschunterrichts werden im *plan d'études romand* definiert ([Abb. 3](#)). Der Lehrplan ist grundsätzlich evolutiv angelegt, d. h. er kann ergänzt und verändert werden, zudem haben einzelne Kantone das Recht jeweils spezifische Präzisierungen einzufügen. Die Webseite erlaubt den Benutzer:innen, gewählte globale Lernzielbeschreibungen anzuklik-

1 Eine kurze Darstellung, die auch die Initiativen dokumentiert, findet sich bei Hodgers (2010). In den Schulen machen sich Initiativen zur Sensibilisierung für das Schweizerdeutsche rar, wie ein Beitrag der Nachrichtenseite RTS aus dem Jahr 2019 zeigt, der den Kanton Genf als mögliches Vorbild zitiert, da hier vereinzelt solche Unterrichtsangebote existieren: <https://www.rts.ch/info/regions/10233962-le-suisse-allemand-pourrait-etre-etudie-dans-les-ecoles-neuchateloises.html>

cken, um zu den Fertigkeiten detailliertere Informationen abzurufen. [Abb. 3](#) zeigt die Lernzielschreibungen für die Sekundarstufe I (L2-31 und L2-34).

	COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT	PRODUCTION DE L'ÉCRIT	COMPRÉHENSION DE L'ORAL	PRODUCTION DE L'ORAL	ACCÈS À LA LITTÉRATURE	FONCTIONNEMENT DE LA LANGUE	APPROCHES INTERLINGUISTIQUES
I							
II	L2 21 Lire des textes propres à des ...	L2 22 Écrire des textes simples propres à ...	L2 23 Comprendre des textes oraux brefs propres ...	L2 24 Produire des énoncés simples propres à ...		L2 26 Observer le fonctionnement de la langue ...	L 27 Enrichir sa compréhension et sa pratique ...
III	L2 31 Lire de manière autonome des textes ...	L2 32 Écrire des textes variés sur des ...	L2 33 Comprendre des textes oraux variés propres ...	L2 34 Produire des textes oraux variés propres ...		L2 36 Observer le fonctionnement de la langue ...	L 37 Enrichir sa compréhension et sa pratique ...

Abb. 3: Auszug aus dem *plan d'études romand*

In [Tab.1](#) fasse ich die für die rezeptiven und produktiven Sprachaktivitäten erwähnten Texte, Textsorten und Kommunikationsformen² zusammen. Die Kürzel (z. B. L2-31) beziehen sich auf die Beschreibungen in den Feldern, die in [Abb. 3](#) abgebildet sind und auf der Webseite per Mausclick geöffnet werden können.

L2-31 Hörverstehen	L2-32 Sprechen/Interaktion	L2-33 Lesen	L2-3 Schreiben
Interview, Radiosendung, TV, Sportreportage, Lieder, Clip, Karaoke	Orte, Tier, Objekte, Ereignisse, persönliche Vorlieben beschreiben, Informationsaustausch, Telefongespräch, Wegbeschreibung erfragen	Aufgabenstellung, (Werbe)anzeige, Leserbrief, Plakat, persönlicher Brief, E-Mail, Presstext, Reportage, Reisetagebuch	Brief, Leserbrief, Blog, Chat, Forum, Zusammenfassung; Umfangreichere Texte zu Vor- und Nachteilen, persönlichen Erfahrungen, Zusammenfassung

Tab. 1: Rezeptive und produktive Sprachaktivitäten (eigene Darstellung)

Die Liste bietet zunächst wenig Überraschendes, es dominieren die üblichen Textsorten. Immerhin werden drei der neueren Kommunikationsformen, näm-

2 Ich übersetze hier zusammenfassend, d. h. ohne Berücksichtigung der einzelnen Schulstufen, die in den Lernzielbeschreibungen angegebenen Bezeichnungen für Texte und Textsorten.

lich *Blog*, *Chat* und *Forum*, erwähnt und zwar ausschliesslich im Bereich Schreiben im 11. Schuljahr.³ Der Lehrplan hält sich also in Bezug auf aktuelle Kommunikationsformen und -formate vornehm zurück. Daher fehlen auch Hinweise auf Fragen der Norm im Bereich mündlicher und schriftlicher Sprachverwendung. Zur Frage nach der Behandlung von Varietäten des Deutschen, insbesondere der für die Westschweiz relevanten Frage nach einer Sensibilisierung für das Schweizerdeutsche, ist die Analyse ebenfalls rasch beendet – es finden sich keine Hinweise.

2.2.2 Lehrwerk

Lehrwerke sind das sichtbare Ergebnis der didaktischen Transposition, schliesslich präsentieren sie Lerngegenstände und privilegieren in der Regel einen didaktisch-methodischen Ansatz.

Das bestehende Lehrwerk *Geni@l klick* wurde für die Sekundarstufe 1 in den französischsprachigen Kantonen unter Berücksichtigung der Vorgaben des *plan d'études romand* angepasst und schrittweise eingeführt.⁴ Das Lehrwerk ist, wie die Autor:innen einleitend erklären, der kommunikativen und handlungsorientierten Didaktik verpflichtet und entspricht damit den Vorgaben des Lehrplans, der kommunikative Kompetenz als wesentliches Lehr- und Lernziel des Sprachenunterrichts festschreibt:

Le domaine *Langues*, en cohérence avec les finalités et objectifs de l'école publique, vise à favoriser chez l'élève la maîtrise du français (règles de fonctionnement et capacités à communiquer) ainsi que le développement de compétences de communication dans au moins deux langues étrangères.
(<https://www.plandetudes.ch/web/guest/l/cg>)

Es ist daher zu erwarten, dass alltägliche Kommunikationssituationen Teil des Lehrwerks sind. An dieser Stelle möchte ich vorausschicken, dass es mir hier nicht um Lehrwerkkritik geht, sondern um eine heuristische Bestandsaufnahme und Beobachtungen zur didaktischen Integration neuer Kommunikationsformen.

Auf der Suche nach den im Lehrplan erwähnten Kommunikationsformen *Blog*, *Chat* und *Forum* wird man im Band 1 des Kursbuchs für die 10. und 11. Klasse

-
- 3 Die Pflichtschulzeit umfasst in der Schweiz in den Kantonen, die das Harmos-Konkordat umsetzen, elf Jahre und beginnt mit einer Einschulung im Alter von vier Jahren. Die 10. und 11. Klassen stellen daher das 2. und 3. Jahr der Sekundarstufe 1 dar.
 - 4 Informationen dazu finden sich auf der Homepage, der *Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)*, der für die Westschweiz und das Tessin zuständigen regionalen Erziehungsdirektor:innen: <https://www.ciip.ch/Moyens-denseignement/Allemand-cycle-3/Genil-Klick-9e>

fündig⁵: [Abb. 4](#) zeigt einen Lesetext des 6. Kapitels, der als Chat ausgewiesen ist (Endt et al., 2019, S. 70) und neben dem Haupttext einen Hinweis zur Sprache in Kurznachrichten und eine Tabelle zur Konjugation des Präteritums der Verben *sein* und *haben* enthält.

Es lässt sich also an dieser Stelle beobachten, dass und auf welche Weise Kurznachrichten zum Lerngegenstand werden. Dabei fällt auf, dass sich der Text zunächst an die im Zusatzhinweis gegebene Erklärung zu sprachlichen Charakteristika („Oft fehlt das Subjekt“ und „Kurzformen bei häufigen Verben“) hält. Im Verlauf der Kommunikation entsteht jedoch eine deutliche Tendenz zu grammatikalisch vollständigen Sätzen, die der schriftsprachlichen Norm entsprechen (im Text ab: „ich sollte den Rasen mähen...“). Die Aufgabe („Lest die Nachrichten. Wer schreibt an wen?“) didaktisiert den Text als Leseverstehen, die Textarbeit erhält mit der zweiten Aufgabe („Was ist passiert? Sprecht zu zweit und schreibt die Sätze ins Heft.“) zwar einen produktiven Teil, der aber die Charakteristika des Chats nicht nutzt. Das Kursbuch enthält also ein Beispiel für eine der neuen Kommunikationsformen, auch wenn dessen kommunikatives Potenzial didaktisch nicht ausgeschöpft wird. Im Arbeitsbuch findet sich ein Lückentext, der zwar als Chat deklariert wird, aber keine für diese Kommunikationsform typischen sprachlichen Charakteristika aufweist (Endt, 2019, S. 54).

Ich möchte zwei Beobachtungen hervorheben. Zunächst liegt auf der Hand, dass sich die Charakteristika mehr oder weniger authentischer oder als authentisch inszenierter Texte verändern, wenn sie in Lehrwerken verwendet werden. Sie werden häufig sprachlich angepasst, wie der Übergang zu vollständigen schriftsprachlichen Sätzen am zitierten Beispiel zeigt, vor allem aber ändern sich ihre situativen und funktionalen Charakteristika. Der Chat im Lehrwerk wird im gesteuerten Fremdsprachenunterricht nicht auf einem digitalen Endgerät im Alltag, sondern im Kontext einer Aufgabenstellung gelesen und hat daher auch eine andere Funktion: Die Lernenden sollen ihre Sprachkompetenz erweitern und die Aufgaben lösen. Das rechtfertigt die dargestellte Vorgehensweise, aber in didaktischer Hinsicht stellt sich doch die Frage, ob die im Lehrwerk angelegte Textarbeit angemessen ist, d.h. das Potenzial der genutzten Kommunikationsform ausschöpft. Mit anderen Worten könnte man fragen, ob Christian Fandrychs oben zitierte Forderung, dass die Sprachdidaktik mit diesen neuen Kommunikationsweisen angemessen umgehen sollte, erfüllt ist. Das ist im vorliegenden Beispiel nicht der Fall und es wäre überlegenswert, wie man Aufgaben gestalten könnte, die das sprachliche Handeln, das mit diesen Kommunikationsweisen verbunden ist, in die unterrichtliche Realität übersetzen.

Ein zweites Thema, das mit Mündlichkeit zu tun hat, ist ganz anders gelagert und betrifft die Varietäten der deutschen Sprache. Damit hat es in der Schweiz

5 Band 2 enthält einen *Blog* (Brauchli et al., 2020, S. 73), der jedoch eher der Textsorte *Reisetagebuch* entspricht und auch keinerlei Hinweise auf die Eigenschaften dieser Kommunikationsform enthält. Ich habe diesen Text daher nicht berücksichtigt.

so seine eigene Bewandnis, was ich im gegebenen Kontext nicht ausführlich darstellen kann (vgl. die Bemerkungen am Ende des Abschnitts 2.1).

6

Sprache in Chats und Kurz-
nachrichten
Oft fehlt das Subjekt:
„Hatte keine Zeit.“
Kurzformen bei häufigen Verben:
„Hab auf dich gewartet.“



Präteritum

	sein	haben
ich	war	hatte
du	warst	hattest
er/es/sie	war	hatte
wir	waren	hatten
ihr	wart	hattet
sie	waren	hatten



So war es wirklich!

16 Einen Tag später

a Lest die Nachrichten. Wer schreibt an wen?

Hey, wo warst du? Hab nach der Schule auf dich gewartet. 😊 15:50

Sorry, konnte nicht. Hatte keine Zeit. 😞 15:51

Du konntest nicht oder du wolltest nicht?!!! 15:52

Nee, ich konnte nicht. Musste nach Hause. 15:53

Aha. 15:54

Warum? 15:54

Musste meinem Vater helfen. 15:55

Ich sollte den Rasen mähen, aber der Rasenmäher war kaputt. 15:55

Dann wollten wir die Garage aufräumen. Aber der Schlüssel war weg. 15:56

Sehr witzig! Und was musstest du dann machen? 15:57

Meine Schwester Pia musste Mathe lernen. Ich musste helfen ... 15:58

Warum hast du nicht angerufen? 15:58

Wir hatten Streit Ich musste in mein Zimmer. Durfte nicht mal telefonieren. 16:01

Ich glaube dir kein Wort! 16:05

b Was ist passiert? Sprecht zu zweit und schreibt die Sätze ins Heft.

Olli
Olli und sein Vater
Pia

musste/n	im Garten arbeiten.
konnte/n	schnell nach Hause gehen.
wollte/n	Mathe lernen.
sollte/n	die Garage aufräumen.
	nach der Schule nicht warten.
durfte/n	den Rasen mähen.
hatte/n	nicht telefonieren.
	keine Zeit.

Abb. 4: geni@l klick. Deutsch für die Romandie. Kursbuch 10. und 11. Klasse

Didaktisch wird in der Westschweiz immer wieder die provokante Frage gestellt, ob nicht Schweizerdeutsch ebenfalls Lerngegenstand in den Schulen sein sollte oder überhaupt „Hochdeutsch“ ersetzen sollte, da der Dialekt in der Kommunikation im deutschsprachigen Sprachraum der Schweiz eben dominiere. In der sprachdidaktischen Diskussion ist die folgende Aussage sicherlich konsensfähig:

Die deutsche Standardsprache ist in ihrer geschriebenen und besonders in ihrer gesprochenen Form keine einheitliche Sprache. Es sind nationale und regionale Standardvarietäten, mit denen die Lerner von Deutsch als Fremdsprache – besonders wenn sie sich in deutschsprachigen Ländern bewegen – in ihrem Alltag und über moderne Massenmedien konfrontiert werden, und nicht der genormte Standard, der häufig noch der alleinige Gegenstand des DaF-Unterrichts ist. (Spiekermann, 2007, S. 134)

Es wäre, wie Dürscheid in einem neueren Beitrag festhält, zu begrüßen,

wenn DaF-Lerner in die Lage versetzt werden, in ihren Texten auch solche Ausdrucksformen zu verwenden, die zwar nicht standardkonform, in den deutschsprachigen Ländern aber überregional gebräuchlich und situationsangemessen sind. (Dürscheid, 2018, S. 155)

Wie sieht dies nun im Lehrwerk für die 10. und 11. Klasse aus? *geni@l klick. Deutsch für die Romandie* enthält zahlreiche landeskundliche Hinweise auf die deutschsprachigen Länder und an zwei Stellen werden auch Varietäten explizit thematisiert. Im Kursbuch ([Abb. 5](#)) findet sich ein Hörtext zum Thema „Wir und die anderen“ (Endt et al., 2019, S. 14). Die Sprecherinnen sprechen denselben Satz („Gestern hat meine Gastmutter Käsefondue gemacht – lecker! Zu Hause essen wir das nie.“) in ihrer jeweiligen Varietät und die Schüler:innen sollen diese identifizieren. Das *Lehrerhandbuch* erklärt hierzu: „Es geht um den unterschiedlichen Klang von Deutsch in D-A-C-H.“ (Schomer & Brauchli, 2019, S. 54), wobei allerdings nicht weiter erklärt wird, warum für die Schweiz eine Version im Dialekt und für Österreich eine Form der Umgangssprache gewählt wurde.

1

Wir und die anderen

14 Deutsch in D-A-CH

1.7 Hörst zu. Woher kommen die Schüler: D, A oder CH?

Gestern Abend hat meine Gastmutter Käsefondue gemacht – lecker!
Zu Hause essen wir das nie.

► AB 12

15 Ein Jahr in Zürich

a Lest den Text und die Kommentare. Welche Aussage passt zu wem?

- | | |
|--|---|
| 1. Alle sprechen nur Dialekt. | 4. Niemand kommt zu spät. |
| 2. Die Leute nehmen oft das Fahrrad. | 5. Manche Deutschschweizer lachen nicht viel. |
| 3. Beim Essen gibt es immer das Gleiche. | |



In der Deutschschweiz

Gymnasiasten aus der Romandie haben einen Schüleraustausch nach Zürich gemacht. Sie waren ein Jahr an einer Zürcher Kantonsschule.

Am Ende war ihnen klar: Die Deutschschweizer sind gar nicht so anders. Aber vor dem Austausch gab es viele Vorurteile und Klischees.



Marvin
Manche Leute sind sehr ernst – sie haben keinen Humor.



Sara

Viele fahren Velo. Für die Deutschschweizer ist das Thema „Ökologie“ wichtig.



Ayla

Alle sind pünktlich.



Linda

Es gibt immer nur Birchermüesli, Würste und Rösti.



Nico

Niemand spricht Hochdeutsch.

das Velo (CH)
das Fahrrad (D/A)

b Welche Wörter fallen euch noch zur Deutschschweiz ein?

c Und was denkt ihr?

Die Deutschschweizer

Abb. 5: geni@I klick. Deutsch für die Romandie. Abeitsbuch 10. und 11. Klasse

Diese Sensibilisierung⁶ wird im Arbeitsbuch (Endt et al., 2019, S.13) aufgenommen, das ebenfalls einen Hörtext, eine Zuordnungsübung, die den Hörtext aufgreift, und eine Übung zur Aussprache enthält ([Abb.6](#)).

6 Die sicherlich nicht intendierte Komik, dass eine Deutschschweizerin das Fondue der „Gastmutter“ als ungewöhnliche Mahlzeit beschreibt, wird nicht thematisiert.

12 Salü zämme



a Hör zu. Wo spricht man so? Kreuze an.

In Deutschland

in Österreich

in der Deutschschweiz

b Lies die Sätze. Was passt zusammen? Ordne zu.

1. b Salü zämme!

a Ich hätte gern eine Cola.

2. ___ I hätt gärn es Coki.

b Hallo zusammen.

3. ___ Adieu mitenand!

c Wie geht's?

4. ___ Wotsch no öppis z'trinke?

d Möchtest du noch etwas trinken?

5. ___ Wie gaht's?

e Tschüs zusammen.



c Hör zu und sprich nach.

Abb. 6: geni@! klick. Deutsch für die Romandie. Arbeitsbuch 10. und 11. Klasse

Dieser Kontakt mit den Varietäten und hier v. a. mit dem Schweizerdeutschen gehört zu einer thematischen Einheit, die den Austauschaufenthalt in einer anderen Sprachregion thematisiert, und wird in anderen Kapiteln des Lehrwerks nicht mehr vertieft. Es handelt sich hier also um den begrüßenswerten Versuch zumindest an einer Stelle für die Varietäten zu sensibilisieren, aber auch hier ist aus didaktischer Perspektive festzustellen, dass Potenzial ungenutzt bleibt. Die Entwicklung rezeptiver Kompetenzen im Schweizerdeutschen, indem das Standarddeutsche als Brückensprache⁷ genutzt wird, wäre eine interessante Option, die vertieft werden könnte. Da die Varietäten im Lehrplan nicht vorgesehen sind, sehe ich diesen Versuch einer Integration der sprachlichen Realität im Lehrwerk als einen begrüßenswerten, wenn auch didaktisch nicht ganz überzeugenden ersten Schritt einer Öffnung für die Plurizentrik der deutschen Sprache.

3 Warum dieser Befund (doch nicht) ganz normal ist

Die Ergebnisse der Durchsicht des Lehrwerks mögen ernüchternd erscheinen, sind aber nicht überraschend. Die fremde Sprache Deutsch wird in der Westschweiz obligatorisch als erste Fremdsprache nach den bildungspolitischen Vorgaben unterrichtet. Die sprachlichen Charakteristika der neuen Kommunikationsformen, wie sie die Linguistik beschreibt, werden im *plan d'études romand* kaum erwähnt und sind genau aus diesem Grund nicht das dringendste Problem der Lehrenden und der Lernenden in der Westschweiz. Mit der Frage nach der sprachlichen Vielfalt des Deutschen ist es ebenso bestellt, sie ist in den Lehrplänen und Bildungszielen unsichtbar und die deutsche Sprache wird nicht ohne Grund im Alltag und in vielen Lehr- und Lernkontexten nach wie

7 Modellhaft wurde dies im 2009 im Schweizer *schulverlag plus* erschienen und mittlerweile jedoch nicht mehr erhältlichen Lehrwerk *Chunsch druus? Schweizerdeutsch verstehen – die Deutschschweiz verstehen* realisiert.

vor als „la langue de Goethe“ bezeichnet. „Le bon allemand“ ist i. d. R. synonym mit der bundesdeutschen Standardvarietät.

Dies unterstreicht und illustriert, wie ich hoffe, dass der Prozess der didaktischen Transposition notwendigerweise komplex ist und nicht linear von Forschungsergebnissen zu Lerngegenständen in den Klassenzimmern führt. Bildungspolitische Vorgaben, die in Lehrplänen und anderen präskriptiven Textsorten sichtbar werden, die zur Verfügung stehende Lehrwerke und Materialien, die – in diesem Beitrag nicht berücksichtigte – lokale Lehr- und Lernkultur einzelner Schulen und natürlich die individuelle fachdidaktische Kompetenz der Lehrenden spielen in diesem Prozess ihre Rolle. Insofern ist der Befund, wie im Titel dieses Abschnitts angekündigt, ganz normal.

Ich möchte am Ende dieses Beitrags anstelle einer Zusammenfassung doch eine Lanze für die Erweiterung des fachdidaktischen Blicks auf die deutsche Sprache brechen und mit den folgenden fünf Denkanstößen einen bescheidenen Beitrag zur didaktischen Transposition leisten.

1. Die Integration von Veränderungen im Sprachgebrauch in den Unterricht ist eine prioritäre Aufgabe der Fremdsprachendidaktik.
2. Dies betrifft in sprach- und bildungspolitischer Hinsicht ganz grundsätzlich die Frage nach dem Umgang mit Normen.
3. Sich verändernde Textsorten und Kommunikationsformen sollten nicht nur abstrakte Lerngegenstände im Deutschunterricht sein, sondern für Aktivitäten genutzt werden, die von Lernenden als sinnvolles sprachliches Handeln erlebt werden.
4. Varietäten des Deutschen sollten im Unterricht im Rahmen von didaktischen Formaten ihren Platz finden, die ein Verstehen der Varietäten der gesprochenen Sprache in den Vordergrund stellen.
5. Wenn Charakteristika des mündlichen Sprachgebrauchs als legitime Lehr- und Lernziele gesehen werden, ist auch die Beurteilungspraxis in Bezug auf sprachliche Normen kritisch zu hinterfragen.

Mit diesen Denkanstößen möchte ich das Terrain abstecken, die konkrete Umsetzung wirft sicherlich eine ganze Reihe an sprachdidaktischen und bildungspolitischen Fragen auf. Ich nenne zum Abschluss zwei dieser Fragen, die mir besonders wichtig erscheinen: Wie lassen sich Lehr- und Lernmaterialien gestalten, die veränderte Kommunikationsformen und Varietäten des Deutschen (und welche?) integrieren und zur Grundlage des sprachlichen Handelns im Unterricht machen? Formen des digitalen Lernens sind hier sicherlich besonders relevant. Eine zweite Herausforderung betrifft den Lerngegenstand selbst: Welche Formen mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauchs sind akzeptabel, und zwar nicht nur im Unterricht, sondern auch wenn es um die formale Überprüfung sprachlicher Korrektheit bei Prüfungen geht?

Wenn Veränderungen des schriftlichen und mündlichen Sprachgebrauchs ihren Weg in die Klassenzimmer finden, kann dies weitreichende Folgen haben.

Es ist zu hoffen, dass in diesen Prozessen der didaktischen Transposition den Bedürfnissen der Lernenden Rechnung getragen wird.

Literatur

- Ammon, U., Bickel, H. & Lenz, A. N. (Hrsg.) (2016). *Variantenwörterbuch des Deutschen. Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen*. De Gruyter.
- Brauchli, B., Endt, E., Fröhlich, B., Inderst, M., König, M., Padrós, A., Pfeifhofer, P., Ransberger, K., Rodi, M., Schomer, M. & Swerlowa, O. (Hrsg.) (2020). *geni@I klick, Deutsch für die Romandie. Kursbuch 10. und 11. Klasse. Band 2*. Klett.
- Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission: Un point de vue didactique. *Skhôle*, (7), 45–64.
- Dürscheid, C. (2018). Internetkommunikation, Sprachwandel und DaF-Didaktik. In S. M. Moraldo (Hrsg.), *Sprachwandel. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache* (S. 141–159). Winter.
- Endt, E., Fröhlich, B., Inderst, M., König, M., Padrós, A., Pfeifhofer, P., Ransberger, K., Rodi, M., Schomer, M. & Swerlowa, O. (Hrsg.) (2019). *geni@I klick, Deutsch für die Romandie. Kursbuch 10. und 11. Klasse. Band 1*. Klett.
- Endt, E. (Hrsg.) (2019). *geni@I klick. Deutsch für die Romandie. Arbeitsbuch 10. und 11. Klasse. Band 1*. Klett.
- Fandrych, C. (2014). Welches Deutsch? Deutsch im DaF-Unterricht. Verschiedene Kontexte lehren. *Magazin Sprache*. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/lld/20456327.html>
- Fremdsprache Deutsch 53 (2015). *Unterrichten mit digitalen Medien*. Erich Schmidt Verlag. <https://fremdsprachedeutschdigital.de/ce/fremdsprache-deutsch-ausgabe-53-2015/ausgabe.html>
- Fremdsprache Deutsch 66 (2022). *Interaktion – digital und vernetzt*. Erich Schmidt Verlag. <https://fremdsprachedeutschdigital.de/ce/fremdsprache-deutsch-ausgabe-66-2022/ausgabe.html>
- Glück, H. (2002). *Deutsch als Fremdsprache in Europa vom Mittelalter bis zur Barockzeit*. De Gruyter.
- Günthner, S., Schopf, J. & Weidner, B. (Hrsg.) (2021). *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Stauffenburg.
- Hägi, S. (2010). Ja genau: Plurizentrik im Deutschunterricht. *ÖDaF Mitteilungen*, (1), 51–59.
- Hodgers, A. (2010). Zu viel Schweizerdeutsch wird zu einem nationalen Problem. *SchweizerDeutsch. Zeitschrift für Sprache in der deutschen Schweiz*, 18 (2), 3–6. https://mundartforum.ch/doc/10_2_web.pdf
- 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.

- Kolde, G. & Rohner, J. (1997). Über den Umgang Genfer Deutschlehrer mit den Varietäten ihrer Zielsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 23, 209–238.
- Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (2010). Perspektiven und Schwerpunkte des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband (S. 1–18). De Gruyter.
- Moraldo, S. M. (Hrsg.) (2018). *Sprachwandel. Perspektiven für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Winter.
- Plan d'études romand: <https://www.plandetudes.ch/web/guest/allemand/>
- Portmann-Tselikas, P. (1997). Deutsch als Fremdsprache – was tun wir, wenn wir Didaktik machen? *Germanistische Linguistik*, (137–138), 211–228.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE International.
- Robin, J. & Zimmermann, M. (Hrsg.) (2022). *La didactique des langues dans la formation initiale des enseignants.e.s en Suisse: quelles postures scientifiques face aux pratiques de terrain?* Peter Lang. <https://www.peterlang.com/document/1162456>
- Schmidlin, R., Wyss, E. L. & Davies, W. V. (2017). Plurizentrik revisited – aktuelle Perspektiven auf die Variation der deutschen Standardsprache In W. V. Davies, A. Häcki Buhofer, R. Schmidlin, M. Wagner & E. L. Wyss (Hrsg.), *Standardsprache zwischen Norm und Praxis. Theoretische Betrachtungen, empirische Studien und sprachdidaktische Ausblicke* (S. 7–20). Narr Francke.
- Schneuwly, B. (2013). Didaktik: Aufbau eines disziplinären Feldes – Eine frankofone Perspektive. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 31 (1), 18–30.
- Schomer, M. & Brauchli, B. (Hrsg.) (2019). *geni@I klick. Deutsch für die Roman-die. Kursbuch 10. und 11. Klasse. Band 1. Lehrerhandbuch*. Klett.
- Schröder, K. (2018). Eight hundred years of modern language learning and teaching in the German-speaking countries of central Europe: a social history. *The Language Learning Journal*, 46 (1), 28–39. <https://doi.org/10.1080/09571736.2017.1382054>
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1–22.
- Spiekermann, H. (2007). Standardsprache im DaF-Unterricht: Normstandard – nationale Standardvarietäten – regionale Standardvarietäten. *Linguistik Online*, 32 (3). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/541/911>
- Studer, T. (2002). Dialekte im DaF-Unterricht? Ja, aber... Konturen eines Konzepts für den Aufbau einer rezeptiven Varietätenkompetenz *Linguistik Online*, 120 (1). <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/927/1619>

Thonhauser, I. (2019). Welche fachdidaktische Kompetenz brauchen Lehrende? Einige Antworten im Blick auf die „Textarbeit“ im Fremdsprachenunterricht. In E. Peyer, T. Studer & I. Thonhauser (Hrsg.), *IDT 2017. Band 1: Hauptvorträge* (S. 163–174). ESV Verlag, <https://www.esv.info/978-3-503-18161-2>

Konzepte der Grammatikvermittlung (auch) im Kontext mündlicher und digitaler Kommunikationsformate

Christian Fandrych

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst einige wichtige Prinzipien der Grammatikvermittlung des Deutschen beispielhaft dargestellt. Im Anschluss wird anhand einiger frequenter und für die Sprachvermittlung wichtiger Phänomene auf die deutlich gewachsene Sichtbarkeit sprachlicher Variation eingegangen. Es wird dafür plädiert, die zunehmende Variation aus didaktischer Perspektive als Chance zu sehen, um Lernende sprachreflexiv für Fragen der kommunikativen Angemessenheit und für die Rolle von sozialen Stilen zu sensibilisieren. Dafür, so wird abschließend argumentiert, müssen allerdings die sprachlich-textuellen Veränderungen in Mündlichkeit und Schriftlichkeit auch in der Sprachdidaktik ernst genommen werden.

1 Einleitung

Die Rolle von Grammatik im Fremdsprachenunterricht ist in den vergangenen Jahren u. a. unter dem Eindruck weitreichender kommunikativer und medialer Veränderungen neu diskutiert worden (Fandrych, 2019; Rösler, 2017; Skerlavaj, 2021; Thurmair, 2015), sie ist allerdings auch aus der Perspektive von gebrauchorientierten Ansätzen in Sprachbeschreibung und Sprachvermittlung neu reflektiert worden (Aguado & Warneke, 2021; Amorocho Duran & Pfeiffer, 2023; Bryant 2021). Drei Faktoren sind aus meiner Sicht dafür wesentlich verantwortlich: Zum einen sind durch Medialisierung, Digitalisierung und Vernetzung der Kommunikation Phänomene der sprachlichen Variation deutlich sichtbarer geworden, als sie dies noch vor einigen Jahrzehnten waren (Dürscheid & Frick, 2016; Lobin, 2018). Das hat, zweitens, dazu geführt, dass auch Fragen der Akzeptabilität, Angemessenheit und des Verhältnisses von Norm und Variation viel stärker in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt sind (Schneider, 2020). Drittens hat sich in den letzten Jahren sowohl in der Sprachwissenschaft als auch in der Spracherwerbs- und Sprachlehrforschung eine deutliche Hinwendung zu sprachgebrauchsorientierten Ansätzen und Prinzipien vollzogen. Ablesbar ist dies in der Sprachwissenschaft u. a. an der stark zunehmenden Zahl an Korpora sowie deren teils rasant wachsendem Umfang, welche die Basis für vielfältige korpusbezogene Untersuchungen zum realen Sprachgebrauch bilden (Deppermann et al., 2023). Daneben spielen in den vergangenen Jahren (sprach-)gebrauchsorientierte grammatiktheoretische, spracherwerbsbezogene und sprachdidaktische Ansätze eine immer wichtigere Rolle (Amorocho Duran & Pfeiffer, 2023; Boas, 2022; Ellis, 2013). In einer Zeit, in der digitale Kommunikations- und Arbeitsformen auch im Sprachunterricht zunehmend weite Verbreitung finden, ist es wichtig, die damit einhergehenden

sprachlichen und kommunikativen Phänomene in den Blick zu nehmen und ihre Rolle im Sprachunterricht neu zu diskutieren (Ender et al., 2023). Es ist erstaunlich, dass im Kontext der digital basierten Kommunikation Fragen der sprachlichen Variation und Norm(en) bisher noch kaum in den Blick genommen worden sind (Fandrych, 2019).

Im vorliegenden Beitrag werden zunächst einige wichtige Themen und (Lehr-)Kompetenzen für die Grammatikvermittlung kurz zusammengefasst. Im Anschluss werden dann einige besonders frequente und didaktisch relevante sprachliche Phänomene vorgestellt, die in mündlicher und digital vermittelter Kommunikation auftreten. Dabei wird jeweils auch die Relevanz dieser Gegenstände für die Sprachvermittlung reflektiert und es werden erste Hinweise auf eine mögliche Umsetzung im Unterricht gegeben. Der Beitrag schließt mit einem kurzen Fazit und Ausblick.

2 Kompetenzen und Themen für eine Grammatikvermittlung in den 2020ern

Im Folgenden soll eher schlaglichtartig, und sicher unvollständig, formuliert werden, welche grammatischen Themen und (Lehr-)Kompetenzen für die Ausbildung im Fach besonders wichtig sind. Grundsätzlich ist festzuhalten, dass die Art der Vermittlung von Sprach- und Grammatikkompetenzen stark von verschiedenen Einflussvariablen abhängt, zu denen insbesondere die folgenden gehören (Fandrych, 2010; Thurmair, 2018):

- Das Profil der Lernenden (Alter, Lernerfahrungen, Mehrsprachigkeit, Motivation, Sprachlernbedürfnisse, Möglichkeiten zum Sprachkontakt mit der Zielsprache etc.)
- Kontext des Sprachenlernens (Sprachlerninstitutionen, online-Lernsituationen, Gruppengröße, institutionelle Vorgaben etc.)
- Sprachlernbedingungen (zur Verfügung stehende Zeit und Intensität des Sprachenlernens, Stellenwert der Zielsprache und von Fremdsprachenkenntnissen, didaktischer Freiraum im Kontext der Sprachvermittlung, Lernmaterialien etc.)
- Zielkontexte der Sprachvermittlung (Schwerpunktsetzungen auf rezeptive bzw. produktive Kompetenzen, bildungs-/berufsbezogenes Interesse, alltagsbezogene Sprachverwendung, bevorzugte Kommunikations- und Medienformen (mündlich, schriftlich, digital; Sprachaustausch etc.)

Wie Thurmair (2018, S. 411) feststellt, muss die „Frage nach dem Stellenwert der Sprachwissenschaft [...] in der DaF/DaZ-didaktischen Praxis [...] für zwei unterschiedliche Seiten gestellt werden: für LernerInnen und damit für den Unterricht und für Lehrende u. a. und damit in der Ausbildung“. Zu den sprachwissenschaftlichen Kompetenzen, die Lehrende im Studium und in der Fortbildung erwerben sollten, gehören daher mindestens die folgenden (ähnlich Thurmair, 2018):

- Kenntnis zentraler Regelmäßigkeiten des Deutschen sowie anwendungsbezogene Nutzung dieser Kenntnisse, auch kontrastiv;
- Kenntnis wichtiger Ergebnisse der Spracherwerbsforschung und Anwendung auf konkrete Sprachlehr- und -lernsituationen;
- kritische Einschätzung verschiedener Ansätze bezüglich der Rolle(n) von Grammatik im Spracherwerb und in der Sprachvermittlung (regelbasierte, musterorientierte, explizite und implizite Vermittlung; etc.);
- Kenntnis und zielgerechte Thematisierung von wichtigen Aspekten von sprachlicher Variation, v. a. in standardnahen Kontexten der Sprachverwendung;
- Recherchekompetenz, auch in Korpora und elektronischen Ressourcen, und Nutzung dieser Ressourcen für die Erarbeitung von Lernmaterialien sowie für den Unterricht.

Zu den klassischen Grammatikthemen (etwa Satzklammer, Monoflexion in der Nominalgruppe, Stellungsfelder etc.) kommen mit der Einbeziehung von wichtigen Aspekten der Variation also noch weitere Themen hinzu. Wenn Sprachunterricht – wie Rösler (2017) dies skizziert – in Zukunft noch stärker Unterstützung bei (u. a. digitalen) Kommunikationsprozessen leisten soll, die außerhalb des Unterrichts ablaufen, wird die Relevanz von Fragen der sprachlichen Variation und ihrer kommunikativen Angemessenheit nochmals verstärkt. Hierfür muss den Lehrenden entsprechendes Orientierungswissen bereitgestellt werden, indem besonders relevante Phänomene beschrieben und anhand geeigneter kommunikativer Ereignisse in ihrer Funktion verdeutlicht werden. Dies soll im Folgenden anhand einiger Beispiele gezeigt werden.

3 Grammatikphänomene der Alltagssprache (mündlich, digital)

Phänomene der Mündlichkeit sind in den letzten Jahren verstärkt in den Blick geraten, vielfach wurde dafür plädiert, sie bei der Vermittlung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache stärker zu berücksichtigen (Ender et al., 2023; Fandrych et al., 2021; Günthner et al., 2021; Imo & Moraldo, 2015; Lanwer & Schopf, 2021; Thurmair, 2018). Gleichzeitig gilt ganz allgemein, was Rösler (2016) für Phänomene der Mündlichkeit feststellt: Welche neuen Gegenstände in welchem Lehr-/Lernkontext thematisiert werden sollten, muss letztlich aus sprachdidaktischer Sicht eingeschätzt werden. Maximalforderungen aus linguistisch-deskriptiver Perspektive sind schnell erhoben, im Unterricht und im Lernprozess allerdings stehen alle Lerngegenstände miteinander in Konkurrenz; die Einbeziehung neuer Phänomene muss daher gut begründet sein und man muss auch deutlich machen, an welcher Stelle (und eventuell auch: zu Lasten von welchem anderem Phänomen) sie wie in die Lernprogression integriert werden können.

Zu den wichtigen Phänomenen der (überregionalen) Alltagssprache, die sowohl mündlich wie auch in der medial basierten Schriftlichkeit vorkommen,¹ zählen etwa Wortstellungsbesonderheiten, elliptische Konstruktionen, neue grammatische Formen wie der *am*-Progressiv oder der Absentiv, das häufigere Auftreten bestimmter Partikeln und Adverbien (Modalpartikeln, Diskursmarker, intensivierende Adverbien) sowie Verschmelzungen und Reduktionen verschiedener Art. Wir wählen im Folgenden einige besonders relevante Phänomene aus.

3.1 Verschmelzungen

Bei Verschmelzungen (Klitisierungen) handelt es sich um Kontraktionen von zwei oder mehr Wörtern zu einer neuen Einheit, die in bestimmten Kontexten relativ stabil auftreten. Vielfach wurden Verschmelzungen als Abweichungen von standardsprachlichen Explizitformen aufgefasst, obwohl in der gesprochenen Sprache die verschmolzenen Formen häufig weitaus frequenter und üblicher sind (Lanwer & Schopf, 2021). Eine Untersuchung auf der Basis des größten Korpus des gesprochenen Deutsch, FOLK,² zeigt dies für einige Verschmelzungen äußerst eindrucksvoll, wie aus [Tab. 1](#) zu entnehmen ist:

Klitisierung und analytische Form	Frequenz der Klitisierung	Frequenz der analytischen Form
<i>son</i> [<i>so ein</i>]	2481	313
<i>gibt's</i> [<i>gibt es</i>]	1878	516
<i>geht's</i> [<i>geht es</i>]	1082	206
<i>ichs</i> [<i>ich es</i>]	946	89
<i>wars</i> [<i>war es</i>]	817	103
<i>wenns</i> [<i>wenn es</i>]	810	220
<i>isn</i> [<i>ist ein</i>]	633	195
<i>habs</i> [<i>hab es</i>]	564	21
<i>mim</i> [<i>mit dem</i>]	529	2171
<i>hats</i> [<i>hat es</i>]	502	91

Tab. 1: Die zehn häufigsten Verschmelzungen im Korpus FOLK (Fandrych et al., 2021, S. 15³)

- 1 Ausführlicher dazu Dürscheid und Frick, 2016; Fandrych et al., 2021; Imo und Moraldo, 2015; Schneider, 2020; Thurmair, 2018.
- 2 FOLK steht für *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch* (Reineke et al., 2023). Das Korpus ist für die wissenschaftliche Öffentlichkeit über die Datenbank Gesprochenes Deutsch (DGD) (dgd.ids-mannheim.de) gegen Registrierung zugänglich.
- 3 Die entsprechende Recherche wurde von Franziska Wallner und Matthias Schwendemann durchgeführt. Näheres zur Ermittlung der Frequenzen und der expliziten Entsprechungen findet sich in Fandrych et al., 2021, S. 12–16.

Bis auf *mim* sind die verschmolzenen Formen teils um ein Vielfaches häufiger als die entsprechenden Explizitformen (sie sind allerdings nicht überall gegeneinander austauschbar und weisen teils funktionale Differenzen auf, worauf hier nicht näher eingegangen werden kann). Die Verschmelzungen haben den Effekt, dass v. a. das Pronomen *es* und der Indefinitartikel *ein* wenig salient und daher beim Hörverstehen nicht mehr gut wahrnehmbar sind, gerade im natürlichen Sprechfluss. Da aber die Verarbeitung des Inputs Voraussetzung für den Aufbau der eigenen Sprachkompetenz ist, ist es zumindest rezeptiv dringend geboten, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf diesen Phänomenbereich zu lenken und sie etwa mit Mikro-Hörübungen (Dietz, 2021) dafür zu sensibilisieren. Aufgrund der Sprachüblichkeit in alltäglichen Kommunikationssituationen ist es zudem erforderlich, besonders frequente Formen in dafür relevanten kommunikativen Kontexten auch produktiv einzuüben.

Im Folgenden soll ein kurzer Blick auf zwei besonders vermittlungsrelevante Arten von Verschmelzungen geworfen werden: Präposition + Artikel (3.1.1) sowie *so* + Indefinitartikel (3.1.2).

3.1.1 Verschmelzungen von Präposition und Artikel im Mündlichen und Schriftlichen

Wir wissen, dass bestimmte Verschmelzungen von Präposition und Artikel im Deutschen weitgehend grammatikalisiert sind, also (bis auf Ausnahmen) nur noch in dieser Form vorkommen. Dies betrifft vor allem – aber nicht ausschließlich – *am, im, zum, beim, vom, zur* in bestimmten Verbindungen (zusammenfassend Fandrych & Thurmair, 2021, S. 197–199, ausführlicher Nübling, 2005; Breindl, 2013). Teilweise entscheidet auch der Kontext über die Verwendung einer verschmolzenen oder einer expliziten Form (etwa: *Ich gehe zum Arzt* vs. *ich gehe zu dem Arzt, den du mir empfohlen hast*). In einer größeren Zahl der Fälle jedoch sind verschmolzene und nicht-verschmolzene Formen prinzipiell austauschbar; meist gilt dann die verschmolzene Form als alltags-sprachlicher: *ich warte aufs Essen* vs. *ich warte auf das Essen* (Fandrych & Thurmair, 2021, S. 198).

Für das Schriftliche hat Breindl (2013) anhand des Kernkorpus des Digitalen Wörterbuchs der Deutschen Sprache (DWDS)⁴ untersucht, welche Präposition-Artikel-Verschmelzungen in standardnahen schriftlichen Texten besonders häufig sind. Es zeigte sich, dass v. a. *zur, am, zum, im, vom, beim* und *ins* deutlich häufiger auftreten als ihre expliziten Äquivalente ([Abb. 1](#), schwarze Linie). Eine am Herder-Institut der Universität Leipzig durchgeführte Vergleichsuntersuchung zum Mündlichen zeigt nun aber, dass die im Schriftlichen weniger frequenten Verschmelzungen *ans, vors, aufs, ums, durchs, fürs, übers* und *vorm* nicht nur deutlich häufiger auftreten als im Schriftlichen (teils 16mal so häufig), sondern auch in den meisten Fällen mindestens so häufig sind wie ihre expliziten Parallelformen (siehe [Abb. 1](#)). Eine Ausnahme bildet lediglich *überm*:

4 Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): www.dwds.de

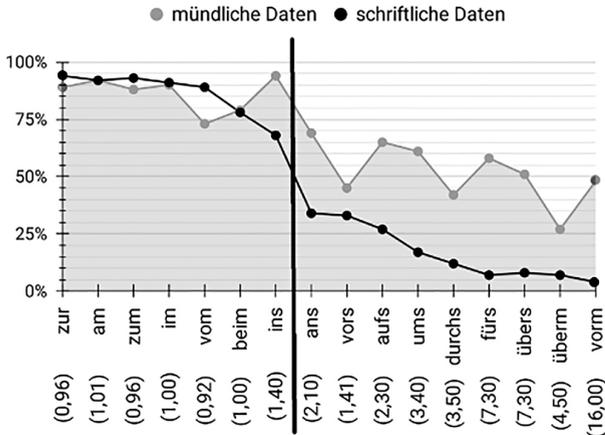


Abb. 1: Darstellung der Frequenz von verschmolzenen Formen von Präposition und Artikel in schriftlichen Daten (basierend auf dem DWDS, Breindl, 2013) und mündlichen Daten (basierend auf FOLK), übernommen von Lenort et al., 2022, S. 32⁵ (eigene Darstellung)

Die vorgestellte Untersuchung konnte nicht detailliert überprüfen, in welcher Funktion die verschiedenen Verschmelzungen auftreten (es kann also sein, dass ein Teil der Unterschiede auch darauf zurückzuführen ist, dass im Mündlichen insgesamt mehr Kontexte auftreten, die Verschmelzung fordern oder begünstigen). Dennoch zeigt die Untersuchung, dass es naheliegt, in diesen Fällen eine „verschmolzene“ Standardform anzunehmen und bei der Erarbeitung von didaktischen Konzepten von denjenigen Kontexten auszugehen, in denen ‚auseinandergezogen‘ werden muss“ (Lenort et al., 2022, S. 35), statt umgekehrt die Verschmelzung als Sonderfall darzustellen. Da die Regelhaftigkeit in diesem Grammatikbereich komplex ist und schon im Schriftlichen zu vielen Unsicherheiten bei den Lernenden führt (Breindl, 2013), bietet es sich zudem an, die frequentesten Verschmelzungen in ihren typischen Verwendungskontexten muster- und konstruktionsorientiert zu vermitteln, statt mit komplexen Regelerklärungen und tabellarischen Übersichten zu arbeiten.

3.1.2 son/sonne

Das deiktische Modaladverb *so* bildet in der gesprochenen Sprache ausnehmend häufig verschmolzene Formen mit dem Indefinitartikel (*ein, eine*) (Tabelle 1). Die so entstehenden Formen erlauben die Bildung aller Kasus- und Numerusformen bei allen drei Genera (*son, sone; sonen; sonem, soner; sones*; Plural *sone, sonen, soner*). Dabei können zwei Verwendungsweisen unterschied-

5 Die Zahlen in Klammern unter der Tabelle geben an, wie viel häufiger (Faktor) die mündlichen Formen im Vergleich zu den schriftlichen Formen auftreten, Lenort et al., 2022, S. 32.

den werden. Zum einen wird *son* als funktional und semantisch äquivalent zu *so ein* bzw. *solch ein* verwendet. Hier weist die Verschmelzung also die Bedeutung auf, dass ein Bezugsnomen bezüglich seiner Art oder Kategorie eingeordnet oder verglichen wird (Belege 1 und 2) oder als besonders auffällig bzw. abweichend von einer Norm kategorisiert wird (Beleg 3):⁶

1. das sieht aber lecker aus – kann ich auch *son* Eis haben? (← ‚so ein‘; Vergleich mit einem Eis, das jemand anderes gerade hat)
2. erzähl mir ja nicht noch *some* Geschichte (← ‚so eine‘; Bezug auf eine Art von Geschichte, die im vorhergehenden Gespräch thematisiert wurde).
3. die Leute im Nachbarzimmer haben *soon* Krach gemacht, ich konnte kaum schlafen (← ‚einen sehr großen Krach, mehr als das normal / üblich ist‘)

Es finden sich aber auch Verwendungen, bei denen der Bezug auf eine im Gesprächskontext evidente Kategorie verblasst oder völlig verschwunden ist; hier kann man *son* als eine Art neuen Indefinitartikel betrachten, der allerdings eher umgangssprachlich markiert ist und teils auch eine gewisse Vagheit oder Beliebigkeit ausdrückt, vgl.:

4. da hat mich gestern *son* Typ mit dem Auto fast umgefahren (‚ein‘)
5. neulich habe ich mir *sonen* neuen Song runtergeladen (‚einen‘);⁷
6. Emre hatte *some* neue Jacke an (‚eine‘);
7. da kamen *some* stacheln und nix passiert nochmal konnte ichs dann nicht machen (Internet-Beleg)

Die Verwendungen sind allerdings regional unterschiedlich verteilt, da etwa in regional gefärbter Alltagssprache des süd-östlichen Sprachraums andere Kurzformen für den Indefinitartikel üblich sind (etwa *a / an / am* im bayerisch-österreichischen Raum).⁸ Für die norddeutsche Alltagssprache – und wohl deutlich darüber hinaus – hat sich jedoch *son / some* als eine Art paralleles Indefinitartikel-System etabliert.⁹ Über die Gründe kann man sicher spekulieren – es könnte sein, dass sich durch die starke Tendenz zur Verschmelzung des einfachen Indefinitartikels der kommunikative Bedarf nach einer deutlicheren (salienteren) Variante ergeben hat, den *son/some* abdeckt; zudem füllt *son/some* auch die Paradigmenlücke im Plural, wo einfacher Indefinitartikel bekanntlich als Nullartikel realisiert wird.

Für die Didaktik lässt sich schlussfolgern, dass die Form *son/some* als eigenständige und frequente Form des gesprochenen Standards zumindest rezeptiv früh

-
- 6 Die Belege entstammen meiner eigenen Belegsammlung, wo nicht anders angegeben, CF.
 - 7 In der norddeutschen Alltagssprache wird der Akkusativ meist nur als *son* realisiert, so dass der Unterschied zwischen Nominativ und Akkusativ entfällt, Lanwer, 2015, S. 104.
 - 8 Elsaß und Möller, 2013 ff., Atlas zur deutschen Alltagssprache: <https://www.atlas-alltagssprache.de/runde-5/f18a-b/>
 - 9 Fandrych und Thurmair, 2021, S. 100; Lanwer, 2015, S. 103–108.

thematisiert werden sollte. Dabei sollten die beiden Hauptfunktionen – Fokussierung der Art / der Kategorie des Bezugssubstantivs einerseits, alltagssprachliche Form des Indefinitartikels (teils mit Vagheitskonnotation) andererseits – anhand von typischen Verwendungsmustern vermittelt werden (ähnlich Lanwer, 2015, S. 108).

3.2 Verb-Erst-Konstruktionen¹⁰

Verb-Erst-Konstruktionen sind in der Linguistik zwar in einigen Untersuchungen bereits beschrieben worden (Auer, 1993), werden in der Sprachdidaktik allerdings noch kaum thematisiert (Lipsky, 2020). Im Mittelpunkt stehen hier nicht Ja-/Nein-Fragen, Wunsch- oder Aufforderungssätze, die Teil der Kerngrammatik sind, sondern solche Verb-Erst-Konstruktionen, mit denen Aussagesätze realisiert werden, bei denen man in formelleren Kontexten eine Verb-Zweit-Stellung erwarten würde, etwa:

8. A: Hey Micha kommst du nachher mit zu Emilia, bisschen feiern ☺??
B: *Hab* keine Zeit sorry 😞 *muss* noch dringend dieses Referat fertigmachen irgendwie ...
A: *Kannst* du doch später machen :((
9. A: Die Blumen sind ja alle vertrocknet!
B: Kein Wunder, *hat* sich schließlich seit Wochen niemand mehr drum gekümmert

Während bei 8) in den Verb-Erst-Sätzen ein obligatorisches Satzglied fehlt (erst das Subjekt *ich*, dann das Akkusativobjekt *das*), ist der Verb-Erst-Satz in 9) an sich grammatisch vollständig. Wenn man die Satzglieder umstellen (*schließlich hat sich seit Wochen niemand mehr drum gekümmert*) oder ein Platzhalter-*es* einfügen würde, entspräche er der üblichen Wortstellung.¹¹ Nicht alle Satzglieder sind jedoch einfach weglassbar; der Wegfall betrifft v. a. Subjektpronomina (*ich, du, er/es/sie ...*), nicht betonte Demonstrativpronomina im Nominativ und Akkusativ (*der/den; das; die*) sowie *es* in Platzhalterfunktion. Wichtig ist, dass bei einer Umstellung die an sich obligatorischen Satzglieder wieder auftreten müssen (also nicht: **gleich bin da*, sondern *gleich bin ich da*, Duden, 2016, S. 890).

Solche Konstruktionen schaffen einen unmittelbaren Anschluss an den Kontext. In interaktiven Sequenzen (Gesprächen, Chat-Kommunikation etc.) stellen sie häufig Reaktionen auf eine vom Gegenüber getätigte Äußerung dar. Auch in monologischen Texten können sie auftreten; hier kommentieren oder bewerten sie ebenfalls häufig zuvor Geäußertes. In manchen Textsorten können Verb-Erst-Sätze auch der Fokussierung einer besonderen Situation oder

10 Die folgenden Ausführungen basieren auch auf Konzepten, die Thurmair im Rahmen einer in Arbeit befindlichen gemeinsamen Einführung zum Thema Sprachgebrauch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache vorgelegt hat (Fandrych & Thurmair, i. Vorb.).

11 In der Linguistik wird die erste Variante als uneigentlicher oder „unechter Verberstsatz“ bezeichnet, Duden, 2016, S. 890–891.

eines Handlungsablaufs dienen.¹² Verb-Erst-Konstruktionen sind zudem häufig nicht einfach durch explizitere Varianten ersetzbar, da dies ihre kommunikative Funktion teils maßgeblich verändern würde: Explizite Formen könnten hier teils als wenig kooperativ oder gar konfrontativ empfunden werden (so etwa explizites *Das kannst du doch später machen* statt *Kannst du doch später machen*, siehe Beleg 8).

Neben der stark reaktiven Funktion (10) haben Verb-Erst-Konstruktionen auch kommentierende (11), bewertende (12) oder modal-einordnende Funktion (13 und 14) (Duden, 2016, S. 1225; Lipsky, 2020, S. 94–96). Daneben dienen sie dem lebhaften Erzählen (15) und der Etablierung einer Witzerzählung (16):

10. A: hast du eingekauft? – B: *mach ich später*
11. A: da ich hab keine Lust zu – B: *kann ich echt nachvollziehen*
12. A: da muss man einen extra Kurs machen – B: *find ich auch richtig so*
13. Das solltest du dir dringend nochmal überlegen *denk ich*
14. Er weiß das *glaub ich* noch gar nicht
15. Ach ja Jens ... *kommt doch gestern wieder angekrochen und will sich versöhnen!!!*
16. *Kommt ein Pferd in die Bar* (deutscher Titel eines Romans von David Grossmann, das einen Comedian als Protagonisten hat; Anspielung auf Verb-Erst-Sätze in der Textsorte Witz)

Die Verb-Erst-Konstruktionen können dabei auch, wie in Beleg (14), in eine andere Äußerung eingebettet sein – bei *glauben* teils auch ohne Subjekt (*das ist glaub nicht so wichtig*). Hier haben sie fast Modalpartikel-Funktion.

Für die Vermittlung bleibt festzuhalten, dass die Verwendung von Verb-Erst-Konstruktionen mit sehr spezifischen kommunikativen Funktionen verbunden ist und auch entsprechend geübt werden sollte. Sie sind nicht einfach in andere Formulierungsmuster transformierbar, ohne ihren pragmatischen Wert zu verändern. In einem Sprachunterricht, der digitale und alltägliche mündliche Kommunikation ernst nimmt, sollten Lernende für solche Konstruktionen schon früh sensibilisiert werden – im Sinne einer konstruktionsgrammatisch ausgerichteten Sprachdidaktik (Amorocho Duran & Pfeiffer, 2023).

3.3 Verbletzt-Konstruktionen¹³

In einer ganzen Reihe von kommunikativen Kontexten treten im Deutschen Konstruktionen mit infinitem letzten Verbletzt auf, also vollwertige Äußerungen, die im Kern aus einem Infinitiv (Belege 17–21) oder einem Partizip II (Belege 22–24) bestehen. Sie haben oft weitere Satzglieder bei sich, vgl.:

12 Dies gilt v. a. für bestimmte Erzählungen; besonders typisch sind Verb-Erst-Konstruktionen für die Textsorte Witz.
13 Zum Folgenden ausführlicher Fandrych und Thurmair, 2016.

17. Bitte Abfälle *wegräumen* (Aufforderung / Schild im öffentlichen Raum)
18. Im Notfall Scheibe *einschlagen* (Hinweis, öffentliches Verkehrsmittel)
19. Claudia *anrufen* & nach Geschenk *fragen* (Notizzettel / Handy-Erinnerung)
20. Bitte Bücher *liegen lassen!* (Bitte, Zettel in Bibliothek)
21. Nach Italien und die Sonne *genießen!* (Wunsch, Tagebucheintrag)
22. Hallo Jöran lang schon nix mehr von dir *gehört* ☺ !!! (Chat-Nachricht)
23. 10:15 h: Verband *gewechselt*, Patientin *versorgt*, Bein hoch *gelagert* (Pflegeprotokoll)
24. Heute früh *aufgestanden* und Kathedrale *besichtigt*. Dann lange Pause im Café *gemacht!* (Reisetagebuch)

Die Infinitivkonstruktionen können, wie die Belege 17–21 ansatzweise verdeutlichen, ein breites Spektrum an modalen sprachlichen Handlungen abdecken. Sie können als verdichtete Aussagen beschrieben werden, die ohne Subjekt und finites Verb (und teils ohne weitere erwartbare Satzglieder, etwa Temporal- und Lokaladverbiale) realisiert werden. Ähnlich verhält es sich mit den Belegen 22–24, bei denen ein Partizip II den Kern der Aussage bildet. Solche Konstruktionen dienen v. a. dazu, in verknappter Form Handlungen und Handlungsergebnisse, Erinnerungen und Eindrücke festzuhalten – z. B. in interaktiven Kontexten (wie 22), als Dokumentation im Berufsleben (23) oder in reflektierenden Textsorten wie dem Tagebuch (24).¹⁴ Die beiden Typen von Verbletzt-Konstruktionen decken also ein äußerst vielfältiges Spektrum an kommunikativen Funktionen ab, das insbesondere im informelleren Sprachgebrauch, aber auch im öffentlichen Raum recht präsent ist. Sie haben gleichzeitig den Vorteil, ein für das Deutsche elementares Strukturmerkmal in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit zu rücken: das klammerschließende Element. Neben der Position des konjugierten Verbs auf Position II ist es diese Distanzstellung, die vielen Lernenden (v. a. bei Erstsprachen mit Subjekt-Verb-Objekt-Stellung) beim Spracherwerb Schwierigkeiten bereitet (zusammenfassend Haberzettl, 2021, S. 155–158). Viele Lehrmaterialien aber vernachlässigen diesen Aspekt zugunsten einfacher Sätze mit Verb-Zweit-Stellung – was Haberzettl (2021, S. 157) als „Bärendienst“ bezeichnet, der zu falschen Hypothesen bei den Lernenden führen könne. Sie plädiert dafür, die Lernenden „frühzeitig mit dem Deutschen als OV-Sprache bekannt zu machen“. Die Progression von Lehrwerken sei in diesem Sinne anzupassen.¹⁵ Ähnlich argumentiert Bryant (2021):

-
- 14 Zur Textsorte Tagebuch ausführlicher Thurmair und Fandrych, 2021.
 - 15 Diese Überlegung hat u. a. auch dazu geführt, dass die Grundstufen-Übungsgrammatik „Klipp und Klar“ (Fandrych & Tallowitz, 2021) bereits im ersten Kapitel bei der Darstellung einfacher Sätze Beispiele mit trennbaren Verben präsentiert.

Hauptsätze mit einfachem Verb und Subjekt am Satzanfang (*Meine Schwester mag Erdbeereis*) werden im Sprachbad erworben und bereiten keine Schwierigkeiten. Unterstützung benötigen die Lernenden in Bezug auf Hauptsätze [...] mit trennbaren Verben und mehrteiligen Verbformen sowie bei der Verbstellung im Nebensatz. (Bryant, 2021, S. 137)

Die Nutzung der hier vorgestellten syntaktisch weniger komplexen Verb-Letzt-Konstruktionen mit infiniten Verbformen ist daher sinnvoll – und angesichts ihrer Funktionsvielfalt vielversprechend. Dies kann mithilfe vieler kreativer Übungen rezeptiv wie produktiv erfolgen (ausführlicher Fandrych & Thurmair, 2016). Die Konstruktionen können zudem zum Ausgangspunkt von vielfältigen weiteren Übungen werden, etwa indem man im Sinne von Textsorten-Transformationen Notizzettel oder Tagebucheinträge als Vorlage für explizitere Textsorten oder Gesprächsanlässe nimmt, bei denen dann entsprechend auch das Subjekt und ein finites Verb ergänzt werden müssen und dies mit der Einübung von Tempusformen und verschiedenen Arten von Modalität verbunden wird.

4 Fazit und Ausblick

Hochfrequente Phänomene mündlicher und digitaler Sprachvariation sind für die Sprachdidaktik von großer Relevanz. Um entscheiden zu können, für welche Lernenden sie in welchen Lernkontexten rezeptiv oder produktiv berücksichtigt werden sollen, benötigen wir mehr angewandt-linguistische Forschung, aber dringend auch eine Fachdiskussion zur Frage des Umgangs mit Variation im Sprachunterricht (das schließt den Umgang mit Mehrsprachigkeit, die in digitalen Kontexten hoch frequent ist, mit ein). Für Lehrende muss entsprechendes Orientierungswissen bereitgestellt werden, damit sie relevante Formen der Variation einordnen und in ihrer kommunikativen Funktion vermitteln können. Darüber hinaus werden dringend Sprachressourcen benötigt, die es ermöglichen, Variationsphänomene wie die hier vorgestellten anhand von geeigneten Beispielen und Kontexten möglichst multimodal in Lehrmaterialien und in den Unterricht zu integrieren.¹⁶ Plädiert wird hier für einen konstruktions- und kontextbezogenen Umgang mit solchen Variationsphänomenen, der zunächst eher rezeptiv orientiert ist und zur Sprachreflexion über Angemessenheit und soziale Stile auch im Sprachvergleich einlädt. Zudem müsste der souveräne Umgang mit elektronischen Sprachressourcen (Korpora) zu einem integralen Bestandteil der Lehrendenausbildung gemacht werden, um die Lehrenden in die Lage zu versetzen, selbstständig Gebrauchsmuster zu ermitteln und möglichst realitätsnahe Verwendungsbeispiele für die Sprachvermittlung nutzen zu können.

16 Ein erster Schritt hierzu wurde mit dem Projekt „ZuMult“ geschaffen, das Prototypen u. a. zur sprachdidaktisch motivierten Filterung und Visualisierung von mündlichen Sprachereignissen erarbeitet hat: <https://zumult.org/> sowie Fandrych et al., 2021.

Literatur

- Aguado, K. & Warneke, D. (2021). Aufbau und Vernetzung lexikalischer und grammatischer Sprachkompetenzen. In K. Aguado & D. Warneke (Hrsg.), *Wortschatz. Fremdsprache Deutsch*, (6), 3–12.
- Amorocho Duran, S. & Pfeiffer, C. (2023). Konstruktionsdidaktik – Grundzüge einer sprachdidaktischen Konzeption. *Deutsch als Fremdsprache* 60 (3), o. S.
- Auer, P. (1993). Zur Verbspitzenstellung im gesprochenen Deutsch. *Deutsche Sprache*, (23), 193–222.
- Boas, H. C. (2022). From construction grammar(s) to pedagogical construction grammar. In H. C. Boas (Hrsg.), *Directions for pedagogical construction grammar. Learning and teaching (with) constructions* (S. 3–43). De Gruyter.
- Breindl, E. (2013). Komplexe grammatische Strukturen im L2-Erwerb: Das Beispiel der Verschmelzung von Präposition und Artikel. *German as a Foreign Language*, (2), 1–20.
- Bryant, D. (2021). Die deutsche Sprache aus der Lernendenperspektive. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 124–147). Metzler.
- Deppermann, A., Fandrych, C., Kupietz, M. & Schmidt, T. (Hrsg.) (2023). *Korpora in der germanistischen Sprachwissenschaft – mündlich, schriftlich, multi-medial. Jahrbuch der Jahrestagung des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache 2022*. De Gruyter.
- Dietz, G. (2021). Fremdsprachliches Hörverstehen: Schwächen der traditionellen Hörverstehensdidaktik – Perspektiven der Vermittlung für Deutsch als Fremdsprache. *Deutsch als Fremdsprache*, 58 (2), 67–75.
- Duden (2016). *Die Grammatik* (9. Aufl.). Duden.
- Dürscheid, C. & Frick, K. (2016). *Schreiben digital. Wie das Internet unsere Alltagskommunikation verändert*. Kröner.
- Ellis, N. C. (2013). Construction grammar and second language acquisition. In T. Hoffmann & G. Trousdale (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Construction Grammar* (S. 365–378). Oxford.
- Elspaß, S. & Möller, R. (2003 ff). *Atlas zur deutschen Alltagssprache* (AdA). <https://www.atlas-alltagssprache.de>
- Ender, A., Fandrych, C. & Thurmair, M. (2023). Der Sprachgebrauch im Fokus. Einige neuere Ansätze und Forschungsfelder im Fach DaF und DaZ. *Deutsch als Fremdsprache*, 60 (1), 3–17.
- Fandrych, C. (2010). Grammatikerwerb und -vermittlung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1008–1021). De Gruyter.
- Fandrych, C. (2019). Die Transformation sprachlich-kultureller Praktiken: Sprachdidaktische Herausforderungen des digitalen Wandels. In E. Burwitz-Melzer, L. Schmelter & C. Riemer (Hrsg.), *Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel* (S. 58–67). Narr.

- Fandrych, C., Meißner, C. & Wallner, F. (2021). Korpora gesprochener Sprache und Deutsch als Fremdsprache: Eine chancenreiche Beziehung. *KorDaF*, (1/2). <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/20699/1/kordaf-76-fandrych.pdf>
- Fandrych, C. & Tallowitz, U. (2021). *Klipp und Klar Grundstufe – Neubearbeitung*. Klett
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2016). Grammatik an und mit Textsorten lernen: Das Prinzip der „Linksdeterminierung“ im Deutschen. In R. Freudenberger-Findeisen (Hrsg.), *Auf dem Weg zu einer Textsortendidaktik* (S. 185–200). Olms.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2021). *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung* (2. neu bearb. u. erweiterte Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (i. Vorb.). *Sprachgebrauch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Erich Schmidt Verlag.
- Günthner, S., Schopf, J. & Weidner, B. (2021). *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis. Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Stauffenburg.
- Haberzettl, S. (2021). Kontrastive Linguistik. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, K., S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 148–157). Metzler.
- Imo, W. & Moraldo, S.M. (Hrsg.) (2015). *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht*. Stauffenburg.
- Lanwer, J. P. (2015). *Aber da ham wi son bärenstarken Pernot gekriegt – Zur didaktischen Relevanz des Unterschiedes zwischen Aus- und Alltagssprache*. In S.M. Moraldo & W. Imo (Hrsg.) *Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht* (S. 83–111). Stauffenburg.
- Lanwer, J. P. & Schopf, J. (2021). „Hölzernes Deutsch“ im DaF-Unterricht. Zum Zusammenhang von phonologischer und konversationeller Kompetenz. *Deutsch als Fremdsprache*, 58 (1), 16–24.
- Lenort, L., Pohle, A. & Sakhno, A. (2022). Zur Verschmelzung von Präposition und bestimmtem Artikel im gesprochenen Deutsch. *Deutsch als Fremdsprache*, 59 (1), 27–37.
- Lipsky, A. (2020). *Seh ich auch so – Die Verberststellung in der Alltagssprache als Thema für den DaF-Unterricht. Beiträge zur Mehrsprachigkeitsdidaktik und zur Erforschung authentischer Alltagssprache mit Blick auf den DaF-Unterricht in Japan. Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache* (S. 90–116).
- Lobin, H. (2018). *Digital und vernetzt – das neue Bild der Sprache*. Metzler
- Nübling, D. (2005). Von „in die“ über „in‘n“ und „ins“ bis „im“: Die Klitisierung von Präpositionen und Artikel als „Grammatikbaustelle“. In T. Leuschner, T. Mortelmans & S. De Groot (Hrsg.), *Grammatikalisierung im Deutschen* (S. 105–131). De Gruyter.
- Reineke, S., Deppermann, A. & Schmidt, T. (2023). Das Forschungs- und Lehrkorpus für Gesprochenes Deutsch (FOLK). Zum Nutzen eines großen annotierten Korpus gesprochener Sprache für interaktionslinguistische Frage-

- stellungen. In A. Deppermann, C. Fandrych, M. Kupietz & T. Schmidt (Hrsg.), *Korpora in der germanistischen Sprachwissenschaft – mündlich, schriftlich, multimedial. Jahrbuch der Jahrestagung des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache 2022* (S. 71–102). De Gruyter.
- Rösler, D. (2016). Nähe und Distanz zur Mündlichkeit in der fremdsprachen-didaktischen Diskussion. Versuch einer Annäherung. *Deutsch als Fremdsprache*, 53 (3), 135–149.
- Rösler, D. (2017). Grammatik, Kommunikation, Inhalt. Freunde, nicht Gegner. In E. Peyer, T. Studer & I. Thonhauser (Hrsg.). *IDT 2017. Band 1. Hauptvorträge* (S. 112–122). Erich Schmidt Verlag.
- Schneider, J.-G., Butterworth, J. & Hahn, N. (2018). *Gesprochener Standard in syntaktischer Perspektive. Theoretische Grundlagen – Empirie – didaktische Konsequenzen*. Stauffenburg.
- Schneider, J.-G. (2020). Sprechen die meisten Deutschen grammatisch nicht korrekt? Das DFG-Projekt „Gesprochener Standard“ und seine Bedeutung für den DaF-Unterricht. *Deutsch als Fremdsprache*, 57 (4), 206–218.
- Skerlavaj, T. (2021). Funktionale, grammatische und multimodale Aspekte von Texten im öffentlichen Raum. Ein Überblick und didaktische Überlegungen. *Deutsch als Fremdsprache*, 58 (3), 141–155.
- Thurmair, M. (2015). Überlegungen zu einer textsortenbezogenen Grammatik. In H. Drumbł & A. Hornung (Hrsg.). *IDT 2013. Deutsch von innen. Deutsch von außen. Band 1: Hauptvorträge* (S. 365–382). Bolzano University Press.
- Thurmair, M. (2018). An der Schnittstelle von DaF und Germanistischer Sprachwissenschaft. Bestandsaufnahme und Perspektiven. In A. Wöllstein, P. Gallmann, M. Habermann & M. Krifka (Hrsg.). *Grammatiktheorie und Empirie in der Germanistischen Linguistik (FS Ludwig M. Eichinger)* (S. 409–432). De Gruyter.
- Thurmair, M. & Fandrych, C. (2021). Das Tagebuch aus text(sorten)-linguistischer Perspektive. In V. Depkat & W. Pyta (Hrsg.), *Briefe und Tagebücher zwischen Text und Quelle. Geschichts- und Literaturwissenschaft im Gespräch II* (S. 31–56). Duncker & Humblot.

Projektarbeit im DaF/DaZ-Unterricht – Kriterien für eine Typologisierung

Kathrin Siebold, Florian Thaller

Die in der Sektion E.4 „Projektorientiertes Lernen“ vorgestellten Projekte zeichnen sich durch ihre Vielseitigkeit in Bezug auf die Projektziele, -kontexte und -ergebnisse aus und zeugen insgesamt von der Kreativität und dem großen Engagement von DaF/DaZ-Lehrenden in der Gestaltung abwechslungsreicher und innovativer Lernsettings weltweit. Der vorliegende Beitrag nimmt die vorgestellten Projekte zum Ausgangspunkt, um Kriterien für eine Typologie von Projektarbeit in DaF/DaZ induktiv zu entwickeln. Diese umfasst Kontexte, Ziele, Inhalte, Akteur*innen, Sprachen, Räume, Zeiten, Ressourcen, Prozesse, Produkte, Evaluation und Wirkungen und versteht sich als dynamisches Konstrukt, das den weiteren wissenschaftlichen Austausch ebenso anregen möchte wie eine Verwendung und Weiterentwicklung in der DaF/DaZ-Unterrichtspraxis.

1 Einleitung

Ihre vielfältigen Potenziale haben Projektarbeit zu einem festen Bestandteil des DaF/DaZ-Unterrichts gemacht. Sie spiegeln sich auch in den Beiträgen der Sektion E.4 „Projektorientiertes Lernen“ auf der IDT 2022 wider, sowohl in regionalen Aspekten als auch in den Bildungskontexten, Zielstellungen und Umsetzungsformen von Projektarbeit. Die Beiträge zeugen gleichzeitig von der Vitalität des Fachs DaF/DaZ und der Kreativität von DaF/DaZ-Lehrenden, die unter unterschiedlichen Bedingungen Wege und Mittel finden, um einen Unterricht zu entwickeln, der aktuelle Bezüge zum deutschsprachigen Raum mit innovativen und vielseitigen methodischen sowie medialen Umsetzungsmöglichkeiten verbindet.

In der Vielseitigkeit der Projektarbeit zeigt sich auch ihre thematische Offenheit und gestalterische Freiheit, die es schwer macht, den Projektbegriff klar zu bestimmen. Insgesamt folgen wir dabei der Position von Schart und Hoffmann (2008, S. 32), die die Unschärfe des Projektbegriffs insofern als positiv beurteilen, als sich ihm eine Vielzahl an unterschiedlichen Projekttypen zuordnen lassen. Die Flexibilität in der Ausgestaltung eines Projekts in DaF/DaZ wird gewissermaßen durch diese begriffliche Dehnbarkeit begünstigt. Dabei führt die Vagheit des Konzepts auch zu Herausforderungen im wissenschaftlichen Umgang damit. Dies betrifft die schwierige Vergleichbarkeit von projektbasier-

ten¹ Ansätzen ebenso wie fehlende umfassende Typologien für deren Einteilung, prozessuale Begleitung und Evaluation.

Im vorliegenden Beitrag möchten wir daher die in der Sektion vorgestellten Projektarbeiten hinsichtlich ihrer charakteristischen Merkmale systematisch auswerten, um erste Kriterien für eine breit angelegte Typologisierung herauszuarbeiten. Dazu werden wir im zweiten Abschnitt die Erstellung einer Typologie genauer begründen und den dazu analysierten Datensatz sowie das methodische Vorgehen beschreiben. Im dritten Abschnitt stellen wir eine Liste von Bestimmungskriterien mit jeweils unterschiedlichen Merkmalsausprägungen vor, die wir anhand der 31 untersuchten Projekte exemplarisch veranschaulichen.

2 Überlegungen zur Bedeutung und Erstellung einer Projektarbeits-Typologie

Klassifizieren gehört zu den wesentlichen Aktivitäten des menschlichen Verstandes und unterliegt jeglicher Form des wissenschaftlichen Arbeitens (Sokal, 1974, S. 1115). Disziplinenübergreifend werden Untersuchungsbereiche in spezifische Kategorien mit bestimmten Eigenschaften gegliedert, um Sachverhalte und Erscheinungsformen der komplexen Realität leichter begreifen und systematisch beforschen zu können (Seifert, 2002, S. 8). Dabei unterscheiden sich die Ordnungsmöglichkeiten, -prinzipien und -prozesse je nach wissenschaftlichen Disziplinen und konkreten Forschungsgegenständen und -zielen.

2.1 Klassifikation oder Typologie?

Möchte man unterschiedliche Gestaltungsformen von Projektarbeit im DaF/DaZ-Kontext systematisch ordnen, bietet sich aus unserer Sicht als Ordnungssystem besser eine Typologisierung als eine Klassifizierung an. Basierend auf Lehmann (2013) verfolgt eine Klassifikation die Strukturierung eines Objektbereichs durch Zuordnung von Elementen zu bestimmten Merkmalen, die vollständig, eindeutig und ausschließlich erfüllt werden. Das hieße für unser Anliegen, dass alle Projektarbeiten einer Klasse zugeordnet werden und nur dieser angehören können, weil die Klassen sich gegenseitig ausschließen. In einer Typologie hingegen werden mehrere Typen gebildet, die entlang eines Hauptmerkmals weitere Merkmale in sich vereinen, die miteinander korrelieren können und nicht ausschließlich für nur einen Typen charakteristisch sind (Lehmann, 2013). Typologien sind also ordnende Beschreibungen eines Gegenstandsbereichs anhand mehrerer inhärenter Merkmale und somit das Ergebnis eines Gruppierungsprozesses (Seifert, 2002).

1 Die Begriffe projektbasiertes und projektorientiertes Arbeiten verwenden wir in diesem Beitrag synonym. Eine nähere Begriffsbestimmung findet sich in Baumbach et al. (i. Dr.).

2.2 Ziele einer Projektarbeits-Typologie

Die Erstellung einer Typologie ermöglicht es, die diversen Erscheinungsformen von Projektarbeit sinnvoll zu strukturieren und einen geordneten Überblick über die Vielfalt möglicher Gestaltungsarten zu erhalten. Sie reduziert Komplexität und erleichtert das Erschließen, Verstehen und Weiterentwickeln des breiten Spektrums von Projektarbeiten. Dies ist für Fremdsprachenlehrpersonen oder -forschende nicht nur für die Organisation und den Zuwachs ihres Fachwissens von Bedeutung, sondern ganz konkret auch für die Prognostizierbarkeit und Planbarkeit eigener Projektaktivitäten. So schafft es mehr Planungssicherheit, situative Bedingungen unterschiedlicher Projekttypen zu kennen, um die eigene Projektarbeit unter den vorhandenen Voraussetzungen und Merkmalen sinnvoll zu verorten und realisieren zu können. Die Kenntnis von Projekttypen ist aber nicht nur für die Auswahl oder Zuordnung des eigenen Projekts relevant, sondern auch für die wissenschaftliche Erforschung und den Austausch über Projektpraktiken mit der Fachcommunity sowie für weitere Verständigungsprozesse, in denen die Projektarbeit auf der Basis geteilter Kriterien (öffentlich) kommentiert wird (Seifert, 2002, S. 9).

2.3 Erstellung einer Typologie

Trotz der wichtigen Bedeutung von Typologien für die Forschungspraxis stellen wir mit Stapley et al. (2022, S. 1) fest: „methodological guidance on the process of developing a typology, particularly as a qualitative method for analysing data, is scarce“. Hinsichtlich der Entscheidung für deduktive oder induktive Kategorienbildung argumentieren wir basierend auf Ehlich (2011), der diese Frage im Kontext textlinguistischer Typologisierungsprozesse diskutiert, dass theoretisch hergeleitete Bestimmungen, die a priori Ordnungskategorien festlegen, Gefahr laufen, vor die Dinge zu treten, die es zu erkennen gilt, und dass die „oktroiierte Ordnung“ den freien Blick auf die Wirklichkeit verstellen kann (Ehlich, 2011, S. 33). Überhaupt kann eine sachangemessene Typologie nicht am Anfang eines Analyseprozesses stehen (siehe auch Ehlich, 1986, S. 59), sondern sie entwickelt sich durch diesen ständig weiter.

2.3.1 Induktive Kategorienbildung

In diesem Sinn beabsichtigen wir im Folgenden, aus der empirischen Untersuchung der in der Sektion E.4 vorgestellten Projektarbeiten Kriterien für eine Typologisierung induktiv zu entwickeln. Es liegen bereits diverse Klassifizierungsansätze vor, die jeweils unterschiedliche Ordnungskriterien zugrunde legen. So unterscheiden Adamczak-Krysztofowicz et al. (2014) bei universitären Projektkooperationen zwischen institutionellen Verortungen auf der Ebene der Hochschule, des Instituts (der Fakultät, des Fachbereichs) oder der Lehrveranstaltung. Frey (2010) differenziert je nach der zeitlichen Dauer zwischen Klein-, Mittel- und Großprojekten. Adamczak-Krysztofowicz (2014) wiederum befasst sich mit Begegnungsprojekten, die sie je nach der Art des Kontakts der Projektpartner*innen in direkte, medial vermittelte oder kombinierte Mischformen unterteilt (hierzu auch Grau, 2010). Auch sogenannte „Drittortprojekte“, die

sich dadurch auszeichnen, dass sie nicht am Ort einer der Kooperationspartner*innen durchgeführt werden, finden in der Literatur Erwähnung (z. B. Adamczak-Krysztofowicz, 2014; Gerlach & Lüke, 2021). Somit liegen zwar Referenzen auf verschiedene Projekttypen vor, die wir in unsere Kriterienbildung einbeziehen, es besteht aber bislang kein umfassendes und einschlägiges Ordnungssystem.

Zur induktiven Kategorienbildung orientieren wir uns methodisch an der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010), indem wir die vorliegenden Datensätze mit Fokus auf die Beschreibung der Projekteigenschaften zunächst inhaltlich zusammenfassen und aus den Zusammenfassungen wiederum die wesentlichen Merkmale herausfiltern. Die Merkmalsbündel aller Projekte werden miteinander verglichen und projektübergreifende, sich wiederholende Merkmale mit unterschiedlichen Merkmalsausprägungen als mögliche Typologisierungskriterien aufgestellt. Wir möchten festhalten, dass wir die vorgeschlagenen Kriterien nicht als abgeschlossenes, sondern als dynamisches Konstrukt betrachten, das durch die Sichtung weiterer Datensätze bzw. durch andere Perspektivierungen ergänzt und weiterentwickelt werden kann.

2.3.2 Datensätze

Als empirische Datengrundlage dienen uns die 31 auf der IDT 2022 in der Sektion E.4 „Projektbasiertes Lernen“ vorgestellten Projekte, die sowohl dem offiziellen IDT-Programm als auch der Liste im Anhang zu entnehmen sind.² Sie werden in den einzelnen Kategorien jeweils exemplarisch angeführt.

Wie [Tab.1](#) veranschaulicht, stehen uns zu allen vorgestellten Projekten die Abstracts zur Auswertung zur Verfügung. 15 Projekte wurden in Form von wissenschaftlichen Vorträgen vorgestellt (20-minütiger Vortrag und 10-minütige Diskussion), 6 als Poster (10-minütige Präsentation und anschließende Gespräche am Poster) und 10 in sogenannten World-Cafés (5-minütige Präsentation und anschließendes Gespräch in der Gruppe), zu denen wir jeweils Feldnotizen angefertigt haben.

Ausgewählte Abstracts	Vorträge	Poster	Feldnotizen World Café
31	15	6	10

Tab. 1: Analysierter Datensatz

Alle Daten wurden nach wesentlichen Typologisierungskriterien mit MAXQDA kodiert und die verschiedenen Merkmalsausprägungen den jeweiligen Kriterien zugeordnet.

2 IDT 2022, Sektionsprogramm: <https://www.idt-2022.at/site/programm/fachprogramm/sektione4>

3 Kriterien für eine Typologisierung

3.1 Kontexte

Die Kategorie Kontexte steht zu Beginn dieser Darstellung, da sie einen konstitutiven Rahmen von Projektarbeit aufspannt. So spiegeln auch die hier vorgestellten Projekte die lange Tradition von Projektarbeit in ganz unterschiedlichen Bildungskontexten wider. Dies umfasst projektorientiertes Lernen in der Primarstufe (im vorgestellten Projekt von Einsele), in der Sekundarstufe II (bspw. den Schüler*innenaustausch bei Djakovic & Djakovic) sowie Projekte in der außerschulischen und universitären Sprachbildung. Hierzu ist der Sektionsbeitrag von Jechsmayr zu zählen, der von Projekten zur Erstellung von französischen Untertiteln für deutschsprachige Dokumentarfilme berichtet. Ergänzt wurden diese Bildungskontexte durch Projektarbeiten in der Aus- und Weiterbildung von (angehenden) DaF/DaZ-Lehrkräften, wie z. B. das von Baumbach und Friedland vorgestellte Schulentwicklungsprojekt. Nicht zuletzt durch die Etablierung digital gestützter und vermittelter Formen projektorientierten Arbeitens (zur Telekollaboration in der Hochschuldidaktik siehe Schwab & Drixler, 2020) ergeben sich Möglichkeiten, über Ländergrenzen hinweg Deutschlernende ebenso zusammenzubringen wie Lernende und angehende Lehrkräfte. Das besondere Potenzial von lernendenzentrierten, selbstwirksamen Interaktionserfahrungen auf der Grundlage von Deutsch als Lingua Franca verdeutlicht der Beitrag von Conradie und Sobota anhand eines Austausches zwischen südafrikanischen und polnischen Schulklassen.

3.2 Ziele

Im Anbahnen unterschiedlicher Lernziele liegt ein besonderes Potenzial von projektbasierten Lernsettings im Fremdsprachenunterricht (Minuth, 2012, S. 50–55), das sich auch in den Zielsetzungen der auf der IDT vorgestellten Projekte zeigt. Neben einer Vielzahl des für den DaF/DaZ-Unterricht zentralen Bereichs (fremd-)sprachlicher Kompetenzen (siehe Kategorie „Sprachen“), sind hier zu nennen: interkulturelle Lernziele (beispielsweise anhand von *Linguistic Landscapes* bei Menrad); fachliche bzw. fächerübergreifende Lernziele in Bezug auf unterschiedliche Disziplinen (wie das Deutsch- und Matheprojekt zur „Vermessung der Welt“ von Szabó); soziale Kompetenzen sowie weitere sog. Schlüsselkompetenzen (organisatorisch-planerische oder mediale). Das von Van Vossel und Feyaerts vorgestellte Projekt verdeutlicht, wie fachliche (hier berufsorientierende) Lernziele mit organisatorisch-planerischen und sprachlichen Lernzielen fruchtbare Synergien eingehen können.

3.3 Inhalte

Projektarbeit zeichnet sich in der Regel durch ihre curriculare Offenheit aus (Legutke, 2003, S. 260), die eine motivationsstiftende Orientierung an den Interessen der Lernenden ermöglicht. Sie eignet sich prinzipiell zur Erschließung jedes Stoffes, wobei nicht selten eine „fächerübergreifende und kulturell-offene

Arbeitsweise“ (Bräsel, 1999, S. 490) in Zusammenarbeit mit Nachbardisziplinen wie Geschichte, Kultur- und Politikwissenschaft zustande kommt und Themen interdisziplinär mit einer integriert sprachlichen und fachlichen Ausrichtung behandelt werden.

Die in der Sektionsarbeit vorgestellten Projektarbeiten reichen inhaltlich von Kulinarik und Alltagsroutinen über Tagespolitik und Betriebswirtschaft hin zu Film und Literatur. Als Beispiele für eine fächerübergreifende inhaltliche Zusammenarbeit sind die von Sekyrka durchgeführten Geschichtsprojekte zu nennen, in denen eine tschechische und eine deutsche Schulklasse sich kooperativ die Zeit des Kalten Krieges erschlossen und gemeinsam Informationstafeln zum Eisernen Vorhang im Nationalpark Böhmerwald aufgestellt haben.

3.4 Akteure

Hinsichtlich der beteiligten Akteure ist Projektarbeit in der Regel dadurch gekennzeichnet, dass sie eine „Gemeinschaftsleistung“ (Hoffmann, 2008, S. 70) darstellt, die Lernende in kooperativen Arbeitsformen erzielen. Die Lehrperson stellt dafür die nötigen Rahmenbedingungen her und begleitet betreuend und beratend den Lernprozess, in dem sich die Lernenden mit einem hohen Maß an Selbstbestimmung und Autonomie entfalten können. Dabei können Projekte innerhalb einer Lerngruppe stattfinden, wie z. B. das von Skidan durchgeführte Projekt zu Deutschen in der Geschichte Kasachstans. Häufig sind sie auch in komplexe Themen und Lebenszusammenhänge eingebettet und beleuchten diese multiperspektivisch und interdisziplinär, so dass Kooperationen und Begegnungen mit Akteuren außerhalb des Klassenverbands entstehen, wie z. B. das von Fujiwara realisierte Projekt, in dem eine japanische Gruppe von Deutschlernenden und eine deutsche Gruppe von Japanischlernenden in einen Austausch über kulinarische Angebote treten. Die Zusammenarbeit kann auch mit mehreren Lerngruppen stattfinden, wie bei dem von Moravkova und Horn vorgestellten „Mausprojekt“³, bei dem Gruppen von DaF-Lernenden aus unterschiedlichen Ländern über eine gemeinsame Internetplattform in der Lingua Franca Deutsch kommunizieren. Auch asymmetrische Formen der Zusammenarbeit können entstehen, wenn gesellschaftliche Akteure aus unterrichtsfremden Kontexten in den Klassenraum eingeladen oder an Orten außerhalb der Bildungsinstitution besucht werden, z. B. weil sie Expert*innen im behandelten Thema sind, wie im „Eupen“-Projekt von Van Vossel und Feyaerts, in dem Masterstudierende des Studiengangs Unternehmenskommunikation ein ausbildungsrelevantes Unternehmen in der deutschsprachigen Gemeinschaft in Ostbelgien besuchen.

3 Horn C. & Moravkova M. (o. D.). Die Abenteuer der Maus auf ihren Reisen. www.maus-reisen.de.

3.5 Sprachen

Im DaF/DaZ-Kontext kommt der Sprache in der Projektarbeit natürlich eine zentrale Bedeutung zu, denn authentische Kommunikation in der Zielsprache und soziale Partizipation gehören im Fremdsprachenunterricht zu den Hauptzielen projektbasierten Lernens (Peuschel, 2012). Durch Projektarbeit kann Kommunikation nicht nur erprobt, sondern erfahren werden, wie Hoffmann (2008, S. 72) erklärt. Dabei können die Handlungsabsichten und -räume je nach Projektkonstellation sprachlich sehr vielseitig ausgestaltet werden. In Projekten, die innerhalb eines sprachlich homogenen Klassenraums stattfinden, kommt es mitunter vor, dass die Zielsprache Deutsch zugunsten der geteilten Ausgangssprache aufgegeben wird, wie z.B. Sansan aus dem togolesischen Kontext berichtet. Eine Interaktion von Gruppen, in denen Deutsch für alle Beteiligten die zu erlernende Fremdsprache ist, gilt aufgrund der symmetrischen Kommunikationssituation als besonders zielführend und hemmungsabbauend, wie beispielsweise in dem von Sobota und Conradie geleiteten Schüler*innenaustauschprojekt zwischen Südafrika und Polen. Häufig ergeben sich dabei vielsprachige Konstellationen, in denen neben Deutsch auch Englisch als Lingua Franca eine wichtige Rolle in der Sprachmittlung einnimmt und zudem die beteiligten Ausgangssprachen im Sinne eines mehrsprachigen Sprach(lern)bewusstseins zur Geltung kommen.

Sprachlich asymmetrische Konstellationen ergeben sich häufig in Kontexten, in denen angehende DaF/DaZ-Lehrkräfte mit DaF/DaZ-Lernenden kooperieren und praktische Unterrichtserfahrung sammeln, wie z.B. im Projekt von Kirshova, in dem fortgeschrittene Masterstudierende im Rahmen ihres Berufspraktikums DaF-Unterricht für Bachelorstudierende erteilen.

