

Fokus DaF/DaZ

Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre
Band 3

Torsten Schaar, Mahasen Altal, Chang Shi Wen (Hg.)

Torsten Schaar, Mahasen Altal,
Chang Shi Wen (Hg.)

Fokus DaF/DaZ

3

Transkulturelle Kommunikation

herausgegeben von

Prof. Dr. Jörg Roche
(Universität München)

Band 14

LIT

Torsten Schaar, Mahasen Altal,
Chang Shi Wen (Hg.)

Fokus DaF/DaZ

Gegenwärtige Tendenzen
in Forschung und Lehre

Band 3

LIT



Gedruckt auf alterungsbeständigem Werkdruckpapier entsprechend
ANSI Z3948 DIN ISO 9706

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-643-15614-3 (br.)

ISBN 978-3-643-35614-7 (PDF)

© LIT VERLAG Dr. W. Hopf Berlin 2024

Verlagskontakt:

Fresnostr. 2 D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-62 03 20

E-Mail: lit@lit-verlag.de <https://www.lit-verlag.de>

Auslieferung:

Deutschland: LIT Verlag, Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51-620 32 22, E-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

*Dieser Band ist unserem Freund und Kollegen
Prof. Salah Alsalman in Dankbarkeit gewidmet.*

INHALTSVERZEICHNIS

Grußworte des Präsidenten der German Jordanian University zur Eröffnung der Konferenz.....	5

Vorwort	7

I. Mehr-Sprachenpolitik

Jörg Roche (Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland) Wissenschaftssprachen als Kapital – Überlegungen zu einer pragmatischen Sprachenpolitik an den Hochschulen	19

Zeynep Kalkavan-Aydın (Pädagogische Hochschule Freiburg) <i>From zero to hero</i> – Multilingualism in L2 classrooms: do teachers need more professionalization?	43

II. Erinnerungsorte und Interkulturalität in Deutsch als Fremdsprache

Věra Janíková (Masaryk-Universität Brno, Tschechische Republik) Erinnerungsorte in der DaF-Lehrkräfteausbildung	71

Torsten Schaar (German Jordanian University, Amman, Jordanien) Parallele Erinnerungsorte im Modul Kulturstudien (Masterprogramm Deutsch als Fremdsprache; German Jordanian University) – Didaktische Überlegungen und (erste) Unterrichtserfahrungen.....	89

Barbara von der Lühe (Technische Universität Berlin, Deutschland) Robert A. Stemmles „BERLINER BALLADE“ (1948) als Zeitdokument im DaF-Studium	127

Christine Arendt (Università Cattolica, Mailand, Italien) <i>„Die göttliche Ordnung“</i> (Regie: Petra Volpe, 2017) im DaF-Unterricht: Schweizer Geschichte und Gender-Problematik im Medienverbund....	161

Elaf Makki Al-Najafi (German Jordanian University, Amman, Jordanien)

Zum Einsatz des Geschichtsfilms „*Das Wunder von Berlin*“ (Regie: Roland Suso Richter, 2008) im landeskundlichen DaF-Unterricht. Vorschläge zur Didaktisierung.....191

Beate Baumann (Universität Catania, Italien)

„*Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben.*“

Sprach- und Kulturbezogenes Lernen durch grafische Narrationen im Kontext Deutsch als Fremdsprache.....221

Mossaad El Bitawy (Kafrelsheikh Universität, Kafr El Sheik, Ägypten)

Zur Heranziehung historischen Wissens im interkulturellen Grammatikunterricht 241

Raimond Selke (Dovletmammet Azadi Turkmen National Institute of World Languages, Aschgabat, Turkmenistan)

Der Einfluss interkulturellen Vorwissens auf das Erlernen von Deutsch in Turkmenistan am Beispiel von TestDaF.....261

III. Spracherwerb und Sprachunterricht

Karin Kleppin (Ruhr-Universität Bochum, Deutschland /

German Jordanian University, Amman, Jordanien)

Selbstwirksamkeit durch korrekatives Feedback fördern 281

Karin Aguado (Universität Kassel, Deutschland) & Kathrin Siebold (Philipps-Universität Marburg, Deutschland)

Unterrichtliche Interaktionskompetenz – Ausgewählte Strategien zur Maximierung des interaktionalen Raums beim Lehren und Lernen von Zweit- und Fremdsprachen.....299

Jörg Roche & Mohcine Ait Ramdan (Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland)

Zur Metaphorik in den Pflegeberufen 321

Isabel Hoffmann (Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland) & Julia Albrecht (University of Jordan, Amman, Jordanien)
 Mobile-based Augmented Reality (AR) zur Förderung der Schreibkompetenz im Fremdsprachenunterricht 339

Agnieszka Pawłowska-Balcerska (Uniwersytet im. A. Mickiewicza Poznań, Polen)
 E-Tandem-Projekte im Germanistikstudium – Versuch einer Bilanz von Chancen und Risiken am Beispiel des polnisch-deutschen Projekts „Schreiben(üben) im E-Tandem/E-Tridem“ 359

Miral Kadamani & Dina Kukali (Universität Birzeit, Palästinensische Autonomiegebiete)
 Optionen und Einschränkungen für das Unterrichtsthema „Reisen und Mobilität“ in DaF an der Birzeit Universität 383

Hala Al-Naslieh (German Jordanian University, Amman, Jordanien)
 Mündliche Kompetenz im DaF-Unterricht durch explizite Grammatikvermittlung: Wahrnehmung, Bewusstheit und Lenkung.
 Eine Pilotierung an der GJU 403

Mareike Brlečić Layer (Technische Universität Berlin, Deutschland)
 Zum Spracherwerb geflüchteter Studierender in Deutschland, Spanien und Schweden – Ergebnisse eines trilateralen Projekts 429

Anja Döscher (Hamburg, Deutschland)
 Die Bedeutung des Lesens und Schreibens für die Arbeit von pädagogischen Fachkräften mit Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen 447

Susanne Karam (German Jordanian University, Amman, Jordanien)
 Sprachmittlung im DaF-Unterricht in der Übersetzer Ausbildung: Potentiale und Praxisbeispiele 467

IV. Curriculum und Lehrmaterial

Silvia Serena (Italien)

Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht an Hochschulen 485

Natascha Dworschak (Università degli Studi Roma Tre, Italien)

Potenziale der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im DaF-Unterricht: Analyse des Lehrwerks WEITBLICK – DAS GROSSE PANORAMA.....509

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 527

GRUSSWORTE DES PRÄSIDENTEN DER GERMAN JORDANIAN UNIVERSITY ZUR ERÖFFNUNG DER KONFERENZ

The Honorable Prof. Dr. Thafer Assaraira, President of the Higher Education Accreditation and Quality Assurance Commission, honorable representatives of the Embassy of the Federal Republic of Germany, the Goethe-Institute Jordan, the German Academic Exchange Service, Professors, Lecturers, Doctoral Candidates, Students, Honored Guests.

To all of you today – those on the Madaba Campus of the German Jordanian University, and those participating online – it is my great pleasure to welcome you to The Third International Conference on German as a Foreign and as a Second Language. The topic this year is Current Developments in Research and Teaching. In this conference, there are 83 active participants, from 15 different countries (in the Middle East, Europe, Africa, Asia and South America). They represent 36 universities and Goethe Institutes from around the globe.

Why is such diversity of perspective so incredibly valuable? Advances in Science can only occur in an environment of open communication. The notion that innovation is the work of a few great individuals, working in isolation, is not supported by the facts. New ideas are the product of international exchange, networking and teamwork!

We are gathered at a meeting place of three great languages that have shaped the development of Scientific Communication through history – Arabic, German, and English.

What we are doing today is important! On this campus we have one of the biggest centres, in the world, outside of Germany, for the teaching of German as a foreign language, with over 60 dedicated lecturers. Our lecturers are well-equipped and motivated, but we all must stay firmly on the road of constant improvement. We do not want to be doing the same thing, over and over again. We want to do it better next time! And to know how to achieve this, we must have applied research!

The goal of this conference is to provide an international professional meeting place for lecturers, researchers, PhD and Master students, as well

as for cultural specialists working in educational fields of German as a Foreign Language / German as a Second Language. The findings of academic research and applied language teaching will be discussed in plenary presentations as well as in workshops. The conference papers will, in due course, be published as a book, as has been the case for the past two conferences.

The establishment in 2022 of the Joint-PhD Program together with the Pädagogische Hochschule Freiburg provides a solid research infrastructure, and succeeds in consolidating the position of the German Jordanian University as a regional center of competence for the teaching of German across the institutional spectrum – from Primary and Secondary Education, through to Higher and Vocational Education. To the Doktoranden who are with us today, I wish to extend a particular word of welcome, and to assure you of our ongoing support. We look forward to celebrating your graduation. Another asset of considerable worth is the GJU-Netzwerk für Deutsch als Fremdsprache. Household names in the field – Professors Kleppin, Roche, Kalkavan-Aydın, Siebold, Aguado, and so many more of you – all taken together constitute a powerhouse of expertise that is unique. You help to consolidate our role, both as a leading provider of German as a Foreign Language, but increasingly also as a significant venue for Research. To all of you, thank you for your dedication!

Finally, I wish to acknowledge Dr. Torsten Schaar and his team in the School of Applied Humanities & Languages for organizing this Conference. For your theoretical overview, excellent organization, and meticulous attention to detail, we are deeply grateful.

I am confident that your meeting together will generate fresh thinking and inspire you to continue on a path of excellence.

Thank you very much!

VORWORT

Vom 6. bis 8. März 2023 fand die dritte Konferenz in der renommierten Reihe „Fokus DaF/DaZ – Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre“ an der German Jordanian University (GJU) statt. Die School of Applied Humanities and Languages (SAHL) richtete die Veranstaltung sowohl im Präsenz- als auch im Online-Live-Format aus. Unter der Schirmherrschaft von Herrn Prof. Dr. Alaaldeen Al-Halhouli, dem Präsidenten der GJU, wurde die Bedeutung der Konferenz in seiner Begrüßungsrede hervorgehoben.

Die „Fokus DaF/DaZ“-Konferenzreihe hat sich als ein internationales Forum für Lehrende, Forschende, Doktoranden und Master-Studierende etabliert. Sie konzentriert sich auf Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und bietet einen Rahmen für fachlichen Austausch, interdisziplinäre Zusammenarbeit und den Ausbau von Netzwerken. Zusätzlich schafft sie Möglichkeiten zur Weiterbildung in diesem Bereich.

Namhafte Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Bereich Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache (DaF/DaZ) und Sprachlehr- und -lernforschung waren der Einladung der SAHL gefolgt und hielten die Hauptvorträge:

Prof. Karin Aguado (Universität Kassel),

Isabel Hoffmann (Ludwig-Maximilians-Universität München),

Dr. Matthias Jung (Institut für Internationale Kommunikation e.V., Düsseldorf),

Prof. Zeynep Kalkavan-Aydın (Pädagogische Hochschule Freiburg),

Prof. Karin Kleppin (Ruhr-Universität Bochum, em.),

Dr. Michael Langner (Universität Fribourg, Schweiz, em.),

Dr. Annegret Middeke (Georg-August-Universität Göttingen),

Prof. Jörg Roche (Ludwig-Maximilians-Universität München),

Prof. Michael Schart (Friedrich-Schiller-Universität Jena),

und Prof. Kathrin Siebold (Philipps-Universität Marburg).

Neben Vertreterinnen und Vertretern der Deutschen Botschaft Amman, des Goethe-Instituts Amman, Jordanien sowie des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (Außenstelle Amman) nahmen zahlreiche Dozentinnen und Dozenten sowie Studierende aus den Deutschprogrammen der SAHL, Deutschlehrende des German Language Centers an der GJU sowie Interessenten von Universitäten weltweit an der Konferenz teil.

Die Konferenz umfasste 55 Beiträge und 8 Workshops zu aktuellen Themen und Tendenzen in der Entwicklung der Unterrichtsgestaltung und der Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Ein maßgeblicher Trend ist die verstärkte Digitalisierung und der vermehrte Einsatz von Technologien im DaF-Unterricht. Online-Lernplattformen, Apps und interaktive Tools bieten flexible Lernmöglichkeiten und integrieren multimediale Elemente.

Künstliche Intelligenz (KI) prägt zunehmend den DaF/DaZ-Unterricht. In diesem Kontext spielen verschiedene Aspekte eine bedeutende Rolle. Ein zentraler Punkt ist die Personalisierung des Lernens: KI ermöglicht die Analyse des individuellen Lernfortschritts, was Lehrkräfte in die Lage versetzt, maßgeschneiderte Lernpläne für jeden Lernenden zu erstellen.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die automatische Bewertung von schriftlichen Aufgaben und Tests durch KI. Dies beschleunigt den Feedback-Prozess für die Lernenden und entlastet die Lehrkräfte von zeitraubenden, repetitiven Aufgaben. Chatbots mit KI können dazu dienen, mündliche Kommunikationsfähigkeiten zu verbessern, indem Lernende in realistischen Situationen interagieren und ihre Sprachkenntnisse vertiefen.

Adaptive Lernplattformen, unterstützt durch KI, passen sich individuellen Niveaus und Bedürfnissen an, was ein effektiveres Lernen ermöglicht. Virtuelle Klassenzimmer, gestützt von KI, erweitern den Zugang zu DaF/DaZ-Unterricht unabhängig vom physischen Standort der Lernenden.

Automatische Übersetzungsunterstützung durch KI-gestützte Tools erleichtert das Verständnis von Vokabular und Texten. Lernanalytik, basierend auf KI, überwacht den Fortschritt der Lernenden und gibt Lehrkräften Einblicke in mögliche Problembereiche.

KI ermöglicht die Erstellung interaktiver Lernmaterialien, darunter Spiele, Simulationen und andere kollaborative Elemente. Gleichzeitig eröffnet der Einsatz von KI im DaF/DaZ-Unterricht jedoch auch Herausforderungen und ethische Überlegungen, etwa im Hinblick auf Datenschutz, Fairness

und Transparenz bei Entscheidungsprozessen. Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass Künstliche Intelligenz das Potenzial hat, den DaF/DaZ-Unterricht effektiver, zugänglicher und individueller zu gestalten. Eine sorgfältige Integration und kontinuierliche Evaluation sind jedoch unerlässlich, um die positiven Auswirkungen zu maximieren und potenzielle Risiken zu minimieren.

Ein weiterer Schwerpunkt im DaF/DaZ-Unterricht liegt auf dem interkulturellen Lernen, wodurch Lernende nicht nur die Sprache, sondern auch die Kultur und Gesellschaft im deutschsprachigen Raum besser verstehen sollen. Dieser Ansatz fördert ein umfassenderes Verständnis und verbessert die kommunikativen Fähigkeiten.

Der Immersionsunterricht, der Lernende intensiv in die Zielsprache eintauchen lässt, wird ebenfalls weiter erforscht und angewendet. Hierzu gehören Programme wie Sprachreisen und kulturelle Austausche. Gleichzeitig gewinnt die Idee der Individualisierung und Personalisierung des Unterrichts an Bedeutung, um den unterschiedlichen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

Aktive Lernmethoden werden zunehmend bevorzugt, wobei der Fokus von passiven Lehransätzen hin zu spielerischen Elementen, Gruppenarbeit und praktischen Übungen verschoben wird, um die Lernmotivation zu steigern. In der Forschung zum Zweitspracherwerb im Kontext des DaF-Unterrichts werden kontinuierlich neue Erkenntnisse aus der Linguistik und Spracherwerbsforschung gewonnen, die sich auf Lehrmethoden und -materialien auswirken.

Im Zusammenhang mit globalen Migrationstrends werden verstärkt Bemühungen unternommen, Sprachförderung und Integrationsprogramme für Menschen, die Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache lernen, zu etablieren. Diese Initiativen betreffen sowohl formale Bildungseinrichtungen als auch außerschulische Maßnahmen.

Die Anerkennung der Mehrsprachigkeit der Lernenden und die Förderung von mehrsprachigen Ansätzen gewinnen an Bedeutung. Lehrkräfte berücksichtigen zunehmend die bereits vorhandenen Sprachkenntnisse der Lernenden und integrieren diese als Ressource in den Unterricht.

Die Konferenz verdeutlichte, dass durch anwendungsorientierte Forschung und moderne didaktisch-methodische Ansätze Lernräume geschaffen werden können, welche die Qualität der Hochschulbildung nicht nur bewahren, sondern auf ein neues Niveau heben.

Die Vortragenden repräsentierten Universitäten aus 15 Ländern in Afrika, Asien, Südamerika und Europa.

Ein Ergebnis der Konferenz ist der vorliegende Band mit 22 Beiträgen, darunter auch sechs Artikel von Keynote Speakers. Diese bilden das breite Spektrum der präsentierten und diskutierten Themen und Forschungsprojekte ab. Alle Beiträge durchliefen ein Blind Peer Review-Verfahren, um höchste wissenschaftliche Standards zu gewährleisten.

I. Mehr-Sprachenpolitik

Der Artikel von **Jörg Roche** argumentiert dafür, dass Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt feste Bestandteile moderner Sprachenpolitik und Lehrpläne in internationalisierten Gesellschaften und Bildungssystemen sein sollten. Der Fokus der Sprachvermittlung sollte auf dem Erwerb kommunikativer, (lingua-)kultureller und transkultureller Kompetenzen liegen, anstatt sich hauptsächlich auf grammatische oder landeskundliche Systemmerkmale zu konzentrieren. Roche skizziert programmatische Aspekte einer pragmatischen Sprachenpolitik im deutschsprachigen Raum, die die Vorteile der Mehrsprachigkeit schätzt und sich an den praktischen Aspekten des Sprachengebrauchs und Sprachenbedarfs orientiert. Der Artikel illustriert diese Konzepte anhand einer empirischen Erhebung an der Brandenburgischen Technischen Hochschule und zahlreichen Beispielen aus der Wissenschaftskommunikation.

Der englischsprachige Text von **Zeynep Kalkavan-Aydin** betont die Bedeutung der Interaktion im Klassenzimmer für ein effektives Lernumfeld, insbesondere im mehrsprachigen Kontext und im Zweit-/Fremdsprachenunterricht. Die zentrale Rolle der Lehrkraft wird hervorgehoben, besonders wenn diese ihre mehrsprachigen Ressourcen einsetzt, wie es bei Deutsch als Fremdsprache (DaF) für Lernende mit Arabisch als Erstsprache beobachtet wird. Die Studie untersucht das interaktionelle und mehrsprachige Bewusstsein von Lehrern in L2-Klassenräumen und analysiert das Code-Switching während der Unterrichtsinteraktion. Das Ziel ist es, die Verwendung von Arabisch und Englisch im Deutschunterricht zu untersuchen und

relevante Aspekte der Klassenrauminteraktion im Kontext der Unterrichtsforschung und GFL-Lehrstrategien aufzuzeigen.

II. Erinnerungsorte und Interkulturalität in Deutsch als Fremdsprache

Věra Janíková (Brno) geht in ihrem Beitrag von dem seit mehreren Jahren in der Fachliteratur deutlich formulierten Postulat aus, dass die intensivere Förderung des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht unabdingbar ist. In Einklang mit dem sich im sprachdidaktischen Diskurs der letzten Jahre eindeutig abzeichnenden Konsens, dass diese Anforderung mittels des Einsatzes von Erinnerungsorten erfüllbar ist, geht die Autorin der Frage nach, wie das Konzept der Erinnerungsorte im DaF-Unterricht, der ja gewöhnlich außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachraums realisiert wird, umgesetzt werden könnte. Für entscheidend hält sie dabei eine gute sprachdidaktische Ausbildung der angehenden DaF-Lehrkräfte, in der fachliche Kompetenzen in Bezug auf kulturelles Lernen (unter Nutzung von Erinnerungsorten) entwickelt werden sollten. Nach einer kurzen Beschreibung des spezifischen Lernkontexts, der im Mittelpunkt des Beitrags steht (DaF-Studium in der Tschechischen Republik) wird das Konzept der Erinnerungsorte sowie die Konzeption des kulturellen Gedächtnisses vorgestellt. Im Anschluss daran setzt sich die Autorin mit der methodischen Umsetzung des Konzepts Erinnerungsorte auseinander und versucht anhand von zwei Beispielen („Deutsches Haus in Brno“ und „Jihlava und Gustav Mahler“) die Frage zu beantworten, welches didaktische Potenzial angehende DaF-Lehrkräfte (Student*innen der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität in Brno) selbst in diesem Konzept erkennen.

Der Text von **Torsten Schaar** behandelt das Konzept der Erinnerungsorte, das von Pierre Nora entwickelt und im Laufe der Jahre weiterentwickelt wurde. Insbesondere wird auf die Kategorie der „parallelen Erinnerungsorte“ eingegangen, die von Hans Henning Hahn und Robert Traba geprägt wurde und sich für multilaterale Erinnerungsforschung eignet. Im DaF-Unterricht bieten parallele Erinnerungsorte eine vielfältige Lernumgebung, die Studierende dazu ermutigt, ihre Identitäten zu reflektieren, Wissen zu teilen, Perspektiven auszutauschen und ein tieferes Verständnis für die komplexe Welt zu entwickeln. Der Beitrag präsentiert nationale Erinnerungsorte sowie konstruierte parallele Erinnerungsorte zu den Themen

„Freiheit“ und „Revolution“ von Masterstudierenden an der German Jordanian University und diskutiert erste Erfahrungen im Unterricht von parallelen Erinnerungsorten zwischen Deutschland und Jordanien, Marokko sowie Tunesien.

Barbara von der Lühe befürwortet die Verwendung von Filmen als Zeitdokumente im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Studium, insbesondere am Beispiel des Films „Berliner Ballade“, einer satirischen musikalischen Komödie, die die Nachkriegszeit in Berlin thematisiert. Die Autorin argumentiert, dass Filme eine effektive Möglichkeit bieten, Jugendliche mit historischen Themen vertraut zu machen und dabei eine mnemonische Dimension als Repräsentation der Vergangenheit zu bieten. Darüber hinaus betont sie, dass Filmarbeit die sinnlich-ästhetische Wahrnehmung fördert, emotionale Elemente in den Sprachlernprozess integriert und die Entwicklung von Medienkompetenz unterstützt, wodurch auch Historical Literacy Competencies (HCL) nach Scott Alan Metzger eingebunden werden. Der Artikel schließt mit didaktischen Einsatzmöglichkeiten des Films im DaF-Unterricht.

Der Beitrag von **Christine Arendt** basiert auf den Lehrerfahrungen der Autorin in Italien und beschreibt, wie der Film „Die göttliche Ordnung“ von Petra Volpe (2017) im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht an Universitäten verwendet werden kann. Dabei wird im kulturwissenschaftlichen DaF-Unterricht die Schweizer Geschichte durch den Film behandelt, um auf ein Land einzugehen, das trotz des DACH-Prinzips oft vernachlässigt wird. Der Film thematisiert die späte Einführung des Frauenwahlrechts 1971 und bietet durch eine Filmanalyse Einblicke in die Inszenierung des Kampfes für das Frauenstimmrecht, wobei die multimodale Dimension des Films besonders betont wird. Abschließend wird das didaktische Potenzial des Films im DaF-Unterricht erörtert, einschließlich Möglichkeiten des Lernens im Medienverbund.

Die Studie von **Elaf Makki** untersucht Möglichkeiten für den Einsatz des Spielfilms „Das Wunder von Berlin“ (Roland Suso Richter, 2008) im DaF-Unterricht in der Region Mittlerer Osten/Nordafrika. Die Fokussierung auf interkulturelle Sprachdidaktik betont die Rolle solcher Filme als zeitgemäße Mittel zur Kultur- und Geschichtsvermittlung im DaF-Unterricht dieser Region. Ein Didaktisierungsvorschlag auf dem Sprachniveau C1 wurde entwickelt und analysiert, wobei Fiktionskompetenz und soziale Kompetenzen anhand von Fragen zu Scott Alan Metzgers historischen

Kompetenzen gemessen wurden. Die Ergebnisse, erzielt durch einen Mixed-Methods-Ansatz, zeigen die Wirksamkeit des Films im DaF-Unterricht, indem die Lernenden historische Daten besser verstehen und bestimmte Kompetenzen ausbauen konnten.

Beate Baumann geht der Frage nach, welches didaktische Potenzial von multimodalen Texten, insbesondere von grafischen Erzählungen, für sprach- und kulturbezogene Lernprozesse und die Entwicklung symbolischer Kompetenzen auszugehen vermag. Konkret veranschaulicht wird dies anhand ausgewählter Beispiele aus Mawils Graphic Novel „Kinderland“, deren didaktische Wirkungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund der aktuellen Kulturstudien in Verbindung mit sprachlich-ästhetischen Zugangsweisen zu Texten ausgeleuchtet und diskutiert werden.

Mossaad El Bitawy erörtert die Heranziehung sprachhistorischer Kenntnisse im interkulturellen Grammatikunterricht bzw. im DaF-Unterricht und verdeutlicht ihre kulturell-sprachdidaktische Wichtigkeit. Historische Kenntnisse werden darin als kulturell-sprachdidaktisches Mittel dargelegt. Exemplarisch werden vielseitige historische Kenntnisse aus verschiedenen Sprachebenen hergeleitet und erläutert. Historische Unterweisung trägt erheblich zum gründlichen Verstehen grammatischer Erscheinungen oder Besonderheiten und damit wiederum zur Kenntnisnahme kultureller Aspekte der Zielsprachgemeinschaft bei.

Raimond Selke befasst sich in seinem Aufsatz mit den Schwierigkeiten beim Digitalen TestDaF, denen Lernende in Turkmenistan bei der Vorbereitung ausgesetzt sind. Er unterscheidet dabei lerntechnische und kulturbedingte Probleme und fokussiert in dieser Abhandlung auf jene, die durch fehlendes interkulturelles Wissen entstehen. Darüber hinaus werden auch Empfehlungen für effektive Vorbereitungstrainings gegeben, um den Digitalen TestDaF sowohl aus der Sicht der Kandidaten als auch der Lehrenden als erfolgreiches nachhaltiges Prüfungsangebot für Deutsch als Fremdsprache weiter zu etablieren.

III. Spracherwerb und Sprachunterricht

Karin Kleppin untersucht die Rolle des korrektiven Feedbacks beim Fremdsprachenlernen, insbesondere im Hinblick auf verschiedene Korrekturarten und deren Wirkung auf das Weiterlernen. Die Autorin betont, dass

Anregungen zur Selbstkorrektur, wenn sie erfolgreich sind, das Gefühl der Selbstwirksamkeit bei Lernenden stärken und somit positiv auf den Lernerfolg wirken können. Im Fokus des Artikels stehen Techniken, die strukturierte Hilfen zur Selbstkorrektur bieten und sowohl die aktuelle Leistung als auch das vorhandene Potenzial der Lernenden berücksichtigen, um deren nächste Entwicklungsschritte zu ermöglichen.

Karin Aguado und **Kathrin Siebold** stellen unter Rückgriff auf einschlägige theoretische und empirische Arbeiten ausgewählte Strategien dar, mit denen (angehende) Sprachlehrkräfte den Interaktionsraum für Lernende im Fremd- und Zweitsprachenunterricht vergrößern können. Es werden Techniken zur Gewährung von Denkzeit, Formen und Funktionen des aktiven Zuhörens sowie partizipationsfördernde Frage- und Antwortstrategien vorgestellt und diskutiert.

Im Gesundheits- und Pflegekontext spielen Metaphern eine entscheidende Rolle, indem Ärzte, Pflegepersonal und Patienten sie verwenden, um abstrakte gesundheitsbezogene Konzepte verständlich zu kommunizieren. Besonders in der Pflegekommunikation zeigt sich eine hohe Frequenz konventionalisierter Metaphern. Der bewusste Einsatz von Metaphern kann nachweislich den Verlauf einer Krankheit und den Genesungsprozess beeinflussen, sogar präventive Maßnahmen moderieren und die Einstellungen sowie das Verhalten der Patienten beeinflussen. Der vorliegende Beitrag von **Jörg Roche & Mohcine Ait Ramdan** zielt darauf ab, metaphorische Ausdrücke zu Gesundheit und Krankheit zu untersuchen und verschiedene Aspekte dieser Metaphern im Gesundheitskontext herauszuarbeiten, um sie für den Fremdspracherwerb nutzbar zu machen.

Der Beitrag von **Isabel Hoffmann** und **Julia Albrecht** beleuchtet explorativ die Fragestellung, ob und wie mobile-based AR die Schreibkompetenz im FSU fördern kann. Als theoretische Leitlinie dient das Modell der profilierten Schreibaufgabe von Bachmann & Becker-Mrotzek (2010), welches um eine AR-Komponente erweitert wird. Als digitaler Lernbegleiter kann AR den Schreibprozess gezielt unterstützten sowie das autonome Lernen fördern, indem eine Interaktion nur bei Bedarf stattfindet. Exemplarisch wird ein Muster-Arbeitsblatt bei einer Studierenden-Gruppe in Jordanien im Unterricht eingesetzt und die Erfahrungen werden mit einer Fragebogenerhebung evaluiert.

Am Beispiel des polnisch-deutschen Projekts „Schreiben(üben) im e-Tandem/ e-Tridem“, das 2016-2019 im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaften (GIP) zwischen dem Institut für germanische Philologie der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen) und dem Germanistischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Deutschland) durchgeführt wurde, geht **Agnieszka Pawlowska-Balcerska** der Frage nach, welche Potenziale und Schwierigkeiten mit dem Sprachenlernen im e-Tandem verbunden sind. Dabei werden auch Lösungen für potenzielle Probleme vorgestellt und diskutiert.

Miral Kadamani und **Dina Kukali** untersuchen das Thema Reisen und Mobilität im DaF-Unterricht für palästinensische Studierende, da das Thema aufgrund der ausgeprägten Reiselust und Reisetätigkeit der Deutschen einen unverzichtbaren Bestandteil des DaF-Unterrichts darstellt. Im lehrwerksbasierten DaF-Unterricht werden landeskundlichen Themen häufig als authentisches Mittel genutzt, um Einblicke in die deutsche Gesellschaft zu vermitteln. Es stellt sich die Frage, ob Studierende aus außereuropäischen Ländern das Konzept des Reisens und der Mobilität nach europäischem Vorbild vollständig verstehen und anwenden können. Der vorliegende Beitrag zielt darauf ab, die Darstellung des Themas Reisen in den Lehrwerken Menschen A2 und Das Leben A2 mit den Perspektiven palästinensischer Studierender zu vergleichen. Durch diesen Vergleich sollen mögliche Diskrepanzen und Unterschiede in der Wahrnehmung und Interpretation des Reisekonzepts identifiziert werden. Dies ermöglicht eine kritische Reflexion über die Angemessenheit und Wirksamkeit der Lehrmaterialien im Hinblick auf die Zielgruppe der palästinensischen Studierenden.

Hala Al-Naslieh analysiert die Rolle der Explizitheit im formfokussierten Grammatikunterricht bei der Förderung der mündlichen Kompetenz im DaF Unterricht am German Language Centre der German Jordanian University. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwieweit Lernende nach eigener Einschätzung ihre Fehler im Mündlichen wahrnehmen und diese selbst korrigieren können und wie bzw. warum sie sich korrigieren.

Mareike Brlečić Layer (Berlin) geht der Frage nach, mit welchen besonderen Herausforderungen sich internationale Studierende und Studienbewerber:innen mit Fluchthintergrund beim Erwerb der Zielsprache kon-

frontiert sehen und welche Maßnahmen sich als lernförderlich erwiesen haben. Hierzu wird auf die Ergebnisse einer Bedarfsanalyse Bezug genommen, die im Rahmen von IncluSTEM, einem trilateralen Erasmus+-Projekt, an drei Technischen Universitäten in Berlin, Madrid und Stockholm durchgeführt wurde.

Anja Döschner beschäftigt sich mit der Bedeutung des Lesens und Schreibens in Kindertageseinrichtungen. Dabei nimmt sie die Tragweite der von pädagogischen Fachkräften verfassten Schriftstücke in den Blick. Vor diesem Hintergrund beleuchtet sie die Möglichkeiten zur Förderung der Sprachkompetenzen von Fachkräften mit Deutsch als Zweitsprache.

Der Artikel von **Susanne Karam** behandelt die Rolle von Mediationsaufgaben im Fremdsprachenunterricht für die Förderung der Übersetzerfertigkeiten. Dabei wird auch auf die Erweiterung des Mediationsbegriffs im Rahmen des Begleitbandes des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens 2020 eingegangen. Diese Aufgaben können sowohl einsprachig als auch mehrsprachig durchgeführt werden und die einzelnen Teilkompetenzen des Übersetzungsprozesses fördern.

IV. Curriculum und Lehrmaterial

Silvia Serena stellt ein Hochschulprojekt vor, aus dem zwischen 1998 und 2014 zum studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht acht Rahmencurricula entstanden sind, die z.Z. auf europäischer Ebene die einzige systematische didaktisch-methodische Grundlage für die Planung und Durchführung eines flächendeckenden hochschuladäquaten Fremdsprachenunterrichts darstellen. Aus der Überzeugung heraus, dass sie einen wichtigen Beitrag für die europäische Sprachenpolitik an Hochschulen leisten können, ist der Beitrag ein Plädoyer dafür, diese Rahmencurricula anhand des Begleitbandes zum GeR 2020 (COE: 2020) zu überarbeiten und sie den in Agenda 2030 anvisierten Kompetenzen entsprechend auszubauen.

Natascha Dworschak analysiert anhand eines DaF-Lehrwerks (GER B2), ob Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) Anwendung findet. Die Analyse basiert auf einem Orientierungsrahmen für die Schule, welcher ebenso Potenziale zur Implementierung im Bereich DaF bieten kann.

Vielen Personen gebührt Anerkennung für die erfolgreiche Durchführung dieser internationalen Konferenz und die Publikation des vorliegenden Konferenzbands.

Ein besonderer Dank gilt dem Präsidium der GJU, insbesondere dem Präsidenten, Prof. Dr. Alaaldeen Al-Halhouli, dem Vizepräsidenten für Internationales, Prof. Dr. Reiner Finkeldey und dem Deanship of Scientific Research, die diese Konferenz erst ermöglicht haben. Ebenso möchten wir dem Organisationsteam der SAHL unter der Leitung von Dr. Torsten Schaar und Frau Saba Alajarmeh unseren Dank aussprechen.

Unsere Wertschätzung gilt auch dem Projektbüro der GJU an der Hochschule Magdeburg-Stendal (Frau Dr. Monica Heitz, Herrn Tony Kranz), das die Teilnahme der Keynote Speakers sowie die Finanzierung des vorliegenden Bands ermöglichte.

Ein herzliches Dankeschön geht an die internationalen Gutachterinnen und Gutachter Diana Annika Salih, Maïke Bouassida, Ana Yara Postigo Fuentes, Maricel Esteban-Fonollosa, Karin Kleppin, Kais Ben Slama, Tilman Tobias Klinge, Anja Döschner, Cornelius Partsch und an die, die namentlich nicht erwähnt werden wollten, für ihre konstruktiv-kritische Begutachtung der eingereichten Beiträge.

Besonderer Dank gebührt dem Dekan der SAHL, Herrn Prof. Haytham Althawib, für sein unermüdliches Engagement zur Förderung wissenschaftlicher Aktivitäten an der SAHL.

Dr. Torsten Schaar / Mahasen Altal / Chang Shi Wen

Februar 2024, Amman, Jordanien

I. MEHR - SPRACHENPOLITIK

WISSENSCHAFTS-SPRACHEN-POLITIK - KOMMUNIKATIVE BEDARFE, LINGUISTISCHE POTENTIALE, HERAUSFORDERUNGEN FÜR NATÜRLICHE UND KÜNSTLICHE INTELLIGENZ¹

Jörg Roche, Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland

Abstrakt: In internationalisierten Gesellschaften und Bildungssystemen müssten Mehrsprachigkeit und eine aufgeklärte Mehrkulturalität längst zu fixen Parametern moderner Sprachenpolitik, und damit auch der Lehrplanentwicklung, sprachendynamischer Referenzrahmen und pragmatischer Kommunikationskonzepte, gehören. Der Erwerb brauchbarer kommunikativer, (lingua-)kultureller und transkultureller Kompetenzen und nicht die Vermittlung vorwiegend grammatikalischer oder landeskundlicher Systemmerkmale müssten im Mittelpunkt der Sprachvermittlung stehen. Eine solche Sprachenpolitik unterscheidet sich folglich sowohl in dem Konzept von Sprache als auch in den Zielsetzungen und Methoden der Sprachenvermittlung deutlich von gängigen, oft rudimentären oder unrealistischen Sprachideologien. Der Beitrag skizziert programmatische Aspekte einer pragmatischen Sprachenpolitik im deutschsprachigen Raum, die sich nicht nur einer dominanten Lingua Franca verschreibt, sondern die konzeptuellen Vorteile der Mehrsprachigkeit zu schätzen weiß. Pragmatisch deshalb, weil sie sich weder an abstrakten sprachpolitischen Vorgaben noch an formbasierten Spracherwerbsdogmen ausrichtet, sondern vielmehr pragmatische Aspekte des Sprachgebrauchs und Sprachenbedarfs in den Mittelpunkt stellt. Illustriert werden die Herausforderungen und Potentiale anhand einer neueren empirischen Erhebung an der Brandenburgischen Technischen Hochschule und mittels zahlreicher Belege aus der Wissenschaftskommunikation.

Schlüsselwörter: Sprachenpolitik, Lingua Franca, Deutsch als Wissenschaftssprache, Linguakulturen, Spracherwerb

¹ Ein modifizierter Beitrag ist erschienen in: Roche, Jörg (2003): Wissenschaftssprachen als Kapital – Überlegungen zu einer pragmatischen Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen. In: Künkel, Veronica; Bonacchi, Silvia; Rellstab, Daniel Hugo; Roche, Jörg; Schiewer, Gesine & Warmbold, Joachim (Hrsg.). *Linguistik der Interkulturalität – Dimensionen eines interdisziplinären Forschungsfeldes*. Baden-Baden: Ergon-Verlag, 263-282.

1 Mobilität und Sprachkompetenzen

Deutschland ist ein attraktiver Forschungs- und Studienstandort. Im Wintersemester 2020/21 etwa waren fast 420.000 ausländische Studierende an den deutschen Hochschulen eingeschrieben.

Deutschland ist damit einer der wichtigsten internationalen Studienstandorte. Wie weit die Internationalisierung an den Hochschulen vorangeschritten ist, und angesichts sinkender Studierendenzahlen sich als Notwendigkeit in den Studienstatistiken niederschlägt, illustriert etwa das Beispiel der Brandenburgischen Technischen Universität in Cottbus (BTU). Dort waren im März 2021 rund 6.800 Studierende eingeschrieben, davon etwa 35% oder 2.300 aus dem Ausland. Indien, Nigeria, Iran, China und Bangladesch gehören hier zu den größten Ländergruppen der mehr als 100 verschiedenen Nationen.

Wenn es nach dem Willen der Wissenschaftsorganisationen geht, dann sollte diese Entwicklung in den nächsten Jahren noch deutlich ausgebaut werden. Die Förderung des internationalen wissenschaftlichen Austauschs, die Förderung des internationalen Einflusses deutscher Wissenschaft, aber in jüngerer Zeit auch der Rückgang der inländischen Studierendenzahlen und der steigende Fachkräftemangel motivieren diese Internationalisierungsbemühungen. Daraus ergeben sich also viele Chancen, aber auch Herausforderungen.

Wenn die Studierenden – und wohl auch die Forscherinnen und Forscher – mit so vielen unterschiedlichen Sprachen zu uns kommen und oft auch bleiben wollen, mit welchen Sprachen kommunizieren wir dann am effizientesten? Welche sprachlichen Kompetenzen sind besonders gefordert? Wie lassen sie sich am besten vermitteln? Um diesen Fragen nachzugehen, sollen im Folgenden die nachstehenden Aspekte einer modernen Hochschul-Sprachenpolitik zur Sprache kommen:

1. Welche Rollen kann eine Lingua Franca Englisch im Rahmen einer Sprachenpolitik spielen?
2. Wie wichtig ist Deutsch als Verkehrs-, Bildungs- und Arbeitssprache?
3. Welche Potentiale bieten mehrsprachige Kommunikationsmodelle?

4. Wie können sprachliche und wissenschaftliche Vielfalt lehr- und forschungsoptimierend in passgenauen Sprachprogrammen zusammengeführt werden?

In keinem der Top-Entsendeländer ist Englisch Landessprache. Studierende aus anderen englischsprachigen Ländern stellen in deutschsprachigen Ländern eher eine Seltenheit dar. Es ist also bemerkenswert, dass für die allermeisten internationalen Studierenden in Deutschland Englisch eine Fremdsprache ist, wie auch für die meisten Bildungs- und Wirtschaftspolitiker, die das Englische in oft fast unverständlicher Form als die Lösung aller Kommunikationsprobleme darstellen.

Wie andere Sprachen vor ihm hat das Englische tatsächlich die Rolle der internationalen Verkehrssprache in den meisten Disziplinen übernommen und die verbreitete Annahme ist, dass alle Welt diese Lingua Franca auch in allen erforderlichen Kompetenzbereichen und in ausreichender Qualität beherrscht. Die meisten Bildungssysteme weltweit sind wohl auf Grund solcher Annahmen und Zielsetzungen zu einer Sprachenpolitik des „Englisch als einzige, möglichst frühe Fremdsprache“ übergegangen, hinter die alle anderen Sprachinteressen zurücktreten. Das Sprachenzentrum der BTU hat daher in einer Studie 2019 exemplarisch versucht zu sondieren, wie gut die Englischkenntnisse ihrer Studierenden tatsächlich sind. Hierfür hat sie repräsentativ die Einschätzungen der Englischkenntnisse der Studierenden durch die Studierenden selbst mit denen der Dozentinnen und Dozenten verglichen.

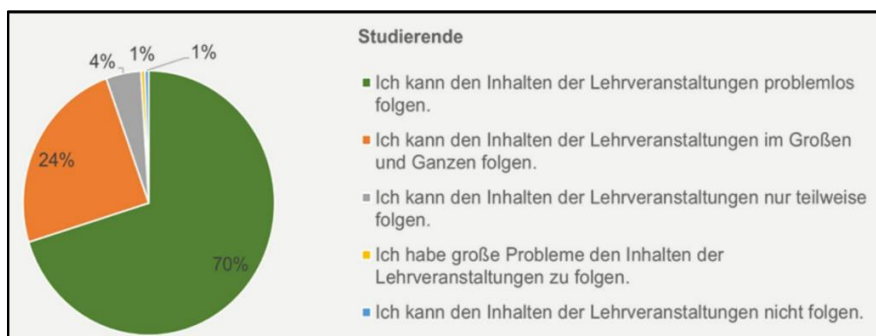


Abbildung 1: Einschätzung Englischkenntnisse (BTU-Studie 2019) Studierende

Auf den ersten Blick könnte der Eindruck entstehen, die Englischkenntnisse seien ausreichend. Auf den zweiten Blick fallen aber doch die Diskrepanzen in den Einschätzungen der Studierenden und der Lehrenden auf – ein nicht sonderlich gutes Ergebnis in Bezug auf die Reliabilität der Einschätzungen: Während die Studierenden ein recht gutes Bild von sich selbst haben, sehen die Lehrkräfte das differenzierter.

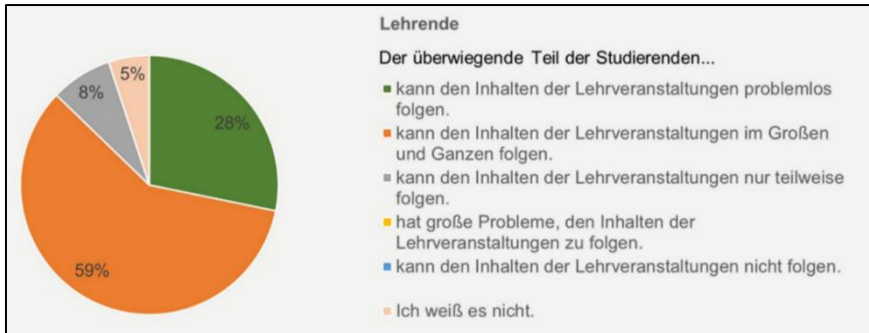


Abbildung 2: Einschätzung Englischkenntnisse (BTU-Studie 2019) Lehrende

Während 70% der Studierenden ihre Englischkenntnisse als problemlos einschätzen und nur 6% Probleme bemerken, bewerten die Lehrenden die Englischkenntnisse der Studierenden nur zu 28% als problemlos, aber zu 13% als problembehaftet oder nicht ausreichend. Um die Reliabilität der Einschätzungen zu erhöhen, müssten die Englischkenntnisse der Studierenden und der Lehrenden mit einem objektiven und reliablen Test wie dem TOEFL oder den Cambridge Tests evaluiert werden, denn die vergleichsweise gute subjektive Einschätzung der Englischkenntnisse könnte auch an einem Deckeneffekt liegen.

Dass die Selbsteinschätzungen ein eher positives Bild zeichnen, lassen auch andere Studien regelmäßig vermuten. So ergeben etwa die Ergebnisse des First European Survey on Language Competences, einer von sehr vielen Bildungsstudien, die die schulischen Fremdsprachenkenntnisse der Schülerinnen und Schüler gemessen hat, in diesem Fall nach ca. 4-5 Jahren Unterricht, ein ernüchterndes Bild. Diese Studie betrifft allerdings nicht nur die Englischkenntnisse, auch wenn Englisch die am meisten angebotene Sprache ist, sondern umfasst alle Fremdsprachen.

Bei den Lesekenntnissen in der ersten Fremdsprache etwa verbleiben dieser Studie zufolge fast zwei Drittel (58%) auf einem A-Niveau, in der 2. Fremdsprache sogar fast drei Viertel (72%). Und man fragt sich, wie es überhaupt möglich sein kann, auf ein Pre-A1-Level zu kommen oder dort viele Jahre zu verharren.

Solche ernüchternden Ergebnisse sind auch ein Grund dafür, warum Lehrerverbände bei uns bereits die Abschaffung des Grundschul-Englisch-Unterrichts fordern und China in seinem Schulsystem u.a. Deutsch als Fremdsprache wieder eingeführt hat.

Motiviert ist die Fokussierung auf das Englische oft aus einem eigentlich antiquierten Modernitätsdenken heraus, dessen Grundlage die Vorstellung bildet, nur Englisch böte den Schlüssel zu internationalem Anschluss, Englisch stünde für Fortschritt und Englisch sei gleichzeitig eine einfache Sprache (Basic English). In Wirklichkeit hinterlassen die aus dieser rudimentären Vorstellung von Modernität abgeleiteten Maßnahmen oft eine Fülle ungenutzter Potentiale nachhaltiger Internationalisierung und oft eine bezeichnende Sprachlosigkeit.

Die ungenutzten Potentiale der Mehr-Perspektivität schaden nicht nur der Sprachen- und Kulturenvielfalt, sondern in gleichem Maße der ungeheuren Vielfalt, die das Englische selbst hervorbringt. Britische, irische, US-amerikanische, kanadische, australische, neuseeländische, aber auch indische, indianische, pazifische und andere Varietäten des Englischen weichen nicht nur in der Schreibung und Lautung hinlänglich voneinander ab, also etwa in den Endungen -er und -re („center“/„centre“) oder zi/zett für das Zett, sondern unterliegen, wie auch die empirischen Methodiken und die kompromisslosen Publikationsnormen, dem Konformitätsdruck US-amerikanischer Normierung. Auch die digitalen Kommunikations- und Lernplattformen, die nicht zuletzt pandemiebedingt viele Impulse erhalten haben, erfahren ihre Normung im Silicon Valley, und erfüllen wohl auch deshalb nicht immer alle Anforderungen internationaler Kommunikations- und Lernkulturen (Macfadyen/Chase/Reeder/Roche 2003).

Es lässt sich also festhalten: Die staatlich gewünschte Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen in den Schulen läuft über einen großen Kapitaleinsatz, aber bringt oft nur marginalen Ertrag. Hieraus ergeben sich zwei parallele Aktionsbündel: Zum einen enthält die Nachfrage nach besseren studien-tauglichen Sprachkenntnissen der Schulabgängerinnen und -ab-

gänger viele Impulse für eine deutliche Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts an den Schulen. Eine solche Verbesserung könnte 1. über relevantere Themen, 2. eine größere Bandbreite sprachlicher, inklusive fachsprachlicher und regionaler Varietäten, 3. eine pragmatische Gewichtung der angestrebten Kompetenzbereiche (also z.B. eine stärkere Fokussierung der rezeptiven Fertigkeiten) und 4. über eine moderne Handlungsdidaktik statt einer starken Formfokussierung geschehen. Zum anderen müsste auch bei den Englisch-Kenntnissen, die die Studierenden mitbringen, studienbegleitend fachspezifisch nachgebessert werden. Konkret führt das zu fachsprachlichen Englisch- (und anderen Sprach-)Kursen in den Sprachenzentren der Hochschulen, die disziplinspezifisch und zunächst meist auf rezeptives Lesen und Hören ausgerichtet, später – und je nach Studiengang – auch stärker auf das wissenschaftliche Argumentieren und Präsentieren und das wissenschaftliche Schreiben fokussiert sind.

Auch wenn sich mittels dieser Maßnahmen die Qualität der Sprachkenntnisse bei gleichzeitiger Zeitgewinnung verbessern lässt, ist es damit nicht getan. Selbst wenn nur ein geringer Anteil der internationalen Studierenden (ca. 20%) in englischsprachigen Studiengängen eine Bleibeabsicht für Deutschland hat, halten auch diese Studierenden Deutsch für den Alltag, die soziale Integration und weitere Aufgaben während des Studiums in Deutschland für notwendig. Es gibt also noch weitere Gründe, nicht nur die englische, sondern auch die deutsche Sprache in Studium, Forschung und Wirtschaft zu berücksichtigen und zu pflegen.

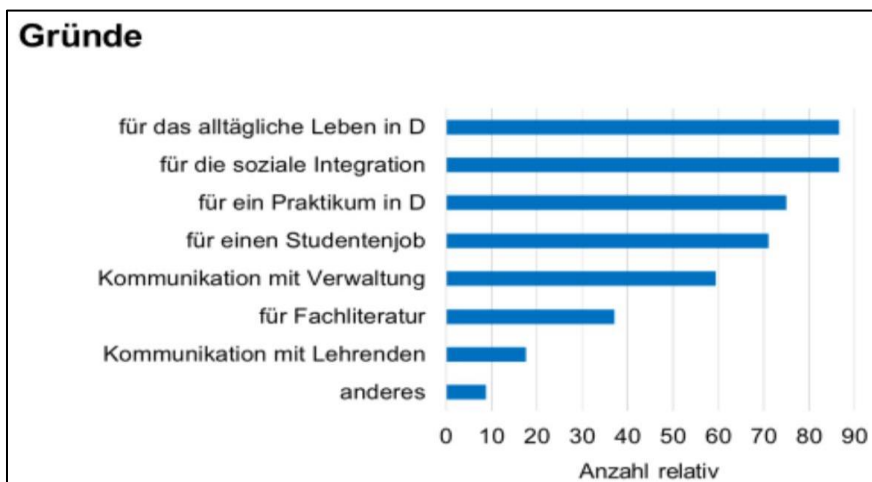


Abbildung 3: Gründe für die Notwendigkeit von Deutschkenntnissen (BTU)

2 Deutsch als Lingua Franca

Deutsch rangiert nach wie vor unter den zehn bis zwölf meistverbreiteten Sprachen der Welt. Es ist auf allen Kontinenten in unterschiedlichen Varietäten als Erstsprache präsent und ist die meistgesprochene Sprache in der EU. 30 % der Patentanmeldungen des Europäischen Patentamtes erfolgen auf Deutsch. Nach Studien wie dem britischen Ethnoglob, die Wirtschafts- und Gesellschaftsfaktoren einbeziehen, rangiert Deutsch als zweitwichtigste Weltsprache nach Englisch.

Weltweit lernen ca. 15 Millionen Menschen Deutsch. Die Ausbildung in ausländischen Studiengängen orientiert sich oft an deutschen Lehrplänen. Auch in den „Exportstudiengängen“ deutscher Hochschulen im Ausland (verwiesen sei auf die Deutsch-Jordanische Hochschule in Amman oder die German University of Technology in Oman, Environmental Engineering (Umweltingenieurwesen) und Information Technology (Informationstechnologie) in Shanghai, die Deutsch-Türkische Universität, die Deutsch-Vietnamesische Universität, die Deutsch-Kasachische Universität und weitere) sollte das Deutsche als Wissenschaftssprache ein besonderes Gewicht haben.

Auch wenn von ausländischen Studienbewerbern sprachliche Qualifizierungsnachweise verlangt werden, so bleibt die hohe Abbruchquote ausländischer Studierender in Deutschland (ca. 45% im B.A., 29% im MA) eine große Herausforderung für die Studiengänge, die Sprachenzentren und die Wissenschaftsorganisationen. Denn diese Abbruchquoten werden vorwiegend auf unzureichende sprach- und wissenschaftskulturelle Kompetenzen der Studentinnen und Studenten zurückgeführt.

Die BTU-Studie hat dazu Folgendes festgestellt.



Abbildung 4: Einschätzung Deutschkenntnisse (BTU-Studie 2019) Lehrende

Nach Angaben der Lehrenden können nur 5% der ausländischen Studierenden den Lehrveranstaltungen auf Deutsch problemlos folgen, die Hälfte hat größere Probleme.

Allerdings benötigen die Hochschulen verlässliche/wissenschaftlich fundierte/validierte und reliable Instrumente für die Messung sprachlicher Kompetenzen, wie den TestDaF, für die Zulassung der Studierenden und die Planbarkeit von Studiengängen sowie auch für die Konzeption von Fördermaßnahmen und Kursformaten. Diese werden seit 2021 an der BTU mit dem von der deutschen Stiftung Innovation in der Hochschullehre ausgezeichneten Projekt Fach-Deutsch Digital für Studium und Beruf (kurz Profis D) auf den Weg gebracht. Dieses 2,2-Mio-€-Projekt bietet hervorragende Entwicklungs- und Experimentiermöglichkeiten für die Zusammenarbeit der Fakultäten mit dem Sprachenzentrum, zum Beispiel über studienvorbereitende und -begleitende, fachlich und fachsprachlich ausgerichtete, auch Studierstrategien vermittelnde Kurse und über berufsvorbe-

reitende Angebote für den Zugang zum Arbeitsmarkt. Ein leichtfertiger Verzicht auf Deutsch in Studiengängen, Forschungsprojekten und in der Wirtschaft erhöht die Abbruchwahrscheinlichkeit, sendet die falschen Signale an die Lernmotivation und ist einer Effizienzsteigerung der Forschung und Lehre sowie der Anschlussfähigkeit an den Arbeitsmarkt oft abträglich.

Schließlich ist immer auch zu bedenken, dass Sprache auch das Transportmittel des Wissenstransfers in die Öffentlichkeit und das Bildungssystem ist.

Wie wollen wir zum Beispiel als Kunden angesprochen werden, wie als Patienten? Wollen wir, dass Lokführer oder auch Piloten ihre Transportmittel genauso schlecht bedienen, wie sie sprechen? Kann man dem ohnehin überforderten medizinischen Personal auch noch zumuten, dass sie Übergabeprotokolle oder Arztbriefe eines ausländischen Kollegen mehrfach aufwändig korrigieren? Welche Bildungs- und Karrierechancen erhalten wir ihnen vor, wenn es ihren Deutschkenntnissen an Präzision und Korrektheit mangelt?

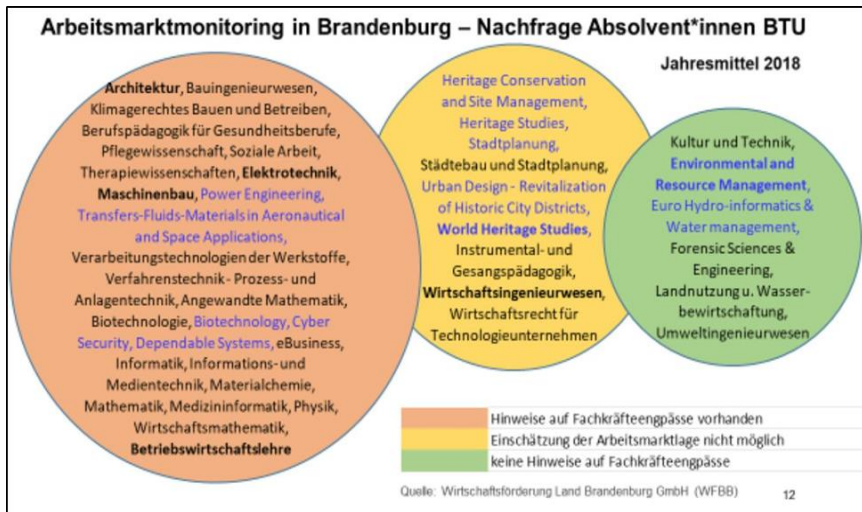


Abbildung 5: Arbeitsmarktmonitoring in Brandenburg - Erhebung der Wirtschaftsförderung des Landes Brandenburg aus dem Jahr 2018

Aus einer Erhebung der Wirtschaftsförderung des Landes Brandenburg von 2018 geht hervor, in welchen Berufen Hinweise auf Fachkräftemangel zu erkennen sind (im linken Kreis). Bis auf die blau hervorgehobenen handelt es sich hierbei bezeichnenderweise durchwegs um deutschsprachige Studiengänge, in denen die Studierenden zudem eine hohe Bleibemotivation zeigen.

Die BTU ist dabei in guter Gesellschaft: Auch bei großen Firmen wie Fraport, gemeinnützigen Organisationen im Ausland und mittelständischen Unternehmen stellt die Beherrschung der deutschen Sprache nach wie vor ein entscheidendes Qualifikationsmerkmal dar. Interessant sind hier auch beispielgebende Sprachenpolitiken und -praktiken großer Schweizer Unternehmen: Roche verlangt zum Beispiel von allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, auch denen aus den USA, gute Deutschkenntnisse, weil die Firmensprache eben Deutsch ist.

Der deutschen Sprache eilt aber der Ruf hinterher, sie sei besonders kompliziert und schwer erlernbar und damit ein unüberwindbares Hindernis für die wissenschaftliche Beschäftigung. Aus der Erwerbsforschung ist aber bekannt, dass jeder, der eine Sprache gelernt hat, auch eine zweite lernen kann. Außerdem bietet die deutsche Sprache aufgrund ihrer klaren, aber flexiblen Grammatik, ihrer produktiven Wortbildungsmöglichkeiten sowie eines hohen Abstraktionsgrades und eines gut entwickelten wissenschaftssprachlichen Inventars einen für die Wissenschaft und die berufliche Praxis besonders geeigneten Werkzeugkasten.

Wie spezifisch das Inventar ist, skizziert die Typologie schriftlicher Textsorten der Natur- und Ingenieurwissenschaften von Susanne Göpferich in ihrer Typologie von Fachtextsorten (Göpferich 1995: 124).

Aus den Ebenen 4 und 5 dieser Typologie ergeben sich die konkreten Textsorten mit ihren typischen sprachlichen Merkmalen. Diese unterscheiden sich je nach kommunikativer Funktion: Ein Forschungsbericht ist anders formuliert als ein juristisch-normativer, ein didaktischer Text oder ein Lexikoneintrag.

Die deutsche Sprache eignet sich vielleicht nicht immer zum Gewinn von Schönheits- und Aussprachewettbewerben, erlaubt aber eine ungemein pragmatische und sprachökonomische Ausdrucksweise, die mit einem Minimum an grammatischen Mitteln komplexe Sachverhalte realisieren kann. Denn Deutsch ist eine zentripetale Sprache, wie sie der Potsdamer Linguist Peter Eisenberg charakterisiert; Englisch dagegen eine zentrifugale. Was

unter anderem dazu führt, dass man im Englischen ständig wiederholen muss, was das Thema ist, weil die Sätze auseinanderdriften. In der Klammersprache Deutsch genügt hingegen oft ein Kompositum; ein einziger Satz kann ein ganzes Buch füllen, wie Mark Twain liebevoll-ironisch über die deutsche Sprache berichtet hat. Alles ist hier konsequent geklammert: die Haupt- und Nebensätze, Modalsätze, Temporalsätze, Passivsätze, Konditionalsätze, ..., sogar die lexikalischen Klammerungen. Zugegebenermaßen kann man das Verfahren auch übertreiben: „Rinderkennzeichnungs- und Rindfleischetiketierungsüberwachungsaufgabenübertragungsgesetz“ ist dafür ein authentischer Beleg aus der Verwaltungssprache. Der Begriff wurde in einer Studie von 2012 zum längsten Wort in der Verwaltungssprache gekürt (vgl. auch die Diskussion um das „Bundeswehrmaterialbeschaffungsbeschleunigungsgesetz“ 2022/23). Schon die Länge solcher Wörter macht alle Beschleunigungsversuche zunichte. Allerdings müsste man in jeder Sprache, deren Sprechergemeinschaft die Dinge für ähnlich differenzierenswert erachtet, bei der Übersetzung auf ein viel komplexeres sprachliches Inventar zurückgreifen, als es die deutsche Sprache bereithält. Das oben genannte Gesetz wäre im Englischen etwa wie folgt wiederzugeben: the law on the transfer of supervisory tasks for the identification of cattle and for the labelling of beef.

Die deutsche Sprache ist zudem extrem kosmopolitisch und entlehnt liebend gerne Wörter aus anderen Sprachen, die sie aber in der Regel ins System einpasst. Dazu gehören auch die zahlreichen Mischkomposita und Ableitungen („durchchecken“, „Nonstopflug“, „Softeis“, „stressig“) oder die Bedeutungserweiterungen von Entlehnungen im Deutschen (etwa der Art des Wortfeldes „Start/starten“, das im Englischen weit begrenzter und anders entwickelt ist: „Start eines Flugzeuges“, „in den Tag starten“, oder „brandneu“, lautlich angelehnt an „Brand“, aber eigentlich von „branding“ kommend. Bei manchen Entlehnungen werden die Differenzen erst dann richtig deutlich, wenn man sie eins zu eins ins richtige Englisch zurücküberträgt: So ist „Händy“ bekanntlich kein (Cell) Phone, sondern meint „handwerklich geschickt“ im Englischen. Schlussformeln in e-Mails (nicht als „Mehls“ gesprochen und von regulärer Brief-Post/Mail zu unterscheiden) sollten nicht mit „best“, sondern „kind regards“ enden. Einen „Service Point“ und „Plattform Sex“ gibt es auch nur bei der Deutschen Bahn. Das in internationalen Projekten so beliebte „onboarding“ ist näher am water boarding als am Projektbeginn. Ein Germanismus, wie auch ein „Beamer“

ein BMW ist und ein „Public Viewing“ eine Leichenschau bezeichnet, wobei manches Fußballspiel dem tatsächlich nahekommen mag. Ganz neu hat Deutsch das „boostern“ erfunden, das es als Verb im Englischen überhaupt nicht gibt („Booster“ = Nomen/Substantiv; „Booster seat“ = Kindersitz; „booster pump“ = Druckerhöhungspumpe; „brake booster“ = Bremskraftverstärker; „pressure booster“ = Druckerhöhungsanlage; „booster shot“ = Auffrischungsimpfung).

Die deutsche Sprache ist auch exportfreudiger, als viele denken: „Kindergarten“, „Berufsverbot“, „Waldsterben“, „Notarzt“, „Wirtschaftswunder“, „Zeitgeist“, „Weltschmerz“, „U-Bahn“, „Baustellenfahrzeug“, „Axialschaltgetriebe“, „Kaffeepaussi“ (Finnland), „Kaffeeklatsch“ (England), „Schadenfreude“ und ähnliche Begriffe sind Bildungen, die in viele Sprachen gewandert und auch für Englischsprecher und -sprecherinnen attraktiv sind, wie die Verwendung einiger dieser Begriffe im Marketing belegt: „Fahrvergnügen“ (BMW-Werbung), „Das Auto“ (internationale VW-Werbung unter anderem auch in den USA), „übergut“ (Pepsi-Werbung in den USA). Wie „sexy“ die deutsche Sprache ist, sieht man nicht nur am Genus der, die, das, sondern auch an Genitivbildungen ohne (das von vielen Deutschen unverständene) Apostroph 's („Renate's Blumenlader'I“, „Heiner's Bratwurststand“). Während diese Bildungen im Zuge der Rechtschreibreform im Deutschen sanktioniert worden sind, findet bezeichnenderweise in England eine Diskussion über die Abschaffung des Apostrophs aus tastaturergonomischen Gründen statt, so etwas wie ein Apostrophexit also.

Das Institut für Deutsche Sprache in Mannheim (IdS) und das Deutsche Institut für Normung (DIN) in Berlin nehmen sich der Frage lexikografisch (IdS) und begriffsnormierend (DIN) bereits an. Jedoch wäre es ratsam, diese Bemühungen nicht nur reaktiv-normierend zu gestalten, sondern systematisch gestaltende Optionen zur Verfügung zu verstellen, eben eine Art sprachlichen Werkzeugkasten für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Mut zur Vereinfachung für bestimmte Zielgruppen und Mut zur Verständlichkeit gelten in der deutschen Wissenschaftskultur bisher nicht ungeteilt als Tugend. Oftmals gilt Verständlichkeit in der deutschsprachigen Wissenschaft geradezu als Makel.

Eine geschärfte Sprachbewusstheit der Wissenschafts- und Mittlerorganisationen, bilden übrigens unter anderem verschiedene Memoranda ab: etwa die gemeinsame Erklärung der Alexander von Humboldt-Stiftung

(AvH), des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), des Goethe-Instituts (GI), und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) 2009.

In ihren Positionspapieren plädieren die Organisationen für eine Mehrsprachigkeit in den Wissenschaften, in der sowohl der Status des Englischen als Lingua Franca als auch der des Deutschen als Wissenschafts- und Kultursprache Anerkennung findet und auch auf die Bedeutung anderer Herkunftssprachen verwiesen wird.

3 Sprache als existenzielles Instrument der Wissenschaft

Warum Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität? Wissenschaftssprachen reflektieren unterschiedliche Konzepte von Wissenschaft, ihren Gegenständen, ihren Methoden und ihren Zielen. Das heißt, sie benennen die Welt in anderen Perspektiven. Grenzüberschreitende Verständigung bedarf schließlich nicht nur der rein grammatischen oder maschinellen „Übersetzung“. Vielmehr fördert die Auseinandersetzung mit anderen Wissenschaftskulturen vielfache Unterschiede in den jeweiligen Terminologien zutage, die auf unterschiedlichen Begriffsgeschichten fußen und häufig zu anderen Interpretationen und Verarbeitungen des gleichen „Materials“ führen. Sprachenvielfalt ist also Denk- und Wissenschaftsvielfalt, und Denk- und Wissenschaftsvielfalt ist Sprachenvielfalt. Der Prozess der Erkenntnisgewinnung läuft schließlich durch und durch über Sprache, von der Aufnahme der Forschungsergebnisse aus Arbeiten anderer Kollegen und Kolleginnen, über die Kommunikation im Labor, die kritische Diskussion in Konferenzen und auf Tagungen, die (mehr oder weniger nachsichtige) Rückmeldung durch Redaktionsprozesse und Rezensionen bis hin zur Verfertigung in Lehrbüchern. Wissenschaft ohne Versprachlichung in Schrift oder Wort, ist im Prinzip keine Wissenschaft, weil erst die Veröffentlichung wissenschaftliche Primate, wie das der Überprüfbarkeit, ermöglicht. Und das gilt für alle Wissenschaften, nicht nur für die notorisch sprachförmigen Geisteswissenschaften.

4 Konzeptuelle Mehrsprachigkeit in Alltag und Beruf

Wenn die Sprache beim Denken eine so wichtige Rolle spielt, dann sollte die Identifikation konzeptueller Unterschiede und Gemeinsamkeiten das zentrale Element einer sprachlichen Wertschöpfung sein. Nur so kann

Sprache transparent, denkbar und nachhaltig lernbar gemacht werden und Brückenfunktionen übernehmen. Ein einfaches Beispiel der Wetterphänomene in verschiedenen Sprachen kann die Reichweite konzeptueller Gemeinsamkeiten und Unterschiede illustrieren: Während das Deutsche und das Englische bei allen Wetterphänomenen von Ereignissen ausgehen, die in einem Container stattfinden („im Schnee/Regen/Nebel“/„in the snow/rain/fog“, „in der Sonne“/„in the sun“), konzeptualisieren andere Sprachkulturen die gleichen Ereignisse als unter einer Fläche/einem Dach vorkommend: „bajo la lluvia“, „sous la pluie“ im Spanischen bzw. Französischen und ähnlich in anderen romanischen Sprachen, aber auch im Arabischen und Russischen. Auch wenn man im Deutschen unter dem Wetter leiden kann.

Aus Sicht des Spracherwerbs handelt es sich hier also nicht in erster Linie um ein Problem der Grammatik (hier der Präpositionen und ihrer Kasus), sondern um einen anderen konzeptuellen Horizont, der auch in anderen Sprachbereichen konstitutiv ist. Er erklärt nicht nur, warum man im Deutschen in einer Straße wohnt und im Zug, Flugzeug, Bus reist (und im Englischen on), sondern auch in einem Kontext diskutiert oder in Zeitnot/in Sorge ist. Der gesamte Sprachgebrauch ist nämlich von konzeptuellen Metaphern bestimmt und diese sind kultur-spezifisch geprägt (siehe hierzu die kognitionslinguistisch motivierten, konzeptuellen Animationen der deutschen Grammatik in Das Aktuelle Grammatikstudio 2019).

Dieser unterschiedliche Horizont manifestiert sich dann auch in den Begriffen der sprachlichen Oberfläche und den Wortbildungsmitteln, wie etwa deutlich an der American Option zu erkennen ist. Sie repräsentieren sehr oft andere Perspektiven.

Tabelle 1: Konversion und Derivation im Deutschen und Englischen

Englisch	Deutsch
Parkinson’s disease	Parkinsonsche Krankheit
Florence flask	Florentiner Flasche
American option	Terminoffene Anleihe

Tabelle 2: Konzeptuelle Ähnlichkeiten und Differenzierungen

Englisch	Deutsch	
Border	Abschluss	Endstück
Conclusion	Abschluss	Rede...
Agreement	Abschluss	Vereinbarung
Completion	Abschluss	Beendigung
Degree	Abschluss	Uni...

Tabelle 3: Diverse Wortbildungsmittel zur konzeptuellen Differenzierung

Kategorien	Deutsch	Englisch	Französisch
Mittel	-gerät	Unit	-euse
	-mittel	Equipment	-aille
	-stück		
Vorgänge	-behandlung	Processing	-réaction
Objekt	-ware	Work	article
	-stück		
Fachlichkeit	-graphie	-graphy	-graphie
	-ik	-ics	

Die sprachlichen Strukturen der hör- und sehbaren Oberfläche schwimmen geradezu wie ein Eisberg auf tieferliegenden Konzepten, Haltungen und Erwartungen. Sie reflektieren und beeinflussen das Denken, Arbeiten und die Entwicklung von kulturellen Zeichensystemen.

5 Potentiale der Mehrsprachigkeit

Einsprachigkeit birgt die Gefahr, dass auch fachliche Potenziale verlorengehen. Internationale Verkehrssprachen schaffen andererseits aber immerhin begrenzte Verständigungsbasen. Zwischen dem Aspekt der weiten, sprachübergreifenden und dem Aspekt der kulturspezifischen, aber präzisen Kommunikation ist in der Wissenschaftskommunikation also jeweils zu vermitteln.

Für den DAAD hat ein Team von Autorinnen und Autoren daher vor einigen Jahren einmal einen Leitfaden zu unterschiedlichen Sprachenvermittlungsmodellen entwickelt, aus dem sich drei Grundmodelle ergeben:

1. Unterrichtssprache (überwiegend) Deutsch
 2. Bilinguale Modelle – Unterrichtssprachen Deutsch und Englisch mit mehreren Modellvarianten
 3. Unterrichtssprache überwiegend oder nur Englisch
- (DAAD 2014: Ein Praxisleitfaden für Hochschulprojekte im Ausland)

Für das Modell mit Grundsprache Deutsch ergibt sich daraus ein je nach Zielgruppe und Zielsetzung skalierbares Sprachenprogramm.

Ein pragmatisches Modell der Nutzung vorhandener Mehrsprachigkeit an einer Hochschule könnte zumindest in mündlichen Verkehrs-Sprachen die systematischere Regelung der Lehrsprachen ergänzen. Diese mehrsprachigen Kompetenzen könnten auch durch rezeptive Sprachkurse in verschiedenen Sprachen weiterentwickelt werden. Gerade in multinationalen wissenschaftlichen Kooperationen bietet sich mehr Pragmatismus auch in den Lehrsprachen an. Die wissenschaftliche Gemeinschaft ist daran gewöhnt, Vorträgen auf Englisch zu folgen. Warum nicht auch auf Polnisch, Spanisch oder Arabisch, wenn etwa die PPT-Folien parallel auf Deutsch sind? Konkrete Relevanz hat das natürlich für internationale Kooperationen der Hochschulen. Eine größere Resonanz auf die Investitionen, höhere Effizienz, mehr Transfereffekte und eine bessere Nachhaltigkeit erzielt man, wenn die Partnersprachen in solchen Kooperationen nicht nur eine zereemonielle, sondern gebrauchsfertige Qualität haben.

Hierzu ein Erfahrungsbericht eines Dozenten an der GJU:

Als ich das erste Mal an die deutsch-jordanische Uni kam, war ich selbstverständlich davon ausgegangen, dass ich alles auf Englisch machen sollte. Dann wurde mir allerdings klar, dass die Studierenden ja im 3. Semester in Deutschland einerseits studieren und andererseits ein Praktikum machen sollten. Studium auf Englisch, das geht in unserem Fach ja vielleicht noch einigermaßen, aber im Praktikum braucht man unbedingt Deutsch. Also, ich bin ja kein Fachmann, aber ich wollte zumindest von Vornherein ein wenig Unterricht auf Deutsch machen. Deshalb habe ich mir gedacht, solche Ausdrücke, die im Unterricht immer wieder vorkommen, müssten die Studenten doch relativ schnell begreifen, und ich habe zum Beispiel die üblichen Anweisungen und ein paar wichtige Begriffe einfach auch auf Deutsch verwendet. Das haben die Studierenden dann auch recht schnell begriffen, und wenn nicht, dann habe ich es einfach noch einmal auf Englisch wiederholt. Die Studierenden haben mich dann auch gebeten, ein paar Dinge anzuschreiben. Überrascht war ich dann schon, als ich gemerkt habe, dass einige mit Wortkarten und andere das Ganze sogar auf dem Tablet angelegt hatten. Außerdem habe ich von Zeit zu Zeit einfach versucht, das, was wir auf Englisch erarbeitet hatten, mal in ganz einfachem Deutsch zusammenzufassen. Ich habe mir dann natürlich auch den Spaß daraus gemacht, mal eine einfache Passage oder ein paar Sätze nur auf Deutsch zu formulieren und dann darauf gewartet, ob sie es verstanden haben oder noch einmal auf Englisch wiederholt haben wollten.

Wie das auch in Publikationen umgesetzt werden kann, zeigen bereits jetzt die mehrsprachigen Standards verschiedener europäischer und kanadischer Zeitschriften, die ein Forum für pluriwissenschaftlichen Austausch über rezeptive Mehrsprachigkeit sind. Gleichzeitig ist aber auch darauf zu achten, dass gesetzlich-normative Texte natürlich in der jeweiligen Umgebungssprache, zum Beispiel auf Deutsch, verstanden werden müssen. Also müsste es besondere Kursinhalte für das Lesen solcher Textsorten auf Deutsch geben. Insgesamt also nach sprachlichen Fertigkeiten differenzierte, auf die für Studium, Forschung und Beruf relevanten Textsorten zugeschnittene, passgenaue Angebote. Übrigens nicht nur für internationale Studierende. Denn Fach- und Berufssprachen lassen sich grundsätzlich viel schneller und besser vermitteln, als allgemeinsprachliche. Weitere Effi-

zienz könnte erzielt werden, wenn die Vermittlung der Sprachen eher lexikalische Gemeinsamkeiten als grammatische Strukturen zu Grunde legen würde: Im Polnischen etwa gibt es viele Entlehnungen aus der deutschen Handwerker- und Verwaltungssprache, und mit dem Euro-Latein oder anderen Internationalismen lässt sich ein Turbo-Zugang zu vielen Sprachen, jedenfalls ein schnellerer, herstellen, als wenn man bei jeder Sprache bei einer kognitiven Stunde Null beginnt: „My name is Jack ...“ – aber niemand im Unterricht heißt so.

Darüber hinaus müsste auch denkbar werden, dass bestimmte Textsorten in unterschiedlichen Sprachen, aber auch Fremdsprachen, die 1. hoch normiert sind, 2. besonders schwer zu erwerben scheinen und 3. mit Mitteln der IT und KI inzwischen gut unterstützt werden können, in ganz neuartigen, mutigen Kursformaten behandelt werden, z.B. durch eine kreativ-kritische Nutzung von elektronischen Korrekturmitteln wie bei Word, in den Korrekturprogrammen von Congree oder DUO oder durch ChatGPT.

Schauen wir uns das hier einmal an einem Beispiel an.

Text in Word-Rechtschreibkorrektur:

Per Zufallsgenerator sollen Freiwillige Millionen russischer Haushalte anrufen. Der Initiator der Aktion verrät, was die Flut an Telefonaten bewirken soll.

Ein Anruhf kann die Welt nicht verrändern, mehrere Millionen aber vielleicht schon. Das ist das Motto von Paulius Senūta. Wenige Wochen nach der russischen Invasion in der [Ukraine](#) mit einigen Freunden **er gründete** die Plattform "[Call Russia](#)", eine Telefon-Intitiative gegen Putins Propaganda-Maschine.

"In den erste Kriegstagen hat einfach jeder hier in [Litauen](#) irgendetwas getan. Unsere Idee war eben, anzurufen", sagte Senūta im Gespräch mit der "Süddeutschen Zeitung". Innerhalb von nur fünf Tagen stellte er im März demnach das Projekt gemeinsam mit IT-, Marketing- und PR-Expertinnen und -Experten auf die Beine. Sein Ziel: Mit Informationen aus dem Westen den Einfluss der russischen Staatspropaganda beschränken.

Textkorrektur von Congree:

Per Zufallsgenerator sollen **Freiwillige** Millionen russischer Haushalte anrufen. Der **Initiator** der Aktion verrät, was die Flut an Telefonaten bewirken soll.

Ein Anruf kann die Welt nicht verändern, mehrere Millionen aber vielleicht schon. Das ist das Motto von **Paulius Senūta**. Wenige Wochen nach der russischen Invasion in der Ukraine gründete er mit einigen **Freunden** die Plattform "Call Russia", eine Telefon-**Intitiative** gegen Putins **Propaganda-Maschine**.

"In den ersten Kriegstagen hat einfach **jeder** hier in Litauen irgendetwas getan. Unsere Idee war eben, anzurufen", sagte **Senūta** im Gespräch mit der "Süddeutschen Zeitung". Innerhalb von nur fünf Tagen stellte er im März demnach das Projekt gemeinsam mit **IT-, Marketing- und PR-Expertinnen und -Experten** auf die Beine. Sein Ziel: Mit Informationen aus dem Westen den Einfluss der russischen Staatspropaganda beschränken.

65%

Per Zufallsgenerator sollen **Freiwillige** Millionen russischer Haushalte anrufen. Der **Initiator** der Aktion verrät, was die Flut an Telefonaten bewirken soll.

Ein **A** kann die Welt nicht verändern, mehrere Millionen aber vielleicht schon. Das ist das Motto von **Paulius Senūta**. Wenige Wochen nach der russischen Invasion in der Ukraine gründete er mit einigen **Freunden** die Plattform "Call Russia", eine Telefon-**Intitiative** gegen Putins **Propaganda-Maschine**.

"In den ersten Kriegstagen hat einfach **jeder** hier in Litauen irgendetwas getan. Unsere Idee war eben, anzurufen", sagte **Senūta** im Gespräch mit der "Süddeutschen Zeitung". Innerhalb von nur fünf Tagen stellte er im März demnach das Projekt gemeinsam mit **IT-, Marketing- und PR-Expertinnen und -Experten** auf die Beine. Sein Ziel: Mit Informationen aus dem Westen den Einfluss der russischen Staatspropaganda beschränken.

65%

1. Statt „russischer“ markiert Congree hier „Freiwillige“. Nachvollziehbar aber falsch

2. Statt „Initiator“ wird „Initiator*in“ angeboten
3. Name ist unbekannt
4. Statt „Freunden“ wird „befreundete Personen“ bzw. „Freundeskreis“ angeboten
5. „Russia“ ist unbekannt
6. Fehler wird gefunden
7. „Propaganda-Maschine“ wird als bewusst negativ formuliert erkannt
8. Statt „jeder“ wird „alle“ vorgeschlagen
9. Hier wird überall „*innen“ vorgeschlagen

Bei Congree ist es möglich, die Genauigkeit und die Parameter der Suche und Korrektur einzustellen. Wenn zum Beispiel eine andere Lösung für Gender-Markierungen gewollt ist, dann nennt das Programm auch nicht *- oder I-Lösungen. Auch Wortschatz kann als negativ markiert oder positiv gewollt hinterlegt werden. Insofern bietet sich Congree als flexibles, lernendes Hilfsmittel für Textkorrekturen sehr wohl an, auch wenn es im vorliegenden Beispiel keine hundertprozentigen Treffer zu liefern scheint.

Man denke dabei auch an die neuen Möglichkeiten der Künstlichen Intelligenz, wie sie ChatGPT schon jetzt bietet. Hier zeichnen sich also revolutionäre Entwicklungen im Spracherwerb und auch für den Sprachunterricht ab, die ein vollständiges Umdenken im Fremdsprachenunterricht und in der Konzeption von Sprachprogrammen verlangen. Das aber scheint den meisten Sprachlehrerinnen und -lehrern noch gar nicht klar geworden zu sein, die auf einer didaktischen Eisscholle im sonnigen Ozean gleiten und bisher nichts von den Folgen des Klimawandels mitzubekommen scheinen. Ihnen wäre dringend zu empfehlen, sich aktiv um gut fundierte Konzepte einer berufs- und fachbezogenen Handlungsdidaktik zu bemühen und die Herausforderungen der IT und der KI kreativ und offensiv anzunehmen. Für den Bau von Rettungskähnen haben sie sich längst viel zu weit vom Festland entfernt.

Patentlösungen kann es dabei kaum geben, aber es ist die vordringlichste Aufgabe der Sprachenzentren, im Austausch mit den Fachdisziplinen und dem regionalen Arbeitsmarkt dafür pragmatische, praktikable und passgenaue Lösungen vorzuschlagen und zu entwickeln.

6 Schlussfolgerungen

1. Eine Lingua Franca kann, zumal im Wissenschaftsbereich, ein effizientes Mittel zur Abbildung einer Fachkultur sein. Diese Fachkultur ist aber tatsächlich eine Kultur, die in der Regel sehr weit (von außen) standardisiert ist und eine – in der Alltagskommunikation dominante – Einflussnahme der Ausgangskulturen und -sprachen der Sprecher im Sinne eines Dritten Ortes kaum zulässt.
2. Sprachvariation. Die Frage nach der Norm ist zu beantworten. Welche Varietät einer Lingua Franca ist eigentlich für welche Zwecke die Norm gebende? Welchen Aushandlungsprozessen unterliegt sie, welche lässt sie zu?
3. Eine Lingua Franca ist im internationalen Gebrauch oft eine Rudimentärsprache und wird damit wissenschaftlichen Differenzierungsnormen nur bedingt gerecht.
4. Eine Lingua Franca kann auch eine Gefahr der Verarmung anderer Sprachen bewirken, wenn die lebensnotwendige Rückkoppelung an die Allgemeinkultur und -sprache (zum Beispiel über die Schulbildung) nicht gegeben ist.
5. In der Alltagskommunikation bietet die internationale Lingua Franca jedoch enormen Spielraum sowohl für die Schaffung einer gemeinsamen Basis als auch für kulturspezifische Differenzierungen. Sie hat das Potenzial, die innere Mehrsprachigkeit des Menschen (Wandruszka, 1979) auf „Fremdsprachen“ auszudehnen und dabei als internationales Register eine Brückenfunktion zu erfüllen.
6. Wissenschaftsstrukturen drücken sich in verschiedenen Sprachstrukturen (linguistischen Bereichen) aus, die sich oft nur schwer in fremde Sprachen übertragen lassen oder eine Einheitlichkeit vorgeben, die in Wirklichkeit nicht gewährleistet ist. Das spricht für funktionale Mehrsprachigkeit, auch wenn diese nur in partiellen Bereichen erzielt wird. Das spricht auch für kulturspezifische Differenzierungen, im Sinne einer kreativen (nicht nur passiv übernommenen und erzwungenen) „global ownership“, auch in den stärker normierten Bereichen der wissenschaftlichen Lingua Franca. Hier könnten die dargestellten dynamischen Prinzipien der internationalen allgemeinsprachlichen Lingua

Franca Impulse und Vorbilder für die fachsprachliche Kommunikation liefern.

7. Wissenschaft ohne Versprachlichung ist keine Wissenschaft. Es muss also darauf geachtet werden, dass Wissenschaft auch allen an ihr Beteiligten sprachlich zugänglich ist, bis hin in die Lehre an den Schulen.
8. Die Variationsvielfalt in der Lingua Franca Englisch und neuere Mehrsprachigkeitskonzepte verlangen nach curricularen Konsequenzen.

Literaturverzeichnis

BTU (2022): Gemeinsam Zukunft gestalten. An der Brandenburgisch Technischen Universität Cottbus-Senftenberg. [\(https://www.b-tu.de/universitaet/ueber-uns/profil-btu-in-zahlen#:~:text=Die%20BTU%20in%20Zahlen&text=An%20der%20BTU%20sind%20rund,\(Stand%20003%2F2022\)](https://www.b-tu.de/universitaet/ueber-uns/profil-btu-in-zahlen#:~:text=Die%20BTU%20in%20Zahlen&text=An%20der%20BTU%20sind%20rund,(Stand%20003%2F2022)) (09.01.2022).

Das Aktuelle Grammatikstudio (2019): Konzeptuelle Animationen der deutschen Grammatik. <https://granima.de/> (24.04.2023).

Europarat (2012): First European Survey on Language Competences. Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/42ea89dc-373a-4d4f-aa27-9903852cd2e4/language-en/format-PDF/source-116835286> (09.01.2023).

Göpferich, Susanne (1995): *Textsorten in Naturwissenschaften und Technik. Pragmatische Typologie – Kontrastierung – Translation*. Tübingen: Narr.

Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2009): Deutsch als Wissenschaftssprache – Gemeinsame Erklärung der Präsidenten von AvH, DAAD, Goethe-Institut und HRK.

Macfadyen, Leah P.; Chase, Mackie; Reeder, Kenneth & Roche, Jörg (2003): *Matches and Mismatches in Intercultural Learning: Design and Facilitation of an Online Intercultural Course*. UNESCO Conference on Intercultural Education, 15.-18. Juni 2003, Jyväskylä, Finnland.

Statista (2022): Ausländische Studierende in Deutschland nach Herkunftsländern 2021/2022. Statista. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/301225/umfrage/auslaendische-studierende-in-deutschland-nach-herkunftslaendern/> (05.01.2022).

Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

FROM ZERO TO HERO – MULTILINGUALISM IN L2 CLASSROOMS: DO TEACHERS NEED MORE PROFESSIONALIZATION?

Zeynep Kalkavan-Aydın, Pädagogische Hochschule Freiburg, Deutschland

Abstract: Classroom interaction involves several variables that are necessary to create an effective and dynamic learning environment. The teacher plays a central role in this setting. In a multilingual context and in second/foreign language teaching, this can be observed in various situations, e.g., when teachers use their multilingual resources (e.g., to explain tasks). This paper outlines how foreign language teachers of German as a foreign language (GFL) use their multilingual resources in courses of adult learners with Arabic as a first language. It discusses how interactional and multilingual awareness of teachers in L2 classrooms can be seen in the video-enhanced data and how code-switching is implemented in classroom interaction. The study aims to investigate how teachers use Arabic and English in teaching German. The article outlines some relevant points about classroom interaction against the background of interaction in the context of teaching research and strategies used by GFL teachers.

Keywords: classroom interaction, multilingualism, code-switching, translanguaging, teaching, teacher role, interactional and multilingual awareness

1 Introduction

Even though communicative competence has found its place in various curricula, textbooks or tasks since the pragmatic pedagogical shift (GeR 2011), this does not mean that interactional skills are also promoted in second language (L2) classrooms. Multilingual interaction in foreign language teaching is in many ways an exciting field of research (e.g., Sert 2015; 2017; Schwab/Hoffmann/Schön 2017). In the context of multilingualism and code-switching (CS), research has been conducted on the use of CS in L2 and in multilingual classrooms worldwide (especially on English as a foreign language, EFL) in different language contexts (e.g., Auer 1998). Although the primary goal of foreign language courses is to teach the language, multilingualism can be an engine for classroom interaction and individual learning in different ways. Auer (1998: 1) defines CS as “(part of a) verbal action, the alternating use of two or more ‘codes’ within one

conversational episode”. As Ferguson (2009: 239) states, ‘CS researchers could usefully pay greater attention to epistemological issues in the identification of pedagogic functions of classroom CS.’

Current research on multilingualism has generated different terms for language change; above all, CS has been generally accepted as a language phenomenon, which has been empirically examined in several psycho- and socio-linguistic studies on different discourses (institutional, private etc.; cf. Poplack 2004). The concept of ‘translanguaging’, as defined by García & Wie (2014), is a very recent term, focusing on the social component in communication. Wei (2011: 1234-1235) points out that *translanguaging* is about the creative use of languages in an *interactional space*, so that the multilingual speakers stay in a *translingual space*. While Wei (2011) emphasizes the communicative, interactional, and pragmatic view of translanguaging, Auer (2022) critically addresses this construct and points to similar goals that are also targeted in CS research.¹

Overall, a variety of empirical work on specific focuses of teaching and interactional research in the second language classroom have appeared in international publications over the past years (e.g., Valdés 2019; Lochtmann 2002; Seedhouse 2004; Pekarek 2021), and also in video conferences and virtual lessons (for GFL see e.g., Hoshii & Schumacher 2016). In foreign language research, this question is of dual importance, because the focus is on teaching one foreign language and therefore needs consideration as to whether the use of other languages is helpful or not. Before Walsh (2006, 2011) developed and discussed the classroom interactional competence concept, Johnson (1995) settled the concept of classroom communicative competence, in which he also addressed the in-depth discussion of classroom interaction and emphasized these as a teacher skill (Thomson 2022). Thomson (2022: 40-52) also addresses the conceptualization of classroom interaction, and describes it from the perspective of *classroom discourse competence*.² An important point to note, is that in natural classroom communication teachers and learners use a language that is known by all, as it is shown in Extract 1.

¹ I would like to thank the participants of the 3rd *International Conference Focus on German as a second/German as a foreign language: Current trends in research and teaching* (06.–08.03.2023), which took place at the *German-Jordanian University* in Amman for a critical discussion on the concepts CS and translanguaging in L2 classrooms. I also thank Jochen Balzer and Gordon Mitchell for their comments and feedback on this article.

² For more information on comparing these concepts, see Thomson (2022: 36-52).

Extract 1: Stuffed toy and fabric bag, DAF_A1.2_tag02_grp05

[305]

	..	636 [46:50.3637 [46:50.7]	
LK [v]		;hala'	kennt ihr von denen NICHT welche wörter sind nicht beKANNT?
LK [tr]		jetzt	

[306]

	..	638 [46:55.0]	639 [47:01.4]
LK [v]	(2.0)		mütze genau (.) mütze
TN zusammen [v]		<<durcheinander> stoffTasche HOse mütze,>	

[307]

	..	
LK [v]		ist ein KLEIdungsstück zum BEIspiel in deutschland im winter ist es sehr

[308]

	..	640 [47:08.5]	641 [47:10.5]
LK [v]		KALT ja ;ja (.) die mütze ziehe ich auf meinen KOPF; ja (.) das ist MÜTZe	

[309]

	..	642 [47:15.0]	643 [47:20.5644 [47:21.3645 [47:21.7]
LK [v]		;und wir haben hier STOFFtier und STOFFtasche ,hala'	STOFFJahalu
LK [tr]		jetzt	allein

[310]

	..	646 [47:23.7]	647 [47:25.9]	648 [47:27.9]
LK [v]		ya 'ni qumāš ok ein STOFFtier; nsamēh zay hēk la'nu hua hēk ḥayawan min		
LK [tr]		bedeutet Stoff	wir nennen ihn so	, weil er so ein Tier aus Stoff.

[311]

	..	649 [47:32.5]	
LK [v]		al-qumāš das ist ein STOFFtier und eine stofftasche ist eine TASche die	
LK [tr]			

[312]

	..	650 [47:38.3]	651 [47:39.6]	652 [47:42.2]
LK [v]		nicht aus plastik ist –	sondern aus STOFF hēk qutun maṭalan	ja das
LK [tr]			Wie die Wolle zum Beispiel.	

In Extract 1 the teacher explains the meaning of the word ‘stuff’ to the course participants and switches between German and Arabic. Arabic (especially Al-Fusha, but also Jordanian and Palestinian dialects) is the first language of the learners and in this case a foreign language for the teacher.

In addition to Arabic, she also speaks English and Spanish as languages. By switching languages here, she intends to explain the term in more detail. On the one hand, she translates it into the first language of the learners, and continues the explanation in German until she finally gives an example in Arabic. This strategy of translation and disambiguation in a language other than German is a common phenomenon, especially at language levels A.1 and A.2. The goal of the teacher is obvious because she is specifically asking the learners about unknown words.

2 L2 classroom interaction and multilingual and interactional awareness in second language learning and teaching

2.1 Teacher role and teacher cognitions in L2 classroom interactions

Elementary skills of the teaching profession are multifactorial and drawn from a range of disciplines, such as psychology, education, and linguistics. Challenges can arise in multilingual learning environments and concerning the role of the source languages in teaching the foreign language (for a critical overview of teaching skills in the individual sub-skills of English as a foreign language see Newton 2016: 429-437). Although foreign language teachers have to comply with curricular, administrative and political requirements, teaching is an area in which they can also demonstrate a certain *didactic independence* (Hallet 2018: 71). To use Hallet's (2018: 75) words, a *sense of pedagogical freedom* could also lead to productive exchange and the design of stimulating learning environments and interactions that are effective for learning. Accordingly, teachers' awareness of multilingual interaction is a possible factor in foreign language teaching that can contribute to creative and effective language learning. Multilingualism in complex and heterogeneous learning settings can help to enable learners to learn languages independently by systematically promoting their language awareness, which can be identified as a key skill of teachers in second language teaching, when they enable learners to recognize and test learning paths, or when they use phases of communicative language (Hallet 2018: 73; Legutke 2018: 100; Thomson 2022). Here, language is both a path and a goal at the same time (Martinez 2018: 111). In addition to general pedagogical skills, they are also expected to have specific skills, especially a high level of foreign language competence and a high degree of flexibility in practical teaching. Although the goal is to develop linguistic and communicative skills in the target language, key professional skills

of teachers in general can be explained as *surface structures* and as *deep structures in teaching* (Kunter & Trautwein 2013; Figure 1).

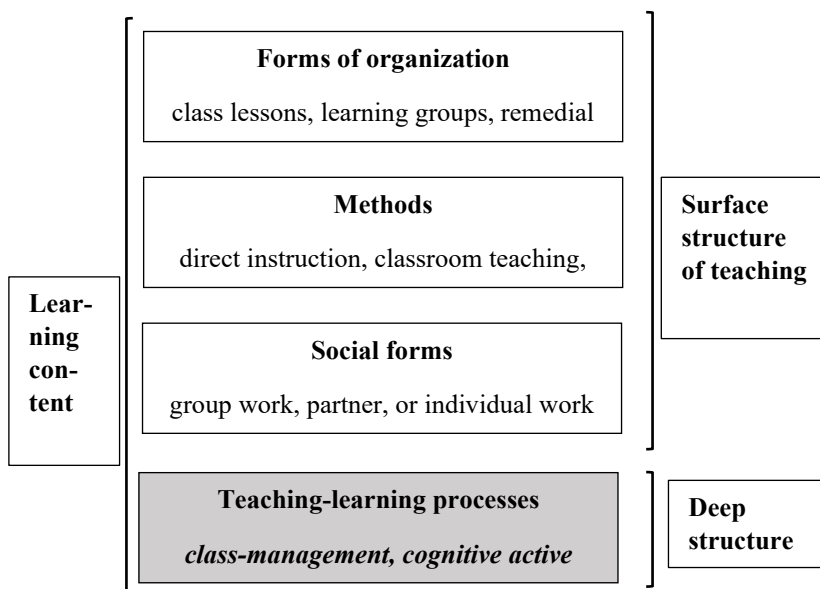


Figure 1: Viewing levels of teaching according to Kunter & Trautwein (2013: 63 in Trautwein/Sliwka/Dehmel 2022: 7, translated)

According to Kunter & Trautwein (2013: 63), the deep structures of learning, in general, can be seen in the teaching-learning processes including class management, cognitive activation, and constructive support in which classroom interaction is primarily located. Blömeke/Busse/Kaiser/König/Suhl (2016: 37) explain in their two-dimensional model of teachers' knowledge and skills that teacher cognitions include content knowledge (like linguistics, literature, etc.), pedagogical knowledge, and skills to diagnose students' language and communications as stable teacher cognitions. They also draw attention to the *situation-specific teacher cognitions*, such as *instructional skills* (e.g., in micro-scaffolding), *general pedagogical knowledge* and *classroom management* (e.g., specific teaching methods in GFL). In conclusion, from a GFL perspective, interactional awareness

and discourse competence are also to be understood as situation-specific teacher cognitions which indispensable for teaching a foreign language.³ Jenks & Seedhouse (2015: 3) note:

Classroom interaction may be constrained or influenced by policy at the level of school, region, county, or world, and may relate to the materials and technology which are available. The classroom can be considered, particularly from a second language acquisition (SL) perspective, as a place where the internal cognitive processes of learners are engaged and may be investigated. Classroom interaction may be related to learner variables such as proficiency, gender, ethnicity, age, social class, linguistic or cultural background.

2.2 Teachers' multilingual interactional awareness and skills

In order to encourage multilingual interaction in the classroom, a teacher should elicit social actions that promote participation in the classroom, and require further social actions from learners. This can also be achieved multilingually if the common goal of learning GFL, is pursued and kept in mind. Therefore, the focus should be on professional social action and interactional competencies (Kunitz/Markee/Sert 2021: 8; Markee & Kunitz 2015). This allows participants to actively participate in content and linguistic negotiation processes by formulating questions or answers, interacting, making corrections, giving feedback, etc. Teachers are interactants in complex, social settings (Schart 2014: 39), who need professional pedagogical and content knowledge and social skills to interact in an appropriate and learning-conductive manner. Not only academic or professional training has a particular influence on these skills, but also an individuals' understanding of their role, along with the individual learning and language biography, the motivation, and so on. This includes, whether and for how long the person has taught or lived in the target country, to what extent current contacts still exist. In teaching (learning) dialogues, continuous

³ Thomson (2022: 41) draws attention to similar considerations with regard to general pedagogical knowledge and skills, and adapts the concept of teacher knowledge, as do Blömeke et al. (2015) on foreign language teaching for English. She states *surfaces knowledge* (like knowledge of classroom discourse (teacher talk), *knowledge of structures patterns and processes*, *knowledge of different levels of discourse and discourse tasks* and *knowledge of classroom discourse-related terminology*, meta-language) and *deep classroom discourse competences of knowledge*, all taking into account the individual learner needs which are mutually dependent and do also affect classroom discourse skills (Thomson 2022: 45).

construction and reconstruction are also required, which enables interactive action in a meaningful context in a situation-appropriate and target group-specific manner (Walsh 2013: 10-18; Li 2019: 345-346). Therefore, what appears to be an opportunity, however, also proves to be a challenge for teachers to find the right moment to continue teaching in the foreign language and to keep the conversation going. This depends on their pedagogical and content knowledge on the one hand, and on the other hand upon their skills and their individual view of language learning and teaching (Freeman & Richards 1996: 6).

Interactional and multilingual awareness in classroom communications is indispensable on both sides. Especially teachers in L2 classrooms who often are multilingual, too, and probably have had the same experiences as the students can be a motivating factor because active participation can quite quickly switch to silence when using the learning language is enforced. Consequently, social interaction is possibly blocked due to speech inhibitions or the like. The role of the first language (L1) and other languages in teaching has been reflected upon in various second language acquisition (SLA) studies in the past (Üstünel & Seedhouse 2005; Walsh 2006). This has implications for the development and implementation of teaching methods. The use of additional languages can vary on a scale from zero to completely free interaction in the sense of translanguaging (according to García & Wie 2014); see Figure 2.

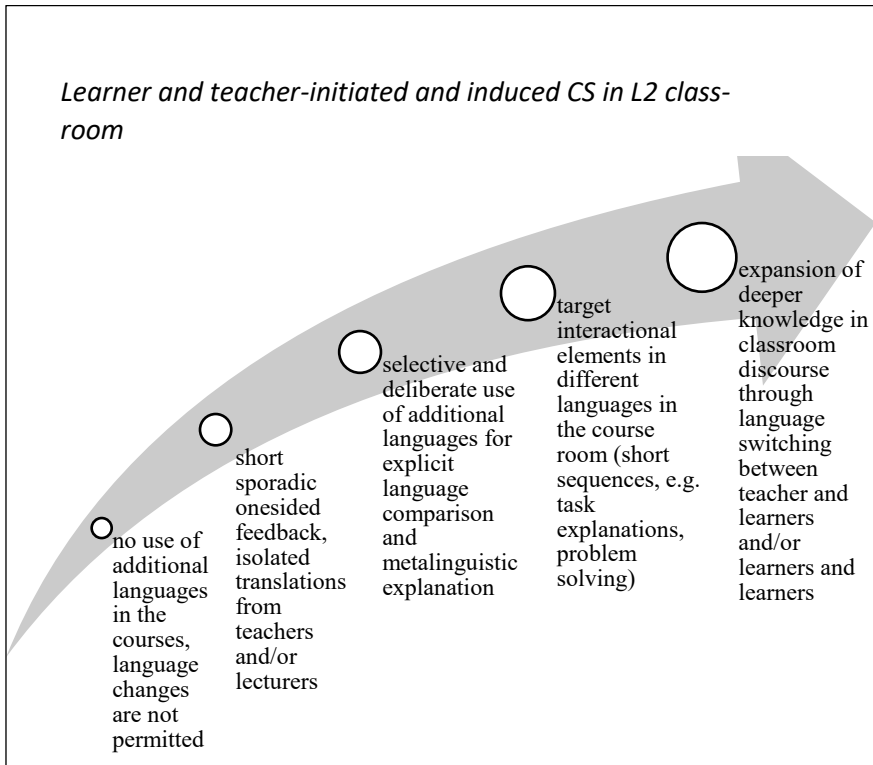


Figure 2: „From zero to hero“ – Using multilingualism and CS in GFL-courses

There are some key skills that influence the interactional competence of teachers, such as interactional strategies and maximizing interactional space, feedback, dialogic learning (Schart 2021a), or effective elicitation (Walsh 2011, 2013). One of these key skills is interactional awareness (e.g., Sert 2019: 219), yet another is multilingual awareness. It is also relevant in which sequences and contexts of action the interaction takes place, for example when explaining grammar or giving instructions (Pekarek Doehler 2018).

A further factor in teaching interactional skills in a foreign language is that dialogues take place in the course room, which enables the participation of everyone involved. ‘Dialogic learning’ not only implies participation in the classroom but also enables an active and reciprocal process for problem-

solving, constructive support, and cognitive activation (see also Seedhouse & Walsh 2010; Legutke 2018; Schart 2021a; Kalkavan-Aydın 2023; Kalkavan-Aydın & Balzer 2024). Following Kunter & Trautwein (2013; Figure 1) and the cognitive activation in the deeper structures of language lessons, special attention should be paid to the teacher-initiated and teacher-induced CS phenomena. According to Ferguson (2009: 231-232) CS in L2 classrooms is used for

- *constructing and transmitting knowledge*
- *classroom management*
- *interpersonal relations*

On the basis of this discussion, it should be noted that constructive support through micro-scaffolding can certainly be provided or even initiated through CS. As we can see in EFL courses in Arabic contexts (Hussein, Saed & Haider 2020: 68-70) the functions of CS – based on Üstünel & Seedhouse (2005) have been confirmed. These functions include *affective function, giving procedures and direction, linguistic insecurity, repetition, translation, topic shift and class management*.

Examples of designs that can be implemented in teacher training and education include SETT according to Walsh (2010; 2013: 69-90) or IMDAT according to Sert (2019; see also LEELU in the context of GFL according to Hoffmann & Kasper (2021)). Professional teaching can benefit from the use of perception to closely examine and reflect on teaching moments regarding selected criteria, both individually and in professional learning communities. In the context of ‘exploratory learning’ in teacher education, video-graphed materials play a central role in training teachers (concerning ‘exploratory learning’ see also Legutke 2016). Finally, the researchers’ perspective aims to systematically identify central elements of interaction and examine them through discourse and interactional analysis. This includes features such as scaffolding and feedback, as well as the use of multilingualism and language awareness.

3 Multilingual classroom interaction in the context of Arabic, English and German

3.1 The study and the data

Video-graphed research in teacher education involves “dialog and reflective practice” in facilitating collaborations (Farrell 2019: 43-44). Teacher and novice teachers can “be scaffolded” in collaboration with other teachers and in dialogic learning, using recordings of teaching (Farrell 2019: 44), so that video analysis or “video enhanced observations” (VEO) (Sert 2019: 225-230) provide the advantage of systematic analysis, professional perception, and understanding of interaction sequency, including raising knowledge and perspectives in L2 classroom interaction. Although the current research situation of ELF is now well advanced, there is a lack of comparable studies about video-graphed data in the context of GFL teaching in a multilingual and Arabic environment.

MuCI (Multilingual Classroom Interaction) focuses on the languages German, Arabic and English, noting that it is important to be aware that Arabic can vary greatly from region to region. The study ‘*Multilingual Classroom Interaction*’ is part of the *German Institute Partnership* between the German Jordanian University in Amman and the Freiburg University of Education. It is funded by the *German Academic Exchange Service* and the *Federal Ministry of Education and Research* (2021-2026). The project deals with video-graphed lessons from GFL courses with adult students. The data was collected between 2021 and 2023. The main goal of this study is to analyze how multilingual interaction occurs in GFL courses and to use teaching vignettes for teacher professionalization by examining, reflecting on, and discussing individual teaching sequences by (prospective) teachers concerning interactional teaching features, such as feedback in micro-scaffolding (Kalkavan-Aydin 2023).

The article is based on data from eleven language courses from level A1.2 (five courses), B1.1 (two courses), B2.1 (two courses) and two B1.2 specific courses for German as a technical language (Table 1). The teachers’ first languages are Arabic and German (in only one case). The teachers with Arabic as their first language are from Morocco, Jordan, Tunisia, and Palestine. All of them speak EFL. The first language for all participants is Arabic and the first foreign language is English or French. Other languages

specified in the survey are Turkish, Russian, Ukrainian, Spanish, and Circassian, although they are not used in the lessons.

Table 1: Video recordings in MuCI (raised in 2021-2023)

Group	Course level	Number of students (n)	Classroom time
DAF_A1.2_tag01_grp01	A1.2	22	67,57 Min.
DAF_A1.2_tag01_grp02	A1.2	9	70,56 Min.
DAF_A1.2_tag01_grp03	A1.2	22	54,09 Min.
DAF_A1.2_tag01_grp04	A1.2	18	66,43 Min.
DAF_A1.2_tag02_grp05	A1.2	22	123,04 Min.
DAF_B1.1_tag01_grp01	B1.1	13	62,29 Min.
DAF_B1.1_tag02_grp01	B1.1	19	68,05 Min.
DAF_B1.2_tag02_grp02_Interdisz-Fachsprache	B1.2 (interdisciplinary technical language)	13	66,00 Min.
DAF_B2.1_tag03_grp01	B2.1	16	64,30 Min.
DAF_B2.1_tag03_grp02	B2.1	14	65,13 Min.
DAF_B2.1_tag04_grp02_Fachsprache-IT	B1.2 (German as technical language – IT)	20	63,47 Min.

Although the courses were conducted in the same Arabic-speaking country (Jordan) there are differences between the learners' biographies, languages, and dialects in Arabic, especially the Jordanian and Palestinian dialects of Arabic and Al-Fusha, which is known as a kind of standard language in the Arabic region. Furthermore, many learners from Jordan, Morocco, Tunisia, and Yemen participated in the lessons.

The recordings of the lessons were set up from two perspectives (front/blackboard and back), using two cameras, which were conflated as simultaneous videos in conjunction with the audio recordings during video editing (Figure 3).⁴ The lesson recordings were transcribed using GAT (Selting/Auer/Barth-Weingarten/Bergmann/Bergmann/Birkner 2009), and examined using discourse analysis.

⁴ First of all, I want to thank Jacqueline Rogler and all teachers and students, who took part in the project. My thanks go to Michael Schmid (project assistant until April 2022) and Jochen Balzer for their support in data collection and preparation of the video graphed lessons. I would also like to thank Nour Elhouda Bagané for her support with the transcriptions and translations from Arabic.



*Figure 3: Course recordings from two perspectives
(DAF_B1.1_tag02_grp01)*

3.2 Multilingual Interactions in GFL courses: CS in the context of German, Arabic, and English

The fact that teachers speak more than learners in foreign language lessons is demonstrated in current studies (Schart 2021b; Siebold & Aguado 2022). But which interactional sequences exhibit this high proportion of teacher speech and how can learners be encouraged to speak more, particularly in courses with lower-level learners? The following section provides an example from a sub-corpus of the study. For this purpose, the lessons in courses at level A1.2 are examined regarding the speaking portion of the teachers, and its content and concept in courses with learners of lower level in GFL (cf. Waring 2019).

The first example consists of five language courses at level A1.2, which is used as part of the lesson analyses and consists of young adults between the ages of 18 and 20 (N=97). All courses are textbook-based, and the topic is understanding and explaining directions. The multilingual interactions are in the languages Arabic, German, and English.

First, the main part of the five teachers' utterances is about translating single words, and takes place in Arabic and English, which amounts to 549 translations of five teachers in five lessons in total. Since the specific dialect does not play a significant role in the interaction characteristics examined and no misunderstandings or the like are observed in this regard, Arabic is generally used here (Al-Fusha predominantly). The students perform translations in Arabic and English 329 times. In Figure 4 we can observe the translation activities from teachers and students during these multilingual interactions. In summary, one can conclude that teachers translate significantly more frequently during class time than students. While the translations into Arabic are done more often by the teachers (about 57,38%) than by the students (31,17%), the students frequently use English as a foreign language and as a bridge to understand and translate words and expressions in German to a high degree at 68,83% (compared to teachers at 42,62%).

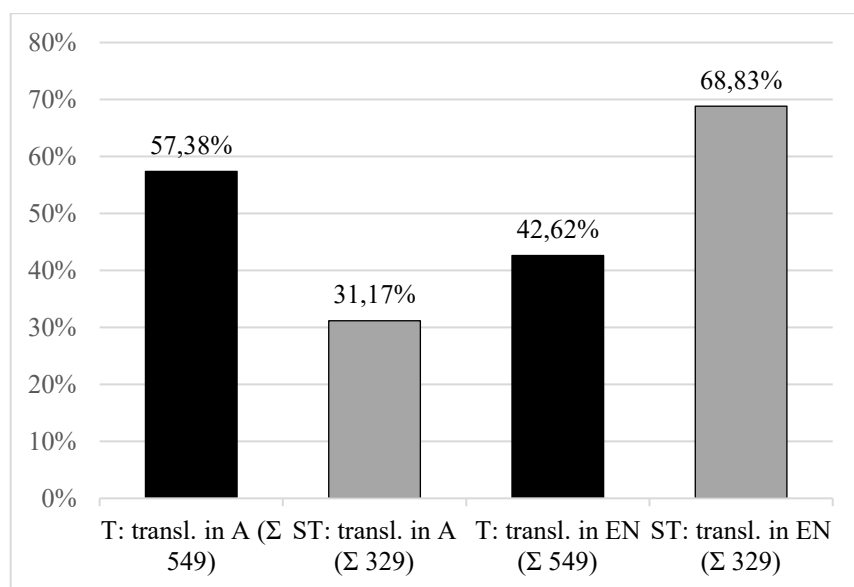


Figure 4: Multilingual translations in Arabic and English (teachers (T) n=5; students (ST) n=97)

Although the high number of translations is noticeable in quantitative terms, a zoom into the data of lower-level language learners shows how diversely – linguistically and interactionally – they are embedded in the discourses. Nevertheless, the equally high number of recasts in German shows, not least, the teachers’ awareness of interactively developing the learners’ language (with 95,68% in German; Figure 5) while they mix languages, for example in explanations about grammar, more often in German-Arabic (69,35%) than in German–English (25,81%; Figure 6). The use of multilingual resources is also teacher- and learner-initiated. In most cases, teachers take up the CS initiated by the learners and do not interrupt the conversation, or rarely ask explicitly to continue the conversation in German.

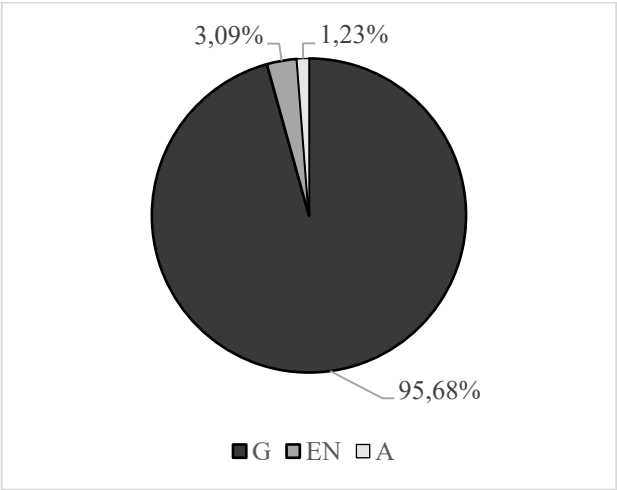


Figure 5: Recasts in multilingual interaction in level A.1.2-GFL-courses by teachers (Σ 162)

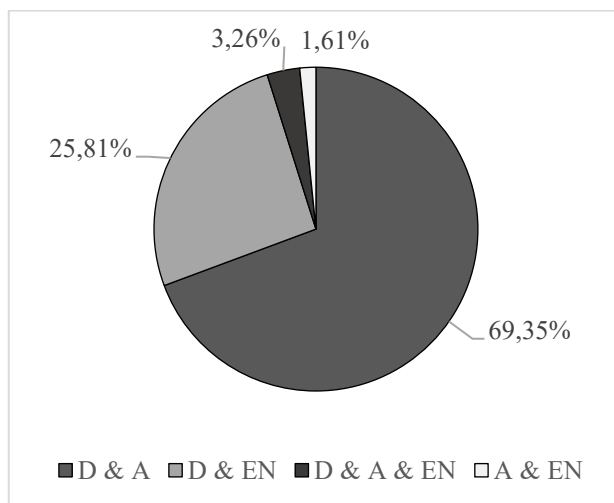


Figure 6: Mixed languages in GFL-courses in level A.1.2-GFL-courses in grammar and vocabulary explanations by teachers (Σ 162)

While common and rare forms of CS can be identified in the overall data, as explained in Section 2, the teachers' own language and learning biography and attitude is certainly another important aspect that should be considered in the evaluations. In what follows, examples of lessons from two teachers with different biographies will be discussed. speaker of German with English, Spanish, and Arabic as foreign languages. The teacher of the second group (DAF_A1.2_tag01_grp01) is from Jordan and studied German as a foreign language (GFL) in Jordan and speaks English as well. She also was in Germany for Academic Exchange for up to three months in the last two years and took part in an exchange program for Master's students in Germany for one term.

Extracts 2 to 4 show us short sequences with a GFL teacher who speaks German as his first language and Arabic after English and Spain. She uses Arabic and English in her lessons, too, but not as often as the teachers with Arabic as their first language. In Extract 2 we can see a warm-up in a GFL course on level A1.2 with this teacher, when the group is playing a game and everyone whose name is mentioned is required to say a new word starting with the last letter of the previous word. The teacher – who in this case

does not so often switch languages – explains the rules while they are playing the game (line 44). She also motivates the students in Arabic and explicitly asks them to ask for repetition or to ask again if they do not understand (Extract 2: line 41–42, ‘guys’, ‘ask!’).

Extract 2: Warming up with vocabulary – a group game;
DaF_A1.2_tag02_grp05

[36]

	79 [03:40.2]	80 [03:43.6]	81 [03:45.6]
LK [v]	SEHR gut,		
TN? [v]	den Ball))äh GÜNStig ; ((00:03:46 – 00:06:40)) ((wirft den		

[37]

	82 [03:47.6]	83 [03:48.8]
LK [v]	achso ((zeigt auf TN)) sag noch EINmal dein wort –	
TN? [v]	Ball))sch SCHÖN?	

[38]

	84 [03:51.0]	85 [03:51.9]	86 [03:53.787 [03:54.788 [03:56.7]
LK [v]	!günstig! was ist der letzte BUCHstabe? GE,		
TN? [v]	GÜNStig ; GE,		

[39]

	89 [03:58.4]	90 [04:04.6]
LK [v]	sehr GUT (.) habt ihr GEhört?((zeigt auf TN)) sag noch	
TN? [v]	geMUTlich?	

[40]

	91 [04:05.9]	92 [04:07.0]	93 [04:09.0]	94 [04:14.4]
LK [v]	EINmal kurz,	!geMÜTlich!	!gemütlich! (.)	
TN? [v]	geMUTlich,	(8.0) geMUTlich?		

[41]

		95 [04:16.596 [04:18.097 [04:18.598 [04:20.599 [04:23.6]	
LK [v]	was ist der letzte BUCHstabe –	!HA;!	Sabab wenn ihr
LK [tr]			Jungs
TN? [v]	HA -	HOse;	

[42]

	100 [04:25.3]
LK [v]	WAS nicht versteht FRAGEN-welches wort WAS bitte wiederHolen (.)

As the vocabulary training continues, which also involves speed, she translates individual words when she has the impression that words have not been understood acoustically or semantically (Extract 3: lines 45, ‘like once’). Then she continues with the game after short positive feedback (Extract 3: line 46, ‘very good’).

Extract 3: One time (Arabic synonym); DaF_A1.2_tag02_grp05

[44]

	106 [04:40.7]
LK [v]	das haben wir schon gesagt <<:-> das hat (XX)
TN? [v]	ähm (.) EINLaden ,

[45]

	107 [04:44.3]	108 [04:47.4]09 [04:48.9]	110 [04:49.7]11 [04:50.9]	112 [04:52.1]
LK [v]	geSAGT> ,	ah_ha?	EINmal; zay marah EINmal;	
LK [tr]			wie einmal	
TN? [v]	(.) ä:hm EINmal;	EINmal –		

[46]

	113 [04:52.6]	114 [04:52.8]	115 [04:59.9]
LK [v]		okay (3.0) ja SEHR gut, ((lacht))	
TN? [v]	JA, ((wirft den Ball))		hm (.) LETZT ,

Obviously, the teacher attaches particular importance to a quick approach – in the spirit of the game – and therefore also acts in a ‘discourse-related’ manner. “Discourse-related” CS in Auers’ (1998: 4) sense means “to organize the conversation by contributing to the interactional meaning of a particular utterance”. Often, short praises, confirmation checks, or even requests such as “repeat after me” or “all together loud” in Arabic are used for motivation purposes (Extract 4: line 63, “repeat ‘chen’”, line 64, “now all together, loud”).