3.6 Zeiten

Projekte sind durch ihre zeitliche Begrenzung geprägt (Schart, 2020, S. 49) und unterscheiden sich dennoch mitunter deutlich in ihrer Gestaltung. Mikroprojekte können bereits innerhalb einer üblichen Unterrichtsstunde angesiedelt sein (Funk et al., 2014, S. 132), wodurch die begriffliche Überschneidung von Projekten und verwandten Konzepten wie offene Unterrichtsformen erneut anklingt (Schart, 2020, S. 50). Für Frey beginnen Kleinprojekte bei etwa zwei Unterrichtsstunden, wohingegen Mittelprojekte ein bis zwei Tage und Großprojekte mindestens eine Woche umfassen (Frey, 2010, S. 20). Des Weiteren spielt es eine Rolle, ob die Projekte als zeitintensiv (z.B. eine Projektwoche) oder zeitextensiv (über einen längeren Zeitraum hinweg, jedoch mit kleineren Einheiten) geplant wird. Innerhalb dieser zeitlichen Rahmung lassen sich unterschiedliche Lehr- und Lernprozesse annehmen. In unserem Datenkorpus finden sich viele verschiedene Zeitstrukturen, die wiederum stark mit anderen Kriterien wie den Zielen oder Ressourcen korrelieren. Bei Kirshova führt dies zu einer Vorbereitungs- und Durchführungsphase, die mit unterschiedlichen Prozessen in der Zusammenarbeit von Bachelor- und Masterstudierenden einhergehen. Hervorzuheben ist zudem der Bericht von Djakovic und Djakovic, der

ein Schüler*innenaustauschprojekt beschreibt, das über einen Zeitraum von 20 Jahren hinweg wiederholt angeboten wurde. Die zeitliche Dimension steht hier somit in engem Zusammenhang mit der Kooperationsbeziehung zwischen Institutionen.

3.7 Räume

Projektarbeit zeichnet sich durch die Einbettung der Lerninhalte in gesellschaftliche Kontexte aus, durch die entweder die Welt in den Klassenraum „hereingeholt“ oder der Unterricht in die Außenwelt überführt wird (Krumm, 1991, S. 6). Dabei können Projekte hinsichtlich der räumlichen Dimensionen variieren, je nachdem, wie weit, wie oft und wie lange die Grenzen des Klassenraums überschritten werden und ob dies präsenziell oder virtuell geschieht.

Unterschiedliche Merkmalsausprägungen umfassen beispielsweise Projekte, die in die alltäglichen institutionellen Räume eingebettet sind, wie das von Rosli und Saulani geleitete „Show-Case“-Projekt; Projekte im regionalen Rahmen, wie das von Jochum-Critchley durchgeführte Filmprojekt, in dem eine Gruppe von DaF-Lernenden deutschsprachige Filme analysierte und kommentierte Filmabende in der Stadt organisierte; oder Projekte mit internationaler Reichweite, wie etwa die seit vielen Jahren von Marieta und Kristina Djakovic organisierten Schüler*innenaustauschprojekte zwischen Kroatien und Österreich, die hybrid – teils virtuell, teils in Präsenz – sowie schon mehrmals an Drittorten umgesetzt wurden.

3.8 Ressourcen

Die analysierten Beiträge verdeutlichen weiterhin, wie unterschiedlich die Ressourcen sind, auf die Lehrkräfte bei der Durchführung von Projektarbeit zurückgreifen können – worin sich wiederum die weltweit sehr heterogene Germanistik/DaF-Landschaft spiegelt (Ammon, 2019). Die vorgestellten Projekte unterstreichen vor diesem Hintergrund die Bedeutung von Akteuren in der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) bei der Realisierung von Projektideen (bspw. das Goethe-Institut bei Oancea und Gutfleisch und PASCH-Schulen wie bei Karapanou und Wiskamp). Für eine mögliche (finanzielle und personelle) Unterstützung von Projektvorhaben kommen somit ganz unterschiedliche Institutionen und Stiftungen in Frage, jedoch spielen auch hier kontextspezifische Besonderheiten eine Rolle. Neben Akteuren mit einer insgesamt größeren Reichweite wie dem DAAD (u.a. Germanistische Institutspartnerschaften), der ZfA, dem OeAD und dem Pädagogischen Austauschdienst sind hier auch internationale Deutschlehrer*innenverbände und regionale Förderinstitutionen außerhalb des deutschsprachigen Raums zu nennen.

Gleichzeitig verdeutlichen die Sektionsbeiträge auch die Kreativität von Lehrenden in der Entwicklung von Projektansätzen, die mit wenig(er) Ressourcen auskommen müssen. In diesem Zusammenhang sind besonders die Chancen der zunehmenden Digitalisierung für die weltweite Projektarbeit (im Hinblick

auf den Zugang zu Inhalten und Formen digitaler Kooperationen aus der „Distanz“) von Bedeutung. Beispielhaft sei hier das von Moravkova und Horn vorgestellte Plattformprojekt genannt, das als internationales Schreibprojekt in bisher acht Ländern durchgeführt wurde.

3.9 Prozesse

Ein wesentliches Merkmal von Projektarbeit ist ihr erfahrungsbasierter und prozesshafter Charakter. Lernen vollzieht sich im „unmittelbaren Zusammenhang mit eigener Erfahrung“ und durch die „handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt“ (Hoffmann, 2008, S. 59). Es bietet eine breite Palette an Handlungsformen sowie Gelegenheiten sozialer Partizipation und ermöglicht ein ganzheitliches Lernen unter Einbeziehung aller Sinne (Gudjons, 2008, S. 84). Dabei ist den meisten Projekten gemein, dass sie den beteiligten Lernenden ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Selbstbestimmung übertragen und somit zum autonomen und nachhaltigen Lernen ermutigen. Je nach Handlungszusammenhang ermöglicht Projektarbeit ein lernförderliches Zusammenspiel sehr unterschiedlicher sozialer, kommunikativer, kognitiver und affektiver Prozesse (Littlewood, 2009), was sich auch in den vorgestellten Projekten der Sektion E.4 zeigt, die z. B. hinsichtlich der Sozialformen von Tandems (wie das von Oancea und Gutfleisch geleitete Projekt mit Lernenden verschiedener italienischer Goethe-Institute) über Kleingruppenarbeit (wie das Schulentwicklungsprojekt von Baumbach und Friedland) bis zu den bereits erwähnten Klassenkooperationen reichen. Kommunikativ deckten die vorgestellten Projekte das breite Spektrum von mündlich-synchroner zu schriftlich-asynchroner Verständigung sowie dazwischenliegenden Hybridformen ab.

3.10 Produkte

Die Ergebnisse von Projektarbeit können vielfältig sein, sie schließen insbesondere auch die ablaufenden Lern- und Kompetenzerwerbsprozesse in deren Verlauf mit ein. Somit greift eine Produktorientierung zu kurz, die den Prozesscharakter von Projekten übersieht. Nichtsdestotrotz liegt im Entwickeln eines gemeinsamen Produkts auch ein wichtiges Merkmal der Projektarbeit, wodurch sich Projektergebnisse anderen Lernenden sowie einer ganz unterschiedlich gefassten Öffentlichkeit zugänglich machen lassen. Lernende können somit eigene Wahrnehmungen und Haltungen teilen und an gesellschaftlichen Diskursen partizipieren (Legutke, 2003, S. 261; Peuschel, 2012). Eine Einteilung nach Typengruppen von Produkten liegt bei Emer und Lenzen (2005) vor. Sie unterscheiden nach Aktions- und Kooperationsprodukten, Vorführungs- und Veranstaltungsprodukten, Dokumentationsprodukten, Ausstellungsprodukten sowie Gestaltungsprodukten. Eine ausführliche Darstellung konkreter Projektergebnisse, wie z. B. Wandzeitungen, Plakate, Collagen, findet sich zudem bei Wicke (2012, S. 139).

Die hier diskutierten Projekte zeichnen sich insgesamt durch eine Vielzahl an unterschiedlichen Produkten aus. Als Merkmalsausprägungen ergaben sich bei

der Analyse folgende Kategorien: materiell (z.B. ein Adventskalender bei Krklec), „flüchtig“ (im Sinne einer einmaligen Aufführung) und dauerhaft (im Sinne einer bleibenden Installation oder strukturellen Veränderung, z.B. die bereits erwähnten Informationstafeln bei Sekyrka). Weiterhin lassen sich die Produkte nach ihrer Reichweite unterscheiden, die bei digitalen Projektprodukten als grundsätzlich größer angenommen werden kann. Insgesamt bieten digitale Formate zahlreiche Möglichkeiten zur Erstellung von Projektprodukten (wie Podcasts bei Pülm) – diese könnten auch als immaterielle Produkte bezeichnet werden. Events wie ein öffentlicher Filmabend bei Jochum-Critchley zählen wir ebenfalls zu dieser Kategorie, die wir als Veranstaltungen im weiteren Sinne bezeichnen möchten (dies umfasst u. a. Aufführungen, Theaterstücke und Ausstellungen).

In diesem Zusammenhang gilt es jedoch zu problematisieren, dass es sich bei digitalen und „nicht“-digitalen Produkten keinesfalls um trennscharfe Kategorien handelt. Vielmehr ergeben sich zahlreiche Mischformen, wie beim Teilen von Fotos und Videos von durchgeführten Veranstaltungen.

3.11 Evaluation

Die Schwierigkeit, den vielschichtigen Kompetenzerwerb in Projektarbeiten adäquat zu evaluieren, wird in der Literatur vielfach problematisiert (z. B. Herrmann & Siebold, 2012). Auch wenn die vielseitigen Potenziale eines sichtbaren Projektprodukts immer wieder hervorgehoben werden, sollte der Lernprozess in allen Phasen der Projektarbeit evaluierend begleitet werden, um eine langfristige und intensive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff in allen Projektphasen zu fördern. Transparenz über erwartete Beteiligung und Leistung schaffen beispielsweise Bewertungsraster im Sinne einer formativen und prozessorientierten Evaluation, wie sie im Podcast-Projekt von Pülm angewendet werden. Entscheidend für den Einsatz bestimmter Evaluationstechniken ist die Frage, ob die Projektarbeit benotet wird und wenn ja, ob es sich um eine High-Stakes-Evaluation handelt oder ob informelle Evaluationsarten ausreichen, die mitunter keine Bewertungszwecke verfolgen (Grotjahn & Kleppin, 2015). In diesem Kontext und mit vorrangigen Zielen wie der Förderung von Autonomie, Sprachlernbewusstheit und Reflexionskompetenz eignen sich besonders Formate der Peer- und der Selbstevaluation, wie beispielsweise die von Baumbach und Friedland eingesetzten Lerntagebücher.

Über den Lernprozess der Teilnehmenden hinaus werden die Projekte als solche häufig internen und/oder externen Evaluationen unterzogen, was insbesondere auf diejenigen Projekte zutrifft, die strukturell in offizielle Bildungs Kooperationen eingebettet sind.

3.12 Wirkungen

Zwar „endet“ ein Projektarbeitszyklus in der Regel mit der Erstellung der Projektprodukte, einer Evaluation und Reflexion, dennoch wurde in der Datenauswertung deutlich, dass die Arbeit an Projekten in unterschiedlicher Weise über

diesen Zyklus hinauswirkt. Dies kann eine Motivation zum weiteren Deutsch lernen (wie Pülm bezüglich des thailändischen Podcastprojekts ausführt) ebenso einschließen wie Selbstwirksamkeitserfahrungen beim Erlernen und Anwenden des Deutschen in konkreten Handlungskontexten, insbesondere bei interkulturellen Begegnungsprojekten und Schüler*innenaustauschen (wie bei Krzywiec in den von ihr durchgeführten Austauschprojekten beobachtet). Zu den Wirkungen von Projektarbeit sind zudem auch über die Projekte hinausgehende Aspekte zu zählen, bspw. im Bereich der Schlüsselkompetenzen (vgl. den Beitrag von Szabó), der Professionalisierung (bei Kirshova) und der Teilhabe an gesellschaftlichen Diskursen (bei Jochum-Critchley).

Diese Kategorie hebt sich insofern von den anderen ab, als Wirkungen von Projektarbeit zwar bereits in der Planung angelegt sein können und konzeptuell mit den Lernzielen in Verbindung stehen, deren Erfüllung jedoch erst a posteriori bestimmt werden kann. Somit stellen Wirksamkeitsstudien ein bedeutendes Desiderat dar, um Projekte in ihrer Gänze beschreiben zu können und zugleich mögliche Limitierungen zu fokussieren (siehe hierzu auch Hoffmann, 2008).

4. Fazit und Ausblick

Dieser Beitrag hat aufgezeigt, wie vielfältig sich die Durchführung von Projektarbeit in DaF/DaZ gestaltet, welche unterschiedlichen Lernziele verfolgt werden und wie heterogen die Kontextbedingungen und ablaufenden Prozesse sein können. Durch die systematische Auswertung der auf der IDT vorgestellten Projekte und ihrer unterschiedlichen Gestaltungsformen konnte ein Katalog von Kriterien erstellt werden, deren Merkmalsausprägungen sich zur Typologisierung von Projektarbeiten eignen. [Tab. 2](#) gibt einen Überblick über die vorgestellten Kriterien und deren zentrale Merkmalsausprägungen.

Kriterium	Merkmalsausprägung
1 KONTEXTE	<ul style="list-style-type: none"> – Vorschule – Primarstufe – Sekundarstufe – universitäre (Fach- und) Sprachbildung – privates und berufsbezogenes Sprachenlernen – Aus- und Weiterbildung von DaF/DaZ-Lehrenden
2 ZIELE	<ul style="list-style-type: none"> – sprachlich – fachlich/fächerübergreifend – interkulturell – Schlüsselkompetenzen (u. a. soziale, organisatorisch-planerische, mediale) – Professionalisierung (angehende und bereits berufstätige Lehrkräfte)

Kriterium	Merkmalsausprägung
3 INHALTE	<ul style="list-style-type: none"> - Sprache - Literatur - Sprachmittlung - kulturellexives Lernen - interdisziplinäre Fächerkombinationen
4 AKTEUR*INNEN	<ul style="list-style-type: none"> - Tandems, Kleingruppen, Großgruppen, Klassen, mehrere Klassen - eine Lehrperson, Team-Teaching - symmetrische, asymmetrische Beziehungen zwischen Kooperationspartner*innen (Lai*innen, Expert*innen, Lernende, Lehrende) - bekannte, unbekannte Kooperationspartner*innen
5 SPRACHEN	<ul style="list-style-type: none"> - Lingua Franca - Ausgangssprache - Zielsprache - mehrsprachig
6 ZEITEN	<ul style="list-style-type: none"> - Klein-, Mittel-, Großprojekte - zeitintensiv, zeitextensiv
7 RÄUME	<ul style="list-style-type: none"> - Klassenraum - alternativer Lernort - Region - Zielsprachenland - Dritttort - virtueller Raum
8 RESSOURCEN	<ul style="list-style-type: none"> - Akteure in der AKBP aus dem deutschsprachigen Raum - Deutschlehrer*innenverbände - regionale Förderinstitutionen
9 PROZESSE	<ul style="list-style-type: none"> - Sozialformen: Tandems, Kleingruppen, Klassen - Partizipation mit der und in der Gesellschaft - Kommunikationsformen: mündlich, schriftlich, synchron, asynchron - prozess-, produktorientiert - gesteuert, ungesteuert
10 PRODUKTE	<ul style="list-style-type: none"> - materiell - immateriell (digital, Events) - flüchtig, dauerhaft - Reichweite
11 EVALUATION	<ul style="list-style-type: none"> - formativ, summativ - benotet, unbenotet - selbst, fremd, peer - lernendenbezogen, projektbezogen - intern, extern

Kriterium	Merkmalsausprägung
12 WIRKUNGEN	<ul style="list-style-type: none"> – fachliche und sprachliche Kompetenzen – Schlüsselkompetenzen – Autonomie und <i>agency</i> – gesellschaftliche Teilhabe – Professionalisierung von Lehrenden

Tab. 2: Kriterien und Merkmalsausprägungen zur Typologisierung von Projektarbeiten

Mit den vorgestellten Kriterien möchten wir dazu beitragen, die Projektarbeit in DaF/DaZ systematischer durchführen und untersuchen zu können und somit eine bessere Orientierung für den Austausch in Wissenschaft und Praxis zu schaffen.

Eben darin lag auch der große Wert der Sektionsarbeit in Wien, bei der Perspektiven aus der Wissenschaft und aus dem Anwendungsfeld fokussiert und integriert wurden.

In diesem Sinne ist für die weitere empirische Projektarbeitsforschung in DaF/DaZ zu wünschen, dass Forschung und Praxis noch stärker als bisher Hand in Hand gehen und gemeinsame Kooperationsperspektiven ausloten. Mögliche Formate hierfür sind beispielsweise die derzeit vermehrt diskutierten professionellen Lerngemeinschaften bzw. Communities of Practice (Schart & Ohta, 2018), in denen sich DaF/DaZ-Lehrende und -Forschende mehrperspektivisch zu gemeinsamen Fragestellungen austauschen, Impulse aus der Wissenschaft reflektieren und ihrerseits Desiderate an die empirische Fremdsprachenforschung herantragen können – ganz so, wie es dem fachlichen Selbstverständnis von DaF/DaZ entspricht, das in seinem starken Anwendungsbezug Forschung aus der Praxis, für die Praxis und idealerweise mit der Praxis betreibt (zu Lerngemeinschaften in Form von Videoclubs auch Hoffmann & Kasper, 2021).

Die Sektion zur Projektarbeit erwies sich in dieser Hinsicht durchaus als einwöchige Community of Practice, deren konstruktive Diskussionen zahlreiche Desiderate und Forschungsperspektiven aufgezeigt haben. Hier kann die Entwicklung von Leitfäden für Lehrende (Planungsinstrumente, Prozessbegleitung und Evaluation von Projektarbeit) für den Einsatz in der Praxis genannt werden, um die Lehrpraxis stärker an wissenschaftliche Herangehensweisen anzubinden. Gleiches gilt für die systematische Erforschung von Professionalisierungsprozessen (z.B. in Bezug auf unterschiedliche Kompetenzfacetten) von DaF/DaZ-Lehrkräften in projektbasierten Settings in der Aus-, Fort- und Weiterbildung und für die bereits genannten Studien zu den vielfältigen Wirkungen von Projektarbeit. In diesem Zusammenhang können wir an dieser Stelle bereits einen Sammelband (Baumbach et al., i. Dr.) ankündigen, der aus aktueller Perspektive theoretische Verortungen und innovative Ansätze in empirischer Forschung und unterrichtlicher Praxis in der Projektarbeit in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache aufgreift und einige der hier angeführten Projekte ausführlich beschreibt und diskutiert.

Abschließend möchten wir den Beiträger*innen und Teilnehmer*innen der Sektion E.4 erneut vielmals für den erkenntnisreichen und fruchtbaren Austausch danken!

Anhang:

Beiträge auf der IDT 2022 in der Sektion E.4 *Projektorientiertes Lernen*

15 Vorträge:

1. Sina Menrad: Der Einsatz von 3D-Brillen im Unterricht? Ein Unterrichtsprojekt.
2. Olha Kirshova: Die Vorbereitung von Masterstudierenden auf das Schaffen berufsorientierter Projekte mithilfe von deutschsprachigen Texten.
3. Thomas Jochum-Critchley: Raus aus dem Seminarraum – rein ins Leben: Authentische Projekte zum Thema Film im integrierten DaF-Unterricht. Vor, während und nach der Pandemie.
4. Liesbeth Van Vossel und Kurt Feyaerts: Das Eupen-Projekt: Die Komfortzone und den Klassenraum verlassen. Projektorientiertes Lernen in einem DaF-Kurs im Master Unternehmenskommunikation.
5. Monika Moravkova und Christian Horn: Die Abenteuer der Maus auf ihren Reisen: Konzeption, Entwicklungsprozess und Implementierung eines internationalen Schreibprojekts für den Deutschunterricht an Hochschulen.
6. Marieta Djakovic und Kristina Djakovic: Schüleraustausche – interkulturell und kreativ.
7. Bissitena Sansan: Literatur- und Fremdsprachendidaktik: Zur Rolle der Projektarbeit im DaF-Unterricht in Togo am Beispiel der Sekundarstufe II.
8. Mieko Fujiwara (online): Projektunterricht „Wir stellen gastronomische Angebote unserer Universität vor“ – Der erste Schritt aus dem Klassenzimmer hinaus in eine authentische Begegnung.
9. Serhii Kantemir (online): Projektorientierte Lehreraus- und -weiterbildung mit DLL.
10. Felix Pülm: Hören, sprechen, schreiben und selber machen – Beschreibung eines handlungsorientierten Podcastprojektes an einer thailändischen Universität.
11. Stefan Baumbach und Alice Friedland: Kooperative Schulentwicklung im Auslandsschulwesen am Beispiel der Deutschen Schule Sevilla und der Friedrich-Schiller-Universität Jena.
12. Martina Karapanou und Kristina Wiskamp: PASCH – was ist das und wie geht das?
13. Alet Conradie und Justyna Sobota: Das Wunder des Zusammenlernens – 13 Jahre, 9000 Kilometer. Erkenntnisse und Tipps aus einer Online-Kollaboration.

14. Larissa Skidan: Projektarbeit „Deutsche in der Geschichte Kasachstans“.
15. Nurfatin A. Rosli und Nur N. Saulani: Show-Case im Unterricht.

6 Poster:

1. Katharina Jechsmayr: Das Potenzial von Untertitelung im (universitären) DaF-Unterricht.
2. Dilorom Ismatillaeva: Kollaborative Arbeit in der Schule: Berufsorientierung mit Deutsch.
3. Diana Arykbaeva: Projektorientierter Unterricht im Online-Format.
4. Anca Peic: Förderung der Sprechfertigkeit durch Kurzfilme und das Drehen von Videos im DaF-Unterricht.
5. Alexandra Krklec: Motivierende Miniprojekte im DaF-Unterricht.
6. Annikki Einsele: Vom Kleinen zum Großen – Projektorientiertes Lernen am Beispiel von „Nachrichten aus der Tonne“. Nachhaltigkeit und Literatur im Primärbereich.

10 Präsentationen im World-Café:

1. Monika Krzywiec: Mit Sprache an einem Schüleraustausch teilhaben.
2. Adama Dit Tiekoura Ki: Wie reagieren die Lernenden, wenn sie mit Projektarbeit zu tun haben?
3. Ia Burduli: Vielfältige Perspektiven des projektorientierten Lernens im DaF-Unterricht an der Georgischen Technischen Universität.
4. Katrin Braun: Interkulturelles Lernen mit eTwinning – Wege der europäischen Zusammenarbeit im DaF-Unterricht.
5. Alina Oancea und Heike E.R. Gutfleisch: Mit den Projekten des Goethe-Instituts landesweit als Tandem lehren und lernen.
6. Athanasia Terzoglou: Projektorientiertes Lernen – Web Quest.
7. Éva Szabó: Projektorientierter Unterricht – interdisziplinäres Denken und Handeln.
8. Antonín Sekyrka: Deutsch-tschechische Schulprojekte.
9. Diana Genova: Projektbasiertes Lernen zu Ausbildungssystemen und der Bedeutung von interkultureller Kompetenz im internationalen Vergleich.
10. Marjan Asgari, Renata Zanin und Michele Cagol: „Tools, die die Liebe für Deutsch vergrößern“ – Konzeption von Lernszenarien für den Deutschunterricht.

Literatur

- Adamczak-Krysztofowicz, S. (2014). Interkulturelle Begegnungsdidaktik für angehende Fremdsprachenlehrende: Theorie und Praxis. In S. Adamczak-Krysztofowicz & A. Szczepaniak-Kozak (Hrsg.), *Kultur – Kommunikation – Kreativität – Reflexivität. Beiträge zum universitären Fremdsprachenunterricht* (S. 35–46). Peter Lang.

- Adamczak-Krysztofowicz, S., Jentges, S. & Stork, A. (2014). Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache – ein Überblick. *Info DaF*, 41 (5), 489–505.
- Ammon, U. (2019). Fördermöglichkeiten von Deutsch und Germanistik in der Welt im Überblick. In U. Ammon & G. Schmidt (Hrsg.), *Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte* (S. 3–24). De Gruyter.
- Baumbach, S., Siebold, K., Thaller, F. & Voerkel, P. (Hrsg.) (i. Dr.). *Projektarbeit in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Theoretische Verortung(en) und innovative Ansätze in empirischer Forschung und unterrichtlicher Praxis*. Universitätsverlag Göttingen.
- Bräsel, S. (1999). Angst und Glück in Literatur, Bildender Kunst und anderen Medien. Überlegungen zur Projektarbeit im interkulturellen Kontext für den Literatur- und Landeskundeunterricht im DaF-Bereich. *Info DaF*, 26 (5), 490–498.
- Ehlich, K. (1986). Die Entwicklung von Kommunikationstypologien und die Formbestimmtheit sprachlichen Handelns. In W. Kallmeyer (Hrsg.), *Kommunikationstypologie: Handlungsmuster, Textsorten, Situationstypen* (S. 47–72). Schwann.
- Ehlich, K. (2011). Textartenklassifikationen. Ein Problemaufriss. In S. Habscheid (Hrsg.), *Textsorten, Handlungsmuster, Oberflächen* (S. 33–46). De Gruyter.
- Emer, W. & Lenzen, K. D. (2005). *Projektunterricht gestalten – Schule verändern: Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Frey, K. (2010). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Beltz.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. E. (2014). *Deutsch lehren lernen. Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Klett-Langenscheidt.
- Gerlach, D. & Lüke, M. (2021). Internationalisierung in der (fremdsprachlichen) Lehrer*innenbildung: Ein Forschungsreview. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26 (2), 319–344.
- Grau, M. (2010). Austausch- und Begegnungsdidaktik. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 312–316). Kallmeyer.
- Grotjahn, R. & Kleppin, K. (2015). *Prüfen, Testen, Evaluieren*. Ernst Klett Sprachen.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Julius Klinkhardt.
- Herrmann, A. & Siebold, K. (2012). Projektarbeit im universitären DaF-Unterricht: ein wichtiger Schritt in Richtung Lernerautonomie. *Info DaF*, 39 (6), 637–650.
- Hoffmann, S. (2008). *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Narr.
- Hoffmann, S. & Kasper, G. (2021). Arbeitsanweisungen zu Videomitschnitten in digitalen Lehrendenbildungskonferenzen. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*, 1 (1), 143–168.

- Hoffmann, S. & Schart, M. (2008). Unbestimmtheit als Potential: Projektorientiertes Lehren und Lernen. *Fremdsprache Deutsch*, 38, 29–35.
- Krumm, H.-J. (1991). Unterrichtsprojekte – praktisches Lernen im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 4, 4–8.
- Legutke, M. (2003). Projektunterricht. In H. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 259–263). Narr Francke Attempto.
- Lehmann, C. (2013). *Typologie vs. Klassifikation*, https://www.christianlehmann.eu/ling/typ/index.html?https://www.christianlehmann.eu/ling/typ/typ_und_typologie.php.
- Littlewood, W. (2009). Process-oriented pedagogy: Facilitation, empowerment, or control? *ELT Journal*, 63 (3), 246–254.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz.
- Minuth, C. (2012). *Fremdsprachenlernen in Projekten*. Julius Klinkhardt.
- Peuschel, K. (2012). *Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte: fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten*. Universität Augsburg.
- Schart, M. (2020). Die Projektmethode. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 49–51). Kallmeyer.
- Schart, M. & Ohta, T. (2018). Von den Lehrenden her denken – zur Konzeption von Fortbildungen am Beispiel eines Qualifizierungsangebots für Deutschlehrkräfte in Japan. *Info DaF*, 45 (5), 672–694.
- Schwab, G. & Drixler, N. (2020). Telekollaboration und Digitalisierung in der Hochschullehre. Interkulturelles Lernen durch virtuellen Austausch im Studium zukünftiger LehrerInnen. In H. Niesen, D. Elsner & B. Viebrock (Hrsg.), *Hochschullehre digital gestalten in der (fremd-)sprachlichen LehrerInnenbildung. Inhalte, Methoden und Aufgaben* (S. 231–250). Narr Francke Attempto.
- Seifert, A. (2002). *Typologie des Marketings-Managements: Theoretischkonzeptionelle Grundlagen und internationale empirische Befunde*. Peter Lang.
- Sokal, R. R. (1974). Classification: Purposes, principles, progress, prospects. *Science*, 185, 1115–1123.
- Stapley, E., O’Keeffe, S. & Midgley, N. (2022). Developing typologies in qualitative research: The use of ideal-type analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 21, 1–9.
- Wicke, R. E. (2012). *Aufgabenorientiertes und projektorientiertes Lernen im DaF-Unterricht*. Iudicium.

Das MACS-Modell für Lernszenarien im schulischen DaF- und akademischen Didaktikunterricht

Tom F. H. Smits, Ferran Suñer, Gorik Hageman

Im Rahmen eines Forschungs- und Entwicklungsprojektes konzipieren und erproben Fachdidaktiker*innen und Deutschlehrkräfte aus Belgien, Italien, Polen und Schweden Lernszenarien (LS) für DaF/DaZ im Primar- und Sekundarbereich zur Unterstützung eines inklusiven Sprach- und Kulturunterrichts in heterogenen Schulklassen. Dieser Beitrag berichtet über die Implementierung der LS im Unterricht und Lehramtsstudium. Wie alle beteiligten Lehrkräfte, Lehramtsstudierenden sowie Schüler*innen diese Implementierung erfahren haben, wurde anhand von Fragebögen sondiert, die auf einem holistischen Unterrichtsmodell basieren: MACS steht für Motivieren, Aktivieren, Coachen und Strukturieren und umfasst damit alle Aspekte eines qualitativen und effektiven Unterrichts.

1 Einleitung

Durch den GER (Europarat, 2001) und die darauf basierten Schul- und Rahmencurricula für Fremdsprachen wurde u. a. die Wichtigkeit eines ganzheitlichen Ansatzes des Sprachenlernens und -lehrens deutlich, mit dem Lehrkräfte der Komplexität der individuellen Lerner*innen und daher der Heterogenität in den Klassen gerecht werden sollen (z. B. unterschiedliche Lernerfahrungen, -motivationen, -typen etc., vgl. Hölscher, 2009). Außerdem soll der Erwerb fachübergreifender, transversaler Kompetenzen gefördert werden, was zu einer Erweiterung der Lernziele im Fremdsprachenunterricht über das sprachliche Handeln hinaus geführt hat. Dabei spielt die Handlungsorientierung, die sich u. a. aus dem in der Berufsschulpädagogik bekannten Prinzip der vollständigen Handlung speist, eine wichtige Rolle. Die Lernszenariendidaktik, die als ein besonders lerneraktives und handlungsorientiertes Verfahren gilt (Hölscher, 2009; Roche et al., 2012), hat soweit Eingang in den Bereich der Berufsintegrations- und -vorbereitungsklassen sowie in den DaZ-Bereich gefunden. So wird Schüler*innen zu einem Kernthema (z. B. Sicherheit im Netz) eine Reihe von Aufgaben angeboten (Erstellung eines Animationsfilms zur Sensibilisierung von Mitschüler*innen, Herausarbeiten der Wirkung von Cybermobbing durch einen Flyer etc.), die ihnen die Bearbeitung von (Fach-)Inhalten nach eigenen Interessen und damit die Verbesserung ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit erlauben. Das reichhaltige Angebot an Arbeitsformen, Werkzeugen, Medien usw. ermöglicht allen einen maßgeschneiderten Zugang zum Kernthema. Nach Roche, Reher und Simic (2012, S. 34–36) und Hölscher (2009, S. 114–116) lassen sich die entscheidenden Vorteile der Szenariendidaktik folgendermaßen festhalten:

- Die Offenheit der Aufgaben in Lernszenarien (LS) erlaubt es den Schüler*innen, sich mit ihren eigenen Interessen, Vorkenntnissen und Kompetenzen in die Durchführung vollständiger Handlungen einzubringen;
- in der handlungsorientierten Lernsituation greifen die Schüler*innen auf vielfältige Kommunikationsformen zurück und sie lernen an ihrem Erfolg, vor allem im gegenseitigen Austausch;
- die Ergebnisse des sprachlichen Handelns sind greifbar und für die unmittelbare Welt der Schüler*innen relevant;
- die reichhaltigen Lernimpulse, Lernformen und Aufgaben in Szenarien ermöglichen Schüler*innen einen individuellen Zugang zum Kernthema, die Übernahme von Eigenverantwortung für die Planung und Durchführung vollständiger Handlungen und die Thematisierung interkultureller Aspekte.

Im Bereich der Lehrwerkentwicklung wurden bisher wenige systematische Versuche unternommen, konkrete und anwendbare Konzepte für die Umsetzung von Lernszenarien im DaF-Unterricht zu erstellen. Im Rahmen des EU-Projektes E-LearnScene (<https://lernszenarien.eu>) wurde die Expertise eines internationalen Konsortiums im DaF- und DaZ-Bereich genutzt, um LS zu entwickeln, implementieren und evaluieren, die berufstätige Lehrkräfte und Lehramtsstudierende bei der Durchführung von kollaborativen und lernerorientierten Unterrichtsmaßnahmen in heterogenen Klassen unterstützen.

2 Methode

Aus diesen Überlegungen hat das E-LearnScene-Projekt zur Unterstützung eines inklusiven Sprach- und Kulturunterrichts folgende Forschungsfragen abgeleitet, von denen die erste anhand der 2021–22 gesammelten Daten hier beantwortet werden soll. Die Datensammlung zu den anderen Fragen ist noch nicht abgeschlossen.

- 1) Wie werden LS im DaF-Unterricht didaktisch implementiert?
- 2) Wie werden LS in Fortbildungen disseminiert?
- 3) Wie werden LS online disseminiert?

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 1 identifizierte diese Studie drei Zielgruppen in den vier beteiligten Ländern, aus denen 101 Schüler*innen und neun Lehrkräfte befragt wurden: Schüler*innen der Projektpartner, die schulischen Partner*innen (Deutschlehrkräfte) selbst sowie künftige Deutschlehrkräfte (Lehramtsstudierende der akademischen Projektpartner). Es folgte die Erprobung der LS im Unterricht bzw. Lehramtsstudium und die Datensammlung anhand einer Videoaufzeichnung (der Implementierung) und Vor- und Nachbefragung der Lehrperson. In den Schulklassen wurden diese Daten noch von einer Nachbefragung der Schüler*innen ergänzt; im Lehramtsstudium von Observationen durch die Fachdidaktiker*innen.

Die Frage- und Observationsbögen gehen auf eine Checkliste zurück, die von Smits und Schelfhout auf der Grundlage des MACS-Modells entwickelt wurde

(Schelfhout et al., 2006). In diesem Beitrag gehen wir lediglich auf die Ergebnisse aus den Fragebögen ein. Ausgangspunkte des MACS-Modells sind, dass guter Unterricht sich durch Binnendifferenzierung zum Zwecke des Erwerbs tiefgreifender Einsichten und Fähigkeiten auszeichnet, die Bestand haben und angewendet werden können. Damit die Fähigkeiten erworben, die Lernziele realisiert und ein optimaler Lernerfolg erzielt werden, ist die Berücksichtigung der verschiedenen Ausgangssituationen der Lernenden (z. B. Begabtheit, Geschlecht, Muttersprache, Alter, kultureller Hintergrund) unentbehrlich. Vor diesem Hintergrund betont die MACS-Szenariendidaktik die Wichtigkeit eines angemessenen Gleichgewichts zwischen den Dimensionen Motivieren, Aktivieren, Coachen und Strukturieren (Schelfhout et al., 2006). LS legen didaktische Maßnahmen fest, die Lernenden Lust auf das Lernen machen. Interesse wecken kann dabei helfen, reicht aber nicht aus. Außerdem müssen sie Lernende zu nachhaltigen Lernanstrengungen anregen, die auf tiefes Lernen abzielen. Zur Aktivierung bieten sich Lernaufgaben, die Lernende zu ausreichend komplexen Lernaktivitäten anregen. Soweit möglich, führen sie diese selbstständig durch (Individual-/Paar-/Gruppenarbeit), wobei Verbindungen zwischen vorhandenem Vorwissen und neuen Infos hergestellt werden. Frontalunterricht in Verbindung mit Aufgaben kann manchmal am meisten aktivieren, aber das gilt nicht für Lernziele, bei denen komplexere Arbeitsformen erforderlich sind. Um Lernende dabei zu unterstützen den nächsten Schritt im Lernprozess selbst vorzunehmen, können Lehrpersonen gezieltes Coaching einsetzen – was ihnen die autonomiefördernden Arbeitsformen von LS ja ermöglichen. Hier liegt das Wesen der formativen Bewertung: zwischenzeitliche Einblicke in Lernsituationen und Lernbedürfnisse der Lernenden erlauben (Smits & Suñer, 2021). Die Strukturierung schließlich konzentriert sich darauf, einen Überblick über die Lerninhalte zu verschaffen und alle didaktischen Maßnahmen (innerhalb eines LS) ggf. über einen längeren Lernzeitraum zu einem ausgewogenen Ganzen zu organisieren. So wird tiefgreifendes Lernen erleichtert und das Gleichgewicht zwischen erforderlicher Lernzeit und angestrebten Lehrplanzielen, zwischen Qualität des Lernprozesses und Quantität der Lerninhalte, berücksichtigt.

3 Ergebnisse und Diskussion

Die gewonnenen Daten, hier schwerpunktmäßig präsentiert, zeigen die deutlich positive Wirkung von LS auf die Motivation der Schüler*innen: Nur 52,5 % geben an, im herkömmlichen DaF-Unterricht richtig motiviert zu sein. Für LS liegen die Werte merklich höher (82,5 %). In Bezug auf den Nutzen des Deutschunterrichts liegt aber kein signifikanter Unterschied in den Antworten der Lernenden vor: 87,1 % finden den traditionellen und 92,8 % den Szenarienunterricht (sehr) relevant. Während die Nutzung traditioneller Medien (Texte, Bilder) keinen signifikanten Unterschied zwischen den beiden Didaktiken aufweist (71,3 % ohne vs. 71 % mit LS), finden Schüler*innen moderne Medien deutlich interessanter (64,8 % vs. 89,8 %). Auch stellt sich heraus, dass die Szenariendidaktik Lernende mehr aktiviert (52,5 % vs. 81,1 %). Die Rolle der

Lehrperson als Coach wird ebenfalls positiver beurteilt als im traditionellen Unterricht (65,3 % vs. 89,9 %). Anfangs gaben nur 43,6 % der Schüler*innen an, dass auf unterschiedliche Kompetenzen geachtet wurde, während 81,2 % in der Postbefragung angaben, bei den verschiedenen Aufgabenstellungen in LS werde tatsächlich viel mehr differenziert. 91,3 % der Schüler*innen meinen zudem, dass die Lernziele der Arbeit mit LS viel klarer sind als in herkömmlichen Deutschstunden (65,4 %).

Für die Motivationsdimension der LS ergibt sich, dass vor allem Autonomie motiviert. Während nur 46,5 % der Schüler*innen im regulären Unterricht ein gewisses Maß an Selbstständigkeit erleben, zielen LS für 69,5 % der Lernenden darauf ab selbstgesteuertes Lernen zu fördern und sie dazu zu ermutigen, Lerninhalte ohne viel Anleitung von der Lehrkraft zu verarbeiten. Ein zweiter motivierender Faktor sind moderne Medien wie Apps und Online-Tools (Book-Widgets, Kahoot, Padlet). Zuletzt wirkt auch die Kreativität, die Schüler*innen in den Aufgaben zeigen können, sehr motivierend. Darüber hinaus fühlen sie sich in beiden Unterrichtskontexten ermutigt, ihr Wissen in authentischen Situationen anzuwenden (79,3 % ohne vs. 81,2 % mit LS). Besondere Aufmerksamkeit verdienen jedoch die Themen der LS: Etwa jeder vierte Lernende findet die Thematik nicht motivierend, was besser als in der Nullmessung (42,5 %), aber immerhin eine beträchtliche Gruppe ist. Bessere Abstimmung auf das Interessengebiet der Lernenden ist angebracht, zumal die Lehrpersonen mehr oder weniger davon überzeugt waren, dass die LS fesselnde Beispiele vermittelten.

Angesichts der Aktivierung sind sowohl Lernende (91,3 %) als auch Lehrende (8 von 9) mehrheitlich der Meinung, dass LS kreative Arbeit ermöglichen, was dafür sorgt, dass sie stärker aktivieren (52,5 % ohne vs. 81,1 % mit LS). Auch die gebotene Möglichkeit, gesammelte Infos selbstständig zu verarbeiten, ist bei Schüler*innen sehr beliebt (84 %). Außerdem hat nur eine(r) von zehn das Gefühl, dass die Erwartungen zu hoch sind. Selbstgesteuertes Lernen kombiniert mit individueller Feedbackgelegenheit sind wichtige Säulen der Szenariendidaktik, in der Lehrende Schüler*innen herausfordern aus ihren Fehlern zu lernen und sich proaktiv zu verbessern.

Was das Coaching durch Lehrkräfte angeht, beobachten Schüler*innen, dass sie bei der Arbeit an LS mehr ermutigt werden (65,3 % ohne vs. 89,9 % mit LS) und mehr individuelles Feedback bekommen (58,4 % ohne vs. 81,2 % mit LS). Auch die unterschiedlichen Aufgabenstellungen werden begrüßt: LS sorgen fast für eine Verdoppelung der Aufmerksamkeit, die der Heterogenität unter Schüler*innen gewidmet wird (43,6 % ohne vs. 81,2 % mit LS). Zu berücksichtigen aber sind die Wiederholungsmöglichkeiten während der Lernszenariendarbeit: Vier der neun Lehrpersonen sehen zwar genügend Gelegenheit dazu, während 29 % der Lernenden hinreichende Wiederholung im Plenum vermissen. Wieder schneiden LS besser ab als in der Nullmessung mit der traditionellen DaF-Methodik (47,6 %), aber der Punkt soll bei der Entwicklungsarbeit berücksichtigt werden.

Als vierte MACS-Dimension zeigt die Szenariendidaktik ein starkes Engagement für eine klare Strukturierung der Lerninhalte, was von allen Befragten positiv bewertet wird. Knapp 90 % der Lernenden und alle befragten Lehrkräfte meinen, dass LS schrittweise und machbar aufgebaut sind. 79,7 % der Lernenden finden zudem, dass LS den Erwerb von Lerninhalten durchschnittlich stärker unterstützen und dass die Lernziele klarer sind als im traditionellen Unterricht (91,3 % mit LS vs. 65,4 % ohne). Allerdings geben Schüler*innen für die beiden Didaktiken an, dass neue Lerninhalte zu schnell eingeführt werden, ohne dass ausreichend überprüft wird, ob der vorherige Inhalt beherrscht wird (56,4 % ohne vs. 47,8 % mit LS). Auch dieser Punkt verdient mehr Aufmerksamkeit.

4 Fazit

Didaktik ist die Wissenschaft des Lehrens und Lernens. Entscheidungen über die Gestaltung von Bildungsprozessen müssen darauf basieren, wie Schüler*innen lernen und sich entwickeln: Wie kann der individuelle Lernprozess möglichst gut unterstützt werden, damit wichtige Lernziele erreicht werden, und wie kann die angestrebte Tiefe erreicht werden, damit Schüler*innen die relevanten Kompetenzen erwerben? Die Aufwändigkeit dieser differenzierten Lernprozesse macht es unentbehrlich von einem konzeptionellen Rahmen für einen hybriden, langfristigen Unterrichtsansatz auszugehen, der den Überblick über die wichtigen Unterrichtsdimensionen erlaubt. Als Rahmen dafür bot sich das MACS-Modell, das sich in den LS veräußern und mit dem sich Motivation, Aktivierung, Coaching und Strukturierung in der Szenariendidaktik prüfen ließen. Der herkömmliche Unterricht (ohne LS) bleibt selbstverständlich wichtig, um eine erste Wissensgrundlage (etwa zu grammatischen oder lexikalischen Strukturen) zu vermitteln. Voraussetzung für ein vertieftes Lernen ist jedoch, dass Lernende neue Informationen selbst auf der Grundlage ihres Vorwissens sinnvoll einordnen und damit verankern. Je besser Lerninhalte in einen angemessen strukturierten Wissensbestand integriert sind, desto besser haften sie und desto leichter können sie in neuen Situationen angewendet werden.

Dank der Parallelität in den auf dem MACS-Modell basierenden Evaluationsinstrumenten für Lehrende und Lernende besteht beim gleichzeitigen Einsatz beider Instrumente die Möglichkeit einen Abgleich beider Perspektiven vorzunehmen und einen Einblick in die Wirkung der LS zu erhalten. Die hier präsentierten Ergebnisse haben gezeigt, dass die im Projekt entwickelten und implementierten LS für einen inklusiven DaF- und Kulturunterricht positive Effekte auf die MACS-Dimensionen haben. Am motivierendsten wirken das Autonomieprinzip und die (multi-)mediale Umgebung von LS. Als bedeutungsvoller Motivationsfaktor haben sich außerdem lebensnahe Lernszenarienthemen ausgewiesen, wenn deren Wahl auch eine Herausforderung darstellen mag. Die Kreativität, die mit der Aktivierung durch LS einhergeht, wird sehr geschätzt. Deutlichkeit der Instruktion sowie die Gruppendynamik erfordern allerdings

mehr Aufmerksamkeit von Lehrenden. Ihre Rolle als Coach nehmen sie in der Szenariendidaktik dann wieder mühelos auf. Alle Beteiligten rühmen die Struktur, die LS bieten. Jedoch müssen genügend Unterrichtsphasen zur Wiederholung sowie Vorentlastung des Lernstoffes eingebaut werden, denn die stark auf Aktivierung und Handlung ausgerichtete Szenariendidaktik dürfte diese unerlässlichen Lerngelegenheiten sonst vernachlässigen.

Literatur

- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages. Learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Hölscher, P. (2009). Texten begegnen in Szenarien: Die Antwort auf Heterogenität in Klassen. In N. Kimmelmann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. Diversity als Herausforderung für Organisationen, Lehrkräfte und Ausbildende* (S. 114–119). Shaker.
- Hölscher, P., Roche, J. & Simic, M. (2009). Szenariendidaktik als Lernraum für interkulturelle Kompetenzen im erst-, zweit- und fremdsprachigen Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 14 (2), 43–54.
- Roche, J., Reher, J. & Simic, M. (2012). *Focus on Handlung*. Lit.
- Schelfhout, W., Dochy, F., Janssens, S., Struyven, K., Gielen, S. & Sierens, E. (2006). Towards an equilibrium model for creating powerful learning environments. Validation of a questionnaire on creating powerful learning environments. *European Journal for Teacher Education*, 29 (4), 471–503.
- Smits, T. F. H. & Suñer, F. (2021). Formative Evaluation in Theorie und Praxis. *Germanistische Mitteilungen*, 47, 5–14.

Wie wird der Wortschatz im kamerunischen Deutschunterricht vermittelt? Eine Analyse unter interaktionistisch-soziokultureller Perspektive

Williams Tsamo Fomano

Der Beitrag untersucht, wie Lehrkräfte in ihren Wortschatzunterrichtsstunden vorgehen, um ihren Lernenden die Bedeutung von deutschen unbekanntem Wörtern zu erklären und beizubringen, wie Lehrende und Lernende im Unterricht interagieren, um den Sinn von „schwierigen Wörtern“ zu erschließen. Dafür werden einige Wortschatzunterrichtseinheiten beobachtet und videografiert, transkribiert und analysiert. Als Ergebnis der Studie werden die unterschiedlichen Strategien vorgestellt, die Lehrkräfte einsetzen, um den Lernenden die Aneignung von neuen Wörtern zu erleichtern.

1 Einleitung

Um einen Text zu produzieren, braucht man Wörter. Anlässlich der Datenerhebung für meine Dissertation wurde festgestellt, dass in vielen Sekundarschulen Kameruns bei Klassenarbeiten und offiziellen Prüfungen Schüler*innen (SuS) kaum Texte schreiben. Bei der Benotung ihrer Prüfungsblätter ist der Teil „Schriftlicher Ausdruck“ (fast) leer. Auf die Frage, warum sie außerstande sind, einen Text zu produzieren, antworten sie, dass es ihnen an Wortschatz fehlt. Sie können selbstständig keinen Text erstellen, weil sie zu diesen Themen über keinen Wortschatz verfügen, mit dem sie Sätze formulieren können. Daraus folgt die Frage, wie für diese SuS der Wortschatzunterricht gestaltet werden muss, damit sie möglichst rasch die Fähigkeit erwerben, Texte zu produzieren. Dieser Beitrag möchte sich mit dieser Frage befassen. Zunächst werden Forschungsstand und -methode vorgestellt. Einige Wortschatzunterrichtsausschnitte werden dann analysiert und die Untersuchungsergebnisse vorgestellt. Anschließend werden Vorschläge gemacht, die den SuS helfen können, den Wortschatz zu verschiedenen Themen zu erwerben. So können sie befähigt werden, Texte zu produzieren.

2 Methodisches Vorgehen

Die Vertreter*innen des soziokulturellen Ansatzes der Interaktion verfahren qualitativ, indem sie sich für die Beschreibung konkreter Interaktionssituationen interessieren (Aguado, 2010, S.817). Über diesen Ansatz wird in Aguados Aufsatz „Sozial-interaktionistische Ansätze“ die Ansicht vertreten, dass ziel-sprachliche Interaktionen weitaus mehr als eine Inputquelle sind. Lernende können sich des Inputs bedienen, um Ausdrücke/Strukturen zu formulieren, die sie anschließend für ihre Hypothesenbildung/-überprüfung nutzen

(Aguado, 2010, S.81). Aguado stellt in diesem Beitrag das Forschungsergebnis von Swain/Lapkin vor, das nahelegt, dass das kollaborative Lernen in „Peer“-Konstellationen spracherwerbsförderlich ist. In demselben Zusammenhang hebt sie in der Abgrenzung des sozial-interaktiven Ansatzes zum kognitivistischen Ansatz hervor, dass Faktoren wie das Unterrichtsumfeld, die -bedingungen oder die Beziehungen zwischen Lehrenden (L) und SuS sowie zwischen SuS eine nachweislich wichtige Rolle für den Fremdspracherwerb (FSE) spielen (Aguado, 2010, S.81). Daraus ergibt sich die Relevanz einer Datenerhebung in realen Unterrichtssituationen, um den ganzen Unterrichtsverlauf, d.h. die verschiedenen durchgeführten Aktivitäten, zu dokumentieren. Es geht z.B. um den von einem L eingeführten und entwickelten Lernstoff, die angebotenen Übungen dazu und die Sprechbeiträge des L und der SuS zu diesem Lernstoff. Denn der Interaktionstyp „Aushandlung“ spielt eine besondere Rolle: Kommunikative Schwierigkeiten/Missverständnisse, die bei dem Gespräch auftreten, können durch Aushandlungen der Beteiligten bewältigt werden.

Dieser Beitrag beruht auf in Unterrichtsstunden erhobenen Daten (Strübing, 2008). Die Proband*innen sind SuS einiger Gymnasien der Westregion Kameruns. Sie sind SuS der 9. bis 13. Klasse im Alter von 14 bis 21 Jahren. Neben Deutsch haben sie Schulfächer wie: Französisch, Englisch, Geschichte, Geografie, Mathematik, Sport. Vor der 9. Klasse, ab der sie anfangen, Deutsch zu lernen, sprechen sie mindestens drei Sprachen: ihre Muttersprachen und die Amtssprachen Englisch und Französisch. Letztere ist im Deutschunterricht sozusagen ihre Ausgangssprache, denn es wird hier meistens darauf rekurriert.

In Anlehnung an die Triangulation (Riemer & Settineri, 2010, S.768) im Kontext sozialwissenschaftlicher und spezieller qualitativer Unterrichts-/Interaktionsforschung wurde an vier Gymnasien die Durchführung von insgesamt 36 Unterrichtseinheiten beobachtet und videografiert. Zur Datenaufbereitung wurde die Transkription ausgewählt. Sie ist für die deutliche Wiedergabe von Interaktionssequenzen geeignet (Henrici, 1995, S.53). Als Analyseverfahren wurde die Diskursanalyse eingesetzt. Sie ist, so Henrici, für die Erforschung der Funktionen von Interaktionen für den FSE von großer Relevanz (Henrici, 1995, S.35). Die Analyseverfahren sind angelehnt an Henrici (1995). Sie sind für die Analyse der Einflüsse von Interaktionen auf den FSE von hoher Relevanz (Henrici, 1995, S.40). Sie bilden die Aushandlungsverfahren der Unterrichtsinteraktion ab und sind Aktivitäten der Unterrichtsbeteiligten: u.a. Modifikation, Präzisierung, Restrukturierung/variiierende Wiederholung, Bitten um wörtliche Wiederholung, Bitten um Klärung, Bestätigung, Vereinfachung, Verständnis-Kontroll-Frage, visuelle/non-verbale Hilfe/Hinweise (Henrici, 1995, S.40).

3 Analyse von Unterrichtsausschnitten

Aus den 36 Unterrichtseinheiten wurden insgesamt zehn Wortschatzausschnitte gefiltert, transkribiert und analysiert (Tsamo, 2016, S.217). Sie veranschaulichen den Verlauf des Wortschatzunterrichts an kamerunischen Sekun-

darschulen. In diesem Beitrag werden beispielhaft einige kurze Ausschnitte präsentiert und analysiert. Die untersuchten Ausschnitte zeigen Beispiele von einem gelungenen und einem nicht gelungenen kurzzeitigen Spracherwerb. „Kurzzeitiger Spracherwerb“ bezeichnet einen Spracherwerb, der in kurzer Zeit wie z. B. im Unterricht stattfindet.

3.1 Beispiel für einen gelungenen kurzzeitigen Wortschatzerwerb

-1-	L3 was bedeutet Hilfe? Auf Französisch ... (X) man sagt zuerst die Hilfe. Das ist das Nomen. Das Verb heißt...		
-2-	L3 Was ist das Verb? helfen... Und helfen bedeutet? (X) jetzt das ist ein zusammengesetztes Wort		
S	helfen		aide
SS			aider
-3-	L3 (zeigt „Hilferuf“) ... der Ruf. Man sagt der Ruf. Das Verb ist? rufen bedeutet? appeler sehr gut		
SS		rufen	appeler
-4-	L3 und das zusammengesetzte Wort jetzt der Hilferuf? l'appel au secours... abhauen jetzt		
S18			l'appel au secours
-5-	L3 was bedeutet abhauen? filer sehr gut. Filer oder s'enfuir.		
S19	filer		
SS	filer		

Abb. 1: Beispiel für einen gelungenen kurzzeitigen Wortschatzerwerb (Tsamo, 2016, S. 219). Die Kriterien Erklärungen, Ratifizierungen werden durch L3 erfüllt.

Kontext: L3 und die SuS bearbeiten den Text „Der Hilferuf: Abhauen“ in *Ihr und Wir 3* (S. 43). L3 erklärt den Texttitel, dessen Verstehen vielen SuS schwerfällt. SuS fragen nach der Bedeutung des Titels ([Abb. 1](#)).

L3 fragt „was bedeutet Hilfe? Auf Französisch“, sagt: „man sagt zuerst die Hilfe. Das ist das Nomen“ und fragt nach dem von *Hilfe* abgeleiteten Verb. Ein unidentifizierter SuS: „helfen“. L3 bestätigt: „helfen“ und fragt nach der Bedeutung von *helfen*. Durch die Bedeutung von *helfen* können die SuS das Nomen *Hilfe* verstehen. SuS: „aide“ „aider“. L3 bestätigt „aider“, zeigt *Hilferuf* an der Tafel und sagt: „das ist ein zusammengesetztes Wort“, gibt den Artikel von *Ruf* an: „der Ruf. Man sagt der Ruf“, fragt, welches Verb man von *Ruf* ableitet. Die SuS antworten richtig: „rufen“. L3 fragt nach der Bedeutung von *rufen*. SuS: „appeler“. L3 ratifiziert: „appeler. sehr gut“. Nachdem L3 die Nomen *der Ruf* und *die Hilfe* erklärt hat, fragt L3 nach der Bedeutung von *Hilferuf*, damit die SuS nun die Bedeutung des ganzen Worts erschließen. S18: „l'appel au secours“. L3 bestätigt und kommt auf das Verb *abhauen* und fragt: „was bedeutet abhauen?“. S19 und andere SuS antworten: „filer“ „filer“. L3 ratifiziert und gibt ein Synonym an: „filer oder s'enfuir“.

An diesem Ausschnitt sieht man, dass sich viele SuS an der Sinnaushandlung des Texttitels beteiligen. L3 geht von den Bedeutungen der Verben aus, die von den im Titel enthaltenen Nomen abgeleitet sind, um ihn zu erklären. Ergebnis: Die SuS haben diese Verben und deren Bedeutungen abgeleitet und den Titel verstanden.

3.2 Beispiel für einen nicht gelungenen kurzzeitigen Wortschatzerwerb

-1-	S11 was bedeutet <i>versprochen</i> ?			
L5	versprochen. versprochen. das ist Partizip zwei. Von ... (versprochen) das ist das			
-2-	S12 versprechen			
L5	Partizip zwei . wie heißt der Infinitiv? ja bitte (=)	ja. was bedeutet das auf Französisch? Ja (=)		
-3-	S13 <i>versprechen</i> auf Französisch bedeutet <i>promener... se promener</i>			
L5	versprechen?	das ist (=)	ja. gut	
SS	nein.			
S14		promettre		

Abb. 2: Beispiel für einen nicht gelungenen Wortschatzerwerb (Tsamo, 2016, S. 221). Das Kriterium Bestätigung wird nicht durch den Lerner S11 erfüllt.

Kontext: Die SuS haben den Text *Auf dem Rhein in Ihr und Wir plus 2* (S. 70) gelesen und die Verständnisaufgabe gelöst. Nun erfolgt die Erklärung der unbekanntenen Wörter ([Abb. 2](#)).

S11 weiß die Bedeutung von *versprochen* nicht: „*was bedeutet versprochen?*“. Im Text erscheint das Verb im Partizip II. Die SuS könnten das Verb in seiner infiniten Form erkennen. Deshalb stellt L5 nach der Erklärung „*versprochen... das ist das Partizip zwei.*“ die Frage „*wie heißt der Infinitiv?*“. S11 kennt die infinite Form ebenfalls nicht. S12 meldet sich und antwortet richtig: „*versprechen*“. L5 bestätigt „*ja*“ und fragt nach der französischen Entsprechung. S13 irrt sich: „*versprechen auf Französisch bedeutet promener. se promener*“. Deshalb reagiert L5 fragend: „*versprechen?*“. Die SuS entkräften S13s Output: „*nein*“. S14 korrigiert: „*promettre*“. L5 ratifiziert „*ja gut*“.

Vier Lernende nehmen an der Erklärung von *versprochen* teil. L5 greift dabei auf die infinite Form des Verbs zurück. Die Findung der Bedeutung erfolgt durch S14, nicht durch S11, der die Schwierigkeit thematisiert hat.

4 Wie wird der Wortschatz vermittelt?

Interaktionen im Wortschatzunterricht ergeben sich vor allem bei der Textbehandlung (Tsamo, 2016, S. 230). Die SuS erreichen hier durch die Worterklärung das Detailverständnis des Textes. Allgemein ergibt sich, dass die Wortklärung mit der Übertragung des problematisierten Wortes ins Französische, die Ausgangssprache der SuS, einhergeht (s. o. 3.2). Die ganze Klasse wird für die Lösung der Schwierigkeit eines einzigen SuS in das Unterrichtsgespräch einbezogen: Die Tatsache, dass der L in vielen Beispielen, die von SuS an ihn gerichtete Wortverständnisfrage im Plenum wiederholt, zeigt, dass er alle SuS bei dieser Unterrichtsphase heranzieht. Andere SuS können demzufolge zu dem thematisierten Problem eines spezifischen SuS beitragen und die Lösung ratifizieren. Wie verfahren die L, um den SuS den Sinn von „neuen“ Wörtern nahezubringen?

1. L bilden mit dem problematisierten Lexem einen Satz.
2. L nennen das Gegenteil oder die Synonyme des neuen Wortes.
3. L greifen auf das Wortfeld des neuen Wortes zurück (s.o. 3.1)
4. Bei zusammengesetzten Wörtern zerlegen sie das Wort in seine Teile, erklären diese, bevor die SuS den Sinn des ganzen Wortes erschließen (s.o. 3.1).
5. L greifen auch auf non-verbale Hilfen bzw. auf die Mimik zurück.

Diese Strategien tragen dazu bei, die Semantisierung von neuen Wörtern bei den SuS zu erleichtern.

5 Vorschläge für die Verbesserung der Wortschatzvermittlung bzw. des -erwerbs im kamerunischen Deutschunterricht

Die vorangehenden Ergebnisse zeigen, dass kamerunische Deutschlehrende zur Worterklärung viele Methoden einsetzen. Die gerade genannten Strategien können weiter eingesetzt werden. Darüber hinaus können SuS den Wortschatz durch das Wortfeld von Hauptwörtern und die Wortfamilie von Lexemen erwerben. Bezüglich eines Wortfelds von Hauptwörtern wird im Unterricht meistens ein Assoziogramm gezeichnet: Die L schreibt ein Wort in einen Kreis und fragt die SuS, welche Wörter eine Beziehung zu dem Wort im Kreis haben. Neue Wörter werden genannt und so erworben. Zum Beispiel: Hauptwort: Familie. Wortfeld: Der Vater, die Mutter, der Vetter, die Cousine, der Bruder, die Schwester, usw. Der Unterschied zu dem Erwerb durch die Wortfamilie ist, dass die SuS ein Wort ansehen und andere Wörter nennen, die z. B. davon abgeleitet sind. Zum Beispiel: Der Fahrer. Wortfamilie: fahren, die Fahrt. SuS können in Partnerarbeit Wörterübungen machen: Sie stellen sich gegenseitig Fragen und können durch die Erklärung, die Definition von Wörtern, andere neue Wörter erwerben: Was ist das Synonym von ...? Was ist das Antonym von ...? Wie nennt man ...? Was ist die Bedeutung von ...? Dieses gegenseitige Fragenstellen wird den Wortschatz der Partner*innen bereichern.

Die Wortschatzarbeit sollte sich allerdings nicht nur auf die Inhalte der Lehrwerke beschränken, sondern auch außerhalb des Deutschunterrichts durch thematische Wortschatzübungen gefördert werden: Die L fordert die SuS dazu auf, den Wortschatz zu verschiedenen Themen wie „Am Esstisch sein“ „Das Auto fahren“ „Am Computer arbeiten“ usw. nachzuschlagen. Somit könnten die SuS von Französisch ausgehen und die Deutschtsprechungen der Wörter oder Ausdrücke (wie z.B. „la cuillère, le plat, la fourchette, etc./ accélérer, freiner, passer la vitesse, etc./ l'ordinateur, la disquette, la clé usb, la souris, surfer, etc.“) bezüglich dieser Themen erschließen. Die Berücksichtigung dieser Vorschläge könnte die Wortschatzvermittlung und den -erwerb erheblich erleichtern und fördern.

6 Schlussbetrachtung

Im kamerunischen Deutschunterricht werden viele Aktivitäten vom L ein- und mit den SuS durchgeführt, darunter die Wortschatzarbeit. Man muss sich allerdings fragen, ob es in zu großen Klassen möglich ist, nach dem Textlesen jedem SuS ein unbekanntes Wort zu erklären, da die Unterrichtszeit nicht immer genügt, alle vorgesehenen Aktivitäten durchzuführen. Es ergibt sich aus der Studie, dass es den L und SuS trotzdem gelingt, in fast jeder Unterrichtseinheit Wortschatzarbeit zu leisten. Dabei setzen kamerunische L viele Strategien ein, damit die SuS sich den Wortschatz aneignen: L bilden mit dem neuen Wort einen Satz; L nennen das Gegenteil/Synonym des neuen Wortes; L rekurrieren auf das Wortfeld des neuen Wortes. Bei zusammengesetzten Wörtern zerlegen L das Wort in seine Teile, erklären sie, bevor die SuS den Sinn des ganzen Wortes erschließen. L greifen auf non-verbale Hilfen und die Mimik zurück. Zur Verbesserung der Wortschatzvermittlung und des -erwerbs trägt auch das selbständige Nachschlagen von Wortfeldern von Hauptwörtern und von Wortfamilien von Lexemen durch SuS bei. SuS können in Partnerarbeit Wortübungen durch gegenseitige Fragen (über Synonyme, Antonyme, Wortdefinitionen, usw.) durchführen. Die Unterrichtsphase *Wortschatzarbeit* ist relevant, weil Sprache aus Wörtern besteht. Sie werden gebraucht, um zu kommunizieren. Daher soll sich jeder Lernende beim Spracherwerb/-lernen Wörter aneignen und allmählich seinen Wortschatz über verschiedene Bereiche/Themen vervollständigen, um damit Texte erstellen zu können.

Literatur

- Aguado, K. (2010). Sozial-interaktionistische Ansätze. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 817–826). De Gruyter.
- Evembe, P. & Kaup, L. (1998). *Ihr und Wir, Band 3*. Les Classiques Africains.
- Henrici, G. (1995). *Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Nyankam, J., Ngatcha, A. & Schürmann, A. (2009). *Ihr und Wir plus 2*. Goethe-Institut.
- Riemer, C. & Settineri, J. (2010). Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (1. Halbband, S. 764–781). De Gruyter.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung* (2., überarbeitete und erweiterte Aufl.). Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH.

- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: two adolescents French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82 (3), 320–336.
- Tsamo Fomano, W. (2016). *Interaktion im kamerunischen Deutschunterricht. Bewältigung von Lernschwierigkeiten*. Grin.

Lehrwerkforschung zwischen Werkanalyse, Rezeption und Unterrichtspraxis: Ein empirisches Plädoyer für eine neue Reflexionskultur

Michael Seyfarth

Lehrwerke spielen im Fremd-/Zweitsprachenunterricht eine zentrale Rolle. Ihre Beforschung ist daher immer wieder Gegenstand im Fachdiskurs. Dabei sind es insbesondere kriteriengeleitete Lehrwerkanalysen, die den wissenschaftlichen Diskurs dominieren. Seltener werden Methoden der Rezeptions- und Wirkungsforschung genutzt. Am Beispiel des Lehrwerks „Schritt für Schritt zum DTZ“ (Hueber, 2020a) werden die Ergebnisse einer kriteriengeleiteten Analyse einer Aufgabensequenz zur rezeptiven Textarbeit an einem Foreneintrag mit Interviewdaten und videografischen Unterrichtsdaten trianguliert, um Stärken und Schwächen der Ansätze offenzulegen und Implikationen für die Lehrwerkforschung abzuleiten. Ausgehend von der zentralen Erkenntnis, dass jeder Ansatz für sich von begrenzter Aussagekraft ist, wird ein Modell präsentiert, das eine zielführende Verknüpfung der Ansätze vorsieht und als Planungsgrundlage für Projekte zur Lehrwerkforschung dienen kann.

1 Einleitung

Unterricht ist eine hochkomplexe und dynamische Situation im Spannungsfeld von didaktischen Entscheidungen zu Lehr-/Lernzielen, Unterrichtsinhalten und zur (Lernprozess-)Evaluation. Ebenso sind zahlreiche methodische Entscheidungen bezüglich Aktivitäten zur Förderung einzelner Teilkompetenzen und Fertigkeiten, zur Gestaltung des Unterrichtsgeschehens über verschiedene Sozial- und Arbeitsformen sowie zu weiteren Stellschrauben zu treffen. Unter Berücksichtigung methodisch-didaktischer Prinzipien (Kniffka & Riemer, 2022) planen, gestalten, begleiten und evaluieren Lehrende individuelle Lernwege. Zugleich findet Unterricht vielerorts unter Bedingungen statt, die es Lehrkräften kaum erlauben, den damit verbundenen komplexen Aufgaben im gewünschten Maße gerecht zu werden – seien es begrenzte Angebote zur methodisch-didaktischen Ausbildung, institutionelle Rahmenbedingungen oder prekäre Arbeitsverhältnisse. Nachvollziehbar ist vor diesem Hintergrund, dass immer wieder nach Wegen gesucht wird, um Lehrkräfte in ihren komplexen Entscheidungsprozessen zu unterstützen. Ein Hauptaugenmerk liegt dabei auf den Lehr-/Lernmedien, die im Unterricht Anwendung finden. Technischer Fortschritt, Individualisierung von Lernwegen über die Berücksichtigung von Motiven, individueller Mehrsprachigkeit und gebrochenen (Sprach-) Lernbiografien oder dergleichen haben dabei nicht zu der immer wieder diskutierten Überwindung des Lehrwerks mit seiner grundsätzlich begrenzt flexiblen Beschaffenheit geführt. Vielmehr zeichnet sich eine Tendenz ab, die zentrale

Bedeutung von Lehrwerken zu akzeptieren und nach Wegen zu suchen, die Grenzen der Lehrwerke durch die Nutzung ergänzender Medien und Materialien zu überwinden.

Eine reflektierte Auseinandersetzung mit Lehrwerken ist daher auch in den 2020er Jahren noch aktuell, wobei die bestehenden Praktiken der „Lehrwerkkritik“ oder „Lehrwerkanalyse“ ebenso kritisch zu reflektieren sind, wie die Materialien, die sie in ihren Fokus rücken. Ziel des Beitrags ist das Plädoyer einerseits für eine Abkehr von der bisherigen Praxis, Lehrwerke kriteriengeleitet als für sich alleinstehendes geschlossenes Konzept zu betrachten, und andererseits für eine Hinwendung zu ergänzender Forschung, die bei der Einschätzung von Lehrwerken eine Berücksichtigung ihrer Verwendung im Unterricht und der Wahrnehmung von Lehrenden und Lernenden erlaubt. Um dieses Ziel zu erreichen, werden zunächst aktuelle Tendenzen in den Diskussionen um Lehrwerke zusammengefasst ([Abschnitt 2](#)). Anschließend wird der Versuch unternommen, Ansätze in der Lehrwerkforschung zu systematisieren ([Abschnitt 3](#)), um hierauf aufbauend ein Design für eine Studie vorzustellen, die es erlaubt, Potenziale und Grenzen der jeweiligen Ansätze zur Lehrwerkforschung offenzulegen ([Abschnitt 4](#)). Auf der Basis exemplarischer Ergebnisse werden dann zentrale Überlegungen zu den Methoden und ihrer sinnvollen Triangulation formuliert ([Abschnitt 5](#)), um den Beitrag mit einigen Ausblicken auf die sich hieraus ergebenden Forschungsbedarfe abzuschließen.

2 Die Rolle von Lehrwerken im Fremd- und Zweitsprachenunterricht

Die Feststellung, „[a]us fachdidaktischer Sicht scheint das Sündenregister der Lehrwerke offensichtlich lang und so facettenreich wie die Fachdebatte selbst“, veranlasste Funk (2004, S. 42) zu der Frage, ob es sich bei Lehrwerken um ein „Auslaufmodell oder differenziertes Serviceangebot mit Zukunft handele“. Die Frage wird auch fast 20 Jahre später immer wieder gestellt, wobei die Antwort weiterhin ähnlich ausfällt. Denn auch wenn institutionelle wie technische Veränderungen in den vergangenen Jahren zu deutlichen Veränderungen der Praxis des Lehrens und Lernens geführt haben und insbesondere im Bereich des *computer/mobile assisted language learning* bedeutende Entwicklungen zu verzeichnen sind,¹ spielen Lehrwerke als „Lehr- und Lernmedien [...] [und] Lernhelfer in materieller Gestalt“ (Würffel, 2021, S. 287) weiterhin eine bedeutende Rolle, denn „die didaktische Vielfältigkeit und Strukturiertheit von (kommerziell produzierten) Lehrwerken [ist] häufig besser als die von privat produzierten Lehr- und Lernmedien einzelner Lehrender“ (Würffel, 2021, S. 287). Und so bestimmt die gegenwärtigen Diskussionen weniger die Vision einer Abkehr von Lehrwerken als vielmehr die Frage nach einer zeitgemäßen Konzeption einer-

1 Wobei dies nicht über die mangelnde Qualität vieler Angebote in didaktischer/methodischer Hinsicht hinwegtäuschen darf.

seits und nach der Rolle, die Lehrwerke im Lehr-/Lernprozess spielen, andererseits.

Bezüglich der Diskussionen um die Konzeption von Lehrwerken lässt sich feststellen: Als Medienverbund, der im Kern aus Kurs- und Arbeitsbüchern sowie vielfältigen Ergänzungsangeboten besteht, liegt Lehrwerken üblicherweise ein durchdachtes und damit mehr oder weniger geschlossenes Konzept zugrunde, das nur begrenzt an regionale wie individuelle Bedürfnisse von Lehrenden und Lernenden angepasst werden kann. Rösler (2010, S. 1207) sprach daher bereits vor mehr als zehn Jahren von der Vision eines Lehrwerks *on demand*, das „durch das Zusammenspiel von zentraler und peripherer Materialproduktion eine größere Zielgruppen- und Lernzielgenauigkeit von Lehrwerken erreicht“. Entsprechende Überlegungen stehen in engem Zusammenhang mit der Frage danach, ob Lehr- und Lernmaterialien perspektivisch nur noch digital zur Verfügung stehen (Rösler, 2010, S. 1207). Beide Aspekte waren jüngst Gegenstand der Diskussionen auf dem „DaF/DaZ-Lehrwerktag“ der Arbeitsstelle für Lehrwerkforschung und Materialentwicklung der Friedrich-Schiller-Universität Jena und im Rahmen des „Runden Tisches zum Lehrwerk 4.0“ am Herder-Institut der Universität Leipzig.

Dass Unterricht ohne Lehrwerke eher Ausnahme als Regel ist, ist u. a. darauf zurückzuführen, dass Lehrwerke Lehrkräfte bei der Unterrichtsvorbereitung und -steuerung entlasten (Würffel, 2021, S. 292–294). Die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen ist so komplex, dass es auch erfahrenen Lehrkräften schwerfällt, alle relevanten Teilaspekte gezielt und konsequent in die eigene Planung einzubeziehen. Der Umstand wird durch die vielerorts problematischen Arbeitsbedingungen erschwert, wenn Vorbereitungszeiten nicht angemessen entlohnt werden oder im Rahmen der Professionalisierung didaktische/methodische Aspekte nur eine untergeordnete Rolle spielen. Krumm (2010, S. 1216) weist zudem darauf hin, dass „Lehrwerke [...] in der Regel den jeweiligen Stand der fremdsprachendidaktischen Diskussion [widerspiegeln]“. Sie transportieren damit neuere didaktische Erkenntnisse und „tragen zudem zu einer Qualifizierung der mit ihnen unterrichtenden Lehrkräfte in Hinblick auf diese Erkenntnisse bei (u. a. auch durch dezidierte Texte in den Lehrerhandreichungen)“ (Würffel, 2021, S. 292–294).

Und so sind qualitativ hochwertige Lehr-/Lernmedien, die von Autor*innen-Teams entwickelt wurden und verschiedene Prozesse der Qualitätssicherung durchlaufen haben, in vielerlei Hinsicht ein Beitrag zur Überwindung von Herausforderungen, unter denen DaF/DaZ-Unterricht stattfindet. Sie „bilden die Lehr- und Lernziele im Bereich der Texte und Themen, der Grammatik, der Vermittlung von Lernstrategien oder im Bereich des interkulturellen Lernens ab und bringen den Lehrstoff in eine Reihenfolge, die eine systematische, zielgerichtete Progression erlaubt“ (Krumm, 2010, S. 1215). Für die Gestaltung von Unterricht bieten sie darüber hinaus eine Unterstützung bei der „Phasierung und [...] Strukturierung fremdsprachlicher Lehr-/Lernprozesse“, können jedoch ferner auch lern-/unterrichtsorganisatorische Funktionen erfüllen (Würffel,

fel, 2021, S.291–292). Lehrwerke bewegen sich damit im Spannungsfeld zwischen einem „versteckten Curriculum“ (u.a. Fäcke, 2016, S.35) und einem „Steinbruch“ (Krumm, 2010, S.1215), der Lehrende in ihrer kreativen Arbeit inspiriert. Die stark divergierenden Erwartungen an Lehrwerke führen dabei auch zu sehr unterschiedlichen Einschätzungen hinsichtlich ihrer Qualität und ihres Nutzens, was zur Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit ihnen führt. Diese findet in unterschiedlicher Form statt, worüber der folgende Abschnitt einen Überblick gibt.

3 Ansätze der Lehrwerkforschung im Überblick

Wenn es in diesem Beitrag darum geht, verschiedene Ansätze der Lehrwerkforschung hinsichtlich ihres Potenzials zu reflektieren, ist zunächst ein Systematisierungsversuch der bestehenden Ansätze nötig. Fäcke (2016, S.34) weist darauf hin, dass sich Lehrwerkforschung als „eigenständiger Bereich der fremdsprachendidaktischen Forschung fest etabliert [hat]“. Die Ansätze, die dabei Anwendung finden, sind vielseitig (vgl. [Abb.1](#)). Zum Überblick in diesem Abschnitt ist anzumerken, dass die Begriffe im Fachdiskurs bislang nicht einheitlich verwendet werden. So unterscheidet etwa Fäcke (2016) zwischen „Lehrwerkanalyse“ und „Lehrwerkforschung“, und Funk (2004) differenziert nicht zwischen „Lehrwerkkritik“ und „Lehrwerkanalyse“. Bei Krumm (2010) findet sich die differenziertere Unterscheidung zwischen „Lehrwerkkritik“, „Lehrwerkanalyse“ und „Lehrwerkforschung im Sinne einer Wirkungsforschung“ und Schramm (2021) ergänzt um die „empirische Rezeptionsforschung“. Die in diesem Beitrag gewählte Differenzierung stellt den Versuch dar, die kursierenden Begrifflichkeiten vollständig abzubilden und für methodologische Reflexionen zu systematisieren.

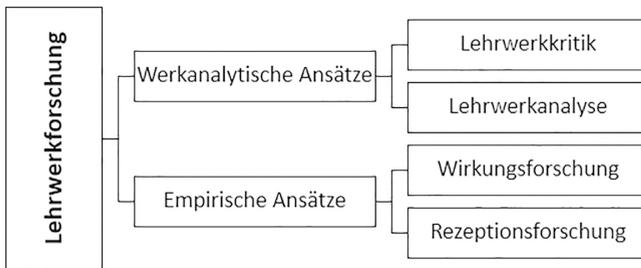


Abb. 1: Ansätze der Lehrwerkforschung im Überblick (eigene Darstellung)

3.1 Werkanalytische Ansätze

Auf einer ersten Ebene untergliedert sich Lehrwerkforschung in werkanalytische Ansätze und empirische Ansätze. Bei den werkanalytischen Ansätzen handelt es sich dabei um eine Untersuchung des Lehrwerks ohne die Betrachtung von dessen Anwendung in konkreten Lehr-/Lernszenarien oder die Berücksichtigung

sichtigung subjektiver Sichtweisen durch Lehrende/Lernende auf das Material. Entsprechende Zugänge haben dabei eine lange Tradition und reichen bis in die 1970er Jahre zurück (Funk, 2004, S. 41; Krumm, 2010, S. 1218; Schramm, 2021, S. 218).

Den Anfang beschreiben dabei Versuche einer holistischen Einschätzung von Lehrwerken: „Lehrwerkkritik versucht, vorhandene wissenschaftliche Erkenntnisse, unterrichtliche Erfahrungen und didaktische Zielvorstellungen in einer hermeneutischen Lehrwerkanalyse zu bündeln“ (Krumm, 2010, S. 1218). Grundlage hierfür bieten dabei Kriterienraster, wie sie u. a. mit dem „Mannheimer Gutachten“ (Engel et al., 1977) oder dem „Stockholmer Kriterienkatalog“ (Krumm, 1985) vorgeschlagen wurden, aber auch in jüngerer Vergangenheit mit den 12 „Qualitätsmerkmalen“ von Funk (2004). Hiervon abzugrenzen sind nach Krumm (2010, S. 1218) Lehrwerkanalysen, in deren Zentrum im Gegensatz zur „durch Lehrwerkgutachten repräsentierten Lehrwerkkritik, die auf eine Beurteilung von Lehrwerken im Ganzen zielt, [...] Analysen einzelner Aspekte von Lehrwerken [stehen]“.

Verschiedene Autor*innen (Funk, 2004, S. 42; Rösler, 2010, S. 1199–1200; Würfel, 2021, S. 294) melden gut begründete Zweifel an der Aussagekraft an, die solche Analysen ohne die Untersuchung ihrer Anwendungskontexte haben, wie Funk (2004, S. 42) pointiert formuliert: „Lehrwerke sind nicht deckungsgleich mit Unterricht. Der Vorwurf, sie böten zu wenig Texte und Übungen und gingen manchmal an den Lernbedürfnissen von Zielgruppen vorbei, verkennt dies. Er ist daher ebenso berechtigt wie unsinnig“ (Funk, 2004, S. 42). Studien wie die von Majjala und Tammenga-Helmantel (2016) zur Grammatikvermittlung und zum kulturbezogenen Lernen in regionalen Lehrwerken oder Zhang (2019) zu Stereotypisierungen „der deutschen Kultur“ in chinesischen DaF-Lehrwerken haben daher eher deskriptiven Charakter und lassen wichtige Fragen unbeantwortet: Wie arbeiten Lehrkräfte mit den Materialien? Welche professionellen Überzeugungen veranlassen Lehrkräfte dazu, das Material (nicht) anzupassen?²

3.2 Empirische Ansätze

Das ergänzende Heranziehen empirischer Ansätze scheint also von besonderer Bedeutung zu sein, wobei Krumm (2010, S. 1219) kritisch konstatiert: „Kaum Ausführungen deuten auf Unterbelichtung von Erprobungs- und Wirkungsforschung hin.“ Und auch ein Jahrzehnt später scheint diese Kritik noch berechtigt

2 Nur angedeutet werden soll hier, dass auch der Bedarf nach einer stärkeren methodologischen Diskussion sichtbar wird. Allzu häufig bleiben Lehrwerkanalysen mit ihren Analysekatégorien deutlich hinter dem aktuellen Fachdiskurs zum gewählten Schwerpunkt zurück. Methodologische Diskussionen könnten aber auch zu saubereren Forschungsdesigns führen, in denen Forschungsfragen, methodische Entscheidungen zur Erhebung und Analyse der Daten, aber auch die Ergebnisse klar aufeinander bezogen werden.

(Würffel, 2021, S. 294) – und das, obwohl das Material letztlich „seine Wirkung immer erst in der Interaktion mit Lernenden und Lehrenden entfaltet“ (Würffel, 2021, S. 298). So sagt die Qualität eines Lehrwerks nicht zwangsläufig etwas darüber aus, ob mit seiner Hilfe „guter“ Unterricht realisiert wird.

Im Hinblick auf konkrete Ansätze für die empirische Lehrwerksforschung „widmet sich die empirische Rezeptionsforschung der Wahrnehmung der Lehr- und Lernmaterialien aus Sicht der betroffenen Akteure, d. h. der Lehrpersonen und Lernenden“ (Schramm, 2021, S. 219). Dabei geht es auf der einen Seite darum, welche Erwartungen Lehrende/Lernende an Lehrwerke herantragen, inwiefern diese den Erwartungen gerecht werden und welche Entscheidungen in der Arbeit mit bestimmten Lehrwerken aus welchen Gründen getroffen werden (Fäcke, 2016, S. 41). Auf der anderen Seite handelt es sich bei der Wirkungsforschung um die Begleitforschung im Sinne „einer systematischen Erprobung [...] im Rahmen der Entwicklung“ und eine Wirkungsforschung, „die die Nutzung der Lehrwerke durch Lehrende und Lernende und ihre Wirkung [...] untersucht“ (Krumm, 2010, S. 1219).

Für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zeigen Marques-Schäfer et al. (2016), wie wichtig es ist, bei der Betrachtung von Stereotypisierungen über eine Lehrwerkanalyse (Zhang, 2019) hinauszugehen und auch Unterrichts- und Befragungsdaten einzubeziehen – obgleich auch in dieser Studie eine sauberere methodische Darstellung der Untersuchung wünschenswert wäre. Und auch Guerrataz und Johnston (2013) zeigen – wenn auch für den Bereich Englisch als Fremdsprache – die Relevanz einer Betrachtung der Verwendung von analysierten Materialien im Unterricht.

4 Ansätze zur Lehrwerksforschung auf dem Prüfstand

4.1 Forschungsfrage, Untersuchungskontext und Untersuchungsgegenstand

Die bisherigen Ausführungen weisen darauf hin, dass eine zielführende Beforschung von Lehr- und Lernmaterialien eine Triangulation der bestehenden werkanalytischen und empirischen Ansätze zur Lehrwerksforschung notwendig macht. Deutlich wird dabei, dass eine vollumfassende Beurteilung von Lehrwerken im Sinne der Lehrwerkskritik in einer wissenschaftlich angemessenen Art und Weise kaum möglich ist. Die Verknüpfung von Lehrwerkanalyse, Wirkungsforschung und Rezeptionsforschung scheint allerdings nicht nur zielführend zu sein, sondern sogar notwendig, um zu belastbaren Erkenntnissen zu kommen. Um die Forderung nach einer Triangulation bestehender Ansätze für die Lehrwerksforschung auf eine empirische Basis zu stellen, bedarf es einer Studie, in deren Fokus die Frage steht, wie sich mit Blick auf einen konkreten Lehrwerkauszug die Erkenntnisse, die über eine Auseinandersetzung mit dem Fachdiskurs (Lehrwerkanalyse) sowie über Unterrichtsbeobachtung (Wirkungsforschung) und die Befragung von Lehrkraft und Lernenden (Rezeptions-

forschung) gewonnen werden können, unterstützen bzw. ergänzen oder widersprechen.

Für die dargestellte Untersuchung wurde ein Integrationskurs gewählt.³ Zum Zeitpunkt der Erhebung stand der Kurs kurz vor dem Abschluss der Niveaustufe B1 und arbeitete an Kapitel 10 des kurstragend eingesetzten Lehrwerks „Schritt für Schritt zum DTZ. Niveau A2+/B1“ (Hueber, 2020a). Gegenstand der Untersuchung waren die Seiten 120–122. Über den Ansatz der Lehrwerkanalyse sollte der Frage nachgegangen werden, inwiefern der Lehrwerksauszug den aktuellen Fachdiskurs repräsentiert, während die Unterrichtsbeobachtung zeigen würde, wie eine Lehrkraft mit den (fehlenden) Angeboten des Lehrwerks im Unterricht arbeitet. Eine anschließende Befragung von Lehrkraft und Teilnehmenden würde Antworten auf die Frage nach deren Wahrnehmungen im Hinblick auf das Lehrwerk beantworten.

4.2 Datenerhebung und -aufbereitung

In einem ersten Schritt wurde eine digitale Fassung des Lehrwerks erbeten.⁴ Im Sinne der Lehrwerkanalyse wurden dann Handbuch-/Einführungstexte zu den Schwerpunkten der berücksichtigten Seiten zusammengetragen. Diese Schwerpunkte bezogen sich auf die Fertigkeiten *Lesen* und *Hören* sowie auf die Einführung neuer grammatischer Themen. Bei den berücksichtigten Handbuch-/Einführungstexten handelte es sich einerseits um die Qualitätskriterien von Funk (2004, S.44–47), andererseits um die Einträge aus Krumm et al. (2010) und Brinitzer et al. (2013)⁵ zu den o. g. Schwerpunkten (zum Lesen: Hantschel, 2013; Lutjeharms, 2010; zum Hören: Ros, 2013; Solmecke 2010; zur Einführung grammatischer Themen: Brinitzer, 2013; Fandrych, 2010).

Um der Perspektive der Wirkungsforschung Rechnung zu tragen, wurde der Unterricht videografiert, in dem mit den entsprechenden Lehrwerkseiten gearbeitet wurde. Dabei kamen zwei Kameras mit externen Audiosendern/-empfängern zum Einsatz, um eine möglichst vollständige Abdeckung des Raums zu ermöglichen. Das entstandene Videomaterial umfasst 190'. Im Zuge der Aufbe-

-
- 3 Eine entsprechende Untersuchung setzt weder einen spezifischen Lehr-/Lernkontext, noch einen besonderen inhaltlichen Fokus voraus, sondern kann in potenziell jedem Unterricht angesiedelt sein, in dem mit Lehr-/Lernmaterialien gearbeitet wird. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde daher ein Bildungsträger gewählt, mit dem bereits Kooperationen in anderen Zusammenhängen realisiert wurden.
 - 4 An dieser Stelle sei dem Hueber Verlag für die Unterstützung gedankt.
 - 5 Es muss darauf hingewiesen werden, dass Handbücher und Einführungen stets eine komprimierte Darstellung des Fachdiskurses darstellen und aktuelle Diskussionen ggf. nicht angemessen abbilden. Da für den Kontext der vorliegenden Untersuchung das Ziel eine methodologische Reflexion war, erscheint die Auswahl dennoch zielführend. Bei stärker an inhaltlichen Schwerpunkten ausgerichteten Untersuchungen ist der Fachdiskurs notwendigerweise umfassender einer systematischen Auswertung zu unterziehen.

reitung des Materials wurden beide Aufnahmen zunächst geschnitten und miteinander synchronisiert. In einer ersten Sichtung wurden Sequenzen identifiziert, die für die o.g. Schwerpunkte und damit für die Untersuchung relevant sind. Diese Sequenzen wurden zur Weiterarbeit (aufgrund der Dateigröße des vollständigen Mitschnitts) als separate Videodateien gespeichert und mithilfe von MAXQDA in Anlehnung an die bei Dresing und Pehl (2018, S.20–26) vorgeschlagenen Konventionen transkribiert.

Im Anschluss an den Unterricht erfolgte ein Interview mit der Kursleiterin, das aus terminlichen Gründen am Tag nach dem videografierten Unterricht durchgeführt wurde. Der Leitfaden für das Interview umfasste neben allgemeinen Fragen zum Erhebungskontext sowie zum Umgang mit Lehrwerken insbesondere Fragen, die auf die o.g. Schwerpunkte Bezug nehmen. Das Interview umfasste 38'. Ergänzend wurden mit einem Abstand von zwei Tagen Interviews mit zwei Kursteilnehmenden geführt, denen ein ähnlicher Leitfaden zugrunde lag, in dem die Fragen jedoch an die Perspektive der Lernenden angepasst wurden. Die Interviews umfassen 21' bzw. 22'. Alle Interviews wurden ebenfalls den genannten Konventionen entsprechend transkribiert.⁶

4.3 Datenanalyse

Die Analyse der Daten erfolgte in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2016). Dabei wurden zunächst die Handbuch-/Einführungsbeiträge (Hantschel, 2013; utjeharms, 010) in der Form analysiert, dass zentrale Aussagen zur Didaktik/Methodik im Zusammenhang mit dem jeweiligen Schwerpunkt induktiv in Kategorien überführt wurden. Hieraus ergaben sich als Oberkategorie etwa „Rezeptionsvorbereitende Aktivitäten“ mit den Unterkategorien „Vorwissen aktivieren“, „lexikalische/inhaltliche Vorentlastung“, „Kontextualisierung“, „Textsortenwissen“, „Affektive Aspekte“, die Zielsetzungen rezeptionsvorbereitender Aktivitäten abbildeten. Ein weiteres Beispiel für eine Oberkategorie stellt „Lesestile“ dar, wobei als Unterkategorien „orientierendes Lesen“, „suchendes Lesen“, „kursorisches Lesen“, „totales Lesen“ und „argumentatives Lesen“ zugeordnet wurden. Weitere Kategorien bezogen sich etwa auf rezeptionsbegleitende/verstehensprüfende Aktivitäten, Anschlussaktivitäten und Lesestrategien.

In der Bearbeitung der Transkripte aus Unterrichtsmitschnitten und Interviews wurden die bestehenden Kategorien an das Material angelegt und neue Kategorien, die in der wissenschaftlichen Literatur keine explizite Erwähnung fanden, ergänzt. Bei letzteren handelte es sich vor allem um Unterkategorien.

6 Bei der Durchführung der Interviews wurde die Spracheingabe von GoogleDocs genutzt, was zu einer Zeitersparnis von ca. 50 % bei der Erstellung der Transkripte führte. Hingewiesen werden soll hier jedoch auch auf die Möglichkeit einer automatischen Transkription mit f4x (<https://www.audiotranskription.de/f4x/>).

4.4 Ergebnisse

Nachfolgend werden die Ergebnisse am Beispiel der Aufgabe A3 (Hueber, 2020a, S. 120) vorgestellt, in deren Zentrum eine Rezeptionsaufgabe zu einem Forenaustausch zum Thema „Benehmen und Umgangsformen im Alltag“ steht. Diese Aufgabe besteht aus drei Teilaufgaben. In Teilaufgabe a sind den vier präsentierten Foreneinträgen Themen zuzuordnen. Bei diesen handelt es sich um „besondere Schwierigkeiten für Mütter“, „fehlende Rücksicht gegenüber anderen“, „Essen in öffentlichen Verkehrsmitteln“ und „laute Telefongespräche in der Öffentlichkeit“ (ueber, 2020a, S. 120). In Teilaufgabe b wird eine vertiefende Auseinandersetzung mit den Inhalten des Texts und der Transfer auf die Lebenswelt der Kursteilnehmenden angeregt („Haben Sie ähnliche Situationen erlebt? Wie gehen Sie damit um? Sprechen Sie.“). Mit Teilaufgabe c wird der inhaltliche Fokus um einen grammatischen ergänzt, wobei eine erneute Auseinandersetzung mit dem Text erfolgt und die Polysemie der Konjunktion *da* aufgegriffen wird („Markieren Sie in alle *da*. Durch welches Wort kann man *da* ersetzen? Umkreisen Sie.“). Um nun der Frage nachzugehen, welche Erkenntnisse sich durch die verschiedenen Ansätze der Lehrwerkforschung bieten, sollen zunächst die zentralen Ergebnisse einer Analyse der jeweiligen Daten dargestellt werden.

4.4.1 Perspektive Lehrwerkanalyse – Was bietet das Lehrwerk?

Im Fachdiskurs (Hantschel, 2013; Lutjeharms, 2010) wird hervorgehoben, dass es sich beim Lesen um ein Interagieren der Leser*innen mit dem Text handelt. Es wird also im Sinne von *Top-down*-Prozessen Vorwissen an den Text angelegt und im Sinne von *Bottom-up*-Prozessen dessen Inhalt verarbeitet. In didaktisch-methodischer Hinsicht haben daher rezeptionsvorbereitende Aktivitäten eine besondere Bedeutung. Wenn Leser*innen sich in außerunterrichtlichen Kontexten einem Text nähern, verfügen sie in aller Regel über ein für die Lektüre nötiges thematisches Vorwissen und haben ein Musterwissen zu der Textsorte, das ihnen bei der Informationsentnahme hilft. Sie haben außerdem eine Leseintention, die es ihnen ermöglicht, strategische Entscheidungen für den Lektüreprozess zu treffen (z. B. Markieren relevanter Informationen oder Kernaussagen neben dem Text festhalten) und sich für einen Lesestil (z. B. orientierendes Lesen) zu entscheiden, der für die Leseintention angemessen ist. Ergänzend hierzu bestehen in aller Regel ausreichende Sprachkenntnisse, um einen Text, den man wählt, zu verstehen. Im unterrichtlichen Kontext sind diese Voraussetzungen nicht per se gegeben und müssen im Sinne einer thematischen/sprachlichen Vorentlastung und Kontextualisierung geschaffen werden.

Betrachtet man nun das Umfeld der Aufgabe A2, so stellt man fest, dass eine Aktivierung von Vorwissen zu „gutem Umgang“ in den Aufgaben A1 und A2 erfolgt, wenn die Lernenden sich zunächst dazu positionieren sollen, ob sie es etwa in Ordnung finden, „wenn man zu spät zu einer Einladung kommt“ (Hueber, 2020a, S. 119), und anschließend Situationen zusammentragen sollen, die sie dann im Kurs zur Diskussion stellen. Diese Aufgaben haben zwar einen

groben thematischen Bezug zum Lesetext, greifen jedoch nicht die eigentlichen Themen auf. Eine sprachliche Vorentlastung bleibt aus und auch textsortenspezifisches Musterwissen wird nicht zum Gegenstand der Aufgabensequenz gemacht. Ebenso wird kein Bezug zu Lesestrategien hergestellt. Auch der Unterrichtsplan stellt mit seinen Vorschlägen nicht sicher, dass die Brücke zu den eigentlichen Themen, um die es gehen wird, geschlagen wird:

Die Bücher sind geschlossen. Teilen Sie den Kurs in Gruppen nach Herkunftsländern ein, wenn es die Kurszusammensetzung zulässt. Die TN sammeln in ihren Gruppen, was sie als höflich / gutes Benehmen bzw. unhöflich / schlechtes Benehmen empfinden. Gehen Sie herum und helfen Sie ggf. mit Beispielen aus A2, um den TN Anregungen zu geben. Die Gruppen machen sich Notizen. (Hueber, 2020b, S. 2)

Das Lektüreziel ergibt sich aus der Aufgabenstellung. Dabei sind die Lernenden zunächst aufgefordert, den Text (bzw. die Foreinträge als Einzeltexte) im Sinne des orientierenden Lesens zu erfassen, um die Zuordnung zu den Themen vorzunehmen. Eine weiterführende Textarbeit erfolgt im Zusammenhang mit Teilaufgabe c, im Rahmen derer die Konjunktion *da* im Sinne des suchenden Lesens aufzufinden ist; mit der Entscheidung für mögliche Synonyme (*dass*, *obwohl*, *weil*) wird allerdings ein detailliertes Textverstehen notwendig.

Transferaktivitäten werden mit den Teilaufgaben b und c umgesetzt, wobei der Text zunächst als Impuls für eine Anschlusskommunikation der Teilnehmenden zu ihren persönlichen Erfahrungen mit den Themen genutzt wird. Der Text fungiert anschließend als den Teilnehmenden durch die Lektüre bereits bekanntes Sprachmaterial zur Reflexion über ein grammatisches/lexikalisches Thema.

4.4.2 Perspektive Wirkungsforschung – Was passiert im Unterricht?

Die Analyse von Unterrichtsmitschnitten legt offen, an welchen Stellen eine Lehrkraft den Vorschlägen eines Lehrwerks folgt und an welchen Stellen sie sich von diesen entfernt. Im beobachteten Unterricht greift die Lehrkraft die rezeptionsvorbereitenden Aktivitäten des Lehrwerks auf: Mit der Bearbeitung der Aufgaben A1 und A2 im Plenum etabliert sie eine Atmosphäre des gemeinsamen Arbeitens zum Tagesbeginn und schafft Raum für einen Austausch zu „gutem Benehmen“. Sie geht dann über das Lehrwerkangebot hinaus: Nach einer Diskussion darum, ob die gegebenen Beispielszenarien von den Teilnehmenden als höflich/unhöflich wahrgenommen werden, geht sie zur Klärung der Aufgabe über („Da haben wir die Aufgabe A3. Da steht BENEHMEN und UMGANGSFORMEN. Versteht ihr BENEHMEN?“). Nachdem das Verständnis der Aufgabenstellung sichergestellt scheint, lenkt die Lehrkraft die Aufmerksamkeit der Lernenden auf den Text im Lehrwerk und versucht, ein gemeinsames Verständnis von der Textsorte sicherzustellen („Was ist das für ein Text?“), wobei der Versuch etwas unglücklich damit endet, dass die Lehrkraft sich damit zufrieden gibt, dass es sich um „Fragen und Antworten“ handle. Anschließend

fordert die Lehrkraft die Teilnehmenden auf, die vier Themen oberhalb des Texts zu lesen und Fragen zu unklarem Wortschatz zu stellen.

Nachdem es hierzu keine Rückfragen gibt, fordert die Lehrkraft die Lernenden dazu auf, den Text zu lesen und die Themen zuzuordnen. Auch wenn Lesestrategien nicht explizit thematisiert werden, so erfolgt über den Hinweis, dass die Teilnehmenden nicht jedes Wort verstehen müssen, ein immerhin niederschwelliger Verweis darauf, dass zur Bearbeitung der Aufgabe kein detailliertes Textverstehen notwendig ist und die Lernenden damit kein vollständiges Verstehen sicherstellen müssen. Im Plenum werden anschließend die Zuordnungen besprochen, wobei sich zeigt, dass die Zuordnung von „besonderen Schwierigkeiten für Mütter“ und „fehlende Rücksichtnahme gegenüber anderen“ aufgrund der Überschneidungen zu Problemen bei einzelnen Lernenden geführt hat. Dies wirft die Frage danach auf, inwiefern auf den Text fokussierte Rezeptionsvorbereitende Aktivitäten oder eine stärkere Einbeziehung von Lesestrategien hier hilfreich gewesen wäre.

Anschließend erfolgt die Bearbeitung der Teilaufgabe b, die über ein Gespräch im Plenum realisiert wird und im Sinne der Vorschläge aus dem Lehrwerk den Bezug des Textinhalts auf die Lebenswelt der Lernenden ermöglicht. Im Zusammenhang mit Teilaufgabe c schlägt die Lehrkraft dann die vorgesehene Brücke zur Konjunktion *da*, und geht hier über die Vorschläge des Lehrwerks hinaus und greift bewusst immer wieder auf Beispiele aus der Lebenswelt der Lernenden zurück.

4.4.3 Perspektive Rezeptionsforschung – Was bewegt die Lehrkraft und die Lernenden?

Im Anschluss an die Unterrichtsbeobachtung wurden Interviews mit der Lehrkraft und zwei Teilnehmenden geführt. Die Lehrkraft wurde im Interview u. a. danach gefragt, inwiefern das Lesen in ihrem Kurs eine Herausforderung für die Lernenden darstellt, aber auch wie sie das Angebot des Lehrwerks im Allgemeinen (und im Hinblick auf die hier dargestellte Aufgabe im Besonderen) einschätzt. Sie thematisiert bei der Beantwortung explizit die rezeptionsvorbereitenden Aktivitäten und merkt dabei an, dass diese – auch wenn sich dies nicht immer in den Aufgaben explizit widerspiegelt – zumindest in der Handreichung für Lehrende aufgegriffen werden und sie diese Impulse in der Unterrichtsvorbereitung gern aufgreift. Sie merkt dabei jedoch auch an:

„Was ICH jetzt IMMER mitbringe, was halt NICHT konkret im Buch als Aufgabe steht ist das ‚Okay, bevor wir jetzt irgendwas lesen, schaut mal drauf. Was ist denn das?‘ [...] Einfach ich weiß nicht, wo sie anfangen zu lesen, aber irgendwie geht's einfach los, anstatt zu sagen ‚Okay, oben ist die Aufgabe, ah dann habe ich irgendwie einen Text, wie sieht denn das aus? Sieht aus wie ein Zeitungsartikel‘ oder es ‚Sieht aus wie ein Forumsbeitrag‘ oder es ist eine E-Mail. Also dass wir erst mal erkennen, um was für eine Art von Text ist sich handelt.“ (Interview Lehrkraft)

Die Lehrkraft zeigt damit, dass sie sich einer Lücke im Lehrwerk bewusst ist und dies gezielt in ihre Überlegungen zur Unterrichtsgestaltung einfließen lässt. Dies spiegelt sich auch im beobachteten Unterricht wider, in dem die Lehrkraft explizit zu einer Reflexion des zu lesenden Textes im Hinblick auf seine Beschaffenheit aufforderte – auch wenn hier letztlich nicht die eigentliche Textsorte (Forum), aber zumindest die diskursive Frage-Antwort-Struktur allen Lernenden präsent gemacht wurde.

Auch den Rezeptionsprozess macht die Lehrkraft explizit zum Gegenstand des Interviews und nimmt auf die Vermittlung von Lesestrategien Bezug:

„Aber, dass das klar ist, dass das was Wichtiges ist, weil teilweise Menschen eben diesen Kontext mitbringen, dass sie NICHT mit Texten/ mit dem Lesen überhaupt vertraut sind. [...] Zu der Gruppe, mit der ICH jetzt arbeite, muss man dazu sagen, dass wir die ersten vier Module im virtuellen Klassenzimmer⁷ waren, also ich sie NICHT greifen konnte. Und eigentlich findet ja in den ersten Modulen diese Strategievermittlung statt. ‚Also du MUSST jetzt nicht jedes Wort dieses Textes verstehen. Es geht um Globalverstehen, was ist das Thema?‘ Und DA habe ich das Gefühl, dass ich sie teilweise nicht greifen konnte. Also das liegt dann auch wieder daran, was ist der Bildungshintergrund? Sind sie überhaupt mit Strategien vertraut?“ (Interview Lehrkraft)

Sie weist damit auf eine widersprüchliche Situation hin: Einerseits ist der Kurs an einem so fortgeschrittenen Punkt angekommen, dass die explizite Vermittlung von Lesestrategien nach Aussage der Lehrkraft bereits abgeschlossen wäre. Andererseits weist sie auf pandemiebedingte Umstände hin, die diesen Strategieerwerb in der konkreten Gruppe beeinträchtigt haben. An anderer Stelle verweist sie auf die begrenzten literalen Kompetenzen eines spezifischen Teilnehmenden. Und auch die interviewten Teilnehmenden weisen auf Herausforderungen hin, die sie mit dem Lesen in Probeprüfungen immer wieder erleben, und haben den Eindruck, durch die Arbeit mit dem Lehrwerk nicht ausreichend vorbereitet zu werden.

5 Diskussion der Ergebnisse

Mit Blick auf Fragen der Lehrwerkforschung stellt sich nun die Herausforderung, die Ergebnisse kritisch einzuordnen und Implikationen zu diskutieren, die sich aus den Erkenntnissen ergeben. Die werkanalytischen Betrachtungen können auf den ersten Blick zu einer kritischen Einschätzung des Lehrwerks führen, da das Angebot für rezeptionsvorbereitende Aktivitäten gering ausfällt und im Hinblick auf den konkreten Text wenig zielführend scheint. Auch hinsichtlich der Vermittlung bzw. des Trainierens von Lesestrategien scheinen die Leerstellen auf den ersten Blick kritisierenswert.

7 Die Lehrkraft verweist hier auf die virtuelle Realisierung des Unterrichts im Zusammenhang mit der COVID-19-Pandemie.

Auf einen zweiten Blick scheint ein kritisches Pauschalurteil wenig angebracht. Die Lehrkraft weist zu Recht auf die Begleitmaterialien zur Unterrichtsvorbereitung hin und zeigt im Interview, dass eine gut ausgebildete Lehrperson Lücken im Lehrwerk erkennen kann. Der Unterrichtsmitschnitt zeigt, dass sie hieraus Implikationen für ihr unterrichtliches Handeln ableitet. Deutlich wird allerdings auch, dass die Klärung der Textsorte nicht zu Ende geführt wird und die rezeptionsvorbereitenden Aktivitäten noch zielführender auf die bevorstehende Lektüreaufgabe hätten bezogen werden können (indem die Lernenden z. B. zu einem Austausch über ihre Erfahrungen mit den zuzuordnenden Themen angeregt worden wären). Und auch das Fehlen von Hinweisen auf den Einsatz von Lesestrategien im Lehrwerk scheint auf den zweiten Blick nicht unbedingt zu einem kritischen Urteil über das Lehrwerk führen zu müssen. Die Lehrperson weist auf deren Bedeutung in den ersten Modulen hin, sodass Kompetenzen zu deren Einsatz mutmaßlich zu dieser späten Kursphase typischerweise erworben und automatisiert wären, sodass diese – analog zu Testsituationen und außerunterrichtlichem Sprachhandeln – nicht explizit gemacht werden müssen. Dass die explizite Thematisierung von Lesestrategien (im vorliegenden Fall z. B. das Markieren von Schlüsselwörtern und ein zweites Lesen zur Prüfung der Zuordnung) sinnvoll gewesen wäre, zeigt die Auswertung der Ergebnisse mit den Teilnehmenden im Unterricht, aber auch das Bewusstsein der Lehrkraft dafür, dass es entsprechende Herausforderungen in der konkreten Gruppe gibt.

Das Gesamtbild, das durch die Triangulation der verschiedenen Ansätze zur Lehrwerkforschung entsteht, macht deutlich, wie jeder einzelne Ansatz für sich allein genommen zu kurz greifen würde, da ein Lehrwerk letztlich immer an die konkreten Rahmenbedingungen (etwa pandemiebedingte Verzögerungen) und Lernenden mit ihren Entwicklungsbedarfen angepasst werden muss. Es liegt damit nahe, dass Lehrwerkforschung auch zukünftig verstärkt darum bemüht sein muss, diese Potenziale mit einander in Beziehung zu setzen. Ein mögliches Vorgehen hierfür wird in [Abb. 2](#) skizziert.

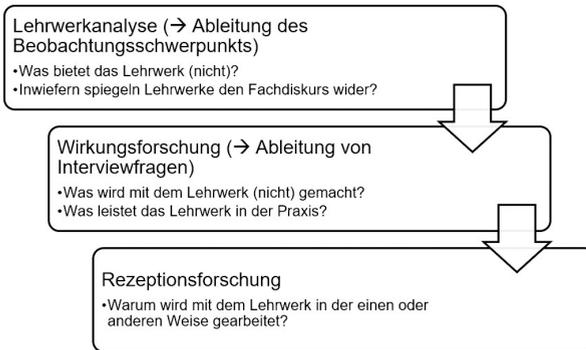


Abb. 2: Drei-Phasen-Modell der empirischen Lehrwerkforschung (eigene Darstellung)

6 Fazit

Die Daten zeigen, dass unterrichtliches Handeln aus einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren besteht und es letztlich die Lehrkraft ist, die entscheiden muss, wie wichtig eine inhaltliche/lexikalische Vorentlastung im Unterricht ist, wie konkret textsortenspezifisches Wissen aufgebaut/aktiviert werden muss und wie wichtig es in der konkreten Situation ist, bestimmte Strategien zu wiederholen/zu vermitteln. Daher kann auch aus einer kritischen Perspektive auf den Unterricht die Forderung nicht lauten, Aufgabensequenzen in Lehrwerken noch kleinschrittiger zu gestalten, um Lehrkräfte zu entlasten – an dieser Aufgabe können die Materialien nur scheitern, auch wenn es zur Realität des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache gehört, dass eine Vielzahl an Lehrkräften weltweit keinen ausreichenden Zugang zu didaktisch-methodischen Aus- und Weiterbildungsangeboten hat und die Arbeitsbedingungen selbst im Falle hochqualifizierter Lehrkräfte häufig nur begrenzte zeitliche Ressourcen für die Unterrichtsvorbereitung bieten.

Ein Lösungsansatz könnte in einer anders gedachten Gestaltung von Handreichungen liegen, die etwa im Falle von Aufgaben zum Lesen dazu anregen, im Hinblick auf die konkrete Lernendengruppe zu reflektieren, inwiefern die Wiederholung/Thematisierung von textsortenspezifischen Aspekten oder Lesestrategien angebracht ist. Vielleicht ist zunächst aber auch erst einmal anzuerkennen, dass sich die Lehrwerkforschung Fragen stellen muss, denen sie sich bisher nicht in ausreichendem Maße gestellt hat. Dazu würde es gehören, weg von kriteriengeleiteten Lehrwerkanalysen zu kommen, die in aller Regel zu wenig konstruktiven Pauschalverurteilungen oder unreflektierten Lobpreisungen kommen. Wichtig scheint in diesem Zusammenhang die Triangulation mit Unterrichts- und Interviewdaten zu sein, um den Fragen nachzugehen, wie mit Lehr-/Lernmaterialien gearbeitet wurde und warum Lehrkräfte sich für/gegen ein bestimmtes Vorgehen bei der Arbeit mit diesen in ihrem Unterricht entscheiden. Hiermit verbunden bedarf es weiterer Projekte, die eine methodologi-

sche Diskussion um zielführende Lehrwerkforschung auf eine breitere empirische Basis stellen.

Literatur

- Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S. & Heine, A. (Hrsg.) (2021). *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden*. J.B. Metzler.
- Brinitzer, M. (2013). Grammatik. In M. Brinitzer, H.-J. Hantschel, S. Kroemer, M. Möller-Frorath & L. Ros (Hrsg.), *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 50–59). Ernst Klett Sprachen.
- Brinitzer, M., Hantschel, H.-J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M. & Ros, L. (Hrsg.) (2013). *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Ernst Klett Sprachen.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Aufl.). Eigenverlag.
- Engel, U., Halm, W., Krumm, H.-J., Ortman, W. D., Picht, R., Rall, D., Schmidt, W., Stickel, G., Vorderwülbecke, K. & Wierlacher, A. (1977). *Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache*. Julius Groos.
- Fäcke, C. (2016). Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen & Kulturen. vermitteln und vernetzen* (S. 34–48). Waxmann.
- Fandrych, C. (2010). Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1008–1021). De Gruyter Mouton.
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, (3), 41–47. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf
- Guerrettaz, A. M. & Johnston, B. (2013). Materials in the classroom ecology. *The Modern Language Journal*, 97 (3), 779–796.
- Hantschel, H.-J. (2013). Lesen. In M. Brinitzer, H.-J. Hantschel, S. Kroemer, M. Möller-Frorath & L. Ros (Hrsg.), *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 50–59). Ernst Klett Sprachen.
- Hueber (2020a). *Schritt für Schritt zum DTZ. Niveaustufe A2+/B1. Deutsch als Zweitsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. Hueber.
- Hueber (2020b). *Schritt für Schritt zum DTZ. Niveaustufe A2+/B1. Deutsch als Zweitsprache. Unterrichtspläne Lektion 10*. Hueber. https://www.hueber.de/media/36/SfS_zum_DTZ_Unterrichtsplan_Lektion_10.pdf
- Kniffka, G. & Riemer, C. (2022). Methodisch-didaktische Prinzipien für die Sprachvermittlung und Sprachförderung DaF und DaZ – mehr Synergien als Unterschiede? *Deutsch als Fremdsprache*, 59 (3), 131–141.

- Krumm, H.-J. (1985). *Stockholmer Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken des Faches Deutsch als Fremdsprache in den nordischen Ländern*. Goethe-Institut.
- 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.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1215–1227). De Gruyter Mouton.
- Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Hrsg.) (2010). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. De Gruyter Mouton.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz.
- Lutjeharms, M. (2010). Vermittlung der Lesefertigkeit. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 976–982). De Gruyter Mouton.
- Maijala, M. & Tammenga-Helmantel, M. (2016). Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Info DaF*, 43 (5), 537–565.
- Marques-Schäfer, G., Sant'Anna Bolacio Filho, E. & Sol Stanke, R. (2016). Was können Lehrwerke zur Reflexion von Stereotypen im DaF-Unterricht beitragen? Eine Analyse anhand der Arbeit mit DaF kompakt in Brasilien. *Info DaF*, 42 (5), 566–586.
- Ros, L. (2013). Hören. In M. Brinitzer, H.-J. Hantschel, S. Kroemer, M. Möller-Frorath & L. Ros (Hrsg.), *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 24–34). Ernst Klett Sprachen.
- Rösler, D. (2010). Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1199–1214). De Gruyter Mouton.
- Schramm, K. (2021). Forschungsansätze zur Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden* (S. 215–232). J.B. Metzler.
- Solmecke, G. (2010). Vermittlung der Hörfertigkeit. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 969–976). De Gruyter Mouton.
- 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.
- Zhang, X. (2019). Eine empirische Studie zur Stereotypisierung der deutschen Kultur in DaF-Lehrwerken des chinesischen Germanistikstudiums. *Info DaF*, 46 (2), 326–351.

B – Selbstgesteuertes Lernen

Lernerfolge sichtbar machen – Selbstkorrekturen durch strukturierte Hilfen unterstützen

Karin Kleppin

Ein adäquates Feedback gilt als ein entscheidender Faktor für erfolgreiches Weiterlernen. Beim Fremdsprachenlernen spielt korrekatives Feedback eine besondere Rolle. Ob Korrekturen letztendlich überhaupt wirksam sind bzw. in welcher Form sie sich positiv auf das Weiterlernen auswirken können, dazu bestehen unterschiedliche Auffassungen. Allerdings scheinen Selbstkorrekturen dann, wenn sie erfolgreich sind, das Gefühl der Selbstwirksamkeit zu stärken und sich damit wiederum positiv auf den Lernerfolg auszuwirken. Strukturierte Hilfen können dazu dienen, das bei Lernenden vorhandene Potenzial für Selbstkorrekturen zu aktivieren und die nächsten Entwicklungsschritte zu ermöglichen.

1 Einleitung

Lehrende machen in ihrer Unterrichtspraxis häufig die Erfahrung, dass sich Lernende nicht gern – z. B. nach einer Prüfung – mit ihren eigenen Produktionen auseinandersetzen. Den beiden folgenden fiktiven Statements von Lernenden wird man häufig begegnen:

Heute haben wir unsere Prüfung besprochen. Ich hör gar nicht mehr hin, wenn sie einigermaßen o.k. ist. Die Note reicht mir. Habe mich schon direkt danach über Fehler geärgert, die ich eigentlich nicht mehr mache. Aber die Besprechung geht mir auf die Nerven.

Ich habe eine schlechte Note. Da muss ich mich erst mal von erholen. Ja, und ich weiß auch nicht, was genau dann für die Note wichtig war. Ich hatte das letzte Mal so aufgepasst. Ich habe darauf geachtet, dass ich nur das geschriebene habe, was ich sicher wusste. Bloß kein Risiko! Und dann war es doch nicht so gut. Weiß auch nicht, was ich beim nächsten Mal besser machen kann.

In dem folgenden Artikel gehe ich davon aus, dass die Beschäftigung mit den eigenen Produktionen und den auftretenden Fehlern sich positiv auf den Lernprozess auswirken kann. Dies scheinen einige, vor allem auch neuere empirische Untersuchungen (Schlatter Gappisch, 2022; Wengler, 2023) zu bestätigen. Eine positive Auswirkung ist vor allem dann zu erwarten, wenn das Feedback mit strukturierten Hilfen verbunden wird und Lernende diese Hilfen für sich nutzbar machen können. Auch die Ergebnisse von Hattie und Timperley (2007) zum Feedback zeigen dies auf.

2 Fehler und Fehlerkorrektur in der Fachdiskussion

Obleich sich viele Veröffentlichungen schon seit den 1960er Jahren mit Fehlern und Fehlerkorrektur beschäftigen, scheint die Diskussion sowohl zu mündlichen als auch zu schriftlichen Korrekturen nicht abzubrechen (s. insb. Corder, 1967; dann in der Folge im deutschsprachigen Raum u.a. Bohnensteffen, 2010; Busse, 2015; Kleppin, 1997; Kleppin & Königs, 1990; Krumm, 1990; Schoormann & Schlak, 2012). Dabei sind vor allem Langzeituntersuchungen zu Nachhaltigkeit und Effektivität von mündlichen und schriftlichen Korrekturverfahren aufgrund der Faktorenkomplexion im Fremdsprachenunterricht äußerst schwierig durchzuführen. Denn letztendlich kann man auch unter Verwendung sehr komplexer Mehrmethodendesigns kaum wirklich belastbare Ergebnisse dazu erhalten, ob sich Lernende aufgrund von Korrekturen oder aufgrund anderer Einflussgrößen wie z.B. motivationeller Faktoren, Nutzung zielsprachlicher Kontexte und Medien sprachlich weiterentwickelt haben. Darüber hinaus haben sowohl Lernende als auch Lehrende bestimmte Vorlieben im Hinblick auf Fehlerkorrektur und allgemeines Feedback. Lochtmann (2003) teilt z.B. in ihrer Arbeit zur mündlichen Fehlerkorrektur Lehrende in fehlertolerante, fehlerintolerante und gemäßigte Typen ein. Sie haben darüber hinaus automatisierte Routinen bei ihren Reaktionen auf Fehler entwickelt, die bei ihren Lernenden Zustimmung oder auch Ablehnung hervorrufen können (Kleppin & Königs, 1991, S.277). Eine Differenz der jeweiligen Vorlieben kann sich in der Unterrichtsinteraktion und im Hinblick auf einen erwarteten Einfluss auf den Lernprozess negativ auswirken.

Die Diskussion berief sich nicht nur auf Forschungsergebnisse. Vielmehr erfolgte sie in vielen Fällen basierend auf theoretischen Vorstellungen zu Lernprozessen. Mal ging man davon aus, dass Fehler im Laufe des Lernprozesses wie beim Erstspracherwerb von allein verschwinden (zum Beispiel beim *natural approach*). Mal glaubte man, dass jeder Fehler von vornherein durch permanente Rückmeldungen und Habitualisierung in entsprechenden Übungssequenzen zu vermeiden sei (zum Beispiel bei der audiolingualen Methode). Zu Zeiten kommunikativer Ansätze in den 1980er Jahren und in der sogenannten kognitiven Wende sowie bei konstruktivistisch ausgerichteten Konzepten wurde und wird Lehrenden vor allem die Rolle von Beratern und Beraterinnen, *facilitators* oder Lernbegleitern und Lernbegleiterinnen zugesprochen. Diese sollen Reflexionen über das eigene Lernen anstoßen, damit Lernende zu einer stärkeren Selbststeuerung und einer vermuteten höheren Effektivität beim Lernen gelangen. Dazu gehört auch die Beschäftigung mit den eigenen Fehlern, bei der allerdings immer der Fehler als Lernanlass gesehen werden muss. Auch Bohnensteffen weist ausgehend von Ergebnissen seiner Untersuchung darauf hin, dass ein selbstständiges und bewusstes Auseinandersetzen mit den eigenen Fehlern, die Reflexion über Fehlerschwerpunkte und ihre Ursachen sowie eine sich daraus ergebene „schülerorientierte Fehlerdidaktik“ (u.a. Bohnensteffen, 2010, S.92) die Lernmotivation erhöhen kann.

In den neusten empirischen Untersuchungen im deutschsprachigen Raum spielen vor allem mündliche Korrekturen weiterhin eine besondere Rolle (Schlatter Gappisch, 2022; Wengler, 2023). Beide Autorinnen haben ihre Fragestellungen aus ihrer Praxis heraus entwickelt. Ihre Ergebnisse haben daher m. E. einen besonderen Wert für die Unterrichtspraxis, in der viele Lehrende bei ihren Lernenden durchaus unterschiedliche Reaktionen auf Korrekturen erleben und sie sich zuweilen auch fragen, ob ihre Korrekturen denn überhaupt erfolgreich sind.

3 Korrekatives Feedback als Teil von Feedback allgemein

In letzter Zeit wird Fehlerkorrektur in engerer Verbindung zum Feedback im Allgemeinen gesehen. In der viel zitierten Metastudie von Hattie (2009), auf die in vielen Beiträgen zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen Bezug genommen wird (z. B. Burwitz-Melzer et al., 2022; Hohwiller, 2016; Siebold, 2014), wird Feedback als eine wichtige Einflussgröße auf den Lernerfolg weitgehend nachgewiesen. Feedback soll es Lernenden ermöglichen, die Lücke zwischen der momentan gezeigten Leistung und der angezielten Kompetenz zu überwinden (u. a. Hattie & Timperley, 2007; Hattie & Yates, 2014). Folgende Fragen sind dabei von besonderer Bedeutung: Was ist das Ziel? Was ist der aktuelle Leistungsstand? Welche Fortschritte wurden gemacht? Was ist der nächste Schritt? Explizite Informationen zu den nächsten Schritten sollen Lernende dann bei ihren nächsten Produktionen unterstützen. Die allgemeinere Beschäftigung mit Feedback für das Fremdsprachenlernen findet auch im Hinblick auf das Prüfen und Testen statt (Grotjahn & Kleppin, 2017). Lernende sollen ihre aktuellen Sprachkompetenzen erkennen können. Dies kann über eine transparente Rückmeldung von Prüfungsergebnissen erfolgen. Sie können bei einer Selbstevaluation unterstützt werden. Insbesondere beim unterrichtsbezogenen Prüfen und Testen sind Rückmeldungen zu den Fortschritten sowie konkrete und adäquate Hinweise zur Weiterarbeit notwendig.

Voraussetzung für positive Effekte beim Feedback ist ein sinnvoller und durchdachter Einsatz. Denn Lehrende machen in der Praxis häufig die Erfahrung, dass ihr Feedback von Lernenden keinesfalls immer so aufgenommen wird, wie sie es beabsichtigt haben. Hattie und Yates (2014, S. 46) vermuten im Hinblick auf dieses Phänomen eine unterrichtliche „Empathie-Lücke“. Damit ist gemeint, dass Lehrende im Unterricht nicht hinreichend antizipieren, welche Auswirkungen ihr Verhalten auf die Lernenden hat. Dies kann dazu führen, dass Lernende das Feedbackverhalten nicht im Sinne der Intention der Lehrenden interpretieren und sich wenig damit auseinandersetzen. So befolgen Lehrende z. B. bei der Besprechung von bewerteten Produktionen die Absicht, dass die Lernenden sich mit ihren Fehlern auseinandersetzen, die Korrekturen verarbeiten und sich somit sprachlich weiterentwickeln. Wie in der Einleitung schon dargestellt wurde, gehen diese mit einer solchen Situation jedoch teilweise deutlich anders um. Negative Effekte sind vorprogrammiert.

Feedback muss demnach, wenn es sich positiv auswirken soll und die Empathie-Lücke geschlossen werden soll, klaren Regeln folgen (u. a. Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 261; Hattie & Yates, 2014, S. 55; Vilsmeier, 2000, S. 38).

Feedback zu Produktionen von Lernenden sollte

- beschreibend, klar und für jeden Lernenden verständlich und nicht vereinfachend pauschal bewertend sein. Selbst positiv gemeintes Feedback wie z. B. *„Das hast du gut gemacht.“* wird der Idee nicht gerecht, dass Lernende das Feedback für das weitere Lernen nutzbar machen können.
- dem Lernstand angemessene Informationen enthalten, damit Lernende dazu befähigt werden, ihre eigenen Kompetenzen und/oder auch ihre Fortschritte zu erkennen. Eine Aussage wie *„Du hast jetzt schon die Begrüßungsformeln richtig verwendet.“* zeigt z. B. Bereiche auf, die etwa in dem betreffenden Unterrichtskontext als besonders wichtig gelten.
- konkret sein und ein realisierbares Ziel implizieren. Eine Aussage wie *„Du machst noch viele Fehler bei der Satzstellung“*, wäre somit viel zu pauschal und kaum für die nächsten Lernschritte weiterzuverarbeiten. Dienlich könnte ein konkreter Hinweis auf die Satzstellung nach einer häufig verwendeten Konjunktion sein. Es sollte darauf geachtet werden, welche Hinweise und weitere Hilfen sich für die Lernenden eignen, auch wenn eine individuelle Anpassung an die jeweilige Situation kaum immer möglich ist. Konkrete Beispiele zu einem strukturierten Vorgehen finden sich in den Tab. 1, 2 und 3.
- konstruktiv sein, d. h. nicht nur Hinweise auf Defizite, sondern auch Hinweise auf Gelungenes bzw. auf Fortschritte enthalten, wie z. B. ein lobender Hinweis darauf, dass ein bestimmter *„Lieblingsfehler“* nicht mehr vorkam.
- Fehler so darlegen, dass sie als Möglichkeit für das Weiterlernen gesehen werden können, ein Vorgehen, das grundsätzlich für den Umgang mit Fehlern gelten sollte.
- den Lernenden die Möglichkeit eröffnen, eigene Entscheidungen im Hinblick auf ihre nächsten Schritte zu treffen, z. B. worauf er/sie bei der nächsten schriftlichen Produktion besonders achten möchte.
- sich an vorher transparent gemachten Bewertungskriterien orientieren. Zum Beispiel *„Du hast dich vor allem angestrengt keine Fehler zu machen. Wage ruhig auch etwas komplexer zu formulieren. Denn nicht nur die Fehler zählen für die Bewertung“*.

Beispiele zu Reaktionen auf Produktionen von Lernenden sollen im Folgenden zeigen, wie man sich mithilfe eines leicht veränderten sprachlichen Verhaltens dem Schließen der Empathie-Lücke annähern kann, wie also ein potenziell destruktives in ein potenziell konstruktives Feedback überführt werden kann, das dabei helfen soll, die Empathie-Lücke bei korrektivem Feedback zu schließen.

Potenziell destruktives Feedback	Potenziell konstruktives Feedback
Zu schriftlichen Produktionen	
<i>Es gibt in deinem Text keine Struktur.</i>	<i>Du könntest dich auf das Wesentliche konzentrieren und die Punkte bearbeiten und klar voneinander abgrenzen, die in der Aufgabenstellung verlangt werden.</i>
<i>Du hast in deinem Text viele Fehler im Bereich ...</i>	<i>Achte das nächste Mal besonders auf ...</i>
<i>Den Fehler darfst du doch nicht mehr machen.</i>	<i>Ist das vielleicht ein Versehen?</i>
<i>Du hast nur einfache Hauptsätze aneinandergereiht.</i>	<i>Nutze ruhig häufiger komplexe Satzstrukturen! Das zählt auch für die Bewertung.</i>
Zu mündlichen Produktionen	
<i>Ihr seid überhaupt nicht aufeinander eingegangen</i>	<i>Ihr habt vor allem darauf geachtet, wie ihr sprecht. Dabei habt ihr aber wenig aufeinander Bezug genommen. Achtet demnächst darauf, dass ihr auf die Fragen des Anderen stärker eingeht.</i>
<i>Dir konnte man kaum folgen.</i>	<i>Versuche deinen Vortrag etwas klarer zu gliedern, zum Beispiel indem du dir jeweils nur einen wichtigen Punkt vornimmst.</i>
<i>Man konnte dich kaum verstehen</i>	<i>Versuche etwas lauter und deutlicher zu sprechen.</i>
<i>Schlecht war, dass du viel zu langsam gesprochen hast.</i>	<i>Versuche beim nächsten Mal ruhig etwas mutiger zu sein und dich weniger darauf zu konzentrieren, alle Endungen korrekt zu formen.</i>

Tab. 1: Potenziell destruktives versus potenziell konstruktives Feedback

4 Korrekatives Feedback in der interaktionistischen dynamischen Evaluation

Im Folgenden beschränke ich mich auf das für den Fremdsprachenunterricht wichtige korrektive Feedback vor dem Hintergrund der interaktionistischen dynamischen Evaluation (IDE). Zusätzlich zur aktuell gezeigten Leistung und der entsprechenden Reaktion auf diese Leistung, also z. B. eine Fehlerkorrektur, wird das beim Lernenden vorhandene Potenzial mit in den Blick genommen. Es geht dann nicht nur um die Überwindung der Lücke zwischen dem augenblicklichen und dem angezielten Stand der Kompetenzen der Lernenden, sondern auch darum, gemeinsam mit Lernenden in mündlicher und/oder schriftlicher Interaktion das Potenzial zur Weiterentwicklung der Kompetenzen auszuloten und die entsprechenden Informationen für die nächsten Lehr-Lern-Schritte nutzbar zu machen (insb. Lantolf & Poehner, 2011a, 2011b). Die IDE stützt sich

auf das lernpsychologische Konzept Vygotskijs, der davon ausgeht, dass sich individuelle Kompetenzen vor allem in der sozialen Interaktion mit anderen und in einem bestimmten kulturellen Kontext entwickeln. Zentral ist die Vorstellung von einer individuellen Zone der proximalen Entwicklung (*zone of proximal development*, ZPD) einer*s Lernenden. Die ZPD ist die Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand einer*s Lernenden und dem potenziell erreichbaren nächsten Entwicklungsstand. Den aktuellen Entwicklungsstand einer*s Lernenden erkennt man daran, inwieweit er*sie bestimmte sprachliche Aufgaben ohne Hilfe einer (kompetenteren) Person lösen kann. Die ZPD erkennt man daran, inwieweit Lernende in der Lage sind, eine Aufgabe, die sie ohne Hilfe nicht hinreichend lösen konnten, z. B. mithilfe eines sogenannten Mediators bzw. einer Mediatorin, also zumeist der Lehrkraft oder in einigen Fällen eines*r schon etwas weiter fortgeschrittenen Mitlernenden, zu lösen. Die Hilfen beim korrekativen Feedback beziehen sich häufig auf Initiierungen einer Selbstkorrektur. Erfolgt die Selbstkorrektur, dann erhält man Hinweise über das Potenzial der Lernenden auf dem Weg zu korrekten Produktionen. Das Potenzial wird also darüber sichtbar gemacht, ob und inwieweit angebotene Hilfestellungen genutzt werden (Grotjahn & Kleppin, 2015, S. 129–139).

In der Regel kann man davon ausgehen, dass die Möglichkeit, eine Selbstkorrektur zu tätigen, insbesondere bei den sogenannten Performanzfehlern (u. a. Kleppin, 2010) erfolgen kann. Kompetenzfehler hingegen entziehen sich weitgehend dieser Möglichkeit. Lehrende wissen nun aus Erfahrung, dass nicht immer deutlich wird, ob es sich bei Lernenden um einen Performanz- oder einen Kompetenzfehler handelt. Dies kann selbst innerhalb einer Lerngruppe variieren. Können einige Lernende schon eine Selbstkorrektur nach einem einfachen Hinweis vornehmen, so gelingt dies anderen nur nach expliziteren Hilfen bzw. gar nicht. Es bietet sich an, Hilfen so zu strukturieren und aufzubauen, dass von eher impliziten Hilfen zu expliziteren vorgegangen wird. Die Lernenden sollten also zunächst mit möglichst geringer Hilfestellung von sich aus auf die Lösung kommen. Es ist von Bedeutung, dass die Lehrkraft erkennt, wann welche Technik erfolgsversprechend sein könnte (vergleiche unter anderem Grotjahn, 2015, S. 475–476; Poehner, 2008, S. 58–59). Die Lehrkraft geht dann in der Regel in aufeinander aufbauenden Phasen vor und bedient sich aller Möglichkeiten, z. B. auch Hilfen in Form von Lehrerfragen, die die Wahrnehmung und Reflexion der Lernenden unterstützen. Solche strukturierten Hilfen sind auch als eine Maßnahme zu sehen, die dem Konzept des Scaffolding (u. a. Kniffka, 2015) zugeordnet werden kann.¹

1 Im Gegensatz zum Scaffolding, das die Planung des gesamten Unterrichtsgeschehens unter Zuhilfenahme von sogenannten „Lerngerüsten“ in den Blick nimmt, können strukturierte Hilfen in dem hier verwendeten Sinn ad hoc, spontan, flexibel im Hinblick auf die jeweilige Situation und individuell an einzelne Lernende angepasst eingesetzt werden.

Im Folgenden sollen die unterschiedlichen Hilfestellungen bei der mündlichen und bei der schriftlichen Produktion vorgestellt werden.

4.1 Korrekatives Feedback bei der mündlichen Produktion

Grundsätzlich kann man davon ausgehen, dass eine direkte Mediation durch die Lehrkraft vor allem beim mündlichen korrekativen Feedback eine Rolle spielen kann. In [Tab. 2](#) sind die Hilfen gestaffelt ausgehend von impliziten zu expliziten Verfahren dargestellt.

Strukturierte Hilfen zur Unterstützung von Selbstkorrekturen (mündlich)	Beispiele für Realisierungen und Formulierungen (kursiv gesetzt)
nonverbal signalisieren, dass ein Fehler aufgetreten ist	im Hinblick auf übliche nonverbale Verhaltensweisen im kulturellen Kontext
verbal signalisieren, dass ein Fehler aufgetreten ist	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Vorsicht!</i> – <i>Wirklich?</i> – an die Lerngruppe gerichtet: <i>Sind alle damit einverstanden?</i>
den Fehlerort kennzeichnen	<ul style="list-style-type: none"> – Wiederholung des Fehlers, eventuell mit besonderer Betonung – Wiederholung der Äußerung und Abbruch direkt vor dem aufgetretenen Fehler
nonverbal eine Hilfe zur Selbstkorrektur signalisieren	<ul style="list-style-type: none"> – notwendige Umstellung im Satz durch Gestik anzeigen – Vergangenheitsformen durch Geste nach hinten hin anzeigen – Intonationsverlauf durch Geste verdeutlichen – Betonung durch Schlagbewegung verdeutlichen – Länge von Vokalen durch Geste (z. B. durch Handbewegungen) signalisieren
die Art des Fehlers kennzeichnen (z. B. über einen metasprachlichen Hinweis)	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Wie ist das mit den Wechselpräpositionen?</i> – <i>Gut, aber achte doch auch auf die Endung!</i>

Strukturierte Hilfen zur Unterstützung von Selbstkorrekturen (mündlich)	Beispiele für Realisierungen und Formulierungen (kursiv gesetzt)
<p>auf mögliche Fehlerursachen hinweisen, wie z. B.:</p> <ul style="list-style-type: none"> – grammatikalischer oder lexikalischer Transfer (Übertragung) aus der Erstsprache oder anderen Sprachen (Interferenz) – sozio-kultureller bzw. pragmatischer Transfer – Übertragung innerhalb des Deutschen, wo dies unzulässig ist (Übergeneralisierung) – Einfluss des vorangegangenen Unterrichts (z. B. Übungstransfer) 	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Wird das eigentlich im Deutschen genauso konstruiert wie in deiner Sprache?</i> – <i>Das ist zwar grammatikalisch völlig korrekt, wirkt aber im Deutschen unhöflich.</i> – <i>Das ist ein sehr kluger Fehler; aber leider ist die deutsche Sprache hier unregelmäßig/unlogisch.</i> – <i>Vorsicht! Du erinnerst dich zwar sehr gut an das, was wir gestern gemacht haben; aber die gestern gelernte Regel gilt hier nicht.</i>
<p>Einfluss persönlicher Störfaktoren (z. B. Unkonzentriertheit, Gedächtnisprobleme)</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Überleg noch einmal! Das hast du doch auch schon richtig gemacht. Kannst du dich daran erinnern?</i>
<p>auf inhaltliche, pragmatische oder logische Zusammenhänge verweisen</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Du benutzt hier den einfachen Imperativ. Im Deutschen müssen wir das ein wenig höflicher ausdrücken.</i> – <i>Schau mal, das Ganze ist doch schon gestern passiert. Versuch es doch mal mit einer anderen Zeitform.</i>
<p>auf individuelle oder auch gruppenspezifische typische Fehler verweisen</p>	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Was ist nochmal dein Lieblingsfehler?</i> – <i>Erinnerst du dich daran, was die ganze Gruppe besonders gern falsch macht?</i>
<p>daran erinnern, dass man sich schon einmal mit dem sprachlichen Phänomen beschäftigt hat</p>	<p><i>Erinnerst du dich daran, was wir gestern geübt haben?</i></p>
<p>Lösungsoptionen vorstellen und zur Auswahl der korrekten Lösung auffordern</p>	<p><i>Was meinst du, ist richtig? Äußerung A oder Äußerung B?</i></p>

Tab. 2: Strukturierte Hilfen für eine Unterstützung von Selbstkorrekturen (mündlich) (eigene Darstellung nach Grotjahn & Kleppin, 2015, S. 134)

Deutlich wird hier, dass sich diese mündlichen Hilfen an die jeweilige Person richten, die den betreffenden Fehler gemacht hat. Wenn sie darauf nicht reagieren kann, dann können unterschiedliche Gründe vorliegen:

- Wie unter 4 schon erwähnt, kann es sich um einen Kompetenzfehler oder einen Versuch handeln, d. h. die Person kann sich auch mit einer sehr expliziten Hilfe nicht selbst korrigieren.
- Die Lehrperson hat nach der Hilfe zu wenig Zeit gelassen.
- Die Mediation ist nicht an den Entwicklungs- und Kenntnisstand der*s Lernenden angepasst. Möglicherweise war die Hilfe nicht explizit oder nicht klar genug, oder der*die Lernende ist kognitiv überfordert.
- Die Mediation entspricht zwar dem vermuteten Entwicklungs- und Kenntnisstand. Eigentlich müsste der*die Lernende positiv auf die Hilfe ansprechen, es existieren aber andere Störfaktoren, wie zum Beispiel Müdigkeit, fehlende Motivation, Angst, einen neuen Fehler zu machen. Diese Störfaktoren hindern die Lernenden, ihr „wahres“ Potenzial zu zeigen.

Da Selbstkorrekturversuche in der Regel längere Aushandlungsprozesse nach sich ziehen können, könnten andere Lernende allerdings die Konzentration verlieren, einige könnten sich langweilen, andere fühlen sich überfordert. Bei größeren Gruppen besteht die Herausforderung in der Unterrichtsrealität also darin, dass der gesamte Mediationsprozess auch für Mitlernende relevant ist. In der Regel wird die Lehrkraft sich also vor allem z. B. bei Initiationen zur Selbstkorrektur auf die Fehler beschränken, die sich bei mehreren Lernenden in einem Übergangsstadium in ihrer Interlanguage befinden, d. h. es treten neben den typischen Fehlern schon korrekte Formen auf. Von Bedeutung ist darüber hinaus, dass in der Gruppe Fehler von allen Lernenden als Lernanlass und notwendige Bedingung für die Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen angesehen werden und nicht als Problem.

Auch wenn z. B. in den neusten deutschsprachigen Untersuchungen sich Initiationen zur Selbstkorrektur (die sogenannten *prompts*, Wengler (2023)) als bei Lernenden beliebte und weitgehend nachhaltige Techniken erwiesen, sollte diese Art der Korrektur keinesfalls als die einzig sinnvolle gelten. Denn Initiationen zur Selbstkorrektur sind häufig zeitaufwändig. Wenn eine Lehrkraft bemerkt, dass Lernende auf Hilfen nicht ansprechen, dann sollte sie den Mediationsprozess verkürzen und zum Beispiel die entsprechende Korrektur direkt geben. Andere Formen der Fehlerkorrektur sollten also keinesfalls ausgeschlossen werden. Ein möglichst vielfältig ausdifferenziertes Korrekturverhalten entspricht eher den zumeist sehr unterschiedlichen Vorlieben von Lernenden, selbst wenn aus folgenden Gründen vor allem der Einsatz nonverbaler Hilfen besonders effektiv sein kann (Kleppin, 2010, S. 1067); denn sie

- sind zeitökonomisch,
- sind besonders einprägsam und als Signal zur Steuerung der Aufmerksamkeit geeignet,

- können parallel zu den Äußerungen der Lernenden erfolgen und beeinflussen dann nicht so stark die Unterrichtsinteraktion wie verbale Hilfen,
- sind flexibel und lernerorientiert einsetzbar (zum Beispiel gemeinsames Erfinden nonverbaler Signale in der Gruppe),
- können zu einer günstigen Gruppenatmosphäre beitragen (zum Beispiel humorvolle nonverbale Hilfen).

4.2 Korrekatives Feedback bei der schriftlichen Produktion

Bei schriftlichen Produktionen kann sowohl ein schriftliches als auch ein mündliches Feedback nach der Produktion gegeben werden. Wie die beiden konstruierten Aussagen von Lernenden in der Einleitung zeigen, besteht die Herausforderung darin, dass sich Lernende überhaupt motiviert mit ihren Produktionen auseinandersetzen wollen. Zumeist geschieht dies dann, wenn eine Auseinandersetzung mit der eigenen Produktion und eine selbstkorrigierende Bearbeitung positiv sanktioniert werden, wenn also z. B. nach einer unterrichtsbezogenen Prüfung Sonderpunkte für eine weitgehend erfolgreiche Bearbeitung gegeben werden. Prinzipiell kann mündliches Feedback auf schriftliche Produktionen eher interaktiv gegeben werden als ein rein schriftliches Feedback. Das heißt, im Anschluss an dieses Feedback kann auch eine Partnerarbeit sinnvoll sein.

Strukturierte Hilfen zur Unterstützung von Selbstkorrekturen (schriftlich)	Beispiele für Realisierungen und Formulierungen (kursiv gesetzt)
die Anzahl von Fehlern in bestimmten Passagen angeben, ohne diese einzeln zu kennzeichnen	
Fehler kennzeichnen bzw. unterstreichen	nur die Fehler kennzeichnen, – bei denen eine Selbstkorrektur zu vermuten ist – die den Fokus der Arbeit betreffen
Fehlertypen kennzeichnen	– farblich typisieren, z. B. inhaltliche Fehler rot, grammatische Fehler grün – metasprachlich typisieren, z. B. ‚Gr für Grammatik – einfache Signalwörter wie ‚ <i>Vergangenheit</i> ‘
am Ende der Arbeit Hinweise auf häufige, typische oder sogenannte Lieblingsfehler geben	– <i>Überprüfe die Endungen noch einmal!</i> – <i>Schau dir noch mal an, ob du richtig gliedert hast.</i>

Strukturierte Hilfen zur Unterstützung von Selbstkorrekturen (schriftlich)	Beispiele für Realisierungen und Formulierungen (kursiv gesetzt)
auf mögliche Fehlerursachen hinweisen, wie z. B.: <ul style="list-style-type: none"> – grammatikalischer oder lexikalischer Transfer (Übertragung) aus der Erstsprache oder anderen Sprachen (Interferenz) – sozio-kultureller bzw. pragmatischer Transfer – Übergeneralisierung innerhalb des Deutschen, wo dies unzulässig ist – Einfluss persönlicher Störfaktoren (z. B. Unkonzentriertheit, Gedächtnisprobleme) 	mit Signalwörtern arbeiten, die bekannt und mit den Lernenden abgesprochen sein müssen, z. B.: <ul style="list-style-type: none"> – <i>Deine Muttersprache?</i> – bzw. Nennung einer Brückensprache – <i>Höflich?</i> – <i>Regelmäßig oder unregelmäßig?</i> – <i>Müde gewesen?</i>
auf inhaltliche, pragmatische oder logische Zusammenhänge verweisen, fokussierende Fragen stellen	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Logik?</i> – <i>Tempus?</i> – s. auch Beispiel unten
auf typische individuelle oder auch typische gruppenspezifische Fehler verweisen	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Lieblingsfehler?</i> – <i>Typischer Fehler?</i>
daran erinnern, dass man sich schon einmal mit dem sprachlichen Phänomen im Unterricht beschäftigt hat	<i>Denk an die letzte Stunde!</i>

Tab. 3: Strukturierte Hilfen für eine Unterstützung von Selbstkorrekturen (schriftlich) (eigene Darstellung nach Grotjahn & Kleppin, 2017, S. 269)

Lehrende müssen mit solchen Techniken selbstverständlich zeitökonomisch umgehen, auch wenn es sich anbietet von eher impliziten hin zu expliziten Hilfen vorzugehen. Im Folgenden soll ein Beispiel zeigen, wie fokussierende Fragen und Initiationen zur Selbstkorrektur bei besonders wichtigen pragmatischen oder auch Registerfehlern genutzt werden können ([Abb. 1](#)).

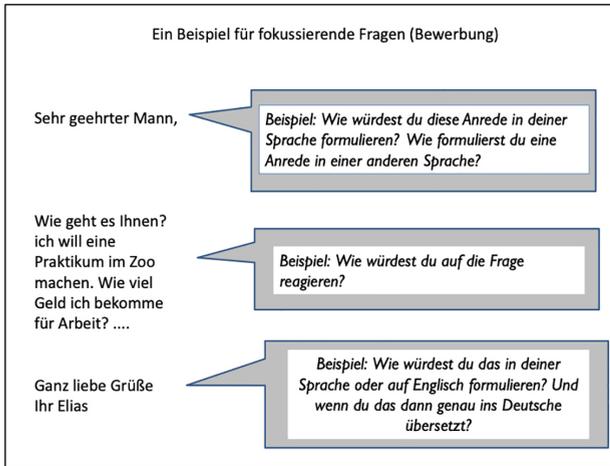


Abb. 1: Beispiel für fokussierende Fragen (eigene Darstellung)

5 Feedbackgespräche nach Produktionen von Lernenden

Feedbackgespräche nach Lernerproduktionen bieten sich darüber hinaus an, diese sind allerdings so zu gestalten, dass Lernende sie auch als anregend für die Weiterarbeit empfinden.

Solche Gespräche benötigen die Verwendung von Gesprächstechniken, die auch in der Sprachlernberatung genutzt werden (u. a. Kleppin & Spänkuch, 2014).

Feedbackgespräche können sich z. B. beziehen

- auf die gestellte Aufgabe und die damit verbundenen Anforderungen,
- auf besondere ‚Lieblingsfehler‘,
- auf einzelne Teilbereiche, die mit besonderen Schwierigkeiten verbunden waren,
- auf Bearbeitungs- und Überarbeitungsstrategien,
- auf weitere Tipps und Hilfen.

Zu Gesprächstechniken, die sich grundsätzlich an der Perspektive der Lernenden orientieren sollten, gehören u. a. offene Fragen („Was kannst/willst du beim nächsten Mal erreichen?“, „Was genau kannst/willst du dafür tun?“), die Technik des aktiven Zuhörens (z. B. nachfragen, paraphrasieren, zusammenfassen), das Anbieten von Hypothesen („Möglicherweise versuchst du, viel zu einfach zu formulieren, weil du das Risiko vermeiden willst, Fehler zu machen. Ich stelle noch einmal meine Bewertungskriterien vor, damit ihr alle seht, dass nicht die Anzahl der Fehler allein die Note ausmacht.“).

6 Fazit

Es hat sich weitgehend auch in der Praxis durchgesetzt, dass Fehler selbstverständlich zum Lernprozess gehören. Sie bieten dann einen Anlass zum Weiterlernen, wenn jegliches Feedback zu mündlichen und schriftlichen Produktionen so gestaltet wird, dass Lernende es als konstruktiv betrachten und sie es ihren Fähigkeiten gemäß verarbeiten können. Dies kann beim korrektiven Feedback vor allem dann geschehen, wenn Lernende soweit möglich ihr schon vorhandenes Potenzial aktivieren und sich mittels strukturierter Hilfen selbst korrigieren können. Dies bedeutet nicht, dass ein solches Vorgehen grundsätzlich erfolgen sollte. Initiierungen zur Selbstkorrektur können nicht grundsätzlich eingesetzt werden. Sie sind nur dann sinnvoll, wenn Lehrende hinter der aktuell gezeigten Leistung schon ein Potenzial vermuten, das mit einer kleinen Weiterhilfe zu aktivieren ist. Nur dann kann auch ein Gefühl der Selbstwirksamkeit bei Lernenden entstehen.

Literatur

- Bohnensteffen, M. (2010). *Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Lang.
- Burwitz-Melzer, E., Riemer, C. & Schmelter, L. (2022). *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Narr.
- Busse, V. (2015). Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen im Fremdbzw. Zweitsprachenunterricht: Zum Verhältnis von Motivation und schriftlichem Feedback. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20 (1), 201–214.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5/2, 161–170.
- Grotjahn, R. (2015). Dynamisches Assessment: Grundlagen, Probleme, Potenzial. In J. Böcker & A. Stauch (Hrsg.), *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin* (S. 469–488). Lang.
- Grotjahn, R. & Kleppin, K. (2015). *Prüfen, Testen, Evaluieren*. Klett-Langenscheidt.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. A. C. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81–112.
- Hattie, J. A. C. & Yates, G. C. R. (2014). Using feedback to promote learning. In V. A. Benassi, C. E. Overson & C.M. Hakala (Hrsg.), *Applying the science of learning in education: Infusing psychological science into the curriculum* (S. 45–58). American Psychological Association.

- Hohwiller, P. (2016). Der Umgang mit Fehlern: Die Hattie-Studie und die Gretchenfrage des Fremdsprachenunterrichts. *Praxis Fremdsprachenunterricht, (1)*, 5–6.
- Kleppin, K. (1997). *Fehler und Fehlerkorrektur*. Langenscheidt.
- Kleppin, K. (2010). Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, C. Riemer & B. Hufeisen (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch* (S. 1060–1072). Mouton de Gruyter.
- Kleppin, K. & Königs, F. G. (1991). *Der Korrektur auf der Spur – Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Brockmeyer.
- Kleppin, K. & Spänkuch, E. (2014). Fremdsprachenlerner beraten/coachen: Was hat das mit Lehren zu tun? Ein Reflexionsangebot. *Fremdsprachen Lehren und Lernen, 43 (1)*, 94–108.
- Kniffka, G. (2015). Scaffolding – Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In M. Michalak & M. Kuchenreuther (Hrsg.), *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache* (3. Aufl.) (S. 221–237). Schneider Verlag Hohengehren.
- Krumm, H.-J. (1990). Ein Glück, daß Schüler Fehler machen! In E. Leupold & Y. Petter (Hrsg.), *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch* (S. 99–105). Narr.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2011a). Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research, 15 (1)*, 11–33.
- Lantolf, J. P. & Poehner, M. E. (2011b). *Dynamic assessment in the foreign language classroom: A teacher's guide* (2. Aufl.). CALPER Publications.
- Poehner, M. E. (2008). *Dynamic Assessment: A Vygotskian approach to understanding and promoting L2 development*. Springer.
- Schlatter Gappisch, K. (2022). *Korrektives Feedback im DaZ-Unterricht. Eine empirische Untersuchung zur Gestaltung mündlicher Reparaturen sowie deren Rezeption durch Schüler:innen der 2. und 3. Primarklasse* [Dissertation]. Universität Freiburg (Schweiz). <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/322892>
- Schoormann, M. & Schlak, T. (2012). Sollte korrekatives Feedback „maßgeschneidert“ werden? Zur Berücksichtigung kontextueller und individueller Faktoren bei der mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 17 (2)*, 172–190.
- Siebold, J. (2014). Feedback ist unerlässlich: Was die Hattie-Studie zum Feedback sagt. *Praxis Fremdsprachenunterricht, (4)*, 5–6.
- Vilsmeier, C. (2000). *Feedback geben – mit Sprache handeln: Spielregeln für bessere Kommunikation*. Metropolitan.
- Wengler, J. (2023). *Emotionales Erleben der mündlichen Fehlerkorrektur. Eine Einschätzung von Lernenden im Französischunterricht*. Narr. <https://doi.org/10.24053/9783823396239>

Vorschlag für die Entwicklung eines didaktischen Werkzeugs zur Erwerbsförderung deutscher Modalpartikeln

Martina Lemmetti

Die Modalpartikeln (MPn) sind eine Besonderheit der deutschen Sprache, die nicht mit derselben Systematik in anderen Sprachen zu finden ist. Aus diesem Grund gelten sie oft als einer der schwierigsten Bereiche im DaF-Unterricht, insbesondere für Lernende, deren L1 eine partikelarme Sprache ist. Nach einer kurzen Vorstellung des Phänomens der MPn und der Schwierigkeiten, die sie im DaF-Bereich mit sich bringen können, soll im vorliegenden Beitrag ein Vorschlag für die Entwicklung eines Glossars der deutschen MPn erläutert werden, das als Instrumentarium zur Erwerbsförderung des Phänomens konzipiert werden kann.

1 Einführung

Die Modalpartikeln sind ein typisches Phänomen des Deutschen, das häufig eine Herausforderung für DaF-Lernende darstellt, deren Muttersprache „partikelarm“ ist. Die romanischen Sprachen oder das Englische verfügen im Gegensatz zu anderen Sprachen – wie Deutsch, Kroatisch oder Griechisch – über keine Partikelklasse (Müller, 2014, S. 5–8). Dieser Unterschied hat auf der einen Seite zu Studien geführt, die sich mit der Identifizierung von Funktionsäquivalenten der deutschen MPn beschäftigen (Beerbom, 1992; Dalmas, 1989), auf der anderen Seite hat es zu Überlegungen hinsichtlich der Vermittlung der MPn im DaF-Bereich geführt (Helbig & Kotz, 1985; Thurmair, 2010). Der vorliegende Beitrag möchte diese beiden Tendenzen der Partikelforschung mit dem Vorschlag eines didaktischen Hilfsmittels zur Erwerbsförderung der MPn verbinden. Der Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Nach einer Darstellung der MPn und der Probleme ihrer Vermittlung im DaF-Bereich ([Abschnitt 2](#)) soll die Grundidee des zweisprachigen Glossars der deutschen MPn erläutert werden, mit konkreten Beispielen für die allgemeine Struktur und für die Anwendungsbeispiele des Glossars ([Abschnitt 3](#)) sowie einigen abschließenden Bemerkungen ([Abschnitt 4](#)).

2 Modalpartikeln: Allgemeine Charakterisierung und Probleme in der DaF-Vermittlung

Mit dem Terminus MPn meint man circa 20 Lexeme des Deutschen, die kennzeichnend für die gesprochene Sprache sind. Nach der traditionellen Partikelforschung dienen MPn dazu, die Sprechereinstellung zum Ausdruck zu bringen (Weydt, 1969). Neuere Studien haben gezeigt, dass MPn auch eine Verknüpfungsfunktion aufweisen und sich daher nahezu wie Konnektoren verhalten,

indem sie die Äußerung mit dem Kontext verknüpfen (Blühdorn, 2008, 2019; Diewald & Fischer, 1998).

Zu der Inventarliste der MPn zählen Lexeme wie *aber, bloß, denn, doch, eigentlich* (Blühdorn, 2019; Thurmair, 1989). Kennzeichen dieser Lexeme ist, dass sie – neben der MP-Funktion – auch über weitere Funktionen verfügen. Diese weiteren Verwendungsweisen werden *Heteroseme* genannt. Heteroseme haben die gleiche morphologische Form der MPn, zeigen aber syntaktische, prosodische und semantische Unterschiede zu diesen (Blühdorn, 2019, S.281–285). Ein Beispiel ist das Lexem *bloß*, das sowohl als MP als auch als Adjektiv vorkommen kann.

Um MPn von ihren Heterosemen unterscheiden zu können, wurden von der Partikelforschung die Eigenschaften der MPn hervorgehoben. Zu diesen zählen z. B. die Nicht-Akzentuiertheit, die Mittelfeldstellung und die Affinität zu bestimmten Satzarten (Blühdorn, 2019; Thurmair, 1989).

Das Phänomen der MPn ist in den letzten Jahrzehnten in der germanistischen Linguistik relativ gut erforscht worden. Im Bereich der Didaktik scheint hingegen das Phänomen vernachlässigt zu werden, auch wenn es sich um eine Besonderheit handelt, die häufig im Bereich der Mündlichkeit zu finden ist. Oft hängt diese fehlende Behandlung der MPn im DaF-Unterricht mit den Unterschieden zwischen Sprachsystemen und mit dem Mangel an passenden Lehrmaterialien oder praktischen Vorschlägen für ihre Didaktisierung zusammen.

MPn erweisen sich vor allem dann als problematisch für DaF-Lernende, wenn deren Muttersprache keine MPn im Sinne der deutschen Sprache besitzt. In solchen Sprachen – beispielweise im Englischen oder in romanischen Sprachen – treten oftmals Funktionsäquivalente auf, die ähnliche Funktionen wie die deutschen MPn ausüben können (Beerbom, 1992; Dalmas, 1989). Auch für das Italienische haben die kontrastiven Studien eine ähnliche Tendenz bestätigt: Mit Ausnahme einzelner Fälle, wie z. B. die direkte Äquivalenz zwischen *ruhig/pure, mal/un po', etwa/mica*, verfügt das Italienische über syntaktische, lexikalische, intonatorische und mimische Mittel, die die Funktion der deutschen MPn im Italienischen übernehmen (Held, 1983; Helling, 1983; Masi, 1996). Diese Unterschiede und die unpräzise Behandlung oder Abwesenheit des Themas im DaF-Unterricht – sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich – führen zu einer nahezu vollkommenen Eliminierung des Phänomens in der Lerner*innensprache – was deren Qualität negativ beeinflusst (Beerbom, 1992, S. 48; Kemme, 1979, S. 3).

Die Probleme der Vermittlung von MPn im DaF-Unterricht haben zu Reflexionen und didaktischen Vorschlägen geführt. Zumeist besteht Einigkeit darüber, dass MPn bereits auf der Niveaustufe A1 im DaF-Unterricht eingesetzt werden sollten. Helbig und Kötz (1985, S. 43–46) plädieren für eine glossarische Behandlung der MPn ab der Grundstufe. Thurmair (2010, S. 5–7) schlägt hingegen eine Vermittlung der MPn durch Chunks vor: MPn sollten als feste Redewendungen gelernt werden, vor allem in Verbindung mit Satzarten und mit Rollen-

erklärungen, die in alltäglichen kommunikativen Situationen zu finden sind (Träumer/Erzieher usw.) und die den Lerner*innen erlauben sollten, induktiv zur Bildung neuer Sätze mit MPn zu gelangen. Eine Kognitivierung, d.h. eine genaue Erklärung der MP-Bedeutung, sollte in beiden Fällen erst später stattfinden.

Die didaktischen Vorschläge von Helbig und Kötz (1985) und Thurmair (2010) bilden wirksame Methoden, mit denen DaF-Lernende zum ersten Mal mit dem Phänomen der MPn konfrontiert werden können. Damit wären MPn wie alle anderen Lexeme des Deutschen zu behandeln. Die Vermittlung durch Chunks würde den Lernenden außerdem erlauben, zu verstehen, in welchen sprachlichen Kontexten eine MP benutzt werden kann.

Ausgehend von diesen Ansätzen soll an dieser Stelle der Vorschlag zur Entwicklung eines zweisprachigen Glossars zur Erwerbsförderung der deutschen MPn erklärt werden.

3 Vorschlag zur Entwicklung eines Glossars zur Erwerbsförderung der deutschen Modalpartikeln

Die Grundidee eines Glossars der deutschen MPn entwickelt sich aus ähnlichen Werkzeugen wie den Wörterbüchern und Lexika, die von König et al. (1990), Métrich und Faucher (2009) sowie Kresić und Batinić (2014) erarbeitet werden. Für das Sprachenpaar Deutsch/Italienisch steht ein Wörterbuch solcher Art noch nicht zur Verfügung. Ähnlich wie diese umfangreicheren Untersuchungen sollte das hier vorgeschlagene Glossar einen schnellen Einblick in die funktionalen und formalen Äquivalente des Italienischen für die deutschen MPn liefern. Das Glossar ermöglicht außerdem eine unmittelbare Konfrontierung mit der Muttersprache Italienisch. Seine Struktur, die nach der Verteilung der MPn in den Satztypen konzipiert wird, erlaubt eine Verbindung der untersuchten MPn mit einer besonderen Satzart. Eine solche Verbindung kann daher auch den Erwerb der MPn als Chunks fördern. In diesem Sinne würde ein solches Glossar das Phänomen sowohl „glossarisch“ als auch „Chunks-orientiert“ vorstellen.

3.1 Glossar DE/IT: Struktur und Beispiel für einen Eintrag

Als Kriterium für die allgemeine Struktur des Glossars sollte die Eigenschaft der Affinität zu bestimmten Satzarten gewählt werden (s. o. [Abschnitt 2](#)). Das Glossar sollte daher nach Satzarten unterteilt werden, für die dann die spezifischen MPn alphabetisch zugeordnet werden sollten. Das Werkzeug sollte fünf Segmente aufweisen: 1. MPn in Aussagesätzen; 2. MPn in Fragesätzen; 3. MPn in Wunschsätzen; 4. MPn in Aufforderungssätzen; 5. MPn in Ausrufesätzen. Für jede MP sollte das Vorkommen in den jeweiligen Satztypen behandelt werden, jeweils mit der Hervorhebung von formalen und funktionalen Äquivalenten des Italienischen.

Als Beispiel soll hier in [Tabelle 1](#) der Eintrag der MP *bloß* vorgestellt werden, die typisch für W-Fragesätze ist:¹

DE	IT
bloß	Funktionsäquivalente des Italienischen l≠1: Wortgruppen unterschiedlicher Art
Bedeutung (nach Blühdorn, 2019) SK: schwere Frage PK: Frage als einzige Handlungsoption (1) Was erzählst du bloß (SK + PK) für Geschichten, Raff?	SK: Wortgruppen, die die Frage schwer machen PK: Diskursmarker (1) Ma (PK) che razza di (SK) storie racconti, Raff?

Tab. 1: Beispiel für den Eintrag der MP *bloß* (eigene Darstellung)

[Tabelle 1](#) soll die Struktur eines Eintrags des Glossars verdeutlichen. Für jeden Eintrag wird eine Spalte für das Deutsche und eine für das Italienische erarbeitet. Für die MP *bloß* wird sofort angegeben, dass kein direktes Äquivalent im Italienischen vorhanden ist, sondern Wortgruppen unterschiedlicher Natur, die ähnliche Funktionen in demselben kommunikativen Kontext ausüben können. Für die MP *bloß* wird dann eine Bedeutungsbeschreibung vorgeschlagen, die auf das Beschreibungsmodell von Blühdorn (2019, 2020) zurückzuführen ist. Das Modell sieht eine zweifache Komponente für jede MP vor: eine semantische Komponente (SK), die die Proposition mit dem Wissen oder Wollen des Sprechers verknüpft; eine pragmatische Komponente (PK), die die Äußerung, in der die MP vorkommt, mit einem Interaktionskontext verbindet und ihre Rolle in der Interaktion spezifiziert (Blühdorn, 2019, S. 289–295). Im Fall der MP *bloß* signalisiert SK, dass eine Frage mit *bloß* „schwer“ zu beantworten ist, indem der*die Sprecher*in allein keine Antwort finden kann. PK zeigt hingegen, dass die Frage die einzige Handlungsoption im gegebenen Kontext ist. Beispiel (1) in der Spalte für das Deutsche zeigt, dass *bloß* diese beiden Funktionen gleichzeitig ausübt.

Für das Italienische müssen Funktionsäquivalente für beide Komponenten identifiziert werden. Die Funktion von SK wird im Italienischen durch sprachliche Mittel wiedergegeben, die dazu beitragen, die Frage auf Italienisch „schwerer“ zu machen, beispielsweise mit der Nominalgruppe *razza di*, die zu der eigentlichen Frage *che storie* in (1) hinzukommt und sie formal länger macht. Die Funktion von PK wird durch die Konjunktion *ma* des Italienischen

1 Die genannten Beispiele stammen aus meiner Dissertation (Lemmetti, i. Dr.), deren Ergebnis ein deutsch-italienisches Glossar einiger MPn darstellt, das Anlass zu den hier vorgenommenen Überlegungen gab.

zum Ausdruck gebracht, die genauso wie PK von *bloß* zwei Sprechakte verbindet (Lemmetti, i. Dr.).

Eine solche Gestaltung eines Eintrags des Glossars würde den Lerner*innen erlauben, gleichzeitig einen Überblick über die Funktion der deutschen MPn und ihrer Funktionsäquivalente im Italienischen zu bekommen. Damit würden zugleich zwei zentrale Fragen – der Bedeutung der MPn und ihrer Wiedergabe im Italienischen – geklärt.

4 Abschließende Bemerkungen

Der vorliegende Kurzbeitrag hat den Versuch unternommen, die Grundidee eines zweisprachigen Glossars für die Erwerbsförderung der MPn vorzustellen. Das Glossar sollte nach den Prinzipien des Erwerbs der MPn durch Chunks und der Konfrontierung mit der Muttersprache Italienisch konzipiert werden. Diese besondere Struktur sollte auf der einen Seite den Erwerb jeder MPn mit den jeweiligen Satzarten steuern und auf der anderen Seite den Lernenden die Möglichkeit geben, die Funktion der deutschen MPn mit den Funktionsäquivalenten des Italienischen in Verbindung zu setzen. Das Glossar kann als Baustein für ein vollständiges Glossar der deutschen MPn und ihrer Funktionsäquivalente im Italienischen angesehen werden und als paradigmatisches Modell dafür gelten.

Obwohl das Glossar prinzipiell für DaF-Lernende gedacht ist, ist an dieser Stelle zu fragen, ob die verwendete Terminologie für DaF-Lernende (vor allem im Schulbereich) schwer verständlich sein kann. Das Glossar könnte jedoch als Werkzeug verstanden werden, das von Sprachexpert*innen wie Linguist*innen sowie Übersetzer*innen und DaF-Lehrenden dazu genutzt werden kann, um das angebotene Material für den DaF-Unterricht zu adaptieren.

Literatur

- Beerbom, C. (1992). *Modalpartikeln als Übersetzungsproblem. Eine kontrastive Studie zum Sprachenpaar Deutsch-Spanisch*. Peter Lang.
- Blühdorn, H. (2008/2017). *Syntax und Semantik der Konnektoren. Ein Überblick*. Institut für Deutsche Sprache.
- Blühdorn, H. (2019). Modalpartikeln und Akzent im Deutschen. *Linguistische Berichte*, (259), 275–318.
- Blühdorn, H. (2020). *Modalpartikeln in unterschiedlichen Satzarten* (unveröffentlichtes Manuskript). Leibniz-Institut für Deutsche Sprache.
- Dalmas, M. (1989). Sprechakte vergleichen: ein Beitrag zur deutsch-französischen Partikelforschung. In H. Weydt (Hrsg.), *Sprechen mit Partikeln* (S. 228–239). De Gruyter.
- Diewald, G. & Fischer, K. (1998). Zur diskursiven und modalen Funktion der Partikeln *aber, auch, doch* und *ja* in Instrukionsdialogen. *Linguistica*, 38 (1), 75–99.

- Helbig, G. & Kötz, W. (1985). *Die Partikeln* (2. Aufl.). Verlag Enzyklopädie.
- Held, G. (1983). „Kommen Sie doch! Oder Venga pure!“ – Bemerkungen zu den pragmatischen Partikeln im Deutschen und Italienischen am Beispiel auffordernder Redeakte. In M. Dardano, W. U. Dressler & G. Held (Hrsg.), *Parallela. Akten des 2. österreichisch-italienischen Linguistentreffens* (S. 316–336). Narr Verlag.
- Helling, C. (1983). *Deutsche Modalpartikeln im Übersetzungsvergleich: Deutsch-Italienisch/Italienisch-Deutsch. Eine kontrastive Microanalyse von Sprechakten*. Nuova Del Bianco Industrie Grafiche.
- Kemme, H.-M. (1979). „ja“, „denn“, „doch“, usw. *Die Modalpartikeln im Deutschen. Erklärungen und Übung für den Unterricht an Ausländer*. Goethe-Institut, Projekt „Lehrschwierigkeiten im Fach Deutsch als Fremdsprache“.
- König, E., Stark, D. & Requardt, S. (1990). *Adverbien und Partikeln: ein deutsch-englisches Wörterbuch*. Groos Verlag.
- Kresić, M. & Batinić, M. (2014). *Modalpartikeln: Deutsch im Vergleich mit dem Kroatischen und Englischen*. Sveučilište u Zadru.
- Lemmetti, M. (i. Dr.). Modalpartikeln in deutschen Fragesätzen und ihre Funktionsäquivalente im Italienischen. In E. Schafroth & M. Costa (Hrsg.), *Kontrastive Linguistik/Linguistica contrastiva*. Peter Lang.
- Masi, S. (1996). *Deutsche Modalpartikeln und ihre Entsprechungen im Italienischen. Äquivalente für doch, ja, denn, schon und wohl*. Peter Lang.
- Métrich, R. & Faucher, E. (2009). *Wörterbuch deutscher Partikeln. Unter Berücksichtigung ihrer französischen Äquivalente*. De Gruyter.
- Müller, S. (2014). *Modalpartikeln*. Universitätsverlag Winter.
- Thurmair, M. (1989). *Modalpartikeln und ihre Kombinationen*. Max Niemeyer.
- Thurmair, M. (2010). Alternative Überlegungen zur Didaktik von Modalpartikeln. *Deutsch als Fremdsprache*, 47 (1), 3–9.
- Weydt, H. (1969). *Abtönungspartikeln. Die deutschen Modalwörter und ihre französischen Entsprechungen*. Gehlen.

Wortschatzlernen mit zwei Medien in der Fremdsprache Deutsch. Eine Eyetracking-basierte Untersuchung zur Wahrnehmung von chinesischen Deutschlernenden beim Selbstlernen

Yibo Min

Der vorliegende Beitrag beschreibt eine empirische Studie, in der Eyetracking zur Betrachtung der visuellen Aufmerksamkeit der Lernenden eingesetzt wurde. Untersucht wurden die Prozesse des Selbstlernens der chinesischen DaF-Lernenden mit einem Buch und einem digitalen Lernangebot. Es ist auffällig, dass Bilder in den Übungen von den Lernenden oft nicht besonders intensiv betrachtet werden, sofern diese Bilder keine Rolle für die Aufgabenbearbeitung spielen. Zudem steht die visuelle Aufmerksamkeit in einem gewissen Zusammenhang mit dem Output des Selbstlernens. Ziel des Beitrags ist es, Handlungsvorschläge zu erarbeiten und auch über den Ausblick der Eyetracking-Technologie als Forschungsmethode zu diskutieren.

1 Begriff

Da der vorliegende Beitrag einige Begriffe enthält, die in verschiedenen Disziplinen unterschiedlich zu erklären sind, sollen sie hier zuerst eingegrenzt werden. Einer davon ist der Begriff *Medien*, der durch verschiedene fachwissenschaftliche Perspektiven mit unterschiedlichem Fokus auf die Merkmale der Medien erklärt werden kann (Rösler, 2010, S. 1199). In diesem Beitrag wird ein Medium als eine „Ebene“ verstanden, auf deren Basis die Vermittlung der Informationen vollzogen werden kann. So wird ein Buch als ein gedrucktes Medium angesehen. Zu digitalen Medien zählt eine (Online-)Lernplattform. Texte, Bilder und Töne etc. werden als verschiedene Zeichensysteme oder Darstellungsformen von Zeichen angesehen und sie vermitteln in einem Medium Informationen, die Menschen durch entsprechende Sinnesorgane wahrnehmen. Ein weiterer Begriff, der unterschiedlich interpretiert werden kann, ist das *Selbstlernen* (zur Definition bspw. Rösler, 2012, S. 116; Schmidt, 2005, S. 1–4), das als selbständiges Lernen mit einem großen Freiraum für Lernende bezeichnet wird, welches sich in einem außerschulischen Kontext vollzieht.

2 Eyetracking

Gegenstände in der Wirklichkeit werden hauptsächlich durch die fünf Sinnesorgane des Menschen wahrgenommen. „Der visuelle Sinn gilt als besonders mächtig“ (Ansorge & Leder, 2017, S. 115), denn die visuelle Wahrnehmung ist meistens die Hauptquelle der Informationen. Der Gesichtssinn liefert bis zu circa 80 % der Informationen über die Außenwelt, und diese optisch aufgenom-

menen Informationen werden im Gehirn weiterverarbeitet (Koppelwiser et al., 2022, S. 27). Die Eyetracking-Technologie bietet den Forschenden die Möglichkeit, die Art und Weise des menschlichen Blickverhaltens zu beobachten und zu untersuchen. Zu grundlegenden Arten der Augenbewegungen zählen die Fixationen und die Sakkaden. Die Fixation stellt einen Vorgang dar, bei dem der Blick eines Menschen für eine gewisse Zeit auf einem betrachteten Objekt stabil verbleibt (Holmqvist, 2015, S. 21–22). Ein Fixationspunkt weist darauf hin, dass die Augen der Person für eine bestimmte Zeitspanne auf eine Position eines Objekts gerichtet werden. Nach der *Eye-Mind-Hypothese* (Just & Carpenter, 1987) wird gezeigt, dass die Blickfixationen ein relevanter Indikator für die Aufmerksamkeit bzw. die kognitive Verarbeitung sind. Im Vergleich dazu bezeichnet die Sakkade einen dynamischen Vorgang, wobei der Blickpunkt eines Menschen von einer Position zu einer anderen Position springt (Holmqvist, 2015, S. 23). Zur Visualisierung der Augenbewegungen gelangen grundsätzlich zwei Arten der grafischen Darstellungen zur Anwendung. In der folgenden Abbildung geht es um ein Beispiel der beiden Arten der Grafiken, wobei ein*e Lerner*in eine Übung auf der Online-Lernplattform „Deutsch für dich“ des Goethe-Instituts bearbeitet und die Informationen wahrnimmt. Der erste Typ der Darstellungen ist das *Gazeplot* (siehe Abb. 1a), welches die zeitliche Abfolge der Blickprozesse visualisieren kann (Göpferich, 2008, S. 56). Dabei wird jeder Blick nummeriert und die Blicke werden miteinander verbunden, sodass die Blickverläufe bzw. die Sequenzen des Anschauens in einem bestimmten Bereich aufgezeigt werden können. Die zweite Art der Grafik heißt *Heatmap* (siehe Abb. 1b) und sie stellt eine statische Wärmekarte dar. Dadurch ist die Intensität der visuellen Aufmerksamkeit zu erkennen (Göpferich, 2008, S. 56). Die *Heatmap* veranschaulicht die verschiedenen festen Positionen und zugleich verdeutlicht sie, wo und inwieweit diese Positionen für eine Zeitspanne fixiert werden. Diese Abstufung der Aufmerksamkeit der Benutzer*innen wird durch Farben gekennzeichnet: Je tiefer die Farbe ist, desto intensiver ist die visuelle Aufmerksamkeit (Godfroid, 2020, S. 237–238).

Die Eyetracking-Technologie ist bereits in vielen Bereichen für verschiedene Zwecke verwendet worden. Mithilfe dieser Technologie wird beispielsweise in der Werbeforschung untersucht, welcher Inhalt als Erstes die Aufmerksamkeit der Kund*innen erregt (bspw. Blake et al., 2012). Durch diese Technologie kann auch ein Usability-Test durchgeführt werden und basierend auf den Ergebnissen der Analyse lässt sich zum Beispiel die Benutzerfreundlichkeit des zu testenden Angebots optimieren (bspw. Badras & Lohse, 2010). Im Fachgebiet der Psychologie wird die Eyetracking-Technologie ebenso häufig eingesetzt und dadurch lässt sich beispielweise der Zusammenhang zwischen dem Blickverhalten und den kognitiven Prozessen betrachten (bspw. Israel et al., 2022). Obwohl bereits mehrere Studien über Zweitspracherwerb mit dem Einsatz der Eyetracking-Technologie vorliegen (bspw. Montero Perez et al., 2015; Tremblay, 2011), wird diese Technik im deutschdidaktischen und im DaF/DaZ-Bereich nicht so häufig verwendet wie andere Forschungsmethoden. Trotzdem sind die vorhandenen Untersuchungen mit Eyetracking sehr spannend. Beispielhaft ist



Abb. 1: Ein Beispiel von Gazeplot und Heatmap (eigene Darstellung)

die Studie von Aspalter et al. (2021), die sich auf die Analyse über den informierenden Leseprozess von Schüler*innen beim Recherchieren mit unterschiedlichen Medien bezieht. Ein weiteres Beispiel ist die Pilotstudie von Kuhn (2017), wobei durch die Analyse der Betrachtungsdauer näher beleuchtet wird, welche einzelnen Bereiche der Aufschlagseiten von DaF-Lehrwerken die muttersprachlichen und nicht-muttersprachlichen Proband*innen intensiv betrachten und welche nicht. Um das Blickverhalten von DaF-Lernenden besser verstehen zu können, bedarf es noch weiterer Eyetracking-Untersuchungen, weil sich die Augenbewegungen von Lernenden mit verschiedenen Hintergründen in verschiedenen Lernszenarien (deutlich) voneinander unterscheiden können.

3 Forschungsdesign und Datenerhebung

Ein weiteres konkretes Beispiel über die Anwendung des Eyetrackings für die DaF-Forschung lässt sich durch die vorliegende empirische Studie angeben, die das selbstständige Wortschatzlernen der chinesischen Deutschlernenden thematisiert. Zwei der zentralen Fragen sind: 1. Wie stellt sich die visuelle Wahrnehmung der chinesischen Deutschlernenden beim Selbstlernen mit zwei verschiedenen Medien dar? 2. Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Blickverhalten und dem Output des Selbstlernens?

3.1 Erhebungsinstrumente

Wie bereits beschrieben, werden zwei Eyetracker als Hauptinstrument für die Erfassung der Blickverhalten der Lernenden beim Selbstlernen mit zwei verschiedenen Medien eingesetzt. Einer der verwendeten Eyetracker ist die Eyetracking-Brille *Tobii Pro Glasses 2* (100 Hz). Das Gerät ist speziell für den Einsatz in

einer natürlichen Umgebung konzipiert und damit kann das authentische Blickverhalten in verschiedenen Kontexten erfasst werden. Der zweite Eyetracker ist der *Tobii Pro X3-120* (120 Hz) und er ist geeignet für die meisten bildschirmbasierten Untersuchungen. Das Blickverhalten und der dadurch implizierte Gedanke der Lernenden sind jedoch nicht immer leicht zu erkennen, daher wurde die Methode des Lauten Denkens verwendet, das „eine spezielle Form der Introspektion“ (Göpferich, 2008, S. 22) darstellt. Die durch die Eyetracker erfassten Rohdaten über die Augenbewegungen können im Programm *Tobii Pro Lab* direkt wiedergegeben werden, mit dem die erhobenen Augenbewegungsdaten aufbereitet und ausgewertet werden. Wenn eine außergewöhnliche Augenbewegung im Replay vorkam, wurden die Lernenden während der Wiedergabe von Aufnahmen gebeten, sich zu erinnern, was sie früher (bei der bestimmten Augenbewegung) gedacht haben. Dabei erklärten die Lernenden beispielsweise, warum sie einen bestimmten Reiz (nicht) angeschaut haben. Außerdem wurde eine zusätzliche Kamera eingesetzt, um den emotionalen Gesichtsausdruck der Lernenden beim Selbstlernen zu erfassen. Dadurch lässt sich beobachten, welche emotionalen Änderungen im Gesichtsausdruck vorliegen. Neben den Eyetrackern und der Kamera werden noch schriftliche Befragungen verwendet. Unter Berücksichtigung von kulturspezifischen Aspekten (bspw. Liu, 2012; Mitschian, 1991) und ihrem Sprachniveau (A2) wird die schriftliche Befragung ohne zeitliche Einschränkung eingesetzt, sodass die Lernenden hinsichtlich der Erfahrungen und auch der Nutzung der beiden Medien für das selbständige Wortschatzlernen im außerschulischen Kontext fließend und frei ihre Gedanken ausdrücken können.

3.2 Teilnehmende und Materialien

An diesem Forschungsprojekt nahmen insgesamt 19 chinesische Studierende auf der Niveaustufe A2 teil. Sie hatten viele Erfahrungen mit Medien- und Internetnutzung im Alltagsleben, jedoch verwendeten nicht alle Proband*innen es für ihr außerschulisches Selbstlernen. Hinsichtlich des Wortschatzlernens benutzen sie meistens neben dem Lehrwerk eher gedruckte Arbeitsbücher oder zusätzliche Materialien in Papierform. Daher ist es spannend zu beobachten, wie die Lernenden beim Selbstlernen mit zwei unterschiedlichen Medien die dort übermittelten Informationen wahrnehmen. In der Studie werden ein Printmedium und ein digitales Lernangebot verwendet, nämlich das Lehrwerk „Schritte international Neu“ des Hueber Verlags und die internetgestützte Lernplattform „Deutsch für dich“ des Goethe-Instituts. Im Rahmen der Studie benutzen die Lernenden die beiden Medien für ihr Wortschatzlernen. Der Grund für die Auswahl besteht darin, dass alle Proband*innen mit den beiden Angeboten nicht vertraut waren. Daher lässt sich die authentische ursprüngliche Reaktion bzw. die natürliche visuelle Aufmerksamkeit der Proband*innen auf verschiedene Reize in den beiden Medien durch Eyetracker erheben.

3.3 Vorgehensweise

Alle Teilnehmende wurden zu Beginn der Untersuchung nach dem Zufallsprinzip in zwei Gruppen aufgeteilt. Die Gruppe A benutzte das Lehrwerk für ihr Selbstlernen und dabei wurde die Eyetracking-Brille *Tobii Pro Glasses 2* verwendet. Die Gruppe B lernte auf der Online-Lernplattform selbständig. Dort wurde der Eyetracker *Tobii Pro X3* verwendet. Nach der Gruppeneinteilung erfolgte die erste Studie, in deren Lernphase die Lernenden das eigene Lernen selbstständig organisierten. Obwohl die beiden Gruppen unterschiedliche Medien verwenden, ist die Lernthematik gleich. In der Studie wurden den beiden Gruppen zwei identische themenspezifische Kernwörter vorgegeben. Die Lernenden wurden aufgefordert, eigene Wörternetze mit möglichst vielen Wörtern in einer sinnvollen Anordnung zu generieren. Nach der ersten Studie wurde die zweite Studie als Wiederholungsuntersuchung mit einem anderen Thema durchgeführt. Dabei wurden die verwendeten Medien bei den beiden Gruppen ausgetauscht. Die Gruppe A (in der ersten Studie) verwendete als Gruppe B in der zweiten Studie das digitale Lernangebot und die Gruppe B (in der ersten Studie) bearbeitete die Aufgaben im Buch. Hierbei geht es um einen intrapersonalen Vergleich. Im Falle des Aufkommens eines vom Forschenden beobachteten außergewöhnlichen Blickverhaltens wurden die Lernenden nachträglich befragt. Am Ende der gesamten Untersuchung wurde noch eine schriftliche Umfrage durchgeführt, die sich auf die Einstellung bezüglich des Selbstlernens mit den beiden Medien bezog.