Extract 4: Instructions; DaF_A1.2_tag02_grp05

[61]

	146 [07:04.1]	147 [07:05.4]	148 [07:06.7]
LK [v]	noch EINmal DAS?	chen das [=PÄCKchen;]	
TN46 [v]	post das CAFê ,	DAS pake;	[=chen] das

[62]

	149 [07:11.1]
LK [v]	((schreibt an die Tafel)) also pronounciation AUSsprache wir
TN46 [v]	PACKchen ;

[63]

	150 [07:17.3]	151 [07:18.1]
LK [v]	sagen PÄCK (.) CHEN āhkōha	
LK [tr]	spricht nach	
TN zusammen [v]	<<gemeinsam>><<dim> PÄCKchen->	

[64]

	152 [07:19.8]	153 [07:21.8]	154 [07:23.6]	155 [07:24.0]	156 [07:25.6]
LK [v]	PÄCK CHEN-	(3.0) OK; kulkum hala bişawt 'ali PÄCK			
LK [tr]			alle zusammen jetzt laut!		
TN zusammen [v]	((unverständlich))				

[65]

	157 [07:26.6]	158 [07:28.7]
LK [v]	CHEN	okay PÄCKchen das PÄCKchen
TN zusammen [v]	<<durcheinander> PÄCKchen ->	

To interact more with the students and to activate them the teacher also refers to English as a foreign language. In order to ensure better results, she uses other linguistic resources to activate other participants and support them constructively when they have difficulties in understanding (Extract 5: line 276, “How do we say in English?”).

Extract 5: English as a bridge language; DaF_A1.2_tag02_grp05

[276]

	582 [43:32.2]	583 [43:34.2]
LK [v]	wie auf englisch sagen wir (.) wie AUF ENgLisch? wir sagen auch	

[277]

	584 [43:40.9]	585 [43:41.8]
LK [v]	muSIKinstrument ja das ist ein musikinstrument , w tahdidan	
LK [tr]	und genauer gesagt	

[278]

	586 [43:43.8]	587 [43:48.5]
LK [v]	<<schreibt an die Tafel> das ist eine FLÖte,> (XX) die FLÖte; okay (.) wir	
LK [nv]	((zeigt auf die	

[279]

	588 [43:50:589 [43:53.5]	590 [43:55:591 [43:55.5]	592 [43:56.5]
LK [v]	haben HIER,Papier; nū' mu' ayan min al-Papier;		
LK [tr]	Eine bestimmte Art vom		
LK [nv]	Tafel))		
TN46 [v]	GESchenkpapier; ((zeigt auf		

[280]

	593 [43:58.5]	594 [44:00.5]
LK [v]	GESchenkpapier RIChtig ; was ist denn DAS hier ?	
LK [nv]	den TN)) ((zeigt auf das Bild))	
TN zusammen [v]	<<durcheinander>	

[281]

	595 [44:03.0]
LK [v]	ah_ha aufDEUTSCH <<schreibt an die Tafel> die
TN zusammen [v]	<<dim> CANdle, >

[282]

	596 [44:10.8]	597 [44:15.5]	598 [44:18.3]
LK [v]	KERze,>was haben wir denn HIER,		
LK [nv]	((zeigt auf das Bild))		
TN96 [v]	genau oh gott ((lacht))		
	((unverständlich))		

In general, the teacher mainly stays within the target language of German, and rarely switches languages. When she does, she does so in a very controlled manner and deliberate way, for example, to take up translation strategies or semantization techniques.

In other recordings with teachers with Arabic as their first language, some of the same procedures can be seen, but they are used more frequently and for longer periods, like explanations and translations (Extract 6).

Extract 6: *I don't know, DAF_A1.2_tag01_grp01*

[432]

	630 [59:03.6]	631 [59:05.3]
TN (zusammen) [v]	<<hängt das Blatt an die Tafel> to THANK (.) ja->	
TN8 [v]		
TN19 [v]	äh to THANK ,	

[433]

	633 [59:12.6]	634 [59:16.0]
LK [v]	°hhh äh	
TN8 [v]	recogNize ,	
TN19 [v]	kennen äh (.) äh IST (.) äh – šu ismuh "same as wissen"?	
TN19 [tr]	ist äh wie heißt "das Synonym" „wissen“?	

[434]

LK [v]	oKAY <<gestikuliert> also kennen und WISSEN> ist wie auf arabISCH,

[435]

	635 [59:20.9]	636 [59:22.9]	637 [59:25.4]	638 [59:27.4]
LK [v]	ya 'riif w ya 'lam also ich WEIß nicht i don't know; mā ba 'rif <<zeigt auf			
LK [tr]	kennen und wissen ich weiß nicht			

[436]

	639 [59:30.5]	640 [59:31.5]
LK [v]	die TN> also ich kenne> den weg NICHT; miš 'ārifa aṭ-ṭarīq so (.) JA	
LK [tr]	ich kenne den Weg nicht	
TN19 [v]	oh OK;	

[437]

	641 [59:34.3]	642 [59:37.1]
LK [v]	klar?	((00:59:44 – 01:07:56)) ä::h
TN19 [v]		
TN21 [v]	ich habe inFOrmation ich habe xxx	

The teacher tries to explain the difference between “kennen” (*to know*) and “Wissen” (*to know, as substantive “knowledge”*) and switches to English to make the meaning clear (Extract 6: lines 434-437). She manages to maintain interaction – for example when explaining tasks – even when the participants switch to Arabic when asking questions and answers in German using, for example, recasts to make sure that everything has been understood, as in Extract 7.

Extract 7: What does “schauen” mean? DAF_A1.2_tag01_grp01

[423]

	613 [57:33.0]
LK [v]	HAUse ja (.) oKAY dann was machen wir JETZT ? JA,
TN7 [v]	duktūra su'al
TN7 [tr]	Frau Lehrerin, eine Frage

[424]

	614 [57:35.0]	615 [57:37.0]
LK [v]		schAUen also schauen sie sich BITte also watch;
TN7 [v]	ĩš ya'ny "schauen"?watch?	
TN7 [tr]	was bedeutet "schauen"?	

[425]

	616 [57:43.6]	617 [57:58.3]	618 [58:08.9]	619 [58:10.9]
LK [v]	JA,	OK;	ja (.) JETZT;	nach dem weg
LK [nv]	((blättert im Buch))	(14.66((blättert im Buch))	(10.64)	((schaltet das Licht an))

Despite the different approaches to reacting in diverse confrontations, the dynamic nature of the interaction can be seen in both lessons. The first teacher remains predominantly in the German language, while the second teacher with Arabic as a first language uses CS more often in Arabic and English. Nevertheless, the latter appears to be for the intended use in specific and controlled initiations, like questions or recasts and confirmation checks. In both lessons (and in the others researched) a natural fluency in interaction and dialogue learning can be seen. This strategy is not only highlighted, initiated, and continued by the learners, but also by the teachers.

4 Conclusion

The examples show how teachers and learners both use English as a ‘meta-language’ or as a bridge language, in which they do not only translate words or utterances but foster deeper understanding of the grammar and the vocabulary. A striking finding is that both – teachers and learners – use their multilingual resources in Arabic and English to participate at dialogues which are about course topics and problem-solving. It can be safely assumed that teachers exercise empowerment in motivating students for interactional learning when they give prompts in English or explain

grammar in Arabic. In some cases, it can be seen that CS can be a challenge for teachers. It would be useful and important to further develop teachers' professional perception so as to promote self-awareness and reflection on the use of CS and multilingual communication strategies.

The research findings show that there is a multilingual atmosphere that is used positively for dialogic learning in the L2 and for encouraging participation in interaction. These results need to be further substantiated by research studies, like action research, so as to analyze whether English is used intensively as a bridging language by both sides and to establish how learners and teachers can be motivated to continue speaking in the foreign language German to solve problems – even if they do not understand the communication word for word. The current qualitative study also reveals differences in the use of languages by teachers, which also has an impact on the interaction in the course room. While teachers use English and Arabic mainly for explanations and feedback, participants use English most often for clarification of concepts and for understanding. Intra- and inter-individual differences can be observed particularly in interactional behavior.

Finally, more empirical teaching data and studies are needed to investigate the effectiveness of using multilingualism in learning GFL. In addition to quantitative studies that focus on language development, further qualitative teaching studies are needed, particularly those that focus on the specific learning starting points and linguistic requirements of the learners as well as possible special characteristics of the teachers. Concrete didactic conclusions about additional teaching factors and implications regarding didactic aspects are only possible on the basis of such further reliable research studies.

References

- Auer, Peter (2022): 'Translanguaging' or 'doing languages'? Multilingual practices and the notion of 'codes'. In: MacSwann, Jeff (Ed.): *Multilingual Perspectives on Translanguaging*. Bristol: Multilingual Matters, 126-153.
- Auer, Peter (1998): Introduction: *Bilingual Conversation* revisited. In: Auer, Peter (Ed.): *Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity*. London, New York: Routledge, 1-24.

Blömeke, Sigrid; Busse, Andreas; Kaiser, Gabriele; König, Johannes & Suhl, Ute (2016): The relation between content-specific and general teacher knowledge and skills. *Teaching and Teacher Education* 56, 35-46.

Farrell, Thomas S. C. (2019): Reflective practice in L2 teacher education. In: Walsh, Steve & Mann, Steve (Eds.): *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. London, New York: Routledge, 38-51.

Ferguson, Gibson (2009): What next? Towards an agenda for classroom codeswitching research. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 12: 2, 231-241. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13670050802153236> (21.01.2024).

Freeman, Donald & Richards, Jack C. (1996): Prologue A look at uncritical stories. In: Freeman, Donald & Richards, Jack C. (Eds.): *Teacher Learning in Language Teaching*. United Kingdom: Cambridge University Press, 1-6.

García, Ofelia & Wei, Li (2014): *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. New York: Palgrave Macmillan.

GeR (2020): *Council of Europe – Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen Begleitband*. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit Deskriptoren. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Hallet, Wolfgang (2018): Didaktische Selbständigkeit als Ziel der fremdsprachlichen Lehrer/innenbildung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachen-lehrpersonen*. Tübingen: Narr, 66-76.

Hoffmann, Sabine & Kasper, Gabriele (2021): Arbeitsanweisungen zu Videomitschnitten in digitalen Lehrendenbildungskonferenzen. *Zeitschrift für Interaktionsforschung* 2021 1: 1, 143-168. <https://doi.org/10.17-192/ziaf.2021.1.8423> (21.01.2024).

Hoshii, Makiko & Schumacher, Nicole (2016): Problem-solving interaction in GFL videoconferencing. In Jager, Sake; Kurek, Malgorzata & O'Rourke, Breffni (Eds.): *New directions in telecollaborative research and practice: selected papers from the second conference on telecollaboration in higher education*. Research publishing, 147-153. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.501> (21.01.2024).

Hussein, Riyad F.; Saed, Hadeel A. & Haider, Ahmad S. (2020): Teachers and Students Code-Switching: The Inevitable Evil in EFL Classrooms. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research* Vo. 19, no. 2, 60-79. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.2.5> (21.01.2024).

Jenks, Christopher & Seedhouse, Paul (2015): International Perspectives on ELT Classroom Interaction: An Introduction. In: Jenks, Christopher & Seedhouse, Paul (2015): *International Perspectives on ELT Classroom*. London: Palgrave Macmillan, 1-9.

Johnson, Karen E. (1995): *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kalkavan-Aydın, Zeynep (2023): Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht. Videobasierte Unterrichtsanalysen zur kognitiven Aktivierung von Lernprozessen im Kontext Deutsch, Arabisch und Englisch. *Zeitschrift für Interaktionsforschung* 2023: 3: 1, 49-67. <https://doi.org/10.17192/ziaf.20-23.3.1.8579> (17.01.2024).

Kalkavan-Aydın, Zeynep & Balzer, Jochen (2024): Sprachbildende Unterrichtsinteraktion in ausbildungsvorbereitenden Klassen und in der beruflichen Qualifizierung. *Workshop Deutsch als Zweitsprache, Migration und Mehrsprachigkeit. Jahresschrift – Band 17*. 32-51. <http://doi.org/10.18452/27498> (17.01.2024).

Kunter, Mareike & Trautwein, Ulrich (2013): *Psychologie des Unterrichts*. Schöningh: UTB.

Legutke, Michael K. (2018): Die Bedeutung des Lehrens beim Lernen von Fremdsprachen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen*. Tübingen: Narr, 98-107.

Legutke, Michael K. (2016): Auf die Lehrerin, auf den Lehrer, kommt es an: Szenarien für forschendes Lehren und Lernen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung. In: Klippel, Friederike (Hrsg.): *Teaching Languages – Sprachen lehren*. Münster, New York: Waxmann, 93-112.

Li, Li (2019): Teacher cognition and teacher expertise. In: Walsh, Steve & Mann, Steve (Eds.): *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. London, New York: Routledge, 335-349.

Lochtman, Katja (2002): Oral corrective feedback in the foreign language classroom: how it affects interaction in analytic foreign language teaching. *International Journal of Educational Research* 37: 3-4, 271-283. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00005-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00005-3) (21.01.2024).

Markee, Numa & Kunitz, Silvia (2015): CA-for-SLA Studies of Classroom Interaction. Quo Vadis? In: Markee, Numa (Ed.): *The handbook of classroom discourse and interaction*. Malden: Wiley Blackwell, 425-439.

Martinez, Hélène (2018): Lernkompetenz als Grundlage von Professionalität: Plädoyer für ein lebenslanges Lernen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Hrsg.): *Rolle und Professionalität von Fremdsprachenlehrpersonen*. Tübingen: Narr, 109-119.

Newton, Jonathan (2016): Teaching language skills. In: Hall, Graham (Ed.): *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. London, New York: Routledge, 428-440.

Pekarek Doehler, Simona (2018): 'Elaborations on L2 Interactional Competence: The Development of L2 Grammar-for-Interaction'. *Classroom Discourse* 9: 1, 3-24.

Pekarek Doehler, Simona (2021): L2 Interactional Competence and L2 Education. In: Kunitz, Silvia; Markee, Numa & Sert, Olcay (Hrsg.): *Classroom-based Conversation Analytic Research. Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Switzerland: Springer Nature, 417-424.

Poplack, Shana (2004): Code-Switching/Sprachwechsel. In: Ammon, Ulrich; Dittmar, Norbert; Mattheier, Klaus J. & Trudgill, Peter (Hrsg.): *Sociolinguistics. Soziolinguistik. An international handbook of the science of language*. 2nd edition. Berlin, London: De Gruyter, 589-596.

Schart, Michael (2021a): Interaktion und Kompetenzerwerb im fach- und sprachintegrierten Unterricht (DaF). *FLuL* 50: 1, 89-105. DOI: 10.23-57/FluL-2021-0006 (21.01.2024).

Schart, Michael (2021b): Dialogisches Lernen in einer digitalen Lernumgebung. *Zeitschrift für Interaktionsforschung* 1: 1, 35-68. DOI: <https://doi.org/10.17192/zi.2021.1.8417> (21.01.2024).

Schart, Michael (2014): Die Lehrerrolle in der fremdsprachendidaktischen Forschung: Konzeptionen, Ergebnisse, Konsequenzen. *FLuL* 43: 1, 36-50.

Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine & Schön, Almut (2017): Von der Interaktion zum Unterrichtsdiskurs. In: Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine & Schön, Almut (Hrsg.): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht: Beiträge aus der empirischen Forschung*. Berlin: LIT, 7-15.

Seedhouse, Paul & Walsh, Steve (2010): Learning a Second Language through Classroom Interaction. In: Seedhouse, Paul; Walsh, Steve & Jenks, Chris (Eds.): *Conceptualising 'Learning' in Applied Linguistics*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 127-146.

Seedhouse, Paul (2004): *The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective*. Malden: Blackwell.

Selting, Margret; Auer, Peter; Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353-402.

Sert, Olcay (2021): Transforming CA Findings into Future L2. Teaching Practices: Challenges and Prospects for Teacher Education. In: Kunitz, Silvia; Markee, Numa & Sert, Olcay (Hrsg.): *Classroom-based Conversation Analytic Research. Theoretical and Applied Perspectives on Pedagogy*. Switzerland: Springer Nature, 259-279.

Sert, Olcay (2019): Classroom interaction and language teacher education. In: Walsh, Steve & Mann, Steve (Eds.): *The Routledge Handbook of English Language Teacher Education*. London, New York: Routledge, 216-234.

Sert, Olcay (2015): *Social Interaction and L2 Classroom Discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Siebold, Kathrin & Aguado, Karin (2022): Lehrendenfragen und ihr interaktives Wirkungspotenzial im inhaltsorientierten DaF-Unterricht. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen & Shi Wen, Chang (Hrsg.): *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Band 2. Münster: LIT, 141-171.

Thomson, Katrin (2022): Conceptualizing Teachers' L2 Classroom Competence (CDC): A Key Competence in Foreign Language Teaching. In: Thomson, Katrin (Ed.): *Classroom Discourse Competence*. Tübingen: Narr, 31-55.

Trautwein, Ulrich; Sliwka, Anne & Dehmel, Alexandra (2022): Grundlagen für einen wirksamen Unterricht. 2. Aktualisierte Auflage. IBBW Reihe Wirksamer Unterricht Band 1. https://ibbw-bw.de/site/pbs-bw-km-root/get/documents_E552984303/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ibbw/Empirische%20Bildungsforschung/Programme-und-Projekte/Wirksamer_Unterricht/IBBW_WU1_Trautwein_et_al%20%282022%29_GrundlagenWirksamerUnterricht.pdf (21.01.2024).

Üstünel, Eda & Seedhouse, Paul (2005): Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. *International journal of applied linguistics* 15:3, 302-325. Doi: 10.1111/j.1473-4192.2005.00093.x (21.01.2024).

Valdés, Guadalupe (2019): Sandwiching, Polylinguaging, Translanguaging, and Codeswitching. Challenging Monolingual Dogma in Institutionalized Language Teaching. In: MacSwan, Jeff & Faltis, Christian J. (Eds.): *Codeswitching in the Classroom. Critical Perspectives on Teaching, Learning, Policy, and Ideology*. New York, London: Routledge, 115-147.

Walsh, Steve (2013): *Classroom Discourse and Teacher Development*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Walsh, Steve (2011): *Exploring Classroom Discourse. Language in Action*. London, New York: Routledge.

Walsh, Steve (2010): Developing Interactional Awareness in the Second Language Classroom Through Second Language Classroom Through Teacher Self-evaluation. *Language Awareness* 0: 0, 124-142. DOI: 10.1080/09658410308667071 (21.01.2024).

Walsh, Steve (2006): *Investigating classroom discourse*. London, New York: Routledge.

Waring, Hansun Zhang (2019): Developing Interactional Competence With Limited Linguistic Resources. In: Salaberry, Rafel M. & Kunitz, Silvia (Eds.): *Teaching and Testing L2 Interactional Competence. Bridging Theory and Practice*. New York, London: Routledge, 215-227.

Wei, Li (2011): Moment Analysis and Translanguaging space: Discursive construction of identities by multilingual Chinese youth in Britain. *Journal of Pragmatics* 43:5, 1222-1235.

II. ERINNERUNGSORTE UND INTERKULTURALITÄT IN DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

ERINNERUNGSORTE IN DER DaF-LEHRKRÄFTEAUSBILDUNG

Věra Janíková, Masaryk-Universität Brno, Tschechische Republik

Abstrakt: Seit mehreren Jahren wird in der fremdsprachendidaktischen Diskussion auf die mangelhafte Präsenz von kulturbezogenen Inhalten im fremdsprachlichen Unterricht hingewiesen. Bei der Suche nach geeigneten Lernimpulsen, die kultur- und sprachdidaktisch relevant sind und somit kulturbezogene Inhalte auch im Kontext *Deutsch als Fremdsprache* didaktisch fruchtbar machen könnten, rückt seit mehr als zehn Jahren die Konzeption des *kulturellen Gedächtnisses* und der *Erinnerungsorte* ins Blickfeld. Der vorliegende Text versteht sich als Beitrag zur Erarbeitung von möglichen tragfähigen Unterrichtskonzeptionen, in denen kulturelles Lernen mittels *Erinnerungsorte* gefördert wird. Zunächst wird der spezifische Lernkontext, der im Mittelpunkt des Beitrags steht (DaF-Studium in der Tschechischen Republik), skizziert. Dann wird kurz das Konzept der *Erinnerungsorte* sowie die Konzeption des *kulturellen Gedächtnisses* vorgestellt. Im Anschluss daran wird auf das didaktische Potenzial von *Erinnerungsorten* eingegangen. Der letzte Teil bietet schließlich zwei Beispiele für die Einbeziehung von Erinnerungsorten in den DaF-Unterricht, die direkt auf Vorschläge von Teilnehmerinnen eines didaktischen Seminars zurückgehen.

Schlüsselwörter: Ausbildung der DaF-Lehrkräfte, Erinnerungsorte, kulturelles Gedächtnis, didaktische Optionen

1 Einleitung

Das Konzept der *Erinnerungsorte* und die Konzeption des *kulturellen Gedächtnisses* werden hinsichtlich ihrer Bedeutung für das kulturellexe Fremdsprachenlernen und -lehren mit zunehmender Breite und Intensität auch im Studium *Deutsch als Fremdsprache* aufgegriffen (vgl. Badstübner-Kizik & Hille 2014, 2015 und 2016; Schiedermaier 2015 und 2018; Haase & Höller 2017). Das didaktische Potenzial von *Erinnerungsorten* belegen dabei zahlreiche in den letzten Jahren erschienene Beiträge (z. B. Badstübner-Kizik 2014; Pasewalck 2015; Hille 2015; Dobstadt 2015; Badstübner-Kizik 2020; Schaar 2022), in denen die Erfahrungen mit der Umsetzung dieses Konzepts auf der Ebene der Hochschuldidaktik im Germa-

nistik- und DaF-Lehramtsstudium in und außerhalb des deutschsprachigen Raums verarbeitet werden (zu diesem Thema auch Janíková 2019). Zahlreiche Umsetzungsversuche generierten eine große Vielfalt an Methoden beim Einsatz von *Erinnerungsorten*, die einerseits die jeweils herrschenden Bedingungen vor Ort widerspiegeln und andererseits einen allgemeinen Beitrag zum kulturellen Lernen leisten wollen. Gleichfalls findet man natürlicherweise reichlich Fachdiskussionen über die Richtung der weiteren Entwicklung dieser Konzepte und ihrer nachhaltigen didaktischen Implikationen für den Fremdsprachenunterricht. Auch der vorliegende Text will einen Beitrag zur aktuellen Diskussion leisten, indem die Umsetzung des Konzepts *Erinnerungsorte* in einem spezifischen Kontext verortet wird, nämlich in der universitären Ausbildung von DaF-Lehrkräften in der Tschechischen Republik. Der Text beruht auf dem Postulat, dass Studierende von DaF-Studiengängen (angehende DaF-Lehrer*innen) das didaktische Potenzial des Konzepts bereits in der Ausbildungsphase näher kennenlernen und methodisch aufarbeiten sollten. Gleichzeitig sollten sie dazu angeregt werden, es in ihrer eigenen Unterrichtspraxis (abgestuft und differenziert) umzusetzen.

Gerade beim letztgenannten Punkt sehe ich – bezogen auf Tschechien – auch heute noch gewisse Defizite, denn, wie sich aus den Gesprächen mit meinen Studierenden (in mehreren DaF-Didaktikseminaren noch immer ergibt, ist ihnen das Konzept der *Erinnerungsorte* sowie die Konzeption des *kulturellen Gedächtnisses* nur oberflächlich bekannt und im Zusammenhang mit der Vermittlung von kulturellen Beständen im DaF-Unterricht in der Schulpraxis (Grund- und Mittelschule) dann meistens völlig fremd.

Warum das so ist, kann man zurzeit leider nicht genau sagen; es fehlen belastbare empirische Daten. Trotzdem lassen sich anhand (auch meiner oben erwähnten Erfahrungen) einige Vermutungen zu den Gründen für die bisher nur sehr sporadisch erfolgende Einbeziehung des *kulturellen Gedächtnisses* mittels *Erinnerungsorte* in den DaF-Unterricht an tschechischen Schulen anstellen. Einer dieser Gründe könnte die gegenwärtige Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik sein, die der deutschen Sprache die Rolle als zweiter Fremdsprache (L3) zugewiesen hat. Praktisch bedeutet das, dass der Umfang der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden für DaF gesunken ist, denn der Unterricht einer zweiten Fremdsprache setzt erst ab der Jahrgangsstufe 7 oder 8 ein, was wiederum dazu führt, dass die Lerner*innen nicht mehr das Niveau erreichen, das für

die Behandlung von kulturrelevanten Themen erforderlich wäre. Zwei wichtige Voraussetzungen für die Behandlung von inhaltlich und sprachlich anspruchsvollen Themen, die Erinnerungsorte zweifellos darstellen, fallen somit weg.

An dieser Stelle soll jedoch auch ein begünstigender Faktor erwähnt werden, und zwar der Umstand, dass die Verschiebung des Lernens des Deutschen in die höheren Jahrgangsstufen für die Arbeit mit kulturellen Inhalten aufgrund der schon erworbenen Kenntnisse (vertieftes Allgemeinwissen in den Gesellschaftswissenschaften) und Fähigkeiten (z. B. Selbstständigkeit, fächerübergreifendes Denken, Medienkompetenz oder Argumentationskompetenz) günstigere Lernvoraussetzungen schafft. Bedacht werden sollte auch die Bereitschaft bzw. fachdidaktische Kompetenz der Lehrpersonen für die Arbeit mit kulturellen Inhalten, einschließlich *Erinnerungsorte* und der in ihnen enthaltenen Erinnerungsbestände. Nicht zuletzt wäre auch auf die „deutliche Pragmatisierung von Lernmotivationen“ (Badstübner-Kizik 2020: 651) hinzuweisen, die sich darin äußert, dass Fremdsprachen (besonders auch Deutsch als L3) mit eng begrenzten, praktischen Zielen gelernt werden. Kulturelle Inhalte erscheinen vor diesem Hintergrund zunehmend als Ballast, der dann der Verschlankung des Curriculums zum Opfer fällt.

Im folgenden Kapitel wird kurz auf das Konzept der *Erinnerungsorte* und die Konzeption des *kulturellen Gedächtnisses*¹ eingegangen, wobei die fremdsprachendidaktische Perspektive fokussiert wird.

2 Erinnerungsorte und kulturelles Gedächtnis

Nach Siebeck (2017) sind *Erinnerungsorte* als polyvalente historische Phänomene zu fassen, deren jeweils zeitgenössische Interpretation und Funktionalisierungen sich nicht allein aus den realhistorischen Kontextbedingungen erschließen ließen. Sie stellen „langlebige, Generationen überdauernde Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität“ (François & Schulze 2001: 18) dar. Koreik (2015) weist darauf hin, dass bei der Bestimmung des Begriffs *Erinnerungsort* der Ausdruck *Ort* als metaphorisch zu verstehen sei. Es handele sich um eine Metapher, „[...] mit der auf die Symbolkraft eines geschichtlichen Phänomens Bezug genom-

¹ Einen Vorschlag zur Anbindung des kulturellen Lernens an die Konzeption des *kulturellen Gedächtnisses* bietet z. B. Fornoff (2016: 44-177).

men wird“ (Koreik 2015: 25). Dabei geht es um Orte, an denen eine Gesellschaft diskutiert, verhandelt und wie sie gesellschaftliche Zusammenhänge konstruiert (Schiedermaier 2015: 67). Solche Orte werden oft als Andenken an historische Ereignisse oder an Personen gewählt, die für die jeweilige Gesellschaft eine überragende Bedeutung haben. Gebräuchlich ist der Begriff *Erinnerungsort* für Denkmäler, Mahnmale, Gedenkstätten, Friedhöfe oder authentische und für einen kulturellen Raum „typische“ Relikte. *Erinnerungsorte* bilden einen breiten Raum für Historisierung, Emotionalisierung sowie Ästhetisierung (vgl. Pethes & Ruchatz 2001) und lassen verschiedene kulturelle Phänomene und Felder in unterschiedlichen Zusammenhängen und aus unterschiedlichen Perspektiven erkennen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass *Erinnerungsorte* die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit dadurch ermöglichen, dass sie Bezüge zur Gegenwart herstellen und die bewusste Reflexion zu früher öffentlich ausgetragenen Diskursen über (umstrittene) Erinnerungsorte anregen.

Für das Konzept der *Erinnerungsorte* ist das *kulturelle Gedächtnis* (mehr dazu auch bei Erll 2017) von ausschlaggebender Bedeutung, denn gerade solche Erinnerungsorte werden

[...] immer wieder neu und nach unterschiedlichen Kriterien ausgewählt und – wenigstens zeitweise – aktiviert [...]. Ihr Weg aus dem Speicher- ins Funktionsgedächtnis läuft über Verfahren der Auswahl und Wertzuschreibung“ (Assmann 2004: 48). Erinnerungsorte (sowie die in ihnen kondensierten Erinnerungsbestände) sind verhandelbar, wandelbar und funktionalisierbar (Badstübner-Kizik 2020: 654).

Nicht zuletzt ist dabei hervorzuheben, dass es – auch in Bezug auf die Einbeziehung von *Erinnerungsorten* in den Unterricht – von vielschichtigen inneren und äußeren, sich fortwährend verändernden Konstellationen abhängig ist (vgl. Hille 2015), welche Gedächtnisinhalte wie und zu welchem Zeitpunkt hervorgehoben bzw. abgerufen werden. Eine wichtige Rolle spielt dabei das *kommunikative Gedächtnis*² sowie der Einfluss von poli-

² Der Begriff *kommunikatives Gedächtnis* bezeichnet „die eigensinnige Verständigung der Gruppenmitglieder darüber, was sie für ihre eigene Vergangenheit im Wechselspiel mit der Großerzählung der Wir-Gruppe halten und welche Bedeutung sie dieser belegen“ (Welzer 2008: 15). Dieses Gedächtnis ist alltagsnah und hebt besonders die Notwendigkeit des sprachlichen Austausches innerhalb einer Gemeinschaft hervor. Zusammen mit dem kulturellen Gedächtnis bilden sie das kollektive Gedächtnis (vgl. Assmann 2004).

tischen Institutionen, wie dies z. B. bei Denkmälern oder Gedenkstätten unterschiedlicher Art zu beobachten ist, die „mit dem Ziel entstehen, etwas zu bewahren und an etwas zu erinnern“ (vgl. Badstübner-Kizik 2015: 45).

3 Didaktische Implikationen

Seit gut zehn Jahren wird der fremdsprachendidaktische Diskurs auch im Bereich *Deutsch als Fremdsprache* von dem beachtlichen Potenzial von *Erinnerungsorten* für verschiedene Lern- und Lehrkontexte geprägt, sei es bei jugendlichen oder erwachsenen Lernenden, beim schulischen oder universitären Deutschlernen oder in der Lehrerbildung. Das dokumentieren zahlreiche Publikationen (z. B. Roche & Röhling 2014; Badstübner-Kizik & Hille 2015, Badstübner-Kizik 2014, 2015, 2016 und 2018; Koreik 2018, Shafer/Middeke/Hägi-Mead/Schweiger 2020; Fornoff & Koreik 2020), die nach Badstübner-Kizik (2020: 656) heute bereits als Basis für die Verwendung des Konzepts im Fremdsprachenunterricht dienen können.

Im Folgenden möchte ich näher auf die didaktischen Implikationen eingehen, die in dem in diesem Beitrag behandelten Lern- und Lehrkontext (die DaF-Lehrkräfteausbildung an einer tschechischen Universität) zu erwarten sind. Die aus diesem Kontext hervorgegangenen praktischen Beispiele werden in Kapitel 4 behandelt.

- Die Arbeit mit *Erinnerungsorten* fördert die Vermittlung historischer Themen im DaF-Unterricht, wobei nicht die Vermittlung von historischem Faktenwissen angestrebt wird, sondern den Lernenden die heutigen Lebensverhältnisse verständlicher gemacht werden sollen (Koreik 2010: 1478). Es ist dabei auch möglich, je nach Lernort jeweils andere spezifische Themen auszuwählen, die regional spezifisch gewichtet werden können und sogar sollten (Koreik 2015: 24). Die Lernorte sind häufig auch direkt im Land der Lernenden zu finden, v. a. dann, wenn in der jeweiligen Region verschiedene Kulturen und Sprachen aufeinandergetroffen sind bzw. auch heute noch aufeinander treffen.
- *Erinnerungsorte* bieten für den lerner- und inhaltsorientierten DaF-Unterricht Inhalte, die in realen gesellschaftlichen Kon-

texten präsent und lebendig sind, und besitzen das Potenzial, „neue Lern- und Erkenntniswege zu generieren“ (Badstübner-Kizik 2014: 52).

- Die Einbeziehung von *Erinnerungsorten* in den DaF-Unterricht fördert das kulturelle Lernen (vgl. z. B. Haase & Höller 2017) und entwickelt nicht nur sprachliche Kompetenzen, wie z. B. die diskursive oder argumentative Kompetenz, sondern auch Medienkompetenz, historische Kompetenzen und analytische Fähigkeiten (vgl. Schaar 2022: 433).
- *Erinnerungsorte* mit ihren Beständen bieten motivierende Inhalte und schaffen einen breiten Raum für die Realisierung eines fächerübergreifenden, erfahrungsbasierten und entdeckenden Sprachenlernens auch außerhalb des Klassenzimmers (vgl. Pasewalck & Neidlinger 2018: 54).
- Bei der Arbeit mit *Erinnerungsorten* werden auch die Präsentationskompetenzen entwickelt, und zwar bei der Präsentation der in unterschiedlicher Form (z. B. als Poster, Ausstellung oder PowerPoint-Präsentation) aufbereiteten Funde.

Im nächsten Abschnitt wird skizzenhaft ein mögliches methodisches Verfahren bei der Vermittlung von Erinnerungsorten in hochschulischen sprachdidaktischen Seminaren vorgestellt, wobei zwei *Erinnerungsorte* in Tschechien als konkretes Beispiel benutzt werden.

4 Von Studierenden ausgewählte kulturelle Erinnerungsbestände

Wie schon in Kapitel 1 angesprochen, scheint meinen Erfahrungen nach die Umsetzung des Konzepts *Erinnerungsorte* in der schulischen Praxis in Tschechien, wo die Studierenden später als Deutschlehrer*innen wirken sollen, zumindest verbesserungswürdig³ zu sein. Um die Herausforderung einer flächendeckenden Implementierung erfolgreich zu bewältigen, sollte das Konzept der *Erinnerungsorte* und sein didaktisches Potenzial im Kontext der hochschulischen Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften

³ Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass diese Bestandsaufnahme nicht empirisch belegt ist und nur auf den Aussagen von 21 DaF-Studierenden basiert. Eine Untersuchung zur Arbeit mit *Erinnerungsorten* an tschechischen Schulen im DaF-Unterricht befindet sich zurzeit in Vorbereitung.

gezielt aufgegriffen werden, wobei die angehenden Deutschlehrenden auch die Fähigkeit erwerben sollten, (ausdifferenzierte) Unterrichtsvorschläge zu entwerfen und diese in der Schulpraxis zu erproben.

Die unten angeführten Beispiele entstammen einschlägigen Lehrveranstaltungen mit Studierenden an der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität Brno⁴ aus den Jahren 2022-2023. Aus der Vielzahl von *Erinnerungsorten*, die von Studierenden bearbeitet wurden, werden im Folgenden zwei genauer vorgestellt, für die sich zwei Studentinnen entschieden haben und auf die in einer Veranstaltung aus Sicht ihres Potenzials für den DaF-Unterricht näher eingegangen wurde. Es handelte sich um: (1) ein konkretes Gebäude (*Deutsches Haus in Brno*) und (2) eine wichtige Persönlichkeit (der Komponist *Gustav Mahler in Jihlava*). Zur Begründung für die Wahl dieser *Erinnerungsorte* für den DaF-Unterricht (auch an der Sekundarstufe I und II) wurden von den Studierenden folgende Gründe genannt:

- Möglichkeit, einen tieferen und differenzierteren Einblick in eine Zeitperiode der Entwicklung der Stadt Brno bzw. Jihlava zu gewinnen; Einblicke in die Beziehungen zwischen der tschechischen, deutschen und jüdischen Kultur in einem Raum;
- Möglichkeit, neue/andere Kenntnisse über die jüdische Kultur in der eigenen Stadt (Jihlava) aus verschiedenen Blickwinkeln zu gewinnen;
- Möglichkeit, über kulturhistorische Bestände aus dem Blickwinkel des aktuellen gesellschaftlichen Diskurses zu diskutieren;
- Möglichkeit, kulturelle sowie sprachliche Informationen an den Orten, an denen Kulturen und Sprachen aufeinandertrafen bzw. immer noch aufeinandertreffen, selbst zu entdecken;
- Gelegenheit, die eigene Meinung zu äußern;
- Möglichkeit, einen fächerübergreifenden Deutschunterricht zu realisieren (hier Deutsch mit Musik- und Geschichtsunterricht);

⁴ Für viele Städte in der Tschechischen Republik gibt es tschechische und deutsche Bezeichnungen. Die Stadt Brno wird auf Deutsch z. B. Brünn genannt, Jihlava heißt auf Deutsch Iglau. In diesem Beitrag verwende ich einheitlich die offiziellen tschechischen Bezeichnungen.

- Anschlussmöglichkeiten des gewählten Themas an die Lebenswelt der Lernenden;
- Möglichkeit, die Lernmotivation zu stärken;
- Möglichkeit, (auch) im Deutschunterricht mit Material zu arbeiten, das „vor der eigenen Haustür“ zu finden ist.

Zugegeben werden sollte, dass die beiden hier diskutierten Phänomene (*Erinnerungsorte*) in ihrem Umfang überschaubar sind. Sie lassen sich auch auf Einzelaspekte beschränken und eröffnen unterschiedliche Bearbeitungsmöglichkeiten, die zu einer multimedialen Lernumgebung kombiniert werden können. Gleichzeitig bieten sie die Chance für eine Bearbeitung auf unterschiedlichen sprachlichen Niveaus und mit unterschiedlichen Methoden (vgl. Badstübner-Kizik 2014: 56).

4. 1 *Erinnerungsort I: „Deutsches Haus“ in Brno*

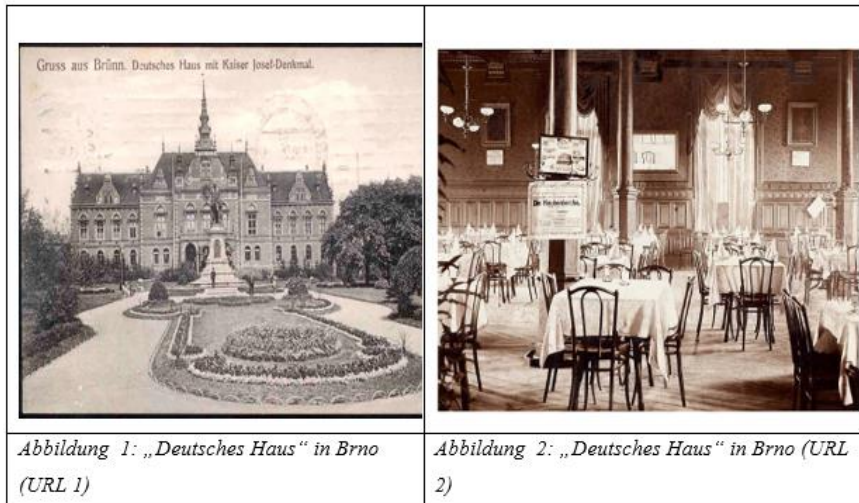
Das erste Beispiel kann man zu den vergessenen oder wenig bekannten bzw. verschwundenen *Erinnerungsorten* von Brno rechnen. Es handelt es sich um das „Deutsche Haus“ (Abbildung 1 und 2), das Ende des 19. und in der Mitte des 20. Jahrhunderts ein kulturelles und gesellschaftliches Zentrum der deutschsprachigen Bevölkerung der Stadt Brno war. Das Deutsche Haus wurde im Jahr 1891 als Gegenstück zum tschechischen ‚Besední dům‘ errichtet. Der Anstoß für den Bau kam von der neu gegründeten Gesellschaft „Deutsches Haus“, in der sich prominente deutsche Geschäftsleute, Beamte und Kulturschaffende zusammengeschlossen hatten (vgl. Hrabal 2020, online). Leider kam es am Ende des 19. Jahrhunderts auch in Brno zu schweren nationalistischen Auseinandersetzungen und die ursprünglich kulturelle Orientierung der Gesellschaft „Deutsches Haus“ wurde immer stärker durch die nationalistische und später auch durch die nationalsozialistische Ideologie überlagert. Während des Zweiten Weltkriegs wurde das Gebäude ausschließlich für die Aktivitäten der NS-Organisationen, der NSDAP, der Hitlerjugend und anderer, insbesondere Offiziersvereine genutzt, wodurch das Haus in den Augen der tschechischen Brüner buchstäblich zu einem Symbol des Bösen wurde. Im April 1945 wurde das Gebäude schwer beschädigt und nach dem Krieg schließlich ganz abgerissen. Vom „Deutschen Haus“ ist also nichts erhalten geblieben. Bis auf wenige Ausnahmen wurden die wertvollen Kunstgegenstände und

die Bücher der umfangreichen Bibliothek, die das Haus einst barg, vollständig zerstört (vgl. Hrabal 2020, online).

Der Impuls für die Arbeit mit diesem, von den heutigen Stadtplänen verschwundenen *Erinnerungsort* ergab sich aus der Diskussion über das Konzept der *Erinnerungsorte*, in der die Stadt Brno als historisch bedingter, tschechisch-deutscher Kulturraum die Koordinaten bildete. Eine der Diskussionsteilnehmer*innen hat in diesem Kontext auf die ehemalige Existenz des „Deutschen Hauses“ aufmerksam gemacht. Dabei zeigte sich, dass sogar Studierende, die direkt aus Brno kamen, keine oder nur marginale Kenntnisse über dieses Gebäude besaßen. Da die Erwähnung des Hauses in der Gruppe großes Interesse hervorrief, wurde das „Deutsche Haus“ als *Erinnerungsort* auch als Thema für die weitere Arbeit gewählt. Eine Gruppe von Studierenden näherte sich dem Thema durch die Methode „Zeit-Raum-Cluster“ (Badstübner-Kizik & Hille 2016: 115)⁵ an und recherchierte über drei Wochen unterschiedliche Informationen rund um dieses Gebäude und die Rolle, die das „Deutsche Haus“ in Brno spielte. Dabei wurde die Funktion des Hauses aus verschiedenen Perspektiven betrachtet, insbesondere aus dem Blickwinkel des Koexistierens der deutschen, jüdischen und tschechischen Kulturräume in Brno.⁶

⁵ Badstübner-Kizik und Hille (2016: 115-116) definieren diese Methode folgendermaßen: „In kleinen Gruppen und über einen längeren Zeitraum hinweg (z. B. 2 Wochen) werden ergänzende Informationen rund um ein Gebäude, ein Denkmal, ein Objekt oder ein Gemälde, um eine Fotografie oder um einen Künstler / eine Künstlerin recherchiert und auf einer Pinnwand [...] angeordnet. [...] Als Ergebnis entstehen Cluster unterschiedlicher Dichte aus Zahlen, Namen, Begriffen, weiteren Bildern [...] Die Methode dient der intertextuellen Verdichtung und Verlebendigung kulturhistorisch bedeutsamer Räume und Zeiten [...]“.

⁶ Für Näheres zum multikulturellen Background der Stadt Brno, s. z. B. <https://www.suedmarchen.at/ort/bruenn/>.



Die Recherche mündete in die Formulierung mehrerer konkreter Themenbereiche ein, die mittels dieses *Erinnerungsortes* und seiner Bestände für den DaF-Unterricht sowohl auf der Sekundarstufe II als auch in der Ausbildung von DaF-Lehrkräften von Relevanz sein könnten. Von den meist äußerst inspirierenden Vorschlägen sind zu nennen:

- Folgen der Politisierung der Institution ‚Deutsches Haus‘ während der nationalen Auseinandersetzungen am Ende des 19. Jahrhunderts und während des Protektorats *Böhmen und Mähren* für das Zusammenleben von Tschechen und Deutschen in Brno.
- Kollektivschuld:⁷ ein ewiges Thema.
- Warum wir bestimmte Dinge nicht vergessen dürfen.⁸

⁷ Den Anlass zur Bearbeitung dieses Themas stellte der Text „Negation der Kollektivschuld“ des Bischofs von Brno in der Zeitschrift des Deutsch-Tschechischen Kulturvereins Brünn dar, den die Studentin bei der Recherche gefunden hatte. Die Kernthesen dieses Textes lauten: - Es ist nicht wahr, dass jeder Einzelne an allem, was im Namen seiner Nation verbrochen wurde, auch persönlich schuldig ist; - Es ist nicht wahr, dass Rache Gerechtigkeit schafft; - Es ist nicht wahr, dass die Grenze zwischen guten und schlechten Menschen mit der Zugehörigkeit zur eigenen Nationalität zusammenfällt (Cikrle 2000).

⁸ In diesem Fall wird u. a. auch das Konzept der *Erinnerungskultur* von Assmann (1997) in Betracht gezogen.

4.2 Erinnerungsort II: Jihlava und Gustav Mahler

Das Thema „Gustav Mahler und Jihlava“ brachte eine Studentin, die aus der Stadt Jihlava kommt und in Brno studiert, in das Seminar ein. Sie hat (nach eigenen Worten) nach der Bekanntmachung mit dem Konzept der *Erinnerungsorte* die eigene Stadt aus historischer Perspektive plötzlich völlig anders wahrgenommen und wurde sich viel stärker als früher dessen bewusst, wie jüdische Kulturelemente die Geschichte der Stadt geprägt haben bzw. noch bis heute prägen.

In der ehemaligen königlichen Bergstadt (Silberbau) Jihlava⁹, die sich etwa 80 Kilometer nordwestlich von Brno an der alten Grenze zwischen Böhmen und Mähren befindet, hat es für mehrere Jahrhunderte eine große jüdische Gemeinde gegeben. Die Juden wurden in Jihlava schon Mitte des 13. Jahrhunderts erstmals erwähnt. Wichtig für das Aufblühen der Gemeinde war die Erteilung des Rechts zur Ansiedlung, das Ende des 18. Jahrhunderts einigen privilegierten jüdischen Familien in Jihlava gewährt wurde. Mittlerweile gelangten besonders jüdische Kaufleute zu großem Ansehen und seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zogen auch viele weitere Juden aus der weiteren Umgebung in die Stadt.

Die für Juden günstige Situation nutzte auch die Familie Mahler, die jüdischen Glaubens sowie deutscher Sprache war, und zog etwa drei Monate nach der Geburt des Sohnes Gustav (Abbildung 3) nach Jihlava. Hier besuchte Gustav das Gymnasium und erlernte autodidaktisch das Klavierspielen. 1875 ließ ihn sein Vater am Wiener Konservatorium Musik studieren. In den 80er Jahren erschien Mahler regelmäßig in Jihlava, wo er die Feiertage und Ferien verbrachte. Hier trat er auch, vor allem in den Sommermonaten, erfolgreich bei Konzerten auf.

Aufgrund seines bereits beachtlichen Ruhms in der Musikwelt als Komponist und Dirigent wurde Mahler 1897 auf seinen wichtigsten Posten berufen: nach Wien als Generalmusikdirektor der damaligen Hofoper und zugleich Chefdirigent der Wiener Philharmoniker. Ab 1908 war Gustav Mahler Chefdirigent der Metropolitan Opera in New York. Er starb in Wien, sein Grab befindet sich auf dem Friedhof in Grinzing.

⁹ Jihlava bildete mit ihrer näheren Umgebung die zweitgrößte deutschsprachige Sprachinsel in den böhmischen Ländern – die sog. „Iglauer Sprachinsel“.

Gustav Mahler gilt als einer der größten Komponisten sinfonischer Musik überhaupt. Er zählt zu den bedeutendsten österreichischen Komponisten der Spätromantik. Sein Werk bildete die Grundlage für die moderne Musik des 20. Jahrhunderts. Inspiriert wurde er zum Teil von der tschechischen Umgebung, in der er aufwuchs.

Die Stadt Jihlava ist auf Mahler sehr stolz und widmet den Zeiten, die er hier verbracht hat, große Aufmerksamkeit. Gleichzeitig pflegt sie seinen musikalischen Nachlass (vgl. Vybíhal 2011). In der Stadt findet man einen Lehrpfad mit dem Namen „Auf den Spuren Gustav Mahlers in Jihlava“¹⁰, auf dem auch die Statue von Gustav Mahler eine Station bildet (Abbildung 4).



Abbildung 3: Gustav Mahler (1860-1911) (URL 3)



Abbildung 4: Statue von Gustav Mahler im Stadtpark (URL 4)

¹⁰ Näheres zu dem Lehrpfad auf <https://www.dojihlavy.cz/vylety/naucna-stezka-po-stopach-gustava-mahlera> (11.05.2023).

Nach der Präsentation dieses *Erinnerungsortes* in einer Veranstaltung haben sich mehrere mögliche Themenbereiche für den kulturreflexiven DaF-Unterricht ergeben, wie z. B.

- Auf den Spuren von Gustav Mahler in Jihlava bzw. in Tschechien.
- Auf den Spuren von Gustav Mahler in Wien bzw. in Österreich.
- Wie sich die Stadt Jihlava um den musikalischen Nachlass von Gustav Mahler kümmert.
- Der jüdische, deutsche und tschechische Kulturraum in Jihlava: eine wechselseitige Bereicherung.

5 Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurde auf die seit mehreren Jahren immer nachdrücklicher erhobene Forderung nach einer intensiveren Förderung des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht mittels des kulturge-schichtlichen Konzepts der *Erinnerungsorte* eingegangen. Es wurde der Frage nachgegangen, welche Intentionen mit diesem Konzept verfolgt werden und welche Ziele durch den Einsatz von *Erinnerungsorten* im DaF-Unterricht (der ja gewöhnlich außerhalb des geschlossenen deutschen Sprachraums stattfindet) erreicht werden können. Danach meiner tiefsten Überzeugung eine der Grundvoraussetzungen für eine durchdachte und effiziente Arbeit mit *Erinnerungsorten* im schulischen DaF-Unterricht eine gute sprachdidaktische Vorbereitung der angehenden DaF-Lehrkräfte darstellt, wird im Beitrag ein mögliches Verfahren vorgestellt, mit dem die Kompetenz von Lehramtsstudent*innen zur Gestaltung eines kulturbe-wussten Unterrichts gefördert wird. Im Beitrag wurde konkret darauf hin-gewiesen, dass angehende DaF-Lehrkräfte (Studierende in Lehramtsstudi-engängen) das Phänomen *Erinnerungsorte* als Lernimpuls entdecken, über das didaktische Potenzial dieses Ansatzes nachdenken und selbst brauch-bare und ideenreiche Vorschläge für die künftige Unterrichtspraxis konzi-pieren können. Es lässt sich sagen, dass vielen Teilnehmer*innen an den beschriebenen Seminaren viel stärker bewusst geworden ist, „dass sprach-liches und kulturelles Lernen durchaus gleichzeitig ablaufen“ (Badstübner-Kizik 2020: 667). Nicht zuletzt sollte im Beitrag gezeigt werden, dass

mittels *Erinnerungsorte* die junge Generation die Möglichkeit erhält, viel komplexer über historische Ereignisse nachzudenken, als dies im konventionellen Unterricht möglich ist. Dies betrifft sowohl den kulturreflektierten Fremdsprachenunterricht als auch (in unseren beiden Fallbeispielen) den Geschichts- und den Musikunterricht. Den Teilnehmerinnen an Sprachunterricht bietet sich somit die Chance, neben der deutschen Sprachkompetenz auch andere Kompetenzen zu entwickeln, sei es historische Kompetenzen oder auch Medienkompetenz.

Literaturverzeichnis

Assmann, Jan (1997): *Das kulturelle Gedächtnis*. 2. Auflage. München: C.H. Beck Verlag.

Assmann, Aleida (2004): Zur Mediengeschichte des kulturellen Gedächtnisses. In: Erll, Astrid & Nünning, Ansgar (Hrsg.): *Medien des kollektiven Gedächtnisses. Konstruktivität-Historizität-Kulturspezifität*. Berlin, New York: Walter de Gruyter, 45-60.

Badstübner-Kizik, Camilla (2014): "Erinnerungsorte" in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nikole & Möhrings, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Göttingen: Universitätsverlag, 43-61.

Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (2016): Arbeit mit digitalen Medien. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-Polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache*. Poznań: Universitätsverlag, 115-118.

Badstübner-Kizik, Camilla (2020): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 649-675.

Cikrle, Vojtěch (2000): Negation der Kollektivschuld. *Merkblatt. Dokumentationsnotizen des Deutschen Sprach- und Kulturvereins Brünn* Nr. 0/2001. [http://www.bruenn-deutscher-sprach-und-kulturverein.com/-DSKV %20Merkblatt%20No%2001.htm](http://www.bruenn-deutscher-sprach-und-kulturverein.com/-DSKV%20Merkblatt%20No%2001.htm) (01.07.2023).

Dobstadt, Michael (2015): „friedliche Revolution“ – „Wende“ – „Friedliche Revolution“: DDR-Erinnerungsworte als Gegenstände einer kulturwissenschaftlichen Landeskunde in DaF/DaZ. In: Dobstadt, Michael;

Fandrych, Christian & Riedner, Renate (Hrsg.): *Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 151-173.

Erl, Astrid (2017): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. 3. aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.

Fornoff, Roger (2016): *Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Fornoff, Roger & Koreik, Uwe (2020): Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention. In: Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 37-67.

François, Etienne & Schulze, Hagen (Hrsg.) (2001): *Deutsche Erinnerungsorte*. München: Beck.

Haase, Peter & Höller, Michaela (Hrsg.) (2017): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag.

Hille, Almut (2015): Erinnerungen im Dialog: Globale Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 103-118.

Hrabal, Michal (2020): *Německý dům v Brně zbořili před 75 lety. Ztělesňoval nenávist k nacistům*. [Das Deutsche Haus in Brünn wurde vor 75 Jahren abgerissen. Es verkörperte den Hass auf die Nazis]. <https://www.denik.cz/regiony/nemecky-dum-brno-zborili-pred-75-lety-nenavist-k-nacistum-moravske-namesti.html>. (29.04.2023).

Janíková, Věra (2019): Kulturreflexives Lernen im Hochschulunterricht DaF am Beispiel des Konzepts der Erinnerungsorte. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik* 2019: 33, Supplementum, 43-55.

Koreik, Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter, 1477-1482.

Koreik, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 15-36.

Koreik, Uwe (2018): Das deutsche „Wirtschaftswunder“, Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – Die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache? In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicum, 27-46.

Pasewalck, Silke (2015): Erinnerungsorte im Fremdsprachenunterricht als Arena. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext*. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang, 167-182.

Pasewalck, Silke & Neidlinger, Dieter (2015): Kulturelles Lernen in (historisch) plurikulturellen Regionen. Methodologische Überlegungen zur Arbeit mit Erinnerungsorten und Linguistic Landscapes am Beispiel des Baltikums. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicum, 47-68.

Roche, Jörg & Röhling, Jürgen (Hrsg.) (2014): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Schaar, Torsten (2022): Der Erinnerungsort „Berliner Mauer“ im Spielfilm „Der Tunnel“ – Zur Schulung historischer Kompetenzen künftiger DaF-Lehrkräfte an der German Jordanian University. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen & Chang, Shi Wen (Hrsg.): *Fokus DaF/DaZ. Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Band 2. Münster: LIT Verlag, 423-458.

Shafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2020): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag.

Schiedermaier, Simone (2015): Überlegungen zur Kulturvermittlung im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Linguistic Landscapes* und Erinnerungsorte. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext*. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 65-81.

Schiedermaier, Simone (2018): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium.

Siebeck, Cornelia (2017): *Erinnerungsorte, Lieux de Mémoire*. https://docupedia.de/zg/Siebeck_erinnerungsorte_v1_de_2017#cite_note-59 (30.05.2023).

Vybíhal, Jiri (Mitarbeit Vodak, Vilem) (2011): „*Iglau unterm Hakenkreuz*“ *Dokumentation zur Geschichte der Iglauer Sprachinsel vor, während und nach der Zeit des Protektorates*. Schönbrunn: Mährischer Grenzbote.

Welzer, Harald (2008): *Das kommunikative Gedächtnis*. 2. Auflage. München: C. H. Beck.

Abbildungsnachweise:

Abbildung 1: <http://www.dusanpolansky.cz/stripky/nemeckydum.html> (22.05.2023).

Abbildung 2: <http://mojeborno.jecool.net/inka--brno-dalsi-zajimavosti-nemecky-dum.html> (22.05.2023).

Abbildung 3: <https://classicmusica.blogspot.com/2012/12/la-orquesta-filarmonica-de-viena-wiener.html> (27.03.2023).

Abbildung 4: Autor: NoJin – Vlastní dílo, CC BY-SA 3.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=33559486> (22.05.2023).

PARALLELE ERINNERUNGSRORTE IM MODUL KULTURSTUDIEN (MASTERPROGRAMM DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE; GERMAN JORDANIAN UNIVERSITY) – DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN UND (ERSTE) UNTERRICHTSERFAHRUNGEN

Torsten Schaar, German Jordanian University, Amman, Jordanien

Abstrakt: Das Konzept der „Erinnerungsorte, das ursprünglich von dem französischen Historiker Pierre Nora in seinem Werk *Lieux de mémoire* (1984-1992) beschrieben wurde, ist in den folgenden Jahrzehnten immer weiter ausdifferenziert und konzeptionell weiterentwickelt worden. Hans Henning Hahn und Robert Traba prägten 2012 die Kategorie der „parallelen Erinnerungsorte“, die sich insbesondere für die multilaterale Erinnerungsforschung eignet, da sie „universale“ Diskursmuster aufzeigen „und sich ... grenzübergreifend vergleichbare Funktionen für die Identitätshaushalte der entsprechenden Erinnerungskulturen finden lassen“ (Labentz 2016: 69). Parallele Erinnerungsorte im DaF-Unterricht bieten eine reiche Lernumgebung, die multinationale Studierendengruppen dazu ermutigt, ihre eigenen Identitäten zu reflektieren, Wissen zu teilen, Perspektiven auszutauschen, ein tieferes Verständnis für die komplexe Welt um sie herum zu entwickeln und eventuell bestehende Vorurteile abzubauen.

Der Beitrag stellt nationale Erinnerungsorte sowie konstruierte parallele Erinnerungsorte zu den Kategorien „Freiheit“ und „Revolution“ (nach Etienne François und Hagen Schulze im Sammelband zu deutschen Erinnerungsorten), die von Masterstudierenden des Faches DaF an der German Jordanian University identifiziert wurden, vor, und diskutiert erste Erfahrungen im Unterricht von parallelen Erinnerungsorten (Deutschland - Jordanien, Marokko, Tunesien).

Schlüsselwörter: Parallele Erinnerungsorte, German Jordanian University, Unterrichtserfahrungen, didaktisches Potential,

1 Einleitung

Seit 2006 bietet das Masterprogramm der German Jordanian University (GJU) in Amman eine Ausbildung für Lehrkräfte an, die Deutsch als Fremdsprache in der Region Middle East/North Africa/Sudan (MENA/Sudan) unterrichten wollen. Die Studierenden aus Algerien, dem Irak, dem Jemen, aus Jordanien, Marokko, den Palästinensischen Autonomiegebieten, dem Sudan, aus Syrien und Tunesien erwerben umfangreiche Kennt-

nisse und Fähigkeiten in den Bereichen Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts, Deutsch als Wissenschaftssprache, (vergleichende) Sprachwissenschaft, Literatur- und Fachsprachendidaktik sowie Medien- und Kulturstudien. Im Rahmen des Studiums absolvieren sie Hospitationen und Praktika im DaF-Unterricht an verschiedenen Institutionen und verfassen wissenschaftliche Arbeiten.

Der adäquate Umgang mit kulturellen Phänomenen im späteren Berufsalltag steht im Mittelpunkt des Moduls Kulturwissenschaft, das eine Einführung in Kulturtheorien und -begriffe, ausgewählte kulturelle Aspekte, historische Ereignisse und ihre Bedeutung im deutschsprachigen Raum bietet. Das Konzept der Erinnerungsorte (EO), wie es von Pierre Nora (1984-1992) in seinem siebenbändigen Werk *Lieux de mémoire* beschrieben und von Etienne François und Hagen Schulze (deutsche Erinnerungsorte), Moritz Csáky (Transnationalität zentraleuropäischer Erinnerungsorte), Hans Henning Hahn und Robert Traba (Kategorie der parallelen Erinnerungsorte) u.a. konzeptionell und begrifflich weiterentwickelt wurde, ist aufgrund seiner Relevanz für das kulturelle Fremdsprachenlernen und seines vielfältigen didaktisch-methodischen Potenzials integraler Bestandteil des Moduls.

Erinnerungsorte werden als topographische, literarische, personale oder symbolische Kristallisationspunkte des kollektiven Gedächtnisses verstanden, an denen sich nationales Bewusstsein, spezifische Traditionen und unverwechselbare Identitäten festmachen lassen. Diese Orte können geographischer Natur sein, wie Regionen, Städte, Berge, Flüsse, Gedenkstätten oder Erinnerungsorte, aber auch symbolisch, emotional oder metaphorisch aufgeladene Erinnerungsorte von hoher identitätsstiftender Bedeutung. Zu letzteren zählen historische Ereignisse, bekannte (lebende oder verstorbene) Personen, Fotos, Bücher, Texte, Slogans, Lieder, Hymnen, wichtige Daten, Begriffe, Zitate, mythische Figuren, Kunstwerke, Gegenstände, aber auch Umgangsformen und Sprechweisen (vgl. u.a. Badstübner-Kizik 2014: 47). Die Bedeutung der Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten als vielschichtige Phänomene im DaF-Unterricht ergibt sich unter anderem aus ihrer Verbindung von Vergangenheit und Gegenwart, ihrer Komplexität sowie ihrer Vieldeutigkeit und Deutungs Offenheit.

Das Modul befähigt die Studierenden, als zukünftige DaF-Lehrkräfte EO nach den Kriterien von Riedner & Dobstadt (2018) auszuwählen und didaktisch-methodisch aufzubereiten. Dabei berücksichtigen sie die Adressatenspezifika, die Relevanz für die Herkunftskultur der Lernenden sowie

für die Zielkultur, die Repräsentativität, die Aktualität, das Sprachniveau der Lerngruppen und den Bezug zu Lehrzielen und Curricula.

Die Vermittlung im Unterricht konzentrierte sich auf Textarbeit, Lehrervortrag und Diskussion und behandelte ausgewählte nationale und parallele Erinnerungsorte in Deutschland, im Nahen Osten, in Nordafrika und im Sudan sowie deren identitätsstiftende Bedeutung und die damit verbundenen Erinnerungaspekte.

Das Konzept der Erinnerungsorte wurde (und wird) den Studierenden in mehreren Schritten vermittelt und angewandt:

- a) Zunächst werden spontane Assoziationen zum Begriff "Erinnerungsort" gesammelt.
- b) Es folgt die (kritische) Vermittlung theoretischer Grundlagen zu Erinnerungsorten und kollektivem Gedächtnis, einschließlich nationaler, regionaler, geteilter, gemeinsamer, paralleler, europäischer und globaler Erinnerungsorte durch Auszüge aus wissenschaftlichen Beiträgen, u.a. von Badstübner-Kizik (2015), Chudak (2015), François & Schulze (2001), Koreik & Roche (2014), Riedner & Dobstadt (2018).
- c) Ausgewählte deutsche Erinnerungsorte, z.B. der EO „Deutsche Teilung (1945-1990)“, werden mit einem Medienmix behandelt, u.a. durch die Einbindung von Geschichtsfilmen zur Visualisierung bestimmter historischer Ereignisse.¹ Dieser Erinnerungsort wurde ausgewählt, da der Bau und der Fall der Berliner Mauer zentrale Ereignisse der deutschen und europäischen Nachkriegsgeschichte darstellen und somit einen festen Platz im kollektiven Gedächtnis der Deutschen haben. Zudem sind sie relevante Themen für die Vermittlung historischer Inhalte in DaF-Lehrmaterialien. Die meisten Studierenden verfügen zu Beginn ihres Studiums über Grundkenntnisse der deutschen Geschichte des 20. Jahrhunderts und sind sich der Bedeutung der Berliner Mauer als Symbol des Kalten Krieges und der Teilung Deutschlands und Europas bewusst.

¹ Gezeigt wurden u.a. „Mauerhase“ (polnisch: *Królik po berlińsku*), eine deutsch-polnische Dokumentation über das Schicksal der im „Todesstreifen“ während der deutsch-deutschen Teilung lebenden Wildkaninchen und die Spielfilme „Der Tunnel“ (Regisseur: Roland Suso Richter, 2001), „Ballon“ (Regisseur: Michael Herbig, 2008) und „Das Wunder von Berlin“ (Regisseur: Roland Suso Richter, 2008).

- d) Die Studierenden recherchieren Spuren deutscher Geschichte in der Region MENA/Sudan, um gemeinsame oder geteilte Erinnerungsorte zu identifizieren.
- e) Die Studierenden sammeln, analysieren, beschreiben bzw. präsentieren Beispiele von Erinnerungsorten in ihren Herkunftsländern einschließlich der aktuellen Erinnerungsdebatte.
- f) Schließlich werden ausgewählte nationale Erinnerungsorte didaktisiert und ausgewählte Materialien erprobt (Schaar 2021).

Badstübner-Kizik (2014: 61) betont, dass Erinnerungsorte im DaF-Unterricht authentische sprachliche, kulturelle und mediengestützte Lernsituationen und -materialien bieten, die viel Raum für Reflexion und Diskussion schaffen und Diskursfähigkeit als Schlüsselkompetenz fördern. In dieser Aussage steckt die Erkenntnis der notwendigen Perspektivierung, des Ausschnitthaften und Vorläufigen, die die Begegnung mit dem Unbekannten und Fremden prägen. EO schaffen „authentische, mehrdimensionale und entwicklungsfähige“ Lerngelegenheiten, „um Selbst- und Fremdwahrnehmungen zu differenzieren und dabei konkrete Wissensfragmente zu erarbeiten, die für eine Orientierung in fremden Wirklichkeiten hilfreich sind“ (Badstübner-Kizik 2014: 43). Erinnerungsorte eröffnen somit nicht nur Zugänge zur Komplexität der deutschsprachigen Welt, sondern in Bezug auf die Ausbildung zukünftiger DaF-Lehrkräfte in der Region MENA/Sudan am GJU zunächst zur Komplexität der arabisch-(kurdisch-)sprachigen Welt (Badstübner-Kizik 2014: 61, Schaar 2021: 221).

Die Auseinandersetzung mit dem Konzept der Erinnerungsorte resultierte in einer ersten, offenen Zusammenstellung von studentischen Beispielen für nationale Erinnerungsorte in Algerien, Jordanien, Marokko, Tunesien, im Irak (Kurdische Autonomiegebiete), im Jemen, im Sudan und in den Palästinensischen Autonomiegebieten. Diese Beispiele benennen materielle Erinnerungsorte wie Städte, antike Ruinen und Gebäudekomplexe, aber auch historische Ereignisse wie Unabhängigkeitsbewegungen, Demokratiebestrebungen und Revolutionen sowie die damit verbundenen Persönlichkeiten, literarischen Texte, Lieder, Hymnen und revolutionären Slogans. Diese nationalen Erinnerungsorte zeichnen sich durch einen hohen Bekanntheitsgrad aus, sie werden langfristig medial vermittelt und sind überwiegend dem kommunikativen Gedächtnis (Drei-Generationen-Gedächtnis) zuzuordnen (Schaar 2021).

2 Warum Parallele Erinnerungsorte?

Die ausschließliche Fokussierung auf nationale Erinnerungsorte im Modul kann aufgrund der Heterogenität der MA-DaF-Studierenden trotz des Interesses am Konzept an sich und an der Sammlung und Präsentation nationaler Erinnerungselemente zu didaktisch-methodischen Einschränkungen hinsichtlich der Partizipation der Kursteilnehmenden führen. Während beispielsweise Studierende aus Tunesien oder aus dem Sudan engagiert über die „Errungenschaften“ oder „Verfehlungen bzw. Verbrechen“ ihrer jeweiligen und/oder ehemaligen Präsidenten diskutieren, kann dies für Studierende aus anderen Herkunftsländern eher belanglos erscheinen und zu Passivität und Desinteresse führen. Eine Möglichkeit, dieses Problem zu überwinden, könnte darin bestehen, in Gruppenarbeit parallele Erinnerungsorte zu konstruieren, die alle (oder zumindest mehrere) im Kurs vertretenen Herkunftsländer einbeziehen, und die Ergebnisse anschließend z.B. auf Postern zu präsentieren. Hans Henning Hahn & Robert Traba² prägten und definierten im Band 3³ ihrer Reihe „Deutsch-Polnische Erinnerungsorte“ „Parallele EO“ (PEO) wie folgt:

Parallele Erinnerungsorte beziehen sich ... auf völlig unterschiedliche historische Phänomene, das reale Objekt der Erinnerung ist also jeweils ein anderes, auf der Ebene der Funktionalität aber ergeben sich Parallelen, die allerdings wiederum zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen für die jeweilige Erinnerungskultur führen können. Konkret meint dies: Erinnerungsorte, die nur in der einen Gesellschaft vorkommen und eine spezifische Funktion für deren Identitäts- und Erinnerungshaushalt erfüllen, werden mit Erinnerungs-

² Hans Henning Hahn ist Professor für Moderne Osteuropäische Geschichte mit dem Schwerpunkt Polen an der Universität Oldenburg und ein international ausgewiesener Kenner der polnischen Geschichte.

Robert Traba ist Professor am Institut für Politische Studien der Polnischen Akademie der Wissenschaften; seit 2006 Direktor des Zentrums für Historische Forschung Berlin der Polnischen Akademie der Wissenschaften. Forschungsschwerpunkte: deutsch-polnische Beziehungsgeschichte und Kulturgeschichte Ostmitteleuropas.

³ Im Vorwort zum Band 3 heißt es u.a.: „Der hier erstmals angewandte bilaterale Ansatz der Erinnerungsforschung hinterfragt nationale Vorstellungen und entwickelt neue vergleichende Perspektiven. Die zahlreichen Überschneidungen zwischen der deutschen und der polnischen Geschichte ließen viele Orte in Mitteleuropa zu gemeinsamen Erinnerungsorten werden. Auch wenn die Erinnerungen meistens nicht identisch sind, geben sie Anlass zu intensiven Dialogen, die Menschen über alle politischen Grenzen hinweg mit einander verbinden. [...]“

orten der anderen Gesellschaft zusammengestellt, die dort vergleichbare Funktionen haben. Die Variante parallele Erinnerungsorte ist ausschließlich bei einem bi- (oder auch multi-) lateralen Ansatz der Erforschung und Beschreibung von Erinnerungsorten möglich und wurde deshalb auch als dessen besonderes Kennzeichen entwickelt (2012: 15).

Auswahlkriterien waren für Hahn & Traba, die mit ihren PEO „provozieren“ und „irritieren“, aber immer auch zum Nachdenken über die eigene und fremde Geschichte anregen wollten (2012: 17) die „Identitätsrelevanz und die historische Wirkungsmacht der Erinnerungsorte“, also „*historische Phänomene*, die für bestimmte gesellschaftliche Gruppen ... wichtige Rollen in Prozessen der Identitätsstiftung spielten“ (2012: 16).⁴ Hahn & Traba betonen jedoch auch, dass die Auswahl von PEO „nicht völlig frei von einer gewissen Beliebigkeit“ ist und die Grenzen zwischen „wirkungsmächtigen“ und „weniger wirkungsmächtigen“ EO eher fließend sind (2012: 16). Somit ist die Auswahl der PEO „zunächst von einer äußerlichen, in gewissem Sinne sogar oberflächlichen Vergleichbarkeit bestimmt“ (2012: 17). Genauere Untersuchungen können dann Parallelitäten bestätigen und auch deutliche Unterschiede herausarbeiten (2012: 17).

⁴ Inhaltsverzeichnis, Band 3: Altes Reich und Rzeczpospolita (Polnisch-Litauische Adelsrepublik) - Hymne auf die Vielfalt und Geschichte eines Niedergangs / Kresy und Deutscher Osten - Vom Glauben an die historische Mission - oder Wo liegt Arkadien? / Rhein und Weichsel - Erfundene Flüsse oder Die Verkörperung des »Nationalgeistes«/ Mitteleuropa und Intermarium - Mythisches Reich und Alptraum der Geschichte – im Griff der »Großen Politik« / Schlacht im Teutoburger Wald und Schlacht bei Cedyňa - Schlachten als nationale Gründungsmythen / Heiliger Bonifatius und Heiliger Adalbert - Vom Märtyrertod zum Symbol der europäischen Einigung / Dreißigjähriger Krieg und Potop - Heldentum und »barbarische Wildheit«. Existentielle Kriegserfahrungen im 17. Jahrhundert / Wallenstein und Radziwiłł - Visionäre und Verräter / Prinz Eugen und Jan III. Sobieski - Der Ruhm des Siegers. Um den Vorrang im nationalen und europäischen Heldenpantheon / Targowica und Dolchstoß - Verrat auf Vorrat / Johann Wolfgang Von Goethe und Adam Mickiewicz - Poetische Gesetzgeber des kulturellen Kanons / Ludwig Van Beethoven und Frédéric Chopin - Vom universalen und nationalen Anspruch der Musik / Nationalhymnen - Gesang mit nationaler Note – oder Woran erinnern Hymnen / Paulskirchenverfassung Von 1848 / 1849 und Verfassung Vom 3. Mai 1791 - Finis coronat opus? Gescheiterte Verfassungen, die die Zukunft gestalteten / Gustav Freytag und Henryk Sienkiewicz - Die (Ohn)Macht des literarischen Kanons / KKK (Kinder, Küche, Kirche) und Mutter Polin - An- und abwesend. Weiblichkeitsmodelle in der deutschen und polnischen Kultur / Versailles und Jalta und Potsdam - Wie Deutsch-Polnisches zu Weltgeschichte wurde / Stasi und Ubecja - Die Wächter des Systems vor dem Gericht der Geschichte / Brief der (Polnischen) Bischöfe und Willy Brandts Kniefall - Verführte Helden? / Das Wunder Von Bern 1954 und Wembley 1973 - Ein Spiel schreibt Nationalgeschichte / Käfer und Maluch und Trabi - Die motorisierte Sehnsucht: Freiheit, Konsum und die »guten alten Zeiten« / Lolek und Bolek und Sandmännchen - Süße Kindheitserinnerungen (Inhaltsverzeichnis Band 3, <https://brill.com/edcollbook/title/48838> (23.08.2023)).

Parallele Erinnerungsorte bieten ein besonderes Potenzial für transnationale Erinnerungsforschung, da sie „universelle“ Diskursmuster aufzeigen und zugleich grenzüberschreitend vergleichbare Funktionen für die Identitätshintergründe der jeweiligen Erinnerungskulturen aufweisen (Labantz 2016: 69). Als Ausgangspunkt für die Schaffung paralleler Erinnerungsorte könnten ausgewählte Essays aus Françoise & Schulzes „Deutsche Erinnerungsorte“ (2001, 2005) dienen, die sich mit den Kategorien „Freiheit“, „Revolution“, „Heimat“, „Identität“, „Bildung“ und „Leistung“ beschäftigen. Bei der Analyse der vorgestellten nationalen Erinnerungsorte erweisen sich diese Aufsätze nicht nur als relevant für die Herkunftsländer der MA-DaF-Studierenden, sondern stellen auch einen Bezug zu Deutschland her. Damit bieten sie insbesondere nicht-deutschen Studierenden, wie den angehenden DaF-Lehrkräften im Programm, die Möglichkeit, „kulturelle Doppel- und Mehrfachkompetenzen“ (Badstübner-Kizik 2020: 671) zu entwickeln. Dies ist insbesondere für ihre zukünftige Tätigkeit im Nahen Osten, in Nordafrika und im Sudan von Bedeutung.

Parallele Erinnerungsorte sind auch für multinationale Studentengruppen relevant, da sie

- Unterschiedliche Perspektiven fördern / Dialog und Diskussion anregen / zur Förderung des interkulturellen Verständnisses sowie von Empathie und Toleranz beitragen: PEO repräsentieren / illustrieren oft verschiedene Facetten eines historischen Ereignisses oder einer kulturellen Entwicklung. Sie ermöglichen es multinationalen Studierenden, Geschichte aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, die Geschichte und Kultur verschiedener Länder und Regionen besser zu verstehen und unterschiedliche Interpretationen zu erkunden. Durch den Austausch ihrer Perspektiven können sie voneinander lernen, ein tieferes Verständnis für die Komplexität historischer Ereignisse entwickeln und Empathie und Toleranz gegenüber unterschiedlichen Perspektiven und Lebensweisen entwickeln. Dadurch wird das interkulturelle Verständnis gefördert und Vorurteile können abgebaut werden.
- PEO fördern Reflexion und ermutigen Studierende, kritisch über Interpretationen und Auswirkungen von Geschichte nachzudenken. Dies trägt zur intellektuellen Entwicklung und zur Förderung analytischer Fähigkeiten bei.

Insgesamt bieten parallele Erinnerungsorte also eine reiche Lernumgebung, die multinationale Studierendengruppen dazu ermutigt, ihre eigenen Identitäten zu reflektieren, Wissen zu teilen und ein tieferes Verständnis für die komplexe Welt um sie herum zu entwickeln.

2.1 Nationale und Parallele Erinnerungsorte – eine Abfrage

Eine Abfrage unter 33 MA-DaF-Studierenden der Kohorten 13 - 16 zu nationalen EO, die den Kategorien „Freiheit“ und „Revolution“, nach Etienne François und Hagen Schulze in der Sammlung zu deutschen Erinnerungsorten zugeordnet werden können, erbrachte bereits umfangreiche und beeindruckende Ergebnisse, wie Tabelle 1 ausweist. Aufgrund von Platzmangel werden jeweils nur 5 Erinnerungsorte pro Herkunftsland der Studierenden berücksichtigt.⁵

Tabelle 1: Ausgewählte nationale EO – studentische Beispiele aus der Region MENA/Sudan

Deutschland (François & Schulze 2001) Deutsche EO	Freiheit: Der Bauernkrieg (1525/26), Die Wartburg, Friedrich Schiller, Die Völkerschlacht 1813, „Frisch, fromm, fröhlich, frei“, Der 20. Juli 1944, Die Freiheitsglocke, „Wir sind das Volk“ 1989 Revolution: Die Reformation, Napoleon, Die Paulskirche, Das Brandenburger Tor, Bismarck, Rosa Luxemburg, 1968
Tunesien (N = 8)	1881-1956/1963: Tunesien unter französischer Herrschaft und Kampf für die Unabhängigkeit des Landes / Politische Widerstandsgruppen setzen sich für Unabhängigkeit ein / ab 1920, bewaffneter Kampf der Fellagha (muslimische Nationalisten) unter Mohamed Daghbaji (1885-1924) gegen die französischen Besatzer / 9. April 1938: spontane Demonstrationen zur Forderung eines unabhängigen tunesischen Parlaments, französisches Militär tötete 112 Demonstranten, 3.000 Verhaftungen und zahlreiche Hinrichtungen, gilt als „Tag der Märtyrer“ / nach dem Zweiten Weltkrieg verstärkte Bestrebungen zur Erlangung der Unabhängigkeit, / Juni 1955, Frankreich gestattete die innere Autonomie Tunesiens / 20. März 1956 Unabhängigkeit Tunesiens / französische Militärbasis in Bizerte bestand aus strategischen Gründen (Algerienkrieg) noch bis 1963 weiter. 25. Juli 1957, Abschaffung der Monarchie, Tunesien wurde Republik / 1959, Habib Bourgiba als erster Präsident des Landes.

⁵ Einige der Erinnerungsorte wurden bereits in Schaar 2021 beschrieben und aus diesem Artikel wortgleich übernommen.

Abu Alkasem Al Chebbi: Ein bekannter tunesischer Dichter, dessen Zitat "If, one day, a people desires to live, then fate will answer their call" zu einem Symbol für den Wunsch nach Freiheit und Unabhängigkeit wurde.

Mohamed Bouazizi: Seine Selbstverbrennung im Jahr 2010 war ein Auslöser für die Jasminrevolution und symbolisiert den Widerstand gegen Unterdrückung und soziale Ungerechtigkeit / Revolution 2011 (Jasminrevolution): Die landesweite Revolution führte zur Entmachtung des langjährigen Präsidenten Ben Ali und leitete den Arabischen Frühling ein.

Bild von Wadii Jlassi - einem tunesischen Aktivisten - der symbolisch einen geöffneten Vogelkäfig als Symbol der Freiheit trug.

Das Wort "Dégage" ("Verschwinde") Dies wurde zu einem Symbol für die Forderung nach politischer Veränderung und dem Sturz der Regierung.

Marokko (N = 9)

Die Zeit des französischen und spanischen Kolonialismus (ab 1912) mit dessen Folgen und Konsequenzen für Marokko:

1921-1926: bewaffneter Aufstand der Rifkabylen unter Führung von Mohammed Abd al-Karim Elkhatabi gegen die spanischen Kolonialtruppen in Nordmarokko (Rifgebirge) / 1921: Schlacht von Annual: über 10.000 spanische Soldaten und Zivilisten kamen ums Leben, Verlust größerer Teile des spanischen Protektorats / 1923-1926: ein massiver Einsatz von Senfgas gegen die Aufständischen forderte tausende Tote und kontaminierte größere Gebiete / das Senfgas produzierte die Chemische Fabrik Stoltzenberg in Hamburg-Veddel / Hugo Stoltzenberg entwickelte für die Spanier eine Verseuchungsstrategie gegen Dörfer, Märkte und Felder.

Die Revolution des Königs und des Volkes (1950-1956): Diese Bewegung spielte eine Schlüsselrolle bei der Forderung nach mehr politischer Freiheit und Unabhängigkeit. Die Rückkehr des Königs König Mohammed V aus dem Exil (18. Nov. 1955) hatte einen erheblichen Einfluss auf den Unabhängigkeitsprozess.

Unabhängigkeit von Frankreich: 2. März 1956 / Unabhängigkeit von Spanien: 7. April 1956. Diese bedeutenden Meilensteine markierten die Unabhängigkeit Marokkos von der Kolonialherrschaft.

6. November 1975 – Westsaharakonflikt – Grüner Marsch: 350.000 unbewaffnete Marokkaner besetzten nach Aufruf des Königs Hassan II. Teile der Kolonie Spanisch-Sahara, um die Übergabe der Kolonie an Marokko zu erwirken.

Jordanien (N=5)

Al Shobak Revolution 1905, Al Karak Revolution 1910 waren wichtige Aufstände und Revolutionen in der jordanischen Geschichte, die gegen die osmanische Herrschaft und für Unabhängigkeit und soziale Verbesserungen gerichtet waren.

Arabische Revolte (1916-1918) war ein bedeutender Aufstand während des Ersten Weltkriegs, angeführt von Sherif Hussein bin Ali von Mekka, der darauf abzielte, die osmanische Herrschaft zu stürzen und die Unabhängigkeit der arabischen Länder zu erreichen.

Tag der Unabhängigkeit (25. Mai 1946) Jordaniens von britischer Herrschaft. Nach dem Ende des britischen Mandats, einigten sich die Vereinten Nationen darauf, Jordanien als unabhängiges souveränes Königreich

anzuerkennen. König Abdullah I, als erster König von Jordanien spielte eine Schlüsselrolle bei der Gestaltung des Landes.

Schlacht von Al Karameh (1968): Diese Schlacht gegen israelische Streitkräfte im Westjordanland hatte eine starke symbolische Bedeutung für den jordanischen Nationalismus und die arabische Solidarität.

Proteste in Jordanien (Arabischer Frühling 2011-2012): als Teil der breiteren Protestbewegungen in der Region, forderten diese Proteste politische Veränderungen und Reformen.

Palästina (N=2)

Al-Buraq-Revolution (1929): Auch bekannt als die "Unruhen der Mauer" war dieser Aufstand ein bedeutendes Ereignis während des britischen Mandats.

Al-Thawra Al-Kubra (Großer arabischer Aufstand) 1936-1939: Dieser bewaffnete Aufstand war eine landesweite palästinensische Rebellion gegen die britische Mandats Herrschaft und die jüdische Einwanderung.

Intifada I (1987-1993) und II (2000-2005): Die beiden Intifada-Bewegungen waren Ausdruck des palästinensischen Widerstands gegen die israelische Besatzung und repräsentierten Massenproteste, Unruhen und gewaltsame Auseinandersetzungen.

Yasser Arafat: Arafat war ein prominenter palästinensischer Politiker und langjähriger Vorsitzender der PLO. Er spielte eine zentrale Rolle in der palästinensischen Befreiungsbewegung und im Friedensprozess.

Der Begriff "Löffel" bezieht sich auf einen bemerkenswerten Fluchtversuch von sechs palästinensischen Gefangenen aus dem Gilboa-Gefängnis in Israel im September 2021. Die Flucht erregte internationale Aufmerksamkeit, da die Gefangenen einen Tunnel gegraben hatten, um aus dem Hochsicherheitsgefängnis zu entkommen. Dabei verwendeten sie unter anderem Löffel, um den Tunnel zu graben. Die Flucht wurde als Zeichen des Widerstands und des Kampfes palästinensischer Gefangener gegen die israelische Besatzung wahrgenommen und führte zu Diskussionen über die Haftbedingungen und die Behandlung palästinensischer Häftlinge in israelischen Gefängnissen. Der Begriff "Löffel" wird daher oft als Symbol für den Mut und die Entschlossenheit der Gefangenen bei ihrem Fluchtversuch verwendet.

Irak (N=1)

Thawrat Al-Ishreen (1920er Revolution): ein wichtiger Aufstand gegen die britische Besatzung des Irak und ein bedeutendes Kapitel im Kampf um die Unabhängigkeit.

Nazik Almalika: Eine prominente irakische Dichterin, die Gedichte über Freiheit und nationale Identität verfasste und eine wichtige Figur in der modernen irakischen Literatur ist.

Freiheitsdenkmal auf dem Tahrir-Platz in Bagdad, das die Ideale der Freiheit und Unabhängigkeit verkörpert.

Inqilab: ein Militärputsch, der am 14. Juli 1958 stattfand und das Königreich in eine Republik umwandelte.

Freiheit nach Saddam Hussein: Die Absetzung von Saddam Hussein im Jahr 2003 markierte das Ende seiner Diktatur und führte zu Veränderungen in der politischen Landschaft des Irak.

Irak (Kurdistan)
(N=2)

Widerstand gegen den Al-Anfal-Genozid (1986-1989) des irakischen Militärs gegen die Kurden (und andere Minderheiten) als Folge des Irak-Iran Krieges / „Anfal“ (= Beute des Krieges) nach der 8. Sure des Koran, womit die Kurden zu Ungläubigen und Volksfeinden erklärt wurden / Massentötungen insbesondere von männlichen Kurden im Alter zwischen 15-60 Jahren (ca. 180.000 Opfer), Zerstörung von 4.500 Dörfern, Vernichtung der landwirtschaftlichen Nutzflächen, Deportationen und Vertreibung von ca. 1 Million Kurden, systematische Folter, Konzentrationslager Topzawa nahe Kirkuk, Zwangsarabisierung der Kurden, Einsatz von Giftgas gegen die Zivilbevölkerung (August 1988);

05.-21.03.1991 Raperin (Widerstand) der Kurden gegen das irakische Baath-Regime / Eroberung der Mehrheit der nordirakischen Städte durch kurdische Peschmerga / Dieser Aufstand war ein bedeutender Moment im kurdischen Widerstand gegen das Regime von Saddam Hussein im Irak / Niederschlagung des Aufstandes durch irakische Truppen, dennoch wurde Kurdistan zu einer Autonomen Region erhoben.

Der kurdische Widerstand bezieht sich auf die langjährigen Bemühungen und den Kampf der kurdischen Bevölkerung für ihre Rechte, Autonomie und Unabhängigkeit in verschiedenen Ländern, darunter der Irak, die Türkei, der Iran und Syrien. Dieser Widerstand hat sich in verschiedenen Formen und Perioden manifestiert und ist ein wichtiger Aspekt der kurdischen Identität und Geschichte.

Amna Saraka-Gefängnis in Sulaymaniyah: ehemaliges Hauptquartier des irakischen Geheimdienstes im Nordirak / seit 1986 zentrales Gefängnis für politische Gefangene und Ort systematischer Folter / Befreiung der Gefängnisinsassen im März 1991 / Umwandlung in ein Museum der Kriegsverbrechen gegen das kurdische Volk;

Das Kurdische Parlament wurde im Jahr 1992 im Autonomen Gebiet Kurdistan im Nordirak gegründet. Es markierte einen wichtigen Schritt in Richtung politischer Autonomie und Selbstverwaltung der kurdischen Region im Irak. Das Parlament spielt eine entscheidende Rolle bei der Gestaltung der kurdischen Politik und der Vertretung der Interessen der kurdischen Bevölkerung.

Sudan (N=4)

1881-1899: Mahdi-Aufstand gegen die osmanisch-ägyptische Kolonialherrschaft im Sudan unter Führung von Mohammed Ahmed Al-Mahadi (der sich zum erwarteten Mahdi – ein Nachfahre des Propheten, der erscheint, um das Unrecht in der Welt zu beseitigen – erklärte) / der erste erfolgreiche Aufstand einer Bevölkerungsgruppe gegen die koloniale Herrschaft in Afrika / Eroberung weiter Teile der Sudan-Provinzen und Errichtung des Kalifats von Omdurman / Niederlage der Mahdisten gegen britisch-ägyptische Streitkräfte in der Schlacht von Omdurman, Juli 1898 / Sudan-Provinzen waren fortan ein anglo-ägyptisches Kondominium.

Ali Abd Al-Latif: Er führte die Revolution von 1924 gegen die englische Kolonialisierung des Sudan an und wurde zu einer Symbolfigur des Widerstands.

1. Januar 1956: der Sudan erklärt die Unabhängigkeit von den Kolonialmächten Ägypten und Großbritannien / die sudanesishe Fahne wird vor

dem Präsidentenpalast in Khartum gehisst / die Fahne als Symbol der Freiheit und der Identität.

Revolutionen (1964, 1969, 1985, 2018): Diese Revolutionen richteten sich gegen verschiedene Diktaturen und Regierungsregime und repräsentieren den Widerstand des sudanesischen Volkes.

Sudanesischer Aufstand (2019): Dieser Aufstand, der unter dem Motto "Freiheit, Frieden und Gerechtigkeit" stand, war eine landesweite Bewegung gegen die repressive Regierung von Omar al-Bashir und führte zu seinem Sturz.

Algerien (N=2)

Französische Kolonialzeit (1830-1962) und Befreiungskrieg der Algerier (1954-1962) unter Führung der Nationalen Befreiungsfront (FLN) / Opferzahl nach algerischen Quellen: 1.5 Millionen;

8. Mai 1945: Demonstrationen von algerischen Zivilisten für Unabhängigkeit von Frankreich, die auch zu Gewaltakten gegen Europäer führten / das französische Militär und Selbstverteidigungs-Milizen töteten in den folgenden Wochen ca. 45.000 Algerier in den Orten Sétif, Guelma und Kherrata / gilt als das entscheidende Ereignis, das zum Ausbruch des Algerienkrieges führte;

"من جبلن ظل عَصَوْتِ الْأَحْرَارِ مِنْ أَيْنِ الْهَيْبِ الْإِلَهِ" ("Aus unseren Bergen kam die Stimme der Freien und rief uns für die Unabhängigkeit"): Dies ist ein Zitat aus einem Lied, das die Rolle der Berge von El Aures als Symbol des Widerstands und der Befreiung hervorhebt.

Am 05. Juli 1962 erlangte Algerien seine Unabhängigkeit von der französischen Kolonialherrschaft, was einen historischen Meilenstein in der algerischen Geschichte darstellt.

Maqam E'chahid - das 92 Meter hohe Märtyrerdenkmal zur Erinnerung an die Opfer des Algerienkrieges – in Algier: 1982 anlässlich des 20. Jahrestages der Unabhängigkeit Algeriens errichtet / drei stilisierte Palmenblätter symbolisieren Epochen der Geschichte Algeriens: den Widerstand gegen die Kolonialmacht Frankreich, den Unabhängigkeitskrieg, die Gegenwart und Zukunft des Landes.

Diese Sammlung nationaler Erinnerungsorte (ergänzt durch weitere Kategorien nach François & Schulze wie „Bildung“, „Heimat“, „Identität“ und „Leistung“) bildete die Basis zur Konstruktion von parallelen Erinnerungsorten und der kritischen Auseinandersetzung mit diesen in Hausarbeiten bzw. Präsentationen⁶, wobei zunächst ermittelt werden musste, welche „Parallelen“ es z.B. in Geschichte, Identität und Kulturen innerhalb der Herkunftsländer der Studierenden der MENA/Sudan-Region gibt, die das kollektive Gedächtnis besonders prägen.

⁶ Die Hausarbeiten enthielten auch Didaktisierungsvorschläge, von denen sich ein Beispiel „Die Rolle nationaler Minderheiten – Tscherkessen in Jordanien und Sorben in Deutschland“ im Anhang 2 befindet.

Verbindende Gemeinsamkeiten sind:

- die Zugehörigkeit der Studierenden zur *Umma* (der muslimischen Glaubensgemeinschaft), die Lehren, Gebote und Rituale des Islam,
- arabische Sprachkenntnisse,
- ein bis zum heutigen Tag einflussreiches Stammes- und Clanwesen in eher agrarisch geprägten, multiethnischen, mehrkulturellen und multilingualen Gesellschaften,
- überregionale Erinnerungsbestände an z. B. berühmte Gelehrte, Schriftsteller, Reisende und militärische Führer⁷,
- die jeweilige Eroberungs- und Kolonialgeschichte und deren Folgen und Hinterlassenschaften, Die Herkunftsländer der Studierenden waren im Verlauf der Geschichte u. a.: a) Teil des römisch/byzantinischen Imperiums – ab 1. Jh. n. Chr. (außer Sudan), b) Teil des Reiches der umayyadischen Kalifen – ab 650 (außer Sudan) und der nachfolgenden Dynastien, c) Teil des Osmanischen Reiches – ab 16. Jh. (außer Marokko) und d) ab dem späten 19. Jh. / frühen 20. Jh. Teile der kolonialen Reiche von Frankreich, Spanien und Großbritannien,
- Unabhängigkeitsbewegungen und -kämpfe, Aufstände,
- (Bürger-)Kriege, Diktaturherrschaften, revolutionäre Erhebungen,
- Akte von Terrorismus,

⁷ Die DaF-Masterstudierenden nannten mehrfach u. a.: Salah ad-Din Yusuf ibn Ayyub – kurdischstämmiger Sultan von Ägypten und Syrien, der 1187 ein Kreuzfahrerheer am Horn von Hattin vernichtete und Jerusalem eroberte / Ibn Battūta (1304-1371) – marokkanischer Rechtsgelehrter und berühmter Reisender / Nagib Mahfuz (1911-2006) – ägyptischer Schriftsteller und einer der führenden Intellektuellen der arabischen Welt, erhielt 1988 als erster arabischsprachiger Autor den Literaturnobelpreis / Abū Alī al-Husain ibn Abd Allāh ibn Sīnā (980-1037) – auch als Avicenna bekannt, berühmter Jurist, Mathematiker, Astronom, Alchemist und Musiktheoretiker sowie Politiker, verfasste den fünfbändigen Kanon der Medizin, der bis ins 19. Jahrhundert als Standardwerk in der medizinischen Ausbildung galt / Tāriq ibn Ziyād (670-720) – muslimischer Feldherr und Eroberer des Westgotenreichs (711–714 n. Chr.) / Abu Dscha'far Muhammad ibn Musa al-Chwārizmī (ca. 780-835?) – auch bekannt als Algorismi, Universalgelehrter, Mathematiker, Astronom, Geograph und Übersetzer (Sanskrit, Griechisch), gilt als einer der bedeutendsten Mathematiker / Ibn an-Nafīs (ca. 1210-1288), syrischer Arzt und Universalgelehrter, Erstbeschreibung des Blutkreislaufs u. a. der Blutversorgung des Herzens (Schaar 2021: 194).

- noch andauernde militärische Auseinandersetzungen (z. B. Darfur-Genozid),
- der Palästina-Israel-Konflikt,
- ein ausgeprägter Stolz auf ihre Nationen, auf klassische arabische Traditionen (Literatur, Musik, Rolle der Familie, traditionelle Gerichte, Gastfreundschaft) (Schaar 2021: 193-194).

Tabelle 2 zeigt eine Übersicht von PEO, die von MA-DaF-Studierenden konstruiert und einer Kategorie zugeordnet wurden. 12 Studierende wählten (historische) Persönlichkeiten; 8 Studierende identifizierten geographische Orte (von denen 3 negativ aufgeladen sind); 3 Studierende beschrieben historische Ereignisse, anerkannte Minderheiten bzw. wichtige Feste.

Tabelle 2: Parallele Erinnerungsorte

Studentin/Student (anonymisiert), Herkunftsland	Deutscher EO	Nationaler EO	Kategorie
Persönlichkeiten			
M.Ch. Tunesien	Arminius der Cherusker	Hannibal	Kampf gegen Rom / Feldherren der Antike
E.M. Irak	Adolf Hitler	Saddam Hussein	Diktatoren im Vergleich
W.K. Tunesien	Otto von Bismarck	Habib Bourghiba	„Umstrittene“ Politiker
Ch. N. Tunesien	Rosa Luxemburg	Chokri Belaid	Ermordete Politiker
L.J. Tunesien	Walter Ulbrichts „Niemand hat die Absicht, eine Mauer zu errichten“	der Satz des ehemaligen Präsidenten Tunesiens Zine Al-Abidine Ben Ali „Ena Fhemtkom“ („ich habe euch verstanden“)	Berühmte Worte von Politikern, die sarkastisch in verschiedenen Kontexten angewendet werden
A.E.B. Marokko	Angela Merkel	Zoulikha Nasri (1945-2015)	Wirkungsmächtige Politikerinnen
F.M. Jordanien	Clara Zetkin (1857-1933)	Emily Bisharat (1913-2004)	Frauenrechtlerinnen
R.M. Irak/Kurdis-tan	Helene Lange	Hapsa Xan	Frauenbildung
L. J. Tunesien	Heinrich Heine	Abu Alkasem Al Chebbi	Politische Dichter / Schriftsteller

A.Z. Jordanien	Heinrich Heine	Mahmoud Darwish	Politische Dichter
R.M. Irak/Kurdistan	Johan Carolus	Mikdad Midhat Bedir Khan	Mediengeschichte – erste Zeitungen
A.B. Marokko	Oliver Kahn - Torwart	Badou Zaki – Torwart	Berühmte Persönlichkeiten des Sports

Historische Ereignisse

S.M. Irak/Kurdistan	Der Holocaust – die industrielle Vernichtung von Millionen europäischen Juden im 2. Weltkrieg	Giftgasangriffe auf kurdische Städte / Al Anfal Genozid Nord-irak	Verbrechen gegen die Menschlichkeit / Genozide

Geographische Orte (negativ aufgeladen)

R.J. Palästina	Berliner Mauer	Westbank-Mauer und Mauer in der Altstadt von Hebron	Mauern als Bauwerke des Schutzes, der Ab- und Ausgrenzung
Y.T. Marokko	Stasigefängnis Berlin Hohenschönhausen	Geheimgefängnis Tazmamart	Gefängnisse für politische Gegner
A.Z. Marokko	Konzentrationslager Sachsenhausen	Kara-Gefängnis in Meknes	Stätten menschlichen Leidens

Geographische Orte (positiv aufgeladen)

L.J. Tunesien	Verstecke der Juden während der Nazizeit / Judenhelfer	die unterirdischen Moscheen auf der tunesischen Insel Djerba	Schutzorte für rassistisch oder religiös Verfolgte
A.M. Jordanien	Kölner Dom	Taufstelle von Jesus am Jordan	Orte von herausragender religiöser Bedeutung
B.T. Jordanien	Der Rhein	Der Jordan	Flüsse als (historische) Grenzen, ihre Bedeutung in Literatur, Mythologie, Religion, Wirtschaft, Tourismus
R.M. Jordanien,	Universität Heidelberg	University of Jordan, Amman, Jordanien /	Die ältesten Universitäten
D.D. Marokko		University of al-Qarawiyyin, Fez, Marokko	

Sonstige

O.Ch. Marokko	Weihnachtsfest	Fest: Aïd Almawlid Annabawi	Bedeutende Feste

Zu den, in der Tabelle bereits genannten Kategorien, lassen sich viele weitere konstruieren wie z.B.:

- Orte des globalen Erinnerns – Weltkulturerbestätten
- Freiheitsbewegungen / Widerstandskämpfer – Aufstände, Unabhängigkeitskriege
- Nationaldichter & -komponisten
- Nationalgerichte
- Naturkatastrophen
- Terroranschläge
- Universalgelehrte / Bildungsreformer
- Ikonische Fotos
- Überregionale Festivals ...

2.2 Erfahrungen in der Vermittlung paralleler Erinnerungsorte

Im November 2022 fand eine Unterrichtssimulation zum Thema "Parallele Erinnerungsorte" statt, die sich als äußerst aufschlussreich erwies. Zur Vorbereitung dieser Simulation wurden die Studierenden der Kohorte 15 - W.K. aus Tunesien, A.M. und A.Z. aus Jordanien sowie Y.T. aus Marokko - aufgefordert, nationale arabische und deutsche Erinnerungsorte unter einer selbstgewählten Kategorie zu identifizieren, ihre jeweilige Bedeutung und ihr Erinnerungspotenzial zu analysieren, Parallelen zwischen diesen EO zu erkennen, herauszuarbeiten und schließlich didaktisch-methodisch aufzubereiten und zu vermitteln. Die Lernenden in dieser Kohorte waren bereits theoretisch mit dem Konzept der "Parallelen Erinnerungsorte" vertraut. Es ist jedoch erwähnenswert, dass diese Studierenden zu diesem Zeitpunkt nur über geringe persönliche Erfahrungen als DaF-Lehrkräfte (2 Hospitationspraktika und einige selbst unterrichtete Unterrichtssequenzen

und -stunden auf dem Niveau A1/A2 GER) verfügten. Daher war es nicht zu erwarten, dass die Unterrichtsdurchführungen perfekt sein würden.

Die Unterrichtseinheiten dauerten jeweils 75 Minuten (wie am German Language Center der GJU üblich) und wurde mit der Kohorte 16, bestehend aus 6 Studierenden (4 aus Marokko, 1 aus Jordanien, 1 aus dem Irak) sowie drei jeweils Nichtlehrenden aus der Kohorte 15 als „Lernenden“ durchgeführt. In jeder Unterrichtseinheit wurden einem arabischen EO ein deutscher Erinnerungsort gegenübergestellt und die Parallelität als „Umstrittene Politiker“, „Politische Dichter mit Exilerfahrung“, „Heilige Orte/Wallfahrtsorte“ und „Geheimgefängnisse /Gefängnisse für politische Gefangene“ kategorisiert (siehe Tabelle 3). Nach Abschluss der Veranstaltung wurden die studentischen Lehrkräfte ermutigt, eine Selbstreflexion durchzuführen, und es fanden konstruktiv-kritische Einzelgespräche statt, um ihre Erfahrungen und Erkenntnisse zu reflektieren und zu vertiefen.

Tabelle 3: Übersicht über die unterrichteten EO

Kategorie	Arabischer EO	Deutscher EO
Umstrittene Politiker	Präsident Habib Bourghiba (Tunesien)	Otto von Bismarck
Politische Dichter mit Exilerfahrung	Mahmoud Darwish (Palästina)	Heinrich Heine
Heilige Orte / Pilgerorte	Taufstelle Jesu am Jordan (Jordanien)	Kölner Dom
Geheimgefängnisse / Gefängnisse für politische Gefangene	Tazmamart Gefängnis (Marokko)	Stasigefängnis Berlin-Hohenschönhausen

2.3 Schlussfolgerungen und Herausforderungen

Aus den Unterrichtsbeobachtungen, Evaluationen und Gesprächen lassen sich folgende Herausforderungen und Schlussfolgerungen für künftige Unterrichtsveranstaltungen zu PEO formulieren:

- Die Didaktisierung und Parallelisierung von geographischen Orten ist einfacher umzusetzen als die von Personen.
- Die Beschaffung von Unterrichtsmaterialien stellt eine bedeutende Herausforderung dar, da Videos, Texte, Dokumentationen

usw. oft nur spezifische Aspekte hervorheben, und daher die Parallelen nicht immer offensichtlich sind. Um dieser Herausforderung zu begegnen, ist es empfehlenswert, eigene Texte sorgfältig vorzubereiten, während Videos als visuelle Unterstützung eingesetzt werden können. Dies ermöglicht es, die gewünschten Parallelen und Zusammenhänge effektiv zu vermitteln.

- Es ist nicht immer einfach, deutsche Quellen zu arabischen Erinnerungsorten zu finden. Daher ist es oft erforderlich, auf arabische Quellen zurückzugreifen. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Fragen auf Deutsch zu stellen, was wiederum die Sprachmittlungskompetenz der Studierenden schult.
- Wichtig ist die Einbeziehung des aktuellen Erinnerungsdiskurses, einschließlich kontroverser Bewertungen von Personen, Straßen, Plätzen, Denkmälern etc.
- Deutsche Erinnerungsorte stellen Lehrkräfte aus geografisch entfernten Kulturräumen vor besondere Herausforderungen. Die Auswahl und Didaktisierung der Quellen erfordert erheblichen Aufwand.
- Zu den didaktisch-methodischen Problemen gehören die zeitliche Ausgewogenheit der Behandlung der Erinnerungsorte sowie die Erstellung von Aufgabenstellungen, um die Inhalte abdecken und Parallelitäten herausarbeiten zu können.⁸
- Die Klärung von Fachbegriffen im Vorfeld, die Visualisierung von Erinnerungsorten und die Zusammenfassung und Visualisierung von Parallelitäten sind notwendig.
- Bei der Auswahl der Persönlichkeiten ist es sinnvoll, solche auszuwählen, die bereits in breiteren Kreisen bekannt sind. Ein gutes Beispiel hierfür ist der Dichter M. Darwish, der beispielsweise in Jordanien, den Palästinensischen Autonomiegebieten, im Irak, Tunesien und Marokko in Schulen gelehrt wird. Dies erleichtert die Identifikation und das Verständnis der

⁸ Anmerkung zur Unterrichtseinheit „Umstrittene Politiker“ – Wenig ausgewogen: Bourghiba: Personenstandsgesetz, Frauenrechte, Gesundheitsreform, aber Verfolgung und Ermordung von Oppositionellen / Bismarck: Sozialsystem eingeführt, aber Kulturkampf und Sozialistengesetze, Einigungskriege. Zeitmanagement: So wurden z.B. 55 Minuten für die Behandlung von Bourghiba verwendet, während für Bismarck nur 15 Minuten zur Verfügung standen.

Studierenden für die behandelten Erinnerungsorte und fördert die Relevanz des Themas.

- Übergeordnete Kategorien sollten gebildet werden, entweder durch eigenes Erarbeiten bei der Herausarbeitung von Parallelen oder durch vorgegebene Kategorien, um Vorwissen zu aktivieren (z.B. Geheimgefängnisse).
- Text- und Videolänge sollten dem Sprachniveau angemessen sein. Aufgaben und Übungen müssen handlungsorientiert sein, um eine aktive Auseinandersetzung mit dem Thema zu ermöglichen.
- Je nach Herkunft der Teilnehmer in einer heterogenen Gruppe sollte die Parallelisierung auf möglichst viele Herkunftsländer ausgeweitet werden, z.B. durch Kurzreferate....

Einige generelle Überlegungen, wie das Unterrichten paralleler Erinnerungsorte effektiv gestaltet werden könnte:

- Parallele Erinnerungsorte aus verschiedenen Ländern oder Regionen werden ausgewählt, um historische Ereignisse oder kulturelle Entwicklungen zu repräsentieren. Die ausgewählten Orte bieten vielfältige Perspektiven, um den interkulturellen Dialog anzuregen.
- Die Einführung erfolgt durch Aktivitäten, welche das Hintergrundwissen der Teilnehmenden zu den relevanten historischen Ereignissen oder Themen aufbauen. Dies schließt das Lesen von Texten, das Anschauen von filmischen Textsorten oder Diskussionen über die historischen Hintergründe ein.
- Technologie sollte genutzt werden, um den Teilnehmenden virtuelle Besuche an den ausgewählten Erinnerungsorten zu ermöglichen. Bilder, Videos oder virtuelle Rundgänge dienen dazu, den Teilnehmenden eine Vorstellung von den Orten zu vermitteln.
- Die Teilnehmenden könnten in Gruppen aufgeteilt werden und jede Gruppe erhält einen Erinnerungsort zugewiesen. Die Studierenden erforschen die Geschichte, Bedeutung und symboli-

schen Aspekte des jeweiligen Ortes. Dies kann in Form von Präsentationen, Berichten oder Diskussionen erfolgen.

- Diskussionsrunden könnten organisiert werden, in denen die Teilnehmenden ihre Erkenntnisse und Perspektiven zu den verschiedenen Erinnerungsorten teilen. Dies fördert den mündlichen Sprachgebrauch und die Fähigkeit, sich über komplexe Themen auszutauschen.
- Die Studierenden könnten dazu aufgefordert werden, Aufsätze oder Berichte über die ausgewählten Erinnerungsorte zu verfassen. Dies stärkt ihre schriftlichen Sprachfähigkeiten und ermöglicht es ihnen, tiefer in die Geschichte einzutauchen.
- Die Studierenden sollten ermutigt werden, kreative Projekte zu erstellen, die sich auf die Erinnerungsorte beziehen. Hierzu gehören Gemälde, Gedichte, kurze Filme oder Collagen, welche ihre künstlerische Seite und ihr kulturelles Verständnis zeigen.
- Gästesprecher oder Experten: Wenn möglich, werden Gastredner oder Experten eingeladen, um über bestimmte Erinnerungsorte oder historische Ereignisse zu sprechen. Dies bietet den Teilnehmenden einen noch tieferen Einblick in die Materie.
- Unterrichtseinheiten sollten mit einer Phase der Reflexion enden, in der die Teilnehmenden darüber nachdenken, wie ihre Wahrnehmungen und Ansichten durch die Erforschung paralleler Erinnerungsorte beeinflusst wurden. Die Perspektiven und Erkenntnisse der Studierenden werden miteinander verglichen.

3 Fazit

Die Unterrichtseinheiten zu parallelen Erinnerungsorten haben sich trotz einiger Vermittlungsherausforderungen als äußerst wirksame Methode erwiesen, das Verständnis der MA-DaF-Studierenden als künftige DaF-Lehrkräfte für kulturelle und historische Zusammenhänge zu vertiefen, Perspektiven auszutauschen und gleichzeitig die Sprachkompetenz der Studierenden auf vielfältige Weise zu fördern.

Die bewusste Einbeziehung von Studierenden aus verschiedenen Herkunftsländern und die Anwendung unterschiedlicher Lehrmethoden spielten eine entscheidende Rolle dabei, ein breites Spektrum an Lernerfah-

rungen zu schaffen. Dies ermöglichte den Studierenden, nicht nur passiv Informationen aufzunehmen, sondern sich aktiv am Lernprozess zu beteiligen. Die Interaktion zwischen ihnen bereicherte die Diskussionen und erweiterte den Horizont aller Beteiligten.

Insgesamt zeigten die Unterrichtseinheiten zu parallelen Erinnerungsorten, dass dieses vielschichtige Konzept nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch interkulturelle Kompetenzen fördert. Dies macht dieses Konzept zu einer wertvollen Bereicherung im Bildungsbereich.

Literaturverzeichnis

Badstübner-Kizik, Camilla (2014): „Erinnerungsorte“ in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial. In: Mackus, Nicole & Möhring, Jupp (Hrsg.): *Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 38. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig 2011. Göttingen: Universitätsverlag.

Badstübner-Kizik, Camilla (2015): Über „Erinnerungsorte“ zur Vielfalt des deutschsprachigen Raumes. *Fremdsprache Deutsch* 52, 11-14.

Badstübner-Kizik, Camilla (2020): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 649-675. <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/1028/1025> (13.08.2023).

Chudak, Sebastian (2015): Geschichte erleben im DaF-Unterricht – aber wie? Zu den Zielen und Möglichkeiten der Förderung von Erinnerungserlebnissen durch den Einsatz von Filmen (am Beispiel des Kurzspielfilms „Spielzeugland“). *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics* 42: 2, 133-151. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/-viewFile/5517/5598> (30.07.2023).

François, Etienne & Schulze, Hagen (Hrsg.) (2005): *Deutsche Erinnerungsorte. Eine Auswahl*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Hahn, Hans Henning & Traba, Robert, in Zusammenarbeit mit Maciej Górny und Kornelia Kończal (Hrsg.) (2012 ff.): *Deutsch-Polnische Erinnerungsorte*. Band 3: *Parallelen*. Paderborn u.a.: Ferdinand Schöningh.

Labentz, Anna (2016): Bilaterale Erinnerungsorte. Überlegungen zum Forschungsansatz der Deutsch-Polnischen Erinnerungsorte. *JB historie* 1, 66-78. <https://doi.org/10.3224/jbh.v8-9i1.09> (30.07.2023).

Riedner, Renate & Dobstadt, Michael: Erinnerungsorte. *Goethe Institut. Magazin Sprache* Juli 2018. <https://www.goethe.de/de/spr/mag/213257-39.html> (31.07.2023).

Roche, Jörg & Röhling, Jürgen (2014) (Hrsg.): *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache; 27).

Rosenstone, Robert A. (2012): *History on Film. Film on History* (2nd edition). Routledge.

Schaar, Torsten (2021): „Erinnerungsorte“ in der Ausbildung künftiger DaF-Lehrender aus der Region MENA/Sudan an der German Jordanian University – Beispiele aus der Unterrichtspraxis. In: Tahiri, Naima; Laasri, Mohammed; El Mtouni, Said & Jai-Mansouri, Rachid (Hrsg.): *Germanistik und DaF in mehrsprachigen Kontexten. Sprachdidaktische, interkulturelle und systemorientierte Perspektiven*. Berlin: Frank & Timme, 191-232.

Schaar, Torsten (2022): Der Erinnerungsort „Berliner Mauer“ im Spielfilm „Der Tunnel“ – Zur Schulung historischer Kompetenzen künftiger DaF-Lehrkräfte an der German Jordanian University. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen & Chang, Shi Wen (Hrsg.): *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Band 2. Münster: LIT Verlag, 423-458.

Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen*. Verlag Cornelsen.

Anhang 1

Arbeitsblatt erstellt von L.J. Tunesien (Erlaubnis erteilt, das Arbeitsblatt zu veröffentlichen)

Aufgabe1: Testen Sie Ihre Kenntnisse!

Ordnen sie die folgenden Daten, Namen, Aussagen usw. in die Tabelle zu.

DDR/BRD; 13.01.2011; Konferenz; „ich habe euch verstanden“; 1961; Revolution; Berliner Mauer; Walter Ulbricht; Zine al-Abidine Ben Ali; „Niemand hat die Absicht, eine Mauer zu errichten“; 14.01.2011; Rede; Lüge.

Tunesien	Deutschland

Aufgabe 2: wussten Sie das schon?

Arbeiten Sie zu zweit. Nehmen sie einen Text. Lesen Sie den Text und nehmen Sie die wichtigsten Informationen daraus. Fassen sie den Text für Ihren Partner/ihre Partnerin zusammen.

Text 1: «Ich habe euch verstanden»

Der tunesische Präsident Ben Ali scheint unter dem Druck der Demonstranten langsam einzulenken. Zeugen berichten derweil von weiteren brutalen Tötungsaktionen der Sicherheitskräfte. Angesichts der schwersten Unruhen seit seiner Machtübernahme vor 23 Jahren hat sich der tunesische Präsident Zine el Abidine Ben Ali zu umfassenden Zugeständnissen bereit erklärt. So will er nicht wieder für das Präsidentenamt kandidieren, wenn

auch erst nach Ablauf seiner Amtszeit 2014. Er kündigte zudem Preissenkungen für Grundnahrungsmittel an und versprach eine Öffnung des politischen Systems, wozu auch eine Lockerung der Internetzensur gehört.

«Ich habe euch verstanden», sagte Ben Ali in einer Fernsehansprache. «Ich werde es nicht dulden, dass ein weiterer Tropfen Blut vergossen wird.» Er habe angeordnet, dass Sicherheitskräfte ihre Waffen nur noch dann einsetzen dürften, wenn sie bedroht würden. Nach seiner Rede waren mehrere zuvor gesperrte Websites wieder erreichbar, darunter das Videportal Youtube.

Trotz der Ausgangssperre versammelten sich nach Ben Alis Ansprache Menschenmengen auf einer Hauptstraße von Tunis und Autofahrer veranstalteten ein Hupkonzert. Zunächst war unklar, ob es sich um eine von der Regierung organisierte Demonstration handelte. Am Donnerstagabend wurde bei Auseinandersetzungen in der Hauptstadt Tunis nach Augenzeugenberichten ein Mensch getötet, im Vorort Kram kamen am Abend drei Menschen bei Unruhen ums Leben. [...]

Das Urlaubsland Tunesien galt bisher als eines der stabileren Länder Nordafrikas. Ben Ali regiert das Land, seit er bei einem unblutigen Staatsstreich vor 23 Jahren an die Macht kam, mit eiserner Hand. Viele kritisieren die Regierung als korrupt und intolerant.

Quelle: Berner Zeitung.

Text 2: "Niemand hat die Absicht, eine Mauer zu errichten!"

Diesen Satz sagt DDR-Staats- und Parteichef Walter Ulbricht am 15. Juni 1961 in einer Pressekonferenz. Zwei Monate später ist die Berliner Mauer gebaut – und Ulbricht steht als einer der größten Lügner der Geschichte da. Was Ulbricht zu dem Satz verleitet hat, weiß bis heute niemand. Fest steht, dass Ulbricht die offene Grenze zwischen dem West- und dem Ostteil Berlins nicht länger akzeptieren wollte. Schon Wochen zuvor hatte er den sowjetischen Staats- und Parteichef Nikita Chruschtschow gedrängt, eine Lösung für das Berlin-Problem zu finden. Für Ulbricht bestand es vor allem darin, dass jeden Monat Tausende Menschen über Berlin in den freien Westen flohen – darunter viele Facharbeiter und Akademiker. Zudem

arbeiteten 50.000 Ost-Berliner im Westteil der Stadt; sie konnten mit der D-Mark ein weit besseres Leben führen als die große Mehrheit im Osten. Die D-Mark war etwa viermal so viel wert wie die Mark der DDR. [...]

28 Jahre geteilt

Die schmerzlichsten Folgen hatte der Mauerbau jedoch für die Menschen in Ost-Berlin und der DDR. Denn sie hatten nun kein „Schlupfloch“ mehr nach Westen. Und wer über die Mauer oder die innerdeutsche Grenze fliehen wollte, musste damit rechnen, erschossen zu werden. Dass es den „Schießbefehl“ tatsächlich gab, ist seit einigen Jahren auch schriftlich belegt. Viele Menschen haben bei Fluchtversuchen ihr Leben gelassen.

Erst die Friedliche Revolution in der DDR 1989 brachte die Mauer wieder zu Fall – und beendete die SED-Diktatur.

Quelle: Die Bundesregierung.de

Aufgabe 3: Gibt es Ähnlichkeiten?

Schauen Sie das Video an. Was sind Ihre Empfindungen? Vergleichen Sie in Ihren Gruppen zwischen den beiden Fällen und vor allem den beiden Aussagen. Präsentieren Sie Ihre Ideen in dem Unterricht und diskutieren Sie zusammen.

Aufgabe 4: Kennen Sie andere Erinnerungsorte?

Sie haben über zwei Erinnerungsorte gelernt, jetzt sind Sie an der Reihe. Suchen Sie ein Erinnerungsort aus Deutschland oder aus Tunesien, sammeln Sie Informationen dazu und bereiten Sie Ihre Ergebnisse in einer Präsentation vor. Sie können im Partner oder in Gruppen arbeiten.

Aufgabe 5: Parallele Erinnerungsorte (Hausaufgabe)

Nachdem Sie sich tiefer mit den Aussagen von Ben Ali und Ulbricht beschäftigt haben, sollen sie jetzt selbst über andere parallele Erinnerungsorte berichten.

Suchen sie zwei EO, die Sie als parallel vergleichen können und schreiben einen Text dazu (2-4 Seiten). Nehmen Sie bitte die folgenden Fragen in Berücksichtigung:

Was sind die Funktionen der ausgewählten EO für das kollektive Gedächtnis der beiden Gesellschaften? Und was sind die Aspekte der Parallelität der beiden EO?

Anhang 2

Beispiel für eine Didaktisierung (unveränderte Übernahme erlaubt, erstellt von Liza. B., Jordanien / Tscherkessin)

Die Rolle nationaler Minderheiten – Tscherkessen in Jordanien und Sorben in Deutschland

Didaktisierungsvorschlag

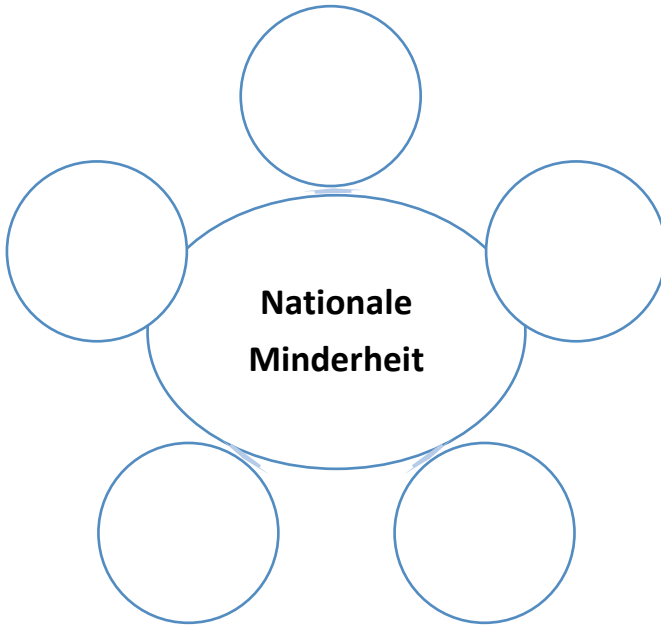
❖ Einstieg

1. Sehen Sie das Poster an und geben Sie ihm eine passende Überschrift. Berichten Sie im Kurs.



Abbildung: Nationale Minderheiten
Quelle: chinese-posters.net o.D.

2. (a) Schreiben Sie in Kleingruppen Ihre Assoziationen auf.



(b) Diskutieren Sie die folgenden Fragen und berichten Sie im Kurs:

1. Was verstehen Sie unter „nationale Minderheit“? Welche Merkmale erfüllt sie?
2. Welche nationale(n) Minderheit(en) kennen Sie?

3. Arbeiten Sie zu zweit. Lesen Sie den Textauszug und diskutieren Sie: Was ist hier mit Anerkennung gemeint? Gibt es in Jordanien auch anerkannte nationale Minderheiten?

In Deutschland leben vier anerkannte nationale Minderheiten: Die dänische Minderheit, die friesische Volksgruppe, das sorbische Volk und die Minderheit der deutschen Sinti und Roma.[1] Die Anerkennung von Minderheiten geht in der Regel mit der Gewährung von besonderen Rechten einher, die darauf zielen, den Menschen, die Minderheiten angehören, eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen, politischen und wirtschaftlichen Leben ihrer Heimat zu ermöglichen.

Abbildung 2: Anerkannte nationale Minderheiten in Deutschland
Quelle: Wolf 2017

❖ Wer sind...?

1. (a) Schauen Sie sich die Videos an. Welche anerkannten Minderheiten sind in diesen Videos vertreten?

<https://youtu.be/hU38xIlmvUA>

<https://youtu.be/J73BxiEZ2IY>

(b) Bilden Sie zwei Gruppen. Jede Gruppe wählt eine Minderheit aus und recherchiert nach den folgenden Informationen:

- Ursprung (Land ...Gebiet?)
- Siedlungsgebiete (Land...?)
- Sprache (n)?
- Anzahl (weltweit...DE/JO?)

(c) Jede Gruppe fasst die Informationen zusammen und stellt ihre Minderheit im Kurs vor.

❖ **Geschichte der Minderheiten (Vertreibung, Heimatverlust)****1. Lesen Sie die Texte und beantworten Sie die Fragen.****Geschichte der Tscherkessen im 19. Jahrhundert und Ankunft in Jordanien**

Das 19. Jahrhundert und insbesondere das Jahr 1864 markierten den Anfang eines Endes: das Ende des Lebens der Tscherkessen in ihrer Heimat. Aufgrund des Wunsches des russischen Zarenreichs, die Kontrolle über die nordöstlichen Teile des Schwarzen Meeres zu erlangen, das Zarenreich auszudehnen und die Beziehung zwischen den Tscherkessen und dem Osmanischen Reich in die Brüche gehen zu lassen, fiel der Zar 1817 in den Kaukasus ein. Dies führte zum Ausbruch des volkstümlichen Kaukasuskrieges, der bis 1864 dauerte (s. Abbildung 2). Die Russen haben die tscherkessische Dörfer angegriffen, verschiedene Attentate und Entführungen durchgeführt und Ernten und Vieh zerstört. Viele jenes Volkes starben durch Mangelernährung (Sofuoglo 2019). Trotz aller Opfer und Anstrengungen erklärte das russische Zarenreich am 21. Mai 1864 seinen Sieg und ungefähr 1 000 000 Tscherkessen wurden als Folge vertrieben. Sie wurden über das Schwarze Meer ins Osmanische Reich zwangsverschifft. Ungefähr 500.000 Vertriebene starben unterwegs entweder an Seuchen oder Hunger. Die meisten von ihnen wurden unter der Kontrolle der Osmanen nach Anatolien und in die europäischen Teile verbannt, dann wanderten einige von ihnen aus diesen Regionen nach Syrien und Jordanien aus (Al Jazeera 2016). 1868 (In manchen Quellen 1878) ließen sich die ersten Tscherkessen, welche hauptsächlich von den Shabsough stammten, in Amman nieder. Die heutige Hauptstadt Jordaniens war damals keine moderne Stadt¹: Es gab keine Gebäude (s. Abbildung 3) und die Tscherkessen mussten sich vor allem in Höhlen und Tälern ansiedeln (Almadenahnews 2010). Später folgten weitere Stämme, sodass die tscherkessische Gemeinschaft insgesamt rund 3.500 Menschen umfasste. Sie wohnten nicht nur in Amman, sondern auch in anderen Orten, z.B: Jerash und Russeifa (Jaimoukha o.D.).

Abbildung 3: Geschichte der Tscherkessen
Quelle: Eigene Darstellung

Geschichte der Sorben und Ankunft in Deutschland

Die große Völkerwanderung veränderte das Leben vieler Völker, darunter auch der Sorben, die im 6. Jahrhundert ihre Gebiete zwischen den Flüssen Oder und Dnepr verlassen und nach dem Gebiet des modernen Ostdeutschlands ziehen mussten (Spreewald Info o.D.). Die Siedlungsgebiete der Sorben wurden nach Nizhnik (2014: 36) zu Beginn des 11. Jahrhunderts von Polen und dann von Tschechien erobert. Später im 17. Jahrhundert wurden diese Gebiete an Sachsen und im 19. Jahrhundert an Preußen abgetreten.

In Deutschland war das Leben der Sorben mit vielen Herausforderungen konfrontiert. Nach Scholze (2002: 54) kam es nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten 1933 in Deutschland zu offenem Terror gegenüber dem sorbischen Volk, gefolgt von Verhaftungen und Zwangsräumungen. Viele Sorben, die aktiven Widerstand leisteten, wurden in Konzentrationslager gebracht, z.B. Maria Grollmuß. Mit dem Sprachverbot, der Einstellung der sorbischen Zeitungen und Massenverhaftungen kam das sorbische Kulturleben fast vollständig zum Erliegen (Zschöckner o.D.). In der damaligen Zeit wurden von den Sorben zwei Aufstandsversuche zur Abspaltung von Deutschland unternommen: der erste Versuch war 1933 und der zweite fand zwischen 1945 und 1946 statt. Diese Versuche wurden jedoch unterdrückt (Plavskaya 2017: 155).

Seit rund 100 Jahren leiden die nördlichen Teile des sorbischen Siedlungsgebietes unter den zerstörerischen Folgen des Braunkohleabbaus: Rund 100 sorbische Dörfer wurden im 20. Jahrhundert zerstört und 20.000 Sorben aus ihrer Heimat vertrieben (Minority Rights Group International o.D.).

Abbildung 4: Geschichte der Sorben
Quelle: Eigene Darstellung

(a) Welche Ereignisse führten zur Vertreibung von Minderheiten aus ihren Heimatgebieten?

(b) Was könnten diese Ereignisse für die Sorben in Deutschland und die Tscherkessen in Jordanien bedeuten?

2. Sehen Sie die Gemälde an. Wie können Sie die Gemälde beschriften? Begründen Sie.



Abbildung 5: Vertreibung der Tscherkessen
Quelle: Circassian Consience 2011

Titelvorschlag:

.....

Begründung:

.....

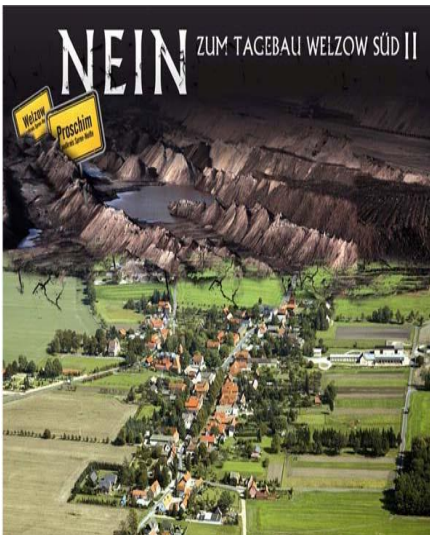


Abbildung 6: Braunkohletagebau in der Lausitz
Quelle: Krautz 2014

Titelvorschlag:

.....

Begründung:

.....

Beantworten Sie die Fragen.

1. Was verstehen Sie unter dem Begriff „Heimatverlust“?
2. Kennen Sie andere Geschichten von Heimatverlust?
3. Welche Gefühle könnte man in ähnlichen Situationen empfinden?

❖ Rolle der Minderheiten in ihren Siedlungsgebieten (Leistung)

1. „Seit ihrer Ankunft bekleideten die Tscherkessen hohe Ämter und Positionen in Jordanien.“ (Genel o.D.).

- Welche berühmten tscherkessischen Persönlichkeiten in Jordanien kennen Sie?
- In welchen Bereichen sind sie tätig?

2. In der folgenden Collage sehen Sie einige einflussreiche Personen aus sowohl der tscherkessischen als auch aus der sorbischen Gemeinde. Bilden Sie vier Gruppen. Jede Gruppe sucht sich eine Person aus und recherchiert die Antworten auf die folgenden Fragen:



Stanislaw Tillich



Sai'd Almufti



Mirza Pasha



Marko Dyrlich

Abbildung 7: Persönlichkeiten

Quelle: Collage, eigene Darstellung

- Was sind die wesentlichen biographischen Situationen im Leben der von ihnen gewählten Person?
- Durch welche Leistung ist diese Person berühmt geworden?

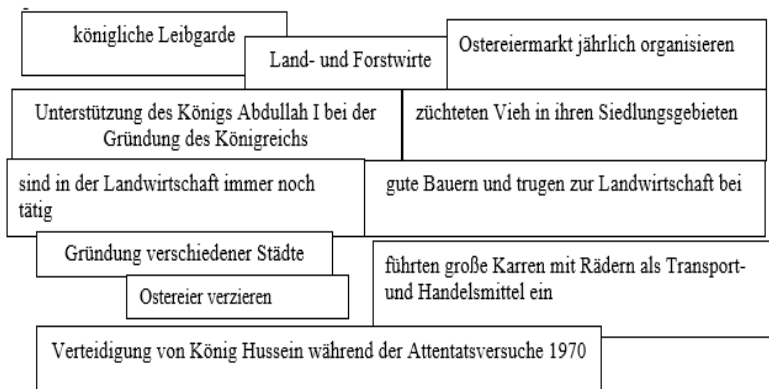
3. Präsentieren Sie Ihre Ergebnisse im Kurs. Was haben die vier Personen gemeinsam?

4. Glauben Sie, dass es heute wichtig ist sich mit dieser Person zu befassen? Begründen Sie Ihre Meinung in einigen Sätzen.

.....

.....

5. Arbeiten Sie zu zweit. Lesen Sie die Textausschnitte. Welche Leistungen gehören zu den Tscherkessen? Welche zu den Sorben?



Tscherkessen	Sorben
-	-

6. Bringen Sie die Sätze in einer richtigen Reihenfolge und recherchieren Sie weitere Leistungen beider Minderheiten in ihren Siedlungsgebieten. Schreiben Sie einen zusammenhängenden Text.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

❖ Sprache und Sprachverlust (Assimilation, Identität)

1. Schauen Sie sich das Video an und beantworten Sie die Fragen:

<https://youtu.be/XVyW00GRQmw?si=AVczQTKAKEP6zWxF>

- Wovor hat Larissa Angst und warum?
- Welche Bedeutung hat Ihre Mutter- oder Erstsprache für Sie?
Können Sie sich vorstellen, die Sprache nicht mehr sprechen zu können?

„Sowohl Tscherkessisch als auch Sorbisch sind vom Aussterben bedroht.“

2. Arbeiten Sie zu zweit. Diskutieren Sie die Aussage: Aus welchen Gründen kann die Sprache aussterben? Sammeln Sie Ihre Antworten und erstellen Sie eine Mindmap.

3. Bilden Sie 4 Gruppen.

(a) Suchen Sie nach Informationen über die bestehende Förderung der Sprachen von Minderheiten in den Siedlungsgebieten: Jordanien und Deutschland.

(b) Geben Sie eigene Vorschläge für die Bewahrung der Sprachen. Wie kann man die Sprachen am besten fördern? Berichten Sie Ihre Ergebnisse im Kurs.

❖ Kulturelle Besonderheiten (Identität)

1. Schauen Sie sich das Video über die sorbische Kultur an. Was haben Sie bemerkt? Wodurch zeichnet sich die sorbische Minderheit aus? Notieren Sie.

<https://youtu.be/Gu89ujM-f9M>

- Ostern?
- Tracht?
- Gerichte?
- Rundfunk?
- Kunst?

2. Schauen Sie sich die Videos über die tscherkessische Kultur an. Was haben Sie bemerkt? Wodurch zeichnet sich das tscherkessische Volk aus? Notieren Sie.

https://youtu.be/NqTTv5_GM_A?si=VKjVc6Mxttze9d00

- Musik (Instrumente?)
- Tanz?
- Tracht?

- **3. Welchen Einfluss haben diese kulturellen Besonderheiten auf die Identität der Angehörigen beider Minderheiten? Berichten Sie im Kurs.**

-

- **4. Bilden Sie 2 Gruppen und erstellen Sie ein Plakat zu der Frage: Welche kulturellen Besonderheiten haben Sie? Was machen Sie, um Ihre Kultur zu bewahren? (Zeichnungen bzw. Bilder sind erwünscht). Präsentieren Ihre Ergebnisse im Kurs.**

-

-

❖ **Schlussbetrachtungen**

1. Arbeiten Sie zu zweit. Sie sind Lena (Sorbin) und Ihr Partner ist (Taimur) ein Tscherkesse. Führen Sie ein Gespräch:

- Welche Ereignisse haben Ihr Leben und das Leben Ihrer Vorfahren verändert?
- Was bedeutet für Sie Heimat?
- Wovor haben Sie Angst?
- Was ist für Sie ein Tscherkesse/Sorbe?

2. Schreiben Sie eine E-Mail an Ihren tscherkessischen bzw. sorbischen Freund. Erzählen Sie ihm, was Sie in diesem Unterricht neu über die Tscherkessen bzw. Sorben gelernt haben und stellen Sie Fragen.

ROBERT A. STEMMLES „BERLINER BALLADE“ (1948) ALS ZEITDOKUMENT IM DAF-STUDIUM

Barbara von der Lüche, Technische Universität Berlin, Deutschland

Abstrakt: Dieser Beitrag argumentiert für den Einsatz von Filmen als Zeitdokumente im DaF-Studium zur Vermittlung historischen und filmhistorischen Wissens am Beispiel des Films „Berliner Ballade“. Der Einsatz von Filmen empfiehlt sich zum einen, weil Jugendliche und Heranwachsende mit historischen Themen vor allem über Spielfilme in Berührung kommen (vgl. Marcus/Metzger/Paxton/Stoddard 2018: 3-4). Zum anderen haben Filme eine mehrfache mnemonische Dimension, „als Repräsentation der Vergangenheit“, als „archivalische Quelle“ (Erl 2011: 161), sowie als film- und medienhistorische Quelle, entstanden aus der Perspektive und geprägt vom Standpunkt ihrer ProduzentInnen (vgl. Rosenstone 2002: 473-474). Sie können zurecht als Zeitdokumente gelten. Unstrittig ist zudem, dass Filmarbeit die Implementierung sinnlich-ästhetischer Wahrnehmung sowie von Emotionen in fremdsprachliche Lern- und Lehrprozesse im landeskundlichen Unterricht ermöglicht, zur Förderung fremdsprachlicher und interkultureller Kompetenzen mit dem Ziel kulturreflexiven Lernens (Koreik & Fornoff 2020; Arendt 2019a) beiträgt und die Entwicklung von Medienkompetenz stärkt. Diese Kompetenzen integrieren sich auch in die Methode der Historical Literacy Competencies (HCL) nach Scott Alan Metzger (Metzger 2006, 2007 und 2018), welche das Lehren, Lernen und die Anwendung historischen Wissens im filmgestützten Geschichtsstudium reflektieren. Der erfolgreiche Einsatz der Methode im DaF- und Geschichtsstudium ist in der Literatur gut belegt (vgl. Schaar 2022; Marcus et al. 2018; Metzger 2006 und 2007). Die satirische musikalische Komödie „Berliner Ballade“, einer der letzten sogenannten „Trümmerfilme“, sticht inhaltlich, strukturell und stilistisch aus der deutschsprachigen Filmproduktion der Jahre 1946 bis 1949 hervor – die Nähe zum Kabarett ist offenbar. Anhand des Schicksals des Kriegsheimkehrers „Otto Normalverbraucher“ (der Name ging in den deutschen Sprachgebrauch ein) schildert der zeitkritische Film das Leben und die Probleme der Menschen im Berlin der Nachkriegszeit, die Auswirkungen der Währungsreform und des Kalten Krieges auf Situation der Stadt, mit Rückblicken auf den Zweiten Weltkrieg und die NS-Zeit. Der Beitrag geht – mit Bezug auf die HCL – detailliert auf die Handlung, die Produktionshintergründe, den Stil, die Filmsprache, die filmhistorische Einordnung und die Analyse des Films ein. Der Artikel schließt mit ausgewählten didaktischen Einsatzmöglichkeiten des Films.

Schlüsselwörter: „Berliner Ballade“, „Otto Normalverbraucher“, Trümmerfilm, Filmisches Zeitdokument, Geschichtsvermittlung im DaF-Studium, Historical Literacy Competencies,

1 Einleitung

Der Einsatz von Filmen – vor allem von Spielfilmen, aber auch von Dokumentationen – im DaF-Studium wird in der fachlichen Diskussion positiv eingeschätzt (Schaar 2022: 432-433; Lühe 2022: 382-383; Lay 2018: 84-85), wenn nicht sogar empfohlen (Lay 2018: 80; Arendt 2019a: 342), da Filmarbeit es ermöglicht, sinnlich-ästhetische Wahrnehmung sowie Emotionen in fremdsprachliche Lern- und Lehrprozesse im landeskundlichen Unterricht zu implementieren (Lay 2018), zur „Förderung fremdsprachlicher und (inter-)kultureller Kompetenzen“ (Hahn 2018) und zur Entwicklung von Medienkompetenz beiträgt. Dies gilt insbesondere hinsichtlich des didaktischen Potentials des Ansatzes des kulturellen Gedächtnisses und der sinnvollen Verbindung des sprachlichen und kulturbezogenen, kultureflexiven Lernens (Koreik & Fornoff 2020; Arendt 2019a: 35-59 und 2019b). Denn Filme spiegeln die Gesellschaft und die Zeit wider, in der sie entstanden sind. Sie tragen durch die Thematisierung historischer Kontexte und durch die Möglichkeit der Einordnung in filmhistorische Zusammenhänge zur Entwicklung historischer Kompetenzen bei (Schaar 2022: 432-439.; Marcus/Metzger/Paxton/Stoddard 2018) und bieten eine breite Basis zur Diskussion des Wertewandels zwischen der Entstehungszeit des Films und der jeweils aktuellen Rezeptionszeit der Studierenden. Der Bildung von Stereotypen und Vorurteilen bei den ZuschauerInnen (vgl. Schaar 2022: 443; Marcus et al 2018: 92-93; vgl. Metzger 2007: 67-68) gilt es durch die Vermittlung historischer Kenntnisse in Kombination mit Filmanalyse entgegenzuwirken (Arendt 2019b; Koreik 1995: 78-82; Koreik 2015 und 2020). Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auf die „Remediation vorhandener Repräsentationen“ (Erl 2008b: 148-149), die Einfügung dokumentarischer Quellen wie Pressematerial (Zeitungsartikel, Pressefotografien), Hörfunk-, Wochenschau- und TV-Nachrichtenmaterial in fiktionale Filme um deren „Authentizitätseffekte“ (Erl 2008b: 148) zu verstärken, wobei es in Spielfilmen nicht selten üblich ist, dokumentarische Quellen fiktional nachzuahmen, wodurch das Versprechen von „Authentizität“ eingelöst werden soll. Ohne ausreichende inhaltliche historische Kenntnisse, ohne ein differenziertes Geschichtsverständnis und ohne medien- und filmanalytische Kompetenz ist es daher kaum möglich, zwischen Fakten und Fiktion der Filmhandlung zu unterscheiden (Marcus et al. 2018: vgl. insbes. 17-18).

2 Der Einsatz von Filmen als Zeitdokumente im DaF-Studium

Jüngeren Untersuchungen zufolge sind vor allem visuelle Medien Teil der Jugendkultur und als solche auch Vermittler historischen Wissens: So wird heutzutage ein Millionenpublikum, insbesondere der jüngeren Generationen, zuerst in Filmen und Serien im Kino, Fernsehen und über Streaming Dienste sowie via Computer- und Online-Games mit historischen Themen konfrontiert, bevor es sich zur Lektüre über diese Thematik entschließt, wobei Spielfilme nach wie vor am attraktivsten für das jüngere Publikum sind (vgl. Marcus et al. 2018: 3-4; Metzger 2007: 67-68; Rosenstone 2002: 466).

Beim Einsatz von fiktionalen Filmen und von Dokumentation im DaF-Studium und DaF-Unterricht ist davon auszugehen (vgl. Marcus et al. 2018: 191-208), dass diese eine mehrfache mnemonische Dimension (Erl 2011: 161) haben, „als Repräsentation der Vergangenheit“, als „archivalische Quelle“ (Erl 2011: 161), sowie als film- und medienhistorische Quelle, kurz gesagt als „Zeitdokumente“, entstanden aus der Perspektive, geprägt vom Standpunkt ihrer ProduzentInnen (Rosenstone 2002: 473-474). Es muss sich dabei nicht um einen „Geschichtsfilm“ mit inhaltlichem Fokus auf historische Ereignisse oder um einen „Erinnerungsfilm“ handeln, der durch starke plurimediale Präsenz erinnerungskulturell von Relevanz ist (vgl. Erl 2011: 161-163 und 2008a: 7-18), sondern auch um ältere, weniger bekannte Filme, welche sich mit zeitgeschichtlichen Inhalten und aktueller Thematik der Produktionszeit auseinandersetzen, wie dies in Stemmles „Berliner Ballade“ der Fall ist.

Um die Lernenden zu befähigen, den Inhalt und die Intention des Films „Berliner Ballade“ als Darstellung der Nachkriegszeit in Deutschland und seine Botschaft an das zeitgenössische Publikum zu verstehen und kritisch zu bewerten ist es daher sinnvoll, die Studierenden sowohl mit relevanten historischen Fakten als auch mit den fünf historischen Kompetenzen nach Scott Alan Metzger vertraut zu machen, den Historical Literacy Competencies (HCL): 1. content knowledge (CK), 2. narrative analysis (NA), 3. historical-cultural positioning of a text (HCP), 4. historical empathy (HE), 5. discernment of „presentism“ (DP) (vgl. Metzger 2007: 67).

Diese Kompetenzen sollten in der filmgestützten Geschichtsvermittlung im DaF-Unterricht und im Rahmen des DaF-Studiums integriert werden, um Studierende, insbesondere zukünftige Lehrkräfte zu motivieren, ad-

äquate Bildungsziele im Bereich Geschichtsvermittlung zu setzen (Schaar 2022: 435-439; Marcus et al. 2018: 8-10; Metzger 2007: 68-72; siehe auch Metzger 2006: 37-38):

1. Content Knowledge (CK) / Inhaltliches Wissen narrative Kompetenz: Zusätzlich zu Metzgers Kategorie „Content Knowledge“ (Metzger 2007: 69) wird in diesem Beitrag vorgeschlagen, auch von „Narrativer Kompetenz“ zu sprechen, welche die Studierenden im Verlauf der Beschäftigung mit dem Film erwerben: Die Studierenden lernen den Film wie einen Text zu lesen und zu analysieren, mit folgenden Fragestellungen zum Inhalt des Films: Um welche historischen Ereignisse geht es? Welche Inhalte und Personen stehen im Fokus der Handlung und welchen Bezug haben sie zu realen historischen Ereignissen? Wie ist die Film-Erzählung strukturiert? Mit welchen filmischen und stilistischen Mitteln stellt der Film vergangene Ereignisse, bzw. zeitgenössische Begebenheiten dar? (vgl. Metzger 2007: 69).
2. Narrative Analysis (NA) / Narrative Analyse: Studierende lernen einen Film auf explizite historische Narrative, Bedeutungen und Themen hin zu analysieren. Dabei soll die filmische Darstellung sowohl der Vergangenheit als auch der Gegenwart der Produktionszeit anhand verschiedener Quellen, Darstellungen und Narrationen des entsprechenden historischen Zeitabschnitts überprüft werden (vgl. Metzger 2007: 70).
3. Historical Cultural Positioning / Historisch-kulturelle Positionierung: Dies betrifft die kritische Betrachtung von Spielfilmen über historische Themen, bzw. älterer Spielfilme, die sich mit ihrer zeitgenössischen Gegenwart befassen. Voraussetzung dafür ist die Vermittlung von historischen Kenntnissen, von Wissen über die Produktionsbedingungen und -hintergründe sowie über die zeitgenössische Rezeption des Films. Dabei wird es insbesondere um die Analyse von Filmkritiken gehen, da Daten zur Rezeption durch das damalige Publikum bei älteren Filmen schwer zu recherchieren sind, mit Ausnahme von vorhandenen Box-Office-Zahlen. Denn Filme werden mit der Zeit selbst zu Dokumenten der Vergangenheit, die – vergleichbar mit schriftlichen und anderen Primärquellen – für die Vermittlung von historischen Kenntnissen genutzt werden können. Filme liefern Hinweise darauf, wie die an der

Produktion des Films Beteiligten die Vergangenheit und ihre eigene Gegenwart im Film konstruierten, welche „Authentisierungsstrategien“ (ErlI 2008a: 148) sie benutzten und wie dies von der Filmkritik aufgenommen wurde (vgl. Metzger 2007: 70-71).

4. Historical Empathy (HE) / Historische Empathie: Der sinnvolle Einsatz von Filmen im Rahmen der Geschichtsvermittlung im DaF-Studium erfordert die Fähigkeit, die Filme mit Blick auf ihre Entstehungszeit und aus der Perspektive der an der Filmproduktion Beteiligten zu verstehen, was nicht heißt, sich damit zu identifizieren (vgl. Schaar 2022: 438). Auch die Motivation und Handlungsweise der Filmfiguren sollten von den Studierenden empathisch reflektiert werden (vgl. Metzger 2007: 71; siehe auch Metzger 2006: 38-39, 57-63; Schaar 2022: 438-439). Um zu vermeiden, dass inhaltliche Faktoren, Darstellungsweisen und Standpunkte, welche in den Filmen deutlich werden, von den Studierenden undifferenziert aufgenommen werden, bedarf es einer weiteren Kompetenz:
5. Discernment of „Presentism“ (DP) / Beurteilung historischer Diskurse aus der gegenwärtigen Perspektive: Diese Kompetenz gründet auf der historischen Empathie, die für Studierende aus unterschiedlichen Ländern und Kulturräumen beim Betrachten von Filmen mit historischen Inhalten sehr verschieden sein kann. Denn diese Filme stellen häufig Verbindungen her zwischen der Vergangenheit und der Gegenwart, sie werden gewissermaßen von der Gegenwart her interpretiert (Metzger 2007: 71), im Kontext zu älteren und neueren Diskursen. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass Filmemacher aus verschiedenen Gründen ein historisches Ereignis als Metapher für aktuelle Ereignisse und Diskurse verwenden. Die Differenzen zwischen den Diskursen sollten unter Verwendung unterschiedlicher Medien und Materialien mit den Studierenden analysiert und diskutiert werden. (vgl. Marcus et al. 2018: 92-93, 105-108; Metzger 2007: 71-72).

3 Der Film „Berliner Ballade“ (1948)

Der Film „Berliner Ballade“ des Regisseurs Robert A. Stemmle (1903-1974) thematisiert exemplarisch am Schicksal eines deutschen Kriegs-

heimkehrers mit dem programmatischen Namen „Otto Normalverbraucher“ die Nachkriegszeit, den Kalten Krieg und retrospektiv den Zweiten Weltkrieg und die NS-Zeit. Diese Themen sind die für die Geschichtsvermittlung im Bereich des DaF-Studiums und -unterrichts besonders geeignet (vgl. Arendt 2019b: 340; Koreik 2010: 1479), um mit Filmen Gesellschaftskritik und historische Narrative zu untersuchen (vgl. Stoddard 2018: 223).

„Berliner Ballade“ bietet im Sinne der „Historical Literacy Competencies“ (HCL) ein mannigfaltiges didaktisches Potenzial, wie die Synopsis des Filmes, die Ausführungen zum Produktionshintergrund, zur filmhistorischen Einordnung und Analyse des Films sowie zum Stil und zur Filmsprache zeigen werden. Letztere können mit den Studierenden mithilfe filmanalytischer Methoden detailliert erschlossen werden, insbesondere der filmischen Gestaltungsmittel Montage, Mise en Scène, Kameraeinstellungen, Kameraperspektiven und Kamerabewegungen sowie Beleuchtung, Ton und Musik.

Zum Verständnis des historischen Hintergrundes sollen zu Beginn und begleitend zur Unterrichtseinheit Informationen insbesondere zu folgenden Themen gegeben werden: NS-Zeit, Zweiter Weltkrieg, die vier Besatzungszonen in Deutschland und die spezielle Rolle Berlins mit den vier Sektoren, das Leben der Bevölkerung in der vom Krieg zerstörten Stadt, der „Kalte Krieg“, die Währungsreform 1948, die „Luftbrücke“ von 1948 bis 1949, sowie die Gründung der BRD und der DDR 1949. Auch die Topographie Berlins vor dem Zweiten Weltkrieg, in der Nachkriegszeit und in der Gegenwart sollte in einem Vergleich mit der Darstellung der Stadt Berlin im Film „Berliner Ballade“ (siehe dazu insbesondere Vogt 2001: 440-445) betrachtet werden.

3.1 Synopsis des Films¹

Der Film hat keinen stringenten Handlungsverlauf, sondern montiert entlang des Schicksals eines Kriegsheimkehrers namens „Otto Normalverbraucher“ (Gert Fröbe) mehrere Handlungsstränge, die als Episoden auf unterschiedlichen Zeitebenen verlaufen: die Zukunft, die „Realzeit“ des Films mit Bezug zur außerfilmischen Gegenwart, die Vergangenheit, dazu

¹ Die im Text angegebenen Zeiten beziehen sich auf die digital restaurierte Fassung des Films „Berliner Ballade“, erschienen als DVD am 28. Februar 2020 in der Edition „Filmjuwelen“.

Traumsequenzen und Lieder, deren Texte bebildert werden. Ein allwissender Erzähler (Erik Ode) stellt kommentierend die Verbindung zwischen den unterschiedlichen Handlungs- und Zeitebenen her und wendet sich dabei auch an die DarstellerInnen im Film und direkt an das Filmpublikum. Darüber hinaus werden fiktive Reporter eingesetzt, um die ZuschauerInnen mithilfe von „Meinungsumfragen“ und „Interviews“ zu informieren – diese „Durchbrechung der vierten Wand“² wird im Film mehrfach als dramaturgisches Mittel eingesetzt, um die Filmhandlung realistischer erscheinen zu lassen. Gleich zu Beginn versetzt der Film „Berliner Ballade“ das Publikum im Stil einer Reportage in eine ferne Zukunft, in das Jahr 2048. Unterlegt von Jazzmusik, von Klang- und Tonwellen verweisen Testbilder und Grafiken auf das so genannte „Telecinema“, eine futuristische Übertragungstechnik von Kino und Fernsehen: Dadurch soll dem Filmpublikum der Jahre 1948/49 der Eindruck der Authentizität einer TV-Übertragung vermittelt werden.

Das Berlin der Zukunft wird als ultramoderne Weltstadt mit Assoziationen an den Film „Metropolis“ (Regie Fritz Lang, 1927) präsentiert, mit einem gigantischen Flughafen auf dem Gelände des einstigen Grunewalds im Westen der Stadt, ein Luftkreuz zwischen Moskau und New York. Die Stadtgrenzen der Millionenstadt Berlin des Jahres 2048 reichen bis zu den „kürzlich eingemeindeten Vororten Küstrin und Magdeburg“ (02.00-02.16).

Der Film lenkt nach diesem Prolog die Aufmerksamkeit auf das Jahr 1948, also die außerfilmische Gegenwart des zeitgenössischen Publikums: Als „Archivmaterial“ apostrophiert werden, unter Verwendung von zeitgenössischem Wochenschaumaterial Ansichten der zerbombten Stadt Berlin gezeigt – dies entspricht dem Erleben der damaligen ZuschauerInnen. Durch die Durchbrechung der „vierten Wand“ wird das Publikum wieder direkt angesprochen: Der Off-Kommentator in seiner Rolle als Reporter (Erik Ode) wendet sich an das Kinopublikum und befragt Passanten im zerstörten Berlin: „Sind Sie ein ‚Normalverbraucher‘“? Dies ist das Leitmotiv des Films: Denn der Protagonist des Films ist der frühere Soldat und Kriegsheimkehrer namens „Otto Normalverbraucher“ – sein Essen ist „genormt“,

² Mit dem Durchbrechen der „Vierten Wand“ wird die Filmhandlung insofern unterbrochen, als eine fiktive Figur aus dem Off oder aus der Filmhandlung heraus eine unsichtbare Wand zwischen ihr, der Geschichte und dem Publikum durchbricht und sich mit einer wörtlichen Äußerung direkt an das Publikum wendet.

nur knapp kann er von den Lebensmittelrationen der Lebensmittelkarten leben. Ohne Geld, ohne Arbeit, ohne familiären Rückhalt, ohne Privilegien muss er sein Leben organisieren, nach dem Motto: „Bist Du Normalverbraucher, so hilf dir selbst“ (07.00-07.20). Der Off-Kommentator des fiktiven Jahres 2048 nimmt humorvoll mögliche Kritik am Plot des Films vorweg: „Oh je, mögen die Kinobesucher damals gesagt haben, als sie diese Bilder sahen. Ach, je, schon wieder ein Heimkehrerfilm. Denn solche Aufnahmen sah man damals alle Tage.“ (03.40-03.50) Zu sehen sind in der Folge Haus-Ruinen, der stark zerstörte Reichstag, der weitgehend in Trümmern liegende Pariser Platz mit dem von den Kriegsereignissen gezeichneten Brandenburger Tor. Die Kamera fährt entlang der Fragmente von Statuen der preußischen Fürsten und Könige sowie der deutschen Kaiser an der früheren „Siegesallee“ – nun als „Allee der Besiegten“ apostrophiert, eine ironische Anspielung auf die fatale militaristische Vergangenheit des Landes, auf welche auch die Montage Berliner Straßenschilder verweist. Die unterlegte verfremdete preußische Marschmusik unterstreicht den satirischen, den Militarismus entlarvenden Charakter dieser Szenenfolge (04.25-6.20).

Im Kontrast dazu fokussiert sich die Kamera auf das 1945 erbaute sowjetische Ehrenmal an der Kreuzung der früheren „Siegesallee“ mit der einstigen Charlottenburger Chaussee, der heutigen Straße des 17. Juni, von welchem durch die Kameraperspektive „Untersicht“ und die unterlegte Filmmusik etwas Bedrohliches ausgeht (03.50-04.11). In einer rasanten Rückblenden-Montage werden im Schnelldurchlauf Episoden aus dem Leben „Otto Normalverbrauchers“ geschildert (11.03-13.56), beginnend mit dem Jahr 1940, als dieser in seiner Berliner Wohnung Siegesmeldungen im „Volksempfänger“ hört, dem damals weit verbreiteten Radio. 1941 sieht man ihn bei der Evakuierung seiner Wohnung, 1942 ist seine Wohnung bei nächtlichem Fliegeralarm verdunkelt, 1943 wird die Wohnung durch Bomben schwer beschädigt. „Otto Normalverbraucher“ wird als heimlicher Widerständler gegen das NS-Regime charakterisiert, er hört verbotene „Feindsender“, fürchtet sich vor denunzierenden Nachbarn und der Einberufung, die ihn schließlich doch erreicht. Vergeblich ruiniert er mit Medikamenten und Alkohol seine Gesundheit, bei der Musterung wird er trotzdem für wehrtauglich befunden. Sein Einsatz an der Front wird nur kurz geschildert (13.40-13.50), bevor er sich nach Kriegsende in München einfindet (13.56). Später folgt ein knapper Rückblick in das Leben „Otto Normalverbrauchers“ im NS-Deutschland der 1930er Jahre, als er als

„Hagel-Versicherungsvertreter“ (33.15) in offenbar gutsituierten Verhältnissen lebend, in einem Frack an Feiern teilnimmt (32.09).

Nach der Rückkehr ins zivile Leben erlebt „Otto Normalverbraucher“ ab 1945 typische Probleme der Nachkriegszeit: Da er wegen widersprüchlicher behördlicher Vorschriften nicht in München bleiben darf, kehrt er auf abenteuerlichen Wegen zurück nach Berlin. Dort muss er sich in seiner Wohnung gegen ungebetene Mitbewohner behaupten, einen Schwarzmarkthändler mit Hang zum Selbstmitleid namens Anton Zeithammer (Aribert Wäscher), und die energische Ida Holle (Tatjana Sais), die dort die gut florierende Partnervermittlung „Frau Holles Amor-Zentrale“ eröffnet hat (49.35-52.00). „Otto Normalverbraucher“ durchwandert auf seiner Suche nach Arbeit und Nahrung die Trümmerlandschaft Berlins, setzt sich mit der unergründlichen Berliner Bürokratie auseinander, verirrt sich in Bars mit lebenslustigen AkteurInnen, sucht Rat in politischen Veranstaltungen verschiedenster Couleur (40:27-42:50), er erlebt Berlin als „internationale Stadt“, in der sich Menschen aus zahlreichen Ländern ein Stelldichein geben und in der das Kulturleben trotz knapper Finanzen blüht (47.28-49.30). In einer Fabrik, welche mit der Produktion von Schildern mit der Aufschrift „Ware noch nicht eingetroffen“ zunächst gute Geschäfte macht, aber dann wegen Materialmangel schließen muss, findet er vorübergehend Arbeit. Als Nachtwächter in einem Bekleidungsgeschäft erweist er sich als untauglich, da er einen Einbruch verschläft, erst als Kellner in einem Restaurant fast er beruflich wieder Fuß. Er wird Zeuge der „Währungsreform“ – der Einführung der „Deutschen Mark“ in der „Trizone“ der westlichen Alliierten im Juni 1948: zu sehen sind lange Warteschlangen von Menschen in den Straßen (1.09.48-1.10.30).

Immer wieder gibt es im Film satirisch zugespitzte Anspielungen auf die Konflikte zwischen Streitkräften der westlichen Alliierten und sowjetischen Soldaten, auf scheiternde Konferenzen zur Klärung der Situation der Viermächtestadt Berlin (1.10-1.14.45), aber auch auf die zunehmende Animosität zwischen West- und Ostberlinern, die sich während einer Busfahrt in Berlin zeigt (15.30-15.37). Für die „Berliner Blockade“, unter der auch „Otto Normalverbraucher“ leidet, verwendet der Off-Kommentar die Metapher „Gewitter“. Ständig von Hunger und Einsamkeit geplagt erfüllt sich Otto Normalverbraucher schließlich seinen Traum von der Ehe mit der attraktiven Kuchen-Verkäuferin Eva Wandel (Ute Sielisch) (1.06.20-1.058),

wobei sich das Eheleben im Alltag wegen „gestörter Harmonie“ als schwierig entpuppt.

Häufig wendet sich sein Schicksal, ohne dass er Einfluss darauf nehmen kann: Er muss sich mit dem Egoismus und der Gleichgültigkeit seiner frustrierten Mitmenschen auseinandersetzen, leidet unter den Folgen der „Berliner Blockade“ und wird in einer tätlichen Auseinandersetzung beinahe Opfer des Streits mit unbelehrbaren Repräsentanten des alten und neuen Militarismus, beide dargestellt von O. E. Hasse (1.16.20-1.19.46). „Otto Normalverbraucher“ hat schließlich Glück im Unglück: schwer verletzt erwacht der tot geglaubte kurz vor seiner Beerdigung wieder. Daher werden in einer allegorischen Szene statt „Otto Normalverbraucher“ die schlechten menschlichen Eigenschaften bestattet: Angst, Neid, Egoismus, Gleichgültigkeit, Missmut und Hass (1.19.46-1.24.53). Nun ist Ottos Weg ins private Glück mit seiner Ehefrau endlich frei.

Unterdessen droht die Welt infolge scheiternder Verhandlungen der USA, Frankreichs, Großbritanniens, der Sowjetunion und Chinas sowie anderer, nicht exponierter Staaten (Kommentator: „die verantwortlichen Politiker fürchteten sich genauso wie die einfachen Leute!“) beinahe in einem erneuten Krieg zu verbrennen, was vor allem auf die selbstgefällige Ignoranz des Repräsentanten der sowjetischen Besatzungsmacht in der Versammlung der Großmächte zurückzuführen ist.

Hier verwendet der Film eine Metapher: Während der nicht endenden Rede des sowjetischen Delegierten entzündet sich eine im Konferenzraum befindliche Weltkugel zufällig an der Zigarre eines gelangweilt lauschenden Konferenzteilnehmers. Da es nicht gelingt, den „Weltenbrand“ zu löschen, verlassen alle Delegationen bis auf den Redner den Saal (1.10.42- 1.14.43). Die metaphorische Schilderung der Konferenz und ihres dramatischen Endes warnt vor neuerlichen Gefahren für den Weltfrieden vor dem Hintergrund des „Kalten Krieges“ (vgl. Brandlmaier 1989: 36-37), wobei aus der Sicht von Autor Neumann und Regisseur Stemmler diese Gefahr offenbar von den sowjetischen Alliierten ausgeht (vgl. auch den Beginn des Films, die Szene „Sowjetisches Ehrenmal“). Doch der Film endet mit dem Hinweis des Kommentators aus dem Off, dass im folgenden Jahr – gemeint ist das Jahr 1949 – die menschliche Vernunft die unausweichlich scheinende Weltkatastrophe verhindern konnte.

3.2 Produktionshintergrund

Die „Blaupause“, die Inspiration für den Plot und den Stil des Films, lieferte Günter Neumanns Kabarett „Schwarzer Jahrmarkt – eine Revue der Stunde Null“, die im Berliner „Cabaret Uhlenspiegel“ Anfang Dezember 1947 Premiere hatte (Stürickow 1993: 55-57). Das „Cabaret Uhlenspiegel“ wurde am 22.6.1946 im amerikanischen Sektor Berlins nahe dem „Ka-De-We“, dem „Kaufhaus des Westens“ eröffnet, das im Film „Berliner Ballade“ gleich zu Beginn zu sehen ist. Die 22 Nummern der Revue spielen auf einem Rummelplatz vor dem Hintergrund des „Schwarzen Marktes“: Auf dem „Schwarzen Markt“ wurde notgedrungen illegal zur Erhaltung des Lebensunterhaltes oft aus privater Hand vieles verkauft oder getauscht, was es damals in den Läden nicht gab. Die Revue war in der Spielzeit 1947/48 ein großer Publikumserfolg (Pleyer 1965: 128), denn die Nöte und Ängste des Publikums spiegelten sich in den Texten wider: Selbst Jean Paul Sartre war bei seinem Kabarett-Besuch beeindruckt von Neumanns Fähigkeit, „Wort und Musik gleich gelenk zu gebrauchen und wegen seiner Fähigkeit, mit beiden ins Schwarze der Zeit zu treffen“ (Stürickow 1993: 56).

Der Filmproduzent Alf Teich, Gründer der Firma „Comedia Film“, wandte sich 1948 mit der Idee an Günter Neumann, das erfolgreiche Kabarett „Schwarzer Jahrmarkt“ zu verfilmen, doch es bestanden Zweifel darüber, ob sich „photographiertes Kabarett“ wirklich für einen Spielfilm eigne. Die entscheidende Motivation erhielt Neumann im Kino, von dem Dokumentarfilm „Paris 1900“ (Frankreich 1947) von Nicole Védres (* 1911 in Paris, † 1965 in Paris), eine „kunstvolle Montage aus Wochenschau- und Kulturfilmstreifen. Kaleidoskopisch setzt sich aus echten Dokumenten das Bild einer Epoche zusammen.“ (Berlin in die Linse gefasst, Der Spiegel 1948: 24) So fand Günter Neumann das Konzept für seinen eigenen Film: „Ein Dokumentarfilm der Produktion des Jahres 2048, aus Material, das mit den bescheidenen technischen Mitteln des Jahres 1948 gedreht worden ist. Berlins Wirklichkeit von heute aus 100 Jahren zeitlicher Entfernung gesehen“ (Berlin in die Linse gefasst, Der Spiegel 1948: 24).

Neumann schrieb das Drehbuch zu dem Film nach Motiven der Revue „Schwarzer Jahrmarkt“ neu, die Filmhandlung spielt im vom Krieg zerstörten Berlin. Auch seine beruflichen Erfahrungen beim Rundfunk arbeitete Neumann in das Skript mit ein, u. a. die Rolle des Off-Kommentators

als Reporter und die gespielten TV- und Rundfunkreportagen. Die Dreharbeiten vom 24. Juni bis 16. Dezember 1948 (Vogt 2001: 437) waren überschattet von der „Berliner Blockade“, als sowjetische Truppen am 24. Juni 1948 als Reaktion auf die „Währungsreform“ auch in West-Berlin alle Zufahrtswege zu Wasser und zu Land aus der Trizone der drei westlichen Alliierten (USA, Großbritannien, Frankreich) nach West-Berlin sperren. Über die „Luftbrücke“, mit Flugzeugen der drei westlichen Alliierten („Rosinenbomber“) wurde die eingeschlossene westliche Hälfte Berlins mit Nahrungsmitteln, Medikamenten, Kohle und Treibstoff versorgt. Die Blockade endete offiziell am 12. Mai 1949, Ende September 1949 landete der letzte „Rosinenbomber“ in Westberlin. Die „Währungsreform“ – die Einführung der Deutschen Mark – in der Trizone fand am 20. Juni 1948 statt, worauf sich das Warenangebot in den westlichen Besatzungszonen und später auch im Westen Berlins deutlich vergrößerte und das Konsumverhalten der Bevölkerung sich entsprechend veränderte. Diese und viele andere Ereignisse der Nachkriegsjahre fanden ihren Widerhall im Plot des Films: Flüchtlinge, die sich ihre Wege durch Berlin bahnen, Stromrationalisierungen und hohe Strompreise, die Lebensmittelknappheit, aber auch die Begegnungen von Menschen aus vielen Ländern im „Melting Pot“ Berlin und das kulturelle Leben. Insbesondere Wirtschaftskriminalität und Schwarzmärkte, Arbeitslosigkeit, Partnersuche und Partnervermittlung werden ausführlich ins Bild gesetzt: „Sechs Berliner Frauen kommen auf einen Mann“ (52.00-53.00) heißt es in einer Gesangs-Nummer – diese Thematik wird anhand verschiedener Situationen ausführlich geschildert, darunter der Flirt einer Berlinerin mit einem US-Soldaten und „Otto Normalverbraucher“ als unworbener Junggeselle.

In der außerfilmischen Realität war die Situation tatsächlich dramatisch: Curt Riess, ein Chronist der Berliner Nachkriegszeit, berichtete über Statistiken aus dem Jahr 1946, aus denen hervorging, „daß infolge Männermangels rund eine dreiviertel Million Berlinerinnen niemals damit rechnen konnten, sich zu verheiraten [...] Eine Frau, die es auf Ehe angelegt hatte, tat besser daran, die Dienste eines Heiratsbüros in Anspruch zu nehmen“ (Riess 1953: 76). Ebenso finden sich in der Filmhandlung Andeutungen über die zunehmend schwierigen Verhandlungen im „Alliierten Kontrollrat für Deutschland“, der obersten Besatzungsbehörde für Deutschland mit Sitz in Berlin und die Probleme zweier internationaler Konferenzen in London 1947 und 1948 über die „Deutschlandfrage“. Mehrfach wird Wochenschau-Material im Film verwendet, u. a. zu den Themen Flüchtlinge,

Währungsreform und kulturelle Veranstaltungen mit prominenten Akteuren, darunter der Violinist Yehudi Menuhin und der langjährige Dirigent der Berliner Philharmoniker, Wilhelm Furtwängler, der nach dem Kriegsende zunächst ein Dirigierverbot erhielt und am 25. Mai 1947 das Orchester erstmals wieder leitete.

Der Film „Berliner Ballade“ wurde an Originalschauplätzen in Berlin und in den Studios der Union-Film in Westberlin (Berlin-Tempelhof) sowie im Stadthaus Wilmersdorf gedreht. Die Dreharbeiten litten unter Stromrationierungen und Materialknappheit, Regisseur Oskar Stemmle beschrieb die Situation am Set wie folgt: „Wir froren, hatten nichts richtiges zu essen und saßen abends im Finstern. Zum Drehen holten wir uns Aggregate aus Krankenhäusern, um Strom für die Aufnahmen zu haben“ (Beyer 2020). Während des Liedes „Vom Wartesaal des Lebens“ (27.30-30.13) werden auch Bilder von den Dreharbeiten gezeigt. Zum besonderen Stil des Films trug der erfahrene Kameramann Georg Krause (* 1901 in Berlin, † 1986 in Garmisch-Partenkirchen) bei: Er „zog bei den Aufnahmen nach Art der italienischen Neo-Realisten auf der Jagd nach Motiven durch alle Winkel Berlins. Die Berliner, durch die Presse aufmerksam gemacht, sollen durch originelle Tips tatkräftig geholfen haben“ (Filmdienst der Jugend, 15.2.1949, zit. nach Vogt 2001: 437).

Der Blick auf das Produktionsteam und die DarstellerInnen des Films macht deutlich, dass die meisten – wie viele andere Filmschaffende der Nachkriegszeit – auch vor und während der NS-Zeit erfolgreiche Mitwirkende der deutschen Kulturszene und Filmindustrie waren, einige waren Kriegsteilnehmer und Heimkehrer. Sie sind aus heutiger Sicht Zeitzeugen, viele Hinweise auf deren Leben finden sich in Biografien, Memoiren, Interviews und in Künstlernachlässen.

Bereits in der Weimarer Republik (1919-1933) aktiv war der Regisseur, Autor, Produzent und Pädagoge, Produzent Robert A. Stemmle (*1903 in Magdeburg, † 1974 in Baden Baden; Biografie: Bruns: 2013). Zudem war Stemmle dem Kabarett sehr verbunden, ab 1929 zählte er zum Ensemble des kurz zuvor von Werner Finck gegründeten Kabaretts „Die Katakombe“ in Berlin (1929-1935; siehe Stürickow 1993: 25-28). Seit Anfang der 1930er Jahre bei der UFA (Universum Film AG) in Potsdam-Babelsberg als Autor und Regisseur erfolgreich, durfte Robert Stemmle nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs in allen Besatzungszonen arbeiten, so dass er in der Nachkriegszeit sowohl in West- als auch in Ostberlin an Film-

produktionen beteiligt war: Während er 1948 in Westberlin mit den Dreharbeiten zur „Berliner Ballade“ beschäftigt war, wurden zwei DEFA-Filme (DEFA: Deutsche Film AG) nach Stemmlers Drehbüchern in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ, 1945-1949), der späteren DDR, gedreht: in Potsdam und Babelsberg entstanden der Film „Affaire Blum“ über einen antisemitischen Justizskandal des Jahres 1929 unter der Regie von Erich Engel und „Die Kuckucks“ des Regisseurs Hans Deppe. Ab 1949 lebte Stemmler in der BRD, wo er als freier Autor und Regisseur erfolgreich beim westdeutschen Film und Fernsehen arbeitete. Zudem publizierte er mehrere Romane und gab eine Buchreihe über Kriminalfälle heraus.

Das Drehbuch der „Berliner Ballade“ schrieb der Kabarettist, Autor und Pianist Günter Neumann (* 1913 in Berlin, † 1972 in München; Biografie: Kühn 1999), der mit Stemmler bereits im Kabarett „Die Katakomben“ gearbeitet hatte. Während des Krieges war er als Soldat der Wehrmacht zur Truppenbetreuung eingesetzt und gründete als Kriegsgefangener in Chartres ein Lagertheater. Nach seiner Rückkehr aus der französischen Kriegsgefangenschaft schrieb und inszenierte Neumann in Berlin u. a. das erfolgreiche Kabarettprogramm „Schwarzer Jahrmarkt – eine „Revue der Stunde Null“. Neumanns damalige Ehefrau Tatjana Sais (* 1910 in Frankfurt a. M., † 1981 in Berlin), ebenfalls früheres Ensemblemitglied der „Katakomben“ und eine bekannte Filmschauspielerin, spielte in der Revue und im Film die Ehevermittlerin „Ida Holle“. Bereits in den 1930er Jahren beim Rundfunk tätig, zählte Neumann mit seiner erfolgreichen Kabarett-Sendung „Der Insulaner“ (1948-1964) zu den beliebtesten Künstlern des Berliner Rundfunksenders RIAS. Als Drehbuchautor meist satirischer musikalischer Komödien, darunter „Das Wirtshaus im Spessart“ (1958) und „Wir Wunderkinder“ (1958), und als Romanschriftsteller war Neumann in der BRD bis zu seinem Tod 1972 tätig.

Gert Fröbe (* 1913 in Zwickau, † 1988 in München) spielt, in seiner ersten Filmrolle, den „Otto Normalverbraucher“. Fröbe, einer der bekanntesten Darsteller des deutschsprachigen Films und beliebter BRD-Fernsehstar, übte zunächst Tätigkeiten als Stehgeiger, Kulissenschieber und Bühnenmaler aus, hatte nach abgeschlossener Schauspielausbildung seit 1937 Engagements an mehreren Theatern, von Herbst 1944 bis Kriegsende war er Sanitätssoldat. Kriegsheimkehrer Fröbe setzte 1946 seinen Berufsweg als Schauspieler fort, 1947 trat er mit Karl Valentin im Münchner Kabarett „Simpl“ auf. Fröbe war damals 1.86 m groß und wog nur 58 Kg. Wegen seines geringen Gewichts fiel die Rollenwahl für den „Otto Normalver-

braucher“ auf ihn, und er wurde vertraglich verpflichtet, „sein Untergewicht während der Dreharbeiten zu halten“ (Beyer 2020). War Fröbe in der „Berliner Ballade“ der ideale Repräsentant des ausgezehrten deutschen „Normalverbrauchers“, so wurde er in späteren Jahren wegen seiner zunehmenden Korpulenz zu einem Symbol des westdeutschen „Wirtschaftswunders“ (Biografie: Gert Fröbe, Steffi-line.de). Seine weitere Karriere machte Fröbe als Charakterdarsteller auch international weltbekannt, u. a. 1964 als „Auric“ im Bond-Film „Goldfinger“ (Biografie: Gert Fröbe, imdb.com).

Erik Ode (* 6.11.1910 in Berlin, † 19.7.1983 in Kreuth; Biografie: Kasten 1999), allgegenwärtiger Off-Kommentator des Films, wirkte schon 1923 als Jugendlicher in einem Stummfilm mit, seine Bühnen- und Filmlaufbahn begann er nach seinem Schauspielstudium Ende der 1920er Jahre. Während des Zweiten Weltkrieges war Ode zunächst bei der Truppenbetreuung und zuletzt als Funker eingesetzt, 1945 kehrte nach kurzer Lagerhaft nach Berlin zurück. Von dort aus setzte er seine Laufbahn als Schauspieler und Regisseur auf der Bühne, im Film und später beim westdeutschen Fernsehen fort. 1948 wurde er Oberspielleiter im Rundfunk im amerikanischen Sektor (RIAS) in Berlin.

Auch Aribert Wäscher (* 1.12.1895 in Flensburg, † 14.12.1961 in West-Berlin; Biografie: Aribert Wäscher, [Filmportal & Steffi-Line.de](http://Filmportal&Steffi-Line.de)), Darsteller des Schwarzmarkthändlers Anton Zeithammer, hatte als Schauspieler am Theater (seit 1915), beim Film (seit 1920) und als Kabarettist (seit 1928) Berufserfahrung, zudem ist er Autor mehrerer Sachbücher und Romane. Während der NS-Zeit viel beschäftigter Charakterdarsteller am Theater und im Film, wirkte er bereits 1946 im ersten mit westalliierten Lizenz hergestellten deutschen Nachkriegsspielfilm mit, der Komödie „Sag’ die Wahrheit“ (Regie: Helmut Weiss). Bei der Besetzung der Rolle des Schwarzmarkthändlers Zeithammer fiel die Wahl auf Wäscher, da er mit seiner für die damalige Zeit korpulenten Figur glaubhaft einen wohlhabenden „Kriegsgewinnler“ verkörperte.

3.3 Stil und Filmsprache

Der Film sollte ursprünglich aus Günter Neumanns Kabarettprogramm „Schwarzer Jahrmarkt – eine Revue der Stunde Null“ entwickelt werden, das in Berlin in der Spielzeit 1947/48 mit sehr großem Erfolg aufgeführt

wurde; die Arbeitstitel des Films, die dann nicht verwendet wurden, lauteten „Schwarzer Jahrmarkt“, bzw. „Berliner Strasse 48“ (Filmportal). Entsprechend wird die Filmhandlung häufig von allegorischen, teils von Liedern untermalten Szenen unterbrochen, die, von der Handlung losgelöst, allgemeine politische, kulturelle und gesellschaftliche Zustände humorvoll porträtieren (vgl. Pleyer 1965: 121). Vogt weist darauf hin, dass zahlreiche Szenen mit der „Figurenhandlung nur indirekt verbunden“ seien, aber das „zum Verständnis der zeitkritischen Haltung des Films notwendige Material“ lieferten (Vogt 2001: 438). Von den Nummern der Revue „Schwarzer Jahrmarkt“ wurden nur zwei im Film übernommen, die Figur des „Raisonneurs“³ mit seinem nörgelnden „Nee, wissense, nee“, im Film dargestellt von Werner Oehlschläger (* 24.9.1904, † 6.4. 1980), und das „Kampflied“ der deutschen Männer.

Die Musikeinlagen sind meist mit Bild- und Filmmontagen veranschaulicht, insbesondere das „Lied vom Wartesaal des Lebens“ (27.30-30.13) und „Das Lied vom Kampf“ (42.50-44.20). Hinzu kommen mehrere „Couplets“ (musikalische Nummern), darunter „Glück muss man haben“ (45.00-45.29), das Lied der Barsängerin „Kopf hoch, die Sache wird schon schief geh’n“ (46.20-47.25), die musikalische Thematisierung der Partnersuche „1000 Herzen suchen Liebe“ (53.15-55.28) und „Otto Normalverbraucher“ umringt von Frauen (55.30-56.20), sowie der Maskenball in einem früheren Luftschutzbunker (59.28-1:03.10).

Die Musik stammt von Günter Neumann und Werner Eisbrenner (* 1908 in Berlin, † 1981 in Berlin). Mit den kontextuellen Faktoren von Musikdarstellungen im Film beschäftigt sich die Filmwissenschaft seit den 1990er Jahren; bezogen auf die „Berliner Ballade“ sind im interkulturellen Kontext auch relevant die Einbeziehung von Konstitution, Technik und Praktiken unterschiedlicher Musikkulturen und -szenen und spezifischen, medialen Mustern der Repräsentation (Heinze 2019: 9) unter der Fragestellung, inwieweit Musikfilme in der Lage sind, ihre Kulturen angemessen, überzeugend, ‚authentisch‘ darzustellen (Heinze 2019: 3).

Witzige Dialoge und Situationskomik unterstreichen die enge Verwandtschaft des Plots zum Kabarett, allerdings hat das gesprochene Wort im Film oft eine untergeordnete Bedeutung: „Der Hauptrollenträger hat kaum 30 Worte zu sprechen. Überhaupt erinnern die wirkungsvollsten Szenen an

³ Figur aus dem Theater, welche die Handlung skeptisch, bzw. zweifelnd kommentiert, zuweilen vertritt der Raisonneur die Position des Autors/der Autorin.

den Stummfilm. So, wenn die UN⁴ tagt [...] bis die Weltkugel verbrennt“ (Normalverbraucher mit 30 Worten: Der Spiegel 1949).

Inhaltlich und durch die ungewöhnliche formale Gestaltung sticht der Film „Berliner Ballade“ aus den Filmproduktionen dieser Zeit hervor: „In der Art des deutschen Expressionismus sucht er das gebrochene Dasein der Nachkriegsberliner in entrückten Kameraeinstellungen zu spiegeln“ (35 Millimeter o. J.). Andererseits stand der französische Dokumentarfilm „Paris 1900“ aus dem Jahr 1947 Pate für die „Berliner Ballade“, dadurch erhielt der Film einen partiell dokumentarischen Charakter.

Die Außenaufnahmen und Teile der Innenaufnahmen fanden an Originalschauplätzen statt und geben daher einen realistischen Eindruck der weitgehend in Trümmern liegenden Berliner Innenstadt. Die zahlreichen Verweise auf diverse Medien und die Remedialisierung filmischer Dokumente und Presseerzeugnisse sind bemerkenswert, Wochenschauberichte und Zeitungs-Schlagzeilen werden in die Filmhandlung einbezogen. Dies zählt zu den Authentizitätsstrategien des Films (Erl 2008b: 148, 149-151), welche den Film zu einem Zeitzeugnis der Stadt „Berlin 1948“ im Sinne von Nicole Védres‘ „Paris 1900“ machen sollen.

Der Reportage-Stil zieht sich in immer neuen Variationen durch den gesamten Film, beginnend mit der fiktiven Live-TV-Übertragung aus dem Jahr 2048, weitergeführt mit Spielszenen von Interviews, Befragungen und „Live-Reportagen“. Die Hervorhebung der Bedeutung von Print- und audiovisuellen Medien im Film können auch als Statement gesehen werden: Die ZuschauerInnen sind nach dem Verbot der Meinungs- und Pressefreiheit während der NS-Diktatur aufgefordert, sich wieder eine Meinung zu bilden. Der Anfang des Films ist ein Versprechen für die Zukunft: Denn 1948/49 gab es kein Fernsehen in Deutschland. Zwar wurden in Deutschland nach der ersten erfolgreichen Testsendung im Jahr 1930 bereits seit dem 22.3.1935 regelmäßige TV-Liveübertragungen gesendet, aber im Winter 1944 wurde das Fernsehprogramm beendet. Erst am 25.12.1952 begann mit dem NWDR⁵-Fernsehen wieder ein regelmäßiger TV-Sendebetrieb in der BRD.

Kurz zuvor, am 21.12.1952, war das Fernsehen in der DDR mit der ersten regulären TV-Sendung aus dem Studio in Berlin-Adlershof gestartet. Mit

⁴ United Nations, gegründet am 24. Oktober 1945 in San Francisco/USA.

⁵ NWDR: Nordwestdeutscher Rundfunk

dieser Vision des Fernsehens wollte der Film „Berliner Ballade“ wohl auch den Optimismus des Publikums wecken. Die „Durchbrechung der vierten Wand“ durch die „Kommunikation“ des Kommentators mit dem Publikum wird im Film mehrfach als dramaturgisches Mittel eingesetzt, um die Filmhandlung noch realistischer erscheinen zu lassen.

Die Filmsprache ist dem Plot und Stil des Films angemessen: Der schnelle Schnitt und die meist sehr kurzen, über 600 Einstellungen kennzeichnen das stringente, vom Inhalt her bestimmte Montagekonzept des Films: „Die Schnittstruktur reflektiert [...] den nummernartigen Charakter der aneinandergereihten Szenen“ (Vogt 2001: 438). Ungewöhnliche Kameraperspektiven wie extreme Unter- und Obersicht, sowie die häufig schräge Kamerahaltung verstärken den satirischen Charakter vieler Szenen. Die bewegte Kamera nimmt von der Perspektive und der Bewegung her häufig den Standpunkt „Otto Normalverbrauchers“ ein, seinen Schritten oder seiner Blickrichtung folgend („Subjektive Kamera“). Auch die Beleuchtung wird dramaturgisch eingesetzt: So sorgen beispielsweise Szenen mit übertriebener Low Key-Beleuchtung („Out-of-balance-lighting“) in starkem hell/dunkel-Kontrast für realistische Darstellungen des harten Alltags im Nachkriegsberlin, „Out-of-balance-lighting“ wird zudem in konfliktreichen Szenen verwendet (z. B. 1.16.15-1.19.25). Im Gegensatz dazu werden die von Hoffnung geprägten Traumsequenzen „Otto Normalverbrauchers“ von der Kuchenverkäuferin im High-Key-Stil gezeigt, hier dominieren helle Töne, ohne starke Lichtkontraste (z.B. 18.47-19.28).

4 Filmhistorische Einordnung und Analyse des Films „Berliner Ballade“

Die „Berliner Ballade“ ist einer der letzten „Trümmerfilme“. So werden die etwa 50 Filme bezeichnet, die von 1946 bis 1949/50 in den vier deutschen Besatzungszonen, bzw. in der BRD und in der DDR entstanden, geprägt vom Vermächtnis der NS-Zeit (Shandley 2010: 10).

Als erster Film des Genres gilt Wolfgang Staudtes „Die Mörder sind unter uns“ (DEFA 1946). Bis Ende 1948 spielte jeder zweite Spielfilm, der in Deutschland entstand, in „Großstadttrümmern“, besonders häufig in der stark zerstörten Viersektorenstadt Berlin, wo sich die Probleme der Nachkriegszeit bündelten: Berlin als Ziel von Flüchtlingen und Heimkehrern, als Treffpunkt von Spionen und Schwarzhändlern, ein Seismograph zu-

nehmender politischer und militärischer Spannungen in Zeiten des Kalten Krieges (vgl. Greffrath 1995: 217).

Die meisten Vertreter dieses für Deutschland typischen, aber auch mit Roberto Rossellinis neorealistischem Film „Deutschland im Jahre Null“ (Italien 1947/48) repräsentierten Genres thematisieren die Lage der Menschen in der unmittelbaren Nachkriegszeit, seltener Ereignisse der Zwischenkriegszeit, des Zweiten Weltkrieges, der Shoah und der NS-Kriegsverbrechen.

Im Fokus der Filme stehen oft psychisch und/oder körperlich versehrte Kriegsheimkehrer, Flüchtlingsfamilien, Frauen auf der Suche nach ihren vermissten Ehemännern, Söhnen und anderen Angehörigen, Menschen auf der Suche nach Arbeit und Unterkunft. (vgl. Schweinitz 2007: 727-728) Hunger wird in Trümmerfilmen häufig thematisiert, entweder als Haupt- oder als Nebenmotiv (vgl. Greffrath 1995: 221).

Hunger ist auch eines der Hauptmotive der „Berliner Ballade“: Deutlich unterernährt leidet der Heimkehrer „Otto Normalverbraucher“ unter den Mangelercheinungen, darunter Vergesslichkeit und körperliche Schwäche. Seine Träume drehen sich ums Essen, er verkauft seinen Hausrat, um sich Mahlzeiten leisten zu können. Sein Name ist Programm, er leitet sich von den Lebensmittelkarten mit der Essens-Zuteilung für „Normalverbraucher“ im Zweiten Weltkrieg und in der Nachkriegszeit ab (Schaper 2008), d. h. Menschen, die „durchschnittliche“ Lebensmittelrationen erhielten. Zugleich deutet der Name auf das Gros der Menschen in der Nachkriegszeit hin, die, scheinbar ohne besondere Eigenschaften, nur dem Überleben verpflichtet sind.

Viele „Trümmerfilme“ boten „eine Identifikation mit anständigen Deutschen, die trotz innerer Distanz zum NS-System diesem ausgeliefert waren, sie [die Filme] zeigten Verständnis für die Verzweiflung im Trümmerchaos, kritisierten die Schwarzmarktkultur [...] mit dem dazugehörigen Vergnügungsmilieu [...] Letztlich suchten sie Optimismus für den Wiederaufbau zu wecken“ (Schweinitz 2007: 727).

Zwei sehr unterschiedliche weibliche Stereotypen treten in „Trümmerfilmen“ häufig auf: Die „Trümmerfrau“, als „Kameradin“ meist eher maskulin charakterisiert, die beim Wiederaufbau hilft und den „Heimkehrer“ unterstützt (vgl. Berens 2009: 92-93). Demgegenüber stellt die „Femme Fatale“ den „Heimkehrer“ vor „moralische Prüfungen“, nicht selten im Un-

terwelt- und Halbweltmilieu: Es sind Überlebenskünstlerinnen, unangepasste, selbstständige, sexuell interessierte, bzw. aktive Frauen, welche „die Fundamente der männlich konnotierten Ordnung [...] untergraben“ (Berens 2009: 95). Die „Berliner Ballade“ karikiert diesen Frauentyp besonders in der Person der Heiratsvermittlerin Ida Holle. Der „Heimkehrer“ zählte neben den „Trümmerfrauen“ zu den wichtigsten Figuren des Genres, wobei sich bei der Rollenverteilung „eine Tendenz zur Erneuerung konservativer, patriarchalischer Ordnungsmuster“ (Berens 2009: 92) zeigte. Waren die körperlich und psychisch geschwächten Heimkehrer zunächst durch weiblich konnotierte Charaktereigenschaften gekennzeichnet, insbesondere „Lethargie, Passivität, Verunsicherung, Fremdbestimmtheit“ (Berens 2009: 93), so überwandten sie im Laufe der Filmhandlung ihre Traumatisierung meist, um schließlich „wieder Teil des patriarchalischen System zu werden“ (Berens 2009: 93). Daher „ist die Wendung des Heimkehrers aus depressiver Lethargie zu neuem Mut“ (Schweinitz 2007: 727) typisch für die Handlung der „Trümmerfilme“.

Diese Entwicklung ist auch bei „Otto Normalverbraucher“ zu beobachten. Robert Shandley kritisiert in seiner Untersuchung über Trümmerfilme, dass diese „oft die Gräueltaten, die während des Dritten Reichs begangen wurden, mit dem eigenen Nachkriegsleid der Deutschen verschmelzen“ (Shandley 2010: 12).

Wichtige Ausnahmen sind folgende Filme, welche sich kritisch mit Antisemitismus, mit der NS-Zeit, mit NS-Kriegsverbrechen und mit der Shoah auseinandersetzen: „Die Mörder sind unter uns“ (Regie und Drehbuch: Wolfgang Staudte, DEFA 1946), „Ehe im Schatten“ (Regie: Kurt Maetzig, DEFA 1947), „Morituri“ (Regie: Eugen York, Deutschland / Französisch besetzte Zone 1948), „Affaire Blum“ (Regie: Erich Engel, DEFA 1948) und „Der Ruf“ (Regie: Josef von Báky, Deutschland 1949). Stilistisch nahmen viele „Trümmerfilme“ Anleihen beim expressionistischen Film, der Anfang bis Mitte der 1920er Jahre in Deutschland entwickelt wurde (Schweinitz 2007: 727), aber auch beim Stil des sozialkritischen, italienischen neorealistischen Films (1943 bis ca. 1954), der seine ProtagonistInnen, die vorwiegend aus der Unterschicht stammen, an Originalschauplätzen im Kampf um das pure Überleben zeigt.

Robert A. Stemmlers musikalische Satire „Berliner Ballade“ wird als einer der letzten, wenn nicht der letzte der „Trümmerfilme“ bezeichnet (vgl. Greffrath 1995: 217, 292), da einige Nachzügler des Genres bis 1950 in-

haltlich keine neuen Aspekte aufwiesen (vgl. Pleyer 1965: 10, vgl. auch Shandley 2010: 273). „Berliner Ballade“ zitiert „fast jede filmische Praxis der vorangegangenen Jahre, darunter auch die langen Kamerafahrten über die Trümmer, der erschütterte Soldat, der besiegt aus dem Krieg heimkehrt, und die promiskuitive Trümmerfrau, er hält auch die Kritik an den Trümmerfilmen [...] fest“ (Shandley 2010: 273). Allerdings wendet „Berliner Ballade“ diese Stereotypen wirkungsvoll in humoreske Typologien: Die Figur des Heimkehrers reflektiert sich und seine Lage selbstironisch, der Wirtschaftskriminelle verfällt in Selbstmitleid, die verführerische Revue-sängerin ist eine realistische Zynikerin: „Wir geh’n mit Anstand vor die Hunde, Kopf hoch“ (47.19).

Die „männerlose“ Nachkriegsgesellschaft wird karikiert: „Otto Normalverbraucher“ wird von zahlreichen Frauen umworben, die einen Mann suchen: „Frauenüberschuss in Berlin weiter gestiegen“ – „sechs kommen auf einen Mann“ (55.27-58.00). Nicht Anklage gegen die Verbrechen der NS-Zeit, sondern der Überlebenswille des „Otto Normalverbrauchers“ während der NS-Zeit und nach dem Zweiten Weltkrieg stehen im Fokus des Films. Shandley kommt zu dem Schluss, die „Berliner Ballade“ erhebe „den Zuschauer wortwörtlich in die Position eines Überlebenden der Ereignisse, die er beobachtet“ (2010: 272).

Dennoch ist „Berliner Ballade“ durchaus ein politisch argumentierender Film, der sich kritisch mit dem früheren und gegenwärtigen Militarismus in Deutschland auseinandersetzt und satirisch auf das Fortleben des Nationalsozialismus in der Nachkriegszeit verweist: Etwa bei der Begegnung „Otto Normalverbrauchers“ mit einer jungen Frau in München, die noch mit dem Nationalsozialismus liebäugelt (14.53-16.53), bei einer Szene mit einem Berliner Busschaffner (58.25-59.15), der seine militärische Ausdrucksweise mit entsprechendem Habitus noch nicht abgelegt hat, oder in der Kontroverse zwischen einem früheren Panzer-Kommandeurs und dem Kommodore eines Stuka-Geschwaders (beide in einer Doppelrolle gespielt von O. E. Hasse), die im Stil der NS-Propaganda von deutschen Siegen in künftigen Kriegen phantasieren (1.16.15-1.19.25). In diesen satirischen, zeitkritischen Szenen zeigt sich die Nähe des Films zum Kabarett, wenn gleich Uli Jung darin „etwas Begütigendes“ sieht: die „beginnende Reintegration“ der Nationalsozialisten in die (west-)deutsche Gesellschaft werde „nicht politisch problematisiert“ (Jung 1997: 321).

Zum optimistischen Profil des Films zählen, teils unter Verwendung von Wochenschaumaterial, Verweise auf das blühende kulturelle Leben in Berlin: Konzerte, Ballett, Revue, jedoch kontrastiert mit dem Elend von greisen, verarmten und kriegsversehrten Straßenmusikanten, ironisch kommentiert aus dem Off: „Berlin war eine musikliebende Stadt“ (1.06.59-1.08.00). Die „Berliner Ballade“, die mit der Vision von einer modernistischen Stadt begonnen hatte, endet in einem ländlichen Idyll: „Otto Normalverbraucher“ und seine Frau Eva (bezeichnender Weise eine „stumme Rolle“) beschreiten auf einer Landstraße den Weg ins gemeinsame Leben, eine Szene, die an das Filmende von Charles Chaplins „Modern Times“ (1936) erinnert (1.24.55-1.25.19).

Die patriarchalische Struktur der Gesellschaft bleibt in Stemmles Film gewahrt, und „Otto Normalverbraucher“ zieht sich nach seinen Abenteuern in der Stadt mit seiner Ehefrau ins private Leben abseits des Trubels zurück: „So wird „das kleinbürgerliche Familienglück [...] als einzig sinnvoller Lebensinhalt empfohlen; jedwede Aktivität, etwa in Form eines politischen Engagements, die darauf abzielen könnte, die Zeitverhältnisse in irgendeiner Form mitzugestalten, ist als aussichtsloses Unterfangen ausgewiesen. In diesem Weltbild spiegelt sich eine in Deutschland nach 1945 weitverbreitete Mentalität wider“ (Pleyer 1965: 130).

Tatsächlich hält sich „Otto Normalverbraucher“ lieber aus dem politischen Tagesgeschäft heraus und vermeidet eindeutige Stellungnahmen – als er es gegen Ende des Films dennoch wagt, wird er beinahe erschlagen – eine Warnung an die ZuschauerInnen? Pleyer und Greffrath stellen in ihren Untersuchungen fest, dass zwischen „den Inhalten der deutschen Nachkriegsfilme und der deutschen Nachkriegsgesellschaft [...] mittelbare Motivationsbeziehungen [bestehen], und aufgrund dieser Motivationsbeziehungen lassen sich aus den Filminhalten Erkenntnisse über Weltbild, Weltwertung, Zeitgeist und Lebensgefühl in der Nachkriegsgesellschaft gewinnen“ (Pleyer 1965: 141; siehe auch Greffrath 1995: 33).

Auch die zeitgenössischen Filmkritiken geben Aufschluss darüber: „[...] die Tatsache, dass das Ganze rückblickend von einem Sprecher aus dem Jahre 2048 im Plauderton berichtet wird, ließen das Wagnis gelingen, die düsteren Probleme des Falls Berlin ohne politische Tendenz humorvoll aufzulockern. Wir erheben uns für eine Stunde aus den Ängsten des Alltags und lachen „frei von Furcht“ über unsere Zeit und uns selbst“ (Filmdienst der Jugend, Organ der Katholischen Filmkommission für Deutschland 1949, zit. nach Lernwerkstatt). Nicht zufällig hatte der Film im damals

glamourösen Berliner Kurfürstendamm-Kino „Marmorhaus“ am Silvesterabend 1948 seine Uraufführung.

Der Film „Berliner Ballade“ war aber – im Vergleich zu der Revue „Schwarzer Jahrmarkt“ – kein großer Erfolg (Vogt 2001: 438). Denn das Experiment, ein Kabarett-Programm in eine Filmhandlung zu transponieren, fand ein geteiltes Echo: Es zeigte sich, urteilte „Der Spiegel“, „dass Kabarett auf Zelluloid noch keinen Film ergibt [...] Tausend Einfälle hat Günter Neumann gehabt, Gag reiht sich an Gag. Doch es blieben Einzelszenen“ (Normalverbraucher mit 30 Worten, Der Spiegel 1949: 24). Zwischen „Pro“ und Contra“ bewegt sich die Filmkritikerin Edith Hamann:

Langsam beginnt der deutsche Zeitfilm sich aus dem starren Pathos, seiner seelischen und realen Trümmer zu lösen. Mit der Vergrößerung des Abstandes von den Ereignissen des Zusammenbruchs wächst der Wille, dieses Geschehen durch die Optik ironisch-satirischer Betrachtung zu fixieren. Es ist daher nicht verwunderlich, wenn man – selbst auf die Gefahr hin, den Weg des üblichen Filmstils zu verlassen – nun entscheidende Anleihen bei dem zeitbezogenen politischen Kabarett macht. [...] Das Unternehmen ist eine Gefahr. Denn das einzige, was Kabarett und Film gemeinsam haben, ist der Gag. Aber was auf dem kleinen Ausschnitt der Bühne durch die Buntheit der Dekoration, durch den Wechsel von Solo- und Ensemble-Szenen wirkt, wo die einzelnen Nummern als Perlen auf den Faden einer Idee gereiht sind, bedarf auf der schwarz-weißen Fläche eines stärkeren Fadens, um nicht zu zerreißen (Edith Hamann 1949: Berliner Ballade, in: Der Neue Film, zit. nach Lernwerkstatt).

Während der Film „Berliner Ballade“ in Deutschland, Österreich und in der Schweiz teils positiv aufgenommen wurde, fand er international Anerkennung: 1949 erhielten Regisseur Stemmle und Hauptdarsteller Fröbe bei den Internationalen Filmfestspielen in Venedig für „Berliner Ballade“ einen Sonderpreis für die „geistvolle Darstellung der deutschen Nachkriegsverhältnisse“, der Film war zudem in London 1950 für die BAFTA-Auszeichnung als „Bester Film“ nominiert. (Vogt 2001: 436)

„Berliner Ballade“ markiert mit seiner letztlich heiteren Grundstimmung eine Zeitenwende: Das Genre der Trümmerfilme hatte sich überlebt: „Für viele Deutsche genügte es, auf einem vor dem Kino ausgehängte Werbefoto eine Hausruine oder auf einem Verleihplakat ärmlich gekleidete Men-

schen zu sehen, um den angekündigten Film als ‚Trümmerfilm‘ zu kennzeichnen und das Filmtheater nicht zu besuchen“ (Pleyer 1965: 155).

Tatsächlich werden auf den Kino-Plakaten der Ur- und Erstaufführungen der „Berliner Ballade“ 1948/49 Ansichten von „Trümmerlandschaften“ vermieden: Das Berliner Uraufführungsplakat zeigt am unteren Rand in schwarzer Farbe die Umrisse von bekannten Berliner Wahrzeichen, darunter das Brandenburger Tor, der Reichstag und der Funkturm, darüber steht Gert Fröbe als „Otto Normalverbraucher“, in hellem Anzug, Hut und Krawatte. In Hamburg ist die in Gelb und Grau kolorierte Zeichnung des nachdenklichen Gert Fröbe in halbnaher Ansicht zu sehen, der, bekleidet mit Hut und Anzug, in seiner rechten Hand das Brandenburger Tor hält, im Saarland steht eine Grafik des Berliner Bären im Fokus des Plakates (Plakate siehe: Filmportal).

Nach der Einführung der D-Mark 1948 und spätestens mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland 1949 war die Stimmung in der Westberliner und westdeutschen Bevölkerung optimistischer geworden. Das Kinopublikum in der BRD sehnte sich in der Zeit des beginnenden „Wirtschaftswunders“ der 1950er Jahre mit seinem Glücksversprechen durch Konsum nach einer „heilen Welt“ und angenehmer Unterhaltung, nach dem in den 1950er und 1960er Jahren verbreiteten Motto: „Mach Dir ein paar schöne Stunden, geh‘ ins Kino“.

Ab 1950 hatten die „Heimatfilme“ Hochkonjunktur, die in der illusorisch „unverdorbenen“ dörflichen Welt der Wiesen, Wälder und Berge spielen: Die Regie des erfolgreichsten deutschsprachigen Heimatfilms, der Operettenverfilmung „Schwarzwaldmädel“ (1950) führte Hans Deppe (* 12.11.1897 in Berlin, † 23.9.1969 in West-Berlin), der Darsteller des Baumverleihers „Emil Lemke“ in der „Berliner Ballade“.

5 Vorschläge zum Einsatz des Films „Berliner Ballade“ als Zeitdokument im DaF-Studium

Von der Struktur her bietet „Berliner Ballade“ einen abwechslungsreichen Mix von Materialien und Stilen bis hin zu Couplets, den musikalischen Nummern, da sich Autor Neumann und Regisseur Stemmle von dem Kabarettprogramm „Schwarzer Jahrmarkt“ und dem semidokumentarischen Spielfilm „Paris 1900“ inspirieren ließen: Der Film hat eine episodische Struktur mit mehreren, auf verschiedenen Zeitebenen angesiedelten Handlungssträngen, ohne diese stringent zu erzählen. Diese zu verstehen und

inhaltliche Zusammenhänge herzustellen, ergo narrative Kompetenz zu erwerben und zu erproben, stellt eine wichtige Aufgabe für die Lernenden dar; basierend darauf können beispielsweise auch alternative Handlungsverläufe entwickelt werden.

Dank der Couplets und der stilistischen Nähe zum Kabarett nimmt der Film „Berliner Ballade“ eine Sonderstellung unter den „Trümmerfilmen“ ein – hier bieten sich die Texte, die Bild- und Filmmontagen, die Musik, die Performance der DarstellerInnen und die Kontextualisierungen der Couplets für Analysen und Diskussionen an. Ergänzend können vertiefende Informationen zum Themenbereich „Kabarett“ gegeben werden. Dabei sollte auf die Bedeutung der Satire und des Humors im Kabarett und im Film „Berliner Ballade“ eingegangen werden, welche sich meist aus dem Wortwitz und aus Wortspielen entwickeln. Hilfreich für die Analyse sind die im Detail unterschiedlichen Sequenzprotokolle der „Berliner Ballade“ von Guntram Vogt (2001: 436) und der Lernwerkstatt Film und Geschichte (2021/22).

Für die Analyse des Films als Zeitdokument werden folgende Leitfragen vorgeschlagen, die im Einzelnen spezifiziert werden können:

- Um welche Themen geht es in dem Film „Berliner Ballade“?
- Welche Probleme haben die Menschen in der „Berliner Ballade“?
- Gibt es Filmszenen, die Emotionen wecken?
- Beschreiben Sie „Otto Normalverbraucher“ und sein im Film geschildertes Schicksal.
- Was bedeutet der Begriff „Otto Normalverbraucher“? Gibt es in anderen Sprachen Begriffe / Namen mit ähnlicher Bedeutung?
- Beschreiben Sie die Filmfiguren „Ida Holle“ und „Anton Zeithammer“ und deren Leben.
- Welche Bedeutung hat der Kommentator für den Film?
- Welche Bedeutung/welche Aufgaben haben die fiktiven „Reporter“ im Film?
- Welche Figuren sind außerdem wichtig für die Filmhandlung?
- Welche Rolle haben Frauen in der „Berliner Ballade“?
- Welche Zeitebenen gibt es in dem Film und wie werden sie dargestellt?

- Gibt es im Film Aussagen oder Andeutungen über die NS-Zeit, den Zweiten Weltkrieg, über die Shoah, über NS-Kriegsverbrechen?
- Welche realen außerfilmischen Ereignisse der Produktionszeit des Films werden in die Filmhandlung einbezogen? Auf welche Weise werden diese in die Filmhandlung integriert?
- Wie stellt der Film die Alliierten und deren Einfluss auf das Leben in Deutschland / in Berlin dar?
- Um was geht es inhaltlich in den Couplets / den Liedern im Film? In welchem Zusammenhang stehen die Lieder zur Handlung des Films? Besteht ein inhaltlicher Bezug der Liedtexte zur außerfilmischen Realität? Wie beurteilen Sie die Performance der SängerInnen?
- Welche Musik, welche Musikstile werden im Film verwendet? Was trägt die Musik zur Wirkung des Films bei?
- Wovon träumt „Otto Normalverbraucher“?
- Analyse der filmischen Metapher „Brennende Weltkugel“ in der Konferenzszene am Ende des Films.
- Welche Rolle spielen Medien (Rundfunk, Fernsehen, Zeitungen) im Film?
- Wie konstruiert der Film „Authentizität“?
- Beschreiben Sie das dokumentarische Material, das in den Film integriert ist. Wie und an zu welchen Inhalten des Films wird es eingesetzt?
- Welche Beziehung haben der Autor, der Regisseur und die DarstellerInnen zur Produktion und zum Inhalt des Films?
- Analyse von zeitgenössischen und neueren Filmkritiken zum Film „Berliner Ballade“ (Siehe Filmkritiken zu „Berliner Ballade“ in: Filmportal, Der Spiegel 1949, Vogt 2001 und Lernwerkstatt)
- Vergleichende Analyse von Filmplakaten der „Berliner Ballade“ (Siehe Filmportal)
- Was sind „Trümmerfilme“ – welche Bedeutung haben sie filmhistorisch?
- Vergleich von fotografischen / filmischen Darstellungen Berlins vor 1939, nach 1945 und aus neuerer Zeit.

- Wie beurteilen Sie den Film aus heutiger Sicht und mit Ihrer Kenntnis über diesen historischen Zeitabschnitt?
- Text-/Bild-Analyse, Beispiel:

„Das Lied vom Wartesaal des Lebens“ (27.30-30.13)

Es wartet die Welt in langen Schlangen,
 sie wartet, daß man den Hunger stillt,
 es wartet der Angler, was zu fangen,
 es wartet der Jäger auf das Wild.
 Auf Regen wartet mancher trockne Garten,
 damit der Obstbaum Früchte trägt,
 der Film muß oft auf Sonne warten,
 wir alle warten unentwegt.
 Im Großen Wartesaal des Lebens,
 da wartet jeder auf das Glück,
 die meisten warten ganz vergebens,
 das hält vom Warten nicht zurück.
 Und können wir das Glück nicht zwingen,
 und liegt die letzte Hoffnung weit,
 wir sind nicht aus der Ruh zu bringen,
 bald kommt die nächste Wartezeit
 Die neue Braut erwarten neue Rosen,
 man wartet, dass der eine Boxer fällt,
 hier wartet ein Herr auf seine Hosen,
 und hier einer auf die bess're Welt.
 Man wartet auf die Milch mit erstem Lallen,
 man wartet, dass der Schlosser kommen wird,
 man wartet, dass die Gitter endlich fallen,
 wir alle warten unbeirrt.
 Im großen Wartesaal des Lebens,
 da wartet jeder auf das Glück,
 die meisten warten ganz vergebens,
 das hält vom Warten nicht zurück.
 Es warten Menschen und Maschinen,
 dass man vom Warten sie befreit,
 es rosten rastende Turbinen,
 und so vergeht die schönste Zeit.

6 Fazit

Der Film „Berliner Ballade“ kann unter vielen Aspekten als Zeitdokument seiner Entstehungszeit gelten und als solches im Studium und Unterricht sehr sinnvoll als Material im Rahmen einer Unterrichtseinheit über die Jahre von 1945 bis 1949 in Deutschland und über den „Kalten Krieg“ sowie über Film- und Mediengeschichte eingesetzt werden. Zum Verständnis des historischen Hintergrundes sind – entsprechend der „Historical Literacy Competencies“ nach Scott Alan Metzger – die Vermittlung historischer Kenntnisse, narrativer und filmanalytischer Kompetenzen in die Unterrichtseinheit zu integrieren. Mit diesem Vorwissen und mit Hilfe der Einfühlung in die Charaktere des Films können die Studierenden Schlüsse ziehen auf das Leben der Menschen, deren Werte und Normen, auf die sozio-ökonomische Situation und die politische Lage Berlins und Deutschlands zur Produktionszeit der „Berliner Ballade“. Von den Filmfiguren bieten sich insbesondere „Otto Normalverbraucher“, „Ida Holle“ und „Anton Zeithammer“ für eine empathische Betrachtung an, um sich, ausgehend vom Film, in das Befinden der Berliner in der Nachkriegszeit hineinzuversetzen. Wichtige Aussagen des Films gehen aus dem Kommentar hervor, der den Film durchgehend aus dem Off begleitet, und der den Point of View des Autors vertritt, sowie aus den Couplets (Text und Bild). Darüber hinaus vermittelt die Beschäftigung mit den Biographien des Produktionsteams und der DarstellerInnen den Lernenden nicht nur wichtiges filmhistorisches Hintergrundwissen, sondern weckt auch Verständnis für die Situation Filmschaffender und für die Produktionsbedingungen von Filmen zum Ende der 1940er Jahre.

Filmdaten

Regie: Robert A. Stemmle; **Drehbuch:** Günter Neumann; **Kamera:** Georg Krause; **Schnitt:** Walter Wischniewsky; **Musik:** Werner Eisbrenner & Günter Neumann.

DarstellerInnen: Gert Fröbe: Otto Normalverbraucher; Aribert Wäscher: Anton Zeithammer; Tatjana Sais: Ida Holle; Ute Sielisch: Eva Wandel; O. E. Hasse: Reaktionär, Straßenbahnschaffner, Friedhofsdienster; Werner Oehlschlager: Raisonneur; Hans Deppe: Emil Lemke.

Produktionsfirma: Comedia-Filmgesellschaft mbH (München-Geiseltal).

Länge: 91 Min.; **Uraufführung:** 31.12.1948, Berlin, im Kino „Marmorhaus“.

Quelle

„Berliner Ballade“: DVD, erschienen am 28. Februar 2020 in der Edition „Filmjuwelen“. Zusatzmaterial: Dokumentation über die Berliner Ballade (ca. 45 Min.); Interview mit Gert Fröbe zum Film (ca. 15 Min.) und ein Booklet. ASIN: B07X386YRL.

Literaturverzeichnis

Arendt, Christine (2019a): *Zur Analyse kulturreflexiver Filme und ihrer Rezeption im DaF-Unterricht. Das Leben der Anderen und Nirgendwo in Afrika. Interpretation, Narratologie, Erinnerungsrhetorik und Rezeption durch italienische Studierende*. Würzburg: Königshausen Neumann.

Arendt, Christine (2019b), Geschichte diversifizieren und lebendig werden lassen – letzte Kriegsjahre, Ende des Zweiten Weltkriegs und Nachkriegszeit im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 2, 339-376. <http://tujournals.ulb.tudarmstadt.de/index.php/zif> (20.09.2023).

Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7).

Berens, Anja (2009): Trümmerfrau und Femme Fatale. Geschlechterkonstruktionen im frühen deutschen Nachkriegsfilm. In: Bock, Hans-Michael; Distelmeyer, Jan & Schöning, Jörg (Hrsg.) (2009): *Träume in Trümmern: Film – Produktion und Propaganda in Europa 1940 1950. Ein CineGraph Buch*. München: edition text + kritik: 91-101.

Berlin in die Linse gefasst. Bei Neumanns ging das Telefon. *Der Spiegel* 2: 33, 14.08.1948, 23-24. <https://www.spiegel.de/politik/berlin-in-die-linse-gefasst-a-2c154171-0002-0001-0000-000044418707?context=issue> (20.09.2023).

Berliner Ballade. In: *Lernwerkstatt Film und Geschichte* (2021/22). Veröffentlicht am 25.6. 2021, aktualisiert am 24.10.2022. <https://filmundgeschichte.com/berliner-ballade-1948> (20.09.2023).

Berliner Ballade. In: *35 Millimeter. Texte zur internationalen Filmkunst*, 3. Jg., o.J. 35millimeter.de (Memento vom 8. März 2007 im Internet Archive) (27.09.2023).

Beyer, Friedemann (2020): *Berliner Ballade*. Booklet zum Film. o. O.: Filmjuwelen.

Bock, Hans-Michael; Distelmeyer, Jan & Schöning, Jörg (Hrsg.) (2009): *Träume in Trümmern: Film - Produktion und Propaganda in Europa 1940 1950. Ein CineGraph Buch*. München: edition text + kritik.

Brandlmaier, Thomas (1989): Von Hitler zu Adenauer. Deutsche Trümmerfilme. In: Hoffmann, Hilmar & Schobert, Walter (Hrsg.): *Zwischen Gestern und Morgen: Westdeutscher Nachkriegsfilm 1946-1962*. Frankfurt am Main: Deutsches Filmmuseum, 32-59.

Bruns, Brigitte (2013): „Stemmle, Robert Adolf“. *Neue Deutsche Biographie* 25 (2013), 240-242. <https://www.deutsche-biographie.de/pnd1193-16064.html#ndbcontent> (20.10.2023).

Erll, Astrid & Wodianka, Stephanie (2008a): Einleitung: Phänomenologie und Methodologie des ‚Erinnerungsfilms‘. In: Erll, Astrid & Wodianka, Stephanie (Hrsg.) (2008): *Film und kulturelle Erinnerung. Plurimediale Konstellationen*. Berlin: Walter de Gruyter, 1-20.

Erll, Astrid (2008b): „Bringing War Home“: Jarhead und die Kriegserinnerung made in Hollywood. In: Erll, Astrid & Wodianka, Stephanie (Hrsg.) (2008): *Film und kulturelle Erinnerung. Plurimediale Konstellationen*. Berlin: Walter de Gruyter, 139-169.

Erll, Astrid (2011): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. Eine Einführung*. 2., aktualisierte Auflage. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler.

Berliner Ballade. https://www.filmportal.de/film/berliner-ballade_1f14c7-abd1a44974b60915627e8d639f (19.09.2023).

Gert Fröbe. Biografie. http://www.steffiline.de/archiv_text/nost_film-50_deutsch/21_froebe.htm (19.09.2023).

Gert Fröbe. *imdb, Internet Movie Database*. <https://www.imdb.com/name/nm0002085/> (20.09.2023).

Greffrath, Bettina (1995): *Gesellschaftsbilder der Nachkriegszeit. Deutsche Spielfilme 1945-1949*. Pfaffenweiler: Centaurus.

Hahn, Natalia (2018): *Filmhefte für den DaF-Unterricht: Qualitätsstandards*. <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2018-0005/html?lang=de> (20.09. 2023).

Heinze, Carsten (2019): Musikfilme als Gegenstand der Kulturanalyse populärer Musik. In: Geimer, Alexander, Heinze, Carsten & Winter, Reiner (Hrsg.), *Handbuch Filmsoziologie*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 1-29. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10947-9_60-1 (19.10.2023).

Jung, Uli (1997): Otto Normalverbraucher nach dem Krieg. Durchschnittsdeutsche im Nachkriegsfilm 1946-1949. In: Koebner, Thomas (Hrsg.) (1997): *Idole des deutschen Films. Eine Galerie von Schlüsselfiguren*. München: edition text + kritik, 317-328.

Kasten, Jürgen (1999): „Ode, Erik“. *Neue Deutsche Biographie* 19, 418-419. <https://www.deutsche-biographie.de/pnd108078329.html#ndbcontent> (20.09.2023).

Koreik, Uwe & Fornoff, Roger (2020): Landeskunde / Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ – Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 563-648. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif> (20.09.2023).

Koreik, Uwe (1995): *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte: die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch als Fremdsprache*. Bausteine Deutsch als Fremdsprache, 4. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Koreik, Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1478-1483.

Koreik, Uwe (2015): Landeskunde, Geschichte und ‚Erinnerungsorte‘ im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut

(Hrsg.) (2015): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 15-35 (Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7).

Kühn, Volker (1999): „Neumann, Günter“. *Neue Deutsche Biographie* 19, 150. <https://www.deutsche-biographie.de/pnd118891944.html#ndbcontent> (16.11.2023).

Lay, Tristan & Arendt, Christine (2021): Lebensgeschichten in Film und Fernsehen – Lernen an und mit verfilmten Biographien im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Einführung. „Erzähltes Leben in filmischen Darstellungen: Filmbiographien im DaF/Z“. *gfl-journal* 2/2021, 1-14. http://www.gfl-journal.de/2-2021/Lay_Arendt_intro.pdf (16.11.2023).

Lay, Tristan (2010): West trifft Fernost. Arbeitsmaterialien zum Spielfilm Kirschblüten – Hanami für den Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF* 37: 1, 41-62. http://www.daf.de/downloads/InfoDaF_2010_Heft_1.pdf (20.09.2023).

Lay, Tristan (2018): Filmästhetik als Potential medienkultureller Bildung. Cate Shortlands Spielfilm Lore im fremdsprachlichen Deutschunterricht. *Info DaF* 45: 1, 80-96. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0002> (20.09.2023).

von der Lühe, Barbara (2022): Der mediale Erinnerungsort Berlin (Ost): „Berlin-Filme“ der DEFA im DaF und DaZ-Studium. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen & Chang, Shi Wen (Hrsg.): *Fokus DaF/DaZ. Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Band. 2. Münster: LIT Verlag, 381-421 (Transkulturelle Kommunikation, hrsg. v. Jörg Roche, Bd. 11).

Marcus, Alan S.; Metzger, Scott; Paxton, Richard J. & Stoddard, Jeremy D. (2018): *Teaching History with Film. Strategies for Secondary Social Studies*. 2nd edition. New York & London: Routledge.

Metzger, Scott Alan (2006): *When Hollywood Comes to the History Classroom: Educational Uses of Commercial Mass-Media History Motion Pictures*. Phil. Diss Michigan State University.

Metzger, Scott Alan (2007): Pedagogy and the Historical Feature Film: Toward Historical Literacy. *Reality Television II. Film & History*, 37: 2,

67-75. https://webcourses.ucf.edu/files/50489553/download?download_frd=1 (20.09.2023).

Normalverbraucher in 30 Worten. Günter Neumann dankt verlegen. *Der Spiegel* 3: 2, 08.01.1949: 24. <https://www.spiegel.de/politik/normalverbraucher-mit-30-worten-a-fa129fbe-0002-0001-0000-000044435288> (20.09.2023).

Pleyer, Peter (1965): *Deutscher Nachkriegsfilm 1946-1948*. Münster: C. J. Fahle.

Riess, Curt (1953): *Berlin, Berlin 1945-1953*. Berlin-Grunewald: Non Stop-Bücherei.

Rosenstone, Robert A. (2002): The visual media and historical knowledge. In: Kramer, Lloyd & Maza, Sarah (Hrsg.): *A companion to Western historical thought*. Malden, MA: Blackwell, 466-481.

Schaar, Torsten (2022): Der Erinnerungsort „Berliner Mauer“ – Deutsche Teilung“ im Spielfilm „Der Tunnel“ – Zur Schulung historischer Kompetenzen künftiger DaF-Lehrkräfte an der German Jordanian University. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen & Chang, Shi Wen (Hrsg.): *Fokus DaF/DaZ. Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Band 2. Münster: LIT, 423-458. (Transkulturelle Kommunikation, hrsg. v. Jörg Roche, Bd. 11).

Schaper, Rüdiger (2008): Gerd Fröbe: Uns geht's noch Gold. *Der Tagesspiegel*, 29.12.2008. <https://www.tagesspiegel.de/kultur/kino/uns-gehts-noch-gold-6548272.html> (01.11.2023).

Schweinitz, Jörg (2007): Trümmerfilm. In: Thomas Koebner (Hrsg.): *Reclams Sachlexikon des Films*. 2. Auflage. Ditzingen: Reclam, 727-728.

Shandley, Robert R. (2010): *Trümmerfilme. Das deutsche Kino der Nachkriegszeit*. Berlin: Parthas.

Stoddard, Jeremy (2018): Teaching History With Film. In: Hobbs, Renee (Hrsg.) *The Routledge Companion to Media Education*. London: Routledge. <https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315-637549-16> (20.09. 2023).

Stürickow, Regina (1993): *Der Insulaner verliert die Ruhe nicht. Günter Neumanns Kabarett zwischen Kaltem Krieg und Wirtschaftswunder*. Berlin: arani.

Vogt, Guntram (2001): Berliner Ballade. In: *Die Stadt im Film. Deutsche Spielfilme 1900-2000*. Mitarbeit Philipp Scharke. Marburg: Schüren, 436-445.

Wäscher, Aribert, Biografie. *Filmportal*. https://www.filmportal.de/person/aribert-waescher_cf0cb08146a44b1491e9fcf162b0b4c2 (20.09.2023).

Wäscher, Aribert, Biografie. *Steffi-Line.de*. https://www.steffi-line.de/archiv_text/nost_buehne/22w_waescher.htm (20.09.2023).

„DIE GÖTTLICHE ORDNUNG“ (REGIE: PETRA VOLPE, 2017) IM DAF-UNTERRICHT: SCHWEIZER GESCHICHTE UND GENDER-PROBLEMATIK IM MEDIENVERBUND

Christine Arendt, Università Cattolica, Mailand, Italien

Abstrakt: Der Beitrag beruht auf Lehrerfahrungen der Autorin in Italien. Dargestellt wird, wie der Film *Die göttliche Ordnung* von Petra Volpe im DaF-Unterricht an Universitäten eingesetzt werden kann. Anhand des Films wird in einem kulturwissenschaftlich orientierten DaF-Unterricht die Schweizer Geschichte thematisiert und damit auf ein Land eingegangen, das trotz des DACH-Prinzips gerade bei kulturwissenschaftlichen Ansätzen leicht vernachlässigt wird. Gegenstand des Films ist die späte Einführung des Frauenwahlrechts 1971. Der Kampf um die Gleichstellung der Frau bzw. die Genderproblematik sind auch heute von großer Aktualität und können zur Auseinandersetzung sowie zu vielfältigen Stellungnahmen anregen. In einer Filmanalyse soll aufgezeigt werden, wie der Kampf für das Frauenstimmrecht im Film inszeniert wird, wobei insbesondere auf die multimodale Dimension des Films fokussiert wird. Anschließend wird das didaktische Potential des Films im DaF-Unterricht diskutiert und auf Möglichkeiten des Lernens im Medienverbund eingegangen.

Schlüsselwörter: Gender-Problematik, Frauenwahlrecht, DaF-/DaZ-Unterricht, Schweizer Geschichte, Multimodalität, Medienverbund, medialer Erinnerungsort, kollektives Gedächtnis

1 Einleitung

Die Schweizer Regisseurin Petra Volpe schildert in ihrem Film *Die göttliche Ordnung* (2017) die im europäischen Kontext wie auch weltweit auffallend späte Einführung des Frauenwahlrechts in ihrem Land.¹ Auf die Thematik wurde sie durch ihren Produzenten aufmerksam;² nach einer einjährigen intensiven Recherche, bei der sie sich u. a. mit Anti-Suffragetten, also mit Frauen, die gegen das Frauenstimmrecht agierten, beschäftigte, hat sie sowohl das Drehbuch zum Film geschrieben als auch Regie geführt.

¹ Zum Vergleich: In Deutschland wurde das Frauenwahlrecht bereits 1918 eingeführt und 1919 zum ersten Mal ausgeübt, in Österreich ebenfalls 1918, wobei Prostituierte bis 1920 ausgeschlossen blieben und in Italien 1946 (vgl. die Aufstellung in wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Staaten_nach_Einf%C3%BChrungsjahr_des_Frauenwahlrechts) (13.08.2023).

² Vgl. Petra Volpe auf der DVD (Interview mit Petra Volpe, Bonus-Materialien 0:25).

Die göttliche Ordnung war nicht nur in der Schweiz, sondern auch in den USA ein großer Erfolg. Der Film war in der Schweiz 2017 der im Kino erfolgreichste Schweizer Film, und zwar erzielte er über 350.000 Kinobesucherinnen und -besucher.³ Er zählt aktuell (Stand August 2023) zu den 10 Schweizer Filmen mit den höchsten Besucherzahlen.⁴ *Die göttliche Ordnung* hat einige Preise gewonnen,⁵ so den Schweizer Filmpreis 2017 in den Kategorien Bestes Drehbuch (Petra Volpe), Beste Darstellerin (Marie Leuenberger als Nora) und Beste Nebenrolle (Rachel Braunschweig als Theresa). Auf dem Tribeca Film-Festival 2017 in New York wurden dem Film drei Auszeichnungen verliehen, und zwar gewann der Film den Publikumspreis, Marie Leuenberger (Nora) wurde als *Beste Schauspieler*in in einem internationalen Spielfilm geehrt und Petra Volpe mit dem *Nora Ephron Prize* ausgezeichnet. Der Film war darüber hinaus 2018 der Schweizer Kandidat für den Oscar für den Besten fremdsprachigen Film. Der große Erfolg des Films ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Geschichte des Kampfs für das Frauenwahlrecht in der Schweiz bis dahin nicht im kollektiven Gedächtnis verankert war, worauf Volpe ausdrücklich hinweist:

Es ist eher so, dass man noch immer diesen Geist spürt, der auch damals geherrscht hat, dass die Schweiz halt eher ein konservatives Land ist, und ganz besonders die Geschichte um das Frauenstimmrecht, das wurde in der Schweiz dann doch sehr unter den Teppich gekehrt. Das war sehr beschämend auch schlussendlich, dass wir das so spät gekriegt haben, quasi eine der ältesten Demokratien der Welt, und das wurde nicht gelehrt in der Schule. Also, wir haben nichts gelernt über die hundertjährige Geschichte der Frauenbewegung in der Schweiz, die wirklich über 100 Jahre dafür gekämpft hat, dieses Stimmrecht zu kriegen. Das musste ich dann alles in der Recherche erarbeiten (Volpe 2017).

Indem Volpe die Geschehnisse um den Kampf für das Frauenwahlrecht in der Schweiz narrativ aufgreift und fiktionalisiert, versucht sie diesen Teil der nur wenige Jahrzehnte zurückliegenden Schweizer Geschichte in das

³ Vgl. <https://www.procinema.ch/de/statistics/filmdb/1011184.html> (13.08.2023).

⁴ Vgl. ProCinema, Statistiken, Country: CH Switzerland <https://www.procinema.ch/de/statistics/filmdb/> (13.08.2023).

⁵ Vgl. <https://www.swissfilms.ch/de/news/die-goettliche-ordnung-geht-fuer-die-schweiz-ins-oscarrennen/5922> (13.08.2023).

kollektive Gedächtnis eingehen zu lassen und übernimmt damit eine wichtige kulturelle Funktion. Dabei handelt es sich zunächst einmal um ein inoffizielles Gegengedächtnis: Im öffentlichen Diskurs dominieren meist Männer, was auch an der Tatsache deutlich wird, dass im vierteiligen Doku-Drama *Die Schweizer* aus dem Jahr 2013, das den Anspruch hat, die Geschichte der Schweiz thematisch darzustellen, keine einzige historische Frauenfigur porträtiert wurde und dem Werk von vornehmlich weiblichen Kritikerinnen vorgeworfen wurde, ein einseitiges, überholtes und geschlechterblindes Geschichtsbild zu vermitteln.⁶ Hier werden damit Aus Handlungsprozesse der Erinnerung offenbar, bei denen ein verengtes Geschichtsbild durch die Aufarbeitung diskriminierender Aspekte der eigenen Geschichte erweitert wird.

Der Film wurde in Appenzell gedreht, im Herz der konservativen Schweiz, es ist aber die ganze Schweiz gemeint. Petra Volpe betont, dass es kein besonderes Zielpublikum gibt; sie möchte junge Frauen ansprechen, aber auch Männer, indem sie ebenfalls problematische Aspekte der Situation der Männer im Patriachat thematisiert.⁷

Die göttliche Ordnung ist zum Einsatz im DaF-Unterricht an Universitäten besonders geeignet: Zunächst einmal bietet der Film die Möglichkeit, in einem kulturwissenschaftlich orientierten Unterricht die Schweizer Geschichte zu thematisieren und auf diese Weise der historischen und kulturellen Vielfalt des deutschsprachigen Raums Rechnung zu tragen. Er ist damit im Hinblick auf das DACH-Prinzip⁸ von Bedeutung, da in deutsch-

⁶ Vgl. hierzu ausführlich https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Schweizer (28.08.2023).

⁷ Vgl. Petra Volpe auf der DVD (Interview mit Petra Volpe, Bonus-Materialien 05:04)

⁸ Die Forderung, die sprachliche und kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raumes einzubeziehen, findet sich bereits in den *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht* (ABCD-Gruppe 1990). 2007 bildet sich im Rahmen des IDV, des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands, eine DACHL-Arbeitsgruppe, die das DACH-Prinzip neu formuliert:

„Das DACH-Prinzip geht von der grundsätzlichen Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache, der Vermittlung von Landeskunde, der Produktion von Lehrmaterialien sowie der Aus- und Fortbildung von Unterrichtenden aus. In der Umsetzung bedeutet dies [...] die gleichwertige Einbeziehung der unterschiedlichen sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes.“ (revidierte Definition von 2013, Demmig, Hägi & Schweiger 2013: 11-12).

Auf den Band DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis von 2013 (vgl. Demmig, Hägi & Schweiger 2013) folgt 2020 *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis* (vgl. Schafer, Middeke, Hägi-Mead & Schweiger 2020). Dort findet sich auch eine ausführliche Darstellung der historischen Entwicklung dieses Prinzips (vgl. Schafer, Middeke, Hägi-Mead & Schweiger 2020: IV, siehe auch Tonsem 2020: 24-25).

sprachigen Filmen sehr viel häufiger die deutsche Geschichte thematisiert wird – man denke nur an den Nationalsozialismus oder die DDR.⁹ In einer von Sebastian Chudak durchgeführten Untersuchung (vgl. Chudak 2018) mit polnischen Studierenden, in der diese darüber reflektieren sollten, inwiefern ihnen Filme einen Zugang zum gesamten deutschsprachigen Raum verschafft hätten, wurden fast ausschließlich deutsche Filme genannt, eine einzige österreichische Produktion und kein Schweizer Film (vgl. Chudak 2018: 19-23).¹⁰ Die Auseinandersetzung mit *Die göttliche Ordnung* kann damit in einem Kurs, in dem mehrere Filme aus dem deutschsprachigen Raum bzw. zur Geschichte der deutschsprachigen Länder gesehen werden, dazu beitragen, ein gewisse Ausgeglichenheit hinsichtlich der behandelten Geschichte(n) zu schaffen.¹¹

Frauenwahlrecht bzw. Genderproblematik stellen ein Thema dar, das trotz seiner großen Aktualität im DaF-Unterricht eher wenig thematisiert wird (vgl. Bachmaier 2018), jedoch zur Auseinandersetzung anregt sowie zu vielfältigen Stellungnahmen einlädt.¹² Gerade auch Studentinnen, die in den fremdsprachlichen Fakultäten häufig die Mehrzahl der Studierenden

In den letzten Jahren ist am DACH-Prinzip wiederholt Kritik geäußert worden (vgl. Altmayer 2017, eine Zusammenfassung der Einwände findet sich beispielsweise bei Tonsern 2020: 25-30), da das Prinzip, gerade weil es aus einem interkulturellen Ansatz erwachsen sei, eine einseitige Kulturkontrastierung begünstige. Trotzdem soll hier darauf recurriert werden – für ein Festhalten am DACH-Prinzip sprechen sich beispielsweise auch Roger Fornoff und Uwe Koreik aus (vgl. Fornoff & Koreik 2020). Schließlich ist auch der Film *Die göttliche Ordnung*, indem er den Kampf für die Verbesserung der rechtlichen Situation der Frauen in der Schweiz darstellt, dem Referenzrahmen der Nation verhaftet und thematisiert die spezifische Situation in der Schweiz. Dadurch wird eine Auseinandersetzung mit (historischen) Diskursen angeregt, die in einem räumlich-nationalen Kontext stehen. Zugleich wird im Film selbst jedoch auch auf die Transnationalität der in ihm wiedergegebenen Diskurse referiert und dadurch unter Umständen eine Auseinandersetzung mit länderübergreifenden Diskursen initiiert.

⁹ Till Weber liefert eine ausführliche Auflistung der Thematiken deutscher historischer Filme (vgl. Weber 2010). Vgl. auch Chudak 2018.

¹⁰ Außerdem wurden eine polnische Fernsehserie und zwei britisch-amerikanische Spielfilme genannt (vgl. Chudak 2018: 23).

¹¹ Clemens Tonsern spricht 2010 in Bezug auf den eher marginalen Einsatz des österreichischen Spielfilms im DaF-Unterricht von einem brachliegenden Potenzial (vgl. Tonsern 2010: 214-217).

¹² Elvira Bachmaier plädiert für ein stärkeres Einbeziehen der Genderthematik in den DaF-Unterricht und begründet dies wie folgt:

„Durch Thematisieren von Geschlechterverhältnissen und -zuschreibungen, beispielsweise in Bezug auf die Arbeitswelt, können diese reflektiert und letztlich dekonstruiert werden. Geschlechterstereotype werden damit nicht weiter gefestigt, sondern aufgebrochen, und den Lernenden kann ein offenerer Blick für die eigene Persönlichkeitsentwicklung gegeben werden. Des Weiteren kann die Beschäftigung mit Genderthemen im DaF-Unterricht bei den Lernenden zu einer Auseinandersetzung mit vorhandenen Rollenklischees oder gar etwaigen Diskriminierungen in Bezug auf das Geschlecht und zu einem kritischen Hinterfragen solcher gesellschaftlichen Zuschreibungen führen.“ (Bachmaier 2021: 56).

stellen, beschäftigen sich gerne und intensiv mit dieser Thematik (vgl. Arendt 2019b: 357).

In Bezug auf die Aussage des Films spielen Multimodalität und damit einhergehend Multicodalität – die im Film verwendeten unterschiedlichen Zeichensysteme – eine besondere Rolle. Deshalb soll u. a. in einer Film-analyse herausgearbeitet werden, inwiefern die verschiedenen filmischen Codes an der Bedeutungskonstitution des Films beteiligt sind. Außerdem ermöglicht der Film multimodales Lernen, das heißt sprachliches und kulturelles Lernen, das mit Hilfe von verschiedenen Zeichensystemen erfolgt, und zwar sowohl mittels des multimodalen Mediums Film als auch anhand von Texten im Medienverbund.

2 Filmanalyse

2.1 Kontrast zwischen der Schweiz und anderen Ländern

Der Film setzt mit der Inszenierung eines Kontrastes zwischen der Situation in der Schweiz und anderen, von Konflikten und Protesten geprägten westlichen Ländern ein. Es werden historische Aufnahmen mit bewegten Bildern von Woodstock, von Demonstrationen und Menschenmassen gezeigt. Während dieser Aufnahmen setzt ein Voice over mit der Stimme einer jungen Frau ein, und zwar handelt es sich dabei um die Stimme der Protagonistin Nora: „Woodstock, Studentenproteste, Hippies, Black Power, sexuelle Revolution, Frauenbefreiung, 1971 war die Welt in Bewegung. Aber hier bei uns war es so, als ob die Zeit stillstehen würde. Bei uns im Dorf hat man von alledem, was in der Welt draußen los war, überhaupt nichts gespürt.“ (0:00: 53).¹³ Durch das Zusammenspiel von historischen Aufnahmen und Voice over wird ein Kontrast zwischen den gesellschaftlichen Veränderungen auf der ganzen Welt und dem gesellschaftlichen Stillstand in der Schweiz aufgebaut. Dieser Kontrast wird durch das Stück

¹³ Die 1968er-Proteste waren in der Schweiz im Wesentlichen auf die Städte beschränkt: 1968 war in der Schweiz zunächst einmal durch eine Straßenschlacht zwischen jugendlichen Demonstrierenden und der Polizei in der Nacht vom 29. auf den 30. Juni in Zürich gekennzeichnet, die als ‚Globuskrawall‘ berühmt wurde und bei der es um die Forderung nach einem autonomen Jugendzentrum ging. In der Folge wurde das sogenannte ‚Zürcher Manifest‘ von 21 Persönlichkeiten, u. a. von Max Frisch unterschrieben, das die Ausschreitungen auf die Gesellschaftsstrukturen zurückführte und einen öffentlichen Dialog forderte. Proteste gab es auch in anderen Universitätsstädten, zu den Themen gehörten weiterhin die Forderungen der internationalen 1968-Bewegung. Vgl. den Artikel von Christian Koller vom 17.05.2018 „Vor 50 Jahren: Der Globuskrawall und sein Umfeld“ <https://www.sozialarchiv.ch/2018/07/17/vor-50-jahren-der-globuskrawall-und-sein-umfeld/> (22.08.2023).