4 Ausgewählte Forschungsergebnisse

Die erhobenen Augenbewegungsdaten wurden durch das Programm *Tobii Pro Lab* aufbereitet und ausgewertet. Wie im [Abschnitt 2](#) dargestellt, werden die grafischen Darstellungen bzw. Gazeplots und *Heatmaps* zur Visualisierung der Augenbewegungen verwendet. In diesem Beitrag werden einige ausgewählte Ergebnisse hauptsächlich durch einige *Heatmaps* dargestellt, die sich auf die Bearbeitung der Übungen im Lehrwerk „Schritte international Neu“ und auf der Online-Lernplattform „Deutsch für dich“ beziehen. In der empirischen Studie wird die visuelle Wahrnehmung der chinesischen Deutschlernenden beim Selbstlernen betrachtet. Zugleich wird auch untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen dem Blickverhalten und dem Lernprodukt (hier bei den Wörternetzen) besteht. Bevor die *Heatmaps* angezeigt werden, sollte zuerst angemerkt werden, dass (grüne) Markierungen in den leeren Stellen mancher *Heatmaps* zu sehen sind. Dies ist darauf zurückzuführen, dass die Lernenden bei der Bearbeitung von Aufgaben Lesetechniken (z. B. Textstelle markieren, am Textrand notieren etc.) verwendet haben und das diesbezügliche Blickverhalten bei der Datenauswertung zum Anzeigen des gesamten Bearbeitungsprozesses nicht entfernt wurde.

Im Hinblick auf den erstgenannten Aspekt ist bei vielen Proband*innen dieser Studie zu beobachten, dass die Bilder beim Selbstlernen sowohl im Buch als

auch im digitalen Lernangebot von den Proband*innen meistens nicht besonders intensiv berücksichtigt werden.

In der [Abb. 2](#) werden zwei Beispiele gezeigt. Dort liegen zwei *Heatmaps* vor, die auf den überlagerten Augenbewegungsdaten aller Proband*innen aus einer identischen Gruppe basieren. Die beiden *Heatmaps* zeigen die visuelle Aufmerksamkeit der Proband*innen, wenn sie eine Aufgabe, die ein bildliches Element enthält, von dem Lehrwerk (siehe [Abb. 2a](#)) und auf der Online-Lernplattform (siehe [Abb. 2b](#)) bearbeiten. Es ist deutlich erkennbar, dass keine einzige rote Markierung auf den beiden *Heatmaps* vorliegt. Aus den *Heatmaps* ist zu entnehmen, dass sich die Lernenden bei der Bearbeitung von Aufgaben grundsätzlich eher auf die Texte konzentrierten und die in den Übungen eingebetteten Fotos kaum ihre Aufmerksamkeit erregt haben.

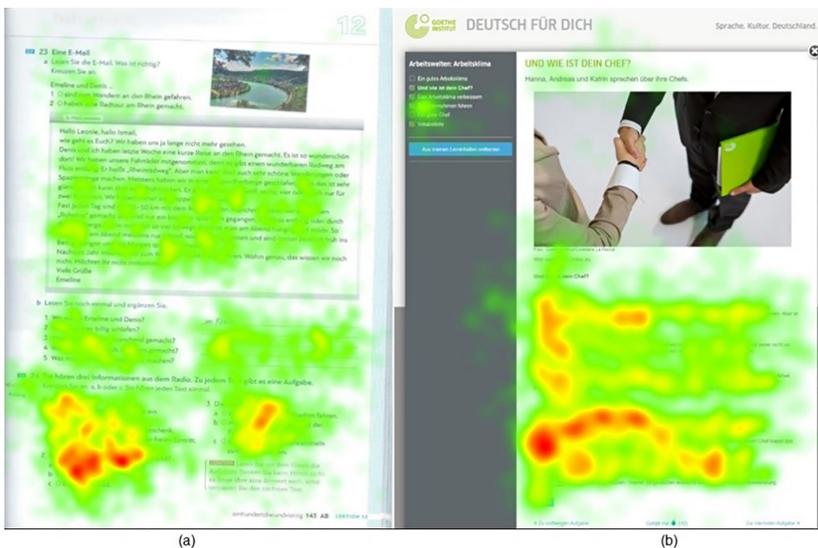
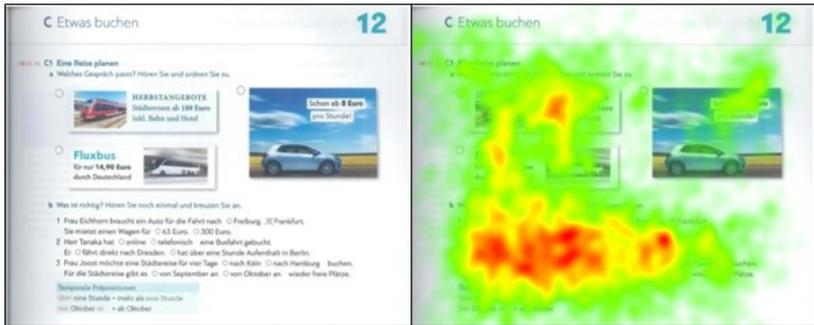


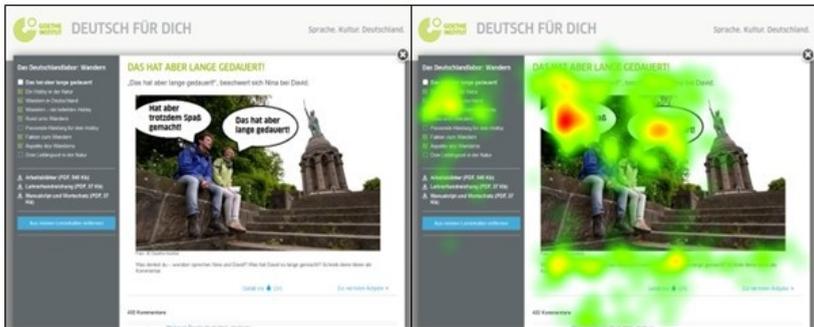
Abb. 2: Heatmaps der Bearbeitung von Aufgaben in den beiden Medien (1) (eigene Darstellung)

Jedoch bestehen einige Ausnahmen hinsichtlich der Berücksichtigung der Bilder. Die eingebetteten Bilder haben die visuelle Aufmerksamkeit der Lernenden erregt, beispielsweise wenn die Bilder textliche Elemente enthalten, wie die [Abb. 3](#) zeigt. In den folgenden *Heatmaps* ist ersichtlich, dass mehrere rote Markierungen, die intensive visuelle Aufmerksamkeit implizieren können, in den Bildern der Übungen vorliegen. Mit anderen Worten haben die Lernenden diese Bilder besonders intensiv betrachtet. Allerdings lässt sich erkennen, dass die Fixationen grundsätzlich auf den in die Bilder integrierten Texten gelegen sind.

Das bedeutet, dass die intensive visuelle Aufmerksamkeit im Grunde genommen auf die textlichen Elemente der Bilder zurückzuführen ist.



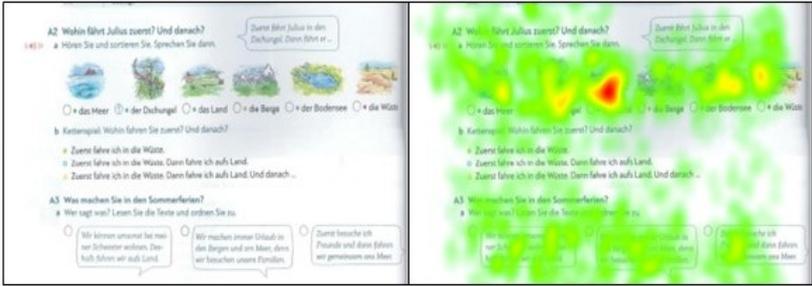
(a)



(b)

Abb. 3: Heatmaps der Bearbeitung von Aufgaben in den beiden Medien (2) (eigene Darstellung)

Eine weitere Ausnahme ist zu sehen, wenn die Lernenden wegen der Aufgabenstellung aufgefordert werden, die Bilder zu betrachten, wie die [Abb. 4](#) zeigt. Die *Heatmaps* aus dieser Abbildung beziehen sich auf die Aufgabe über Wort-Bild-Zuordnung, wobei die Lernenden zum Bewältigen der Aufgabe die vorhandenen Bilder betrachten und die Wörter lesen müssen. Dort ist leicht zu beobachten, dass rote Markierungen auf den Bildern sind.



(a)



(b)

Abb. 4: Heatmaps der Bearbeitung von Aufgaben in den beiden Medien (3) (eigene Darstellung)

Zu dieser Besonderheit wurden die Proband*innen durch das retrospektive laute Denken nachträglich befragt. Viele haben angenommen, dass das Betrachten dieser Bilder für das Lösen der Aufgaben nicht notwendig ist. Ergänzend dazu sind manche der Meinung, dass das Betrachten solcher Bilder nicht immer ein besseres Verständnis der Textinhalte unterstützen kann. Diese Bilder erfüllen (entsprechend der Meinung der Teilnehmenden der Studie) nur eine ästhetische Funktion, daher wollten sie die Zeit (beim Selbstlernen) eher für weitere Übungen aufwenden. Somit werden die Bilder meist erst danach „ernsthaft“ angesehen bzw. besonders intensiv fixiert, wenn hierzu aufgefordert wird (beispielhafte Äußerungen der Proband*innen in der Befragung von Min, 2023).

Obwohl Bilder aus der fremdsprachendidaktischen Perspektive viele Funktionen übernehmen können (Hansen, 2020, S. 156; Siever, 2014, S. 391–392; Wittstruck, 2020, S. 17) lässt sich sagen, dass die Proband*innen viele Bilder in den Übungen beim Selbstlernen sowohl mit dem Buch als auch mit dem digitalen Lernangebot meistens erst dann in Betracht gezogen haben, wenn die Bilder

textliche Elemente enthalten oder wenn sie eine Rolle für das Lösen der entsprechenden Aufgaben spielen. Diese Besonderheit ist ähnlich gelagert wie die Ergebnisse der Untersuchung von Kuhn, dass die Texte auf den Aufschlagseiten im Vergleich zu Bildern intensiver betrachtet werden. Dies liegt vermutlich daran, dass die Textteile den Lernenden konkrete Informationen liefern (Kuhn, 2017, S. 165–167).

Außerdem liegen noch weitere Besonderheiten hinsichtlich des Blickverhaltens der chinesischen Deutschlernenden beim Selbstlernen vor. Beispielsweise wird die visuelle Aufmerksamkeit beim Betrachten der Videos oft durch verschiedene Reize (z. B. akustische, textliche oder dynamische Reize etc.) beeinflusst (weitere Besonderheiten mit Beispielen in der Untersuchung von Min [2023]).

Aus den Forschungsergebnissen ergibt sich, dass die Lernenden nach dem Selbstlernen mit den beiden Medien viele Wörter in ihre eigenen Wörternetze eingetragen haben. Es ist zu erkennen, dass das Eintragen der Wörter in die Wörternetze bei den Proband*innen nicht beliebig erfolgt. Im Rahmen des vorliegenden Projekts stehen die von den Lernenden in die Wörternetze eingetragenen Wörter in einem Zusammenhang mit der visuellen Aufmerksamkeit bzw. mit den längeren Fixationen der Lernenden. Wenigstens ca. 50 % der Einträge der Wörternetze aller Proband*innen sind Wörter, die beim Selbstlernen besonders intensiv fixiert worden sind. Die meisten restlichen Einträge stellen Wörter dar, die mit den gegebenen Stichwörtern oder ihren nachträglich hinzugefügten Einträgen selbstständig in verschiedenen wortspezifischen Sinnrelationen (dazu Neveling, 2004, S. 42) assoziiert worden sind.

5 Diskussion und Ausblick

Dieser Beitrag zeigt einige Besonderheiten des Blickverhaltens der chinesischen Deutschlernenden beim außerschulischen Selbstlernen mit einem analogen und einem digitalen Lernangebot. Hinzu kommt das Ergebnis über den Zusammenhang zwischen den Augenbewegungen und den Outputs des Selbstlernens. Das Blickverhalten kann zwar gruppenspezifisch (Kultur, Erfahrungen, Strategien, Lernszenario etc.) sein, aber die Ergebnisse sind bemerkenswert. Um einen systematischen Überblick zu gewinnen, bedarf es weiterer Untersuchungen.

Hierbei ist auffällig, dass die Bilder meistens von den Proband*innen erst dann besonders intensiv betrachtet werden, wenn sie dazu aufgefordert werden oder wenn das Betrachten der Bilder für die Bearbeitung der Aufgaben notwendig ist. Dies kann durch die Ergebnisse des retrospektiven lauten Denkens unterstützt werden. Die Bilder vermitteln aus der pragmatischen Perspektive (der Lernenden) nicht so viele konkrete Informationen (für die Bearbeitung der Aufgaben), daher wollen manche Lernende nicht viel Zeit dafür aufwenden, die Bilder „sorgfältig“ zu betrachten. Hier kann für das Konzipieren der späteren Materialien für das Selbstlernen vorgeschlagen werden, den Integrationsgrad der Bilder für die Übungsbearbeitung zu erhöhen, anstatt die Bilder lediglich

neben die Fließtexte von Aufgaben einzufügen oder die Bilder nur durch ein Großformat hervorzuheben. Beispielsweise kann ein Teil der für die Bearbeitung wichtigen Informationen durch Bilder vermittelt werden. Als ein Vorschlag kann die Aufgabe „Sammeln Sie die Informationen aus den Bildern und füllen Sie den Lückentext aus.“ angemessener sein als die Aufgabe, die einen Lückentext mit einem themenbezogenen „dekorativen“ Foto, das beispielsweise den Kontext der Aufgabe visualisiert, beinhaltet.

Das Einsatzpotenzial der Eyetracking-Technologie als Technik und Methode für die fremdsprachendidaktische Forschung wird durch die vorliegende Studie gestützt. Ausgehend von der vorliegenden Studie, deren Forschungsergebnissen und den gewonnenen Erkenntnissen lassen sich weitere spannende Forschungsfragen stellen, die in dieser Studie noch nicht behandelt wurden, aber für die Folgeprojekte und weitere Auswertungsschritte für die Betrachtung und Analyse der visuellen Aufmerksamkeit der Lernenden (beim außerschulischen selbständigen Deutschlernen) sehr interessant sein können. Beispielsweise bleibt die folgende Frage über den Zusammenhang zwischen dem Blickverhalten und dem Lernoutput noch offen: Wie intensiv und wie lange erfolgen die Fixationen beim Selbstlernen, bis die fixierten themenbezogenen Wörter in das mentale Lexikon integriert werden und nachfolgend als Einträge in den Wörternetzen erscheinen können? Neben der Fixationsdauer ist auch spannend zu analysieren, ob eine (längere) Sakkade oder ein Intervall von Fixationen einen Einfluss auf das (selbständige) Wortschatzlernen ausübt. Hinzu kommt die Frage, ob ein Zusammenhang zwischen der Struktur der Teilnetze (der Wörternetze) und den Augenbewegungen der Lernenden beim Lernprozess besteht.

Am Beispiel dieser Studie ist die Anwendung des Eyetrackings für die nachfolgenden Untersuchungen über die visuelle Informationswahrnehmung der DaF-Lernenden vielversprechend. Für die zukünftigen Untersuchungen im DaF-Bereich ist es auch vorstellbar, einen Usability-Test für ein neu konzipiertes VR-Lernangebot für das Deutschlernen mittels dieser Technologie durchzuführen oder zu untersuchen, wie sich das Blickverhalten von Lernenden in einer virtuellen Welt darstellt und was sich dahinter verbirgt. Außerdem ist es durch das Eyetracking auch möglich zu untersuchen, wie sich das Blickverhalten als ein Indikator für die (erste) Reaktion in verschiedenen multimodalen Sprachlernumgebungen für die Förderung unterschiedlicher Fertigkeiten darstellt. Mithilfe der Technologie lässt sich zudem auch der Worterkennungsprozess bei der Bearbeitung verschiedener Aufgaben in unterschiedlichen Lernszenarien betrachten. All dies könnten die potenziellen Einsatzmöglichkeiten der Eyetracking-Technologie für die zukünftigen DaF-Untersuchungen sein. Allerdings kann das Eyetracking nicht direkt eindeutige Hinweise darauf geben, warum ein Wort länger fixiert wird. Eine längere Fixation auf einem Bereich kann bei Lernenden individuell aus verschiedenen Gründen erfolgen. Daher sollte diese Technologie in Kombination mit anderen Forschungsmethoden (je nach Forschungszielen und -fragen) eingesetzt werden. Durch diese Kombination kann man mehr Erkenntnisse über die Lernprozesse beim Fremdsprachen-

lernen gewinnen. Mit der Entwicklung dieser Technologie (den weiterentwickelten Modellen der Eyetracker) ist vorstellbar, noch mehr authentisches, genaues und detailliertes Blickverhalten der DaF-Lernenden beim Sprachenlernen zu erfassen. Dadurch können das Blickverhalten bzw. die visuelle Aufmerksamkeit der DaF-Lernenden und die sich dahinter verborgenden Informationen näher analysiert und besser erkannt oder verstanden werden, was einen großen Beitrag für die Weiterentwicklung von Lernmaterialien für das außerschulische selbständige Deutschlernen leisten kann.

Literatur

- Ansorge, U. & Leder, H. (2017). *Wahrnehmung und Aufmerksamkeit* (2. Aufl.). Springer Fachmedien.
- Aspalter, C., Bauer, R., Reitbrecht, S. & Schönbächler, E. (2021). „Es durch die Augen von Schüler*innen sehen“ – Eye-Tracking in (fach-)didaktischen Forschungsfeldern am Beispiel einer Rechercheaufgabe zur „Berliner Mauer“. In K. Staubach (Hrsg.), *Multimodale Kommunikation in den Hypermedien und Deutschunterricht. Theoretische, empirische und unterrichtspraktische Zugänge* (S. 117–135). Schneider Verlag Hohengehren.
- Badras, C. & Lohse, K. (2010). Eyetracking als unterstützende Methode bei der Usability-Evaluation der Mensch-Maschine-Schnittstelle: Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel der Benutzeroberfläche eines Näh/Stickcomputers. In A. Künz & M. Dontschewa (Hrsg.), *Eintauchen in Medienwelten. Zusammenfassung der Beiträge zum Usability Day VIII, 21. Mai 2010* (S. 11–18). Pabst.
- Blake, C., Schlütz, D. & Herbst, B. (2012). Die Wahrnehmung von Online-Werbung: Eine Eyetracking-Studie. In H. Haas & K. Lobinger (Hrsg.), *Qualitäten der Werbung – Qualitäten der Werbeforschung* (S. 265–282). Herbert von Halem.
- Godfroid, A. (2020). *Eye tracking in second language acquisition and bilingualism. A research synthesis and methodological guide*. Routledge.
- Goethe-Institut (o. D.). *Deutsch für dich*. <https://www.goethe.de/prj/dfd/de/home.cfm>
- Göpferich, S. (2008). *Translationsprozessforschung. Stand – Methoden – Perspektiven*. Gunter Narr.
- Hansen, M. (2020). Das Bild im Fremdsprachenunterricht – facettenreich von der Semantisierungshilfe bis zum Sprech Anlass. In U. A. Kaunzner (Hrsg.), *Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht* (S. 149–159). Waxmann.
- Hilpert, S., Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Pude, A., Specht, F., Reimann, M. & Tomaszewski, A. (2017). *Schritte international Neu 4. Deutsch als Fremdsprache*. Hueber.
- Holmqvist, K., Nyström, M., Anderson, R., Dewhurst, R., Jarodzka, H. & Van de Weijer, J. (2015). *Eye Tracking. A comprehensive guide to methods and measures*. Oxford University Press.

- Israel, L., Konieczny, L. & Ferstl, E. C. (2022). Cognitive and affective aspects of verbal humour: A visual-world eye-tracking study. *Frontiers in Communication* (6), Artikel 758173. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.758173>
- Just, M. A. & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Allyn & Bacon.
- Koppelwiser, T., Darius, S. & Böckelmann, I. (2022). Visuelle Leistungen von Leistungssportlern im Vergleich zu Nicht-/Freizeitsportlern. *Zentralblatt für Arbeitsmedizin, Arbeitsschutz und Ergonomie*, 72 (1), 27–34.
- Kuhn, C. (2017). Aller Anfang ... – Eine Eye-Tracking-Pilotstudie zu Aufschlagsseiten in DaF-Lehrwerken. In C. Fäcke & B. Mehlmauer-Larcher (Hrsg.), *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption* (S. 153–170). Peter Lang.
- Liu, L. (2012). *Chinesen lernen anders! Lernkulturstandards chinesischer Deutschlerner unter besonderer Berücksichtigung der Wortschatzarbeit*. Kovač.
- Min, Y. (2023). *Wörternetze chinesischer Deutschlernender. Eine empirische Eyetracking-Untersuchung zum Wortschatzlernen mit unterschiedlichen Medien von chinesischen DaF-Lernenden auf der Niveaustufe A2*. Narr Francke Attempto.
- Mitschian, H. (1991). *Chinesische Lerngewohnheiten: Evaluierungen für den Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht*. Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Montero Perez, M., Peters E. & Desmet, P. (2015). Enhancing vocabulary learning through captioned video: An eye-tracking study. *The Modern Language Journal*, 99 (2), 308–328.
- Neveling, C. (2004). *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Narr Francke Attempto.
- Rösler, D. (2010). Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 1199–1214). De Gruyter Mouton.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Metzler.
- Schmidt, T. (2005). Selbstgesteuertes Lernen mit Neuen Medien im Fremdsprachenunterricht – Eine Bestandsaufnahme. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 10 (1). <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/408/736>
- Siever, C. M. (2014). Multimodale Kompetenz und multimodale Kommunikation im DaF-Unterricht. In M. Hieronimus (Hrsg.), *Visuelle Medien im DaF-Unterricht* (S. 381–400). Universitätsverlag Göttingen.
- Tremblay A. (2011). Learning to parse liaison-initial words: An eye-tracking study. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (3), 257–279.
- Wittstruck, W. (2020). Sprache-Bild-Kombinationen – Lehren und Lernen multimodal: ein Überblick mit Beispielen für die Arbeit im Unterricht DaF. In U. A. Kaunzner (Hrsg.), *Bild und Sprache. Impulse für den DaF-Unterricht* (S. 11–40). Waxmann.

Förderung des „Lern-Selbstkonzeptes“ zur Förderung des Fremdsprachenerwerbs

Soheyla Pashang

Mein Poster mit dem o. g. Titel vermittelte auf der IDT 2022 einen Einblick in die Forschungsansätze meiner Anfang 2022 veröffentlichten Dissertation an der Universität Göttingen (*Die Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes in Bezug auf den Spracherwerb unter dem Einfluss von Improvisationsübungen und -spielen [IÜuS] im DaZ-Unterricht für Erwachsene – Eine empirische bilinguale Untersuchung*).

Das Motto der Tagung *mit.sprache.teil.haben* wurde in meinen Forschungen um die Begrifflichkeit Teil-*Sein* ergänzt und mit dem in der Dissertation bearbeiteten Thema *Lern-Selbstkonzept* beim Fremdsprachenerwerb für Erwachsene verknüpft.

Im individuellen Lernprozess ist das lernende Subjekt als *Ganzheit* – d. h. mit sowohl emotionalen Lernwahrnehmungen als auch kognitiven Lernaspekten – zu betrachten. Somit ist die Teilhabe bzw. das Teil-Sein im (Lern-)Sozialen Umfeld nur *ganzheitlich* realisierbar. Diese Ganzheitlichkeit findet insbesondere beim Sprachenlernen eine zentrale Bedeutung, da die Sprache Träger unserer Gedanken, Fantasien, Emotionen, Werte und Kultur ist (Günther & Günther, 2007, S. 37). Um den Ausdruck der ganzheitlichen Aspekte des Selbst in der zu erlernenden Sprache zu unterstützen, besteht die didaktische Notwendigkeit darin, das Sprachenlernen nicht nur aus der externalen, sondern auch aus der internalen Perspektive (kognitiver und affektiver Lernwahrnehmungen) zu untersuchen.

Im präsentierten *Modell des Unterrichtsdesigns mit Improvisationsübungen und -spielen (IÜuS)* wird die Improvisation als *Handlungskompetenz* (und nicht als künstlerisches Talent bzw. Produkt) im Lernprozess definiert. Die didaktisierte Improvisation ermöglicht mittels einer kreativen, kooperativen und gestaltungsflexiblen Lehr-/Lernmethode die Kognition und Emotionalität gleichzeitig in den Lernprozess der erwachsenen Lernenden zu integrieren. Die evaluierten Wirksamkeitsaspekte des Unterrichtsdesigns auf das kognitive und emotionale Lern-Selbstkonzept konnten im Poster veranschaulicht werden. Diese wurden durch die qualitative Analyse von Interviews, Lerntagebüchern und Fragebögen von Lernenden auf der sprachlichen Stufe A2.2 erhoben.

Literatur

Günther, B. & Günther, H. (2007). *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache: Eine Einführung*. Beltz Verlag.

Pashang, S. (2022). *Die Veränderung des Lern-Selbstkonzeptes in Bezug auf den Spracherwerb unter dem Einfluss von Improvisationsübungen und -spielen (IÜuS) im DaZ-Unterricht für Erwachsene*. Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek. Georg-August Universität Göttingen. <https://ediss.uni-goettingen.de/handle/11858/13924>

Link zum Poster:



https://www.esv.info/lp/daz/downloads/4_14_Pashang_Poster.pdf

Wortschatztraining mithilfe autonomer Lernstrategien. Die 3-Stufen-Methode

Yana Yasmina Petralias

Der DaF- bzw. DaZ-Unterricht basiert heutzutage nicht nur auf dem Erlernen der Sprache, sondern er erfordert Fähigkeiten, die globale Lerner*innen des 21. Jahrhunderts besitzen müssen, um auf dem internationalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig zu sein. Eine innovative Methode, die all dies miteinander verknüpft, ist das autonome Lernen. Im Folgenden werde ich die 3-Stufen-Methode vorstellen, bei der die Lernenden mithilfe diverser Strategien, die in drei Schritten unterteilt werden, sich eigenständig den Wortschatz aneignen können.

1 Einleitung

In diesem Beitrag geht es um das Wortschatztraining mithilfe autonomer Lernstrategien. Dieses Thema ist sehr aktuell und interessant, weil der Fremdsprachenunterricht heutzutage nicht nur auf das Erlernen der Sprache fokussiert ist, sondern auch die Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernenden entfalten und erweitern soll, sodass sie auf dem internationalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig sind. Dabei hilft die 3-Stufen-Methode, eine innovative Lernmethode des autonomen Lernens, die auf jeden Lernenden individuell ausgerichtet ist (Lewis, 2019). Die 3-Stufen-Methode wird anhand einiger Beispiele in Hinsicht auf das Wortschatztraining erläutert, da der Wortschatz ein essenzieller Baustein der Sprache ist. Dies gilt sowohl für die schriftliche als auch für die mündliche Kommunikation.

Dieser Beitrag gliedert sich in zwei Teile. Im ersten Teil wird aus theoretischer Sicht die Definition Lernerautonomie aufgegriffen und die Bedeutsamkeit der Anwendung dieses Prinzips im DaF- bzw. DaZ- Unterricht, insbesondere für den Bereich des Wortschatzerwerbs, begründet. Der zweite Teil ist praxisorientiert, indem die 3-Stufen-Methode mittels der Unterrichtspraxis verständlich dargestellt wird.

2 Die Darstellung des autonomen Lernens

Der DaF- bzw. DaZ- Unterricht basiert heutzutage nicht nur auf dem Erlernen der deutschen Sprache, sondern er erfordert Fähigkeiten wie Disziplin, Kreativität, Organisation, Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit sowie Selbstevaluation, die man braucht, um globale*r Lerner*in des 21. Jahrhunderts zu sein. Eine innovative Methode, die all das miteinander verknüpft, ist das autonome Lernen. Laut der Wissenschaftlerin Barbara Schmenk können wir nur dann autonom sein, wenn wir nicht autonom sind (2010, S. 18). Das klingt auf

den ersten Blick paradox, lässt sich aber wie folgt erklären: Schmenk greift unter anderem zwei Modelle auf, die sich mit dem Begriff Lernerautonomie auseinandersetzen (Schmenk, 2010, S. 16–17). Es gibt auf der einen Seite den radikalen Konstruktivismus, der das Lernen einer Fremdsprache als radikal individuell-konstruierend bezeichnet, indem der Lerner bzw. die Lernerin autonom und individuell ohne Einflüsse von außen lernt (Schmenk, 2010, S. 16–17). Auf der anderen Seite gibt es die entwicklungspsychologische Autonomiekonzeption, die Autonomie nicht als autodidaktisches Lernen auffasst und deswegen auf Hilfe und Einflussnahme von außen angewiesen ist (Schmenk, 2010, S. 17–18). „Man kann also nur dann autonom (im Sinne des entwicklungspsychologischen Modells) werden, wenn man nicht autonom (im Sinne des radikalen Konstruktivismus) ist.“ (Schmenk, 2010, S. 18). Genauer gesagt lernt man im Fremdsprachenunterricht durch soziale Situationen und Interaktionen mit anderen, bis man das Gelernte selbstständig in die Praxis umsetzen kann. Das bedeutet, dass der Prozess des Spracherwerbs anfangs von einer starken Einflussnahme durch andere geprägt ist, z. B. durch Lehrkräfte. Erst später können Lernende eigenständig fremdsprachliche Aufgaben bewältigen. Dementsprechend erfüllen die Lehrer*innen anfangs eine steuernde Funktion und sind Vorbilder und Helfer*innen für ihre Schüler*innen. Sie geben Hilfestellungen, bis die Lernenden selbstständig und ohne Lehrereingriffe arbeiten können und die Lehrkräfte dann die Rolle des Moderators einnehmen (Schmenk, 2010, S. 18–19). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das entwicklungspsychologische Modell im Fremdsprachenunterricht umsetzbar ist, da die Lernenden zuerst das Lernen lernen, um dann autonom agieren zu können.

Die Lernautonomie im Bereich des Wortschatztrainings ist sehr bedeutsam, da sich die Lernenden selbstständig den Wortschatz aneignen und ihn somit besser im Gedächtnis behalten. Außerdem ist diese Art des Lernens sehr effektiv, weil die Lernenden das Vokabular eigenständig lernen und somit direkt anwenden. Das führt zur leichteren Kommunikation in der Fremdsprache. Diese Lernmethode muss anfangs oft geübt werden, damit sich die Lerner*innen mit dem neuen Lerninhalt eigenständig auseinandersetzen können und sie infolgedessen effektiv ist. Was bedeutet das in der Praxis?

2.1 Die Darstellung der 3-Stufen-Methode

Im Folgenden wird die 3-Stufen-Methode des autonomen Lernens vorgestellt. Diese Methode richtet sich an die Lerner*innen des 21. Jahrhunderts, da sie sich in erster Linie auf den effektiven Spracherwerb und die Zusammensetzung der vorhin genannten Fähigkeiten der Lernenden bezieht, die sie als autonome*r Lerner*in besitzen müssen, um in der Lage zu sein, selbstständig Aufgaben zu lösen. Die Schüler*innen entwickeln wichtige Fähigkeiten, indem sie unter anderem lernen, in Gruppen zu arbeiten, Selbstverantwortung für ihre geplante Vorgehensweise zu übernehmen und das Gelernte zu evaluieren.

2.1.1 Vorbereitungsphase

Die Vorbereitung der Unterrichtsstunde ist bei dieser Lernmethode von großer Bedeutung. Dabei ist es wichtig, zuerst die Rahmenbedingungen der Lerngruppe zu beachten, um dann die Materialien des ausgesuchten Lerninhaltes zu gestalten. Das heißt, dass die Lehrkraft unter anderem auf das Alter, das Niveau, die Sprachkenntnisse, die gesellschaftlichen und kulturellen Hintergründe der Lerngruppe sowie auch die Medien, die zur Verfügung stehen, Rücksicht nimmt (Ehnert & Möllering, 2001, S. 11–51).

Während der Vorbereitung muss beachtet werden, dass das Material, welches angeboten wird, verständlich präsentiert wird. Das heißt, dass die Aufgabenstellung deutlich und klar gegliedert ist. Die Aufgaben sollen altersgerecht gestaltet sein und die Thematik durch Bilder veranschaulicht werden. Die Vorbereitung für die Lehrkraft erfordert ein hohes Maß an Arbeit, sodass die Unterrichtsgestaltung effektiv ist (Schrackmann, 2010, S. 7).

Bei der Einführung dieser Lernmethode ist es wichtig, dass die Schüler*innen alle Übungsarten zusammen mit der Lehrkraft durchgehen, um festzustellen, welche Aufgaben für sie gut geeignet sind. Dieser Prozess nimmt einige Unterrichtseinheiten in Anspruch, bis sich die Schüler*innen an diese Lernmethode gewöhnt haben und wissen, welche Aufgaben zu ihnen passen. Erst später sind die Lerner*innen in der Lage, sich selbständig das passende Material auszusuchen und es eigenständig zu bearbeiten. Das zur Verfügung gestellte Material kann aus diversen Aufgaben bestehen in Hinsicht auf die vier Fertigkeiten (Leseverstehen, Hörverstehen, mündlicher und schriftlicher Ausdruck).

2.1.2 Erste Stufe

Nun werden die genauen Schritte der 3-Stufen-Methode präsentiert. Die erste Stufe bezieht sich auf die individuellen Lernmodelle, die die Lehrkraft den Lernenden im Unterricht präsentiert. Die Lehrkraft stellt am Anfang den Lernenden alle Materialien vor, die sie für sie vorbereitet hat, und erklärt ihnen die Vorgehensweise. Dabei dürfen sich die Schüler*innen das für sie geeignete Material auswählen.

Es gibt eine Vielzahl von Aufgaben, die die Lehrperson je nach Lerngruppe wählen kann, z. B. eine Bildergeschichte, in die man anhand einer Geschichte Bilder hineinzeichnen soll, oder ein Lapbook zu gestalten, mittels dessen man gleichzeitig sowohl den Wortschatz als auch eine neue Grammatikregel lernt, z. B. Wörter den Artikeln zuzuordnen. Dafür muss die Lehrkraft die Wörter schon mit der richtigen Farbe passend zum Artikel schreiben (Maskulinum = blau, Femininum = rot, Neutrum = grün und Plural = orange) und die Lernenden ordnen es selbständig in die richtige Artikeltasche ein.

Bei älteren Lernenden, die auf einem hohen Niveau stehen, könnte man auch, wenn man über die geeigneten technischen Mittel verfügt, per Kopfhörer Kindernachrichten hören lassen, über die sie später in Gruppen diskutieren können, was nicht nur ihre Fremdsprachenkenntnisse erweitert, sondern auch ihr Weltwissen. Wichtig ist hier, dass die Lehrer*innen für jede Aufgabe auch den

Lösungszettel beilegen, damit die Schüler*innen am Ende kontrollieren können, ob sie die Aufgaben richtig gelöst haben.

2.1.3 Zweite Stufe

In der nächsten Stufe bearbeiten die Schüler*innen die von ihnen ausgewählte Aufgabe, nach der sie lernen. Dabei hat die Lehrkraft eine Steuerfunktion als Beobachter*in und die Schüler*innen übernehmen die aktive Rolle beim Erlernen der deutschen Sprache. Falls die Schüler*innen Fragen haben bezüglich Fremdwörter oder der Aufgabenstellung, ist es erforderlich, zuerst ihre Mitschüler*innen zu fragen und, wenn sie ihnen nicht behilflich sein können, dann wenden sie sich an die Lehrkraft. Nachdem sie die Definition verstanden haben, ist es ihnen überlassen, wie sie sich diese merken. Sie können z.B. auf Karteikarten das unbekannte Wort auf Deutsch schreiben und auf der hinteren Seite ein Bild zeichnen, das dieses Wort veranschaulicht, und die jeweilige Übersetzung in ihrer Muttersprache hinzufügen ([Abb. 1](#)). So können sie den Wortschatz selber auch zu Hause üben und kontrollieren. Später helfen die Karteikarten auch bei der Evaluation, da man sie in Form von Spielen einsetzen kann. Außerdem können sie ein ganz persönliches Lexikon gestalten, in dem nur ihre unbekannt Wörter enthalten sind. Auch hier ist es den Lernenden überlassen, wie sie sich die Fremdwörter merken.

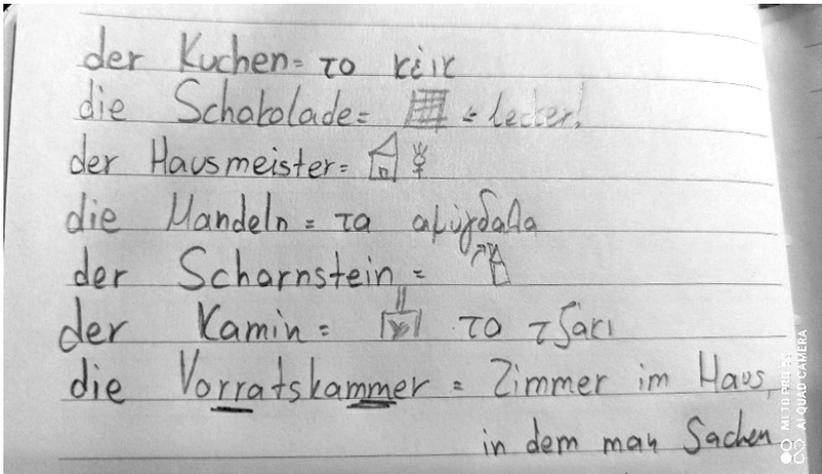


Abb. 1: Beispiel Karteikarte (eigene Darstellung)

Sie können das Wort entweder in der Fremdsprache beschreiben, Synonyme oder Antonyme verwenden, die Übersetzung in der Erstsprache schreiben oder es bildlich festhalten. Wenn sie dann einige der Wörter gelernt haben, können sie diese auch löschen und andere unbekannte Wörter an dieser Stelle ergänzen. Das hat den Vorteil, dass das eigene Lexikon nie sehr lang ist und man

schnell ein Wort nachschlagen kann, da es übersichtlich ist. Andere Alternativen, das neue Vokabular zu festigen, sind Mindmaps, Tabellen oder Sätze zu schreiben.

2.1.4 Dritte Stufe

Die dritte Stufe ist die Evaluation. Es gibt diverse Arten der Evaluation, wie zum Beispiel durch Spiele. Diese können als Einzelarbeit, in der Gruppe oder als Partnerarbeit gestaltet werden und entweder in derselben oder auch in der nächsten Unterrichtseinheit stattfinden. Beispiele dafür können kommunikative Spiele wie Tabu, Pictionary, Memory oder gemeinsam eine Geschichte zu schreiben sein. Außerdem können die Lernenden eine Tabelle gestalten, in der sie festhalten, was sie schon kannten, was sie gelernt haben und was sie noch lernen müssen ([Abb. 2](#)).

NAME:
DATUM:

Evaluationsbogen

Elgesem

Yana Yasmina Petralias

Das kann ich:

Das möchte ich lernen:

Das habe ich gelernt:

Notizen:

Abb. 2: Beispiel Evaluationsbogen (eigene Darstellung)

Eine letzte Möglichkeit der Selbstevaluation können Selbstevaluationsbögen sein oder auch Laufzettel, auf dem Platz für Notizen und eine Evaluation (anhand von Smilies) am Ende jeder Aufgabe ist.

3 Schluss

In diesem Beitrag habe ich in Anlehnung an den theoretischen Teil die 3-Stufen-Methode in Hinsicht auf das Wortschatztraining vorgestellt. Mittels dieser Methode können die Lernenden autonom und praxisnah die Fremdsprache

lernen. Wichtig ist jedoch zu erwähnen, dass die Vorbereitung der Unterrichtsmaterialien zwar anspruchsvoll und zeitintensiv ist, dass aber die Auswahl der richtigen Materialien, die den Lernprozess ohne die aktive Hilfe der Lehrkraft steuern, zum effizienten Spracherwerb führt.

Literatur

- Ehnert, R. & Möllering, M. (2001). *Unterrichtsplanung, -gestaltung und -evaluation*. EAP.
- Lewis, S. (2019). *Encouraging learner autonomy*. <https://www.youtube.com/watch?v=uN-90zM4KmM&t=1358s>
- Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil*, (2), 11–26.
- Schrackmann, I. (2010). *Gestaltung von Arbeitsblättern*. Pädagogische Hochschule Zentralschweiz. <https://www.zebis.ch/unterrichtsmaterial/gestaltung-von-arbeitsblaettern>

C – Mehrsprachigkeit

Mehrsprachigkeitsdidaktik – Diskurse, Konzepte und aktuelle Herausforderungen

Muhammed Akbulut, Pavla Marečková

Im Rahmen des Podiums Plus Mehrsprachigkeitsdidaktik an der IDT 2022 diskutierten Nicole Marx (Köln), Alice Brychová (Brünn), Anna Grigoriadis (Graz) und Christoph Gantefort (Köln) aktuelle Entwicklungen und zukünftige Herausforderungen in der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In diesem Beitrag werden die wichtigsten Erkenntnisse dieses Podiums Plus festgehalten und reflektiert. Um diese auf den aktuellen Diskurs beziehen zu können, wird zunächst der theoretische und empirische Forschungsstand in der Mehrsprachigkeitsdidaktik umrissen. Anschließend werden die organisatorischen und methodischen Rahmenbedingungen des Podiums skizziert und zentrale Ergebnisse des Podiums diskutiert und in den aktuellen Diskurs eingeordnet.

1 Einleitung

In den letzten Jahren hat sich im sprachdidaktischen Diskurs zunehmend die Erkenntnis durchgesetzt, dass guter Unterricht alle von den Schüler*innen mitgebrachten Sprachen zulässt, wertschätzt und für sprachliches und fachliches Lernen nutzt. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, wurden im deutschsprachigen Raum zahlreiche mehrsprachigkeitsdidaktische Konzepte entwickelt (z. B. Hufeisen & Marx, 2007; Hufeisen & Neuner, 2003; Schader, 2000). Ein mehrsprachigkeitsdidaktisches Konzept, das in den letzten Jahren zunehmend in den Vordergrund rückt und in einem stärkeren Ausmaß als frühere Konzepte empirisch erforscht wird (Roth et al., 2021), ist *Translanguaging* (García & Li, 2014), das die Abgrenzbarkeit von Einzelsprachen aus Lernendensicht in Frage stellt und den Fokus stärker auf die Lernenden selbst und ihr gesamt sprachliches Repertoire legt.

Aber was ist nun das Neue und Innovative an diesem Konzept und inwiefern unterscheidet sich Translanguaging von den früheren Konzepten? Welche Konzepte werden aktuell im akademischen und unterrichtspraktischen Diskurs überhaupt rezipiert, welche werden tatsächlich implementiert? Wie kann es gelingen, eine Brücke zwischen den weitgehend voneinander isolierten DaF- und DaM/DaZ-Diskursen zu schlagen und Synergiepotenziale herzustellen? Wie kann die empirisch vielfach nachgewiesene Diskrepanz zwischen mehrsprachigkeitsdidaktischem Diskurs und unterrichtspraktischer Realität (Bredthauer & Engfer, 2016) überwunden werden? Diese und andere offene Fragen der Mehrsprachigkeitsdidaktik wurden im Rahmen des Podiums Plus *Mehrsprachigkeitsdidaktik* an der IDT 2022 diskutiert. In diesem Beitrag werden die wichtigsten Erkenntnisse dieses Podiums Plus festgehalten und reflektiert. Um diese auf den aktuellen Diskurs beziehen zu können, wird im Folgenden

zunächst der theoretische und empirische Forschungsstand in der Mehrsprachigkeitsdidaktik umrissen.

2 Mehrsprachigkeitsdidaktik: Theoretischer und empirischer Forschungsstand

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik im deutschsprachigen Raum hat sich aus unterschiedlichen Diskurstraditionen heraus entwickelt. Für den Fremdsprachenunterricht konzipierten Ansätzen (Tertiärsprachendidaktik, Interkomprehension) stehen Ansätze gegenüber (Didaktik der Sprachenvielfalt, Interkulturelle Deutschdidaktik), die primär für den Unterricht in migrationsbedingt sprachlich heterogenen Klassen entwickelt wurden. Im Folgenden werden diese Ansätze kurz hinsichtlich ihrer Entstehungsgeschichte sowie ihrer theoretischen und empirischen Fundierung skizziert.

Der wohl am stärksten rezipierte mehrsprachigkeitsdidaktische Ansatz für den Fremdsprachenunterricht ist die *Tertiärsprachendidaktik*. Sie fußt auf den Erkenntnissen der Fremdsprachenforschung der 1990er-Jahre, wonach der Erwerb einer zweiten Fremdsprache (L3) sich grundlegend vom Erwerb der ersten Fremdsprache (L2) unterscheidet, weil Schüler*innen auf emotionale und kognitive Erfahrungen, die im Rahmen des L2-Erwerbs gemacht wurden, aufbauen können. Dementsprechend wird es als nicht zielführend betrachtet, die von den Schüler*innen mitgebrachten Sprachkenntnisse aus dem Unterricht herauszuhalten (Hufeisen, 2003, S. 7–8). Theoretisch gefasst werden diese Erkenntnisse etwa im Faktorenmodell von Hufeisen (1998) oder im *Dynamic Model of Multilingualism* (Herdina & Jessner, 2002). Die Tertiärsprachendidaktik formuliert diesen Erkenntnissen entsprechend fünf Prinzipien für den an Mehrsprachigkeit orientierten Fremdsprachenunterricht: Kognitives Lernen (Sprachbewusstheit/Sprachlernbewusstheit), Verstehendes Lernen durch Aktivierung vorhandener Sprachkenntnisse, Inhaltsorientierung, Textorientierung und Ökonomisierung durch Sprachlernstrategien (Neuner, 2009, S. 7–8). Lehrwerke, die strikt nach diesen Prinzipien verfahren, sind *Deutsch ist easy!* (Kursiša & Neuner, 2006) und *Deutsch.com* (Kursiša, 2008). Obwohl zahlreiche empirische Studien die Wirksamkeit der Tertiärsprachendidaktik und ähnlich gelagerter Konzepte belegen, wie Allgäuer-Hackl et al. (2021) in ihrem aktuellen Forschungsüberblick aufzeigen, spielt der Ansatz in aktuellen DaF-Lehrwerken keine große Rolle (Novia, 2021) und an Monolingualität orientierte Ansätze der Fremdsprachenvermittlung dominieren weiterhin den Diskurs (Allgäuer-Hackl et al., 2021, S. 41).

Ein weiterer mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansatz für den Fremdsprachenunterricht ist *Interkomprehension* (Meißner, 2020). Der Begriff Interkomprehension bezeichnet die Fähigkeit, eine Sprache zu verstehen, ohne sie in natürlicher Umgebung erworben oder im Unterricht gelernt zu haben. Die Interkomprehensionsdidaktik zielt auf den raschen Erwerb von Lesekompetenz in genetisch verwandten Sprachen ab und wurde zunächst für romanische (Klein &

Stegmann, 1999) und anschließend für slawische (Zybatow, 1999) und germanische Sprachen (Hufeisen & Marx, 2007) ausgearbeitet. Diese Ausarbeitungen beruhen auf dem Konzept der *Sieben Siebe* und leiten Lernende dazu an, sich fremdsprachige Texte schrittweise über Internationalismen, Lautkorrespondenzen, syntaktische Gemeinsamkeiten etc. zu erschließen. Die Wirksamkeit des Ansatzes ist gut belegt (z. B. Bär, 2009; Morkötter, 2016), allerdings konnte sich das Konzept lediglich in den romanischen Fremdsprachendidaktiken einigmaßen etablieren.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die für den Fremdsprachenunterricht konzipierten mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze den Fokus auf die Ökonomisierung des Sprachenlernens legen, indem sie die Nutzung bereits vorhandener Sprachkenntnisse explizit anregen, Sprachverwandtschaften aufsuchen, Transferbasen systematisch ansteuern sowie Sprachlernstrategien trainieren. Die Wirksamkeit dieser Ansätze ist gut belegt, allerdings werden sie in Lehrwerken kaum aufgegriffen und spielen in der Unterrichtspraxis eine untergeordnete Rolle. Zudem werden sie im Deutsch-als-Zweitsprache-Diskurs in den deutschsprachigen Ländern kaum wahrgenommen, obwohl sie etwa für die Beschulung neu zugewanderter Schüler*innen wertvolle Impulse liefern könnten (Riehl & Schröder, 2022).

Die mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätze, die sich im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache entwickelt haben und unter Begriffen wie *Interkulturelle Deutschdidaktik* und *Didaktik der Sprachenvielfalt* (Oomen-Welke, 2010a; Schader, 2000) rezipiert werden, sind stark durch die internationale *Language Awareness*-Bewegung beeinflusst. *Language Awareness* hat seine Ursprünge im Großbritannien der 1970er-Jahre und bezeichnete ursprünglich muttersprachendidaktische Initiativen, die sich als Reaktion auf den Bullock-Report (Bullock Committee of Inquiry, 1975) entwickelten. Der Bullock-Report hatte sprachliche Defizite von Pflichtschulabgänger*innen sowie ein geringes Interesse am Fremdsprachenlernen sichtbar gemacht und empfahl u. a. eine stärkere fächer- und schulstufenübergreifende Durchgängigkeit des Sprachenlernens (Lohe, 2018). Ab den 1990er-Jahren wurde der Ansatz zunehmend auf dem europäischen Festland rezipiert, während die Bemühungen im angelsächsischen Raum Reich und Krumm (2013, S. 79) zufolge weitgehend zum Erliegen kamen. Durch die Gründung der Zeitschrift *Language Awareness* 1992 und der *Association for Language Awareness* 1994 wurde der Ansatz institutionalisiert und allmählich zu einem mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz weiterentwickelt (Finkbeiner & White, 2017, S. 4–5). Als wegweisend für die Mehrsprachigkeitsdidaktik haben sich die groß angelegten europaweiten Projekte *Evlang* (1997–2001) und *Januae Linguarum* (2000–2003) erwiesen, aus denen umfangreiche mehrsprachigkeitsdidaktische Materialsammlungen wie der *Sprachenfächer* (Oomen-Welke, 2010b) oder die *Kiesel-Materialien* (ÖSZ, 2011) hervorgegangen sind.

Der *Language Awareness*-Ansatz fand etwa durch die Arbeiten von Luchtenberg (1995) und Budde (2001) Eingang in die Deutschdidaktik. Ein fruchtbarer

Boden hierfür wurde durch die Entstehung der interkulturellen Pädagogik bereitet, die sich in den deutschsprachigen Ländern ab den 1980er-Jahren als Reaktion auf die bis dahin vorherrschende Ausländerpädagogik entwickelte (Mecheril, 2010, S. 61). Im Gegensatz zur Ausländerpädagogik lag der Fokus der Interkulturellen Pädagogik nicht mehr ausschließlich auf Schüler*innen mit nicht-deutscher Familiensprache, sondern sie adressierte die gesamte Schüler*innenschaft. Außerdem standen nun nicht mehr nur die Defizite, sondern vor allem die Ressourcen der Schüler*innen im Vordergrund (Mecheril, 2010, S. 61). Die interkulturelle Pädagogik fand ab den 1990er-Jahren ihren Weg in die Curricula und Lehrkräfteausbildung und wurde etwa in Österreich 1992 als festes Unterrichtsprinzip in die Lehrpläne integriert (Fleck, 2019, S. 12).

Mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze, die in diesem Spannungsfeld zwischen Interkultureller Pädagogik und Language Awareness entstanden sind (z. B. Budde, 2001; Luchtenberg, 1995; Oomen-Welke, 1991; Schader, 2000), werden heute am ehesten unter Begriffen wie *Interkulturelle Deutschdidaktik* oder *Didaktik der Sprachenvielfalt* wahrgenommen. Auch wenn hinsichtlich theoretischer Prinzipien Unterschiede zwischen den einzelnen Ausarbeitungen bestehen, weisen sie in ihrer praktischen Umsetzung große Gemeinsamkeiten auf (Reich & Krumm, 2013, S. 82). Im Wesentlichen enthalten sie nach Schader (2000) und Reich und Krumm (2013) folgende Merkmale:

- kulturelle und sprachliche Vielfalt sichtbar machen;
- mehrsprachige Ressourcen wahrnehmen, wertschätzen und in den Unterricht einbinden, v. a. durch Sprachvergleiche;
- Outputorientierung (Sprachenportfolios, mehrsprachige Texte, Poster, Witzsammlungen etc.);
- Lerner*innenorientierung, offene und kooperative Unterrichtsformen, entdeckendes Lernen, Projektunterricht;
- Kooperationen mit Herkunftssprachenlehrkräften, Eltern, Großeltern;
- neue Rolle der Lehrkräfte als Mitlernende, Schüler*innen als Expert*innen.

Schwächen des Ansatzes bestehen darin, dass in der praktischen Umsetzung oftmals eher die Kulturen und weniger die Sprachen in den Vordergrund rücken (Bredthauer & Engfer, 2016) und Sprachvergleiche kaum über das Gegenüberstellen auf lexikalischer Ebene hinausgehen (Budde, i. Dr.). Auch die Durchgängigkeit des Ansatzes ist in Frage zu stellen, da sich die verfügbaren Materialien stark auf die Primarstufe und den Deutschunterricht konzentrieren. Und ähnlich wie bei den fremdsprachenorientierten Ansätzen kann auch hier von einer flächendeckenden Implementation keine Rede sein (Bredthauer, 2018; Budde, i. Dr.).

Was die empirische Fundierung des Ansatzes betrifft, bietet die Überblicksstudie von Sierens et al. (2018) interessante Erkenntnisse. Für ihr Review haben die Autor*innen die Effektivität von vierzig Interventionsstudien weltweit, die dem Language Awareness-Diskurs zugeordnet werden können, zusammenfassend evaluiert und kommen zu dem Ergebnis, dass zahlreiche positive Effekte

auf der kognitiven (Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit), affektiven und sozialen Ebene (positive Einstellungen zu Mehrsprachigkeit, positives Selbstkonzept, lernförderliches Klima, kritisches Bewusstsein etc.) nachweisbar sind. Was das Sprachenlernen in der Unterrichtssprache betrifft, finden sie hingegen „virtually no effect“. Die Autor*innen räumen allerdings ein, dass ihr Review mit Vorsicht interpretiert werden muss, da die zusammengefassten Studien größtenteils methodisch sehr schwach sind. In diesem Zusammenhang mutmaßen sie auch, dass die positiven Effekte auf das Sprachenlernen möglicherweise langfristig hergestellt werden könnten, etwa indirekt über die kognitive, affektive und soziale Ebene, und dass es Longitudinalstudien bräuchte, um diese Frage abschließend klären zu können (Sierens et al., 2018, S. 69–75).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sowohl die für den Fremdsprachenunterricht konzipierten Ansätze, die eher *translingual* und *erwerbsorientiert* arbeiten, als auch die für sprachlich heterogene Klassen entwickelten Ansätze, die im Vergleich dazu eher *interlingual* und *begegnungsorientiert* vorgehen, verstärkt ab den 1990er-Jahren rezipiert wurden und dass die 2000er-Jahre rückblickend die bislang wohl produktivste Phase der Mehrsprachigkeitsdidaktik darstellen. In den 2010er-Jahren wurde es vergleichsweise ruhiger, die Analysen von Marx (2014) und Bredthauer (2018) deuten gar auf Stagnation hin, da die unterschiedlichen Konzepte nach wie vor weder in der Lehrkräfteausbildung (Schrammel-Leber et al., 2019) noch in den Lehrwerken (Novia, 2021) und folglich auch nicht in der Unterrichtspraxis (Bredthauer, 2018) zum didaktischen Mainstream gehören.

Ein mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansatz, der in diesem zunehmend flauen Umfeld frischen Wind in Forschung und Praxis gebracht hat, ist *Translanguaging* (García & Li, 2014). Der Begriff Translanguaging geht ursprünglich auf ein pädagogisches Konzept zur bilingualen Erziehung Walisisch-Englisch und zum Spracherhalt des Walisischen zurück (Williams, 1994). Internationale Bekanntheit erlangte der Begriff, als er von der New Yorker Pädagogin Ofelia García (2009) aufgegriffen und um soziolinguistische Dimensionen erweitert wurde (Cenoz & Gorter, 2022, S.8). In den letzten Jahren wird der Ansatz zunehmend auch im deutschsprachigen Raum rezipiert, eine rege disziplinübergreifende Forschungslandschaft ist gerade im Entstehen (Roth et al., 2021, S.27).

Translanguaging beschreibt die fluide sprachliche Praxis mehrsprachiger Menschen als „multiple discursive practices in which bilinguals engage in order to make sense of their bilingual worlds“ (García, 2009, S.45). Seit García & Li (2014) wird der Begriff in Abgrenzung zum linguistisch etablierten Begriff Code-Switching verwendet, weil im Translanguaging-Ansatz davon ausgegangen wird, dass mehrsprachige Individuen aus einem gesamtsprachlichen Repertoire schöpfen, wenn sie denken und mit Sprache handeln – sie switchen also nicht zwischen Codes. Begriffe wie Codes, Sprachen etc. werden vielmehr als nationalstaatlich geprägte, monolingual orientierte Konstrukte betrachtet, die es kritisch zu dekonstruieren gilt (Vogel & García, 2017, S.4). In diesem

Sinne ist Translanguaging ein transformativer Ansatz und wird von García & Kleifgen (2020, S.4) als „political act focused on reinterpreting language as a decolonizing process and liberating the language practices of bilingual minoritized populations“ beschrieben.

In didaktischer Hinsicht fokussiert Translanguaging stärker als bisherige mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze den Fachunterricht. Er möchte Schüler*innen beim Verständnis komplexer fachlicher Inhalte unterstützen, indem diese dazu angeregt werden, auf ihr gesamtsprachliches Repertoire zurückzugreifen. Letztlich geht es darum, im Unterricht Raum zu schaffen für mehrsprachiges Denken und Sprachhandeln, um die Förderung der sozio-emotionalen Entwicklung und einer mehrsprachigen Identität sowie um die Entwicklung des gesamtsprachlichen Repertoires selbst (Vogel & García, 2017, S.10–11). Obwohl ein vollgültiger Wirksamkeitsnachweis bislang aussteht (Roth et al., 2021, S.27) gibt es viele optimistisch stimmende Einzelbefunde: So konnte etwa Beres (2015) mithilfe von EEG-Befunden nachweisen, dass der Wissensabruf bei mehrsprachigen Erwachsenen besser gelingt, wenn diese auf ihr gesamtsprachliches Repertoire zugreifen dürfen. Schüler-Meyer et al. (2019) demonstrieren, dass deutsch-türkischen Schüler*innen in Schulstufe 7 das Bruchrechnen mittels „Sprachvernetzung“ effektiver vermittelt werden kann. Die Analysen von Duarte (2019) wiederum belegen, dass Schüler*innen Translanguaging im Unterricht nicht wie von vielen Lehrkräften befürchtet (Bredthauer & Engfer, 2016) zur Störung des Unterrichts einsetzen, sondern in 90 % der Fälle zur gegenseitigen Verständnissicherung. Und nicht zuletzt konnten Hansen-Thomas et al. (2020) zeigen, dass neu zugewanderte Schüler*innen einer High-School durch Translanguaging rasch dem Unterricht folgen können, woraus positive Effekte sowohl auf affektiver als auch kognitiver Ebene resultieren.

Insgesamt bietet der Translanguaging-Ansatz viele neue Impulse für die Mehrsprachigkeitsdidaktik: Aufgrund seiner weiten Konzeption fungiert er zunehmend als *umbrella term* (Cenoz & Gorter, 2022, S.12) und bringt pädagogisch-didaktische und soziolinguistische Forschung zusammen. Zudem wird der Ansatz stärker als bisherige mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze sowohl im fremdsprachendidaktischen Diskurs rezipiert als auch im Diskurs um migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und sprachlich heterogene Klassen. Der Fokus auf das fachliche Lernen bietet darüber hinaus Potenzial, die mangelnde Durchgängigkeit bisheriger mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze sowohl in der vertikalen (von der Elementar- bis zur Erwachsenenbildung) als auch in der horizontalen (in allen Fächern) Dimension zu überwinden. Die vielfältige internationale Forschungslandschaft (Roth et al., 2021, S.27), die gerade im Entstehen ist, zeugt davon, dass diese optimistischen Einschätzungen nicht zu hoch gegriffen sein müssen.

Gleichzeitig ist der Translanguaging-Ansatz unserer Erfahrung nach aufgrund seiner vergleichsweisen Neuheit im deutschsprachigen Diskurs ein vielen noch unvertrautes Konstrukt. Seine konzeptionell enorme Reichweite von Sozio- über Psycholinguistik bis hin zu Pädagogik und Didaktik ist durchaus auch

dazu geeignet, Konfusion zu stiften, zumal vielen noch nicht ganz klar zu sein scheint, was etwa Translanguaging und Code-Switching nun genau unterscheidet oder worin der Unterschied zu bisherigen mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen besteht. Potenziert werden diese Unsicherheiten durch die vehement formulierten Kernaussagen in Bezug auf mehrsprachige Sprachpraktiken und Nationalsprachen, die nicht nur auf Zustimmung stoßen, zumal die soziolinguistische Dimension des Ansatzes von Lehrkräften manchmal als „too philosophical“ (Duarte, 2020, S. 234) empfunden zu werden scheint.

In diesem kurz umrissenen Kontext der Theorie, Empirie und Praxis der Mehrsprachigkeitsdidaktik wurden folgende Fragen von uns als dringlich und diskussionswürdig eingeschätzt und als übergreifende Fragestellungen des Podiums Plus formuliert:

1. Was ist Translanguaging? Was ist das Neue und Innovative an diesem mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansatz und inwiefern unterscheidet sich Translanguaging von den früheren Ansätzen?
2. Welche Ansätze werden aktuell im akademischen und unterrichtspraktischen Diskurs überhaupt rezipiert, welche werden tatsächlich implementiert?
3. Wie kann es gelingen, eine Brücke zwischen den weitgehend voneinander isolierten DaF- und DaM/DaZ-Diskursen zu schlagen und Synergiepotenziale herzustellen?
4. Wie kann die vielfach empirisch nachgewiesene Diskrepanz zwischen mehrsprachigkeitsdidaktischem Diskurs und unterrichtspraktischer Realität überwunden werden?

Im Folgenden werden nun zunächst die organisatorischen und methodischen Rahmenbedingungen des Podiums Plus geschildert. Anschließend werden die Ergebnisse der Podiumsdiskussion präsentiert, diskutiert und in den Diskurs eingeordnet.

3 Das Podium Plus „Mehrsprachigkeitsdidaktik“ im Rahmen der IDT 2022

Das Podium Plus umfasste vier Phasen: In der ersten Phase wurde ein Videobeitrag gezeigt, in dem auf das Verständnis des Translanguaging-Konzeptes und allgemeine mehrsprachigkeitsdidaktische Fragestellungen eingegangen wurde (Panagiotopoulou, 2020). Anschließend wurden die inhaltlichen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Podiums geklärt und die Diskutant*innen vorgestellt. In Phase 2 wurden drei kurze Impulstexte in Kleingruppen gelesen und diskutiert. Anschließend formulierten die Kleingruppen zwei bis drei Fragen an das Podium. Diese wurden im Rahmen der Podiumsdiskussion in Phase 3 von den Expert*innen diskutiert, es gab aber auch die Möglichkeit, spontane Fragen aus dem Publikum zu stellen. Nach der Podiumsdiskussion wurden die Teilnehmer*innen in Phase 4 wieder in Kleingruppen eingeteilt und aufgefor-

dert, ihre Eindrücke vom Podium zu reflektieren und in ein Statement zu verpacken.

3.1 Diskutant*innen

Anliegen der Podiumsleitung war es, vier Diskutant*innen zu gewinnen, die aus diversen Perspektiven das Thema Mehrsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeitsdidaktik betrachten und reflektieren würden. Deshalb wurden folgende Expert*innen sowohl aus dem DaZ- als auch dem DaF-Bereich, aus dem akademischen sowie schulpraktischen Diskurs und nicht zuletzt aus den deutschsprachigen sowie nicht-deutschsprachigen Ländern eingeladen.

Nicole Marx ist Professorin für Sprachliche Bildung & Deutsch als Zweitsprache an der Universität zu Köln. Zu ihren zahlreichen Forschungsschwerpunkten gehören mehrsprachige Lehr- und Lernansätze. Sie war nicht nur an der Ausarbeitung des Interkomprehensionsansatzes für die germanischen Sprachen beteiligt, sondern hat auch das Unterrichtsprinzip Deutsch nach Englisch mitgeprägt. In den letzten Jahren hat sie richtungsweisende empirische Studien zum sprachenübergreifenden Transfer literaler Kompetenzen durchgeführt.

Alice Brychová ist Fachdidaktikerin im Bereich DaF an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brünn (Tschechien), wo sie auch Kurse zur Mehrsprachigkeitsdidaktik für angehende Lehrkräfte leitet. Seit 2010 ist sie als Expertin in mehreren nationalen und internationalen Projekten tätig, wie zum Beispiel das Erasmus+ Projekt MALWE, Interreg oder EduSTEM).

Anna Grigoriadis war langjährige Direktorin der Mittelschule Dr. Renner in Graz. Unter ihrer Leitung hat sich die Schule zu einer mehrsprachigkeitsdidaktischen Vorzeigeschule entwickelt. Sie hat darüber hinaus an der Implementation von Mehrsprachigkeitsdidaktik im Hochschulbereich mitgewirkt und selbst Materialien für mehrsprachigkeitsdidaktische Wortschatzarbeit entwickelt.

Christoph Gantefort ist Akademischer Rat am Mercator Institut der Universität Köln. Er hat zum bilingualen Erwerb von Textkompetenz promoviert und forscht aktuell in den Bereichen Mehrsprachigkeit, Sprachsensibler Fachunterricht, Sprachdiagnostik und Lehrkräfteprofessionalisierung. Er hat an Forschungsprojekten zum Thema Translanguaging mitgewirkt und beschäftigt sich mit der Frage, welchen Beitrag die Nutzung gesamtsprachlicher Repertoires durch Lernende in Bildungskontexten zum Erwerb fachlicher Fähigkeiten und von Lese- und Schreibkompetenz leisten kann.

3.2 Textauswahl

In der zweiten Phase des Podiums erhielten die Teilnehmer*innen drei Impulstexte, um sich in das Thema einlesen und dieses aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten zu können. Gezielt wurden Texte ausgewählt, die provokante Aussagen, mehrdeutige Postulate und/oder neue Fragestellungen enthielten. Da die Texte in der Originalfassung relativ umfangreich waren, wurden sie auf

zwei bis drei A4-Seiten pro Text gekürzt. Im Folgenden werden die Inhalte der Texte kurz umrissen:

- Text 1 von Roth et al. (2021) thematisiert den Translanguaging-Ansatz und gibt einen Überblick über Forschung und Praxis.
- Text 2 von Riehl und Schröder (2022) stellt die Unterscheidung zwischen DaF und DaZ infrage und plädiert für ein integratives Verständnis von *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit*.
- Text 3 von Bredthauer und Engfer (2016) sucht nach Erklärungen für die nach wie vor geringe unterrichtspraktische Relevanz mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze anhand eines narrativen Reviews zahlreicher empirischer Studien zu Einstellungen von Lehrkräften gegenüber Mehrsprachigkeit.

Die Texte wurden in 3er-Gruppen gelesen und diskutiert. Anschließend formulierten die Gruppen zwei bis drei Fragen an das Podium. Die Fragen wurden von den Podiumsleiter*innen selektiert und kategorisiert.

3.3 Ergebnisse

Bei der Sichtung der Fragen kristallisierten sich drei Kategorien heraus:

- konzeptionelle Fragen zu mehrsprachigkeitsdidaktischen Ansätzen;
- Fragen zur Implementation von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrkräfteausbildung;
- Fragen zur mehrsprachigkeitsdidaktischen Unterrichtspraxis.

Die konzeptionellen Fragen betrafen primär den Translanguaging-Ansatz. So wurde etwa gefragt, welcher Begriff von Mehrsprachigkeit Translanguaging zugrunde liegt und ob dessen Ziel die Überwindung von Nationalsprachen sei. Gantfort erläuterte hierzu, dass es im Translanguaging-Ansatz zumindest aus Lernendenperspektive keine isolierbaren Einzelsprachen gibt, sondern dass mehrsprachige Individuen aus einem gesamtsprachlichen Repertoire schöpfen, wenn sie denken und mit Sprache handeln. Zudem bestätigte er, dass der Translanguaging-Ansatz durchaus in Bildungskontexten die Überwindung nationalstaatlich geprägter monolingualer Konzeptualisierungen von Sprache anstrebt.

Eine weitere konzeptionelle Frage betraf die Sinnhaftigkeit des Plädoyers von Riehl und Schröder (2022), die Unterscheidung zwischen DaF und DaZ bzw. DaM zu überwinden und stattdessen mit der Kategorie *Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit* in Forschung und Praxis zu arbeiten. Hinsichtlich dieser Frage waren sich die Diskutant*innen weitgehend einig, dass die Diskurse weiterhin unterschiedlich benannt und betrachtet werden sollten, da man es mit unterschiedlichen Zielgruppen, Lernkontexten und Bildungszielen zu tun habe. Grigoriadis wendete jedoch ein, dass in sprachlich heterogenen Klassen im Kontext migrationsbedingter Mehrsprachigkeit eine klare Trennung praktisch nicht existiere und integrative Zugänge im Sinne von *Language Awareness* daher fruchtbar seien. Für den Fremdsprachenkontext hingegen betonte Brychová

die nach wie vor hohe Relevanz der Tertiärsprachendidaktik, auch wenn Marx deren serielles Fremdsprachenerwerbsverständnis als teilweise überholt bezeichnete.

Die Fragen zur Implementation von Mehrsprachigkeitsdidaktik in der Lehrkräfteausbildung bezogen sich in erster Linie auf das Review von Bredthauer und Engfer (2016), wonach Lehrkräfte trotz ihrer positiven Wahrnehmung von Mehrsprachigkeit im eigenen Unterricht nur selten mehrsprachigkeitsdidaktisch arbeiten. So wurde etwa gefragt, wie es gelingen könnte, Lehrkräfte vom Einsatz mehrsprachigkeitsdidaktischer Unterrichtsmaterialien zu überzeugen. Grigoriadis und Gantefort waren sich einig, dass der effektivste Weg darin bestünde, konkrete Beispiele aus der Schulpraxis oder Forschung zu präsentieren.

In diesem Zusammenhang ergab sich auch die Frage, ob Lehrkräfte möglicherweise Angst vor Kontrollverlust haben, wenn sie Erst- bzw. Herkunftssprachen zulassen, und wie man diese Angst abbauen könnte. Hier kam es zu unterschiedlichen Auffassungen zwischen den Diskutant*innen: Grigoriadis stellte fest, dass es durchaus Situationen gäbe, in denen die Schulsprache (Deutsch) gesprochen werden müsse, um als Lehrperson etwa Konflikte zwischen verschiedenen sprachigen Lernenden zu vermeiden zu können. Gantefort äußerte sich diesbezüglich kritisch und wies darauf hin, dass es ungerechtfertigt sei, Sprachen als Ganzes auszuschließen. Stattdessen empfahl er, lediglich für das soziale Miteinander problematische Sprachhandlungen zu sanktionieren. Brychová und Marx waren sich einig, dass zahlreiche Faktoren darüber entscheiden, wie Lernende und Lehrende Unterrichtssituationen wahrnehmen und dass das Wichtigste der Aufbau von gegenseitigem Vertrauen durch Offenheit und klare Regeln sei.

Hinsichtlich des Einsatzes von Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht wurde vor allem die Frage, wie mehrsprachige Kompetenzen bewertet werden können, diskutiert. Gantefort wies darauf hin, dass im Translanguaging-Ansatz bei der Bewertung zwischen *language specific skills* und *general language skills* unterschieden werden kann und dass gerade Letztgenannte von Lehrkräften bewertet werden können, selbst wenn diese über keine Kenntnisse in den Erst- bzw. Herkunftssprachen der Schüler*innen verfügen. Marx fügte hinzu, dass es auch wichtig sei, nicht von monolingualen Normen auszugehen und in den meisten Fällen Selbsteinschätzungen der Schüler*innen völlig ausreichend seien. Brychová und Grigoriadis rieten in diesem Zusammenhang auch zu einem vorsichtigen Umgang mit dem Begriff „Bewerten“, da das primäre Ziel mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze nicht darin bestünde, zu bewerten, sondern die mehrsprachigen Kompetenzen von Schüler*innen sichtbar und bewusst zu machen. Einigkeit bestand auch dahingehend, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze im besten Fall schon im Kindergarten eingesetzt werden und sich auf die gesamte Bildungslaufbahn erstrecken. In diesem Kontext erzählte Grigoriadis eine kleine Anekdote von ihrer Enkelin, die dreisprachig mit Deutsch, Griechisch und Bulgarisch aufgewachsen war und sich eines Tages

die Frage stellte, was sie denn nun sei. Nach einigem Überlegen kam sie zum logisch einzig folgerichtigen Schluss: „Ich bin ein Mensch.“

4 Fazit und Ausblick

Abschließend sollen die Ergebnisse des Podiums Plus in den aktuellen mehrsprachigkeitsdidaktischen Diskurs eingeordnet werden. Die Diskussionen, die im Rahmen des Podiums geführt wurden, haben das rege Interesse am Translanguaging-Ansatz in sehr deutlicher Weise bestätigt. Es hat sich aber auch gezeigt, dass die in [Abschnitt 2](#) zum Ausdruck gebrachte Beobachtung, wonach Translanguaging den meisten Diskursteilnehmer*innen noch eher unvertraut ist und seine weite Konzeption teilweise Diffusität erzeugt, nicht aus der Luft gegriffen ist. Zudem wurde ersichtlich, dass auch ältere Konzepte wie Language Awareness nach wie vor rezipiert werden und dass gerade im Kontext des Fremdsprachenunterrichts weiterhin Interesse an tertiärsprachendidaktischen Ansätzen besteht.

Die Diskussionen rund um die Lehrkräfteausbildung und unterrichtspraktische Aspekte wiederum haben vor Augen geführt, dass vor allem auf Seiten der Lehrkräfte nach wie vor viele Unsicherheiten bei der Umsetzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze bestehen. Von der Angst vor Kontrollverlust bis hin zu der Frage, wie mehrsprachige Kompetenzen von Schüler*innen bewertet werden können, scheinen sich viele Bedenken, die bereits im Review von Bredthauer und Engfer (2016) zusammengefasst wurden, sehr hartnäckig zu halten. Aufgabe der Lehrkräfteprofessionalisierung wäre es, diese Bedenken noch ernster zu nehmen und noch gezielter zu adressieren und abzubauen. Vollständig werden diese Bedenken aber wohl erst dann ausgeräumt sein, wenn mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze es in den didaktischen Mainstream geschafft haben, „denn Lehrer*innen lassen sich am besten durch die Praxis überzeugen“ (Grigoriadis).

Literatur

- Allgäuer-Hackl, E., Hofer, B., Malzer-Papp, E. & Jessner, U. (2021). Welchen Einfluss haben mehrsprachensensible Ansätze im Unterricht auf das Sprachenlernen? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 26 (2), 21–47.
- Bär, M. (2009). *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz – Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10*. Narr.
- Beres, A. M. (2015). *Translanguaging as a strategy to boost human learning: An event-related potential (ERP) investigation* [Dissertation]. Bangor University, United Kingdom. <https://research.bangor.ac.uk/portal/files/20575075/null>
- Bredthauer, S. (2018). Mehrsprachigkeitsdidaktik an deutschen Schulen – eine Zwischenbilanz. *DDS – Die Deutsche Schule*, 110 (3), 275–286.

- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2016). Multilingualism is great – but is it really my business? Teacher's approaches to multilingual didactics in Austria and Germany. *Sustainable Multilingualism*, (9), 104–121.
- Budde, M. A. (2001). *Sprachsensibilisierung: eine Übertragung des Language Awareness Konzepts auf den Deutschunterricht multikultureller Klassen der Sekundarstufe I; Entwicklung und Evaluation eines sprachsensibilisierenden Curriculums* [Dissertation]. Universität Kassel.
- Budde, M. A. (i. Dr.). Ansätze zum ressourcenorientierten Umgang mit Mehrsprachigkeit aus der Perspektive der DaZ-Didaktik. In S. Dietrich-Grappin, B. Hufeisen & Li Wei (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskompetenz durch Translanguaging im schulischen Tertiärsprachenunterricht. En voie vers la compétence plurilingue : Translanguaging dans l'enseignement des langues tierces*. Peter Lang.
- Bullock Committee of Inquiry (1975). *The Bullock Report. A language for life*. <http://www.educationengland.org.uk/documents/bullock/bullock1975.html>
- Cenoz, J. & Gorter, D. (2022). *Pedagogical Translanguaging*. Cambridge University Press.
- Duarte, J. (2019). Translanguaging in mainstream education: A sociocultural approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22 (2), 150–164.
- Duarte, J. (2020). Translanguaging in the context of mainstream multilingual education. *International Journal of Multilingualism*, 17 (2), 232–247.
- Finkbeiner, C. & White, J. (2017). Language awareness and multilingualism: A historical overview. In J. Cenoz, D. Gorter & S. May (Hrsg.), *Language awareness and multilingualism. Encyclopedia of language and education* (S. 2–15). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-02325-0_1-2
- Fleck, E. (2019). Vom interkulturellen Lernen zu den Deutschförderklassen. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35 (1+2), 12–22.
- García, O. (2009). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- García, O. & Kleifgen, J. A. (2020). Translanguaging and literacies. *Reading Research Quarterly*, 55 (4), 553–571.
- García, O. & Li, W. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Hansen-Thomas, H., Stewart, M. A., Flint, P. & Dollar, T. (2021). Co-learning in the high school English class through translanguaging: Emergent bilingual newcomers and monolingual teachers. *Journal of Language, Identity & Education*, 20 (3), 151–166.
- Herdina, P. & Jessner, U. (2002). *A dynamic model of multilingualism: Perspectives of change in psycholinguistics*. Multilingual Matters.
- Hufeisen, B. (1998). L3-Stand der Forschung – Was bleibt zu tun? In B. Hufeisen & B. Lindemann (Hrsg.), *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (S. 169–183). Stauffenberg.

- Hufeisen, B. (2003). Kurze Einführung in die linguistische Basis. In B. Hufeisen & G. Neuner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch* (S. 7–11). Council of Europe Publishing.
- Hufeisen, B. & Marx, N. (Hrsg.) (2007). *EuroComGerm – Die sieben Siebe*. Shaker.
- Hufeisen, B. & Neuner, G. (Hrsg.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Council of Europe Publishing.
- Klein, H. G. & Stegmann, T. D. (1999). *EuroComRom. Die sieben Siebe. Romänische Sprachen sofort lesen können*. Shaker.
- Kursiša, A. (2008). *Deutsch.com: A1*. Hueber Verlag.
- Kursiša, A. & Neuner, G. (2006). *Deutsch ist easy!: Lehrerhandreichungen und Kopiervorlagen „Deutsch nach Englisch“ für den Anfangsunterricht*. Hueber Verlag.
- Lohe, V. (2018). *Die Entwicklung von Language Awareness bei Grundschulkindern durch mehrsprachige digitale Bilderbücher: Eine quasi-experimentelle Untersuchung zum Einsatz von MuViT in mehrsprachigen Lernumgebungen*. Narr.
- Luchtenberg, S. (1995). Language-Awareness-Konzeptionen. Ein Weg zur Aktualisierung des Lernbereichs „Reflexion über Sprache“. *Der Deutschunterricht*, 47 (4), 93–108.
- Marx, N. (2014). Häppchen oder Hauptgericht? Zeichen der Stagnation in der deutschen Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19 (1), 8–24.
- Mecheril, P. (2010). Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In P. Mecheril, M. d. M. Castro Varela, İ. Dirim, A. Kalpaka & C. Melter (Hrsg.), *Migrationspädagogik* (S. 54–76). Beltz.
- Meißner, F. J. (2020). Interkomprehensions- und Mehrsprachigkeitsdidaktik in Deutschland. In C. Hülsmann, C. Ollivier & M. Strasser, (Hrsg.), *Lehr- und Lernkompetenzen für die Interkomprehension* (S. 25–44). Waxmann.
- Morkötter, S. (2016). *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe: Untersuchungen zu früher Interkomprehension*. Narr.
- Neuner, G. (2009). *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen. Grundlagen – Dimensionen – Merkmale. Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“*. <https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf>
- Novia, D. (2021). *Mehrsprachendidaktische Ansätze im Tertiärsprachenunterricht: Eine Analyse dreier schwedischer DaF-Lehrwerke*. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1581480/FULLTEXT01.pdf>
- Oomen-Welke, I. (1991). Umriss einer interkulturellen Didaktik für den gegenwärtigen Deutschunterricht. *Der Deutschunterricht*, 2, 6–27.
- Oomen-Welke, I. (2010a). Didaktik der Sprachenvielfalt. In I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 479–492). Schneider Verlag Hohengehren.
- Oomen-Welke, I. (2010b). *Der Sprachenfächer: Materialien für den interkulturellen Deutschunterricht in der Sekundarstufe I*. Cornelsen.

- Panagiotopoulou, J. A. (2020). *Beispiele zum Verständnis von Translanguaging*. Kita. NRW. <https://www.youtube.com/watch?v=JluyOR70Fyg>
- Reich, H. H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.
- Riehl, C. M. & Schröder, C. (2022). DaF/DaZ im Kontext von Mehrsprachigkeit. *Fremdsprache Deutsch*, 59 (2), 67–76.
- Roth, H.-J., Uçan, Y., Sieger, S. & Gollan, C. (2021). Stichwort: Implementationsforschung zwischen Intervention und Transfer im Kontext von Mehrsprachigkeit und sprachlicher Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 775–818.
- Schader, B. (2000). *Sprachenvielfalt als Chance*. Orell Füssli.
- Schrammel-Leber, B., Boeckmann, K.-B., Gilly, D., Gućanin-Nairz, V., Carré-Karlinger, C., Lanzmaier-Ugri, K. & Theurl, P. (2019). Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Pädagog_innenbildung. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35 (1+2), 176–190.
- Schüler-Meyer, A., Prediger, S., Wagner, J. & Weinert, H. (2019). Bedingungen für zweisprachige Lernangebote. Videobasierte Analysen zu Nutzung und Wirksamkeit einer Förderung zu Brüchen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 66 (3), 161–175.
- Sierens, S., Frijns, C., Van Gorp, K., Sercu, L. & Van Avermaet, P. (2018). The effects of raising language awareness in mainstream and language classrooms: A literature review (1995–2013). In C. Hélot, C. Frijns, K. Van Gorp & S. Sierens (Hrsg.), *Language awareness in multilingual classrooms in Europe: From theory to practice* (S. 21–85). De Gruyter.
- Vogel, S. & García, O. (2017). *Translanguaging*. https://academicworks.cuny.edu/gc_pubs/402/
- Zybatow, L. N. (1999). Die Interkomprehension am Beispiel der slavischen Sprachen. Zur Übertragbarkeit des EuroCom-Konzepts romanischer Mehrsprachigkeit auf die slavischen Sprachen. In G. Kischel & E. Gothsch (Hrsg.), *Wege zur Mehrsprachigkeit im Fernstudium. Dokumentation des Hager Workshop* (S. 67–87). <https://ul.qucosa.de/api/qucosa%3A33302/attachment/ATT-0/>

Mehrsprachige Diagnose basaler literaler Kompetenzen bei arabischsprachigen Alphakursteilnehmenden in Deutschland¹

Christine Czinglar, Yousuf Aboamer, Franziska Förster

Literale Kompetenzen in der L1 sind ein relevanter Faktor für den Erwerb von Lese- und Schreibfertigkeiten in der L2 bei Erwachsenen. Doch fehlen bisher mehrsprachige Instrumente zur Diagnose basaler Lese- und Schreibfähigkeiten bei dieser Zielgruppe. Vorgestellt werden drei Bildauswahltests zur visuellen Worterkennung in der L2 Deutsch und der L1 Arabisch und zur Erhebung des rezeptiven Wortschatzes in der L2 Deutsch. Während die Worterkennung in der L2 Deutsch signifikant mit dem rezeptiven Wortschatz im Deutschen zusammenhängt, kann für die Worterkennung in L1 und L2 kein signifikanter Zusammenhang festgestellt werden.

1 Einführung

Arabisch ist in Deutschland mittlerweile zu einer der wichtigsten Erstsprachen (L1) von erwachsenen Geflüchteten geworden: Mehr als die Hälfte der geflüchteten Teilnehmenden an Integrationskursen sind ein- oder zweisprachig mit Arabisch als L1 aufgewachsen und kommen z. B. aus Syrien, Marokko, Libyen, der Türkei und dem Irak (Hünlich et al., 2018, S. 18). Auch in Bezug auf ihre literalen Kompetenzen ist diese Zielgruppe sehr heterogen: Eine 2016 durchgeführte Interviewstudie mit 4.416 geflüchteten Teilnehmenden in Integrationskursen mit Alphabetisierung (Scheible, 2018, S. 4) zeigt, dass 34 % bereits in der lateinischen Schrift alphabetisiert sind und 51 % Zweitschriftlernende sind, die bereits in einer anderen Schrift als der lateinischen Lesen und Schreiben gelernt haben. 15 % der Teilnehmenden sind Erstschriftlernende: Sie lernen in der Zweitsprache Deutsch zum ersten Mal Lesen und Schreiben, d. h. sie erfahren zum ersten Mal, wie mündliche und schriftliche Sprache zusammenhängen, welche Konventionen mit Schrift verbunden sind und wie man einen Stift hält und führt (zu dieser besonders vulnerablen Lernendengruppe siehe Lemke-

1 Dieser Artikel entstand im Rahmen des Forschungsprojekts ELIKASA, das vom BMBF (Förderkennzeichen W146500) gefördert und von 2020 bis 2024 an der FSU Jena unter der Leitung von Christine Czinglar durchgeführt wird. Wir danken Yulia Edeleva, Ahmed Hassan und Ulrich Mehmlem für konzeptionelle Unterstützung bei der Instrumentenentwicklung, Ilies Houari, Tarek Said, Samy El-sadany für ihre Hilfe bei der Datenerhebung, dem KASA-Projektteam unter der Leitung von Britta Marschke für die gute Zusammenarbeit sowie unseren Lernenden für ihre Motivation und Geduld. Für Feedback zu früheren Textversionen danken wir Katharina Karges (auch für ihre Hilfe bei der Statistik), Gina Do Manh und den Bandherausgeberinnen.

Ghafir et al., 2021). Untersuchungen für diese Zielgruppe haben ergeben, dass sich Lernende mit geringen literalen Kompetenzen im Zweitspracherwerb sowohl schriftlich als auch mündlich langsamer entwickeln als andere Lernende (z.B. Condelli & Spruck Wrigley, 2006; Kurvers et al., 2015; Scheible, 2018). Weitere Einflussfaktoren wie Alter, Arbeitsgedächtnis, Bildungserfahrung oder Input in der Zweitsprache (L2) führen zusammen mit der L1 Literacy zu einer hohen Variabilität in den Entwicklungsverläufen. Wir benötigen daher zum einen diagnostische Instrumente, die sowohl kleinere als auch größere Lernfortschritte auf verschiedenen Ebenen aufzeichnen, zum anderen Instrumente, die das mehrsprachige und möglicherweise mehrschrittige Repertoire der Lernenden erfassen können.

In diesem Artikel präsentieren wir erste Ergebnisse des noch laufenden Forschungsprojekts ELIKASA, in dem verschiedene diagnostische Instrumente für das Deutsche als L2 und für die drei Erstsprachen Arabisch, Farsi-Dari und Türkisch entwickelt wurden (Czinglar et al., 2022). Exemplarisch stellen wir drei Bildauswahltests auf der Wortebene vor: je einen Test zur visuellen Worterkennung in der L2 Deutsch und in der L1 Arabisch und einen Test zur auditiven Worterkennung, also zur Erhebung des rezeptiven Wortschatzes in der L2 Deutsch. In [Abschnitt 2](#) erläutern wir die theoretischen Grundlagen zu basalen literalen Kompetenzen und Leseprozessen bei mehrsprachigen bzw. mehrschriftigen Kindern und Erwachsenen und formulieren unsere Forschungsfragen. In [Abschnitt 3](#) werden die drei Bildauswahltests, die Proband*innen sowie die Vorgangsweise bei der Durchführung und Auswertung vorgestellt. Die Ergebnisse werden in [Abschnitt 4](#) präsentiert und diskutiert und in [Abschnitt 5](#) wird ein Ausblick auf Forschungsdesiderate gegeben.

2 Worterkennung als basale literale Kompetenz

2.1 Worterkennung, Wortschatz und Leseverstehen in der L2 Deutsch

Die Worterkennung (*word recognition*), also die Fähigkeit, ein Wort anhand seiner visuellen oder orthografischen Gestalt schnell und korrekt (wieder) zu erkennen, ist ein hierarchieniedriger (basaler) Teilprozess des Lesens, der besonders zu Beginn des Leseerwerbs sehr wichtig ist. Wie andere hierarchieniedrige Teilprozesse läuft die Worterkennung unbewusst ab und lässt sich durch Übung automatisieren (Richter & Müller, 2017, S.62). Die Relevanz der Worterkennung für das Leseverstehen wird in mehreren theoretischen Modellen des Lesens herausgestellt: So geht z. B. die *Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986) davon aus, dass das Leseverstehen das Produkt zweier unabhängiger Fähigkeiten, (i) der allgemeinen Fähigkeit, Sprache zu verstehen (Sprachverstehen), und (ii) der visuellen Worterkennung, darstellt (s. auch Richter & Müller, 2017, S. 51). Um Texte verstehen zu können, müssen daher beide Fähigkeiten entwickelt werden. Auch die *Lexical Quality Hypothesis* (Perfetti & Hart, 2002) schreibt einer zuverlässigen und schnellen Worterkennung eine wichtige

Rolle für das Leseverständnis zu, insofern als eine höhere Qualität der lexikalischen Repräsentation zu einer höheren Automatisierung der Worterkennung führt und damit Ressourcen für hierarchiehöhere Verarbeitungsprozesse frei werden (Perfetti, 2017, S. 52; siehe auch das für den Wortschatzerwerb in der L2 vorgeschlagene *Ontogenesis Model*; Bordag et al., 2022). Generell ist der (rezeptive) Wortschatz in einer L2 ein starker Prädiktor für das L2 Leseverstehen, wie Studien zu mehrsprachigen Kindern und Erwachsenen zeigen. Dafür gibt es mehrere Gründe: Zum einen ist der (rezeptive) Wortschatz allgemein mit mündlichen Sprachfähigkeiten verknüpft (z. B. Mainz et al., 2017; Miralpeix & Muñoz, 2018), zum anderen sind Worterkennung und rezeptiver Wortschatz auch direkt miteinander verbunden (Proctor & Louick, 2018, S. 643).