Soulshake von Peggy Scott und Jo Jo Benson unterstützt, das die Aufbruchstimmung gesellschaftlicher Protestbewegungen ausdrückt und in enger Verbindung mit dem Kampf der Bürgerrechtsbewegung gegen die Rassentrennung und für Gleichberechtigung in den USA steht. Eine Verstärkung des Kontrasts bewirkt insbesondere Woodstock als legendärer Erinnerungsort von Hippies und Flower-Power-Bewegung – hier wird unmittelbar zu Beginn des Films ein Deutungshorizont entworfen, vor dem die gesellschaftliche Stagnation bzw. rechtliche Rückständigkeit der Schweiz zu lesen ist.



Abbildung 1: Historische Aufnahmen am Anfang des Films (0:00:08)



Abbildung 2: Woodstock (0:00:12)



Abbildung 3: Woodstock (0:00:26)

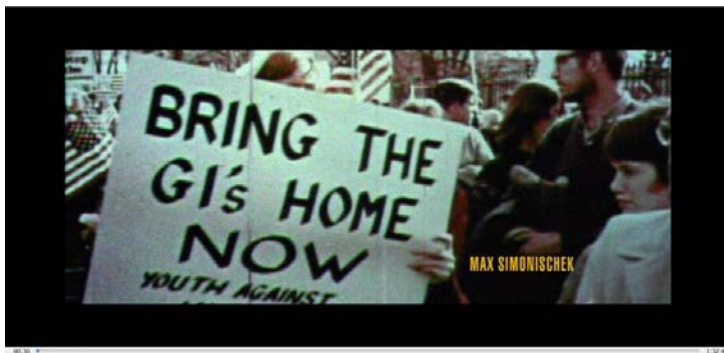


Abbildung 4: Proteste gegen den Vietnam-Krieg (0:00:30)



Abbildung 5: Demonstrationen (0:00:43)



Abbildung 6: *Black Power* (0:00:47)

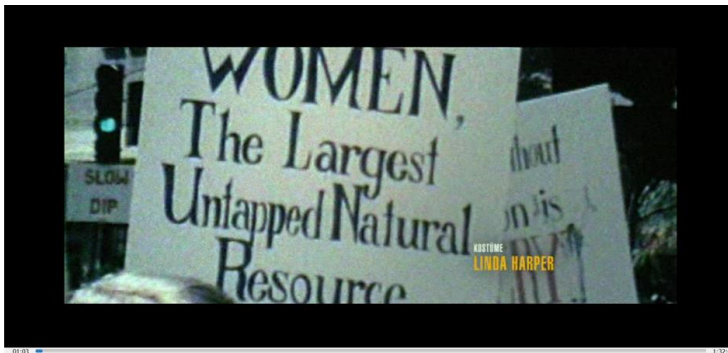


Abbildung 7: *Demonstration für Frauenrechte* (0:01:03)

Im Anschluss an die historischen Aufnahmen von Bürgerbewegungen und Protesten, die mit einer recht hohen Schnittgeschwindigkeit vorgeführt werden und auf diese Weise wiederum den schnellen gesellschaftlichen Wandel in diesen Ländern betonen, wird eine lang gehaltene Einstellung von einem schweizerischen Dorf gezeigt, die die gesellschaftliche Stagnation in der Schweiz augenfällig werden lässt. Zu hören sind nunmehr Kirchenglocken. In diese Einstellung von dem schweizerischen Dorf wird zunächst eine Orts- und Zeitangabe eingeblendet, nämlich „Schweiz 1971“, und dann der Titel „Die göttliche Ordnung“, wodurch die sehr statische, ruhige Situation in der Schweiz besonders augenfällig wird.



Abbildung 8: Bild von einem Schweizer Dorf mit dem Insert: Schweiz 1971 (0:01:23)



Abbildung 9: Einblendung des Titels; Audio: Glockengeläut und Muhen einer Kuh (0:01:26)

Erst danach wird die Protagonistin Nora zusammen mit ihrem Mann und ihren Söhnen vorgestellt. Anschließend fährt Nora – begleitet von klassischer Musik, die im starken Gegensatz zum Soulshake am Anfang des Films steht – mit dem Rad zum Hof ihres Schwagers Werner, um ihrer Schwägerin Theresa bei der Hausarbeit zu helfen.

Die Figur der Nora wurde durch die Notiz einer jungen Frau angeregt, die Volpe im Gosteli-Archiv, dem größten Frauen-Archiv der Schweiz, gefunden hat. Diese schrieb, dass es sie jetzt doch sehr aufregen würde, dass selbst Frauen versuchen würden, zu verhindern, dass die Frauen das Wahlrecht bekämen. Es handelte sich um eine junge Frau aus dem ländlichen Raum, die unpolitisch war, sich aber plötzlich für das Stimmrecht einsetzte; das heißt, die Anti-Suffragetten haben letztlich zu ihrem politischen Engagement beigetragen,¹⁴ was für die Figurenkonstellation des Films bestimmend wurde.

2.2 Konflikte

Die Enge und Rückständigkeit des Dorfes, das im Film für die gesamte Schweiz steht, werden anhand von drei Konflikten ausgebreitet:

Ein erster Konflikt wird bereits auf dem Hof der Verwandten deutlich. Noras Nichte Hanna hört in ihrem Zimmer laute Rockmusik; sie hat von ihren Eltern Hausarrest bekommen, weil sie wechselnde Freunde hatte, was dazu geführt hat, dass sie im Dorf als „Dorfmadratz“ herabgewürdigt wird. Später wird Hanna mit ihrem Freund fliehen, daraufhin von den Eltern in ein Erziehungsheim eingewiesen und, nachdem sie von dort wiederum geflohen ist, ins Gefängnis gebracht.

Ein weiterer Konflikt entsteht, als Nora eine Stellenanzeige liest und in ihr der Wunsch entsteht, wieder zu arbeiten, ihr Mann Hans aber nicht einverstanden ist und es ihr verbietet, und zwar mit dem Hinweis, dass sie nach dem Gesetz ohne seine Zustimmung nicht arbeiten könne.

Ein dritter Konflikt liegt in der Figur der älteren Vroni begründet, deren Gasthof verkauft werden musste, weil ihr Mann schlecht gewirtschaftet hatte; sie konnte nicht eingreifen, weil die Verfügungsgewalt über das Geld ausschließlich in der Hand des Mannes lag.

¹⁴ Vgl. Petra Volpe auf der DVD (Interview mit Petra Volpe, Bonus-Materialien 01:42).

In der bislang unpolitischen Nora lassen diese Ungerechtigkeiten Zweifel an der Legitimation dieser gesellschaftlichen Ordnung aufkommen – sie beginnt Broschüren und Bücher zur Frauenbewegung zu lesen, die ihr Mitarbeiterinnen des Aktionskomitees für das Frauenstimmrecht in der Schweiz überlassen haben. Nach und nach beginnt sie sich zu engagieren: Zunächst weigert sie sich für das „Aktionskomitee gegen die Verpolitisierung der Frauen“ (0:22:05) Geld zu spenden, dann lernt sie ähnlich gesinnte Frauen in ihrem Dorf kennen, und zwar Vroni, die schon in der Vergangenheit für das Frauenstimmrecht war, und Graziella, eine Italienerin, die Vronis Gasthof gekauft hat. Später nimmt sie mit Vroni und ihrer Schwägerin Theresa an einer Demonstration für die Rechte der Frauen in Zürich teil. Schließlich organisiert sie selbst eine Informationsveranstaltung für das Frauenstimmrecht sowie einen Streik der Frauen des Dorfes, bei dem fast alle Frauen im Gasthof zusammen wohnen und damit ihren Männern für die tägliche Arbeit nicht mehr zur Verfügung stehen. Dieser Streik kommt zu einem abrupten Ende, als einige Männer nachts in den Gasthof eindringen, um ihre Frauen gewaltsam wieder nach Hause zu bringen und Vroni an einem Herzanfall stirbt, woraufhin die meisten anderen Frauen wieder nach Hause zurückkehren.

Die Veränderung von Noras Bewusstsein wird im Film auf vielfache Art und Weise dargestellt. So ist sie sich am Anfang ihrer Situation nicht bewusst, was durch eine Erzählung von Fischen im Stillen Ozean versinnbildlicht wird: Diese leben in der Tiefe in völliger Dunkelheit und haben keine Vorstellung von der Welt des Lichts. Im Verlauf des Films nimmt Nora ihre Lage und die der Frauen im Allgemeinen zunehmend wahr, was mit einem steigenden Gefühl für ihren Körper einhergeht und auch in ihrer äußeren Erscheinung zum Ausdruck kommt: Sie geht mit Graziella, der Italienerin, die Vronis Gasthof gekauft hat, zum Frisör, trägt nunmehr eine modernere Frisur und wechselt ihren Rock gegen Hosen.

2.3 Die ‚göttliche Ordnung‘ zur Zementierung bestehender gesellschaftlicher Verhältnisse

Schließlich formuliert Nora ihre Einstellung zum Verhältnis der Geschlechter vor der versammelten Gemeinde bei Vronis Beerdigung, nachdem der Pfarrer versucht hatte, Vronis Leben schönzureden:

Vroni war ein glücklicher, zufriedener Mensch, weil sie ihr Leben lang genau wusste, wo sie hingehörte und wo ihr Platz war im göttlichen Plan. (1:22:46)

In ihrer Erwiderung stellt Nora ihre Version einer ‚göttlichen Ordnung‘ dar:

Ich glaube, der göttliche Plan sieht uns alle als Menschen, alle unterschiedlich, aber doch gleich. Keiner besser und keiner schlechter, Männer wie Frauen. Ja, das glaube ich. Und in ihren letzten Wochen hat Vroni genau dafür gekämpft: Freiheit und Gerechtigkeit. Und daran sollten wir uns heute erinnern. (1:23:44)

„Der göttliche Plan“ hat in der Argumentation der Gegner des Frauenstimmrechts die Funktion, ihre Ablehnung der juristischen Gleichstellung der Frau mit der „göttlichen Ordnung“ begründen und dadurch von vornherein jede Diskussion zu verhindern. So hatte die Chefin von Noras Mann erklärt: „Die Gleichmacherei der Geschlechter ist eine Sünde gegen die Natur. Frauen in der Politik, meine Damen, das ist schlichtweg gegen die göttliche Ordnung“ (0:22:38) und der Gemeindevertreter wollte die Informationsveranstaltung zum Frauenwahlrecht mit der Begründung ablehnen: „Das Weib hat in der Gemeinde zu schweigen, so steht es in der Bibel“ (0:25:23). Die unverheiratete Chefin Charlotte Wipf, die den handwerklichen Betrieb leitet, ist im Kampf gegen das Frauenstimmrecht führend – sie möchte sich nicht zuletzt ihre Sonderstellung und Macht im Dorf erhalten. Indem der Film auch die Probleme der Männer in dieser gesellschaftlichen Ordnung darstellt, verzichtet Volpe auf eine Schwarz-Weiß-Darstellung. So schildert sie beispielsweise den Hohn der Kollegen von Hans, als Nora sich für das Stimmrecht einsetzt.

Die Geschehnisse und der Protest der Frauen haben schließlich trotz aller Hindernisse doch Auswirkungen und führen zum Erfolg: Bei der Abstimmung der Männer über das Frauenstimmrecht votiert sogar im Dorf eine knappe Mehrheit für dieses Recht. Diese Szene zeichnet sich durch eine besondere Inszenierung aus, bei der sich Männer und Frauen zunächst als Blöcke gegenüberstehen und die Männer sich durch die Frauen gewissermaßen ihren Weg bahnen müssen. Nahaufnahmen der Gesichter vermitteln Zuschauerinnen und Zuschauern die Spannung der Frauen, eine Aufsicht verschafft einen Überblick und hebt darüber hinaus die Situation hervor.



Abbildung 10: Viele, viele Frauen sind vor dem Abstimmungsort versammelt (1:24:43)

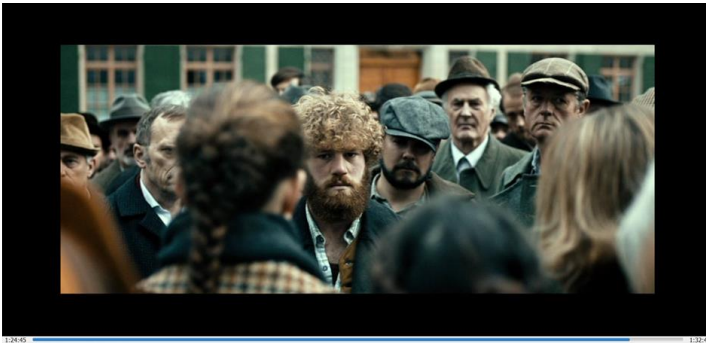


Abbildung 11: Männer und Frauen stehen sich als Blöcke gegenüber (1:24:45)



Abbildung 12: Die Männer müssen sich durch die Frauen ihren Weg bahnen (1:24:52)



Abbildung 13: Die Frauen bilden gleichsam eine Gasse (1:24:55)



Abbildung 14: Eine Aufsicht, um die Bedeutung der Situation zu betonen (1:24:57)

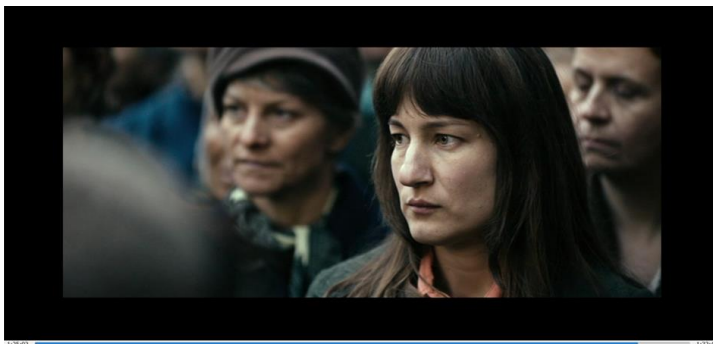


Abbildung 15: Nahaufnahmen lassen die Spannung in den Gesichtern deutlich werden (1:25:02)

Zum Abschluss der Filmanalyse soll noch einmal eingehender auf die Multicodalität, das heißt auf die verschiedenen Zeichensysteme des Films, eingegangen werden.

2.4. Rückgriff auf berühmte Songs als auditive Erinnerungsorte

Wie bereits zu Beginn des Films ist die Musik auch im weiteren Verlauf häufig an der Bedeutungskonstitution beteiligt und verstärkt die Aussage des Werkes. Am Anfang des Films steht, wie oben dargestellt, der *Soulshake* für die Proteste in der Welt. Die der Dorfgemeinschaft kritisch gegenüberstehende Nichte Noras, Hanna, hört Rockmusik, während Nora auf ihrer Radfahrt zum Hof ihres Schwagers von klassischer Musik begleitet wird. Dadurch wird zwar einerseits ihre Sensibilität angedeutet, zugleich wird jedoch hervorgehoben, dass sie von den Protestbewegungen noch unberührt geblieben ist. Die Musik wird im Verlauf des Films Ausdruck ihres Bewusstseinswandels: An bedeutungsvollen Punkten der Handlung – so beim Besuch des Frisörs, einer Party nach der Demonstration in Zürich, dem Streik der Frauen und nach dem Erreichen des Wahlrechts – verzichtet die Regisseurin bewusst auf für den Film komponierte Musik und greift auf Songs zurück, die in einem bestimmten historischen Kontext entstanden sowie den Zuschauerinnen und Zuschauern bekannt sein dürften und deshalb sowohl die Aussage des Films unterstreichen als auch den Kampf der Frauen in der Schweiz in den Kontext internationaler Protestbewegungen rücken. Es handelt sich dabei u. a. um *You don't own me*, den zweiten großen Hit von Lesley Gore und ein Feminismusklassiker,¹⁵ der zu hören ist, als Nora und Graziella beim Frisör sind. In herausragender Position am Ende des Films ertönt schließlich *Respect* von Aretha Franklin.¹⁶

Insbesondere der im Film sehr gut verständliche Text von *You don't own me* unterstützt die Aussage des Films:

You don't own me
I'm not just one of your many toys

¹⁵ Vgl. den Nachruf auf Gore in *SpiegelOnline* <https://www.spiegel.de/kultur/musik/lesley-gore-tot-its-my-party-you-don-t-own-me-saengerin-gestorben-a-1018840.html> (28.08.2023).

¹⁶ Weitere Songs sind: *Pollution*, *Can't catch me* und *Deck five*, vgl. die Angaben im Nachspann des Films, 1:23:31.

You don't own me
Don't say I can't go with other boys

And don't tell me what to do
Don't tell me what to say
And please, when I go out with you
Don't put me on display 'cause

You don't own me
Don't try to change me in any way
You don't own me
Don't tie me down 'cause I'd never stay

I don't tell you what to say
I don't tell you what to do
So just let me be myself
That's all I ask of you

[...]

(Hervorhebungen von der Verf.; <https://www.lyrics.com/lyric/22924281/You+Don%27t+Own+Me+%5BItalian%5D>)

Mit diesen für die internationale Frauenbewegung repräsentativen Songs verwendet Petra Volpe auditive Erinnerungsorte¹⁷ der gesellschaftlichen Protestbewegungen der 1960er Jahre und versucht durch diesen Rückgriff auf transnationale Erinnerungsorte auch die Schweizer Geschichte in das kollektive Gedächtnis eingehen zu lassen. Dabei geht es ihr zunächst einmal um das kollektive nationale Schweizer Gedächtnis. Wie bereits er-

¹⁷ Als auditive Erinnerungsorte können beispielsweise auch Nationalhymnen gelten.

Das Konzept der Erinnerungsorte ist inzwischen überaus weit verbreitet und soll hier nicht eingehend vorgestellt werden. Zum Konzept vgl. beispielsweise Koreik & Roche 2014:10-15. Badstübner-Kizik definiert Erinnerungsorte im Allgemeinen „als ‚Orte[.]‘ im kollektiven Gedächtnis, an denen Erinnerung festgemacht wird bzw. sich festmachen lässt“ (Badstübner-Kizik 2020b: 653):

„Erinnerungsorte sind – so ein viel zitiertes überzeugendes Bild – „Kristallisationspunkte“ (François/Schulze 2003a: 18) oder ‚Knotenpunkte‘ in weit gespannten Konnotationsnetzen, die ihrerseits in Interpretations- und Deutungsstrukturen eingehen. [...] Auf der Ebene eines Wohngebietes, einer Stadt, einer Region, einer ethnisch, historisch, sozial, konfessionell, sprachlich, generationell oder anderweitig beschreibbaren größeren Gruppe können sie verbindenden, einschließenden oder auch ab- bzw. ausgrenzenden Charakter haben – je nachdem, ob man an ihnen Teil hat oder nicht.“ (Badstübner-Kizik 2020b: 653).

wähnt, war der Film nicht zuletzt in der Schweiz selbst besonders erfolgreich, was durchaus als Hinweis auf eine Unterrepräsentation der Geschehnisse im Gedächtnis gewertet werden kann.¹⁸

Volpe bezieht sich aber auch auf ein transnationales Gedächtnis, das ein europäisches Gedächtnis einschließen kann. Nicht umsonst spricht Etienne François bereits 2008 davon, dass man von einem zumindest in Ansätzen vorhandenen europäischen Gedächtnis sprechen kann (vgl. François 2008: 99) und Aleida Assmann hält 2009 ihren Vortrag „Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur?“ (vgl. Assmann 2012), in dem sie als Gedächtnismittelpunkt Europas ab den 1990-Jahren den Holocaust ansieht (vgl. Assmann 2012: 32). Sie plädiert für einen kommunikativen Umgang mit Erinnerungen, bei dem Erlebtes und Erinnertes in einen größeren Zusammenhang gestellt und damit kontextualisiert wird, wodurch ein gemeinsamer Erinnerungsrahmen geschaffen wird, in den unterschiedliche Erinnerungen aufgenommen werden können.

Adolf Muschg hingegen hält diese Fokussierung auf den Holocaust für zu wenig und spricht in Bezug auf Europa von „der Einheit Verschiedener mit ganz verschiedenen Geschichten“ und vom „Respekt nicht vor einer abstrakten Vergangenheit, sondern vor realen Vorfahren und ihrer nachwirkenden Leistung“ (Muschg 2008: 113-114). Für Muschg gehört „historische Intelligenz, sensible Erinnerung [...] zur nötigen Grundausstattung des Europäers“ (Muschg 2008: 113). Im Zusammenhang mit „Die göttliche Ordnung“ würde dies den Respekt und das Andenken an die Frauen bedeuten, die über ein Jahrhundert die Emanzipation und rechtliche Gleichstellung der Frau vorangetrieben haben.

2.5 Nachspann des Films: Erinnerung an die Historie der Schweiz und Authentizität

Mit einem zweizeiligen Insert zur weiteren politischen Entwicklung beginnt der Nachspann des Films:

¹⁸ Beispielsweise erschien 2010 von Georg Kreis das Buch *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swissness*, in das Kreis Erinnerungsorte aus den Kategorien Ereignisorte, reale und fiktive Personen, Alpen, Alltagskultur und Technikbereich aufgenommen hat, aber nicht auf die Kämpfe für das Frauenstimmrecht eingeht.

„1981 wird der Grundsatz der Gleichbehandlung von Frau und Mann in die Verfassung aufgenommen. Erst 1990 führt Appenzell Innerrhoden als letzter Kanton das Stimmrecht für Frauen ein.“ (1:28:59)

In den Abspann sind wiederum historische Aufnahmen integriert, diesmal aus dem Schweizer Bundesarchiv.¹⁹ Es handelt sich um Aufnahmen aus Schweizer Filmwochenschauen, auf denen Frauen bei der Wahl und auf Demonstrationen für das Wahlrecht zu sehen sind.²⁰ Die historischen Bezüge des fiktiven Films werden auf diese Weise noch einmal besonders herausgestellt, zudem wird an den historischen Kampf der Schweizer Frauen für das Wahlrecht erinnert.



Abbildung 16: Historische Aufnahmen im Abspann des Films (1:29:08)

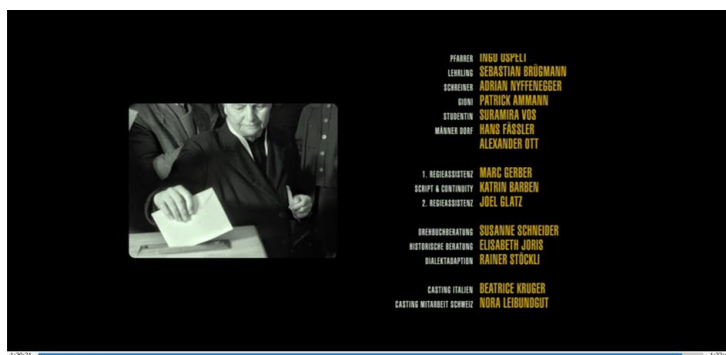


Abbildung 17: Eine Frau bei der Wahl (1:29:31)

¹⁹ Vgl. den Nachspann der DVD, 1:31:44.

²⁰ Schweizer Filmwochenschau vom 18.12.1970, 10.12.1971, 01.05.1951, 26.02.1954 und 05.12.1952.



Abbildung 18: Historisches Protest-Plakat (1:29:52)



Abbildung 19: Aufnahmen von Frauen mit Tröten (1:30:16)

Im Nachspann des Films ist ein raffiniertes Zusammenspiel des visuellen und auditiven Codes zu beobachten: Die Aufnahmen von Frauen mit Tröten korrespondieren mit dem Einsatz von Tröten im Song von Aretha Franklin.

Mit dem Begriff der „Fünf-vor-zwölf-Frauen“ (siehe auch Volpe 2017) wurden eben jene Frauen bezeichnet, die kurz vor zwölf die Raviolibüchse öffneten – eine Vorgehensweise, die allgemein abgelehnt wurde. Darüber hinaus hat Volpe auch bei der Inszenierung sehr auf Authentizität geachtet:

Wir wollten nicht die Zeit in so einer stilisierten Form zeigen und eben auch nicht eine Idee zeigen, die wir heute über diese Zeit haben, sondern wir haben wirklich tausende von Fotos angeguckt, und ich habe ganz viel Archivmaterial studiert, um zu gucken, wie die

Leute sich bewegt haben, wie sie gesprochen haben. Meine Kostümbildnerin hat ganz viel Kontakt gehabt mit privaten Leuten, die ihr ihre Fotoalben eröffnet haben zum Gucken, wie waren die Leute angezogen, was waren die Farben. Wir wollten diese Biederkeit, die man im Film sieht... die trägt wahnsinnig viel bei zu der Atmosphäre von Unterdrückung, zu dieser Atmosphäre von Beengung oder diesem Gefühl, als wäre man unter so einer Käseglocke, wo die Zeit still steht (Volpe 2017).

3 Didaktische Implikationen

Die didaktische Eignung des Films *Die göttliche Ordnung* lässt sich bereits daran ablesen, dass von *Kinokultur in der Schule* ein Filmheft herausgegeben wurde, das eine Fülle an Anregungen und Informationen – so u. a. auch einen Auszug aus dem alten Schweizer Eherecht vor 1988 – enthält (vgl. www.kinokultur.ch). Hier soll für den DaF-Unterricht an Universitäten ein Lernen im Medienverbund vorgeschlagen werden: Der Einsatz eines sekundären Medienverbundes, also eines zu einer bestimmten Thematik willkürlich zusammengestellten Medienverbundes bzw. Textnetzes ist sowohl zum Einstieg in das Thema als auch zur vertiefenden Auseinandersetzung mit der Problematik sinnvoll.²²

Zum Einstieg kann auf Kurzbiographien von Frauen aus den deutschsprachigen Ländern zurückgegriffen werden, denen Daten zur Gesetzgebung in Bezug auf Frauen im deutschsprachigen Raum hinzugefügt wurden (vgl. Kranz & Ritter 2018). Ausgewählt wurden von den Herausgeberinnen anlässlich des hundertjährigen Jubiläums des Frauenwahlrechts in Deutschland 100 Frauen, die „repräsentativ nicht nur für die Geschichte der Frauenemanzipation, sondern überhaupt auch für das sein [sollten; C.A.], was Frauen aus dem deutschen Sprachraum, also Deutschland, Österreich und der Schweiz in diesen hundert Jahren geleistet haben“ (Stuart 2018: 7). In der Zusammenstellung finden sich u. a. Vorreiterinnen, die zum Beginn der Frauenemanzipation beigetragen haben, oder auch so bekannte Persönlichkeiten wie Else Lasker-Schüler, Rosa Luxemburg, Nelly Sachs, Anna Seghers, Marlene Dietrich, Erika Mann, Hannah Arendt und Angela Mer-

²² Primäre Medienverbünde entstehen durch einen beabsichtigten Medienwechsel, sie werden intentional und systematisch von Mediensystemen und -organisationen erzeugt. Sekundäre Medienverbünde werden zu einer bestimmten Thematik willkürlich zusammengestellt und bilden dann ein Textnetz (vgl. Badstübner-Kizik 2014 und 2020a: 141-143; Arendt, Lay & Wrobel 2022: 9; Arendt 2022).

kel. Gerade die Lebenswege ungewöhnlicher Frauen können die Motivation für die Auseinandersetzung mit der Gender-Problematik erhöhen und zugleich deutlich werden lassen, mit welchen Schwierigkeiten Frauen zu kämpfen hatten, um ein selbstbestimmtes Leben zu führen und ihre Projekte zu verwirklichen. Auf diese Weise kann für die Problematik sensibilisiert und ein erster Einblick in die Geschichte der Frauenemanzipation vermittelt werden.

Nach dem Sehen des Films sollten zunächst Aufgaben zur Charakterisierung der wichtigsten Figuren bzw. ihrer Entwicklung im Verlauf des Films folgen sowie möglicherweise ein Gespräch über die Rollenbilder im Film. In Bezug auf die Multimodalität bzw. unterschiedlichen Codes des Films kann die Funktion der Musik und der historischen Aufnahmen analysiert werden, wodurch ein Bewusstsein für den Einsatz der verschiedenen Zeichensysteme und ihre narrative Funktion entwickelt werden kann. Es kann herausgearbeitet werden, wie die einzelnen semiotischen Modi die transmodale Bedeutung des Films erzeugen – die Entschlüsselung des filmischen Diskurses trägt zur Förderung von ‚film literacy‘ bzw. filmbezogener Diskursfähigkeit bei (vgl. Hallet 2016: 184-191; Arendt 2019a: 55f). Auf diese Weise wird zugleich medienreflexives Lernen angeregt und die Medienkompetenz insgesamt ausgebaut. Der vertiefenden Reflexion der Diskurse im Film kann beispielsweise die Interpretation der oben zitierten Schlüsselszene des Films, in der Noras Rede bei Vronis Beerdigung gezeigt wird, dienen.

Selbstverständlich wird durch die Auseinandersetzung mit *Die göttliche Ordnung* nicht nur die Filmkompetenz als *multiliteracies* ausgebaut, sondern es findet zunächst einmal sprachliches Lernen statt, und zwar durch die Rezeption des Films, das Lesen von Texten, die Diskussion über den Film und das Bearbeiten einer (oder mehrerer) schriftlicher Aufgaben.

Die bereits in den *ABCD-Thesen* postulierte Auseinandersetzung mit der „Geschichte im Gegenwärtigen“ (ABCD-Gruppe 1990) kann durch *Die göttliche Ordnung* in beispielhafter Form erfolgen. So wird dort weiter gefordert: „Solche Texte sollten Aufschluß geben über den Zusammenhang von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, über unterschiedliche Bewertungen sowie über die Geschichtlichkeit der Bewertung selbst“ (ABCD-Gruppe 1990: 17). Der Film lässt verstehen, wie unsere gegenwärtige gesellschaftliche Situation durch die hartnäckigen Kämpfe in der Vergangenheit erreicht wurde und regt zur Reflexion darüber an, wo weiterhin Defi-

zite hinsichtlich der Gleichstellung der Frau vorhanden sind und wie diese abgebaut werden könnten. Gerade die hämischen Bemerkungen der Männer, die die Einführung des Frauenstimmrechts im Kanton Innerrhoden vor 30 Jahren ablehnten, lassen zudem die Geschichtlichkeit von Bewertungen deutlich werden, wurden sie doch durch einen gesellschaftlichen Kontext getragen, in dem das Frauenstimmrecht nicht allgemein anerkannt war. Die Einräumung eines Rechts, das uns heute selbstverständlich erscheint, wurde von den Innerrhoder Männern damals als vollkommen unangemessen und unannehmbar zurückgewiesen. Kenntnisse über den Kampf für das Frauenstimmrecht in der Schweiz waren dort noch vor wenigen Jahren kaum vorhanden – es ist das Verdienst Petra Volpes, das Skandalöse der Vorgänge bekanntgemacht zu haben. Die Reflexion über die historischen Vorgänge, die Geschichtlichkeit von Bewertungen und heutige Diskriminierungen und Rollenzuschreibungen können durch die Beschäftigung mit einem zweiten Textnetz vertieft werden, und zwar mit Zeitungsartikeln zum 50jährigen Jubiläum der Einführung des Frauenstimmrechts (vgl. Achermann 2020; Jäggi 2021; Kar 2021; Rohner 2021 und Shafy 2021). Durch die Auseinandersetzung mit diesen verschiedenen Stellungnahmen, Ansichten und Meinungen über die historischen Vorgänge, die möglichen Gründe für die ausgesprochen späte Einführung des Frauenstimmrechts in der Schweiz, die folgende gesellschaftliche Entwicklung und die heutige Situation wird eine weitere Sensibilisierung für die Genderproblematik angestoßen. Darüber hinaus wird – nicht zuletzt durch den transnationalen Kontext, den der Film umreißt, – sogar ein Nachdenken über die Stellung der Frauen heutzutage in verschiedenen Kulturen angeregt: Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Frauenrechte in der Schweiz schärft den Blick für ihre heutige Situation in unterschiedlichen Gesellschaften.

Führt die Beschäftigung mit dem Film nun dazu, dass die Studierenden ihr Bild von der Schweiz ändern? Auf diese Frage gibt es keine eindeutige Antwort. Einige Studierende bejahen sie, andere erklären, ihr Bild eines modernen, gut organisierten Landes habe sich nicht verändert, sie hätten aber gelernt, dass der Kampf um die eigenen Rechte zu positiven Ergebnissen führen könne. In jedem Fall sind ihre Kenntnisse über die Schweiz aber differenzierter geworden – die in *Die göttliche Ordnung* dargestellten Geschehnisse waren den Lernenden in der Regel vor der Rezeption unbekannt.

4 Fazit

Indem Petra Volpe die jüngere Zeitgeschichte der Schweiz narrativ aufgreift, versucht sie kollektive Erinnerungsprozesse in der Schweiz selbst in Gang zu setzen und zugleich den Kampf um das Frauenstimmrecht in ein supranationales Gedächtnis eingehen zu lassen. Hierfür greift Volpe auf den transnationalen Erinnerungsort Woodstock und auf die Songs gesellschaftlicher Gegenbewegungen in den USA zurück, von denen *Respect* von Aretha Franklin als Hymne der afroamerikanischen Bürgerrechtsbewegung sowie der Frauenbewegung gelten²³ und deshalb auch als auditiver Erinnerungsort bezeichnet werden kann. Diese gegenkulturellen Positionen (Woodstock, Hippies, Kampf gegen den Vietnam-Krieg, Kampf gegen Rassendiskriminierung) verwendet Volpe einerseits als Kontrast zur Stagnation in der Schweiz und andererseits zur Bedeutungskonstitution (die Songs als Ausdruck von Noras Freiheitswunsch und Protest). Volpe schafft damit einen medialen Erinnerungsort,²⁴ das heißt eine Erinnerung mittels des multimodalen Mediums Film für den Kampf für das Frauenwahlrecht in der Schweiz, indem sie bekannte transnationale Erinnerungsorte in unterschiedlichen Funktionen aufruft bzw. in ihren fiktionalen Film einbaut. Zugleich verwendet sie zahlreiche Originalaufnahmen der Schweizer Proteste, was sowohl der Authentifizierung dient als auch darüber hinaus der Erinnerung an konkrete Momente des historischen Kampfes der Schweizer Frauen.

Die Thematik des Frauenwahlrechts ist für die meisten Studierenden von großem Interesse, weil ein Sprachenstudium in der Regel vorwiegend von Frauen gewählt wird, die von der de facto immer noch nicht erreichten gesellschaftlichen Gleichstellung der Frau besonders betroffen sind. Durch die Analyse des Films wird ein Bewusstsein für die verschiedenen Codes, das heißt den visuellen, auditiven und sprachlichen Code, in Filmen geschaffen. Es kann auf diese Weise medienreflexives und multimodales Lernen gefördert und die Medienkompetenz ausgebaut werden. Die Auseinandersetzung mit der Geschichte der Schweiz und dem Kampf der Frauen für das Stimmrecht kann zu kulturellem Lernen anregen und deutlich machen, wie hart die uns heute selbstverständlich erscheinenden Rech-

²³ Vgl. den Wikipedia-Artikel der deutschsprachigen Wikipedia zu Aretha Franklin https://de.wikipedia.org/wiki/Aretha_Franklin (19.08.2023).

²⁴ Zum Begriff des medialen Erinnerungsortes vgl. Lühe 2022: 381-382, siehe auch Badstübner-Kizik 2020b: 650-654.

te der Frau erkämpft worden sind und wo und in welcher Hinsicht die Gleichstellung noch nicht erreicht ist. Zudem setzt der Film anhand der Musik und der historischen Aufnahmen von Protestbewegungen den Kampf der Frauen in der Schweiz in Beziehung zum Kampf anderer marginalisierter Gruppen und regt so zur Reflexion über Diskriminierung im Allgemeinen an.

Literaturverzeichnis

ABCD-Gruppe (1990): ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *IDV-Rundbrief*, 45, 15-18.

Achermann, Barbara (2020): Frauenstimmrecht in der Schweiz: Ihr Triumph und seine Folgen. *ZEIT Schweiz* Nr. 48/2020, 19. November 2020, *ZeitOnline* 20. November 2020. <https://www.zeit.de/2020/48/frauenstimmrecht-schweiz-theresia-rohner-demokratie/komplettansicht> (07.08.2023).

Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter & Höller, Michaela (Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsverlag, 3-22.

Arendt, Christine (2019a): *Zur Analyse kulturellreflexiver Filme und ihrer Rezeption im DaF-Unterricht. „Das Leben der Anderen“ und „Nirgendwo in Afrika“*. Interpretation, Narratologie, Erinnerungsrhetorik und Rezeption durch italienische Studierende. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Arendt, Christine (2019b): Geschichte diversifizieren und lebendig werden lassen – letzte Kriegsjahre, Ende des Zweiten Weltkriegs und Nachkriegszeit im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 2, 339-376. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/> (21.08.2023).

Arendt, Christine (2022): Kampf gegen das Vergessen: der Film „Im Labyrinth des Schweigens“ im DaF-Unterricht. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen & Chang, Shi Wen (Hrsg.): *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Band 2. Münster: LIT, 461-490.

Arendt, Christine; Lay, Tristan & Wrobel, Dieter (2022): Medienwechsel und Medienverbund. Literaturadaptionen und polymediale Textnetze im

Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Einführung. In: Arendt, Christine; Lay, Tristan & Wrobel, Dieter (Hrsg.): *Medienwechsel und Medienverbund. Literaturadaptionen und polymediale Textnetze im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (= LiKuM - Literatur Kultur Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 5). München: iudicium, 7-19.

Assmann, Aleida (2012): *Auf dem Weg zu einer europäischen Gedächtniskultur?* Wien: Picus Verlag.

Bachmaier, Elvira (2021): Gender im DaF-Unterricht – Einblick in das Forschungsfeld und Anregungen zur Unterrichtsreflexion. *Reitaku University Journal* 104, 54-60, 2021-03-15. <https://reitaku.repo.nii.ac.jp/records/1280> (26.08.2023).

Badstübner-Kizik, Camilla (2014): Text – Bild – Klang. Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In: Bernstein, Nils & Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*, (=MatDaF 93). Göttingen: Universitätsverlag, 297-312.

Badstübner-Kizik (2020a): Der nasse Fisch im Netz? Medien und Text(sorten)netze rund um Volker Kutschers historischen Kriminalroman (2006). In: Hille, Almut & Völkel, Oliver Niels (Hrsg.): *Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten von Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 132-149.

Badstübner-Kizik, Camilla (2020b): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungs-orte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 649-675. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/> (21.08.2023).

Chudak, Sebastian (2018): Filme als Fenster zur deutschsprachigen Welt. Überlegungen zu den Möglichkeiten der Förderung interkulturellen Dialogs im DaF-Kontext durch Arbeit mit Filmen. *Koniner Sprachstudien KSJ* 6: 1, 11-35. <http://ksj.pwsz.konin.edu.pl> (28.08.2023).

DACHL-AG (2008): DACH-Prinzip. <http://www.idvnetz.org/veranstaltungen/dachl-seminar/dachl-prinzip.htm>, aktuell unter <https://padlet.com/Meine-Digitale-Pinnwand/dachl-pop-up-website-wqa8fmtihjt5w69> (27.08.2023).

Demmig, Silvia; Hägi, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2013): *DACH-Landeskunde. Theorie – Geschichte – Praxis*. München: iudicium.

Fornoff, Roger & Koreik, Uwe (2010): Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention. In: Schafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*, (= MatDaF - Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 103). Göttingen: Universitätsverlag, 37-67.

François, Etienne (2008): Auf der Suche nach den europäischen Erinnerungs-orten. In: König, Helmut; Schmidt, Julia & Sicking, Manfred (Hrsg.): *Europas Gedächtnis. Das neue Europa zwischen nationalen Erinnerungen und gemeinsamer Identität*. Bielefeld: transcript Verlag, 85-103.

Hallet, Wolfgang (2016): Was heißt *film literacy*? Filmverstehen und fremd-sprachige Diskursfähigkeit. In: Blell, Gabriele; Grünewald, Andreas; Kepser, Matthias & Surkamp, Carola (Hrsg.) (2016): *Film in den Fächern der sprachlichen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 177-193.

Jäggi, Sarah (2021): Feminismus in der Schweiz: Freut euch! *ZeitOnline* 6. Februar 2021. <https://www.zeit.de/2021/06/feminismus-schweiz-frauenstimmrecht-gleichberechtigung-konservativismus> (07.08.2023).

Kar, Güzin (2021): Frauenstimmrecht in der Schweiz: Mein Leben als Nummer zwei. *SpiegelOnline* 7. Februar 2021. <https://www.spiegel.de/aus-land/50-jahre-frauenstimmrecht-in-der-schweiz-die-frauen-sind-die-ewige-nummer-zwei-a-cb66c3a7-ebb7-460d-a055-14a6cadbf281> (07.08.2021).

Koller, Christian (2018): Vor 50 Jahren: Der Globuskrawall und sein Umfeld. In: *Schweizerisches Sozialarchiv*, 17. Juli 2018 <https://www.sozialarchiv.ch/-2018/07/17/vor-50-jahren-der-globuskrawall-und-sein-umfeld/> (22.08.2023).

Koreik, Uwe & Roche, Jörg (2014): Zum Konzept der ‚Erinnerungsorte‘ in der Landeskunde für Deutsch als Fremdsprache – eine Einführung. In: Roche, Jörg & Röhling, Jürgen: *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 9-26.

Kranz, Sabine & Ritter, Annegret (Hrsg.) (2018): *100 Frauen und 100 Jahre Frauenwahlrecht*. Berlin. Jacoby & Stuart.

Kreis, Georg (2010): *Schweizer Erinnerungsorte. Aus dem Speicher der Swiss-ness*. Zürich: Neue Zürcher Zeitung – Buchverlag.

Lühe, Barbara von der (2022): Der mediale Erinnerungsort Berlin (Ost): „Berlin-Filme“ der DEFA im DaF- und DaZ-Studium. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen & Chang, Shi Wen (Hrsg.): *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Band 2. Münster: LIT, 381-421.

Muschg, Adolf (2008): Europa – Identität und Andenken. In: König, Helmut; Schmidt, Julia & Sicking, Manfred (Hrsg.): *Europas Gedächtnis. Das neue Europa zwischen nationalen Erinnerungen und gemeinsamer Identität*. Bielefeld: transcript Verlag, 105-120.

Rohner, Isabel (2021): 50 Jahre Schweizer Frauenwahlrecht: Warum Männer sich so lange gegen die Demokratie stemmten. Im Interview mit Katja Iken. *SpiegelOnline*, 4. Februar 2021. <https://www.spiegel.de/geschichte/frauen-wahlrecht-in-der-schweiz-warum-maenner-sich-so-lange-gegen-die-demokratie-stemmten-a-cfb30bac-757a-4c3b-bd2c-2bee80bc803f> (07.08.2023).

Schafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.) (2020): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*, (= MatDaF - Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 103). Göttingen: Universitätsverlag.

Shafy, Samiha (2021): Frauenwahlrecht in der Schweiz: „Die Kuh soll im Stall bleiben“. *ZeitOnline*, 6. Februar 2021. <https://www.zeit.de/2021/06/frauenwahlrecht-schweiz-gleichberechtigung-feminismus-demokratie/komplettansicht> (07.08.2023).

Stuart, Nicola (2018): Großartige Frauen! In: Kranz, Sabine & Ritter, Annegret (Hrsg.) (2018): *100 Frauen und 100 Jahre Frauenwahlrecht*. Berlin: Jacoby & Stuart, 7.

Tonsern, Clemens (2010): Der österreichische Spielfilm im Bereich DaF: Warum es sich lohnt, das ewige Dornröschen wach zu küssen. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens, 211-228.

Tonsern, Clemens (2020): Die Grenzen des Diskurses: Zu den Möglichkeiten einer kulturwissenschaftlichen Grundlegung des DACH-Prinzips. In: Schafer, Naomi; Middeke, Annegret; Hägi-Mead, Sara & Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. (= MatDaF - Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 103). Göttingen: Universitätsverlag, 23-35.

Volpe, Petra (2017): Spielfilm „Die göttliche Ordnung“: Der Kampf ums Frauenwahlrecht in der Schweiz. Regisseurin Petra Volpe im Gespräch mit Susanne Burg. *Deutschlandfunk*, 29.07.2017. <https://www.deutschlandfunk-kultur.de/spielfilm-die-goettliche-ordnung-der-kampf-ums-100.html> (08.08.2023).

Weber, Till (2010): Deutsche Spielfilme mit historischen Themen im Kultur- und Landeskundeunterricht im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache. In: Welke, Tina & Faistauer, Renate (Hrsg.): *Lust auf Film heißt Lust auf Lernen. Der Einsatz des Mediums Film im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Wien: Praesens Verlag, 133-150.

Filmografie

Die göttliche Ordnung, Regie: Petra Volpe, Schweiz 2017.

Die Schweizer, Produktion: Triluna Film, Schweiz 2013.

Webseiten

Filmheft zu *Die göttliche Ordnung*, hrsg. von Kinokultur in der Schule https://kinokultur.ch/app/uploads/2017/01/Lo%CC%88sungen_zum_Unterrichtsmaterial_Die_go%CC%88ttliche_Ordnung_.pdf (30.08.2023)

Nachruf auf Lesley Gore, *SpiegelOnline*, 17. Februar 2015 <https://www.spiegel.de/kultur/musik/lesley-gore-tot-it-s-my-party-you-don-t-own-me-saengerin-gestorben-a-1018840.html> (30.08.2023).

Liste der Staaten nach Einführung des Frauenwahlrechts https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Staaten_nach_Einf%C3%BChrungs-jahr_des_Frauenwahlrecht_s (08.08.2023).

Statistik der Besucherzahlen von *Die göttliche Ordnung* <https://www.procinema.ch/de/statistics/filmdb/1011184.html> (13.08.2023).

Statistik der Schweizer Filme mit den höchsten Besucherzahlen <https://www.procinema.ch/de/statistics/filmdb/> (13.08.2023).

Swiss Films. <https://www.swissfilms.ch/de/news/die-goettliche-ordnung-geht-fuer-die-schweiz-ins-oscar-rennen/5922> (13.08.2023).

Wikipedia-Artikel der deutschsprachigen Wikipedia zu Aretha Franklin. https://de.wikipedia.org/wiki/Aretha_Franklin (19.08.2023).

Text von *You don't own me* (Lesley Gore).

<https://www.lyrics.com/lyric/22924281/You+Don%27t+Own+Me+%5BItalian%5D> (20.08.2023).

Wiki von Wikipedia über das vierteilige Doku-Drama *Die Schweizer*. https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Schweizer (28.08.2023).

ZUM EINSATZ DES GESCHICHTSFILMS „DAS WUNDER VON BERLIN“ IM LANDESKUNDLICHEN DAF-UNTERRICHT. VOR-SCHLÄGE ZUR DIDAKTISIERUNG

Elaf Makki Al-Najafi, German Jordanian University, Amman, Jordanien

Abstrakt: Der Beitrag untersucht den Einsatz von Spielfilmen mit historischem Gegenstand im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht (DaF) in der arabischsprachigen Region Mittlerer Osten / Nordafrika (MO/NA). Im Fokus steht der Spielfilm "Das Wunder von Berlin" (2008), der den Fall der Berliner Mauer thematisiert. Dabei wird sich an den Prinzipien der interkulturellen Sprachdidaktik orientiert, mit der Absicht, solche Filme als zeitgemäße Mittel zur Kultur- und Geschichtsvermittlung im Kontext des DaF-Unterrichts dieser Region einzusetzen. Ein Didaktisierungsvorschlag wurde für das Sprachniveau C1 entwickelt und analysiert, wobei die Fiktionskompetenz und soziale Kompetenzen, wie Perspektivenwechsel und Empathie gegenüber der Zielkultur anhand unterschiedlicher Fragen zum Filminhalt gemäß Metzgers historischer Kompetenzen (2007) gemessen werden. Die Nachvollziehbarkeit bestimmter Handlungen der Menschen, historischer Ereignisse, sowie die Aneignung dieser Informationen im Fremdspracheunterricht werden berücksichtigt. Die Ergebnisse, mittels eines Mixed-Methods-Ansatzes erlangt, belegen die Wirksamkeit des Films im DaF-Unterricht, da die LernerInnen historische Daten besser verstehen und die erwähnten Kompetenzen teilweise ausbauen konnten.

Schlüsselwörter: geschichtsbezogene Spielfilme, DaF-Unterricht, Das Wunder von Berlin, MO/NA Region

1 Theoretischer Hintergrund zum (Spiel-)Filmeinsatz

Kultur- und Geschichtsvermittlung sind im DaF-Unterricht mittlerweile ebenso unverzichtbar wie die Vermittlung sprachlicher Kompetenzen. Der Fokus hat sich heute von reinen Ereignis- und Faktendarstellungen hin zu Geschehnissen verlagert, die die Gegenwart der erforschten Gesellschaften form(t)en und somit ihr kollektives Gedächtnis prägen. Deutsche Erinnerungs-orte (EO) spielen in diesem Kontext eine entscheidende Rolle, da sie einen bedeutenden Beitrag zur Bildung der kollektiven Identität leisten. Die individuellen Identitäten wiederum entnehmen ihre Normen und Werte dem Kollektiv und gestalten sie zu eigenen (Chudak & Mackiewicz 2018: 38). Da diese Normen und Werte aus dem Verlauf der Vorgeschichte entstanden sind, ermöglicht die Auseinandersetzung mit ihnen eine Be-

trachtung historischer Ereignisse als kulturelles Erbe der untersuchten Gesellschaft (Heyd 1997: 37). Daraus resultiert, dass LernerInnen die erworbene historische Kompetenz als effektives Kommunikationsmittel mit den Mitgliedern der Zielgesellschaft nutzen können (Becker 2016: 31). Sie sind nun mit ihrer Vergangenheit konfrontiert und können daraus notwendige Schlussfolgerungen für ein umfassenderes Verständnis der Gegenwart ziehen (vgl. Koreik 1995: 78).

Einer dieser EO ist die Berliner Mauer, da sie eines der prioritären Themen darstellt, die Auswirkungen auf die heutige Gesellschaft haben (Koreik 2010: 1479). Sie bildet einen Teil der Gegenwart vieler heute noch lebender Deutscher, da sie zu einem bestimmten Zeitpunkt eine Wirklichkeit in ihrem alltäglichen Leben darstellte (Bergmann 2016: 91). Die Berliner Mauer war für 28 Jahre das Symbol des Kalten Krieges und der deutschen und europäischen Teilung. Die Behandlung dieser Thematik dient auch dem Verständnis der heutigen noch herrschenden politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Unterschiede zwischen dem Osten und Westen Deutschlands (Becker 2013: 43).

Die Thematisierung der deutschen Teilung in zahlreichen DaF-Lehrwerken, wie *Aussichten* (2010), *Passwort Deutsch* (2008), *Optimal* (2005), *Studio 21* (2015), *Lagune* (2008), *DaF-Kompakt* (2012), *Tip Top* (2008), *Menschen* (2014), *Aspekte* (2008), *Erinnerungsorte* (2007), sowie Integrations- und Orientierungskurslehrwerken, wie *Pluspunkt Deutsch* (2005), *Zur Orientierung: Deutschland in 30 Stunden* (2006) und *Zwischendurch mal... Landeskunde* (2012) verdeutlicht deren Relevanz im DaF-Unterricht.

Möglichkeiten, solche Themen auf unterhaltsame und fesselnde Weise im Unterricht zu integrieren, wurden in diesem Kontext analysiert. Insbesondere Spielfilme wurden auf ihre Potenziale untersucht, da sie einerseits fester Bestandteil des täglichen Lebens sind, die Neugierde junger Menschen wecken und ihre Imagination ansprechen können (Schaar/Chang/Gilgen 2018: 94). Andererseits eignen sie sich gemäß der kognitiven Theorie des multimedialen Lernens von Richard E. Mayer (2005: 31–48) besonders gut für den Unterricht, da sie sowohl den visuell-piktorialen als auch den auditiv-sprachlichen Kanal gleichzeitig ansprechen. Dies ermöglicht den LernerInnen simultanen audio-visuellen Input und trägt zu einem harmonischen Lernprozess bei. Ebenso gilt dies für den Einsatz geschichtsbezogener Filme. Laut Christine Arendt (2007: 406) unterstützt die Prosodie in Filmen die Sprachverarbeitung und hilft dabei, sprachlich nicht aufgefass-

Aussagen durch Bildabfolge und unterstützende Geräusche zu verdeutlichen. Filme schaffen hochauthentische (Kommunikations-)Situationen (vgl. Leitzke-Ungerer 2012: 13), indem die LernerInnen in die Realität der untersuchten Kultur eingebunden werden (vgl. Arendt 2007: 406) und auf visueller und auditiver Ebene nicht nur einen Sach-, sondern auch einen Gefühlswechsel erleben (von der Lühe 2014: 73). Filme, als „Bestandteil jeder nationalen Kultur und dominante Ausdrucksform kultureller Identität“ (Schaar et al. 2018: 95), ermöglichen ihnen außerdem den Eintritt in die fremde Welt der Zielgesellschaft. Dadurch können sie menschlichen und historischen Aspekten begegnen und einen Perspektivenwechsel erfahren. Filme mit historischem Gegenstand schaffen Vergangenheitsversionen, denen ein Realitätsanspruch zusteht (Arendt 2019: 37) und können somit Bilder der Geschichte bei den Individuen nachhaltig prägen (Erll 2011: 161). Der Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht bietet viele Vorteile, darunter die Förderung sprachlicher Kompetenzen, die Integration der Hör-Seh-Kompetenz sowie interkultureller und kommunikativer Kompetenzen durch das Erleben der Zielkultur im audio-visuellen Kontext (vgl. Roche 2019: 134). Es ist jedoch wichtig, auf die potenzielle Manipulierbarkeit durch Filme hinzuweisen. Die Fiktionskompetenz, mit der die LernerInnen die im Film dargestellten Figuren und Ereignisse auf ihre mögliche Verfälschung untersuchen und neu bewerten können, sollte dabei berücksichtigt werden (von der Lühe 2014: 73).

Aufgrund der zuvor erwähnten Relevanz der Thematisierung von EO und der Potenziale filmischer Materialien im geschichtlichen Kontext liegt der Schwerpunkt dieses Beitrags auf der gezielten Auseinandersetzung mit dem geschichtsbezogenen Spielfilm *Das Wunder von Berlin* (2008) des Regisseurs Roland Suso Richter im DaF-Unterricht der MO/NA-Region. Dieser Film verknüpft beide genannten Themenschwerpunkte miteinander. Die Auswahl dieses Spielfilms wird einerseits damit begründet, dass er die bedeutsame Phase des Falls der Berliner Mauer anhand konkreter historischer Daten, spezifischer relevanter Ereignisse sowie zahlreicher Originalaufzeichnungen, die eine Authentizitätsschaffende Funktion haben, darstellt. Andererseits spiegelt er auf Grundlage der wahren Geschichte der Hauptfigur das Leben und die Einstellungen verschiedener betroffener Menschengruppen in dieser Zeitspanne wider. Somit stehen folgende Forschungsfragen im Mittelpunkt:

1. Inwiefern kann der geschichtsbezogene Spielfilm "Das Wunder von Berlin" als digitales Medium zur Vermittlung von geschichtlichem und kulturellem Hintergrund im landeskundlichen DaF-Unterricht der MO/NA-Region auf dem Sprachniveau C1 dienen, insbesondere im Zusammenhang mit der Thematik des Falls der Berliner Mauer?
2. Ist es möglich, einen praxisorientierten Lehrvorschlag für den DaF-Unterricht zu entwickeln, der einen Schwerpunkt auf Landeskunde legt, dabei sowohl praktisch umsetzbar als auch bereichernd für die Lernenden ist?

2 Didaktisierungsvorschlag und dessen Evaluation

Basierend auf dem Ansatz der interkulturellen Sprachdidaktik, der sich mit der Wechselwirkung von Sprache, Geschichte und Kultur befasst und eng mit den kommunikativen Kompetenzen verbunden ist (vgl. Roche 2001: 111), wurde der Didaktisierungsvorschlag dieses Spielfilms erarbeitet. Bestehend aus zwei Hauptteilen legt er den Fokus auf die Aneignung relevanter Daten über den EO *Berliner Mauer* und das Verständnis der Zusammenhänge ihres Falls sowie weiterer kultur- und identitätsprägender Anhaltspunkte. Durch die in *Tabelle 2* präsentierten Aktivitäten wird im ersten Teil der Didaktisierung auf die Vermittlung von Faktenwissen über die Berliner Mauer und die DDR als Basis für den Filmeinsatz abgezielt. Im zweiten Teil liegt der Fokus auf dem umfassenden Verständnis der Gesamtsituation, den vielfältigen Perspektiven der Beteiligten, der lebhaften Veranschaulichung authentischer Szenen, sowie der emotionalen Bindung durch den Einsatz des Films und dessen Analyse.

Nach Umsetzung des vorliegenden didaktischen Konzepts wurden die einzelnen Unterrichtseinheiten durch die Anwendung eines Evaluationsbogens anhand von insgesamt neun Fragen bewertet. Ziel war es, eine fundierte Beurteilung der Unterrichtseinheiten zu ermöglichen. Der auf dem Ansatz der Mixed-Methods basierende Evaluationsbogen enthielt offene, halb-offene und geschlossene Fragen, die auf der Likert-Skala basieren. Dessen primärer Zweck lag darin, eine umfassende Bewertung für die Didaktisierung zu liefern. Dadurch soll Lehrkräften ermöglicht werden, die daraus resultierenden Ergebnisse als Grundlage für potenzielle Anpassungen zu nutzen, sodass sie diesen entsprechend den Bedürfnissen ihrer Zielgruppen optimieren können. Zudem ermöglichte er die Untersuchung des Informationsstands nach der Filmbearbeitung, um resultierende Gewinne

aus der Umsetzung zu erkennen und den allgemeinen Einsatz von Spielfilmen im DaF-Unterricht zu erfassen. Die Evaluation der einzelnen Phasen bzw. Einheiten folgt nach deren Beschreibung. Die Evaluationstabellen sind im Anhang zu finden, während *Tabelle 1* die TeilnehmerInnengruppe beschreibt und kodiert. Diese bestand aus sieben Master-StudentInnen, die sich im zweiten Semester ihres Master-DaF-Studiums an der GJU befinden und die aus verschiedenen Ländern der MO/NA Region stammen:

Tabelle 1: Kodierung der TeilnehmerInnen mit Bezug zu Herkunftsländern

Herkunftsland	Geschlecht	Kodierung
Jemen	weiblich	JeW1
Jordanien	weiblich	JW1
Jordanien	weiblich	JW2
Sudan	männlich	SM1
Syrien	männlich	SyM1
Tunesien	weiblich	TW1
Tunesien	männlich	TM1

Tabelle 2: Aktivitäten und Ziele im Didaktisierungsvorschlag zum Spielfilm „Das Wunder von Berlin“

Nr.	Phase	Aktivität	Lehr- und Lernziele
1. Teil			
1.	Einstieg	Eigenes Vorwissen über die Berliner Mauer prüfen	Selbsteinschätzung
2.		Ideensammlung durch Bilder der Berliner Mauer	Vorwissen aufrufen
3.		Diskussion über Inhalte der Bilder	Ideenaustausch, Sprech Anlass
4.	Einführung des Themas	Internetrecherche über die Berliner Mauer, je zwei interessante Begriffe erarbeiten, in Mindmap notieren	selbstständiges Arbeiten und Internetmaterialien aufsuchen
5.		Begründung der Auswahl bei der Begriffe	selbstständig begründen

6.	Erarbeitung	Erarbeitung der drei Phasen der Berliner Mauer in Gruppenarbeit (GA): 1. Gruppe: Bau der Mauer 2. Gruppe: Das Leben mit der Mauer 3. Gruppe: Fall der Mauer	Basiswissen für den Film; selbstständiges Arbeiten und Informationsaneignung, Erweiterung mehrerer sprachlicher und sozialer Kompetenzen (Rollenverteilung, Diskussionsanlass), passende Anwendung der Zusatzmaterialien
7.	Präsentation	Präsentation der Ergebnisse und Plakate	Präsentation halten, Informationsaustausch, Sprechen, Redemittel der mündlichen Präsentation anwenden
2. Teil			
8.	Einstieg	Wiederholung der wichtigsten Daten der GA	Allgemeinwissen abrufen
9.		Einleitung des Films durch die Lehrkraft (LK)	Thematik des Films erkennen
10.	Vor-dem-Sehen	Recherche der Begriffe <i>Punks in der DDR, KJS, Chile-DDR-Beziehungen, Neues Forum</i> zum Verständnis des Filminhalts	Eigenständige Erarbeitung der Begriffe, Erweiterung des Fachwortschatzes
11.	Während-des-Sehens	Film anschauen, danach eventuelle offen-gebliebene Fragen stellen	Verständnissicherung (alle auf dem gleichen Wissenstand)
12.	Nach-dem-Sehen	Beantwortung der Fragen zum Filminhalt	Verständnissicherung, Informationswiederholung und -festigung, Schreibenanlass, soziale Kompetenzen (Perspektivenwechsel, Handlungsanalyse), historische Zusammenhänge erkennen, verstehen
13.		Online (Welt- bzw. Bild-)Zeitschriftenartikel der Interviews mit der wahren Person lesen	Lesetexte zur Festigung, Wortschatzerweiterung
14.		Diskussion über Vergleich des Films mit den Texten	Fakten und Fiktion herausarbeiten, unterscheiden
15.		Diskussion zu eigenen Meinungen über den Film	Diskussionsanlass, Meinungswiedergabe
16.		Dokumentarvideo zur Festigung	Wiederholung wichtigster Aspekte, Zusammenfassung
17.		Vergleich mit der Situation im eigenen Heimatland	Nähe zur Heimat schaffen, Motivation zum Thema

Wie in Tabelle 2 dargestellt, bestand der erste Teil aus zehn unterschiedlichen Aktivitäten, die darauf abzielten, Hintergrundwissen für die Gesamthematik der Berliner Mauer zu ermitteln und zu vermitteln. Bevor die TeilnehmerInnen (TN) sich mit dem Filminhalt auseinandersetzen konnten, mussten sie genügend Informationen über Gründe des Baus der Mauer, verschiedene Aspekte zu den Lebensumständen der Menschen mit ihr und dem Hintergrund ihres Falls besitzen. Dadurch sollten sie dem weiteren Verlauf des Unterrichts folgen und den Filminhalt besser einordnen können, was letztendlich zum Erreichen der in der Tabelle aufgeführten Lernziele führen sollte. Zu Beginn der Lehrveranstaltung wurden die TN zunächst gebeten, ihr Vorwissen über die Berliner Mauer wiederzugeben und zu nennen, woher sie diese Informationen besaßen. Dies verfolgte das Ziel, dass sie ihren Wissensstand zum einen selbst einordnen konnten und zum anderen, dass nach Bearbeitung des Lehrvorschlags Material zum Vergleich des Wissensstands bereitlag. Das Wissen der TN beschränkte sich auf den Bau der Mauer nach dem Zweiten Weltkrieg, deren trennende Funktion zwischen Ost- und Westdeutschland und deren Fall, den einige als Datum der Wiedervereinigung Deutschlands betrachteten.

In der Einstiegsphase wurden sie mit Bildern zu unterschiedlichen Phasen und Daten in Bezug zur Berliner Mauer konfrontiert. Ihr Vorwissen wurde geweckt, bevor sie danach eine eigenständige Internetrecherche über die Thematik durchführten und je zwei interessante Begriffe in eine Mindmap an die Tafel notierten. Ihre Auswahl begründeten sie ihren KommilitonInnen im Nachhinein. Ziel war dabei, dass sie sich einen Überblick über die Gesamthematik verschaffen und ihr eigenes Interesse erkunden. Ihre Begriffssammlung umfasste eine Vielfalt an unterschiedlichen Begriffen, die in der folgenden Abbildung deutlich werden. Die Evaluation dieser Einheiten durch die TN erzielte positive Ergebnisse (4.3/5 und 4.7/5 s. Anhang, Tabelle 1).

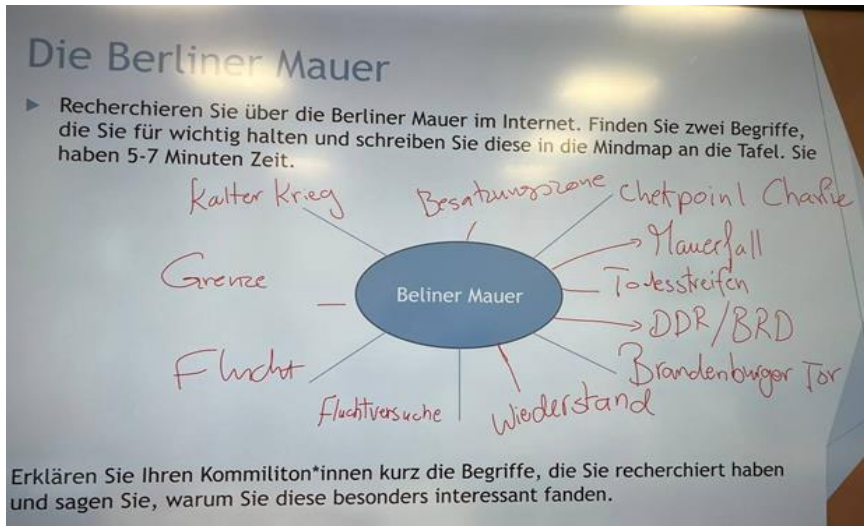


Abbildung 1: Mindmap mit Begriffen zur Thematik der Berliner Mauer

Im Teil 1 (Tabelle 2) lag der Fokus auf der Gruppenarbeit. Die TN wurden in drei Gruppen eingeteilt und bearbeiteten jeweils eine der erwähnten Phasen der Berliner Mauer. Die Materialien dafür wurden mithilfe des Lehrwerks *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* von Sabine und Karin Schmidt (2007) zusammengestellt. Das zweite Kapitel des DaF-Geschichtslehrwerks widmet sich der Thematik der Berliner Mauer als EO und unterstreicht bedeutende Ereignisse, Namen und Daten dieser Phase der deutschen Geschichte. Unter anderem zielt es darauf ab, die Bedeutung des EO für die deutsche Bevölkerung darzustellen und deren Relevanz zur Gegenwartssituation für LernerInnen zu verdeutlichen. Daher wurden Aufgaben der Verfasserin mit Aufgaben, Redemitteln und Bildern aus dem Lehrwerk kombiniert, um einen möglichst fruchtbaren Input zu bieten und die genannten Lehr- und Lernziele zu erreichen. Als Resultate dieser Gruppenarbeit entstanden schließlich drei Plakate zum *Bau der Berliner Mauer* (JW1 & SM1), *Leben mit der Berliner Mauer* (SyM1 & JeW1) und *Fall der Berliner Mauer* (TM1 & TW1). Deren Präsentationen und eine kurze Zusammenfassung durch die Lehrkraft sicherten, dass alle TN die Gesamtheit der Informationen auf eine motorisch-motivierende Weise erhielten.

Diese beiden Einheiten insbesondere die einzelnen Schritte während der Gruppenarbeit erhielten sehr hohe Bewertungen seitens der TN (4.5-4.8/5, s. Anhang Tabelle 1 & 2). Des Weiteren ist zu erwähnen, dass während der Gruppenarbeit vorwiegend positive Beobachtungen gemacht wurden. Die TN bewegten sich frei im Raum, arbeiteten mit verschiedenen Materialien und kreierte ansprechende und informative Plakate. Sie stellten einige organisatorische Fragen und tauschten sich gegenseitig aus, was daraus eine gelungene Aktivität machte, die die angestrebten Lernziele weitgehend erreichen ließ.

Der zweite Teil der Didaktisierung fokussierte auf den Einsatz des erwähnten Films. Vor dem Anschauen erhielten die TN die Gelegenheit, wichtige Daten aus dem ersten Teil spielerisch zu wiederholen. Die Lehrkraft nutzte danach das Filmplakat als Einführung und stellte einen Bezug zur Entstehung sowie dem Hintergrund des Films her. Da für ein umfassendes Verständnis der Handlung des Films verschiedene Begrifflichkeiten von Bedeutung sind, wurden die vier Begriffe: *Punks in der DDR*, *Kinder- und Jugendsportschulen (KJS)*, *Chile-DDR-Beziehungen*, *Neues Forum* im Vorfeld geklärt. Dies zielte darauf ab, dass sie die Begriffe während der Konfrontation mit ihnen im Film besser verstehen. Auch diese Phasen erhielten eine gute Bewertung (4.0 – 4.4/5, s. Anhang Tabelle 1).

Basierend auf den historischen Kompetenzen von Scott A. Metzger (2007) wurden die TN während des Anschauens des Films mit 13 Inhaltsfragen konfrontiert, anhand derer sie ihr Verständnis zu diversen Situationen, Beziehungen und Ereignissen wiedergaben und Inhalt und Absicht des Films kritisch untersuchten.

Die fünf Kompetenzen untersuchen das Inhaltswissen, die narrative Analyse, das historische Einfühlungsvermögen, die historische-kulturellen Positionierung und die Unterscheidung zur Gegenwartskunst von denen für die vorliegende Didaktisierung die ersten drei relevant sind.

Die Kompetenz des **Inhaltswissens** richtet die Konzentration auf historische Daten und Details. Dabei sollen die LernerInnen die Inhalte, Themen und Figuren, die im Fokus stehen, erkennen und deren Verknüpfung zu den wahren Ereignissen verstehen können. Sie sollen zudem filmische und stilistische Mittel der Darstellung der Vergangenheit erkennen, um zu verstehen, dass die Geschichtsdarstellung im Film eine interpretierte Version der Filmmacher über spezifische historische Anlässe ist.

Die **narrative Analyse** befasst sich mit der genauen Analyse der filmischen Umsetzung und der Bedeutungen der integrierten Themen. Die LernerInnen sollen die Darstellung der Vergangenheit und die Zeit der Produktion kritisch hinterfragen. Sie sollen verstehen, warum die Vergangenheit im Film auf diese und nicht auf eine andere Weise dargestellt wurde. Anhand dessen wird ihnen klar, dass die historische Darstellung darin eine inszenierte Erzählung von Geschichte ist, die einer genaueren Untersuchung auf mögliche Verfälschungen bzw. Veränderungen und Verzerrungen bedarf.

Das Hauptaugenmerk der Kompetenz des **historischen Einfühlungsvermögens** liegt auf einer rationalen Untersuchung vergangener Perspektiven, die historische Handlungen im Hinblick auf die Einstellungen, Überzeugungen und Absichten der Menschen in der Vergangenheit erklärt (Metzger 2007: 67-70, übersetzt von deepL translator).

3 Der Geschichtsfilm „Das Wunder von Berlin“ (2008)

Die Handlung des Films basiert auf einer wahren Begebenheit und erzählt die Geschichte Tilo Kochs - im Film Marco Kaiser - einem ehemaligen Grenzsoldaten der DDR, vom Sommer 1988 bis zum 9. November 1989, dem Tag des Falls der Berliner Mauer. Der Regisseur bringt verschiedene Figuren mit unterschiedlichen Rollen in dieser Zeit zusammen, um die vielfältigen Perspektiven und Menschengruppen im Mikrokosmos einer Familie zu repräsentieren. Die Multiperspektivierung und die Einbindung von originalen Filmdokumenten tragen dazu bei, dem Film Authentizität zu verleihen (vgl. Richter 2008).

Synopsis: Marco, ein 18-jähriger Punk, lebt mit seiner kleinen Familie, bestehend aus seiner Mutter Hanna, seinem Vater Jürgen und Großvater Walter in einer Vorortsiedlung in Berlin. Die Beziehungen der Filmfiguren zu einander sind aufgrund Marcos Einstellung und ehelichen Problemen angespannt. Als Kind war Marco ein Leistungsschwimmer an einer Kinder- und Jugendsportschule (KJS). Nach einer nahezu tödlichen Erkrankung wegen der Einnahme von Dopingmitteln nahm ihn seine Mutter aus der Schule. Dies führte zu langanhaltenden Konflikten zwischen Hanna und Jürgen, der seinem Sohn eine sportliche Karriere wünschte. Daraufhin begann Jürgen seine Ehefrau mit einer Arbeitskollegin zu betrügen, wovon sie erfährt, doch nichts darüber äußert. Da Jürgen ein politisch überzeugter Kommunist und Oberstleutnant im Staatssicherheitsdienst ist, hat er zu sei-

nem Sohn, den er als Rebell betrachtet, eine angespannte Beziehung. Auch zu seinem Vater Walter, der als Soldat der Wehrmacht in Stalingrad kämpfte und wohl überzeugter Anhänger des Hitler-Regimes war, ist seine Beziehung schlecht. Nicht nur aufgrund politischer Meinungsunterschiede, sondern ebenso aufgrund Walters langer Abwesenheit durch Kriegsgefangenschaft und der komplizierten Beziehung zu Jürgens Mutter nach Rückkehr aus dem Krieg, entstanden diese Konflikte. Wiederholt kommt es zu verbalen Konflikten zwischen beiden, in denen Jürgen seinen Vater als „Nazi“ bezeichnet. Walter unterstreicht mehrfach, dass Jürgen nie in einem Krieg gedient hätte und daher nicht wisse, wie es darin aussähe.

Zu Beginn des Films wird deutlich, dass Marco seine große Liebe Anja gefunden hat, die sich weitgehend von ihm unterscheidet. Die auszubildende Krankenschwester glaubt Waise zu sein und wuchs in einem Waisenhaus auf. Um ihr seine Vorliebe zur Punk-Musik zu zeigen, lädt er sie auf ein Punk-Konzert ein. Dort werden beide von der Volkspolizei verhaftet und stehen einer möglichen Bestrafung gegenüber. Da Vater Jürgen als Stasioffizier Zugang zum Verhörraum hat, nutzt er die Gelegenheit, um mit Marco über seine Freiheit zu verhandeln. Um sich und seine Freundin zu schützen, geht Marco auf die Wünsche seines Vaters ein und entscheidet sich, in der NVA 3 Jahre zu dienen und im Anschluss Germanistik zu studieren.

Während Marco wenig später in der NVA seinen Dienst leistet, beginnt er patriotische Gefühle für sein Vaterland und seine Kameraden zu entwickeln. Er sticht hervor und wird zum rechten Arm seines Vorgesetzten Major Wolf, wodurch er einen enormen Persönlichkeitswandel erlebt. In der gleichen Zeit gibt es Konflikte zwischen Jürgen und Anja. Jürgen ist Anja von Anfang an gegenüber skeptisch und vermutet, dass sie sich an Marco annähert, um ihn, Jürgen, auszuspionieren. Daher bitter er seine Geliebte Informationen über Anja zu finden und erfährt, dass sie eine Akte im Staatssicherheitsministerium besitzt. Als ans Licht kommt, dass sie Tochter eines ehemaligen DDR-Militärberaters in Chile ist, wirft er sie aus dem Familienhaus, indem sie seit einiger Zeit wohnt. Als Kind wurde Anjas Vater, Major Wolf, als Militärberater nach Chile geschickt. Nach dem Putsch gegen Salvador Allende 1973 geriet er dort in Gefangenschaft, bevor er nach sechs Monaten in die DDR zurückkehrte. Es wurde vermutet, dass er dort politisch „umgedreht“ worden sei, weshalb seine Frau in einem inszenierten Autounfall ermordet und ihm seine Tochter genommen wur-

de. Sie wurde als Druckmittel gegen ihn verwendet. Zu diesem Zeitpunkt weiß Anja nichts von dem, was mit ihrer Familie geschehen war, bis sie später durch die Geleibte Jürgens darüber informiert wird.

Nachdem Jürgen Anja rausgeworfen hat, stellt sich Hanna gegen ihn, bis sie schließlich aus dem Haus auszieht. Parallel dazu beginnen die politischen Spannungen in der DDR zu steigen, und das Neue Forum - eine Oppositionsgruppe - wird aktiv. Durch ihre Arbeit im Buchladen gerät Hanna in Kontakt mit Mitgliedern des Neuen Forums und engagiert sich schließlich gegen Jürgens Willen für eine Veränderung in der DDR, was zu weiteren Konflikten führt. Kurz vor Ende des Films verschärft sich die Situation in der DDR, bis es nach der Schabowski-Rede am 9. November 1989 letztendlich zur Öffnung der Mauer kommt. Marco, mittlerweile ein loyaler Grenzsoldat, steht vor dem Dilemma, sich zwischen den Forderungen der DDR-BürgerInnen und dem Schutz der Grenze zu entscheiden. Nach Erhalt des Befehls öffnet er die Grenze. Währenddessen verfolgt Jürgen verzweifelt die Nachrichten im Fernsehen und ist unsicher, wie er reagieren soll. Trotz früherer Konflikte kehrt Hanna in diesem entscheidenden Moment zu ihm zurück. Major Wolf kann die Öffnung der Grenzen der DDR nicht verkraften und nimmt sich das eigene Leben.

4 Datenerhebung zum Spielfilm *Das Wunder von Berlin* (2008)

Die Antworten zum Filminhalt ermöglichen eine Einschätzung darüber, inwiefern der Spielfilm verständlich und für den Einsatz im DaF-Unterricht geeignet ist. Um Materialien zum Vergleich der Antworten der TN zu haben, wurden Musterantworten der Verfasserin bereitgestellt. Bevor die TN die Inhaltsfragen beantworten konnten, wurde zunächst sichergestellt, dass keine Fragen nach dem Anschauen des Films offenblieben, sodass alle TN den gleichen Informationsstand besaßen.

Basierend auf der Kompetenz der narrativen Analyse, erkundete die erste Frage folgenden Aspekt: *Wie wird das Leben in der DDR dargestellt? Worauf liegt der Fokus der Darstellung?*

Hierbei war erwünscht, dass die TN einen Bezug zu den im Film verdeutlichten sozialen und politischen Aspekten nehmen. Im Gegensatz zu bestimmten von der DDR unterdrückten Gruppen, wie Punks oder Oppositionellen, konnten Beziehungen zu Beamten des Staatssicherheitsministeriums den Betroffenen, wie Mitarbeitern oder deren Bekanntschaften, Vorteile verschaffen. Die Rolle des Sports, die wirtschaftliche Lage, die Macht

und Kontrolle des Staates über die BürgerInnen und einige negative Regelungen in Bezug zur Grenze und Ausreise, sowie die Verbote bestimmter BRD-Waren - wie Presseerzeugnisse - und die Verschärfung der politischen Lage, die zum Fall der Mauer führte, wurden im Film deutlich dargestellt und waren daher als Antwortmöglichkeiten erwünscht.

Fast alle TN betrachteten die politische Lage als Hauptfokus. Die Meinungen spalteten sich von einem Fokus auf Militär, Sicherheit und Loyalität gegenüber dem eigenen Vaterland, über die Rolle der Staatssicherheit und deren Kontrolle des Lebens der dortigen Menschen, bis hin zur Punkkultur als rebellischem Ausdruck gegen diese Politik. Die Hälfte der TN bezog sich auf Einschränkungen der Meinungsfreiheit und anderer Freiheiten, während einige darin eine Rechtfertigung für die Demonstrationen sahen. Nur ein Viertel betonte die schwierige wirtschaftliche Lage der DDR, wobei dies darauf zurückzuführen sein könnte, dass sie nur verbal und nicht visuell dargestellt wurde. Die Ergebnisse zeigen ein konkretes Gesamtverständnis der vielfältigen präsentierten Situationen und dass sich die TN dadurch ein umfassendes Bild dieser Periode der DDR-Geschichte verschaffen konnten. Ein Kritikpunkt ist jedoch, dass der Fall der Mauer von den meisten TN vernachlässigt wurde. Möglicherweise wurde dieser Aspekt nicht explizit berücksichtigt, da er im Kontext des Spielfilms als selbstverständlich erschien und nicht aufgrund mangelnder Klarheit ausgelassen wurde.

Die zweite Rubrik beschäftigte sich ebenso mit der narrativen Analyse: *Wodurch schafft der Regisseur Authentizität? Warum, glauben Sie, wurde diese Art der filmischen Darstellung gewählt?*

Der Fokus der TN sollte auf die integrierten authentischen Dokumentarfilmabschnitte gelegt werden, die die damaligen Ereignisse widerspiegeln. Etwa die Hälfte sahen in den dargestellten Situationen der alltäglichen Realität und in den echten Verfilmungsorten diese Authentizität. Wenige aber verwiesen auf den Einsatz von Originalaufzeichnungen. Fünf vertraten zudem die Meinung, dass der Einsatz jener Elemente geschichtliche Ereignisse realistisch, nah und glaubwürdig darstellt. Weniger als die Hälfte ergänzte, dass ihre Integration eine enge Verbindung zwischen Publikum, historischem Kontext und Figuren schafft. Diese Daten spiegeln das individuelle Verständnis hinsichtlich der Bedeutung der „Authentizität“ wider. Erfreulicherweise erkannten die meisten die Relevanz solcher Ele-

mente in geschichtsbezogenen Spielfilmen, jedoch vernachlässigten sie wiederum den Aspekt des Schaffens einer emotionalen Nähe zu den Geschehnissen und Figuren. Außerdem betonten weniger als die Hälfte die relevanten Originalaufzeichnungen, die diesen Spielfilm besonders machen.

Die dritte Frage befasste sich mit dem Persönlichkeitswandel der Hauptfigur: *Wie erklären Sie sich die Wandlung von Marco Kaiser von einem rebellischen Punk zu einem loyalen Bürger? Welche Personen hatten einen besonderen Einfluss auf ihn?*

Marco richtete sich in seinem rebellischen Verhalten nicht primär gegen politische Standpunkte, sondern gegen bestimmte soziale und familiäre Umstände, insbesondere gegen die rigiden Regeln seines Vaters. Während seines „erzwungenen“ dreijährigen Dienstes in der NVA entwickelte er eine tiefe Verbundenheit mit seinen Kameraden und der Sicherheit seines Vaterlandes. Sein Glaube an diese Werte verwandelte ihn zu einem loyalen Bürger. Der Einfluss von seiner Freundin, seinem Vater und von Major Wolf prägte Marcos Leben und führte zu seiner Persönlichkeitsveränderung. Die Mehrheit erkannte dies und hob die wichtige Rolle des Vaters, der ihn in die Armee zwang, die Rolle Anjas und die seiner Mutter hervor. Allerdings wurde die bedeutende Rolle des Major Wolfs von allen TN vollständig übersehen. Möglicherweise lag dies daran, dass seine komplizierte Vorgeschichte eventuell nicht von allen TN verstanden wurde und er somit in den Hintergrund rückte, was ebenso in der Beantwortung der weiteren Fragen deutlich wird. Daher wird deutlich, dass die TN eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Perspektivierung und der Figurenanalyse benötigen, um allen Figuren eine richtige Einordnung in die Geschehnisse zu verleihen.

Ebenso unter Berücksichtigung des Aspekts des Perspektivenwechsels, befasste sich die vierte Frage, bestehend aus vier Teilen, mit der Kompetenz des historischen Einfühlungsvermögens und ermittelte die Beziehungen der Figuren: *Beschreiben Sie die Konflikte (und deren Entwicklung) zwischen: 1. Marko Kaiser und seinem Vater Jürgen, 2. Jürgen Kaiser und seinem Vater Walter (Opa), 3. Hanna Kaiser und ihrem Ehemann Jürgen und 4. Jürgen Kaiser und Anja Ahrendt (Markos Freundin) – was erfahren Sie über Anja?*

Die angespannte Beziehung Marcos zu seinem Vater lag darin, dass seine rebellische Natur dem Vater missfiel, der ihm eine andere Zukunft wünsch-

te. Trotz wiederholter Konflikte, zeigte sich Jürgens Bereitschaft seinem Sohn aus schwierigen Situationen zu helfen. Mit Marcos Entscheidung, der Armee für drei Jahre beizutreten, verringerten sich diese Konflikte und im Verlauf des Films versöhnten sich beide. Die TN erkannten die bestehenden Konflikte, die die Mehrheit auf Meinungsunterschiede in politischen Ansichten, drei auf Marcos rebellisches Verhalten, zwei auf Jürgens unangemessenes Verhalten und die Minderheit auf Generationsunterschiede zurückführte. Nahezu alle erkannten eine deutliche Verbesserung in dieser Beziehung. Die TN konnten diese Beziehung korrekt verstehen, wobei eine kurze Andeutung der väterlichen Liebe Jürgens zu seinem Sohn wünschenswert gewesen wäre, da sie versichert, dass sich die TN auch in negativ erscheinende Figuren hineinversetzen können.

Ebenso die schlechte Beziehung zwischen Jürgen und seinem Vater Walter (s. Synopsis) wurde allen TN erfasst, aber unterschiedlich begründet. Sie reichte von einfachen Meinungsunterschieden, über Kontaktverlust bis hin zu Hassgefühlen Jürgens gegenüber seinem Vater. Die Mehrheit führte die langanhaltenden Konflikte auf die unterschiedlichen politischen Ansichten zurück. Sie vertraten die Meinung, dass Walter ein „Nazi“ war, wobei zu verdeutlichen ist, dass Walters Empfindungen gegenüber den Nazis und dem Krieg im Film nicht aufgegriffen wurden.

Ähnliche Resultate erzielte die dritte Teilfrage zur Beziehung Hannas und Jürgens. Fünf der TN hoben Jürgens ehelichen Betrug hervor, den vier mit Hannas Gewissheit darüber betonten. Nur die Minderheit betonte den Hintergrund des Konflikts aus der jüngeren Vergangenheit (Marcos mögliche olympische Schwimmkarriere, die von Hanna um Sorge um das Leben ihres Sohnes beendet wurde, wobei Hanna über die wahre Ursache - das Doping - auch gegenüber Jürgen und Marco schweigen musste) und die im Verlauf des Films neuentstandenen Konflikte aufgrund des politischen Engagement Hannas im Neuen Forum.

Die nuancierte Dynamik in der Beziehung zwischen Anja und Jürgen wurde präzise erfasst. Mehr als die Hälfte erkannte darin einen Mangel an Vertrauen, wobei ihre Begründungen variierten. Je eine Person beschrieb, dass Jürgen sie als eine Spionin bzw. eine Bedrohung für seine Familie betrachtete. Nach drei der TN verstärkte sich seine negative Haltung ihr gegenüber, als er von ihrer Vergangenheit erfuhr und sie nun zusätzlich als Lügnerin betrachtete. Nur ein Viertel nahm Bezug zur Geschichte Anjas

mit dem Verlust ihrer Eltern. TM1 verknüpfte den Konflikt der beiden mit Marco, ohne aber seine Aussage zu begründen. Lediglich ein TN konnte die genaue Situation nicht verstehen und verband den Konflikt mit ihrer möglichen nichtdeutschen Herkunft, die im Film nicht erwähnt wurde. Möglicherweise entstand diese Idee aus der Unklarheit über den Hintergrund und die eher undeutliche Geschichte ihres Vaters, Major Wolf.

Somit legen die Ergebnisse der vierteiligen Frage nahe, inwiefern die TN die verschiedenen Beziehungen der Figuren zu einander verstehen und sie einordnen konnten. Trotz Vernachlässigung einiger detaillierter Aspekte, konnten sie die wichtigsten Informationen herausarbeiten, was bedeutet, dass sie die Kompetenz des historischen Einfühlungsvermögens in gutem Maße beherrschen und nun anwenden können.

Die fünfte Frage wurde dem Inhaltswissen gewidmet: *Welche Rolle spielt(e) Sport im Leben der Familie Kaiser? Was passierte mit Marko auf einer KJS?*

Die Schlüsselkomponente zur Beantwortung dieser Frage liegt im zuvor beschriebenen Vorfall aus Marcos Kindheit. Dabei ist wichtig zu erkennen, wie sich das Leben der gesamten Familie durch diesen Vorfall verändert hat und welche Auswirkungen er auf die einzelnen Beziehungen und Charaktere zeigte. Die Mehrheit war sich einig, dass der Sport eine entscheidende Rolle in dieser Familie spielte, wobei einige die spezifische Bedeutung des Sports für Marco selbst betonten. Weniger als die Hälfte hob Jürgens Liebe zum Sport ebenso hervor, wobei ein TN zusätzlich betonte, dass Jürgens Ziel eine olympische Karriere für seinen Sohn war. Fast alle TN erkannten, dass Marco die KJS als Kind besuchte und dass eine Krankheit ihn daran hinderte, seine Karriere dort fortzusetzen. Allerdings verstanden nur zwei, dass er dort gedopt wurde und dadurch erkrankte. Ähnlich wie bei den vorherigen Fragen wurden auch hier die wesentlichen Aspekte berücksichtigt. Jedoch wurde der Einfluss dieser Geschichte auf das aktuelle Leben der Familie Kaiser vernachlässigt. Dieser Einfluss ist entscheidend, um die angespannten Familienbeziehungen und die Hintergrundgeschichte der Familie besser zu verstehen.

Die sechste Frage lautete: *Was ist die Geschichte von Major Wolf?*

Einerseits ist die Geschichte dieser Figur wichtig, um auch Anjas Geschichte und andererseits einige Standpunkte der Kontrolle bzw. Politik der DDR verstehen zu können. Durch die Auseinandersetzung mit ihr soll den TN verdeutlicht werden, dass ihre Konzentration auch auf nicht im

Vordergrund gestellte Figuren gerichtet werden sollte, da ihre Geschichten wichtige Informationen über die präsentierte historische Phase vermitteln.

Die Hälfte der TN erkannte Major Wolf als Vater Anjas wieder, vier von ihnen ordneten ihm eine wichtige militärische Position in der DDR zu und die gleiche Anzahl erwähnte seinen früheren Aufenthalt in Chile. Die Minderheit nur erkannte, dass er in Chile nach dem Militärputsch verschwand bzw. in Gefangenschaft geriet und dass er dadurch unter Verdacht stand, vom CIA politisch „umgedreht“ worden zu sein. Zwei erwähnten den inszenierten Autounfall seiner Frau und das Kontaktverbot zu seiner Tochter sowie seinen Selbstmord nach dem Mauerfall. Die vorliegende Frage, die sich mit der Kompetenz des Inhaltswissens beschäftigt, zeigt, wie wichtig es ist, die Konzentration der TN auf spezifische Figuren bewusst zu richten. Eindeutig zeigt die Auswertung der Ergebnisse, inwiefern allgemeine im Film widergespiegelte Aspekte vernachlässigt wurden, die geschichtliche Informationen vermitteln und zum Verständnis der Allgemeinsituation dieser Phase führen können. Viele bedeutsame Aspekte, wie beispielsweise, warum seine Frau ermordet und ihm seine Tochter genommen wurde, warum er nach seiner Rückkehr aus Chile verdächtigt wurde sowie sein Selbstmord am Ende wurden außer Acht gelassen. Allerdings muss betont werden, dass das Engagement von DDR-Militärberatern in Chile den allermeisten deutschen Zuschauern auch nicht bekannt sein dürfte.

Die gestörte Beziehung Hannas zu Jürgen lässt die Frage zu: *Warum kehrt Hanna nach dem Fall der Berliner Mauer zu ihrem Mann Jürgen zurück, statt ihn zu verlassen?*

Nach Interpretationen der Verfasserin treiben sie Gefühle der Verzweiflung und der Verlorenheit nach dem Mauerfall zur Rückkehr. Sie engagierte sich politisch, um die Situation in ihrem Vaterland durch Reformen zu verbessern und nicht, um die Mauer fallen zu lassen. Die neue Situation beängstigte sie und sie wusste nicht, was auf sie bzw. auf die DDR zukommen würde und ob das, was sie und Jürgen gemeinsam aufbauten, nun verloren war. Außerdem konnte sie Jürgen in dieser spezifischen, für ihn entscheidenden Phase, nicht im Stich lassen. Er verlor sein Lebenswerk und dass, woran er fest glaubte. Mehr als die Hälfte der Gesamtgruppe identifizierte die politischen Meinungsverschiedenheiten als Hauptursachen ihrer Konflikte in der gegenwärtigen Situation im Film. Einige vermuteten,

dass diese Gründe nach dem Mauerfall beseitigt seien, da Jürgen seine Arbeit verlieren wird und dadurch keine politisch-basierten Konflikte mehr entstehen konnten. Weniger als die Hälfte stellte die Vermutung auf, dass sie ihrer Beziehung eine zweite Chance geben wollte. So kann nicht behauptet werden, dass die TN ungenaue oder unkorrekte Aspekte in Betracht zogen, allerdings wäre relevant, sich in die Gefühlswelt Hannas in dieser verflochtenen politischen Situation hineinzusetzen, worauf ebenso hätte bewusst gelenkt werden sollen.

Nachdem die TN sich mit verschiedenen Figuren und ihren Beziehungen auseinandergesetzt haben, verknüpfen sie diese mit unterschiedlichen Emotionen und Standpunkten. Dadurch ordnen sie die Figuren (eventuell unbewusst) auf individuelle Weise ihren eigenen Kenntnissen und Gefühlen zu. Daher ist es von Bedeutung, dass die Klassifikation dieser Figuren ihnen bewusstgemacht wird. Die beiden nachfolgenden Fragen zielen darauf ab, dass die TN bewusst ihre Emotionen gegenüber den Figuren analysieren und reflektieren können. Somit lautete die nächste Frage:

Welche Figur würden Sie als « tragisch » charakterisieren und warum?

Basierend auf der Figurenanalyse empfanden die TN unterschiedliche Figuren als tragisch. Je nach emotionaler Verbundenheit zu einer Figur variierten die Gesichtspunkte und damit deren Zuordnung. Namen wie Hanna, Jürgen, Walter und Anja fielen. Mehr als die Hälfte sah in Anja diese tragische Figur, da sie ihre Eltern verlor und in einem Waisenhaus aufwuchs. Zwei betonten, dass sie dadurch an fehlender Akzeptanz der Gesellschaft litt. Zwei weitere betrachteten Hanna als tragisch, da ihr Mann sie betrog, wobei die gleiche Anzahl Jürgen als solchen auffasste. Einerseits wurde dies mit seiner Vergangenheit und andererseits mit seinen schlechten familiären Beziehungen verbunden.

Jedoch hätte Major Wolf aufgrund seines großen Opfers, seiner Vorgeschichte und seines Selbstmords in den Vordergrund treten sollen (erwartete Antwort). Nur eine Minderheit betrachtete Major Wolf als tragisch, da er seine Tochter nur beobachten durfte und schließlich Selbstmord beging.

In der neunten Frage sollten sie eine ihnen negativ erschienene Figur identifizieren: *Welche Figur würden Sie als « negativ » charakterisieren und warum?*

Nahezu einstimmig sahen die TN in Jürgen diese negative Figur dargestellt, wobei mehr als die Hälfte dies mit seinem schlechten Verhalten gegenüber seiner Familie und zwei mit dem gegenüber seiner Frau begrün-

deten. TM1 versuchte jedoch eine Rechtfertigung für Jürgens Verhalten darzulegen: „Jürgen Kaiser tut vielleicht schlechte Dinge oder denkt schlecht: Er sorgt sich nur für seine Familie.“. Wie erwartet, konnte auch Bezug zu Walter als eine negative Figur genommen werden, was durch SyM1 erfolgte. Überraschenderweise war seine Begründung eine nicht auf persönliches Verhalten bezogene Interpretation, sondern eine Analyse der filmischen Darstellung durch den Regisseur. Er interpretierte ihn als negativ „durch seine düstere Kleidung, Gesichtszüge, grausame Lebenseinstellung und seine tragische Geschichte“. Es wird deutlich, inwiefern sich die TN mit den unterschiedlichen Figuren emotional auseinandersetzten.

Mit dem Titel des Films befasste sich die zehnte Frage: *Warum hat der Film den quasi-religiösen Titel « Das Wunder von Berlin »?*

Die TN sollten erkennen, inwiefern der Fall der Berliner Mauer eine unbeabsichtigte Tat war, die von einigen bis heute noch als ein positiver „Fehler“ der DDR-Regierung betrachtet wird. Das Inhaltswissen der TN und das Verständnis der Gesamtsituation werden abgefragt. Ein Wunder im religiösen Sinne ist ein Geschehen, das übernatürlich oder unmöglich erscheint, aber durch die Macht Gottes in Gang gesetzt wird. Sechs der sieben TN kamen zu den obenerwähnten Schlussfolgerungen. Sie verbanden den Begriff „Wunder“ mit dem Fall der Mauer, da es ein Zufall war und niemand damit gerechnet hätte. Eine sehr detaillierte und herausragende Antwort auf diese Frage gab TW1:

In einem religiösen Kontext bezieht sich der Begriff "Wunder" oft auf ein Ereignis, das als übernatürlich betrachtet wird und normalerweise göttlichen Eingriff oder eine höhere Macht impliziert. Der Mauerfall wurde von vielen als historisches Ereignis betrachtet, das lange als unwahrscheinlich galt und schließlich doch stattfand. Das Wort "Wunder" wird hier metaphorisch verwendet, um die überraschende und freudige Natur dieses Ereignisses zu betonen.

In der elften und zwölften Frage bekamen die TN die Gelegenheit, sich über beeindruckende bzw. zu kritisierende Aspekte frei zu äußern. Es war wichtig, dass die TN mit solchen offenen, nicht gelenkten Fragen konfrontiert werden, um sich persönlich einbezogen zu fühlen und ihre Ideen uneingeschränkt zum Ausdruck zu bringen. Die TN fanden den Entwicklungsprozess und die Persönlichkeit der Hauptfigur, Hannas Persönlich-

keit, die Szene, als Marco die Wahrheit über Major Wolf erfährt, den dargestellten Willen des Volkes und die unterschiedlichen im Film präsentierten Gefühle der Menschen beeindruckend.

Hingegen kritisierten fünf TN die Beziehung zwischen Jürgen und Hanna und hinterfragten ihre Rückkehr zu ihm, trotz seines jahrelangen Betrugs.

Zwei konnten ebenso nicht verstehen, warum Major Wolf sich das Leben nahm und zwei weitere kritisierten die undetaillierte Vermittlung mancher mit der Berliner Mauer verbundener Details.

Die Beantwortung dieser Fragen wird besonders geschätzt, da sie darauf hinweist, in welchem Ausmaß sich die TN mit den dargestellten Figuren, Szenen, Situationen und Geschichten auseinandersetzten. Diese kritische Betrachtungsweise spiegelt sich in den filmbezogenen Kompetenzen wider, die einen bedeutenden Teil des Verständnisses für Filme ausmacht und dementsprechend angestrebt wird.

Die letzte Frage lautete wie folgt: *Ist der Film - Ihrer Meinung nach - für den DaF- Unterricht / Landeskunde (Thema: Fall der Berliner Mauer) in Ihrem Heimatland geeignet? Begründen Sie.*

Als angehende DaF-Lehrkräfte kann von ihrem Blickwinkel zu diesem Spielfilm profitiert werden. Ihre Argumentationen für oder gegen dessen Auswahl bieten Möglichkeiten zur Evaluation der Didaktisierung. Trotz einiger Einschränkungen bewerteten ihn alle als geeignet für den Einsatz im DaF-Unterricht. Überwiegend äußerten sie positive Meinungen zu den im Film präsentierten historischen Inhalten über die Darstellung der DDR und der Berliner Mauer. Vier von ihnen unterstrichen die Notwendigkeit, dass sich DaF-LernerInnen mit den geschichtlichen Themen Deutschlands auskennen müssen, da dies ein integraler Bestandteil des Fremdsprachenlernens sind. Nach SM1 würden diese historischen Daten durch den Spielfilm auf eine unterhaltsame Weise den LernerInnen vermittelt werden. Zwei kritisierten allerdings intime Szenen (der Film zeigt keine Nacktszenen!), weshalb JeW1 ihn im DaF-Unterricht ihres Landes ausschließen möchte. Die zweite TN fügte hinzu, dass dies aus ethnischen und religiösen Gründen nicht von allen LernerInnen akzeptabel sei. Möglicherweise könnten Anpassungen, wie das Herausschneiden oder Andeuten von intimen Szenen in Erwägung gezogen werden, um seinen Einsatz in spezifischen Ländern bzw. Kulturen zu erleichtern.

Nach der Versicherung des Verständnisses des Filminhalts wurden ergänzende Texte zum Vergleich zwischen den wahren und fiktiven Darstel-

lungen verwendet. Durch ergänzende Diskussionsrunden mit Leitfragen der Lehrkraft konnte gesichert werden, dass die TN den gewonnenen Informationen eine richtige Zuordnung und Differenzierung gaben. Schließlich wurden die neuerworbenen Erkenntnisse durch ein kurzes wiederholendes Dokumentarvideo gefestigt. Mit der letzten Frage, ob solche Mauern auch ihren Ländern existierten, wurde versucht, eine Nähe zu den TN herzustellen und diesen Aspekt als Diskussionsanlass zu verwenden.

Insgesamt schnitten die unterschiedlichen Phasen des Didaktisierungsvorschlags und seine allgemeine Auswertung in Bezug zur Kompetenz- und LernerInnenorientierung zwischen den beiden höchsten Bewertungsmöglichkeiten ab (s. Anhang, Tabelle 2 & 3). Die abwechslungsreichen Aktivitäten wurden von den TN besonders hervorgehoben. Gemäß SyM1 sind diese Aktivitäten hilfreich, das Thema des Films besser zu verstehen. Die Hälfte äußerte ihre Freude an der durchgeführten Gruppenarbeit, wobei JeW1 positiv betonte, dass sie etwas Praktisches selbst produzieren durften. Bezüglich kritischer Anhaltspunkte bemängelten wenige die knapp bemessene Zeit der Fragenbearbeitung zum Filminhalt, die während der Erprobung im Klassenraum stattfinden sollte. Die für diesen Zweck angesetzten 45 Minuten erwiesen sich als unzureichend, weshalb eine Ergänzung zu Hause erfolgte. Eine TN kritisierte die im Anschluss an den Film verwendeten Zeitschriftenartikel. Ihrer Auffassung nach seien diese zu lang und enthielten unnötige Informationen in diesem Kontext.

Diese Anmerkungen unterstreichen die Bedeutung der Integration unterschiedlicher interaktiver Aktivitäten im Unterricht; nicht davon auszuschließen sind Filmmaterialien. Des Weiteren geht hervor, inwiefern selbstständig zu erledigende Aufgaben eine wichtige Rolle in der Motivation der LernerInnen spielen. Die Zeitspannen für die verschiedenen Aktivitäten den Zielgruppen müssen jedoch genau angepasst werden.

Zur letzten Anmerkung muss die Relevanz des Einsatzes von authentischen Textmaterialien noch einmal betont werden. Bei einer spezifisch dafür festgelegten Frage stimmten alle TN mit Ausnahme einer Person darüber ein, dass es wichtig sei, Filmmaterialien durch Textmaterialien zu ergänzen. Die Begründungen variierten von der Bedeutsamkeit dieser Textergänzungen für Inhaltsvergleiche mit dem Film, über das steigende Engagement der LernerInnen für die veranschaulichten Themen, der Aufklärung möglicher durch den Film verursachter Missverständnisse, bis hin

zum tieferen Verständnis der geschichtlichen Ereignisse. Anhand der gelieferten Informationen wird erkennbar, dass trotz dieser Anmerkung, sich die meisten TN der Relevanz des Einsatzes dieser Ergänzungstexte bewusst sind.

In einer ergänzenden, auf der Likert-Skala basierenden Frage in Bezug zu diversen Aspekten des Einsatzes von Filmmaterialien und Geschichtsthemen, befürworteten die TN den allgemeinen Spielfilmeinsatz im DaF-Unterricht, dessen Effizienz zum Erreichen diverser Lernziele bzw. zur Aneignung bestimmter historischer Informationen wie der Behandlung der Thematik der Berliner Mauer und der darin enthaltenen kulturellen Aspekte.

Allerdings wurde die Aussage "Meiner Meinung nach ist die Behandlung des Berliner Mauerfalls wichtig, um die heutige Gesellschaft zu verstehen" neutral bewertet (s. Anhang, Tabelle 4). Als zukünftige DaF-Lehrkräfte scheinen die TN keine oder eine geringe Verknüpfung zwischen der Geschichte der Berliner Mauer und der heutigen gesellschaftlichen, politischen und sozialen Entwicklung zu finden. Angehende DaF-Lehrkräfte sollten solche Themen während ihrer Ausbildung behandeln, um deren Wert für die heutige Entwicklung zu verstehen und ihren LernerInnen zu vermitteln. Die Berliner Mauer erhält eine besondere Bedeutung als EO, da sie Einfluss auf das kollektive Gedächtnis heutigen Gesellschaft hat.

Um schließlich den Informationszuwachs der TN zu erfassen, wurde ihnen dann die Frage gestellt, inwiefern sie nun über die Thematik der Berliner Mauer berichten könnten, wobei sie spezifische Beispiele nennen sollten. Die Resultate wurden mit der Fragestellung zu Beginn der Erprobung verglichen. Nahezu die gesamte Gruppe stimmte zu, dass sie nun neue Informationen besäßen. Die Hälfte verdeutlichte, dass sie über die Anhaltspunkte, die zum Mauerfall führten, besser berichten könnte. Die zweite Hälfte lieferte konkrete Beispiele, die folgende umfassten: das Leben in der DDR, Rebellionsbewegungen (Punk), Verbot des Besitzes spezifischer Dinge aus der Westkultur, Montagsdemonstrationen, Fluchtwellen, die Aufgaben der Grenzsoldaten, Checkpoint Charlie, Fall der Mauer am 09. November 1989, Feier des Volkes zum Fall der Mauer und schließlich Sichtweisen der BürgerInnen beider Seiten. Dabei vertrat etwa die Hälfte die Meinung, dass sie die aus dem Spielfilm gewonnenen Informationen am besten widerspiegeln könnten, wobei andere ihre neue Informationsansammlung der Gruppenarbeit mit Plakaten verdankte. Obwohl nur die Hälfte der TN konkrete Beispiele lieferte, war deutlich, inwiefern sich ihr

Wissensstand erweiterte. Sie nahmen Bezug zu relevanten geschichtlichen Anhaltspunkten sowie zu unterschiedlichen Perspektiven und dem Leben in der DDR, was das Ziel dieser Didaktisierung darstellte. Vor Beginn des Unterrichts, wussten sie lediglich, dass die Mauer eine trennende Wand zwischen Ost- und Westdeutschland darstellte. Dabei konnten die meisten nicht genau definieren, wo sie genau gestanden hat. Die Mehrzahl nahm Bezug zum Zeitpunkt des Baus der Mauer nach dem Zweiten Weltkrieg, allerdings nannten nur zwei von ihnen konkrete Daten, 1949 und die 1960er Jahre. Gleiches galt für den Fall der Mauer, wobei nur die Hälfte das Jahr 1989 als konkretes Datum dafür angab.

5 Fazit

Der vorliegende Beitrag verfolgte das Ziel, einen Versuch zur Integration von geschichtsbezogenen Spielfilmen im DaF-Unterricht der MO/NA Region für das Sprachniveau C1 durchzuführen. Der Fokus lag auf dem Film "Das Wunder von Berlin" (2008) vom Regisseur Roland Suso Richter, der auf den EO der Berliner Mauer und deren Fall fokussiert. Der Didaktisierungsvorschlag zielte darauf ab, einen Mehrwert durch emotionale Bindung und Interesse der LernerInnen zu schaffen sowie unterschiedliche soziale, sprachliche und historische Kompetenzen zu fördern. Zusammenfassend kann behauptet werden, dass der erstellte Lehrvorschlag, samt Gruppenarbeit und Filmeinsatz bei den TN Erfolg zeigte. Durch die diversen Aktivitäten konnten sie einen Informationszuwachs in sprachlichen, kulturellen, historischen, sozialen sowie in filmbezogenen Kompetenzen erzielen. Auch die Interaktion der TN miteinander und mit den Filmfiguren und -inhalten war sehr zufriedenstellend. Es wurde zudem deutlich, inwiefern sich das Interesse der TN an der Thematik hob. Jedoch ist zu betonen, dass die Unterscheidung von historischer „Wahrheit“ und Fiktionalem in Geschichtsfilmen sowie der noch bestehende Bezug des EO der Berliner Mauer zur aktuellen Gesellschaft vertieft behandelt werden sollten. Somit wird vorgeschlagen, weitere Untersuchungen und Anpassungen des vorliegenden Didaktisierungsvorschlags durchzuführen. Außerdem könnten weitere geschichtsbezogene Spielfilme auf ihren möglichen Einsatz im DaF-Unterricht der MO/NA Region untersucht werden.

Literaturverzeichnis

Arendt, Christine (2007): Einsatz von Filmen im DaF-Unterricht: Ein Film-projekt. In: Di Meola Claudio, Gaeta Livio, Hornung Antonie & Rega Lorenza (Hrsg.). *Perspektiven 2. Akten der 2. Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien*. Rom: Istituto italiano di Studi Germanici, 405-417.

Arendt, Christine (2019): *Zur Analyse kultureller Filme und ihrer Rezeption im DaF-Unterricht Das Leben der Anderen und Nirgendwo in Afrika Interpretation, Narratologie, Erinnerungsrhetorik und Rezeption durch italienische Studierende*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Becker, Christine (2013): Warum man mit der „Schwedenfähre“ nicht nach Schweden fahren konnte. Kulturelles Lernen im Landeskundeunterricht an der Universität Stockholm. In: Grub Frank Thomas (Hrsg.). *Landeskunde Nord: Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur*. Band 1. Frankfurt am Main: Peter Lang, 31-48.

Becker, Theresa (2016): Was soll womit erklärt werden – und wie?“ (Koreik 1995: 56): Geschichtsvermittlung in DaF/DaZ. Bestandsaufnahme, Perspektiven und Lehrwerkanalyse. Unveröffentlichte Dissertation, Stellenbosch Universität.

Bergmann, Klaus (2016): Gegenwarts- und Zukunftsbezug. In: Mayer Ulrich, Pandel Hans-Jürgen, Schneider Gerhard & Adamski Peter (Hrsg.). *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. 5. Auflage. Frankfurt am Main: Wochenschau-Verlag, 91-112.

Chudak, Sebastian & Mackiewicz, Maciej (2018): „Die Deutschen sind irgendwie anders...“ Folgen des Kulturschocks für die kulturelle Identität von polnischen ERASMUS-Studierenden: Ergebnisse einer qualitativen Studie. *Gfl-journal* 1: 2018, 34-67.

Erl, Astrid (2011): *Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen*. 2. Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler.

Heyd, Gertraude (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF): ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Gunter Narr.

Koreik, Uwe (1995): *Deutschlandstudien und deutsche Geschichte. Die deutsche Geschichte im Rahmen des Landeskundeunterrichts für Deutsch*

als Fremdsprache. (Bausteine Deutsch als Fremdsprache, Bd. 4). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Koreik, Uwe (2010): Landeskundliche Gegenstände: Geschichte. In: Krumm Hans J., Fandrych Christian, Hufeisen Britta & Riemer Claudia (Hrsg.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband. Berlin, New York: De Gruyter, 1478-1483.

Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.) (2012): *Film Im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, Interkulturelle Ziele, Mediale Wirkung*. Stuttgart: Ibidem-Verlag.

Mayer, Richard E. (2005): Cognitive theory of multimedia learning. In: Mayer Richard E. (Hrsg.). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. New York: Cambridge University Press, 31-48.

Metzger, Scott A. (2007): Pedagogy and the historical feature film: Toward historical literacy. *Film & History: An interdisciplinary journal of film and television studies* 37:2, 67-75.

Roche, Jörg (2001): *Interkulturelle Sprachdidaktik. Eine Einführung*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Roche, Jörg (Hrsg.) (2019): *Medienwissenschaft und Mediendidaktik*. 9. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Schaar, Torsten, Chang, Shi Wen & Gilgen, Annika (2018): „Magische Momente“ im Klassenraum? Die Perspektive von Lehrkräften und Lernenden zum Einsatz von Spielfilmen in universitären und außeruniversitären Deutschprogrammen in Malaysia. *Pandaemonium Germanicum* 21, 87-120.

Schmidt, Sabine & Schmidt, Karin (Hrsg.) (2007): *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Materialien und Kopiervorlagen mit Dokumenten-CD-ROM und CD Paperback*. Berlin: Cornelsen.

von der Lüche, Barbara (2014): Erinnerungsfilme und historische Diskurse in Deutschland und China über das Massaker von Nanking. In: Roche Jörg & Röhling Jürgens (Hrsg.). *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach und Kulturvermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 73-92.

Das Wunder von Berlin, Regie: Roland Suso Richter, Deutschland 2008, DVD.

Anhang

Tabelle 1: Ergebnisse der Frage zur durchgeführten Lehrveranstaltung (Antwortmöglichkeiten von (5) = hat mir sehr gut gefallen bis (1) = hat mir gar nicht gefallen)

Unterrichtseinheiten/ Unterrichtsphasen	Max. 5	Ergebnisse
Allgemeine Themenerklärung		
Bildbeschreibung zum Einstieg (beinhaltet die Gesamtphase, Diskussion in PA und im Plenum)	4,3	gut gefallen
Mindmap über die Berliner Mauer (Tafel)	4,7	sehr gut gefallen
Gruppenarbeit	4,3	gut gefallen
Präsentation der Ergebnisse der Gruppenarbeit	3,7	gut gefallen
Vor dem Film		
Dominospiel (Einstieg in die allgemeine Thematik)	4,0	gut gefallen
Kurzer Einstieg durch Lehrkraft in den Film (Folie mit Film Poster)	4,0	gut gefallen
Einzelne Recherche der drei Vorentlastungsbegriffe (Punks in der DDR, KJS, Sportschulen der DDR)	3,7	gut gefallen
Erklärung der drei Begriffe durch die Lehrkraft mithilfe der Power-Point-Präsentation	4,4	gut gefallen
Während des Films		
Einen historischen Film im Unterricht ansehen	4,9	sehr gut gefallen
Klärung der offenen Fragen nach dem Film	3,6	gut gefallen
Beantwortung der Fragen zum Film- und Inhaltsverständnis	3,7	gut gefallen

Tabelle 2: Ergebnisse der Frage zur Gruppenarbeit (Antwortmöglichkeiten von (5) = trifft sehr zu bis (1) = trifft gar nicht zu)

Meinung zur Gruppenarbeit.	Max. 5	Ergebnisse
Die Idee der Gruppeneinteilung hat mir gefallen.	4,3	trifft zu
Die Aufgabenstellung war klar und deutlich formuliert.	4,5	trifft sehr zu

Die Aufgaben waren verständlich.	4,5	trifft sehr zu
Man konnte die verlangten Aufgaben ohne Probleme erledigen.	3,8	trifft zu
Das Material war hilfreich (Bilder, Redemittel usw.)	4,5	trifft sehr zu
Die Verwendung von Internetmaterialien war hilfreich.	3,5	trifft zu
Die Zeit für die Vorbereitung der Plakate war ausreichend.	4,5	trifft sehr zu
Die Zeit für die einzelnen Präsentationen war ausreichend für das Verständnis des Themas.	4,7	trifft sehr zu
Mir hat das Erstellen der Plakate in Gruppen gefallen.	4,7	trifft sehr zu
Mir hat die Präsentation mit der Gruppe gefallen.	4,8	trifft sehr zu
Mir hat die Gruppenarbeit geholfen, das Thema DDR und Berliner Mauer besser zu verstehen.	4,5	trifft sehr zu
Mir hat die Gruppenarbeit geholfen, die Ereignisse des Films später besser zu verstehen.	3,7	trifft zu
Mir hat die Gruppenarbeit geholfen, den Film später besser in seine Zeit einzuordnen.	3,8	trifft zu

Tabelle 3: Ergebnisse der Frage zum gesamten Unterricht (Antwortmöglichkeiten von (5) = trifft sehr zu bis (1) = trifft gar nicht zu)

Der Unterricht ...	Max. 5	Ergebnisse
... war abwechslungsreich gestaltet.	4,6	trifft sehr zu
... war informativ über das Thema des Falls der Berliner Mauer.	4,6	trifft sehr zu
... wurde motivierend gestaltet.	4,1	trifft zu
... war lernerInnenorientiert.	4,0	trifft zu
... hat mehrere Kompetenzen integriert.	4,0	trifft zu
... hat mir geholfen, die Situation des Berliner Mauerfalls besser zu verstehen.	4,9	trifft sehr zu
... hat mein Wissen über das Thema erweitert.	4,6	trifft sehr zu
... hat mich inspiriert, weitere historische Filme zu sehen.	4,6	trifft sehr zu
... hatte eine angemessene Dauer.	3,6	trifft zu

Tabelle 4: Ergebnisse zu unterschiedlichen Aussagen im Kontext des DaF-Unterrichts (Antwortmöglichkeiten von (5) = ich stimme vollkommen zu bis (1) = ich stimme gar nicht zu)

Meiner Meinung nach....	Max. 5	Ergebnisse
ist der vielfältige Einsatz an verschiedenen Medien im DaF-Unterricht wichtig.	4,6	stimme voll zu
ist der Einsatz von historischen Spielfilmen im landeskundlichen DaF-Unterricht wichtig.	4,4	stimme eher zu
können LernerInnen bestimmte Lernziele besser durch geeignete Filme erreichen, als durch andere Medien.	3,6	stimme eher zu
spielen Filme eine kulturwiderspiegelnde Rolle im DaF-Unterricht.	3,9	stimme eher zu
sollen Filme im DaF-Unterricht integriert werden.	4,0	stimme eher zu
sollte die Berliner Mauer im landeskundlichen DaF-Unterricht behandelt werden.	4,3	stimme eher zu
ist die Behandlung des Berliner Mauerfalls wichtig, um die heutige Gesellschaft zu verstehen.	3,0	neutral
können geschichtliche Ereignisse durch historische Spielfilme besser vermittelt werden.	3,6	stimme eher zu

„WER ZU SPÄT KOMMT, DEN BESTRAFT DAS LEBEN.“ SPRACH- UND KULTURBEZOGENES LERNEN DURCH GRA- FISCHE NARRATIONEN IM KONTEXT DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE

Beate Baumann, Universität Catania, Italien

Abstrakt: Aus der Perspektive einer zeitgemäßen Konzeption der Landeskunde- und Kulturstudien und eines dynamischen, nicht-essentialistischen Kulturbegriffs sollen in diesem Beitrag die Wirkungsmöglichkeiten grafischer Erzählungen für sprach- und kulturbezogene Lernprozesse dargestellt werden. Dabei werden kulturhistorische Themen im Mittelpunkt stehen, insbesondere die Zeit der Wende und des Mauerfalls im Jahr 1989, die über Mawils Graphic Novel *Kinderland* (2014) vermittelt werden sollen. Ausgehend von einem visuellen Textbegriff und Forschungsansätzen, die sich mit dem didaktischen Einsatz von multimodalen Zeichensystemen und sprachlich-ästhetischen Zugangsweisen zu Texten beschäftigen, soll das didaktische Potenzial des Graphic Storytelling insbesondere für die Entwicklung interkultureller und symbolischer Kompetenzen diskutiert und ausgeleuchtet werden.

Schlüsselwörter: Grafische Literatur, multimodales Lernen, Literarizität, interkulturelle und symbolische Kompetenzen

1 Einleitung

Ausgehend von der Grundannahme, dass Sprache, Denken und Kultur untrennlich miteinander verflochten sind und sich gegenseitig bedingen, soll es in diesem Beitrag darum gehen, aus der Perspektive einer zeitgemäßen Konzeption der Landeskunde- bzw. Kulturstudien die Wirkungsmöglichkeiten grafischer Erzählungen für sprach- und kulturbezogene DaF-Lernprozesse zu untersuchen. Als Lerngegenstand werden hierbei kulturhistorische bzw. erinnerungskulturelle Themen im Mittelpunkt stehen, insbesondere die Zeit der Wende und des Mauerfalls im Jahr 1989, die am Beispiel von Mawils Graphic Novel *Kinderland. Eine Kindheit im Schatten der Mauer* (2014) vermittelt werden sollen.

Vor dem Hintergrund theoretisch geprägter Reflexionen, die zum einen auf einen visuellen Textbegriff rekurrieren und zum anderen Forschungsansätze berücksichtigen, die sich mit dem didaktischen Einsatz von multimodalen Zeichensystemen und sprachlich-ästhetischen Zugangsweisen zu

Texten beschäftigen, soll vor allem der Frage nachgegangen werden, welches didaktische Potenzial Mawils Graphic Novel *Kinderland* innewohnt. Dabei wird der Blick vornehmlich auf das übergeordnete Lehr- und Lernziel interkultureller und symbolischer Kompetenzen gerichtet. Indem die Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Text-Bild-Verbund und den hierdurch vermittelten kulturellen Deutungsmuster ausgeleuchtet werden sollen, wird eine „Selbstpositionierung“ des Lernenden angestrebt, um die „Dimension kultureller Erinnerungen einzuschätzen, die von den symbolischen Systemen hervorgerufen werden, [...] und selbstbestimmt und kreativ am Spiel der Mehrsprachigkeit teilzunehmen“ (Kramsch 2018: 193).

2 Kulturstudien, (literarische) Texte und DaF

Im Zusammenhang mit poststrukturalistisch, sozialkonstruktivistisch und postmodern ausgerichteten Theorien und Ansätzen hat in den letzten Jahren auch im DaF-Bereich verstärkt eine kritische Auseinandersetzung mit dem traditionellen Kulturbegriff stattgefunden. Dies hatte insbesondere eine Abwendung von essentialistischen Auffassungen, die Kulturen als homogene, abgeschlossene Systeme betrachten, zur Folge sowie die Entwicklung eines Kulturverständnisses, das die diskursive, prozesshafte und dynamische Natur von Kultur hervorhebt. Demzufolge plädiert man schon seit geraumer Zeit dafür, die traditionelle, auf rein faktenorientierte Inhalte ausgerichtete Landeskunde in eine Kulturwissenschaft umzuwandeln mit dem Ziel, diese als eine eigenständige Forschungsdisziplin zu konstituieren (Koreik & Fornoff 2020: 595). In diesen Kulturstudien sollen die Lernenden

in der und durch die Auseinandersetzung mit ‚Texten‘ [...] über die ihnen verfügbaren Deutungsmuster reflektieren und diese so anpassen, umstrukturieren, verändern oder weiterentwickeln, dass sie den kulturellen Deutungsmustern, von denen die Texte Gebrauch machen, weitgehend entsprechen, sie diesen Texten einen kulturell angemessenen Sinn zuschreiben und dazu angemessen (kritisch oder affirmativ) Stellung nehmen können (Altmayer 2007: 17-18).

Zu solchen Texten gehört selbstverständlich auch die Literatur, die im DaF-Kontext in den letzten Jahren eine deutliche Aufwertung erfahren hat. So können literarische Texte im Sinne einer „Kulturvermittlung im *Hori-*

zont der Fremdheit“ (Ehlich 2020: 210. Kursiv im Original) als Träger kultureller Inhalte fungieren (vgl. Grub 2020), da sie „an gesellschaftliche Prozesse und Diskurse zurückgebunden sind, bilden diese jedoch nicht ab, sondern verhandeln sie“ (Schiedermaier 2011: 176). Des Weiteren hat das von Michael Dobstadt und Renate Riedner entwickelte Konzept der Didaktik der Literarizität zu der heutigen Neupositionierung von Literatur im Fremdsprachenunterricht beigetragen, indem die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die materiale Ausdrucksseite der sprachlichen Zeichen und somit auf die damit verbundene ästhetische Dimension gelenkt wird mit dem Ziel, die Bewusstheit für den symbolischen Charakter von Sprache zu schärfen (vgl. u.a. Dobstadt & Riedner 2011 und 2016).

Zweifelsohne gilt dies auch für die Beschäftigung mit der so genannten Erinnerungsliteratur, die nicht nur Erinnerungen fiktionalisiert und ästhetisch inszeniert, sondern durch den Fokus auf die „form as meaning“ (Kramsch 2006: 251) kann eine kreative Auseinandersetzung mit den Texten bewirkt werden, die den Lernenden die Komplexität der daraus hervorgehenden Bedeutungskonstruktionen erfahrbar werden lässt. Auf diese Weise können durch die in diesem Zusammenhang ausgelösten sprach- und kulturelle Aktivitäten (vgl. Baumann 2018) „vielfältige Perspektiven auf dargestellte Erinnerungsversionen“ (Fischer 2016: 266) offengelegt und die Lernenden zur „Partizipation an fremdsprachigen Diskursen“ (Altmayer 2014: 35) anregt werden.

3 Multimodale Zugangsweisen zu literarischen Texten am Beispiel der Graphic Novel

Multimodalität ist nicht nur ein Alltagsphänomen, mit dem wir alle tagtäglich konfrontiert werden (vgl. Wildfeuer/Bateman/Hiippala 2020: 18), sondern hat im Laufe der letzten Jahre auch im Fremdsprachenunterricht immer wieder neue Ansätze in Bezug auf den Umgang mit auditiven und visuellen Medien (vgl. Badstübner-Kizik 2018) hervorgebracht. So wird insbesondere im Rahmen von kognitiven Theorien die Bedeutung von Bildern und der damit verbundene Bildüberlegenheitseffekt betont, da diese dual verarbeitet werden, indem sie die jeweiligen sprachlichen Bezeichnungen hervorrufen (vgl. Roche & Suñer 2017: 264).

Vor dem Hintergrund eines visuellen Textbegriffs, der sich „nicht nur auf das sprachlich Formulierte reduzieren [lässt], sondern [...] von den Gestal-

tungsprinzipien des jeweiligen Mediums her betrachtet werden [muss]“ (Gansel & Jürgens 2007: 16) sind auch Graphic Novels als multimodale Texte zu begreifen, die „anhand inhaltlicher, ästhetischer oder qualitativer Merkmale als grafische Literatur typisiert werden“ (Eder 2016: 156) können und ein bedeutendes didaktisches Potenzial besitzt.¹ Dieses besteht vor allem im ausgesprochen hohen Motivationsvermögen (vgl. u.a. Ganß 2014: 144), das insbesondere von den affektiven Implikationen der Bild-Text-Kombinationen ausgeht.

Aufgrund ihres multiliteralen Charakters, der im „ganzheitliche[n] Zusammenwirken verschiedener Modi in einem einzigen Kommunikationsakt“ (Hallet 2012: 5) zum Ausdruck gebracht wird, können durch den Einsatz von Graphic Novels eine Vielzahl von Fertigkeiten und Kompetenzen ausgebildet und gefördert werden. Neben den rein sprachlichen Fertigkeiten und Kompetenzen insbesondere „intermediale[...] Lese- und Sehkompetenzen“ (Blell 2015) unterstützt, wobei die so genannte *visual literacy* im Mittelpunkt steht. Das damit verbundene Bildverstehen impliziert eine sinnstiftende Verknüpfung von Bild und Wort, was die Fähigkeit voraussetzt, Formen, Farben, symbolische Zeichen (z.B. Lauteffekt-Zeichen), die Komposition und Abfolge der Panels genau wahrzunehmen und zu interpretieren (Hallet 2012: 4-7). In dieser Hinsicht kommt auch die symbolische Dimension der Zeichen zum Tragen, denn die „Unabgeschlossenheit der Zeichen und das Spannungsverhältnis zwischen zwei Zeichenebenen [...] [stellt den] Ausgangspunkt für ein ergebnisoffenes Spiel um Deutung und Wahrheit [dar], das mit jedem Panel von neuem beginnt“ (Magosch 2015: 265).

Zudem wohnt dem multimodalen und multiliteralen Lernen mit visueller Literatur ein bedeutendes Potenzial für (inter)kulturelle Lernprozesse inne (vgl. u.a. Raith 2014, Kovar 2019). So zeichnet sich die „Multimodalität kultureller Diskurse“ (Hallet 2010: 28) nicht nur durch einen Konstruktions- und Interpretationscharakter aus, sondern bewirkt stets auch eine subjektive, zumeist emotional geprägte Involvierung auf unterschiedlichen Ebenen, die die Grundlage für ganzheitliche und interkulturelle Lernprozesse bilden.

¹ Dies konnte durch zahlreiche Studien dokumentiert werden, vgl. hierzu zu umfangreiche Bibliografie zum Thema Graphic Novels und Comics in DaF von Lay & Trippó (2020).

4 Multiperspektivität der Erinnerung: Graphic Novels zum Thema Mauerfall

Ein zentrales Thema der Erinnerungskultur, das auch literarisch auf unterschiedliche Weise verarbeitet wurde, ist die Zeit der Wende und der Fall der Berliner Mauer, die Deutschland 28 Jahre lang teilte (vgl. Badstübner-Kizik 2020). Hieraus gingen im Laufe der letzten Jahre – insbesondere anlässlich des 20. bzw. 25. Jahrestages des Mauerfalls – zahlreiche Graphic Novels hervor, die Menschen und Ereignisse in den Mittelpunkt rücken, die das kollektive Gedächtnis einer ganzen Generation darstellen.

Dies geschieht aus unterschiedlichen Perspektiven, die durch den Lebenskontext der Hauptfiguren bedingt und bestimmt sind. Auffällig ist dabei allerdings, dass der Blick auf die Mauer aus dem Westen eher selten vertreten ist, wie beispielsweise in der Graphic Novel *Herr Lehmann* von Tim Dinter (2014), die auf dem gleichnamigen, 2001 erschienenen Roman von Sven Regener beruht (vgl. hierzu Baumann 2022).

Mit einem Doppelblick ausgestattet, der sowohl aus westlicher als auch östlicher Richtung den Fall der Mauer wahrnimmt, sind hingegen grafische Erzählungen wie die von Flix *Da war mal etwas* (2009), in denen Menschen aus Ost und West zu Wort kommen und von ihren persönlichen Erinnerungen im ehemals geteilten Deutschland erzählen, oder visuelle Geschichten, die mit Flucht zu tun haben, an der sowohl Menschen aus dem Osten als Flüchtlinge als auch Menschen aus dem Westen als Fluchthelfer beteiligt sind. Ein Beispiel hierfür ist der *Fluchttunnel nach West-Berlin* von Olivier Jouvray und Nicolas Brachet (2014), der auf der wahren Geschichte des legendären 145 Meter langen *Tunnels 57* an der Bernauer Straße beruht, durch den am 3. und 4. Oktober 1964 insgesamt 57 Menschen fliehen konnten. Derselbe Tunnel steht im Mittelpunkt von Susanne Buddenbergs und Thomas Henselers *Tunnel 57. Eine Fluchtgeschichte als Comic* (2013), in dem anhand von Zeitzeugeninterviews, auch mit einem Fluchthelfer und seiner geflüchteten Freundin, Originalfotos und Dokumenten die Fluchtereignisse detailgetreu rekonstruiert und graphisch umgesetzt werden konnten.

Zahlreiche Graphic Novels erzählen die Ereignisse der Wendezeit aus der Perspektive von Menschen, die in jenen Jahren in der DDR lebten. Ein Beispiel hierfür ist Susanne Buddenbergs und Thomas Henselers *Berlin*.

Geteilte Stadt (2012) mit fünf zum Teil tragischen Geschichten, die sich tatsächlich zugetragen haben. Desgleichen thematisiert die Graphic Novel *Treibsand. Eine Graphic Novel aus den letzten Tagen der DDR* von Kitty Kahane, Alexander Lahl und Max Mönch (2014) die Situation in Ostberlin kurz vor dem Mauerfall, indem vor allem Oppositionelle, Flüchtlinge, Funktionäre und Machtkämpfe innerhalb des sich in Auflösung befindlichen SED-Regimes in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken. Der Autor Simon Schwartz (2009) zeichnet hingegen mit seiner Graphic Novel *Drüben!* die Ausreisegeschichte seiner eigenen Familie nach, in der sowohl das vergangene Leben der Eltern in der DDR als auch die Schwierigkeiten bei ihrem Neuanfang im Westen eindrücklich visuell vermittelt werden.

Oftmals stammt der östliche Blick auch von Kindern und Jugendlichen, für die das Leben in der DDR eine normale Realität darstellt. Hierzu gehört der Sachcomic *Grenzgebiete. Eine Kindheit zwischen Ost und West* von Claire Lenkova (2009), in dem die Autorin aus einer autobiographischen Perspektive das Leben in der DDR in der Nähe der deutsch-deutschen Grenze beschreibt und wie diese mit der Zeit überwunden wird. Während die grafische Erzählung *Herbst der Entscheidung. Eine Geschichte aus der Friedlichen Revolution 1989* von Peter M. Hoffmann und Bernd Lindner (2014) eine ausgesprochen kritische Sichtweise des jugendlichen Protagonisten aufweist, indem sich der siebzehnjährige Daniel im Herbst 1989 in Leipzig der Bürgerbewegung anschließt und für die Freiheit kämpft, kommt in Mawils *Kinderland. Eine Kindheit im Schatten der Mauer* (2014) ein eher kindlicher Blick zum Ausdruck, der sowohl für sprach- als auch kulturbezogene Lernprozesse fruchtbar gemacht werden kann, was im Folgenden an ausgewählten Beispielen veranschaulicht werden soll.

5 Zum sprach- und kulturdidaktischen Potenzial der grafischen Erzählung *Kinderland. Eine Kindheit im Schatten der Mauer*²

Kinderland ist eine der zahlreichen Graphic Novels, die der 1976 in Ostberlin geborene Comiczeichner Mawil (dessen eigentlicher Name Markus Witzel ist) geschaffen hat und für die er den Max-&-Moritz-Preis für den „besten deutschsprachigen Comic“ erhielt. Es handelt sich bei dieser Graphic Novel um eine im Grunde eine ganz normale *Coming-of-Age-Ge-*

² Die Autorin bedankt sich bei Mawil und dem Reprodukt Verlag für die Zurverfügungstellung der Nutzungsrechte sowie der Originalpanels der Graphic Novel.

schichte, allerdings lebt der dreizehnjährige Protagonist Mirco Watzke in Ostberlin, wo er die Schule besucht, dort Russisch als Fremdsprache lernt, den Jungen Pionieren angehört und sich wie nahezu alle Jugendlichen in seinem Alter hauptsächlich für seine Freunde und Sport, insbesondere für Tischtennis interessiert. Dies alles geschieht im Sommer 1989 bzw. unmittelbar am Vorabend des Mauerfalls. Dass in Mawils „300-Seiten-Vollfarb-Epos“³ die gesellschaftspolitischen Ereignisse und damit auch der Mauerfall, der natürlich auch Auswirkungen auf Mircos Leben haben wird, lediglich eine „Fußnote im Leben des Kindes“⁴ darstellen, äußert sich in diesem ausgesprochen unterhaltsamen Blick auf Wende aus der Perspektive dieses Jungen.

Diese Perspektive kann auch für das sprachliche und (erinnerungs)kulturelle Lernen fruchtbar gemacht werden, indem die Lernenden an die geschichtlichen, politischen und ideologischen Phänomene, die die DDR bestimmten, herangeführt werden, und zwar über eine kulturspezifische Lexik und Terminologie,⁵ wie aus den folgenden mit leicht ausgeblichen, retro-anmutenden Farben gestalteten Panels hervorgeht (Mawil 2014: 74-75):

³ <https://www.mawil.net/books/kinderland/> (16.05.2023).

⁴ <https://deinantiheld.de/2019/05/16/kinderland-eine-kindheit-im-schatten-der-mauer/> (16.05.2023).

⁵ Am Ende der Graphic Novel befindet sich ein „Kleines DDR-Glossar“, in dem – auch anhand von Illustrationen – den DDR-Alltag charakterisierende Begriffe, Personen und Gewohnheiten erläutert werden (Mawil 2014: 296-303).





Der rituelle Aufmarsch vor Mircos Schule, der von Frau Kranz, seiner Klassenlehrerin und Pionierleiterin, dirigiert wird, gewährt den Lernenden nicht nur einen Einblick in die gängigen Praktiken im Schulleben in der DDR, sondern durch Begriffe wie „Jung- und Thälmann-Pioniere“ und „Freie Deutsche Jugend“ sowie die Kombination „Frieden und Sozialismus“ und „treu und kühn“ werden die Lernenden mit den politischen Jugendorganisationen und damit mit den gesellschaftlichen Strukturen und ideologischen Prinzipien bekannt gemacht.⁶ Zudem eröffnen sich bei genauerer Auseinandersetzung mit diesen Panels zwei interessante Reflexionsmomente: Zum einen verdeutlicht das Verhalten des jungen Protagonisten Mirco eine diesem Mainstream gegenläufige Position, die zu dieser Zeit in der DDR-Gesellschaft zunehmend Raum gewinnt und zu der sich auch Mircos Familie bekennt: Seine spontane Antwort „Amen“ statt des vorgesehenen „Immer bereit“, die er verwirrt und zerknirscht selbst korrigiert (dies wird sowohl auf sprachlicher Ebene durch das Verzögerung vermittelnde Füllwort „Ähm“ als auch durch seinen Gesichtsausdruck zum Ausdruck gebracht), bezeugt die Nähe zur protestantischen Kirche, die eine bedeutende Rolle in der Bürgerbewegung einnahm. Des Weiteren lädt die wiederholte Verwendung des Wortes „Freundschaft“ zu einer Reflexion über seine Bedeutung bzw. Mehrdeutigkeit in Bezug auf die damit verbundenen unterschiedlichen Konnotationen und Mehrdeutigkeiten aus westlicher und östlicher Perspektive ein.

Die kulturelle Praxis des Aufmarsches lässt sich in der Hinsicht als eine Realie verstehen. Solche kulturspezifischen Aspekte sind in der gesamten Graphic Novel auf unterschiedlichen Ebenen präsent, beispielsweise um den urbanen Raum authentisch zu veranschaulichen. Auf diese Weise gewinnen die Lernenden einen konkreten Einblick in das Lebensumfeld Ostberlins, indem sie für die DDR charakteristische Elemente und Einrichtungen wahrnehmen und kennen lernen, wie beispielsweise die Plattenbauten

⁶ Ein weiteres Beispiel hierfür ist der Name der Schule, die Mirco besucht. Sie wurde nach Tamara Bunke benannt, eine in Buenos Aires geborene deutsch-argentinische Verfechterin des revolutionären Sozialismus, die am bolivianischen Guerrilla-Kampf unter dem Kommando von Che Guevara teilnahm.

und Trabants (Mawil 2014: 14) sowie die so genannten Kaufhallen und Ketwurst-Buden (Mawil 2014: 67, 43).



Anhand dieser Panels gewinnt man auch einen Einblick in die diatopische und umgangssprachliche Dimension („Kommste noch mit zur Koofi“, „Schrippe“, „Nu“), zudem ermöglicht der der intertextuelle Bezug des westdeutschen Schlagers „Cheri Cheri Lady“ die Einordnung in einen konkreten zeitlich-historischen Kontext.

Ebenfalls intertextuell ist der Äußerung des Lehrers, Herrn Maiwald, der Mirco weit vor Unterrichtsbeginn auf dem Schulhof antrifft (Mawil 2014: 83).



Das ironische Wortspiel, das sich zwischen den antithetischen Adjektiven „früh“ und „spät“ entwickelt, schließt mit dem vom Lehrer ausgesprochenen Satz „Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben“, der Michail Gorbatschow zugeschrieben wird. Gorbatschow, der mit dieser Warnung an den SED-Generalsekretär Erich Honecker das nahe Ende der DDR vorwegnimmt, ist in diesem Dialog direkt präsent, und zwar durch das Foto auf der Titelseite der Zeitung, die der Lehrer unter den Arm geklemmt hat. Dies ermöglicht auch eine genaue zeitliche Fixierung dieser Szene, die sich wohl am 8. Oktober, dem Tag nach der Pressekonferenz anlässlich Gorbatschows Staatsbesuch in der DDR, abgespielt haben dürfte.

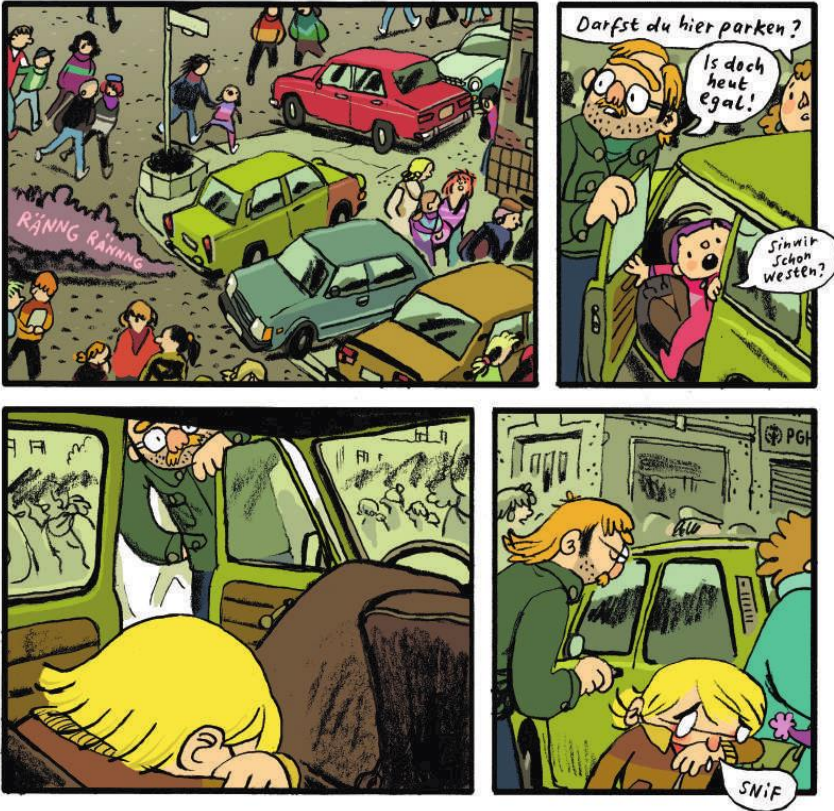
In Bezug auf das (erinnerungs-)kulturelle Lernen stellt natürlich der Moment des Mauerfalls den Höhepunkt dar, den Mirco aus seinem kleinen, jugendlichen Mikrokosmos erlebt und am liebsten ausblenden würde, da genau am 9. November das von ihm organisierte Tischtennis-Turnier stattfinden soll, das für ihn eine absolute Priorität darstellt, auch im Hinblick auf den die Welt umwälzenden Mauerfall.

So stößt die Begeisterung der Eltern, die Mirco vor der Schule überraschen, um mit ihm den Fall der Mauer zu feiern und nach Westberlin zu fahren, bei Mirco auf vehemente Ablehnung („Ich kann nich in’n Westen. Wir müssen unser Turnier machen“), wie die folgenden Panels (Mawil 2014: 260-261) eindrucksvoll vermitteln:



Auf der Fahrt mit den Eltern im Trabant nach Westberlin verschließt Mirco sich weiterhin in seinen Mikrokosmos, ohne an der Begeisterung und dem freudigen Durcheinander dieses welthistorischen Moments teilzunehmen,

auch wenn er am Ende des Tages mit einem neuen Tischtennisschläger beschenkt wird, den die Eltern mit dem westdeutschen Begrüßungsgeld erstehen (Mawil 2014: 262, 272):



6 Schlussbemerkung

Bereits diese wenigen Beispiele vermitteln einen Einblick in das didaktische Potenzial, das Mawils Graphic Novel *Kinderland* für das sprach- und (erinnerungs)kulturelle Lernen innewohnt. Indem die Lernenden durch die Auseinandersetzung mit den Bild-Text-Kombinationen und -interaktionen dazu angehalten werden, die „Unbestimmtheiten, Leerstellen, Ambiguitäten und Mehrdeutigkeiten im Bild, im Text und in deren Intersemiose

sowie Bildfolge heuristisch ‚auszuhalten‘ und mental in einem intermediären Lektüreprozess auszubalancieren“ (Führer 2020: 17), können nicht nur ihre *visual literacy* und narrativen Kompetenzen ausgebildet werden. Vielmehr vermag sie die Beschäftigung und Hinterfragung der „Unbestimmtheiten, Leerstellen, Ambiguitäten und Mehrdeutigkeiten“ dazu befähigen, komplexe sprachliche und kulturelle Phänomene als solche wahrzunehmen, darüber zu reflektieren (indem sie beispielsweise bewusst die Ost-Perspektive kennenlernen), einen kritischen und zugleich kreativen Umgang damit zu initiieren, um auf diese Weise ihren Blick auf die Komplexität von Bedeutungsbildung zu schärfen und symbolische Kompetenzen zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

Altmayer, Claus (2007): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft – Innovation oder Modetrend? *Germanistische Mitteilungen. Zeitschrift des Belgischen Germanisten- und Deutschlehrerverbandes* 65, 7-21.

Altmayer, Claus (2014): Zur Rolle der Literatur im Rahmen der Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, Claus; Dobstadt, Michael; Riedner, Renate & Schier, Carmen (Hrsg.): *Literatur in Deutsch als Fremdsprache und internationaler Germanistik. Konzepte, Themen, Forschungsperspektiven*. Tübingen: Stauffenburg, 25-37.

Badstübner-Kizik, Camilla (2018): Zwischen Bild, Schrift und Film. Filmische Paraprodukte und ihr fremdsprachendidaktisches Potenzial. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45: 1, 7-36.

Badstübner-Kizik, Camilla (2020): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungs-orte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 649-675. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif> (24.04.2023).

Baumann Beate (2018): *Sprach- und kulturreflexives Lernen in Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Frank & Timme.

Baumann, Beate (2022): „Wie kannst du hier bloß leben, mit dieser furchtbaren Mauer drumrum.“ Grafische Erzählungen als multimodaler Lernraum zur Förderung sprachlichen und kulturellen Lernens in Deutsch als Fremd-sprache am Beispiel der Graphic Novel *Herr Lehmann* von Sven Regener und Tim Dinter. In: Arendt, Christine; Lay, Tristan & Wrobel,

Dieter (Hrsg.): *Medienwechsel und Medienverbund: Literaturadaptionen und polymediale Textnetze im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: Iudicium, 73-94.

Blell, Gabriele (2015): Der Leser als ‚Grenzgänger‘: Entwicklung intermedialer Lese- und Sehkompetenzen. In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen, Methoden*. 2. Auflage. Tübingen: Narr, 94-110.

Buddenberg, Susanne & Henseler, Thomas (2012): *Berlin. Geteilte Stadt*. Berlin: Avant-Verlag.

Buddenberg, Susanne & Henseler, Thomas (2013): *Tunnel 57. Eine Fluchtgeschichte als Comic*. Berlin: Ch. Links.

Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (2011): Überlegungen zu einer Didaktik der Literarizität im Kontext von Deutsch als Fremdsprache. In: Ewert, Michael, Riedner, Renate & Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: Iudicium, 99-115.

Dobstadt, Michael & Riedner, Renate (2016): Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Brüggemann, Jörn; Dehrmann, Mark-Georg & Standke, Jan (Hrsg.): *Literarizität. Herausforderungen für Theoriebildung, empirische Forschung und Vermittlung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 129-150.

Eder, Barbara (2016): Graphic Novels. Zum Begriff und seiner Geschichte. In: Abel, Julia & Klein, Christian (Hrsg.): *Comics und Graphic Novels. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler, 156-168.

Ehlich, Konrad (2020): Facetten der Literatur des langen 20. Jahrhunderts – Versuch einer „DaF“-didaktischen Sondierung. In: Hille, Almut & Völkel, Oliver Niels (Hrsg.): *Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten der Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium, 209-225.

Fischer, Nadia (2016): Erinnerungsliteratur als Erinnerungsort – und noch viel mehr: Literarische Inszenierungen von Erinnerungen und ihr kulturdidaktisches Potenzial am Beispiel der Autobiografie *Mein Auschwitz* von Władysław Bartoszewski. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): *Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der*

Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 263-283.

Flix (2009): *Da war mal etwas*. Hamburg: Carlsen.

Führer, Carolin (2020): Grafisches Erzählen zwischen subjektiver Involviertheit und genauer Text-Bildwahrnehmung. Zur Rekonstruktion von Rezeptionsherausforderungen im Schreibunterricht der Sekundarstufen. *MiDU Medien im Deutschunterricht* (Multimodales Erzählen im Deutschunterricht II: Schrift – Bild – Ton) 2: 2, 1-21.

Gansel, Christina & Jürgens, Frank (2007): *Textlinguistik und Textgrammatik*. Eine Einführung. 2., überarbeitete und ergänzte Auflage. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Ganß, Mareike (2014): Förderung fremdsprachlicher und sozialer Kompetenzen mit Graphic Novels und Comics. In: Elsner, Daniela & Lohe, Viviane (Hrsg.): *Multimodalität und Fremdsprachenlernen*. Aachen: Shaker, 141-163.

Grub, Frank Thomas (2020): Texte als Träger landeskundlicher Informationen? Überlegungen zum Verhältnis von ‚Landeskunde‘ und Literatur in Unterricht und Lehre des Deutschen als Fremdsprache. In: Hille, Almut & Völkel, Oliver Niels (Hrsg.): *Was zu beginnen nicht aufhört. Facetten der Gegenwartsliteratur in der internationalen Germanistik und im Fach Deutsch als Fremdsprache*. München: iudicium, 243-259.

Hallet, Wolfgang (2010): Viewing Cultures. Kulturelles Sehen und Bildverstehen im Fremdsprachenunterricht. In: Hecke, Carola & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr, 26-54.

Hallet, Wolfgang (2012): Graphic Novels. Literarisches und multiliterales Lernen mit Comic- Romanen. *Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch* 117, 2-8.

Hoffmann, Peter M. & Lindner, Bernd (2014): *Herbst der Entscheidung. Eine Geschichte aus der Friedlichen Revolution 1989*. Berlin: Ch. Links.

Jouvray, Olivier & Brachet, Nicolas (2014): *Fluchttunnel nach West-Berlin*. Berlin: Avant-Verlag.

Kahane, Kitty; Lahl, Alexander & Mönch, Max (2014): *Treibsand. Eine Graphic Novel aus den letzten Tagen der DDR*. Berlin: Metrolit Verlag.

Kovar, Barbara (2019): Wir erzählen, wenn wir sehen – Zum Potenzial visueller Literatur für kulturbezogenes Lernen im Kontext des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24: 2, 207-231. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif> (24.04.2023).

Kramersch, Claire (2018): Symbolische Kompetenz. In: Schiedermaier, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: iudicium, 189-206.

Kramersch, Claire (2006): From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal* 90: 2, 249-252.

Lay, Tristan & Trippó, Sándor (2020): Bibliografie zu Comics, Graphic Novels und Mangas im DaF-Unterricht (2000–2020). *Fremdsprache Deutsch* 63, 1-11. <https://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-63-Online-Gutter.pdf> (24.04.2023).

Lenkova, Claire (2009): *Grenzgebiete. Eine Kindheit zwischen Ost und West*. Hildesheim: Gerstenberg-Verlag.

Koreik, Uwe & Forno, Roger (2020): Landeskunde/Kulturstudien und kulturelles Lernen im Fach DaF/DaZ. Eine Bestandsaufnahme und kritische Positionierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 25: 1, 563-648. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif> (24.04.2023).

Magosch, Christine (2015): Comics im Erinnerungsdiskurs DDR – Ein paar kursorische Anmerkungen zu einem in der kulturwissenschaftlichen Landeskunde DaF noch wenig beachteten Medium. In: Badstübner-Kizik, Camilla & Hille, Almut (Hrsg.): *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt a.M.: Peter Lang, 263-273.

Mawil (2014): *Kinderland. Eine Kindheit im Schatten der Mauer*. Berlin: Reprodukt Verlag.

Raith, Markus (2014): Multimodales Verstehen und kulturelles Lernen. Zu einer Didaktik des Logovisuellen. In: Hieronimus, Marc (Hrsg.): *Visuelle Medien im DaF-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, S. 25-52.

Regener, Sven (2014): *Herr Lehmann*. Gezeichnet von Tim Dinter. Köln: Eichborn Verlag in der Bastei Lübbe AG.

Roche, Jörg & Suñer, Ferran (2017): *Sprachenlernen und Kognition. Grundlagen einer kognitiven Sprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

Schiedermair, Simone (2011): Text zwischen Sprache und Kultur. In: Ewert, Michael, Riedner, Renate & Schiedermair, Simone (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache und Literaturwissenschaft. Zugriffe, Themenfelder, Perspektiven*. München: iudicium, 173-188.

Schwartz, Simon (2009): *Drüben!*. Berlin: Avant-Verlag.

Wildfeuer, Janina; Bateman, John & Hiippala, Tuomo (2020): *Multimodalität*. Berlin/Boston: De Gruyter.

ZUR HERANZIEHUNG HISTORISCHEN WISSENS IM INTER-KULTURELLEN GRAMMATIKUNTERRICHT

Mossaad El Bitawy, Kafrelsheikh Universität, Ägypten

Abstrakt: Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Heranziehung historischer Kenntnisse im interkulturellen Sprachunterricht bzw. im DaF-Unterricht und ihrer kulturell-sprachdidaktischen Relevanz. Dabei handelt es sich nicht nur um rein sprachhistorisches Wissen, sondern es finden sich auch darin Kenntnisse und Erfahrungen anderer Fachgebiete sowie kulturelle Bezüge, welche zu der Eruiierung und dem gründlichen Verstehen grammatischer Erscheinungen oder Besonderheiten erheblich beitragen. Zuerst werden der interkulturell-kontrastive Ansatz der Grammatikvermittlung diskutiert und auch historische Kenntnisse als kulturell-didaktisches Mittel dargelegt. Zur Veranschaulichung des Beitragsgegenstands werden danach historische Kenntnisse aus der phonetischen, morphologischen, syntaktischen und lexikalisch-semantischen Sprachebene selektiv und exemplarisch hergeleitet und erörtert.

Schlüsselwörter: historisches Wissen, Grammatikunterricht, interkulturell-kontrastiver Ansatz, kulturell-sprachdidaktisches Mittel, sprachhistorische Kompetenz

1 Einleitung

Historische Wissensbestände enthalten fachliche und enzyklopädische Kenntnisse und Erinnerungen über die Sprachentstehung und Sprachverwendung sowie auch Sprachentwicklungen in den vergangenen Zeiten, die als Folgen intrakultureller Leistungen und meist interkultureller Kooperationen oder Begegnungen der betreffenden Sprachgemeinschaft mit anderen Kulturen betrachtet werden. Darin sind zudem Wertorientierungen der Vorfahren einbezogen, die immer mit sozialen und geistigen Gegebenheiten in engem Zusammenhang stehen.

Jedoch lernt man eine Fremdsprache psychologie-didaktisch rascher und besser, wenn man kulturelles Wissen einschließlich der historischen Hintergründe über die betreffende Sprachgemeinschaft besitzt (vgl. Göhring 2007: 55). Das bewirkt in der Tat Brücken zwischen Ausgangs- und Zielsprache insbesondere dann, wenn sie weit voneinander entfernt sind und unterschiedliche Strukturen und Kulturen besitzen, wie es beispielsweise beim Deutschen und Arabischen der Fall ist. Die DaF-LernerInnen bzw.

ausländischen Germanistikstudierenden stehen hier im Mittelpunkt und werden ins Visier genommen. Darum wird gelegentlich auf das Arabische exemplarisch oder erklärend hingewiesen.

Der vorliegende Aufsatz befasst sich hauptsächlich mit der kulturorientierten Heranziehung historischer Sprachkenntnisse im DaF-Unterricht. Dadurch können die Lernenden der Konstituierung und Veränderung sprachlicher Wirklichkeit einschließlich der soziokulturellen Triebkräfte bewusstwerden und dadurch solide Erfahrungen erhalten: Wie und warum werden sprachliche Erscheinungen gründlich gebildet, fluktuiert oder verändert?

Der Aufsatz beruft sich auf Gedanken der kontrastiven Grammatiktheorie und des interkulturellen Ansatzes der Grammatikvermittlung. Diese ermöglichen einerseits kontrastive Sprachbetrachtungen und Vergleiche und andererseits die Kenntnisnahme kultureller Aspekte des Zielsprachlands einschließlich gesellschaftlicher Impulse und Ursachen der Sprachentwicklung. Die historische Unterweisung im Grammatikunterricht macht in der Tat DaF-LernerInnen fähig, „bestimmte Erscheinungen in der deutschen Sprache zu erklären und das Verständnis für sprachliche Vorgänge zu schärfen“ (Stedje 2007: Vorwort zur 6. Auflage). Sie wird hier als ein wirksames sprachdidaktisches Mittel und gleichzeitig auch ein kulturelles Vehikel betrachtet und behandelt.

2 Interkulturell-kontrastiver Grammatikansatz

Der Begriff Grammatik bezieht sich auf das Sprachregelsystem, das einen Ursprung hat und in der Regel variant und veränderbar ist, einschließlich der gesamten Sprachebenen und ihrer Beschreibung und Abbildung durch Sprachexperten und Sprachexpertinnen. Mit beteiligt sind dabei auch didaktisch-pädagogische Aspekte wie eine bestimmte Be- bzw. Aufarbeitung, die dem Lehr- und Lernvorgang dient, einschließlich der subjektiven Wahrnehmungskomponente von Lernenden (vgl. Rösler 2012: 176-177; Helbig 2001: 175).

Allerdings geht es dabei vor allem um den Vergleich verschiedener Grammatiken miteinander und das Verstehen der Sprache durch Unterschiede und Gemeinsamkeiten, die sich daraus ergeben (vgl. Theisen 2016: 46). Die Erstsprache wird daher als ein wichtiges Mittel angesehen, um eine neue Sprache zu erlernen. Kontrastive Vergleiche geben sicherlich Lernenden neue Sichtweisen auf eine Sprache und machen auch Gemeinsam-

keiten und Unterschiede zu ihrer Erstsprache erkennbar. Die LernerInnen denken in der Regel darüber nach und verknüpfen damit sprachliche Inhalte konstruktiv und dauerhaft (vgl. Gürtler 1981: 13; Fandrych 2010: 1012-1016). Kontrastive Sprachbetrachtungen werden aber erst im Laufe des Grammatikunterrichts verwendet und praktiziert. Die Lehrkörper bauen im Unterricht je nach Themakontext kontrastive Vergleiche ein (vgl. Helbig 2001: 183-184; Theisen 2016: 46). Derartiges Verfahren erfordert unbedingt Grundkenntnisse der Erst- und Zweitsprache: Die Lernenden müssen zuerst über ihre eigene Erstsprache Bescheid wissen, bevor sie lernen, wie die Zielsprache funktioniert, um vergleichen zu können. Die Lehrkörper müssen ebenfalls Grundkenntnisse über die Erstsprache ihrer Lernenden besitzen (vgl. Fandrych 2010: 1015-1016).

Auch wird in diesem Sprachunterrichtsansatz die unbekannte Welt bzw. Kultur der Zielsprache thematisiert und expliziert. Dabei spielen Lebenserfahrungen, Diskussionen und Narrationen eine erhebliche Rolle. Relevante Aspekte der Ausgangs- und Zielkultur werden kontrastiv geklärt, um vor allem die Akzeptanz anderer Regelsysteme oder Kultursichtweisen zu fördern (vgl. Arkossy 2009: 37-38; Földes 2007). Diesbezüglich ist zudem zu erwähnen, dass der fremdsprachliche Unterricht von einer kulturellen Vielfalt und Disparität getragen ist, welche sich auf kulturspezifische Denk- und Wahrnehmungsformen beziehen, die sich meist in verschiedenen Gesichtspunkten ergänzen, überschneiden oder widersprechen.

Der kulturelle Aspekt im Fremdsprachenunterricht hat vor allem mit Nähe und Ferne des Zielsprachenlands zu tun: Wenn das Zielsprachenland von Lernenden weit entfernt ist, sollen die Lehrkörper stark je nach Kontext auf die Kultur und Gepflogenheiten der jeweiligen Zielsprachgemeinschaft eingehen. Es geht in erster Linie darum, Lernenden ein kulturbedingtes Verstehen und Handeln beizubringen. Unterschiedliche Sprachen haben normalerweise disparate Kulturen und andere Verhaltensweisen, die im Sprachunterricht synchron und diachron herangezogen werden können (vgl. Neuner & Hunefeld 1993: 106-109). Hierzu können landeskundliche Elemente der Zielsprachgemeinschaft oder universelle Themen wie beispielsweise Esskulturen und kulinarische Besonderheiten, die alle Menschen betreffen, in Form von Lesetexten eingesetzt und verglichen werden. Dadurch erhalten die Lernenden Erfahrungen über die jeweils fremde Kultur und werden dazu angeregt, betreffende Kulturen miteinander zu vergleichen (vgl. Neuner & Hunefeld 1993: 110-119). Währenddessen sollen

die Lehrkörper ab und zu mediale Dimensionen in Bezug auf die historische Erkenntnisrezeption integrieren, um sie in der jeweiligen Zielkultur durchzuführen und um didaktikbezogen effektiv sein zu können (vgl. Arkossy 2009: 38): Missverständnisse können durch eine Formulierung, Darstellungsweise oder Auslegung entstehen. Manchmal ist dieser Vorgang vonnöten, um ein geistiges und kulturelles Zusammenleben gerade von Lernenden disparater Herkunft und Kultur zu fördern. Solcherart kann sich eine schrittweise Kulturannäherung entwickeln und ein Verständnis für Eigenheiten der jeweils fremden Kultur evozieren (vgl. Huneke & Steinig 2010: 202-203).

3 Sprachhistorisches Wissen als kulturell-didaktisches Mittel

Historisches Wissen wird überliefert und kann tatsächlich als Ergebnis sprachlicher Handlungen oder von Eingriffen der jeweiligen Sprecher in den vergangenen Zeitabschnitten betrachtet werden. Darin sind meist auch ontogenetische, interlinguale Aspekte und gesellschaftliche Entwicklungsprozesse involviert. Historisches Wissen hat pauschal eine narrative Eigenschaft und kennzeichnet sich als diskursiv, konzeptionell und metakognitiv; zudem funktioniert es als Weitergabe von Kenntnissen und Erfahrungen der Vorfahren (vgl. Bernhardt/Mayer/Gautschi 2012). Sprachhistorisches Wissen bezieht sich im Grunde darauf, wann z.B. das Deutsche entstanden ist, wie es sich im Verlauf der Zeiten entwickelte, wie sich sprachliche Veränderlichkeiten und Veränderbarkeiten vollziehen, wie man dieses vermuten kann und wie man auch darüber denkt, was die deutsche Gemeinschaft mit ihrer Sprache und durch sie getan hat, und was sie mit ihr tun kann (vgl. Ernst 2005: 28-37). Manchmal findet man keine fundierte Begründung für das Voranstehende oder dessen Gebrauchsweise. Hier kommen oft Erwägungen, Anpassungen bzw. Assimilationen ins Spiel (vgl. Keller 1995: 9; Volmert 1997: 30).

Die historische Sprachkenntnis trägt beachtlich zum Begreifen und Erklären der Sprachbesonderheiten von heute sowie Durchschauen gegenwärtiger Entwicklungstendenzen bei (vgl. Besch & Wolf 2009: 5). Mit ihrer Heranziehung und Verwendung im Unterricht knüpft sie offensichtlich das Gestern ans Heute, indem prägende Erfahrungen und Erinnerungen herausgearbeitet, gestaltet und am Leben erhalten werden (vgl. Reichmann 2002: 39-40). Die historische Sprachkenntnis kann allerdings je nach dem in allen Sprachstudiengängen relativ und selektiv herangezogen werden;

und sie ist besonders aus intrasprachlicher Sicht insofern von Gewicht, „als sie die Regeln und Ausnahmen des sprachlichen Systems weniger undurchsichtig macht und uns den Hintergrund für die Veränderungen und die Weiterentwicklung der Sprache von heute erläutert“ (Stedje 2007: 12). Das indiziert andererseits, dass alles menschliche Erkennen einschließlich des Sprachwissens veränderlich ist und im Laufe der Zeiten von einem anderen gesellschaftlichen Realitätsverständnis abgelöst, ersetzt oder neu perspektiviert werden kann (vgl. Polenz 2002: 16). Daher kann das historische Wissen didaktisch als Mittel einer historischen Bewusstseinsbildung über die Sprachfunktionierung und -verwendung bezeichnet werden, was wiederum ein soziokulturelles Verstehen über die Zielsprachgemeinschaft insofern befördert, dass es ethische Inhalte und kulturspezifische Fragestellungen umfasst und infolgedessen eine eigene oder fremde Kulturüberbrückung erschafft.

Darüber hinaus hilft das historische Wissen dabei, die Verzahnung sprachlicher und sozialer Entwicklungsvorgänge besser zu begreifen. Sprach- und Sozialwissen sind eindeutig unmittelbar eng verbunden (vgl. Wolff 1999: 12; Besch & Wolf 2009: 5). Eine Sprache fungiert unbedingt sozialen Bedingungen und Konstellationen der betreffenden Gemeinschaft entsprechend, die gegeben sind und die sich in geschichtlichen Taten und Begebenheiten vollziehen. Die historische Instruktion gilt demnach als Lieferant allgemeiner und fachlicher Kenntnisse über Raum, genealogische Aspekte, Literatur, Traditionen, Werte, Verhaltensweisen und gesellschaftliche Verhältnisse sowie Entwicklungsprozesse in der betreffenden Sprachgemeinschaft (vgl. Roche 2008: 239-240). Ferner bietet sie „nicht nur tiefgehende Einsichten in die fremde Kultur und Sprache, sondern eröffnet gleichzeitig neue Einblicke in die eigene“ (vgl. Roche 2008: 233).

4 Exemplifikation

Die historische Instruktion im fremdsprachlichen Unterricht zielt vor allem auf ein gründliches Wissen und Verstehen von grammatischen Phänomenen oder Besonderheiten in der betreffenden Sprache, was auch die LernerInnen dazu befähigt, über den Zusammenhang zwischen der Sprachvergangenheit, der Sprachgegenwart und auch der Sprachzukunft auszusagen. Gleichzeitig nehmen die Lernenden ebenfalls davon Kenntnis, wie die Sprache, deren Erschließung unbedingt eine gewisse Kenntnis der Ver-

gangenheit erfordert, soziopragmatisch fungiert. Wiederum kann hierbei der Verweis auf die historischen Hintergründe der Erstsprache dieser Lernenden zum Lern- und Verstehprozess beitragen: Die Fremdsprache kann vor der eigenen Sprache von Lernenden betrachtet und erklärt werden. Die Lehrkörper können also ab und zu z.B. hinsichtlich der deutschlernenden Araber auf die arabische Sprache vergleichend hindeuten. Das Arabische weist im Vergleich zum Deutschen eine große Differenz bezüglich aller Sprachebenen auf. Das begründet sich historisch darin, dass beide zu verschiedenen Sprachfamilien gehören. Sprachhistorische Kenntnisse können allerdings aus allen Sprachebenen hergeleitet und unterrichtet werden. Deiktisch und inhaltsindizierend kann der historische Wissens-aspekt, der im Unterricht vermittelt werden soll, unter einem prägnanten Schlüsselausdruck vorkommen. Kenntnisse über die Herkunft des Deutschen einschließlich des genealogischen Aspekts können z.B. unter dem Ausdruck *Ursprung des Deutschen* herbeigebracht werden.

4.1 Auf phonetischer Ebene

Jede Sprache besitzt natürlich ein einheitliches Lautsystem, das aus Lauten und aus Buchstaben, die diese wiedergeben, besteht und als Kommunikationsmittel fungiert. Dadurch wird auch das Sprachsystem archiviert und dazu eruier- und erklärbar.

Von der ersten Stunde an kann die Lehrperson einleitend den Deutschlernenden einen historischen Hintergrund über das deutsche Alphabet geben und dar-auf hinweisen, dass das lateinische Alphabet am Ende des 8. Jhs., also zum Beginn der Schriftlichkeit des Deutschen, aus kulturpolitischen Faktoren für das Deutsche gewählt wurde. Vor dem Gebrauch des lateinischen Alphabets existierten schon Runeninschriften (vgl. Besch & Wolf 2009: 277; Bußmann 1990: 654). Die Lehrperson kann weiter in diesem Zusammenhang Bescheid geben, dass Sprachökonomie und Bequemlichkeit wie z.B. *Zauberin* versus *Zaubererin* sowie soziale Faktoren u.a. Mode, Prestige, Völkermischung und Sprachenkontakt die wichtigsten Gründe der Lautverschiebung sind (vgl. Stedje 2007: 20-21). Im Sprachgebrauchsprozess sind vor allem Kontinuität, Modifikation und Verdrängung im Spiel.

Phonetisch können die Lehrkörper allerdings einen historischen Hintergrund je nach dem Unterrichtskontext über lautliche und graphematische Besonderheiten des Deutschen u.a. Umlaut und Diphthong sowie Majus-

kel und Handschrift heranziehen: Die Umlautung hat in der Entwicklung des deutschen Lautsystems eine wichtige Rolle gespielt. Sie bezieht sich auf die Veränderung eines Vokals, und zwar den Wechsel von *a, o, u, au* zu *ä, ö, ü, äu* (vgl. Ernst 2005: 88-90).

Auch beziehen sich Monophthonge und Diphthonge auf historische Entwicklungen im deutschen Lautsystem. Die Diphthongierung bezeichnet die Entwicklung vom einfachen Vokal (auch Monophthong) zum Zwiellaut (auch Diphthong) von *i* zu *ei* z.B. *szit* (*Zeit*), *mīn* (*mein*), von *u* zu *au* z.B. *hūs* (*Haus*) etc. Das begann schon im 12. Jh. im Süden des deutschen Sprachraums und breitete sich bis etwa 1500 weiter nach Norden aus. Die Monophthongierung drückt ihrerseits die Entwicklung vom Zwiellaut (auch Diphthong) zum einfachen Vokal (auch Monophthong) aus, also von *uo* zu *u* z.B. *bruoder* (*Bruder*). Diese Genese fing schon im Niederdeutschen an und breitete sich nach Süden aus (vgl. Stedje 2007: 162-164).

Die Groß- und Kleinschreibung ist im Deutschlernprozess auffällig; und ihre Begründung ist von kulturhistorischer und sprachdidaktischer Signifikanz. Die Herausbildung der heutigen Großschreibung, die sich im Frühneuhochdeutschen entwickelte, wird folgendermaßen fundiert: Erstens dient die Großschreibung der Erleichterung des Lesensvorgangs: Signifikante Markierungen werden am Satzanfang für den Erfassungsprozess beim Lesen gesetzt. Zweitens sollen die semantisch relevanten Begriffe groß niedergeschrieben werden. Denn sie tragen Inhalte und Grundgedanken sprachlicher Äußerungen. Drittens steht die Großschreibung mit der Ehrerbietung und gegenwärtig mit der Höflichkeit in Verbindung. Daher werden Namen, Titel und theologische Begriffe großgeschrieben, wobei es auch Rangabstufungen gibt, z.B. *HERR* im Sinne von Gott Vater, *Herr* im Sinne von Christus, *Herr* im Sinne von einem weltlichen Herrscher. Diese Schreibform wird nennenswert von Martin Luther (1483-1546), der auf eine geregelte Form und die Konventionalisierung der Majuskelschreibung einen großen Einfluss hatte, gewählt (vgl. Ernst 2005:169-171).

Von kulturhistorischer Bedeutung ist auch die Kenntnis des Ursprungs der deutschen Handschrift, die in Merseburg im 8. Jh. gefunden wurde. Diesbezüglich hat Jacob Grimm 1842 den Text, der im germanischen Stabreim langzeilig mit Zäsur niedergeschrieben wurde, zum ersten Mal heraus-

gegeben. Dieser jeweilige Text wird eigentlich als ein deutsches Sprachdenkmal betrachtet. Dabei handelt es sich um das Fragment des Hildebrandslieds, in dem der christliche Gott angerufen wird. Es wurde um 810, 820 oder 850 von zwei Mönchen in Fulda geschrieben; und enthält zwei Sprüche, und zwar die Befreiung eines Gefangenen und die Heilung der Beinverrenkung eines Pferdes (89).

Bei der orthographischen Explikation des Deutschen können die Lehrkörper auch auf die sprachhistorischen Leistungen bekannter deutscher Persönlichkeiten hinweisen. Im Vordergrund steht der Schuldirektor Konrad Duden (1829-1911), der in der ursprünglichen Regelung der Rechtschreibung des Deutschen eine bedeutende Rolle spielt. Duden war einer der Teilnehmer an der ersten großen Rechtschreibkonferenz 1876 in Berlin. Eine Neufassung dieser orthographischen Regeln nach einem einheitlichen Entwurf wurde durch das Regelwerk von 1998 dargeboten. Nach Erneuerungen in wesentlichen Teilen wurde der Entwurf zum 1. August 2006 in Kraft gesetzt (vgl. Besch & Wolf 2009: 237).

4.2 Auf morphologischer Ebene

Morphologisch können die Lehrkörper morphemische Besonderheiten des Deutschen je nach Kontext und Thema historisch thematisieren. Im Vordergrund stehen beispielsweise der Ablaut (auch Apophonie) und die Komposition: Der Ablaut ist ein indogermanisches „Fossil“ (vgl. Schmid 2009: 5) und ebenfalls das „historisch wie genetisch grundlegende Form- und Bauprinzip der deutschen Sprache“ (Solms 2004: 1683). Mithilfe des Ablauts kann man die verschiedenen Verwendungsweisen des Verbs wie Präsens und Präteritum deutlicher zum Ausdruck bringen (vgl. Besch & Wolf 2009: 269). Er bezieht sich insgesamt auf einen regelmäßigen Vokalwechsel in der Stammsilbe der etymologisch verwandten Wörter wie in werfen - warf - Wurf - geworfen. Die Stammformen der starken Verben werden seit der germanischen Zeit durch den Ablaut gebildet und konjugiert. Der Ablaut wurde in der Folgezeit aus derselben Stufe weiterentwickelt und beim starken Verbum ausgebaut, wie in a - u z.B. schaffen - schuf - oder ei - i z.B. beißen - biss, i-a-u wie binden - band - gebunden, sinken - sank - gesunken; binden - der Bund, fahren - Fuhre - Fahrt - Furt etc. (vgl. Schmidt 2000: 46-47; Solms 2004: 1689-1690). Danach vollzog sich eine Reihe von Erneuerungen wie die Entstehung der schwachen Verben, welche mit einem Dentialsuffix -t- in der Flexion des Präteritums gebildet

werden, z.B. „suochen - suochta“ im Althochdeutschen, lachen - lachte - gelacht etc. (Solms 2004: 1686-1689).

Durch die historische Instruktion der morphologischen Komposition bekommen DaF-LernerInnen vielseitige Sprach- und Weltkenntnisse. Als Wortbildungsmittel ist die Komposition in der mittelhochdeutschen Phase (Solms 2004: 1050-1350) entstanden und entwickelte sich weiter im 16. und 17. Jh. (vgl. Solms 1999: 241 und 2004: 1694). Dabei handelt es sich um die Bildung neuer Wörter durch Zusammensetzung, mit der nach und nach die Zahl der „unechten“ Komposita wie Tageslicht und Sonnenschein im Mittelhochdeutschen zunimmt (vgl. Schmid 2009: 242, 253). Im Gegensatz dazu waren schon im Althochdeutschen „echte“ Komposita wie z.B. Bergwerk wortartcharakteristisch und sind schon bezeugt (vgl. Solms 2004: 1683, 1693-1695; Bußmann 1990: 400-401). Die Komposition als konkretes Mittel zur Bildung neuer Wörter bedeutet in der Tat „den Prozess grundlegender Begriffsbildung, die ihrerseits eine spezifische Form der Wahrnehmung und Aneignung von Welt darstellt“ (Solms 1999: 241). Hierzu spricht man auch „von einem intensiven Epistemifizierungsprozeß im nachmittelalterlichen Deutsch“ (Solms 1999: 241).

Die Lehrkörper können hierzu auch auf explizite Eigenschaften der Bildung neuer Komposita bzw. Gelegenheitskomposita eingehen. Diese haben offensichtlich eine ausdrückliche und erklärungsfördernde Besonderheit. Sie beleuchten Aspekte sozialer Situationen und dienen zudem der genauen Beschreibung gesellschaftlicher Gegenstände, Zustände oder Krisen. Im Zuge der Covid-19-Pandemie wurden z.B. unterschiedliche Komposita gebildet, welche die Aspekte der Pandemiekrise beschreiben, z.B. Coronabeschränkung und Coronagipfel (vgl. Klosa-Kückelhaus 2020a: 2). Diesbezüglich wurden auch Komposita konstituiert, die auf verschiedene Blickwinkel der jeweiligen Pandemie hinweisen, und zwar auf eine Verschwörung wie Aluhut, auf Emotionen wie Corona-Angst, auf mögliche psychische Folgen wie Coronahysterie etc. (vgl. Klosa-Kückelhaus 2020b: 3-4). Dadurch zeigt sich epistemologisch, dass dieses Wortbildungsmittel die soziokulturelle Spezifik von Zeitverhältnissen in Gestalt neuer Komposita wie auch in anderen Produkten kulturellen Handelns ausdrückt. Daraus ergibt sich wiederum kulturell-fremdsprachdidaktisch, „dass ein Verständnis von Kultur kaum gelingen kann, ohne auch die adäquate Berücksichtigung der formalen Seite der Sprache“ (Solms 1999: 243) zu gewährleisten.

Im Kontext der Erklärung der Struktur und Typen des Satzes im Deutschen können die Lehrkörper im Unterricht historische Kenntnisse z.B. über die Komplizierung des Satzes, die Veränderung des Satzrahmens und die Gebrauchsfrequenz der analytischen Struktur heranziehen. Die syntaktische Struktur einer Sprache kann geschichtlich nach neuen gesellschaftlichen Erfordernissen oder Bedürfnissen verändert werden. Im Frühneuhochdeutschen entwickelte sich das Satzgefüge infolge des Prozesses der überregionalen Schriftsprache und der kulturellen Entwicklung der deutschen Gesellschaft und tendiert seitdem zur gedanklichen Komplexität und Hypotaxe. Hierzu pointiert Solms fundierend: „Mit Luther, der Reformation und der Etablierung einer protestantischen Kirche, mit den Bauernkriegen und dem ausgebildeten Humanismus in Deutschland bricht somit eine neue, den Gebrauch einer dt. Schriftlichkeit massenhaft fördernde Zeit endgültig durch“ (Solms 2000: 1524).

Die Syntax der Schriftlichkeit bzw. der Kultur des Lesens und Schreibens „erlaubt Einschübe, Unterordnung, Überordnung, also vielgestaltige Hypotaxe, gedankliche Komplexität“ (Besch & Wolf 2009: 223) mit logischen Verhältnissen syntaktischer Gefüge (vgl. Schmid 2009: 210). Die Komplizierung der Satzstruktur im Deutschen vollzog sich auf diese Weise aufgrund soziokultureller Entwicklungen, und zwar wegen des medialen Wechsels. Diesbezüglich konstatierten Besch & Wolf:

Der mediale Wechsel vom Hören zum Lesen ermöglicht komplexere Informationsvermittlung und erzwingt zugleich genauere Absicherung des Gemeinten, begriffliche Schärfe, hilfreiche Gliederung, Markierung von Abhängigkeiten im Satzgefüge, Gewichtung (Fokus-Hintergrund), Markierung der Geltung von Aussagen, u.a.m. Alle nonverbalen Informationshilfen fallen ja weg, der schriftliche Text muss das volle Verstehen von sich aus leisten (Besch & Wolf 2009: 224).

Im Frühneuhochdeutschen erfuhr auch der verbale Rahmen bzw. Satzrahmen eine Entwicklung. Die Reihenfolge der Satzglieder im Aussagesatz lautete Subjekt plus Prädikat plus Objekte, z.B. „*Ich - gehe - ins Haus, Ich - helfe - dir*“ (Ernst 2005: 203). Die Entwicklung betrifft vor allem die Herausbildung mehrteiliger Prädikate, wobei sich die Reihenfolge der

Satzglieder veränderte, wie es z.B. beim Tempus Futur der Fall ist, und zwar von Subjekt plus Prädikat plus Objekte zu Subjekt plus Objekte plus Prädikat, d.h. von „*Ich werde gehen ins Haus. Ich werde helfen dir.*“ zu „*Ich werde ins Haus gehen. Ich werde dir helfen.*“ (Ernst 2005: 153). Im Althochdeutschen gab es keine grammatische Kategorie Futur. Die Konstruktion „werden plus Infinitiv“ setzte sich auch ab dem 16. Jh. in allen deutschen Sprachlandschaften durch. In der mündlichen Sprache wird das Präsens mit Futurbedeutung gebraucht, wie „*Ich hole dich am Abend ab.*“ (Ernst 2005: 155).

Außerdem können die Lehrkörper auf die auffällige Gebrauchsfrequenz der analytischen Sprachstruktur anstatt der synthetischen historisch hinweisen oder sie begründen. Das Deutsche entwickelte sich relativ schnell um die Mitte des 17. Jhs. von der synthetischen zur analytischen Konstruktion, was sich vor allem auf den Kasusgebrauch auswirkte (vgl. Stedje 2007: 172). Seither begann schon die wirkliche Ablösung des synthetischen Sprachbaus durch den analytischen, wobei Hilfsverben, Präpositionen und Personalpronomen häufig gebraucht werden. Diese Entwicklung gilt effektiv bis in die heutige Zeit (vgl. Wolff 1999: 47-48).

Die Heranziehung historischer Kenntnisse im Grammatikunterricht macht daher DaF-Lernende dazu fähig, die Besonderheiten des Deutschen „von heute zu erklären und gegenwärtige Entwicklungstendenzen zu durchschauen“ (Stedje 2007: 11). Das gegenwärtige Deutsch kennzeichnet sich durch „Verkürzung der Satzlänge, Zunahme von Nominalgruppen, Ausklammerung und Unsicherheiten im Gebrauch von Tempus, Modus und Genus, Anglizismen im Wortschatz“ (Ernst 2005: 237).

4.4 Auf lexikalisch-semantischer Ebene

Historisches Wissen evoziert vor allem auf lexikalisch-semantischer Ebene ein Bewusstsein von der Korrelation zwischen Sprache und Außenwelt und den Bildungsbedingungen sowie Wandlungsmöglichkeiten gegenwärtiger Wirklichkeit der betreffenden Gesellschaft, deren historische Entwicklung sich eindeutig durch bedeutungsgeschichtliche Eruierungen von Wörtern erklärt. Dar-in sind effektiv Zeitgeschehen, Trends, Sitten, geistige Aktivitäten und Wandlungen von sozialen Lebensformen und technischen Entwicklungen, Krisen und Epidemien im Spiel. Durch diese historische Kenntnisnahme entstehen bei den Lernenden gesellschaftliche Wissens-

spuren über die jeweilige Sprachumwelt. Dazu betont Stedje (2007: 13), „dass beim Studium einer Sprache und ihrer Geschichte die Umwelt nicht vergessen werden darf, in der diese Sprache gesprochen wurde und wird“. Historisches Kultur- und Sprachwissen sind dabei direkt miteinander verwoben. Seine Bezüge zeigen sich durch die Kontextualisierung und Positionierung des Sprachmaterials, welche die Repräsentation gesellschaftlichen Wissens einer Zeit in ihrer Genese, ihren Konstitutionsbedingungen und kulturhistorischen Traditionslinien deutlich machen (vgl. Wolff 1999: 26-27; Busse 2002).

Im Kontext des Lernens des Wortschatzes in Unterrichtseinheiten können DaF-LernerInnen kulturspezifisches Wissen erhalten. Durch die Geschichte des Wortes Deutsch wissen sie viel über den Ursprung oder die Urbevölkerung der deutschen Gemeinschaft und deren Kennzeichen (vgl. Hermanns 1994: 47-48; Stedje 2007: 65-66). Mittels der historischen Konstruktion der Frauenbezeichnungen Weib, Frau und Dame erhalten sie auch spezifische Erfahrungen über soziokulturelle Entwicklungen in der deutschen Sprachgemeinschaft (vgl. Burkhardt 1991: 31-32).

Zusätzlich dazu können die Lehrkörper im Rahmen des Unterrichtens der Personalpronomen über die Gebrauchsgeschichte der pronominalen Anredeformen aussagen. Die Anredeformen werden als kultursensible Dinge betrachtet: In der mittelalterlichen Zeit fungierte beispielsweise im Deutschen hauptsächlich das „du-ir-Model“. Das Zeichen *ir* bedeutet *ihr*, das als Höflichkeitspronomen der 2. Person Plural für eine Einzelperson gebraucht wurde. In der religiösen Sprache ist die Du-Anrede für Gläubige und für Gott usus seit dem Mittelalter bis zu der heutigen Zeit. Diese Verwendungsweise kommt auch u.a. in seelsorgerischen Missionstexten, Taufgelöbnissen und weltlichen Heldenliedern vor (vgl. Besch & Wolf 2009: 118).

Im 16. und 17. Jh. wird aber das „du-ir-Model“ durch eine weitere auf die soziale Distanz hinweisende Variante ergänzt, und zwar durch *er* und *sie* für die 3. Person Singular. Die neue Gebrauchsvariante bezieht sich ab dem 17. Jh. auf die 3. Person Plural und weiter auf die abstrakte Titelanrede (vgl. Besch & Wolf 122-123). Mit der Französischen Revolution und folglich dem zunehmenden Einfluss des Bürgertums sind neue Denkrichtungen und Umorientierungen entstanden. Es dreht sich um die Reduzierung der vorher tradierten Formen der Höflichkeit und des Kompliments. Die Französische Revolution propagiert nachdrücklich das allgemeine *Du*, was auch als „revolutionäre Anredekorrektur“ (vgl. Besch & Wolf 124) ange-

sehen wurde. Im Jahr „1793 wurde ein Duz-Dekret erlassen, dass alle republikanisch gesinnten Franzosen verpflichtet sollte, sich ohne Unterschied zu duzen“ (vgl. Besch & Wolf 124). Danach werden *Sie* und *Herr*, *Frau* und *Fräulein* für das Volk gültig.

Die Verwendung der Anredepronomen wird aber um die Mitte des 20. Jahrhunderts verändert: *Du* und *Sie* werden komplementär gebraucht. Das Pronomen *Du* wird für Familienangehörige, Freunde, Kinder, auch für Gott, die Heiligen, konkrete Dinge wie Sonne, abstrakte Sachen wie Trauer und schließlich für Tiere gebraucht.

Das Pronomen *Sie* wird aber für Erwachsene bei distanzierter Relation verwendet, d.h. für weniger vertraute Menschen und natürlich für die formelle und höflich-achtungsvolle Anrede (vgl. Besch & Wolf 127). Die Verwendung von *Du* wird weiter mit der 1968er-Bewegung erweitert und häufiger verwendet. Die Entwicklung der Gebrauchsweise von *Du* begründet sich darin, dass die Anrede mit *Du* einen solidarischen Charakter hat und partnerschaftlich wirkt (vgl. Besch & Wolf 128). In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass die Verwendungsregeln der Anredeformen interkulturell stark differieren. Mögliche Differenzen bzw. Kontraste werden jedoch „als Basiswissen der Interkulturellen Kommunikation angesehen“ (Heringer 2004: 158).

Es ist überdies von sprach- und kulturhistorischer Bedeutung, dass die LernerInnen zur Kenntnis nehmen, dass die fortdauernde Gesellschaftsentwicklung ständig neue Anforderungen an die Sprache stellt. Neue soziale Erscheinungen, neue Arbeitsverhältnisse, Technologien oder Krisen müssen bezeichnet und erklärt werden. Die Sprache ist in ihrem Wesen beweglich und an neue kommunikative Bedürfnisse anpassungsfähig (vgl. Schmidt 2000: 27; Wills 2002: 145). Hierzu können die Lehrkörper z.B. die historische Semantik des Begriffs Arbeit (vgl. Hermanns 1993) einschließlich der Bezeichnungen Heimarbeit, Homeoffice und Telearbeit heranziehen (vgl. Seger 2005: 14-17; Backhaus/Tisch/Kagerl/Pohlan 2020: 2). Dadurch bekommen LernerInnen Kenntnisse und Erfahrungen über proto- und hochtechnologische Industrien, Telekommunikation und Technologie der Datenübertragung, Televernetzung der Arbeit, Krisen wie die Ölkrise in den 1970er Jahren und die Krise der Covid-19-Pandemie sowie über soziale Fragen wie das Problem der Vereinbarkeit von Familie und Beruf.

Darüber hinaus können die Lehrkörper im Kontext der Erklärung der Entlehnung bzw. der Fremdwörter historisches Wissen über den Kontakt zwischen der Zielsprache (z.B. dem Deutschen) und der eigenen Sprache der LernerInnen (z.B. dem Arabischen) heranziehen und hierzu unterweisen, dass Sprachen und Kulturen in der Regel im Lauf der Zeiten von Aufstieg und Fall geprägt sind.

Die kulturgeschichtlichen Relationen zwischen dem Deutschen und Arabischen haben beispielsweise ihre Spuren im lexikalischen Bereich hinterlassen. Erst im Mittelalter wurden Wörter aus dem Arabischen in die meisten europäischen Sprachen übernommen, wobei sich damals Handelsrelationen, ideologische Kämpfe und Kriege vollzogen (vgl. Unger 2006 und 2013: 7-14). Das Fehlen von gemeinsamen geografischen Grenzen zwischen den deutschsprachigen Ländern und der arabischen Region verhinderte aber nennenswerte unmittelbare arabisch-deutsche Entlehnungen. Daher vollzog sich die Übernahme von Wörtern arabischer Abstammung „meistens in der Weise, dass man, etwa aus Italien oder Frankreich, eine Neuerung oder Mode übernahm, die dort mit einem ursprünglich arabischen Wort belegt war“ (12). Im Deutschen gibt es viele kulinarische Wörter arabischer Herkunft wie z.B. Alkohol, Aranzini, Aprikose, Artischocke und Aubergine (vgl. Osman 2010; Unger 2006 und 2013). Im kulinarischen Wortbestand des Arabischen finden sich aber zu wenige Wörter deutscher Herkunft. Dabei geht es mutmaßlich nur um das Wort **بيرة** *bīrrah* / *bi:ra* (dt. das Bier) und das Wort **رینگ** *ringāh* (dt. der Hering). Beide stammen aus dem Westgermanischen, aus dem sich die deutsche Sprache entwickelt hat. Das Wort Hering hieß im Althochdeutschen *härinc*; und wurde vermutlich über das Lateinische bzw. Italienische *Aringa* ins Arabische transferiert (vgl. Kluge 1975: 75, 305; Paul 1992: 128, 402-403). Aber in der Gegenwart bzw. „seit dem napoleonischen Feldzug nach Ägypten gewinnen nun die europäischen Sprachen einen steigenden Einfluss aufs Arabische“ (Wehr 1934: 3). Heutzutage kommen jedoch neue Faktoren wie Mobilität und Emigration stark ins Spiel.

Die Heranziehung historischer Kenntnisse und damit eindeutig kulturindizierender Hinweise im Grammatikunterricht tragen zur Förderung eines kultur- und sprachhistorisch reflektierten Fremdsprachenunterrichts bei und üben einen positiven Einfluss auf die Lernenden aus. Das interkulturelle Verstehen kann sich in der Tat über Geschichtsbetrachtung der jeweiligen Sprache und Kultur vollziehen (vgl. Heringer 2004: 184). Hierin können zusätzlich neben der einschlägigen Literatur auch Dokumentarfilme,

wenn sie zugänglich sind, zu einer objektiven Betrachtung und einer geistigen Aktivierung historischer Rekonstruktion im Horizont der LernerInnen einbezogen werden (vgl. Arkossy 2009: 37-38).

5 Resümee

Es handelte sich um die Heranziehung und Ausnutzung sprachhistorischer Kenntnisse und Erfahrungen im interkulturellen Grammatikunterricht bzw. im DaF-Unterricht einschließlich der Explikation der kulturell-sprachdidaktischen Wichtigkeit. Einbezogen sind darin grundsätzlich die Eruierung, Impulse und Hintergründe der Bildung, Entwicklung oder des Verblassens sprachlicher Elemente oder Erscheinungen, die offenbar mit Verhältnissen und Entwicklungsvorgängen in der betreffenden Sprachgemeinschaft in engem Zusammenhang stehen. Daraus ergibt sich, dass die Heranziehung sprachhistorischen Wissens im DaF-Unterricht vor allem für Träger einer anderen Kultur einen wichtigen Beitrag leistet sowohl zu einer kulturellen Näherung wie auch zu einem soliden, differenzierten Verstehen grammatischer Phänomene oder Besonderheiten des Deutschen. Dadurch werden u.a. Irregularitäten von gestern, die allmählich zum Usus von heute werden, versteh- und begründbar.

Das gegenwärtige Deutsch ist durchaus ein Ergebnis vorheriger Entwicklungen in Lebensbereichen der deutschen Gesellschaft. Darum kann ein grammatisches Phänomen von einer anderen gesellschaftlichen Wirklichkeit erweitert, verengt, verblasst oder ausgemerzt werden. Hierfür sind vor allem Erneuerungsprozesse, ökonomische Impulse oder gesellschaftliche Bedürfnisse entscheidend. Aus ihrer historischen Eruierung resultieren vielfältige Kenntnisse, die mit gesellschaftlichen Gegenständen und Entwicklungen eng zu tun haben.

Die Heranziehung historischen Wissens im Sprachunterricht steht hauptsächlich im Dienst eines fundierten Verstehens der betreffenden Sprachregeln, der Verwendungsrichtigkeit oder der Orientierung an pragmatisch etabliertem Sprachusus. Sie ist im Unterrichtsprozess vom Thema abhängig und kontextorientiert und kann je nach Ziel selektiv und manchmal mit der Bearbeitung oder Sensibilisierung des Materials dem Sprachniveau und der Kultur der LernerInnen entsprechend aufgeführt werden. Hierzu illustrierte sich, dass Sprachthemen kulturspezifischen Kolorits im fremdsprachlichen Unterricht von großer Relevanz sind. Dabei erklärt sich der

Zusammenhang ihres Entstehens oder Entfaltens mit der Welterfahrung der jeweiligen Sprachgemeinschaft.

Zudem wurde deutlich, dass das Vermitteln historischen Wissens im Grammatikunterricht den LernerInnen zu einer kritisch untermauerten Einsicht in die historischen Faktoren und Triebkräfte der Entwicklung sprachlicher Erscheinungen und auch in die sprachliche Bedingtheit der Betrachtung eines Weltbezugs verhilft. Solche historische und epistemologische Konstellation führt zu einer soliden Sprachreflexion bei LernerInnen und hat unbedingt die Erweiterung ihres historischen Sprach- und Weltwissens und somit die Genese einer kultur- und sprachhistorischen Kompetenz zur Folge.

Literaturverzeichnis

Arkossy, Katalin (2009): Integriertes Sprachen- und Fachlernen auf Deutsch. Lehrerbildung für das Fach Geschichte in Ungarn. *Fremdsprache Deutsch* Heft 40/2009, 35-38.

Backhaus, N.; Tisch, A.; Kagerl, C. & Pohlan, L. (2020): Arbeit von zu Hause in der Corona-Krise: Wie geht es weiter? Dortmund, Berlin, Dresden: *Bundesanstalt für Arbeitsschutz und Arbeitsmedizin*, (baua: Bericht kompakt Dezember 2020), <https://www.baua.de/DE/Angebote/Publikationen/Bericht-kompakt/Homeoffice-Corona.pdf?blob=publicationFile&v=4> (03.02.2021).

Bernhardt, Markus; Mayer, Ulrich & Gautschi, Peter (2012): Historisches Wissen - was ist das eigentlich? In: Kühberger, Christoph 2012 (Hrsg.): *Historisches Wissen. Geschichtsdidaktische Erkundung zu Art, Tiefe und Umfang für das historische Lernen*. Schwalbach im Taunus: Wochenschau, 103-118.

Besch, Werner & Wolf, Norbert Richard (2009): *Geschichte der deutschen Sprache. Längsschnitte - Zeitstufen - linguistische Studien*. Berlin: Erich Schmidt.

Burkhardt, Armin (1991): Vom Nutzen und Nachteil der Pragmatik für die diachrone Semantik. In: Busse, Dietrich (Hrsg.): *Diachrone Semantik und Pragmatik. Untersuchungen zur Erklärung und Beschreibung des Sprachwandels*. Tübingen: Niemeyer, 7-36.

Busse, Dietrich (2002): Sprachgeschichte als Teil der Kultur- und Wissensgeschichte. Zum Beitrag einer historischen Diskurssemantik. In: Wiesinger, Peter (Hrsg.): *Jahrbuch für Internationale Germanistik*. 3. Band. *Aufgaben einer zukünftigen Sprachgeschichtsforschung*. Bern, Berlin, Frankfurt am Main, Wien: Lang, 33-38.

Bußmann, Hadumod (1990): *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 2. Auflage. Stuttgart: Kröner.

Ernst, Peter (2005): *Deutsche Sprachgeschichte. Eine Einführung in die diachrone Sprachwissenschaft des Deutschen*. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels.

Fandrych, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Bd.1). (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 35.1), 2. Auflage. Berlin, New York: de Gruyter, 1008-1021.

Földes, Csaba (2007): Interkulturalität als Forschungsgegenstand der Linguistik. In: Toth, Jozsef (Hrsg.): *Wechselbeziehungen in der Germanistik: kontrastiv und interkulturell*. Wien: Praesens, 43-67.

Göhring, Heinz (2007): *Interkulturelle Kommunikation: Anregungen für Sprach- und Kulturmittler*. Tübingen: Stauffenburg.

Gürtler, Ingrid (1981): *Kontrastive Grammatik, kommunikativ. Arbeitsmöglichkeiten im Deutschunterricht*. Tübingen: Narr.

Helbig, Gerhard (2001): Arten und Typen von Grammatiken. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*, Band 2 (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, Band 19.2). Berlin, New York: de Gruyter, 175-186.

Heringer, Hans Jürgen (2004): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: Francke.

Hermanns, Fritz (1994): Linguistische Anthropologie. Skizze eines Gegenstandsbereiches linguistischer Mentalitätsgeschichte. In: Busse, Dietrich; Hermanns, Fritz & Teubert, Wolfgang (Hrsg.): *Begriffsgeschichte*

und Diskursgeschichte. Methodenfragen und Forschungsergebnisse der historischen Semantik. Opladen: Westdeutscher Verlag, 29-59.

Hermanns, Fritz (1993): Arbeit. Zur historischen Semantik eines kulturellen Schlüsselwortes. In: Wierlacher, Alois; Eggers, Dietrich; Engel, Ulrich; Krumm, Hans-Jürgen; Krusche, Dietrich & Picht, Robert (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*. Band 19, 43-62.

Huneke, Hans-Werner & Steinig, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.

Keller, Rudolf E. (1995): *Die deutsche Sprache und ihre historische Entwicklung*. Bearbeitet und übertragen aus dem Englischen, mit einem Begleitwort sowie einem Glossar versehen von Karl-Heinz Mulagk. Hamburg: Buske.

Klosa-Kückelhaus, Annette (2020a): „Eine Öffnungsdiskussionsorgie um Beschränkungen, Einschränkungen und Sperren.“ *Aktuelle Stellungnahmen zur Sprache in der Coronakrise vom 12.05.2020*, 1-2. <https://www1.ids-mann-heim.de/sprache-in-dercoronakrise.html> (09.08.2020).

Klosa-Kückelhaus, Annette (2020b): „Maske oder Mundschutz?“ *Aktuelle Stellungnahmen zur Sprache in der Coronakrise vom 02.04.2020*, 1-4. <https://www1.idsmannheim.de/sprache-in-der-coronakrise.html> (09.08.2020).

Kluge, Friedrich (1975): *Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache*. 21. Auflage, Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Neuner, Gerhard & Hunefeld, Gerhard (1993): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. (= Fernstudienprojekte, Bd. 4). Berlin: Langenscheidt.

Osman, Nabil (Hrsg.) (2010): *Kleines Lexikon deutscher Wörter arabischer Herkunft*. 8. Auflage. München: C. H. Beck.

Paul, Hermann (1992): *Deutsches Wörterbuch*. 9. Auflage (bearbeitet von Helmut Henne und Georg Objartel), Tübingen: Max Niemeyer.

Polenz, Peter von (2002): Sprachgeschichte und Gesellschaftsgeschichte von Adelung bis heute. In: Cherubim, Dieter; Jacob Karlheinz & Linke, Angelika (Hrsg.): *Neue deutsche Sprachgeschichte. Mentalitäts-, Kultur-*

und sozialgeschichtliche Zusammenhänge. Berlin, New York: De Gruyter, 1-24.

Reichmann, Oskar (2002): Nationale und europäische Sprachgeschichtsschreibung. In: Cherubim, Dieter; Jacob, Karlheinz & Linke, Angelika (Hrsg.): *Neue deutsche Sprachgeschichte. Mentalitäts-, Kultur- und sozialgeschichtliche Zusammenhänge*. Berlin, New York: De Gruyter, 25-42.

Roche, Jörg (2008): *Fremdsprachenerwerb. Fremdsprachendidaktik*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Tübingen: Francke.

Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.

Seger, Mario (2005): *Alternierende Telearbeit – flexible Grenzen. Charakter, Konditionen und Effekte eines modernisierenden Arbeitszeitmodells*. Diss. Darmstadt. <https://tuprints.ulb.tu-darmstadt.de/535/1/ATFG2005.pdf> (03.02.2021).

Schmid, Hans Ulrich (2009): *Einführung in die deutsche Sprachgeschichte*. Stuttgart. Weimar: Metzler.

Schmidt, Wilhelm (2000): *Geschichte der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium*. 8., völlig überarbeitete Auflage. Stuttgart: S. Hirzel.

Solms, Hans-Joachim (2004): Vom Althochdeutschen zum Neuhochdeutschen. In: Booij, Geert; Lehmann, Christian; Mugdan, Joachim & Skopeteas, Stravros (Hrsg.): *Morphologie. Ein internationales Handbuch zur Flexion und Wortbildung*. 2. Halbband. Berlin, New York: de Gruyter, 1680-1697.

Solms, Hans-Joachim (2000): Soziokulturelle Voraussetzungen und Sprachraum des Frühneuhochdeutschen. In: Besch, W.; Betten, A.; Reichmann, O. & Sonderegger, St. (Hrsg.): *Sprachgeschichte. Ein Handbuch zur Geschichte der deutschen Sprache und ihrer Erforschung*. 2., vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, 2. Teilband. Berlin, New York: de Gruyter, 1513-1527.

Solms, Hans-Joachim (1999): Der Gebrauch uneigentlicher Substantivkomposita im Mittel- und Frühneuhochdeutschen als Indikator kultureller Veränderung. In: Gardt, Andreas; Haß-Zumkehr, Ulrike & Roelcke,

Thorsten (Hrsg.): *Sprachgeschichte als Kulturgeschichte*. Berlin, New York: De Gruyter, 225-246.

Stedje, Astrid (2007): *Deutsche Sprache gestern und heute. Einführung in Sprachgeschichte und Sprachkunde*. 6. Auflage, Paderborn: W. Fink.

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

Unger, Andreas (2006): *Von Algebra bis Zucker. Arabische Wörter im Deutschen*. Stuttgart: Reclam.

Volmert, Johannes (1997): Geschichte der deutschen Sprache. In: Volmert, Johannes (Hrsg.): *Grundkurs Sprachwissenschaft*. 2., korrigierte und ergänzte Auflage, München: Wilhelm Fink, 29-55.

Wehr, Hans (1934): *Die Besonderheiten des heutigen Hocharabischen mit Berücksichtigung der Einwirkung der europäischen Sprachen*. Diss. Berlin.

Wilss, Wolfram (2002): Die deutsche Sprache im Spannungsfeld zwischen Fremd- und Selbstbestimmung. *Lebende Sprachen. Zeitschrift für fremde Sprachen in Wissenschaft und Praxis*, Heft 4, 145-149.

Wolff, Gerhart (1999): *Deutsche Sprachgeschichte. Ein Studienbuch*, 4., durchgesehene und aktualisierte Auflage. Tübingen, Basel: Francke.

DER EINFLUSS INTERKULTURELLEN VORWISSENS AUF DAS ERLERNEN VON DEUTSCH IN TURKMENISTAN AM BEISPIEL VON TESTDAF

Raimond Selke, Dovletmamet Azadi Turkmen National Institute of World Languages, Ashgabat¹

Abstrakt: Der Aufsatz befasst sich mit Schwierigkeiten bei der Vorbereitung auf den Digitalen TestDaF in Turkmenistan, die aufgrund kultureller Unterschiede zwischen den beiden Ländern entstehen können. Während in Ashgabat bis 2019 nur die einmal jährlich stattfindenden Prüfungen des von der Deutschen Auslandsvertretung unterstützten DIL-Sprachzentrums in Kooperation mit dem Goethe-Institut in Almaty als Möglichkeit zum Erwerb eines Sprachzertifikats in Deutsch wahrgenommen werden konnten, und ansonsten lange und beschwerliche Reisen an die Goethe-Institute in Taschkent oder Dubai Alternativen waren, gibt es seit 2023 mit dem Digitalen TestDaF eine praktische Alternative. In der Untersuchung, die auf den bisherigen Forschungsstand zum TestDaF aufbaut, wurden in Ashgabat acht Kandidaten bei deren Prüfungsvorbereitung begleitet und deren Aufgabenlösungen analysiert. Gemeinsam mit dem Prüfungstrainer wurden kulturelle Missverständnisse erörtert, sachliche Unklarheiten geklärt und eine umfassende Vorbereitung ermöglicht. An verschiedenen Beispielen aus Modellprüfungen wird das so analysierte schwierige Verständnis veranschaulicht. Am Schluss sind Empfehlungen für künftige deutsche und turkmenische Prüfungstrainer aufgeführt.

Schlüsselwörter: Digitaler TestDaF, Turkmenistan, Zertifikatsprüfungen, kulturspezifische Arbeits- und Schreibkonventionen, Interkulturelles Lernen

1 Einleitung

Turkmenistan 1991, es ist die Zeit politischer Umbrüche in Osteuropa und Zentralasien, ein neuer unabhängiger Staat wird ausgerufen, die Sowjetunion gibt es nicht mehr. In Zentralasien entstehen so zahlreiche neue Staaten, die sogenannten Stan-Länder: Kasachstan, Usbekistan, Kirgistan, Tadschikistan und Turkmenistan. Im Gegensatz zu den anderen, wird Turk-

¹ Der Autor dankt dem Nationalen Azadi-Institut für Weltsprachen und dem Präsidenten Turkmenistans für die Möglichkeit, einen Beitrag zur Bildung und Erziehung der Deutschlernenden in Turkmenistan während seiner Entsendung als DAAD-Lektor leisten zu können. In diesem Kontext muss auch der Deutschen Auslandsvertretung in Ashgabat für die Unterstützung des DAAD vor Ort gedankt werden. Mein Dank gilt ferner der langjährigen Kollegin Siti Waltraud Mayer für die inspirierende Diskussion zum vorliegenden Thema.

menistan als neutrales Land einen ganz eigenen individuellen Weg einschlagen. Auch im nationalen Bildungskontext wird diese Besonderheit eine weitreichende Rolle spielen. Durch die selbstgewählte Isolierung werden für die künftigen 30 Jahre viele Optionen auf Kooperationen und den wissenschaftlichen Austausch nicht genutzt oder nicht optimal umgesetzt und stattdessen auf nationale Ressourcen gesetzt.

Erst in der jüngeren Zeit ist ein verstärktes Interesse an Internationalisierung im tertiären Bildungssektor festzustellen, dessen Umsetzung teils widersprüchlich erscheint. Die Widersprüchlichkeit ist z.B. darin zu sehen, dass die Universitäten in sozialen Netzwerken ihre Aktivitäten darstellen, diese Kanäle aber ohne technische Hilfsmittel zur Umgehung der Blockierungen gar nicht zugänglich sind. Die Internationalisierung ist aber für unser Fach Deutsch als Fremdsprache eine unabdingbare Voraussetzung, um künftig die Lehre und das Prüfungsangebot zu verbessern. Aktuell ist das interkulturelle Vorwissen zu Deutschland aufgrund der Selbstisolierung und dem sehr eingeschränkten Zugriff auf internationale Medien, kaum vorhandenen Möglichkeiten mit Muttersprachlern ins Gespräch zu kommen und dem schwierigen Zugriff auf Soziale Plattformen, wie z.B. Facebook und LinkedIn, kaum vorhanden (Schreiber 2019). Neben Deutsch wird an den Universitäten der Unterricht aktuell auch in den Fremdsprachen Italienisch, Französisch, Japanisch und Koreanisch durch entsandte Muttersprachler unterstützt. Die USA und Frankreich unterhalten zudem jeweils ein nationales Kultur- und Sprachinstitut in Aschabat.

2 Stand von Deutsch als Fremdsprache

In Turkmenistan wird an zwei Universitäten Deutsch als Fremdsprache im Kontext von Germanistik angeboten. Bis 2019 wurde an beiden Hochschulen das Curriculum der Sprach- und Kulturausbildung in einem fünfjährigen Studium angeboten. Das Azadi-Institut führte 2020 eine Änderung ein, wodurch aus dem ehemals fünfjährigen Studium ein vierjähriges mit neuem Curriculum wurde. An der Magtymguly Universität wird hingegen weiter ausschließlich ein fünfjähriges Deutschstudium angeboten. Die Internationalisierung in Hinblick auf Angleichung der Studienzeiten an internationale Standards gemäß den Bologna-Beschlüssen wird folglich unterschiedlich angegangen. Das neue Curriculum zum Studium der deutschen Sprache am Azadi-Institut für Weltsprachen zeichnet sich nicht nur durch eine zeitliche Angleichung an internationale Standards aus, sondern

auch durch inhaltliche Veränderungen mit verstärkter praktischer Ausrichtung. So sind die theorielastigen Kurse Stilistik sowie Vergleichsanalyse der deutschen und turkmenischen Sprachen durch die Kurse Phonetik und Deutsche Literatur ersetzt worden.

Erfolgreich ist das Engagement des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), der seit Mitte der 1990er Jahre durch Lektoren und Sprachassistenzen vertreten ist, zu bewerten. Auch die Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) war bis 2020 in Turkmenistan aktiv und betreute einige Schulen mit entsandten Lehrkräften. Dabei wurde zwischenzeitlich das Deutsche Sprachdiplom (DSD I) angeboten. Mit Beginn der Covid-19 Pandemie und der damit verbundenen Grenzsicherungen zog sich die ZfA aus Turkmenistan zurück und stellte ihr Betreuungsangebot ein. Das Goethe-Institut unterhält kein eigenes Institut im Land, jedoch gibt es eine durch die Deutsche Auslandsvertretung unterstützte Sprachschule, in der einmal jährlich Zertifikatsprüfungen angeboten werden. Von 2020 bis 2022 gab es keine Termine für Zertifikatsprüfungen, da das Prüferenteam wegen besagter Grenzsicherungen nicht nach Turkmenistan einreisen konnte. Dementsprechend kommt der Arbeit der DAAD-Lektoren in dem weitgehend selbstisolierten Land eine besondere Bedeutung zu. Deren Tätigkeit umfasst neben der Lehre und Beratung auch die Durchführung von Projekten im Sinne einer *Science Diplomacy* unter dem Motto „Wandel durch Austausch“. Durch die DAAD-Lektoren wird in Turkmenistan jährlich im Rahmen der Stipendienausschreibungen ein Sprachstandstest OnSET in Deutsch und Englisch angeboten. 2023 wurde diese Möglichkeit durch das DAAD-Lektorat um den Digitalen TestDaF (Test Deutsch als Fremdsprache) erweitert.

Aktuell sind an den beiden turkmenischen Universitäten mit Bachelor-Studium ca. 200 Studierende eingeschrieben. Ein Teil dieser Lernenden belegt zusätzlich Kurse an Sprachschulen, um vertieft die Fremdsprache Deutsch zu lernen. Oftmals haben diese Lerner weitreichende Ziele und planen ein weiteres Studium in Deutschland. Die Regeln der Hochschulrektorenkonferenz stellen indes hohe, in der Regel nicht überwindbare Hürden für den direkten Zugang an deutsche Universitäten und auch zum Studienkolleg. Derzeit stehen ausschließlich das Französische Kulturinstitut und das American Center als Prüfungsorte zur Verfügung. Um den Digitalen TestDaF durchführen zu können, wird nämlich ein offenes und schnelles Internet benötigt. Trotz offizieller Genehmigung durch die Behörden im Gast-

land bleiben die DAAD-Lektoren bei der technischen Durchführung auf diese Kooperationen angewiesen, weil es derzeit noch keinen anderen Ort mit solchen guten Bedingungen gibt. Dank guter Vernetzung sind diese Kooperationen bisher immer durchführbar gewesen, wofür beiden Institutsleitungen großer Dank gebührt. In Österreich stellt sich der Zugang zu Universitäten und den vorgelagerten Vorstudienlehrgängen etwas einfacher dar.

Jedoch sei erwähnt, dass die technischen Rahmenbedingungen eine sehr begrenzte Anzahl von Teilnehmenden pro Prüfungstag ermöglichen, so dass der Digitale TestDaF mittelfristig ein Nischen-Produkt in Turkmenistan bleiben wird. Aktuell können lediglich zwei Kandidaten pro Prüfungstag diese lange, gut vierstündige Prüfung ablegen. Die Dauer variiert zudem aufgrund von sogenannten Einstreuaufgaben, so dass die Testlänge bis zu fünf Stunden betragen kann. Zwischen den vier Teilen gibt es Pausen von 10 bzw. 20 Minuten, die nicht übersprungen werden können.

Wie eingangs erwähnt, ist Turkmenistan ein seit 30 Jahren sehr verschlossenes Land, aus dem kaum Nachrichten herausdringen und umgekehrt kaum welche hineingelangen. Die Beschränkung des Internets wirkt sich auch auf die Möglichkeit der Durchführung des Digitalen TestDaFs aus. Das Internet ist nicht nur eines der langsamsten der Welt, es ist zudem auch äußerst stark zensiert, so dass fast alle ausländischen Internetseiten gesperrt sind. Gegen verbotene VPNs wird aktiv vorgegangen, und für Studierende und die allgemeine Bevölkerung gibt es somit keine Alternativen, um mit der Welt in einen Informationsaustausch zu treten. Studierende müssen den Verzicht auf Hilfsmittel (VPN) zum Umgehen der Internetzensur sogar mit ihrer Unterschrift zum Beginn des Studiums versprechen.

Neben den aktuell zwei DAAD-Lektoren und den entsandten in der Deutschen Auslandsvertretung gibt es eine Handvoll anderer Deutscher in Ashgabat, die geschäftlich im Auftrag von Mutterkonzernen vor Ort leben und arbeiten. Das ist zunächst einmal keine günstige Ausgangslage, um mit Muttersprachlern zu kommunizieren. Ashgabat ist zudem kein internationales Drehkreuz im Flugverkehr. Trotz eines großen und modernen Flughafens fliegen mit Sachstand November 2023 gerade einmal drei ausländische Fluggesellschaften Turkmenistan an. Die Lufthansa hat den Flugbetrieb aufgrund des geringen Passagieraufkommens 2019 eingestellt. Trotzdem wird Deutsch fleißig gelernt. Die Anziehungskraft der deutschen Universitäten, die gut entwickelten Berufsausbildungsprogramme oder die

Au Pair-Schiene sind für viele junge turkmenische Deutschlernende verheißungsvolle Optionen.

3 Problemstellung

Wie bereitet man turkmenische Studierende auf eine TestDaF-Prüfung vor? Zunächst sei darauf hingewiesen, dass es mit dem Test of English as a Foreign Language (Internet Based Test), (TOEFL.iBT) zumindest ein digitales Testangebot in Turkmenistan schon vor dem Digitalen TestDaF gab. Aufgrund der langsamen Bandbreite des Internets konnte dieses Angebot nicht wirklich breit eingeführt werden. Die Covid-19 Pandemie machte es außerdem den amerikanischen Prüfer Teams unmöglich, für die papierbasierten TOEFL-Tests nach Turkmenistan einzufliegen. Es stauten sich dadurch die Testanmeldungen, was nur durch das an deutschen Hochschulen eingeschränkt anerkannte DUOLINGO-Zertifikat in Englisch abgefedert wurde. Tatsächlich akzeptieren in der Regel private Universitäten in Deutschland ein DUOLINGO-Zertifikat als Nachweis der englischen Sprache.

Auch für Deutsch war die Situation mit Prüfungsangeboten ähnlich angespannt. Die Prüfer Teams des Goethe-Instituts konnten zwischen 2020 und Frühjahr 2023 nicht nach Turkmenistan einreisen. Digitale Prüfungen sind seitens der beiden großen deutschen Anbieter (Goethe-Institut e.V. und telc GmbH) in Konzeption, Erprobung und teilweise in Anwendung, jedoch noch nicht in Turkmenistan einsetzbar. In dieser Situation hatte sich das DAAD-Lektorat am Azadi-Institut für Weltsprachen in Aschgabat an die g.a.s.t. GmbH in Bochum gewandt und um Erweiterung der onSET Prüfungslizenz gebeten. Dem Prüfungstraining wurde in der Regel ein onSET Test vorangestellt. Erreichten Kandidaten kein B2-Niveau oder höher, wurde den Personen nahegelegt, die Anmeldung zum TestDaF zu verschieben und erst noch weiteren allgemeinen Deutschunterricht vor der eigentlichen Prüfungsvorbereitung zu besuchen. In Aschgabat gibt es zahlreiche Sprachschulen mit Deutschangebot. Dieser online basierte 40-minütige C-Test, bei dem in acht kurzen Texten die globale Sprachkompetenz überprüft wird und keine einzelnen Teilkompetenzen genauer analysiert werden, wird bereits seit vielen Jahren in Turkmenistan zum Nachweis der Sprachkompetenz für Stipendienbewerber angeboten (Baur & Mashkovskaya 2015).

Durch die Einführung des gut vierstündigen Digitalen TestDaFs, einem auch für Muttersprachler anspruchsvollen *high stake* Examen, bietet sich nun für turkmenische Interessenten die Möglichkeit, direkt in ihrem Heimatland eine digital und mehrmals pro Jahr angebotene Zertifikatsprüfung abzulegen. Im Gegensatz zu den *high stake* Examen auf den Niveaustufen C1 des Goethe-Instituts und der telc GmbH sind beim TestDaF vor allem hochschulrelevante Themen zu bearbeiten, was den Lernprozess eher erschwert. Bei den ersten drei Prüfungskohorten wurde die Vorbereitung der Kandidaten durch das DAAD-Lektorat durchgeführt, auch um sicherzustellen, dass das Format von zum Teil kombinierten Fertigkeiten verstanden wird und ein gewisses Sprachniveau von mindestens B2 (nach GER) nachgewiesen ist (Tabelle 1). Gleichzeitig wurden in einem Training am DIL Sprachzentrum Lehrkräfte, die mindestens die Niveaustufe C1 (nach GER) besitzen, im Format des Digitalen TestDaFs geschult. Damit soll gewährleistet werden, dass diese Lehrkräfte künftig Prüfungskandidaten adäquat vorbereiten können und der Digitale TestDaF als ein nachhaltiges Angebot etabliert wird.

Beim Vorbereitungstraining sind vor allem lerntechnische und kulturverständliche Schwierigkeiten aufgefallen. Probleme beim Exzerpieren und mündlichen Zusammenfassungen waren auffallend. Tatsächlich werden diese Kompetenzen nicht in der Schule und Universität ausreichend geübt. Von der Schule an werden die Lerner vor allem auf *Multiple Choice* Prüfungsaufgaben vorbereitet. Die deutsche Lernkultur ist eine überwiegend andere. Das Halten von Kurzvorträgen und Zusammenfassen von Argumenten bzw. das Verfassen von Aufsätzen ist Teil der Kompetenzentwicklung an deutschen Schulen. Im vorliegenden Aufsatz soll es aber um Beispiele kulturell missverständlicher Aufgaben gehen, die die weitere Textproduktion behindern und somit eine hohe Hürde bei der Lösung darstellen. Denn ein hohes Sprachniveau bedeutet noch lange nicht, dass die Kandidaten den TestDaF bestehen können. Trotz eingehender Vorbereitung schafften selbst die besten Lerner zwar mit TDN4 ein gutes und für den Hochschulzugang in der Regel ausreichendes Ergebnis, aber eben nicht das bestmögliche.

Die Forschungsfrage lautete deshalb:

Welches kulturelle Vorwissen benötigen turkmenische Lernende für das erfolgreiche Ablegen des Digitalen TestDaF?

Tabelle 1: Aufbau der Prüfung Digitaler TestDaF

Teil 1: Lesen		
7 Aufgaben: Forschungs- und Projektberichte, Kommentare, beschreibende und argumentative Texte sowie Kurzberichte verstehen	34 Items: Multiple-Choice und Zuordnungsitems bearbeiten, Lückentexte ergänzen, Textteile ordnen, inhaltliche Fehler in einer Zusammenfassung markieren	ca. 55 Minuten
Teil 2: Hören		
7 Aufgaben: Gespräche aus dem Studienalltag, Diskussionen, Vorträge oder Vorlesungen verstehen	30 Items: Kurzantworten notieren, Multiple-Choice-Items bearbeiten, Fehler in einem Text markieren	ca. 40 Minuten
Teil 3: Schreiben		
2 Aufgaben: Beitrag auf einer Lernplattform zu einem vorgegebenen Thema schreiben In einem Seminar Input aus zwei Quellen (Text und Grafik) verarbeiten, einen Text dazu schreiben	Einen strukturierten Text mit Argumentation schreiben Informationen aus einem Lesetext und einer Grafik im Hinblick auf eine vorgegebene Fragestellung zusammenfassen	ca. 60 Minuten
Teil 4: Sprechen		
7 Aufgaben: In verschiedenen hochschultypischen Situationen sprechen (z.B. in Lerngruppen, Seminaren, Diskussionen, bei der Hochschulverwaltung)	Rat / Tipps geben, Vorteile / Nachteile abwägen, einen Text zusammenfassen, Sachverhalt präsentieren, Argumente wiedergeben, Stellung nehmen, begründen, Kritik äußern	ca. 35 Minuten

4 Stand der Forschung

Über das Bildungssystem und vor allem die Fremdsprachenausbildung in Turkmenistan gibt es kaum zugängliche Informationen, von publizierten Forschungsberichten gänzlich abgesehen. Der TestDaF ist bisher in der Forschung vor allem in der papierbasierten Form ausführlich untersucht worden. Fehlendes kulturelles Hintergrundwissen wird vor allem im Kontext der Landekundeforschung besprochen.

Offiziell wird Turkmenistan als dreisprachiges Land dargestellt. Neben Russisch oder Turkmenisch wird auch Englisch verbindlich an den Schulen unterrichtet. Tatsächlich wird aber aufgrund ungenügender Sprachkompetenz und veralteter Unterrichtsmethoden kein effektiver Fremd-

sprachenunterricht an den Schulen angeboten. Studierende in der Deutschabteilung des Azadi-Instituts weisen zu großen Teilen gravierende mangelhafte Kenntnisse in Englisch auf. Die Tageszeitungen betonen hingegen regelmäßig die linguistische Vielfalt im Land. Tatsächlich ist die Realität eine andere. Auch Russisch als zweite Amtssprache, zuvor die *lingua franca* in der Sowjetunion, verliert zu Gunsten des Turkmenischen trotz euphorisch klingender Willensbekundungen in der Presse in Aschgabat an Bedeutung, vom Sprachstand bei der jüngeren Bevölkerung ganz zu schweigen. Diese Tendenz, zusammen mit den ungenügenden Englischkenntnissen, ist das wohl größte Hindernis für eine Verbesserung der tertiären Fremdsprachenausbildung im Land.²

Prüfungen und Test-Konstrukte werden in der Deutschlehrerausbildung ausgiebig behandelt. Dabei stehen die Verlässlichkeit und Validität der von den Lehrenden erstellten Aufgaben im Vordergrund. Ferner werden vielfältige Aufgabentypen den angehenden Lehrern vorgestellt (Grotjahn & Kleppin 2015). Dabei geht es jedoch nicht um Fragen nach dem interkulturellen Vorwissen über das Zielland. Bei einer der weltweit am verbreitetsten Deutschprüfung des Goethe-Instituts und der telc GmbH (auf der Niveaustufen B1 nach GER) sind solche vertieften Kenntnisse auch noch nicht entscheidend (Selke 2022).

Der TestDaF ist der Zugangstest für ausländische Studierende an deutschen Universitäten. Er kann „hilfsweise“ auch für andere Ziele, wie z.B. die Studienkollegzulassung oder eine Berufsausbildung, genutzt werden, vorausgesetzt die Kandidaten verfügen über eine entsprechend hohe Sprachkompetenz, die für deren Ziele (mit B2 bzw. B1 nach GER) niedriger als für Studierende (C1 und höher nach GER) angesetzt wird. Benotet werden die Kandidatenleistungen mit TDN 3 (B2 oder niedriger), TDN 4 (B2.2.-C1.1.) und TDN 5 (C1.2.-C2.1.).

Erstmals wurde der TestDaF als standardisierte Deutschprüfung 2001 durchgeführt. Konzipiert und weiterentwickelt wird dieser durch die Gesellschaft für akademische Studienvorbereitung (g.a.s.t. GmbH). Mittlerweile dürften weit über 250.000 junge Menschen die Prüfung weltweit abgelegt und dabei ihr Wissen in den vier Grundfertigkeiten (Lese- und Hörverstehen sowie schriftlicher und mündlicher Ausdruck) demonstriert ha-

² Eigene Beobachtungen des Autors im Unterricht und im Gespräch mit Studierenden anderer Fakultäten. <https://www.newscentralasia.net/2023/06/07/turkmen-ambassador-spoke-at-unesco-about-the-role-of-the-russian-language-in-intercultural-communication> (03.11.2023).

ben. 2011 wurde nach erfolgreicher Implementierung durch die Entwickler eine Bedarfsanalyse durchgeführt. Im Ergebnis wurde als besonders erforderlich das Mitschreiben in Vorlesungen, Bewältigung des Lesepenums und das Verfassen von kurzen argumentativen Texten genannt (Arras 2007). Die Schreib- und Lesekompetenzen sind nämlich besonders wichtig für ein erfolgreiches Studium. Im TestDaF wird so durch kurzes Schreiben (Exzerpieren) oder kurzes Antworten (Zusammenfassen) das Verständnis getestet. Die gleiche Autorin diskutiert in diesem Kontext ausführlich das Exzerpieren als Schreibkompetenz und stellt fest, dass kulturspezifische Arbeits- und Schreibkonventionen, wie z.B. das Akzeptieren der deutschen Wissenschaftskultur als diskursiv angelegte Streitkultur, ausländischen Studierenden schwerfalle (Arras 2015: 415). Kulturelles Vorwissen ist folglich unerlässlich, um bestimmte Aufgaben (auch im Digitalen TestDaF) erfolgreich bewältigen zu können. Alle bisherigen Untersuchungen beziehen sich auf den papierbasierten TestDaF, wobei gerade Arras' Feststellung zum kulturellen Kontext auch in der digitalen Version, wie im Folgenden dargelegt, Gültigkeit hat.

Zum Digitalen TestDaF sind seit der Einführung im Jahr 2020 in Buchform (später auch digital) bisher wenig prüfungsvorbereitende Materialien erschienen (Lode-Gerke/Pourseifi/Weidinger 2020) bzw. als digitales Selbstlernprogramm in Vorbereitung (Cornelsen Verlag). Die g.a.s.t. GmbH selbst bietet für Testzentren vorbereitende Materialien online an. Dabei beschränkt man sich auf PDF-Dokumente, die angesichts neuer webbasierter Lernprogramme überaltert wirken. Hier darf man sich auf die neuen interaktiven Selbstlernmaterialien des Cornelsen-Verlages freuen.

5 Ergebnisse

Über einen Zeitraum von sechs Monaten wurden 2023 insgesamt acht Lernende, die sich für den Digitalen TestDaF zu drei verschiedenen Terminen angemeldet hatten, im Einzeltraining vorbereitet. In diesem Zeitraum wurde im Februar, April und Juni jeweils ein Prüfungstermin angeboten. Die Anmeldung muss grundsätzlich online erfolgen und bildete eine erste technische Hürde, so dass dieser administrative Akt meistens durch Freunde oder Verwandte im Ausland erfolgte. Die demographische Verteilung war folgende: drei Deutschlehrerinnen, zwei junge Akademikerinnen, eine Studienabbrecherin im Hauptfach Germanistik und zwei Abitur-

ienten. Alle benötigten das TestDaF-Zertifikat für ihre weiteren beruflichen Pläne in Deutschland oder Österreich. Studierende, die sich für den Test anmelden, benötigen ferner zusätzlich eine Erlaubnis, da der Besuch ausländischer Institutionen, wie Auslandsvertretungen oder Kulturinstitute, offiziell verboten ist. Der Status der ersten drei Kandidatenrunden machte diesen bürokratischen Umweg glücklicherweise überflüssig.

Zwei Kandidatinnen legte der Trainer die Verschiebung der Prüfung nahe, da das Basiswissen in Deutsch nicht vorhanden war. Der TestDaF testet kein Globalwissen, so dass diese Empfehlung allein auf der Basis der Deutschkenntnisse ausgesprochen wurde. Dennoch wollten die beiden „Wackelkandidatinnen“ die Prüfung unbedingt ablegen und erhielten am Ende ein leider nicht bestandenenes Prüfungsergebnis. Alle anderen sechs Kandidaten haben die Prüfung in jedem Teil mit mindestens TDN4 erfolgreich bestanden. Zwei Kandidaten hatten zunächst ein TDN3 in jeweils einem Teil als Bewertung erhalten und erzielten nach beantragter Zweitkorrektur eine Notenaufwertung im fraglichen Teil (zu TDN4). Wie wurde das gute Ergebnis erreicht, eingedenk der problematischen Ausgangslage in puncto Prüfungsmaterialien, Internetzugang und mangelndem Austausch mit Muttersprachlern? Während sich die Multiple-Choice und Zuordnungsaufgaben im Selbstlernen (mit Antwortschema) absolvieren ließen, bedurfte es bei den zwei umfangreichen Schreibaufgaben und den Sprechaufgaben eines ausführlichen Feedbacks durch erfahrene Lehrkräfte, wobei Methoden des landeskundlichen Unterrichts, wie z.B. das Hinterfragen von Bedeutungen, die Erläuterung der Metakommunikation sowie die Hervorhebung der kommunikativen Absicht und sprachliche Realisierung, angewendet wurden. Beim Training der produktiven Fertigkeiten fiel nämlich das fehlende kulturelle Hintergrundwissen auf, welches sich bei einigen Aufgabentypen als sehr hinderlich für eine erfolgreiche Lösung darstellte. Bei anderen Aufgaben wurde durch die Kombination zweier Fertigkeiten ein Schweregrad eingebaut, der aber die Lerntechnik betraf und nicht Gegenstand der Untersuchung war.

Anhand von Beispielen aus einem Modelltest seien diese Schwierigkeiten für Lernende erläutert. Als erstes wird ausführlich der dem turkmenischen Kulturkontext wohl am entferntesten stehende Aufgabentyp besprochen, bevor auf vier weitere Beispiele eingegangen wird.

Beispiel 1: Sprechen, Aufgabentyp 7

- a) Situative Beschreibung (auch als Audio in der Prüfungssimulation eingespielt):

„Sie haben auf der Internetseite Ihrer Hochschule gelesen, dass aufgrund von Sparmaßnahmen geisteswissenschaftliche Studiengänge umstrukturiert werden sollen. Sie vertreten eine Studierendengruppe, die dieses Vorhaben kritisch verfolgt, und möchten sich bei einer Informationsveranstaltung zum Thema äußern.“ (Lode-Gerke et al.: 207)

- b) Aufgabenstellung (auch als Audio in der Prüfungssimulation eingespielt):

„Äußern Sie die Kritik der Studierendengruppe an der geplanten Maßnahme. Begründen Sie diese Position. Sagen Sie, wie die Geisteswissenschaften anderweitig Geld einsparen könnten.“ (Lode-Gerke et al.: 207)

- c) Zur Unterstützung wird ein „Aushang“ noch abgebildet, auf dem zu lesen ist:

„Neu ab dem nächsten Jahr. Die Universität ist gezwungen, Kosten einzusparen. Daher werden geisteswissenschaftliche Studiengänge ab dem nächsten Jahr nur noch als Online-Studium im Internet angeboten. Die Lernpläne werden dementsprechend angepasst.“ (Lode-Gerke et al.: 207)

Für diese Aufgabe haben die Lernenden 90 Sekunden Vorbereitungszeit, gefolgt von 90 Sekunden Sprechzeit. Folglich stellte diese Aufgabe sämtliche turkmenische Lernende im beschriebene Beobachtungszeitraum vor große Herausforderungen. Da ist zunächst einmal das Äußern von Kritik im öffentlichen Raum anzumerken, welches im kulturellen Kontext Turkmenistans so nicht existiert und zudem auch zu ernsthaften disziplinarischen Konsequenzen führen kann. Zudem ist aus der Sicht eines Studierenden keinerlei Kritik an einer Hochschulleitung und deren Entscheidungen möglich. Die hohe Hürde zur Loslösung von den eigenen gesellschaftlichen Gepflogenheiten liegt hier nicht nur in der nicht vorhandenen di-

rekten Kritikkultur, wie man sie auch nicht von anderen asiatischen Kulturen, z.B. der chinesischen oder indonesischen, her kennt, sondern in den speziellen Bedingungen und Konsequenzen freier Meinungsäußerung. Auch der schwer vermittelbare Begriff „Studierendengruppe“ ist erklärungsbedürftig. Am Azadi-Institut existieren keine solchen Gruppen, die auch nur annähernd mit jenen an deutschen Universitäten zu vergleichen wären. Studierendengruppen sind am Azadi-Institut beispielsweise als Tanzgruppen vorhanden, um für offizielle Veranstaltungen, z.B. Buchvorstellungen des Arkadag, ein bestimmtes Repertoire einzuüben. Mit Arkadag wird der Beschützer und Führer sowie frühere zweite Präsident und jetzige Vorsitzende des Volksrates Turkmenistans bezeichnet. Er wird im Volk hoch verehrt und hat eine Reihe wichtiger Publikationen über Turkmenistan verfasst. Die Aufgabe in der Vorbereitung zur Lösung lag daher zunächst einmal darin, den Kontext gut zu erläutern und auf die offenen demokratischen Strukturen an einer deutschen Universität einzugehen. Ferner musste erläutert werden, dass zur Aufgabenerfüllung tatsächlich Kritik geäußert werden muss und diese ansonsten als nicht gelöst bewertet wird. Bei manchen Kandidaten musste diese Übung mehr als dreimal wiederholt werden. Ein weiterer interkultureller Unterschied ist im Verständnis des Begriffes Geisteswissenschaften vorhanden. Diese werden nicht wie in Deutschland im Sinne des Humboldt'schen Freiheitsideals definiert („Forschung und Lehre sind frei!“), sondern unterliegen in Turkmenistan auch strukturierten und vorgegebenen Leitlinien, in deren engen Grenzen eine Ausbildung zu erfolgen hat. Vor diesem Hintergrund mag für Turkmenen die Einsparung bei geisteswissenschaftlichen Fächern weniger dramatisch erscheinen, man könnte ja dann auch etwas anderes studieren. Die Argumente, welche in der Audio-Musterantwort gegeben werden, sind daher für diese Lerngruppe ganz neu. Schließlich stellte auch der dritte Handlungsauftrag in dieser Sprecheraufgabe die Prüfungskandidaten vor enorme Herausforderungen. Es ist in Turkmenistan völlig unüblich und auch nicht im operativen Geschäft einer Universität vorgesehen, dass Studierende der Verwaltung, also dem Dekanat oder Rektorat, Vorschläge unterbreiten und erst recht nicht, wenn es um finanzielle Dinge geht.

So setzt in der Musterantwort die Sprecherin in der Wir-Form an. In vielen Ländern, so auch in Turkmenistan, sind Interessengruppen und Verbände nicht wirklich vorhanden und würden auf Misstrauen stoßen. Die Lernenden hatten große Schwierigkeiten von der singulären Sichtweise in dieser Rolle als antwortende Person für eine Interessengruppe zu wechseln. Wer-

tevermittlung, selbstständig denkende Menschen und Zusammenarbeit der Unis stellen auf Schlüsselbegriffe reduziert den Antworthorizont dar. Auch hier fehlte den Lernenden das spezifische interkulturelle Wissen, denn die turkmenischen Universitäten arbeiten zwar wie in Deutschland unabhängig, den Lehrenden und Studierenden ist der Besuch einer fremden Universität aber nicht gestattet und bedarf einer ministeriellen Erlaubnis. Es ist eben nicht so einfach wie in Deutschland, wo jeder Bürger das Recht hat, jeden Universitätscampus zu betreten, sofern er ein berechtigtes Anliegen hat, im Grunde selbst für einen Kaffee in der Cafeteria.

Beispiel 2: Sprechen, Aufgabentyp 6 (Lode-Gerke et al.: 206)

In dieser Aufgabe geht es um das Verbot von Benzin- und Dieselfahrzeugen. In der turkmenischen Tagespresse kommt das Thema alternativer Energieformen selten vor. Im studentischen Alltag spielt es keine Rolle. Bei den aktuell niedrigen Benzinpreisen von weniger als 10 Cent pro Liter (im starken Gegensatz zu Deutschland mit fast 2 Euro) macht es für die Lerner keinen echten Sinn über Alternativen zu sprechen. Auch andere Energiekosten, so kostet Strom pro Kilowattstunde weniger als 1 Cent (im Gegensatz zu Deutschland von bis zu 50 Cent), sind zum Wohle der turkmenischen Bevölkerung keine große Belastung. Der in Deutschland vorhandene gesellschaftliche und politische Druck, der in dieser Aufgabe für einen Muttersprachler spürbar ist, konnte so bei den Lernenden nicht nachvollzogen werden. Mit einer recht überschaubaren Bevölkerungszahl von 5 bis 6 Millionen Einwohnern und der anderthalbfachen Größe Deutschlands fällt die Abgasverschmutzung durch Verbrennungsmotoren zunächst auch oberflächlich betrachtet nicht weiter ins Gewicht. Zumindest kann von den Lernenden nicht erwartet werden, dass sie sich ernsthaft mit der Umweltsituation in ihrem Land auseinandergesetzt haben, denn in den lokalen Gazetten und im öffentlichen Raum wird dazu kein kritischer Austausch, etwa durch Berichte von Umweltproblemen im Land, angestoßen.³

³ Tatsächlich wäre das Gebot der Stunde aufgrund von enormen Methangasaustritten in turkmenischen Förderanlagen, die weltweit zu den größten zählen und eine signifikante Ozonzerstörung bewirken, sich über die Nachhaltigkeit fossiler Brennstoffe auszutauschen und so mit den Redemitteln und dem Wissen darum eine adäquate Antwort als Aufgabenlösung zu erarbeiten. Da es keinen öffentlichen Diskurs um dieses Problem im Land gibt, konnte der Prüfungstrainer auch nicht sein Wissen darum teilen und blieb mit seinen Lösungsvorschlägen mehr im Allgemeinen und mit Bezug auf die Situation in Deutschland. Das Beispiel zeigt, auf welcher schmalen Gradwanderung ein Gastdozent sich in Turkmenistan bewegt. <https://www.theguardian.com/world/2023/may/09/mind-boggling-methane-emissions-from-turkmenistan-revealed> (12.11.2023).