Für die Worterkennung gibt es mindestens zwei Verarbeitungswege (siehe das Zwei-Wege-Modell von Coltheart et al., 2001): Gut bekannte Wörter, die zum individuellen Sichtwortschatz gehören, werden visuell als Ganzes erkannt, der Zugriff auf die Bedeutung im mentalen Lexikon erfolgt direkt (orthografisches Dekodieren). Nicht oder weniger gut bekannte Wörter müssen indirekt über einzelsprachlich festgelegte Graphem-Phonem-Korrespondenzen „erlesen“ werden (phonologisches Rekodieren; Richter & Müller, 2017, S. 53).

2.2 Worterkennung in der L1 Arabisch und in der L2 Deutsch

Studien zu bilingualen oder mehrsprachigen Kindern und Erwachsenen zeigen, dass Sprachwissen, Lese- und Verarbeitungsstrategien aus der L1 und anderen Sprachen im L2-Erwerb bzw. bei der rezeptiven wie produktiven L2-Verwendung genutzt werden (Berthele & Lambelet, 2018; Peyer et al., 2010). Ähnliches gilt auch für hierarchieniedrige Verarbeitungsprozesse, trotz offensichtlicher Unterschiede kommen auf der Ebene der Worterkennung einige Eigenschaften für Transfer in Frage: Während das lateinische Skript als reine Druckschrift vermittelt werden kann, handelt es sich beim arabischen Skript um eine Schreibschrift. Der Aufbau der Schriftzeichen selbst ist im Arabischen von höherer visueller Komplexität (Verhoeven & Perfetti, 2022, S. 152), zusätzlich haben die meisten Grapheme bis zu vier unterschiedliche Formen, je nach ihrer Position im Wort (isoliert, am Wortanfang, in der Mitte und am Wortende). Obwohl völlig unterschiedlich, können beide Skripte jedoch als phonographisch bezeichnet werden, d. h. ein Schriftzeichen entspricht einem Phonem und die Anzahl an zu lernenden Graphemen ist in beiden Skripten vergleichbar. Während Deutsch eine relativ transparente Orthografie zugeschrieben wird, die jedoch besonders bei Vokalen und aufgrund der Auslautverhärtung mehrdeutige Graphem-Phonem-Zuordnungen aufweist, so wird das Arabische als opake Orthografie eingeordnet, da es sich um eine Konsonantenschrift handelt, bei der kurze Vokale nicht verschriftlicht werden. Dies führt zu einer hohen Anzahl von Homographen, die nur durch den Kontext entschlüsselt werden können (Abu Rabia, 2012; Perfetti & Dunlap, 2008).

Zur Unterstützung des institutionellen Leseerwerbs im Arabischen werden die fehlenden Vokale in den ersten Jahren durch diakritische Zeichen dargestellt,

was aufgrund der Vereindeutigung der Graphem-Phonem-Korrespondenzen die Lesegenauigkeit erhöht (Abu Rabia, 2012). So wird der Aufbau der phonologischen Bewusstheit unterstützt, also der metalinguistischen Fähigkeit, die phonologische Struktur eines (gesprochenen) Wortes z.B. auf der Phonemebene zu betrachten und zu bearbeiten, ohne auf die Bedeutung einzugehen (Schnitzler, 2013, S. 5). Die phonologische Bewusstheit ist auch bei Erwachsenen mit geringen literalen Kompetenzen eine zentrale Vorläuferfähigkeit für den Schriftspracherwerb (Sebastián & Moretti, 2012). Wer also im Arabischen bereits Lesen und Schreiben gelernt hat, kann bei der Worterkennung in der L2 Deutsch auf spezifische literale Kompetenzen zurückgreifen: neben Wissen über allgemeine Mapping-Prinzipien zwischen geschriebener und gesprochener Sprache (Perfetti & Dunlap, 2008), z. B. das Prinzip der Graphem-Phonem-Korrespondenz, auch auf eine ausgebildete phonologische Bewusstheit (z. B. Fender, 2003; Koda, 2008).

2.3 Forschungsfragen

Aus der bisherigen Diskussion ergeben sich folgende Forschungsfragen:

1. Was lässt sich aus den Ergebnissen der beiden Bildauswahltests zur visuellen Worterkennung über die basalen literalen Kompetenzen der Lernenden im Deutschen und Arabischen ablesen?
2. Besteht ein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen im rezeptiven Wortschatztest in der L2 Deutsch und den Leistungen im Worterkennungstest in der L2 Deutsch?
3. Besteht ein Zusammenhang zwischen den Ergebnissen im Worterkennungstest in der L1 Arabisch und in der L2 Deutsch?

3 Methodisches Design für eine mehrsprachige Diagnostik

Diagnostische Instrumente zur Beurteilung von Sprachkompetenzen bzw. von Lernfortschritten von Erwachsenen in Alphabetisierungskursen müssen die starke Heterogenität von Lernenden in Bezug auf mündliche Deutschkenntnisse, Lerngewohnheit, Stifterfahrung, literale Kompetenzen, Alter etc. berücksichtigen (Feldmeier, 2015, S. 31–34) und möglichst erfolgsorientiert sein. Um diese vulnerable Lernendengruppe besser unterstützen zu können, bot das KASA-Projekt („Kontrastive Alphabetisierung im Situationsansatz“, siehe <https://kasa.giz.berlin>) bis 2022 sprachhomogene Alphabetisierungskurse an, in denen Deutschkenntnisse unter Rückgriff auf die drei häufigsten Herkunftssprachen Arabisch, Farsi-Dari und Türkisch kontrastiv vermittelt wurden (Details zu Konzept und Methode der KASA-Kurse siehe Marschke, 2022). Im Begleitforschungsprojekt ELIKASA wurden unterschiedliche diagnostische Instrumente zur Erhebung basaler literaler Kompetenzen in der L2 Deutsch auf Graphem-, Wort- und Textebene entwickelt, für die drei Erst- bzw. Herkunftssprachen adaptiert und mit über 100 Teilnehmenden in 15 KASA-Kursen erprobt. Neben basalen literalen Kompetenzen wurden kognitive, linguistische

und individuelle Einflussfaktoren über Tests (z. B. Arbeitsgedächtnis, rezeptiver Wortschatz, siehe [Abschnitt 3.1](#)) erhoben und ein Hintergrundinterview in der Erstsprache geführt. Die Aufgaben und Items wurden so konzipiert, dass sie sowohl kleinschrittige Entwicklungen bei den vulnerabelsten Lernenden ohne jegliche literale Kompetenzen aufzeichnen können als auch größere Entwicklungsschritte bei fortgeschrittenen Lernenden (für einen Projektüberblick siehe Czinglar et al., 2022).

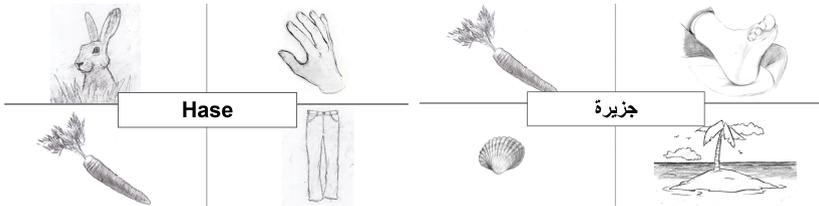
3.1 Bildauswahltests für den rezeptiven Wortschatz (L2) und die Worterkennung (L1 und L2)

Für die Konzeption und die zeitsparende Durchführung der Bildauswahltests in der Gruppe mithilfe von iPads wurde in Kooperation mit der Firma Bitstem GmbH eine digitale Testplattform entwickelt. Die Items für die L2 Deutsch kommen in den KASA-Lehrbüchern und im alltäglichen Wortschatz vor und entsprechen dem Niveau A1 des GER. Für den rezeptiven Wortschatztest wurden diese Wörter in fünf Sets mit je ca. 20 Wörtern (Nomen, Verben und Adjektive) nach ihrer Verwendungshäufigkeit (Tschirner & Möhring, 2020) gruppiert. Ein Item besteht aus vier zufällig angeordneten Bildern: dem Zielitem (z. B. „Käse“), einem semantischen Distraktor, der über Assoziation mit dem Zielitem verbunden ist (z. B. „Tomate“ oder „Teller“), einem Distraktor, der dieselbe semantische Kategorie darstellt (z. B. ein anderer Brotbelag wie „Wurst“) und einem Distraktor ohne semantischen Bezug (z. B. „Pflanze“). Das Zielwort wird mittels Audiofile automatisch nach dem Einblenden der vier Bilder abgespielt, der auditive Input kann bei Bedarf selbstgesteuert einmalig wiederholt werden, um sicherzustellen, dass es nicht um das reine Hörverstehen, sondern um lexikalisches Wissen geht.

Für die Worterkennung wurde in Anlehnung an die für Grundschul Kinder mit Deutsch als L1 konzipierte Würzburger Leise Leseprobe (WLLP, Schneider et al., 2011) ein Bildauswahltest entwickelt. Wir haben für unsere Zielgruppe 21 Items mit Zielwörtern (nur Nomen) auf A1-Niveau entwickelt, die in den Lehrbüchern der KASA-Kurse sowie zum Teil auch im Wortschatztest vorkommen. Die ein- oder zweisilbigen Nomen enthalten typische orthografische Merkmale des Deutschen (z. B. Konsonantencluster wie in „Bluse“, unbetonte Endsilben wie in „Essen“ oder Auslautverhärtungen). Das Zielwort (z. B. „Hase“ in [Abb. 1](#)) steht in der Mitte von vier Bildern, und das Zielbild wird von drei Distraktoren begleitet, die jeweils ein Wort repräsentieren, das (i) phonologisch und orthografisch sehr ähnlich ist (z. B. „Hose“), (ii) denselben graphematischen Onset hat (z. B. „Hand“) oder (iii) eine semantische Relation zum Zielwort hat (z. B. Assoziation zu „Karotte“ oder „Möhre“).

Bei der Adaptation der Worterkennung für die Erstsprache Arabisch wurden 25 Items mit Nomen entwickelt, die sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Sprachgebrauch varietätenübergreifend verwendet werden (*shared words*). Zur Auswahl der Zielitems und Konstruktion der Distraktoren wurde die diskontinuierliche Morphologie des Arabischen in der Form von Wurzel derivationen und

Vokalmustern zugrunde gelegt (Boudelaa, 2014). Das Zielitem جزيرة [dʒazi:rah] („Insel“) hat dieselbe Konsonantenwurzel (dʒ-z-r) wie der Distraktor جزرة [dʒazarah] („Karotte“) (Abb. 1). Der zweite Distraktor جبيرة [dʒabi:rah] („Gips“) hat einen anderen Wurzelkonsonanten (dʒ-b-r), aber dasselbe Vokalmuster wie das Zielitem. Der semantische Distraktor ohne phonologische oder orthographische Ähnlichkeit zum Zielitem ergänzt das Set: صدف [ʕadafah] („Muschel“).



Beispiel Deutsch: „Hase“

Beispiel Arabisch: [dʒazi:rah] „Insel“

Abb. 1: ELIKASA Bildauswahltests zur Worterkennung: links L2 Deutsch, rechts L1 Arabisch (eigene Darstellung)

3.2 Proband*innen, Durchführung und Analyse

Auf der Basis der noch nicht vollständig ausgewerteten Hintergrundinterviews lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt bereits feststellen, dass die 53 arabischsprachigen Lernenden, die alle an Alphabetisierungskursen des KASA-Projekts (siehe [Abschnitt 1](#)) in sieben verschiedenen Städten in Deutschland teilgenommen haben, in Bezug auf die meisten Einflussfaktoren heterogen sind: Sie sind größtenteils Frauen unterschiedlichen Alters (20 bis 70 Jahre), sprechen Arabisch als L1 in verschiedenen mündlichen Varietäten (v.a. aus Syrien, dem Irak, Marokko), einzelne sind bilingual mit einer zusätzlichen L1 wie z. B. Berberisch aufgewachsen. Einige Teilnehmende sind bisher neben der L1 Arabisch nur mit der L2 Deutsch konfrontiert worden, während andere weitere Sprachen sprechen und z.T. lesen/schreiben können. Auch in Bezug auf die Bildung im Herkunftsland variieren die Teilnehmenden stark: Während einige ein Universitätsstudium begonnen oder abgeschlossen haben, gingen andere nur sechs bis neun Jahre zur Schule und einzelne haben gar keine Schule besucht. Der Anteil der Teilnehmenden, die keine oder geringe literale Kompetenzen in der L1 Arabisch mitbringen, ist insgesamt gering, die meisten können als Zweitschriftlernende mit unterschiedlich starken Voraussetzungen bezeichnet werden. Auch in Bezug auf die Aufenthaltsdauer (von wenigen Monaten bis mehr als 20 Jahren) und die Anzahl und Dauer der absolvierten Deutschkurse (KASA-Kurse, Integrationskurse und andere) variieren die Teilnehmenden stark.

Die drei Bildauswahltests wurden gemeinsam mit anderen Aufgaben größtenteils als Gruppentests im Rahmen des Präsenzunterrichts durchgeführt und dauerten für den Wortschatztest maximal 20 Minuten und für die beiden Worterkennungstests je maximal 5 Minuten. Vor Beginn der Studie wurden die Teilnehmenden in den KASA-Kursen schriftlich und mündlich ausführlich auf

Arabisch über die ELIKASA-Studie und ihre Rechte aufgeklärt. Die Testplattform speichert zentrale Kennzahlen (Erhebungszeitpunkt, Korrektheit der Antwort, Reaktionszeit, Timeout, gewählter Distraktor etc.) mit dem anonymen Teilnehmerkürzel in einer csv-Datei. Für die statistische Auswertung und die Erstellung der Grafiken wurde R verwendet (R Core Team, 2022).

4 Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse zu den drei Bildauswahltests zeigen, dass die hier untersuchten arabischsprachigen Teilnehmenden an den KASA-Alphabetisierungskursen zum Erhebungszeitpunkt keine Anfänger*innen im Deutschen mehr sind und viele von ihnen auch im Arabischen gefestigte Leseerfahrung haben (Forschungsfrage 1): Die durchschnittliche Korrektheitsrate für den rezeptiven Wortschatztest in der L2 Deutsch (N = 53) beträgt 78,5 % (mittlere Punktzahl: 78 von maximal 99, Standardabweichung SD = 14,6, Spanne: 39–98). Von den restlichen Antworten sind etwa 2,7 % auf ein Timeout zurückzuführen. Die durchschnittliche Reaktionszeit für korrekte Antworten pro Proband*in liegt bei 5 Sekunden (SD = 1,0, Spanne: 3,1 bis 7,7 Sekunden). Auch bei der Worterkennung im Deutschen ist die Korrektheitsrate mit 77,5 % sehr hoch (mittlere Punktzahl: 16 von maximal 21, SD = 3,5, Spanne: 8–21). Die mittlere Reaktionszeit liegt bei 4,3 Sekunden (SD = 1,8; Spanne: 1,9–7,9 Sekunden). Bei der Worterkennung in der L1 Arabisch schneiden die Proband*innen noch besser ab: Die durchschnittliche Korrektheitsrate beträgt 88,2 % (mittlere Punktzahl: 22 von 25, SD = 3,7, Spanne: 2–25). Weniger als 1 % der Antworten sind hier auf ein Timeout zurückzuführen. Die durchschnittliche Reaktionszeit betrug im Arabischen 2,9 Sekunden (SD = 1,5; Spanne: 1,7 bis 10 Sekunden).

Um den Zusammenhang zwischen rezeptivem Wortschatz und Worterkennung in der L2 Deutsch zu untersuchen (Forschungsfrage 2), haben wir bei 53 arabischsprachigen Lernenden, die beide Bildauswahltests absolviert haben, die Anzahl korrekter Entscheidungen im rezeptiven Wortschatztest in der L2 Deutsch mit denen bei der Worterkennung in der L2 Deutsch verglichen. Die Korrelation der Ergebnisse (nach Elimination der Ausreißer) wird in Abb.2 dargestellt. Ein lineares Regressionsmodell ergibt einen signifikanten Zusammenhang ($p < 0,001$) zwischen dem rezeptiven Wortschatz und der Worterkennung in der L2 Deutsch. Durch den rezeptiven Wortschatz werden über 55 % der Variation bei den Ergebnissen in der Worterkennung aufgeklärt ($R^2: 0,551$).

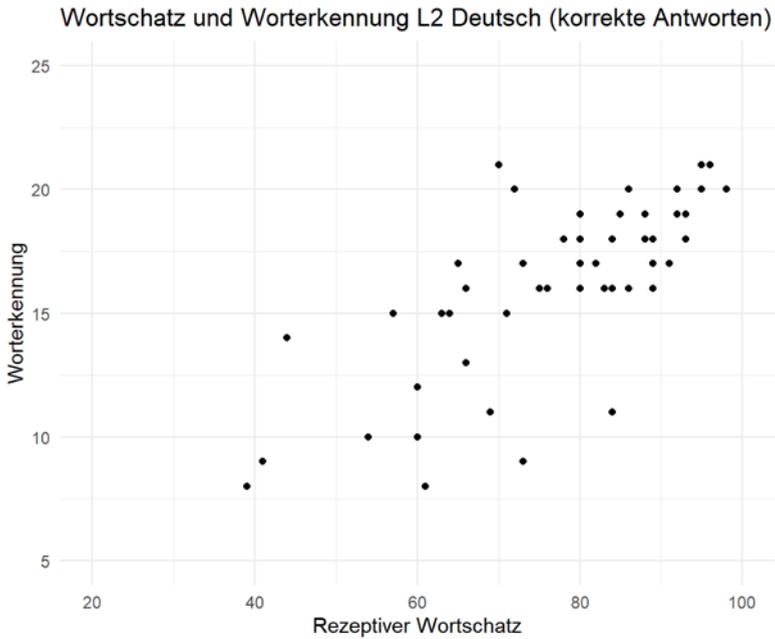


Abb. 2: Zusammenhang zwischen rezeptivem Wortschatz und Worterkennung in der L2 Deutsch (eigene Darstellung)

Die Forschungsfrage 2 lässt sich damit klar beantworten: Es gibt einen signifikanten Zusammenhang zwischen der Korrektheit beim rezeptiven Wortschatztest und beim visuellen Worterkennungstest in der L2 Deutsch. Dieses Ergebnis unterstreicht die Bedeutung von lexikalischem Wissen, das über literale wie auch mündliche, aber auch ausschließlich über mündliche Ressourcen aufgebaut werden kann, für die automatisierte Worterkennung, und damit in weiterer Folge für das Leseverstehen in der L2.

Zur Beantwortung der Forschungsfrage 3 wurde mit 53 arabischsprachigen Lernenden folgende Hypothese zum L1 Einfluss im Bereich literaler Kompetenzen getestet, die die Worterkennung im Arabischen als einen Referenzwert für L1 Literacy heranzieht: Lernende mit mehr korrekten Entscheidungen bei der visuellen Worterkennung in der L1 Arabisch erzielen auch höhere Rohwerte bei der Worterkennung in der L2 Deutsch. Die Ergebnisse zum L1 Einfluss bei der Worterkennung werden in [Abb. 3](#) dargestellt, das entsprechende lineare Regressionsmodell ergibt keinen signifikanten Zusammenhang ($p > 0,05$) zwischen den beiden Werten, d. h. die Hypothese zum L1 Einfluss konnte nicht bestätigt werden.

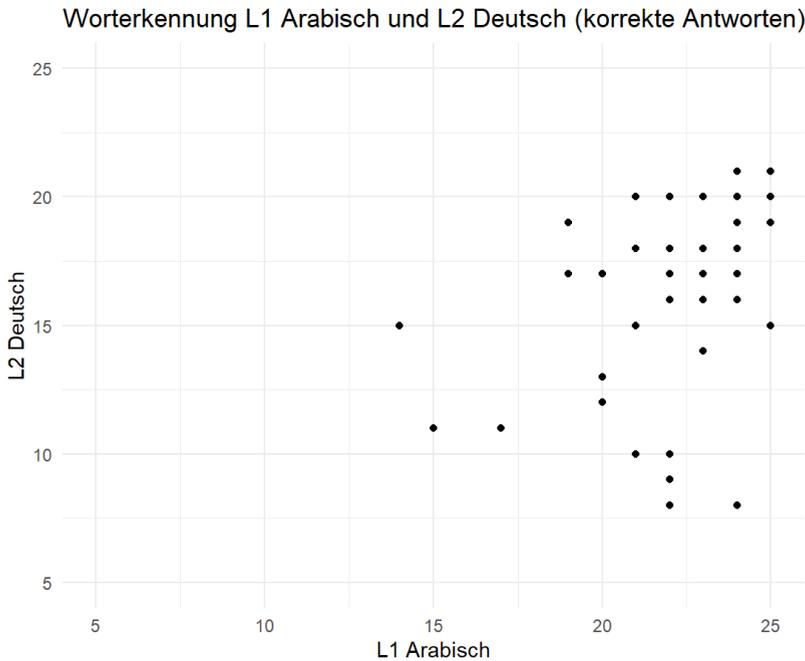


Abb. 3: Zusammenhang zwischen Worterkennung in L1 und L2 (eigene Darstellung)

Unsere ersten Analysen zur Forschungsfrage 3 lassen keinen Zusammenhang zwischen den Ergebnissen (Korrektheit) in den Worterkennungstests in der L1 Arabisch und der L2 Deutsch erkennen. Dies mag mit dem Deckeneffekt in den Testergebnissen zusammenhängen, den wir aufgrund der pandemiebedingt verspäteten Datenerhebung nicht vermeiden konnten. Wir vermuten aber auch, dass weitere individuelle Eigenschaften einen Einfluss auf die Testergebnisse hatten, die wir in den oben beschriebenen Korrelationsstudien noch nicht berücksichtigen konnten. So wird der Erwerb einer Zweitsprache auch von Aspekten wie dem Alter, der Aufenthaltsdauer im Zielsprachlichen Gebiet, der Kontaktdauer und -intensität mit der Zielsprache, dem Bildungsniveau und nicht zuletzt von den Sprach- bzw. Lese-/Schreibkompetenzen in anderen Sprachen beeinflusst.

Die insgesamt sehr hohen Korrektheitsraten im rezeptiven Wortschatz und in der visuellen Worterkennung für die L2 Deutsch deuten darauf hin, dass die meisten Lernenden nicht mehr am Anfang ihres Deutschlernens stehen. Die Erhebung sollte eigentlich ein bis zwei Monate nach Beginn der Alphabetisierungskurse stattfinden, wurde jedoch aufgrund der Pandemie um ein Jahr verschoben. Während dieser Zeit wurden die Alphabetisierungskurse online

angeboten und es ist anzunehmen, dass sowohl die mündlichen als auch die schriftlichen Deutschkenntnisse auch aufgrund dieser Verzögerung höher sind als ursprünglich zu Kursbeginn erwartet. Die Aufenthaltsdauer der Teilnehmenden variiert jedoch unabhängig von dieser Verzögerung, sodass es ohnehin zu heterogenen Ergebnissen gekommen wäre.

Ähnliches gilt für die L1 Literacy: Die Ergebnisse der Worterkennung in der L1 Arabisch sind insgesamt deutlich besser als aufgrund der Zusammensetzung früherer KASA-Kurse erwartet worden war. Wir führen dies auch auf die pandemiebedingte Umwandlung der Präsenzkurse in ein digitales Format zurück, das von den Lernenden ein gewisses Maß an digitalen Kompetenzen (Umgang mit Jitsi, Bildschirmteilung etc.) verlangte, welches Teilnehmende mit höherer Bildung und damit höheren literalen Kompetenzen in der L1 eher mitbringen. Durch diese pandemiebedingte Verschiebung in der Zusammensetzung der Kursteilnehmenden können die Instrumente, die zur Registrierung kleinster Lernfortschritte in basalen Kompetenzbereichen wie der Worterkennung konzipiert wurden, ihre Funktion nur teilweise erfüllen.

Die hohen Korrektheitsraten erlauben zwar eine quantitative Auswertung der Reaktionszeiten für die richtigen Antworten, allerdings müssen Reaktionszeiten im Hinblick auf die gewährte lange Bearbeitungszeit bis zum Timeout (15 Sekunden bis zum Timeout-Balken und weitere fünf Sekunden bis zum Abbruch bei Nicht-Auswahl) mit Vorsicht interpretiert werden. Längere Reaktionszeiten können auch auf andere Faktoren als fehlende Automatisierung des sprachlichen Wissens zurückgeführt werden (z. B. Aufmerksamkeit). Aufgrund der Vulnerabilität der Zielgruppe wurde absichtlich kein Zeitdruck aufgebaut, um die Teilnehmenden nicht zu stark zu verunsichern und erfolgsorientiert zu testen. Dass die mittlere Reaktionszeit für den rezeptiven Wortschatztest höher ist als für die visuelle Worterkennung, liegt auch daran, dass das Abspielen des auditiven Stimulus noch in der Reaktionszeit inkludiert ist. Um die Reaktionszeiten insgesamt besser interpretieren zu können, müssen noch weitere Untersuchungen durchgeführt werden.

5 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der rezeptive Wortschatz bei arabischsprachigen Alphasurteilnehmenden ein signifikanter Prädiktor für die Worterkennung in der Zweitsprache Deutsch ist, während dies für die Worterkennung im Arabischen nicht gilt. Dieses Ergebnis hebt die Schwierigkeit hervor, Lese- oder Schreibkompetenzen in der L2 zu diagnostizieren, solange die Lernenden noch geringe mündliche bzw. allgemeine Sprachfähigkeiten in der L2 haben. Es ist daher unbedingt notwendig, allgemeinsprachliche L2 Kompetenzen, insbesondere den rezeptiven Wortschatz, bei der Konzeption von diagnostischen Instrumenten im Alphabetisierungsbereich sowie bei der Erhebung von basalen und hierarchiehohe Lese- und Schreibfähigkeiten zu berücksichtigen. Obwohl die in der Einleitung zitierten Studien einen globalen

Einfluss der L1 Literacy auf den schriftlichen und mündlichen L2-Erwerb nachweisen, kann dies für die hier vorgestellte Worterkennungsaufgabe nicht direkt bestätigt werden. Hier müssen weitere Einflussfaktoren berücksichtigt werden: Zum einen müssten die Ergebnisse des rezeptiven Wortschatztests in der L2 Deutsch auch miteinbezogen werden, da literale Kompetenzen aus der L1 oder anderen Sprachen erst dann in einer L2 sinnvoll eingesetzt werden können, wenn L2 Lernende ausreichende L2 Kompetenzen aufgebaut haben (*Language Threshold Hypothesis* von Clarke, 1980). Nach der Auswertung der Hintergrundinterviews werden wir außerdem die Lese- und Schreibkompetenzen in anderen Sprachen (z. B. Englisch) sowie andere Einflussfaktoren wie Alter, Bildung, Aufenthaltsdauer oder Input einbeziehen können. Zur Frage nach einem Transfer von Worterkennungsfähigkeiten im Arabischen auf die L2 Deutsch ergeben sich auch grundsätzlich einige Desiderate. Zwar spielt die Phonologie für hierarchieniedrige Leseprozesse im Arabischen auf Wortebene eine wichtige Rolle, zunehmend wird jedoch auch der Einfluss der diskontinuierlichen Morphologie des Arabischen bei der Worterkennung untersucht (Abu Rabia, 2012; Boudelaa, 2014), der vermutlich zu anderen als den beiden genannten Lesestrategien führt. Diesen Fragen und Zusammenhängen werden wir auf Basis der Hintergrundinterviews und weiterer Testergebnisse nachgehen.

Literatur

- Abu Rabia, S. (2012). The role of morphology and short vowelization in reading morphological complex words in Arabic: Evidence for the domination of the morpheme/root-based theory in reading Arabic. *Creative Education*, 3 (4), 486–494. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.34074>
- Berthele, R. & Lambeliet, A. (Hrsg.) (2018). *Heritage and school language literacy development in migrant children: Interdependence or independence?* Multilingual Matters.
- Bordag, D., Gor, K. & Opitz, A. (2022). Ontogenesis model of the L2 lexical representation. *Bilingualism: Language and Cognition*, 25 (2), 185–201. <https://doi.org/10.1017/S1366728921000250>
- Boudelaa, S. (2014). Is the Arabic mental lexicon morpheme-based or stem-based? Implications for spoken and written word recognition. In E. Saiegh-Haddad & R. M. Joshi (Hrsg.), *Handbook of Arabic literacy* (S. 31–54). Springer Netherlands.
- Clarke, M. A. (1980). The short circuit hypothesis of ESL reading – or When language competence interferes with reading performance. *The Modern Language Journal*, 64 (2), 203–209.
- Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R. & Ziegler, J. (2001). DRC: A dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud. *Psychological Review*, 108 (1), 204–256.

- Condelli, L. & Spruck Wrigley, H. (2006). Instruction, language and literacy: What works study for adult ESL literacy students. In I. van de Craats, J. Kurvers & M. Young-Scholten (Hrsg.), *Low-educated adult second language and literacy acquisition. Proceedings of the inaugural symposium – Tilburg 2005* (S. 111–133). LOT.
- Czinglar, C., Edeleva, Y., Do Manh, G., Förster, F., Arslan, Z., Aboamer, Y., Nuranfar, F. & Mashhadi, P. (2022). ELIKASA – ein mehrsprachig ausgerichtetes Forschungsprojekt zur Entwicklung basaler Literalität von erwachsenen DaZ-Lernenden in Alphabetisierungskursen. In Z. Kalkavan-Aydın (Hrsg.), *Schriftspracherwerb und Schriftvermittlung bei Mehrsprachigkeit* (S. 157–180). Waxmann.
- Feldmeier, A. (2015). *Konzept für einen bundesweiten Alphabetisierungskurs* (überarbeitete Neuaufl.). Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF).
- Fender, M. (2003). English word recognition and word integration skills of native Arabic- and Japanese-speaking learners of English as a second language. *Applied Psycholinguistics*, 24 (2), 289–315.
- Gough, P. B. & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7 (1), 6–10.
- Hünlich, D., Wolfer, S., Lang, C. & Deppermann, A. (2018). *Wer besucht den Integrationskurs? Sprachliche und soziale Hintergründe von Geflüchteten und anderen Zugewanderten*. Leibniz-Institut für Deutsche Sprache. <https://doi.org/10.37307/j.1868-775X.2018.03>
- Koda, K. (2008). Impacts of prior literacy experience on second language learning to read. In K. Koda & A. M. Zehler (Hrsg.), *Learning to read across languages* (S. 80–108). Routledge.
- Kurvers, J., van de Craats, I. & van Hout, R. (2015). Footprints for the future: Cognition, literacy and second language learning by adults. In I. van de Craats, J. Kurvers & R. van Hout (Hrsg.), *Adult literacy, second language and cognition* (S. 7–32). Center for Language Studies (CLS).
- Lemke-Ghafir, C., Rezzani, M., Schroeder, C. & Steinbock, D. (2021). *Erste Schrift und zweite Sprache. Migrant_innen ohne oder mit geringer formaler Bildung in Alphabetisierungskursen. IMIS Working Paper 11*. Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück. <https://osnadocs.ub.uni-osnabrueck.de/handle/urn:nbn:de:gbv:700-202106255174>
- Mainz, N., Shao, Z., Brysbaert, M. & Meyer, A. S. (2017). Vocabulary knowledge predicts lexical processing: Evidence from a group of participants with diverse educational backgrounds. *Frontiers in Psychology*, 8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01164>
- Marschke, B. (Hrsg.) (2022). *Handbuch der kontrastiven Alphabetisierung*. Erich Schmidt Verlag. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-20655-1>
- Miralpeix, I. & Muñoz, C. (2018). Receptive vocabulary size and its relationship to EFL language skills. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 56 (1), 1–24. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0016>

- Perfetti, C. (2017). Lexical quality revisited. In E. Segers & P. Broek (Hrsg.), *Developmental perspectives in written language and literacy: In honor of Ludo Verhoeven* (S. 51–67). John Benjamins.
- Perfetti, C. & Dunlap, S. (2008). Learning to read. General principles and writing system variations. In K. Koda & A. M. Zehler (Hrsg.), *Learning to read across languages* (S. 13–38). Routledge.
- Perfetti, C. & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. T. Verhoeven & P. Reitsma (Hrsg.), *Precursors of functional literacy* (S. 189–213). John Benjamins.
- Peyer, E., Kaiser, I. & Berthele, R. (2010). The multilingual reader: Advantages in understanding and decoding German sentence structure when reading German as an L3. *International Journal of Multilingualism*, 7 (3), 225–239.
- Proctor, C. P. & Louick, R. (2018). Development of vocabulary knowledge and its relationship with reading comprehension among emergent bilingual children: An overview. In H. G. D. Elitzur & R. Dorit (Hrsg.), *Handbook of communication disorders* (S. 643–666). De Gruyter Mouton.
- R Core Team (2022). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Richter, T. & Müller, B. (2017). Entwicklung hierarchieniedriger Leseprozesse. In M. Philipp (Hrsg.), *Handbuch Schriftspracherwerb und weiterführendes Lesen und Schreiben* (S. 51–66). Beltz Juventa.
- Scheible, J. A. (2018). *Alphabetisierung und Deutscherwerb von Geflüchteten: Deutschkenntnisse und Förderbedarfe von Erst- und Zweitschriftlernenden in Integrationskursen. BAMF-Kurzanalyse, 1-2018*. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-67559-8>
- Schneider, W., Blanke, I., Faust, V. & Küspert, P. (2011). *WLLP-R Würzburger Leise-Leseprobe-Revision. Ein Gruppentest für die Grundschule*. Hogrefe Verlag.
- Schnitzler, C. D. (2013). Phonologische Bewusstheit und Schriftspracherwerb am Schulanfang und in der Schuleingangsphase. In S. Ringmann & J. Siegmüller (Hrsg.), *Handbuch Spracherwerb und Sprachentwicklungsstörungen. Schuleingangsphase* (S. 3–24). Elsevier.
- Sebastián, C. & Moretti, R. (2012). Profiles of cognitive precursors to reading acquisition. Contributions to a developmental perspective of adult literacy. *Learning and Individual Differences*, 22 (5), 585–596.
- Tschirner, E. & Möhring, J. (2020). *A frequency dictionary of German. Core vocabulary for learners*. Routledge.
- Verhoeven, L. & Perfetti, C. (2022). Universals in learning to read across languages and writing systems. *Scientific Studies of Reading*, 26 (2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/10888438.2021.1938575>

„Das IS halt immer so ne GRATwanderung, ne?“ – Perspektiven von Schullehrenden auf individuelle Mehrsprachigkeit im Unterricht

Maria Bringmann

Der Beitrag stellt ein aktuelles Dissertationsprojekt an der Universität Bielefeld vor, im Rahmen dessen *kollektive Orientierungen* (Bohnsack, 1989; Mannheim, 1980) von Schullehrenden zu Mehrsprachigkeit rekonstruiert werden. Zunächst grenzt sich der Beitrag von der Einstellungsforschung mittels Fragebögen ab. Hiernach wird im Hauptteil das Konzept des erweiterten Orientierungsrahmens im Zusammenhang mit der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2017; Przyborski, 2004) veranschaulicht. Abschließend werden Anregungen für Forschung und Lehre im Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik und Deutsch als Zweitsprache gegeben.

1 Aktuelle Situation: Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext in Deutschland

Seit den 1990er Jahren werden vermehrt Konzepte und Materialien zum Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht entwickelt. Für den Kontext Deutschland sind u. a. die Interkomprehensionsdidaktik (Meißner, 1995) oder die Didaktik der Sprachenvielfalt (Oomen-Welke, 2000) von Bedeutung. Das Thema Mehrsprachigkeit wurde sogar in den Lehrplänen der Institution Schule als Kompetenzbeschreibungen verankert (bspw. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008, S. 34). Dabei geht es v. a. um den Aufbau von metasprachlichen Kompetenzen über den sprachlichen Vergleich von Erst-, Zweit- und Fremdsprachen, so auch den Familiensprachen, der (neu) zugewanderten Schüler*innen. Nichtsdestotrotz ist die Implementation von Konzepten der Mehrsprachigkeitsdidaktik in der schulischen Handlungspraxis bisher in geringem Maße gegeben (z. B. Bredthauer & Engfer, 2016), sodass an deutschen Schulen noch immer von einem „monolingualen Habitus“ ausgegangen werden muss (Gogolin, 2008). Als ein wichtiger Faktor werden die Einstellungen der Lehrkräfte zu individueller Mehrsprachigkeit bewertet. Hier setzt das Dissertationsprojekt „Die Relevanz von Sprachlicher Vielfalt und Mehrsprachigkeit für Lehrende der Institution Schule“ (Universität Bielefeld; Arbeitstitel) an, welches im Folgenden in groben Zügen vorgestellt werden soll.

2 Warum eine Perspektive auf das Kollektive?

In der Einstellungsforschung (zu Mehrsprachigkeit) dominieren individualisierende Zugriffsweisen, typischerweise in Form von Fragebogenuntersuchungen (z. B. Maak et al., 2015). Generell werden bei dieser Form der Erhebung Einzel-

äußerungen ‚kategorisiert, aggregiert und dann zu kollektiven ‚Durchschnittsmeinungen‘ hochgerechnet, um so zu Aussagen zu gelangen, die über den Einzelfall hinaus auf ‚Kollektives‘ verweisen“ (Loos & Schäffer, 2001, S. 10).

Im Gegensatz dazu wird im vorgestellten Dissertationsprojekt auf die kollektive Ebene fokussiert, ohne einen „Umweg“ über die individuelle Ebene zu nehmen. Dafür gibt es folgenden Grund: Individuelle Einstellungen entstehen nicht in Isolation, sondern durch die Sozialisation in und Teilhabe an unterschiedlichen Erfahrungsräumen, und damit Kollektiven; bezogen auf das Thema Mehrsprachigkeit können beispielsweise die Familie, die Institution Schule oder auch die Gesellschaft prägende Kollektive sein. Innerhalb dieser Kollektive bilden sich in der Handlungspraxis unter den Teilnehmenden auf der Grundlage geteilter Erfahrungen „Kollektivvorstellungen“ (Mannheim, 1980, S. 231) oder *kollektive Orientierungen* heraus, nach denen das Individuum wiederum seine Handlungspraxis ausrichtet (Bohnsack, 1989, S. 21–25). Damit entwickelt das Individuum seine individuellen Einstellungen letztendlich aus den unterschiedlichen Kollektiven, in die es eingegliedert ist.

3 Vorstellung des Forschungsprojektes

Das vorliegende Dissertationsprojekt ist im Bereich der Professionalisierung von Lehrenden der Institution Schule angesiedelt. Es wurden Gruppendiskussionen mit Lehrenden unterschiedlicher Schulformen und Fachgebiete durchgeführt, die berufsbegleitend an einer universitären Weiterbildung zum Thema Deutsch als Zweitsprache (Universität Bielefeld, Weiterbildendes Studium Deutsch als Zweitsprache) teilnehmen. So sollte ein Zugriff auf das Kollektive und die Aktualisierung von „Kollektivvorstellungen“ im Diskurs unter tätigen Lehrenden ermöglicht werden (Bohnsack, 2021, Kap. 7; Mangold, 1960).¹ Die audiografierten Gruppendiskussionen werden mithilfe der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2018, S. 52–58) in Kombination mit der Gesprächsanalyse (Przyborski, 2004) analysiert. Dabei wird die folgende Fragestellung bearbeitet: Was dokumentiert sich im Prozess der Herstellung *kollektiver Orientierungen* über die (institutionelle, kollektive) Handlungspraxis im Umgang mit Mehrsprachigkeit bzw. mehrsprachigen Schüler*innen?

Zentral für die Analysen im Rahmen der dokumentarischen Methode ist der Wechsel der AnalyseEinstellung vom *Was?* der Interaktion, d. h., dem, was thematisiert wird, zum *Wie?* der Interaktion, d. h., dem, wie das Thematische performativ im Diskurs hergestellt wird. Dieser Wechsel wird im Übergang des Analyseschritts von der formulierenden zu dem der reflektierenden Interpretation vollzogen.² Die reflektierende Interpretation zielt dabei u. a. auf die Expli-

-
- 1 Eine genauere Beschreibung der Durchführung der Gruppendiskussionen befindet sich in Bringmann (2021, S. 205–206).
 - 2 Zu den einzelnen Schritten der dokumentarischen Methode siehe Bohnsack (2021, S. 138–147).

kation des Rahmens, innerhalb dessen ein Thema abgehandelt wird, ab. Über das Herausarbeiten dieses Orientierungsrahmens erhält der*die Forschende Zugang zum handlungsleitenden, inkorporierten Orientierungswissen der Teilnehmenden sowie zu den *kollektiven Orientierungen*. Dabei kann ein Orientierungsrahmen³ (Bohnsack, 2017, S. 103; Przyborski, 2004, S. 56) über die folgenden Elemente von den Sprechenden abgesteckt werden: Erstens gibt es in Diskursen ein positives Ideal oder eine Richtung, auf die der Diskurs zustrebt, den sogenannten „positiven Horizont“ (Przyborski, 2004, S. 56). Zweitens wird von den Sprechenden eine Richtung oder eine Entwicklung abgelehnt; es wird ein „negativer Gegenhorizont“ aufgeworfen (Przyborski, 2004, S. 56). Drittens schätzen die Sprechenden mögliche Handlungsschritte und Realisierungsoptionen innerhalb dieser beiden Horizonte ein, das „Enaktierungspotenzial“ (Przyborski, 2004, S. 56). Erste Ergebnisse der Analyse des Orientierungsrahmens bezogen auf das Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht sollen im Folgenden anhand eines Fallbeispiels exemplarisch skizziert werden.

4 Fallbeispiel (Gruppe Bart)

Die Gruppendiskussion der Gruppe *Bart* wurde mit vier Lehrerinnen unterschiedlicher Schulformen durchgeführt und dauerte ca. 93 Minuten. Während der Diskussion beschäftigten sich die Teilnehmerinnen mit unterschiedlichen thematischen Aspekten von Mehrsprachigkeit; u. a. wurde das Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht verhandelt. Hierzu erarbeitete die Gruppe den folgenden Orientierungsrahmen:

Innerhalb des positiven Horizonts wird die Kommunikation in den Erstsprachen als Ressource zur Lösung sprachlicher Probleme für (neu) zugewanderte Schüler*innen dargestellt. Dabei wird beispielsweise die bedeutsame Funktion der Erstsprachen mit dem metaphorischen Begriff des Ankers belegt: „also der/der EINE konnte wirklich nur noch/wirklich fast GAR kein äh deutsch und äh und das war für ihn dann °h halt der !ANKER!“ (Kantner, 34:19–34:24)⁴. Darüber hinaus wird der Kommunikation in den Erstsprachen das Enaktierungspotenzial zugeschrieben, sprachliche Kompetenzen im Deutschen (bezogen auf Grammatik) zu verbessern: „also ich verwende MEHRsprachigkeit MEISTENS w: /wenn=s um SATZBAUPROBLEME geht? (3.0) ähm:: (2.5) wenn=es jemand is der (1.5) n SPRACH: n:iveau n::och hat (.) an dem geARBEITET werden muss“ (Strack, 26:51–27:08). Gleichzeitig dokumentiert sich innerhalb des positiven Horizonts der Anspruch, dass (neu zugewanderte) Schüler*innen im Unterricht auf Deutsch kommunizieren sollten: „ich hab halt äh

3 Ich beziehe mich hierbei auf den Orientierungsrahmen im weiteren Sinne, welcher nach Bohnsack (2017) sowohl das kommunikative Wissen als auch die performative Logik umfasst.

4 Die entnommenen Transkriptauszüge stammen alle aus der 2. Gruppendiskussion (Passage „Mehrsprachigkeit im Unterricht“) und können in der zukünftig veröffentlichten Dissertationsschrift nachgelesen werden.

jetzt speziell in meiner EIGENEN Klasse zwei SYrer? °hhh ähm:: DIE=ich aber beWUSST auch an UNterschiedliche STELLEN in der Klasse gesetzt habe? [...] damit die GRUNDSÄTZLICH erstmal !DEUTSCH! [sprechen]" (Kantner, 30:35–30:47). Einhergehend mit dieser Norm wird hier eine Praxis des Auseinandersetzens dargestellt und begründet, die im Diskussionsverlauf von der Gruppe mehrmals bestätigt wird.

Innerhalb des negativen Gegenhorizonts stellt die Kommunikation in den Erstsprachen ein Gefahrenpotenzial dar. Dies betrifft beispielsweise die Gefahr von Konflikten durch Fronten- und Gruppenbildung innerhalb der Klasse („wo die/und d/die> deutschen Schüler sich aber manchmal äh: gefragt haben REDEN die jetzt über UNS? (.) [oder so?]“; Kantner, 09:47–09:55) oder die Gefahr einer reduzierten Deutschlernmotivation („auf der ANDEREN Seite da/das IS halt immer so=ne gra/GRATwanderung. ne? wenn du dann (.) nur den EINEN hast an dem du dich FESTHÄLTST [...] dann äh:: beMÜHST du dich vielleicht aber auch weniger DEUTSCH mit den anderen zu [sprechen.] ne?“; Kantner, 34:24–34:41). Innerhalb dieses negativen Gegenhorizonts zeigt sich u. a. die grundlegende Orientierung zum Zweitspracherwerb, dass dieser insbesondere über die ausschließliche Kommunikation in der Zielsprache gelingt. Die Passage zum Thema Mehrsprachigkeit im Unterricht endet mit der Äußerung des Enaktierungspotenzials, dass Lehrende ihren Unterricht so vorbereiten müssten, dass die Kommunikation auf den Erstsprachen vermieden werden könne.

Zusammenfassend können folgende zentrale Ergebnisse festgehalten werden: Die Funktion von Mehrsprachigkeit wird von der Gruppe *Bart* auf die Beseitigung von Verständigungsproblemen sowie auf die Unterstützung beim Deutscherwerb reduziert. Über den Diskussionsverlauf hinweg zeigten sich das institutionelle und soziale Bedingungsgefüge von Schule und damit auch der Erlebniszusammenhang der Lehrenden als von Widersprüchen geprägt. Diese entstehen aus der Überlagerung verschiedener Erfahrungsräume und damit der unterschiedlichen Bedürfnisse der dazugehörigen Kollektive (hier: Erstsprachen als Unterstützung für neu zugewanderte Schüler*innen vs. Erstsprachen als Bedrohung für (monolingual) deutschsprechende Schüler*innen). Hinzu kommen institutionelle, professionelle und gesellschaftliche Erwartungshaltungen an Lehrende wie monolingualer Habitus, die Kontrolle des Lernzuwachses in der Zweitsprache Deutsch und die Verantwortlichkeit für eine lernförderliche Unterrichtsatmosphäre. Diese stehen im Widerspruch zu den sprachlichen Bedürfnissen neu zugewanderter Schüler*innen. Letztendlich findet hier eine Ausrichtung an einem Modell von Schule statt, in dem andere Sprachen zugunsten der Unterrichtssprache Deutsch exkludiert werden sollten.

5 Anregungen und Impulse

Die in [Abschnitt 1](#) genannten Konzepte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit treffen an Schulen auf die beschriebene von Widersprüchen geprägte Hand-

lungspraxis. Sollen Konzepte zur Mehrsprachigkeitsdidaktik langfristig implementiert werden, müssen sie diese Widersprüchlichkeit aufgreifen und Lehrenden Unterstützung bei der Entwicklung routinierter Praktiken bieten. Dazu ist es erstens notwendig, empirische Forschung mit Perspektive auf das Kollektive in der Institution Schule zu betreiben, um dieses institutionelle Bedingungsgefüge ausführlicher beschreiben zu können. Zweitens müssen die beschriebenen Widersprüche in der Professionalisierung von Lehrenden in der Mehrsprachigkeitsdidaktik expliziert werden, indem z. B. (angehende) Lehrpersonen für die unterschiedlichen gruppenspezifischen Bedürfnisse sowie institutionellen und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an Lehrende sensibilisiert werden und gemeinsam ihre Handlungsoptionen und -routinen reflektieren.

Literatur

- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Verlag Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2017). *Praxeologische Wissenssoziologie*. Verlag Barbara Budrich.
- Bohnsack, R. (2018). Dokumentarische Methode. In R. Bohnsack, A. Geimer & M. Meuser (Hrsg.), *Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung* (4. Aufl., S. 52–58). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.36198/9783838587479>
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Verlag Barbara Budrich.
- Bredthauer, S. & Engfer, H. (2016). Multilingualism is great – but is it really my business? – Teachers’ approaches to multilingual didactics in Austria and Germany. *Sustainable Multilingualism*, (9), 104–121. <http://dx.doi.org/10.7220/2335-2027.9.5>
- Bringmann, M. (2021). Kollektive Orientierungen in Gruppendiskussionen zum Thema Mehrsprachigkeit. In J. Asmacher, C. Serrand & H. Roll (Hrsg.), *Universitäre Weiterbildungen im Handlungsfeld von Deutsch als Zweitsprache* (S. 197–216). Waxmann.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Aufl.). Waxmann. <https://doi.org/10.31244/9783830970989>
- Loos, P. & Schäffer, B. (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Verlag Leske + Budrich.
- Maak, D., Ricart Brede, J. & Born, S. (2015). Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu Mehrsprachigkeit erheben. Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes. In H. Rösch & J. Webersik (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache – Erwerbsforschung und didaktische Ansätze. Beiträge aus dem 10. Workshop „Kinder mit Migrationshintergrund“* (S. 263–282). Fillibach bei Klett.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Europäische Verlagsanstalt.
- Mannheim, K. (1980). *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp.
- Meißner, F.-J. (1995). Umriss der Mehrsprachigkeitsdidaktik. In L. Bredella (Hrsg.), *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen? Fremdsprachenunterricht in einem zukünftigen Europa. Dokumentation des 15. Kongresses für*

Fremdsprachendidaktik, veranstaltet von der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen, 4.–6. Oktober 1993 (S. 172–187). Brockmeyer.

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Ritterbach Verlag.

Oomen-Welke, I. (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen*, 25 (2), 143–163.

Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education (o. D.). *Weiterbildendes Studium Deutsch als Zweitsprache*. Abgerufen am 30. September 2022, von <https://www.uni-bielefeld.de/einrichtungen/bised/transfer-vernetzung/fort-und-weiterbildung/daz/>

D – Sprachbewusstheit

Multilinguales Handeln und *metalinguistic awareness* im Deutschunterricht

Anja Wildemann

Metalinguistic awareness – Sprachbewusstheit – hat eine Brückenfunktion für andere Sprachkompetenzen, beispielsweise für das Lesen und Schreiben. Aus der Forschung ist bekannt, dass Sprachkönnen mit explizitem und differenziertem Wissen einhergeht. Ein sprachenintegrativer Deutschunterricht, in dem Sprachen hinsichtlich formaler, struktureller und funktionaler Aspekte miteinander verglichen werden, kann dazu beitragen, metasprachliche Wissensstrukturen und Sprachkompetenzen auf- und auszubauen. Der Beitrag präsentiert Forschungsbefunde zu elizitiertem, metasprachlichem Handeln am Ende der Grundschulzeit. Anknüpfend wird das Konzept eines sprachenintegrativen Deutschunterrichts skizziert.

1 Einleitung

Ein zentrales Ziel des Deutschunterrichts ist Sprachhandlungskompetenz, also die Fähigkeit, mit Sprache intentional, adressatenorientiert und situationsangemessen umgehen zu können. Das gilt für den Sprachunterricht sowohl im Herkunfts- als auch im Migrationsland. Im deutschsprachigen Raum gilt die Zielsprache Deutsch als Maßstab für Sprachkompetenzen, an dem der Lernerfolg lebensweltlich monolingualer und multilingualer Lerner*innen gemessen wird. Dass in großen Vergleichsstudien lebensweltlich mehrsprachige Schüler*innen seit Jahren schlechter abschneiden als monolinguale Schüler*innen, hat nicht allein etwas mit der Messmethode zu tun, sondern vermutlich auch mit dem Deutschunterricht – und dem Unterricht in anderen Fächern –, der weiterhin größtenteils monolingual ausgerichtet ist (Mehlhorn, 2020; Schnitzer, 2020). Die Gründe dafür liegen sowohl in Bildungspolitik und -systemen als auch in den Überzeugungen von Lehrkräften (Bien-Miller, 2020; Füllekruss & Dirim, 2019; Maak & Ricard Brede, 2019).

Häufig sehen sich Lehrkräfte zudem nicht in der Lage, die Sprachen ihrer Schüler*innen in den Unterricht zu integrieren, und verzichten folglich darauf. Daher widmet sich der Beitrag der Frage „Wie kann ein Deutschunterricht aussehen, in dem multilinguales Handeln und damit *metalinguistic awareness* gefördert wird?“ Dazu wird nachfolgend das hier zugrundeliegende Konstrukt von *metalinguistic awareness* bzw. Sprachbewusstheit vorgestellt, um daran anschließend Einblicke in Befunde aus der Forschung zu geben.

Abschließend wird ein Konzept eines sprachenintegrativen Deutschunterrichts skizziert. Ziel ist es dabei, Lehrkräfte zu ermutigen, Deutsch vergleichend mit anderen Sprachen als Lerngegenstand in den Unterricht zu integrieren, um

metalinguistic awareness und letztlich Sprachhandlungskompetenz im Deutschen durchgängig auf- und auszubauen.

2 *Metalinguistic awareness*: Konstrukt und Dimensionen

In der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik wird häufig das Konstrukt *language awareness* zugrunde gelegt, welches in den 1990er Jahren in England in der Diskussion um Englischkompetenzen zugewanderter Schüler*innen etabliert wurde (Hawkins, 1984; James & Garrett, 1992). Vordringliches Ziel war die Sensibilisierung für Sprachen und Sprachliches *across the curriculum* auf Seiten der Lehrenden sowie eine erhöhte Sprachaufmerksamkeit auf Seiten der Lernenden. Beides sollte zu mehr Lerner*innenautonomie und höheren Sprachkompetenzen führen (zsf. Bien-Miller & Wildemann, 2023). Im deutschsprachigen Raum wurde der *language awareness*-Ansatz vor allem durch die Arbeiten von Luchtenberg (1997, 2002) und Oomen-Welke (2000, 2017) bekannt. *Language Awareness* war und ist bis heute ein holistischer Ansatz, in dem sowohl linguistisch-kognitive als auch motivationale, emotionale und soziale Aspekte zentral sind.

Etwas anders verhält es sich mit dem Konstrukt *metalinguistic awareness*, bei dem kognitive und formal-funktionale Aspekte von Sprache wie etwa Phonologie, Morphologie, Syntax und Pragmatik im Fokus stehen (Gombert, 1992). Dabei wird *metalinguistic awareness* durchaus als ein Spezifikum von *language awareness* verstanden, bei dem linguistische Merkmale im Zuge metakognitiver Prozesse durch Sprachreflexion und -analyse verarbeitet werden (Jessner & Allgäuer-Hackl, 2019). So beschreiben Karmiloff-Smith et al. (1996, S.198) *metalinguistic awareness* wie folgt:

Metalinguistic awareness involves conscious reflection on, analysis of, or intentional control over various aspects of language – phonology, semantics, morphosyntax, discourse, pragmatics – outside the normal unconscious processes of production or comprehension.

Karmiloff-Smith et al. (1996) sprechen damit verschiedene linguistische Dimensionen – *metaphonological*, *metasemantic*, *metamorphological*, *metasyntactic*, *discourse* und *pragmatic awareness* – an. Eine vergleichbare Unterteilung findet sich bei Pratt und Grieve (1984) und Tunmer und Bowey (1984): Sie unterscheiden zwischen *phonological*, *word*, *form* und *pragmatic awareness*. *Metalinguistic awareness* beschreibt somit den kognitiven Faktor metalinguistischer Bewusstheit, die sich wiederum aus Teilfähigkeiten zusammensetzt. Damit ist das Konstrukt *metalinguistic awareness* letztlich ein „Sammelbecken“ verschiedener metalinguistischer Teilfähigkeiten. Das „Meta“ ist hierbei eine Abgrenzung von den alltäglichen Produktions- und Rezeptionsprozessen (Neuland et al., 2014) und verweist auf die bewusste, intentionale Reflexion, Analyse oder Kontrolle verschiedener Sprachaspekte (Bien-Miller & Wildemann, 2023).

Es zeigt sich, dass das Konstrukt *metalinguistic awareness* mindestens zwei Komponenten beinhaltet, denen unterschiedliche Formen des Wissens über Spra-

che zugrunde liegen: 1. die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit auf formale Aspekte von Sprache zu richten, und 2. die Fähigkeit, Funktionen von Sprache unter Nutzung von Metasprache zu analysieren, zu reflektieren und zu erklären (Bien-Miller & Wildemann, 2023).

3 Einblicke in empirische Befunde

Es gibt zahlreiche Studien, die *metalinguistic awareness* im Kindesalter untersuchen. Vor allem aus dem anglo-amerikanischen Raum liegen Belege für den Zusammenhang von *metalinguistic awareness* mit anderen Sprachkompetenzen vor (u. a. Eviatar et al., 2018; Sun et al. 2018), die zeigen, dass *metalinguistic awareness* eine Ressource für die Entwicklung von Sprachhandlungskompetenz sein kann. Studien, die einzelne Aspekte wie phonologische, lexikalische und syntaktische Bewusstheit im Kontext von Mehrsprachigkeit fokussieren, berichten wiederum Effekte mehrsprachiger Kompetenz auf Sprachbewusstheit (vgl. u. a. Bialystok & Barac, 2012; Galambos & Goldin-Meadow, 1990; Yelland et al., 1993).

Im deutschsprachigen Raum fokussieren Studien ebenfalls verschiedene Aspekte von *metalinguistic awareness* bzw. Sprachbewusstheit. Für das frühe Kindesalter rekonstruiert beispielsweise Stude (2013) metasprachliche Praktiken in der Erzieher*in-Kind- und Kind-Kind-Interaktion. Als Referenzbereich von Metasprache analysiert sie dafür semantische, pragmatische und formale (Morphosyntax, Phonologie und Graphematik) Aspekte und schließt auf eine „frühe Bewusstheit für Sprache“ (Stude, 2013, S. 247). Sie kann, so Stude (2013), bereits ein Anknüpfungspunkt in der frühen Erzieher*in-Kind-Interaktion sein und durch metasprachliche Gespräche aufgegriffen und erweitert werden (Stude, 2013, S. 249).

Für Kinder im Grundschulalter kommt Riegler (2006) zu der Erkenntnis, dass eine gezielte Sprachreflexion, hier am Beispiel von Mehrdeutigkeit von Wörtern, den produktiven und rezeptiven Umgang mit Mehrdeutigkeit erweitern kann. Für die weiterführende Schule liegen ebenfalls Befunde vor. So haben Bangel und Müller (2016) im Rahmen einer Interventionsstudie die Bedeutung morphologischer Bewusstheit für das Lesen überprüft. Sie konnten feststellen, dass morphologische Bewusstheit auch noch in der fünften Klasse nicht vorausgesetzt werden, jedoch „eine strukturierte, schriftorientierte Förderung in diesem Bereich über einen relativ kurzen Zeitraum zu einer deutlichen Verbesserung der morphologischen Bewusstheit beitragen kann“ (Bangel & Müller, 2016, S. 57). Für deutsch-türkischsprachige Schüler*innen der vierten und sechsten Klasse kommt Akbulut (2020), der metasprachliche Äußerungen eliziert, zu einem ähnlichen Ergebnis. Er weist darauf hin, dass Viert- und Fünftklässler*innen metasprachliche Analysen in der Regel nicht von sich aus durchführen, sondern hierbei Anleitung und Unterstützung im Sinne von *scaffolds* benötigen (Akbulut, 2020, S. 258).

3.1 *Metalinguistic awareness* lebensweltlich ein- und mehrsprachiger Kinder

Im deutschsprachigen Kontext wurde *metalinguistic awareness* bzw. Sprachbewusstheit lange Zeit ausschließlich in Bezug auf die deutsche Sprache untersucht. Vor dem Hintergrund sprachheterogener Klassen ist es jedoch erforderlich, *metalinguistic awareness* in einen multilingualen Erwerbskontext einzubetten. Zugleich wurde von Seiten der Mehrsprachigkeitsdidaktik immer wieder die Hypothese aufgestellt, Mehrsprachigkeit sei eine Ressource für das Sprachlernen, während andere Vertreter*innen dies als nicht hinreichend bewiesen ansahen.¹ In Bezug auf Sprachbewusstheit war zudem die Hypothese vorherrschend, dass Kinder im Grundschulalter vor allem über prozedurale Sprachbewusstheit, als sprachpraktisches Wissen, verfügen, während deklarative Sprachbewusstheit, als metasprachliches Wissen, sich erst mit zunehmendem Alter ausbildet (Eichler, 2007a, 2007b; zsf. Wildemann, 2022).

Der ausstehende empirische Nachweis von Zusammenhängen zwischen Sprachkompetenzen und *metalinguistic awareness* bei mehrsprachigen Lerner*innen war ein zentraler Anlass für das Projekt „Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit“². Ziel der Studie war es, *metalinguistic awareness* bei lebensweltlich ein- und mehrsprachigen Grundschüler*innen zu erfassen und zu kategorisieren. Hierzu wurden in einem explorativen Design metasprachliche Äußerungen von Grundschüler*innen (n = 400) elizitiert (siehe auch Wildemann et al., 2016). Im Gegensatz zu bisherigen Untersuchungen zu Sprachbewusstheit stand den Schüler*innen eine mehrsprachige Software (*My first stories*, Oldenbourg Verlag) zur Verfügung, die Schüler*innen haben sich in Tandems die Geschichte von „Maddox, dem Magier“ angesehen, gelesen und gehört und wurden durch gezielte Impulse zum Nachdenken über Sprachen aufgefordert. Die Impulse spiegeln die verschiedenen linguistischen Dimensionen von *metalinguistic awareness* – mit Ausnahme von Textbewusstheit – wider (siehe [Abschnitt 2](#)) und fordern die Kinder auf, ihr mehrsprachiges Wissen zu aktivieren ([Tab. 1](#)).

-
- 1 Die Tagung „Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy“, die 2007 dazu an der Universität Hamburg unter der Leitung von Ingrid Gogolin und Ursula Neumann durchgeführt wurde und aus der das gleichnamige Buch (2009) hervorgegangen ist, zeigt die sich widersprechenden Positionen auf.
 - 2 Langtitel: Metasprachliche Interaktionen in mehrsprachigen Lernsettings als Prädiktor für Sprachbewusstheit und deren Bedeutung für sprachliches Lernen im Deutsch-, Fremdsprachen- und Herkunftssprachenunterricht?, gefördert vom BMBF (2013–2016).

Bezeichnung	Impuls/Aufgabe	linguistische Kategorie
Abacadabra	Erinnert ihr euch noch, was der Zauberer gesagt hat? Wie zaubert man eigentlich in verschiedenen Sprachen? Schaut doch mal nach und findet es heraus! Wie heißt denn nun der Zauberspruch in verschiedenen Sprachen? Wenn ihr zaubern würdet, wie würdet ihr es tun?	lexikalisch
Großbuchstaben	Zählt doch mal nach! Wie viele Großbuchstaben gibt es auf dieser Seite? Jetzt sucht euch eine zweite Sprache aus, wie ist es da? Wo sind die ganzen Großbuchstaben hin? Könnt ihr das erklären?	morphologisch
Satzzeichen	Jetzt geht bitte auf die Seite 8 auf Spanisch. Schaut euch die Sätze genau an! Was sind das für komische Zeichen? Was meint ihr, was soll das denn?	graphematisch
Streit	Was machen die Kinder da? (Streiten die miteinander?) Woran merkt man das? Was will denn Marnie von Maddox? Und was will er?	pragmatisch
Wörter zählen	Könnt ihr mir mal sagen, wie viele Wörter in diesem Satz sind? Jetzt schaltet mal ins Englische [Russische, Türkische, Spanische, Französische] um. Sind es genauso viele? Warum nicht?	morphologisch, syntaktisch (morpho-syntaktisch)
Zaubern	Lest bitte den Satz vor. Jetzt schaltet mal ins Englische [Russische, Türkische, Spanische, Französische] um. Wo steht denn hier eigentlich das Wort für „zaubern“? Könnt ihr das herausfinden?	lexikalisch

Tab. 1: Elizitationsimpulse

Insgesamt produzierten die Kinder, die in Tandems zusammenarbeiteten, 2883 metasprachliche Äußerungen, die anschließend induktiv kategorisiert wurden. Letztlich konnten drei Kategorien gebildet werden (Bien-Miller et al., 2017; Wildemann et al., 2018):

- (1) *Feststellungen:* Sprachbezogene Äußerungen auf allgemeiner Ebene, die zwar eine Begründungsabsicht ausdrücken, sprachliche Zusammenhänge jedoch nicht explizit erklären (*Ja, weil das verschiedene Sprachen sind.*)
- (2) *Erklärungen:* Verbalisierungen sprachlicher Zusammenhänge (*Im Türkischen werden die Wörter so zusammengequetscht.*)

- (3) *Analysen*: Verbalisierungen sprachlicher Zusammenhänge aufgrund einer differenzierten (analytischen) Betrachtung sprachlicher Einzelheiten (*Im Türkischen gibt es kein «das, der». Und im Deutsch und English gibt es nur «the» und im Deutsch gibt es «der, die, das». [...] Deswegen sind es auch weniger Wörter [in den Sätzen].*)

Vergleicht man die metasprachlichen Äußerungen lebensweltlich ein- und mehrsprachiger Schüler*innen unter Kontrolle von Grundintelligenz, Sprachkompetenz im Deutschen und Alter, sind die Unterschiede in der Gesamtzahl signifikant ($F = 4,024$; $p = 0,046$). Lebensweltlich mehrsprachige Schüler*innen produzieren aber nicht nur mehr metasprachliche Äußerungen, sondern auch mehr Analysen, die auf eine höhere Sprachbewusstheit hinweisen, als lebensweltlich einsprachige Schüler*innen (Akbulut et al., 2017; Bien-Miller et al., 2017).

3.2 Sprachbewusstheit fördern in einem sprachenintegrativen Deutschunterricht

In der Anschlussstudie „MehrSprachen im Deutschunterricht – eine Interventionsstudie zur Förderung von Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit in der Grundschule“³ sollte nun überprüft werden, ob sich ein sprachenintegrativer Deutschunterricht, für den Lehrkräfte über sechs Monate geschult wurden (Wildemann et al., 2020), auf die Entwicklung von *metalinguistic awareness* auswirkt. Wieder wurden Grundschüler*innen aus sprachheterogenen Klassen ($n = 409$) mittels Elizitation (siehe oben) in einem Experimental-Kontrollgruppen-Design zu metasprachlichen Äußerungen animiert.

Skizziert werden hier drei zentrale Ergebnisse (ausf. siehe Wildemann & Bien-Miller, 2022):

- (1) Ein- und mehrsprachige Schüler*innen der Experimentalgruppe zeigen signifikant höhere Sprachbewusstheitswerte unter Kontrolle ihrer Sprachkompetenz und allgemeiner kognitiver Fähigkeiten ($F(1,407) = 416,70$, $p < .001$, *partielles* $\eta^2 = .506$). Der Vorsprung der Experimentalgruppe bleibt auch sechs Monate nach der Intervention stabil ($F(1,407) = 416,70$, $p < 0,001$, *partielles* $\eta^2 = .506$).
- (2) Mehrsprachige Schüler*innen der Experimentalgruppe schneiden besser ab als mehrsprachige Schüler*innen der Kontrollgruppe ($M = 12,24$, $SD = 4,17$ für Mehrsprachige der Experimentalgruppe; $M = 11,34$, $SD = 4,74$ für Mehrsprachige der Kontrollgruppe). Unter Kontrolle von Sprachkompetenz im Deutschen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten nähert sich der Unterschied der Signifikanzgrenze ($F(1,407) = 3,627$, $p = 0,058$).
- (3) In der Kontrollgruppe zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen ein- und mehrsprachigen Schüler*innen ($F(1,194) = 5,08$, $p = .025$, *partielles* $\eta^2 = .026$).

3 Gefördert vom BMBF (2016–2019).

4 Multilinguales Handeln im Deutschunterricht – eine Konzeptskizze

Aus den Erkenntnissen aus beiden hier skizzierten Studien und in Zusammenarbeit mit Lehrkräften, die an der Fortbildung teilgenommen haben, konnte ein Konzept für einen sprachenintegrativen und -reflexiven Deutschunterricht erarbeitet werden. Es unterteilt sich in fünf Realisierungsphasen, die eine Progression vom Einfachen zum Komplexen beinhalten (siehe Bien-Miller & Wildemann, 2020; Wildemann, 2022; Wildemann & Bien-Miller, 2023). Die Phasierung soll Lehrkräften einen Handlungsrahmen zur Verfügung stellen und zugleich Lernziele für die Schüler*innen anzeigen. Angestrebt werden drei Globalziele: 1. die Entwicklung bzw. Erweiterung von *metalinguistic awareness*, 2. die Aneignung deklarativen, analytischen Wissens über Sprachen und 3. der Ausbau sprachlicher Handlungsfähigkeiten im Deutschen.

Phase 1: Einstieg ins sprachkontrastive Arbeiten⁴

Anfänglich geht es vor allem darum die Schüler*innen für Strukturen und Funktionsweisen von Sprachen zu sensibilisieren. Auch weitgefasstere Ziele wie die Entwicklung von Sprachaufmerksamkeit, Interesse für Sprachen und Sprachneugier sind wichtig, um die Bereitschaft der Schüler*innen, sich mit Sprachen auseinanderzusetzen zu wecken.

Mögliche Inhalte können z. B. sein:

- unterschiedliche Schreibweisen oder mündliche Sprachhandlungen untersuchen
- Aussprache, Rhythmus und Klang verschiedener Sprachen kennenlernen

Analog zu den übrigen Stichpunkten:

- Schüler*innen durch gezieltes Nachfragen und Gesprächsimpulse zur Versprachlichung von Wahrnehmungen, Eindrücken und subjektiven Vorstellungen (Präkonzepte) animieren
- Sprachreflexion anbahnen und an vorhandenes Wissen anknüpfen

Phase 2: Bewusstheit für Funktionalität des Sprachlichen schärfen

Im nächsten Schritt sollen die Schüler*innen ihre Kenntnis ausbauen, dass die Elemente einer Sprache bestimmten Zwecken untergeordnet und damit funktional sind. Sie erweitern zudem ihr Wissen über sprachliche Situiertheit und Angemessenheit. Auf diese Weise bauen sie zugleich ihre mündliche und schriftliche Sprachhandlungsfähigkeit aus.

4 Zu den hier vorgeschlagenen Phasen und Inhalten findet sich kostenloses Downloadmaterial unter: <https://grupaed.uni-landau.de/lingo-und-parla/>

Mögliche Inhalte können z. B. sein:

- Erprobung erster sprachkontrastiver Betrachtungen auf pragmatischer und lexikalisch-semantischer Ebene, z.B. Begrüßungs-, Verabschiedungs- und Dankesformulierungen in unterschiedlichen Sprachen
- Erkennen, dass Nähe- und Distanzformen „du“ und „Sie“, die in der deutschen Sprache funktional sind, in anderen Sprachen teilweise nicht auftreten
- Vergleich von Gestik und Mimik in verschiedenen sprachlich-kulturellen Kontexten
- Analyse und Reflexion von Texten hinsichtlich der Formulierung, des Stils und der dadurch erzielten Wirkungen

Phase 3: Sprachkontrastive Impulssetzung

Mit Beginn der dritten Phase werden die Schüler*innen aufgefordert ihre subjektiven Vorstellungen (Präkonzepte) und/oder ihr Sprachwissen (wissenschaftliche Konzepte) zu verbalisieren. Angeregt werden sie dazu u.a. durch Impulse (siehe [Abschnitt 3.1](#)) und sprachbezogene Fragen. Durch die angeleitete Auseinandersetzung mit Sprachen sammeln sie so auch erste Erfahrungen in der Analyse von Sprachen.

Mögliche Inhalte können z. B. sein:

- Untersuchen morphologischer, syntaktischer und morphosyntaktischer Aspekte von Sprachen
- Nutzung von Warum-, Wozu- und Wie-Fragen, um Schüler*innen dazu anzuregen, Vermutungen zu äußern
- Reflexionen zu Aspekten der Wortbildung (z. B. Deutsch und eine andere Sprache im Vergleich)
- Analyse der Satzglieder im Deutschen und in anderen Sprachen
- ggf. Einbezug der Fremdsprachenkenntnisse
- Gespräche über Aspekte wie Sprachverwandtschaften und die Herkunft von Wörtern

Phase 4: Sprachvergleich als Untersuchungsmethode für Buchstaben, Laute und Wörter

In der vierten Phase sollen die Schüler*innen den Sprachvergleich als Methode für die Sprachreflexion kennenlernen. Dabei eignen sie sich metasprachliche Wissensbestände über die deutsche Sprache im Kontext anderer Sprachen an, d. h. sie verfügen über ein deklaratives Sprachwissen und sind zunehmend in der Lage, fachsprachlich über Sprachen zu sprechen.

Mögliche Inhalte können z. B. sein:

- Abgleich von Sprachformen und Sprachbedeutungen in verschiedenen Sprachen, den sogenannten „falschen Freunden“, also Wörtern, die eine gleiche oder ähnliche Lautform oder Schreibweise, jedoch unterschiedliche Bedeutungen aufweisen (z. B. engl. *gift* – dt. *Gift*). (siehe Bien-Miller, 2019)

- Sprachvergleiche auf Struktur- und Bedeutungsebene
- für den zweitsprachlichen Aneignungskontext: Identifikation möglicher Stolperstellen

Phase 5: Sprachvergleich als Untersuchungsmethode für grammatische Phänomene

Der Sprachvergleich als Methode erfährt in der fünften Phase eine Erweiterung, in dem nun verstärkt grammatische Aspekte von Sprachen untersucht werden. Die Schüler*innen vertiefen dadurch ihr sprachliches Wissen und erleben, dass Sprache ein dynamisches System ist.

Mögliche Inhalte können z. B. sein:

- Erörtern von sprachphilosophischen Fragen, wie z. B. „Welche Funktion haben Nomina im Satz?“
- Thematisierung der Zeitformen im Deutschen und Untersuchung, wie diese in anderen Sprachen zum Ausdruck gebracht werden
- Reflexion über das Deutsche ausgehend von grammatischen Phänomenen in anderen Sprachen
- Untersuchung grammatischer Strukturen an eigenen und fremden Texten, z. B. mit der Frage, wie Kohärenz durch kohäsive Mittel erzeugt werden kann
- Reflexion von Sprachwandel und Sprachmanipulation
- Kennenlernen „zugewanderter“ und „ausgewanderter“ Wörter.

Da multilinguales Handeln in einem sprachenintegrativen Deutschunterricht alle Lerner*innen inkludiert, können die Phasen sowohl nacheinander durchlaufen als auch unter Berücksichtigung der sprachlichen Erfahrungen und Kenntnisse der Schüler*innen adaptiv in den Unterricht integriert werden. Dieser Beitrag soll eine Ermutigung an Lehrkräfte sein, die Sprachen der Welt, und damit die Sprachen der Kinder, in ihrem Unterricht sichtbar zu machen.

Literatur

- Akbulut, M. (2020). Sprachliche und allgemein-kognitive Anforderungen des Sprachvergleichs – eine Aufgabenanalyse. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 20 (2), 234–262.
- Akbulut, M., Bien-Miller, L. & Wildemann, A. (2017). Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbewusstheit. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 17 (2), 61–74.
- Bangel, M. & Müller, A. (2016). Die Wortschreibung als Lerngegenstand im Schriftsprachunterricht: Ergebnisse einer Interventionsstudie. In B. Mesch & C. Noack (Hrsg.), *System, Norm und Gebrauch – drei Seiten einer Medaille? Orthographische Kompetenz und Performanz im Spannungsfeld zwischen System, Norm und Empirie* (S. 96–121). Schneider Verlag Hohengehren.

- Bialystok, E. & Barac, R. (2012). Emerging bilingualism: Dissociating advantages for metalinguistic awareness and executive control. *Cognition*, 122 (1), 67–73. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2011.08.003>
- Bien-Miller, L. (2019). Von wahren und falschen Freunden: Wörter und ihre Bedeutungen vergleichen. *Grundschule Deutsch*, (61), 23–25.
- Bien-Miller, L. (2020). *Grammatikthematisierung unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit: Eine empirische Studie zu Kognitionen von Lehrerinnen und Lehrern*. Waxmann.
- Bien-Miller, L., Akbulut, M., Wildemann, A. & Reich, H. H. (2017). Zusammenhänge zwischen mehrsprachigen Sprachkompetenzen und Sprachbewusstheit bei Grundschulkindern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 20 (2), 193–211. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0740-8>
- Bien-Miller, L. & Wildemann, A. (2020). Mehrsprachigkeit als Ressource für Sprachbetrachtung nutzen: (K)ein Konsens zwischen Theorie und Praxis möglich? *Der Deutschunterricht*, (2), 62–70.
- Bien-Miller, L. & Wildemann, A. (2023). 2 Sprachbewusstheit – Begriffe, Positionen und (In-)Kongruenzen. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik*. Springer VS.
- Eichler, W. (2007a). Sprachbewusstheit. In E. Klieme & B. Beck (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen: Konzepte und Messung: DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)* (S. 147–157). Beltz.
- Eichler, W. (2007b). Prozedurale Sprachbewusstheit, ein neuer Begriff für die Lehr-Lernforschung und didaktische Strukturierung in der Muttersprachendidaktik. In M. Hug & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit* (S. 32–48). Schneider Verlag Hohengehren.
- Eviatar, Z., Taha, H. & Shawtz, M. (2018). Metalinguistic awareness and literacy among semitic-bilingual learners: a cross-language perspective. *Reading and Writing*, 31, 1869–1891, <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9850-9>
- Füllekruss, D. & Dirim İ. (2019). Zur Einführung von Deutschförderklassen im österreichischen Bildungssystem: Eine diskriminierungskritische Analyse der Bildungspläne der Bundesregierung Kurz. In S. Schmölzer-Eibinger, M. Akbulut & B. Bushati (Hrsg.), *Mit Sprache Grenzen überwinden: Sprachenlernen und Wertebildung im Kontext von Flucht und Migration* (S. 13–28). Waxmann.
- Galambos, S. J. & Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34, 1–56.
- Gogolin, I. & Neumann, U. (Hrsg.) (2009). *Streitfall Zweisprachigkeit: The bilingualism controversy*. VS Verlag.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester Wheatsheaf.
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge University Press.
- James, C. & Garrett, P. (1992). *Language awareness in the classroom*. Longman.
- Jessner, U. & Allgäuer-Hackl, E. (2019). Mehrsprachigkeit und metalinguistische Kompetenzen. *ide*, (2), 90–102.

- Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, M. & Cuckle, P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: Representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, 58, 197–219.
- Luchtenberg, S. (1997). Language Awareness: Anforderungen an Lehrkräfte und Probleme ihrer Ausbildung. *FLuL: Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 26, 111–126.
- Luchtenberg, S. (2002). Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik. *ide*, (3), 27–46.
- Maak, D. & Ricard Brede, J. (Hrsg.) (2019). *Wissen, Können, Wollen – sollen?! (Angehende) LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Waxmann.
- Mehlhorn, G. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 23–29). Springer VS.
- Neuland, E., Balsliemke, P. & Steffin, H. (2014). Sprachreflexion von Jugendlichen innerhalb und außerhalb der Schule. In H. Gornik (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (S. 194–209). Schneider Verlag Hohengehren.
- Oomen-Welke, I. (2000). Umgang mit Vielsprachigkeit im Deutschunterricht – Sprachen wahrnehmen und sichtbar machen. *Deutsch lernen*, 25 (2), 143–163.
- Oomen-Welke, I. (2017). Didaktik der Sprachenvielfalt. In I. Oomen-Welke & B. Ahrenholz (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (4. Aufl., S. 617–632). Schneider Verlag Hohengehren.
- Pratt, C. & Grieve, R. (1984). The development of metalinguistic awareness: An introduction. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Hrsg.), *Metalinguistic awareness in children: theory, research, implications* (S. 2–11). Springer.
- Riegler, S. (2006). *Mit Kindern über Sprache nachdenken: Eine historisch-kritische, systematische und empirische Untersuchung zur Sprachreflexion in der Grundschule*. Fillibach.
- Schnitzer, K. (2020). *Mehrsprachigkeit als Ressource: Zur Praxis des Sprachunterrichts in der Sekundarstufe I*. Waxmann
- Stude, J. (2013). *Kinder sprechen über Sprache: Eine Untersuchung zu interaktiven Ressourcen des frühen Erwerbs metasprachlicher Kompetenzen*. Fillibach bei Klett.
- Sun, B., Hu, G. & Curdt-Christiansen, X. L. (2018). Metalinguistic contribution to writing competence: a study of monolingual children in China and bilingual children in Singapore. *Reading and Writing*, 31, 1499–1523. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9846-5>
- Tunmer, W. E. & Bowey, J. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. In W. E. Tunmer, C. Pratt & M. L. Herriman (Hrsg.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, implications* (S. 144–168). Springer.

- Wildemann, A. (2022). Sprache(n) thematisieren und Sprachbewusstheit fördern in der Primar- und Sekundarstufe. In S. Gailberger & F. Wietzke (Hrsg.), *Handbuch Kompetenzorientierter Deutschunterricht* (S. 346–377). Beltz.
- Wildemann, A., Akbulut, M. & Bien-Miller, L. (2016). Mehrsprachige Sprachbewusstheit zum Ende der Grundschulzeit: Vorstellung und Diskussion eines Elizitationsverfahrens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 21 (2), 42–56.
- Wildemann, A., Akbulut, M. & Bien-Miller, L. (2018). Mehrsprachige Sprachbewusstheit und deren Potenzial für den Grundschulunterricht. In G. Mehlhorn & B. Brehmer (Hrsg.), *Potenziale von Herkunftssprachen: Sprachliche und außersprachliche Einflussfaktoren* (S. 117–140). Stauffenburg Verlag.
- Wildemann, A., Andronie, M., Bien-Miller, L. & Krzyzek, S. (2020). Sprachliche Übergänge im Deutschunterricht (schaffen): Eine Interventionsstudie mit Grundschullehrerinnen und -lehrern. In M. Budde & F. Prümann (Hrsg.), *Vom Sprachkurs Deutsch als Zweitsprache zum Regelunterricht: Übergänge bewältigen, ermöglichen, gestalten* (S. 159–183). Waxmann.
- Wildemann, A. & Bien-Miller, L. (2022). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren: Empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, (15), 151–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>
- Wildemann, A. & Bien-Miller, L. (2023). Sprachbewusstheit in einem sprachenintegrativen Deutschunterricht. In A. Wildemann & L. Bien-Miller (Hrsg.), *Sprachbewusstheit: Perspektiven aus Forschung und Didaktik* (S. 275–309). Springer VS.
- Yelland, G., Pollard, J. & Mercury, A. (1993). The metalinguistic benefits of limited contact with a second language. *Applied Psycholinguistics*, 14, 423–444.

Kooperatives Schreiben zur Anregung von Sprachbewusstheitsprozessen

Klaus Peter

In Sprachlehr- und -lernkontexten werden Sprachbewusstheitsprozesse häufig mithilfe konkreter Sprachbetrachtungs- oder Reflexionsaufgaben aktiv ange-regt. Der Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, welche Sprachbewusstheitspro-zesse durch kooperatives Schreiben initiiert werden können, und lotet vor diesem Hintergrund das Potenzial des kooperativen Schreibens für Sprachlern- und -reflexionsprozesse in L1- und L2-Kontexten aus.

1 Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, unter welchen Bedingun-gen und in welchen Settings kooperatives Schreiben ein probates Mittel zur Initi-ierung von Sprachbewusstheitsprozessen sein kann. Es wird im Folgenden zu-nächst erläutert, was kooperatives Schreiben ist und welcher Zusammenhang zwischen kooperativem Schreiben und Sprachbewusstheit besteht. In einem zweiten Schritt werde ich darlegen, welche Arten von Sprachbewusstheitsprozes-sen in der L1- und L2-Schreibforschung besonders intensiv untersucht werden. Im abschließenden Abschnitt werden Möglichkeiten und Grenzen des kooperati-ven Schreibens zur Initiierung von Sprachbewusstheitsprozessen in Sprachlern-kontexten diskutiert.

2 Kooperatives Schreiben und Sprachbewusstheit

Als kooperatives Schreiben bezeichnet man den Prozess, bei dem mindestens zwei (oder mehr) Schreiber*innen einen gemeinsamen Text verfassen (Lehnen, 2017). Schreibforscher*innen unterscheiden mehrere Formen des kooperati-ven Schreibens, die teilweise auch terminologisch differenziert werden. Gegen-stand des vorliegenden Beitrags sind gemeinschaftliche Schreibprozesse, bei denen zwei Schreiber*innen synchron an ein und demselben Text arbeiten und bei denen die Schreiber*innen gleichermaßen Verantwortung für alle Schreib-phasen übernehmen; diese Form des gemeinsamen Schreibens wird auch als „kollaboratives Schreiben“ bezeichnet (Lehnen, 2017, S. 300).

Bei synchronen, gemeinsamen Schreibprozessen führt die Verpflichtung zur Suche nach einer gemeinsamen Lösung für die Schreibaufgabe unweigerlich dazu, dass die Schreiber*innen über den zu verfassenden Text in Austausch treten. Sie richten ihre Aufmerksamkeit in der Regel dabei nicht nur auf das, was gesagt wird, sondern auch darauf, wie etwas gesagt wird und welche Pro-zesse zu einem angemessenen Text führen. Oder anders ausgedrückt: Sie akti-vozieren ihre Sprachbewusstheit im Sinne von Andresen und Funke (2006,

S.439), denen zufolge Sprachbewusstheit die „Bereitschaft und Fähigkeit ist, sich aus der mit dem Sprachgebrauch in der Regel verbundenen inhaltlichen Sichtweise zu lösen und die Aufmerksamkeit auf sprachliche Erscheinungen als solche zu richten“.

Sprachbewusstheit ist eines der schwer zu fassenden Konzepte der Linguistik und Sprachdidaktik. Der Terminus wird nach wie vor uneinheitlich verwendet und steht in Konkurrenz mit einer Reihe verwandter Termini, die teils synonym, teils in Abgrenzung voneinander gebraucht werden. In neueren Systematisierungsversuchen (beispielsweise Müller & Unterholzner, 2022; Peyer, 2020; Wildemann et al., 2020) sind es in erster Linie zwei Kriterien, mithilfe derer unterschiedliche sprachliche Prozesse und deren Bewusstheitsgrade unterschieden werden: zum einen das Kriterium der Mittelbarkeit, zum anderen der Gegenstandsbereich, auf den sich der Sprachbewusstheitsprozess bezieht. Im engeren Sinne bezeichnet Sprachbewusstheit die Fähigkeit, metasprachliche Aussagen über sprachliche Phänomene machen zu können. Von diesen mittelbaren Bewusstheitsprozessen lassen sich hochgradig automatisierte Sprachproduktions- oder -rezeptionsprozesse abgrenzen, die unbewusst ablaufen – das diesen Prozessen zugrunde liegende Wissen wird auch „Sprachkönnen“ genannt. Inwiefern Sprachbewusstheit und Sprachkönnen anhand des Kriteriums „Mittelbarkeit“ klar voneinander abgegrenzt werden können oder inwiefern die beiden Begriffe als Pole eines Kontinuums mit teilbewussten Zwischenstufen aufzufassen sind, ist umstritten (Müller & Unterholzner, 2022, S.43).

Sprachbewusstheitsprozesse können sich auf unterschiedliche Gegenstandsbereiche beziehen: Von Sprachbewusstheit im engeren Sinne spricht man gemeinhin dann, wenn der Gegenstand der analytischen Auseinandersetzung sprachsystematische Fragen sind. Die Beschäftigung mit Sprache und ihrer soziokulturellen Bedeutung oder auch das Nachdenken darüber, inwiefern eine Sprecherin selbst dazu motiviert ist, sich mit Sprache zu beschäftigen, werden als Manifestationen von *language awareness* oder auch von Spracheinstellungen gewertet (Peter, 2011; Peyer, 2020).

Der Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit steht in Lehr- und Lernkontexten normalerweise im Dienste anderer Fähigkeiten, so beispielsweise im Dienste der Förderung einer der vier sprachlichen Fertigkeiten oder auch der Befähigung zur kritischen Auseinandersetzung mit Sprache und sprachlichen Normen – dies gilt sowohl für L1- als auch für L2-Kontexte gleichermaßen. Im aktuellen schreibdidaktischen Diskurs wird davon ausgegangen, dass die Bewusstmachung oder Bewusstwerdung sprachlichen Handelns eine Möglichkeit der Schreibförderung sein kann (Akbulut et al., 2020, S. 2). Diese schreibdidaktischen Überlegungen erfolgen bisher interessanterweise weitgehend ohne Anbindung an den Sprachbewusstheitsdiskurs (Akbulut et al., 2020, S.2). Einschlägige Arbeiten zum kooperativen Schreiben in L2-Kontexten kommen mitunter ebenfalls ohne direkten Bezug zu Sprachbewusstheitskonzepten aus (Storch, 2013), obgleich der Fokus dieser Arbeiten ebenso auf der Beschreibung sprachreflexiver Prozesse liegt. Dies ist insofern erstaunlich, als kooperatives

Schreiben in besonderem Maße dazu anregt, auf unterschiedlichen Ebenen über sprachliche Formen und sprachliches Handeln nachzudenken.

3 Sprachbewusstheitsprozesse in kooperativen Schreibsettings

Verbalisierungen, die im Rahmen von kooperativen Schreibprozessen entstehen, sind nicht nur Ausdruck der kognitiven Prozesse, die während des Schreibens normalerweise nonverbal ablaufen, sondern auch Manifestationen der Aushandlungsprozesse zwischen den am Schreibprozess beteiligten Personen. Die Analyse von Verbalisierungen, die in kooperativen Schreibsettings entstehen, verfolgen dementsprechend auch unterschiedliche Erkenntnisinteressen. Grundsätzlich ist zu unterscheiden zwischen Arbeiten, deren Fokus auf der Dynamik und Interaktion zwischen den einzelnen Schreiber*innen liegt, und Arbeiten, die ihr Hauptaugenmerk auf die Analyse des Schreibprozesses oder auch auf die durch die Gespräche ausgelösten Sprachbewusstheitsprozesse richten.

Arbeiten zu Formen und Gelingensbedingungen kooperativen Schreibens liegen insbesondere von Storch (2013, 2021) vor. Besonders ertragreich sind laut Storch (2021, S. 19) Schreibgespräche von Schreibgruppen, deren Interaktion durch ein hohes Maß an *mutuality* (gegenseitiges Interesse an Äußerungen des Gegenübers) und *equality* (Ausgeglichenheit der Beiträge) gekennzeichnet ist, wobei *mutuality* der bedeutendere Faktor zu sein scheint. Laut Lehnen (2017, S. 310) ist allerdings „schwer zu bemessen bzw. bei der Zusammensetzung von Schreibgruppen kaum im Vorhinein zu bestimmen“, welche Gruppenkonstellation dazu führt, dass die Schreiber*innen in einen echten Austausch miteinander treten. Die bisher vorliegenden Untersuchungen zu dieser Frage deuten darauf hin, dass für erfolgreiches kooperatives Schreiben ein komplexes Zusammenspiel von kognitiven (bspw. Sprachkenntnisse), aber auch von sozialen und emotionalen Faktoren (gemeinsames Ziel und gemeinsame Verantwortung) notwendig ist (Kos, 2021, S. 80–81).