Bei dieser Aufgabe besteht die Handlungsanweisung darin, Stellung zu den Argumenten des Vorredners zu nehmen und dann seine eigenen Argumente wiederzugeben. Hier musste zum Verständnis beim Training zunächst auf die allgemeine Situation in Deutschland und die hohen Preise im Energiesektor eingegangen werden, während bei der Darlegung des eigenen Standpunktes durchaus die turkmenische Sichtweise, dass man beispielsweise gegen alternative Energieformen ist, erlaubt war. Hier war auch zu beachten, dass der Prüfungstrainer nicht ideologisierend auf den Lernenden eingeht und ihn zu dem deutschen Prüfer vermeintlich passende Antworten drängt. Genau die gleiche Problematik ist aus den neuen Familienmodellen in DaF-Lehrbüchern bekannt, bei deren Erläuterung und gewünschter aber oft nicht eintretender Akzeptanz durch die ausländischen Lernenden eine professionelle DaF-Lehrkraft im Ausland stets zurückhaltend agieren sollte. Jenes für den Deutschen Jugendliteraturpreis nominierte bebilderte Grammatikbuch von Rieder/Rieder/Craciun/Aermes (2021) enthält so eine u.a. für Turkmenistan „No-Go“ Thematik. Gleich beim ersten Thema „Numerus“ werden, aus deutscher Sicht als alltäglich betrachtet, zwei sich auf den Mund küssende Männer abgebildet. Ein Bruderkuss, wie in manchen Kulturen üblich, scheidet damit als Erklärungsansatz bzw. Mediationsabsicht aus. Die Rückfrage beim Verlag brachte dann auch die äußerst kurzgehaltene Antwort als Bestätigung der Vermutung, dass es sich um ein gleichgeschlechtliches Paar handeln soll, wodurch ein Thema berührt wird, über das man in Turkmenistan nicht redet (und auch in vielen anderen Ländern, in denen Studierende mit Begeisterung Deutsch lernen, nicht spricht). In letzter Konsequenz trägt die Lehrkraft die Verantwortung und Hoheit über den eigenen Unterricht. In diesem Fall hatte sich der Lehrer mit Rücksicht auf die kulturellen Gepflogenheiten und Gefühle der Menschen dazu entschieden, dieses Thema in einem A1-Kurs ohne diesem als Zusatzmaterial angedachten Buch einzuführen.⁴

⁴ Ein weiteres problematisches Beispiel stammt aus einem aktuellen kurstragenden Lehrwerk, in dem es um das Kennenlernen von Leuten geht und in einer Hörübung zur Frage „Bist du Single?“ folgender Dialog zu hören ist: „Ich bin Alina, ich bin 48 Jahre alt und lebe in Hannover. Mein Beziehungsstatut ist nicht kompliziert, eigentlich ist er ganz normal. Ich lebe in einer Beziehung mit meiner Freundin Mia. [Hervorhebung durch den Autor] Wir sind nicht verheiratet und wollen auch nicht heiraten. Wir leben zusammen in einem Haus mit einem kleinen Garten.“ (Funk, 2021: 282) Auch wenn Diversität in Deutschland und der westlichen Welt einen immer wichtigeren Stellenwert einnimmt, so machen solche Lehrbuchinhalte unsere Arbeit „auf der anderen Seite der Welt“ nicht leichter und, um beim Thema zu bleiben, sie sind zudem nicht nachvollziehbar. Keine Frau käme in Turkmenistan auf die Idee öffentlich darüber sich zu äußern, dass sie (1.) in einer Beziehung mit einer anderen Frau lebt und (2.) darüber öffentlich nachzudenken, diese auch noch zu heiraten (weil es rechtlich gar nicht geht).

Beispiel 3: Sprechen, Aufgabentyp 2 (Lode-Gerke et al.: 202)

Bei dieser Aufgabe soll der Kandidat in seiner Rolle als Sprecher neben dem Studium jobben und über finanziellen Stress sprechen. Dabei soll als Alternative ein monatliches Stipendium von 100 Euro thematisiert werden. In Turkmenistan sind studentische Jobs außerhalb der Universität neben dem Studium gar nicht zulässig. Bei der Vorbereitung zur Lösung dieser Aufgabe musste daher seitens des Prüfungstrainers zunächst auf das studentische Leben in Deutschland und die beinahe Alltäglichkeit von Nebenjobs hingewiesen werden.

Beispiel 4: Schreiben, Aufgabentyp 2 (Lode-Gerke et al.: 200)

In dieser Aufgabe sollen die Kandidaten 100 bis 150 Wörter in 30 Minuten zu den Ursachen und Folgen des Verlustes von Waldfläche weltweit schreiben. Es wird ein Text und ein Diagramm vorgegeben. Turkmenistan hat keine Wälder, die Flora und Fauna kennzeichnet ein Steppenklima. Zudem werden konsequent in den turkmenischen Nachrichten keine internationalen negativen Themen, die ein anderes Land schlecht darstellen könnten, erwähnt. Turkmenistan hat in der Landesverfassung von 1991 die immerwährende Neutralität festgeschrieben und das schließt jegliche Einmischung und Berichterstattung über negative Themen, zu denen Waldsterben zweifelsfrei zählen würde, mit ein. Für die Lösung der Handlungsanweisung galt es zunächst den Horizont der Lernenden zu öffnen. Aus einem Stapel älterer Spiegel-Ausgaben konnten entsprechend kritische Berichte aus aller Welt zur Lektüre überlassen werden. Da die ausländischen Nachrichten, wie z.B. tagesschau.de, spiegel.de oder nzz.ch, nicht zugänglich sind, war es besonders wichtig, dass der Trainer die entsprechenden Materialien authentisch aus den Heften präsentieren konnte oder in wenigen Fällen entsprechende Artikel aus dem Internet durch Screenshot oder das Erstellen eines PDFs aufbereitete.

Beispiel 5, Schreiben, Aufgabentyp 1 (Lode-Gerke et al.: 199)

Bei dieser Schreibaufgabe sollen die Kandidaten 200 Wörter in 30 Minuten zum Thema „Massentourismus“ verfassen und dabei positive und negative Aspekte benennen. Fast alle Studierende (über 95%) aus den Kursen, die der Verfasser in Turkmenistan unterrichtet hat, und sämtliche TestDaF-

Der Lehrer „rettete“ die Situation, in dem er in besagtem Unterricht angab, dass es sich im Transkript um einen Druckfehler handele.

Vorbereitende waren noch nie im Ausland und haben mit Tourismus keine persönlichen Erfahrungen gemacht. Zudem ist Turkmenistan eines der isoliertesten Länder mit fehlendem Individualtourismus und ganz vereinzelt Gruppenreisenden. In Aschgabat sieht man so gut wie keinen Ausländer, ausgenommen Geschäftsleute und Diplomaten sowie eine Handvoll ausländischer Fremdsprachendozenten. Vor diesem Hintergrund fiel es den Lernenden sehr schwer, das Konzept von Massentourismus zu erfassen. Auch hier boten sich einschlägige Zeitschriftenartikel zum Verständnis an. Der Vorteil lag auf der Hand. So wurde nicht bloß der Begriff als solches geklärt, es wurden zudem auch zahlreiche Redemittel und Argumente für die eigene Textproduktion angeboten.

Die Beispiele zeigen, dass die Aufgaben die Kandidaten, aufgrund der im Vergleich mit Deutschland völlig anders gearteten Landesbedingungen, sowohl kulturell, ökonomisch als auch politisch vor große Herausforderungen stellt. Daneben besteht noch die Schwierigkeit, die eigenen Gedanken in der Fremdsprache Deutsch zu formulieren. Letzteres sollte dabei aber im Vordergrund stehen, zumal es sich um eine Deutschprüfung handelt und Globalwissen nicht Teil der Prüfung ist. Zudem ist der TestDaF keine Prüfung in Landeskunde. Somit werden die Studierenden vor eine sehr hohe Hürde gestellt, bevor sie zum eigentlichen Teil der Prüfung, nämlich der Textproduktion, sei sie mündlich oder schriftlich, kommen können. Hier besteht dann folgerichtig das Problem erst einmal Inhalte zu finden und diese dann in gutes Deutsch zu verpacken (siehe die Aufgabe zum globalen Verlust des Waldbestandes). Auch wenn man hier schnell an eine Überforderung der Lernenden denken mag, zumal es sich nicht um einen Einbürgerungstest handelt, so sollte auch berücksichtigt werden, dass die Aufgaben (mittels Einstreuaufgaben) zuvor durch die g.a.s.t. GmbH erprobt wurden. In einem fakultativen Deutschklub hat der Verfasser mit herausragenden Studierenden im Sommersemester 2023 tatsächlich einmal das Modul *Politik in der Gesellschaft* aus einem Lehrbuch zum Orientierungskurs behandelt (Schöte 2021). So legten die Antworten auf die Frage, ob jeder Mensch die Regierung kritisieren darf, jenes komplett andere Verständnis von Zivilgesellschaft offen. Bei genauerer Betrachtung geht es beim TestDaF sogar noch einen Schritt weiter. Dort wird in den Vorbereitungs-materialien gar nicht mehr erst kontrastiv oder diskursiv die politisch und gesellschaftlich andere Situation gegenüber Deutschland vorgestellt. Das Wissen um diese Unterschiede wird de facto vorausgesetzt.

Probleme aufgrund eines unterschiedlichen kulturellen Hintergrundes sind ansonsten natürlich bekannt, wie die Diskussion z.B. um Genderdarstellungen in den DaF-Lehrbüchern belegt.

6 Zusammenfassung

Es bleibt festzuhalten, dass die erwähnten Beispiele aus dem derzeit vom Klett Verlag herausgegebenen und weit verbreiteten Buch zum Digitalen TestDaF stammen. Jedoch, auch das hat sich bei den Aufgaben gezeigt, ist die Komplexität der eigentlichen Aufgaben am Prüfungstag ähnlich hoch. Empfehlenswert ist daher eine nach Themen geordnete systematische Vorbereitung unter Beachtung kulturspezifischer Unterschiede, auf die ausführlich eingegangen werden sollte. Die g.a.s.t. GmbH hat auf ihrer TestDaF-Seite im internen Bereich für Prüfungszentren diese sechs Themen aufgelistet: (1) Sprache- und Mehrsprachigkeit, (2) Bildung, (3) Gesellschaftlicher Wandel, (4) Globale Wirtschaft, (5) Tiere und Pflanzen sowie (6) Technik- und Technologie. Mit entsprechend geschulten turkmenischen Lehrenden, die über aktuelle Kenntnisse der Ziellandkultur verfügen, lassen sich so adäquate Prüfungstrainings mit entsprechenden Lernerfolgen erstellen. Wünschenswert ist auch, dass als „No-Go“-Themen betrachtete Thematiken (in bestimmten Ländern und Kulturen) auch künftig nicht in die internationale TestDaF-Prüfung einfließen, so wie es etwa bei DaF-Lehrbüchern schon der Fall ist. Das Ausfiltern für bestimmte Kulturen heikler Themen, was bei Lehrbüchern durch die Lehrkraft noch möglich ist, würde in einer Zertifikatsprüfung nicht mehr funktionieren und zu einem Ansehensverlust der deutschen Sprache und Kultur in manchen geographischen Gebieten führen. Hier bleibt zu hoffen, dass die institutionellen Entwickler und Autoren von Zertifikatsprüfungen auch weiterhin auf heikle Themen verzichten.

Der Digitale TestDaF wird dann einen festen Platz in der Angebotsreihe für Zertifikatsprüfungen in Turkmenistan einnehmen und einen Beitrag zur deutsch-turkmenischen Zusammenarbeit leisten. Auch die Zusammenarbeit seitens der turkmenischen Lehrenden mit dem DAAD-Lektorat sollte dabei fortgesetzt werden, um neue Inhalte zum aktuellen Deutschlandbild aufzunehmen und so auch künftige Prüfungsinhalte kulturell gut zu verstehen.

Literaturverzeichnis

Arras, Ulrike (2007): *Wie beurteilen wir Leistungen in der Fremdsprache? Strategien und Prozesse bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)*. Tübingen: Narr.

Arras, Ulrike (2015): *Exzerpieren als Schreibkompetenz im Hochschulkontext aus Sicht eines Sprachtests*. In: Böcker, Jessica & Stauch, Anette (Hrsg.): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 409-434.

Baur, Rupprecht S. & Mashkovskaya, Anna (2015): *C-Test-Kritik revidiert*. In: Böcker, Jessica & Stauch, Anette (Hrsg.): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 435-448.

Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Nielsen, Laura; Eggeling, Rita von & Weimann, Gunther (2021): *Das Leben (A2). Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch*, Berlin: Cornelsen.

Grotjahn, Rüdiger & Kleppin, Karin (2015): *Prüfen, Testen, Evaluieren. Deutsch Lehren Lernen 07*. Stuttgart: Klett Sprachen.

Lode-Gerke, Martina, Pourseifi, Missagh & Weidinger, Simone (2020): *Mit Erfolg zum digitalen TestDaF. Übungs- und Testbuch*. Stuttgart: Klett Sprachen.

Rieder, Johannes; Rieder, Susanna; Craciun, Arinda & Aermes, Carsten (3. Auflage, 2021): *Hunde im Futur. Eine Grammatik in Bildern*. München: Rieder.

Schöte, Joachim (2021): *Orientierungskurs. Grundwissen Politik, Geschichte und Gesellschaft Deutschland*. Berlin: Cornelsen.

Schreiber, Dagmar (2019): *Zentralasien. Auf der Seidenstraße durch Kasachstan, Kirgistan, Usbekistan, Tadschikistan und Turkmenistan*. Berlin: Trescher.

Selke, Raimond (2022): *Sprachprüfungen als Beitrag zur Förderung der deutschen Sprache in Indonesien - Zertifikatsprüfungen an der Universität*. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen & Chang, Shi Wen (Hrsg.): *Fokus DaF*

/ *DaZ, Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Band 2. Berlin: LIT, 365-380.

III. SPRACHERWERB UND SPRACHUNTERRICHT

SELBSTWIRKSAMKEIT DURCH KORREKTIVES FEEDBACK FÖRDERN

Karin Kleppin, Ruhr-Universität Bochum, Deutschland / German Jordanian University, Jordanien

Abstrakt: Beim Fremdsprachenlernen spielt korrekatives Feedback seit jeher eine besondere, zum Teil kontrovers diskutierte Rolle. Lehrende und Lernende haben im Hinblick auf unterschiedliche Korrekturarten (z.B. direkte und explizite, indirekte Korrekturen, Aufforderungen zur Selbstkorrektur) unterschiedliche Vorlieben. Ob Korrekturen wirksam sind bzw. in welcher Form sie sich positiv auf das Weiterlernen auswirken können, dazu bestehen unterschiedliche Auffassungen. Allerdings scheinen Anregungen zu Selbstkorrekturen dann, wenn sie erfolgreich sind, das Gefühl der Selbstwirksamkeit bei Lernenden zu stärken und sich damit wiederum positiv auf den Lernerfolg auszuwirken. Ich beschränke mich in diesem Artikel auf Anregungen und strukturierte Hilfen zur Selbstkorrektur. Bei diesen Techniken wird nicht nur die aktuell gezeigte Leistung, sondern auch das bei Lernenden vorhandene Potenzial mit in den Blick genommen, damit davon ausgehend die nächsten Entwicklungsschritte ermöglicht werden¹.

Schlüsselwörter: Selbstwirksamkeit, Fehlerkorrektur, Selbstkorrekturen, Anregungen und strukturierte Hilfen zur Selbstkorrektur

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 wird man häufig begegnen:

„Heute haben wir unsere Prüfung besprochen. Ich hör gar nicht mehr hin, wenn sie einigermassen o.k. ist. Hab mich schon direkt

¹ Teile dieses Artikels stimmen überein mit einem Vortrag, der auf der XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 2022 in Wien unter dem Titel gehalten wurde: Lernerfolge sichtbar machen – Selbstkorrekturen durch strukturierte Hilfen unterstützen.

danach über Fehler geärgert, die ich eigentlich nicht mehr mache. Ich komme mir dabei so dumm vor.“

„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 geschrieben 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.“

Bei beiden Statements spielt u.a. eine Rolle, dass es den Lernenden an Selbstvertrauen im Hinblick auf die Einschätzung ihrer eigenen Kompetenzen und den bei ihnen vorhandenen internen und externen Ressourcen fehlt sowie an der Überzeugung, auch schwierige Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können. Eine solche Überzeugung liegt dem Konzept von Selbstwirksamkeit zugrunde (s. hierzu schon Bandura 1997). Die Reflexion des eigenen Handelns ist dabei eine notwendige Voraussetzung. In dem folgenden Artikel gehe ich daher davon aus, dass die Beschäftigung mit den eigenen sprachlichen Produktionen und den auftretenden Fehlern sich positiv auf die Selbstwirksamkeit und auf den eigenen 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 & Timperley (2007) zum Feedback zeigen dies auf.

2 Fehler und Fehlerkorrektur in der Fachdiskussion

Obgleich 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. zunächst 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 letzt-

endlich kann man auch unter Verwendung sehr komplexer Mehrmethoden-designs kaum wirklich belastbare Ergebnisse dazu erhalten, ob sich Lernende aufgrund von Korrekturen oder aufgrund anderer Einflussgrößen wie z.B. motivationelle 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 häufig automatisierte Routinen bei ihren Reaktionen auf Fehler entwickelt, die bei ihren Lernenden Zustimmung oder auch Ablehnung hervorrufen können (vgl. schon Kleppin & Königs 1991: 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 (vgl. u.a. Bohnensteffen, 2010: 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 (vgl. z.B. Burwitz-Melzer/Riemer/Schmelter 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 (vgl. 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 (vgl. 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 & Yates (2014: 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 (vgl. u.a. auch Grotjahn & Kleppin 2017: 261; Hattie & Yates 2014: 55; Vilsmeier 2000: 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 weiter zu verarbeiten. 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 Tabellen 1-3.

- 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, dass 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. Z.B. *„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 mit Hilfe 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.

Tabelle 1: Potenziell destruktives versus potenziell konstruktives Feedback

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>

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 (vgl. insb. Lantolf & Poehner 2011 a, b). 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) eines Lernenden. Die ZPD ist die Distanz

zwischen dem aktuellen Entwicklungsstand eines Lerners und dem potenziell erreichbaren nächsten Entwicklungsstand. Den aktuellen Entwicklungsstand eines Lernenden erkennt man daran, inwieweit er bestimmte sprachliche Aufgaben ohne Hilfe einer (kompetenteren) Person lösen kann. Die ZDP 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, also zumeist der Lehrkraft oder in einigen Fällen eines schon etwas weiter fortgeschrittenen Mitlernenden, zu lösen. Die Hilfen beim korrektiven 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: 129-139).

In der Regel kann man davon ausgehen, dass die Möglichkeit, eine Selbstkorrektur zu tätigen, insbesondere bei den sogenannten Performanzfehlern (vgl. 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 (vgl. unter anderem Grotjahn 2015: 475-476; Poehner 2008: 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 (vgl. u.a. Kniffka 2015) zugeordnet werden kann.²

² 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 der folgenden Tabelle sind die Hilfen gestaffelt ausgehend von impliziten zu expliziten Verfahren dargestellt.

Tabelle 2: Strukturierte Hilfen für eine Unterstützung von Selbstkorrekturen (mündlich) nach Grotjahn & Kleppin, 2015: 134

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	- <i>Vorsicht!</i> - <i>Wirklich?</i> - an die Lerngruppe gerichtet: <i>Sind alle damit einverstanden?</i>
den Fehlerort kennzeichnen	- Wiederholung des Fehlers, eventuell mit besonderer Betonung - Wiederholung der Äußerung und Abbruch direkt vor dem aufgetretenen Fehler
nonverbal eine Hilfe zur Selbstkorrektur signalisieren	- 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)

auf mögliche Fehlerursachen hinweisen, wie z.B.:

- 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)
- Einfluss persönlicher Störfaktoren (z.B. Unkonzentriertheit, Gedächtnisprobleme)

auf inhaltliche, pragmatische oder logische Zusammenhänge verweisen

auf individuelle oder auch gruppenspezifische typische Fehler verweisen

daran erinnern, dass man sich schon einmal mit dem sprachlichen Phänomen beschäftigt hat

Lösungsoptionen vorstellen und zur Auswahl der korrekten Lösung auffordern

- *Wie ist das mit den Wechselpräpositionen?*

- *Gut, aber achte doch auch auf die Endung!*

- *Wird das eigentlich im Deutschen genauso konstruiert wie in deiner Sprache?*

- *Das ist zwar grammatikalisch völlig korrekt, wirkt aber im Deutschen unhöflich.*

- *Das ist ein sehr kluger Fehler; aber leider ist die deutsche Sprache hier unregelmäßig/unlogisch.*

- *Vorsicht! Du erinnerst dich zwar sehr gut an das, was wir gestern gemacht haben; aber die gestern gelernte Regel gilt hier nicht.*

- *Überleg noch einmal! Das hast du doch auch schon richtig gemacht. Kannst du dich daran erinnern?*

- *Du benutzt hier den einfachen Imperativ. Im Deutschen müssen wir das ein wenig höflicher ausdrücken.*

- *Schau mal, das Ganze ist doch schon gestern passiert. Versuch es doch mal mit einer anderen Zeitform.*

- *Was ist nochmal dein Lieblingsfehler?*

- *Erinnerst du dich daran, was die ganze Gruppe besonders gern falsch macht?*

Erinnerst du dich daran, was wir gestern geübt haben?

Was meinst du, ist richtig? Äußerung A oder Äußerung B?

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:

- Es kann 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 des Lernenden angepasst. Möglicherweise war die Hilfe nicht explizit oder nicht klar genug, oder der Lernende ist kognitiv überfordert.
- Die Mediation entspricht zwar dem vermuteten Entwicklungs- und Kenntnisstand. Eigentlich müsste der 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 also vor allem z.B. bei Initiationen zur Selbstkorrektur sich 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 gel-

ten. 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: 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 es kann im Anschluss an dieses Feedback auch eine Partnerarbeit sinnvoll sein.

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

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, - <i>bei denen eine Selbstkorrektur zu vermuten ist</i> - <i>die den Fokus der Arbeit betreffen</i>
Fehlertypen kennzeichnen	- <i>farblich typisieren, z.B. inhaltliche Fehler rot, grammatische Fehler grün</i> - <i>metasprachlich typisieren, z.B. ‚Gr‘ für Grammatik</i> - <i>einfache Signalwörter wie ‚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 gegliedert hast.</i>
auf mögliche Fehlerursachen hinweisen, wie z.B.:	- <i>mit Signalwörtern arbeiten, die bekannt und mit den Lernenden abgesprochen sein müssen, z.B.:</i> - <i>Deine Muttersprache?</i> - <i>bzw. Nennung einer Brückensprache</i> - <i>Höflich?</i> - <i>Regelmäßig oder unregelmäßig?</i> - <i>Müde gewesen?</i>
- grammatischer 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)	

- auf inhaltliche, pragmatische oder logische Zusammenhänge verweisen
 -
 - fokussierende Fragen stellen
 - auf typische individuelle oder auch typische gruppenspezifische Fehler verweisen
 - daran erinnern, dass man sich schon einmal mit dem sprachlichen Phänomen im Unterricht beschäftigt hat
- *Logik?*
 - *Tempus?*
 - *s. auch Beispiel unten*
 - *Lieblingsfehler?*
 - *Typischer Fehler?*
- Denk an die letzte Stunde!*
-

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.

Ein Beispiel für fokussierende Fragen

Sehr geehrter Mann

Beispiel: *Wie würdest du diese Anrede in deiner Sprache formulieren? Wie formulierst du eine Anrede in einer anderen Sprache?*

Wie geht es Ihnen?
ich will eine Praktikum
im Zoo machen. Wie
viel Geld ich bekomme
für Arbeit?

Beispiel: *Wie würdest du auf die Frage reagieren?*

Ganz liebe Grüße
Ihr Ahmad

Beispiel: *Wie würdest du das auf Arabisch oder auf Englisch formulieren? Und wenn du das dann genau ins Deutsche übersetzt?*

5 Feedbackgespräche nach Produktionen von Lernenden

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

Solche Gespräche benötigen die Verwendung von Gesprächstechniken, die auch in der Sprachlernberatung genutzt werden (vgl. 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.

Literaturverzeichnis

Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.

Bohnensteffen, Markus (2010): *Fehler-Korrektur. Lehrer- und lernerbezogene Untersuchungen zur Fehlerdidaktik im Englischunterricht der Sekundarstufe II*. Frankfurt: Lang.

Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (2022): *Feedback beim Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen. Arbeitspapiere der 42. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

Busse, Vera (2015): Förderung von schriftsprachlichen Kompetenzen im Fremd- bzw. Zweitsprachenunterricht: Zum Verhältnis von Motivation und schriftlichem Feedback. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 20:1, 201-214. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2472/> (10.12.2023).

Corder, S. Pit (1967): The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics* 5: 2, 161-170.

Grotjahn, Rüdiger (2015): Dynamisches Assessment: Grundlagen, Probleme, Potenzial. In: Böcker, Jessica & Stauch, Anette (Hrsg.): *Konzepte aus der Sprachlehrforschung – Impulse für die Praxis. Festschrift für Karin Kleppin* Frankfurt: Lang, 469-488.

Grotjahn, Rüdiger & Kleppin, Karin (2015): *Prüfen, Testen, Evaluieren*. [Deutsch Lehren Lernen, Band 7], München: Langenscheidt, Klett.

Hattie, John A. C. (2009): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hattie, John A. C. & Timperley, Helen (2007): The power of feedback. *Review of Educational Research* 77: 1, 81-112.

Hattie, John A. C. & Yates, Gregory C. R. (2014): Using feedback to promote learning. In: Benassi, Victor A.; Overson, Catherine. E. & Hakala, Chris M. (Eds.): *Applying the science of learning in education: Infusing*

psychological science into the curriculum. American Psychological Association, 45-58.

Hohwiller, Peter (2016): Der Umgang mit Fehlern: Die Hattie-Studie und die Gretchenfrage des Fremdsprachenunterrichts. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1, 5-6.

Kleppin, Karin (1997): *Fehler und Fehlerkorrektur*. München: Langenscheidt.

Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Riemer, Claudia & Hufeisen, Britta (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: Mouton de Gruyter, 1060-1072.

Kleppin, Karin & Spänkuch, Enke (2014): Fremdsprachenlerner beraten / coachen: Was hat das mit Lehren zu tun? Ein Reflexionsangebot. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 43: 1, 94-108.

Kleppin, Karin & Königs, Frank G. (1991): *Der Korrektur auf der Spur - Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern*. Bochum: Brockmeyer.

Kniffka, Gabriele (2015): Scaffolding - Möglichkeiten, im Fachunterricht sprachliche Kompetenzen zu vermitteln. In: Michalak, Magdalena & Kuchenreuther, Michaela (Hrsg.): *Grundlagen der Sprachdidaktik Deutsch als Zweitsprache*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 221-237.

Krumm, Hans-Jürgen (1990): Ein Glück, daß Schüler Fehler machen! In: Leupold Eynar & Petter, Yvonne (Hrsg.): *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch*. Tübingen: Narr, 99-105.

Lantolf, James P. & Poehner, Matthew E. (2011a): Dynamic assessment in the classroom: Vygotskian praxis for second language development. *Language Teaching Research*, 15:1, 11-33.

Lantolf, James P. & Poehner, Matthew E. (2011b): *Dynamic assessment in the foreign language classroom: A teacher's guide*. 2nd edition. University Park: CALPER Publications.

Poehner, Matthew E. (2008): *Dynamic Assessment: A Vygotskyan approach to understanding and promoting L2 development*. Berlin: Springer.

Riemer, Claudia & Hufeisen, Britta (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweit-sprache: Ein internationales Handbuch*. Berlin: Mouton de Gruyter 1060-1072.

Schlatter-Gappisch, Katja (2022): *Korrektives Feedback im DaZ-Unterricht. Eine empirische Untersuchung zur Gestaltung mündlicher Reparaturen sowie deren Rezeption durch Schüler:innen der 2. und 3. Primar-klasse*. <https://fo-lia.unifr.ch/unifr/documents/322892> (12.10.2023).

Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (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. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2371/> (12.10. 2023).

Siebold, Jörg (2014): Feedback ist unerlässlich: Was die Hattie-Studie zum Feedback sagt. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 4, 5-6.

Vilsmeier, Carmen (2000): *Feedback geben – mit Sprache handeln: Spielregeln für bessere Kommunikation*. Düsseldorf: Metropolitan.

Wengler, Jennifer (2023): *Emotionales Erleben der mündlichen Fehlerkorrektur. Eine Einschätzung von Lernenden im Französischunterricht*. Tübingen: Narr.

UNTERRICHTLICHE INTERAKTIONSKOMPETENZ – AUSGEWÄHLTE STRATEGIEN ZUR MAXIMIERUNG DES INTERAKTIONALEN RAUMS BEIM LEHREN UND LERNEN VON ZWEIT- UND FREMDSPRACHEN

Karin Aguado, Universität Kassel, Deutschland & Kathrin Siebold, Philipps-Universität Marburg, Deutschland

Abstrakt: Zur kompetenten Interaktionsgestaltung von Lehrkräften im Fremd- und Zweitsprachenunterricht gehört die Ermöglichung eines hohen Partizipationsniveaus seitens der Lernenden. Gängige Kompetenzmodelle beschreiben diesbezüglich die Öffnung des Interaktionsraums als zentrale interaktionale Fähigkeit. Der vorliegende Beitrag verfolgt das Ziel, unter Rückgriff auf einschlägige theoretische und empirische Arbeiten ausgewählte Strategien darzulegen, die zur Maximierung des Interaktionsraums für Lernende im Fremd- und Zweitsprachenunterricht beitragen. Nach einer Begriffsbestimmung von Interaktionskompetenz in Abgrenzung zur kommunikativen Kompetenz wird auf unterschiedliche sprachliche sowie multimodale Strategien eingegangen, die sich durch die Schaffung von Interaktionsräumen positiv auf die Beteiligung der Lernenden auswirken können. Dabei werden verschiedene Techniken zur Gewährung von Denkzeit, das aktive Zuhören durch Rückmeldesignale, die keinen Sprecherwechsel hervorrufen, sowie konkrete offene und partizipationsfördernde Fragestrategien diskutiert. Die aufgezeigten Möglichkeiten können dazu dienen, das Handlungsrepertoire von Lehrkräften auszubauen.

Schlüsselwörter: Interaktionskompetenz; Interaktionaler Raum; Denkzeit; Aktives Zuhören; Lehrendenfragen; Lernendenfragen

1 Einleitung

Soziokulturellen Theorien zufolge findet Lernen verteilt statt, also nicht im einzelnen Individuum, sondern im interaktiven Austausch und in der Ko-Konstruktion mit Anderen (vgl. dazu insbesondere Vygotsky 1978). In soziokognitiv-interaktionistisch ausgerichteten Ansätzen der Sprachlehr- und -lernforschung wird seit den 1990er Jahren (z.T. auch deutlich früher, vgl. z.B. Hatch 1978) entsprechend davon ausgegangen, dass auch Fremdsprachen in und durch Interaktion(en) erworben werden, d.h. es herrscht weitgehend Konsens über die positive Lernwirkung von handlungsbezogenen Interaktionen in der Zielsprache (vgl. u.a. Lantolf 2000 oder Swain

2006). Im Fremd- und Zweitsprachenunterricht werden daher Lernsettings und Lerngelegenheiten angestrebt, die die Realisierung relevanter Äußerungsabsichten und bedeutungsorientierter Aushandlungsprozesse erfordern, die kollaborative Partizipation der Lernenden am unterrichtlichen Geschehen ermöglichen und auf diese Weise gezielt den Spracherwerb unterstützen (vgl. z.B. Atkinson 2013). Um fremdsprachenunterrichtliche Lehr- und Lernprozesse erwerbsförderlich gestalten zu können, benötigen Lehrkräfte daher nicht nur linguistisches Wissen und gegenstands- sowie lernzielbezogene methodisch-didaktische Fähigkeiten, sondern zudem ein hohes Maß an Interaktionskompetenz – eine Dimension professioneller Lehrenden-Kompetenzen, die in der fremdsprachendidaktischen Forschung in jüngster Zeit zunehmend in den Blick genommen wird (vgl. Walsh & Li 2013; Sert 2015). So hebt z.B. García (2017: 361) die hohe Relevanz von interaktionalen Kompetenzen bei der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen im Sinne des jeweiligen didaktischen Ziels hervor. Gemeint ist hier u.a. die Fähigkeit, Lernende zu Nachfragen, zu Selbst- und Fremdreparaturen sowie in kooperativ-kollaborativen Unterrichtssettings zu Aushandlungsprozessen anzuregen. Damit all dies gelingen kann, bedarf es der Öffnung des interaktionalen Raums, in dem verbale und non-verbale Elizitierungen von Lernendenäußerungen, deren Modifizierung oder Modellierung (durch Adaptionen, Scaffoldings oder Korrekturen) sowie die Nutzung mehrsprachlicher und multimodaler Ressourcen erfolgen können (vgl. Sert 2015: 47-51; für eine Übersicht siehe auch Siebold 2023).

Im Anschluss an eine kurze begriffliche Klärung des Unterschieds zwischen kommunikativer und interaktionaler Kompetenz werden wir eine Auswahl von Strategien skizzieren, mit denen Lehrkräfte den interaktionalen Raum für Lernende öffnen und auf diese Weise deren Partizipation am Unterricht fördern können. Abschließend werden wir einige Vorschläge zur Entwicklung von Interaktionskompetenzen im Rahmen der Ausbildung von DaF-Lehrkräften machen sowie eine Reihe von Desideraten benennen, die unserer Einschätzung nach von der empirischen Unterrichtsforschung in Bezug auf den Einsatz und die Wirkung von Verfahren zur Maximierung des interaktionalen Raums künftig bearbeitet werden sollten.

2 Kommunikative Kompetenz – Interaktionale Kompetenz

Seit nunmehr 50 Jahren stellt der Aufbau kommunikativer Kompetenzen in der Fremdsprachendidaktik das vorherrschende Lehr- und Lernziel dar. Gemeint ist damit die Fähigkeit von Individuen, sich mithilfe ihres grammatischen, soziolinguistischen, diskursiven und strategischen Wissens und Könnens (vgl. dazu Canale & Swain 1980) effektiv mitteilen zu können. Der im Jahr 1986 von Kramsch eingeführte Terminus *interactional competence* wird inzwischen als Ressourcenkomplex verstanden, der es Sprecher:innen ermöglicht, Konventionen einer bestimmten interaktiven Praxis zu erkennen und anzuwenden, in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext sprachliche und interaktionale Ressourcen zu nutzen (vgl. Pekarek Doehler 2010; Young 2008), um soziale Handlungen durchzuführen, eigene Positionen deutlich zu machen und zugleich die der Interaktionspartner:innen zu verstehen sowie die eigene soziale Identität zu vertreten bzw. zu verhandeln. Die interaktionale Kompetenz umfasst somit zum einen Wissen über kontextuell geprägte Kommunikationssituationen sowie zum anderen verbale, nonverbale und paraverbale Ressourcen. Alles zusammen mündet in der Fähigkeit, vielfältige Strategien zu nutzen, um interaktionsbezogene Aufgaben zu bewältigen und interaktionale Abläufe erfolgreich zu gestalten. Die Interaktionskompetenz ist eine variable, situationsabhängige und kontextsensible Kompetenz, die im Unterschied zur kommunikativen Kompetenz auf die an der Kommunikation beteiligten Personen verteilt ist. Young zufolge ist interaktionale Kompetenz daher

not the ability of a single individual to employ those resources in any and every social interaction; rather, IC [interactional competence, K.A./K.S.] is how those resources are employed mutually and reciprocally by all participants in a particular discursive practice. This means that IC is not the knowledge or the possession of an individual person, but is co-constructed by all participants in a discursive practice, and IC varies with the practice and with the participants (Young 2011: 428).

Zusammengefasst handelt es sich hier also um die Kompetenz, miteinander kollaborativ Bedeutung(en) aushandeln zu können. Entsprechend sollte ein zentrales didaktisches Ziel des Fremdsprachenunterrichts darin bestehen, die Entwicklung dieser geteilten Kompetenz aktiv zu fördern. Zwar zählt

diese Auffassung in der fremdsprachendidaktischen Praxis derzeit noch nicht zum *common sense*, da insbesondere im schulischen Unterricht nach wie vor v.a. einzelne Lernende und ihre Leistungen und deren Messung bzw. Beurteilung fokussiert werden; allerdings lassen sich in jüngster Zeit immer häufiger Arbeiten finden, in denen die Entwicklung und Evaluation interaktionaler Kompetenzen in den Mittelpunkt gerückt werden (siehe z.B. Roever & Kasper 2018).

In Bezug auf den institutionalisierten Fremdsprachenunterricht spricht Seedhouse (2004) von der *Interactional Architecture of the Language Classroom*. Gemeint ist damit, dass Lehrende und Lernende durch Handlungs- und Interaktionsmuster, die den pädagogischen Diskurs strukturell prägen (vgl. Schwab et al. 2017: 7), Unterricht konstruieren. Walsh (2006) hat für die Fähigkeit, das unterrichtliche Sprachenlernen zu initiieren, zu steuern und zu begleiten den Terminus *Classroom Interactional Competence* (CIC) geprägt. Er definiert sie als die Fähigkeit von Lehrenden und Lernenden “to use interaction as a tool for mediating and assisting learning” (Walsh 2011: 158).

Auf Seiten der Lehrenden umfasst sie die folgenden zentralen Merkmale: (a) *maximizing interactional space*, (b) *shaping learner contributions (seeking clarification, scaffolding, modelling, or correcting learners)*, (c) *effective use of eliciting*, (d) *effective use of gestures*, (e) *effective management of multilingual resources*. Obschon Interaktion selbstverständlich immer wechselseitig ist und in Bezug auf den Unterricht die Interaktionskompetenzen aller Beteiligten (d.h. der Lehrenden und der Lernenden) eng miteinander verflochten sind, werden wir im Folgenden lediglich einen Aspekt der lehrendenseitigen Interaktionskompetenz fokussieren, nämlich die Schaffung von Lerngelegenheiten durch die Maximierung des interaktionalen Raums.

3 Strategien zur Maximierung des interaktionalen Raums

Lehrkräfte können den interaktionalen Raum u.a. mittels der folgenden Strategien vergrößern: 1) Gewähren von Denkzeit, 2) Aktives Zuhören, 3) Offenes Fragen und 4) Delegieren von Antworten.

3.1 Gewähren von Denkzeit

Die erste sehr naheliegende Möglichkeit, Lernenden mehr interaktionalen Raum zu geben, ist die Gewährung von ausreichend Zeit, damit sie ihren Redebeitrag planen und die für seine Realisierung und Formulierung erforderlichen sprachlichen Mittel abrufen und verwenden können. Das hier angesprochene Konzept wurde seinerzeit von Rowe (1972) als *wait-time* (Wartezeit) in Bezug auf das Unterrichten naturwissenschaftlicher Fächer in die Diskussion eingeführt. Gemeint ist damit die ungestörte Stille nach einer Lehrenden-Frage sowie nach einer Lernenden-Antwort. Rowes (1986) Beobachtungen zufolge lassen die meisten Lehrenden i.d.R. lediglich 1,5 Sekunden oder weniger vergehen, bis sie nach einer von ihnen gestellten Frage erneut den Turn ergreifen. Dieser Wert wurde von Stahl (1994) sowie von Walsh (2002) empirisch bestätigt.

Stahl (1994) hat die Überlegungen von Rowe aufgegriffen und den Terminus *wait time* durch *think time* ersetzt: "Think-time names the primary academic purpose and activity of this period of silence – to allow students and the teacher to complete on-task thinking" (Stahl 1994: 2). Konkret versteht er darunter „a distinct period of uninterrupted silence by the teacher and all students so that they both can complete appropriate information processing tasks, feelings, oral responses, and actions" (Stahl 1994: 2). Hier wird deutlich, dass die Gewährung ungestörter Stille mehr sein kann als nur eine Instruktionspause (vgl. Stahl 1994): Es handelt sich vielmehr um eine gezielt eingesetzte Strategie zur Öffnung des interaktionalen Raums und zur Unterstützung von lehr-lern-bezogenen Verarbeitungsprozessen, die es Lernenden und auch Lehrenden ermöglicht, ihre sprachlichen Handlungen besser zu planen und zu entscheiden, ob und wenn ja, wie sie sie – sprachlich oder nicht-sprachlich – realisieren wollen. Stahl benennt insgesamt acht Typen ungestörter Stille, die er nach dem Zeitpunkt ihres Auftretens bzw. nach ihrer Funktion unterscheidet und die im Folgenden zusammenfassend dargestellt und illustriert werden sollen:

Ungestörte Stille nach einer Lehrenden-Frage

Hierbei geht es um die Zeit, die Lehrkräfte Lernenden gewähren, um auf eine gestellte Frage oder Aufforderung zu reagieren, bevor jemand aufgerufen wird oder sie selbst weitersprechen. Diese Zeitspanne umfasst Stahls (1994) Beobachtungen zufolge im Durchschnitt 0,7 bis 1,4 Sekunden –

was recht kurz ist, wenn man bedenkt, welche kognitiven Prozesse in dieser Zeit bei den Lernenden stattfinden müssen, um eine passende Antwort zu planen, zu formulieren und zu produzieren.

Ungestörte Stille innerhalb einer Lernenden-Antwort

Hier geht es darum, ob Lernenden trotz einer ggf. stockenden und von Pausen durchsetzten Antwort Zeit gegeben wird, die von ihnen begonnene Äußerung in Ruhe selbst zu beenden, ohne dass sie von der Lehrkraft unterbrochen werden und diese den Turn entweder selbst übernimmt oder Mitlernenden übergibt.

Ungestörte Stille nach einer Lernenden-Antwort

Dieser Typ ungestörter Stille gibt anderen Lernenden Gelegenheit, eigenständig dialogisch aktiv zu werden, indem sie z.B. ihren Mitlernenden ein Feedback auf ihren Redebeitrag geben, zustimmen, widersprechen, Nachfragen stellen, die Äußerung ergänzen oder weiterführen.

Zeit, die Lernende benötigen, wenn sie selbst initiativ eine Frage stellen

Auch um überhaupt Fragen – seien es Initiativfragen oder Nachfragen – stellen zu können, benötigen Lernende Zeit. Je nach Komplexität und Bekanntheit des Themas ist unterschiedlich viel Aufwand für deren Konzeption, Formulierung und Produktion erforderlich. Zwar können hier z.T. vorfabrizierte Formulierungen (wie z.B. „Ich hätte eine Frage, und zwar...“; „Können Sie das noch einmal wiederholen, das habe ich nicht verstanden.“ oder „Was genau ist mit XY gemeint?“) verwendet werden, z.T. muss aber auch eigenständig formuliert werden, was Zeit erfordert.

Zeit, die Lehrende benötigen, um (unerwartete) Fragen oder Nachfragen zu beantworten

Es kommt im Unterricht nicht selten vor, dass Lernende (unerwartete, spezifische oder komplizierte) Fragen stellen, die die Lehrkräfte nicht ohne Weiteres sofort beantworten können. Dies stellt für viele Lehrende, insbesondere für Lehrnoviz:innen, insofern eine Herausforderung dar, als sie davon ausgehen bzw. von sich selbst erwarten, Lernendenfragen immer und sofort beantworten zu müssen, auch wenn sie dies gar nicht können, weil sie sie nicht (oder nicht sicher) wissen. In solchen Fällen erscheint es sinnvoll, dass sich Lehrende die Zeit nehmen, über die Antwort nachzudenken oder sie ggf. gar auf einen späteren Zeitpunkt, z.B. die nächste Unterrichtsstunde, verschieben und dies auch transparent zu kommunizieren,

anstatt sich *ad hoc* eine (möglicherweise nicht korrekte oder angemessene) Antwort auszudenken.

Zeit, die sich Lehrende während einer Input-Phase nehmen

Die hier den Lernenden von der Lehrkraft zur Verfügung gestellte Zeit dient der Verbesserung der Wahrnehmung, Verarbeitung und Memorisierung des präsentierten Inputs. Stahl beschreibt den Zweck der in diesem Kontext von den Lehrenden gewährten Denkzeit so: “In effect, this period of silence provides students uninterrupted time to momentarily consider the information of the teacher's presentation in smaller ‘bite-sized’ chunks, rather than all at once” (Stahl 1994: 4). In Bezug auf den Fremd- und Zweitsprachenunterricht kann dies speziell für Sprachanfänger:innen wichtig sein, da sie die gleichzeitige Verarbeitung von Form und Inhalt meist vor große Schwierigkeiten stellt, insbesondere dann, wenn der Input ausschließlich mündlich präsentiert wird und die Lernenden – anders als beispielsweise beim Lesen – keinen Einfluss auf das Rezeptionstempo nehmen können.

Zeit, um eine Aufgabe zu bearbeiten

Hier geht es darum, wie viel Zeit Lernenden zur Bearbeitung einer Aufgabe gegeben wird oder gegeben werden sollte. Die jeweils zur Verfügung zu stellende Zeit ist in Abhängigkeit von einer Reihe von Faktoren wie z.B. Komplexität des Themas, Art, Format und Umfang der Aufgabe, Sozialform sowie insbesondere sprachliches und kognitives Niveau der Lernenden anzupassen.

Zeit, die gegeben wird, damit Input wirken kann

Damit Lernen stattfinden kann, muss Input nicht nur im Moment seiner Präsentation wahrgenommen und verarbeitet werden, sondern auch längerfristig – z.B. durch regelmäßige Anwendung sowie durch Wiederholung – verfügbar sein, d.h. zu Intake werden.

Stahl (1994) beschreibt die kompetente Nutzung von ungestörter Stille als Gelegenheit für Lehrende und Lernende, „[to] consider and process relevant information and then act accordingly. When these behaviors occur, the teacher can claim to be skilled at using think-time” (Stahl 1994: 5). Allerdings ist mit Alsaadi & Atar (2019: 65) festzustellen, dass die Gewährung von Zeit allein nicht zwingend einen positiven Effekt haben muss –

dieser hängt vielmehr von zahlreichen Faktoren ab. Generell wirkungsrelevant sind v.a. die Menge und die Beschaffenheit des Inputs inkl. der Fragen und Aufgaben, die Lehrende ihren Lernenden stellen. Empirischen Studien zufolge hat die Erhöhung der Denkzeit insbesondere bei referentiellen Fragen, denen Long & Sato (1983) neben dem Potenzial, das Nachdenken, Formulieren und Äußern von originellen Antworten zu fördern, zudem die Funktion zuschreiben, „to create genuine and meaningful interaction“ eine Reihe von positiven Lernwirkungen. Dazu zählen u.a. die folgenden, von Stahl (1994: 2) ermittelten bzw. zusammengestellten Effekte:

- Erhöhung der Anzahl von Lernendenäußerungen (vgl. auch Walsh 2002)
- Erhöhung des Umfangs und der Korrektheit von Lernendenäußerungen
- Erhöhung der Qualität bzw. der Elaboriertheit von Lernendenäußerungen (vgl. Tobin 1986; Walsh 2006; Atar 2020), insbesondere wenn die im Anschluss an referentielle Fragen gewährte Denkzeit mehr als drei Sekunden beträgt
- Erhöhung der freiwilligen Beteiligung bzw. der Eigeninitiative der Lernenden (vgl. dazu auch Walsh 2006 oder Atar 2020)
- Verbesserung der Angemessenheit von Lerneräußerungen
- Verringerung der Anzahl von Nicht-Antworten oder Antworten wie „Ich weiß nicht.“
- Erhöhung der Menge an Unterrichtsinteraktionen (vgl. auch Alsaadi & Atar 2019)

Mindestens ebenso interessant sind die aufgrund der Gewährung von mehr Denkzeit auf Seiten der Lehrenden feststellbaren Veränderungen:

- Vielfältigere und flexiblere Fragestrategien
- Verringerung der Fragen bei gleichzeitiger Erhöhung ihrer Qualität und Vielfalt, d.h. die Fragen werden kognitiv anspruchsvoller und ermöglichen ein höheres kognitives Lernniveau

- Reduzierung der Menge an IRF¹-Sequenzen

Lernenden mehr ungestörte Stille zu lassen bzw. ihnen mehr Denkzeit einzuräumen, stellt Lehrkräfte und insbesondere Lehrnoviz:innen allerdings u.U. vor große Herausforderungen (Gooding et al. 1984) und erfordert von ihnen zunächst einmal eine bewusste Anstrengung. Viele Lehrkräfte empfinden ein gewisses Unwohlsein bei der Vorstellung von Stille in ihrem Unterricht. Abgesehen davon, dass sie einen vorgegebenen Lehrplan einzuhalten haben, von dem sie sich zeitlich ohnehin unter Druck gesetzt fühlen, befürchten sie Kontrollverlust oder gar Scheitern, wenn sie mitten im Unterrichtsgespräch Stille zulassen. Aus Sorge darüber, ggf. trotz gewährter Denkzeit keine Antwort zu bekommen, bevorzugen es gerade Lehrnoviz:innen häufig, von ihnen gestellte Fragen selbst zu beantworten. Damit Lehrkräfte ihren Lernenden an den ‚richtigen‘ Stellen die richtige Menge an didaktisch notwendiger und begründeter Denkzeit einräumen können, benötigen sie zunächst einmal eine gewisse Bewusstheit bzgl. dieser Strategie und dann ein Mindestmaß an Übung bzw. Erfahrung damit. Die über zwei Semester angelegte empirische Studie mit angehenden Englischlehrkräften von Atar (2020) belegt, dass die Fähigkeit zur Gewährung einer verlängerten Denkzeit (*extended waiting time*) erfolgreich trainiert werden kann. Für den Ausbildungskontext von besonderer Bedeutung ist die Erkenntnis, dass diese Fähigkeit offenbar nach und nach erworben wird, was darauf hindeutet, dass es sich um einen komplexen und nicht trivialen Lernprozess handelt, der Zeit braucht und im Idealfall bereits in der Ausbildung angebahnt wird.

3.2 Aktives Zuhören

Eine weitere Strategie, die Interaktionsräume erweitert und sich im Allgemeinen für das Gelingen von Interaktionen als nützlich erweist, ist das ak-

¹ Die von Sinclair & Coulthart (1975) eingeführte Bezeichnung IRF steht für **I**nitiation-**R**esponse-**F**eedback, die nach wie vor häufigste unterrichtliche Routine, bei der die Lehrkraft eine Frage stellt, ein Lerner bzw. eine Lernerin eine - meist recht kurze - Antwort gibt, auf das ein - meist noch kürzeres - Feedback wie „gut“, „richtig“, „genau“ oder gar „danke“ erfolgt. Auch wenn diesem unterrichtlichen Muster durchaus eine gewisse didaktische Relevanz zukommt, ist es aufgrund der Tatsache, dass es vielfach die einzige Interaktionsroutine darstellt, in den vergangenen Jahren – zu Recht – zunehmend in die Kritik geraten, und zwar zum einen aufgrund seiner eher geringen Lernförderlichkeit und zum anderen aufgrund der daraus resultierenden Eintönigkeit der Unterrichtsinteraktion, die sich wiederum ungünstig auf die Lernendenmotivation auswirkt.

tive Zuhören: Gesprächspartner:innen signalisieren sich gegenseitig, dass sie einander zuhören und dem Gesagten folgen. Realisiert wird dies durch die Verwendung von *Backchannel*- bzw. Rückmeldesignalen (vgl. Yngve 1970) wie z.B. „mhm“, „okay“, „aha“, „ja“, „ah ja“ sowie durch Kopfnicken, Mimik, Gestik oder deren Kombination. Diese – verbalen und non-verbalen – Mini-Handlungen sind zentral für eine geschmeidige Verständigung. Man drückt mit ihnen Interesse, Verständnis und Wertschätzung aus und versichert, dass das Rederecht nach wie vor bei der sprechenden Person liegt und man nicht beabsichtigt, es ihr streitig zu machen. Das Fehlen solcher Signale kann entsprechend als Desinteresse, Unaufmerksamkeit oder gar als Unhöflichkeit wahrgenommen werden.

Die meisten unterrichtsbezogenen Interaktionsstudien fokussieren das von Lehrkräften realisierte Feedback im Rahmen der IRF-Routine (Sinclair & Coulthard 1975; vgl. auch Fußnote 1). Diese Turns können sowohl vom Umfang als auch vom Inhalt her sehr unterschiedlich gestaltet sein und entsprechend unterschiedliche Wirkungen auf den weiteren Interaktionsverlauf haben. Explizit positives Feedback wie z.B. „sehr gut“ oder „richtig“ kann in bestimmten Sequenzen partizipationshemmend wirken, weil nach einer solchen Rückmeldung die IRF-Routine „greift“ und weitere lernerseitige Mitteilungen von Verstehensproblemen oder auch Alternativantworten unangemessen erscheinen und daher i.d.R. unterbleiben (vgl. dazu Girgin & Brandt 2019: 2; Waring 2008 sowie Wong & Waring 2009). Um Lernende nicht vorzeitig zu unterbrechen und so Ergänzungen, Modifizierungen oder Korrekturen zu unterbinden, die sie ggf. noch vornehmen möchten, erscheint es sinnvoll, solche abschließenden Feedback-Turns möglichst spät erfolgen und somit den interaktionalen Raum maximal geöffnet zu lassen. Zusätzlich kann Lehrenden-Feedback mit Impulsen zur Elaborierung (z.B. Begründungen oder Exemplifizierungen) durch die Lernenden verknüpft werden, so dass auf diese Weise weitere Interaktionsanlässe und damit auch weitere Lerngelegenheiten geschaffen werden.

Im Unterschied zu häufig abschließend wirkenden Feedback-Turns geht es Lehrkräften mit den sehr kurzen – auch als *minimal response tokens* (Girgin & Brandt 2019: 61) – bezeichneten Zuhörersignalen nicht darum, den Turn zu übernehmen (Carter & McCarthy 1997:12), sondern – im Gegenteil – die Lernenden zum Weitersprechen ermuntern und ihnen den dafür benötigten interaktionalen Raum zu geben, in dem sie eigenständig ihre Äußerung planen und formulieren können, ohne unterbrochen zu werden (vgl. Seedhouse 2004). Dies stärkt in der Regel ihre Selbstwirksamkeit,

d.h. sie machen die Erfahrung, sprachliche Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können (vgl. Bandura 1997). Empirisch sind diese Signale in Bezug auf den Zweit- und Fremdsprachenunterricht bisher kaum systematisch untersucht worden. Eine der wenigen Ausnahmen für den *English as a Foreign Language*-Kontext stellt die Dissertation von Ufuk Girgin (2017) dar. In dieser Arbeit hat Girgin anhand von 15 Stunden videografiertem universitären Grammatikunterricht in der Lehramtsausbildung an einer staatlichen türkischen Universität die Wirkungen des Zuhörersignals „mm hm“ untersucht und insgesamt vier Hauptfunktionen von „mm hm“ ermittelt, nämlich

- a) to acknowledge the students' intention to continue,
- b) to display an evaluative stance with the students' answers within and during the turns,
- c) to confirm the students' utterances at within-turn junctures, or
- d) to prompt the students to expand on their answers (i.e., open-up with their talk)

(Girgin 2017: ii; siehe auch Girgin & Brandt 2020: 75f).

In keinem der analysierten Fälle möchte die Lehrkraft die aktuelle Sequenz abschließen oder das Rederecht übernehmen. Vielmehr erkennt sie mit ihrem Minimalsignal das von den Lernenden Gesagte an und fordert sie auf, weiter zu sprechen: „The token is used by the teacher as an effective way to withhold a third-turn evaluation, thereby keeping the channel open for further participation and hence further L2 learning opportunities“ (Girgin & Brandt 2020: 76). Folglich kommen die Autoren zu dem Schluss: “the use of ‘Mm hm’ as a ‘continuer’ in the third turn of the IRE is a feature of L2 teacher CIC [Classroom Interactional Competence, K.A./K.S.]” (Girgin & Brandt 2020: 76). Auch Castro bezeichnet “mhm” als ein Mittel, das stets eingesetzt werden kann, um auszudrücken “[that] the message has been understood“ und zu bestätigen, „that communication is on course“ (Castro 2009: 73; vgl. auch Yoshida (2008) in Bezug auf das englischsprachige „uh huh“). Im Unterschied zu „sehr gut“, „richtig“, „prima“ oder „genau“, die bewertend und eher sequenzabschließend sind, lassen Mini-Antworten wie „mm hm“ den weiteren Sequenzverlauf offen. Das Rück-

meldesignal „okay“ ist gewissermaßen dazwischen anzusiedeln: Mit steigender Intonation geäußert, lädt es zur weiteren Elaboration durch den Interaktionspartner ein, während es mit fallender Intonation eher den Abschluss einer Sequenz signalisiert (vgl. Shi 2015).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bisher durchgeführte empirische Studien zur Wirkung von Zuhörersignalen in der Lehr-Lern-Interaktion Folgendes gezeigt haben: “[...] even seemingly very minor aspects of teachers’ classroom practice, such as deployment of minimal response tokens, can create space for learning by maximising interactional space and eliciting students’ answers effectively [...]” (Girgin & Brandt 2020: 76). Die jeweilige Funktion der verschiedenen bisher untersuchten Zuhörersignale wird sowohl von ihrer sequentiellen Position und dem Timing (z.B. Überlappungen mit vor-angegangenen Äußerungen) als auch von ihrer prosodischen Form (z.B. steigende Intonation) sowie von der sie begleitenden Mimik, Gestik und Kinesik bestimmt. Dieses außerordentlich komplexe Phänomen kann speziell mittels Videografie und multimodaler Analyseverfahren angemessen beschrieben werden.

3.3 Offenes Fragen

Eine weitere Strategie, mit der Lehrkräfte den unterrichtlichen Interaktionsraum öffnen können, bezieht sich auf die Gestaltung des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. Im Unterschied zu den unterrichtstypischen „Lehrerfragen“ bei denen die Lehrkraft die Antwort bereits kennt und lediglich überprüfen möchte, ob die angesprochenen Lernenden sie ebenfalls kennen, dienen „echte Fragen“ (vgl. Neuland & Peschel 2013: 253) dazu, ein auf Seiten der Lehrkraft vorhandenes Wissensdefizit auszugleichen bzw. ein tatsächliches Interesse an der erfragten Information auszudrücken (vgl. für das Englische die Ausführungen von Long/Sato 1983 zu *display questions* und *referential questions*). Wenngleich beide Fragearten den Lernenden Gelegenheit geben, aktiv an der Unterrichtsinteraktion zu partizipieren, ist der bei den quantitativ vorherrschenden und didaktisch zur Aktivierung, Festigung und Überprüfung von Wissen durchaus auch sinnvollen *display questions* (siehe dazu z.B. Koepfel 2016: 67) eröffnete interaktionale Raum deutlich kleiner als bei den echten, referentiellen Fragen. Letztere bieten Gelegenheit zur kollaborativen Aushandlung und ermöglichen auf diese Weise eine weitaus aktivere Partizipation am Unterrichtsdiskurs. Allerdings führen referentielle Fragen nicht zwin-

gend zu komplexeren Antworten oder umfangreicheren Redebeiträgen der Lernenden. Dies wird neben den Fragetypen auch von Faktoren wie z.B. dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand, dem kognitiven Anspruch, der semantischen Offenheit sowie dem Sprachniveau der Lernenden beeinflusst.

In Siebold & Aguado (2022) haben wir Unterrichtsdaten von Lehrnoviz:innen aus dem DaF-Studiengang der Philipps-Universität Marburg in Bezug auf die Wirkung von Lehrendenfragen im Unterrichtsgespräch als Mittel zur Lernendenpartizipation und zur Förderung der interaktiven Wissensaushandlung sowie als Auslöser für Denk-, Abruf- und Memorierungsprozesse ausgewertet. Dabei haben wir eine Reihe von Erkenntnissen gewonnen, die in Bezug auf das hier behandelte Thema, nämlich die Schaffung bzw. Maximierung von interaktionalem Raum, bedeutsam sind. Im Wesentlichen wurden von den angehenden Lehrkräften zwei zentrale Fragetypen verwendet, nämlich Entscheidungsfragen und Ergänzungsfragen, wobei die Entscheidungsfragen zwei Subtypen – Alternativfragen und Deklarativfragen – aufweisen (vgl. dazu Fandrych & Thurmair 2018: 274).

- Mit Entscheidungsfragesätzen (wie z.B. „Habt Ihr den Text vorbereitet?“) werden insbesondere dann, wenn sie in organisatorischen Unterrichtsphasen gestellt werden, häufig verbale Kurzantworten oder – wenn es sich pragmatisch um Aufforderungen handelt wie z.B. bei „Kann das mal jemand an die Tafel schreiben?“ oder „Willst Du das mal vorlesen?“ – entsprechende Handlungen eliziert. Auch wenn es sich hier um echte und für das Unterrichtsmanagement relevante Fragen handelt, so sind es häufig quasi geschlossene Fragen, die mit „ja“, „nein“ oder „ich weiß nicht“ beantwortet werden können. Sie eröffnen daher nur wenig interaktionalen Raum, und die Redebeiträge der Lernenden sind eher kurz. Ob Entscheidungsfragen kognitiv herausfordernd sind und ggf. ein hohes Maß an interaktiven Aushandlungsaktivitäten zur Folge haben, hängt jedoch weniger von ihrer syntaktischen Form als von ihrer inhaltlichen Füllung ab. Zudem können im Anschluss an Antworten auf Entscheidungsfragen Nachfragen in Form von Ergänzungsfragen (wie z.B. „Warum glaubst Du das?“, „Wie meinst Du das?“) gestellt werden, die jeweils längere Redebeiträge elizieren können.

- Alternativfragesätze (wie z.B. „Ist das Deiner Meinung nach korrekt oder hältst Du das für falsch?“) bieten den Lernenden zwei (oder mehr) Optionen und entsprechend vorformulierte Antworten an. Diese Äußerungen können Modellfunktion haben, als Scaffolding fungieren und somit der kognitiven Entlastung der Lernenden dienen, indem sie als sprachliches Material direkt oder leicht modifiziert übernommen werden können und ihnen Zeit für die Konzeption, Planung und Formulierung weiterer Äußerungen verschaffen. In Bezug auf den interaktiven Raum lässt sich allerdings feststellen, dass Alternativfragen diesen eher verkleinern als vergrößern, jedoch in bestimmten Lehr-Lern-Kontexten einen schnellen Zugang zur Partizipation bieten können.
- Deklarativfragesätze (wie z.B. „Du bist also nicht einverstanden?“) weisen die Syntax eines Aussagesatzes und die Intonation eines Entscheidungsfragesatzes auf, d.h. es handelt sich formal und funktional um einen Hybrid, an den in vielen Fällen zusätzlich eine Bestätigungspartikel wie z.B. „oder“ angehängt wird. Lehrkräfte können mit solchen Sätzen einen vermuteten, bereits bekannten oder unmittelbar zuvor ausgehandelten Sachverhalt benennen, der von den Lernenden interaktiv bestätigt werden soll. Häufig dienen Deklarativfragen dazu, Verständnis zu sichern oder Ergebnisse festzuhalten, indem vorangegangene Redebeiträge von Lernenden aufgegriffen, umformuliert, zusammengefasst und zur Ratifizierung angeboten werden. Auch wenn den Lernenden damit kein allzu großer interaktionaler Raum eröffnet wird, da die Lehrkraft eine relativ eindeutige Antworterwartung zum Ausdruck bringt, erhalten Lernende dennoch Gelegenheit, zu partizipieren, indem sie sich zu der „fragenden Aussage“ verhalten können.

- Ergänzungsfragen (bzw. sogenannte W-Fragen) elizitieren von den Lernenden insbesondere dann längere Redebeiträge, wenn sie in inhaltsorientierten Kontexten gestellt werden. Ob Lernende Ergänzungsfragen lediglich mit dem erfragten Element beantworten oder die Gelegenheit zur Elaboration nutzen, hängt auch hier von Faktoren (wie semantische Offenheit, Thema, Interesse oder Sprachniveau) ab, die nicht im Fragetyp selbst begründet liegen. Unseren Analysen zufolge (Siebold & Aguado 2022: 14-15) elizitieren Ergänzungsfragen jedoch häufig längere bzw. ausführlichere Redebeiträge von Lernenden, insbesondere wenn die epistemische Autorität bei den Lernenden liegt, d.h. wenn sie über Wissen oder Informationen verfügen, die die Lehrkraft nicht hat und daher erfragt. Somit vergrößert die Kombination aus Ergänzungsfrage, semantischer Offenheit und epistemischem Gleichgewicht tendenziell den Interaktionsraum der Lernenden.

Zusammenfassend ist in Bezug auf Lehrendenfragen festzuhalten, dass ihnen eine zentrale Funktion im Lehr-Lern-Geschehen zukommt. Von besonderer Wichtigkeit ist daher die Fähigkeit von Lehrkräften, für unterschiedliche didaktische Ziele jeweils unterschiedliche Fragen einzusetzen, d.h. eine didaktische Passung zu erreichen.

3.4 Delegieren von Antworten

Die letzte hier diskutierte Strategie zur Vergrößerung des interaktionalen Raums besteht darin, dass Lehrkräfte bei der Beantwortung von Lernendenfragen oder bei der Rückmeldung auf Lernendenbeiträge das typische IRF-Muster (s.o.) durchbrechen, indem sie nicht selbst eine Antwort oder ein Feedback liefern, sondern diese Aufgabe an andere Lernende delegieren. Dies kann allerdings nur dann gelingen, wenn diese über das erforderliche Wissen verfügen oder sich zumindest in der Zone der nächsten Entwicklung befinden, so dass sie – allein oder kollaborativ die von den Mitlernenden gestellte Frage beantworten können. Hier geht es also weniger um die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden als vielmehr darum, welche Strategien Lehrende im Plenum einsetzen, um die Interaktion zwischen Lernenden zu initiieren bzw. deren aktive Partizipation am Unterrichtsdiskurs zu fördern. Die Öffnung des interaktionalen Raums erfolgt

durch die Übertragung von Verantwortung auf die Lernenden, indem sie dazu ermuntert werden, ihre Fragen entweder selbst zu beantworten, durch Mitlernende beantworten zu lassen oder die Antwort miteinander auszuhandeln. Die Delegation der ‚Antwortverantwortung‘ kann dabei auch nonverbal erfolgen, indem die Lehrkraft das Rederecht per Blickkontakt und Mimik oder per Gestik und Körperhaltungen an Lernende übergibt und sich dabei selbst physisch aus dem Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens zurückzieht (vgl. Walsh 2011; siehe v.a. auch Mondada 2009). Da die Lehrkraft in der Regel das zentrale Blickziel der Lernenden darstellt, kann auch ein solcher visueller Rückzug den interaktionalen Raum im Unterricht öffnen. In einer aktuellen Studie haben Battle & Enitskaya (2024) untersucht, welche Verfahren bzw. Ressourcen Fremdsprachenlehrkräfte nutzen, um die Lernendenbeteiligung in ihrem Unterricht zu managen und Lernende zur gegenseitigen Reparatur² aufzufordern. Abgesehen von der auf diese Weise erfolgenden Aktivierung werden so Selbstwirksamkeitserfahrungen auf Seiten der Lernenden angebahnt, die sich positiv auf den weiteren Lernprozess auswirken können. Es geht somit darum, „[to] afford [...] them agency in doing language learning (Battle & Enitskaya 2024: 20). Der Rückzug der Lehrkraft als alleinverantwortliche Person im Unterrichtsgeschehen und die Delegation von Verantwortung ohne explizite Anweisung durch die Lehrkraft trägt den beiden Forscherinnen zufolge dazu bei, dass sich bei den Lernenden eine autonome Teilnahme am Unterrichtsgeschehen und somit die Fähigkeit entwickelt, „to use interaction to mediate and assist learning“, wie Walsh (2011: 158) es für interaktional kompetente Lernende fordert.

4 Fazit und Ausblick

Die im vorliegenden Beitrag behandelten Interaktionsstrategien tragen dazu bei, den Lernenden im Unterricht mehr Partizipationsmöglichkeiten und somit auch mehr Lerngelegenheiten zu bieten. Lehrkräfte sollten daher bereits im Rahmen ihrer Ausbildung für die Relevanz lernförderlicher Interaktionsgestaltung sensibilisiert werden, zu der zentral die Fähigkeit gehört, flexibel und adaptiv geeignete Strategien mit dem Ziel umzusetzen

² Battle & Enitskaya (2024) zählen auch Nachfragen und Bitten um Erklärungen zu den Reparaturen, was u.E. nicht angemessen ist, weshalb wir diesen Sprachgebrauch für unsere Darstellung nicht übernehmen.

„to maximise the students‘ interactional space“ (Battle & Enitskaya 2024: 22).

Da in Bezug auf den fremd- und zweitsprachlichen Deutschunterricht bisher allerdings nur wenig über die Gewährung von Denkzeit, den Einsatz von Zuhörersignalen, die interaktionalen Wirkungen von Lehrendenfragen sowie die Delegation von Antwortverantwortung bekannt ist, besteht hier weiterer Forschungsbedarf. Erkenntnisse zu den kurz- und langfristigen Wirkungen und damit zur Lernförderlichkeit dieser Lehrstrategien wären für die Aus- und Fortbildung von DaF-Lehrkräften und insbesondere zur Verbesserung ihres Handlungsrepertoires zur impliziten Elizitierung von Lernendenäußerungen und somit zur Vergrößerung des interaktionalen Raums im Unterricht von großer Bedeutung. Besonders vielversprechend erscheinen hier qualitative Longitudinalstudien mit unterschiedlichen Lernendengruppen sowie mit Lehrkräften unterschiedlichen Interaktionsverhaltens, um den Einsatz und die Wirkung der hier behandelten Strategien zur Maximierung des interaktionalen Raums empirisch näher zu beleuchten.

Literaturverzeichnis

Alsaadi, Nadia S. M. & Atar, Cihat (2019): Wait-time in material and classroom context modes. Wait-time in material and classroom context modes. *International Journal of Contemporary Educational Research* 6: 1, 53-69. <https://doi.org/10.33200/ijcer.542495> (20.12.2023).

Atar, Cihat (2020): The implementation of awareness raising for pre-service teachers‘ management of classroom interaction with a focus on extended wait-time. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (Ö8), 831-848. <https://dergipark.org.tr/en/pub/rumelide/issue/57849/827633> (28.11.2023).

Atkinson, Dwight (2013): Language learning in mindbodyworld: A socio-cognitive approach to second language acquisition. *Language Teaching* 47: 4, 467-483.

Bandura, Albert (1997): *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Battle, Jaume & Evnitskaya, Natalia (2024): Teachers' multimodal resources for delegated peer repair: Maximizing interactional space in whole-class inter-action in the foreign language classroom. *The Modern Language Journal* 2024, 1-25. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/modl.12910> (28.11.2023).

Canale, Michael & Swain, Merrill (1980): Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1, 1-47.

Carter, Ronald & McCarthy, Michael (1997): *Exploring spoken English* (Vol. 2). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Castro, Chapetón M. C. (2009): The Use and Functions of Discourse Markers in EFL Classroom Interaction. *Profile* 11, 57-77.

Fandrych, Christian & Thurmair, Maria (2018): Grammatik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Grundlagen und Vermittlung. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

García, Marta (2017): Unterrichtsinteraktion. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 361.

Girgin, Ufuk (2017): Reconsidering the uses of a minimal “non-lexical” response token through “embodiment”: A second language teacher’s deployment of “Mm hm” as a third-turn receipt. Newcastle, U.K.: Newcastle University.

Girgin, Ufuk & Brandt, Adam. (2020): Creating space for learning through ‘Mm hm’ in a L2 classroom: Implications for L2 classroom interactional competence. *Classroom Discourse* 11: 1, 61-79. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19463014.2019.1603115> (20.12.2023).

Hatch, Evelyn (1978): *Second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.

Koeppel, Rolf (2016): *Deutsch als Fremdsprache – spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis*. 3. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Kramsch, Claire (1986): From language proficiency to interactional competence. *Modern Language Journal* 70: 4, 366-372.

Lantolf, James (2000): *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Long, Michael H. & Sato, Charlene J. (1983): Classroom Foreigner Talk Discourse: Forms and Functions of Teachers' Questions. In: Seliger, Herbert W. & Long, Michael H. (Hrsg.): *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 268-283.

Mondada, Lorenza (2009): Emergent focused interactions in public places: A systematic analysis of the multimodal achievement of a common interactional space. *Journal of Pragmatics* 41, 1977-1997. <https://doi.org/10.1016/j.prag-ma.2008.09.019> (28.11.2023).

Neuland, Eva & Peschel, Corinna (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: J.B. Metzler.

Pekarek Doehler, Simona (2010): Conceptual changes and methodological challenges: on language, learning and documenting learning in conversation analytic SLA research. In: Seedhouse, Paul; Walsh, Steve & Chris Jenks (Eds.): *Conceptualising learning in Applied Linguistics*. Basingstoke: Palgrave MacMillan, 105-126.

Roever, Carsten & Kasper, Gabriele (2018): Speaking in turns and sequences: Interactional competence as a target construct in testing speaking. *Language Testing* 35: 3, 331-355.

Rowe, Mary Budd (1972): Wait-time and rewards as instructional variables: Their influence on language, logic, and fate control. *ERIC*, 31 March 1972, <https://eric.ed.gov/?id=ED061103> (12.11.2023).

Rowe, Mary Budd (1986): Wait time: Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education* 37: 1, 43-50.

Schwab, Götz; Hoffmann, Sabine & Schön, Almut (Hrsg.) (2017): *Interaktion im Fremdsprachenunterricht. Beiträge aus der empirischen Forschung*. Münster, Berlin: LIT.

Seedhouse, Paul (2005): Conversation analysis and language learning. *Language Teaching* 38, 165-187.

Seedhouse, Paul (2004): *The Interactional Architecture of the Language Classroom: A Conversation Analysis Perspective*. Malden, MA: Blackwell.

Seedhouse, Paul (2019): L2 classroom contexts: deviance, confusion, grappling and flouting. *Classroom Discourse* 10: 1, 10-28.

Sert, Olcay (2015): *Social interaction and L2 classroom discourse*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Sert, Olcay (2019): Classroom Interaction and Language Teacher Education. In: Walsh, Steve & Mann, Steve (Eds.): *The Routledge Handbook of English language teacher education*. London: Routledge, 216-238.

Shi, Jiayi (2015): Okay as an embodied backchannel in classroom interaction. *ELT Voices* 5: 5, 1-12.

Siebold, Kathrin (2023): Erwerbsförderlicher Sprachgebrauch von Lehrpersonen im Fremd- und Zweitsprachenunterricht. In: Burwitz-Melzer, Eva; Riemer, Claudia & Schmelter, Lars (Eds.): *Berufsbezogene Sprache der Lehrenden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht*. Arbeitspapiere der 43. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr Francke Attempto, 196-207.

Siebold, Kathrin & Aguado, Karin (2022): Lehrendenfragen und ihr interaktives Wirkungspotenzial im inhaltsorientierten DaF-Unterricht. In: Schaar, Torsten; Altal, Mahasen & Chang, Shi Wen (Hrsg.): *Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre*. Band 2. Münster: LIT Verlag, 141-170.

Sinclair, John M., & Coulthard, M. (1975): *Towards an analysis of discourse*. The English used by teachers and pupils. Oxford: Oxford University Press.

Stahl, Robert J. (1990): Using 'think-time' behaviors to promote students' information processing, learning, and on-task participation: An instructional model. Tempe, AZ: Arizona State University.

Stahl, Robert J. (1994): Using 'think-time' and 'wait-time' skillfully in the classroom. ERIC, Identifier: ED370885.

Swain, Merrill (2006): Linguaging, agency and collaboration in advanced second language learning. In: Byrnes, Heidi (Ed.): *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*. London: Continuum, 95-108.

Swift, J. Nathan & Gooding, C. Thomas (1983): Interaction of wait time feed-back and questioning instruction on middle school science teaching. *Journal of Research in Science Teaching* 20: 8, 721-730.

Tobin, Kenneth G. (1980): The effect of an extended teacher wait-time on science achievement. *Journal of Research in Science Teaching* 17, 469-75.

Tobin, Kenneth G. (1986): Effects of teacher wait time on discourse characteristics in mathematics and language arts classes. *American Educational Research Journal* 23: 2, 191-200.

Tobin, Kenneth (1987): The role of wait time in higher cognitive level learning. *Review of Educational Research* 57 (Spring 1987), 69-95.

Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in society*: The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Walsh, Steve (2002): Construction or obstruction: teacher talk and learner involvement in the EFL classroom. *Language Teaching Research* 6, 3-23.

Walsh, Steve (2003) Developing Interactional Awareness in the Second Language Classroom Through Teacher Self-evaluation. *Language Awareness* 12: 2, 124-142. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0965841030-8667071> (20.12.2023).

Walsh, Steve (2006): *Investigating classroom discourse*. London: Routledge.

Walsh, Steve (2011): *Exploring classroom discourse*: Language in action. Oxen: Routledge.

Walsh, Steve & Li, Li (2013): Conversations as space for learning. *International Journal of Applied Linguistics* 23, 247-266.

Waring, Hansun Zhang (2008): Using explicit positive assessment in the language classroom: IRF, feedback, and learning opportunities. *Modern Language Journal* 92: 4, 577-594.

Wong, Jean & Waring, Hansun Zhang (2009): 'very good' as a teacher response. *ELT Journal* 63: 3, 195-203. <https://academic.oup.com/eltj/article-Abstract/63/3/195/408759> (20.12.2023).

Yngve, Victor (1970): On getting a word in edgewise. *Papers from the Sixth Regional Meeting [of the] Chicago Linguistic Society*, 567-577.

Yoshida, Hiroko (2008): An Analysis of Discourse in the EFL Classroom. *Osaka Keidai Ronshu* 59: 2, 1-14.

Young, Richard F. (2008): *Language and Interaction: A Resource Book*. Oxon: Routledge.

Young, Richard F. (2011): Interactional Competence in Language Learning, Teaching, and Testing. In: Hinkel, Eli (Ed.): *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. London & New York: Routledge, 426-443.

Young, Richard F (2018): Interactional Competence and L2 Pragmatics. In: Taguchi, Naoko (Ed.): *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Pragmatics*. New York: Routledge, 93-110.

ZUR METAPHORIK IN DEN PFLEGEBERUFEN

Jörg Roche & Mohcine Ait Ramdan, Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland

Abstrakt: Im Kontext von Gesundheit und Pflege spielen Metaphern eine zentrale Rolle. Sie werden in diesem Zusammenhang von verschiedenen Akteuren, bei denen es sich typischerweise um Ärzte, Pflegepersonal und Pflegepatienten handelt, genutzt, um abstrakte gesundheitsbezogene Konzepte anschaulich und effektiv zu versprachlichen (Semino & Demjén 2016: 378). So lässt sich vor allem eine hohe Frequenz (hoch-)konventionalisierter Metaphern in der Pflegekommunikation beobachten. Darüber hinaus lässt sich feststellen, dass der Gebrauch von Metaphern, aufgrund ihres starken persuasiven Charakters, nachweislich Urteile und Entscheidungen von Patienten in medizinischen Kontexten beeinflussen und somit Auswirkungen auf den Verlauf einer Krankheit und den Genesungsprozess haben kann (Scherer/Scherer/Fagerlin 2015: 37). Ein bewusster Einsatz dieser Metaphern in präventiven Maßnahmen kann sogar Einstellungen und Verhaltensweisen von Patienten moderieren (Landau/Arndt/Cameron 2018). Ziel des vorliegenden Beitrages ist die Untersuchung metaphorischer Ausdrücke über Gesundheit und Krankheit. Anhand verschiedener Metaphern wird der Versuch unternommen, zentrale Aspekte der Metaphern im Gesundheitskontext zusammenzutragen und diese für den Fremdspracherwerb fruchtbar zu machen.

Schlüsselwörter: kognitive Metaphern, Kognitive Linguistik, Gesundheitskommunikation, Pflegeberufe

1 Einleitung

Der demographische Wandel in Deutschland stellt große Herausforderungen an alle gesellschaftlichen Institutionen, insbesondere aber an die Versorgung und Betreuung der Bevölkerung im Gesundheitsbereich. Die Herausforderungen entstehen unter anderem durch einen signifikanten Fachkräftemangel bei gleichzeitiger Zunahme des Pflege- und Versorgungsbedarfs (**Arbeitsmarkt, Aus- und Weiterbildung, Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte**). Die Personalengpässe in der Pflege im Krankenhaus, in den Pflegeheimen und ambulanten Pflegediensten werden künftig weiter zunehmen und sind nur durch die Anwerbung von Fachkräften und Ausbildungswilligen im Ausland auszugleichen. In den letzten fünf Jahren ist daher bereits ein deutlicher Anstieg ausländischer Staatsangehöriger

sowohl in der Krankenpflege als auch in der Altenpflege zu verzeichnen (siehe Abbildung 1).

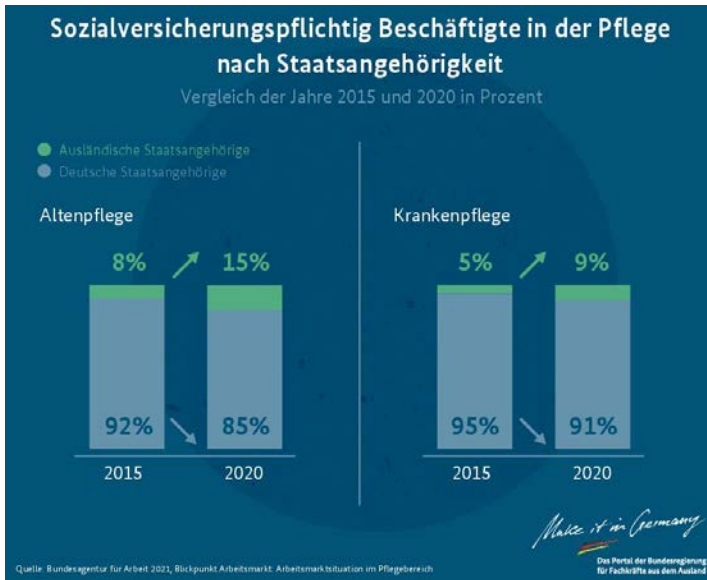


Abbildung 1: Entwicklung der Beschäftigten im Pflegebereich nach Staatsangehörigkeit (Bundesagentur für Arbeit 2021)

Die neusten Statistiken belegen, dass bei einer Fortschreibung dieser Trends im Jahr 2030 in Deutschland 187.000 Pflegevollkräfte zusätzlich gebraucht werden. Dies ist das Ergebnis des Gutachtens „Situation und Entwicklung der Pflege bis 2030“ des Deutschen Krankenhausinstituts (DKI) im Auftrag der Deutschen Krankenhausgesellschaft (DKG). Es ist natürlich klar, dass der größte Anteil aus dem Ausland kommen muss. Rekrutierungsbestrebungen und Bemühungen verschiedener Akteure sowie strategische Maßnahmen zeigen, wie akut der Mangel ist.

Die Versuche, den Bedarf mit ausländischen Fachkräften zu decken, trifft auf eine Reihe von sprachlichen und kulturellen Hürden, die in kürzester Zeit überwunden werden müssen und stellen sehr viele Herausforderungen in Bezug auf die erforderlichen Kompetenzen. Eine übergreifende Herausforderung und damit zentrale Querschnittsaufgabe sind dabei zweifellos die kommunikativen Anforderungen: **interprofessionell, interkulturell,**

intergenerationell. Sowohl im beruflichen Alltag als auch in der Aus- und Weiterbildung sind die kommunikativen Anforderungen komplex und vielfältig, bedingt durch die zu benennenden Gegenstände und Ereignisse/Maßnahmen (Darstellungsfunktion der Sprache), durch den Bedarf an Perspektivierungen/Profilierungen der Sprecher (Ausdrucksfunktion) und durch die extrem hohe Diversität der Adressaten (Appellfunktion). Auf der anderen Seite zeigt sich, dass durch den demographischen Wandel der Pflegebedarf für die multilinguale Patientenschaft wächst und sich dadurch die Probleme in den kommunikativen Anforderungen zuspitzen. Das heißt, dass eine potenzierte Multilingualität und Multikulturalität aus diesen Bereichen zu verzeichnen ist. Eine Herausforderung, die nicht nur sprachlich bedingt ist, sondern auch kulturell, denn hinter den sprachlichen Realisierungen stehen kulturelle Schemata und Praktiken. Gerade die effiziente und zugewandte Kommunikation mit alternden Patientinnen und Patienten und ihrem Familienumfeld sowie die Kommunikation in diesem interprofessionellen und meist hoch-interkulturellen Umfeld stellen höchste Anforderungen an Präzision, interkulturelle Sensibilität und sprachliches Einfühlungsvermögen. Effektive Kommunikation ist zwar für jeden Bereich wichtig, allerdings in medizinischen Berufen kann eine schlechte Kommunikation schwerwiegende Folgen haben. Laut einer Studie im Auftrag der Risk Management Foundation of the Harvard Medical Institutions (2016) waren Kommunikationsmängel in US-amerikanischen Krankenhäusern und Arztpraxen zumindest teilweise für 30% aller Behandlungsfehlern mit insgesamt 7.147 Fällen verantwortlich. 24% davon waren tödlich.

Im Mittelpunkt der Kommunikation im Gesundheitskontext steht die metaphorische Sprache die auch ein Schlüssel zum Behandlungserfolg darstellt und - allgemeiner gesprochen - zum Umgang mit Patienten schlechthin. Im Sinne der Kognitiven Linguistik ist die gesamte Sprache auf Grund ihrer Beziehung zur Wahrnehmung der physischen Welt (Embodiment) grundsätzlich metaphorisch. Darüber hinaus werden gerade abstrakte, unbekannte und komplizierte Vorgänge gerne metaphorisch umschrieben, besonders wenn es sich um Tabu-Themen handelt. Diese Metaphorik basiert zwar auf sprach-übergreifend wirkenden Basisdomänen (wie Raum, Grenze, Kraft) und den entsprechenden Bildschemata, erfährt aber sprachkulturspezifische Ausprägungen. So konnte die Studie von Ait Ramdan (2022) zeigen, dass sprachkulturelle Spezifika am vorwiegend auf der ge-

nerischen Ebene der komplexen Metaphern, die sich sprachlich direkt manifestieren, festzustellen sind. Die dahinterliegenden primären Metaphern (Basisdomänen) zeigen hingegen keine großen Unterschiede zwischen den Sprachen. Durch dieses Ergebnis konnte ein differenziertes Bild über die kulturelle Motiviertheit der Metaphorik erstellt werden, die auch auf die meisten abstrakten und komplexen Begriffe der medizinischen bzw. Pflegegesprache zutrifft.

Der Beitrag beabsichtigt anhand einer metaphorischen Sammlung von Beispielen aus der medizinischen Sprache vornehmlich die spezifischen konzeptuellen Metaphern einerseits zu erhellen und andererseits, die Relevanz dieses Themas für die Kommunikation im Bereich der Pflege zu skizzieren.

2 Kulturspezifische Bedeutungsnuancen: Gesundheit und Krankheit

Da es sich in diesem Beitrag um die Relevanz der Metaphorik als konstruktiven kognitiven Prozess in der intersprachlichen Kommunikation der Pflegegesprache handeln soll, spielen wissenschaftliche Erkenntnisse aus der kontrastiven Semantik, die sich mit den übergeordneten Thematiken von *Gesundheit* und *Krankheit* beschäftigten, eine zentrale Rolle. Solche Studien zeigen, in wie weit die semantischen Repräsentationen der Begriffe *Gesundheit* und *Krankheit*, die dem Bereich der Pflege zugrunde liegen, einige semantische Diskrepanzen zwischen verschiedenen Sprachen aufweisen. Roche & Roussy Parent 2006 untersuchten mittels eines vergleichenden Wortassoziationsexperimentes die assoziativen Reaktionen von insgesamt 102 deutschsprachigen und frankokanadischen Versuchspersonen, wie groß die Übereinstimmung bzw. die Diskrepanz der Vorstellungen über die Begriffe *Gesundheit* und *Krankheit* im Deutschen und im Frankokanadischen sind. Die Autoren wählten diese Untersuchungsmethode, weil sich dadurch die Begriffsfelder erfassen lassen, die Frames darstellen und das Verständnis von diesen Begriffen leiten. Die Ergebnisse zeigen trotz einer überdurchschnittlichen Übereinstimmung zwischen den beiden Sprachen sprachmusterspezifische Diskrepanzen in der Konzeptualisierung der Begriffe in den beteiligten Sprachen.

Die häufigsten Reaktionen auf den Begriff *Gesundheit* sind *gut/bonne*, *Krankheit/maladie* und *Glück/bonheur*. Jedoch empfinden 9 Deutsche und nur 2 Frankokanadier *Gesundheit/sante* als wichtig und wertvoll. In Bezug auf den Begriff *Krankheit* verbinden viele Frankokanadier *maladie* mit

ernsten Krankheiten wie *cancer* (Krebs), *coeur* (Herz), *agonie* (Agonie) und *sida* (Aids). Im Gegensatz dazu reagieren die Deutschen bevorzugt mit Wörtern des Unwohl-seins wie *Leid*, *Schmerz*, *Fieber*, *schlecht*, usw.

Tabelle 1: Anzahl der Reaktionen auf den Begriff Gesundheit bei den Deutschen und Frankokanadiern (Roche & Roussy Parent 2006, Tab. 6)

GESUNDHEIT		SANTÉ	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
wichtig	8	bonne (gut)	5
Krankheit	5	maladie (Krankheit)	5
Schnupfen	3	alimentation (Lebensmittel)	3
Glück	3	vie (Leben)	3
Erkältung	2	bonheur (Glück)	2
Fit	2	cœur (Herz)	2
Fitneßstudio	2	de fer (eisern)	2
gut	2	forme (Körperform, fit)	2
Medizin	2	mal (Schmerz)	2
Reform	2	marcher (gehen)	2
Apotheke, Arzt, dankbar sein, Familie, Fanatiker, Fieber, Gemüse, Geschenk, Grundvoraussetzung, laufen , Muskeln, schnell, selten, Sport , toll, Unbeschwertheit, Vitalität, Vitamine, wertvoll , wohl fühlen	je 1	médecin (Arzt)	2
		angoisse, bébé, bien-être , cOURSE , docteur, énergie, grippe, important , joie, mauvais, médicament , mentale, orange, précieux , problème, produit naturel, sang, soleil, sport , système, vaccination	je 1

Tabelle 2: Anzahl der Reaktionen auf den Begriff Krankheit bei den Deutschen und Frankokanadiern (Roche & Roussy Parent 2006, Tab. 7)

KRANKHEIT		MALADIE	
Reaktion	Anzahl	Reaktion	Anzahl
Krankenhaus	5	cancer (Krebs)	9
Leid	5	hôpital (Krankenhaus)	4
Gesundheit	3	santé (Gesundheit)	4
Bett	3	tristesse (Traurigkeit)	4
schlimm	3	cœur (Herz)	2
Schmerz	3	lit (Bett)	2
Tod	3	médicament (Medizin)	2
Alter	2	mentale (geistig)	2
Fieber	2	mort (Tod)	2
Grippe	2	sida (Aids)	2
schlecht	2	agonie, chronique, combat, congénitale, fibrose, grave, médecin, misère, peine, rétablissement, soin, souffrance, sournois, terminale, terrible, vasculaire, vieillesse, vitamine	je 1
Arzt, blöd, Diabetes, düster, Erkältung, Genesung, Hitze, Husten, Krebs, gehört zum Leben, Medizin, Schnupfen, Schwäche, schweres Los, schwierig, Sorge, unangenehm, Unfall	je 1		

Es lässt sich aus diesen Beispielen eindeutig ablesen, dass auf der konzeptuellen Ebene trotz der vermeintlichen Äquivalenz der Begriffe auf der lexikalischen Ebene ein großer lexikalischer Abstand zwischen den Sprachen Deutsch und Frankokanadisch herrscht. Diese Unterschiede haben sich in weiteren Studien als größer erwiesen, wenn die Kulturen der jeweiligen Sprachen weiter auseinander liegen (Ait Ramdan 2022).

3 Kognitive Metaphern im medizinischen Bereich

Parallel zu diesen framesemantischen Modellierungsversuchen zur konzeptuellen Repräsentation von *Krankheit* und *Gesundheit* hat die konzeptuelle Metapherntheorie einen weiteren erfahrungsbasierten Erklärungsansatz zur Konzeptualisierung dieser beiden Begriffe vorgelegt. Im Vordergrund der kognitiven Metapherntheorie von Lakoff & Johnson (1980) steht die These von der konzeptuellen Motiviertheit der metaphorischen Übertragungen. Nach diesem Verständnis nimmt die Metapher eine wesentliche kognitive Rolle als konzeptuelles Instrument ein, die Wirklichkeit zu

strukturieren. Mit anderen Worten: Metaphorische Konzepte dienen dazu, „eine Erfahrung partiell in Begriffen einer anderen Erfahrung zu strukturieren“ (Lakoff & Johnson 2003: 93). Strukturiert wird auf der konzeptuellen Ebene „das Nichtphysische in Begriffen des Physischen“ (Lakoff & Johnson 2003: 73). Eine konzeptuelle Metapher ist demnach ein systematischer kognitiver Zusammenhang zwischen zwei Erfahrungsbereichen, einem konkreten und einem abstrakten (siehe Kövecses 2017). Diese Definition systematisiert, was die bekannte Definition von Lakoff & Johnson (1980) besagt, nämlich dass eine konzeptuelle Metapher "das Verstehen einer Domäne im Sinne einer anderen" ist. In einer konzeptuellen Metapher werden bestimmte Elemente eines konkreten Bereichs auf einen anderen abstrakten Bereich übertragen. Der konkrete Bereich wird als "Ausgangsbereich" bezeichnet, und der Bereich, auf den sie abgebildet werden, als "Zielbereich". Somit ist zwischen "konzeptuellen" Metaphern und "linguistischen" Metaphern zu unterscheiden. Während die ersten als kognitive Prozesse, die durch mentale Modelle etabliert werden (vgl. Rolf 2005: 238, Lakoff & Johnson 2003: 14), sind linguistische metaphorische Ausdrücke als Manifestation dieser Prozesse zu betrachten. Anhand der konzeptuellen Metapher KRANKHEIT IST EIN OBJEKT veranschaulichen die nächsten Beispiele, wie sich diese konzeptuelle Metapher sprachlich manifestiert.

- 1) Die Krankheit *belastet* ihn sehr → KRANKHEIT IST EINE SCHWERE LAST
- 2) Die Erkrankung *im Griff behalten* → KRANKHEIT IST EIN MANIPULIERBARES OBJEKT
- 3) Gegen die Krankheit *ankämpfen* → KRANKHEIT IST EIN FEIND
- 4) Er *schleppt* diese Krankheit mit *sich herum* → KRANKHEIT IST EIN OBJEKT

In einer qualitativen Studie untersucht Schachtner (2001) die Metaphorik als Mikrostruktur in der ärztlichen Praxis am Beispiel von *Krankheit* und *Gesundheit* im Deutschen. Ihre These lautet:

Ärztliche Praxis konstituiert sich im Kontext metaphorischer Konzepte. Metaphorische Implikationen steuern den ersten Blick, den ein Arzt oder eine Ärztin auf die Patientinnen wirft, sie begründen die Auswahl von Diagnoseverfahren und Behandlungsmethoden.

Die Metaphorik entfaltet sich im ärztlichen Handeln; dieses Handeln ist Ausdruck spezifischer Vorstellungen von Krankheit und Gesundheit (Schachtner 2001: 61).

Insgesamt eruiert Schachtner (2001) aus qualitativen Interviews mit 30 Ärztinnen und Ärzten drei grundlegende Metapherntypen, die das Verständnis der beiden Konzepte *Krankheit* und *Gesundheit* maßgeblich prägen. Das erste metaphorische Konzept, das Schachtner als Krankheitsbild benennt, ist KRANKHEIT als normabweichende Ursache-Wirkungskette. Zu diesem Konzept gehören jene metaphorischen Vorstellungen, die Krankheit als linearen Prozess darstellen und auf eine Ursache zurückführen. Konkret manifestiert sich dieses Krankheitsbild beispielsweise in der Vorstellung, dass Krankheit auf „Schienen und Bahnen“ verläuft, die einen Ausgangs- und einen Zielpunkt haben (Schachtner 2001: 64). Dieses Bild veranschaulicht folgendes Beispiel aus den erhobenen Daten:

- 1) Das sind drei oder vier Schienen, die der Patient mir bei der Anamnese (...). Es müssen sich immer bei jedem Patienten bestimmte Bahnen eröffnen, gedankliche Bahnen, auf denen man vorwärts kommen will (...) (Schachtner 2001: 64).

Laut Schachtner erlaubt diese Schienenmetapher „{...} ein systematisches, planvolles, regelgeleitetes, rational begründbares Denken und Handeln, das auf die Identifizierung kausaler Zusammenhänge zielt.“ (Schachtner 2001: 64).

Das zweite metaphorische Konzept, das Schachtner aus den Interviews ableitet, ist: KRANKHEIT ALS MISSLUNGENE LEBENSBEWÄLTIGUNG. Dieses metaphorische Konzept ergibt sich aus der Vorstellung der „Signalmetapher“ „Krank ist jemand, der mit sich selbst so wenig in Harmonie ist, dass er über seinen Körper ein Signal produzieren muss“ (Schachtner 2001: 66). Auf der Signalmetapher korrespondiert ein Menschenbild, das den Menschen in einer sozialen Umgebung situiert, mit der er sich permanent auseinandersetzen muss. Konkrete Beispiele für diese Metapher, die Schachtner aufführt, sind beispielsweise:

- 1) »Der Pilz kann sich immer wieder einnisten, weil sie sich nicht genug wehren kann.« (Schachtner 2001: 66).

- 2) »eine nicht gelungene, also eine mit Schmerzen und Verletzungen einhergehende Auseinandersetzung mit der Umwelt« (Schachtner 2001: 66).
- 3) »ein ganz ganz armes kleines Mädchen«, das »in den Seilen hing, ohne Kraft und Schwung« (Schachtner 2001: 66).

Das dritte metaphorische Konzept, das Schachtner in ihrer Studie herausdestilliert, bezieht sich auf den Begriff *Gesundheit*. Die zugrundeliegende Vorstellung ist hier: *Gesundheit* ALS ENTWICKLUNG, die sich von den vorangegangenen krankheitsbezogenen Metaphern abweicht. Ein konkretes Beispiel aus dem Datensatz von Schachtner zeigt folgende Äußerung eines Arztes:

- 1) „über eine kurze Strecke eine Entwicklung miteinander machen« (Schachtner 2001: 70).

Laut Schachtner (2001: 71) legt die Entwicklungsmetapher „ein partnerschaftliches, kooperatives Verhältnis nahe, denn Entwicklungen können nicht für eine(n) andere(n) gemacht werden. Gesundheitsorientierte Metaphern lenken den ärztlichen Blick auf gesunde Potentiale, die als Gegengewicht zum Kranken gestärkt werden können“ Schachtner (2001: 71).

Noch spezifischer werden konzeptuelle Metaphern identifiziert, wenn die Kommunikation über konkrete Krankheiten unter die Lupe genommen wird. Vor allem im Englischen ist der Gebrauch von Metaphern bisher am meisten erforscht und dokumentiert. Studien zu Lungenerkrankungen (Arroliga/Newman/ Longworth/Stoller 2002), Schlaganfällen (Hägström/Axelsson/Norberg 1994), AIDS (Weiss 1997; Sontag 1990), psychiatrischen Störungen (Rhodes 1984) und Krebs (Bodd/Daniels/Amoo/Tate/Herring/LeBlanc, 2022; Semino/Heywood/Short 2004; Czechmeister 1994) zeigen, welche Bedeutung konzeptuellen Metaphern in diesem Diskurs beigemessen werden kann.

Bodd et al. (2022) konnten in einer qualitativen Untersuchung durch halbstrukturierte Interviews mit Patienten, bei denen Lungen-, Darm- oder Brustkrebs diagnostiziert wurde und die sich in verschiedenen Stadien der Erkrankung befanden, die Nutzung von verschiedenen Quellenbereichen bei der Beschreibung der Krankheit ans Licht bringen. Ziel der Studie war, herauszufinden, welche Rolle die *Kriegsmetapher* in der Krankheitserfah-

rung einnimmt. Die meistbenutzten Metaphern-Kategorien, die Bodd et al. feststellen konnten sind:

(1) Reise oder Naturmetaphern (Journey or nature):

“This journey is gonna take you through a lotta ups... and a lotta downs”

„This is not my whole life, it’s a part of my life, **a season of my life that will pass** regardless of if it goes terribly bad and I pass away—God forbid—it is still not the entirety of my life. I had 38 years up to this point of my life.”

(2) Kriegsmetaphern (war)

(3) “I know that now I am on a journey **where I am a conqueror of cancer.**”

(4) Metaphern der Ungewissheit (uncertainty)

(5) So I did a lot of work, a lot of reading on this material. So in that sense, **it’s like a mystery. Because there’s so much information out there, but still there’s no cure that is applicable to all the people.**

Kriegsbezogene Metaphern, ihre Auswirkungen und Funktionen, gehören zu den am häufigsten verwendeten und diskutierten Metaphernkategorien (Grant & Hundley 2008; Vater/Donohue/Arnold/White/Chu/Schenker 2014). Sie bilden einen integralen Bestandteil in verschiedenen kommunikativen Anlässen und somit einen wichtigen epistemischen Rahmen, der Stärke, Kontinuität und Widerstandsfähigkeit im Diskurs von Krankheit fördert. Im Gegensatz zum Englischen ist die Rolle der Kriegsmetapher im Gesundheitskontext im Deutschen nicht systematisch erforscht.

4 Textstrukturierende und persuasive Kriegsmetaphern im Deutschen

Die Stärke der Kriegsmetapher bei der Gestaltung des Diskurses um Krankheit zeigt sich sehr stark auch in der Berichterstattung. Dabei offenbart sich der Gebrauch dieser Metapher als diskursstrukturierendes Element, das sehr weit etabliert ist. In Anlehnung an Ziem bilden Texte einen diskursiven Raum, „wenn sie semantische Beziehungen zueinander auf-

weisen, oder in einem Aussage-, Kommunikation-, Funktion- oder Zweckzusammenhang stehen.“ (Ziem 2009: 20). Dies zeigt auch die Okkurrenz von verschiedenen sprachlichen Elementen, die auf die Reproduktion einer bestimmten Metapher im selben Kontext hindeuten. Demzufolge lässt sich feststellen, dass zum Beispiel der Nutzung der Kriegsmetapher „HEILUNGSPROZESS IST EIN KAMPF ODER EIN KRIEG“ eine gewichtige Rolle im Kontext von Gesundheit und Heilung zukommt. In journalistischen Texten, die sich der Krebsthematik widmen, zeigt sich auch im Deutschen beispielsweise eine hohe Produktivität der *Kriegsmetapher*. Als Beispiel sei hier das Ergebnis einer Recherche, die die hochfrequente Nutzung dieser Metapher illustriert, genannt. Mit folgenden Schlagzeilen wurden verschiedene Artikel betitelt, die sich mit dem Thema Krebs befassen:

(1) *Ärzteblatt* 3.03.2023

Kampf gegen Krebs: EU verschärft Grenzwerte für Arsen in Reis

(2) *Ärztezeitung* 31.03.2017

Wie der "Krieg gegen Krebs" die Tumorthherapie beeinflusst

(3) *ARD* 13.10.2022

Neue Waffe gegen Krebs?

(4) *Tiroler Zeitung* 17.02.2023

Kampf gegen den Krebs verloren

(5) *MDR* 14. Februar 2023

Wenn der Krebs besiegt ist

(6) *GI Gesundheitsinformation Magazin*

Kampf? Sieg? Niederlage?

Die Beispiele zeigen einen starken Framing-Effekt im Metapherngebrauch. In Anlehnung an Fillmores Frame-Theorie ist ein Frame eine stereotype mentale Repräsentation einer Situation bzw. eines lexikalischen Konzepts, die auch durch einzelne Lexeme evoziert werden kann. Der Gebrauch der Kriegsmetapher offenbart sich somit als Mittel, das nicht nur einzelne sprachliche Elemente evoziert, sondern als spezifische Strategie

eingesetzt werden kann, die neben der Versprachlichung und Veranschaulichung der Komplexität des Heilungsprozesses als Sachverhalt eine intensivere Perspektivierung ausdrückt und somit eine spezifische Konzeptualisierung konstituiert (vgl. Schwarz-Friesel 2015). Zu diesem Frame gehören bspw. Elemente wie: Gegner, Waffen, Tod, Kampf und Zerstörung...

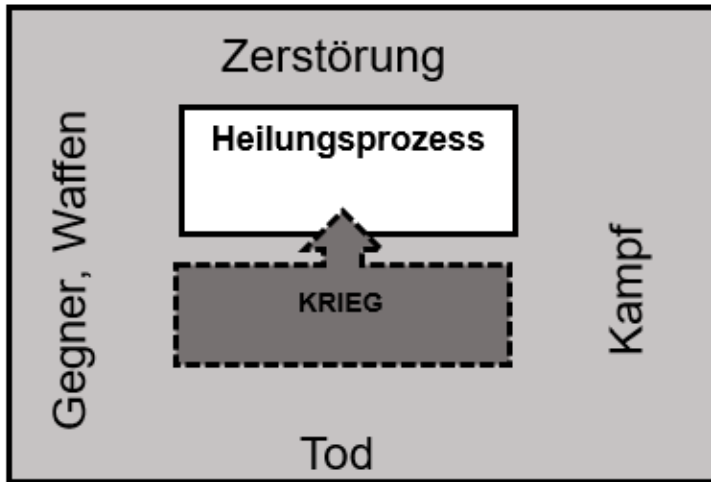


Abbildung 2: Schematische Darstellung: metaphorisches Framing HEILUNGSPROZESS IST KRIEG

Über diese Funktionen hinaus lässt sich feststellen, dass die Nutzung von Metaphern eine weitere textstrukturierende semantische Funktion erfüllt. Texte, die zum Beispiel mit Metaphern wie oben betitelt werden, nutzen diese weiter, um die lokale und globale Kohärenz herzustellen. Im folgenden Text (Abbildung 3) zeigt sich die textbildende Potenz der Basis-Metapher: DER HEILUNGSPROZESS IST KRIEG ganz deutlich. Der intensivierende Effekt der Metaphern erstreckt sich durch den ganzen Text mittels der Rekurrenz sprachlicher Konstruktionen, die die Wissensaspekte der Bedrohung und Gefahr aktualisieren. Diese Konstruktionen sind im folgenden Textbeispiel markiert. Somit erweist sich die Kriegsmetapher als

konstituierendes Textmuster, das durch textinterne Replizierung von diversen sprachlichen Elementen den textsemantischen Gehalt bestimmt.

Weiter können durch diese textstrukturierende Nutzung der Metaphern neben einer Intensivierung und Perspektivierung des Textgehalts weitere persuasive Funktionen begünstigt werden, wie zum Beispiel der Transport bzw. die Evokation von Meinungen, die Aktivierung von mentalen Bewältigungsprozessen und die Re- bzw. De-Relativierung von Sachverhalten, die den Metaphern allgemein zugeschrieben werden (Schwarz 2015).

Mit mRNA-Impfstoffen gegen Krebs

Das Prinzip der mRNA-Technologie ist einfach: Der Impfstoff enthält Botenstoffe (messenger RNA) mit dem Bauplan für ein bestimmtes Protein. Diese Botenstoffe dringen bei der Impfung in die Zellen an der Einstichstelle ein, die daraufhin eine Zeitlang dieses Protein produzieren. Das menschliche Immunsystem erkennt dieses Protein als Fremdkörper, bekämpft es und merkt es sich für die Zukunft.

Wie wirken mRNA-Impfstoffe gegen Krebs?

Die Impfstoffe gegen das Coronavirus machen den menschlichen Körper mit diesem Eindringling bekannt, genauer mit dessen Spike-Protein, das ihm sein kronenförmiges Aussehen gibt. Das schützt vor Ansteckung und schwerer Erkrankung. Bei Krebs dienen die mRNA-Impfstoffe hingegen nicht der Vorbeugung, sondern der Behandlung einer Krankheit.

Schon seit rund 30 Jahren wird erforscht, wie sich die mRNA-Technologie in der Krebsbehandlung einsetzen lässt. Sie soll das Immunsystem dazu bringen, bösartige Zellen zu erkennen und zu zerstören. Die Krebszellen sind den gesunden Zellen allerdings sehr ähnlich. Tumorzellen können sich zudem tarnen oder das Immunsystem bremsen. Deshalb ist es viel schwieriger, einen mRNA-Impfstoff gegen einen körpereigenen Krebs zu entwickeln als einen Impfstoff gegen einen Angreifer von außen wie das Coronavirus.

Abbildung 3: Auszug aus einem Artikel zum Thema Impfstoffe gegen Krebs (Tagesschau 4.2.2022)

5 Schlussbemerkung

Dass die Metaphorik einen festen Bestandteil unserer konzeptuellen Strukturen darstellt und, wie hier gezeigt wurde, der Zugang zu konzeptuellen Informationen ohne diese bei den Begriffen von *Krankheit* und *Gesundheit* fast unmöglich ist, mag für einen L1-Sprecher nicht bewusst sein. Für den Erwerb einer Zweitsprache stellt diese selbstverständliche Metaphorik jedoch einen hervorzuhebenden Lerngegenstand dar. Das, was für den L1-Sprecher oft unhinterfragt bleibt, soll im L2-Erwerb durch das Einbeziehen metaphorischer Motiviertheit in Sprachvermittlungsprozessen bewusst gemacht und systematisch behandelt werden. Das Ziel ist hier nicht die denotativ-enzyklopädische Vermittlung sprachspezifischer Metaphern, sondern vielmehr geht es darum, die Kompetenz zu fördern, diese zu erkennen, neue Wege zur Steuerung der Bedeutungserschließung zu erfahren und dem Lernenden eine zusätzliche perzeptuell basierte Kodierungsmöglichkeit anzubieten. Außerdem kann das Erkennen der metaphorischen Motiviertheit den Ausbau des mentalen Lexikons fördern und neue Verarbeitungswege und Memorisierungsstrategien aufzeigen.

Obwohl der vorliegende Beitrag primär dem Zweck dient, zentrale Aspekte der Metaphern im Gesundheitskontext zusammenzutragen, lassen sich hieraus für den Erwerb des Deutschen als Zweitsprache große Nutzen ziehen. Vor allem für Sprachvermittlungsprozesse ist es sinnvoll, die aufgedeckten Unterschiede zu berücksichtigen, scheitert der Erwerb konzeptueller Kompetenzen doch gerade an der mangelnden Sensibilisierung für die sprachkulturspezifische Differenzierung im konventionellen Sprachunterricht. Im Rahmen der kognitiven Sprachdidaktik wird dieser Kernbereich des Spracherwerbs als Transferdifferenz bezeichnet (Roche & Suner 2017). Bedauerlicherweise zeigt ein Blick auf Lehrwerke und in vermeintlich innovative digitale Angebote zum Sprachenlernen im gesundheitlichen Sektor, dass metaphorische Kompetenzen wenig systematisch, ohne kulturellen Bezug und im Vergleich zu den anderen sprachstrukturellen Themen untergeordnet und nicht intensiv behandelt werden. Die in dieser Arbeit aufgezeigten metaphorischen Manifestationen liefern für einen neuen Vermittlungsansatz Anhaltspunkte für eine didaktisch sinnvolle kommunikative Kompetenz, die auf eine differenzierte semantische und tiefergehende Darstellung der Bedeutungsnuancen im Fremdsprachenun-

terrichtet abzielt und nicht auf doppelten Kodierungsmöglichkeiten (einfachen Glossaren) mittels fremdsprachiger Wörterbücher beschränkt bleibt. Vor allem die aufgezeigten verdichtenden Funktionen der Metaphorik sollten in Pflegeberufen und im medizinischen Bereich mit einer geeigneten Sensibilisierung behandelt werden. Es ist also im gängigen Fremd- und Fachsprachenunterricht wenig hilfreich, sich auf die denotative Bedeutung oder eine zweite Kodierungsmöglichkeit in der Muttersprache der Lerner zu beschränken. Es ist auch wenig sinnvoll, sich auf Strategien zur Automatisierung und nicht zum kultursensiblen Einsatz zu kaprizieren. Nur ein gezielter metaphorischer Fokus führt dazu, in kommunikativen Situationen soziokulturell angemessen zu agieren und zu reagieren und damit eine im Sinne der konzeptuellen und pragmatischen Kompetenz reibungslose Kommunikation in diesem sensiblen Bereich zu ermöglichen.

Literaturverzeichnis

Ait Ramdan, Mohcine (2022): *Konzeptualisierung von Konkreta und Abstrakta: Eine Vergleichsstudie zwischen dem Deutschen, dem Arabischen und dem Französischen*. Tübingen: Gunter Narr.

Arroliga, Alejandro; Newman, Sara; Longworth, David & Stoller, James (2002): Metaphorical medicine: using metaphors to enhance communication with patients who have pulmonary disease. *Annals of Internal Medicine* 137, 376-379.

Blum, Karl; Offermanns, Matthias & Steffen, Petra (2019): *Situation und Entwicklung der Pflege bis 2030*. Deutsches Krankenhaus Institut. [https://www.w.dkgev.de/dkg/presse/details/pflegekraeftebedarf-steigt-immensan/#:~:text=Im%20Jahr%202030%20werden%20in,der%20Deutschen%20Krankenhausgesellschaft%20\(DKG\)\(25.04.2023\)](https://www.w.dkgev.de/dkg/presse/details/pflegekraeftebedarf-steigt-immensan/#:~:text=Im%20Jahr%202030%20werden%20in,der%20Deutschen%20Krankenhausgesellschaft%20(DKG)(25.04.2023)).

Bodd, Monica; Daniels, Nikki; Amonoo, Hermioni; Tate, Tate; Herring, Kris & LeBlanc, Thomas (2022): "More than conquerors": a qualitative analysis of war metaphors for patients with cancer. *Support Care Cancer* 31: 1, 87.

CRICO Strategies, Malpractice Risks in Communication Failures (2015): Annual Benchmarking Report. <https://cdn2.hubspot.net/hubfs/217557/Documents%20%20CBS%20Report%20PDFs/Malpractice%20Risks%20in%20Communication%20Failures%202015.pdf> (25.04.2023).

Czechmeister, Catherine (1994): Metaphor in illness and nursing: a two-edged sword. A discussion of the social use of metaphor in everyday language, and implications of nursing and nursing education. *J Adv Nurs* 19, 1226-1233.

Grant, Jo Anna & Hundley, Heather (2008): Fighting the battle or running the race? Metaphor analysis of cancer photos in the associated press. *Vis Commun Q* 15: 3, 180-195.

Häggström, Terttu; Axelsson, Karin & Norberg, Astrid (1994): The experience of living with stroke sequelae illuminated by means of stories and metaphors. *Qual Health Res.* 4, 321-337.

Kövecses, Zoltán (2016): Conceptual metaphor theory. In: Semino, Elena & Demjén, Zsófia (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Metaphor and Language* (1st ed.). London und New York: Routledge, 13-27.

Lakoff, George & Johnson, Mark (2003): *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press [Original von 1980]. Übers.: Dies. (2003): *Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern*. 2. korrigierte Auflage. Heidelberg: Carl Auer.

Rhodes, Amarasingham (1984): "This will clear your mind": the use of metaphors for medication in psychiatric settings. *Cult Med Psychiatry* 8, 49-70.

Roche, Jörg & Roussy Parent, Mélody (2006): *Zur Rolle der kontrastiven Semantik in interkultureller Kommunikation. Fremdsprachen Lehren und Lernen* 35, 228-250.

Rolf, Eckard (2005): *Metapherntheorien. Typologie, Darstellung, Bibliographie*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Schachtner, Christina (2001): Krankheits- und Gesundheitsbilder: Metaphern als strukturierende Strukturen. *Journal für Psychologie* 9: 4, 61-74.

Scherer, Aaron; Scherer, Laura & Fagerlin, Angela (2015): Getting ahead of illness: Using metaphors to influence medical decision making. *Medical Decision Making* 35, 37-45.

Schwarz-Friesel, Monica (2015): Metaphern und ihr persuasives Inferenzpotenzial. Konzeptualisierungen des islamischen Terrorismus nach 9/11 im massenmedialen Diskurs. In: Spieß, Constanze & Köpke, Klaus-Michael (Hrsg.): *Metapher und Metonymie*. Berlin: de Gruyter, 143-160.

Semino, Elena & Demjén, Zsófia (2016): Using metaphor in healthcare: physical health. In: Semino, Elena & Demjén, Zsófia (Hrsg.): *The Routledge Handbook of Metaphor and Language* (1st ed.). London und New York: Routledge, 385-399.

Semino, Elena; Heywood, John & Short, Mick (2004): Methodological problems in the analysis of metaphors in a corpus of conversations about cancer. *Journal of Pragmatics* 36, 1271-1294.

Sontag, Susan (1990): *Illness as Metaphor and AIDS and Its Metaphors*. New York: Picador.

Vater, Laura; Donohue Julie; Arnold, Robert; White, Douglas; Chu, Eduard & Schenker, Yael (2014): What are cancer centers advertising to the public?: a content analysis. *Ann Intern Med* 160: 12, 813-820.

Weiss, Meira (1997): Signifying the pandemics: metaphors of AIDS, cancer, and heart disease. *Med Anthropol Q* 11, 456-476.

Ziem, Alexander (2009): Diskurse, konzeptuelle Metaphern, Visiotypen: Formen der Sprachkritik am Beispiel der Kapitalismusdebatte. *Aptum* 1, 18-37.

MOBILE-BASED AUGMENTED REALITY (AR) ZUR FÖRDERUNG DER SCHREIBKOMPETENZ IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Isabel Hoffmann, Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland & Julia Albrecht, University of Jordan, Amman, Jordanien

Abstrakt: Im Fokus dieses Beitrags steht die Fragestellung, ob und wie mobile-based AR die Schreibkompetenz im FSU fördern kann. Um diese Frage zu operationalisieren, wird das Modell der profilierten Schreibaufgabe von Bachmann & Becker-Mrotzek (2010) herangezogen und um die AR-Komponente erweitert, basierend auf konkreten Funktionen, die AR zugeordnet werden. So kann AR ein digitaler Lernbegleiter sein, der die Lernenden in Bezug auf Struktur und Formulierungen im Schreibprozess gezielt unterstützt. Sie kann aber auch das autonome Lernen fördern, indem eine Interaktion mit ihr nur bei Bedarf stattfindet. Somit kommt AR insgesamt eine fakultative Funktion zu. Um diese theoretisch-konzeptuellen Überlegungen in die Praxis zu überführen, wird ein Muster-Arbeitsblatt bei einer Studierenden-Gruppe in Jordanien im Unterricht eingesetzt und die Erfahrungen werden mit einer Fragebogenerhebung evaluiert.

Schlüsselwörter: Augmented reality, mobile-based AR, XR, Schreiben, Schreibkompetenz

1 Hintergrund

Seit Sommer 2023 hat Deutschland einen neuen staatlich anerkannten Ausbildungsberuf nach dem Berufsbildungsgesetz: *der / die Gestalter/-in für immersive Medien*¹. Es handelt sich um den ersten Ausbildungsberuf für die Technologiebereiche Augmented Reality (AR), Virtual Reality (VR) und Mixed Reality (MR), die unter dem Oberbegriff Extended Reality (XR) zusammengefasst werden (vgl. Rauschnabel et al. 2022). XR sind „Querschnittstechnologien“, das heißt, sie sind in unterschiedlichen Branchen und Fachbereichen einsetzbar und dienen schon heute zur Umsetzung vielfältiger Zielsetzungen, beispielsweise im Bau- und Gesundheitswesen, im Handel, in Kunst und Kultur, in der Forschung und Entwicklung und zunehmend auch in der Bildung. Dass XR mehr als nur ein Hype ist, zeigt sich dadurch, dass sich die Anwendungsfelder seit den 2010er-Jahren

¹ Ausbildungsberuf Gestalter/-in für immersive Medien, abrufbar unter: <http://gestaltung-immersiv.de/informationen/> (18.8.2023).

erheblich erweitert haben und Hard- und Software zunehmend anwendungsfreundlicher werden. Maßgeblich für den Einsatz von XR im Bildungssektor sind neben kostengünstigen Endgeräten und passgenauen oder adaptiven, kollaborativen Softwarelösungen für die Unterrichtspraxis initiale Fortbildungsangebote – sowohl zur Vorstellung der Möglichkeiten von XR, als auch zur Reflexion und Schulung des didaktisch-sinnvollen Umgangs mit XR. Nach Baum/Blank/Lukowski/Pfeiffer (2022: 30) ist nicht nur Lernen mit digitalen Medien wichtig, genauso entscheidend ist es, die Medien selbst als Gegenstand des Lernens zu verstehen, um verantwortungsvoll mit ihnen umgehen zu können. In diesem Zusammenhang ist eine umfassende Medienkompetenz also Grundvoraussetzung für die Lernenden selbst wie auch für das Lehrpersonal. Oft sind es gerade die jungen Menschen, die schon einmal XR genutzt haben: Laut Statista haben im Jahr 2017 37% der 18-29-Jährigen und nur 10% der über 60-Jährigen eine VR-Brille genutzt (vgl. Statista 2017). Durch Apps wie Pokémon Go ist vor allem die junge Generation bereits spielerisch mit AR in Berührung gekommen. Im Jahr 2016 haben 48% der in den USA befragten 18-29-Jährigen die App heruntergeladen, aber nur 9% der 45-55-Jährigen (vgl. Statista 2016). Auch wenn die XR-Technologien bereits seit den 90er Jahren existieren, werden sie erst seit Kurzem nach und nach verstärkt für Trainings- und Bildungskontexte diskutiert. AR/VR wird derzeit schon in der industriellen und betrieblichen Aus-, Fort- und Weiterbildung eingesetzt, beispielsweise für das Einüben von Prozessen, komplexen Handlungsschritten oder auch Onboarding-Situationen mit Fokus auf spezielles Kommunikationstraining. Auch die XR-Forschung im Bereich der Sprachvermittlung nimmt stetig zu. Nach Pack/Barrett/Liang (2020) gibt es allerdings noch wenige wissenschaftliche Untersuchungen zur Nutzung von XR in Verbindung mit schriftsprachlichen Trainings beziehungsweise Bereichen, die mit dem Schriftspracherwerb oder der Textproduktion in der L2 zusammenhängen. Hier besteht ein dringendes Forschungsdesiderat.