Sprachbewusstheitsprozesse, die sich in Schreibgesprächen manifestieren, können danach klassifiziert werden, auf welche Schreibwissensart sie sich beziehen. Die L2-Forschung interessierte sich bisher *grosso modo* insbesondere dafür, inwiefern durch Schreibgespräche Sprechen über Sprachwissen und gegebenenfalls auch über Sachwissen angeregt wird. Der Fokus der L1-Forschung hingegen liegt vermehrt auf dem in den Gesprächen thematisierten Strategiewissen sowie Textmuster- und Diskurswissen. So werden in der L1-Forschung u. a. insbesondere auch Teilprozesse erforscht, die zu einem situationsadäquaten Text führen, beispielsweise der Einsatz von Textprozeduren zur Erfüllung von Textsortennormen (Akbulut et al., 2020). In den letzten Jahren ist in dieser Hinsicht insofern eine Annäherung zwischen der L1- und L2-Forschung zu beobachten, als neuere Arbeiten zum computervermittelten kooperativen

Schreiben in L2-Kontexten ebenfalls Prozesse zur Herstellung von Kohäsion und Kohärenz in den Blick nehmen (Zhang et al., 2021, S. 15).

In Bezug auf durch kooperatives Schreiben ausgelöste Sprachbewusstseitsprozesse besonders interessant sind Arbeiten zum Zusammenhang von Aufgabentypus und den (Sprach-)Wissensarten, die während der Kooperation thematisiert werden. Gut belegt sind Modalitätseffekte: Schreibaufgaben scheinen im Vergleich zu mündlichen Aufgaben weniger bedeutungsorientierte, dafür mehr formfokussierte Gesprächssequenzen auszulösen (für einen Überblick Storch, 2019) – durch Schreibaufgaben scheint es also besonders häufig zu einer bewussten Auseinandersetzung mit sprachlichen Formen zu kommen. Genau dies will man im Unterricht auch mit expliziten Sprachbewusstseitsaufgaben erreichen. Weniger eindeutige Befunde gibt es bisher bezüglich der Frage, welchen Einfluss die Art der schriftlichen Aufgaben auf die thematisierten (Sprach-)Wissenselemente hat. Eine in L2-Kontexten häufig eingesetzte kooperative Schreibaufgabe für Untersuchungszwecke ist das Dictogloss (Storch, 2013, S. 45), bei dem Schreiber*innen einen (mehrfach) mündlich gehörten Text in Teamarbeit (möglichst wortgetreu) schriftlich wiedergeben. Inwiefern das Verfassen unterschiedlicher Textsorten die Ausrichtung kooperativer Dialoge beeinflusst, wurde auch in L2-Kontexten bisher weniger untersucht: Das Verfassen von stärker formalisierten Textsorten wie einer schriftlichen Zusammenfassung oder eines Berichts scheint im Vergleich zum Verfassen von Texten mit geringer ausgeprägter Musterhaftigkeit wie Essays insgesamt zu einer geringeren Anzahl an sprachgebundenen Äußerungen zu führen (McDonough et al., 2014; Storch & Wigglesworth, 2007).

4 Zum Potenzial kooperativen Schreibens als Initialzündung integrativer Sprachbewusstseitsprozesse

Wie ausgeführt, regen kooperative Schreibaufgaben Schreiber*innen dazu an, durch das Verfassen eines Textes gemeinsam eine Lösung für ein kommunikatives Problem zu suchen. Es entstehen so Nachdenk- und Aushandlungsprozesse über Form und Funktion sprachlicher Elemente, die sowohl im L1- als auch im L2-Unterricht teils bereits genutzt werden, teils vermehrt eingesetzt werden könnten: Im L1-Unterricht wären kooperative Schreibaufgaben nicht nur für die Förderung der Schreibkompetenz, sondern auch für die Initiierung von Sprachbewusstseitsprozessen geradezu prädestiniert. Für das kooperative Schreiben spricht im Vergleich zu expliziten Sprachbetrachtungsaufgaben zum einen der Befund, dass der verlangsamte, weniger automatisierte Schreibprozess offensichtlich zu einer größeren Anzahl an sprachreflexiven Dialogsequenzen führt als rein mündliche Aufgaben, zum anderen findet der sprachreflexive Prozess im Rahmen einer kooperativen Schreibaufgabe im Vergleich zu einer isolierten Sprachbetrachtungsaufgabe in einem Setting statt, das einen kommunikativen Zweck erfüllt und selbstorganisiert ist. Damit wäre eine zentrale Forderung an Sprachbetrachtung in L1-Kontexten erfüllt, die seit den 1970er Jahren in Ansätzen wie dem situativen, integrativen oder auch funktional-

pragmatischen Grammatikunterricht formuliert wurde und die sich auch in der konzeptuellen Ausrichtung der kompetenzorientierten Bildungsstandards widerspiegelt (Ossner, 2022, S. 19–25).

In L2-Kontexten werden kooperative Schreibprozesse derzeit noch in erster Linie in Hinblick auf Sprachlernoptionen untersucht, wobei dabei insbesondere Lernmöglichkeiten für Grammatik und Lexik in den Blick genommen werden. In kooperativen Schreibprozessen werden allerdings auch andere sprachliche Ebenen zum Gegenstand der Sprachreflexion gemacht, u. a. textuelle Phänomene. Dieses Lernpotenzial bezüglich Textkompetenz wird in L2-Kontexten erst in den letzten Jahren diskutiert, obwohl insbesondere für fortgeschrittene L2-Lernende Textsortenadäquatheit ebenso ein Lernfeld ist wie für L1-Lernende. Es wäre deshalb lohnend, diesen Aspekt genauer zu untersuchen und das Potenzial kooperativen Schreibens in dieser Hinsicht auch im Sprachunterricht vermehrt zu nutzen.

Für beide Lernkontexte gilt gleichermaßen: Anders als bei isolierten Sprachbetrachtungsaufgaben erfolgen die durch kooperatives Schreiben initiierten Dialoge völlig ungesteuert, es gibt in diesem Setting auch keine Unterstützung oder kein korrekatives Feedback durch die Lehrperson. Zu prüfen wäre, inwiefern die in kooperativen Schreibprozessen auftretenden sprachreflexiven Dialoge auch Ausgangspunkt von angeleiteten Sprachbewusstheitsprozessen werden könnten. Dies könnte beispielsweise geschehen, indem kooperative Schreibgespräche aufgezeichnet und für die Schreibgruppen unlösbare Fragen zum Gegenstand eines gemeinsamen Gesprächs mit der Lehrperson gemacht werden. Solche Settings würden der Forderung nach integrativer Spracharbeit besonders gut gerecht werden.

Literatur

- Akbulut, M., Schmölder-Eibinger, S. & Ebner, C. (2020). Zum Begriff der Sprachbewusstheit in der Schreibforschung und -didaktik. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik*, (72), 1–32. <https://doi.org/10.1515/zfal-2020-2024>
- Andresen, H. & Funke, R. (2006). Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In U. Bredel, H. Günther, P. Klotz, J. Ossner & G. Siebert-Ott (Hrsg.), *Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Teilband 1* (2. Aufl., S. 438–451). Schöningh.
- Kos, T. (2021). What exactly is mutuality? An analysis of mixed-age peer interactions on classroom tasks in German secondary school classrooms. In M. del Pilar García Mayo (Hrsg.), *Working collaboratively in second/foreign language learning* (S. 59–88). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501511318-004>
- Lehnen, K. (2017). Kooperatives Schreiben. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik* (S. 299–314). Waxmann.

- McDonough, K., Crawford, W. J. & Vleeschauer, J. de (2014). Summary writing in a Thai EFL university context. *Journal of Second Language Writing*, 24, 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2014.03.001>
- Müller, H.-G. & Unterholzner, F. (2022). Sprachbewusstheit und Sprachaufmerksamkeit. *Didaktik Deutsch*, (52/53), 38–55. <https://doi.org/10.21248/dideu.93>
- Ossner, J. (2022). Geschichte der Grammatikdidaktik – von den Anfängen bis zur Gegenwart. In H. Gornik & I. Rautenberg (Hrsg.), *Sprachreflexion und Grammatikunterricht* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 3–36). Schneider Hohengehren.
- Peter, K. (2011). *Textbewertungen: Eine empirische Untersuchung zu Sprachbewusstheit und Spracheinstellungen*. Stauffenburg.
- Peyer, A. (2020). Schulische Sprachreflexion – Kompetenzen und Lernprozesse. In M. Langlotz (Hrsg.), *Grammatikdidaktik: theoretische und empirische Zugänge zu sprachlicher Heterogenität* (S. 9–32). Schneider Hohengehren.
- Storch, N. (2013). *Collaborative writing in L2 classrooms*. Multilingual Matters.
- Storch, N. (2019). Collaborative writing. *Language Teaching*, 52 (1), 40–59. <https://doi.org/10.1017/S0261444818000320>
- Storch, N. (2021). Collaborative writing: Promoting languaging among language learners. In M. del Pilar García Mayo (Hrsg.), *Working collaboratively in second/foreign language learning* (S. 13–34). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781501511318-002>
- Storch, N. & Wigglesworth, G. (2007). Writing tasks: The effects of collaboration. In M. del Pilar García Mayo (Hrsg.), *Investigating tasks in formal language learning* (S. 157–177). Multilingual Matters.
- Wildemann, A., Bien-Miller, L. & Akbulut, M. (2020). Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit: Empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle & D. Rauch (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (S. 119–123). Springer VS.
- Zhang, M., Gibbons, J. & Li, M. (2021). Computer-mediated collaborative writing in L2 classrooms: A systematic review. *Journal of Second Language Writing*, 54, 100854. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2021.100854>

Emotional werden? Zum Zusammenhang von Emotion, Sprache und Sprachbewusstheit im Kontext von Deutsch als Zweitsprache

Gudrun Kasberger

Seit dem sog. *affective turn* in der Sprachwissenschaft bzw. auch der Sprachdidaktik wird dem Zusammenhang von Emotion und Sprache und dem Sprachenlernen größere Beachtung geschenkt, als dies für lange Zeit der Fall war. Dennoch spielen Emotionen auch im aktuellen bildungssprachlichen und fachdidaktischen Diskurs eine untergeordnete Rolle. Der vorliegende Beitrag thematisiert, welche Bedeutung die emotive Sprache auch für Lehrpersonen und Schüler*innen im Kontext von Deutsch als Zweitsprache hat und welche Desiderate sich daraus für den sprachbewussten Unterricht ableiten lassen.

1 Einleitung: Emotion, Kognition und Sprache

Ist es (noch) aktuell bzw. legitim, den Gegenstandsbereich Emotion und Kognition mit Bezug zur Sprachdidaktik zu thematisieren? In der Sprachdidaktik wird darauf hingewiesen, dass das geltende „Sachlichkeitspostulat“ von Bildung und der teilweise einseitigen Gleichsetzung von Wissen mit Kognition unter Ausklammerung von Emotionen den Blick auf die Bedeutung von Emotionen beim Lernen sowie das „Lernen von Emotionen“ verhindern bzw. verstellen kann (Kasberger, 2022; Simons, 2021). Auch aus der Perspektive des Faches Deutsch als Zweitsprache ist der systematische, sprachreflexive und anwendungsbezogene Blick auf die Rolle der emotiven Sprache im Kontext von Schule relevant; der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, einige „Bausteine“ auf dem Weg dorthin zu umreißen bzw. für zukünftige Forschung und Praxis bereitzustellen. Ausgehend von einem kurzen Umriss des Zusammenhangsbereichs von Emotion und Sprache wird auf die besonderen Herausforderungen eingegangen, mit denen Zweitsprachlernende beim Erwerb des emotiv-sprachlichen Repertoires konfrontiert sind. Aus der Darstellung der Bedeutung von Emotion und Sprache im Kontext Schule werden Desiderate für schulische Praxis und künftige Forschung abgeleitet.

2 Emotionen beim Lernen und „Emotionen lernen“ mit Sprache

Kognitiven Emotionstheorien zufolge werden Kognition und Emotion als integrative Komponenten betrachtet, wobei Emotionen als „Syndromkategorien“ von physiologischen Prozessen, subjektiven Empfindungen und Ausdrucksphänomenen mit sozialen und kulturellen Facetten beschrieben werden (Schiewer, 2018; Schwarz-Friesel, 2013, S.46). Emotionen können für jedes

Individuum im Hinblick auf ihre Coping-Mechanismen beschrieben werden: Sie steuern die Aufmerksamkeit, haben epistemische Funktion im Hinblick auf Bewertung, aber auch auf den Wert von Objekten, Ereignissen und Handlungen und wirken sich damit auch adaptiv auf die Motivation von Menschen aus (Reisenzein, 2022).

Insbesondere in der Zweit- und Fremdsprachforschung wird die Bedeutung von Emotionen hinsichtlich des emotionalen Erlebens untersucht, wenn z. B. *language anxiety* von Lernenden oder Emotionen von Lehrenden im Unterricht thematisiert werden (Rubach & Lazarides, 2021). Eine andere, emotionslinguistische Perspektive (im engeren Sinn) gilt den Möglichkeiten des emotionalen Ausdrucks, insbesondere den emotiven sprachlichen Mitteln. Der Zusammenhang von Sprache und Emotion ist komplex, Emotionen können auf allen sprachlichen Ebenen codiert werden, wobei die sogenannten Emotionswörter wie *Angst, glücklich, trauern* eine prominente Rolle spielen. In der konkreten Kommunikation gewinnen die emotiven sprachlichen Mittel, die sich auf verschiedenen Manifestationsebenen zeigen können, Konglomeratcharakter und wirken zusammen als Emotionspotenzial einer multimodalen Situation (Fiehler, 1990, S. 96).

Die Frage, ob ein emotionslinguistischer Zugriff fürs Sprachenlernen bedeutend ist, kann klar bejaht werden. Levy hält fest, dass

die Wahl der adäquaten sprachstrukturellen Mittel nicht möglich [ist], ohne den emotionalen Gehalt von Geschehnissen zu erkennen und zu verstehen, andererseits ist eine angemessene Emotionsdarstellung nicht ohne Wahl der korrekten lexikalischen und syntaktischen Mittel möglich (2019, S. 13).

3 Das emotiv-sprachliche Repertoire erwerben: Besondere Herausforderungen für Zweitsprachlernende

Als emotionaler Ursprung der Sprachentwicklung kann zunächst „das pränatal angelegte, relationale Bedürfnis, jemandem etwas zu bedeuten, und ihr Ziel, mit und für jemanden bedeutsam zu sein“ konstatiert werden (Foolen et al., 2012, S. 223). In diesem Kontext erwerben Kinder die sog. *internal state language* (Kasberger, 2022, S. 41), metakognitives Wissen über ihre eigenen Emotionen und die des Gegenübers sowie Regulationsmechanismen (u. a. interaktive Prozessierung, aber auch *display rules* usw.). Die emotive sprachliche Entwicklung ist mit dem Kleinkindalter noch nicht abgeschlossen, sondern stellt einen längerfristigen Lernprozess dar. Im Zweitspracherwerbskontext sind Lernende mit zusätzlichen Herausforderungen konfrontiert: Das Erlernen einer neuen Sprache bedingt oft auch eine Re kategorisierung der Wirklichkeit. Im multilingualen Spracherwerb geht es dabei u. a. um die Frage, wie sich mehrsprachige Sprecher*innen beim Sprechen der unterschiedlichen Sprachen fühlen. Zum anderen geht es um die Konzeptualisierung von Emotionen in unterschiedlichen Sprachen und um Fragen der Übersetzbarkeit von Emotionswörtern. Schließlich betrifft multilingualer Spracherwerb auch das Wahrnehmen und

Lernen unterschiedlicher Emotionskripte – Emotionsdisplay ist nicht nur alters-, geschlechts- und situationsspezifisch, sondern auch sprach- und kulturabhängig (Kasberger, 2022). So zeigt sich beispielsweise in der Studie von Bicsar (2021) im Fremdspracherwerbskontext, dass Englisch-L1-Sprecher*innen Emotionalität in der Sprache anders gestalten als Englisch-L2-Lernende in Österreich.

4 Emotive Sprache im Kontext Schule

Die Tatsache, dass eine emotional unterstützende Umgebung aus pädagogischen Gründen für den Sprachenerwerb als *conditio sine qua non* betrachtet wird, soll hier festgehalten werden, bleibt jedoch im Weiteren ausgeklammert. Fragt man nach dem Lerngegenstand im Hinblick auf emotive Sprache, so liefert einerseits die emotionslinguistische Analyse, für die beispielsweise Ortner (2014) unter Bezugnahme auf zahlreiche Forschungsbefunde ein (adaptives) Konzept vorschlägt, eine Beschreibungsmöglichkeit von gesprächs- und textsortenadäquaten Thematisierungs- und Ausdrucksmöglichkeiten von Emotionen und Bewertungen. Jedoch darf der Erwerb emotiver sprachlicher Mittel zur differenzierten, situationsadäquaten, sprachbewussten Kommunikation über und von Emotionen und Bewertungen nicht mit dem Erwerb einzelner Lexeme gleichgesetzt werden (Kasberger, 2022). Das Erwerbs- und Lernziel muss daher sein, nicht nur semantische, sondern insbesondere pragmatische Kompetenz in der Kommunikation von Emotionen und Bewertungen zu erlangen.

Es scheint weiters hilfreich zu sein, den Zusammenhangsbereich von Emotion und Sprache bzw. Sprachbewusstheit auf die Register Alltags- und Bildungssprache zu beziehen: Denn einerseits spielt emotive Sprache in (schul-)alltäglichen Kommunikationssituationen eine große Rolle. Betrachtet man beispielsweise Materialien für Trainingsmodule zur gewaltfreien Kommunikation, so zeigt sich der Bedarf an einem differenzierten Gefühlswortschatz und an Sprachhandlungsstrategien, bei denen die bewusste Wahrnehmung von Kognitionen (Wahrnehmung) und Emotionen (Bewertung/Wunsch) zur erfolgreichen Kommunikation beitragen (Heldt, 2019; Schöllmann & Schöllmann, 2014). Dennoch wäre es zu kurz gegriffen, wenn man emotive Sprache lediglich im Bereich der zwischenmenschlichen Kommunikation verortet, denn sie entfaltet sich spezifisch auch im bildungssprachlichen Kontext. Bezieht man den linguistischen Begriff von Praktiken stärker auf Sprachlernsituationen (Depermann et al., 2016), so zeigen sich Emotionen als genau jene Phänomene, die uns in Zeit und Raum verankern, aufgrund ihres multimodalen Charakters und ihrer interaktiven Prozessierung als Lerngegenstände *par excellence* zur Verfügung stehen (z. B. von der Beobachtung von Ausdrucksphänomenen von Emotionen bis hin zur sprachlichen Konstruktion/ihrer Konzeptualisierung). In der Sprache der Bildung sind oft jene Mittel besonderer Lerngegenstand, die konkrete Praktiken v. a. verbal-abstrakt transformieren und die Sprecher*innen zu ihnen in Distanz treten lassen.

Wie werden Deutsch-als-Zweitsprache-Lernende auf die Anforderungen im Bereich der emotiven Sprache vorbereitet? Dieser Frage wurde in der Zweitspracherwerbsforschung bisher u. a. in Form von Lehrwerkanalysen nachgegangen. Für den deutschsprachigen Raum untersucht Pohl (2003), ob der Unterricht mit einem vorliegenden Lehrwerk angemessenen Raum für ein Ausprechen von und Sprechen über Emotionen bietet – dies muss in Summe verneint werden. Ein Blick in aktuelle österreichische DaZ-Schulbücher auf Primar- und Sekundarstufe zeigt, dass auch in diesen Gefühle wenig thematisiert werden¹. Es gibt in einigen Schulbüchern (Teil-)Kapitel, in denen erste Gefühlswörter in den Wortschatz aufgenommen werden. Diese betreffen basale Emotionen (*fröhlich, wütend, traurig*), teilweise in Kombination mit körperlichen Zuständen (*müde, krank*) und verknüpft mit Zeichen für Gefühle. Komplexere emotionale Sachverhalte werden in DaZ-Lehrwerken auf Grundstufe 1, teilweise 2 eher (nur) in Form von literarischen Texten präsentiert. Beispielsweise kommen als „Einzelphänomene“ Kollokationen wie „schlechte Laune haben“ vor (Paspuel, 2011, S. 81); eine spezifische Explizit- und Bewusstmachung der emotiven sprachlichen Mittel kann in der Aufgabenstellung nicht weiter festgestellt werden und obliegt der Lehrperson. Auf der Sekundarstufe fällt auf, dass vor allem schul- und berufsbezogene Sprachkompetenzen im Fokus stehen. Aus internationalen Untersuchungen ist bekannt, dass jedoch Wissenslücken im Bereich der emotiven Sprache bei Zweitsprachsprechenden zu Vermeidung führen können und die Verbalisierung von Gefühlen „entpersonalisiert“ erscheint (Pavlenko & Driagina, 2007).

5 Fazit und Ausblick

Sowohl im aufs Individuum bezogenen als auch im bildungsinstitutionellen Sinn kann meines Erachtens der Schluss gezogen werden, dass es relevant sein kann, sprachliche Bildung auch als emotiv-sprachliche Bildung zu begreifen und in der Sprachendidaktik bewusst zu thematisieren.² Auf die Feststellung von Ernst (2021, S. 18), dass „es auch an konkreten Vorschlägen und Ideen, wie und auf welche Weise Emotionen in den einzelnen Fächern zum Thema gemacht werden können und sollen [...]“ fehlt, möchte ich mit einigen Vorschlägen reagieren. Lütke (2012, S. 463–468) hebt hervor, dass sprachliche Bedeutung affekt-, körper- und wahrnehmungsgebunden ist. Sie plädiert für eine „paradigmenunabhängige, pluralistische Meta-Perspektive“ in der Sprachdidaktik in der Planung, Durchführung, Evaluation und Reflexion des sprachlichen Lehr-Lern-Prozesses, die sich zwischen der Sprachlichkeit des Lernen-

-
- 1 Es wäre wünschenswert, den hier skizzierten Befunden in Form einer systematischen Lehrwerkanalyse der österreichischen Schulbuchliste nachzugehen.
 - 2 Es würde den Rahmen des Beitrags sprengen, auf das Verhältnis von Bildungssprache und emotiver Sprache näher einzugehen – als „Arbeitshypothese“ werden beide als Register mit einer Schnittmenge aufgefasst (und nicht emotive Sprache als Teilmenge der Bildungssprache).

den, der Persönlichkeit des Lehrenden und dem in ein Narrativ eingebundenen Lerngegenstand entfaltet (Lüdtke, 2012, S. 482–483).

Was kann das konkret bedeuten? Bezogen auf Sprachbewusstheit können im Bereich der *language awareness* beispielsweise Emotionswörter und *emotional scripts* in unterschiedlichen Sprachen thematisiert werden. Die Sprachbewusstheit der DaZ-Lernenden könnte an der Semantik-Pragmatik-Schnittstelle im Bereich emotiver Phraseologismen und Metaphern erhöht werden. Auch die Multimodalität und der Embodiment-Ansatz können an dieser Stelle befruchtend für fachdidaktische Überlegungen sein. Aus der allgemeinen und integrativen Deutschdidaktik stammen bereits Vorschläge, emotive Narrative durch Literatarbeit bewusst für das Lernen von und Lernen an Emotionen einzusetzen (Roche & Schiewer, 2018). Im Lernen an Inhalten, der Fokussierung auf Form, Funktion und Gebrauch kann daher auch im Bereich Emotion und Sprache die wünschenswerte *multicompetence* von Zweitsprachsprechenden gefördert werden.

Literatur

- Bicsar, A. (2021). Putting feelings into words. In M. Simons & T. F. H. Smits (Hrsg.), *Routledge research in language education. Language education and emotions: Research into emotions and language learners, language teachers and educational processes* (S. 151–171). Routledge.
- Deppermann, A., Feilke, H. & Linke, A. (Hrsg.) (2016). *Sprachliche und kommunikative Praktiken*. De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110451542>
- Ernst, S. (Hrsg.) (2021). *Bildungsforschung: Bd. 8. Emotionen in Wissensinstitutionen: Zur Bedeutung affektiver Dimensionen in Forschung, Lehre und Unterricht*. transcript.
- Fiehler, R. (1990). *Kommunikation und Emotion: Theoretische und empirische Untersuchungen zur Rolle von Emotionen in der verbalen Interaktion. Grundlagen der Kommunikation und Kognition*. De Gruyter.
- Foolen, A., Lüdtke, U. & Schwarz-Friesel, M. (2012). Kognition und Emotion. In O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation* (S. 213–230). Kohlhammer Verlag.
- Heldt, U. (2019). *So klappt gewaltfreie Kommunikation in der Sek. I! GfK in der Schule: Die Methode zum konstruktiven Umgang mit Störungen, Wut und Aggression: Klasse 5-13: mit CD* (3. Aufl.). AOL-Verlag.
- Kasberger, G. (2022). Sprachliche Bildung durch die Brille der Emotionslinguistik – ein Problemaufriss. In J. Kainhofer & M. Rückl (Hrsg.), *Sprache(n) in pädagogischen Settings* (S. 35–50). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110784756-003>
- Levy, J. (2019). *Narration und Emotion. Die sprachstrukturelle und affektive Gestaltung von Narrativen bei Kindern mit Sprachentwicklungsstörungen und Autismus-Spektrum-Störungen* [Dissertation]. Philipps-Universität Marburg.
- Lüdtke, U. (2012). Sprachdidaktiktheorie. In O. Braun & U. Lüdtke (Hrsg.), *Sprache und Kommunikation* (S. 449–492). Kohlhammer Verlag.

- Ortner, H. (2014). *Text und Emotion: Theorie, Methode und Anwendungsbeispiele emotionslinguistischer Textanalyse. Europäische Studien zur Textlinguistik*. Narr Francke Attempto.
- Paspuel, G. A. (2011). *Der die das – Sprache und Lesen 2* (1. Aufl.). Cornelsen.
- Pavlenko, A. & Driagina, V. (2007). Russian emotion vocabulary in American learners? Narratives. *The Modern Language Journal*, 91 (2), 213–234. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00541.x>
- Pohl, K. (2003). *Emotionsbezogene Gespräche im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht – Welchen Raum erhält das Aussprechen von und Sprechen über Emotionen?. Antwortsuche anhand einer Lehrwerkanalyse* [Dissertation]. Philipps-Universität Marburg.
- Reisenzein, R. (2022). *Dorsch: Lexikon der Psychologie; Emotionen, Funktionen*. Hogrefe. <https://dorsch.hogrefe.com/>
- Roche, J. & Schiewer, G. L. (Hrsg.) (2018). *Emotionen – Dialoge im Deutschunterricht: Schreiben – Lesen – Lernen – Lehren*. Narr Francke Attempto.
- Rubach, C. & Lazarides, R. (Hrsg.) (2021). *Emotionen in Schule und Unterricht: Bedingungen und Auswirkungen von Emotionen bei Lehrkräften und Lernenden*. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742427>
- Schiewer, G. L. (2018). Emotionen im wissenschaftlichen Fokus der Didaktik des Dialogs. In J. Roche & G. L. Schiewer (Hrsg.), *Emotionen – Dialoge im Deutschunterricht: Schreiben – Lesen – Lernen – Lehren* (S. 121–129). Narr Francke Attempto.
- Schöllmann, E. & Schöllmann, S. (2014). *Respektvoll miteinander sprechen – Konflikte vorbeugen: 10 Trainingsmodule zur gewaltfreien Kommunikation in der Grundschule* (1. Aufl.). Verlag an der Ruhr.
- Schwarz-Friesel, M. (2013). *Sprache und Emotion* (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). A. Francke UTB.
- Simons, M. (Hrsg.) (2021). *Language education and emotions: Research into emotions and language learners, language teachers and educational processes*. Routledge.

E – Sprachvergleich

Methodisch-didaktische Implikationen für die Vermittlung der sprechrhythmischen Muster an DaF-Lernende – zwischen Musik, Bewegung und Sprache

Beata Grzeszczakowska-Pawlikowska

Die interferenzbedingten Abweichungen im Bereich des Rhythmus können unter gewissen Umständen, etwa bei sprachlichen Unzulänglichkeiten und/oder bei unzureichender Sprechflüssigkeit, verständniserschwerend und somit auch kommunikationsstörend sein. Die Vermittlung neuer sprechrhythmischer Muster sollte deshalb systematisch in den Blick jedes Fremdsprachenunterrichts rücken. Dies trifft insbesondere für den Fall zu, wenn sich die Ausgangs- und Zielsprache in Bezug auf ihren Rhythmus typologisch sehr stark voneinander unterscheiden. Der vorliegende Beitrag hat vor diesem Hintergrund zum Ziel, am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache auf unterschiedliche Möglichkeiten einzugehen, die sich in methodischer Hinsicht für die Vermittlung von Rhythmus sowohl im traditionellen Fremdsprachenunterricht als auch online für das Selbststudium bieten.

1 Einleitung

Der Begriff Rhythmus (gr. *rhythmos* als „gleichmäßige, taktmäßige Bewegung, Takt, Zeitmaß, Gleichmaß“)¹ hat eine lange Geschichte, die bis in das 7. Jh. v. Chr. zurückgeht, und findet jeweils mit unterschiedlicher inhaltlicher Füllung eine breite Verwendung in verschiedenen Lebensbereichen und Wissensgebieten. Einen zentralen Platz nimmt er in den musischen Künsten ein. Darüber hinaus taucht er in Natur- und Geisteswissenschaften, Architektur, Bildender Kunst, Mathematik und sogar Wirtschaft auf. Er wird auch in Psychologie und (Chrono-)Biologie verwendet – Rhythmen bestimmen das Menschenleben „vom Wechsel zwischen Tag und Nacht, den Jahreszeiten, Monaten und Jahren über die Körperrhythmen wie Schlafen/Wachen, Herzschlag, Atmung und die grundlegenden Bewegungsabläufe wie Gehen, Schwimmen oder Laufen“ (Auer & Couper-Kuhlen, 1994, S. 79). Im Rhythmus gelingt schließlich die Koordination von Atmung, Stimmerzeugung, Klang- und Lautbildung, die den Sprechvorgang konstituieren, am besten (ausführlicher dazu Stock & Veličkova, 2002, S. 11–15; s. auch die Literaturübersicht bei Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2010, S. 23).

Der Gegenstand weiterer Überlegungen ist der Rhythmus in der Sprache. Über seine große Bedeutung im Prozess der Wahrnehmung und Verarbeitung des akustischen Redesignals herrscht mittlerweile Konsens. Ebenso unumstritten

1 DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache, Eintrag „Rhythmus“:
<https://www.dwds.de/wb/Rhythmus>

ist die Notwendigkeit, den jeweils sprachspezifischen Rhythmus, der sich im Klang jeder einzelnen Sprache niederschlägt, an Fremdsprachenlernende zielgerichtet zu vermitteln. Wie das im Prozess der Fremdsprachenvermittlung geschehen kann, soll im Folgenden am Beispiel der Fremdsprache Deutsch zusammenfassend veranschaulicht werden. Angesichts wachsender Popularität der computer-/onlinegestützten Lernangebote im Bereich des Fremdsprachenlehrens und -lernens sollen anschließend auch Möglichkeiten der Online-Phonetik ansatzweise besprochen werden.

2 Rhythmus in der Sprache

Im Folgenden wird von einer didaktisch motivierten Rhythmus-Definition ausgegangen. In den darauffolgenden Ausführungen wird die Frage nach einer sprachtypologischen Unterscheidung von Sprachen aufgrund von Rhythmus diskutiert.

2.1 Rhythmus-Definition

In den meisten Rhythmusdefinitionen wird vor allem das Zusammenspiel von Dynamik und Zeit hervorgehoben: „Rhythmus ist an Bewegung und deshalb an die Zeit gebunden. Die zeitverhafteten Sinne und Lebensäußerungen bilden den Kernbereich seiner Verwirklichung“ (Trier, 1949, S. 136). Beim Rhythmus kommt es zugleich auf eine Wiederholung bzw. Wiederkehr oder Alternation von Elementen an, die zueinander in ein wechselseitiges Verhältnis gesetzt werden. Sein Eindruck beruht nach Meinhold (1971, S. 57) auf einer gewissen Regelmäßigkeit dieser Wiederkehr. Umstritten ist allerdings ihr Wesen: Gefragt wird zum einen, ob gleiche oder nur ähnliche Elemente wiederholt werden, zum anderen, ob die wiederholten Elemente in gleichen oder nur in den zur Gleichheit tendierenden Zeitabständen wiederkehren (z. B. Stock, 1996, S. 68). Diese Fragen bleiben auch in der Auseinandersetzung um das rhythmische Geschehen in der Sprache ungelöst (ausführlicher zur Silben- bzw. Akzent-Isochronie siehe [Abschnitt 2.2](#)). Die Wiederholung bzw. Wiederkehr von Elementen impliziert nicht zuletzt eine gewisse Erwartung. Dabei müssen mindestens „zwei Einheiten [...] gegeben sein, um eine rhythmische Gestalt zu realisieren, genauer: um die Erwartung einer rhythmischen Gestalt zu schaffen“ (Kurz, 1992, S. 43). Alle diese Größen konstituieren den Rhythmus, ebenso den Rhythmus, der sich in menschlicher Rede manifestiert.

Der letztere taucht in der einschlägigen Literatur unter verschiedenen Namen auf. Stock (1998, S. 193) beispielsweise unterscheidet zwischen dem fiktiven Sprachrhythmus und dem realen Sprechrhythmus. Den fiktiven Sprachrhythmus versteht er als eine sprachliche, akustisch nicht realisierte Erscheinung bzw. als Festlegung potenzieller Akzentstellen, die zuerst nur fiktive Akzentfolgemuster bilden. Der Sprechrhythmus ist somit eine universelle und von Sprache zu Sprache unterschiedliche systemimmanente Akzentuierungsregelung im Wort bzw. in der Wortgruppe. Der reale Sprechrhythmus hingegen bedeutet nach Stock eine konkrete Realisierung dieser potenziellen Akzentstellen – ein

intentionsabhängiges Gestaltungsmittel (Sprecherperspektive) und ein Phänomen, dessen Wahrnehmung von der situationsbezogenen Interpretation des Gesprochenen abhängt (Hörerperspektive) (auch Veličkova, 1999, S. 220). Beides subsummiert Klimov (1995, S. 23) unter dem Terminus des sprechsprachlichen Rhythmus, dieser ist nach ihm eine Erscheinung der Sprachnorm *und* gleichzeitig eine Erscheinung der Redenorm, oder, mit anderen Worten, „in der rhythmischen Gestaltung eines sprachlichen Ausdrucks fließt [...] die vorgegebene Akzentstruktur einer Sprache (*langue*) und individuelle Expressivität (*parole*)“ (Zollna, 1994, S. 14) zusammen. Der grundlegende Baustein beim sprechsprachlichen Rhythmus, dieses wiederkehrende Element, ist die Silbe „als (phonetische) Gestaltungseinheit eines Wortes“ (Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 184).

Zusammenfassend handelt es sich beim sprechsprachlichen Rhythmus um einen Wechsel von Silben, die zueinander durch die Akzentuierung in Kontrast gesetzt werden bzw. um eine Schwer-Leicht-Struktur, die als solche produziert und wahrgenommen wird. Die wiederkehrenden Silben werden in größere Einheiten, sog. rhythmische Gruppen, zusammengefasst bzw. gegliedert. Der wahrgenommene Kontrast wird dabei zum einen durch die Positionierung von Akzenten, zum anderen durch die phonetisch unterschiedliche (sprachspezifische) Realisierungsart aller Silben – der betonten und unbetonten Silben – zustande gebracht. Ausschlaggebend für die Konstituierung von Rhythmus sind nicht zuletzt die jeweilige Textsorte, die jeweilige Stilebene bzw. der jeweilige individuelle Sprechstil (Benkwitz, 2004, S. 42; Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2010, S. 52; Missaglia, 2018, S. 162; Stock & Hirschfeld, 1996, S. 204). Der sprechsprachliche Rhythmus stellt also ein durchaus komplexes prosodisches Phänomen dar, dessen Wesensmerkmale sich nur schwer voneinander isolieren lassen, und soll als solches im Fremdsprachenunterricht entsprechend vermittelt werden (siehe [Abschnitt 3](#)). Dies ist umso notwendiger, als der Rhythmus aufgrund der Gruppierung von Elementen und deren Alternation schließlich auch, wie bereits einleitend angedeutet, eine wesentliche Voraussetzung für die Sprachwahrnehmung und -verarbeitung ist (Missaglia, 2018, S. 162; Völtz, 1994, S. 102).

2.2 Rhythmustypologie

Die Isochronie-Hypothese war ursprünglich die Grundlage für die rhythmustypologische Klassifizierung von Sprachen in akzent- und silbenzählende (*stress-timed* vs. *syllable-timed*) Sprachen (Abercrombie, 1967; Pike, 1945), auf welche auch in der didaktisch-methodischen Literatur zur Phonetik Bezug genommen wird. Demnach sollen in den akzentzählenden Sprachen die Zeitabstände zwischen den Akzentsilben gleich sein, wobei bei erhöhter Geschwindigkeit unbetonte Silben einer Komprimierung unterliegen. Demgegenüber soll die zeitliche Äquidistanz in den silbenzählenden Sprachen durch die gleiche Silbendauer geprägt sein. In dieser absoluten Form konnte die Isochronie-Hypothese empirisch weder in der Sprachproduktion noch in der -perzeption bestätigt werden, sodass (Akzent- bzw. Silben-)Isochronie nicht das einzige aussagekräftige

sprachtypologische Kriterium in Bezug auf den Rhythmus darstellt. Es zeigte sich vielmehr, dass die Tendenz zur Akzent-Isochronie eine universale Eigenschaft bei der zeitlichen Organisation der Lautsprache ist. Folglich versuchte man die Isochronie-Hypothese in ihrer abgeschwächten Form zu „retten“, nämlich in der Annahme eines Kontinuums zwischen zwei idealen Endpunkten (ausführlicher dazu Auer & Uhmann 1988, S.214–216; Benkwitz, 2004, S.31–39.; Missaglia, 2018, S.164–166; Stock & Veličkova, 2002, S.27–32.). Zudem gelangte man zur Erkenntnis, dass es zahlreiche phonetische und phonologische Prozesse sind, die den sprechsprachlichen Rhythmus gleichzeitig prägen, und zwar: neben Isochronie etwa die Silbenstruktur (die Silbenlänge, -komplexität und der -typ), (mögliche) Vokalreduktionen (Komprimierungsercheinungen an unbetonten Silben) und der Akzent (die Rolle, Positionierung und phonetische Realisierung der betonten Silben). Demzufolge entstanden phonetisch-phonologische Rhythmusansätze, mit denen allerdings keine einfache Etikettierung von Sprachen, sondern deren relative Einordnung auf diesem rhythmustypologischen Kontinuum im Vergleich zu anderen Sprachen angestrebt wurde (Auer & Uhmann, 1988; Dauer, 1983; Völtz, 1991). Dabei handelt es sich also nicht um zwei Idealtypen des sprechsprachlichen Rhythmus, sondern um Annäherungen an einen der beiden prototypischen Rhythmustypen. Demnach sind auch die beiden Termini akzent- vs. silbenzählend als relative Größen zu verstehen (auch Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2007, S.4).

In diesem Sinne ist Deutsch eine prototypisch akzentzählende Sprache. Zu ihren Rhythmusmerkmalen gehören:

- der freie Akzent und sein distinktiver Charakter (*umfahren*, z.B.: *ich habe den Baum umfahren* vs. *umfahren*, z.B.: *ich habe die Stadt umfahren*) sowie die damit einhergehenden komplexen Akzentregeln auf der Wort- und Äußerungsebene (die Wortstambbetonung vs. Besonderheiten im Wortakzent, etwa die Betonung der trennbaren Präfixe, des Negationspräfixes *un-*, des Präfixes *ur-*, des Suffixes *-ei*, des Bestimmungswortes in zusammengesetzten Nomina sowie die prinzipielle Betonung der sog. Inhaltswörter vs. akzentlose Formwörter);
- qualitative und quantitative Reduktionen an unbetonten Silben und der dadurch phonetisch stark geprägte Kontrast zwischen betonten und unbetonten Silben;
- distinktive Vokalqualität: (*ich*) *biete* [b'i:tə] vs. (*ich*) *bitte* [b'itə];
- komplexe Silbenstrukturen – offene und geschlossene Silben, z.B.: (*es*) *schrumpft* [ʃɣ'ompft] (ausführlicher dazu z.B. Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2007, S.6–11, 2010, S.74–102; auch Hirschfeld & Reinke, 2018, S.95–96; Stock, 1996, S.68–80).

Im Unterschied dazu kennt beispielsweise Polnisch als eine prototypisch silbenzählende Sprache keine komplexen Akzentregeln – der Wortakzent liegt grundsätzlich auf der vorletzten Silbe und hat keine distinktive Funktion; es wird nicht zwischen langen und kurzen Vokalen unterschieden; es finden

kaum bzw. keine Lautreduktionen an unbetonten Silben statt; der Kontrast zwischen den betonten und unbetonten Silben ist schwach ausgeprägt; manche Silben weisen zwar aufgrund von Konsonantenhäufungen komplexe Strukturen auf, es überwiegen jedoch offene Silben (Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2007, S. 6–11, 2010, S. 57–73; zum Sprachenpaar Deutsch – Italienisch z. B. Misaglia, 2018, S. 171–172).

Liegen also die Ausgangs- und die Zielsprache, wie Polnisch und Deutsch, auf dem rhythmustypologischen Kontinuum weit voneinander entfernt, muss zwangsläufig mit interferenzbedingten Auffälligkeiten in der Lerner*innensprache gerechnet werden, wobei drei Spannungsfelder als Quellen für mögliche Interferenzerscheinungen anzunehmen sind: (1) Akzentmuster im Wort und in der Wortgruppe; (2) die phonetische Realisierungsart von betonten und unbetonten Silben sowie (3) Vokalquantitätsunterschiede. Im Hinblick darauf ist die Frage nach entsprechenden didaktisch-methodischen Implikationen für eine zielgerichtete Vermittlung sprechrhythmischer Muster an (DaF-)Lernende von besonderer Relevanz. Dieser Frage soll im nächsten Abschnitt an konkreten Beispielen näher nachgegangen werden.

3 Vermittlung sprechrhythmischer Muster im DaF-Unterricht – didaktisch-methodische Implikationen

Für die Konzipierung folgender Didaktisierungsvorschläge zur Arbeit am Rhythmus im DaF-Unterricht waren einige grundlegende Prinzipien der Aussprachendidaktik besonders ausschlaggebend (u. a. Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 22–42 und S. 63–82; Hirschfeld & Reinke, 2018, S. 131–149; Reinke, 2016, S. 26–27). Diese lassen sich zunächst stichwortartig als Hörphonetik, phonetische Bewusstmachung, Vermittlung von Ausspracheregeln und didaktische Progression zusammenfassen und sollen in dem hier vorliegenden Kontext jeweils näher erläutert werden.

3.1 Hörphonetik – Hörübungen

Das Entschlüsseln neuer Hörmuster ist eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb der Zielaussprache. Deshalb soll ein gezieltes Aussprachetraining vom ersten Unterricht an nicht nur Aussprache- und Sprechübungen, sondern auch Hörübungen umfassen. Dies trifft umso mehr zu, weil mechanisches Nachsprechen (die Papageimethode bzw. ein papageihafes Nachplappern) bei der Aneignung der fremdsprachlichen Aussprache etwa aufgrund des Alters, in dem man mit dem Fremdsprachenlernen beginnt, tatsächlich nicht unbedingt erfolgsversprechend ist (z. B. Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 32).

Zur Verdeutlichung des sprachspezifischen Rhythmus eignen sich in einem ersten Schritt sehr gut vorbereitende Eintauchübungen. Am Beispiel ritualisierter Äußerungen, wie *Guten Tag!*, *Auf Wiedersehen!*, *Vielen Dank!*, *Bitte sehr!* u. v. a., können Lernende – optimalerweise im Kontrast zur Ausgangssprache – von Beginn an für den fremdsprachlichen Klang sensibilisiert werden. Für das

Eintauchen in den akzentzählenden Rhythmus des Deutschen sind ebenso Reime, Gedichte oder Lieder in allen Lerner*innengruppen durchaus empfehlenswert. Des Weiteren sollen auch verschiedene kontrollierbare Hörübungen, etwa Diskriminations- und Identifikationsübungen zum phonologischen und zum phonetischen Hören, systematisch eingesetzt werden. Mithilfe solcher Übungen lässt sich allgemein die Fähigkeit trainieren, phonologische Rhythmusmerkmale zu unterscheiden und zu erkennen, wie den distinktiven Wortakzent oder die distinktive Vokalquantität, welche wiederum unterschiedlichen Rhythmusmustern zugrunde liegen, z. B.:

– Diskriminationsübung:

Beispiele hören und ankreuzen – welches hat ein anderes Rhythmusmuster als die anderen?

Guten Tag

Guten Abend

Gute Nacht

– Identifikationsübung:

Wörter hören, mitlesen und in jedem Wort die Akzentsilbe unterstreichen, z. B. *kaufen, verkaufen, die Verkäuferin, einkaufen, der Einkauf ...* (nach Hirschfeld & Reinke, 2018, S. 162–170²; ausführlicher zur Typologie der Hörübungen auch Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 49–56).

3.2 Phonetische Bewusstmachung

Einfache Nachsprechübungen mögen aufgrund altersgemäß nachlassender Fähigkeit, neue bzw. fremde Sprachklänge phonetisch zu imitieren, wie bereits erwähnt, nicht immer erwartete Ergebnisse im Prozess des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens liefern. Aus diesem Grund empfiehlt es sich, phonetische Phänomene, darunter auch den Sprechrhythmus, unter Einbeziehung verschiedener Sinne bewusst zu machen. Die phonetische Bewusstmachung kann zum einen durch die Visualisierung des akustischen Signals erfolgen, etwa durch verschiedene grafische Symbole oder eine besondere Schrift bzw. Schriftgröße (Hirschfeld & Reinke, 2018, S. 217), z. B.: *in der Schule*: ● ● ● ●; in der SCHULE bzw. in der ^{SCHULE}. Die sprachspezifischen rhythmischen Muster lassen sich zudem durch Nonsens-Silbenverbindungen, z. B.: ba-ba-bam-ba bzw. ba-ba-^{bam}-ba oder durch das Imitieren von Summen, Brummen etc., z. B.: hm hm HM hm bzw. hm hm ^{HM} hm, visuell wiedergeben. Dabei kann auch die den Rhythmus begleitende Melodieführung optisch mit angezeigt werden. Die phonetische Bewusstmachung neuer sprechrhythmischer Muster kann zum anderen durch den Einsatz von Körpermotorik unterstützt werden – durch Gestik, Klatschen, Klopfen mit den Fingern auf den Tisch oder Stampfen mit den Füßen können Lernende mit dem deutschen akzentzählenden Rhythmus wohl am besten vertraut gemacht werden. Optimal eignen sich dazu die oben erwähnten Reime, Gedichte und Lieder.

2 Zu weiteren Übungsvorschlägen s. auch <https://www.esv.info/sub/lehrende/t/phonetik/type/2/aktualisierung.html>

Positive Effekte durch den Einsatz der Körpermotorik bei der Vermittlung von Aussprache dürfen ebenso in der Arbeit mit Jugendlichen bzw. Erwachsenen keinesfalls unterschätzt werden – Sprechen bewegt bzw. ist selbst Bewegung, und Bewegung, der Rhythmus eben, löst Emotionen aus und bringt eine nötige Abwechslung in den Unterricht, die alle Lernenden unabhängig vom Alter brauchen (ausführlich zur Bewusstmachung von Aussprachebesonderheiten Dieling & Hirschfeld, 2000, S.77–80; Endt & Hirschfeld, 1995; Hirschfeld & Reinke, 2018, S.177–178).

3.3 Vermittlung von Ausspracheregeln

Zur Arbeit am Rhythmus gehört ebenfalls die Vermittlung von Regeln, die aufgrund ihrer Komplexität zugleich in mehreren Bereichen angesiedelt sind:

- im Bereich der Akzentuierung,
- im Bereich der Vokale als potenzielle Akzentträger und
- im Bereich der Lautreduktionen an unbetonten Silben.

Im ersten Fall sollen entsprechend Akzentmuster auf der Wort-, Wortgruppen- sowie Satzebene thematisiert werden. Im zweiten Fall sind vor allem Regeln zur Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen zu vermitteln. Im Hinblick auf die möglichen Lautreduktionen, durch welche die unbetonten Silben in einen starken Kontrast zu den deutlich ausgesprochenen betonten Silben gesetzt werden, sollen schließlich die dazugehörenden Gesetzmäßigkeiten, etwa zur Aussprache bzw. zur Elision des Schwa-Lautes, behandelt werden. Phonostilistische und emotionale Aspekte dürfen dabei nicht außer Acht gelassen werden (z. B. Hirschfeld & Reinke, 2018, S.47; Krech et al., 2009, S.98–109). Die jeweils vermittelten Regeln lassen sich anschließend in verschiedenen kontrollierbaren Hörübungen – Diskriminations- bzw. Identifikationsübungen (siehe auch oben) – sehr gut trainieren bzw. überprüfen.

3.4 Didaktische Progression

Phonetisch bewusste Lehrende sollen nicht zuletzt auch dem Prinzip einer sinnvollen Progression folgen (Reinke, 2016, S.27). Gemeint ist damit sowohl eine durchdachte Wahl aus dem breiten Spektrum von vorbereitenden über angewandte Hör- und Sprechübungen bis hin zu kommunikativen Aufgaben, etwa (quasi-)authentischen Rollenspielen, als auch die systematische Erweiterung von Lexik, die in diesen Übungen auftaucht. Die sprachlichen Ritualisierungen des Alltags, z. B. Begrüßungs- und Abschiedsformeln oder viele andere, sind zweifellos, wie bereits erwähnt, ein gelungener Ausgangspunkt für das Eintauchen in den fremden Rhythmus. Auf einem fortgeschrittenen Niveau können (und sollen) sprechrhythmische Muster in der Zielsprache an vielen anderen Redemitteln, etwa zur Meinungsäußerung, vermittelt und geübt werden, von denen Lernende wiederum in umfassenderen (quasi-)authentischen Sprechsituationen, z. B. in Diskussionen oder Debatten, möglicherweise automatisch Gebrauch machen (werden). Die Vermittlung sprechrhythmischer

Muster der Zielsprache kann ebenfalls mit der Vermittlung von grammatischen Strukturen, etwa von Wechselprepositionen, sehr gut kombiniert werden, wenn über einzelne Wörter hinausgegangen und an Wortgruppen geübt wird. Das Aussprachetraining lässt sich somit mit der Erweiterung von Vokabular und Grammatik verbinden, und auch umgekehrt wird die Vermittlung neuen Wortschatzes und neuer grammatischer Strukturen um Ausspracheübungen ergänzt. Das alles im Sinne eines weiteren wesentlichen Prinzips der Aussprachendidaktik, nämlich der systematischen Einbeziehung der Phonetik in den gesamten Lehr-/Lernprozess (ausführlicher dazu Dieling & Hirschfeld, 2000, S. 63–82; Hirschfeld & Reinke, 2018, S. 137–140).

4 Online-Phonetik

Der kommunikativ orientierte Fremdsprachenunterricht kann ebenfalls im Bereich der Phonetik, wie es oben an einigen Beispielen erläutert wurde, abwechslungsreich gestaltet werden, sodass klassische Nachsprechübungen im Sinne von „Wiederhole(n Sie) bitte!“ nicht mehr die einzige Methode zur Optimierung der zielsprachigen Aussprache sind. Im Zeitalter der Digitalisierung soll allerdings aus methodisch-didaktischer Sicht auch über die Grenzen des Fremdsprachenunterrichts hinweg geschaut werden. Motivierte Fremdsprachenlernende suchen nämlich, wie es die eigene Lehrerfahrung zeigt, nicht selten selbst nach weiteren Lernhilfen, vor allem im Internet, das mittlerweile auf den dafür speziell eingerichteten Websites bzw. direkt auf Youtube zahlreiche Lernvideos auch für Deutsch als Fremdsprache, darunter für die DaF-Phonetik, anbietet (ausführlicher zur Sprachvermittlung in den Sozialen Medien Chowchong, 2022). Darauf soll im Folgenden exemplarisch näher eingegangen werden.

4.1 Ergänzende Funktion der Online-Aussprachekurse

Die wachsende Popularität der Online-Lernangebote zur Verbesserung der Aussprache des Deutschen sowie ihre Vorteile lassen sich nicht bestreiten, und zwar:

- Sie sind zu jeder Zeit, etwa via Smartphone, d. h. nicht unbedingt von der Schulbank aus oder vom Schreibtisch aus, zugänglich und anwendbar;
- sie bringen als solche zweifelsohne Abwechslung in die Lernroutine und schaffen eine positive Ablenkung von dem (nicht immer beliebten) Lehrwerk, auf welches man als Lehrende/Lernende oft angewiesen ist;
- nicht zuletzt stellen sie möglicherweise eine nötige Ergänzung zum schulischen Fremdsprachenunterricht dar, in dem aufgrund unterschiedlicher Faktoren, etwa der unzureichenden Zahl an Unterrichtsstunden, nach wie vor nicht genügend Raum für die Vermittlung phonetischer Schwerpunkte geschaffen wird (dazu z. B. Grzeszczakowska-Pawlikowska, 2014, S. 210 u. S. 231–233).

Die ergänzende Funktion der Online-Aussprachekurse kann allerdings erst dann weitgehend erfüllt werden, wenn

- der traditionelle Fremdsprachenunterricht mit selbständigem Lernen verknüpft werden kann;
- die Lernvideos auf einer didaktisch sinnvollen Übungstypologie aufgebaut sind;
- Ausspracheregeln veranschaulicht und die korrekte Aussprache erklärt werden;
- das phonologische/phonetische Hören trainiert und getestet sowie neue Sprechmuster automatisiert werden und zu guter Letzt, wenn
- Ausspracheübungen mit Übungen zu anderen Fertigungs- und Kompetenzbereichen verknüpft werden (Reinke, 2016, S. 27–29).

Im Folgenden soll ein kurzer Überblick über einige ausgewählte Online-Aussprachekurse gegeben werden. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, wie dort mit dem Phänomen Rhythmus umgegangen wird.

4.2 Die Vermittlung sprechrhythmischer Muster im Phonetikkurs „Simsalabim“

Der Online-Phonetikkurs „Simsalabim“³ richtet sich sowohl an Lernende als auch an Lehrende. Er bietet, wie der Startseite zu entnehmen ist,

ein umfassendes Übungsmaterial in 10 Lektionen zu allen wichtigen Schwerpunkten der deutschen Phonetik. Es übt die Aussprache systematisch, trainiert gezielt phonologisches und phonetisches Hören (mithilfe von kontrollierbaren Höraufgaben), bietet eine Vielzahl Hörmuster an, die zum Nachsprechen animieren, erklärt wichtige phonetische Regeln, und zeigt, wie die Laute des Deutschen gebildet werden und wie Akzentuierung, Melodie und Rhythmus richtig realisiert werden (anhand von Videosequenzen).⁴

Diese Ziele werden jeweils in den einzelnen Aufgabenkomplexen und in den dazugehörigen Übungen verfolgt, die im Sinne einer steigenden Progression aufeinander aufgebaut sind. Die einzelnen Lektionen lassen sich auf unterschiedliche Art und Weise bearbeiten. „Simsalabim“ ist somit ein durchaus komplexer Online-Phonetikkurs, der den von der Lehrkraft gesteuerten Fremdsprachen-/Ausspracheunterricht generell ergänzen kann.

Wie die ergänzende Funktion dieses Online-Aussprachekurses praktisch umgesetzt wird, soll im Folgenden durch einen Einblick in die Lektion 2 zum Akzent und Rhythmus⁵ gezeigt werden. Zusammenfassend lässt sich dazu Folgendes feststellen: Es wird mit einer Einführung ins Thema mithilfe eines Videos (eines Telefon-Sketches) begonnen – die Lernenden sollen sich den Sketch ansehen,

3 Phonetik „Simsalabim“ Online: <https://simsalabim.reinke-eb.de>

4 Phonetik „Simsalabim“ Online: <https://simsalabim.reinke-eb.de>

5 Lektion 2 Akzent und Rhythmus: Phonetik „Simsalabim“ Online: <https://simsalabim.reinke-eb.de/lektion02/index.html>

dann den Sketch hören, dabei auf das Skript schauen, mitlesen und auf die Akzentuierung achten, beim nochmaligen Hören per Mausclick Akzentwörter im Dialog-Text unterstreichen. Als Nächstes wird man auf die phonetischen Mittel der Betonung im Deutschen aufmerksam gemacht, indem man dazu entsprechende Regeln selbst herausfinden soll. Verschiedene Akzentmuster werden insgesamt durch bewusstes Hören im Sinne einer steigenden lexikalischen Progression am Beispiel von Wörtern, Wortpaaren und Sätzen (eines Raps und von zwei Gedichten) vermittelt sowie unter Einsatz von Hör- und Sprechübungen trainiert – beim Sprechen sollen die Lernenden den Rhythmus immer mitklopfen. Dabei ist von großem Vorteil, dass die behandelten Lerninhalte jeweils beliebig oft geübt werden können – die angebotenen Audios können mehrmals abgehört und gestoppt werden. Ein weiterer relevanter Vorteil ist, dass die richtigen Antworten zu den einzelnen Übungen jeweils überprüft werden können. Insgesamt stellt Phonetik „Simsalabim“ Online ein lerner*innenfreundliches, humorvoll konzipiertes Material zum Selbsttraining dar, das allerdings – wie es die Autorinnen dieses Aussprachekurses, Ursula Hirschfeld und Kerstin Reinke, betonen – eine Anleitung der Lehrperson benötigt. Zu ihren wichtigsten Aufgaben gehören dabei die Einführung der Lernenden in das gegebene Thema, die Erklärung diesbezüglicher Regeln, die Besprechung von Aufgabenstellungen und ggf. von Lösungen zu Aufgaben sowie die Korrektur von Ausspracheabweichungen der Lernenden.⁶

4.3 Die Vermittlung sprechrhythmischer Muster in Youtube-Lernvideos

Das Internet bietet aktuell, wie bereits erwähnt, zahlreiche Lernvideos zur Aussprache des Deutschen an, in denen u. a. eben auch Rhythmus bzw. einzelne ihn konstituierende Merkmale, vor allem der Wort- und Satzakzent, aber auch Silben, Pausensetzung und Sprechmelodie, thematisiert werden. Beispiele dafür liefern u. a. folgende Youtube-Kanäle: *GermanToGo.com*⁷, ein Kanal von *language coach institute* mit Folgen von *Deutsch mit Miss Daisy*⁸, *Richtig Deutsch sprechen* von Samantha⁹, *Stimmt's* von Steffi¹⁰ oder *fröhlich Deutsch* von Mi-

6 Ausführlicher zum Konzept von Phonetik „Simsalabim“ Online siehe <https://simsalabim.reinke-eb.de/start/intro.html>

7 Ein Lernvideo zu Aussprache, Intonation und Rhythmus (11:39 Min.): https://www.youtube.com/watch?v=rwQ_gXMg8s4&t=18s

8 Ein Lernvideo zur Aussprache des Schwa-Lauts (18:19 Min.): <https://www.youtube.com/watch?v=MgvG98A2Plc&t=11s>

9 Ein Video zum Wort- und Satzakzent (17:00 Min.): <https://www.youtube.com/watch?v=T3it1wJ1vnc> und ein Lernvideo zur Sprachmelodie und zum Rhythmus (12:22 Min.): <https://www.youtube.com/watch?v=5FikC-gUy8c&t=20s>

10 Ein Lernvideo zum Satzakzent (5:18 Min.): https://www.youtube.com/watch?v=p9I2Te8hE_A&t=11s

chaela Fröhlich¹¹. Auf den ersten Blick handelt es sich bei diesen Lernvideos um unterschiedlich lange Besprechungen theoretischer Lehrinhalte, wobei diese auf unterschiedliche Weise, von recht trocken bis sogar sehr spielerisch, präsentiert werden. Die in den Lernvideos aufgeführten Definitionen und/oder die jeweiligen Gesetzmäßigkeiten bzw. Regeln zur Aussprache der einzelnen Phänomene werden grundsätzlich an Beispielen und mithilfe entsprechender grafischer und/oder gestisch-mimischer Visualisierungen bzw. unter Einsatz der Körpermotorik (Mimik und Gestik) oder sogar mittels Metaphern erläutert. Ebenso werden in allen Lernvideos die Lernenden zum Nachsprechen und zum Klatschen aufgefordert. Der Versuch, konkreten Prinzipien der Aussprachedidaktik zu folgen, ist also erkennbar. Dennoch sind mechanische Nachsprechübungen bis auf eine Ausnahme, das Lernvideo auf dem Kanal *fröhlich Deutsch*, die einzige Übungsform, welche auch ohne jegliche Kontrolle im Sinne von Fehlerermittlung und -korrektur angeboten wird. Dies ist ein erstes plausibles Argument dafür, dass die jeweiligen online-/computergestützten Aussprachekurse nicht den Anspruch erheben dürfen, die Lehrperson zu ersetzen. Zudem ist die Schulung auditiver Wahrnehmung, die als bedeutendes Ziel beispielsweise von Samantha auf *Richtig Deutsch sprechen* nachdrücklich hervorgehoben wird, allein durchs Nachsprechen als Übungsform bei möglicherweise nachlassender Imitationsfähigkeit durchaus wenig effizient. Das trifft umso mehr zu, weil zumeist nicht die Möglichkeit gegeben wird, die phonetische Angemessenheit eigener Sprachproduktionen zu überprüfen. Auch wenn konkrete Referenzmuster vorliegen, erfahren Lernende doch nicht zwangsläufig, welche Faktoren jeweils für eine unangemessene Realisierung eines phonetischen Phänomens tatsächlich verantwortlich waren. Die Aufforderung zum Sprechen/Üben ist zwar nachvollziehbar, es fehlen jedoch Hinweise zu dem Wie. Schließlich handelt es sich bei den theoretischen Einführungen, etwa Definitionen und Regeln, um gewisse Vereinfachungen oder sogar terminologische Unstimmigkeiten – es werden beispielsweise Vokale mit Buchstaben gleichgesetzt, der Rhythmus wird ausschließlich auf das Phänomen der Silbentrennung zurückgeführt, wie auf *GermanToGo.com*, oder es wird nicht deutlich zwischen Satzakzent und Satzmelodie unterschieden, wie von Steffi auf *Stimmt's*, die auch auf die Darstellung entsprechender Regeln zum Satzakzent verzichtet und dessen Mechanismus, ebenso wie bestimmte rhythmisch-melodische Muster, direkt an Beispielen zeigt. Vor diesem Hintergrund ist es also völlig nachvollziehbar, von Grenzen der Online-Phonetik zu sprechen (ausführlicher dazu Reinke, 2016, S. 26–27).

5 Fazit

Interferenzbedingte Auffälligkeiten im Sprechrhythmus der Zielsprache können unter bestimmten situativen und/oder textsortenspezifischen Bedingun-

11 Ein Lernvideo zum Satzakzent (5:24 Min.): <https://www.youtube.com/watch?v=Ry6tz4bM8go&t=17s>

gen die Verständlichkeit der mündlich übermittelten Inhalte weitgehend beeinträchtigen und im schlimmsten Fall zum Abbruch der Kommunikation führen. Dies ist insbesondere in verschiedenen authentischen Sprechsituationen der Fall, in denen über einen längeren Zeitraum hinweg zu anderen gesprochen wird, etwa in verschiedenen Redeformen (Konferenzvorträgen, studentischen Seminarreferaten oder Präsentationen auf der Unternehmensebene) bzw. in Diskussionsbeiträgen. Die rhythmischen Muster sollen deshalb vom ersten Kontakt mit der neuen Sprache an zielgerichtet vermittelt werden. Die Gelegenheit zur Vermittlung von Rhythmus und dessen systematisches Training bietet sich, wie es in diesem Beitrag gezeigt werden konnte, in jedem DaF-Unterricht – im Sinne einer durchdachten Progression auch in dem für fortgeschrittene Lernende. Die Vermittlung von Rhythmus kann und soll nicht zuletzt in die Vermittlung von Lexik und Grammatik integriert werden, da vorliegende DaF-Lehrwerke nicht immer hinreichenden Input dazu geben.¹² Dies ist an dieser Stelle besonders hervorzuheben.

In dem hier behandelten Zusammenhang soll abschließend auf Möglichkeiten wie auch auf Grenzen der Online-Phonetik hingewiesen werden. Die online verfügbaren Lernvideos bringen zweifelsohne eine Abwechslung in den häufig langwierigen Lernprozess, sodass ihre Attraktivität hier keinesfalls bestritten wird. Zugleich soll aber die Frage gestellt werden, inwieweit die konkreten Aussprachekurse tatsächlich eine effiziente Ergänzung des klassischen Fremdsprachenunterrichts darstellen (können) und inwieweit sie sich überhaupt für das Selbststudium eignen. Das sollte jedes Mal nach Möglichkeit von der Lehrperson überprüft werden. Ist das nicht der Fall, besteht wohl die Gefahr, dass das nötige phonetische Wissen und Können nicht professionell vermittelt wird. Dafür können u. a. didaktisch-methodische Unzulänglichkeiten von Online-Fremdsprachenlehrenden und/oder technisch-digitale Grenzen bei der Produktion solcher Lernvideos verantwortlich sein. Diese Aspekte sollen den angehenden wie auch den bereits qualifizierten DaF-Lehrenden während der Aus- und Fort-/Weiterbildung immer wieder vor Augen geführt werden.

Literatur

- Abercrombie, D. (1967). *Elements of general phonetics*. Edinburgh University Press.
- Auer, P. & Couper-Kuhlen, E. (1994). Rhythmus und Tempo in konversationeller Alltagssprache. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 96, 78–106
- Auer, P. & Uhmann, S. (1988). Silben- und akzentzählende Sprachen. Literaturüberblick und Diskussion. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 7 (2), 214–259.

12 Als hervorragende Ergänzung zur Arbeit an der Aussprache bieten sich insgesamt folgende Publikationen: Dieling und Hirschfeld (2000), Endt und Hirschfeld (1995), Fischer (2007), Hirschfeld und Reinke (2018), Stock (1996).

- Benkwitz, A. (2004). *Kontrastive phonetische Untersuchungen zum Rhythmus: Britisches Englisch als Ausgangssprache – Deutsch als Zielsprache*. Peter Lang.
- Chowchong, A. (2022). *Sprachvermittlung in den Sozialen Medien. Eine soziolinguistische Untersuchung von DaF-Sprachlernvideos auf Videokanälen*. Erich Schmidt Verlag.
- Dauer, R. M. (1983). Stress-timing and syllable-timing reanalyzed. *Journal of Phonetics*, 11, 51–62.
- Dieling, H. & Hirschfeld, U. (2000). *Phonetik lehren und lernen*. Langenscheidt.
- Endt, E. & Hirschfeld, U. (1995). *Die Rhythmuslokomotive. Ausspracheübungen für Kinder. Erprobungsfassung*. Goethe-Institut.
- Fischer, A. (2007). *Deutsch lernen mit Rhythmus. Der Sprechrhythmus als Basis einer integrierten Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Schubert Verlag.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2007). Probleme beim Rhythmuswerb – Ausgangssprache Polnisch und Zielsprache Deutsch. *Zeitschrift für den Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (2). <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2566/>
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2010). *Schwierigkeiten polnischer Muttersprachler beim Erlernen des Rhythmus deutscher Sprache. Eine phonetische Fehleranalyse mit didaktischen Implikationen*. Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych.
- Grzeszczakowska-Pawlikowska, B. (2014). Zur universitären Phonetik- und Rhetorikausbildung in Deutsch als Fremdsprache. In I. Bose & B. Neuber (Hrsg.), *Sprechwissenschaft: Bestand, Prognose, Perspektive* (S. 207–216). Peter Lang.
- Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2018). *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2., neu bearbeitete Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Klimov, N. (1995). Zur Bewusstmachung rhythmischer Strukturen. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, 12 (1), 23–25.
- Krech, E.-M., Stock, E., Hirschfeld, U. & Anders, L. C. (2009). *Deutsches Aussprachewörterbuch*. De Gruyter.
- Kurz, G. (1992). Notizen zum Rhythmus. *Sprache und Literatur in Wissenschaft und Unterricht*, 23 (2), 41–45.
- Meinhold, G. (1971). Die Grundordnung sprachrhythmischer Bewegung. *Bulletin Phonographique*, XII, 57–78.
- Missaglia, F. (2018). Rhythmus und Pausen in der Fremdsprache Deutsch. In B. Vogt (Hrsg.), *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand* (S. 157–177). EUT Edizioni Università di Trieste.
- Pike, K. L. (1945). *The intonation of American English*. Ann Arbor.
- Reinke, K. (2016). Phonetik Online. Möglichkeiten und Grenzen. *Fremdsprache Deutsch*, 55, 26–30.
- Stock, E. (1996). *Deutsche Intonation*. Langenscheidt.
- Stock, E. (1998). Über Sprechrhythmus. In B. J. Kröger, C. Riek & G. Sachse (Hrsg.), *Festschrift für Georg Heike* (S. 191–204). Hector.

- Stock, E. & Veličkova, L. (2002). *Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen*. Peter Lang.
- Trier, J. (1949). Rhythmus. *Studium Generale*, 2 (3), 135–141.
- Veličkova, L. (1999). Der Rhythmus im Deutschen. *Deutsch als Fremdsprache*, 36 (4), 220–224.
- Völtz, M. (1991). Das Rhythmusphänomen. Einige Anmerkungen zur Problematik der typologischen Klassifizierung. *Zeitschrift für Sprachwissenschaft*, 10 (2), 284–296.
- Völtz, M. (1994). Sprachrhythmus und Fremdsprachenerwerb. *Deutsch als Fremdsprache*, 31 (2), 100–104.
- Zollna, I. (1994). Der Rhythmus in der geisteswissenschaftlichen Forschung. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, 96, 12–52.

Zur Rolle der metonymischen Kompetenz in der Mehrsprachigkeitsdidaktik

Tímea Berényi-Nagy

Der vorliegende Beitrag untersucht die Rolle der metonymischen Kompetenz im mehrsprachigen Kontext. Zuerst wird die Schnittstelle der Kognitiven Linguistik und der Mehrsprachigkeitsforschung skizziert, wobei auch die Fragen des Transfers von Metonymien diskutiert werden. Anschließend wird eine mit Lautdenkprotokoll durchgeführte qualitative Untersuchung vorgestellt, die die Rolle der metonymischen Kompetenz im Rahmen der rezeptiven Mehrsprachigkeit untersucht. Im Beitrag werden ausgewählte Belege aus der Untersuchung analysiert. Abschließend werden für den DaT-/DaFnE-Unterricht¹ Vorschläge zum bewussten Umgang mit Metonymien formuliert.

1 Einleitung und Problemaufriss

Im Rahmen der Mehrsprachigkeitsforschung werden u. a. die kognitiven Mechanismen des Fremdsprachenerwerbs von Lernenden diskutiert. Diese sind auch zentrale Komponenten von Modellen zur individuellen Mehrsprachigkeit und zum (mehrsprachigen) Fremdsprachenerwerb (Hufeisen, 2010; Meißner, 2004). Jedoch werden in der Mehrsprachigkeitsforschung – und so auch in der Mehrsprachigkeitsdidaktik – die Ergebnisse einer linguistischen Disziplin, die sich mit der kognitiven Seite der Sprache beschäftigt, nicht oder nur am Rande in Betracht gezogen (Müller-Lancé, 2002, S. 133). Diese Disziplin ist die Kognitive Linguistik (KL), deren Grundannahme ist, dass die Sprache ein integrierter Teil der menschlichen Kognition ist. Dem Grundsatz *cognitive commitment* entsprechend wird befürwortet, dass die Sprache durch allgemeine kognitive Prozesse, wie z. B. Wahrnehmung oder Kategorisierung, geformt wird (Panther & Radden, 2011, S. 2; Roche & Suñer, 2017, S. 23).

Für die Fragen des Fremdsprachenerwerbs und für die der Mehrsprachigkeit wird vonseiten der Kognitiven Linguistik Interesse gezeigt. Es lässt sich aber auch erkennen, dass die Ergebnisse der Mehrsprachigkeitsforschung von ihnen nicht konsequent umgesetzt werden (Denroche, 2015, S. 23).

Um einen Versuch dazu zu unternehmen, diese beiden Disziplinen miteinander zu kombinieren, werden in den Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags mehrdeutige Wörter und deren Bedeutungen gestellt. Im Rahmen einer qualitativen Pilot-Untersuchung werden Proband*innen in einer neuen Zielsprache metonymisch verwendete Wörter in isolierten Sätzen präsentiert, um Einblicke ge-

1 DaT = Deutsch als Tertiärsprache; DaFnE = Deutsch als Fremdsprache nach Englisch

winnen zu können, (a) inwieweit sich Metonymien transferieren lassen und (b) in welchen Maßen (konzeptuelle und sprachliche) Metonymien die Interkomprehensionsprozesse beschleunigen können.

2 Mehrdeutigkeit, Metonymie und lexikalischer Transfer

Mehrdeutigkeit kann u. a. durch die metonymische Erweiterung der Grundbedeutungen lexikalischer Einheiten entstehen. Metonymie wird in der KL als ein kognitiver Prozess, eine Art des figurativen Denkens, betrachtet, da sie auf Assoziation basiert. Die auf Metonymie basierenden Bedeutungserweiterungen sind durch konzeptuelle Rahmen definiert. Diese Rahmen sind auch als idealisierte kognitive Modelle (IKM) bekannt (Kövecses & Radden, 1998). Das IKM legt die Grenzen fest, inwieweit und in welche Richtungen die Bedeutung eines Wortes modifizierbar ist. Die metonymische Erweiterung ermöglicht also, dass eine gegebene Wortform ein von dem ursprünglichen Denotat verschiedenes, aber damit assoziativ verbundenes Denotat hat. Demgemäß kann die Wortform *Milch* in der Aussage *Die Milch ist umgefallen* als eine sprachliche Metonymie fungieren, die auf die ‚Packung‘ referiert, in der Milch aufbewahrt ist. Dies ist mithilfe der konzeptuellen Metonymie INHALT FÜR BEHÄLTER im Rahmen des BEHÄLTER IKMs möglich. Im BEHÄLTER IKM befinden sich Komponenten des Weltwissens, die im idealen Fall und typischerweise mit einem *Behälter* assoziativ in Verbindung gebracht werden können. Das weist aber auch darauf hin, dass das IKM und so auch Metonymien kulturell bedingt sind bzw. deswegen auch sprachenspezifisch sein können. Einerseits aus diesem Grund, andererseits weil sie auch sehr subtil sind, meint Littlemore (2009, S. 116), dass Metonymien im Prozess des Sprachlernens eher Schwierigkeiten bereiten können.

Das spontane, unbewusste und automatische Verstehen, Produzieren und der Erwerb von metonymischen Ausdrücken werden von der metonymischen Kompetenz bestimmt. Sie hat aber in zwei- und mehrsprachigen Kontexten eine zusätzliche Aufgabe, nämlich die des (positiven) Transfers von konzeptuellen und/oder sprachlichen Metonymien zwischen Sprachen (Brdar-Szabó, 2016, S. 95).

Da sprachliche Metonymien durch lexikalische Einheiten repräsentiert sind, lässt sich annehmen, dass der Transfer von Metonymien als eine Art lexikalischer Transfer zu verstehen ist. Diese Annahme lässt sich auch durch die Definition zum lexikalischen Transfer von Jarvis und Pavlenko (2008) rechtfertigen, da sie der Auffassung sind, dass lexikalischer Transfer „der Einfluss der Wortkenntnis in einer Sprache auf die Kenntnis oder Verwendung von Wörtern in einer anderen Sprache“ (Jarvis & Pavlenko, S. 72, Übersetzung von der Autorin) ist. Es stellt sich nun die Frage, was genau unter Wortwissen verstanden wird.

Forschende sind darin einig, dass das Wortwissen aus mehreren Einheiten besteht (Laufer, 1997; Nation, 2013; Ringbom, 1987). Ringbom (1987) nennt diese Einheiten Dimensionen (siehe [Abb. 1](#)). Nach seiner Auffassung stellt jede Dimension ein Kontinuum dar, und an jedes im mentalen Lexikon gespeicherte

Wort können unterschiedliche Informationsmengen geknüpft werden. Demgemäß kann das Wissen im Fall einzelner Wörter unterschiedlich ausgeprägt sein. Beim Fremdspracherwerb müssen diese Wissenseinheiten von den Lernenden angeeignet werden. Je mehr Informationseinheiten mit einem Wort verbunden sind, desto besser kennen die Lernenden ein Wort.

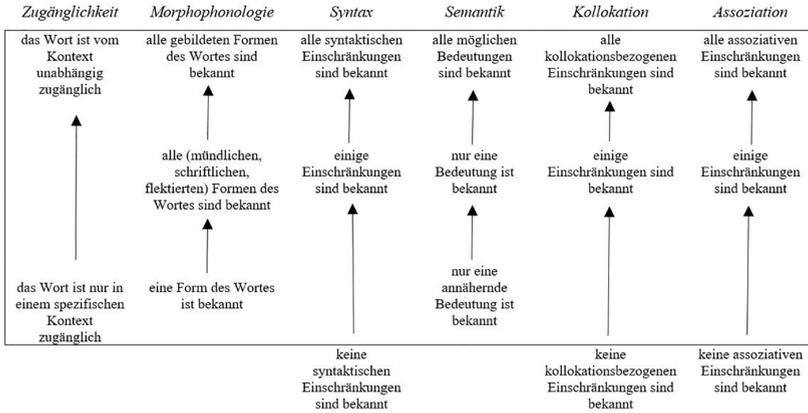


Abb. 1: Die Dimensionen des lexikalischen Wissens (eigene Darstellung nach Ringbom, 1987, S. 37, Übersetzung von der Autorin)

Auf die Definition zum lexikalischen Transfer von Jarvis und Pavlenko (2008) zurückgreifend, sind die in [Abb. 1](#) veranschaulichten Wissenseinheiten transferierbar. Unter den Dimensionen „Semantik“ und „Assoziation“ lassen sich Aspekte des Wortwissens erkennen, die den Transfer von Metonymien ermöglichen: Während der Aspekt ‚alle möglichen Bedeutungen sind bekannt‘ auf die mehrdeutige Natur von Wörtern hinweist, werden in dem Aspekt ‚alle assoziativen Einschränkungen sind bekannt‘ die Verbindungen eines Wortes zu weiteren lexikalischen Einheiten abgebildet. Wie aber diese Verbindungen zu Stande kommen können, ist im Ringbom-Modell noch nicht eindeutig. Um diese Lücke zu füllen, schlugen Jarvis und Pavlenko (2008, S. 73) eine weitere Dimension vor, nämlich die des konzeptuellen Wissens. Es beinhaltet die außersprachlichen mentalen Repräsentationen, die mit einem Wort verbunden sind. Diese entwickeln sich im Laufe der Sprachsozialisation und ermöglichen den Sprecher*innen, „Objekte, Ereignisse, und Phänomene zu identifizieren, zu benennen und zu kategorisieren“ (Jarvis & Pavlenko, 2008, S. 73, Übersetzung von der Autorin). Diese Kenntnisse entsprechen den Kenntnissen, die auch ein IKM beinhaltet. Demgemäß lässt es sich annehmen, dass zum metonymischen Transfer Wortwissenseinheiten aus diesen drei Dimensionen (semantisches, assoziatives und konzeptuelles Wissen) notwendig sind.

3 Untersuchungsdesign

Mit dem Ziel, die Funktion(en) des metonymischen Transfers bei mehrsprachigen Lernenden während einer Interkomprehensionsaufgabe zu erfassen, wurde eine qualitative Pilot-Untersuchung durchgeführt. Die Daten wurden mit Lautdenkprotokollen gesammelt. Die Proband*innen waren vier Studierende der Universität Pécs, Ungarn, die Ungarisch als L1, Deutsch als L2/L3 und Englisch als L2/L3 sprechen. Darüber hinaus studierten sie Deutsch und Englisch als zwei Hauptfächer in der Lehramtsausbildung. Die Sprache der Datensammlung war Ungarisch, aber die Proband*innen waren im mehrsprachigen Modus: Sie konnten frei zwischen ihren Sprachen wechseln.

Die Interkomprehensionsaufgabe hatte zwei Schritte: (1) einen Kognatenerkennungstest mit zehn Wörtern und (2) eine Bedeutungerschließung von fünf isolierten Sätzen. In den Sätzen waren metonymisch verwendete Wörter platziert und auch die vorher isoliert präsentierten Kognaten waren in den Sätzen wiederzufinden. Die Sprache der Aufgaben war Schwedisch, damit die Interkomprehension mit Hilfe von Deutsch und Englisch ermöglicht war (Berényi-Nagy & Györi, 2021, S. 208–211).

4 Einblicke in die Ergebnisse

Die Ergebnisse zeigen, dass Metonymien mit Hilfe der IKM-Aktivierung Verstehensprozesse beschleunigen können. Wie das auch von Brdar-Szabó (2016) formuliert wurde, ist die Erkennung und das Verstehen von Metonymien spontan und unbewusst. Jedoch kann mit Hilfe der gewonnenen Daten aus den Lautdenkprotokollen erfasst werden, wie durch Assoziationen auf der Ebene des konzeptuellen Wissens Elemente des IKMs aktiviert und transferiert werden, die dann die Aktivierung und Transferierung weiterer lexikalischer Elemente ermöglichen, um die Bedeutung von Phrasen bzw. von Sätzen zu erschließen.

BEHÄLTER für INHALT → Sprachliche Metonymie: <i>flaska</i>						
Schw.:	Sven	<u>drack</u>	en	<u>hel</u>	flaska	på under 30 sekunder.
Eng.:	Sven	drank	one	whole	bottle	under 30 seconds.
Dt.:	Sven	trank	eine	ganze	Flasche	unter 30 Sekunden.
Ung.:	Sven	(meg)ivott	egy	egész	üveget/flaskát	30 másodperc alatt.

Abb. 2: Beispielsatz aus der Aufgabe mit Übersetzungen (isoliert abgefragte Kognaten mit Unterstrich, Metonymie mit Fettdruck markiert) (eigene Darstellung)

Durch die isolierte Abfrage von Kognaten konnte bewiesen werden, dass das Verstehen und Transferieren von metonymischer Bedeutung sich auf die Interkomprehensionsprozesse auswirken kann. In diesem Schritt konnten die Pro-

band*innen nach dem Prinzip des Nachbarschaftseffekts (Dijkstra, 2003) zum schwedischen Kognat *drack* ähnliche Wörter aus ihren Sprachen aktivieren, wie *dark, druck, duck*. Ein richtiges Äquivalent (*drank*, siehe [Abb. 2](#)) konnte aber nur eine Probandin ableiten. Eine weitere Probandin konnte mit der Wortform *drack* nichts anfangen.

Im zweiten Schritt wurde dieser Kognat in dem schwedischen Satz in [Abb. 2](#) präsentiert. Im Satz war das Wort *flaska* (dt. *Flasche*) metonymisch verwendet, wobei sich *Flasche* auf deren Inhalt bezieht, so kann sie z. B. ‚Wasser‘ bedeuten. Drei Proband*innen (P) konnten *drack* isoliert nicht entsprechend erschließen, aber im Schritt 2 konnten sie ihre ersten Antworten modifizieren²:

- P1: konnte die Bedeutung isoliert auch richtig erschließen
- P2: ung. *druck* (dt. ‚Stress‘) → „Die Bedeutung von *drack* ist nicht das, was ich dachte. [...] Er stellte? Sven stellte seine Flasche in weniger als 30 Sekunden weg.“
- P3: eng. *dark, duck* → „da fällt mir irgendeine Flasche ein [...] Dann würde er vielleicht [etwas] Wasser trinken. [...] Die Bedeutung des Satzes ist, dass Sven [etwas] Wasser unter 30 Sekunden getrunken hat.“
- P4: keine Antwort → „Schon wieder dieser *drack, en flaska*... [...] *Sven* bezieht sich auf eine Nummer ... oder ... *Sven* kann auch ein Name sein [...] *flaska*, es ist die *flaska* (ung.) [Pause] wow! *Sven* ist ein Name! Sven hat eine Flasche unter 30 Sekunden getrunken.“

Neben metalinguistischem Wissen wie Reflexion auf die Wortstellung beeinflusste eindeutig das Erkennen des Wortes *flaska* die Erschließungsprozesse. Während bei P2 eher das kollokationale Wissen einen Einfluss auf die Antwort hatte, ist bei P3 und P4 der Einfluss der metonymischen Kompetenz zu identifizieren. P3 hat die richtige Grundbedeutung mit *flaska* verbunden (‚Flasche‘), in ihrer Übersetzung verwendete sie jedoch spontan das Denotat der erweiterten Bedeutung von *flaska* (‚Wasser‘) und P4 konnte die Bedeutung von *drack* richtig erschließen; sie behielt sogar bei ihrer Übersetzung die Metonymie bei. Die Ergebnisse lassen uns annehmen, dass die metonymische Kompetenz im Rahmen des L3-Erwerbs von den kognitiven und von den linguistischen Faktoren beeinflusst wird. Die metonymische Kompetenz hat aber eine Auswirkung auf die fremdsprachenspezifischen Faktoren, da sie u. a. den konzeptuellen und semantischen Transfer beeinflusst (siehe [Abb. 3](#)).

2 Die Transkriptionsauszüge sind aus dem Ungarischen von der Autorin ins Deutsche übersetzt.

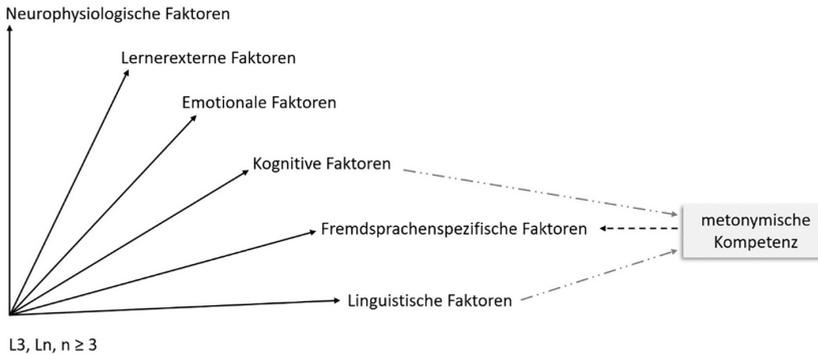


Abb. 3: Zur Rolle der metonymischen Kompetenz im mehrsprachigen Kontext (eigene Darstellung auf der Basis von Hufeisen, 2010)

5 Anregungen für die Praxis

Metonymien können nicht nur die Interkomprehension fördern, sondern sie eignen sich sehr gut zum bewussten kontrastiven Lernen auch auf einer höheren Niveaustufe im DaT-/DaFnE-Unterricht. Dies ist von besonderer Bedeutung, da die metonymisch erweiterten Bedeutungen in Wörterbüchern häufig nicht kodifiziert sind, weil sie synchron der kreativen Sprachverwendung dienen. Durch Erstellung von Mind-Maps lassen sich Assoziationsketten veranschaulichen, wodurch konzeptuelle Metonymien als mögliche Transferbasen zu einem Wort verknüpft werden können (Abb. 4). Auf diese Weise lassen sich die Mehrdeutigkeit sprachübergreifend im Unterricht thematisieren und die Reichweiten von Metonymien mit einander vergleichen.

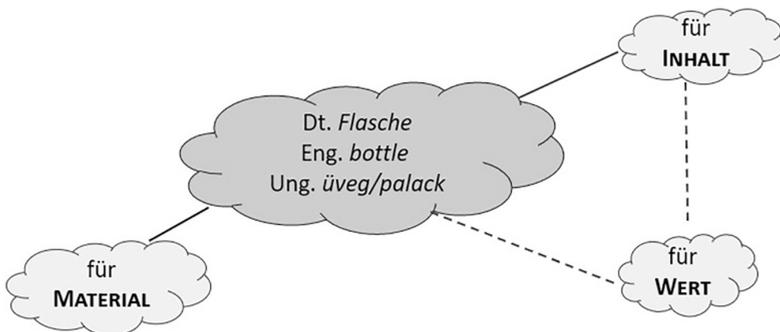


Abb. 4: Mind-Map zur Förderung der metonymischen Kompetenz (eigene Darstellung)

Literatur

- Berényi-Nagy, T. & Győri, G. (2021). Exploring the interface of multilingual proficiency and metonymic competence. In M. Brdar, G. Milić, D. Vidokavić Erdeljić & R. Brdar-Szabó (Hrsg.), *Figurative thought and language in the human universe* (S. 195–223). Cambridge Scholars Publishing.
- Brdar-Szabó, R. (2016). Metonymische Kompetenz und Grammatikerwerb. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Grammatik* (S. 92–127). Eötvös-József-Collegium.
- Denroche, Ch. (2015). *Metonymy and language. A new theory of linguistic processing*. Routledge.
- Dijkstra, T. (2003). Lexical processing in bilinguals and multilinguals: The word selection problem. In J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Hrsg.), *The multilingual lexicon* (S. 11–26). Kluwer.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 36, 200–207.
- Jarvis, S. & Pavlenko, A. (2008). *Crosslinguistic influence in language and cognition*. Routledge.
- Kövecses, Z. & Radden, G. (1998). Metonymy: Developing a cognitive linguistic view. *Cognitive Linguistics*, 9 (1), 37–78. <https://doi.org/10.1515/cogl.1998.9.1.37>
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy: Some intralexical factors that affect the learning of words. In N. Schmitt & N. McCarthy (Hrsg.), *Vocabulary. Description, acquisition and pedagogy* (S. 140–155). Cambridge University Press.
- Littlemore, J. (2009). *Applying cognitive linguistics to second language learning and teaching*. Palgrave Macmillan.
- Meißner, J.-F. (2004). Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht. In H. G. Klein & D. Rutke (Hrsg.), *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* (S. 39–66). Shaker.
- Müller-Lancé, J. (2002). Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. In J. Müller-Lancé (Hrsg.), *Ein Kopf – viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung* (S. 133–149). Shaker.
- Nation, I. S. P. (2013). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Panther, K.-U. & Radden, G. (2011). Introduction. Reflections on motivation revisited. In K.-U. Panther & G. Radden (Hrsg.), *Motivation in grammar and the lexicon* (S. 1–28). John Benjamins.
- Ringbom, H. (1987). *The role of the first language in foreign language learning*. Multilingual Matters.
- Roche, J. & Suñer, F. (2017). *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Narr Verlag.

Die Beleuchtung des blinden Flecks – Herausforderungen eines mehrsprachigen Forschungsdesigns

Gayeon Choi

Im Dissertationsprojekt, welches im Beitrag vorgestellt wird, wurde eine empirische Untersuchung durchgeführt, um die authentische – aber noch nicht wissenschaftlich behandelte – Schreibsituation von koreanischen Studierenden und korrekatives Feedback von Dritten zu erforschen. Durch die Videographie konnten Feedbackgespräche erhoben werden, die auf Deutsch erfolgten, während an dem Videobasierten Lauten Erinnern (VLE) nur koreanische Studierende teilnahmen und in der L1 Koreanisch ihre Gedanken und Gefühle zu dem Feedback verbalisierten. Im Beitrag wird das Forschungsdesign vorgestellt und es wird gezeigt, wie die Aufbereitung sowie Analyse dieser mehrsprachigen Daten möglich waren und welche Herausforderungen es dabei gab. Abschließend wird das Forschungsdesign kritisch evaluiert.

1 Einleitung

Heutzutage beträgt der Anteil ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen über 14 % und unter ihnen steigt die Zahl der koreanischen Studierenden kontinuierlich (DAAD, 2020). Trotz dieser Tendenz wurden sie und ihr Sprachgebrauch im Bereich DaF/DaZ in den beiden Ländern – Deutschland und Korea – weder beforscht noch wurden sie als Forschungspartner*innen berücksichtigt.