Vor diesem Hintergrund haben sich die Autorinnen dieses Beitrags zum Ziel gesetzt, auf theoretisch-konzeptueller Ebene zu beleuchten, inwiefern mobile-based AR sinnvoll als Lernmedium eingesetzt werden kann, um Lernende bei der Textproduktion in der Fremdsprache Deutsch zu unterstützen. Hierfür wird das Modell einer profilierten Schreibaufgabe (nach Bachmann & Becker-Mrotzek 2010) herangezogen und um die AR-Komponente erweitert. Anschließend wird ein konkretes Beispiel eines Arbeitsblattes mit AR-Elementen in Anlehnung an ein DaF-Lehrwerk erarbeitet

und dann dieser AR-Nutzungsansatz bei Lernenden aus Jordanien explorativ evaluiert.

2 Profilierte Schreibaufgaben im FSU

Damit Schreibaufgaben als profiliert gelten, müssen sie „so klar konturiert und profiliert [sein], dass sie für die Lernenden in einem klar erkennbaren und nachvollziehbaren Handlungszusammenhang stehen bzw. einen solchen abbilden“ (Bachmann & Becker-Mrotzek 2010: 4). Zu den vier Merkmalen eines solchen didaktischen Settings gehört erstens eine Textfunktion, die eindeutig identifizierbar ist: Das Bewusstmachen des kommunikativen Problems und der Adressaten hilft dabei, angemessene Entscheidungen über die Komposition und die sprachliche Gestaltung des eigenen Textes treffen zu können. Das zweite Merkmal bezieht sich auf den Einsatz von Wissen. Eine profilierte Schreibaufgabe erweist sich dann als lernförderlich, wenn die Lernenden zur Bearbeitung der Aufgabe bereits vorhandenes Wissen anwenden oder sich erforderliches Wissen aneignen können. Hierbei spielt neben dem Weltwissen auch das sprachliche Wissen eine Rolle. Das dritte und das vierte Merkmal der profilierten Schreibaufgabe betreffen die Sozialform. Sowohl die Textproduktion als auch die Reflexion über die Wirkung des Textes erfolgen in einem sozialen Austausch, das heißt, dass die Lernenden sich gegenseitig kriterienbasiert Rückmeldung im und nach dem Schreibprozess geben. In realen Kommunikationssituationen ist Schreiben dadurch geprägt, dass sich Absender und Adressaten an unterschiedlichen Orten befinden und Texte oft mit einem zeitlichen Abstand ohne direkte Rückmeldung gelesen werden. Dieser Umstand erfordert ein hohes Maß an kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten seitens der Schreibenden, da sie nicht direkt erfahren, ob ihr beabsichtigtes kommunikatives Ziel erreicht worden ist. Das didaktische Setting einer profilierten Schreibaufgabe überwindet diese räumliche und zeitliche Distanz zwischen Absendern und Empfängern (vgl. Bachmann 2014: 47). Die nachfolgende Abbildung 1 zeigt zusammenfassend in Blau die vier Merkmale einer profilierten Schreibaufgabe.

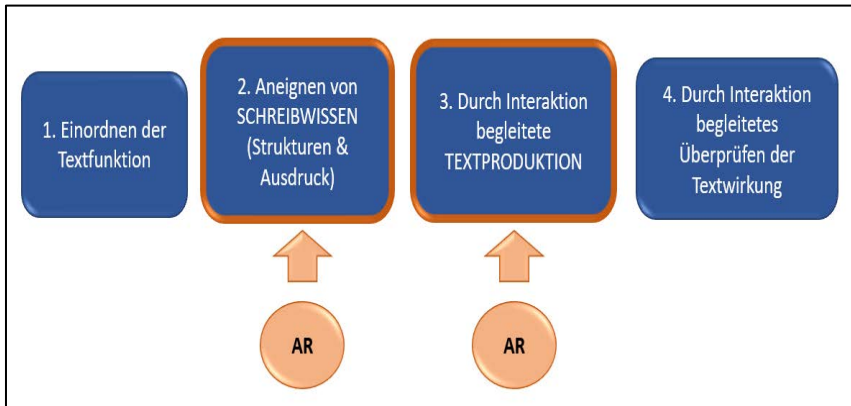


Abbildung 1: In Anlehnung an das Modell lernförderlicher Schreibsetings (nach Bachmann/Becker-Mrotzek 2010).

Im nächsten Schritt soll nun reflektiert werden, in welcher Hinsicht die AR-Technologie unterstützend in eine profilierte Schreibaufgabe integriert werden kann. Ein entsprechender Ansatz wird dann skizziert.

3 Potenzial von AR für das Schreiben

3.1 Die AR-Technologie

Das Konzept AR beschreibt grundsätzlich die kontextbezogene Kombination von virtuellen und echten Objekten mittels Computertechnologie. „[AR] cannot directly interact with the environment and it is rendered by a medium that displays both the real world and digital content simultaneously, enabling the user to experience both at the same time“ (Palmas & Klinker 2020: 322). Hält man sich eng an die Übersetzung ins Deutsche, handelt es sich bei AR um eine „erweiterte“ beziehungsweise „angereicherte“ Wirklichkeit, das heißt, eine durch Technik mit virtuellen Elementen ausgestattete, reale Welt. Speziell mobile-based AR, also AR abgerufen über mobile Endgeräte, wird mittelfristig ein großes Potenzial für den Bildungssektor zugesprochen. Ein Faktor ist, dass durch die Nutzung von Tablets und Smartphones – in Verbindung mit AR-Apps – Lernanwendungen zeit- und ortsungebunden genutzt werden können (vgl. McMahon 2014: 39; Zobel/Werning/Metzger/Thomas 2018: 133). Zudem belegen einschlägige Studien, dass AR zur Motivationssteigerung bei Lernenden

führen kann und das autonome Lernen anregt, indem die Lernenden selbst relevante, fachspezifische Zusatzinformationen einblenden (vgl. Castellanos & Pérez 2017: 281; Zhang/Sung/Hou/Chang 2014). Ein besonderes Potenzial, die Lernerautonomie zu fördern, liegt in der Beschaffenheit des AR-Mediums selbst. Im Vergleich zu einem analogen, papierbasierten Hilfsangebot, ausgehändigt von der Lehrperson, spielt der Faktor Selbstbestimmung bei AR eine maßgebliche Rolle. Lernende entscheiden nicht nur, ob sie eine AR-Grafik zur Unterstützung heranziehen wollen, sie können auch individuell den für sie besten Zeitpunkt und die notwendige Dauer der Einblendung bestimmen. Denn der Start- und Endpunkt der Anzeigedauer kommt durch einen aktiven Scanvorgang zustande. Das heißt, die AR-Elemente wie Bild- oder Texteinblendungen sind nur temporär auf dem Bildschirm sichtbar. Auf diese Weise sind keine zusätzlichen physischen Materialien wie Arbeitsblätter oder Schaubilder nötig. AR gibt den Lernenden somit mehr Gelegenheit, den eigenen Lernprozess zu gestalten und zu steuern. Denkt man diese durch Technologie ermöglichte Autonomie weiter, ließe sich AR auch gewinnbringend in den Ansatz der Szenariendidaktik (Kiefer 2018: 470) einbinden und die Lernenden könnten AR aktiv zur Gestaltung von Handlungsphasen nutzen und das Medium je nach Bedarf als Instrument zur Förderung kommunikativer Schreibkompetenzen einbinden. Konkret wäre es also möglich AR nicht nur als Ressource, sondern auch als Medium der Anwendung von Wissen einzusetzen.

Aktuelle Metastudien (z.B. von Bahari 2022) zeigen, dass es auffallend wenig Literatur zur Verbindung von XR bzw. AR und Schreiben gibt. „Augmented reality applications, however, have been rarely used to support writing instruction. Previous research on the use of augmented reality in designing writing activities is extremely limited” (Allagui 2019: 689). Dabei bieten nach Eseryel/Jiang/Eseryel (2021) mobile Geräte immer mehr Möglichkeiten für die Gestaltung von Schreibaktivitäten, die es den Lernenden ermöglichen, Schreibblockaden zu überwinden und ihre Motivation zu steigern. Im Hinblick auf die wenigen Studien, die zu AR und Schreiben existieren, weisen Lamb et al. (2019) darauf hin, dass man zwischen dort skizzierten echten Schreibaufgaben, die die Argumentationsfähigkeit der Lernenden fördern, und erstellten Schreibsettings zu Untersuchungszwecken der Technologie, unterscheiden muss. Eine im Jahr 2017 durchgeführte Studie von Wang, der die Unterschiede zwischen AR-basierten Schreibaktivitäten und papierbasierten Aktivitäten untersuchte,

zeigt, dass AR einen signifikanten Einfluss auf die Schreibleistung der Schüler in Bezug auf Wortschatz, Inhalt und Freude am Schreiben hat.

Bezugnehmend auf die vorangegangenen Darstellungen kommt der vorliegende Artikel dem Forschungsdesiderat nach, AR und Schreiben zu verknüpfen. Dies wird erreicht, indem das Modell der profilierten Schreibaufgabe nach Bachmann & Becker-Mrotzek (2010) um die technologische Komponente AR erweitert wird. Ziel des entwickelten Ansatzes ist, zum einen die Lernerautonomie zu fördern und zum anderen ein Unterstützungsangebot für Lernende zu schaffen, das sie bei der strukturellen und sprachlichen Gestaltung ihrer Texte entlastet.

3.2 AR und ihre Funktion in einer profilierten Schreibaufgabe

Innerhalb des lernförderlichen Settings einer profilierten Schreibaufgabe kann AR die Lernenden bei der Wissensanwendung bzw. Wissensgenerierung sowie bei der Interaktion während der Textproduktion unterstützen. Eine sinnvolle Erweiterung des Modells um die AR-Komponenten bietet sich bei den Merkmalen Schreibwissen und Interaktion an (vgl. rote Markierungen in Abbildung 1). Die Gründe dafür werden im Folgenden erläutert.

Auf der Makroebene kann AR den Lernenden beim Textaufbau behilflich sein (vgl. Abbildung 1: Merkmal 2 *Sprachwissen*). Beispielsweise kann mit AR eine Grafik zur Struktur des Zieltextes eingeblendet werden. So trägt AR perspektivisch dazu bei, dass sich Lernende mit konkreten Fragen zum Aufbau ihres Textes beschäftigen: Womit sollte der Text beginnen? In welcher Reihenfolge sollten bestimmte Inhaltspunkte des Hauptteils angeordnet werden? Womit sollte der Text abschließen? Diese Reflexion kann mithilfe von AR-Einblendungen systematisch erfolgen und noch weitere Aspekte beinhalten. Eine entsprechende AR-Hilfestellung bereiten die Lehrkräfte für die Lernenden vor, beispielsweise mithilfe der kostenlosen App „Halo AR“. Mit ihr lassen sich die AR-Grafiken beliebig modifizieren².

Zusätzlich zur Makroebene übernimmt AR auf der Mikroebene eine Assistenzfunktion und es können konkrete Formulierungsvorschläge zur sprachlichen Ausgestaltung des Zieltextes eingeblendet werden (vgl. Abbildung 1: Merkmal 2 *Sprachwissen*). Dies kann beispielsweise mithilfe ei-

² Zur genauen Schritt-für-Schritt-Anleitung der App „Halo AR“: Hoffmann (2023).

ner zweiten, separaten AR-Grafik erfolgen. Basierend auf den Sprachkenntnissen der jeweiligen Lerngruppe treffen Lehrkräfte zunächst eine Auswahl über adäquate Formulierungen für den erwartbaren Zieltext und stellen diese anschließend in AR zur Verfügung. Auf diese Weise können Lernende durch AR dazu angeregt werden, sich mit expliziten Fragen zur sprachlichen Gestaltung ihres Textes auseinanderzusetzen: Wie kann man eine informelle Anrede sprachlich realisieren? Wie formuliert man eine passende Einleitung? Wie schreibt man einen Schluss in einer informellen E-Mail?

Somit fungiert AR in einer profilierten Schreibaufgabe als Unterstützungsinstanz und kann einen Beitrag dazu leisten, dass Lernende sich an erworbenes Sprachwissen erinnern, auf dieses zurückgreifen oder überprüfen, ob eine anvisierte Formulierung passend ist. Alternativ kann aber auch neues Sprachwissen generiert werden, falls Formulierungen für den Text nicht geläufig sind. Mit dieser Funktion kann der Binnendifferenzierung in heterogenen Lerngruppen nachgekommen werden. Zusammenfassend für das Merkmal 2 *Sprachwissen* stellt die AR-Funktion also ein Hilfsinstrument für den Aufbau und die sprachliche Gestaltung des zu schreibenden Textes dar.

Daneben kann AR ein Interaktionspartner für Lernende sein (vgl. Abbildung 1: Merkmal 3 *Interaktion*). Sie entscheiden selbst, ob und wie oft sie die AR-Grafiken als Hilfestellung während des Schreibens in Anspruch nehmen. Es wird ihnen auch die Entscheidung überlassen, ob die Einblendungen nach der Anfertigung des finalen Schreibproduktes noch einmal zur Überprüfung genutzt werden sollen. So fungiert AR in diesem Ansatz als digitaler Lernbegleiter und Assistent, der bei Bedarf sozusagen maschinell-gestützte Interaktionsmöglichkeiten anbietet. Selbstverständlich ist die menschlich-soziale Interaktion aber nach wie vor ein wichtiger Bestandteil des Schreibunterrichts. Textvergleichendes Lesen (vgl. Feilke 2014, Feilke & Tophinke 2016) und Sprechen über die Qualität von Texten sind und bleiben essenziell.

Vor diesem Hintergrund soll betont werden, dass es im skizzierten Vorschlag ausdrücklich darum geht, AR mit etablierten Methoden des Schreibunterrichts zu verknüpfen und AR als Lernmedium zur Entlastung des Schreibprozesses einzusetzen.

3.3 Entwicklung eines Arbeitsblattes mit AR-Elementen

Ein konkretes Beispiel einer profilierten Schreibaufgabe ist im DaF-Lehrwerk Vielfalt B1+³ zu finden. Dort erhalten Lernende eine informelle E-Mail, in der ihre fiktive Freundin Paula einen bevorstehenden Besuch näher planen möchte. Der Schreibauftrag besteht darin, eine Antwort zu verfassen und neben formalen Aspekten zur Textsorte die folgenden vier inhaltlichen Punkte zu beachten: erstens ein passender Besuchszeitpunkt (I), zweitens umweltfreundliche Anreisemöglichkeiten (II), drittens öffentliche Verkehrsmittel innerhalb der Stadt (III) und viertens Möglichkeiten, etwas zu unternehmen (IV). Dieser Schreibauftrag erfüllt die Kriterien einer profilierten Aufgabe und ist so situiert, dass die Lernenden darauf kognitiv und ihren Sprachkenntnissen entsprechend mit einem Text reagieren können (vgl. Bachmann 2014: 47). Zum einen sind die Adressatin (die Freundin Paula) und das Ziel des zu schreibenden Textes (eine informelle E-Mail) klar identifizierbar (vgl. Abbildung 1, Merkmal 1 *Textfunktion*). Darüber hinaus bietet die Aufgabe Gelegenheit, notwendiges und bekanntes Wissen zur Bearbeitung anzuwenden (vgl. Abbildung 1, Merkmal 2 *Sprachwissen*): Die Lernenden müssen zum einen konkrete Überlegungen anstellen, inwiefern es in ihrer Stadt öffentliche Verkehrsmittel gibt und welche Freizeitangebote für ihre fiktive Freundin interessant sind. Übergeordnet sind sie dazu angehalten, die klimafreundliche Infrastruktur im Heimatland zu reflektieren. Zudem kann der Schreibprozess in sozialer Interaktion erfolgen, indem sich die Lernenden gegenseitig ein kriterienbasiertes Feedback beim Schreiben geben (vgl. Abbildung 1, Merkmal 3 *Interaktion*). Die Wirkung des Textes auf die Leserschaft lässt sich abschließend in einer sogenannten "Schreibkonferenz" überprüfen, das heißt, Lernende können als Rezipierende über die Erfüllung des kommunikativen Ziels diskutieren (vgl. Abbildung 1, Merkmal 4 *Textwirkung*).

Um diese konkrete, profilierte Schreibaufgabe nun mit der AR-Technologie zu koppeln, wurde ein Muster-Arbeitsblatt⁴ (nummeriert mit 1a, 1b; vgl. Abb. 2 und 3) konzipiert, das den Schreibauftrag und zwei AR-Trigger - die Piktogramme *Hände* und *Fragezeichen* - nebeneinander positioniert zeigt. Diese Trigger funktionieren ähnlich wie QR-Codes und sollen mit

³ Die Aufgabe ist im Arbeitsbuch des interaktiven Lehrwerks Vielfalt B1+ (Hueber Verlag, S.71) zu finden.

⁴ Dieses Arbeitsblatt ist aufgrund des DIN-A5-Drucks dieses Bandes halbiert dargestellt (1a, 1b), jedoch als zweiseitiges DIN-A4-Arbeitsblatt im Querformat angelegt.

der bereits erwähnten App „Halo AR“ und der Kamerafunktion am mobilen Endgerät gescannt werden. Dann erscheinen auf dem Bildschirm die entsprechenden virtuellen Grafiken, die die Lehrkräfte zuvor mit derselben App hinterlegt haben. Man sollte dabei unbedingt berücksichtigen, dass die Lernenden die App „Halo AR“ auf Smartphones oder Tablets nutzen und die mobilen Endgeräte nur eine begrenzte Bildschirmfläche haben. Wichtig sind daher sowohl eine markante Gestaltung der Trigger mit deutlichen Kontrasten, als auch eine einschlägige Form- und Farbgebung bei der Umsetzung der AR-Einblendungen.

Sie haben von einer Freundin folgende E-Mail erhalten:

Liebe/r _____,
 vielen Dank für die Einladung – ich komme total gern zu dir! Deine Stadt kenne ich noch gar nicht – und du weißt ja, wie gern ich neue Städte entdecke! Wann passt dir denn ein Besuch von mir?
 Ich habe aber kein Auto und mir ist es wichtig, umweltfreundlich zu reisen. Hast du dafür Tipps für mich? Wie komme ich am besten ohne Auto in deine Stadt? Ich freue mich schon sehr! Was wollen wir denn alles unternehmen? Und noch eine Frage: Welche Möglichkeiten gibt es, innerhalb deiner Stadt umweltfreundlich unterwegs zu sein? Geht das gut?
 Melde dich bald, damit ich alles planen kann!
 Liebe Grüße
 Paula

Antworten Sie auf die E-Mail.

Es handelt sich hier um eine informelle (das heißt: private) E-Mail an eine Freundin. Wählen Sie für diese Form der E-Mail einen passenden Betreff (A), eine passende Anrede (B), Einleitung (C) und einen passenden Schluss mit Grußformel (H) aus.

Schreiben Sie etwas zu allen vier Punkten D-G:

- wann ihr Besuch gut passen würde (D)
- wie Paula umweltfreundlich anreisen kann (E)
- was man alles unternehmen kann (F)
- wie man in der Stadt umweltfreundlich unterwegs sein kann (G)

Abbildung 2: Linke Seite des Muster-Arbeitsblattes mit Aufgabenstellung (© Hoffmann/Albrecht).

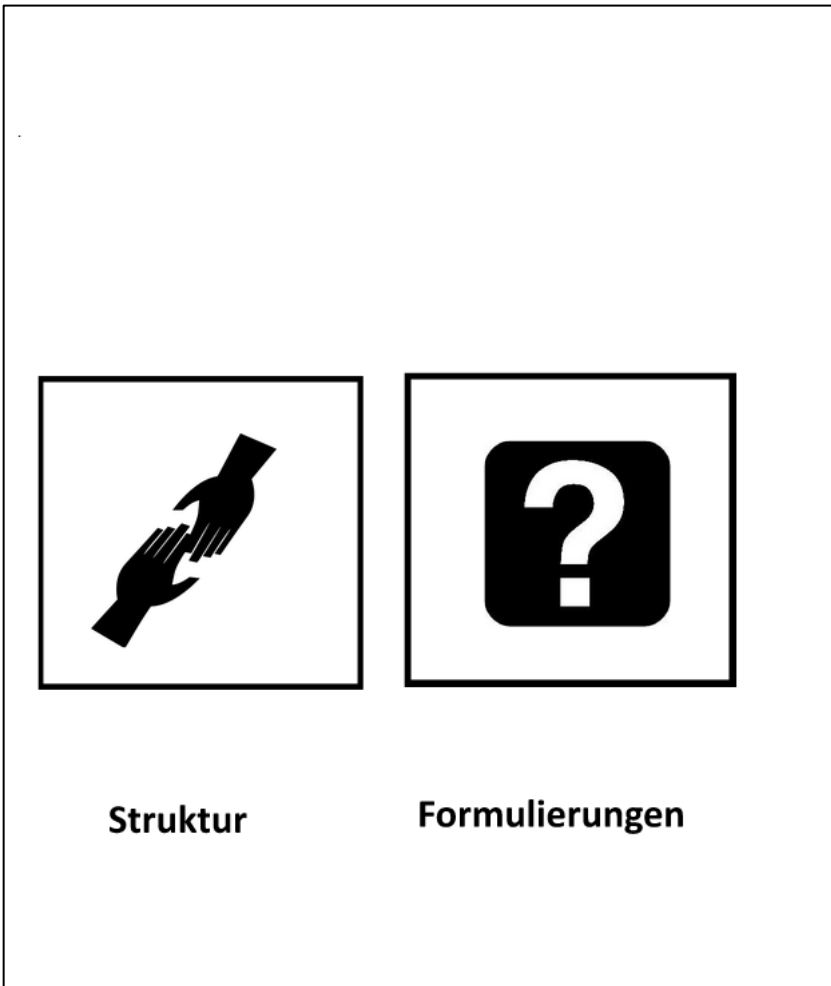


Abbildung 3: Rechte Seite des Muster-Arbeitsblattes mit AR-Triggern (© Hoffmann/Albrecht)

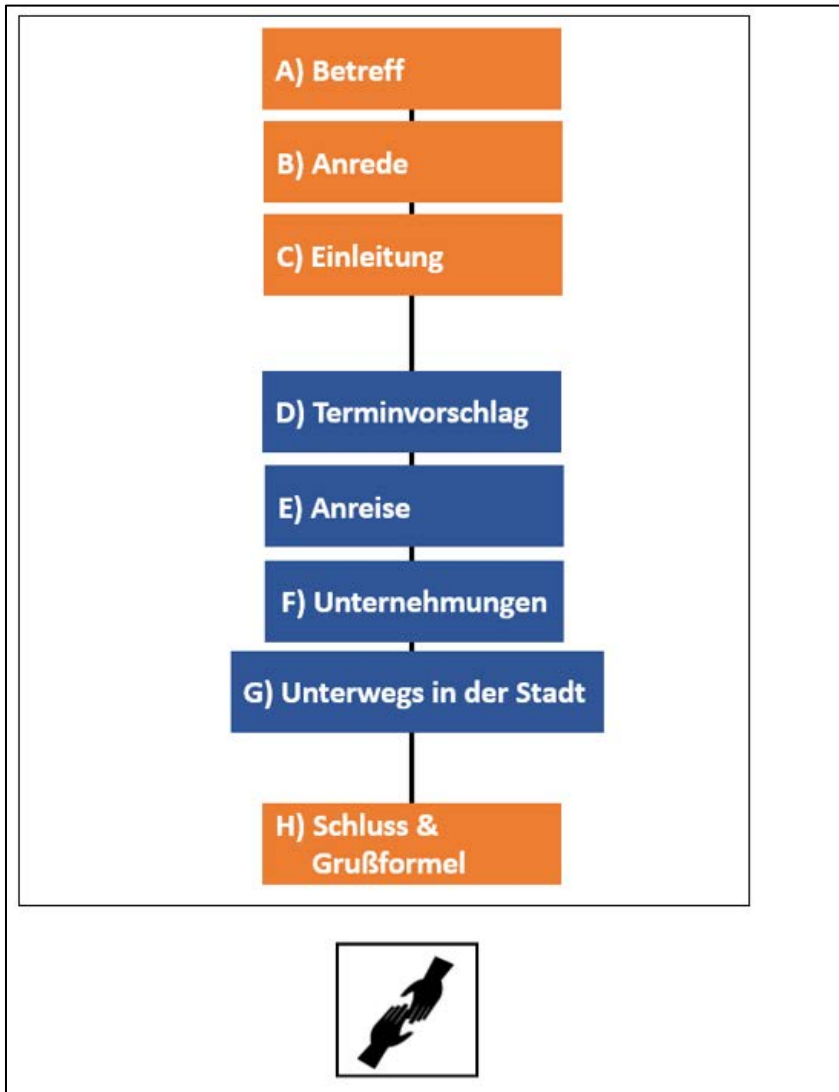


Abbildung 4: AR-Grafik zum Trigger „Hände“ (© Hoffmann/Albrecht)

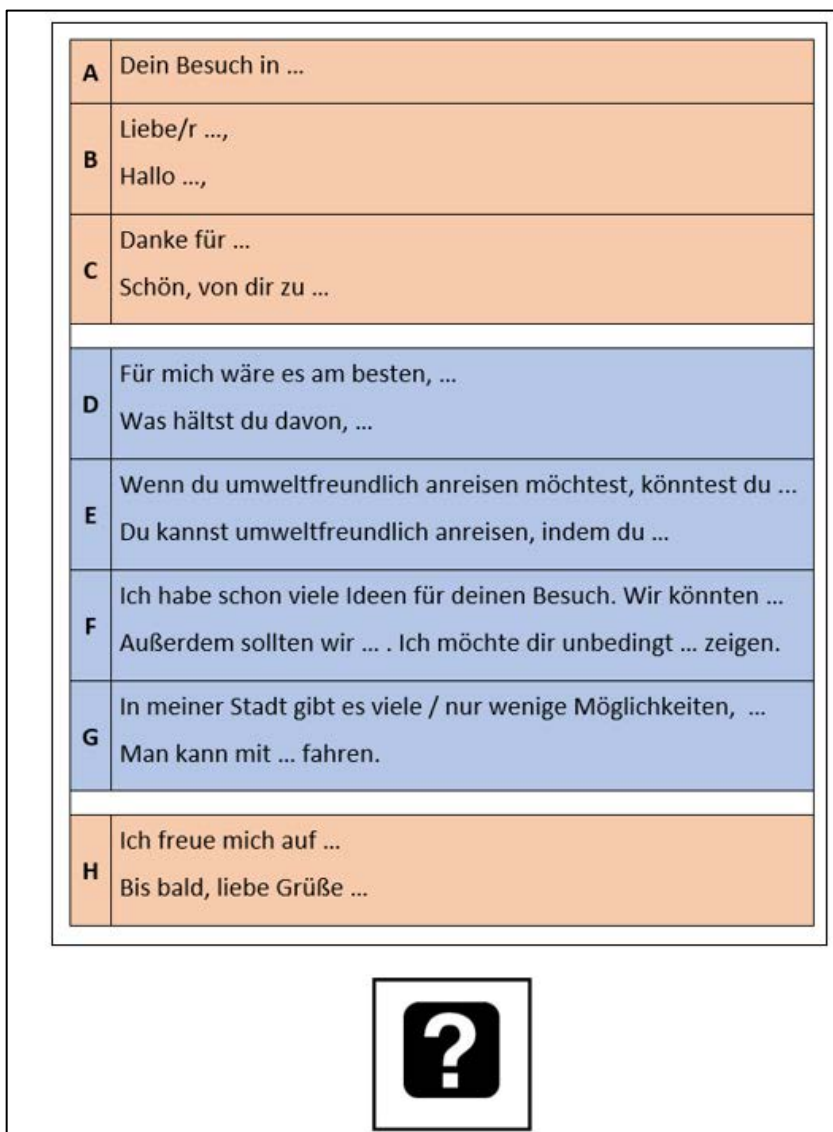


Abbildung 5: AR-Grafik zum Trigger „Fragezeichen“ (© Hoffmann/Albrecht)

Der Trigger *Hände* führt zu einem vertikalen Strukturbaum (vgl. Abbildung 4) und zeigt eine Mustergliederung für den Zieltext. Die textsortenspezifischen Gliederungseinheiten der informellen E-Mail sind mit A) *Betreff*, B) *Anrede*, C) *Einleitung* und H) *Schluss & Grußformel* abgebildet. Sie sind orange und heben sich damit vom Hauptteil in Blau ab. Die Inhaltspunkte des Hauptteils sind mit den Großbuchstaben D bis G und den Begriffen *Terminvorschlag* (D), *Anreise* (E), *Unternehmungen* (F) und *Unterwegs in der Stadt* (G) beschriftet. Zusammenfassend korrelieren alle mit Buchstaben gekennzeichneten Elemente mit den jeweiligen Vorgaben im Schreibauftrag, sodass diese ergänzende AR-Grafik den Lernenden Unterstützung bieten kann, damit sie beim Anfertigen des eigenen Textes die Orientierung nicht verlieren.

Durch das Scannen des Triggers *Fragezeichen* (vgl. Abbildung 5) können die Lernenden eine zweite Grafik aufrufen. In einer Tabelle mit acht Zeilen (A-H) werden ihnen beispielhafte Formulierungen vorgeschlagen, die dem Niveau B1 entsprechen: hypotaktische Konstruktionen mit der modalen Konjunktion „indem“ (E), die Verwendung des Konjunktivs 2 (D, E) sowie Möglichkeiten zum Gebrauch von Infinitivsätzen mit „zu“ (D, G) sollen beispielhaft genannt werden. Mit diesen Formulierungsvorschlägen können Lernende ihr bekanntes Schreibwissen entweder aktivieren oder erforderliches Schreibwissen generieren.

Dieses mit AR-Elementen versehene Arbeitsblatt wurde wie bereits erwähnt einer Lerngruppe in Jordanien im Schreibunterricht vorgelegt. Die Lernenden bearbeiteten den in Kap. 2 skizzierten Schreibauftrag (E-Mail an Paula) und nutzten die AR-Funktionen. Anschließend wurde untersucht, ob die Lernenden die Bedienung der Technologie als praktikabel einschätzten und ob sie AR als unterstützendes Lernmedium für die eigene Textproduktion wahrnahmen.

4 Explorative Studie

Die Testgruppe setzt sich aus 13 Studierenden eines B1-Kurses⁵ des BA German & English der University of Jordan zusammen. Die Testung fand in einer 60-minütigen Unterrichtseinheit zur Fertigkeit Schreiben statt.

⁵ Der B1-Kurs ist ein DAAD-Projekt zur Sprachkompetenzförderung und nicht Teil des Curriculums an der University of Jordan.

Zunächst luden die Teilnehmenden die App „Halo AR“ auf ihre mobilen Endgeräte herunter und installierten diese. Danach wurde das konzipierte Muster-Arbeitsblatt (vgl. Abbildungen 2 und 3) ausgeteilt. Der Schreibauftrag wurde im Plenum besprochen und die Lehrkraft stellte sicher, dass die Aufgabenstellung, das Verfassen einer informellen E-Mail, verstanden wurde. Des Weiteren wurde den Lernenden erklärt, dass die Trigger auf dem Arbeitsblatt mithilfe der Kamerafunktion in der geöffneten App gescannt werden können und dann eine Hilfestellung für die Struktur und die sprachliche Ausgestaltung des Zieltextes als Grafik auf dem Bildschirm erscheinen würde. Dabei betonte die Lehrkraft, dass es sich bei der AR-Funktion um ein fakultatives Unterstützungsangebot handelt und es allen Lernenden freisteht, ob und wie oft sie dieses Angebot nutzen. Kritisch soll hier angemerkt werden, dass die Möglichkeit zur optionalen Nutzung in der Praxis keine Rolle spielte, da aufgrund des Neuigkeitseffekts und der damit einhergehenden Neugier alle Studierenden AR ausprobierten. Die Bearbeitungszeit betrug insgesamt 30 Minuten und die Lernenden verfassten die informelle E-Mail in Einzelarbeit auf ihrem Laptop oder Tablet. Im Anschluss an die Schreibphase wurde eine anonymisierte Fragebogenerhebung in Papierform durchgeführt. Abgefragt wurde neben dem Alter der Teilnehmenden, ob sie bereits von AR gehört oder gelesen hatten und ob sie AR schon einmal benutzt hatten (wenn ja, mit ergänzender Information). Auf einer fünfstufigen Likertskala konnten sie ferner Fragen zur Bedienung der Technik („sehr einfach“/„einfach“/„mittel“/„schwierig“/„sehr schwierig“ zu bedienen), zur Unterstützung beim Schreibprozess („gar nicht“/„wenig“/„mittel“/„stark“/„sehr stark“ unterstützt) und zum Unterhaltungswert von AR („sehr langweilig“/„langweilig“/„mittel“/„unterhaltsam“/„sehr unterhaltsam“) beantworten. Die Ergebnisse werden im folgenden Kapitel zusammenfassend dargestellt und interpretiert.

5 Ergebnisse und Interpretation

Die Teilnehmenden sind durchschnittlich 20 Jahre alt. 7 von 13 Personen haben bereits etwas von AR gehört oder gelesen, 6 von 13 haben AR schon einmal benutzt. Das heißt, die Hälfte der Testgruppe verfügte zum Zeitpunkt der Testung über Kenntnisse zu und über Erfahrungen mit AR. Alle diese Personen, außer einer gaben an, an einem AR-Workshop⁶ auf der 3. internationalen Tagung „Fokus DaF/DaZ – Gegenwärtige Tendenzen in

⁶ Workshop: „Is it real or augmented?“ (Isabel Hoffmann, am 07.03.2023).

Forschung und Lehre” an der GJU teilgenommen haben. Eine Person teilte mit, dass sie ihre AR-Kenntnisse bereits zuvor aus dem Internet erworben hat. Niemand bewertete die AR-Technik als „sehr langweilig” oder „langweilig”, 3 Personen stimmten für „mittel”, 3 von 13 stimmten für „unterhaltsam” und 7 von 13 für „sehr unterhaltsam”.

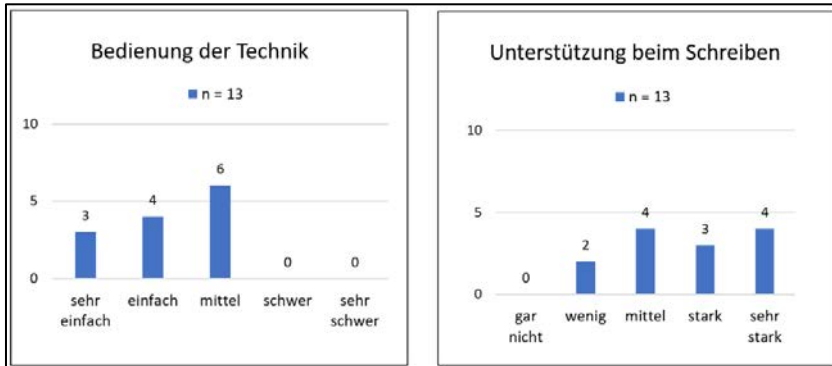


Abbildung 4: Auswertung der Aspekte „Bedienung der Technik” und „Unterstützung beim Schreiben”

Wie der vorangehenden Abbildung 4 zu entnehmen ist, wurden bei der Bedienung der AR-Technik die Optionen „schwer” und „sehr schwer” gar nicht ausgewählt. Gut die Hälfte der Gruppe kam mit der AR-Bedienung vollkommen problemlos zurecht; 7 von 13 Personen stimmten für „sehr einfach” oder „einfach”. Die andere Hälfte (6 von 13) empfand die Bedienung weder besonders einfach noch besonders schwer und wählte „mittel”. Bei den Antworten auf die Frage, ob AR den Schreibprozess unterstützt, lässt sich eine positive Tendenz erkennen (vgl. Abbildung 4, rechts): 7 Personen fühlten sich „(sehr) stark” unterstützt (4 von 13 „sehr stark”, 3 von 13 „stark”). Nur 2 Personen empfanden AR als wenig unterstützend. 4 Personen fühlten sich beim Schreiben mittelmäßig unterstützt.

Natürlich erheben diese Ergebnisse keinerlei Anspruch auf Allgemeingültigkeit, da es sich erstens um eine sehr kleine Testgruppe handelte und sich zweitens eine Verzerrung der Ergebnisse aufgrund anfänglicher technischer Probleme ergab. Eine mangelnde Stabilität der Internetverbindung führte wiederkehrend zu Unterbrechungen im Arbeitsprozess, wodurch ei-

ne tendenziell weniger positive Grundhaltung der Technologie gegenüber angenommen werden kann. Dennoch lässt sich festhalten, dass mobile-based AR als eher nutzerfreundlich eingestuft werden und potenziell eine Unterstützung beim Schreiben darstellen kann.

Die ungünstigen Vorkommnisse sollen dennoch zum Anlass genommen werden, explizit auf technische Voraussetzungen hinzuweisen, die für einen erfolgreichen Einsatz von AR im FSU erfüllt sein müssen. So ist einerseits darauf zu achten, dass eine stabile Internetverbindung gegeben ist, um die App „Halo AR“ zielführend bedienen zu können: sowohl beim Erstellen und Hochladen der AR-Grafiken als auch beim Abrufen mittels des Scannens der Trigger. Des Weiteren muss initial überprüft werden, ob die App „Halo AR“ auf die mobilen Endgeräte der Lernenden überhaupt heruntergeladen werden kann. Zudem konnte beobachtet werden, dass ältere Smartphones sich schnell erhitzen, sodass für eine optimale App-Nutzung eher neuere Modelle empfohlen werden.

6 Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wurde anhand des Modells profilierter Schreibaufgaben auf theoretisch-konzeptueller Ebene diskutiert, inwiefern mobile-based AR Lernende beim Schreiben in der Fremdsprache Deutsch unterstützen kann. Exemplarisch wurde ein Arbeitsblatt erstellt, auf dem mithilfe von AR-Elementen sowohl Textstrukturen transparent gemacht, als auch Formulierungshilfen bereitgestellt werden können. Dieses wurde in eine Unterrichtsstunde eines Sprachkurses in Jordanien integriert und anschließend wurden die Nutzererfahrungen der Teilnehmenden mithilfe eines Fragebogens evaluiert. Diese explorative Erhebung ergab, dass mobile-based AR eine tendenziell nutzerfreundliche Technologie ist und eine Möglichkeit darstellt, Lernende beim Schreiben zu unterstützen sowie ihre Lernerautonomie zu fördern.

Bei zukünftigen Evaluierungen sollte eine separate Frage integriert werden, ob die Lernenden auf das fakultative AR-Angebot zurückgegriffen haben oder nicht. Gerade, wenn AR nicht mehr aufgrund der erstmaligen Einführung von einem angenommenen Neuigkeitseffekt profitiert, wäre es interessant zu untersuchen, wie viele Lernenden einer bestimmten Gruppe (oder im Zuge eines Gruppenvergleiches) AR als Unterstützung für ihre Textproduktion herangezogen haben.

AR ist wie alle XR-Formate eine heutzutage höchst vielversprechende Querschnittstechnologie und sollte auch in der Bildungsforschung als solche gesehen werden. Der Aspekt, dass häufig kostenintensive Endgeräte Voraussetzung für eine XR-Nutzung sind, trifft auf mobile-based AR nicht zu, weil die Lernenden ihre eigenen Smartphones (oder vorhandene Tablets) nutzen können. Da die technologische Infrastruktur Ausstattung in unterschiedlichen Regionen der Welt stark variiert und der Unterricht von Deutsch als Fremdsprache ein global relevantes Thema ist, sollte trotz aller moderner technologischer Entwicklungen rund um XR (und KI) der Bedarf an niedrigschwelligen Technologielösungen umso stärker in den Blick genommen werden. In Hochschulen der MENA-Region und in vielen Ländern des globalen Südens sind DaF-Kurse mit ausgeprägter Heterogenität und großen Teilnehmendenzahlen oft Realität. Mobile-based AR kann hier eine Chance bieten, Herausforderungen zielgruppenorientiert zu begegnen und mit ihr innovative, mediale Optionen zur Unterstützung zur Verfügung zu stellen. Es bleibt mit Spannung zu erwarten, wann und wie Lehrwerksverlage ähnliche Konzepte in ihre Printmedien integrieren.

Literaturverzeichnis

Allagui, Besma (2019): Writing a Descriptive Paragraph Using an Augmented Reality Application: An Evaluation of Students' Performance and Attitudes. *Tech Know Learn* 26, 687-710.

Bachmann, Thomas (2014): Texte produzieren: Schreiben als soziale Basis. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 35-61.

Bachmann, Thomas & Becker-Mrotzek (2010): Schreibaufgaben situieren und profilieren. In: Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): *Textformen als Lernformen*. Duisburg: Gilles & Francke, 191-209.

Bahari, Akbar (2022): Affordances and challenges of teaching language skills by virtual reality: A systematic review (2010-2020). *E-Learning and Digital Media*, 19:2, 163-188.

Baum, Myriam; Blank, Marco; Lukowski, Felix & Pfeiffer, Sabine (2022): Ausbildungspersonal und Technischer Wandel. *Bundesinstitut für Berufs-*

bildung (BIBB), *Fachbeiträge im Internet*. <https://www.bibb.de/dienst/-publikationen/de/18187> (24.08.2023).

Castellanos, Almudena & Pérez, Carlota (2017): New Challenge in Education: Enhancing Student's Knowledge through Augmented Reality. *Augmented Reality: Reflections on Its Contribution to Knowledge Formation*, 11, 273-293.

Chen Yan; Smith, Thomas; York, Cindy & Mayall, Hayley (2020): Google earth virtual reality and expository writing for young English learners from a funds of knowledge perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 33: 1-2, 1-25.

Eseryel, Yeliz; Jiang, Dan & Eseryel, Deniz (2021): New Findings on Student Multitasking with Mobile Devices and Student Success. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 20, 21-35.

Feilke, Helmuth (2014): Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In: Bachmann, Thomas & Feilke, Helmuth (Hrsg.): *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, 11-34.

Feilke, Helmuth & Tophinke, Doris (2016): Grammatisches Lernen. *Praxis Deutsch* 256, 4-11.

Hermanns, Fritz (1999): Sprache, Kultur und Identität. Reflexionen über drei Totalitätsbegriffe. In: Gardt, Andreas; Haß-Zumkehr, Ulrike & Roleke, Thorsten (Hrsg.): *Sprachgeschichte als Kulturgeschichte*. Berlin. New York: de Gruyter, 351-391.

Hoffmann, Isabel (2023): Mobile-based Augmented Reality (AR) für den Unterricht von Deutsch als Alltagssprache und von Deutsch als Fach- und Berufssprache: ein Online-Experiment. In: Dvorecký, Michal; Reitbrecht, Sandra; Sorger, Brigitte & Schweiger, Hannes (Hrsg.): *Band 3. Sprachliche Teilhabe fördern. Innovative Ansätze und Technologien in Sprachunterricht und Hochschulbildung*. Nördlingen: Beck, 71-81.

Hung, Yu-Hsiu; Chen, Chien-Hsu, & Huang, Sway-Wong (2017): Applying augmented reality to enhance learning: a study of different teaching materials. *Journal of Computer Assisted Learning* 33, 252-266.

Kiefer, Karl-Hubert (2018): Didaktische Szenarien in der berufsbezogenen Sprachausbildung. In: E fing, Christian & Kiefer, Karl-Hubert (Hrsg.):

Sprache und Kommunikation in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto, 469-480.

Lamb Richard; Etopio, Elisabeth; Hand, Brian & Yoon, Sae (2019): Virtual reality simulation: effects on academic performance within two domains of writing in science. *Journal of Science Education and Technology* 28, 371-381.

Lawrence, Geoff & Ahmed, Farhana (2020): Avatar teaching and learning: examining language teaching and learning practices in virtual reality environments. In: IGI Global (2023): *Research Anthology on Virtual Environments and Building the Metaverse*, 522-542.

Li, Shanshan; Chen, Yang & Whittinghill David (2014): A pilot study exploring augmented reality to increase motivation of Chinese college students learning English. *ASEE annual conference*. Indianapolis, IN, 15-18 June 2014. <https://peer.asee.org/19977> (22.09.2023).

Mc Mahon, Donald (2014): Augmented Reality on Mobile Devices to Improve the Academic Achievement and Independence of Students with Disabilities. https://trace.tennessee.edu/utk_graddiss/2716/ (22.09.2023).

Pack, Austin; Barrett, Alex & Liang, Hai-Ning (2020): University EAP students' perceptions of using a prototype virtual reality learning environment to learn writing structure. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 10: 1, 27-46.

Palmas, Fabrizio & Klinker, Gudrun (2020): Defining Extended Reality Training: A Long-Term Definition for All Industries. *IEEE 20th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT)*, 2020, 222-324.

Rauschnabel, Philipp; Felix, Reto; Hinsch, Chris & Shahab, Hamza & Alt, Florian (2022): What is XR? Towards a Framework for Augmented and Virtual Reality. *Computers in Human Behavior*, Volume 133, 2022, 107289.

Shelton, Brett & Hedley, Nick (2002): Using Augmented Reality for Teaching Earth-Sun Relationships to Undergraduate Geography Students. *The 1st IEEE International Augmented Reality Toolkit Workshop*, Darmstadt, 29 September 2002, 8.

Statista (2017): Augmented und Virtual Reality 2017. <https://de.statista.com/statistik/studie/id/50389/dokument/augmented-und-virtual-reality/> (25.08.2023).

Statista (2016): Umfrage zum Herunterladen von Pokémon GO nach Altersgruppen in den USA 2016. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/607-328/umfrage/downloads-von-pokemon-go-nach-altersgruppen-in-den-usa/> (25.08.2023).

Wang, Yi-Hsuan (2017): Exploring the effectiveness of integrating augmented reality-based materials to support writing activities. *Computers and Education* 113:9, 162-176.

Zhang, Jia; Sung, Yao-Ting; Hou, Huei-Tse & Chang, Kuo-En (2014): The development and evaluation of an augmented reality-based armillary sphere for astronomical observation instruction. *Computers and Education*, 73, 178-188.

Zobel, Benedikt; Werning, Sebastian; Metzger, Dirk & Thomas, Oliver (2018): Augmented und Virtual Reality: Stand der Technik, Nutzenpotenziale und Einsatzgebiete. In: Witt, Claudia de & Gloerfeld, Christina (2018): *Handbuch Mobile Learning*. Wiesbaden: Springer, 123-140.

Zou, Bin & Thomas, Michael (2020): Recent Developments in Technology-Enhanced and Computer-Assisted Language Learning. *Hershey, PA: IGI Global*, 340-360.

E-TANDEM-PROJEKTE IM GERMANISTIKSTUDIUM – VERSUCH EINER BILANZ VON CHANCEN UND RISIKEN AM BEISPIEL DES POLNISCH-DEUTSCHEN PROJEKTS „SCHREIBEN(ÜBEN) IM E-TANDEM/E-TRIDEM“

Agnieszka Pawłowska-Balcerska, Uniwersytet im. A. Mickiewicza
Poznań, Polen

Abstrakt: Am Beispiel des polnisch-deutschen Projekts „Schreiben(üben) im e-Tandem/e-Tridem“, das 2016–2019 im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaften (GIP) zwischen dem Institut für germanische Philologie der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen) und dem Germanistischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Deutschland) durchgeführt wurde, wird im vorliegenden Beitrag auf Potenziale und Schwierigkeiten solcher Projekte näher eingegangen. Dem empirischen Teil werden theoretische Erwägungen zu den Begriffen *interkulturelle Begegnungen* und *Tandem* vorausgeschickt.

Schlüsselwörter: Deutsch als Fremdsprache, interkulturelle Begegnungen, Förderung der Schreibfertigkeit, Tandem, Tridem

1 Einleitung

Da sich E-Tandem-Projekte dank digitaler Medien in den Universitätsalltag ohne größeren technisch-organisatorischen Aufwand integrieren lassen, erfreuen sie sich bei vielen Lehrenden und Lernenden wachsender Beliebtheit. Allerdings bringen sie neben vielen Potenzialen auch zahlreiche Herausforderungen an Lehrende und Lernende mit sich, auf die im Beitrag am Beispiel des polnisch-deutschen Projekts „Schreiben(üben) im e-Tandem/e-Tridem“¹ näher eingegangen wird. Das Projekt wurde 2016–2019 im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaften (GIP) zwischen dem Institut für germanische Philologie der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen) und dem Germanistischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Deutschland) durchgeführt.

¹ Zu weiteren Projektdetails siehe auch in Lewandowska & Pawłowska-Balcerska (2020) und Pawłowska-Balcerska (2024).

Den Ausgangspunkt der Überlegungen bilden die Begriffe *interkulturelle Begegnungsdidaktik*² und *Tandem*, die im Artikel vor dem fremdsprachendidaktischen Hintergrund betrachtet werden. Während der theoretische Teil kurz umrissen wird, liegt das Hauptaugenmerk auf dem e-Tandem/e-Tridem-Projekt „Schreiben(üben) im e-Tandem/e-Tridem“. Präsentiert werden seine Ziele, die Projektteilnehmenden sowie die Durchführung des Projekts. Abschließend wird das Vorhaben aus der Sicht der Projektkoordinierenden und der Studierenden evaluiert.

2 Interkulturelle Begegnungsdidaktik und Tandem aus theoretischer Sicht

Sowohl Fremdsprachenlehrende als auch -lernende wünschen sich im Unterricht möglichst viel Praxisnähe, die zweifelsohne eine relevante und bereichernde Komponente eines jeden Bildungsprozesses ist. Hierzu bieten sich interkulturelle Begegnungen beispielsweise durch Tandems, die Lernende in authentischen Kommunikationssituationen agieren und demzufolge authentische (Kommunikations-)Probleme lösen lassen sowie die Multiperspektivität im Lehr- und Lernprozess anbahnen. Weitere, nicht zu übersehende Vorteile, die zwar im Kontext einer international vernetzten Forschung angesiedelt wurden, aber zugleich auf interkulturelle Begegnungen zutreffen, sind folgende:

Die Zusammenarbeit in interdisziplinären und internationalen Teams begünstigt kreative Lösungsprozesse bei gemeinsamen Problemen. Bei grenzüberschreitenden Kooperationen arbeiten Personen zusammen, die in unterschiedlichen nationalen Kontexten sozialisiert wurden und aus verschiedenen Denkschulen stammen. Hierdurch können nicht nur gemeinsam innovative Ansätze und neue Perspektiven entwickelt werden, sondern ebenso das Vertrauen und gegenseitige Verständnis gestärkt werden. Das Potenzial internationaler Zusammenarbeit kann ebenso gewinnbringend in der Hochschullehre eingesetzt werden³.

² In der einschlägigen Literatur werden zahlreiche Beispiele für interkulturelle Begegnungen in Forschung und Lehre angeführt (dazu siehe u.a. Beiträge in Glottodidactica 2022 Heft XLIX/2; Info DaF 2014 Heft 5 (41); Info DaF Heft 6 (41)).

³ <https://profilehreplus.de/seminare/internationale-lehrkooperationen-gestalten> (12.01.2023).

2.1 *Interkulturelle Begegnungen – Begriffsverständnis*

Da der Terminus interkulturelle Begegnungsdidaktik für den vorliegenden Aufsatz ausschlaggebend ist, bedarf er einer umfangreicheren Charakteristik. Adamczak-Krysztofowicz (2014: 36-37) definiert ihn als umfassenden Begriff „[...] für alle curricularen und außercurricularen kulturellen Kontaktsituationen zur Förderung interkultureller Kommunikationskompetenz in Schule und Studium“ und ordnet ihm eine Reihe von Merkmalen zu⁴:

- Da interkulturelle Begegnungen authentische Kommunikationssituationen sind, liegt ihnen
- ein teilnehmerorientiertes, themenzentriertes und produktorientiertes Lernmodell zugrunde.
- Der Authentizität und Ganzheitlichkeit des Lernens wird in allen Konzepten interkultureller Begegnungsdidaktik möglichst viel Platz eingeräumt.
- Im Mittelpunkt interkultureller Begegnungssituationen steht ein realitätsnahes, fächerübergreifendes und kooperatives Lernen in internationalen Gruppen.
- Während Lehrende in interkulturellen Begegnungen als Organisatoren⁵, Mittler und Leiter der Projekte auftreten, übernehmen Lernende eine aktive Rolle im Austauschprozess.
- In interkulturellen Begegnungen spielen eine systematische Vorbereitung über digitale Kommunikationsmedien, eine strukturierte Durchführung sowie eine reflexive Nachbereitung der Lernprozesse eine große Rolle.

Bereits auf den ersten Blick ist also sichtbar, dass man mit interkulturellen Begegnungssituationen die Künstlichkeit des traditionellen Klassenzimmers zu durchbrechen sucht, indem man die Praxisnähe durch vielfältige, in international zusammengesetzten Gruppen zu bewältigende Aufgaben in den Unterrichtsraum holt. Dabei gilt ein neues Rollenverständnis als

⁴ Dazu siehe auch Storozenko/Schmidt-Bernhardt/Adamczak-Krysztofowicz (2017).

⁵ Maskuline Personenbezeichnungen werden im Beitrag im generischen Sinne verstanden.

conditio sin qua non: Lernende verlieren ihre Rolle als passive Wissenskonsumenten und Lehrende tragen dagegen nicht mehr die vollständige Verantwortung für den Lehr- und Lernprozess. Dies kann allerdings nur dann gelingen, wenn Begegnungen von gut durchdachten, didaktischen Maßnahmen begleitet werden.

Ergänzend ist noch zu betonen, dass der Begegnungsbegriff unterschiedliche Formen bzw. Konzepte interkultureller Begegnungen mit einschließt. Die reichen von direkten Begegnungen (z.B. Schüleraustausch, Studienfahrten mit landeskundlichen Schwerpunkten, internationale Projektwochen, Betriebspraktika sowie multinationale Workcamps im Ausland) über medial vermittelte Begegnungen (u.a. E-Mail-Korrespondenz, Informationsaustausch über Blog, Chat, Facebook, Lernplattformen, Videokonferenz bzw. Gespräche über Skype) bis hin zu kombinierten Begegnungsformen (z.B. Kooperationsseminare, Projektarbeiten und Studienseminare, die im (hoch-)schulischen Kontext verankert sind, sich in der Vorbereitungsphase auf internetbasierte Kommunikationsformen stützen und in eine direkte Begegnung übergehen) (Adamczak-Krysztowicz 2014: 37-38).

Interkulturelle Begegnungen können somit auf der (Hoch-)Schulebene genauso wie auf der Instituts- oder Lehrveranstaltungsebene stattfinden und verschiedenartige, bereits erwähnte Formen annehmen bzw. diese miteinander kombinieren. Sie lassen demzufolge eine breite Palette von Möglichkeiten zu, die nach Bedarf unter Berücksichtigung von Zielen, Zielgruppe(n), Themenschwerpunkten genauso wie von den zur Verfügung stehenden finanziellen und technischen Mitteln etc. eingesetzt werden können⁶. Eine dieser Möglichkeiten bietet das Tandem, das im Folgenden aus theoretischer und empirischer Sicht diskutiert wird.

2.2 *Tandem aus der fremdsprachendidaktischen Perspektive*

Fragt man nach Assoziationen zu dem Terminus Tandem, haben die meisten Menschen sofort das Fahrrad für zwei Menschen vor Augen. Dieses

⁶ Die Autorin des Beitrags hat während der Corona-Pandemie im Jahre 2021 Überlegungen angestellt, ob ihre Studierenden zu jenem Zeitpunkt an einem Internet-Tandemprojekt Interesse gehabt hätten. Im Laufe der mit potentiellen Teilnehmenden durchgeführten Gespräche hat es sich jedoch schnell herausgestellt, dass die meisten von ihnen den Vorschlag sofort abgelehnt haben. Denn die Pandemie hat den Schulbetrieb dermaßen radikal verändert, d.h. digitalisiert, dass zusätzliche Stunden vor dem Computerbildschirm nach Studentenmeinungen unvorstellbar waren.

zweirädrige Fahrzeug mit zwei Sätteln wird von zwei Fahrenden durch ihre gemeinsame Anstrengung in Bewegung gesetzt:

Zunächst ist es einmal ein Fahrrad für zwei Personen. Beide Partner haben ein gemeinsames Ziel. Deshalb treten sie in die Pedale und müssen sich dabei auf einen gemeinsamen Rhythmus verständigen. Das Tandem lebt von der Gleichrichtung beider Kraftvektoren. Gelingt diese Bündelung von Einzelenergien, ergeben sich synergetische Effekte (Lainé 2000: 108).

Auch die Fremdsprachendidaktik speist von dieser ursprünglichen Tandemvorstellung⁷. Laut Bechtel (2003: 18-20) prägen das Sprachenlernen im Tandem folgende Merkmale:

- Individuum 1 (je nach Rolle Fremdsprachenlernender oder Native Speaker),
- Individuum 2 (je nach Rolle Fremdsprachenlernender oder Native Speaker),
- Gegenstand der Kommunikation, der zugleich Lerngegenstand ist,
- zwei unterschiedliche Sprachen: Kommunikationssprache 1 und/oder Sprache 2 (gleichzeitig Medium und Lerngegenstand), die je entweder Erst- oder Fremdsprache ist,
- Lehr-Lernkontext/Erwerbskontext,
- ein beiderseitiges Sprachlerninteresse, d.h. die Sprache des einen ist die Muttersprache des anderen und umgekehrt,
- zwei unterschiedliche Kulturen/Orientierungssysteme 1 und 2,

⁷ Da ausführliche Erwägungen zum Sprachenlernen im Tandem (Wesen, Geschichte, Typen, Prinzipien, Vor- und Nachteile, Beispiele etc.) den Rahmen des vorliegenden Beitrags sprengen würden, wird an dieser Stelle lediglich auf die Fachliteratur verwiesen, die genannte Aspekte thematisiert. Hierzu sind zu nennen: Bechtel (2003); Brammerts & Kleppin (Hrsg.) (2005); Brammerts & Little (Hrsg.) (1996); Claußen & Pawłowska-Balcerska (2018); Künzle & Müller (Hrsg.) (1990); Pawłowska-Balcerska (2017); Schmelter (2004).

- ein bestimmter Lern- und Kommunikationsort: Je nach Herkunft befinden sich die Tandempartner in einer erst- oder fremdsprachlichen Umgebung.

Nach Bechtel (2003: 18-20) konstituiert das Sprachenlernen im Tandem u.a. ein beiderseitiges Sprachlerninteresse, während nach Brammerts (2005: 10) im Tandem zwei Personen mit unterschiedlichen Erstsprachen miteinander nicht nur mit dem Ziel kommunizieren, gemeinsam und voneinander sprachlich zu profitieren. Im Tandem handelt es sich nicht ausschließlich darum, die eigene Kommunikationsfähigkeit in der Erstsprache des Gegenübers zu vertiefen, mehr über dessen Person und kulturellen Hintergrund zu erfahren. Der Tandemlernende beabsichtigt oft, von anderen Kenntnissen und/oder Erfahrungen des Partners (z.B. im Beruf, in der Ausbildung, Freizeit usw.) zu profitieren. Die Gelegenheit, aus anderen beruflichen und sonstigen Qualifikationen des Gegenübers zu lernen, eröffnet viele Anwendungsmöglichkeiten der Lernform Tandem auch für angehende Fremdsprachenlehrende, worauf im empirischen Teil des Beitrags eingegangen wird.

Der vorliegenden Arbeit wird das folgende Begriffsverständnis zugrunde gelegt, mit dem unterschiedliche Determinanten des Sprachenlernens im Tandem explizit angesprochen werden:

Unter Tandem wird verstanden die (Selbst-)Steuerung in unterschiedlichem Grad unterliegende, auf Autonomie- und Gegenseitigkeitsprinzip⁸ aufbauende, zum Zwecke von beiderseitigem (Sprach-)Lerninteresse konstituierte und jeweils (inter-)kulturell determinierte Zusammenarbeit zweier Vertreter verschiedener Sprach- und Kulturgemeinschaften (Pawłowska-Balcerska 2017: 196).

⁸ Beim Sprachenlernen im Tandem sollte der Partner den jeweiligen Erwartungen und Bedürfnissen des Gegenübers entgegenkommen und ihn dementsprechend im Erreichen seiner Lernziele unterstützen (zum Gegenseitigkeitsprinzip siehe u.a. Brammerts (1996, 2005); Pawłowska-Balcerska, unter Mitarbeit von Roche (2019)). Darüber hinaus wird die vom traditionellen Unterricht her bekannte Rollenverteilung im Tandem aufgegeben, denn Lernende sollten ihre Lernziele, ihr Lerntempo, ihren Lerngegenstand, bevorzugte Korrekturverfahren etc. selbst festlegen und müssen somit dafür weitgehend mehr Verantwortung als im schulischen didaktischen Prozess tragen (zum Autonomieprinzip siehe u.a. Brammerts (1996); Müller (1990); Pawłowska-Balcerska, unter Mitarbeit von Roche (2019)). Die beiden Prinzipien der Tandemarbeit werden auch im empirischen Teil des Aufsatzes thematisiert.

Bisher wurden in der Fachliteratur verschiedene Tandem-Klassifikationen vorgeschlagen, die nach mannigfachen Kriterien herausgearbeitet wurden. Zum Zwecke des vorliegenden Beitrags und aus Platzgründen wird hier allerdings ausschließlich auf die Unterscheidung zwischen dem Präsenz- und Distanztandem näher eingegangen. Bis etwa 1993 war das Tandem mit Lernpartnerschaften zwischen den sich am gleichen Ort treffenden Lernenden gleichbedeutend. Erst der Einzug des Tandems via elektronische Medien machte es unverzichtbar, neben dem Präsenztandem (auch Face-to-face-Tandem genannt) den Begriff Distanztandem (auch als e-Tandem oder Internet-Tandem bezeichnet) einzuführen (Brammerts & Calvert 2005: 28-31).

Selbstverständlich bringen die beiden Tandemausprägungen zahlreiche Vor- und Nachteile mit sich, die sich auf die Zusammenarbeit zwischen den Tandempartnern auswirken können. So lässt die synchrone Kommunikation im Tandem eine unmittelbare, verbale und/oder nonverbale Reaktion auf das Gehörte zu und eignet sich damit für die Entwicklung der Hör- und Sprechfertigkeit hervorragend, während im Laufe der zeitversetzten Kommunikation⁹ eine direkte Reaktion auf die Nachricht des Gegenübers ausbleibt, dafür aber insbesondere die Lese- sowie Schreibfertigkeit gefördert werden können. Zugleich arbeitet man nicht unter Zeitdruck, was wiederum längere Nachdenkpausen erlaubt und die Kontaktaufrechterhaltung mit den Native Speakern durch die Distanz für viele Lernende erleichtert¹⁰.

3 Interkulturelle Begegnungen durch e-Tandem-Projekte in der universitären Lehre – eine kritische Bilanz am Beispiel des polnisch-deutschen GIP-Projekts „Schreiben(u) en im e-Tandem/e-Tridem“

Nach dem theoretischen Einstieg in das Thema kann zum Sprachenlernen im E-Mail-Tandem/E-Mail-Tridem am Beispiel des polnisch-deutschen Projekts „Schreiben(üben) im e-Tandem/e-Tridem“ übergegangen werden. Damit soll veranschaulicht werden, welche Potentiale und Schwierigkeiten diese Form interkultureller Begegnungen nach sich zieht.

⁹ Dieses Merkmal wird im empirischen Teil des präsentierten Beitrags am Beispiel des bereits mehrmals erwähnten E-Mail-Tandem/E-Mail-Tridem-Projekts näher beleuchtet.

¹⁰ Zur fremdsprachenspezifischen Angst siehe z.B. Nerlicki & Riemer (2012); Storozenko/Schmidt-Bernhardt/Adamczak-Krysztofowicz (2017).

2.3 *Zum zeitlich-organisatorischen Rahmen*

Das polnisch-deutsche Projekt „Schreiben(üben) im e-Tandem/e-Tridem“¹¹ wurde im Rahmen der Germanistischen Institutspartnerschaften (GIP) dank den DAAD-Fördermitteln zwischen dem Institut für germanische Philologie der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań und dem Germanistischen Institut der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (2016–2019) veranstaltet. Daran beteiligten sich insgesamt 140 Studierende aus Polen und Deutschland. Koordiniert und geleitet wurde das Projekt von Prof. Dr. Agnieszka Pawłowska-Balcerska (Poznań) und Dr. Anna Lewandowska (Halle an der Saale), unterstützt durch Prof. Dr. Gerd Antos (Halle an der Saale). Das Projekt, das im jeweiligen Studienjahr etwa anderthalb Monate dauerte, wurde von gemeinsamen Seminaren und Forschungsaufenthalten im Partnerschaftsland begleitet. Im Einzelnen verlief die Zusammenarbeit folgendermaßen:

- 12.04.-26.05.2016 – 10 BA-Studierende und 7 MA-Studierende (Poznań) / 31-MA-Studierende (Halle an der Saale); Forschungsaufenthalt von Prof. Dr. habil. A. Pawłowska-Balcerska in Halle an der Saale und gemeinsames Seminar mit Prof. Dr. G. Antos und Dr. A. Lewandowska,
- 29.03.-25.05.2017 – 8 MA-Studierende (Poznań)/25-MA-Studierende (Halle an der Saale); Forschungsaufenthalt von Prof. Dr. habil. A. Pawłowska-Balcerska in Halle an der Saale und gemeinsames Seminar mit Prof. Dr. G. Antos und Dr. A. Lewandowska,
- 27.03.-24.05.2018 – 13 BA-Studierende (Poznań)/16 MA-Studierende (Halle an der Saale),
- 16.04.-06.06.2019 – 14 BA-Studierende (Poznań)/16 MA-Studierende (Halle an der Saale); Forschungsaufenthalt von Prof. Dr. G. Antos und Dr. A. Lewandowska in Poznań und gemeinsames Seminar mit Prof. Dr. habil. A. Pawłowska-Balcerska.

¹¹ Mit der Tandem- und Tridembildung folgten die Koordinierenden keiner bestimmten Absicht. Diese ergab sich jeweils aus der Zahl der Studierenden. Allerdings wurde bei der Zusammensetzung der einzelnen Tandems und Tridems darauf geachtet, dass es in jedem Arbeitsteam (mindestens) einen deutschen Native Speaker gibt.

2.4 Ziele

Das Projekt konzentrierte sich auf die Förderung der fremdsprachlichen Schreibfertigkeit sowohl aus der Sicht der Fremdsprachenlernenden als auch der angehenden in- und ausländischen DaF-Lehrenden. Detaillierte Ziele wurden folgendermaßen formuliert:

- Vertiefte Reflexion über den Schreib(-lern-)prozess in der Erst- und Fremdsprache,
- Erprobung eines e-Tandem-/e-Tridem-Projekts zum interkulturellen Lernen im Zeitalter der sogenannten Neuen Medien,
- Förderung des interkulturellen Austausches.

Einen wichtigen Schwerpunkt des Projekts bildete die Fehlerkorrektur in schriftlichen Äußerungen, der sowohl in Poznań als auch in Halle an der Saale im Rahmen der das ganze Semester dauernden Seminare viel Aufmerksamkeit geschenkt wurde¹².

2.5 Projektverlauf

Im Folgenden werden die einzelnen Projektphasen am Beispiel eines ausgewählten e-Tandems näher charakterisiert und kommentiert.

2.5.1 Erste Kontaktaufnahme

Der eigentlichen Projektarbeit mit dem jeweiligen Hotword¹³ („Heimat“ (2016), „Freiheit“ (2017), „Zukunft“ (2018) und „Wunder“ (2019))¹⁴ ging eine Vorstellungsphase voran, die sich als ein wichtiger Einstieg in die Zusammenarbeit erwies. Denn sicherlich wäre es sonst schwierig gewesen, vor eine neue Herausforderung gestellt zu werden, und zwar mit Personen, denen man nicht einmal virtuell oder real begegnet ist. Diese Kennenlernphase half den meisten eine gewisse Anonymität zu überwinden und

¹² Dabei stützten sich die Projektkoordinierenden vor allem auf Kleppin (2003).

¹³ Agar (1994: 174) definiert Hotwords folgendermaßen: „Sie enthalten jede Menge Kultur, sie sind kulturell aufgeladen und heiß“. Zum Begriff siehe auch Heringer (2004); Hiller (2007).

¹⁴ Von den einzelnen Hotwords, die von den Projektkoordinierenden gewählt wurden, versprach man sich eine rege polnisch-deutsche Diskussion über kulturelle, wirtschaftliche und politische Fragen.

einiges vom Gegenüber (Alter, Herkunft, Hobbys, Familie, studierte Fächer, Wohnort etc.) zu erfahren. Dies veranschaulichen auch diese Beispiele¹⁵:

Beispiel für eine E-Mail-Korrespondenz (erste Kontaktaufnahme, DE¹⁶, 2019)

Hallo [Vorname, A. PB¹⁷],
mein Name ist [Vorname, A. PB], ich bin 24 Jahre alt und ich studiere Deutsch als Fremdsprache in Halle an der Saale. Ursprünglich komme ich aus Darmstadt, das ist in der Nähe von Frankfurt am Main. Dort (in Frankfurt) habe ich meinen Bachelor in Germanistik und Philosophie gemacht. Vor acht Monaten bin ich nach Halle gezogen und ich fühle mich sehr wohl hier, da es eine wirklich schöne Stadt ist. Ich kannte Halle vorher überhaupt nicht und ich bin somit in eine vollkommen unbekannte Stadt gezogen, aber ich bereue meine Entscheidung keineswegs. Halle ist eine sehr vielfältige Stadt voller freundlicher Studierender und mit einer abwechslungsreichen Natur. Für mich war es sehr wichtig, in eine „grüne“ Stadt voller Ausweichmöglichkeiten in die Natur zu ziehen, da ich sehr gerne Fahrrad fahre und wandere.

Heute wurde uns das GIP Projekt genauestens vorgestellt und im Losverfahren habe ich deine Mailadresse gezogen, [Vorname, A. PB]. Ich würde mich sehr freuen, wenn du mir deine Mind-Map zuschicken könntest, damit ich deine Assoziationen mit dem Begriff Wunder anschauen kann. Ich finde nämlich, dass der Begriff Wunder ein sehr komplexer Begriff ist und ich finde es sehr spannend, was du damit in Verbindung bringst.

Ich freue mich schon sehr auf deine Antwort, um dich ein wenig kennenlernen zu können.

Ganz liebe Grüße

[Vorname, A. PB]

¹⁵ Alle Projektteilnehmenden haben in das Verwenden der im Rahmen des Projekts entstandenen Daten (Mind-Maps, Texte/Gedichte, E-Mail-Korrespondenz mit e-Tandem- bzw. e-Tridempartnern, Evaluationsfragebögen) zu wissenschaftlichen Zwecken eingewilligt. Die Texte der Teilnehmenden werden im Beitrag unverändert wiedergegeben.

¹⁶ DE steht für Studierende aus Deutschland, während mit PL polnische Projektteilnehmende gemeint sind.

¹⁷ A.PB steht für die Autorin des Beitrags.

Beispiel für eine E-Mail-Korrespondenz (erste Kontaktaufnahme, PL, 2019)

Hallo [Vorname, A. PB],
 es freut mich, dich kennenzulernen. Ich bin 22 Jahre alt und komme aus Poznan, wo ich Germanistik an der Adam-Mickiewicz-Universität studiere. Meiner Meinung nach hat Poznan wirklich Charme, deshalb wohne ich sehr gerne hier. Manchmal fahre ich aufs Land, um sich in der Natur zu erholen. Halle kenne ich leider nicht, aber vor ein paar Jahren war ich in Frankfurt am Main und Wiesbaden - sehr schöne Städte. In Zukunft möchte ich eher als Lehrerin arbeiten, aber derzeit konzentriere ich mich auf meine Bachelorarbeit über die Musikszene in Deutschland. Eigentlich geht es um Heavy Metal in den 80er Jahren. Deswegen sieht meine Mind-Map so aus, dass ich viele Assoziationen mit der Musik habe. Zusätzlich weckt das Wort „Wunder“ in mir auch Assoziationen mit Begriffen aus dem Bereich der Geschichte und Kunst. Wenn du irgendwelche Fragen hast, frag mich. Ich würde gerne wissen, wie du das findest.

Herzliche Grüße
 [Vorname, A. PB]

2.5.2 Erstellen von Mindmaps

Die Studierenden aus beiden Städten sollten ihre eigene Mindmap zum vorgegebenen Hotword erstellen. In die von Hand oder mithilfe von Computerprogrammen vorbereiteten Mindmaps fanden mannigfache Assoziationen mit dem jeweiligen Hotword Eingang, die auf unterschiedlichen Ebenen platziert wurden: von der Privaten bzw. Individuellen, über die Politisch-Soziale bis hin zur Geschichtlichen. Dies illustrieren auch die Mindmaps unten:

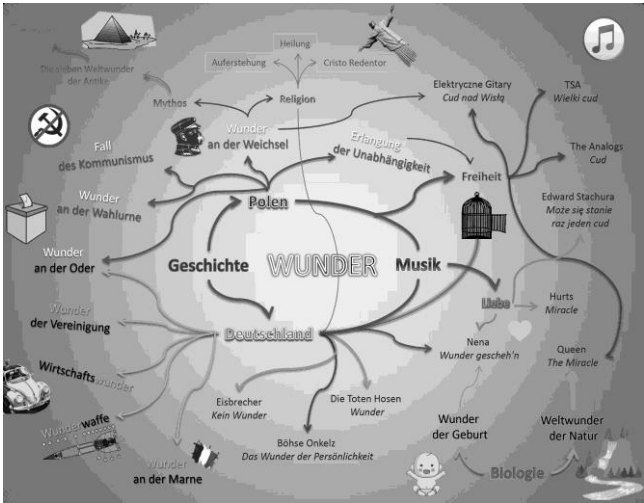


Abbildung 1: Beispiel für eine Mindmap zum Hotword „Wunder“ (PL, 2019)

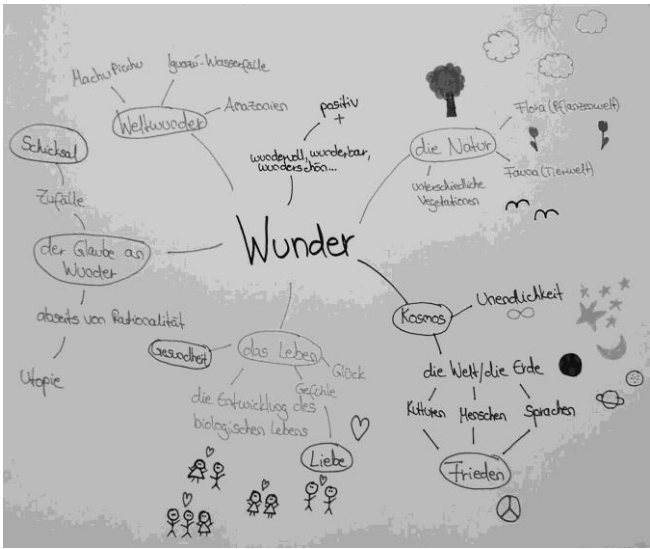


Abbildung 2: Beispiel für eine Mindmap zum Hotword „Wunder“ (DE, 2019)

2.5.3 *Verfassen eines Textes oder eines Gedichts*

Anhand der eigenen Mindmap sowie der Mindmap(s) seines/seiner Partner(s) sollte jeder polnische Projektteilnehmende einen Text (Umfang ca. 300 Wörter) oder ein Gedicht (ca. 6 Strophen) verfassen. Die Aufgabe war für die polnischen Studierenden keinesfalls einfach, denn sie mussten die vielen, ihnen zur Verfügung stehenden Assoziationen miteinander sinnvoll und überzeugend in den Text bzw. in das Gedicht einfließen lassen. Darüber hinaus befürchteten manche, von ihren Hallenser Projektpartnern, von denen die meisten deutsche Native Speaker waren, nicht verstanden zu werden¹⁸. Im Zusammenhang damit war die Angst vieler groß, sich durch sprachliche Fehler zu blamieren¹⁹. Diese Befürchtung hat sich allerdings im Rückblick nicht bestätigt. In den meisten Fällen ist es gelungen, einen interessanten, kreativen Text bzw. ein interessantes, kreatives Gedicht zu schreiben²⁰, was von vielen Projektteilnehmern aus Halle an der Saale in der E-Mail-Korrespondenz und im Evaluationsfragebogen hervorgehoben wurde.

2.5.4 *Überarbeiten von Texten bzw. Gedichten*

Für die deutsche Seite stellte dagegen das Überarbeiten von Texten, aber vor allem von Gedichten eine echte, (nicht nur) zeit- und arbeitsaufwendige Herausforderung dar. Zugleich hatten aber die deutschen Studierenden die Möglichkeit, ihr Wissen in die Praxis umzusetzen, d.h. unter Beweis zu stellen, inwieweit sie ihre oft mühsam erworbenen Kenntnisse im Bereich der schriftlichen Fehlerkorrektur praktisch anwenden konnten. Dabei griffen sie auf eine breite Palette von Korrekturmöglichkeiten²¹ zurück, die von einer einfachen Fehlermarkierung (Unterstreichen von fehlerhaften Stellen, z.B. mit unterschiedlichen Farben), über das Einsetzen von selbst vorgeschlagenen Korrekturzeichen bis hin zum Verbessern

¹⁸ Die Angst äußerten die polnischen Projektteilnehmenden sowohl der Koordinierenden in Poznań und ihren Projektpartnern in Halle an der Saale gegenüber als auch in ihrem Fragebogen.

¹⁹ Dazu vgl. Anmerkung 10 im theoretischen Teil des Beitrags.

²⁰ Aus Platzgründen wird der Textauszug der polnischen Projektteilnehmerin zum Hotword „Wunder“ samt dem Überarbeitungsvorschlag der deutschen Studentin in 3.3.4 präsentiert.

²¹ Die deutschen Studierenden konnten selbst entscheiden, welches Korrektursystem sie verwenden.

durch den Korrigierenden reichten. Insbesondere bedurften lexikalische und stilistische Fehler vieler Erklärungen bzw. Kommentare mit prägnanten Beispielen, die wiederum den deutschen Projektteilnehmenden viel Taktgefühl abverlangt haben. Auch den Positivkorrekturen haben die beiden Projektseiten viel Bedeutung beigemessen.

WUNDER

Vor vielen Milliarden Jahren, also ganz am Anfang war eigentlich Nichts. Oder einfach die unsichtbare Unendlichkeit. Aus dem Vakuum hörte man eine wunderliche Stimme. Das Unmögliche war plötzlich möglich. Auf Befehl füllte ein magischer Weltraumstaub manche Bereiche des Weltalls und wirbelte schillernd durch den Raum. Und nur das Herz könnte an solchen Dingen glauben, die keinem Auge sichtbar blieben. Endlich versammelten sich farbenreiche Nebelflecke, tanzten wild herum, zogen immer engere Kreise, immer näher... immer heller. Das ist das große Mysterium der Schöpfung. Unbestimmtes. Eine Hand Gottes erzeugte eine äußere so starke Kraft, dass sich ein Universum langsam formte. So wie er das Wunder wirkte, wirkte er nächste... wie eine Nova und ihre Schein, Himmelskörper mit Wässern und einem Leben. Das Ende war nicht absehbar.

Komentarz [NK1]: Indefinitpronomen klein

Komentarz [NK2]: T

Komentarz [NK3]: K

Komentarz [NK4]: Etwas wird sichtbar, Korrekt wäre somit: „(...) die keinem Auge sichtbar wurden.“

Komentarz [NK5]: A – Farben reich ist an sich korrekt, es wird allerdings eher selten verwendet, besser wäre: farbenfrohe

Komentarz [NK6]: Plural von der Fleck = die Flecken

Komentarz [NK7]: T

Komentarz [NK8]: St - Was genau meinst du mit diesem Satz?

Komentarz [NK9]: Pronomen fehlt

A	Falscher Ausdruck
T	Tempusfehler
K	Kasusfehler
St	Satzstellung
Präp	Präposition falsch

Abbildung 3: Textauszug der polnischen Projektteilnehmerin zum Hotword „Wunder“ samt dem Überarbeitungsvorschlag der deutschen Studentin (2019).

2.5.5 Selbstkorrektur eines Textes bzw. Gedichts

Viele der Hallenser Projektteilnehmenden haben in den ersten drei Jahren der Projektdauer den polnischen Studierenden einen Raum für Selbstkorrekturen geschaffen, indem sie auf die Korrektur ausgewählter fehlerhafter

Stellen absichtlich verzichtet und diese nur mit unterschiedlichen Kennzeichnungen versehen haben. Leider haben nur einige wenige der polnischen Studierenden diese Lernerautonomie fördernde Gelegenheit zur Selbstkorrektur genutzt, was von der deutschen Seite im Evaluationsfragebogen nicht selten mit einer gewissen Dosis Enttäuschung betont wurde. Daher wurde die Selbstkorrektur zu einer immanenten, obligatorischen Projektphase ab dem Jahre 2019 gemacht. Selbstverständlich implizierte diese Entscheidung einen zusätzlichen Zeit- und Arbeitsaufwand auf deutscher Seite, denn diese musste die von der polnischen Seite selbstkorrigierte schriftliche Produktion nochmals einer Analyse unterziehen und eventuell korrigieren. Darüber hinaus zog diese Maßnahme manchmal rege E-Mail-Diskussionen über das Korrigierte, Bitten um weitere Hinweise und Erklärungen sowie Fragen nach anderen potenziellen sprachlichen Mitteln nach sich. Davon zeugt auch die E-Mail-Korrespondenz unten:

E-Mail-Korrespondenz zum Überarbeitungsvorschlag in 3.3.4 (PL, 2019):

Hallo [Vorname, A.PB],

mir fällt ein Stein vom Herzen, dass dir der Inhalt meiner Geschichte gut gefällt. Du hast den Text gut analysiert und interpretiert, was mich auch freut.

Ich habe versucht, möglichst genau meine Ideen zu beschreiben, aber es hätte ohne Fehler nicht auskommen können. Leider habe ich auch ein Paar Performanzfehler gemacht, die ich eigentlich selbst korrigieren können hätte, wenn ich damals sie bemerkt hätte. Deswegen schäme ich mich für manche einfachen Fehler in Konjugation oder Tempusgebrauch. Allerdings sehe ich jetzt meine Probleme mit Präpositionen deutlich, die oft ganz anders in meiner Muttersprache verwendet werden. Ich habe gestern deine Kommentare noch einmal gelesen und finde sie hilfreich, trotzdem nutze ich noch die Gelegenheit, dir einige Fragen zu stellen, um meine Zweifel auszulösen.

Kommentar Nr. 8: Du hast recht, dass der Satz syntaktisch nicht korrekt ist. Ich meine mit dem Satz, dass der Gott das erste Wunder (das Universum) gewirkt hat und dann er nächste Wunder wie eine Nova (Stern) mit ihrem Schein, usw. vollbracht hat.

Kommentar Nr. 12: Früher habe ich „von Gottes Gnaden“ gehört, aber das assoziiere ich mit einer Herrschaft. Ich bin mir dessen nicht sicher, welche Präposition hier passt. Vielleicht „Dank der göttlichen Gnade“?

Kommentar Nr. 15: Es geht um eine Verbindung zu Gottheit. Die Wesen wollen mit Gott kommunizieren. Ich habe in Duden ein Beispiel gefunden: „mit jemandem Kontakt halten“ und ich verstehe nicht, warum eine andere Präposition dort stehen sollte.

Kommentar Nr. 24: Deine Version klingt wirklich besser. Könnte man den Satz noch anders formulieren? z.B. mithilfe „aufgrund“ oder „wegen“?

Vielen Dank für deine Korrektur und ich warte jetzt auf nächste Hinweise :)

Einen schönen Tag!

[Vorname, A. PB]

E-Mail-Korrespondenz zum Überarbeitungsvorschlag in 3.3.4 (DE, 2019):

Hallo [Vorname, A. PB],

Entschuldige, dass ich mich jetzt erst wieder melde.

Ich danke dir, dass du so positiv auf meine letzte Mail samt Korrekturen reagiert hast.

Ich versuche nun, deine Fragen zu beantworten.

Zu Kommentar 12: Ich hätte an dieser Stelle: „Durch Gottes Gnade“ gewählt, da „Von der göttlichen Gnade“ für mich einfach nicht schön klingt.

Zu Kommentar 15: Ich würde an dieser Stelle eher: „[...] die ihnen Kontakt zur Gottheit [...]“ wählen. Man kann jedoch auch mit jemandem Kontakt haben und ich hätte dazu schreiben sollen, dass deine gewählte Präposition an sich korrekt ist. Tut mir Leid, dass ich dies nicht getan habe. In dem Kontext jedoch ist mein Vorschlag besser.

Zu Kommentar 24: Hier hast du genau richtig erkannt, dass man ebenfalls mit „wegen“ einen Satz bilden kann. Zum Beispiel: „Wegen ihres eigenen Verschuldens [...]“ oder auch „Durch ihr eigenes Verschulden [...]“

Ich möchte nochmal betonen, dass du dir bitte keine Gedanken machst und nicht an dir zweifelst. Es ist wirklich nicht einfach,

Deutsch zu lernen und solch einen Text zu schreiben. Du hast das wirklich gut gemacht und kannst stolz auf dich sein.

Ich wünsche dir einen guten Start in die neue Woche und bin schon auf deine Korrektur gespannt.

Ganz liebe Grüße

[Vorname, A. PB]

2.5.6 *Projektevaluation*

Das im vorliegenden Beitrag vorgestellte e-Tandem/e-Tridem-Projekt wurde mit einem Evaluationsfragebogen abgeschlossen, mit dem u.a. auf den fremdsprachlichen Schreibprozess, auf kennengelernte Korrekturverfahren, auf Reflexionen über Polen und Deutsche, auf Erwartungen der Studierenden bezüglich des Projekts, auf Schwierigkeiten bei der Aufgabenbewältigung, aber auch auf die Stärken und Schwächen des Vorhabens eingegangen wurde. Insbesondere mit dem zuletzt genannten Aspekt wurden zahlreiche, interessante Antworten geliefert, die unten einer genauen Analyse unterzogen werden und demzufolge die im Titel gestellte, für den Beitrag zentrale Fragestellung beantworten.

Die meisten Studierenden haben das Projekt in vielerlei Hinsicht als persönlich bereichernd und lernförderlich erlebt und in ihren Antworten die bereits präsentierten Projektziele explizit oder implizit angesprochen:

Aussage 1 (2016, DE): Positiv: Interkultureller Austausch; Kennenlernen von polnischen Studenten und ihrem Leben; Austausch über Schwierigkeiten im Erwerb der deutschen Sprache aus Sicht der Lernenden; ungesteuerter Kontakt; kreatives Schreiben und die Ergebnisse, die dabei entstehen können; Erwerb und praktische Erprobung von Korrekturverfahren; direkte Evaluation – Transparenz; genaue Planung der Termine

Aussage 2 (2017, DE): Das Projekt fördert den interkulturellen Austausch Studierender verschiedener Universitäten mit teilweise unterschiedlichem kulturellen Hintergrund und ist daher für die Konfrontation und Sensibilisierung der Studierenden bestens geeignet. Es fördert selbst bei noch „schüchtern“ an die Lehrsituation herantretenden Studierenden Kompetenzansätze und kann daher helfen, die

Thematik der Fremdsprachendidaktik eingehend behandeln zu können.

Aussage 3 (2017, DE): Die Stärke des Projektes liegt in seiner Idee selbst; d.h. dass wir überhaupt die Möglichkeit erhielten an eine fremdsprachige Studentin vermittelt zu werden und unsere Korrekturfähigkeit praktisch umzusetzen bzw. zu testen. Somit stellt dieses Projekt eine willkommene Abwechslung zum theoretischen Unterricht dar, weil wir darin unser erlerntes Wissen anwenden konnten.

Aussage 4 (2018, PL): Der e-Tandemprojekt bringt mit sich sicherlich viele Vorteile. Meiner Meinung betreffend ist es von sehr großer Bedeutung, dass die polnischen, Germanistik studierenden Studenten die Möglichkeit hatten, mit den deutschen Studenten zusammenzuarbeiten, die darauf ausgerichtet sind, in der Zukunft als Lehrende mit fremdsprachigen Studenten zu arbeiten. Sowohl sie als die polnischen Tandempartner haben bestimmt dabei diverse neue Erfahrungen gewonnen und vielleicht auch einen Kontakt für eine längere Zeit angeknüpft.

Es ließen sich selbstverständlich auch kritische Stimmen vernehmen, mit denen die Projektkoordinierenden weitere wertvolle Informationen gewinnen konnten:

Aussage 5 (2017, DE): Eine Schwäche sehe ich in der Kürze des Projekts: Da wir nur einen Text korrigieren mussten, beschränkt sich der Lerneffekt auf deutscher Seite in Sachen Fehlerkorrektur auf eben diesen. Mir ist aber bewusst, dass ein größerer Umfang organisatorisch vermutlich mit dem restlichen Studium nur schwer zu vereinbaren ist.

An dieser Stelle ist ergänzend zu betonen: Auf der polnischen Seite ist es gelungen, das Projekt in eine aus dem Seminarangebot erst ab dem dritten Studienjahr frei zu wählende, nicht prüfungsgebundene Lehrveranstaltung zu integrieren. Ihr Schwerpunkt lag auf Fehler(-Korrektur). An der Hallenser Germanistik dagegen korrelierten die Projekttinhalte zwar mit den ausgewählten im DaF-Mastergang durchgenommenen Themen, aber es konnte ihnen nicht das ganze Sommersemester gewidmet werden. Da sich die Vorlesungszeiten in den kooperationswilligen Ländern unterscheiden, mussten die Projektkoordinierenden auch jedes Jahr erneut Überlegungen

anstellen, welcher Zeitraum für das Projekt möglichst optimal wäre, ohne dass dabei das ganze Semester dafür beansprucht wird.

In Bezug auf die E-Mail als Kommunikationsform waren die Meinungen der Studierenden ausdifferenziert:

Aussage 6 (2019, DE): Eine der Stärken ist vermutlich die Anonymität, die der E-Mail-Kontakt bietet. In gewissem Maße konnte so schneller die anfängliche Schüchternheit überwunden werden und man konnte sich schneller kennenlernen. Jedoch bietet die Nutzung der E-Mails auch gewisse Nachteile, denn es offeriert keine zeitgleiche Antwort und auch, wenn es dieses Mal an mir lag, könnten so gewisse Deadlines nicht eingehalten werden.

Aussage 7 (2019, PL): Die schwache Seite ist vor allem die Beschränkung der Kommunikation nur auf die schriftliche Form per E-Mail. Ich meine, sie soll ein bisschen mehr entwickelt werden.

Aussage 8 (2017, PL): [...] und der Mailwechsel könnte intensiver sein.

Aus der Sicht der Projektkoordinierenden hat sich die E-Mail für die Entwicklung der fremdsprachlichen Schreibfertigkeit als besonders geeignet erwiesen. Hinzu kommt noch, dass sich die Mail-Korrespondenz zu Forschungszwecken ohne größere Probleme archivieren ließ, denn alle E-Mail-Kopien wurden auch an die beiden Koordinierenden verschickt. So gewannen diese in die Zusammenarbeit der einzelnen e-Tandems und e-Tridems Einblick und konnten auch nach Bedarf (z.B. in organisatorischen Fragen) schnell eingreifen. Allerdings wäre es in Zukunft sicherlich berechtigt, synchrone Kommunikationsmittel einzubeziehen, um der Projektkooperation noch mehr Dynamik zu verleihen.

In Aussage 6, genauso wie in der unten präsentierten Aussage 9, wird die Bedeutung des Autonomie- und Gegenseitigkeitsprinzips im Tandem/Tridem²² besonders sichtbar:

Aussage 9 (2018, DE): Die Schwächen liegen in der schlechten Absprache zwischen den Teilnehmern.

²² Dazu vgl. den theoretischen Teil des Beitrags.

Die Schwierigkeit, die Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen, darüber mitzubestimmen oder ihn schlicht auszuhandeln, kann für das Sprachenlernen im Tandem/Tridem schwerwiegende Folgen haben und dementsprechend die Effizienz der Zusammenarbeit deutlich herabsetzen. Mit Recht wurde daher von einem Projektteilnehmenden auf Folgendes hingewiesen:

Aussage 10 (2019, DE): [...] das Projekt steht und fällt mit den Beteiligten.

Da die einzelnen Tandem/Tridem-Mitglieder immer eine einmalige Konstellation bildeten und der Verlauf ihrer Zusammenarbeit nur bedingt vorauszusehen war, haben sich die Projektkoordinierenden bemüht, einen genauen Ablaufplan des Projekts herauszuarbeiten und dieses in jeder Phase zu begleiten, ohne zugleich die Studierenden ihrer Selbständigkeit zu berauben. Für die einen galten diese Maßnahmen als eine willkommene, die Arbeit erheblich erleichternde Hilfe, während die anderen sich dadurch eingeschränkt oder unter Zeitdruck gestellt fühlten:

Aussage 11 (2017, DE): Eine Stärke dieses Projekts war der sehr detaillierte Ablaufplan.

Aussage 12 (2018, DE): Die Stärke des Projekts liegt in den Leitern des Projekts, die das Projekt gut betreut und geleitet haben.

Aussage 13 (2019, PL): Die Schwäche des Projekts bestand manchmal darin, Projektfristen einzuhalten. Es war sehr wichtig, die Mailbox regelmäßig zu überprüfen.

Manche Projektteilnehmenden haben sich zu der e-Tridembildung kritisch geäußert:

Aussage 14 (2017, DE): Ich hätte es besser gefunden, wenn die Anzahl der polnischen Studierenden und die der deutschen gleich gewesen wäre, sodass ein e-Tandemprojekt entsteht. Es war wirklich sehr schwierig, die Termine von drei Leuten unter einen Hut zu bekommen.

Dieser Rückmeldung ist rechtfertigend Folgendes hinzuzufügen: Noch vor dem Semesterbeginn war es unmöglich, zu bestimmen, wie viele Personen sich für die jeweilige Lehrveranstaltung eintragen würden. Im Falle des

präsentierten GIP-Projekts mussten die Projektkoordinierenden also jedes Jahr erneut mit unterschiedlicher Gruppenstärke auf polnischer und deutscher Seite rechnen und damit entsprechend zurecht kommen. Die Bildung von Tridems hat sich somit als eine einzige Möglichkeit erwiesen, alle Seminarteilnehmenden in das Projekt mit einzubeziehen. Darüber hinaus haben die Koordinierenden aus Poznań und Halle stets darauf geachtet, Teams zu bilden, in denen mindestens ein Studierender deutscher Muttersprachler war. Erst nachdem die Zusammensetzung des jeweiligen e-Tandems/e-Tridems auf deutscher Seite festgelegt worden war, konnten die Namen der polnischen Projektteilnehmenden von ihren deutschen Kommilitonen per Losverfahren gezogen werden.

4 Schlussfolgerungen

Da in universitären interkulturellen Begegnungen im e-Tandem/e-Tridem unbestritten viel Potenzial liegt, ist ihre Integration in das Studium als erstrebenswertes Ziel anzusehen. Dadurch können nämlich kulturell-sprachlich-fachdidaktische Aspekte in den Fokus gerückt werden: E-Tandem/e-Tridem-Projekte ermöglichen es den Studierenden, studien- und berufsrelevante Kompetenzen zu fördern, das Potenzial virtueller Räume zu nutzen und den Blick nicht nur nach außen, auf die Zielsprache und -kultur, sondern auch nach innen, auf die eigene Sprache und Kultur zu richten. Allerdings können beispielsweise der von manchen als angespannt erlebte Terminplan, zu viel Freiraum für eigene Entscheidungen oder eine mäßige Zusammenarbeit mit dem Gegenüber als Minuszeichen gelten, die das Projekt in den Augen der Studierenden seines Wertes teilweise berauben.

Mit dem vorliegenden Beitrag soll jedoch für e-Tandem-/e-Tridem-Projekte plädiert werden, Impulse für die Praxis im Hochschulbereich sowie Lösungen für potenzielle Schwierigkeiten zu liefern, die allerdings – dies ist mit Nachdruck zu betonen – keinesfalls als fertige Rezepte für jedes e-Tandem-/e-Tridem-Projekt zu interpretieren sind.

Literaturverzeichnis

Agar, Michael (1994): *Language Shock*. New York: Morrow.

Adamczak-Krysztowicz, Sylwia (2014): Interkulturelle Begegnungsdidaktik für angehende Fremdsprachenlehrende: Theorie und Praxis. In:

Adamczak-Krysztowicz, Sylwia & Szczepaniak-Kozak, Anna (Hrsg.): *Kultur – Kommunikation – Kreativität – Reflexivität*. Frankfurt (Main): Peter Lang, 35-46.

Bechtel, Mark (2003): *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Narr.

Brammerts, Helmut (1996): Tandem per Internet und das International E-Mail Tandem Network. In: Brammerts, Helmut & Little, David (Hrsg.): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum: Dr. N. Brockmeyer, 1-14.

Brammerts, Helmut & Little, David (Hrsg.) (1996): *Leitfaden für das Sprachenlernen im Tandem über das Internet*. Bochum: Dr. N. Brockmeyer.

Brammerts, Helmut (2005): Autonomes Sprachenlernen im Tandem: Entwicklung eines Konzepts. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbst-gesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 9-16.

Brammerts, Helmut & Calvert, Mike (2005): Lernen durch Kommunizieren im Tandem. In: Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.): *Selbst-gesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Stauffenburg Verlag, 27-38.

Brammerts, Helmut & Kleppin, Karin (Hrsg.) (2005): *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem*. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

Claußen, Tina & Pawłowska-Balcerska, Agnieszka (2018): Internationale Lehrkooperationen am Beispiel eines deutsch-polnischen E-Mail-Tandems mit fortgeschrittenen Deutschlernenden und angehenden DaF-Lehrenden. *Info DaF* (Themenreihe: Neue Konzepte für den Deutschunterricht und die Germanistik weltweit) 5:45, 655-671.

Glottodidactica (2022): XLIX: 2.

Heringer, Hans-Jürgen (2004): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen: A. Francke Verlag.

Hiller, Gundula Gwen (2007): *Interkulturelle Kommunikation zwischen Deutschen und Polen an der Europa-Universität Viadrina*. Frankfurt (Main), London: IKO - Verl. für Interkulturelle Kommunikation.

Info DaF (Themenreihe: Internationale Kooperationen in der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache) (2014): 5: 41 und 6: 41.

Kleppin, Karin (2003): *Fehler und Fehlerkorrektur. Fernstudieneinheit 19*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.

Künzle, Beda & Müller, Martin (Hrsg.) (1990): *Sprachen lernen im Tandem*. Freiburg: Universitätsverlag.

Lainé, Catherine (2000): Tandem: eine besondere Lehr- und Lernerfahrung. In: Schlemminger, Gerald; Brysch, Thomas & Schewe, Manfred L. (Hrsg.): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor GmbH & C. KG, 108-114.

Lewandowska, Anna & Pawłowska-Balcerska, Agnieszka (2020): Schreiben (üben) im e-Tandem/e-Tridem. Zu einem polnisch-deutschen GIP-Projekt (2016–2019). In: Ballod, Michael & Mikołajczyk, Beata (Hrsg.): *Fremdheit – Gewalt – Recht*. Warszawa, Rzeszów: tekst i dyskurs – text und diskurs 14, 111-129.

Müller, Martin (1990): Zur Eröffnung: Zwei zentrale Aspekte von Tandem. In: Künzle, Beda & Müller, Martin (Hrsg.): *Sprachen lernen im Tandem*. Freiburg: Universitätsverlag, 19.

Nerlicki, Krzysztof & Riemer, Claudia (2012): Sprachverwendungsangst im interkulturellen Vergleich – auf der Suche nach ihren universellen und lern-kontextspezifischen Ursachen. *Fremdsprache Deutsch* 49, 88-98.

Pawłowska-Balcerska, Agnieszka (2017): *Kreatives Schreiben auf der DaF-Fortgeschrittenenstufe im Unterricht und Internet-Tandem*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Pawłowska-Balcerska, Agnieszka [unter Mitarbeit von Jörg Roche] (2019): Tandem-Lernen. In: Roche, Jörg: Medienwissenschaft und Mediendidaktik. In: Roche, Jörg (Hrsg.): *Kompodium DaF/DaZ* Band 9. Tübingen: Narr, 80-89.

Pawłowska-Balcerska, Agnieszka (2024): E-Tandem-Projekte im philologischen Studium – eine Bilanz von Möglichkeiten und Grenzen am Beispiel des polnisch-deutschen GIP-Projekts ‚Schreiben(üben) im e-Tandem/e-Tridem‘ (2016–2019). In: Jentges, Sabine; Adamczak-Krysztowicz, Sylwia & Siebold, Kathrin (Hrsg.): *Internationale Bildungs-*

kooperationen im Bereich Deutsch als Fremdsprache – State of the Art und Perspektiven. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (in Druck).

Schmelter, Lars (2004): *Selbstgesteuertes oder potenziell expansives Fremd-sprachenlernen im Tandem.* Tübingen: Narr.

Storozenko, Victoria; Schmidt-Bernhardt, Angela & Adamczak-Krysztowicz, Sylwia (2017): Sprechhemmungen bei multikulturellen Austauschprojekten und ihre Wirkung auf interkulturelles Lernen an Hochschulen. *Glottodidactica* XLIV:2, 193-214.

Internetquellen

<https://profilehreplus.de/seminare/internationale-lehrkooperationen-gestalten> (12.01.2023).

OPTIONEN UND EINSCHRÄNKUNGEN FÜR DAS UNTER- RICHTSTHEMA „REISEN UND MOBILITÄT“ IN DAF AN DER BIRZEIT UNIVERSITÄT

Miral Kadamani & Dina Kukali, Universität Birzeit, Palästinensische Autonomiegebiete

Abstrakt: Der Artikel behandelt das Thema Reisen und Mobilität im DaF-Unterricht und untersucht die Darstellung dieser Themen in den Lehrwerken *Menschen A2* und *Das Leben A2* aus der Perspektive palästinensischer Studierender. Es wird die Frage aufgeworfen, ob die Darstellung des Reisens nach europäischem Vorbild für Studierende aus außereuropäischen Ländern verständlich und anwendbar ist. Zudem wird die Bedeutung des interkulturellen Lernens betont, bei dem Sprache und Kultur eng miteinander verknüpft sind. Die regionalen Gegebenheiten und die Reiseerfahrungen palästinensischer Studierender werden aufgegriffen, um die Wahrnehmung zum Reisen abzubilden.

Schlüsselwörter: Reisen, Mobilität, kulturbezogenes Lernen, Lehrwerk, Reiseerfahrung, Erfahrungsberichte

1 Einleitung

In einer globalisierten Welt sind Reisen und Mobilität kaum wegzudenken. Betrachtet man das Reiseverhalten der Deutschen im Jahr 2019, so lag die Zahl bei ca. 70, 1 Millionen Urlaubsreisen.¹ Selbst nach der Corona Pandemie wurden im Jahr 2022 ca. 67, 1 Millionen Urlaubsreisen der Deutschen verzeichnet.² Dies zeigt bereits, dass das Thema Reisen und Mobilität relevant für den Deutsch als Fremdsprache (DaF) Unterricht ist. Im lehrwerksbasierten DaF-Unterricht werden landeskundliche Themen häufig als „authentisches“ Mittel verstanden, um Einblicke in die deutsche Gesellschaft zu vermitteln und mögliche kulturelle Differenzen gegenüber anderen Ländern aufzuzeigen. Es stellt sich die Frage, ob Reisen und Mobilität nach europäischem Vorbild, so wie es in DaF-Lehrwerken dargestellt wird, von Studierenden außereuropäischer Länder, verstanden und angewendet werden kann. Was bedeuten beispielsweise Durchsagen am Bahnhof für Studierende, die in ihren Ländern keinen Bahnhof kennen?

¹ <https://de.statista.com/themen/1342/reiseverhalten-der-deutschen/> (29.08.2021).

² Urlaubsreisen: Anzahl der Deutschen bis 2022 | Statista (26.08.2023).

In diesem Beitrag soll einerseits die Darstellung des Reisens in den Lehrwerken *Menschen A2* und *Das Leben A2* Perspektiven auf das Reisen von palästinensischen Studierenden gegenübergestellt werden. Andererseits sollen anhand von Erfahrungsberichten und weiteren Lerner sprachlichen Daten subjektive Erfahrungen von Studierenden erhoben werden. Der Artikel zeigt Optionen auf, wie das Thema Mobilität und Reisen auch für außereuropäische Lernende gewinnbringend eingesetzt werden kann.

2 Interkulturelles Lernen

Beim Erlernen einer neuen Sprache wird nicht nur die Sprache gelernt, sondern es werden auch die neuen kulturellen Aspekte des Ziellandes damit verknüpft. Bereits Krumm (1998) vertrat die Meinung, dass „Sprachenlernen immer Kulturlernen“ (Krumm 1998: 524) ist. In der akademischen Forschung im Bereich des Fremdsprachenlernens und der Landeskunde wird seit langem eine enge Verbindung zwischen dem Erlernen einer Sprache und dem Erlernen der Kultur hergestellt. Diese Verbindung wird als untrennbar angesehen und hat eine bedeutende Rolle in der Theorie und Praxis des Sprachlernens eingenommen (vgl. Zabel 2021: 340). Das interkulturelle Lernen läuft parallel und wird im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in den Lernprozess integriert. Die Einbettung kultureller Aspekte spielt demnach eine wichtige Rolle im DaF- Unterricht und es ist aufgrund weltweiter Vernetzungen und der damit verbundenen Diskussion über den Kulturbegriff wichtig, diesen Begriff im Kontext der heutigen internationalen und migrationsbezogenen Entwicklungen zu definieren.

Die Diskussion über kulturelle Vernetzung basiert häufig auf einem sehr breiten Kulturverständnis. Dies umfasst alltägliche Aktivitäten und Gewohnheiten wie das Essen und Trinken, den Konsum von Medien und die Nutzung von Kommunikations- und Informationstechnologien. Darüber hinaus umfasst es die symbolischen Welten und Interpretationsmöglichkeiten von Literatur, Kunst, Filmen und Musik, die traditionell in einem engeren Kulturverständnis diskutiert werden. Kulturelle Globalisierung wird häufig als Gegensatz zur Vorstellung gesehen, dass Menschen ihre täglichen Lebensgewohnheiten und Weltanschauungen aus ihrer unmittelbaren Umgebung beziehen. Diese direkten Umgebungen werden in modernen Sozialisationsmodellen hauptsächlich als nationalstaatlich organisiert angesehen. Kultur wird in diesem Kontext als eine Kategorie angesehen,

die hauptsächlich innerhalb nationaler Grenzen und Traditionen definiert werden kann (vgl. Altmayer 2017: 7). Im Kontext von DaF bezieht sich Kultur nicht auf ein spezifisches Land, sondern auf die diskursiven Prozesse der Bedeutungszuschreibung und -verhandlung in der Fremdsprache. Dabei spielen kulturelle Ressourcen wie Wissensstrukturen und kulturelle Muster eine wichtige Rolle. Im Fremdsprachenunterricht sollte von kulturellem Lernen oder kulturbezogenem Lernen gesprochen werden. Das Hauptziel des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen hat sich verändert, insbesondere im Bereich des kulturbezogenen Lernens. Es geht in erster Linie nicht mehr nur darum, Fakten über ein fremdes Land zu lernen oder Fertigkeiten im Umgang mit fremden Kulturen zu lernen. Ziel ist es, die Fähigkeit zu entwickeln, an Diskussionen teilzunehmen und sich aktiv an den Prozessen der Zuschreibung und Verhandlung in der Fremdsprache zu beteiligen. Fremdsprachenkenntnisse bieten Lernenden neue Möglichkeiten zur Interaktion mit Menschen auf der ganzen Welt und tragen zur Entwicklung einer sogenannten *global citizenship* bei. Kulturbezogenes Lernen ist ein individueller Prozess, wobei der Fokus auf den kulturellen Mustern und Deutungsressourcen liegt, die den Lernenden zur Verfügung stehen. Im Unterricht sollten Materialien und Interaktionen verwendet werden, die den Studierenden ermöglichen, ihre eigenen Deutungskompetenzen zu erproben, zu reflektieren und miteinander auszutauschen. Gleichzeitig sollten sie auch die Erfahrung machen, dass ihre eigenen Muster begrenzt sind, um ihre Deutungskompetenzen in Frage zu stellen. Dies kann zu frustrierenden Momenten führen, die jedoch dazu dienen, das eigene Verständnis zu erweitern (vgl. Altmayer 2017: 12-13). Im Gegensatz zu traditionellen Ansätzen der kognitiven, kommunikativen oder interkulturellen Landeskunde liegt der Fokus des Deutungsmuster-Ansatzes nicht mehr auf dem Erlernen von Inhalten, pragmatisch-kommunikativen Fähigkeiten oder verhaltensbezogenem Lernen. Stattdessen liegt der Schwerpunkt auf der Entwicklung der Fähigkeit, partizipationsorientierte Deutungs- und Diskurskompetenz zu vermitteln. Das Hauptziel besteht darin, den Studierenden den Zugang zu diskursiver Realitätsanschauung in der Zielsprache Deutsch zu ermöglichen (vgl. Fornoff 2021: 325).

Laut Zeuner wird kulturelles Lernen als exemplarisches Lernen betrachtet, das die Erfahrungs- und Lebenswelt der Lernenden berücksichtigt. Es empfiehlt sich, Themen zu wählen, die im Unterrichtsgeschehen zu generativen Themen werden können. Besonders geeignet sind daher anthropo-

logische Themen wie Familien- und Partnerbeziehungen, die eigene Identität und Wohnen, um konkrete Themen für interkulturelles Lernen zu identifizieren. Diese Themen sollten die grundlegenden Erfahrungen des Menschen im Leben beschreiben und mit den spezifischen Ausprägungen in der Zielkultur vergleichbar sein (vgl. Zeuner 2010: 1474).

Sprache und Kultur unterhalten eine wechselseitige Beziehung, wodurch das Erlernen der Kultur eines Landes den Studierenden ermöglicht, eine tiefere Verbindung zur Sprache herzustellen. Diese enge Verbindung zwischen Sprache und Kultur ermöglicht es den Studierenden, die Sprache besser zu verstehen und umgekehrt. Zusätzlich hilft das Wissen über die Kultur, Missverständnisse zu vermeiden und respektvoll mit den Sprechern dieser Sprache umzugehen. Sie werden in der Lage sein, kulturelle Nuancen zu erkennen und angemessen darauf zu reagieren, was zu einer reibungsloseren Kommunikation führt. Zusammenfassend kann kulturbezogenes Lernen als der Erwerb von Wissen, Verständnis und Fähigkeiten definiert werden, um effektiv mit Menschen aus verschiedenen kulturellen Hintergründen zu interagieren. Es fördert Toleranz, Offenheit und Kommunikationsfähigkeiten in einer vernetzten Welt.

3 Regionale Gegebenheiten und Reiseerfahrungen palästinensischer Studierender

Zunächst wird eine kurze Darstellung der regionalen Gegebenheiten vorgenommen, um auf das Thema der Mobilität in den palästinensischen Gebieten hinzuweisen. Anschließend wird in einem weiteren Schritt die Reiseerfahrung palästinensischer Studierender dargestellt. Die Mobilität in den palästinensischen Gebieten variiert je nach Staatsbürgerschaft, Wohnort und ethnischer Zugehörigkeit. Palästinensische Bewohner, die in Ost-Jerusalem leben, besitzen die sogenannte Jerusalem-ID, die ihnen das Recht auf Leben und Wohnen in Jerusalem gewährt, wobei sie nicht unbedingt eine israelische Staatsbürgerschaft haben. Obwohl sie mit dieser Jerusalem-ID die Grenzen passieren können, unterliegen sie Kontrollen an Checkpoints. Sie haben ein spezielles Reisedokument, Laisser Passer, das ihnen ermöglicht, von und nach Tel Aviv zu fliegen und somit den Flughafen Ben Gurion zu nutzen. Im Gegensatz dazu dürfen palästinensische Bewohner des Westjordanlandes die besetzten Gebiete ohne eine Sondergenehmigung nicht betreten. Um ins Ausland reisen zu können, müssen sie zunächst die Grenze nach Jordanien überqueren und vom Flughafen Queen Alia in Amman (Jordanien) abzufliegen. Dies führt zu erheblichen Ein-

schränkungen in der Mobilität für diejenigen, die in den palästinensischen kontrollierten Gebieten im Westjordanland leben, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Landes (vgl. Asseburg & Busse 2021: 104-105).

Durch die schriftliche Befragung mittels eines Fragebogens wurden einige Schlüsseldaten erhoben, die Aufschluss über die Situation palästinensischer DaF- Studierender vor Ort in Bezug auf Aspekte des Reisens geben. Die Verwendung eines Fragebogens als schriftliche Befragungsmethode ist hier besonders geeignet, da sie die gezielte Erhebung in vorstrukturierter Weise ermöglicht. Die Ergebnisse wurden durch die Verwendung einer Kombination aus geschlossenen und halboffenen Fragen erzielt. Bei den geschlossenen Fragen bestand die Option, nur eine Antwort zu wählen, jedoch war bei zwei Fragen auch die Möglichkeit von Mehrfachnennungen gegeben. 43 Studierende aus 4 Studienjahren nahmen teil und beantworteten Fragen zu ihrer bisherigen Reiseerfahrung. Dabei handelt es sich um Studierende, die im Haupt- oder Nebenfach DaF studieren und im Alter zwischen 19 und 23 Jahren sind. Im Folgenden werden alle Fragen aufgeführt, die ausschließlich auf den Erfahrungen der Studierenden basieren, wobei anschließend jeweils das Ergebnis zu jeder Frage präsentiert wird. Zu Beginn wurden die Teilnehmer gebeten, spontan ein Wort zu notieren, das sie mit dem Thema Reisen in Verbindung bringen. Anschließend wurden ihnen Fragen zu ihren tatsächlichen Reiseerfahrungen gestellt. Zunächst sollten die Studierenden angeben, über welches Reisedokument sie verfügen. Bei dieser Frage waren Mehrfachnennungen möglich, weil die Bürger in Jerusalem über zwei Reisedokumente verfügen. Ferner wurden die Studierenden gefragt, wie oft sie auf dem Landweg nach Jordanien gereist sind, ohne dass das Land dabei nur als Transitort diene. Dabei sollten sie den Zweck ihrer Reise angeben, ob es sich um einen Urlaub, einen Familienbesuch oder ein Studium handelte und ob Jordanien das eigentliche Ziel ihrer Reise war. In der zweiten Frage wurde untersucht, inwieweit Jordanien lediglich als Durchreiseland diene, um international weiterzureisen. Darüber hinaus wurde gefragt, ob die Studierenden die Möglichkeit hatten, den Flughafen in Tel Aviv zu nutzen, und ob sie innerhalb der nächsten 6 Monate eine Reise planen. Falls dies der Fall war, sollten sie angeben, in welche Länder sie geflogen sind und von welchem Flughafen. Außerdem sollten sie angeben, auf welche Weise sie reisen würden, wenn eine geplante Reise anstünde. Abschließend wurde den Studierenden eine

Liste von Reisegründen präsentiert, aus der sie wählen konnten; Mehrfachantworten waren dabei zugelassen.

In Bezug auf die Ein-Wort-Assoziation zum Thema Reisen ergibt sich folgendes Ergebnis:

Keine Reisetätigkeit	Einmalige Reisetätigkeit	Häufige Reisetätigkeit
• Deutschland • Deutsch • lernen • Urlaub • Visa • Natur pur • noch nie • Essen	• Müdigkeit • Flugzeug • Koffer • Erfahrung • Kultur • Natur • Studium • glücklich	• Passport • Flugzeug • Spaß • Veränderung • glücklich

Abbildung 1: Assoziationen zum Reisen (erstellt von den Verfasserinnen)

Studierende, die noch nie gereist sind, assoziieren in erster Linie das Ziel-land der Sprache, die sie erlernen, sowie die Zielsprache Deutsch an sich. Die Mehrfachnennungen von *noch nie* und *Visa* deuten darauf hin, dass das Reisen mit Schwierigkeiten verbunden ist. *Natur pur* ist der Titel einer Lektion im Lehrwerk „Das Leben“, was darauf hindeutet, dass bei der Assoziation zum Thema Reisen das Lehrwerk und nicht das eigentliche Weltwissen als Hilfe herangezogen wird. Studierende, die nur einmal gereist sind, verbinden das Reisen mit *Müdigkeit*, was wiederum die schwierigen Reisebedingungen bestätigt. Dennoch zeigen alle weiteren Begriffe in der Abbildung, dass die Assoziationen zum Thema Reisen nicht unbedingt negativ behaftet sind. Es ist festzuhalten, dass der Spaßfaktor einer Reise nur von Studierenden genannt wird, die mehrmals gereist sind.

Abbildung 2 zeigt die verschiedenen Reisedokumente, über die die Studierenden verfügen.

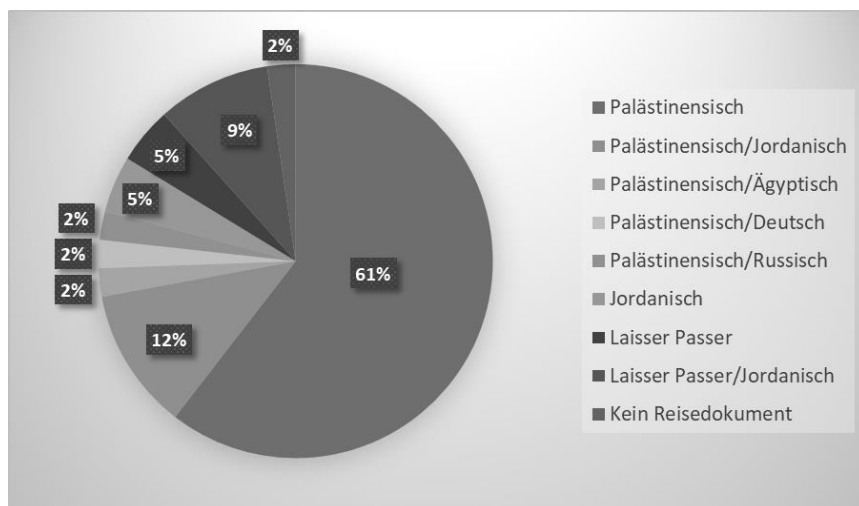


Abbildung 2: Reisedokumente der Studierenden (erstellt von den Verfasserinnen)

61% der Studierenden sind im Besitz eines palästinensischen Reisedokuments, das ihnen lediglich eine Ausreise auf dem Landweg ermöglicht. Um international reisen zu können, sind sie an den Flughafen des Nachbarlandes Jordanien (AMM) gebunden. 16 dieser Studierenden haben angegeben, dass sie auf dem Landweg nach Jordanien ausgereist sind, um vom Flughafen in Amman in andere Länder reisen zu können. Zielländer waren beispielsweise Deutschland, die Türkei, die USA und Russland. Trotz der Tatsache, dass 12% der Studierenden sowohl einen Deutschen Reisepass als auch ein palästinensisches Reisedokument besitzen, unterscheidet sich ihre Situation nicht von den Studierenden, die nur ein palästinensisches Reisedokument besitzen. Sie dürfen ebenfalls nur über den Flughafen in Jordanien ausreisen. 14% der Studierenden besitzen ein israelisches Reisedokument (Laisser Passer), mit dem sie vom Flughafen Tel Aviv aus ins Ausland reisen können. Von diesen 6 Studierenden ist bisher nur die Hälfte über den Flughafen in Tel Aviv ausgereist, wobei auf das Hinterfragen der Gründe einer geringen bzw. nicht vorhandenen Reisetätigkeit verzichtet wurde. Aus Abbildung 3 lässt sich die Art der Reise ablesen. Es ist zu beachten, dass es hier zu Doppelungen kommen kann, da Studierende, die

auf dem Landweg nach Jordanien gereist sind, möglicherweise zu einem anderen Zeitpunkt eine weitere Flugreise von Jordanien aus unternommen haben, wobei Jordanien dann lediglich als Transitland fungierte.