Im Rahmen des Dissertationsprojektes von Choi (2021a) wurde eine Vorstudie durchgeführt, die Erfahrungen von koreanischen Studierenden in Deutschland mit dem wissenschaftlichen Schreiben in der L2 Deutsch erfragte. Im Rahmen der Studie konnte festgestellt werden, dass die meisten von ihnen nach dem Verfassen ihrer wissenschaftlichen Arbeiten von ihren deutsch-muttersprachlichen Freund*innen und Bekannten Korrektur bzw. korrekatives Feedback bekamen, welches mündlich zu den Texten gegeben wurde. Diese Art von Feedback ist als *korrekatives Feedback von Dritten* zu bezeichnen (Choi, 2021a, S.5) und es erfolgt vor der Abgabe der wissenschaftlichen Arbeiten. In diesem Zusammenhang gehört es zum Überarbeitungsprozess des wissenschaftlichen Schreibens in der L2 Deutsch von koreanischen Studierenden und kann auch als die Mitwirkung einer dritten Person am Schreibprozess betrachtet werden. Basierend auf den Ergebnissen der Vorstudie wurde im Dissertationsprojekt eine empirische Forschung durchgeführt, um diese authentische – aber bisher noch nicht wissenschaftlich behandelte – Schreibsituation und das damit zusammenhängende korrektive Feedback von Dritten zu erforschen. Für die Methodentriangulation wurden als Forschungsmethoden Videographie und Videobasiertes Lautes Erinnern (VLE) verwendet. Durch die Videographie konn-

ten Feedbackgespräche erhoben werden, die zwischen den Feedbackgebenden und den koreanischen Studierenden auf Deutsch erfolgten, während am VLE nur die koreanischen Studierenden teilnahmen und in ihrer L1 Koreanisch ihre Gedanken und Gefühle verbalisierten. Schließlich wurden anhand dessen zwei – sowohl methodisch als auch sprachlich – unterschiedliche Datensätze erhoben.

In diesem Kurzbeitrag wird vorgestellt, wie das Forschungsdesign geplant und durchgeführt wurde, wie die Aufbereitung sowie die Analyse dieser mehrsprachigen Daten möglich waren und welche Herausforderungen es dabei gab. Ferner wird das Forschungsdesign kritisch evaluiert.

2 Auswahl des Forschungsgegenstands und der -methoden

Laut Ispording (2013) erschwert die zwischen der Muttersprache und der Zielsprache liegende Distanz den Erwerb der Zielsprache. Dies kann die sprachliche Flüssigkeit in der Zielsprache verhindern. Durch die Studie Ispording (2013) wurde festgestellt, dass Koreanisch die von Deutsch am weitesten entfernte Sprache ist. Dies lässt die Hypothese zu, dass koreanische Deutschlernende im Vergleich zu anderen mehr Schwierigkeiten beim Erwerb und Gebrauch der deutschen Sprache haben könnten. Grieshammer (2011) und Grieshammer et al. (2016) behaupten, dass Studierende, die in der L2 Deutsch wissenschaftlich schreiben, fremdsprachliche, wissenschafts- und fachsprachliche sowie kulturelle Schwierigkeiten haben können. Dies lässt vermuten, dass die koreanischen Studierenden trotz ihrer sprachlichen Voraussetzung für das Studium in Deutschland Schwierigkeiten beim wissenschaftlichen Schreiben in der L2 Deutsch haben könnten. Berücksichtigt man die Ergebnisse der Vorstudie und die Tendenz, dass die Zahl der koreanischen Studierenden in Deutschland steigt, sieht man den Forschungsbedarf, mit koreanischen Studierenden in Deutschland als Forschungspartner*innen zu forschen und ihren wissenschaftlichen Schreibprozess in der L2 Deutsch zu untersuchen, da dieser noch nicht wissenschaftlich beleuchtet wurde und daher als ein blinder Fleck zu sehen ist (Choi, 2021b). Als ein Teil des Schreibprozesses wurde das korrektive Feedback von Dritten an koreanische Studierende untersucht. Dabei wurde den folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

1. Wie erfolgt das korrektive Feedback von Dritten?
2. Wie reagieren die Forschungspartner*innen auf korrekatives Feedback von Dritten?
3. Wenn die Forschungspartner*innen korrekatives Feedback von Dritten annehmen, ablehnen oder zurückstellen, was sind die Gründe dafür?

Um diese Fragen zu bearbeiten, wurden in der empirischen Forschung qualitative Forschungsmethoden eingesetzt. Für die erste Forschungsfrage wurden die Feedbackgespräche zwischen den Feedbackgebenden und den Schreibenden beobachtet sowie aufgenommen. Da die zweite und dritte Forschungsfrage die

retrospektive und introspektive Ebene betreffen, wurde dafür die Forschungsmethode VLE verwendet.

3 Erhebung und Aufbereitung der mehrsprachigen Daten

Ein Forschungspaar bestand aus zwei Personen: ein*e koreanische*r Schreibende*r und eine *dritte* Person bzw. ein*e Feedbackgebende*r. Insgesamt sieben Paare haben an der Forschung teilgenommen und das Feedbackgespräch wurde ca. eine Stunde lang im jeweiligen Forschungspaar videographisch aufgenommen. Da die Gespräche alle auf Deutsch stattfanden, ergaben sich insgesamt elf Stunden Interaktionsdaten in der deutschen Sprache. Im Anschluss wurde VLE durchgeführt. Um der Forschungsfrage nachzugehen, in der es um die internen und retrospektiven Aspekte der Schreibenden, also der koreanischen Studierenden, geht, nahmen nur die koreanischen Studierenden daran teil. Während des VLE wurden sie mithilfe der aufgenommenen Videos von ihrem Feedbackgespräch mit ihrer*m Feedbackgebenden unterstützt, sodass sie sich besser an das Feedbackgespräch erinnern und ihre Gedanken und Gefühle verbalisieren konnten, die sie während der Feedbackphase hatten. Diese VLE-Phase wurde ebenfalls videographisch aufgenommen. Für die Entlastung und Erleichterung wurde dieses Laute Erinnern in der L1 Koreanisch der Schreibenden durchgeführt, wobei auch der Wechsel zur L2 Deutsch als Code-Switching zu beobachten war. Insgesamt ergaben sich dreistündige VLE-Daten, die reine Verbalisierungen enthalten.

Um die erhobenen mehrsprachigen Daten effizient aufzubereiten und zu analysieren, wurden in Anlehnung an das Gesprächsinventar nach Deppermann (2008) Gesprächsinventare erstellt. Sie dienten als Zusammenfassungen der gesamten Videodaten, die Gespräche in zwei Sprachen, nämlich die Interaktionen während der Feedbackphasen und die dazu gegebenen Verbalisierungen aus der VLE-Phase, beinhalten. Für die Effizienz sowie für die Verringerung des Aufwandes der Forschungsleiterin wurden diese Gesprächsinventare von der Forschungsleiterin in der L1 (Koreanisch) verfasst. Die erhobenen Daten wurden also zunächst in der koreanischen Zusammenfassung dargestellt und dann in deutscher Übersetzung wiedergegeben. Die Erstellung dieser Gesprächsinventare mit koreanisch-deutscher Übersetzung war die erste Herausforderung für die Aufbereitung der umfangreichen mehrsprachigen Daten. Diese Gesprächsinventare wurden mithilfe von ATLAS.ti deduktiv-induktiv codiert und danach wurden die Interaktionen sowie Aussagen ausgewählt, die relevant für die Beantwortung der Forschungsfragen sind. Die ausgewählten Stellen wurden im Verhältnis 1:30 feintranskribiert, sodass nicht nur die Verbalisierungen, sondern auch die non-verbalen Handlungen ausführlich beschrieben werden können. Die Transkription ermöglicht die gleichzeitige Darstellung von Videographie- und VLE-Daten, indem die Interaktionen während des Feedbackgesprächs aus den Videographiedaten und die entsprechende Verbalisierung aus den VLE-Daten zusammen in einem Transkriptauszug positioniert wurden (siehe [Abb. 1](#)).

[1]	42 [27:37.7] 43 [27:39.7]	44 [27:41.7] 45 [27:45.1]
FP3_2 [v]	Genau. •• Also, ich glaub •• „Beziehung“– ((3,4s)) Der „Bezug“ ist	
FP3_2 [nv]	((liest)) ((stüzt das Kinn in die Hand)) ((liest))	
[2]	46 [27:46.6*] 47 [27:46.9*]	
FP3_1 [v]	Hm	
FP3_1 [nv]	((nickt)) ((macht große Augen und liest))	
FP3_2 [v]	ein besseres Wort dafür. Weil ••• „Beziehung“ ist immer so zwischen zwei	
[3]	48 [27:50.2] 49 [27:52.3*]	
FP3_1 [v]	Ach so.	
FP3_1 [nv]	((nickt))	
FP3_2 [v]	Menschen.	
FP3_2 [nv]	((Erklärungsgeste))	
[4]	VLE	
FP3_1 [VLE]	„Beziehung“이라는 단어를 „Bezug“으로 바꿨어요. „Beziehung“은 사람들 끼리의 관계를 말하는 느낌이 있다고. 그런 관계가 아니라, 여기서는 어떤 사람들, 생각, 관념의 관계 같은 거라서, 제가 몰랐던 거라 „Bezug“으로 바꿨구요.	
FP3_1 [VLE-Dt]	Das Wort „Beziehung“ habe ich in „Bezug“ korrigiert. FP3_2 hat mir gesagt, dass „Beziehung“ eher unter den Menschen benutzt wird. Aber hier wollte ich mit dem Begriff die Sachständen, Ideologien und Gedanken beschreiben. Ich wusste nicht, dass „Beziehung“ solche Bedeutung hat und hier nicht passt. Daher werde ich das vorgeschlagene Wort „Bezug“ nehmen.	

Abb. 1: Beispiel aus einem Transkriptauszug (Choi, 2021a, S. 166–167)

Die VLE-Daten wurden in der Originalsprache transkribiert. Anschließend wurden sie für die Verständnisse unter der originalen Transkription auf Deutsch übersetzt. Da die Transkription mithilfe des Partitur-Editors EXMARaLDA stattfand, welcher für die Interaktionsanalyse sowie für die Darstellung der mehrsprachigen Daten besonders geeignet ist (Feick, 2012, 2016), sind die Transkriptionen in Partituren zu sehen. Dies gibt einen klaren Überblick über verschiedene Handlungen, die in den Feedbackgesprächen vorkamen. Außerdem lassen sich die koreanischen Schriftzeichen auf EXMARaLDA gut darstellen. Da Koreanisch nicht zu den Sprachen gehört, die das lateinische Alphabet benutzen, und eine eigene Schrift hat, gab es auch die zweite Herausforderung, dafür passende Transkriptionsprogramme zu finden. Dieser Punkt hat bei der Auswahl von EXMARaLDA ebenfalls eine große Rolle gespielt.

4 Evaluierung des Forschungsdesigns und Fazit

Das Forschungsdesign kann als positiv und effektiv bewertet werden, da alle Forschungsfragen anhand der Forschungsmethoden beantwortet werden konnten. Aufgrund der Zusammenfassung der mehrsprachigen Daten bzw. aufgrund der Gesprächsinventare, die die Analyse der umfangreichen Daten enorm erleichterten, lässt sich das gesamte Design auch als innovativ und effizient betrachten. Mithilfe der Codierung und Analyse der Gesprächsinventare mussten nicht die gesamten Videodaten, sondern daraus nur die für die

Forschungsfragen relevanten Passagen transkribiert werden. Darüber hinaus dienen die Gesprächsinventare dazu, die erhobenen mehrsprachigen Daten schnell und weniger aufwändig zu analysieren. Um die Effizienz und Objektivität des Forschungsdesigns zu erhöhen, kann empfohlen werden, mit einer*in zusätzlichen Forschungspartner*in an der Datenauswertung zu arbeiten. Dadurch könnte auch angestrebt werden, die Qualität der Übersetzung der Gesprächsinventare sowie der Analyse der Transkripte zu verbessern. Eine Erkenntnis aus der durchgeführten Forschung weist auf den Entwicklungsbedarf von Transkriptionsprogrammen im Hinblick auf mehrsprachige Transkripte hin. Hier wäre es wünschenswert, dass in Zukunft die Forschung mit mehrsprachigen Daten besser unterstützt wird, indem eine bessere Bearbeitung sowie Transkription der mehrsprachigen Daten ermöglicht wird.

Literatur

- Choi, G. (2021a). *Korrektives Feedback im Überarbeitungsprozess wissenschaftlicher Arbeiten – am Beispiel koreanischer Studierender* [Dissertation]. Universität Wien.
- Choi, G. (2021b). Korrektives Feedback beim wissenschaftlichen Arbeiten in einer L2. Ein Forschungsdesign mit Videographie und VLE. In C. Heine & D. Knorr (Hrsg.), *Schreibwissenschaft methodisch* (S. 243–261). Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/b18733>
- DAAD (2020). *DAAD-Ländersachstand. Korea, Republik (Südkorea). Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten*. https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/laenderinformationen/asien/suedkorea_daad_sachstand.pdf
- Deppermann, A. (2008). *Gespräche analysieren: eine Einführung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Feick, D. (2012). Videobasiertes Lautes Erinnern als Instrument zur Untersuchung fremdsprachlicher Gruppенаushandlungsprozesse. In S. Doff (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung* (S. 202–217). Narr.
- Feick, D. (2016). *Autonomie in der Lernendengruppe. Entscheidungsdiskurs und Mitbestimmung in einem DaF-Handyvideoprojekt*. Narr.
- Grieshammer, E. (2011). *Der Schreibprozess beim wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch und Möglichkeiten seiner Unterstützung*. Schreibzentrum der Europa-Universität Viadrina.
- Grieshammer, E., Liebetanz, F., Peters, N. & Zegenhagen, J. (2016). *Zukunftsmo-dell Schreibberatung. Eine Anleitung zur Begleitung von Schreibenden im Studium*. Schneider Verlag.
- Isphording, I. (2013). *Disadvantages of linguistic origin – Evidence from immigrant literacy scores*. <http://ftp.iza.org/dp7360.pdf>

Relativsatzbildung im Farsi und Deutschen. Zur Rolle sprachtypologischer Studien für den DaF/DaZ-Unterricht

Kaveh Bahrami Sobhani

Farsi und Deutsch gehören zu den indoeuropäischen Sprachen und verfügen über prägnante Gemeinsamkeiten und Unterschiede. In diesem Beitrag werden die Ähnlichkeiten und Kontraste der beiden Sprachen analysiert. Dabei werden einerseits einige Fragen bezüglich der Lernschwierigkeiten beantwortet und andererseits durch den Transfer von erstsprachlichen Strukturen entstehende Fehlerquellen der Lernenden beider Sprachen z.T. aufgedeckt. Eine Lernschwierigkeit iranischer Lernender des Deutschen als Fremdsprache ist im Bereich der Bildung von Relativsätzen zu erwarten. Aus sprachtypologischer Sicht verwenden beide Sprachen bei der Relativsatzbildung unterschiedliche Strategien. Die leitende Frage in meinem Beitrag wird sein, ob die Ergebnisse einer sprachtypologisch orientierten Studie für den Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht interessant sein könnten.

1 Einleitung

Im Deutschen werden die Relativsätze mit Relativpronomina gebildet, die mit dem Bezugsnomen in Genus und Numerus kongruieren. Im Farsi hingegen erfolgt die Bildung von Relativsätzen mit der einzigen Konjunktion „ke“. Daraus ergibt sich, dass in der Hierarchie der Zugänglichkeit syntaktischer Funktionen (engl. *noun phrase accessibility hierarchy*) Deutsch eine Pronomenerhaltungsstrategie durch Relativpronomina aufweist, während Farsi für Subjekt und direktes Objekt eine Lückenstrategie und für die weiteren Positionen der Hierarchie eine Pronomenerhaltungsstrategie durch Personalpronomen hat (Bahrami Sobhani, 2021, S. 77). Im vorliegenden Beitrag wird die Hypothese aufgestellt, dass sich einige Fehler der iranischen Deutschler*innen bei der Relativsatzbildung durch die sprachtypologische Behandlung erklären lassen.

Im ersten Abschnitt des vorliegenden Textes soll auf die Bildung von Relativsätzen in beiden Sprachen eingegangen werden. Im zweiten Abschnitt werden die Ergebnisse einer Studie vorgestellt, bei der versucht wird, die Fehlertypen in diesem Bereich zu identifizieren. Die Befunde der durchgeführten Studie zeigen, dass die meisten Fehler bei der Relativsatzbildung einen sprachtypologischen Hintergrund haben. Ein Grund dafür ist die Verwendung unterschiedlicher Strategien in beiden Sprachen.

2 Relativsatzbildung im Farsi und Deutschen

Payne (2006) fasst die Komponenten von Relativsätzen in folgenden Teilen zusammen:

The HEAD is the noun phrase that is modified by the clause. The RESTRICTING CLAUSE is the relative clause itself. The R-ELEMENT is the element within the restricting clause that is coreferential with the head noun. The RELATIVIZER is the morpheme or particle that sets off the restricting clause as a relative clause. [Hervorhebung im Original] (Payne, 2006, S. 302)

Im Folgenden werden die wichtigsten von Payne erwähnten Teile eines Relativsatzes im Farsi ([Abb. 1](#)) und in der deutschen Entsprechung des Beispiels ([Abb. 2](#)) dargestellt:

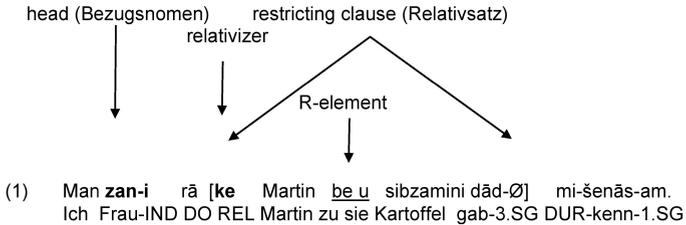


Abb. 1: Komponente des Relativsatzes im Farsi (eigene Darstellung)

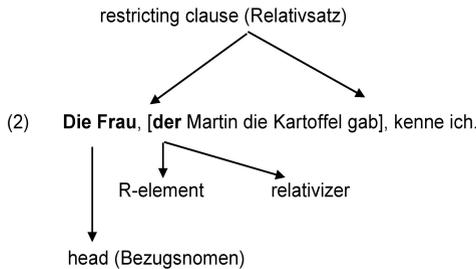


Abb. 2: Komponente des Relativsatzes im Deutschen (eigene Darstellung)

Das Bezugsnomen in (1) ist „zan-i“ (die Frau). „Ke“ (der) ist eine Konjunktion und fungiert als Kennzeichner des Relativsatzes. An dieser Stelle ist ein Unterschied zwischen dem Relativsatz im Farsi und dem deutschen Relativsatz festzustellen. In dem Beispielsatz aus dem Farsi wird zwischen *relativizer* (Relativisator) und *R-element* (das Element, das die Funktion des Bezugsnomens im Relativsatz übernimmt) unterschieden. In dem deutschen Satz steht das Relativpronomen „der“ sowohl für den Relativisator als auch für das *R-element*. Darüber hinaus ist zu erwähnen, dass Farsi zu den Sprachen zählt, in denen mindestens zwei Strategien bei der Relativsatzbildung vorliegen.

Wie bereits erwähnt, steht das Relativpronomen im Deutschen sowohl für das *R-element* als auch für den Relativisator. Die Funktion des Bezugsnomens im Relativsatz wird also im Deutschen von dem Relativpronomen übernommen, das mit dem Bezugsnomen in Genus und Numerus kongruiert. Die Relativpronomenstrategie zählt zu den Strategien, die in Bezug auf die Relativsatzbildung

verwendet werden. Diese Strategie ist eine Art der Pronomenerhaltungsstrategie und kommt in den Sprachen vor, in denen die Relativsätze natürlich durch Relativpronomina eingeleitet werden (Givón, 2001). In den folgenden Beispielsätzen (Abb. 3) übernehmen die Relativpronomen die Funktion des Bezugsnomens und stehen im Nominativ (3a), Akkusativ (3b) und Dativ (3c) in den jeweiligen Relativsätzen:

- (3) a. Der Mann, der kommt, ist mein Bruder.
- b. Der Mann, den du gesehen hast, ist mein Bruder.
- c. Der Mann, dem du das Buch geschenkt hast, ist mein Bruder.

Abb. 3: Relativsatzbildung im Deutschen durch Relativpronomina (eigene Darstellung)

Wie an den obigen Beispielsätzen zu erkennen ist, stehen die Relativpronomen bei der Pronomenerhaltungsstrategie durch Relativpronomen im Gegensatz zu der Verwendung der Pronomenerhaltungsstrategie durch Personalpronomen am Anfang des Relativsatzes.

Im Farsi hingegen werden weitere Strategien verwendet: Die Lückenstrategie tritt häufig dann auf, wenn das Bezugsnomen im Relativsatz die Funktion eines Subjekts übernimmt (Abb. 4).

- (4) *Mard-i ke [Ø] diruz inja āmad-Ø barādar-e man ast-Ø.*
 Mann-IND REL [SUBJ] gestern hier kam-3.SG Bruder-EZ ich sei-3.SG
 ‚Derjenige Mann, der gestern hierhergekommen ist, ist mein Bruder.‘

Abb. 4: Die Lückenstrategie im Farsi (eigene Darstellung)

In (Abb. 4) ist „*mard-i*“ (der Mann) das Subjekt des Hauptsatzes, aber auch das Subjekt des Relativsatzes. Das Subjekt des Relativsatzes muss in diesem Fall weggelassen werden, weshalb es eine leere Position nach dem Kennzeichner des Relativsatzes gibt. Wie bereits erwähnt, gehört Farsi zu den Sprachen, in denen mindestens zwei Strategien vorliegen. Wenn das Subjekt des Hauptsatzes gleichzeitig das direkte Objekt des Relativsatzes ist, kann diese Funktion entweder leer bleiben (Lückenstrategie) (Abb. 5, Bsp. 5a) oder durch das Personalpronomen besetzt werden (Pronomenerhaltungsstrategie) (Abb. 5, Bsp. 5b).

- (5) a. *Mard-i ke diruz [Ø] did-id barādar-e man ast-Ø.*
 Mann-IND REL gestern [DO] sah-2.PL Bruder-EZ ich sei-3.SG
 ‚Derjenige Mann, den Sie gestern gesehen haben, ist mein Bruder.‘
- b. *Mard-i ke diruz u rā did-id barādar-e man ast-Ø.*
 Mann-IND REL gestern er DO sah-2.PL Bruder-EZ ich sei-3.SG
 ‚Derjenige Mann, den Sie gestern gesehen haben, ist mein Bruder.‘

Abb. 5: Die Pronomenerhaltungsstrategie im Farsi (eigene Darstellung)

Wie in (5b) dargestellt ist, wird bei der Pronomenerhaltungsstrategie im Farsi die Funktion des Bezugsnomens im Relativsatz in Form eines Personalpronomens erfüllt. Bei der Funktion des direkten Objekts ist die Verwendung dieser Strategie nicht obligatorisch. Es gibt aber nach Comrie (1989) einen Fall, in dem

die Funktion des Bezugsnomens im Relativsatz durch die Pronomenerhaltungsstrategie erfüllt werden muss; und zwar dann, wenn das Subjekt des Hauptsatzes als indirektes Objekt des Relativsatzes fungiert ([Abb. 6](#)).

- (6) Mard-i ke diruz ketab rā be u dād-id barādar-e man ast-Ø.
 Mann-IND REL gestern Buch DO IO er gab-2.PL Bruder-EZ ich sei-3.SG
 ‚Derjenige Mann, dem Sie gestern das Buch gegeben haben, ist mein Bruder.‘

Abb. 6: Die Funktion des indirekten Objekts in Relativsätzen im Farsi (eigene Darstellung)

Ein weiterer Aspekt, der bei der Relativsatzbildung zu berücksichtigen ist, ist der Grad der Schwierigkeit der Relativierung von syntaktischen Funktionen. Nach steigender Schwierigkeit schlagen Keenan und Comrie (1977, S.66) die folgende *accessibility hierarchy* für die Relativierung syntaktischer Funktionen vor:

subject > direct object > indirect object > object of pre- or postposition > genitive > object of comparison.

Im Deutschen ist die Relativierung der syntaktischen Funktionen bis zu der Position des Genitivs erlaubt, d. h., alle Positionen, die auf der linken Seite des Genitivs in der Hierarchie stehen, können relativiert werden ([Abb. 7](#)):

- (7) a. Der Mann, der dort steht, ...
 b. Der Mann, den ich gesehen habe, ...
 c. Der Mann, dem ich das Buch gegeben habe, ...
 d. Der Mann, mit dem ich telefoniert habe, ...
 e. Der Mann, dessen Gesicht ich nicht erkannt habe, ...
 f. *Der Mann, der die Frau größer als ist, ...

Abb. 7: Relativierung der syntaktischen Funktionen im Deutschen (eigene Darstellung)

Die in [Abb. 7](#) gezeigten Beispiele verdeutlichen, dass die Relativierung im Deutschen nur bis zu der Position des Genitivs (7e) erlaubt ist. In (7a) übernimmt das Relativpronomen (der) die grammatische Funktion eines Subjekts, in (7b) die eines direkten Objekts und in (7c) die eines indirekten Objekts. In (7d) fungiert das Relativpronomen mit der Präposition als Präpositionalobjekt. Bei der Relativierung der Position des *object of comparison* entsteht ein ungrammatischer Satz (7f). Farsi ist eine der wenigen Sprachen, in der die Relativierung aller Positionen erlaubt ist. Das folgende Beispiel aus dem Farsi ([Abb. 8](#)) zeigt, dass im Gegensatz zum Deutschen die Relativierung der Position des *object of comparison* möglich ist.

- (8) Pesar-i ke ān doxtar az u boland-tar ast-Ø...
 Junge-IND REL jenes Mädchen von er groß-KOM ist-3.SG
 ‚*Derjenige Junge, der das Mädchen größer als ist, ...‘
 ‚The boy who the girl is taller than ...‘

Abb. 8: Relativierung der Position des object of comparison im Farsi (eigene Darstellung)

3 Studie

Im Rahmen einer Studie wurden die Relativsätze von 59 iranischen Deutschler-ner*innen (32 weiblich, 27 männlich) analysiert. Die Lernenden waren zwischen 16 und 50 Jahre alt und lernten mit den Lehrwerken *DaF kompakt* und *Starten wir Deutsch*. Die Daten wurden aus insgesamt drei Deutschkursen gesammelt. Die Lernenden hatten das Lernniveau A2 bis B1. Nach der ersten Analyse der Relativsätze wurden 191 Fehler bei der Relativsatzbildung identifiziert. Im ersten Schritt wurde versucht, die Fehler, die einen sprachtypologischen Hintergrund hatten, zu differenzieren. Dabei wurden u.a. folgende Aspekte berücksichtigt: falsche Relativpronomen, die Verwendung von Personalpronomen statt Relativpronomen, falsche Position des Relativsatzes, Relativsätze ohne Bezugsnomen oder Verb. Nach der Fehleridentifizierung haben sich zwei Gruppen von Fehlern ergeben (Abb. 9). Zum einen ist eine Gruppe aus Fehlern zu beobachten, die mit den oben genannten Gründen bzw. Aspekten zu erklären sind, d. h. einen sprachtypologischen Hintergrund aufweisen. Zu dieser Gruppe gehören folgende Fehler: Fehler bei der Auswahl der Relativpronomen, Fehler bei der Positionierung des Relativsatzes, Relativsätze ohne Verb oder Bezugsnomen, Fehler bei der Positionierung des Verbs in Relativsätzen, Verwendung von Personal- bzw. Demonstrativpronomen statt Relativpronomen und Relativsatz ohne einleitendes Element (Gruppe 1). Zum anderen wurden weitere Fehler festgestellt, die aus anderen grammatischen Gründen entstanden sind. Diese Gruppe besteht aus folgenden Fehlern: Fehler bei der Positionierung von Relativsätzen, Relativsätze ohne Verb oder Bezugsnomen, Kasusfehler in Objekten, keine Kongruenz zwischen dem Subjekt und dem Verb im Relativsatz und keine zeitliche Übereinstimmung zwischen dem Relativsatz und dem Hauptsatz (Gruppe 2).

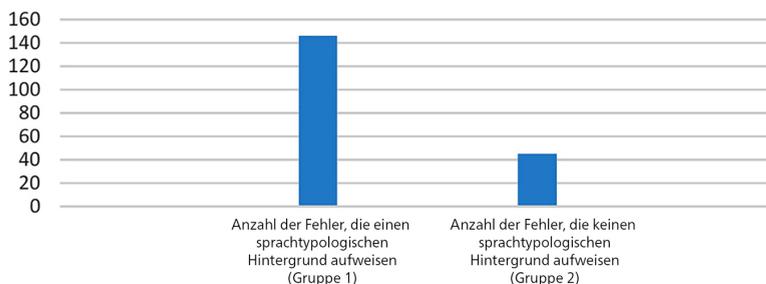


Abb. 9: Fehlertypen (eigene Darstellung)

Die Analyse der Fehler zeigte, dass 146 Fehler im Zusammenhang mit einem sprachtypologischen Grund stehen (Gruppe 1). 45 Fehler sind mit anderen grammatischen Gründen zu erklären (Gruppe 2). Im nächsten Schritt wurde der Versuch unternommen, die Fehlertypen, die einen sprachtypologischen Hintergrund haben, detailliert zu beschreiben.

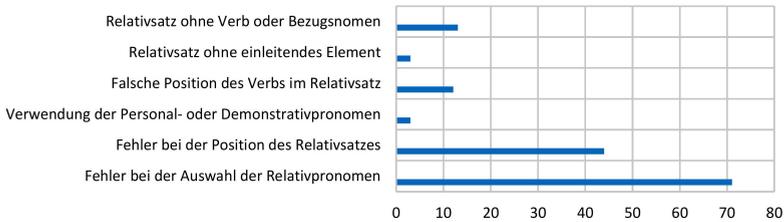


Abb. 10: Die Klassifikation von Fehlern (eigene Darstellung)

Die Analyse der Fehler zeigt, dass die Fehlertypen, die mit einem sprachtypologischen Hintergrund zu erklären sind, in sechs Gruppen eingeteilt werden können ([Abb. 10](#)):

1. Die meisten Fehler (71 aus 146) sind bei der Auswahl der Relativpronomen zu beobachten. Dieses Ergebnis kann aus sprachtypologischer Sicht daran liegen, dass im Farsi bei der Bildung der Relativsätze kein Relativpronomen verwendet wird. Im Beispiel (9) ist zu sehen, dass das Relativpronomen statt im Nominativ (*der*) im Akkusativ (*den*) steht.
(9) Der Mann, den mich ana lächelte, ist CEO.
2. Die nächste Gruppe von Fehlern ist bei der Position des Relativsatzes festzustellen. Das Auftreten dieses Fehlers ist besonders deshalb überraschend, weil in beiden Sprachen die Relativsätze postnominal sind, d. h. die Relativsätze stehen nach ihrem Bezugsnomen. Trotz dieser sprachtypologischen Gemeinsamkeit waren 44 Fehler in diesem Bereich zu finden. Im Beispiel (10) wird dargestellt, dass der Relativsatz vor ihrem Bezugsnomen (*die geheimnisvolle ältere Dame*) steht.
(10) Das, die ich euch schon oft erzählt habe, ist die geheimnisvolle ältere Dame.
3. Auf dem dritten Platz (13 Fehler) stehen solche Relativsätze, die entweder kein finites Verb haben oder ohne Bezugsnomen gebildet sind. Im Beispiel (11) fehlt das finite Verb des Relativsatzes.
(11) Das Mädchen, das blonden haaren und Kaugummi, ist meine cousine.
4. Eine weitere Gruppe der Fehler ist bei den Relativsätzen zu erkennen, bei denen die Position des Verbs nicht grammatisch korrekt ist. Im Beispiel (12) ist zu sehen, dass das finite Verb (*ist*) nicht am Ende des Relativsatzes, sondern an der zweiten Stelle steht.
(12) Wie heißt die Frau, die Mode ist ihr Lieblingsfach an der Universität?
5. An der nächsten Stelle stehen solche Relativsätze, bei denen statt bzw. trotz eines Relativpronomens Personal- oder Demonstrativpronomen verwendet wurden. Im Beispiel (13) wird gezeigt, dass der Relativsatz über zwei Akkusativobjekte verfügt: *den* und *ihn*. Dieser Fehler kann dadurch erklärt werden, dass im Farsi im Gegensatz zum Deutschen bei der Relativierung der vorliegenden syntaktischen Funktion eine andere Strategie verwendet wird, nämlich die Pronomenerhaltungsstrategie durch Personalpronomen.

- (13) Mein Cousin, den ich ihn zu party einladen hat, kommt immer zu spät zur party.
6. Der letzte Fehlertyp ist bei Relativsätzen festzustellen, die ohne ein einleitendes Element gebildet werden.
- (14) Ali, mein bester Freund ist, fährt heute nach Deutschland.

4 Fazit

Die Analyse der Daten zeigt, dass ein großer Teil der Fehler bei der Bildung der Relativsätze (146 von 191 Fehler) einen sprachtypologischen Hintergrund aufweisen. Die Fehler wurden in folgenden Bereichen identifiziert: Fehler bei der Auswahl der Relativpronomen, Fehler bei der Positionierung des Relativsatzes, Relativsätze ohne Verb oder Bezugsnomen, Fehler bei der Positionierung des Verbs in Relativsätzen, Verwendung von Personal- bzw. Demonstrativpronomen statt Relativpronomen und Relativsatz ohne einleitendes Element. Die genannten Fehlertypen sind aufgrund der sprachtypologisch unterschiedlichen Eigenschaften beider Sprachen aufgetreten. Es ist allerdings hier zu erwähnen, dass die häufigsten Fehler bei der Auswahl der richtigen Relativpronomen (71 Fehler) festgestellt wurden. Dieser Befund kann daran liegen, dass die in diesem Beitrag untersuchten Sprachen bei der Relativsatzbildung unterschiedliche Strategien verwenden. Bei der Analyse der Daten wurden aber auch Fehler identifiziert, die nicht zu erwarten waren, z. B. Fehler bei der Positionierung von Relativsätzen, Relativsätze ohne Verb oder Bezugsnomen, Kasusfehler in Objekten, keine Kongruenz zwischen dem Subjekt und dem Verb im Relativsatz und keine zeitliche Übereinstimmung zwischen dem Relativsatz und dem Hauptsatz. Diese Fehler sind deshalb überraschend, weil beide Sprachen in diesem Zusammenhang Gemeinsamkeiten aufweisen. Trotz dieser widersprüchlichen Befunde hat dieser Beitrag versucht, die Aussage zu bestätigen, dass durch die sprachtypologischen Untersuchungen, in denen es in erster Linie um die Identifizierung bestimmter Sprachtypen geht, einige Fragen bezüglich der Fehlerquellen beantwortet werden können.

Literatur

- Bahrami Sobhani, K. (2021). Relative clauses in Farsi: a typological study. *Linguistische Berichte*, 265, 59–81.
- Comrie, B. (1989). *Language universals, linguistic typology. Syntax and morphology* (2., überarb. Aufl.). Blackwell.
- Givón, T. (2001). *Syntax: An introduction* (2., überarb. Aufl.) Benjamins.
- Keenan, E. L. & Comrie, B. (1977). Noun phrase accessibility and universal grammar. *Linguistic Inquiry*, (8), 63–99.
- Payne, T. E. (2006). *Exploring language structure*. Cambridge University Press.

Auditives Dekodiertraining zur Segmentierung der deutschen Sprache als Fremdsprache. Die Bedeutung der Pausen

Miriam Morf

Ausgehend von den Voraussetzungen für ein erfolgreiches Hörverstehen wird im vorliegenden Beitrag der Hörverstehensprozess kurz erläutert, wobei der Schwerpunkt auf der Interaktion zwischen seinen beiden Teilkomponenten liegt: der auditiven Dekodierung und dem Bedeutungsgewinnungsprozess. Anschließend wird auf die Schwierigkeiten beim Hörverstehen in einer Zweit- oder Fremdsprache eingegangen, von denen die meisten auf der Ebene der Bottom-up-Prozesse angesiedelt sind. Daher wird ein Trainingsvorschlag vorgestellt, der sich auf die auditive Dekodierung konzentriert, wobei einige Mikro-Hörübungen zur Schulung der Pausenwahrnehmung im Detail erläutert werden.

1 Hörverstehensprozess: Funktionsweise und Herausforderungen

Unter den Voraussetzungen für erfolgreiches Hörverstehen identifiziert Cutler (2012, S. 304) sowohl in Bezug auf die Erstsprache (L1) als auch für jede Zweit- bzw. Fremdsprache (L2 bzw. FS) vier verschiedene Phasen, die wie folgt zusammengefasst werden können:

- Segmentierung des Sprachflusses in kleinere Einheiten;
- Unterscheidung phonemischer Kontraste;
- Aktivierung von Wörtern im mentalen Lexikon;
- Konstruktion der Sätze auf der Grundlage der im Gedächtnis aktivierten Wörter.

Obwohl diese Schritte für L1-Hörer*innen keine Herausforderung bedeuten, stellen sie für fremd- und zweitsprachliche Hörer*innen häufig unüberwindbare Hürden dar. Das liegt daran, dass Hörer*innen einer Fremd- bzw. Zweit- sprache nicht in der Lage sind, daten- und wissensgesteuerte Prozesse so zu verknüpfen, dass der gesamte Hörverstehensprozess reibungslos und mühelos verläuft (Dietz, 2021, S. 99). Das Hörverstehen lässt sich als ein simultanes und interdependentes Zusammenspiel von daten- und wissensgesteuerten Teilprozessen beschreiben (Field, 2019, S. 285–288), die jeweils als auditive Dekodierungs- und Bedeutungsgewinnungsprozesse bezeichnet werden. Erstere beziehen sich auf eine Bottom-up-Verarbeitung und beruhen auf einer Input-Analyse unter Verwendung von Sprachwissen in den Bereichen Phonetik und Phonologie, Morphologie, Syntax und Lexik. Letztere hingegen beziehen sich

auf eine Top-down-Verarbeitung, d.h. auf einen durch das kontextuelle und enzyklopädische Wissen geleiteten Inferenzprozess.

Hörverstehensschwierigkeiten treten vor allem auf der Dekodierungsebene auf, da die Hörer*innen einem von Natur aus variablen, kontinuierlichen, schnellen und mehrdeutigen Input ausgesetzt sind (Cutler, 2012, S. 33–39). Dies bedeutet, dass (a) Wörter nicht einfach aus dem Input entnommen werden können, wie es beim Leseverstehen der Fall ist, sondern im kontinuierlichen Lautstrom erst ermittelt werden müssen, dass (b) Hörer*innen mit der variablen Realisierung einzelner Laute, Silben und Wörter umgehen müssen und dass (c) es keine Möglichkeit gibt, den Lautstrom anzuhalten (Dietz, 2021, S. 98). Während geschulte oder muttersprachliche Hörer*innen Dekodierungsprobleme mit kompensatorischen Strategien lösen können, die auf textexterne Informationen zurückgreifen, stehen fremd- und zweitsprachliche Hörer*innen vor einem Analyseproblem (Eckhardt, 2017, S. 329), das unterschiedliche Schwierigkeiten¹ umfasst, darunter:

- Schwierigkeiten bei der Anwendung von Segmentierungsstrategien in der L2 oder FS, wie z. B. die Verwendung von rhythmischen Informationen oder phonotaktischen Regelmäßigkeiten, die sprachspezifisch sind und sich daher von denen der L1 unterscheiden;
- Schwierigkeiten beim Erkennen von Phonemen oder Phonemkategorien in der L2 oder FS, wodurch der zentrale Prozess der Worterkennung beeinträchtigt oder zumindest verzögert wird (Weber & Boersma, 2018, S. 57–63);
- Schwierigkeiten bei der Wahrnehmung von Funktions- oder Flexionswörtern, insbesondere wenn diese unbetont und daher weniger salient sind, wodurch syntaktische Verarbeitungsprobleme entstehen (Field, 2019, S. 292–294).

Hinzu kommen Intrusionsprobleme (Cross, 2009, S. 36), die mit unzureichenden Kenntnissen der Zielsprache sowohl in Bezug auf den Wortschatz als auch auf die phonetischen Konventionen zusammenhängen und die Worterkennung und deren Aktivierung im mentalen Lexikon erschweren.

Aus den soeben aufgeführten Schwierigkeiten wird deutlich, dass die erste große Herausforderung beim fremdsprachlichen Hörverstehen die Zerlegung in „Phrasierungseinheiten“ (Korth, 2018, S. 13) ist, d.h. in kleinere Einheiten, die im Kurzzeitgedächtnis leichter zu verarbeiten sind.

1 Für eine ausführliche Diskussion der Schwierigkeiten des fremdsprachlichen Hörverstehens aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts und der Psycholinguistik wird auf Marx (2005, S. 144–146) und Rossa (2012, S. 35–40) verwiesen.

2 Dekodiertraining zur Segmentierung der deutschen Fremdsprache

Eine Möglichkeit, den Sprachfluss zu segmentieren, besteht darin, Gliederungssignale wie Pausen, melodische Konturen, Akzente und wiederkehrende rhythmische Struktur zu erkennen (Rost, 2011, S. 30–34). Solche Merkmale gehören zur Prosodie, die alle kommunikativen Prozesse prägt, indem sie Äußerungen strukturiert und die Verständigung sichert (Kranich, 2016). Daraus folgt, dass die Prosodie eine wesentliche Rolle bei der Sprachwahrnehmung spielt. Prosodische Merkmale sind jedoch sprachspezifisch, sodass die Lernenden für die fremdsprachliche Prosodie sensibilisiert werden müssen (Trouvain & Gut, 2007), insbesondere im Hinblick auf die Wahrnehmung. Gerade deswegen ist es sinnvoll, ein auditives Dekodiertraining durchzuführen, das auf der Wahrnehmung prosodischer Merkmale beruht. Um die Wirksamkeit der Hörschulung zu gewährleisten, ist es außerdem ratsam, eine kontrastive Perspektive² einzunehmen, die sich besonders für die Arbeit mit homogenen Gruppen eignet.

Das Dekodiertraining sollte auch die Verwendung von authentischem Audiomaterial beinhalten, um die reale Kommunikationssituation zu simulieren, mit der Fremdsprachenlernende konfrontiert werden. Die Quelle der in den Übungen verwendeten Audiodateien ist das *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch* (FOLK), das auf der Seite der *Datenbank Gesprochenes Deutsch* (DGD) des IDS Mannheim gegen kostenlose Registrierung frei zugänglich ist. Alle Audiodateien wurden mit der Software *Audacity* in ihrer Länge an die Anforderungen der Hörverstehensschulung angepasst. Dies liegt daran, dass als Übungstyp Mikro-Hörübungen (Field, 2008, S. 88) gewählt wurden. Diese stellen ein Übungsformat dar, das sich auf die komplexen Prozesse des L2- und FS-Hörverstehens fokussiert, die in daten- und wissensgeleitete Teilprozesse unterteilt sind. Im Falle der auditiven Dekodierung umfassen Mikro-Hörübungen verschiedene sprachliche Ebenen, darunter phonemische, silbische, lexikalische, syntaktische und prosodische (Field, 2008, S. 336–337). Zu den Vorteilen der Mikro-Hörübungen gehören die beschränkte zeitliche Dauer (fünf bis zehn Minuten), der begrenzte Umfang des Hörmaterials (nur wenige Sekunden) und die Beschränkung auf eine bestimmte Komponente des Hörprozesses.

Hinsichtlich der Struktur des Trainings können zwei Phasen unterschieden werden: eine erste Übungsphase, in der Mikro-Hörübungen durchgeführt werden, bei denen das zu übende Phänomen wiederholt auftritt, und eine zweite Phase, die der Reflexion gewidmet ist. Letztere sollte eine Diskussion der aufgetretenen Dekodierungsprobleme enthalten und kann unter einem kontrastiven Gesichtspunkt durchgeführt werden. Die Reflexionsphase umfasst auch eine Bewusstmachungsphase, in der es möglich ist, rekursive Beispiele zu erkennen und somit eine Regel zu formulieren.

2 Für eine vertiefte Analyse der Phonetik und der kontrastiven Phonologie wird auf Hirschfeld und Reinke (2018, S. 87–130) verwiesen.

Im Folgenden werden praktische Anwendungsbeispiele zur Pausenwahrnehmung angeführt, denn Pausen sind ein wesentliches Gestaltungsmittel, das das Hörverstehen unterstützt, die Aufmerksamkeit steuert und zusammen mit Akzenten und Sprachmelodie der Bedeutungsunterscheidung dient (Missaglia, 2018, S. 169–170). Darüber hinaus spielen sowohl *Auslaufpausen* als auch *Haltepausen* eine wichtige Rolle bei der Organisation des Sprecherwechsels (Auer & Selting, 2001, S. 1124).

2.1 Mikro-Hörübungen zur Pausenwahrnehmung

Anders als in der Schriftsprache, in der es Leerzeichen zwischen den Wörtern gibt, stimmen die Pausen beim Sprechen nicht immer mit den Wortgrenzen überein. Dies wird in der mit PRAAT³ erstellten [Abbildung 1](#) deutlich, in der sowohl das Oszillogramm (oben) als auch das Spektrogramm (unten) des Satzes „Ich war noch nicht in Berlin“ dargestellt sind. Die Abbildung zeigt, dass die einzige Pause, die durch die Dauer in Sekunden (0.47) angegeben ist, genau am Ende der Sinneinheit liegt. Dies führt zu der Annahme, dass Pausen in erster Linie der Abgrenzung von Bedeutungseinheiten dienen und eine Schlüsselrolle bei der Segmentierung des Lautstroms spielen.

Eine mögliche Übung, um die Wahrnehmung von stillen Pausen zu trainieren, zeigt [Abbildung 2](#). Die Übung ist in zwei Teile gegliedert: Im ersten Teil (1a) werden die Lernenden aufgefordert, jedes Mal ein senkrechtes Symbol einzufügen, wenn sie eine Pause hören. In diesem besonderen Fall ist es wichtig, die Lernenden darauf hinzuweisen, dass Pausen gerade der Strukturierung des Gesagten dienen und daher tendenziell am Ende jeder Sinneinheit vorkommen. Im zweiten Teil (1b) werden die Lernenden aufgefordert, die Dauer der Pausen zu unterscheiden. Dies liegt daran, dass längere Pausen von Fremdsprachenlernenden leichter wahrgenommen werden, während dies bei kurzen Pausen nicht der Fall ist. In den meisten Gesprächen sind es jedoch kurze Pausen, die eine segmentierende Funktion haben. Daher ist es wichtig, dass die Lernenden sie erkennen und von den längeren Pausen unterscheiden können.

3 PRAAT ist ein Open-Source-Programm zur phonetischen Analyse, das von den Phonetikern Paul Boersma und David Weenink von der Universität Amsterdam entwickelt wurde.

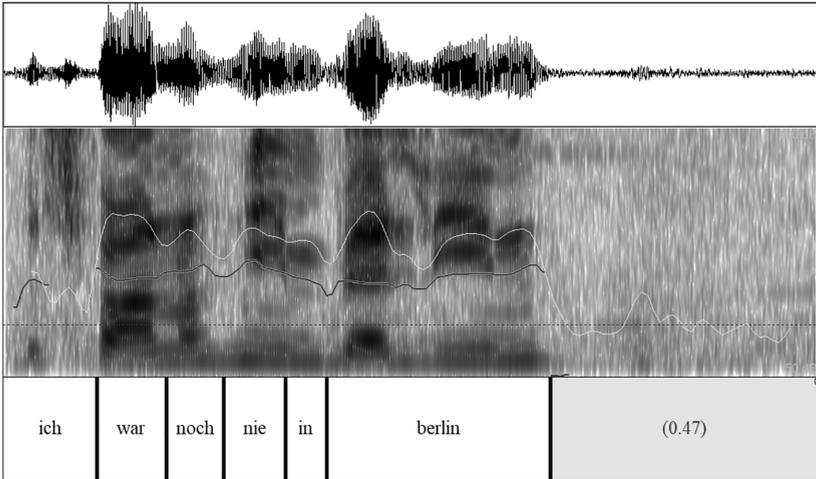


Abb. 1: Grafische Visualisierung des Satzes „Ich war noch nie in Berlin“ (eigene Darstellung)

1a. Hören Sie sich die folgenden Audio an und fügen Sie das Symbol | an der Stelle ein, an der Sie eine Pause hören (Audiodatei: FOLK_E_00380).

	Hallo und herzlich willkommen zu Folge 4.9 das eigenstimmig Podcast hier sind Sarah Schäfer und Julia Meder.
	Und heute nehmen wir dich mit auf unsere Deutschlandtour äh zu Uta Janbeck

1b. Hören Sie sich das Audio noch einmal an und fügen Sie das Symbol | ein, wenn Sie eine kurze Pause hören und ||, wenn Sie eine lange Pause hören (Audiodatei: FOLK_E_00380).

	Heute sind wir in Gelting an der Ostsee also wir sind eigentlich fast schon in Dänemark wenn man so ein bisschen das Meer entlanguckt.
---	--

Abb. 2: Übungen zur Wahrnehmung von Pausen (eigene Darstellung)

Nachdem die Wahrnehmung von stillen Pausen geübt wurde, lassen sich Übungen durchführen, in denen auch gefüllte Pausen vorkommen. Diese sind in der Regel durch Ein- oder Ausatmen sowie Füllwörter und Verzögerungsphänomene wie *äh* und *ne* gekennzeichnet (Schwitalla, 2012, S. 87–88). Ein Übungsvorschlag hierzu ist in [Abbildung 3](#) dargestellt. Hier werden die Lernenden aufgefordert, sich die Audiodatei anzuhören, das passende Kästchen anzukreuzen und die entsprechende Pause in das vorgegebene Feld einzutragen.

2a. Hören Sie sich die Audiodatei an und tragen Sie die Art der Pause in das vorgesehene Feld ein (Audiodatei: FOLK_E_00380).	Art der Pause (*h = einatmen / = leere Pause)
 oh _____ also üblicherweise fange ich morgens um fünf in der Küche an und backe erst mal schon mal die Brötchen fürs Frühstück _____	<input type="checkbox"/> *h <input type="checkbox"/> äh <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> *h <input type="checkbox"/> äh <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/>
 das hat uns immer schon gestört _____ normales also gutes Trinkwasser _____ in die Toilettenspülung gehört also als Toilettenspülwasser zu nutzen _____	<input type="checkbox"/> *h <input type="checkbox"/> äh <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> *h <input type="checkbox"/> äh <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> *h <input type="checkbox"/> äh <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/>
 ja _____ also wir sind gestartet eigentlich vor ungefähr vierzehn Jahren haben wir hier _____ diesen Hof gekauft.	<input type="checkbox"/> *h <input type="checkbox"/> äh <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> *h <input type="checkbox"/> äh <input type="checkbox"/> ne <input type="checkbox"/>

Abb. 3: Übung zur Wahrnehmung von leeren und gefüllten Pausen (eigene Darstellung)

Eine Variante dieser Übung besteht darin, direkt mit den Transkripten zu arbeiten. In diesem Fall wird den Lernenden ein Transkript vorgelegt, in dem alle Gliederungssignale fehlen. Nach dem Einfügen werden die Lernenden aufgefordert, die identifizierten Signale entsprechend ihrer Funktion im Satz einer der drei von Schwitalla (2012, S. 87–88) angegebenen Kategorien zuzuordnen:

- Partikeln, die nur die Funktion der Gliederung und der Organisation des Rederechts haben (wie *äh, ähm* am Anfang oder *ne* und *gell* am Ende);
- Partikeln mit inhaltlich relationierender Funktion (wie *also, ja und dann*), Partikeln mit Bezug zur Vorgängeräußerung (*genau, okay*) und Partikeln mit adressatensteuernder Funktion (wie *hey* am Anfang oder *gell?* am Ende);
- Kurzformeln (*ich meine, und so weiter*).

Weitere nützliche Übungen zur Pausenwahrnehmung, insbesondere um den Lernenden bewusst zu machen, dass eine an der falschen Stelle gemachte Pause unterschiedliche Konzepte ausdrücken und somit zu Missverständnissen führen kann, zeigt [Abbildung 4](#). Da es schwierig ist, solche Audiodateien in gesprochenen Sprachkorpora zu finden, empfiehlt es sich, die Sätze von Muttersprachler*innen in einer realitätsnahen Kommunikationssituation und in einer möglichst natürlichen Sprechgeschwindigkeit⁴ aufnehmen zu lassen.

4 Als normale bzw. natürliche Sprechgeschwindigkeit gibt Pompino-Marshall (2009, S. 250) eine Rate von fünf bis acht Silben pro Sekunde an, was etwa zehn bis fünfzehn Lauten pro Sekunde entspricht.

3a. Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an, schreiben Sie die Frage ab und kreuzen Sie die richtige Antwort an.

 _____ ?
 Heute nicht, morgen Heute, nicht morgen Heute nicht? Morgen?

 _____ ?
 im Hotel nicht, im Café im Hotel, nicht im Café im Hotel nicht? Im Café?

3b. Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und nummerieren Sie die Sätze in der Reihenfolge, in der sie in den Audiodateien ausgesprochen werden.

 Ich bedaure, nicht studiert zu haben.
 Ich bedaure nicht, studiert zu haben.

 Männer, sagen Frauen, sind sehr intelligent.
 Männer sagen, Frauen sind sehr intelligent.

Abb. 4: Übung zur Wahrnehmung von Pausen an verschiedenen Stellen des Satzes (eigene Darstellung)

2.2 Reflexionsphase

An die Übungsphase schließt sich eine Reflexionsphase an. Mithilfe eines Fragebogens können die Lernenden ihre Dekodierungserfahrungen reflektieren und die bei der Input-Analyse aufgetretenen Schwierigkeiten im Detail betrachten. Anhand eines Übungsblattes ([Abb. 5](#)) lassen sich in dieser Phase auch induktiv Regelmäßigkeiten in der Verwendung von Pausen erkennen. Dies dient vor allem der Systematisierung des Gelernten und ist gerade in Bezug auf die mündliche Sprache sehr hilfreich für die Erstellung einer eigenen Grammatik des gesprochenen Deutsch.

Regelformulierung (Pausen). Kreuzen Sie die Aussagen an, die Sie für zutreffend halten!

In der Regel sind Pausen:

- nach jedem Wort
- zwischen Verb und Subjekt
- nach Begrüßungen
- bevor man das Thema wechselt
- innerhalb einer Liste, um die verschiedenen Dinge zu trennen
- nach einer Ergänzung (z.B. von Zeit, Ort)
- in der Nähe zu anderen sprachlichen Elementen (z.B. *äh, ne*)
- nach Konjunktionen wie *und* oder *aber*
- vor Konjunktionen wie *und* oder *aber*

Abb. 5: Beispielblatt zur Regelformulierung (eigene Darstellung)

Da Pausen nie allein auftreten (Missaglia, 2018, S. 170), sondern eng mit anderen suprasegmentalen Phänomenen wie Akzentuierung, Rhythmus und Melodie verbunden sind, ist es in dieser Phase auch möglich, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf andere prosodische Merkmale zu lenken. Ein Beispiel dafür wäre, die Lernenden einige der in der Übungsphase verwendeten Audiodateien

noch einmal anhören zu lassen und sie die melodischen Konturen in der Nähe der Pausen beschreiben zu lassen ([Abb. 6](#)). Dadurch wird das Thema der nächsten Unterrichtsstunde eingeführt oder zumindest angedeutet.

Hausaufgabe: Hören Sie sich die folgenden Audiodateien an und kreuzen Sie für jeden Satz die entsprechende melodische Kontur (↑ steigend → gleichbleibend ↓ fallend) an.		
Audiodatei	Verschriftlichung	Melodische Kontur
FOLK_E_00380		
	und heute nehmen wir dich mit	<input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓
	auf unsere Deutschlandtour	<input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓
	zu Uta Janbeck	<input type="checkbox"/> ↑ <input type="checkbox"/> → <input type="checkbox"/> ↓

Abb. 6: Hausaufgabenbeispiel mit einer Audiodatei der Übung 1a (eigene Darstellung)

3 Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Einsatz von Mikro-Hörübungen ein kontinuierliches Dekodiertraining ermöglicht. Aufgrund ihrer Kürze können die Übungen leicht am Anfang, in der Mitte oder sogar am Ende jeder Unterrichtseinheit eingebaut werden. Außerdem werden sie von den Lernenden als nicht ermüdend und manchmal sogar als unterhaltsam empfunden. Ein weiterer Vorteil ist, dass sich solche Übungen in Verbindung mit der Ausspracheschulung eignen, da eine korrekte Wahrnehmung die Grundlage für eine fehlerfreie Produktion ist. Optimal wäre es auch, für jedes Phänomen, das synchron trainiert wird, Mikro-Hörhausaufgaben einzuplanen, um die Entwicklung der Hörkompetenz weiter zu fördern.

Literatur

- Auer, P. & Selting, M. (2001). Der Beitrag der Prosodie zur Gesprächsorganisation. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 1122–1130). De Gruyter.
- Cross, J. D. (2009). Diagnosing the process, text and intrusion problems responsible for L2 listener's decoding errors. *Asian EFL Journal*, 11, 31–53.
- Cutler, A. (2012). *Native listening. Language experience and the recognition of spoken words*. MIT Press.
- Dietz, G. (2021). Korpora gesprochener Sprache als Quelle für die Erstellung von Mikro-Hörübungen mit authentischen Hörmaterialien im DaZ-/DaF-Unterricht. *Korpora Deutsch als Fremdsprache (KorDaF)*, 1 (1), 97–123.
- Eckhardt, A. G. (2017). Hörverstehen in der Zweitsprache Deutsch. In B. Ahrenholz & I. Oomen-Welke (Hrsg.), *Deutsch als Zweitsprache* (S. 327–340). Schneider.

- Field, J. (2008). *Listening in the language classroom*. Cambridge University Press.
- Field, J. (2019). Second language listening: Current ideas, current issues. In J. W. Schwieter & A. G. Benati (Hrsg.), *The Cambridge handbook of language learning* (S.283–319). Cambridge University Press.
- Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2018). *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (2. Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Korth, M. (2018). *Das Syntax/Prosodie-Interface. Die Entwicklung der Forschung an der Schnittstelle zwischen Syntax und Prosodie*. Stauffenburg.
- Kranich, W. (2016). *Sprechwissenschaftliche Grundlagen der Prosodieperzeption*. Frank & Timme.
- Marx, N. (2005). *Hörverstehensleistungen im Deutschen als Tertiärsprache. Zum Nutzen eines Sensibilisierungsunterrichts in „DaFmE“*. Schneider.
- Missaglia, F. (2018). Rhythmus und Pausen in der Fremdsprache Deutsch. In B. Vogt (Hrsg.), *Gesprochene (Fremd-)Sprache als Forschungs- und Lehrgegenstand* (S. 157–177). EUT.
- Pompino-Marshall, B. (2009). *Einführung in die Phonetik* (3. Aufl.). De Gruyter.
- Rossa, H. (2012). *Mentale Prozesse beim Hörverstehen in der Fremdsprache. Eine Studie zur Validität der Messung sprachlicher Kompetenzen*. Peter Lang.
- Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening* (2. Aufl.). Longman.
- Schwitalla, J. (2012). *Gesprochenes Deutsch: Eine Einführung* (4. Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Trouvain, J. & Gut, U. (2007). *Non-native prosody. Phonetic description and teaching practice*. De Gruyter.
- Weber, A. & Broersma, M. (2018). Die Erkennung gesprochener Wörter in einer L2. In S. Schimke & H. Hopp (Hrsg.), *Sprachverarbeitung im Zweitspracherwerb* (S. 55–74). De Gruyter.

Das Aussprachetraining in einem brasilianischen Lehrwerkprojekt für den Hochschulbereich: Das Projekt *Zeitgeist*

Rogéria C. Pereira, Francisco G. dos Santos Nogueira

Internationale DaF-Lehrwerke werden für ein nicht-spezifisches Publikum zusammengestellt und können Wünsche bzw. Ansprüche lokaler Zielgruppen nicht erfüllen. Untersuchungen zeigen aber, dass die Erstsprache in regionalen Lehrwerken den Lernenden helfen kann, die Sprachen zu vergleichen und über ihre Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zu reflektieren (Maijala & Tammenga-Helmantel, 2016). Im vorliegenden Text wird der phonetische Teil in einem Lehrwerkprojekt für den universitären Kontext in Brasilien vorgestellt. Dabei werden die Leitprinzipien für die Auswahl der in den Übungen behandelten phonetischen Themen sowie konkrete Ausspracheübungen vorgestellt, die ein kontrastives Training mit brasilianischem Portugiesisch als Ausgangssprache beabsichtigen.

1 Einleitung

Lehrwerke sind im Unterricht Deutsch als Fremdsprache außerhalb des deutschsprachigen Raums meistens der wichtigste Zugang zur deutschen Sprache und Kultur und „legen damit fest, in welchen Situationen, mit welchen Texten die deutsche Sprache im Unterricht erlernt und praktiziert werden kann“ (Krumm, 2010, S. 1215–1216). Krumm betont außerdem, dass das Lehrmaterial oft als curriculare Leitlinie für den Unterricht dient und die Lehr- und Lernprogression festlegt (2010, S. 1215).

Globale DaF-Lehrwerke werden für ein nicht-spezifisches Publikum entwickelt und daher können sie Wünsche bzw. Ansprüche lokaler Zielgruppen nicht erfüllen. Studien zeigen aber, dass die Erstsprache in regionalen Lehrwerken den Lernenden helfen kann, die Sprachen zu vergleichen und über ihre Unterschiede, Ähnlichkeiten und Gemeinsamkeiten zu reflektieren (Maijala & Tammenga-Helmantel, 2016). Über diese mangelnde Zielgruppenspezifität hinaus weisen Kritiken über internationale Lehrbücher darauf hin, dass viele Lehrwerke sich zu sehr auf Alltagspragmatik fokussieren und Stereotypen bekräftigen, die zu einem homogenisierenden und fiktiven Bild der Zielkulturen und zu einer sogenannten Postkartenidylle führen können (Arantes, 2018). In Brasilien gibt es kaum Lehrwerke, die die Bedürfnisse und Schwierigkeiten brasilianischer Deutschlernender berücksichtigen (Uphoff, 2009), und meistens bleibt es den Lehrenden überlassen, internationale Lehrmaterialien für diese Zielgruppe anzupassen.

Im vorliegenden Beitrag wird der phonetische Teil eines für die Grundstufe im universitären Kontext in Brasilien entwickelten Lehrwerkprojekts vorgestellt, dessen Struktur kurz erläutert wird. Daraufhin werden die Leitprinzipien für die Auswahl der in den Übungen behandelten phonetischen Themen sowie konkrete Ausspracheübungen präsentiert, die ein kontrastives Training mit brasilianischem Portugiesisch als Ausgangssprache zum Ziel haben.

2 Das Projekt *Zeitgeist*

Die Forschungsgruppe *Zeitgeist: Deutsche Sprache in universitären Kontexten* wurde 2019 gegründet und setzt sich aus Forscher*innen und Dozent*innen von sechs öffentlichen brasilianischen Universitäten zusammen, die die sogenannten *Letras*-Studiengänge und/oder Sprachkurse für Studierende aller Fakultäten anbieten. Das Hauptziel der Gruppe ist die Entwicklung eines Deutschlehrbuchs für Anfänger*innen in akademischen Kontexten. Ein anderes Ziel ist, eine Veränderung der sogenannten traditionelleren Praktiken des Deutschunterrichts zu fördern, die als „Prozesse der (Auto)Kolonisierung“ bezeichnet werden können (Uphoff & Arantes, 2023, S. 38). Aus diesem Grund benutzt das Lehrmaterial das Portugiesische als Metasprache und konzentriert sich auf Texte und Themen, „die zur kritischen Teilnahme an Diskursen anregen, die in der deutschen Sprache zirkulieren und die über die Sphäre des Alltags hinausgehen, um eine Position des Lernenden als Tourist oder Besucher zu vermeiden“ (Uphoff & Arantes, 2023, S. 38). Die Autorinnen fassen die Leitprinzipien der Materialentwicklung folgendermaßen zusammen:

1. Strukturierung der Einheiten des *Zeitgeist*-Lehrbuchs auf der Grundlage von Themen und Texten – und nicht von sprachlichen Handlungen, wie es der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) vorsieht.
2. Beschleunigte Progression der Lesekompetenz – im Gegensatz zur ausgewogenen Förderung von Sprachproduktion, -rezeption und -interaktion, die in Lehrbüchern, die sich auf den GER stützen, vorherrscht.
3. Mit dem Fokus auf den pädagogischen und akademischen Gebrauch der Sprache bereits in den ersten Sprachniveaus hat sich das Forschungsteam dafür entschieden, eine eigene Matrix von Lehrinhalten zu entwickeln, ohne explizit auf dem GER aufzubauen (Uphoff & Arantes, 2023, S. 38–39).

Die Struktur des Lehrwerks wird in die Teile Produktion und Rezeption getrennt, die „zwar thematisch verbunden sind, aber relativ unabhängig voneinander verlaufen“ (Aquino & Ferreira, 2022, S. 15), wobei die Teile Landeskunde und Aussprache diese zwei Achsen ergänzen.

Es werden außerdem Online-Materialien den Lernenden und Lehrenden zur Verfügung gestellt, die das Print-Material ergänzen und erweitern sollen. In der nächsten Sektion stellen wir die wichtigsten theoretischen Annahmen für die Entwicklungen der Ausspracheübungen vor.

3 Das Aussprachetraining im Lehrwerk *Zeitgeist*

Es wird in der Literatur über den Ausspracherwerb angenommen, dass phonetisch-phonologische Interferenzen aus der Erstsprache (L1) beim Erlernen einer neuen Aussprache (L2) wirken können, so als würde die L1 als eine Art *Sieb* fungieren und den Erwerb stark beeinflussen. Aus diesem Grund halten Hirschfeld und Reinke (2018, S.87–88) es für wichtig, den Lernenden phonetisch-phonologische Unterschiede zwischen L1 und L2 bewusst zu machen und sie somit für ihre Abweichungen in der Aussprache zu sensibilisieren, was auch das Erlernen der L2 fördern kann.

Für das Aussprachetraining im Lehrwerk wird nach Brdar-Szabó (2010, S.519–520) angenommen, dass Kontrastivität ein Verhältnis zwischen Erst-, Lerner*innen- und Fremdsprache im Lernprozess ist. Darüber hinaus stellt die Integration der L1 im Unterricht ein Potenzial für den Fremdspracherwerb dar. In diesem Kontext wird außerdem angenommen, dass eine (implizite und explizite) Bewusstmachung phonetisch-phonologischer Phänomene, die Entwicklung der phonetisch-phonologischen Bewusstheit in der L2 (Brdar-Szabó, 2010, S. 520) und der Einsatz des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA) den Ausspracherwerb in der L2 unterstützen können. Weitere Leitprinzipien für die Entwicklung der Ausspracheübungen im Projekt *Zeitgeist* sind die Konzepte der *intelligibility* (Verständlichkeit der Redeabsicht) und *comprehensibility* (Hörer*innenaufwand, um die Rede zu verstehen) (Munro et al., 2006). Das bedeutet, dass die Akzentfreiheit kein Ziel für das Training im Material darstellt, sondern vorrangig die Verständlichkeit.

Anhand einer kleinen Umfrage unter Kolleg*innen wurden die Schwierigkeiten von Lernenden mit brasilianischem Portugiesisch (BP) als L1 identifiziert. Diese Liste wurde dann von Studien und Forschungen zum Thema theoretisch bekräftigt und erweitert (u.a. Langer, 2010; Miarelli, 2019; Oliveira, 2016). Diese theoretisch fundierte Identifikation hat u.a. das Zielpublikum vor Augen, da das Lehrwerk für den Unterricht an Hochschulen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden (Kortmann, 1998, zitiert nach Brdar-Szabó, 2010, S.521) eingesetzt werden soll. In der [Tabelle 1](#) werden die im ersten Buch behandelten Themen aufgelistet, aus denen einige Beispiele in der Sektion Übungsbeispiele vorgestellt und diskutiert wurden. Die Themen wurden mit dem Ziel gewählt, die Hauptschwierigkeiten von Deutschlernenden mit brasilianischem Portugiesisch als Erstsprache von Anfang an zu berücksichtigen. Themen wie die Nicht-Nasalierung von Vokalen im Deutschen, nasale Konsonanten in der Koda und Knacklaut standen im Vordergrund. Dadurch, dass sich die Lektionen schrittweise entwickelten, beschlossen wir, im ersten Buch alle Vokale zu behandeln, da sich die Inputs für die Rezeptions- und Produktionsaufgaben sehr gut für die Behandlung dieses Themas eigneten, das auch für brasilianische Lernende viele Schwierigkeiten mit sich bringt.

SUPRASEGMENTE	
Satzakzent	EINHEIT 1 und 2
Wortakzent	EINHEIT 2
VOKALE	
Nicht-Nasalisierung von Vokalen (im Kontext von Nasalkonsonanten)	EINHEIT 0
Kurze und lange Vokale	EINHEIT 3
Vordere gerundete Vokale [y ɤ œ]	EINHEIT 4
Das Schwa [ə]	EINHEIT 5
Vokalisches R [ʁ]	EINHEIT 5
KONSONANTEN	
Alveopalataler Frikativ [ʃ]	EINHEIT 1
Auslautverhärtung [b d g] → [p t k]	EINHEIT 2
Der Vokalneueinsatz (Knacklaut) [ʔ]	EINHEIT 2
Lateral [l] im Silbenauslaut	EINHEIT 4

Tab. 1: Aussprachethemen im Lehrwerk *Zeitgeist*

Ein anderer wichtiger Schwerpunkt im Ausspracheteil ist die Integration der phonetischen Übungen. In erster Linie werden die Übungen nicht in einem Extra-Teil angeboten und somit in den Stoff- und Unterrichtsverlauf verankert. Der alveopalatale Frikativ [ʃ] im Wortan- und -auslaut wird z. B. in der Lektion 1 im Zusammenhang mit den Sprachnamen gelernt, die gerade eingeführt wurden. Zwar stellt dieser Laut für brasilianische Deutschlernende keine artikulatorischen Probleme dar, aber seine Distribution und Orthografie im Portugiesischen sind anders. Dadurch wird das Aussprachelernen mit Orthografie und Lexik in Verbindung gebracht und mit den anderen Kompetenzen verknüpft: detailliertes Hören und Sprechen in einer Kommunikationssituation mit Chunks, z. B.: „Welche Sprachen sprichst du?“ „Ich spreche Portugiesisch und Spanisch.“ Für eine nähere Diskussion darüber weisen wir besonders auf die Diskussion von Hirschfeld und Reinke (2018, S.137–149) hin, die konkrete Vorschläge für die Integration phonetischer Übungen unterbreiten. Damit die Integration erreicht wird, werden die Übungen erst entwickelt, wenn die Einheit fertig geschrieben ist: Wörter und Strukturen der Einheit dienen als Input und Impulse für die Ausspracheübungen. Und *last but not least* wird auch versucht, die Übungsformen so vielfältig wie möglich zu gestalten.

4 Übungsbeispiele und theoretische Annahme

Im Folgenden werden als Beispiele für die entwickelten Ausspracheübungen Übungen aus Band 1 vorgestellt. Gleichzeitig werden einige der theoretischen Annahmen, die bei der Entwicklung der Übungen eine Rolle spielen, kurz erörtert.

Wie es auch für das Französische gilt, haben die Nasalvokale im Portugiesischen einen phonologischen Status. Anders als im brasilianischen Portugiesisch gibt

es im Deutschen keine nasalen Vokale. In diesem Kontext werden keine Vokale vor <n>, <m> oder <ng> „kontaminiert“ bzw. nasalisiert, wie etwa in *kam*, *Kamm*, *komme*, *jung* usw., die von brasilianischen DaF-Lernenden meistens als [ẽ], [õ] und [ũ] ausgesprochen werden, wobei der folgende Konsonant eigentlich verloren geht und nicht als Auslaut produziert wird.

Gerade in der Lektion Null, das heißt, schon am Anfang des Buches, stellen wir Übungen vor, die anstreben, den Studierenden bewusst zu machen, dass es die Nasalierung im Deutschen auf der phonologischen Ebene nicht gibt, was anders als im Portugiesischen funktioniert, in dem nasale Vokale einen phonologischen Status haben.

Aussprache mittendrin

1 Hören Sie die Namen. Ouça os nomes abaixo.



2 Kennen Sie die Personen? Welche Unterschiede fallen Ihnen in der Aussprache auf? Diskutieren Sie kurz in Kleingruppen. Você já conhece essas pessoas? Quais diferenças você identifica na pronúncia? Discuta em pequenos grupos.

Abb. 1: Übung zur Nicht-Nasalierung von Vokalen (eigene Darstellung)

Wie [Abbildung 1](#) entnommen werden kann, sollten die Studierenden zunächst die bekannten Wörter hören und dann über die Unterschiede zwischen der deutschen und brasilianischen Aussprache diskutieren. Damit zielt man darauf ab, Anfänger*innen zu sensibilisieren, um von der nicht angemessenen Nasalierung ausgehende, mögliche Missverständnisse zu vermeiden. Mithilfe von phonetisch-kontrastiven Übungen für das Sprachenpaar Deutsch/brasilianisches Portugiesisch wird ferner die gezielte Aussprache von den deutschen Oralvokalen verstärkt. Die [Abbildung 2](#) zeigt, wie in der Folge ähnlich geschriebene Wörter in beiden Sprachen kontrastiert werden, mit dem Zweck, die kleinen Unterscheidungen in der Aussprache der Wortpaare zu diskriminieren.

3 Wie spricht man die folgenden Namen aus? Was fällt in der Aussprache auf? Como são pronunciados os seguintes nomes? O que chama a atenção na pronúncia?

Anna - Daniel - Anton - Inge - Angela - Ingrid - Manfred

Observação: Em alemão, não acontece o processo de nasalização da vogal seguida de consoante nasal [m n ŋ], devendo a vogal ser realizada oralmente. Exceções: Palavras de origem estrangeira, sobretudo francesas: Orange, Restaurant, Engagement etc.

4 Hören und vergleichen Sie. Sprechen Sie dann nach. Escute e compare. Depois repita.

Deutsch	Portugiesisch
Banane	banana
Ananas	ananas
Kamera	câmera
indigen	indígena
Mango	manga
Konsonant	consoante
Thema	tema

Abb. 2: Übungen zur Bewusstmachung der phonetischen Unterschiede (eigene Darstellung)

Eine solche Bearbeitung phonetisch-phonologischer Themen, die brasilianische Prozesse so gezielt berücksichtigt und die schon von Anfang an eingesetzt wird, ist uns bisher nicht bekannt. Daher glauben wir, dass wir eine spezifische Lücke füllen, die in den Lehrmaterialien oft vernachlässigt wird.

Wir halten es außerdem für wichtig, wenn auch nur kurz, einige Schwierigkeiten zu erwähnen, die bei der Ausarbeitung der Übungen aufgetreten sind, und einige Entscheidungen sowie die Gründe, auf die wir unsere Entscheidungen gestützt haben, darzulegen. An dieser Stelle sei auf die Frage der Reihenfolge der Audiostimuli hingewiesen, die den Lernenden bei den Identifizierungs-, Trainings- oder Unterscheidungsübungen von phonetischen Segmenten präsentiert werden. Konkret geht es hier um die Wahl einer homogenen und standardisierten Reihenfolge auf der Grundlage von Kriterien aus der Literatur, die bei Bedarf bei der Präsentation der Audiostimuli verwendet werden soll.

Dazu haben wir uns u.a. auf die Arbeiten von Polka und Bohn (1996, 2011) über das Wahrnehmungsmodell *Natural Referent Vowel* (NRW) gestützt. In den oben genannten Arbeiten stellen die Forscher*innen fest, dass in Experimenten mit natürlicher Sprache durchweg beobachtet wurde, dass die Unterscheidung von Kindern bei einer Vokalveränderung in eine Richtung deutlich besser war als bei der gleichen Vokalveränderung in die andere Richtung. Das heißt, es gäbe eine Neigung, die die Wahrnehmung eines Vokalwechsels erleichtert: Innerhalb des akustischen Raums ist ein Vokalwechsel von einem zentraleren Vokal zu einem periphereren Vokal leichter zu unterscheiden als der gleiche Wechsel in umgekehrter Richtung. Die Wissenschaftler*innen fanden dann die

gleiche Tendenz bei Erwachsenen, denen fremdsprachliche Vokalkontraste dargeboten wurden.

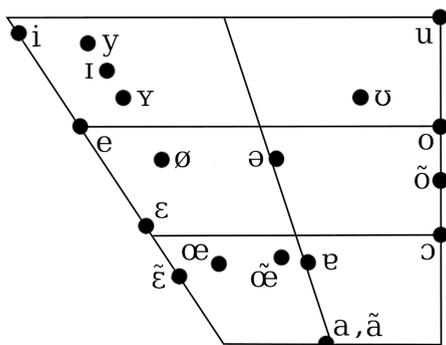


Abb. 3: Vokaltrapez des Deutschen (eigene Darstellung)

Unter besonderer Berücksichtigung der im Deutschen vorkommenden Vokale – in [Abbildung 3](#) (das sogenannte Vokaltrapez) dargestellt – und aus der Perspektive des Wahrnehmungsmodells von Polka und Bohn (1996) haben wir Übungen mit aufgelisteten Items geschaffen, deren Ziel die Sensibilisierung der DaF-Lernenden für die phonetisch-phonologischen Unterschiede des Deutschen ist. Die Reihenfolge der Items wurde angesichts der Zentrum-Peripherie-Richtung des Vokaltrapezes festgelegt. Auf der Grundlage der Literatur haben wir beschlossen, die Reihenfolge der Präsentation der Audioübungen in Diskriminierungs- oder Identifikationsübungen zu standardisieren. Bisher haben wir noch keine Pilotierung des Materials durchgeführt. Trotzdem glauben wir, dass die so dargestellten Beispiele die Anwendung der Übungen erleichtern können. Ein konkretes Beispiel ist in der folgenden Auflistung zu sehen:

- bitten – beten – bieten: [ɪ] → [e] → [i:]
- können – kennen: [œ] → [ɛ]
- könnte – möchte – konnte: [œ] → [ɔ]

5 Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wurde der Ausspracheteil des Lehrwerksprojekts *Zeitgeist* vorgestellt. Dabei wurden einige Prämissen diskutiert, die die Aufgabenentwicklung unterstützten: Bewusstmachung phonetisch-phonologischer Phänomene, Entwicklung der phonetisch-phonologischen Bewusstheit in der L2, Einsatz des IPA und Verständlichkeit als Ziel (*intelligibility* und *comprehensibility*). Zum Schluss wurden einige Übungsbeispiele dargestellt sowie einige theoretische Annahmen für ihre Entwicklung und Ziele kurz erläutert.

Literatur

- Aquino, M. & Ferreira, M. V. (2022). Ensino de alemão com foco decolonial: uma discussão sobre propostas didáticas para o projeto Zeitgeist. *Dominios da Linguagem*, (17), 1–33.
- Arantes, P. (2018). Imagens de aprendizes de ALE em livros didáticos e o disciplinamento dos saberes. *Pandaemonium Germanicum*, 21 (34), 1–30.
- Brdar-Szabó, R. (2010). Nutzen und Grenzen der kontrastiven Analyse für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband* (S. 518–531). De Gruyter.
- Hirschfeld, U. & Reinke, K. (2018). *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik* (2., neu bearbeitete Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- 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.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband* (S. 1215–1226). De Gruyter.
- Langer, K. D. (2010). *Kontrastive Phonetik: Deutsch-brasilianisches Portugiesisch*. Peter Lang.
- Maijala, M. & Tammenga-Helmantel, M. (2016). Regionalität als Stärke? Eine Analyse von finnischen und niederländischen DaF-Lehrwerken. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 43 (5), 537–565.
- Miarelli, R. N. (2019). *A aprendizagem da língua alemã por brasileiros: aspectos fonéticos e fonológicos* [Magisterarbeit]. Universidade Estadual Paulista. Araquara (SP). <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/182499>
- Oliveira, J. J. (2016). *Die Lautproduktion und -perzeption brasilianischer Deutschlerner: Eine empirische Untersuchung* [Dissertation]. Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. <https://opus4.kobv.de/opus4-fau/files/8287/JorgeJos%C3%A9deOliveiraDissertation.pdf>
- Polka, L. & Bohn, O. S. (1996). A cross-language comparison of vowel perception in English-learning and German-learning infants. *The Journal of the Acoustical Society of America*, 100, 577–592.
- Polka, L. & Bohn, O. S. (2011). Natural Referent Vowel (NRV) framework: An emerging view of early phonetic development. *Journal of Phonetics*, 39 (4), 467–478.
- Uphoff, D. (2009). *Poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua estrangeira* [Dissertation]. Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP). <https://www.repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/468697>
- Uphoff, D. & Arantes, P. C. C. (2023). Mudando os termos da conversa: questões decoloniais na produção de materiais didáticos para o ensino de alemão. *Revista Interdisciplinar Sulear*, 14, 28–43.

Tempusgebrauch in mehreren Sprachen

Gabriella Perge

Im heutigen Europa bedeutet die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit für den institutionellen Fremdsprachenunterricht eine große Aufgabe und zugleich eine große Herausforderung. Die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen ist die zentrale Zielsetzung im Unterricht. Für die Sprachhandlungen stellen die sprachlichen Mittel im lexikalischen und grammatischen Bereich die Basis dar. Im Beitrag werden die sprachlichen Mittel im grammatischen Bereich am Beispiel des Tempusgebrauchs in vier Sprachen behandelt.

1 Einleitung

Mehrsprachigkeit und ihre Förderung haben nach der Entstehung der neuen europäischen Einheit im 20. Jahrhundert, infolge der Globalisierung, der Mobilität und der Internationalisierung in Europa in unterschiedlichen Kontexten immer mehr an Bedeutung gewonnen. Über die Wichtigkeit der individuellen Mehrsprachigkeit und über die Erziehung zur Mehrsprachigkeit wird vor allem im sprachen- und bildungspolitischen Kontext diskutiert (Feld-Knapp, 2014a, 2014b, 2014c; Hufeisen, 2010, 2011; Königs, 2001; Krumm, 2003, 2012, 2021; Perge, 2014, 2015, 2018). Auf sprachenpolitischer Ebene soll in dieser Hinsicht auf verschiedene Dokumente und Initiativen, die die Bedeutung der Mehrsprachigkeit betonen, hingewiesen werden. Zum einen ist die *Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt der Generalkonferenz der UNESCO* (2001) zu erwähnen, die sich für die Bewahrung der individuellen Mehrsprachigkeit als gemeinsames kulturelles Erbe einsetzte. Zum anderen soll das *Europäische Jahr der Sprachen* (2001) genannt werden, in dessen Rahmen die Aufmerksamkeit der Bürger*innen von Europa auf die Wichtigkeit der sprachlichen und kulturellen Vielfalt gelenkt wurde (Feld-Knapp, 2014a; Krumm, 2002). Beide Initiativen sind hinsichtlich der Förderung der Mehrsprachigkeit von hoher Relevanz.

Es ist unumstritten, dass für den institutionellen Fremdsprachenunterricht die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen die wichtigste Zielsetzung darstellt. Die Deklaration der Ziele reicht aber an und für sich nicht aus und „die Umsetzung dieser Ziele muss curricular, pädagogisch-didaktisch und sprachlerntheoretisch untermauert werden“ (Feld-Knapp, 2014a, S. 19). Die Förderung der Mehrsprachigkeit wird in den Dokumenten, die den Fremdsprachenunterricht prägen, sowohl auf europäischer (Europarat, 2001, 2020; Meißner & Schröder-Sura, 2009) als auch auf ungarischer Ebene (Nemzeti alaptanterv, 2020) als Ziel formuliert. Über die curricularen Grundlagen hinaus sind für die Umsetzung der deklarierten Ziele auch didaktische Ansätze (wie der Ansatz der Interkomprehension oder der Tertiärsprachendi-

daktik) zur Erweiterung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen vonnöten (Feld-Knapp, 2014a; Hufeisen, 2001; Hufeisen & Lindemann, 1998; Meißner, 2004; Ollivier & Strasser, 2013; Reich & Krumm, 2013). Diesen Ansätzen ist es gemeinsam, dass sie beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen die Sprachen nicht voneinander isoliert, sondern integriert, aufeinander bezogen behandeln (Feld-Knapp, 2014a, S. 21).

Obwohl die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen in den für den Fremdsprachenunterricht wichtigsten Curricula deklariert wird und der Fremdsprachenunterricht bei der Förderung auf Ansätze in der Fremdsprachendidaktik zurückgreifen kann, bedeutet sie für den institutionellen Fremdsprachenunterricht nach wie vor eine wichtige Aufgabe und zugleich eine Herausforderung. Die Verwirklichung dieses Ziels setzt das Zusammenspiel verschiedener Faktoren voraus.

Nach der Bestimmung der Mehrsprachigkeit im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (Europarat, 2001) bilden die von den Individuen beherrschten Sprachen bzw. Spracherfahrungen, die sich in ihren kulturellen Kontexten erweitern, eine gemeinsame kommunikative Kompetenz, in der die Sprachen nicht voneinander isoliert stehen, sondern miteinander interagieren. Diese kommunikative Kompetenz, die aus linguistischen, soziolinguistischen und pragmatischen Komponenten besteht, stellt die Grundlage für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit dar (Jakus, 2014, S. 218; Krumm, 1996). Sie ist also „die Voraussetzung für die Handlungsfähigkeit der Lernenden in mehreren Sprachen und dient als Basis, als ‚sozial Handelnder‘ verschiedene kommunikative Aufgaben bewältigen zu können“ (Jakus, 2014, S. 218).

Den sprachlichen Handlungen liegen sprachliche Mittel zugrunde, die die Basis für die Handlungen im lexikalischen und grammatischen Bereich ausmachen. Die sprachliche Basis, die das phonologische, orthografische, lexikalische und grammatische Wissen um sprachliche Mittel und Strukturen umfasst, fungiert also als Voraussetzung für die Sprachhandlungen, d. h. für den adäquaten Einsatz sprachlicher Mittel und Strukturen im jeweiligen soziokulturellen Kontext (Feld-Knapp, 2014d, S. 132–133; Jakus, 2016, S. 330). Im vorliegenden Beitrag werden diese sprachlichen Mittel im grammatischen Bereich in mehreren Sprachen behandelt. Die sprachlichen Mittel im grammatischen Bereich können sprachsystematisch und funktional betrachtet werden (Fandrych & Thurmair, 2018; Feld-Knapp, 2005). Im Sinne der systemlinguistischen Annäherung, in deren Mittelpunkt das Sprachsystem steht, werden die sprachlichen Mittel kontextfrei, also ohne Berücksichtigung ihrer Verwendung in einer Situation, behandelt. Demgegenüber wird bei der funktionalen Annäherung davon ausgegangen, dass die Sprache der menschlichen Kommunikation dient, ein in diesem Kommunikationsprozess entstandenes System darstellt und die semantischen bzw. pragmatischen Regeln des Gebrauchs der sprachlichen Mittel zu berücksichtigen sind (Linke et al., 2004, S. 57). Für die Sprachhandlungen hat die funktionale Sicht eine besondere Bedeutung. In diesem Zusammenhang kommt den textkohäsionsstiftenden sprachlichen Mitteln, die für das Textver-

stehen und für den Textzusammenhang von hoher Relevanz sind, eine bedeutende Rolle zu (Brinker et al., 2014; Feld-Knapp, 2005; Gansel & Jürgens, 2002; Kertes, 2013; Tátrai, 2021; Tolcsvai Nagy, 2022; Weinrich, 1993). Von diesen textkohäsionsstiftenden sprachlichen Mitteln wurde für diesen Beitrag der Tempusgebrauch ausgewählt.

Im Beitrag werden Ergebnisse einer Textanalyse vorgestellt, die sich zum Ziel setzte, exemplarische Textbeispiele der Textsorte *Volksmärchen* in vier Sprachen (Ungarisch, Deutsch, Englisch und Niederländisch) transparent zu machen und die textuelle Funktion der Tempora auf der Textoberfläche zu ermitteln. Bei der Analyse wurde auch der Frage nachgegangen, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede die sprachliche Realisierung der einzelnen Tempora in den vier Sprachen aufweist und wie die Tempora in den einzelnen Sprachen zur Textkohäsion beitragen. Der Beitrag endet mit einem Fazit.

2 Textanalysen

Im vorliegenden Abschnitt werden die Ergebnisse der in vier Sprachen durchgeführten Textanalysen, in die Volksmärchen mit einbezogen wurden, vorgestellt.

Der Analyse lagen folgende Fragen zugrunde:

- Über welche textuelle Funktion verfügen die einzelnen, auf der Textoberfläche ermittelten Tempora in den einzelnen Sprachen?
- Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede weist die sprachliche Realisierung der einzelnen Tempora in den vier Sprachen auf?
- Inwiefern tragen die Tempora in den einzelnen Sprachen zur Textkohäsion bei?

Die Analyse umfasste nach der Auswahl der Texte¹ zwei Schritte. Im ersten Schritt wurden die auf der Textoberfläche sichtbaren sprachlichen Mittel, mit denen die Tempora ausgedrückt werden, in den einzelnen Sprachen in unterschiedlicher Weise markiert und veranschaulicht. Darauffolgend wurden die Form und die textuelle Funktion dieser sprachlichen Mittel analysiert. Die Texte wurden nach den folgenden Kriterien ausgewählt: Textlänge, Textsorte, Sprachniveau, Textthema und kognitives Niveau.

2.1 Ungarisches Textbeispiel: „A kakas és a pipe“

„A kakas és a pipe“ ist ein bekanntes ungarisches Volksmärchen, in dem es um die Geschichte eines Hahnes und eines Kükens geht. Im Märchen wird dargestellt, wie der Hahn dem Küken das Leben rettet, weil dieser das Küken wegen einer wilden Birne fast erstickte.

1 Die vier Textbeispiele wurden aus unterschiedlichen Online-Quellen bezogen. Die genauen Textquellen befinden sich im Quellenverzeichnis.

2.1.1 Veranschaulichung der Tempora

Volt az erdő kellős közepén egy kakas meg egy pipe. *Meghalt* a gazdájuk, nem *volt* mit enni nekik. *Megéheztek*. *Találtak* aztán egy szem vadkörtét, de a vadkörte nagyobb *volt*, mint a pipe gégéje. Hát azt **mondja** a pipe: – **Menj** gyorsan, kakaskám, **hozzál** egy kis vizet, mert **megfúlok**. **Szalad** a kakaska a kúthoz. – Jaj, édes kutam, **adjál** vizet, vizet **viszem** kispipémnek, mert **megfúl** a vadkörtétől. – Nem **adok** vizet – **mondja** a kút –, míg nem **hozol** koszorút egy szép lánytól. *Elment* aztán a kakaska a szép lányhoz. – Szép lány, **adjál** koszorút. – Nem **kapsz** – **mondja** a szép lány –, amíg nem **hozol** tejeckét a tehéntől. *Elment* a kakaska a tehénhez is. – Tehén, **adjál** tejeckét, tejeckét **viszem** a szép lányhoz, szép lány **készít** koszorút, koszorút **viszem** a kúthoz, kút **ád** vizet, vizet **viszem** pipémnek, mert **megfúl** a vadkörtétől. – Addig nem **adok** tejeckét a szép lánynak – **mondja** a tehén –, míg nem **hozol** szénát a rétről. *Elment* a kakaska a réthez. – Rét, **adjál** szénát, szénát **viszem** tehénnek, tehén **ád** tejeckét, tejeckét **viszem** szép lányhoz, szép lány **készít** koszorút, koszorút **viszem** kúthoz kút **ád** vizet, vizet **viszem** kispipémnek, mert **megfúl** a vadkörtétől. – Addig nem **adok** szénát – **mondja** a rét –, ameddig a boltba nem **mégy** kaszáért. *Elment* a kakaska a boltba: – Bolt, **adjál** kaszát, kaszát **viszem** a rétnak, rét **ád** szénát, szénát **viszem** tehénnek, tehén **ád** tejeckét, tejeckét **viszem** szép lányhoz, szép lány **készít** koszorút, koszorút **viszem** kúthoz, kút **ád** vizet, vizet **viszem** pipémnek, mert **megfúl** a vadkörtétől. – Addig nem **adok** kaszát – **mondja** a bolt –, ameddig nem **hozol** pénzt. Akkor szegény kakaska *elbúsulta* magát, *ment* gyorsan a szemétdombra kaparászni, ott *lelt* egy krajcárt, azt *elvitte* a bolthoz, akkor aztán *kapott* kaszát, *element* a réthez, rét *adta* a szénát, *tette* a tehénke elé, tehénke *adott* tejeckét, *vitte* a tejeckét a lányhoz, szép lány **készít** koszorút, koszorút *vitte* a kúthoz, kút *adott* vizet, vizet egyenest *vitte* pipének, épp jókor, mert szegény pipe majdnem utolsót *tátogott* nagy fuldoklásában. De így gyorsan *lenyelte* a vizet, a víz *levitte* a körtét, a körte utat *adott* a levegőnek, s így a levegőhöz *jutott* pipe ma is **él**, ha *meg nem halt!*

2.1.2 Ergebnisse der Analyse der Tempora

Im ungarischen Textbeispiel finden sich insgesamt 80 Verbformen, von denen 52 Formen im Gegenwartstempus (im Text fett) und 28 Formen im Vergangenheitstempus (im Text kursiv) stehen. Da die ungarische Sprache eine agglutinierende Sprache ist und in morphologischer Hinsicht vor allem synthetische Merkmale aufweist, werden die syntaktischen Relationen sowohl im Gegenwartstempus als auch im Vergangenheitstempus durch spezielle Suffixe ausgedrückt (Brdar-Szabó, 2010, S. 733; Reimann, 2010, S. 329). Durch die Suffixe der Verbkonjugation lassen sich in jedem Fall die grammatischen Kategorien des Verbs (wie Person, Numerus, Kasus, Tempus und Modus) identifizieren. Im Ungarischen gibt es ein einziges Vergangenheitstempus, das durch die Suffixe *-t* bzw. *-tt* am Wortende markiert wird. In Bezug auf die textuelle Funktion der Tempora im ungarischen Textbeispiel lässt sich feststellen, dass durch die Gegenwartstempora bestimmte Ereignisse vergegenwärtigt werden und die vergangenen Ereignisse durch die Vergangenheitstempora erzählt werden.

2.2 Deutsches Textbeispiel: „Der Fuchs und das Pferd“

Das deutsche Textbeispiel „Der Fuchs und das Pferd“ ist eine Fabel der Brüder Grimm, in der thematisiert wird, wie ein Fuchs einem älteren Pferd dabei hilft, bei seinem Herrn bleiben zu können.

2.2.1 Veranschaulichung der Tempora

Es *hatte* ein Bauer ein treues Pferd, das *war* alt *geworden* und *konnte* keine Dienste mehr tun, da *wollte* ihm sein Herr nichts mehr zu fressen geben und *sprach*: „Brauchen **kann** ich dich freilich nicht mehr, indes **mein** ich es gut mit dir: **Zeigst** du dich noch so stark, dass du mir einen Löwen hierher **bringst**, so **will** ich dich behalten, jetzt aber **mach** dich fort aus meinem Stall“ und *jagte* es damit ins weite Feld. Das Pferd *war* traurig und *ging* in den Wald, um dort ein wenig Schutz vor dem Wetter zu suchen. Da *begegnete* ihm der Fuchs und *sprach*: „Was **hängst** du so den Kopf und **gehst** so einsam **herum**?“ – „Ach“, *antwortete* das Pferd, „Geiz und Treue **wohnen** nicht beisammen in einem Haus, mein Herr hat vergessen, was ich ihm für Dienste in so vielen Jahren geleistet habe, und weil ich nicht recht mehr ackern **kann**, **will** er mir kein Futter mehr geben und hat mich fortgejagt.“ – „Ohne allen Trost?“ *fragte* der Fuchs. „Der Trost *war* schlecht, er hat gesagt, wenn ich noch so stark **wäre**, dass ich ihm einen Löwen **brächte**, **wolle** er mich behalten, aber er **weiß** wohl, dass ich das nicht **vermag**. Der Fuchs *sprach*: „Da **will** ich dir helfen, **leg** dich nur **hin**, **strecke** dich **aus** und **rege** dich nicht, als **wärest** du tot.“ Das Pferd *tat*, was der Fuchs *verlangte*, der Fuchs aber *ging* zum Löwen, der seine Höhle nicht weit entfernt *hatte*, und *sprach*: „Da draußen **liegt** ein totes Pferd, **komm** doch mit **hinaus**, da **kannst** du eine fette Mahlzeit halten.“ Der Löwe *ging mit*, und als sie beim Pferd *standen*, *sprach* der Fuchs: „Hier **hast** du es doch nicht nach deiner Gemächlichkeit. **Weißt** du was? Ich **will** das Pferd mit dem Schweif an dich binden, so **kannst** du es in deine Höhle ziehen und in aller Ruhe verzehren.“ Dem Löwen *gefiel* der Rat, er *stellte* sich *hin*, und damit ihm der Fuchs das Pferd fest anknüpfen **könnte**, *hielt* er ganz still. Der Fuchs aber *band* mit dem Schweif des Pferdes dem Löwen die Beine *zusammen* und *drehte* und *schnürte* alles so gut und stark, dass es mit keiner Kraft zu zerreißen *war*. Als er nun sein Werk *vollendet hatte*, *klopfte* er dem Pferd auf die Schulter und *sprach*: „**Zieh**, Schimmel, **zieh!**“ Da *sprang* das Pferd mit einmal *auf* und *zog* den Löwen mit sich *fort*. Der Löwe *ging an* zu brüllen, dass die Vögel in dem ganzen Wald vor Schrecken *aufflogen*, aber das Pferd *ließ* ihn brüllen, *zog* und *schleppte* ihn über das Feld vor die Tür seines Herrn. Als der Herr das *sah*, *besann* er sich eines Besseren und *sprach* zu dem Pferd: „Du **sollst** bei mir bleiben und es gut haben“ und *gab* ihm satt zu fressen, bis es *starb*.

2.2.2 Ergebnisse der Analyse der Tempora

Im deutschen Textbeispiel finden sich 79 Verbformen. In 33 Fällen stehen die Verben im Präsens (im Text fett), in 40 Fällen im Präteritum (im Text kursiv), in 4 Fällen im Perfekt (im Text unterstrichen) und zweimal im Plusquamperfekt (im Text gesperrt). Die Präsens- und die Präteritumformen werden synthetisch,

die Perfekt- bzw. die Plusquamperfektformen analytisch gebildet. Das Präsens dient vor allem der Vergegenwärtigung von Ereignissen und wird in der direkten Rede verwendet, während das Präteritum als Erzähltempus im Text dominiert. Die im Text gelegentlich vorhandenen Plusquamperfektformen gelten auch als Erzähltempora, die zur Situierung vergangener Ereignisse aus dem Betrachtungszeitpunkt gelten. Mit dem Perfekt werden Ereignisse mit Gegenwartsbezug ausgedrückt (Fandrych & Thurmair, 2018; Feld-Knapp, 2005; Weinrich, 1993).

2.3 Englisch Textbeispiel: „The blinded giant“

Das englische Textbeispiel „The blinded giant“ ist ein englisches Märchen, in dem die Geschichte erzählt wird, wie der Junge Jack zum Gefangenen eines Riesen gemacht wurde und wie es ihm gelungen ist, der Gefangenschaft zu entkommen.

2.3.1 Veranschaulichung der Tempora

At Dalton, near Thirsk, in Yorkshire, **is** a mill. It *has* quite recently *been rebuilt*; but when I *was* at Dalton, six years ago, the old building *stood*. In front of the house *was* a long mound, which *went* by the name of “the giant’s grave,” and in the mill *was shown* a long blade of iron something like a scythe-blade, but not curved, which *was said to have been* the giant’s knife. A curious story *was told* of this knife. There *lived* a giant at this mill, and he *ground* men’s bones to make his bread. One day he *captured* a lad on Pilmoor, and instead of GRINDING him in the mill he *kept* him as his servant, and never *let* him *get away*. Jack *served* the giant many years, and never *was allowed* a holiday. At last he *could bear* it no longer. Topcliffe fair WAS COMING ON, and the lad *entreated* that he *might be allowed to go* there to see the lasses and buy some spice. The giant surlily *refused* leave: Jack *resolved* to take it. The day *was* hot, and after dinner the giant *lay down* in the mill with his head on a sack and *dozed*. He *had been eating* in the mill and *had laid down* a great loaf of bone bread by his side, and the knife *was* in his hand, but his fingers *relaxed* their hold of it in sleep. Jack *seized* the moment, *drew* the knife *away*, and HOLDING it with both his hands *drove* the blade into the single eye of the giant, who *woke* with a howl of agony, and STARTING UP *barred* the door. Jack *was* again in difficulties, but he soon *found* a way out of them. The giant *had* a favourite dog, which *had also been sleeping* when his master *was blinded*. Jack *killed* the dog, *skinned* it, and THROWING the hide over his back *ran* on all-fours barking between the legs of the giant, and so *escaped*.

2.3.2 Ergebnisse der Analyse der Tempora

Im englischen Text befinden sich 48 Tempusformen. In einem einzigen Fall (im ersten Satz) steht das Verb im Präsens (*present simple*), wenn über einen unveränderbaren Sachverhalt berichtet wird. Ähnlich dem deutschen Text finden sich überwiegend (in 37 Fällen) synthetisch gebildete Tempusformen (*past simple*, im Text kursiv), mit denen bereits vergangene Ereignisse geschildert werden. Darüber hinaus gibt es zwei *present perfect simple*-Formen (im Text

unterstrichen und kursiv) und drei *past perfect simple*-Formen (im Text unterstrichen). Mit den *present perfect simple*-Formen werden die Ereignisse geschildert, die für die Gegenwart immer noch eine Aktualität haben. Die *past perfect simple*-Formen (im Text unterstrichen) ähneln den Plusquamperfektformen in der deutschen Sprache, mit denen vom Betrachtungszeitpunkt ausgehend damalige, vergangene Ereignisse dargestellt werden. Außerdem enthält das englische Textbeispiel fünf für die englische Sprache charakteristische *continuous*-Formen (im Text Kapitälchen), mit denen die Kontinuität von Ereignissen ausgedrückt wird.

2.4 Niederländisches Textbeispiel: „De Amersfoortse Kei“

Im niederländischen Textbeispiel wird über die Geschichte des berühmten Felsblocks im niederländischen Amersfoort berichtet.

2.4.1 Veranschaulichung der Tempora

Op 7 juni 1661 *voltrok zich* een merkwaardig schouwspel in Amersfoort. Wel vierhonderd Amersfoorters *versleepten* zwetend en puffend een reusachtige zwerfkei van de heide bij De Stompert naar de Varkensmarkt. Het granieten gevaarte *woog* 7.157 kilo, *was* 2 meter hoog en *had* een omtrek van 5,25 meter. Ondertussen *proestte* een zekere jonkheer Everard Meysters het uit van het lachen. De doortrapte jonker *had* de naïeve Amersfoorters met liters bier en krakelingen *verleid* tot deze absurde verplaatsing. De excentrieke edelman *koesterde* achteraf zo'n napretjes over zijn dolle frats, dat hij het voorval *vereeuwigde* met een gedenkpenning en een gedicht. Alsof dat nog niet *volstond*, *versierde* hij zijn nieuwe woning in Utrecht met allerlei verwijzingen naar het voorval. Overdrijven is ook een vak. De Amersfoorters *kregen* al snel in de smiezen dat ze *gerold waren*. Naburige dorpen en steden *doopten* hen smalend "Keientrekkers" en hun stad *stond* voortaan bekend als "Keistad". Beschaamd *begroeven* ze de vrucht van hun nutteloze arbeid in 1672 onder de Varkensmarkt. In 1903 *porde* de lokale oudheidkundige vereniging Flehite het stadsbestuur aan om het bijzonder stuk erfoгод op te graven. En daar **pronkt** hij nu trots op een sokkel aan de rand van het stadscentrum, in Plantsoen-Zuid bij de Arnhemsestraat: de Amersfoortse Kei.

2.4.2 Ergebnisse der Analyse der Tempora

Das niederländische Textbeispiel enthält insgesamt 18 Verbformen, von denen eine gegenwärtige Zeitform (*onvoltooid tegenwoordige tijd*, im Text fett) im letzten Satz genutzt wird, um ein aktuelles Ereignis auszudrücken. Wie in den anderen beiden Texten in germanischen Sprachen dominiert auch in diesem Textbeispiel das Vergangenheitstempus, vor allem die sog. *onvoltooid verleden tijd* (in 15 Fällen, im Text kursiv), mit dem über abgeschlossene, vergangene Ereignisse berichtet wird. Zweimal wird die *voltooid verleden tijd* (ähnlich wie im Deutschen das Plusquamperfekt, im Text unterstrichen und kursiv) als Rückschautempus genutzt.

2.5 Zwischenfazit

Nach der Analyse der Tempora in den für den vorliegenden Beitrag ausgewählten vier Sprachen (Ungarisch, Deutsch, Englisch und Niederländisch) kann festgestellt werden, dass in der sprachlichen Realisierung der Tempusformen zwischen den Sprachen vor allem Unterschiede festgestellt werden können. Im Ungarischen finden sich insgesamt zwei Tempusformen (das Gegenwarts- und das Vergangenheitstempus), die synthetisch, durch Suffixe am Wortende ausgedrückt werden. In den germanischen Sprachen befinden sich genauso Gegenwartsformen, aber das Vergangenheitstempus ist in den in die Analyse mit einbezogenen Sprachen differenzierter. Im Deutschen werden vergangene Ereignisse mit dem Präteritum, dem Perfekt und dem Plusquamperfekt ausgedrückt. Im Englischen werden für die Vergangenheit *past simple*, *past perfect simple* und *past perfect continuous*-Formen herangezogen. Im Niederländischen werden die *onvoltooid verleden tijd* und die *voltooid verleden tijd* genutzt. Gemeinsamkeiten lassen sich in der sprachlichen Form bzw. in der Bildung der einzelnen Tempora zwischen den drei germanischen Sprachen feststellen. Sprachenunabhängig lassen sich aber Ähnlichkeiten in der textuellen Funktion der einzelnen Tempora in der analysierten Textsorte (Volksmärchen) in den vier Sprachen ermitteln. Dementsprechend kann behauptet werden, dass zwischen den vier Sprachen kein Unterschied in Bezug auf den Beitrag der Tempora zur Textkohäsion besteht.

3 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden Ergebnisse einer Textanalyse vorgestellt, die sich zum Ziel setzte, exemplarische Textbeispiele der Textsorte *Volksmärchen* transparent zu machen und die textuelle Funktion der Tempusformen auf der Textoberfläche zu erfassen. Anhand der Ergebnisse der Analyse kann festgestellt werden, dass zwischen der ungarischen Sprache und den germanischen Sprachen sprachstrukturelle und sprachtypologische Unterschiede bestehen, daher bietet sich eine andere Sprachbasis zum Verstehen. Rezipient*innen müssen beim Verstehen zum einen mit der sprachlichen Realisierung von Inhalten, zum anderen mit dem Textinhalt selbst umgehen. Sie müssen also beim Verstehen eine sprachliche wie eine kognitive Arbeit leisten (Perge, 2018). Die sprachliche Arbeit ist sprachenabhängig, wobei der Sprachbasis in der jeweiligen Sprache eine entscheidende Bedeutung zukommt, und die kognitive Arbeit ist sprachenunabhängig. Zwischen den einzelnen Sprachen bestehen also Unterschiede in der sprachlichen Realisierung der Inhalte. Die Fähigkeit, die textuelle Funktion der sprachlichen Mittel (in diesem Fall die der Tempusformen) zu erfassen und diese beim Verstehen zu nutzen, ist sprachenübergreifend, sie lässt sich zwischen den Sprachen transferieren.

Literatur

- Brdar-Szabó, R. (2010). Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 732–737). De Gruyter.
- Brinker, K., Cölfen, H. & Pappert, S. (2014). *Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden* (8., neu bearb. und erw. Aufl.). Erich Schmidt Verlag.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Langenscheidt.
- Europarat (2020). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Klett.
- Fandrych, C. & Thurmair, M. (2018). *Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung*. Erich Schmidt Verlag.
- Feld-Knapp, I. (2005). *Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht*. Dr. Kovac Verlag.
- Feld-Knapp, I. (2014a). Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit* (S. 15–33). Eötvös-József-Collegium.
- Feld-Knapp, I. (2014b). A töbnyelvűség didaktikája. Gondolatok az idegnyelvtanárképzés megújításához. In M. Ladányi, Zs. Vladár & É. Hrenek (Hrsg.), *MANYE XXIII. Nyelv – társadalom – kultúra. Interkulturális és multikulturális perspektívák* (S. 91–95). MANYE & Tinta.
- Feld-Knapp, I. (2014c). *Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen*. Iudicium.
- Feld-Knapp, I. (2014d). Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In P. Bassola, É. Drewnowska-Vargáné, T. Kispál, J. Németh & Gy. Scheibl (Hrsg.), *Zugänge zum Text* (S. 127–150). Peter Lang.
- Gansel, C. & Jürgens, F. (2002). *Textlinguistik und Textgrammatik*. Westdeutscher Verlag.
- Hufeisen, B. (2001). Deutsch als Tertiärsprache. In G. Helbig, L. Götze, G. Henrici & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (S. 648–653). De Gruyter.
- Hufeisen, B. (2010). Theoretische Fundierung multiplen Sprachenlernens – Faktorenmodell 2.0. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies*, 36, 200–208.
- Hufeisen, B. (2011). Gesamtsprachencurriculum: Weitere Überlegungen zu einem prototypischen Modell. In R. Baur & B. Hufeisen (Hrsg.), *„Vieles ist sehr ähnlich.“ – Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe* (S. 265–282). Schneider Verlag Hohengehren.
- Hufeisen, B. & Lindemann, B. (Hrsg.) (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Stauffenburg Verlag.

- Jakus, E. (2014). Das fremdsprachenintensive Vorbereitungsjahr – Chance für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht an ungarischen Schulen. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit* (S. 215–232). Eötvös-József-Collegium.
- Jakus, E. (2016). Zur Rolle des Transfers grammatischer Strukturen in der Textproduktion des Deutschen als Fremdsprache. Eine Analyse von Abiturtexten ungarischer Fremdsprachenlerner. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Grammatik* (S. 328–347). Eötvös-József-Collegium.
- Kertes, P. (2013). Zur Rolle und Funktion von Diskursmarkern in argumentativen Abiturtexten. *Studia Linguistica Hungarica*, 28, 17–34.
- Königs, F. G. (2001). Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In V. Ágel & A. Herzog (Hrsg.), *Jahrbuch der ungarischen Germanistik* (S. 261–273). GuG & DAAD.
- Krumm, H.-J. (1996). Aktuelles Fachlexikon. *Fremdsprache Deutsch*, 14, 20.
- Krumm, H.-J. (2002). Die Zukunft des Fremdsprachenunterrichts an Schulen Europas. *Die Union. Vierteljahrszeitschrift für Integrationsfragen*, 2002 (1), 71–78.
- Krumm, H.-J. (2003). Mehrsprachige Welt – Einsprachiger Unterricht? Plädoyer für einen Deutschunterricht mit bunten Sprachbiographien. In G. Schneider & M. Clalúna (Hrsg.), *Mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. Didaktische und politische Perspektiven* (S. 39–52). Iudicium.
- Krumm, H.-J. (2012). Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn* (S. 53–73). Typotex & Eötvös Collegium.
- Krumm, H.-J. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Linke, A., Nussbaumer, M. & Portmann, P. R. (2004). *Studienbuch Linguistik* (5. erweiterte Aufl.). Max Niemeyer Verlag.
- Meißner, F.-J. (2004). EuroComprehension und Mehrsprachigkeitsdidaktik. Zwei einander ergänzende Konzepte und ihre Terminologie. In D. Rutke & P. J. Weber (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit und ihre Didaktik. Multimediale Perspektiven für Europa* (S. 97–116). Asgard.
- Meißner, F.-J. & Schröder-Sura, A. (2009). *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Abgerufen am 29. Oktober 2022, von http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf
- Nemzeti alaptanterv (2020). *Magyar Közlöny*, 17.
- Ollivier, C. & Strasser, M. (2013). *Interkomprehension in Theorie und Praxis*. Praesens Verlag.
- Perge, G. (2014). Interkomprehension. Gemeinsamkeiten verwandter Sprachen beim Erwerb der fremdsprachlichen Lesefähigkeit nutzen lernen. In I. Feld-Knapp (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit* (S. 267–310). Eötvös-József-Collegium.

- Perge, G. (2015). Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. *ÖDaF-Mitteilungen*, 2015 (1), 128–139.
- Perge, G. (2018). *Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn*. Eötvös-József-Collegium.
- Reich, H. & Krumm, H.-J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit. Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.
- Reimann, J. (2010). Synthetische Sprache. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 329–330). A. Francke Verlag.
- Tátrai, Sz. (2021). Nézőpont kérdése. A konstruálás pragmatikai vonatkozásairól. *Argumentum*, 17, 532–550.
- Tolcsvai Nagy, G. (2022). *A szövegértés kérdései*. Gondolat Kiadó.
- UNESCO-Generalkonferenz (2001). *Allgemeine Erklärung zur kulturellen Vielfalt*. Abgerufen am 29. Oktober 2022, von https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-03/2001_Allgemeine_Erkl%C3%A4rung_zur_kulturellen_Vielfalt.pdf
- Weinrich, H. (1993). *Textgrammatik der deutschen Sprache*. Dudenverlag.

Quellen der Textbeispiele

- 10 Legendarische Niederlandse volksverhalen (o. D.). *De Amersfoortse Kei*. Abgerufen am 30. Oktober 2022, von https://www.alletop10lijstjes.nl/10-legendarische-nederlandse-volksverhalen/#8_De_Amersfoortse_Kei
- English Fairy and Other Folk Tales (o. D.). *The blinded giant*. Abgerufen am 30. Oktober 2022, von <https://www.sacred-texts.com/neu/eng/efft/efft18.htm>
- Märchen (o. D.). *Der Fuchs und das Pferd*. Abgerufen am 30. Oktober 2022, von <https://www.familie.de/kleinkind/maerchen/der-fuchs-und-das-pferd-grimms-maerchen/>
- Népmesék (o. D.). *A kakas és a pipe*. Abgerufen am 30. Oktober 2022, von <https://www.nepmese.hu/index.php/mesetar/mesek/allatmesek/a-kakas-es-a-pipe>

F – Hochschuldidaktik DaF*Z

Die Erfassung von Lehrkompetenzen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und ihre Implikationen für die Professionalisierung von Lehrkräften

Klaus-Börge Boeckmann

Dieser Beitrag beleuchtet neuere Entwicklungen zur Erfassung der Kompetenz von Lehrkräften im Bereich Deutsch als Zweitsprache (bzw. Fremdsprache) durch Kompetenzraster bzw. Testverfahren. Verschiedene Studien, unter anderem mit dem in Deutschland entwickelten Instrument DaZKom, haben gezeigt, dass die von den Curricula angestrebten Kompetenzen nur teilweise erreicht werden. Der Verfasser ist selbst an einem aktuellen Forschungsprojekt unter Verwendung von DaZKom an drei PHn in Österreich beteiligt, aus dem hier erste Ergebnisse berichtet werden. In weiterer Folge wird der Beitrag auch ein internationales Instrument zur Kompetenzerfassung vorstellen sowie die im Projekt „Teacher Competences“ am Europäischen Fremdsprachenzentrum des Europarats aus dem internationalen Vergleich von Kompetenzbeschreibungen für Lehrkräfte auf dem Gebiet der Sprachenbildung hervorgegangenen Erkenntnisse vorstellen und diskutieren. Abschließend wird die Bedeutung von Lehrkompetenzmodellen für die Professionalisierung von Lehrkräften thematisiert.

1 Einleitung

In der Tagungspublikation der letzten Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Freiburg/Fribourg 2017 wurde die Bedeutung der Lehrer*innenbildung hervorgehoben: „Fundiert ausgebildete Lehrer/innen, die sich ihrer Rolle bewusst sind und über das nötige Fachwissen und die nötigen Kompetenzen verfügen, um Lernprozesse erfolgreich zu gestalten, sind das Rückgrat des Unterrichtens von Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache“ (Ende & Mohr, 2019, S. 166). Und es wurde in der „Freiburger Resolution“ auch gefordert, dass diese Kompetenzen in standardisierter Form zu erfassen wären: „Die Ziele der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden sollten als regional differenzierte und zielgruppenspezifische Kompetenzerwartungen oder Standards formuliert werden, die eine Grundlage für Selbst- und Fremdeinschätzungen darstellen“ (IDT, 2019, S. 231).

Manche Instrumente zur Erfassung von Lehrkompetenz waren damals schon vorhanden, so manches hat sich seitdem entwickelt, in der Folge wird einiges davon exemplarisch diskutiert. Vorauszuschicken ist, dass Kompetenzmodelle für verschiedene Bereiche des Deutschunterrichts unterschiedlich aussehen, um den differierenden Anforderungen gerecht zu werden. Einige Beispiele für solche Bereiche, die ihre jeweils eigenen Anforderungen an die Kompetenzmodelle haben, sind:

- DaF
 - an Schulen;
 - in der Erwachsenenbildung;
 - an Hochschulen;
 - DaF im CLILiG-Kontext, d. h. wenn Deutsch als Unterrichtssprache für andere Fächer verwendet wird;
- DaZ
 - in Schulen;
 - in der Erwachsenenbildung;
 - DaZ-Kompetenzen für Lehrende aller Fächer (in D-A-CH-L), um diese Fächer bestmöglich an Lernende zu vermitteln, für die die Unterrichtssprache eine Zweitsprache ist;
- allgemeine Kompetenzen für alle Lehrenden (ohne besonderen DaF/DaZ-Bezug).

In der Folge werden wir zunächst einen Blick auf Curricula der Lehrer*innenbildung und die in ihnen beschriebenen Kompetenzen werfen und dann ein Kompetenzmodell aus dem DaZ-Bereich vorstellen, das auch ein Instrument zur Überprüfung der erreichten Kompetenzen umfasst. In weiterer Folge wird auf ein Kompetenzmodell im Fremdsprachenbereich eingegangen, das Europäische Profilstar, und danach über das Projekt „Teacher competences“ des Europäischen Fremdsprachenzentrums (EFSZ) berichtet, das auf einer Metaebene vierzig verschiedene Instrumente zur Kompetenzbeschreibung bzw. -erfassung beschreibt. Abschließend wird über Implikationen der diversen Instrumente zur Kompetenzerfassung für die Professionalisierung von Lehrkräften nachgedacht.

2 Ausbildungscurricula für Lehrer*innen: das große Versprechen

In der Folge möchte ich am Beispiel eines Curriculums (Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe) aus dem Verbund, dem auch meine eigene Hochschule angehört (Entwicklungsverbund Süd-Ost [EVSO], 2016), zeigen, wie umfangreich die Kompetenzen sind, die in einem Lehramtsstudium vermittelt werden sollen, und die Frage stellen, ob die Vermittlung so umfangreicher Kompetenzen in der zur Verfügung stehenden Zeit überhaupt gelingen kann. Ich habe für die Darstellung das Unterrichtsfach Bosnisch-Kroatisch-Serbisch ausgewählt, das in Österreich sowohl als Fremdsprache als auch als Erst- bzw. Herkunftssprache mehrsprachiger Schüler*innen vorkommt. Mir ist wichtig zu betonen, dass dieses Beispiel keineswegs außergewöhnlich ist, sondern in anderen Unterrichtsfächern ganz ähnliche Kompetenzbeschreibungen vorliegen.

Das Curriculum listet die folgenden Kompetenzen auf:

- Sechs *fachdidaktische* Kompetenzen, z. B.
 - „Einblick in die Ergebnisse der Sprachlehr- und Sprachlernforschung und deren Implikationen für eine zeitgemäße Sprachdidaktik im Bereich Erst-, Zweit- und Fremdsprache“
 - „Vertrautheit mit einer Vielfalt von klassischen und innovativen Methoden (unter besonderer Berücksichtigung des kommunikativen Ansatzes), Arbeitstechniken, Unterrichtsaktivitäten und Evaluationsformen (Leistungsbeurteilung) – mit besonderem Augenmerk auf Maßnahmen zur Förderung des autonomen und lebensbegleitenden Lernens“ (EVSO, 2016, S. 81);
- sechs allgemeine *fremdsprachendidaktische* Kompetenzen, z. B.
 - „AbsolventInnen erwerben die Kompetenz, in ihrer Methodik die vier Sprachfertigkeiten (Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen) zu behandeln und die unterschiedlichen Aspekte des Sprachsystems zu berücksichtigen (Grammatik, Lexik, Aussprache)“;
- vier Kompetenzen im Bereich der *Sprachausbildung* (Sprachbeherrschung);
- acht *sprachwissenschaftliche* Kompetenzen;
- fünf *literaturwissenschaftliche* Kompetenzen;
- sechs *kulturwissenschaftliche* Kompetenzen.

Das sind insgesamt 35 Kompetenzen! All diese Kompetenzen sind ähnlich umfassend wie die oben genannten Beispiele. Dafür stehen 69 Semesterstunden bzw. 95 ECTS-Anrechnungspunkte (von 240 ECTS-AP für das gesamte vierjährige Studium, in dem ja auch noch ein zweites Fach studiert wird) zur Verfügung. Rein rechnerisch bedeutet das, dass für die Vermittlung einer Kompetenz weniger als 2 Semesterstunden (bzw. weniger als 3 ECTS-AP) Studienzeit verfügbar sind. Es erscheint sehr fraglich, ob es möglich ist, diese umfassenden Kompetenzen in so kurzer Zeit zu vermitteln. Entscheidend ist aber, dass die Erreichung dieser Kompetenzen, wenn überhaupt, dann nur bruchstückhaft – z. B. bei Lehrveranstaltungs- und Abschlussprüfungen – überprüft wird.

3 DaZKom: Ein Kompetenzmodell und seine Überprüfung

In diesem Abschnitt möchte ich ein Kompetenzmodell aus dem DaZ-Bereich vorstellen, das mit dem dezidierten Ziel entwickelt wurde, die erreichten Kompetenzen auch zu überprüfen. Das heißt, es wurde ein Testverfahren entwickelt, das das Kompetenzmodell abbildet. Es handelt sich um das Projekt DaZKom, ein Kooperationsprojekt der Leuphana Universität Lüneburg und der Universität Bielefeld. Das Projekt hat das Ziel der theoretischen Modellierung und empirischen Überprüfung von Kompetenzen im Bereich Deutsch als Zweitsprache (DaZ), die Lehrer*innen zusätzlich zu ihrer disziplinären Expertise besitzen müssen, um v. a. Schüler*innen mit nichtdeutscher Herkunftssprache im regulären Unterricht angemessen fördern zu können (Ehmke, o. D.a; Ohm, 2018).

Dimension	Subdimension	Facetten
<i>Fachregister</i> (Fokus auf Sprache)	Grammatische Strukturen und Wortschatz	Morphologie (Lexikalische) Semantik Syntax Textlinguistik
	Semiotische Systeme	Darstellungsformen Sprachliche Bezüge zwischen Darstellungsformen Mündlichkeit vs. Schriftlichkeit
<i>Mehrsprachigkeit</i> (Fokus auf Lernprozess)	Zweitspracherwerb	Interlanguage-Hypothese Meilensteine zweitsprachlicher Entwicklung Gesteuerter vs. ungesteuerter Zweitspracherwerb Literacy/Bildungssprache
	Migration	Sprachliche Vielfalt in der Schule Umgang mit Heterogenität
<i>Didaktik</i> (Fokus auf Lehrprozess)	Diagnose	Mikro-Scaffolding Makro-Scaffolding Umgang mit Fehlern
	Förderung	Mikro-Scaffolding Makro-Scaffolding Umgang mit Fehlern

Tab. 1: Strukturmodell der DaZ-Kompetenz (Ohm, 2018, S. 75)

[Tab. 1](#) zeigt das Kompetenzmodell, das die erfassten Kompetenzen hierarchisch in drei Ebenen gliedert. Das Modell wurde „auf der Basis einer Analyse von 60 Curricula deutscher Universitäten und Institutionen generiert und durch sieben Expertinnen und Experten [...] validiert“ (Ohm, 2018, S. 74) sowie in Form eines normierten Testinstruments operationalisiert (Ehmke, o.D.b). In einem theoretisch begründeten und empirisch überprüften Entwicklungsmodell wurden zunächst drei Stufen der Kompetenzentwicklung festgehalten (Ohm, 2018, S. 83–84). Der Aufbau des DaZKom-Testinstruments soll an Hand eines Beispiels demonstriert werden ([Tab. 2](#)). Dieses Beispielim ist der niedrigsten Stufe der Kompetenzentwicklung (Unter Mindeststandard) zugeordnet. Es ist erkennbar, dass das Testinstrument so konzipiert wurde, dass recht praxisnahe Fragestellungen bearbeitet werden müssen. Das Testinstrument wurde an einer Reihe von deutschen Universitäten eingesetzt, um den Kompetenzaufbau von Studierenden bzw. Absolvent*innen zu überprüfen. Dabei wurden durchaus Kompetenzzuwächse festgestellt. So wird in einer Studie aus Berlin berichtet, dass Bachelorstudierende zwischen Prä- und Posttest eine Steigerung der Lösungshäufigkeit der DaZKom-Aufgaben von 35 % auf 43 % in der Dimension Fachregister und von 43 % auf 52 % in der Dimension Didaktik erreichten. In der Dimension Mehrsprachigkeit hingegen, wo schon im Prätest eine Lösungs-

häufigkeit von 47 % erreicht wurde, war der Zuwachs mit einem Ergebnis von 50 % beim Posttest deutlich bescheidener (Darsow et al., 2019, S. 332).

DaVinci	
Folgende Aufgabe möchten Sie in der nächsten Unterrichtsstunde einsetzen:	
Leonardo da Vinci (1452–1519) beschreibt die idealen Maße eines Menschen so: „Die gesamte Hand entspricht einem Zehntel der Körpergröße. Der Fuß macht den siebten Teil der Größe eines Menschen aus. Vom Kinn bis zum Scheitel ist es ein Achtel. Die Entfernung von der Kinnschuppe bis zur Nase und vom Haaransatz zu den Augenbrauen ist immer die gleiche und entspricht, wie das Ohr, einem Drittel des Gesichts.“ Miss deine Körpergröße. Wie lang müssten deine Hände, deine Füße, dein Gesicht oder deine Ohren nach da Vinci sein?	
1. Welche sprachlichen Elemente erkennen Sie in der Aufgabe? Kreuzen Sie die richtige Antwort an und nennen Sie gegebenenfalls ein Beispiel aus dem Text.	
Imperative (Aufforderungsverben)	Wenn ja, welche? Nennen Sie jeweils ein Beispiel
<input type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nein	

Tab. 2: Beispiellitem DaVinci, Kompetenzstufe: Unter Mindeststandard (Gültekin-Karakoç, 2018, S. 123)

Seit 2019 läuft auch an drei österreichischen Pädagogischen Hochschulen (PH Steiermark, PH Tirol, PH Vorarlberg) ein Forschungsprojekt, bei dem der Kompetenzerwerb von Studierenden der Primarstufe mit dem Instrument DaZKom untersucht wird (Schrammel et al., 2019–2023). Hier wurden erst die Prätests durchgeführt, so dass noch keine Aussagen über den Kompetenzzuwachs gemacht werden können. Aber die Prätests bestätigen das DaZKom-Modell insofern, als von 160 getesteten Studienanfänger*innen 157 (98,1 %) die unterste Kompetenzstufe („Unter Mindeststandard“) erreichten und gerade einmal drei (1,9 %) die mittlere Kompetenzstufe („Mindeststandard“). Kein*e einzige*r Studienanfänger*in erreichte hingegen die höchste Kompetenzstufe („Regelstandard“), was für die generelle Uninformiertheit der Studierenden zu Studienbeginn bezüglich des Themas DaZ spricht. Es wird sehr spannend sein zu sehen, ob wir in unserer Studie ähnliche Kompetenzzuwächse feststellen wie die Berliner Untersuchung.

4 Ein Kompetenzmodell im Fremdsprachenbereich: das Europäische Profiltraster (EPR)

Das europäische Profiltraster für Sprachlehrende EPR (auf Englisch EPG) ist ein innovatives Instrument mit dem vorrangigen Ziel, Sprachlehrenden, Aus- und Fortbildenden und Leiterinnen und Leitern von Sprachkursbetrieben ein verlässliches Werkzeug in die Hand zu geben, um aktuell vorhandene Kompeten-

zen von Sprachlehrenden sichtbar zu machen und davon ausgehend ihre professionelle Weiterentwicklung voranzutreiben (European Profiling Grid [EPG], 2011–2013, S. 4).

Das EPR wurde von einer Reihe von Sprachmittlerinstitutionen wie dem Goethe-Institut und dem British Council sowie von EAQUALS (Evaluation & Accreditation of Quality in Language Services) mit finanzieller Unterstützung der Europäischen Kommission entwickelt. Es ist, ähnlich wie der „Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen“, in sechs Kompetenzstufen (drei Phasen mit jeweils zwei Stufen) aufgeteilt. „Die Phasen beziehen sich auf vier übergreifende Kategorien, die Qualifikationen und Sprachlehrkompetenzen beschreiben: *Qualifikation/Erfahrung*, *Zentrale Lehrkompetenzen*, *Übergreifende Kompetenzen* und *Professionalisierung*“ (EPG, 2011–2013, S. 7).

Insgesamt ist das EPR in dreizehn Kategorien gegliedert (Tab. 3):

QUALIFIKATION / ERFAHRUNG			
Sprachkenntnisse und Sprachkompetenz	Ausbildung/Qualifikation	Bewertetes Unterrichten	Unterrichtserfahrung
ZENTRALE LEHRKOMPETENZEN			
Didaktik/Methodik	Evaluiieren	Unterrichts- und Kursplanung	Steuerung von Interaktion
ÜBERGREIFENDE KOMPETENZEN			
Interkulturelle Kompetenz	Sprachbewusstheit		Medienkompetenz
PROFESSIONALISIERUNG			
Berufliche Weiterentwicklung		Administration	

Tab. 3: Europäisches Profilraster für Sprachlehrende (EPG, 2013)

Unter der Oberkategorie „Qualifikation/Erfahrung“ wird die Sprachbeherrschung der Lehrenden in der Zielsprache, ihre Ausbildung bzw. Qualifikation, der Umfang von beobachtetem und bewertetem Unterrichten im Rahmen ihrer Aus- bzw. Fortbildung und ihre Unterrichtserfahrung in unterrichteten Stunden zusammengefasst. Die zweite Oberkategorie „Zentrale Lehrkompetenzen“ behandelt das Wissen bzw. die Fertigkeiten von Sprachlehrenden in den Bereichen Didaktik/Methodik, Evaluation, Unterrichts- und Kursplanung sowie Steuerung von Interaktion. Die Oberkategorie „Übergreifende Kompetenzen“ umfasst Interkulturelle Kompetenz, Sprachbewusstheit und Medienkompetenz. Die Oberkategorie „Professionalisierung“ besteht aus der beruflichen Weiterentwicklung und der Administration: Hiermit ist „die Art und Weise, wie administrative Aufgaben erledigt werden, die Fähigkeit zu kollegialer Zusammenarbeit und das Engagement für die eigene berufliche Weiterentwicklung sowie die Weiterentwicklung der Institution“ (EPG, 2011–2013, S. 7) gemeint.

Um ein Beispiel zu geben, wie sich die verschiedenen Stufen des Kompetenzmodells unterscheiden, sollen hier die Deskriptoren für die unterste Stufe (1.1) und die oberste Stufe (3.2) im Bereich „Ausbildung/Qualifikation“ zitiert werden. Der Deskriptor für die Stufe 1.1 lautet: „Ist gerade in der Sprachlehrausbildung [sic] an einer pädagogischen Hochschule, Universität oder an einer privaten Institution, die eine anerkannte Sprachlehrausbildung [sic] anbietet“. Der Deskriptor für die Stufe 3.2 markiert dem gegenüber einen deutlichen Fortschritt: „Hat einen Master in Fremdsprachendidaktik oder angewandter Linguistik oder hat im Studium Veranstaltungen hierzu belegt; inkl. begleitetes Unterrichten, wenn nicht vorher absolviert!“ (EPG, 2013). Die beschriebenen Niveaus setzen damit eigentlich unterhalb dessen an, was von professionellen Sprachlehrenden zu erwarten ist, richten den Fokus also auf das *Entwicklungspotenzial* der Lehrperson.

Es ist erkennbar, dass EPR ähnlich wie DaZKom ([Abschnitt 3](#)) deutlich systematischer vorgeht als das Beispielcurriculum in [Abschnitt 2](#) und die geforderten Kompetenzen unter anderem in eine Hierarchie bringt. Abgesehen davon wurden die Deskriptoren in großem Maßstab international validiert. Es ist aber anders als DaZKom nicht zur Überprüfung von Kompetenzen gedacht, sondern soll vorrangig der Förderung der professionellen Weiterentwicklung durch Selbst- und Fremdevaluation dienen (EPG, 2011, S. 4).

5 Die Metaebene: das Projekt „A guide to teacher competences“ des EFSZ

Im Folgenden soll ein Projekt des Europäischen Fremdsprachenzentrums des Europarats in Graz vorgestellt werden, das den Titel „A guide to teacher competences for languages in education“ trägt (Bleichenbacher et al., 2019). In diesem Projekt wurde der bemerkenswerte Versuch unternommen, eine Synthese der zahlreichen verfügbaren Instrumente zur Erfassung von Lehrkompetenzen – Kompetenzraster, Portfolios, Selbsteinschätzungsskalen und ähnliches – zu erarbeiten. Zu den Ergebnissen des Projekts gehört ein Katalog von 40 Kompetenzrastern und ähnlichen Instrumenten, die allesamt in Hinblick auf den Sektor des Bildungswesens (von vorschulischer bis Erwachsenen-Bildung) und auf die Fokussierung auf einen von sieben Schwerpunkten (bspw. „Fremdsprachenunterricht“, „Unterricht in anderen Fächern“ oder „plurilinguale und interkulturelle Bildung“) klassifiziert wurden – konkrete Beispiele für diese Schwerpunktsetzungen finden sich weiter unten. Der Katalog ist als durchsuchbare Datenbank im Internet abrufbar (Europäisches Fremdsprachenzentrum [EFSZ], 2022). Weitere Ressourcen, die im Projekt erarbeitet wurden, sind Praxisbeispiele für den Einsatz der Instrumente in konkreten Anwendungskontexten.

- 1 Als Alternative wird angegeben: „hat ein postgraduales bzw. international anerkanntes Weiterbildungszertifikat in der Vermittlung der Zielsprache (mindestens 200 Stunden); hat eine Zusatzausbildung (z. B. Vermittlung von Fachsprache, Prüferschulung, Lehrerfortbildung [sic])“ (EPG, 2013).

ten, ein Webinar (auf Englisch bzw. Französisch) sowie eine Taxonomie von Kategorien der Lehrkompetenzen für Sprachen in der Bildung (EFSZ, 2022).

5.1 Einige deutschsprachige Instrumente

Einige der o.e. 40 Instrumente sind auch (bzw. nur) in deutscher Sprache verfügbar. In der Folge sollen zwei europäische, zwei schweizerische und ein österreichisches Instrument kurz vorgestellt werden. Dabei werden die unterschiedlichen Schwerpunkte der einzelnen Instrumente hervorgehoben, wie sie im Projekt des EFSZ (2022) ermittelt wurden. Um die unterschiedlichen Ausrichtungen der einzelnen Instrumente zu visualisieren, verwendet das EFSZ-Projekt „A guide to teacher competences“ *Spinnendiagramme*, die den Grad ausdrücken, in dem die einzelnen Instrumente sich in Bezug auf acht bedeutende Dimensionen spezialisieren. Zur Illustration werden diese Spinnendiagramme für zwei ausgewählte Instrumente in [Abbildung 1](#) und [Abbildung 2](#) gezeigt.

Auf der europäischen Ebene ist zunächst das schon in [Abschnitt 4](#) vorgestellte Europäische Profilastraster/European Profiling Grid und seine elektronische Version, das eGrid (EPG, 2013) zu nennen. Das EPR/EPG legt einen Schwerpunkt auf den Unterricht in Sprachen sowie auf Reflexion und Selbsteinschätzung (EFSZ, 2022). Ein weiteres Instrument, das in einem multinationalen europäischen Projekt (unter Förderung der EU) entstanden ist, heißt „Kompetenzen der Lehrperson – ein gemeinsamer Referenzrahmen“ (Teacher competences, 2017). Dieser Referenzrahmen befasst sich schwerpunktmäßig mit dem Unterricht anderer Fächer (d.h. Fächer, die nicht der Vermittlung von Sprachen dienen) und den didaktischen Kompetenzen der Lehrenden (EFSZ, 2022).

In der Schweiz gibt es einige für die Professionalisierung von Sprachlehrenden relevante Ressourcen – vielleicht eine Folge des mehrsprachigen Selbstverständnisses des Landes. Zwei der auf Deutsch verfügbaren sollen hier erwähnt werden: Die eine ist „Passepartout“, ein „Katalog von Kompetenzbeschreibungen für die Grundausbildung von Lehrpersonen, die an der obligatorischen Schule Fremdsprachen unterrichten“ (Arbeitsgruppe Sprachen, 2022). In diesem Katalog geht es, wie die Beschreibung schon verrät, vorrangig um den Unterricht in (Fremd-)Sprachen und um die didaktischen Kompetenzen von Lehrpersonen (EFSZ, 2022). Auch auf den Fremdsprachenunterricht orientiert, aber mit dem Fokus auf sprachlichen, nicht auf didaktischen Kompetenzen, ist das Instrument „Beurteilung berufsspezifischer Sprachkompetenzen von Lehrpersonen, die Fremdsprachen unterrichten (BBSK FSL)“ (Fachstelle Sprachkompetenzen, 2022) – auch als „Schweizer Profile“ bekannt (EFSZ, 2022).

Das in Österreich entwickelte Rahmenmodell „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ ist nicht nur eine Kompetenzbeschreibung, sondern auch ein Vorschlag für ein Curriculum für Lehrende aller Fächer zum Thema sprachliche Bildung (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum [ÖSZ], 2014; Wojnesitz, 2016) auf der Basis des „Curriculum Mehrsprachigkeit“ (Krumm & Reich, 2011). Es legt einen Schwerpunkt auf die mehrsprachige und

mehrkulturelle Entwicklung der Lernenden und ist primär in Richtung auf den Unterricht in anderen Fächern orientiert (EFSZ, 2022).

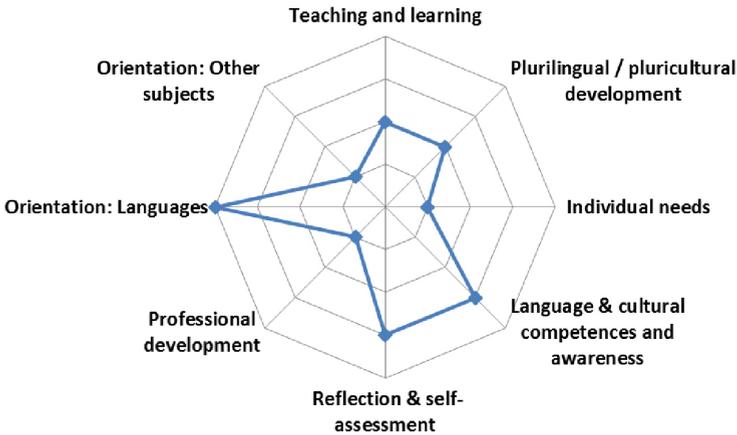


Abb. 1: Spinnendiagramm zu den „Schweizer Profilen“ (BBSK FSL) (EFSZ, 2022)²

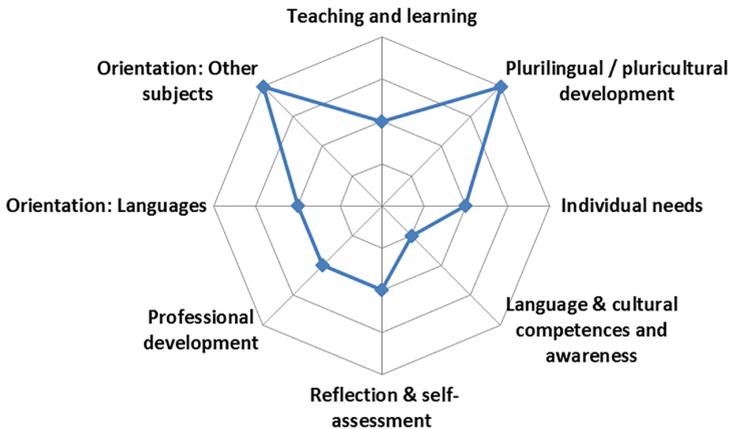


Abb. 2: Spinnendiagramm zu den „Basiskompetenzen Sprachliche Bildung für alle Lehrenden“ (EFSZ, 2022)

- Übersetzung der Dimensionen (von oben im Uhrzeigersinn): Lehren und Lernen, mehrsprachige/mehrkulturelle Entwicklung, individuelle Bedürfnisse, Sprach- und Kulturkompetenzen und -bewusstheit, Reflexion und Selbsteinschätzung, Professionelle Entwicklung, Orientierung: Sprachen, Orientierung: Andere Fächer.

5.2 Taxonomie der Dimensionen von Lehrkompetenzen für Sprachen in der Bildung

Ein bedeutsames Ziel des Projekts „A guide to teacher competences“ am Europäischen Fremdsprachenzentrum (EFSZ, 2022) war es auch, eine Synthese der verschiedenen untersuchten Instrumente zu entwickeln. Eine solche wurde über die so genannte „Taxonomie“ erreicht, in der Dimensionen von Lehrkompetenzen abgebildet sind, die im Bereich von Sprachen in der Bildung maßgeblich sind, sei es Fremdsprachenunterricht, Unterricht in der Schulsprache als Fach (also z. B. Deutschunterricht in Österreich), sprachbewusster Fachunterricht, bilingualer oder CLIL-Unterricht (integriertes Sprachen- und Fachlernen) (Bleichenbacher et al., 2019, S. 6). Auf der Grundlage einer Reihe von Publikationen zu Lehrenden- bzw. Lernendenkompetenzen wurden diese zunächst in internen Diskussionen und schließlich in Fokusgruppen mit Lehrpersonen, Lehrendenbildner*innen, Lehramtsstudierenden und Vertreter*innen anderer Interessengruppen weiterentwickelt (Bleichenbacher et al., 2019, S. 9). Die Taxonomie umfasst nun acht Dimensionen, die auch in einer grafischen Darstellung präsentiert werden ([Abb. 3](#)): Den einzelnen Kompetenzbereichen übergeordnet sind „Professionelle Werte und Prinzipien“, die das professionelle Handeln von Lehrkräften leiten. Bei den Kompetenzen selbst gibt es zwei transversale, also übergreifende Kompetenzbereiche, die die vier anderen Kompetenzbereiche verknüpfen. Die transversalen Kompetenzbereiche sind „Sprache und kommunikative Kompetenzen“ sowie „Digitale Kompetenzen“. Die vier anderen (nicht-transversalen) Kompetenzbereiche sind „Metasprachliche, metakulturelle und Meta-Diskurs-Kompetenzen“, „Lehrkompetenzen“, „Kooperationskompetenzen“ und „Kompetenzen für Aus-, Fort- und Weiterbildung“. Die letzte Dimension umfasst „Professionelle Lerngelegenheiten“. „These are not competences themselves, but rather activities and opportunities that are conducive to the further development of the competences described in previous sections“ (Bleichenbacher et al., 2019, S. 10). Dementsprechend ist diese Dimension in der Grafik auch abgesetzt von den eigentlichen Kompetenzen dargestellt.

Bleichenbacher et al. (2019) ordnen dann den Dimensionen Subdimensionen, Deskriptoren und Beispiele zu, die Dimension Lehrkompetenzen etwa enthält die Subdimensionen

- 5.1. Planning and preparing teaching
- 5.2. Conducting teaching and managing student learning
- 5.3. Assessment and evaluation of learners' progress and achievement (Bleichenbacher et al., 2019, S. 18–25)

In der Subdimension 5.2. finden sich unter der Überschrift „Initiating, carrying out and concluding learning sequences“ zwei exemplarische Deskriptoren, einer davon lautet: „Starting and ending lessons and activities in ways that are efficient, motivating, and conducive to language-related learning“ (Bleichenbacher et al., 2019, S. 19). Als Beispiel dazu führen Bleichenbacher et al. (2019,



Abb. 3: Die acht Dimensionen der Taxonomie (Bleichenbacher et al. 2019, S. 6; Übersetzung durch Verf.)

S. 19) an: „e.g. creating an atmosphere that is positive and ensuring for communication; clarifying the desired learning outcomes, and allowing time for conclusion and reflection at the end“.

Ziel der Taxonomie ist, nach und nach eine gemeinsame Matrix von Kompetenzen für Sprachen in der Bildung zu entwickeln, die eine Grundlage für die Entwicklung sprach- und fächerübergreifender Ressourcen werden kann (Bleichenbacher et al., 2019, S. 32).

6 Fazit: Lehrkompetenzmodelle und Professionalisierung

Abschließend soll noch einmal im Rückblick dargestellt werden, welche Bedeutung Lehrkompetenzmodelle für die Professionalisierung von Lehrpersonen haben können.

Ich möchte hier nur drei Aspekte herausgreifen:

- Lehrer*innenbildungscurricula sind oft sehr vage und werden in ihrer Wirkung nicht bzw. kaum überprüft. Kompetenzmodelle wie DaZKom (Ohm, 2018), die über darauf basierende Testverfahren erreichte Kompetenzen darstellen bzw. ‚messen‘ können, ermöglichen es, die Wirkung von Curricula zu erfassen, und bieten Ansatzpunkte für ihre Weiterentwicklung;
- Europäische Kompetenzmodelle wie das EPG (EPG, 2011) machen Lehrkompetenzen – ähnlich wie der GER Sprachkompetenzen – international vergleichbar und können als Orientierung für Studierende, Lehrkräfte, Schuladministrator*innen und Institutionen der Aus-, Fort- und Weiterbildung dienen;
- Instrumente zur Kompetenzbeschreibung bzw. -erfassung können auf ganz unterschiedliche Aspekte fokussieren: der Vergleich zwischen den Instru-

menten und die Analyse der Unterschiede, wie sie im Projekt „A guide to teacher competences“ (EFSZ, 2022) durchgeführt wurden, helfen „blinde Flecken“ in Curricula oder Qualifikationsprofilen auszuleuchten und können die Entwicklung sprach-, fach- und länderübergreifender Standards für Lehrkompetenzen vorantreiben.

Literatur

- Arbeitsgruppe Sprachen der D-CH (2022). *Passepartout: Der Schlüssel zur Mehrsprachigkeit*. Sprachunterricht.ch. <https://www.sprachenunterricht.ch/content/passepartout-der-schluesel-zur-mehrsprachigkeit>
- Bleichenbacher, L., Goullier, F., Rossner, R., Schröder-Sura, A., Andrade, I., Candelier, M., Carlo, M. D., Diederich, C., Vollmer, H.-J. & Kuster, W. (2019). *Teacher competences for languages in education: Conclusions of the project*. ECML.
- Darsow, A., Wagner, F. S. & Paetsch, J. (2019). Kompetenzzuwachs von Berliner Lehramtsstudierenden im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz, S. Jeuk, B. Lütke, J. Paetsch & H. Roll (Hrsg.), *Fachunterricht, Sprachbildung und Sprachkompetenzen* (S. 321–338). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110570380-015>
- Ehmke, T. (o. D.a). *DaZKom* [Kooperationsprojekt der Leuphana Universität Lüneburg und der Universität Bielefeld]. DaZKom. <https://www.dazkom.de/>
- Ehmke, T. (o. D.b). *DaZKom – Ergebnisse – DaZKom I* [Kooperationsprojekt der Leuphana Universität Lüneburg und der Universität Bielefeld]. DaZKom.
- Ende, K. & Mohr, I. (2019). Lehrerprofile, Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung. In B. Forster Vosicki, C. Gick, T. Studer & IDV – Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (Hrsg.), *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution* (S. 166–183). Erich Schmidt Verlag.
- EVSÖ (Entwicklungsverbund Süd-Ost). (2016). Curriculum für das Bachelorstudium Lehramt Sekundarstufe Allgemeinbildung. *Mitteilungsblatt der Karl-Franzens-Universität Graz*, 69. Sondernummer (36 c.), 1–626.
- EFSZ (Europäisches Fremdsprachenzentrum) (2022). *A guide to teacher competences for languages in education – Catalogue of instruments*. ECML/CELV → ECML-Programme → Programme 2016–2019 → Guide to teacher competences → Resources. <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/Guidetoteachercompetences/Resources/tabid/3023/language/en-GB/Default.aspx#>
- EPG (European Profiling Grid) (2011). *The European Profiling Grid*. EPG. https://www.equals.org/wp-content/uploads/The_EPG_-_PDF_publication_final.pdf
- EPG (European Profiling Grid) (2011–2013). *Europäisches Profilraster für Sprachlehrende. Handbuch für Nutzerinnen und Nutzer*. EPG. <https://eGRID.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-DE-web.pdf>

- EPG (European Profiling Grid) (2013). *eGrid: Willkommen auf der Webseite des EPG-Profilrasters* [Interaktives Profilraster]. eGrid. <https://egrid.epg-project.eu/de/egrid>
- Fachstelle für Sprachkompetenzen von Lehrpersonen (2022). *Beurteilung von berufsspezifischen Sprachkompetenzen von Fremdsprachenlehrpersonen (BBSK FSL)*. profils-langues.ch. <https://profil-langues.ch>
- Gültekin-Karakoç, N. (2018). Sicherung der Inhaltsvalidität und Festlegung von Kompetenzstufen durch Expertenbefragungen. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 109–128). Waxmann.
- IDT (Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer) 2017 in Freiburg/ Fribourg (CH) (2019). *Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik. 11 Thesen zur Stärkung und Weiterentwicklung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In B. Forster Vosicki, C. Gick, T. Studer & IDV – Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (Hrsg.), *IDT 2017. Band 3: Sprachenpolitik: Expertenberichte und Freiburger Resolution* (S. 225–233). Erich Schmidt Verlag.
- Krumm, H.-J. & Reich, H. H. (2011). *Curriculum Mehrsprachigkeit*. Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. <http://oesz.at/download/cm/CurriculumMehrsprachigkeit2011.pdf>
- Ohm, U. (2018). Das Modell von DaZ-Kompetenz bei angehenden Lehrkräften. In T. Ehmke, S. Hammer, A. Köker, U. Ohm & B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache* (S. 73–91). Waxmann.
- ÖSZ (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) (Hrsg.) (2014). *Rahmenmodell Basiskompetenzen Sprachliche Bildung: Deutsch als Unterrichtssprache – Deutsch als Zweitsprache – alle mitgebrachten und schulisch erlernten (Bildungs-)Sprachen – Sprache/n in den Sachfächern. Ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagog/innenbildung*. https://www.oesz.at/download/Rahmenmodell_Basiskompetenzen_21_1_2014.pdf
- Schrammel, B., Boeckmann, K.-B., Gilly, D., Gućanin-Nairz, V., Hopp, C., Huber-Kriegler, M., Schicker, S. & Theurl, P. (2019–2023). *Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit in der Aus- und Weiterbildung*. BIMM Themenplattform. <https://www.bimm.at/themenplattform/thema/paedagoginnenbildung-im-kontext-von-mehrsprachigkeit-und-migration/#forschungsprojekt-zur-umsetzung-der-curricula-der-primarstufe-der-paedagog-innenbildung-neu-in-der-lehre>
- Teacher Competences Common Framework Erasmus+ Project. (2017). *Kompetenzen der Lehrperson – ein gemeinsamer Referenzrahmen*. CAFI, Consellería de Cultura Educación e Ordenación Universitaria, Xunta de Galicia – Santiago de Compostela. http://www.edu.xunta.gal/centros/erasmusplumccpd/en/system/files/Kompetenzrahmen_Gesamtdokument_DE_29.03.2017.pdf

Wojnesitz, A. (2016). Sprachliche Bildung für alle Lehrenden – ein Rahmenmodell für die Umsetzung in der Pädagoginnen- und Pädagogenbildung im mehrsprachigen Zeitalter. In M. Rückl (Hrsg.), *Sprachen und Kulturen: Vermitteln und vernetzen: Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung* (S. 205–212). Waxmann. <https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/3506Volltext.pdf>

Implementierung kursbegleitender virtueller Austauschprojekte – ein Erfahrungsbericht

Karin Schöne, Antje Neuhoff

Das Poster berichtet von virtuellen Austauschprojekten zwischen Sprachkursen einer tschechischen und einer deutschen Partneruniversität und untersucht die Einflussmöglichkeiten der Lehrkräfte auf die Gestaltung von erfolgreichen, virtuell gebildeten Lerngemeinschaften im Sinne der *communities of inquiry* (Garrison, 2006).

Dem Konzept der *teaching presence* folgend werden die Anforderungen, die ein Virtual Exchange (VE) an die Lehrkräfte und Kursplaner*innen stellt, auf drei Ebenen betrachtet und evaluiert: Konzeption und organisatorische Absicherung, Sicherstellen einer zielführenden fachlichen Auseinandersetzung sowie Unterstützung des selbstgesteuerten Lernens in der Gruppe. Der Gesamtheit dieser Faktoren kommt eine Schlüsselrolle für die Sinnstiftung, soziale Anteilnahme und den Lernerfolg in der Lerngemeinschaft zu (Kurek & Müller-Hartmann, 2019).

Das Poster skizziert zunächst fünf der Projekte, die jeweils die gemeinsame Erstellung eines Produktes zum gewählten Thema zum Ziel hatten, wie z. B. die Gestaltung eines digitalen Unterstützungsangebots für Studienanfänger*innen oder die Durchführung und Auswertung von Umfragen. Dieser Aufgabentyp stellt in der Typologie der VE-Aufgaben den anspruchsvollsten dar, da er ein hohes Maß an Absprachen zum Vorgehen und zur inhaltlichen Gestaltung beinhaltet (O'Dowd & Ware, 2009). Die Projekte wurden auf B2-Niveau mit Englisch als Lingua franca, aber auch auf Niveau A2 und B1 als tschechisch-deutsches Tandem durchgeführt.

Die Unterstützungsleistung der Lehrkräfte in den drei o. g. Bereichen wurde im Rahmen einer abschließenden Fragebogenerhebung unter den Studierenden evaluiert. Die Grafiken zeigen pointiert, was die Teilnehmenden als herausfordernd, verbesserungswürdig oder positiv anmerkten. Zentrale Aspekte sind dabei: die Planung der Treffen, die Kommunikation der Aufgabenstellung und Lernziele sowie die Unterstützung der Gruppenarbeit in der Startphase.

Das Poster fasst abschließend die *lessons learned* zu Empfehlungen zusammen.

Literatur

- Garrison, D. R. (2006). Online collaboration principles. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 10 (1), 25–34.
- Kurek, M. & Müller-Hartmann, A. (2019). The formative role of teaching presence in blended Virtual Exchange. *Language Learning & Technology*, 23 (3), 52–73.

O'Dowd, R. & Ware, P. (2009). Critical issues in telecollaborative task design.
Computer Assisted Language Learning, 22 (2), 173–188.

Link zum Poster:



https://www.esv.info/lp/daz/downloads/4_30_Schoene_Neuhoff_Poster.pdf

Educational Design Research: Eine Brücke zwischen Empirie und Praxis

Silvia Introna

Praxisveränderung und Theorieerweiterung stellen die zwei gleichwichtigen Ziele von *Educational Design Research* (EDR) dar. Dieser Beitrag geht der Frage nach, inwieweit EDR eine Veränderung der Praxis ermöglicht. Durch die Analyse von zwei aktuellen EDR-Studien im Bereich der Fremdsprachendidaktik wird gezeigt, dass Praxisveränderung einerseits durch die Umwandlung von vorhandenen Erkenntnissen in didaktische Werkzeuge, andererseits durch das Gewinnen von Erkenntnissen zu Entwicklung, Einsatz und Effektivität eines Designs für die Bildungspraxis möglich wird.

1 Die Lücke zwischen Empirie und Praxis

„For too long, science and education have been two separate worlds: researchers develop and extend scientific knowledge, while practitioners [...] hardly translate this knowledge into their classrooms“ (Bogaerds-Hazenberget al., 2019, S. 1). Die Umwandlung von empirischen Erkenntnissen in didaktische Gestaltungsprinzipien bzw. Werkzeuge für den Unterricht ist eine umstrittene Aufgabe, für die sich zurecht weder Forscher*innen noch Bildungspraktiker*innen zuständig fühlen. Während einerseits Forscher*innen auf die Erweiterung von Theoriewissen durch empirische Forschung abzielen und teilweise die Bedeutung der neu gewonnenen Erkenntnisse für den Unterricht reflektieren, widmen sich Lehrer*innen der täglichen Unterrichtsarbeit unter ständiger Berücksichtigung von Verordnungen, curricularen Vorgaben, Prüfungsanforderungen usw. Da sich die Aufgabe der Umsetzung von empirischen Erkenntnissen in die Praxis an der Schnittstelle zwischen Empirie und Praxis befindet, stellt sich die Frage, wer dafür zuständig ist bzw. sein soll. Obwohl eine Antwort auf diese Frage noch in weiter Ferne liegt, integrieren Ansätze der gestaltungs- und entwicklungsorientierten Forschung wie *Educational Design Research* (EDR) die Umsetzung von empirischen Erkenntnissen in die Praxis in den Forschungsprozess und erhöhen somit den praktischen Nutzen von Forschungsergebnissen im Bildungskontext (u. a. Bakker, 2019, S. 4; Design-Based Research Collective, 2003, S. 5; Plomp, 2013, S. 11; Reinmann, 2016, S. 2).

Nach einer kurzen Darlegung von EDR wird im vorliegenden Aufsatz der Frage nachgegangen, welchen Beitrag dieser Forschungsansatz zur Veränderung der Praxis leisten kann. Hierfür werden zwei aktuelle EDR-Studien in Bezug auf das Potenzial von EDR zur Praxisveränderung diskutiert.

2 Educational Design Research

Mit Wurzeln in der US-amerikanischen Bildungsforschung (in den Arbeiten von Collins 1992 und Brown 1992) und in der niederländischen Curriculumforschung (in der *development research* von Van den Akker 1999) existiert EDR seit ca. dreißig Jahren, hat aber erst in den letzten Jahren seinen Weg in die Fremdsprachenforschung gefunden, wie die zweite Auflage des Handbuchs „Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik“ (Caspari et al., 2022) zeigt. *Educational Design Research* ist nur einer der zahlreichen Begriffe, die in der Fachliteratur zur Bezeichnung dieses Ansatzes verwendet werden – u. a. ist auch von *design-based research* (Design-Based Research Collective, 2003) oder *design research* (Bakker, 2019) die Rede. Kennzeichnend für diesen Forschungsansatz ist eine duale Zielsetzung: Neben der Erweiterung von Theoriewissen durch die Gewinnung empirischer Erkenntnisse stellt die Veränderung bzw. Verbesserung der Bildungspraxis ein Hauptziel der Forschung dar. „[T]he intention is – alongside the development of theoretical understanding – to make a real change on the ground“ (McKenney & Reeves, 2019, S. 13). Zentral hierfür ist ein Design¹ für die Bildungspraxis, z. B. ein Bildungsprogramm oder -konzept, ein Lernmaterial oder eine Lehrmethode (Reinmann, 2016, S. 2), das zur Lösung eines identifizierten Problems der Praxis konzipiert und mehrfach erprobt, evaluiert und revidiert wird. Durch den Einsatz des Designs im Bildungskontext entstehen authentische Lehr-/Lern-/Unterrichtssituationen, die zwecks der Theorieerweiterung empirisch untersucht werden, wobei hier eine Differenzierung zwischen zwei Forschungsrichtungen innerhalb von EDR nötig ist. Während Forschung zu Design (*research on intervention*) zur Wissenserweiterung über effektive Design-Prinzipien und ihren Realisierungsprozess beiträgt, zielt Forschung durch Design (*research through intervention*) auf das theoretische

1 Die Bedeutung des Designbegriffs im Rahmen von EDR weicht von seinem klassischen Verständnis als Forschungsdesign ab. In der englischsprachigen Fachliteratur zu EDR bezeichnet Design sowohl den Entwicklungsprozess (*designing*) von innovativen Lehr-/Lernstrategien (*teaching-learning strategy*) (Plomp, 2013), Lernumgebungen (*learning environments* bzw. *learning ecologies*) (Bakker, 2019) oder Lernprodukten und -prozessen, Bildungsprogrammen und -politik (*educational products, processes, programs, policies*) (McKenney & Reeves, 2019, S. 9) als auch alles, was aus dem Entwicklungsprozess resultiert. Hierfür wird oft auch der Begriff *intervention* (Plomp, 2013, S. 11) verwendet. Design und Intervention werden in der deutschsprachigen Fachliteratur synonym benutzt (Reinmann, 2016), sodass der deutsche Designbegriff eher für das aus dem Entwicklungsprozess resultierende Produkt steht. Da der Interventionsbegriff jedoch immer noch eng mit experimentellen Studien verbunden ist, wird im vorliegenden Beitrag darauf verzichtet und der neutrale Terminus Design verwendet.

Verständnis von Phänomenen ab, die von dem Design ausgelöst werden (McKenney & Reeves, 2019, S. 23–26).²

3 Durch Forschung die Praxis verändern: zwei EDR-Studien im Vergleich

Welchen Beitrag kann EDR zur Veränderung der Praxis leisten? Diese Frage soll im Folgenden am Beispiel zweier EDR-Studien beantwortet werden. Dabei handelt es sich um zwei Dissertationen, von Gödecke (2020) und Introna (2021), die in letzter Zeit in Deutschland entstanden sind, sich im Bereich der Fremdsprachendidaktik verorten und EDR als Forschungsansatz anwenden. Nachdem die Studien kurz vorgestellt werden, wird die Fragestellung dieses Beitrags erörtert.

In ihrer Untersuchung setzt sich Gödecke (2020) mit der Förderung der fachspezifischen Reflexionskompetenz von angehenden Schullehrer*innen während der Praxisphasen der Lehrer*innenausbildung auseinander. Im Sinne von EDR stellt die Studie einen Versuch dar, ein Problem der Bildungspraxis zu lösen: Aufgrund der noch schwachen Theorie-Praxis-Bezüge in der universitären Lehramtsausbildung in Deutschland erleben Lehramtsstudierende eine Diskrepanz zwischen universitärem Wissen und Schulpraxis, was allein durch die Einführung von Praxisphasen ins Studium nicht gelöst werden kann. Lehramtsstudierende werden dort nämlich allein gelassen und wissen oft nicht, wie sie die Praxiserfahrungen reflektieren sollen (Gödecke, 2020, S. 1–2). Vor dem Hintergrund von „[m]angelnde[n] fachspezifische[n] Reflexionssettings zur Relationierung von Theorie und Praxis“ (Gödecke, 2020, S. 144) entwickelt Gödecke ein Lehr-Lernarrangement zur Förderung der fachspezifischen Reflexionskompetenz von Studierenden im Rahmen der fremdsprachlichen Lehrer*innenausbildung. Dabei handelt es sich um ein reflexionsorientiertes e-Portfoliokonzept, das sowohl auf der Grundlage einer Erarbeitung von Merkmalen fachpraktischer e-Portfolioaufgaben als auch auf der Basis einer entworfenen Modellierung fachspezifischer Reflexionskompetenz entwickelt wird. Im Einklang mit EDR liegt somit der Gestaltung des Designs der Studie eine theoretische Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand zugrunde.

Der Hochschulkontext steht auch im Mittelpunkt Intronas Studie (2021), die jedoch den Erwerb und die Förderung der Lesekompetenz in der L2 Deutsch von internationalen Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften fokussiert. Ausgangspunkt der Untersuchung ist hier die Feststellung des Mangels an Unterstützungsangeboten für internationale Studierende zur Förderung ihrer fremdsprachigen akademischen Lesekompetenz an deutschen Hochschulen, hinter dem große Theorie- und Forschungsdesiderata zum fremdsprachigen akademischen Lesen stecken (Introna, 2021, S. 44–47). Um diesem Praxis-

2 Diese Differenzierung wird im [Abschnitt 3](#) am Beispiel der zwei diskutierten EDR-Studien weiter verdeutlicht.

defizit entgegenwirken zu können, entwickelt Introna ein Blockseminarkonzept zur Förderung fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz. Das Blockseminar wird aufgrund der Erkenntnisse aus einer ersten Forschungsphase konzipiert, in der zunächst eine Modellierung des Konstruktes fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz entworfen wird und anschließend eine Umfrage u. a. zu Schwierigkeiten und Bedürfnissen von Studierenden bzgl. des Lesens deutschsprachiger wissenschaftlicher Texte durchgeführt wird. Im Anschluss daran erfolgt eine ausführliche Revision vorhandener Erkenntnisse zu fremdsprachiger und akademischer Leseförderung. Zwecks der Design-Konzipierung wird somit der Design-Gegenstand, die Förderung fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz, nicht nur aus einer theoretischen Perspektive betrachtet, sondern eine empirische Perspektive kommt auch hinzu.

Die Erprobung und Optimierung des entwickelten Designs in der Praxis erfolgen in beiden Studien im Rahmen von zwei Zyklen. Die fachspezifischen e-Portfolioaufgaben einerseits und das Blockseminar andererseits werden jeweils an einer deutschen Universität erprobt, formativ evaluiert und revidiert. Zur Evaluation der Designs kommen unterschiedliche Datenerhebungsmethoden zum Einsatz. Während Gödecke ein Gruppeninterview, Expert*inneninterviews und einen Online-Fragebogen verwendet und Reflexionstexte und -gespräche von ausgewählten Lehramtsstudierenden analysiert, setzt Introna eine Gruppendiskussion, leitfadengestützte Interviews und mehrere Fragebögen ein.

Wenngleich sich in beiden Studien der Forschungsprozess anhand EDR eindeutig erkennen lässt, verfolgen die Untersuchungen unterschiedliche Ziele. Gödecke zielt auf die Generierung eines Design-Prinzips ab, das die Forschungsfrage der Studie beantworten soll:

Wie muss ein e-Portfoliodesign gestaltet sein, damit es Französisch- und Spanischstudierende im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung dazu anleiten kann, fachspezifische Reflexionsprozesse zu vollziehen? (Gödecke, 2020, S. 3)

Im Gegensatz dazu interessiert sich Introna für ein Phänomen, das vom entwickelten Design ermöglicht wird, und zwar den Erwerb akademischer Lesekompetenz in der L2 Deutsch durch internationale Studierende. Ziel der Studie ist es, ein theoretisches Verständnis dieses Phänomens zu erreichen, wie der Hauptforschungsfrage der Studie zu entnehmen ist:

Was trägt zum Erwerb fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz im Rahmen eines strategie-orientierten Programms zur Förderung der akademischen Lesekompetenz in der L2 Deutsch von internationalen Studierenden der Geistes- und Sozialwissenschaften an einer deutschen Universität bei? (Introna, 2021, S. 4)

In diesem Unterschied spiegelt sich die angedeutete Differenzierung zwischen Forschung zu Design, in der der Fokus des Interesses auf dem entwickelten und implementierten Design liegt, und Forschung durch Design, in der ein vom

Design ausgelöstes Phänomen im Mittelpunkt steht, wider (McKenney & Reeves, 2019, S. 23–26).

Inwieweit tragen diese EDR-Studien zur Veränderung der Hochschulpraxis bei? Als praktischen Output ihrer Studie bezeichnet Gödecke (2020, S. 149, S. 309) das entwickelte fachspezifische e-Portfoliodesign und die dazu gehörenden Aufgaben, die ein Reflexionssetting innerhalb der fremdsprachlichen Lehrer*innenausbildung schaffen. Die dadurch ermöglichten Reflexionsanlässe unterstützten den Reflexionsprozess der Lehramtsstudierenden der Studie (Gödecke, 2020, S. 323). Intronas Blockseminarkonzept und die dafür entwickelten Materialien förderten auch bestimmte Komponenten fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz der Untersuchungsteilnehmenden (Introna, 2021, S. 242–261). Das Blockseminar wurde von ihnen als Ort wahrgenommen, in dem man lernen kann, wie mit deutschsprachigen wissenschaftlichen Texten umzugehen ist (Introna, 2021, S. 195). Vor dem Hintergrund der Praxisdefizite, die zu Beginn beider Studien festgestellt wurden, stellen Gödeckes und Intronas Designs neue Ressourcen für die Praxis dar, die diese potenziell verändern können. Indem die Designs beider Studien theoriebasiert entwickelt wurden – d. h. aufgrund einer Revision vorhandener Erkenntnisse jeweils zu fachspezifischer Reflexionskompetenz und Merkmalen fachpraktischer e-Portfolioaufgaben sowie zu fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz und ihrer Förderung – wurde darüber hinaus an der Schnittstelle zwischen Empirie und Praxis gearbeitet: Vorhandene theoretische Erkenntnisse wurden in die Praxis umgesetzt, indem sie zur Entwicklung von Fördermaßnahmen verwendet wurden. Die im Rahmen der Studien getätigte Praxisveränderung erfolgte jedoch in einem begrenzten Zeitrahmen, was die Frage nach der Nachhaltigkeit der Veränderung im Rahmen von EDR aufwirft. Betrachtet man aber die Verbesserung der Praxis als Gesamtphänomen, das über eine spezifische Studie hinaus geht, werden durch die Darlegung der Entwicklung, des Einsatzes und der Effektivität der Förderkonzepte in authentischen Lern- bzw. Unterrichtskontexten – die wesentliche Schritte im Forschungsprozess anhand EDR darstellen – wichtige Anhaltspunkte für weitere Arbeiten gegeben. Die Erkenntnisse aus beiden Studien können also in diesem Sinne als Bestandteil einer weitgehenden Veränderung der Praxis angesehen werden.

4 Fazit

Abschließend lässt sich sagen, dass EDR einen innovativen Forschungsansatz darstellt, der in zweierlei Hinsicht eine Veränderung der Praxis ermöglicht. Einerseits wird im Rahmen von EDR die Umwandlung von vorhandenen Erkenntnissen in didaktische Werkzeuge ein Teil des Forschungsprozesses, indem das Design theoriebasiert konzipiert wird. EDR übernimmt somit die umstrittene Aufgabe, die zu Beginn dieses Beitrags angesprochen wurde und die m. E. einen Schlüssel zur Verbesserung der Praxis darstellt. Andererseits erfolgt durch die mehrmalige Durchführung, Evaluation und Revision des entwickelten Designs in der Praxis eine Veränderung, die – auch wenn sie zeitlich be-

grenzt sein kann – zu wichtigen Erkenntnissen führt. Diese können als Ausgangspunkt für weitere Arbeiten dienen und somit zu einer weitgehenden Praxisveränderung beitragen.

Literatur

- Bakker, A. (2019). *Design research in education. A practical guide for early career researchers*. Routledge.
- Bogaerds-Hazenberg, S. T., Evers-Vermeul, J. & van den Bergh, H. (2019). Teachers and researchers as co-designers? A design-based research on reading comprehension instruction in primary education. *Educational Design Research*, 3 (1), Art. 18.
- Brown, A. L. (1992). Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2 (2), 141–178.
- Caspari, D., Kippel, F., Legutke, M. K. & Schramm, K. (Hrsg.) (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Narr Francke Attempto Verlag.
- Collins, A. (1992). Toward a design science of education. In E. Scanlon & T. O’Shea (Hrsg.), *New directions in educational technology* (S. 15–22). Springer Verlag.
- Design-Based Research Collective (2003). Design-based research. An emerging paradigm for educational inquiry. *Educational Researcher*, 32 (1), 5–8.
- Gödecke, G. (2020). *Gestaltung eines e-Portfolios in der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung zur Förderung fachspezifischer Reflexionskompetenz – eine empirische Studie*. Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Introna, S. (2021). *Der Erwerb fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz. Eine Educational Design Research-Studie zur Lesekompetenz in der L2 Deutsch internationaler Studierender der Geistes- und Sozialwissenschaften* [Dissertation]. Universität Bielefeld.
- McKenney, S. & Reeves, T. (2019). *Conducting educational design research* (2. Aufl.). Routledge.
- Plomp, T. (2013). Educational design research: An introduction. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational design research* (S. 10–51). SLO (Netherlands institute for curriculum development).
- Reinmann, G. (2016). *Design-Based Research am Beispiel hochschuldidaktischer Forschung*. Redemanuskript vom 18. 11. 2016. https://qabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2016/11/Vortrag_Berlin_Nov2016.pdf
- Van den Akker, J. (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen & T. Plomp (Hrsg.), *Design approaches and tools in education and training* (S. 1–14). Springer Verlag.

Fernsehkinder – Der etwas andere Spracherwerb

Ellie Mack, Nadine Vollstädt, Gorica Vujović

1 Hintergrund und Forschungsinteresse

An den Germanistiken in Südosteuropa finden sich häufiger Studierende, die Deutsch nicht gesteuert im Schulunterricht, sondern ungesteuert im Vorschulalter über das Fernsehen gelernt haben (siehe auch Definition Feldmann, 2013, S. 8). Diesen sogenannten Fernsehkindern (FK) ist der Beitrag gewidmet, der einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand geben soll, sich dabei auf die Stärken und Schwächen der FK im DaF-Unterricht und daraus resultierende didaktische Konsequenzen fokussiert.

Zum Thema FK gab es bereits einige Untersuchungen, exemplarisch erwähnt seien hier Feldmann (2013), Vollstädt et al. (2020) und Mack et al. (2021). Bei der letztgenannten handelt es sich um eine dreistufige Studie an der Universität Montenegro, um die es im Folgenden geht.

2 Forschungsdesign

Zunächst wurde eine Umfrage erstellt, um die Spracherwerbsarten vor dem Germanistikstudium zu erfahren. Dann wurde eine sprachliche Fertigungsprüfung durchgeführt, um Stärken und Schwächen von FK im Vergleich zu ihren Kommiliton*innen zu ermitteln. Schließlich wurden FK in leitfadengestützten Interviews u. a. zu ihren Schwierigkeiten und Strategien im Germanistikstudium befragt.

3 Ergebnisse

FK haben in der Fertigungsprüfung in allen Bereichen besser abgeschnitten – am eindeutigsten jedoch in den die Mündlichkeit betreffenden Fertigkeiten Hören und Sprechen. Die Interviews haben gezeigt, dass FK zu Beginn des Studiums v. a. Schwierigkeiten haben, die sich aus der rein medial mündlichen Spracherwerbsform ergeben, so z. B. Unsicherheiten bei der Orthografie. Auf die Frage, welche Strategien die Studierenden angewendet haben, um Schwächen auszugleichen, wurde u. a. mit der Gründung von Lerngruppen sowie dem gezielten Schreibtraining z. B. mithilfe eines Tagebuchs geantwortet.

4 Didaktische Konsequenzen

Unsere bisherigen Ergebnisse haben gezeigt, dass es v. a. zu binnendifferenzieren gilt, um dadurch Über- und Unterforderung sowie Motivationsverlust auszugleichen (Kralj & Kacjan, 2019, S. 5) sowie den Austausch und die gegensei-

tige Korrektur in Gruppen zu fördern. Darüber hinaus zeigt die Existenz der FK selbst, dass der Einsatz audiovisueller Medien auch hinsichtlich der sprachlichen Authentizität eine wichtige Rolle beim Spracherwerb spielen kann.

5 Ausblick

Derzeit wird eine Umfrage unter Lehrkräften in Südosteuropa ausgewertet, die zur Erfassung der didaktischen Konsequenzen aus Lehrkraftsicht durchgeführt wurde. Eine detaillierte Analyse dessen sowie weitere Untersuchungen stehen noch aus, jedoch sind die Rückmeldungen und bisherigen Ergebnisse eindeutig: Sie zeigen die nicht zu vernachlässigende Relevanz des Themas für den Fachbereich DaF.

Literatur

- Feldmann, A. (2013). *Fernsehkinder. Einfluss der Medien auf den Fremdspracherwerb im Kindesalter* [Seminararbeit]. Universität Göttingen.
- Kralj, S. & Kacjan, B. (2019). Der Einfluss des Spracherwerbs durch Fernsehen im Kindesalter auf das weitere schulische Sprachenlernen. *Schaurein. Praxisorientierte Zeitschrift slowenischer Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen*, 2019 (9), 2–7.
- Mack, E., Vollstädt, N. & Vujović, G. (2021). Besonderheiten des Spracherwerbs Deutsch in Montenegro – das Phänomen ‚Fernsehkind‘. *Schnittstelle Germanistik*, 1 (2), 145–165. <https://doi.org/10.33675/SGER/2021/2/11>
- Vollstädt, N., Popović, J. & Vukajlović, N. (2020). Fernsehkinder – Fernsehkonsum als Zugang zur deutschen Sprache und Kultur. In B. Kacjan, S. Jazbec, A. Leskovich & V. Kučič (Hrsg.), *Brücken überbrücken in der Fremdsprachendidaktik und Translationswissenschaft* (S. 111–126). Verlag Dr. Kovač.

Link zum Poster:



https://www.esv.info/lp/daz/downloads/4_32_Mack_Poster.pdf

Verzeichnis der Autor*innen

Aboamer, Yousuf, Friedrich-Schiller-Universität Jena, *yousuf.aboamer@uni-jena.de*

Akbulut, Muhammed, Karl-Franzens-Universität Graz, *muhammed.akbulut@uni-graz.at*

Bahrani Sobhani, Kaveh, Schahid-Beheshti-Universität, *k_bahrani@sbu.ac.ir*

Berényi-Nagy, Tímea, Universität Pécs, *berenyi-nagy.timea@pte.hu*

Boeckmann, Klaus-Börge, Pädagogische Hochschule Steiermark, *klaus-boerge.boeckmann@phst.at*

Bringmann, Maria, Universität Bielefeld, *maria.bringmann@uni-bielefeld.de*

Choi, Gayeon, Korea Universität, *gayeon1011@naver.com*

Czinglar, Christine, Friedrich-Schiller-Universität Jena, *christine.czinglar@uni-jena.de*

Demmig Silvia, Pädagogische Hochschule Oberösterreich, *silvia.demmig@ph-ooe.at*

Fandrych, Christian, Herder-Institut der Universität Leipzig, *fandrych@uni-leipzig.de*

Fivaz, Luc, Pädagogische Hochschule des Kantons Waadtland, *luc.fivaz@hepl.ch*

Förster, Franziska, Friedrich-Schiller-Universität Jena, *franziska.foerster@uni-jena.de*

Grzeszczakowska-Pawlikowska, Beata, Universität Lodz, *beata.pawlikowska@uni.lodz.pl*

Hageman, Gorik, Universität Antwerpen, *gorik.hageman@uantwerpen.be*

Introna, Silvia, Universität Bielefeld, *silvia.introna@uni-bielefeld.de*

Kasberger, Gudrun, Private Pädagogische Hochschule der Diözese Linz, *gudrun.kasberger@ph-linz.at*

Kleppin, Karin, Ruhr-Universität Bochum, *karin.kleppin@rub.de*

Lemmetti, Martina, Universität Pavia, *martina.lemmetti@unipv.it*

Mack, Elli, Universität Montenegro, *daad.montenegro@mail.de*

Marečková, Pavla, Masaryk-Universität Brünn, *p.mareckova@ped.muni.cz*

Min, Yibo, Justus-Liebig-Universität Gießen, *Yibo.Min@germanistik.uni-giessen.de*

Morf, Miriam, Universität Macerata, *m.morf@unimc.it*

Neuhoff, Antje, Technische Universität Dresden, *antje.neuhoff@tu-dresden.de*

Nogueira, Francisco G. dos S., Deutschlehrer in privaten Sprachschulen,
herrnogueira@gmail.com

Pashang, Soheyla, Internationales Netzwerk für Deutsch mit Improvisation,
sp@ImproDeutsch.Net

Pereira, Rogéria C., Haus der deutschen Kultur, Universität Ceará,
rogeria_pereira@ufc.br

Perge, Gabriella, Eötvös-Loránd-Universität Budapest,
perge.gabriella@btk.elte.hu

Peter, Klaus, Pädagogische Hochschule Vorarlberg, *klaus.peter@ph-vorarlberg.ac.at*

Petralias, Yana Yasmina, ELGESEM (Griechisch-deutschsprachiger Verein für Wissenschaft und Bildung auf Rhodos), *pia-petralias@hotmail.com*

Reitbrecht, Sandra, Pädagogische Hochschule Wien,
sandra.reitbrecht@phwien.ac.at

Schöne, Karin, Technische Universität Dresden, *karin.schoene@tu-dresden.de*

Seyfarth, Michael, Herder-Institut der Universität Leipzig,
michael.seyfarth@uni-leipzig.de

Siebold, Kathrin, Philipps-Universität Marburg, *kathrin.siebold@uni-marburg.de*

Smits, Tom F.H., Universität Antwerpen, *tom.smits@uantwerpen.be*

Sorger, Brigitte, Pädagogische Hochschule Wien, *brigitte.sorger@phwien.ac.at*

Studer, Thomas, Universität Freiburg, *thomas.studer@unifr.ch*

Suñer, Ferran, Katholische Universität Löwen,
ferran.sunermunoz@uclouvain.be

Thaller, Florian, Nationaluniversität Seoul, *thaller@snu.ac.kr*

Thonhauser, Ingo, Pädagogische Hochschule des Kantons Waadtland,
ingo.thonhauser@hepl.ch

Tsamo Fomano, Williams, Universität Jaunde I, *willytsamo2@yahoo.fr*

Vollstädt, Nadine, Universität Zagreb, *nvollsta@m.ffzg.hr*

Vujović, Gorica, Universität Montenegro, *goricah@ucg.ac.me*

Wildemann, Anja, Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau, *anja.wildemann@rptu.de*

Zur Rolle einer Sprache



Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Eine Einführung

Von Hans-Jürgen Krumm

2021, 383 Seiten, € 29,95. ISBN 978-3-503-19920-4

Grundlagen Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Band 3



Online informieren und versandkostenfrei bestellen:

www.ESV.info/19920

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

Der bewährte Klassiker



Sprachdidaktik Deutsch Eine Einführung

Von Wolfgang Steinig und Hans-Werner Huneke
6., neu bearbeitete und wesentlich erweiterte Auflage 2022,
417 Seiten, € 24,95. ISBN 978-3-503-21117-3
Grundlagen der Germanistik, Band 38



Online informieren und versandkostenfrei bestellen:
www.ESV.info/21117

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 4 stellt praxis- und unterrichtsorientierte Konzepte, Theorien und Forschung vor. Die vertretenen Themenbereiche sind: methodisch-didaktische Konzepte, selbstgesteuertes Lernen, Mehrsprachigkeit, Sprachbewusstheit, Sprachvergleich und Hochschuldidaktik DaF*Z. Quer zu dieser Gliederung sind alle klassischen Bereiche des DaF*Z-Unterrichts – schriftliche und mündliche Kompetenzen, sprachliche Strukturen und Lexik sowie Phonetik – repräsentiert. Aus diesen Perspektiven wird die dynamische Entwicklung der Forschung der letzten Jahre beleuchtet und reflektiert. Eine Grundfrage dabei ist, wie unser Fach zur gesellschaftlichen Teilhabe beitragen kann. Didaktische Konzepte sind in diesem Verständnis in einen sprachpolitischen und bildungstheoretischen Hintergrund eingebettet.