Abbildung 3: Reiseanteile der Studierenden (erstellt von den Verfasserinnen)

Gemäß den vorliegenden Daten haben etwa 53 % der Studierenden eine Flugreise von Jordanien aus unternommen. Lediglich 12 % der Studierenden konnten aufgrund der erforderlichen Reisedokumente vom Flughafen in Tel Aviv fliegen. Insgesamt haben 70 % der Studierenden ihr Land über den Landweg verlassen. Es bleibt festzuhalten, dass bisher 21 % aller Studierenden noch keine Reise angetreten haben. 27 Studierende haben angegeben, dass sie innerhalb der nächsten sechs Monate eine Reise planen, was sich auf die Zeit nach Abschluss des Sommersemesters bezieht (August/September). Genannt wurden unter anderen die Länder Deutschland, Türkei, Ägypten, Zypern und Griechenland. Gemäß den Angaben von 27 Studierenden planen diese innerhalb der nächsten sechs Monate eine Reise, die sich auf die Zeit nach Abschluss des Sommersemesters bezieht, also im August oder September. Unter den genannten Reisezielen befinden sich Länder wie Deutschland, Türkei, Ägypten, Zypern und Griechenland, um nur einige Beispiele zu nennen. Diese Pläne spiegeln das individuelle Reiseinteresse der Studierenden wider und zeigen, dass trotz schwieriger Reisebedingungen ca. 63 % der Studierenden eine Reise planen. Bei der Frage

nach dem Grund ihrer Reisen hatten die Studierenden die Möglichkeit, aus einer vorgegebenen Liste von Optionen zu wählen. Diese Liste umfasste verschiedene Motive wie Urlaub, Familienbesuch, Studium, Schüleraustausch, Geschäftsreisen, religiöse Gründe oder andere. Es stellte sich heraus, dass die Reisegründe *Urlaub* und *Familienbesuch* die am häufigsten gewählten Optionen waren, was darauf hindeutet, dass die Studierenden in erster Linie aus persönlichen und familiären Gründen gereist sind, um sich zu erholen oder ihre Angehörigen zu besuchen. Die vorliegenden Ergebnisse legen nahe, dass eine signifikante Mehrheit der Studierenden im Besitz eines palästinensischen Reisedokuments ist, das ihnen ausschließlich die Ausreise über den Landweg nach Jordanien gestattet. Diese Beschränkung der Reisemöglichkeiten erschwert die Bedingungen für ihre Reisen erheblich.

Im nächsten Schritt wurden Erfahrungsberichte von den Studierenden verfasst, um ihre individuellen Reiseerlebnisse zu erfassen. Diese Erfahrungen werden hier zusammenfassend dargestellt, um zumindest einen Einblick zu gewinnen, wie palästinensische Studierende das Reisen persönlich wahrnehmen. Aus den subjektiven Erfahrungen von dreizehn Studierenden aus dem akademischen Studienjahr 2022/23 geht hervor, dass das Reisen mit Stress, Zeitaufwand, hohen Kosten und langwierigen Visa-Prozessen verbunden ist. „Hier in Palästina bedeutet eine Urlaubsreise eine sehr schreckliche Erfahrung, weil wir keinen Flughafen haben. Um in ein anderes Land zu reisen, muss man die jordanische Brücke überqueren, und das ist ein ziemliches Unterfangen“ (Stud 1 22_23). Eine weitere Studentin formuliert es ähnlich: „Es war ein langer und schwieriger Weg. Dies ist eines der Hindernisse in unserem Land, weil es keinen Flughafen gibt, wo jeder reisen kann“ (Stud 10 22_23). Das Fehlen eines Flughafens erschwert die Reisebedingungen und der Grenzübergang nach Jordanien wird bereits als große Hürde gesehen und mit Assoziationen wie Stress, Chaos und Menschenmassen in der Reisesaison verbunden. Das Reisen nach Jordanien wird an sich nicht als Reise wahrgenommen, was folgendermaßen beschrieben wird: „Bisher konnte ich nicht mit dem Flugzeug reisen, aber ich war schon mehrmals mit dem Bus in Jordanien, und für mich wird es nicht als Reise angesehen, weil Jordanien sehr nah an Palästina liegt“ (Stud 4 22_23). Im europäischen Kontext ist eine Reise in benachbarte Länder positiv zu verstehen, weil man geringere Reisekosten hat und ohne eine Flugreise zusätzlich die Umwelt schont. Im Kontext von DaF-Studierenden in

den Palästinensischen Gebieten ist das Reisen ins benachbarte Jordanien zeit- und kostenintensiv sowie stressig.

Interessant ist, dass im Zusammenhang mit dem Thema Reisen auch die Mobilität erwähnt wird, um aufzuzeigen, welchen Schwierigkeiten man bereits im eigenen Land begegnet. „Und manche Straßen kann man aufgrund seiner ethnischen Zugehörigkeit einfach nicht befahren“ (Stud 1 22_23). Auch folgendes Zitat verbindet Mobilität und Reisen und zeigt auf, wie Reisen wahrgenommen wird:

Deshalb definiere ich Reisen mit nur einem Wort, Freiheit. Durch Freiheit kann man Spaß haben, in Frieden leben, ohne Sorge schlafen und ganz wichtig mit den Menschenrechten leben. Reisen hat mein Leben immer gut und positiv beeinflusst, da ich nur wenige Orte in Palästina besuchen kann. Es gibt so viele schöne Sehenswürdigkeiten, die man einfach nicht besuchen kann, weil man keine israelische ID oder keine Erlaubnis hat. Deshalb ersetze ich den Besuch von Orten, die ich gar nicht in Palästina besuchen darf, durch Reisen und Besichtigungen von Orten in anderen Ländern. (Stud 8 22_23)

Ein weiterer interessanter Punkt ist die Migrations- bzw. Fluchtbewegung, die eine Studentin in ihrer Reflexion aufgreift. Sie schreibt, „dass die schlechte finanzielle Situation der erste Reisegrund ist, da einige dazu neigen, ihr Land zu verlassen und wegzuziehen, um die Lebenssituation zu verbessern“ (Stud 2 22_23).

Aufgrund des Fehlens eines Flughafens gestaltet sich das Reisen über Jordanien als besonders herausfordernd, da der Grenzübergang als stressig und chaotisch wahrgenommen wird. Zudem wird das Reisen nach Jordanien nicht als wirkliche Reise empfunden, was sich auf die geografische Nähe zu den Palästinensischen Gebieten zurückführen lässt. Es stellt sich die Frage, ob die beschriebenen Einschränkungen eine Herausforderung für die Arbeit mit Lehrwerken im DaF-Unterricht darstellen, die die landeskundlichen Themen wie Reisen und Mobilität aus europäischer Sichtweise aufgreifen.

Es wird empfohlen, zu Beginn des Unterrichts zum Thema Reisen und Mobilität gemeinsame Assoziogramme zu erstellen, um das Thema Reisen zu erfassen und als Dozent einen schnellen Überblick über die Reiseerfahrungen der Studierenden zu erhalten. Im Vergleich zu schriftlichen Erfah-

rungsberichten sind Assoziogramme weniger zeitaufwendig und ermöglichen eine schnellere Erfassung der Gesamtsituation.

Im nachfolgenden Abschnitt werden zwei Assoziogramme präsentiert, die während des Unterrichts mit einer Anfängergruppe des akademischen Jahres 2022/23 sowie mit einer fortgeschrittenen Gruppe des akademischen Jahres 2021/2022 erstellt wurden.



Abbildung 4: Assoziogramm 2022/23 (erstellt von den Verfasserinnen)

Die genannten Schlagwörter repräsentieren primär konkrete Begriffe, die aufgrund des vorhandenen Weltwissens der Studierenden ausgewählt wurden. Es ist bemerkenswert, dass der *Ausweis* als erstes genannt wurde, da er ein Dokument ist, das die Identität einer Person bestätigt. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass der Ausweis im Inlandsverkehr der Palästinensischen Gebiete von Bedeutung ist, um bestimmte Grenzübergänge zu passieren. Obwohl es keinen *Flughafen* gibt, wurde dieser Begriff genannt, da er eng mit dem Thema Reisen verbunden ist. Es ist deutlich erkennbar, dass das vorhandene Weltwissen genutzt wird und nicht auf persönliche Reiseerfahrungen zurückgegriffen wird, da in diesem Fall der Bus als Reisemittel nach Jordanien genannt worden wäre und nicht das *Flugzeug*. Die Nichterwähnung des Verkehrsmittels Bus steht in diesem spezi-

fischen Fall im Widerspruch zur individuellen Reiseerfahrung, da lediglich vier von fünfzehn Studierenden nicht in das benachbarte Jordanien gereist sind. Abstrakte Begriffe, die im europäischen Kontext bekannt sind, fehlen in der Assoziation. Beispiele hierfür wären Ferien- und Freizeit, Entspannung sowie Abwechslung. Außerdem werden keinerlei Gründe für eine mögliche Reise aufgegriffen.

Die Abbildung 5 zeigt ein weiteres Assoziogramm, das mit fortgeschrittenen Studierenden auf dem Sprachniveau B2.1 im Unterricht entstanden ist.



Abbildung 5: Assoziogramm 2021/22 (erstellt von den Verfasserinnen)

Auch aus diesem Assoziogramm geht hervor, dass die Studierenden in erster Linie bei konkreten Begriffen bleiben, ohne die persönliche Reiseerfahrung miteinzubringen. Abstrakte Begriffe wie *Heim-* oder vor allem *Fernweh* existieren als solche nicht in ihrer Erstsprache Arabisch, sodass daraus

zu schließen ist, dass die Assoziationen auf ihre Spracherfahrung nach ungefähr zweieinhalb Jahren zurückzuführen sind. Reisearten, bzw. wie in der Abbildung mit dem Hyperonym Urlaubsreisen angegeben, sind ebenfalls auf die Lektionen des Lehrwerks Menschen A1-A2 zurückzuführen, da eine *Campingreise* beispielsweise nicht die typische Reiseart in den Palästinensischen Gebieten ist. Die Vielzahl der Nennung der verschiedenen Verkehrsmittel lässt auch auf den Unterricht in der Zielsprache Deutsch schließen, da *Flugzeug*, *Bahn* und *Schiff* als Verkehrsmittel in den Palästinensischen Gebieten nicht existieren. In dieser Gruppe sind zwei Studierende noch nie gereist, sechs von ihnen waren immerhin schon einmal im benachbarten Jordanien. Das Assoziieren knüpft tatsächlich an ihre Spracherfahrung und nicht an die individuelle Reiseerfahrung an. Um das Konzept der Assoziogramme effektiv in den Unterricht zu integrieren und einen Mehrwert zu erzielen, ist es unerlässlich, den Begriff des Reisens zu erweitern. Eine mögliche Herangehensweise wäre die Wahl des Begriffs „Meine Reise“ im Anfängerunterricht und die Vertiefung in fortgeschrittenen Kursen durch die Erkundung von „Persönlichen Reiseerlebnissen“. Durch diese differenzierte Betrachtung können die Studierenden ihre individuellen Erfahrungen einbringen und gleichzeitig ihr Verständnis für das Konzept des Reisens erweitern.

4 Lehrwerksbasierter Unterricht

Beim Fremdsprachenlernen steht das Lehrwerk im Mittelpunkt bei der Vermittlung von landeskundlichen Inhalten, die ebenfalls ein wesentlicher Teil der Inhalte von Lehrwerken sind. Trotz der Importanz der Vermittlung des Fremdenkulturkreises, ist festzuhalten, dass beim Sprachenlernen die landeskundlichen Inhalte, die im Lehrplan thematisiert werden, nicht länderübergreifend sind (vgl. Ciepielewska-Kaczmarek/Jentges/Tammenga-Helmantel 2020: 33). Die Absicht besteht also nicht darin, Informationen über ein fremdes Land zu erlangen, sei es Fakten oder kulturelles Wissen. Vielmehr geht es darum, ein Verständnis zu entwickeln, das auf den jeweiligen Kontext und die Situation abgestimmt ist; dies ermöglicht eine vielfältige Wahrnehmung und Reflexion aus verschiedenen Perspektiven. „Wenn Wahrnehmung aber von unseren unterschiedlichen kulturellen und individuellen Erfahrungen geprägt wird, kann es passieren, dass wir Situationen, denen wir in einem anderen Land ausgesetzt sind, anders interpretieren.“ (Nicolaescu 2021: 284) Die interkulturelle Landeskunde entstand

in den 1990er Jahren als Reaktion auf Kritik am traditionellen Fremdsprachenunterricht. Sie bietet eine alternative Perspektive auf den kulturellen Aspekt des Unterrichts, indem der Fokus vom reinen Erlernen kultureller Kenntnisse über die Fremdkultur hin zu einem Bewusstsein für unterschiedliche Wertesysteme und Traditionen verschoben wird (vgl. Biebighäuser 2021: 243). Dies bedeutet, dass im Unterricht nicht nur die Kultur der deutschsprachigen Länder behandelt werden sollte, sondern auch die Kultur der Studierenden selbst. Im Rahmen dieses Ansatzes wird nicht nur landeskundliches Wissen erworben, sondern auch Empathie und die Fähigkeit entwickelt, Perspektiven zu wechseln. Das Hauptziel des landeskundlichen Unterrichts besteht darin, ein Verständnis für andere Kulturen zu fördern, indem der eigene kulturelle Hintergrund vertieft wird. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die zentrale Komponente dieses Ansatzes darin besteht, ein Verständnis für andere Menschen und Kulturen zu entwickeln, indem man sich intensiver mit dem eigenen kulturellen Hintergrund auseinandersetzt (vgl. Altmayer 2016: 17). Die Anwendung eines Lehrwerks im Bereich landeskundlicher Aspekte gestaltet sich trotz der Vielfalt an Lernmaterialien als herausfordernd, da es schwierig ist, einen Kontext zu finden, der den Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht wird (vgl. Ciepielewska-Kaczmarek et al. 2020: 28). In Lehrwerken für DaF werden verschiedene interkulturelle Themen behandelt, die eine Vielzahl kultureller Aspekte umfassen, wobei diese Themen von Reisen über Familie, Wohnen und Essgewohnheiten bis hin zu Freizeitaktivitäten und Lebensformen reichen (vgl. Adam-Cevizoğlu 2010: 636).

Im Folgenden werden anhand von zwei Beispielen die landeskundlichen Inhalte in den Lehrwerken *Menschen* und *Das Leben* aus der Perspektive palästinensischer DaF-Studierender untersucht, insbesondere im Hinblick auf das Thema Reisen und verwandte Begriffe wie Mobilität und Urlaub. Dabei werden die Herausforderungen bei der Vermittlung solcher Themen im Rahmen des interkulturellen Vergleichs und des Perspektivenwechsels zwischen der eigenen und fremden Kultur beleuchtet. Das Thema Reisen nimmt eine zentrale Rolle ein und die Menschen in Deutschland sind für ihre ausgeprägte Reiselust bekannt. Dieses Thema wird häufig in DaF-Lehrwerken auf vielfältige Weise präsentiert und dient als Gesprächs-

anlass. Das Thema wird im Lehrwerk mit Ruhe, Entspannung und Spaß assoziiert.



1 Sehen Sie das Foto an, hören Sie und beantworten Sie die Fragen. Was meinen Sie?

Wo sind die Leute auf dem Foto?

Warum sind sie dort?

2 Wann haben Sie zuletzt jemanden am Flughafen/ Bahnhof abgeholt? Erzählen Sie.

Abbildung 6: *Menschen A2.1, (Hueber 2014) Lektion 24, S. 65*

Bei genauer Betrachtung des oben gezeigten Beispiels aus dem DaF-Lehrwerk *Menschen*, Niveau A2.1, Lektion 24, ist festzustellen, dass von den Studierenden automatisch erwartet wird, den Ort, an dem sich die Personen befinden, zu erraten. In einem nächsten Schritt werden sie aufgefordert, von ihren eigenen Erfahrungen zu berichten, wann sie zuletzt jemanden am Flughafen oder Bahnhof abgeholt haben. Diese erste Seite dient als Einstiegsphase und wird durch ein attraktives großformatiges Foto eingeleitet, das mit einer Hörübung verknüpft ist. Das Ziel des Einstiegsfotos besteht darin, das Vorwissen der Lernenden zu aktivieren, ihre Motivation und Einstellung zum Thema zu wecken und sie dazu zu bewegen, auf ihre eigenen Erfahrungen zurückzugreifen und diese in den Unterricht einzubringen. Die Aktivierung dieses Themas für palästinensische DaF-Studierende stellt eine Herausforderung dar, da es in ihrem Land weder einen Flughafen noch einen Bahnhof gibt. Die Studierenden sind deshalb nicht in der Lage, die Situation aus ihrer eigenen Perspektive wahrzunehmen, und das Thema er-

scheint ihnen völlig abstrakt. In diesem Fall fehlt der Aspekt des Kulturvergleichs, da die Frage, wie es in ihrem Land aussieht, irrelevant ist.

Eine Woche, drei Städte

a) Sie sind in Frankfurt am Main und möchten mit der Bahn drei Städte in Nord- oder Süddeutschland besuchen. Sie haben eine Woche Zeit. Recherchieren Sie Fahrpläne und Sehenswürdigkeiten und planen Sie das Programm.

Die Reiseplanung
(Stralsund > Rostock > Lübeck)

08. August

7:58 Abfahrt Frankfurt/M. Hauptbahnhof

15:53 Ankunft Stralsund Hauptbahnhof

17:00 Spaziergang am Hafen

...

09. August

09:11 Abfahrt mit dem Bus vom Hotel zum OZEANEUM

...

Stralsund finde ich toll, weil es dort das Aquarium Ozeaneum gibt.



Im OZEANEUM in Stral-

b) Präsentieren Sie Ihre Ergebnisse. Die anderen kommentieren.

Klasse! Das finde ich auch interessant!

Abbildung 7: Das Leben A2, (Cornelsen 2021) Lektion 2, S. 26

Das zweite Beispiel stammt aus dem Lehrwerk *Das Leben A2*, Lektion 2, wobei sich das Thema dieser Lektion ebenfalls auf Reisen und Mobilität bezieht. Die Lernenden werden aufgefordert, ein Reiseprogramm zu planen, bei dem es darum geht, innerhalb einer Woche drei Städte zu besuchen. Ihre Aufgabe besteht darin, Fahrpläne und Sehenswürdigkeiten zu recherchieren. Bei der Reiseplanung steht die voraussichtliche Ankunftszeit am Zielort im Vordergrund, was ein wichtiges Konzept im Zusammenhang mit Mobilität in der Zielsprache darstellt. In der Regel kann die Lehrkraft nach Abschluss einer solchen Übung eine Schreibaufgabe anbieten, bei der die Lernenden ein ähnliches Programm für ihr Heimatland planen sollen. Für die Studierenden, die in den palästinensischen Gebieten leben, ist es jedoch kaum vorstellbar, eine Reise zu unternehmen, ohne dabei auf Hindernisse zu stoßen. Die Planung mit einer voraussichtlichen Ankunfts-

zeit ist ebenfalls keine Option, da auf dem Weg verschiedene Barrieren auftreten können. Darüber hinaus gibt es aufgrund der Besatzung in den palästinensischen Gebieten einige Einschränkungen, die eine Reise mit öffentlichen Verkehrsmitteln vom Süden bis in den Norden des Landes unmöglich machen.

Beim Erlernen einer Fremdsprache spielt das Lehrwerk zwar eine zentrale Rolle bei der Vermittlung von landeskundlichen Inhalten, dennoch ist zu beachten, dass diese landeskundlichen Inhalte nicht länderübergreifend sind. Das bedeutet, dass das Ziel nicht darin besteht, Informationen über ein fremdes Land zu erlangen, sondern vielmehr ein Verständnis für den jeweiligen Kontext und die Situation zu entwickeln. Bei der Betrachtung von zwei Beispielen aus unterschiedlichen Lehrwerken wird deutlich, dass die Vermittlung des Themas Reisen und Mobilität für Studierende in den Palästinensischen Gebieten mit Herausforderungen verbunden ist. Die Studierenden können sich aufgrund ihrer eigenen Lebenssituation nur schwer mit den dargestellten Reisesituationen im Lehrwerk identifizieren. Es fehlt der Aspekt des Kulturvergleichs, da die Frage nach der Situation in ihrem eigenen Land unzutreffend ist, weil öffentliche Verkehrsmittel wie Bahn oder auch ein Flughafen nicht existieren. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Vermittlung landeskundlicher Inhalte im DaF-Unterricht auf die Entwicklung eines Verständnisses anderer Kulturen abzielt, wobei es für Studierende in den Palästinensischen Gebieten ein sensibles Thema bleibt, wenn sie sich auf ihre eigene Kultur beziehen sollen. Die Anwendung eines Lehrwerks stellt dabei eine Herausforderung dar, da es schwierig ist, einen Kontext zu finden, der den Bedürfnissen der Studierenden gerecht wird.

5 Fazit

Wie bereits erwähnt wurde, gibt es kein ideales Lehrwerk, das sich den Bedürfnissen der Studierenden je nach Herkunft oder Lebenssituation anpasst. Aus diesem Grund müssen bei der Darstellung der landeskundlichen Inhalte didaktische Unterrichtsansätze verfolgt werden, die sich auf die Lebensverhältnisse und die damit vorhandene Erfahrung beziehen. Um auf die vorhandenen Vorkenntnisse und Lebensverhältnisse der Studierenden im Rahmen des Unterrichts zurückgreifen zu können, wäre eine Analyse zu ihren Hintergründen von Bedarf. Diese Analyse könnte die Lehrkraft

mithilfe von kleinen Small Talks am Anfang des Unterrichts oder bei Führung von Umfragen oder Interviews durchführen. Die gesammelten Informationen über ihre Lebenssituation kann als Ausgangspunkt zum Thema dargestellt werden, um eine Verbindung zwischen der eigenen Erfahrung bzw. Kultur und der fremden Kultur herzustellen. Die Verknüpfung des vorhandenen Wissens vereinfacht die Vorstellung der neuen Themen und motiviert die Studierenden, ihr Wissen mit viel Enthusiasmus anzuwenden. Man kann die angebotenen Aufgaben mithilfe unterschiedlicher Lernmaterialien, die an authentische Lebenserfahrung der Studierende anknüpfen, anpassen, damit ein kommunikativer Austausch verwirklicht werden kann. Assoziogramme eignen sich ebenfalls zur Erfassung der persönlichen Erfahrung mit dem Thema Reisen und Mobilität. Dennoch ist dabei zu beachten, dass das Assoziieren auf die individuelle Reiseerfahrung gelenkt wird und nicht nur konkrete Begriffe fallen, die den Studierenden aufgrund ihres Weltwissens bekannt sind. Es ist empfehlenswert im Unterricht einen Raum für einen Kulturvergleich zu ermöglichen, und nicht nur Input über die Zielkultur zu geben und die eigene Kultur zu vernachlässigen. Das hilft bei der Förderung der kulturellen Sensibilität der Studierenden, da sie dann in der Lage sind, die Gemeinsamkeiten sowie die Unterschiede zwischen den Kulturen aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen. Darüber hinaus sind eine Reflexion und ein Feedback zu den Lebensverhältnissen der Studierenden eine wertvolle Ergänzung zur Förderung des interkulturellen Austausches und zur Verschaffung einer inklusiven Lehr- und Lernumgebung.

Literaturverzeichnis

Adam-Cevizoğlu, Claudia (2010): Landeskunde und Interkulturelles Lernen im Fach DaF. In: Yadigar, Eğit (Hrsg.): *Globalisierte Germanistik: Sprache, Literatur, Kultur*. Izmir: Tagungsbeiträge XI. Türkischer Internationaler Germanistik-Kongress 20.-22. Mai 2009, 633-637.

Altmayer, Claus (2016): Das Lehren und Lernen von Sprachen: Grundlagen. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 1-24.

Altmayer, Claus (2017): Landeskunde im Globalisierungskontext: Wozu noch Kultur im DaF-Unterricht? In: Haase, Peter & Michaela, Höller

(Hrsg.): *Kulturelles Lernen im DaF/DaZ-Unterricht. Paradigmenwechsel in der Landeskunde*. Göttingen: Universitätsdrucke Göttingen, 3-22.

Asseburg, Muriel & Busse, Jan (2021): *Der Nahostkonflikt. Geschichte, Positionen, Perspektiven*. München: C.H.Beck.

Biebighäuser, Katrin (2021): „Methodisch-didaktische Konzepte des DaF- und DaZ-Unterrichts“. In: Altmayer, Claus; Katrin, Biebighäuser; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 321-339.

Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza; Jentges, Sabine & Tammenga-Helman-
tel, Marjon (2020): *Landeskunde im Kontext. Die Umsetzung von theoretischen Landeskundeansätzen in DaF-Lehrwerken*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Fornoff, Roger (2021): *Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Forschungsansätze der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. In: Altmayer, Claus; Katrin, Biebighäuser; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag, 321-336.

Funk, Hermann; Kuhn, Christina; Nielsen, Laura & Eggeling, Rita Maria (2021): *Das Leben - Deutsch als Fremdsprache - A2: Gesamtband*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Habersack, Charlotte; Pude, Angela & Specht, Franz (2019): *Menschen. Deutsch als Fremdsprache*. München: Hueber Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen (1998): *Landeskunde Deutschland, D-A-CH oder Europa? Über den Umgang mit Verschiedenheit im DaF-Unterricht*. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 25: 5, 523-544.

Nicolaescu, Alexandra (2021): *Landeskunde im DaF-Unterricht: kognitiv, kommunikativ, interkulturell oder diskursiv? Germanistische Beiträge* 47: 1, 245-259. https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/in-dex/docId/65116/file/10.2478_gb-2021-0014.pdf (20.07.2023).

Zabel, Rebecca (2021): *Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sprache und Kultur*. In: Altmayer, Claus; Katrin, Biebig-

häuser; Haberzettl, Stefanie & Heine, Antje (Hrsg.): *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte - Themen - Methoden*. Stuttgart: J. B. Metzler Verlag. 340-357.

Zeuner, Ulrich (2010): Interkulturelle Landeskunde. In: Krumm, Hans-Jürgen; Fandrych, Christian; Hufeisen, Britta & Riemer, Claudia (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Band 2. Berlin, Boston: De Gruyter. 1472-1478.

MÜNDLICHE KOMPETENZ IM DAF-UNTERRICHT DURCH EXPLIZITE GRAMMATIKVERMITTLUNG: WAHRNEHMUNG, BEWUSSTHEIT UND LENKUNG. EINE PILOTIERUNG AN DER GJU

Hala Al-Naslieh, German Jordanian University, Amman, Jordanien

Abstrakt: Der Aufsatz befasst sich mit der Hypothese, dass Lernende Fehler oder Normverstöße dann erkennen und möglicherweise selbst korrigieren können, wenn sie über eine ausgebildete Sprachbewusstheit verfügen: Durch sprachbewusstes Handeln und explizites Wissen über Sprache (insb. auch Grammatik), können Lernende ihre sprachlichen Produktionen metasprachlich analysieren, was – so der Ausgangspunkt – zu einer Weiterentwicklung deklarativen und prozeduralen sprachlichen Wissens führt. In dieser Pilotierung soll es um die Rolle der Explizitheit im Grammatikunterricht bei der Förderung der mündlichen Sprechfähigkeiten im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht auf dem Niveau B1.1-B1.2 in einem Sprachkurs am German Language Center (GLC) der German Jordanian University (GJU) gehen. Das Ziel der Forschung besteht darin, die Gestaltung des formfokussierten Unterrichts und die lehrerseitige Förderung der Sprachbewusstheit am GLC an der GJU zu untersuchen und dabei in den Blick zu nehmen, ob dies bei Lernenden zu einer höheren grammatischen Korrektheit und einer sprachlichen Bewusstheit bei der mündlichen Kompetenz führt. Explizitheit wird dabei im Hinblick auf die Grammatikvermittlung bzw. die Grammatik im formfokussierten Unterricht und unter Berücksichtigung des Grades der Explizitheit betrachtet. Zu diesem Zweck werden mithilfe der Methode *Stimulated Recall* (Messmer 2015; Stough 2001; Schneider-Binkl 2018) Aussagen der ProbandInnen über ihr sprachbewusstes Handeln im Unterricht (z.B. in Bezug auf Selbstkorrekturen) erhoben und analysiert.

Schlüsselwörter: mündliche Kompetenz, Sprachbewusstheit, Selbstkorrektur, explizite Grammatikvermittlung, Focus on Form

1 Einleitung

Beim Fremdsprachenlernprozess treten grundsätzlich Abweichungen von einer sprachlichen Norm auf (vgl. u.a. schon Corder 1967; GER 2001; Selinker 1972). Die Pilotierung setzt sich zum Ziel, Einschätzungen von Lernenden zu Lenkungen im Bereich der mündlichen Fehlerkorrektur sowie explizite Grammatikvermittlung in Bezug auf die Förderung der Sprachbewusstheit bei DaF-Lernenden in der mündlichen Kommunikation

zu untersuchen. Ausgehend von meiner Forschungsmotivation und meinem Forschungsziel behandelt die vorliegende Arbeit die folgenden Forschungsfragen:

- Wie geht die Lehrkraft im formfokussierten Unterricht vor, um die mündliche Kompetenz der Lernenden zu fördern?
- Wie gehen Lernende nach Einschätzung der Lehrkräfte mit den eingesetzten Lenkungsverfahren um? (Greifen sie diese z.B. in ihren Äußerungen auf, etwa durch Selbstkorrekturen?)
- Inwiefern setzen DaF-Lernende die Lenkungsverfahren im Hinblick auf grammatische Korrektheit bei der Entwicklung mündlicher Kompetenz, die die Lehrkraft einsetzt, ein?
- Inwieweit können Lernende nach eigener Einschätzung ihre Fehler im Mündlichen wahrnehmen und diese selbst korrigieren? Wie bzw. warum korrigieren Sie sich?
- Was ist der Grund, wenn die Lernenden sich nicht korrigieren können?

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf der so genannten „*Weak Interface Position*“ (Ellis 1997 und 2002) – ausgehend von der *Interface-Hypothese*, die darauf basiert, dass die Bewusstmachung der grammatischen Strukturen im ausgerichteten kognitiven Grammatikunterricht zu deren Automatisierung führt (Krashen 1981 und 1982). Laut *Weak-Interface-Position* (Ellis 2002) kann der Erwerb des impliziten Wissens durch das explizite Wissen ermöglicht werden. Das kann in dreifacher Weise erzielt werden: Die Lernenden können durch explizites Wissen bestimmte Merkmale des Inputs wahrnehmen. Diese Wahrnehmung, die Schmidt (1990) als *noticing* bezeichnet, wird als Voraussetzung für einen Transfer vom *Input* in *Intake* betrachtet. Die Lernenden können diesem Konzept zufolge auch den Teil des wahrgenommenen Inputs mit ihrem Output vergleichen, wobei diese Vergleiche zur Bestätigung oder Verwerfung von Hypothesen zum impliziten Wissen führen. Das explizite Wissen ist als Monitor präsent (Krashen 1982) und überwacht sozusagen die sprachlichen Äußerungen schon während der Produktion oder für bereits produzierte Äußerungen. Dabei wird durchaus infrage gestellt, ob explizites Wissen auch einen Beitrag zur Sprachkompetenzentwicklung leisten kann oder nicht. Daher ist es

wissenschaftlich auch noch nicht belegt, ob gelernte Regeln langfristig eine Rolle spielen (vgl. Gnutzmann 2012: 44), oder nicht. Tönshoffs (2005: 16) Studie zeigt hier jedoch, „dass Korrekturen die Aufmerksamkeit von Fremdsprachenlernern lenken und die Aneignung der fremden Sprache fördern können“. Die Rückmeldungen führen dazu, dass Lernende den Unterschied zwischen den eigenen produzierten Strukturen und den zielsprachigen Strukturen erkennen – was man in der Fremdsprachenforschung als *noticing the gap* bezeichnet (vgl. Fandrych 2010: 1024). Die Lehrkraft spielt bei der Lenkung der Aufmerksamkeit im kommunikativen Unterricht eine wichtige Rolle (Hoffmann 2008). Die sogenannte *Weak-Interface-Position* führt zu einem neuen Ansatz, der als *Focus on Form* bezeichnet wird. Dieser Ansatz fokussiert die Verbindung zwischen Form und Bedeutung, also auch zwischen explizitem und implizitem grammatischem Lernen/Wissen und zwischen Korrektheit und Flüssigkeit (vgl. Dalili 2011: 2121). Die Förderung der Sprachbewusstheit (*Language Awareness* (LA); s. Abschnitt 2) beim Fremdsprachenlernen spielt dabei eine entscheidende Rolle. Sie bezieht sich vor allem auf die pädagogische und sprachpraktische Wichtigkeit, die von Hawkins (1984) verfolgt wird und die den Lernenden ermöglichen sollte, dass Kommunikation in unterschiedlichen sozialen Situationen gelingt. Hawkins (1981; 1984) Ziel fürs Implementieren von LA sowohl in der Primärschule als auch in Sekundärschule besteht darin, dass die Lücke zwischen Muttersprache und Fremdsprache geschlossen wird (vgl. James & Garrett 2014: 3). Zum LA-Konzept gehört auch das positive Verhalten zur Beziehung von sprachlichem Wissen und von Sprachhandlungsfähigkeit. Die sprachpraktische Zielsetzung, die durch kognitive Faktoren und die Performanzdomäne zur Wirkung kommt, bezieht sich auf die Kenntnis des Sprachsystems, der Sprachstruktur sowie der Verbesserung der Sprachkompetenzen (vgl. Gnutzmann 2012: 41).

2 Language-Awareness beim Fremdsprachenlernen

LA im Sinne von Sprach- und Sprachlernbewusstheit wird verbunden mit einem Sprachlern- und Lehrkonzept. Darunter versteht man „eine holistische Auffassung von Sprache, sprachlichem Wissen, Sprachverwendung und Sprachenlernen entwickelt zu haben, das die kognitive, soziale, affektive, politische und die Performanzdomäne gleichermaßen in den Blick nimmt“ (vgl. Gnutzmann 2012: 41).

Spitta (2000: 3-4) definiert Sprachbewusstheit folgendermaßen:

Sprachbewusstheit ist als der entschieden willkürlich, systematisch und abstrakt ausgerichtete Prozess anzusehen. Sprachbewusstheit setzt - in kognitiver Klarheit darüber, dass ich ein Sprachproblem habe sowie ebenfalls in kognitiver Klarheit darüber, dass ich jetzt etwas tue, um dieses Problem zu lösen - willentlich eine Reflexion über den Aufbau und die Funktionsprinzipien von Sprache in Gang sowie über die eigene kognitive Aktivität, um bewusst und dies reflektierend Lösungsprozeduren einsetzen zu können (eine Regel anzuwenden, Analogien aufzubauen, Eselsbrücken anzuwenden...).

Um den Unterschied zwischen Sprachbewusstheit und Aufmerksamkeit zu erkennen, führen Steinig & Huneke (2002: 156) ein,

den Begriff „Sprachbewusstheit“ als Aktualisierung einer generellen Sprachaufmerksamkeit“ und als „eine prozessorientierte Fähigkeit, die es ermöglicht, das Sprechen und Schreiben anderer differenziert und kritisch wahrzunehmen und die Wirkungen und Folgen eigenen Sprachhandelns abschätzen zu können.

Im Hinblick auf Sprachbewusstheit im mehrsprachigen Kontext belegen mehrere Forschungsstudien, dass Mehrsprachigkeit den Grad der Sprachbewusstheit frühzeitig erhöhen bzw. entwickeln kann (vgl. Wildemann/Bien-Miller/Akbulut 2020: 119). Weiterhin stellt man in verschiedenen Studien fest, die sich auf den Umgang mit grammatischen Strukturen beziehen, dass die explizite Instruktion im Rahmen der Sprachbewusstheit fördernd ist (vgl. Svalberg 2007: 290).

3 Explizite Instruktionsmaßnahmen: Fokus auf Form

Unter der Steuerung der Formfokussierung versteht man „[...] any planned or incidental instructional activity that is intended to induce language learners to pay attention to linguistic forms“ (Ellis 2001: 1-2). Der explizite Fokus auf Form erfolgt im Unterricht durch unterschiedliche Instruktionsmaßnahmen, zu denen beispielsweise die *Processing Instruction*, (*Structured Input*), *interactional Feedback*, *Instructional conversation*, und *Focused communicative tasks* (vgl. Dalili 2011: 2120) zählen. In Anlehnung an Ellis (2001: 17-20) kann man mithilfe dieser Strategien „den Input

gezielt strukturieren oder den Output gezielt auslösen“. Dabei wird zwischen dem Input- und dem Output-orientierten Fokus auf Form unterschieden.

Mit dem Input-orientierten Fokus auf Form liegt also der Fokus auf Instruktionsmaßnahmen, die den Input beeinflussen (vgl. Norris & Ortega 2000; Spada & Tomita 2010). Van Patten (1996) stellt fest, dass die Rolle der grammatischen Struktur im Input darin besteht, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Bedeutung zu lenken. Im Unterricht ist die grammatische Struktur von Äußerungen zudem mit der kommunikativen Aufgabe, die von Lernenden bewältigt werden soll, eng verbunden (vgl. Ellis 2008: 875).

Beim Output-orientierten Fokus auf Form geht es schließlich um Techniken, die den Output fördern und sich in implizite und explizite Techniken gliedern. Dazu zählen: Reformulierungen (engl. *recasts*), Wiederholungen (engl. *repetitions*), Elizitierungen (engl. *elicitation*), Klärungsnachfragen (engl. *clarification requests*), Metalinguistisches Feedback (engl. *metalinguistic feedback*) und Explizite Fehlerkorrektur (engl. *explicit correction*) (vgl. Lyster 2004: 402-403; Mackey 2006: 405-406; Schlak & Schoormann: 2011: 50).

Norris & Ortega (2000: 417-502) führten eine Metaanalyse über 77 relevante Studien durch, die sich auf Erkenntnisinteresse im Bereich der Effektivität der L2-Instruktion beziehen. Die instruktionalen Verfahren werden in explizite sowie in implizite Instruktion klassifiziert. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die explizite Instruktion einen größeren Effekt als implizite Instruktion sowohl bei einfachen als bei komplizierten Strukturen ergibt. Dazu ergibt sich auch aus dieser Metaanalyse, dass sich die explizite Instruktion nicht nur auf das kontrollierte Wissen, sondern auch auf die spontane Produktion der komplizierten und unkomplizierten Strukturen positiv auswirkt. Basierend auf dieser Metaanalyse wurden 44 Studien von Spada & Tomita (2010: 263-291) untersucht. In dieser Studie stellt man fest, dass die explizite Instruktion nicht nur beim expliziten Wissen über grammatische Strukturen, sondern auch bei dessen spontanen bzw. nicht analysierten Gebrauch eine entscheidende Rolle spielt. Die Ergebnisse von Spadas & Tomitas Studie (2010) stimmten mit den Ergebnissen von Norris & Ortegass Studie (2000) überein.

In diesem Zusammenhang unterscheidet man zwischen dem isolierten und integrierten formfokussierten Unterricht. Beim Ersteren wird die Aufmerksamkeit isoliert vom kommunikativen Kontext gelenkt, während es beim Letzteren im kommunikativen Kontext durchgeführt wird (vgl. Lightbrown & Spada 2013: 191). Spada (2012) wollte mit ihrem Team prüfen, ob die Zeit in der Sequenz der formfokussierten Instruktion die Lenkung der Aufmerksamkeit auf die grammatische Form beeinflusst und ob die beiden Instruktionsmaßnahmen, die integrierte bzw. isolierte, unterschiedliche Ergebnisse erzielen. Sie wollten herausfinden, ob die Lernenden das Wissen bei den mündlichen kommunikativen Aufgaben, das sie im kommunikativen Kontext erwerben, besser abrufen können, als die Lernenden, die dieses Wissen im isolierten Kontext erhalten. In zwei Klassen erhielten Erwachsene in der Mittelstufe im *English Second Language (ESL)* Kurs 12 Stunden von der integrierten sowie isolierten formfokussierten Instruktion. Passive Konstruktionen wurden ausgewählt, daher wurde ihr explizites Wissen über diese grammatische Konstruktion vor der Instruktion, direkt nach der Instruktion und drei Wochen später geprüft. Es stellt sich die Frage, ob die zwei Typen der Instruktion zu unterschiedlichem Fremdsprachenwissen führen. Die Studie zeigt, dass die Lernenden mit integrierter formfokussierter Instruktion besser bei mündlichen kommunikativen Aufgaben abschnitten, während diejenigen mit isolierter Instruktion im formfokussierten Unterricht sich besser beim Schreiben entwickelten. Weiterhin bleibt es kontrovers, ob Focus on Form mit bestimmten grammatischen Regeln besser als mit anderen funktioniert. Es stellt sich zudem die Frage, ob dessen Effekt langfristig ist (vgl. Lightbrown & Spada 2013: 191-193). Lightbrown & Spada (1990 und 1994) führten eine Beobachtung in 33 Klassen mit 1000 Studierenden durch. Das Augenmerk war nicht auf Focus on Form, sondern auf Focus on meaning gerichtet. Sie kamen zum Ergebnis, dass es Probleme mit der Korrektheit und der Komplexität gab, obwohl sie ihre Fähigkeiten beim Hörverstehen weiter entwickeln konnten. White (1991) untersuchte auch die Rolle der formfokussierten Instruktion und des korrektiven Feedbacks. Beim Experiment, das mit französischen Lernenden in *ESL*-Klassen durchgeführt wurde, handelt es sich um die Position der Adverbien in Englisch. Die Hypothese war, dass die Adverbien im Vergleich zu ihrer Erstsprache im Satz falsch gestellt werden, wenn die Regeln nicht explizit vermittelt wurden. Die Lehrkräfte setzten spezifische Materialien sowie *pre- und post-tests* in beiden Gruppen ein (Experimental- und Vergleichsgruppe). Die experimentelle Gruppe erhielt 8 Stunden explizite

Vermittlung mit korrekktivem Feedback. In den *post-tests* wurde deutlich, dass die experimentelle Gruppe eine bessere Leistung erzielte. Allerdings gab es keinen Unterschied im Folgetest, der nach einem Jahr durchgeführt wurde (vgl. Lightbrown & Spada 2013: 185-186).

4 Grammatische Kompetenz und grammatische Korrektheit laut GER

Die oben beschriebenen Vermittlungsansätze zielen auf eine Weiterentwicklung des Lernprozesses bei Fremdsprachenlernenden ab und damit auch auf eine Verbesserung der sprachlichen Kompetenz.

Der Begriff „Kompetenz“ umfasst die Begriffe Fähigkeit und Fertigkeit. „Kompetenz“ gilt dabei als Oberbegriff für das Folgende: „Kompetenzen sind die Summe des (deklarativen) Wissens, der (prozeduralen) Fertigkeiten und der persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen und allgemeinen kognitiven Fähigkeiten, die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (GER 2001: 21). Die kommunikative Sprachkompetenz umfasst sowohl die Schriftlichkeit als auch die Mündlichkeit. In meiner Forschung steht die mündliche Kompetenz im Vordergrund.

Chomsky (1973: 13-15) führte im Hinblick auf den Unterschied zwischen Sprachkenntnis und Sprachgebrauch die Begriffe Kompetenz und Performanz ein. Nach Chomsky (wie oben erwähnt) versteht man demnach unter Kompetenz die Sprachkenntnis des idealen Sprecher-Hörers, während es bei der Performanz um den Sprachgebrauch geht. Zur Rolle der Grammatik bei der Sprachfähigkeit legt Chomsky (1973: 15) fest: „Die Grammatik einer Sprache versteht sich als Beschreibung der immanenten Sprachkompetenz des idealen Sprecher-Hörers“. Das bedeutet, dass die Sprachkompetenz als Kenntnis des Regelwerks dem Sprachgebrauch zugrunde liegt. Das heißt, die Performanz wird durch unmaßgebliche grammatische Faktoren gestört und spiegelt die Kompetenz nicht wider.

Levelts Modell (1989) für die mündliche Sprachproduktion in der Erstsprache wurde in der Fremdsprachendidaktik in Bezug auf das Erlernen einer Fremdsprache angepasst (vgl. Aguado 2003: 17). Dabei wird ausgegangen, dass die mündliche Sprachproduktion aus den Phasen Konzeptualisierung, Formulierung und Artikulation besteht. In der Konzeptualisierung plant der:die Sprecher:in, was er:sie sagen will. Anschließend wird die Mitteilung in der Formulierungsphase versprachlicht, in der das grammatische

Wissen von großer Bedeutung ist. In der Artikulationsphase wandeln Sprecher:innen ihr *internal speech* in *overt speech* um, was erst dann auch durch Feedback von anderen kontrolliert werden kann (vgl. Hoffmann 2014: 54-55).

Nach der angewandten Linguistik in den 1980er Jahren unterteilt sich die mündliche Sprachproduktion demnach in drei Teilkomponenten: Flüssigkeit, Komplexität und Korrektheit. Im Hinblick auf die Rolle des Sprachwissens bei der mündlichen Sprachproduktion kann also festgehalten werden, dass die Sprechflüssigkeit eng mit dem impliziten Wissen verbunden ist, während die sprachliche Korrektheit – wie das Abrufen des richtigen Ausdrucks – als expliziter Vorgang betrachtet wird (vgl. Bialystok 1994: 160; Schmidt 1992: 358, zitiert nach Hoffmann 2014: 60-61).

Für die Entwicklung einer mündlichen Kompetenz unterscheidet der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) fünf qualitative Aspekte: Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz (GER 2001: 37-38). Unter grammatischer Kompetenz versteht man nach dem GER (2001: 37-38) die „Kenntnis der grammatischen Mittel einer Sprache und die Fähigkeit, diese zu verwenden“. Diese Fähigkeit führt zur Produktion der Sätze aus Bausteinen der Grammatik. Grammatische Korrektheit wird daher als „richtige bzw. normkonforme Formen der Sprache“ definiert (GER 2001: 113). Im Hinblick auf grammatische Korrektheit sollte des Weiteren jedoch auch der Fehlerbegriff näher in Betracht gezogen werden. Kleppin (2010: 1062) definiert Fehler als „Abweichung vom Sprachsystem“ oder ein „Verstoß gegen die Möglichkeiten“ bzw. „gegen das Regelsystem“ einer Sprache sowie „gegen eine sprachliche Norm, wie sie in Grammatiken, Wörterbüchern oder Institutionen ‚festgelegt‘ wurde“.

5 Die Rolle der mündlichen Fehlerkorrektur bei der Förderung der mündlichen Kompetenz und Selbstkorrekturen als Hinweise für sprachbewusstes Handeln

Nassaji & Fotos (2004: 130) stellen die Vermutung auf, dass die explizite Vermittlung der grammatischen Strukturen im kommunikativen Kontext den Lernenden nützt, um langfristig ihre Aufmerksamkeit auf die sprachliche Form zu lenken und ihre sprachliche Korrektheit weiterentwickeln zu können.

In diesem Kontext und im Hinblick auf die Aspekte Bemerken/Wahrnehmen (*noticing*), Verstehen und *noticing the gap*, nimmt korrekatives Feedback einen besonderen Stellenwert ein (vgl. Mackey 2002: 380-381). Durch korrekatives Feedback weisen die Lehrkräfte die Lernenden u.a. auf die fehlerhaften Äußerungen hin. Das Ziel besteht darin, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die noch nicht beherrschten zielsprachlichen Strukturen zu lenken. Wichtig ist, dass der Unterschied zwischen der korrekten Form und der fehlerhaften Äußerung von Lernenden bemerkt wird (*noticing the gap*), denn erst dann kann eine lernendenseitige Korrektur erfolgreich sein (vgl. Schmidt & Frota 1986, zitiert nach Schoorman & Schlak 2012: 174). So konnte DeKeyser (1993) bereits aufzeigen, dass eine explizite Fehlerkorrektur und eine hohe extrinsische Motivation zu besseren Ergebnissen führte. Er führte eine Studie durch, bei der es um die Rolle der mündlichen Fehlerkorrektur beim grammatischen Wissen und der mündlichen Produktion geht. Das Experiment, das in zwei Klassen stattfand, dauerte ein Jahr. In einer Klasse mussten die Fehler ständig und explizit korrigiert werden, während in der anderen Klasse gar nicht korrigiert wurde. Zusammenfassend kam die Studie zu unterschiedlichen, aber unerwarteten Ergebnissen:

Students with high pre-test scores did better on a written grammar post-test after systematic error correction. Students with low extrinsic motivation did better on oral accuracy and oral fluency post-test measures after systematic error correction; students with high extrinsic motivation did better on oral accuracy and fluency without error correction (DeKeyser 1993: 511).

Carroll & Swain (1993: 357-386) untersuchten den Dativwechsel auf Englisch bei 100 spanischen erwachsenen Lernenden. Die Studie zielt auf die Frage ab, ob die Lernenden durch das Feedback die richtige Struktur lernen können. Daher wurden die Lernenden bezüglich des Feedbacktyps in vier Gruppen aufgeteilt. Jeder Gruppe wurde ein Feedbacktyp zugeordnet. Das Feedback variiert in Abhängigkeit von der Explizitheit. Das Ergebnis der Studie war, dass die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die Strukturen durch explizites Feedback effektiver gelenkt wird als mit impliziten Strategien. Darüber hinaus hängt die Wahrnehmung des Feedbacks seitens der Lernenden von der Explizitheit des Feedbacks ab.

Selbstkorrekturen sind selbst- (und nicht durch andere fremd-) initiiert; sie werden kurz nach Auftreten des Fehlers durchgeführt (vgl. Postma 2000: 12). Ausgehend davon versteht man unter Selbstkorrekturen „Self-repair refers to the correction of errors without external prompting, frequently within a short span of time from the moment of error occurrence“ (Postma 2000: 98). Die Selbstkorrektur hat dabei den Vorteil, dass die Lernenden im Redefluss nicht unterbrochen werden. So ist es im Unterricht beispielsweise möglich, als Lehrkraft durch nonverbale Signale zur Selbstkorrektur aufzufordern bzw. zu ermutigen. Diese Verfahren zählen zur fremdinitiierten Selbstkorrektur (vgl. Kleppin 1997: 88).

Selbstkorrekturen können ein Hinweis darauf sein, inwieweit die Lernenden sich der Produktion und des verfügbaren bzw. angewendeten sprachlichen Wissens sicher sind und die Anwendung sprachlicher Mittel in der mündlichen Kommunikation zu einem bestimmten Grad automatisiert ist. Dies würde auch bedeuten, dass eine Lenkung von Aufmerksamkeit nicht mehr im Vordergrund der mündlichen Kommunikation stehen würde. Ausgehend von den erfolgten Selbstkorrekturen der Probanden im Rahmen des *Stimulated Recall* wird versucht, den Monitoring-Prozess bei der mündlichen Produktion der Lernenden im Fremdsprachenunterricht zu analysieren (vgl. Aguado 2003: 18).

6 Forschungsdesign

Lernende produzieren demnach sprachliche Äußerungen in Bezug auf eine kommunikative Aufgabe, die aufgenommen und untersucht werden. Dies ist u.a. dann relevant, wenn die sprachlichen Strukturen, die bei der Kommunikation von Bedeutung sind, vorher erworben wurden und in der Unterrichtsinteraktion eingesetzt werden (vgl. Ellis 2008: 867).

6.1 Stichprobe

Die Probandengruppe besteht aus Lernenden, die an der GJU in unterschiedlichen Bereichen wie z.B. Management, Elektrotechnik, Wasser- und Umwelttechnik, Maschinenbau usw. studieren und sich im zweiten Studienjahr befinden. Die Studierenden lernen Deutsch an der GJU, da sie ein Austauschjahr in Deutschland absolvieren müssen. Für dieses Ziel müssen sie die Prüfung GJUDaF bestehen. Es handelt sich dabei um ein neues Prüfungsformat am GLC, das von dem TestDaF Institut neu erstellt wurde und dem Kontext der GJU angepasst wird. Die vorliegende Pilotie-

rung wurde mit drei Lernenden durchgeführt, die Studierende von mir waren. Ein Proband war mein Student für drei Semester im B2 Track, während die anderen zwei Probanden meine Studierenden für zwei Semester waren. Innerhalb dieses Zeitraumes führte ich meinen Grammatikunterricht im Hinblick auf *Focus on Form* durch. Als Grundlage unseres Deutschunterrichts bzw. als Lehrwerk benutzten wir *Menschen*. Im Buch werden grammatische Regeln am Ende der Lektion explizit zusammengefasst.

6.2 Methodisches Vorgehen (Erhebung und Auswertung)

Die Forschungsstudie unterteilt sich in zwei Schritte. Im ersten Teil der Forschungsstudie handelt sich um Aktionsforschung (auch Handlungsforschung). Dabei geht es darum zu untersuchen, wie die Lehrkräfte ihr eigenes Handeln bzw. ihren eigenen Unterricht reflektieren und weiterentwickeln. Einer der wichtigsten Vorteile der Aktionsforschung besteht darin, dass die Unterrichtskonzepte und -strategien anhand der theoretischen Grundlage im Bereich der Fremdsprachenforschung umgesetzt und ausprobiert werden (vgl. Reimann 2020: 90-91). Carr & Kemmis (1986: 162) definieren Aktionsforschung als „eine Form der selbstreflexiven Untersuchung durch die beteiligten Personen, die durchgeführt wird, um ein vertieftes Verständnis ihrer eigenen Praxis zu gewinnen in Hinblick auf eine Maximierung der sozialen Gerechtigkeit.“ Weiterhin soll die Aktionsforschung den Lehrkräften dabei helfen, „Probleme der Praxis selbst zu bewältigen, Innovationen durchzuführen und selbst zu überprüfen.“ (Altrichter & Posch 1998: 11). Ein typisches Instrument der Handlungsforschung ist das Erstellen von (Lehrer)Tagebüchern (Reimann 2020: 92). Seit den 1990er Jahren steigt das Interesse in der Fremdsprachenforschung an der Wahrnehmung der Beteiligten von Lehr- und Lernprozessen sowie an die involvierten Faktoren wie z. B. Erfahrungen, Einstellungen, Emotionen oder (Meta-) Kognitionen. Um solche subjektiven Daten der Lehr-Lernerereignisse zu erheben gehört das Tagebuch zu den qualitativen Verfahren, die häufig eingesetzt werden. Indem die nicht-beobachtbaren und affektiven Vorgänge ermittelt werden, werden Maßnahmen und Empfehlungen auf der praktischen Ebene zur Optimierung der Lehr-Lernprozesse entwickelt (vgl. Aguado 2013: 119). McCulloch (2011) bezeichnet das Dokument als „a record of an event or process“. Tagebücher sind in der Fremd-

sprachenforschung Erscheinungsformen der privaten Dokumente wie z.B. Stundenvorbereitungen von Lehrkräften. In der Fremdsprachenforschung sind die Dokumente, die explizit unterrichtsbezogen sind, von großer Bedeutung. Dies schließt die mündlichen sowie die schriftlichen Sprachhandlungsprodukte sowohl von der Lehrkraft als auch von den Lernenden ein (vgl. Legutke 2022: 64). Beim Lehrtagebuch handelt sich um eine Beschreibung der persönlichen Stärken und Schwächen sowie der problematischen und positiven Phasen im Unterricht und der eigenen Lehrhandlungen (vgl. Warneke 2007: 147). In der Studie soll im Tagebuch insbesondere auf die explizite Grammatikvermittlung und das explizite Feedback unter Berücksichtigung des Ansatzes Focus on Form eingegangen werden. Dies muss sich darauf beziehen, wie der Unterricht geplant wird, welche grammatischen Strukturen erarbeitet werden und wie diese vermittelt werden. Dazu muss auch dokumentiert werden, in welchem unterrichtlichen Kontext sie vermittelt bzw. geübt werden. Dieses Dokument gilt daher als Grundlage für die Untersuchung, unter welchen Bedingungen die Probandinnen und Probanden, die für das Stimulated Recall ausgewählt werden, lernen. Die Studie wird in einem Deutsch 4 B2-Track (B1.1-B1.2) am GLC durchgeführt. Für den zweiten Schritt wird die Methode *Stimulated Recall* gewählt, da diese zu den qualitativen Methoden zählt, durch die man „die Komplexität von Denken und Handeln transparent erschließen kann“ (Brüsemeister 2000 und 2008; Flick 1995 und 2010, zitiert nach Schneider-Binkl 2018: 3). Bei dieser Methode werden ausgewählte Situationen, in denen die Probanden die Sprechaufgabe lösen, videografiert und im Anschluss daran den Beteiligten vorgespielt (vgl. Stough 2001: 3). Die Wahl der Sequenzen erfolgt vor dem Interview gezielt in Bezug auf die Forschungsfragen (vgl. Behrens 2010, zitiert nach Schneider-Binkl 2018: 4). Stough (2001: 5) hält hierzu fest:

During the stimulated recall procedure, the teacher viewed the videotape along with the investigator. The teacher was instructed to stop the videotape at points when s/he recalled thoughts or feelings that occurred during instructions or consultations.

Das Stimulated Recall-Interview ist demnach eine Forschungsmethode, die auf eine Gewinnung von Daten zu Denkprozessen zielt. Dazu wird auf ein Video aufgezeichnetes Handeln genutzt (vgl. Messmer 2015: 4). Das Interview findet im Regelfall zeitnah zu videografierten Handlungen statt,

damit die konkreten Handlungen aus dem Unterricht in Erinnerung gerufen werden können (vgl. Behrens 2010, zitiert nach Schneider-Binkl 2018: 6).

Diese Pilotstudie, die zur Teilstudie *Stimulated Recall* durchgeführt wurde, fand im Juni 2022 bereits statt. Die Probandinnen und Probanden befanden sich im Sprachkurs Deutsch 4 B2 Track (B1.1/B1.2). Es handelte sich jeweils um individuellen Unterricht, der mit Microsoft Teams durchgeführt und aufgezeichnet wurde. Sie haben in Einzelarbeit eine Sprechaufgabe, die in einem GJUDaF-Modultest eingesetzt wird, gelöst. Die Studierenden haben also laut gesprochen, während alles aufgezeichnet wurde. Anschließend wurde jede videografierte Aufzeichnung den jeweiligen Probandinnen und Probanden vorgespielt, indem ein Interview mit den Probanden zu einzelnen Sequenzen in Bezug auf selbstinitiierte Korrekturen durchgeführt wurde. Das Ziel besteht darin, dass die Gedanken bzw. die selbstinitiierten Selbstkorrekturen der Probandinnen und Probanden qualitativ und inhaltsanalytisch ausgewertet werden. Im Rahmen des Interviews durften die Befragten sowohl auf ihre Muttersprache Arabisch als auch auf ihre erste Fremdsprache Englisch antworten. Anschließend wurden die Aussagen der Probandinnen und Probanden basierend auf den Hauptfragen „Was passiert in diesem Moment?“, „Wie haben Sie sich korrigiert?“ oder „Warum haben Sie sich nicht korrigiert?“ mit dem Programm EXMARaLDA (vgl. Schmidt 2014: 236-240) transkribiert und inhaltlich analysiert. Insgesamt zeigten sich bei der Pilotierung einige Besonderheiten im Vorgehen der Probandinnen und Probanden.

Der erste Proband war mein Student im B2 Track für drei Semester von Deutsch 2 (A1.2-A2.1) bis Deutsch 4 (B1.1-B1.2). Der empirische Teil wurde zweimal mit diesem Probanden durchgeführt. Das erste Mal hat er die Sprechaufgabe mit Vorbereitungszeit erhalten, während er das zweite Mal eine andere Sprechaufgabe bekommen hat, ohne sich darauf vorzubereiten. Das Ziel besteht darin, zu erkennen, ob die Planungsphase eine wichtige Phase in meiner Studie sein kann. Man erkennt keinen Unterschied bei diesem Probanden, allerdings war das erste Video ohne Vorbereitungszeit kürzer, da es keine Denkzeit gab. Im zweiten Video dauerte es etwas länger, trotzdem wurden keine Selbstkorrekturen durchgeführt. Der Grund dafür war, dass der Inhalt bzw. die Bedeutung für diesen Probanden am wichtigsten war. Er fokussierte sich auf die Erfüllung der Aufgaben, was seine Priorität war, ohne sich auf die korrekte Grammatik zu konzentrieren.

Er hat das explizit ausgedrückt:

LK Sie haben sich gar nicht korrigiert.

TN1 Ja, wie früher.

LK Also, während Sie sprechen, denken Sie nicht nach. Sie haben keine Korrekturen gemacht. Können Sie mir sagen, wenn es Ihnen einfach einfällt, wie passiert das? warum?

TN1 Wie passiert das?

LK Ja, Sie können auf Deutsch oder auf Arabisch.

TN1 **Arabisch:** yaʿnī mən ʾaṣaḥəḥ ēš yuḥtur bibali ēš ʾaʿmal ēš ʾaḥkī.

Übersetzung: {Das bedeutet, wenn ich mich korrigiere, woran ich denke, wie ich das mache, was ich sage?}

LK Warum? yaʿni: Sie sprechen gut. Sie sprechen flüssig. Aber sie achten nicht auf die Korrekturen.

Arabisch: ma ʿam tentabeh ʾenuh bedī ʾasaleḥ ḥalī ʾaw bedi ʾasaḥəḥ ʾay ḥaṭa ʾʾaw bedi ʾantabeh ma ʾaʿmal ʾay ḥaṭaʾ.

Übersetzung: {Das bedeutet, ich achte nicht darauf, dass ich mich korrigieren soll. | Oder Ich möchte irgendwelchen Fehler korrigieren oder keine Fehler machen}

TN1 ähm

LK Warum passiert das?

TN1 Also für mich ist, wie ich sagte in letzter Meeting, dass allerwichtigster für mich, dass ich meine Idee mitteile. Dann das ist am wichtigsten für mich ist. Das mache ich auch im Englisch. Ich mache manchmal Fehler, aber ich gehe weiter einfach, obwohl es bisschen unbequem ist, wenn ich Fehler mache, aber ich muss meine Idee mitteilen. Das ist allerwichtigster Sache.

LK Sie meinen, der Inhalt ist am wichtigsten für Sie?

TN1 Ja

LK Also, der Inhalt muss verständlich sein?

TN1 Ja ja. War es verständlich?

LK Ja, sehr verständlich.

TN1 Auch für die deutschen Leute?

LK Ja, ich bin mir sicher.

Das zweite Video wurde mit einem anderen Probanden durchgeführt, der auch drei Semester bei mir im B2 Track Deutsch gelernt hat. Man bemerkte und stellte fest, dass der Proband diesmal im Gegensatz zum ersten Studenten, während des Sprechens sich einmal selbst korrigierte. Er hat an dieser Stelle im Video an Komposita gedacht, indem er das richtige Wort finden und ersetzen konnte.

TN2 Es gibt auch [5 Sek] weniger Hausaufgaben nicht Hausaufgaben oder Haushalt ja weniger Haushalt.

LK Also, Sie haben zuerst Hausaufgaben gesagt, dann haben Sie Haushalt. Wie haben Sie das richtige Wort gefunden? Also, wie haben Sie sich korrigiert?

TN2 [5 Sek] Jetzt suche ich Schlüsselwörter also Hausarbeit Hausarbeit, Hausaufgaben, Haushalt. Sie sind alle beginnen mit Haus.

LK Okay, Komposita?

TN2 Ja.

LK Dann haben Sie das richtige Wort gefunden.

TN2 Ja oft suche ich oder benutze ich, oft benutze ich Hausaufgaben besonders mit Universität und Arbeit. Es gibt viele Hausaufgaben. Also äh äh es ist ein Problem, dass ich mit andere äh Sprachen äh vielleicht in Englisch habe ich das Problem, ich suche die meisten benutzen Wort und das ist, warum ich habe Hausaufgaben benutzen. Aber ich weiß, das ist nicht äh Hausaufgaben, das ist anderes Wort und dann suche ich die Wörter, die sind gleich äh und [5 Sek] zum Beispiel Hausarbeit und Haushalt und dann finde ich ja Haushalt. Ja, ja.

LK Okay also, Sie denken an die Regel Komposita, also Haus-halt, Haus-arbeit, Haus-aufgabe. Okay, alles klar!

Im Laufe des Gesprächs kamen keine weiteren Selbstkorrekturen vor. Aus dem gleichen Grund wie beim ersten Probanden. Die Intention von beiden Studierenden war, dass sie sprachlich den inhaltlichen Teil der Sprechaufgabe bravourös meistern, trotz ihres Wissens, dass sie den einen oder anderen Fehler begangen haben. Das heißt, der Inhalt muss verständlich sein, deshalb schenken sie der Grammatikbeherrschung keine allzu große Beachtung.

LK Haben Sie einige Fehler bemerkt, während Sie hören, was Sie sagen? also im Video?

TN2 Äh [5 Sek], ich habe das nicht verstanden.

LK Sie haben das nicht verstanden,

Arabisch: okay. wa- ənta btəfaraġ ʿala əl video šuft ḥalak wa- ənta bteḥkī ʿalmanī.

Übersetzung: {Als Sie sich das Video angesehen haben, haben Sie sich Deutsch sprechen gesehen}

TN2 Äh

LK **Arabisch:** ḥasēt ḥalak əntabahət ʿala baʿd əl ʾaḥtāʾ əlī əntā ʿməltha aw ḥasēt əno ma fī ʾaḥtāʾ mumkin mā ykūn fī ʾaḥtāʾ. Sie haben die Fehler bemerkt?

Übersetzung: {Haben Sie bemerkt, dass einige Fehler gemacht wurden? Vielleicht gab es keine Fehler.}

TN2 Ja Ja.

LK **Arabisch:** suʾālī

Warum haben Sie an diese Fehler nicht gedacht, während Sie gesprochen haben?

Arabisch: əḍā məš waḍiḥ baʿīdo bəl ʿarabī.

Übersetzung: {Meine Frage | Wenn die Frage nicht klar ist, dann wiederhole ich das?}

TN2 Nein, ich verstehe. Es ist ein Problem, dass ich verstehe, das ich äh haben werde, ich hatte das gleiche Problem, wenn ich Englisch zum ersten Mal Englisch gesprochen. Wenn ich dach-, Wenn ich dachte viele über was ich gesagt, dann stoppe ich mehr und man sprechen wird vielleicht bei Ihnen oder bei andere Leute nicht verstanden.

LK Hm okay also, zusammenfassend lass uns sagen, Sie meinen, der Inhalt muss verständlich sein. Zuerst?

TN2 Ja, ja das kommt zuerst.

Der dritte Proband ist der Meinung, dass sowohl die Grammatik als auch der Inhalt von Bedeutung sind. Er hat klar gesagt, dass er immer versucht, die Grammatik während des Sprechens korrekt anzuwenden und falls Fehler entstehen, sie direkt zu korrigieren. Also das Bewusstsein der Fehlerwahrnehmung war ihm zwar wichtig, aber trotzdem wollte er sich nicht allzu lange mit der Fehlerkorrektur aufhalten, um viele Pausen zu vermeiden, die den Sprachfluss behindern könnten und somit sich auch negativ auf den inhaltlichen Teil auswirken könnte. Im Endeffekt ist er aber der Ansicht, dass nicht nur der Inhalt, sondern auch die Grammatikanwendung von großer Wichtigkeit sei, da er befürchtet, dass die klare Bedeutung ohne die korrekte Grammatikanwendung beeinträchtigt werden kann.

LK Okay Sie haben jetzt das Video angesehen und vielleicht haben Sie einige Fehler bemerkt?

TN3 Ja.

LK Ja, aber Sie haben das nicht korrigiert, während Sie sprechen?

TN3 Ja.

LK Warum? Was passiert?

TN3 Ich denke, das war weil ich habe zu schnell gesprochen.

Arabisch: äh ich habe yaʿnī ana šū ʿsmo ana mā kunt šū ʿsmo mā kunt mrakez w- ana qāʿəd baḥkī ʿašān kunt qāʿəd baḥkī bsurā w-

baḥāwel ənū awasəl əlfekra bsur^a yaⁿⁱ mā ^amal ktīr faraġāt w-
ana qā^{ed} baḥkī ḥās əno hāḍa əlī sabab əno ^aarakəz aqal ^aalā
əltasliḥ w- ^aarakəz ak^{tar} ^aala əlhakī.

Übersetzung: {Ich habe mich nicht konzentriert, als ich gesprochen habe, sodass ich nur schnell sprechen wollte und die Bedeutung richtig vermittelt wurde. Das war der Grund, dass ich mehr auf Sprechen fokussiere.}

LK **Arabisch:** ^aalā əlhakī? Meinen Sie den Inhalt? Klar was bedeutet der Inhalt?

Übersetzung: {auf Sprechen?}

TN3 **Arabisch:** āh əlī huwə mən ġuwa.
{nicht übersetzbar}

LK **Arabisch:** əlmuḥtawā.

Übersetzung: {Der Inhalt}

TN3 Ja, ja.

LK Denken Sie, dass der Inhalt für Sie wichtiger als die grammatischen Fehler? Haben Sie mich verstanden? Also wenn der Inhalt verständlich ist, dann ist das am wichtigsten für Sie?

TN3 Äh ich denke, dass die beide sind wichtig die Inhalt ist nicht wie wichtig wie die Gra- das Grammatik und die Grammatik ist nicht wie wichtig wie das äh ist nicht wichtiger als die Inhalt, beide sind gleich in Wichtigkeit.

Arabisch: āh yaⁿⁱ ^aašān šū əsmo law āh fəhmu hāḍa saḥ bas fī nafs əlwa^t ənta lāzem təḥkī Grammatik saḥ ^aašān be yōm mən ə^ayām əḥtəmāl šū əsmo tə^amal grammatik error wa bəsabab ha əl əšī ḥa yefhamūk ġalaṭ humə əl tnen muhemīn bəl kalām.huwə lāzem tetdarab ^aalā əl tnēn.

Übersetzung: {Wenn sie verstehen, was sie sagen, das ist gut. Allerdings müssen Sie grammatisch richtig sprechen. Da der grammatische Fehler das Verständnis beeinträchtigen kann. Beide sind wichtig, der Inhalt und die Grammatik. | Sie müssen beides üben.}

7 Zusammenfassung

Auf Basis der Ergebnisse der Pilotstudie werden einige Punkte beim *Stimulated Recall* modifiziert. Vor allem sollen in der Hauptstudie vorab die Probandinnen und Probanden darüber informiert werden, wie *Stimulated Recall* abläuft, da die Validität und die Grenzen dieser Forschungsmethode immer infrage gestellt werden. Eine dieser Einschränkungen besteht darin, dass die Aussagen der Teilnehmenden nicht notwendigerweise mit ihrer Wahrnehmung übereinstimmen, auch wenn sie darauf empfindlich reagieren. Deshalb müssen ihnen einige Regeln vermittelt werden, damit sie sich auf die besondere Situation des lauten Denkens einstellen können (vgl. Mackey/Gass/McDonough 2000: 479-480). Wichtig ist auch, dass der Inhalt des Gesagten im Vordergrund steht. Aus diesem Grund konnte das Interview ggf. nicht durchgehend auf Deutsch, sondern auch auf Englisch und Arabisch erfolgen.

Diese Ergebnisse lassen sich gut mit *Weak Interface Position* (Ellis 1997; 2002) verknüpfen. Diese Theorie betont die Förderung des Erwerbs impliziten Wissens durch explizites Wissen über grammatische Strukturen. Dies kann man auf unterschiedlichen Ebenen auswerten. Im Hinblick auf *Noticing-Hypothese* zeigten die Ergebnisse, dass die Probanden inhaltliche Kommunikation berücksichtigten, während die Fehler bzw. Grammatikfehler weniger Beachtung fanden, was bereits als *Noticing* (Schmidt 1990) interpretiert werden könnte. Auf der anderen Seite ist der Vergleich zwischen Input und Output ein wichtiger Aspekt der *Weak Interface Position*. Daraus lässt sich feststellen, dass die Probandinnen und Probanden nur selten Selbstkorrekturen vornahmen, da sie ihre Sprechäußerungen im Hinblick auf grammatische Korrektheit nicht überprüften. Des Weiterhin zeigten die Probandinnen und Probanden in den Ergebnissen, dass die Verständlichkeit sowie der Inhalt gegenüber Grammatik Vorrang hatten. Dies entspricht der Idee, dass die Lenkung der Aufmerksamkeit der Lernenden durch explizites Wissen auf grammatische Strukturen erfolgt, allerdings passiert das im Fall, wenn die unklar formulierte Aussage zu Unverständlichkeit führt. Beispielsweise hat der Proband direkt an Komposita gedacht, als er das richtige Wort gesucht hat. Ansonsten sind die Verständlichkeit und die inhaltliche Kommunikation letztendlich entscheidend. Der dritte Proband ist teilweise der Meinung, dass die Verständlichkeit sowie die Flüssigkeit die Priorität haben. Selbstkorrekturen wurden daher kaum

durchgeführt, da man sich beim Sprechen nicht unterbrechen und somit den Sprachfluss nicht stören wollte. Im Gegensatz dazu ist festzustellen, dass sie sich der Bedeutung grammatischer Korrektheit bewusst sind. Aus den Aussagen geht hervor, dass *Focus on Form* (Dalili 2011), indem die Form mit der Bedeutung verknüpft wird, in der mündlichen Kommunikation der Probandinnen und Probanden betont wird. Dies führt zu einer Förderung des Sprachbewusstseins, wobei das Wissen über das Sprachsystem zu einer Verbesserung der Sprachkompetenz führen könnte. Die unterschiedlichen Ergebnisse können mit individuellen Unterschieden im Fremdsprachenlernprozess in Verbindung gebracht werden. Aus diesem Grund unterscheiden sich die Prioritäten und Herangehensweisen der Befragten in Bezug auf Grammatik und Inhalt. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass diese Pilotierung zeigt, dass *Focus on meaning* im Fremdsprachenunterricht von Bedeutung sein kann. Krashen (1982: 64) argumentiert, dass Explizitheit unwichtig ist, da sie den natürlichen Spracherwerb behindern kann. Außerdem gibt es keine Interaktion zwischen explizitem und implizitem Wissen. Deshalb führt bewusstes Lernen nicht zum Spracherwerb (vgl. Krashen 1982). Da Kommunikation und Verständlichkeit bei diesem Ansatz im Mittelpunkt stehen und wichtiger sind als Korrektheit, ermöglicht es den Lernenden, flüssiger zu sprechen und die Sprache effektiver zu verwenden. Daher spiegelt sich dieser Ansatz in den Ergebnissen wider.

Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2003): Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. In: Aguado, Karin & Bärenfänger, Olaf (Hrsg.): *Themenschwerpunkt: Mündliche Produktion in der Fremdsprache*. Tübingen: Narr, 11-26.

Aguado, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, Karin; Heine, Lena & Schramm, Karen (Hrsg.): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, v.48), 119-135. <https://lib-rary.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/42235/1/9783653025484.pdf-#page=120> (22.05.2023).

Aguado, Karin; Heine, Lena & Schramm, Karen (Hrsg.) (2013): *Introspektive Verfahren und Qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Peter Lang (Kolloquium Fremdsprachenunterricht, v.48), 119-135. <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/42235/1/-9783653025484.pdf#page=120> (22.05.2023).

Altrichter, Herbert & Posch, Peter (1998): *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Carr, Wilfred & Kemmis, Stefan (1986): *Becoming critical. Education, knowledge, and action research*. London, Philadelphia: Falmer Press.

Carroll, Susanne & Swain, Merrill (1993): Explicit and Implicit Negative Feedback. An Empirical Study of the Learning of Linguistic Generalizations. *SSLA* 15, 357-386.

Chomsky, Noam (1973): *Aspekte der Syntax-Theorie*. 2. Auflage, 11. - 14. Tsd. Frankfurt am Main: Suhrkamp (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, 42).

Corder, Stephen (1967): The significance of learners' errors. In: Richards, Jack C. (Hrsg.): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Routledge, 19-27.

Dalili, Mehdi Vaez (2011): On the integration of form and meaning in English Language Teaching (ELT): An overview of current pedagogical options. *Procedia-Social and Behavioral Sciences. Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 2117-2121. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811006100> (22.05.2023).

DeKeyser, Robert M. (1993): The effect of error correction on L2 grammar knowledge and oral proficiency. *The Modern Language Journal* 77: 4, 501-514. <https://www.jstor.org/stable/329675> (22.04.2023).

Ellis, Rod (1997): „Explicit knowledge and second language pedagogy“. In: Lie, Leo & Corson, David (Hrsg.): *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge About Language*. Dordrecht: Springer Netherlands (Knowledge about Language, 6), 109-118.

Ellis, Rod (2001): *Form-focused instruction and second language learning*. Oxford: Blackwell (Language learning, 51.2001, Suppl. 1).

Ellis, Rod (2002): Does Form-Focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? A Review of the Research. *SSLA* 24, 223-236.

Ellis, Rod (2008): *The study of second language acquisition*. 2. ed. Oxford: Oxford Univ. Press (Oxford applied linguistics).

Fandrych; Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2. Halbband. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35,2), 1008-1021.

GER (2001) = Europarat / Goethe-Institut Inter Nationes et al. (Hrsg.): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Übersetzt von 349 Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Sköries. Berlin: Langenscheidt.

Gnutzmann, Claus (2012): Kennen und Können: Wie hängt das zusammen? In: Burwitz-Melzer, Eva; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Sprachenbewusstheit im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 32. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), 40-47.

Hoffmann, Sabine (2008): *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit*. Teilw. zugl.: Marburg, Univ., Diss., 2007. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

Hoffmann, Sabine (2014): *Mündliche Kompetenz und Bewusstsein beim unterrichtlichen Fremdsprachenlernen*. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).

James, Carl & Garrett, Peter (2014): The Scope of Language Awareness. In: James, Carl & Garrett, Peter (Hrsg.): *Language Awareness in the Classroom*. Hoboken: Taylor and Francis (Applied linguistics and language study), 3-20.

Krashen, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.

Krashen, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.

Kleppin, Karin (1997): *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin u.a.: Langenscheidt. (= Fernstudieneinheit; 19).

Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2. Halbband. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft, 35,2), 1060-1070.

Legutke, Michael K. (2022): Texte, Daten und Dokumente als Forschungsgrundlage. In: Caspari, Daniela; Klippel, Friederike; Legutke, Michael & Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. 2. Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto, 63-68.

Lier, Leo & Corson, David (Hrsg.) (1997): *Encyclopedia of Language and Education. Knowledge About Language*. Dordrecht: Springer Netherlands (Knowledge about Language, 6).

Lightbown, Patsy & Spada, Nina Margaret (2013): *How languages are learned*. 4. ed.. Oxford: Oxford University Press.

Lyster, Roy (2004): Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-Focused Instruction. *Studies in second language acquisition* 26, 399-432.

Mackey, Alison (2002): Beyond production: learners' perceptions about inter-actional processes. *International Journal of Educational Research* 37, 379-394.

Mackey, Alison (2006): Feedback, Noticing and Instructed Second Language Learning. *Applied Linguistics* 27: 3, 405-430.

Mackey, Alison; Gass, Susan & McDonough, Kim (2000): How do learners perceive interactional feedback? *Studies in second language acquisition* 22:4, 471-497. <https://eprints.lancs.ac.uk/id/eprint/59848/1/download1.pdf> (24.05.2023).

Messmer, Roland (2015): Stimulated Recall als fokussierter Zugang zu Handlungs- und Denkprozessen von Lehrpersonen. In: *FQS* 16: 3.

Nassaji, Hossein & Fotos, Sandra S. (2004): Current Developments in Research on the Teaching of Grammar. *Annual Review of Applied Linguistics* 2004: 24, 126-145.

Norris, John. M. & Ortega, Lourdes (2000): Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning* 3: 50, 417-528.

Reimann, Daniel (2020): *Methoden der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto (narr STARTER).

Richards, Jack C. (Hrsg.) (1967): *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Routledge, 19-27.

Postma, Albert (2000): Detection of errors during speech production: a review of speech monitoring models. *Cognition* 2000: 77, 97-131.

Schmidt, Richard W. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.

Schmidt, Thomas (2014): Transcribing and annotating spoken language with EXMARaLDA. <https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docid/2317> (15.05.2023).

Schneider-Binkl, Sabine (2018): Video-Stimulated Recall Interviews in Unterrichtsforschung. *b-em* 9, 1-20.

Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (2011): Hilfreich oder ohne praktischen Nutzen? – Die Forschung zur mündlichen Fehlerkorrektur im Zweit- und Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22, 43-84. <https://www.dgff.de/assets/Uploads/ausgaben-zff/ZFF-1-2011-Schoormann-Schlak.pdf> (15.05.2023).

Schoormann, Matthias & Schlak, Torsten (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. http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-17-2/beitrag/Schoormann_Schlak.pdf (01.04.2023).

Selinker, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10: 1-4, 209-231.

Spada, Nina & Tomita, Yasuyo (2010): Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning* 60: 2, 263-308.

Spitta, Gudrun (2000): Sind Sprachbewusstheit und Sprachbewusstsein dasselbe? oder: Gedanken zu einer vernachlässigten Differenzierung. <https://me-dia.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/2859/1/00101144-1.pdf> (02.04.2023).

Steinig, Wolfgang. & Huneke, Hans Werner (2002): *Sprachdidaktik Deutsch: eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Stough, Laura M. (2001): Using stimulated recall in classroom observation and professional development. Beitrag zum *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Seattle, WA, 10.-14. <https://eric.ed.gov/?-id=ed457214> (02.05.2023).

Svalberg, Agneta ML. (2007): Language awareness and language learning. *Language Teaching* 40: 4, 287-308.

Tönshoff, Wolfgang (2005): Mündliche Fehlerkorrektur im Fremdsprachenunterricht. Ein Blick auf neuere empirische Untersuchungen. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16, 3-21.

Warneke, Dagmara (2007): *Aktionsforschung und Praxisbezug in der DaF-Lehrerbildung*. Zugl.: Kassel, Univ., Diss., 2006. Kassel: Kassel Univ. Press.

Wildemann, Anya; Bien-Miller, Lena & Akbulut, Muhammed (2020): Mehrsprachigkeit und Sprachbewusstheit – empirische Befunde und Unterrichtskonzepte. In: Gogolin, Ingrid; Hansen, Antje; McMonagle, Sarah & Rauch, Dominique P. (Hrsg.): *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Wiesbaden, Germany, Heidelberg: Springer VS (Handbuch), 119-123.

ZUM SPRACHERWERB GEFLÜCHTETER STUDIERENDER IN DEUTSCHLAND, SPANIEN UND SCHWEDEN – ERGEBNISSE EINES TRILATERALEN PROJEKTS

Mareike Brlečić Layer, Technische Universität Berlin, Deutschland

Abstrakt: Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, mit welchen besonderen Herausforderungen sich internationale Studierende und Studienbewerber:innen mit Fluchthintergrund beim Erwerb der Zielsprache konfrontiert sehen und welche Maßnahmen sich als lernförderlich erwiesen haben. Hierzu wurde im Rahmen des trilateralen Erasmus+-Projekts IncluSTEM im Teilprojekt Sprachenlernen eine Bedarfsanalyse unter Lehrenden und Koordinator:innen von Sprachkursen mit Geflüchteten durchgeführt. Die Ergebnisse zeigen, dass der frühzeitige Erwerb akademischer Kompetenzen für den Studieneinstieg und den Studienverlauf bei internationalen Studierenden mit und ohne Fluchthintergrund eine wichtige Rolle spielt. Daneben bestehen spezifische Herausforderungen für geflüchtete Lerner:innen, denen mit möglichst ganzheitlichen Maßnahmen begegnet werden sollte, um die Integration zu fördern und Studienerfolge abzusichern.

Schlüsselwörter: akademische Sprachkompetenzen; Flucht; Herausforderungen; Maßnahmen

1 Einleitung

Studierende und Studienbewerber:innen mit Fluchthintergrund sehen sich mit größeren Herausforderungen konfrontiert als internationale Studierende, die an Austauschprogrammen teilnehmen oder geplant im Ausland studieren. Das hängt unter anderem mit der Ad-hoc-Situation zusammen, in der sich geflüchtete Studierende befinden. Sie haben in der Regel nicht genügend Zeit, sich auf die Studienbedingungen und das Studiensystem des Landes, in das sie geflüchtet sind, vorzubereiten. Letzteres unterscheidet sich oft grundlegend von dem ihres Heimatlandes, insbesondere wenn sie aus EU-fernen Ländern kommen. Hinzu kommen administrative Hürden, Probleme im Alltag und bei der Sicherung des Lebensunterhalts, psychosomatische Belastungen und familiäre Angelegenheiten.

Umso wichtiger erscheint es, dass sie im Rahmen der Studienvorbereitung Unterstützung und Förderung erfahren. Als relevant für einen erfolgreichen Studieneinstieg hat sich das Vorliegen guter Sprachkenntnisse und wissenschaftssprachlicher Kompetenzen erwiesen (Wisniewski/Lenhard/

Möhring 2023: 5; Fourier/Prado/Schlomm/Schmitz/ Zimmermann 2022: 44). Je nach Herkunftsland und Zulassungsbedingungen an den Hochschulen der Länder entstehen hier sehr unterschiedliche Ausgangsbedingungen für geflüchtete Studierende und Studienbewerber:innen und machen unterschiedliche Förderprogramme notwendig.

In Zusammenarbeit dreier Technischer Universitäten in Nord-, Mittel- und Südeuropa wurden im Rahmen des Erasmus+-Projekts IncluSTEM (2020-23) unterschiedliche Ansätze erforscht, mit dem Ziel, die Integration von Migrant:innen mit Fluchthintergrund zu verbessern und Qualifizierungsmaßnahmen in den Bereichen Lehre, Onboarding und Berufseinstieg umzusetzen. Die Projektpartner der KTH Stockholm, der TU Berlin und der UP Madrid sahen sich dabei mit zwei gesellschaftlichen Problemen konfrontiert: einerseits der langsamen Integration hochqualifizierter Migrant:innen in die europäische Gesellschaft und den Arbeitsmarkt, andererseits der gesteigerten Nachfrage nach MINT- und IT-Fachkräften auf einem zunehmend digitalisierten Arbeitsmarkt. In das Projekt wurden Akteure aus Wissenschaft, Industrie, Regierungsorganisationen und zivilgesellschaftliche Initiativen involviert (siehe IncluSTEM Erasmus+).

Bevor die Ergebnisse des IncluSTEM-Teilprojekts Sprachenlernen vorgestellt werden, sollen die unterschiedlichen Bedingungen in den Projektländern mit Bezug zur Zielgruppe und den Zulassungsbedingungen an den Universitäten skizziert werden. Im Anschluss daran gilt es, allgemeine Herausforderungen internationaler Studierender sowie spezifische Problemlagen aufgrund eines Fluchthintergrunds näher in den Blick zu nehmen. Abschließend werden zentrale Erkenntnisse der Bedarfsanalyse präsentiert und Maßnahmen zu einer Verbesserung der Wirksamkeit von Sprachkursen mit geflüchteten Teilnehmenden vorgestellt.

2 Ausgangslage zu sprachlichen Anforderungen in den Projektländern

2.1 Hohe sprachliche Anforderungen in Deutschland

Vergleicht man die beteiligten Projektländer Schweden, Spanien und Deutschland hinsichtlich ihrer Asylbewerberlage so fällt auf, dass Studierende mit Fluchthintergrund in Deutschland im besonderen Maße mit sprachlichen Herausforderungen konfrontiert sind: Zum einen kommen sie (zumindest bis 2022) zu einem großen Teil aus Ländern, in denen i.d.R. Deutsch als Fremdsprache nicht im Schulunterricht gelehrt wird, wie

Syrien, Iran, Irak, Afghanistan. Zum anderen sind die sprachlichen Anforderungen für die Aufnahme eines Studiums an einer deutschen Universität oder Hochschule mit C1 gemäß des Europäischen Referenzrahmens (GER) vergleichsweise hoch.¹ Mit dem Ziel, akademisch qualifizierte Geflüchtete schneller ins Studium zu integrieren, lancierte der DAAD 2016 ein umfassendes Förderprogramm, welches noch bis Ende 2023 läuft. Ein Schwerpunkt von Integra lag auf der Förderung von studienvorbereitenden und studienbegleitenden Sprachkursen.

2.2 Die Rolle von NGO's für die Integration in Spanien

In Spanien stammen Studienbewerber:innen mit Fluchthintergrund häufig aus südamerikanischen Ländern wie Venezuela und Kolumbien mit Spanisch als Erstsprache (L1). Die Sprachförderung an Universitäten konzentriert sich aus diesem Grund vor allem auf Englisch-Kurse. Spanischkurse für Geflüchtete werden i.d.R. von NGO's organisiert, die auch sonst bei der Integration eine wichtige Rolle spielen:

[Sie] konzipieren oft auch eigene Projekte, die unter anderem außerschulische Aktivitäten, Freizeitgestaltung, Gesundheitsfürsorge, Erwachsenenbildung, Spracherwerb, interkulturelle Mediation und Rechtsberatung umfassen. (Fernández 2022: o.S.)

Mit wachsendem Zuzug von Migrant:innen aus der Ukraine ändert sich die Situation vor allem für Spanien grundlegend. Im Unterschied zu Deutschland, wohin Ukrainer:innen bereits seit mehreren Jahren zu Studienzwecken migrieren, wobei Letztere zudem Deutsch in der Sekundarschule als 2. Fremdsprache wählen können, müssen Ukrainer:innen in Spanien die Sprache i.d.R. von Grund auf erlernen. Die vergleichsweise geringe Anzahl an ukrainischen Geflüchteten in Schweden ist zu vernachlässigen.

2.3 Außeruniversitäre Integrationskurse in Schweden

¹ Trotz der steten Zunahme englischsprachiger Studiengänge betrifft dies die meisten geflüchteten Studierenden nur bedingt, da um den Zugang zu einer vergleichsweise geringen Anzahl an internationalen Studiengängen an staatlichen Hochschulen viele Bewerber:innen konkurrieren, während internationale Studiengänge an privaten Hochschulen meist kostenpflichtig sind.

In Schweden obliegt die Durchführung von Schwedisch-Integrationskursen den Städten und Gemeinden. Bedingungen für die Zulassung zu einem Hochschulstudium sind fortgeschrittene Schwedisch- und Englisch- sowie Mathematikkenntnisse (Righard/Emilsson/Öberg 2019: 13-14). Da für die Teilnahme am Integrationskurs eine Aufenthaltsgenehmigung erforderlich ist, gibt es seit 2015 spezielle Programme für Asylbewerber:innen („Swedish from day 1“ und „Everyday Swedish“), die zunächst von Studienverbänden und seit 2016 auch von Volkshochschulen durchgeführt werden und ebenso wie die Integrationskurse kostenfrei sind (Righard et al. 2019: 35). Im Unterschied zu den Kursen für Asylsuchende folgen die Integrationskurse („Swedish for Immigrants“) einem staatlich anerkannten Lehrplan und enthalten auch fachliche Weiterbildungen sowie zusätzliche Integrationsangebote (Righard et al. 2019: 38). Die Sprachkurse an den Universitäten wiederum orientieren sich vorwiegend an den Bedarfen Austauschstudierender. Für Studierende mit Fluchthintergrund werden keine speziellen Kurse organisiert, was auch damit zusammenhängt, dass der Status von Studierenden an den Universitäten generell nicht abgefragt werden darf. Für eine beträchtliche Anzahl an internationalen Studiengängen sind zudem sehr gute Englischkenntnisse ausreichend.²

Wie sich gezeigt hat, unterscheidet sich die Asylsituation in Deutschland, Spanien und Schweden hinsichtlich der Zielgruppe und entsprechender Förderprogramme erheblich. Ein Vergleich zwischen den Ländern erwies sich daher als nicht ganz unproblematisch bot aber zugleich Potential, eines wechselseitigen voneinander Lernens.

3 Studieren im Ausland – in besonderem Maße herausfordernd für Geflüchtete

Für internationale Studierende stellt ein Auslandsstudium generell eine Herausforderung dar. Bereits bei den Vorbereitungen müssen erste Hürden genommen werden. Die Informationen im Internet sind vielfältig, so „dass es schwierig ist, die zahlreichen verfügbaren Informationen zu differenzieren und einzuordnen“, meint Jesús Pineda, Autor einer qualitativen Vor-

² Demgegenüber liegt in Schweden ein Schwerpunkt auf der Förderung des Übergangs von internationalen Studierenden und Graduierten in den Beruf. Die KTH Stockholm etwa rief die Software Development Academy ins Leben, die Neuzuwanderern aus dem IT-Bereich Fortbildungen in Digitalisierung und die Teilnahme an einem Job-Matching-Programm ermöglicht. <https://www.kth.se/en/itm/sda/software-development-academy-1.841849> Siehe hierzu auch das IncluSTEM-Teilprojekt: <https://inclusstem.eu/job-matching> (19.09.2023).

studie zu Problemlagen und Herausforderungen internationaler Studierender (Pineda 2018: 17), und kommt zu dem Schluss: „Auch wenn Informationen vollständig sind, fehlt ihnen [den Studierenden] oft eine Ansprechperson, um Rückfragen zu beantworten oder die Möglichkeit, ausführlichere Informationen zu erhalten“ (Pineda 2018: 17). Für Studierende mit Fluchthintergrund potenzieren sich diese Schwierigkeiten, wenn man bedenkt, dass sie kaum Zeit haben, sich auf ein Studium vorzubereiten (vgl. Fourier et al. 2022: 44).

Damit sind zwei grundsätzliche Probleme von internationalen Studierenden bereits angesprochen: Zeitmangel und das Fehlen von direkten Ansprechpersonen, an die man sich auch bei vertraulichen Angelegenheiten oder banal erscheinenden Alltagsfragen wenden kann. Im Folgenden soll nun zunächst auf studienspezifische Herausforderungen eingegangen werden, die m.E. internationale Studierende mit und ohne Fluchthintergrund betreffen (insbesondere, wenn sie aus EU-fernen Herkunftsländern kommen). Anschließend wird auf besondere Herausforderungen geflüchteter Studierender bzw. Studienbewerber:innen eingegangen, wie sie aus der Bedarfsanalyse hervorgehen.

3.1 Studienspezifische Anforderungen für internationale Studierende

Im Studium sehen sich viele internationale Studierende konfrontiert mit einem ihnen wenig vertrauten Verständnis von universitärer Lehre, Wissenserwerb und Wissenschaftlichkeit (vgl. Pineda 2018: 25), welches von ihnen Eigenständigkeit im Denken, Diskussionsbereitschaft und kritisches Problembewusstsein erwartet. Diese dem europäischen Wissenschaftsverständnis eigenen Denk- und Handlungsschemata sind verbunden mit einem bestimmten Sprachmodus, der „Sprache der Distanz“³. Als Bildungssprache wird diese an allgemeinbildenden Schulen eingeübt und später zur akademischen Sprache ausgebaut. Helmuth Feilke erläuterte dies treffend:

Was unter dem Stichwort ‚Bildungssprache‘ in den Blick genommen wird, das sind die besonderen sprachlichen Formate und Prozeduren einer auf Texthandlungen wie Beschreiben, Vergleichen,

³ Ich verwende hier einen Terminus von Koch und Österreicher, die sich der metaphorischen Bedeutung des Begriffs der Distanz bedienen, um u.a. Grade von Reflektiertheit und referentieller Distanz zu bestimmen. (Koch & Österreicher 2007: 351).

Erklären, Analysieren, Erörtern etc. bezogenen Sprachkompetenz wie man sie im schulischen und akademischen Bereich findet (Feilke 2012: 5).

Vielen internationalen Studierenden sind diese Texthandlungen nicht geläufig. Auch ein Großteil der Studierenden mit Fluchthintergrund kommt aus Ländern mit eher „wissenskonservativen Universitäten“ (Ehlich 2003: 14)⁴, wo der Lehalltag Vortragscharakter hat und Wissenserwerb vom Auswendiglernen geprägt ist. An syrischen und iranischen Universitäten bspw. wird im Studium forschendem Lernen und wissenschaftlichen Diskussionen wenig Platz eingeräumt; zudem fehle es an entsprechender Forschungsinfrastruktur, konstatieren die Autor:innen zweier DAAD-Länderstudien zu Bildungshintergründen (Ackermann & Hülshörster 2017: 12-14; Ansari Vaghef 2019: 15).

3.2 Bedarfsanalyse zu Herausforderungen Geflüchteter im Teilprojekt Sprachenlernen

Zu der Herausforderung, die es bedeutet, sich in einem fremden Bildungssystem zurechtzufinden, kommen bei geflüchteten Studierenden und Studienbewerber:innen indes noch weitere Hürden hinzu, die Thema einer Bedarfsanalyse im Rahmen von IncluSTEM waren. In dem von Almut Schön (TU Berlin) geleiteten Teilprojekt zum Thema Sprachenlernen wurde hierzu eine Umfrage unter Lehrenden und Organisator:innen von Sprachkursen für Geflüchtete an Universitäten in Deutschland, Spanien und Schweden durchgeführt, ergänzt durch Interviews mit ausgewählten Teilnehmer:innen.⁵

3.2.1 Herausforderungen für Sprachlehrende

An der Umfrage nahmen 57 Personen teil, welche vorwiegend in Spanien und Deutschland tätig sind. Die meisten der Lehrenden bringen mehr als

⁴ Konrad Ehlich unterscheidet zwischen so genannten wissensinnovativen Universitäten, die Forschung und Erkenntnisgewinn in das Studium integrieren und wissenskonservativen Universitäten, die stärker an der Tradierung des Kanonisierten und der Vermittlung von theoretischem Wissen orientiert sind. (14)

⁵ Die Umfrage wurde unter Verwendung der Grounded Theory nach Barney Glaser & Anselm Strauss (1965-67) evaluiert und durch fünfleitfadenzentrierte Interviews mit ausgewählten Teilnehmenden der Umfrage ergänzt. Weitere Details zu den Ergebnissen der Bedarfsanalyse finden sich in dem in Veröffentlichung befindlichen Abschlussberichts des IncluSTEM-Projekts.

fünf Jahre Lehrerfahrung mit und haben bereits mehrere Jahre mit der Zielgruppe zusammengearbeitet.

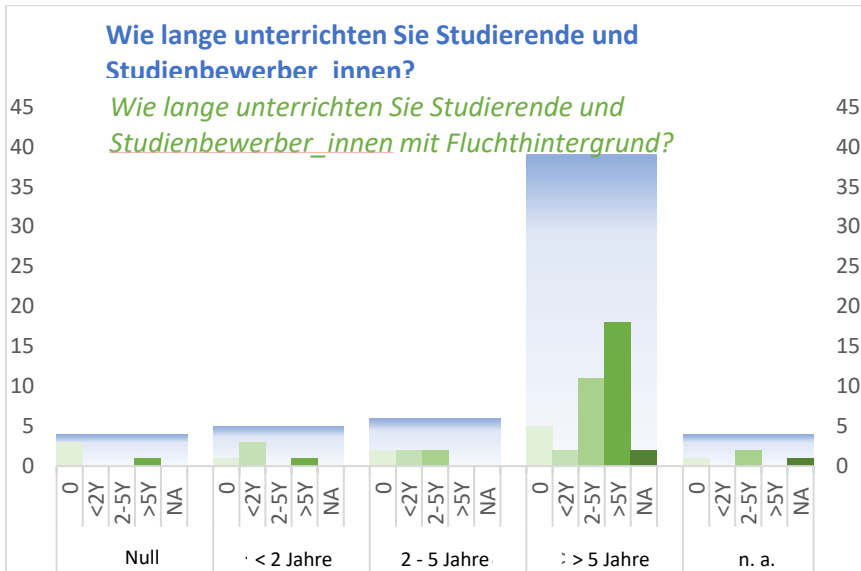


Abbildung 1: Lehrerfahrung mit Studierenden und Studienbewerber:innen mit und ohne Fluchthintergrund

Auffallend ist, dass knapp 3/5 der Lehrenden keine gezielte Fortbildung für die Arbeit mit Geflüchteten erhalten hatte, während sich knapp 2/5 der Befragten weitgehend selbstständig weiterbildete, wobei in Deutschland häufig auch Fortbildungen des DAAD (durch die IDA-Akademie) in Anspruch genommen wurden.

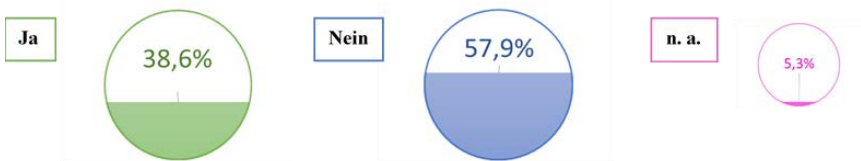


Abbildung 2: Teilnahme an Fortbildungen zum Thema Flucht

Bereiche, in denen sich Lehrende mehr Unterstützung wünschen, betreffen im Besonderen unterrichtsexterne Probleme. Nahezu 4/5 der Lehrpersonen fände Fortbildungen zu psychologischen Fragen (wie bspw. emotional herausfordernden Situationen) wichtig; ca. 70% der Befragten wünscht sich Workshops im soziokulturellen Bereich (zu Diversität, Interkulturalität u.ä.), über die Hälfte würde sich gern mit spezifischen methodisch-didaktischen Ansätzen beschäftigen. Die Befunde weisen auf ein Desiderat einer umfassenderen Schulung von Lehrpersonen hin, welche mit der Zielgruppe Geflüchtete arbeiten.

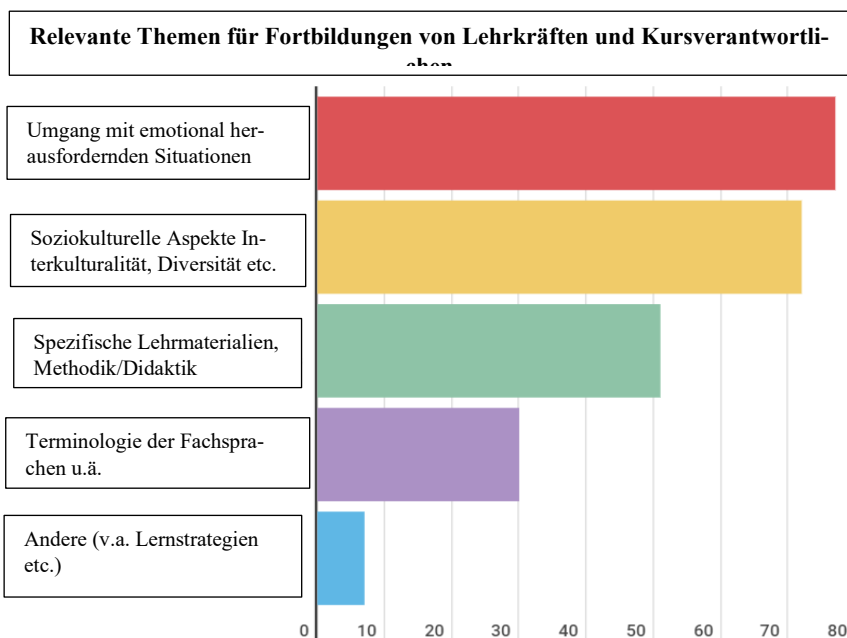


Abbildung 2: Zentrale Fortbildungsthemen laut Umfrageteilnehmer:innen

Die Umfrage-Teilnehmer:innen identifizierten fünf zentrale Problemlagen geflüchteter Sprachlerner:innen an Universitäten (s. Abbildung 1): Hierbei stehen psychische und psychomentele Probleme (ausgelöst durch Traumata etc.) neben Herausforderungen bei der Bewältigung des Alltags (Aufenthaltsgenehmigung, Wohnung, Arbeit, Familie), gefolgt von Lern-

schwierigkeiten (aufgrund mangelnder Lernstrategien, Konzentrationsproblemen usw.) und kulturellen Unterschieden (hinsichtlich Lern- und Studienkultur (vgl. Kap. 3.1), aber auch alltagskulturellen Ritualen) sowie Probleme bei der Integration (in die Hochschulgemeinschaft und in die Gesellschaft).



Abbildung 3: Zentrale Herausforderungen geflüchteter Studienbewerber:innen und Studierender an Universitäten in Deutschland und Spanien laut IncluSTEM-Umfrage (2021-22)

Diese unterschiedlichen Herausforderungen, die einander wechselseitig durchdringen, ergeben das Bild einer andauernden Überforderung, welche den Spracherwerbsprozess zu verlangsamen und in Gefahr zu bringen

droht. Hinzu komme ein stetiger Druck von außen – den gleichen Maßstäben wie andere Studierende genügen zu müssen – wie im Interview von einer Lehrperson, die selbst Fluchterfahrung mitbringt, hervorgehoben wird. Mehrere Interviewpartner thematisieren auch die instabile Situation, in der sich Geflüchtete befinden, wobei die (meist ungeklärte) Frage nach dem Aufenthaltsstatus im Zentrum steht (vgl. auch Hruschka & Rohmann 2023: 21). Als eine Folge der instabilen Situation und der allgemeinen Überforderung können die vergleichsweise hohen Fehlzeiten geflüchteter Kursteilnehmer:innen angesehen werden, auf die in den Interviews mehrfach hingewiesen wird.

3.2.2 Spezifische Lernschwierigkeiten durch Fluchthintergrund?

Unweigerlich stellt sich spätestens hier die Frage, ob diese besondere Situation, in der Geflüchtete die für ein Studium entscheidenden Sprachkenntnisse erwerben wollen, mit spezifischen Lernschwierigkeiten verbunden ist. Mehr als die Hälfte der Umfrageteilnehmer:innen (60%) teilt diese Ansicht, wobei der Anteil von Lehrpersonen aus Spanien etwas höher liegt.

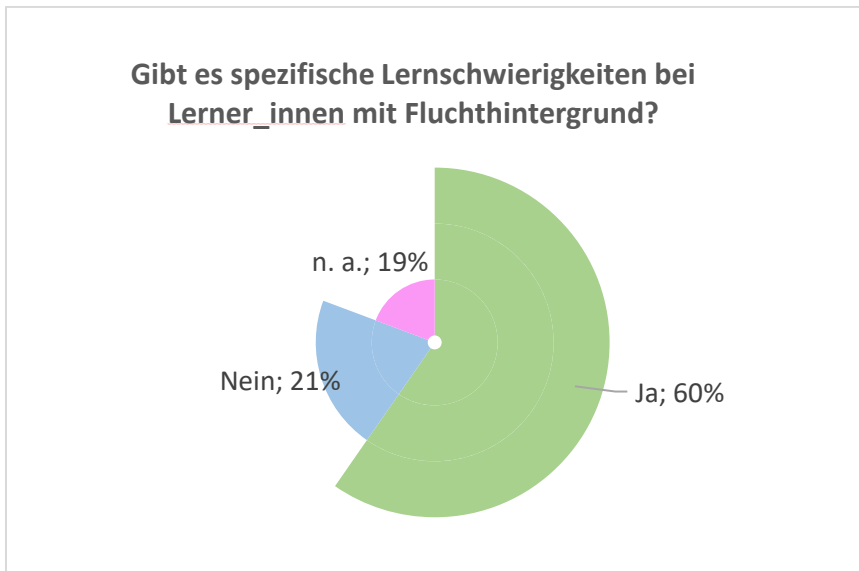


Abbildung 4: Spezifische Lernschwierigkeiten bei geflüchteten Studierenden und Studienbewerber:innen

Gründe für spezifische Lernschwierigkeiten sehen Letztere dabei vorwiegend in kulturellen Differenzen („diferencias culturales principalmente“), anderen Bildungsstandards und dergleichen. Lehrende in Deutschland machen im Gegensatz dazu stärker fehlende Lerntechniken und eine mangelnde Organisation des Lernens („Unfähigkeit, selbständig zu lernen, das Lernen zu organisieren“) für spezifische Lernprobleme verantwortlich.

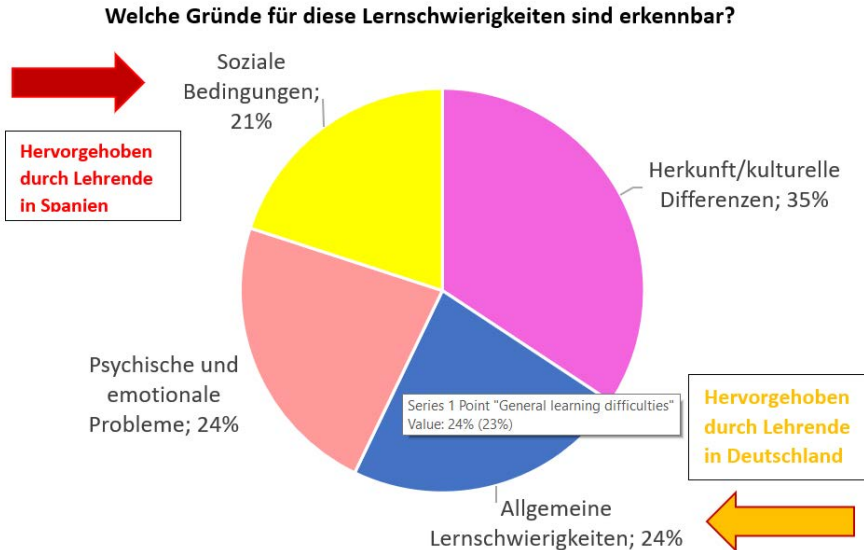


Abbildung 5: Durch Lehrkräfte angeführte Gründe spezifischer Lernschwierigkeiten

Mit Blick auf Kap. 3.1 adressieren beide Zuschreibungen indes nicht zwingend den Fluchthintergrund, sondern tangieren alle internationalen Studierenden sofern sie aus EU-fernen Bildungsländern kommen gleichermaßen. Ein Kommentar der Umfrage bringt dies zum Ausdruck: „Ich würde die Lernschwierigkeiten eher am Herkunftsland/der Kultur festmachen, nicht am Fluchthintergrund“.

Genuin fluchtbezogen sind dagegen Begründungen, die auf psychische Probleme (Konzentrationsschwierigkeiten aufgrund belastender Erlebnisse) und die allgemeinen Lebensbedingungen Bezug nehmen. Mehrere Antworten thematisieren etwa den fehlenden Kontakt zu Muttersprachlern:

„Studierende mit Fluchthintergrund sind häufig schon nach wenigen Monaten in einem Umfeld von Landsleuten (privat und Jobs), die den Spracherwerb verlangsamen und häufig die Präsenz in den Kursen reduzieren“.

Demgegenüber bestreiten 40% der Lehrenden, dass es überhaupt spezifische Lernschwierigkeiten bei geflüchteten Kursteilnehmenden gibt. Eine Antwort verweist im Gegenteil auf Vorteile durch Mehrsprachigkeit, welche den Lernprozess beschleunige: „Sometimes there is any equivalent in their motherlanguage for the point we are learning. But many times is the opposite case and they get things quicker as spanish students“.

4 Ansätze zur Verbesserung der Wirksamkeit von Sprachkursen

Die Bedarfsanalyse hat gezeigt, dass der Spracherwerb von geflüchteten Lerner:innen durch multiple externe und interne Probleme beeinträchtigt wird und besondere Unterstützungsmaßnahmen erforderlich macht. Laut der Umfrage sollten diese im Besonderen psychologische Probleme adressieren und bei Rechtsfragen und Alltagsproblemen Hilfestellung leisten. Dabei gibt es bereits eine Fülle von Beratungsangeboten in allen drei Ländern des IncluSTEM-Projekts.

4.1 Zugang zu Beratung erleichtern, begleitende Maßnahmen sichern

In den vergangenen Jahren wurden im Rahmen des Integra-Programms an deutschen Universitäten viele zusätzliche Beratungsangebote eingerichtet. Eine DAAD-Studie zum Studienerfolg internationaler Studierender belegt jedoch, dass die vorhandenen Beratungsangebote in viel zu geringem Umfang genutzt werden (Pineda/Kercher/Falk/Thies/Yildirim/Zimmermann 2022: 63). Eine stärkere Verzahnung unterstützender Formate mit dem Studium bzw. studienvorbereitender Kurse könnte die Situation verbessern. Ein gutes Beispiel hierfür bietet das Förderprogramm für Geflüchtete an der Universität von Barcelona, das 2015 aus der Menschenrechtsperspektive gegründet wurde.⁶ So genannte Übergangskurse (*curso de transición a la universidad*), die über ein monatliches Stipendium finanziert werden, kombinieren studienvorbereitende Sprachkurse mit Menschenrechts- und Friedensbildung, wobei auch Asylsuchende ohne Flüchtlingsstatus berücksichtigt werden. Von Beginn an werden die Programmteilnehmer:innen zudem psychologisch begleitet; sobald sie ihr Studium beginnen greift

⁶ Vgl. <https://www.inhereproject.eu/universities/university-of-barcelona-es> (19.09.2023).

dann ein Tutorenprogramm mit festen Ansprechpartnern. Ergänzend gibt es Unterstützung durch Freiwillige, die beim Spracherwerb und der sozialen Integration behilflich sind.⁷ Die Bedeutung einer persönlichen Ansprechperson kann hierbei nicht unterschätzt werden, wie auch eine Antwort aus der IncluSTEM-Umfrage hervorhebt: „Sie [die Kursteilnehmer:innen] brauchen persönliche Betreuung nicht nur Sprachvermittlung“. Im Interview berichteten Koordinator:innen von Sprachkursen, dass eine Mittlerperson, zu der Studienbewerber:innen über einen längeren Zeitraum ein vertrauensvolles Verhältnis aufbauen und die bei Bedarf an entsprechende Fachstellen weitervermitteln kann, insbesondere in der Vorbereitungsphase den Einstieg erleichtert. Positiv auf die Integration und einen damit verbundenen Lernerfolg wirkten sich auch Study-Buddy-Programme aus. Da sich internationale Studierende jedoch vorzugsweise an andere internationale Studierende wenden, wäre eine gezieltere Einbindung internationaler Peers in die Unterstützungsangebote noch stärker in den Blick zu nehmen (Pineda et al. 2022: 63).

4.2 Frühzeitig in europäische Bildungsstandards und akademisches Arbeiten einführen

Ein weiterer Aspekt, welcher in der Bedarfsanalyse besonders hervorgehoben wird, bezieht sich auf die Notwendigkeit einer Einführung in europäische Bildungsstandards (vgl. Fourier et al.: 41), akademisches Arbeiten und die Vermittlung grundlegender Studien- und Lerntechniken. Dass es hierbei auch ganz basal darum gehen kann, ein Verantwortungsbewusstsein für das eigene Lernen zu entwickeln, legt eine Antwort aus der IncluSTEM-Umfrage nahe: „eine intensive Auseinandersetzung des [sic] universitären System in allen Facetten; auch was die Lernstruktur ist; das Bewusstsein, dass das Lernen wichtig ist und anderweitige Termine nicht im Unterricht erledigt werden sollen; eine realistische Einschätzung ihrer Sprachkenntnisse“.

Die Bedeutung strategischer Kompetenzen für den Lernerfolg ist seit längerem bekannt. Eine aktuelle Untersuchung, die sich mit der Bedeutung von Deutschkenntnissen für den Studienerfolg internationaler Bachelorstudierender befasste, hat nun erwiesen, dass insbesondere das Vorliegen re-

⁷ <https://www.solidaritat.ub.edu/refugees/acciones-principales/?lang=es> (19.09.2023).

zeptiver Kompetenzen (Lese- und Hörverstehen) die Studienleistungen um ca. 20% steigert (Wisniewski et al. 2023: 5). Dagegen können sich Defizite im Bereich bildungssprachlicher Kompetenzen auf den Studienerfolg negativ auswirken, wie eine Studie zur Integration geflüchteter Studierender an deutschen Hochschulen zeigt. Demnach „geben über 40 Prozent [der befragten Studierenden] an, dass sie die sprachlichen Anforderungen im Studium schwierig oder sehr schwierig finden, wobei die Probleme stärker im fachsprachlichen als im allgemeinsprachlichen Bereich gesehen werden“ (Fourier et al. 2022: 44). Bereits in der Studienvorbereitung sollte daher verstärkt auf die Vermittlung akademischer Sprachkompetenzen Wert gelegt werden. Auch der begleitende Besuch von Studienveranstaltungen kann sich positiv auf die Entwicklung wissenschaftssprachlicher Kenntnisse auswirken (44). Ein gutes Beispiel ist hierfür das Gaststudium für Geflüchtete In(2)TU der Technischen Universität Berlin, an dem geflüchtete Studienbewerber:innen bereits vor der Zulassung zum Studium Einblicke ins Studium erhalten. Mit Einverständnis der Lehrenden können auch Prüfungen abgelegt werden.⁸

4.3 Vorschläge zur Verbesserung des Unterrichts – strukturiert, integriert und empathisch

Abschließend soll es um Maßnahmen zur Verbesserung der Organisation und Planung der Lehre gehen. Grundsätzlich haben sich gemischte Kurse, in denen internationale Studierende mit und ohne Fluchthintergrund gemeinsam unterrichtet werden, als förderlich für die Integration der Geflüchteten in die Hochschulgemeinschaft erwiesen, auch vor dem Hintergrund, dass sich beiden Gruppen eine Reihe von Herausforderungen in ähnlicher Weise stellen (s. Kap. 3.1 und 3.2.3).⁹

Was den Unterricht anbetrifft, so geht der Appell laut Umfrage an eine klarere Strukturierung mit übersichtlichen, möglichst kleinschrittigen Arbeitseinheiten, aber auch an händelbare Kursgrößen und insbesondere an eine realistische Zeitplanung ohne Zeitdruck. Zur Verbesserung des Lern-

⁸ Siehe: <https://www.tu.berlin/studienberatung/vor-dem-studium/gefuechtete-an-der-tu-berlin/gast-studium> (19.09.2023).

⁹ In Deutschland ist dies laut Umfrage zu 80% (Studierende) bis 88% (Studienbewerber:innen) bereits Praxis; in Spanien werden Geflüchtete mit anderen internationalen Studierenden in nur 17% der Fälle gemeinsam unterrichtet. In Schweden dagegen wird der Status von Studierenden grundsätzlich nicht abgefragt, so dass die Lehrenden oft nicht wissen, ob sie Studierende mit Fluchthintergrund in ihren Kursen haben.

erfolgs wird von spanischer Seite die Entwicklung spezifischer Lehrmaterialien eingefordert. In den vergangenen Jahren wurde in Deutschland bereits eine Reihe von zielgruppenadäquaten Lehr- und Übungsbüchern veröffentlicht.¹⁰ Ein Beispiel für eine gelungene Vermittlung wissenschaftlicher und lehrpraktischer Erkenntnisse ist auch das interdisziplinäre Forschungsprojekt RefuTeach in Madrid, wo Forschende gemeinsam mit Lehrenden spanischer und englischer Integrationskurse Unterrichtskontexte entwickeln, die sich sensibel und empathisch an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Zielgruppe geflüchteter Migranten orientieren. Neben der Erarbeitung adäquater Lehrmaterialien werden auch interkulturelle Trainings für Lehrkräfte eingesetzt und Maßnahmen des Empowerments für Studierende mit Fluchthintergrund implementiert (siehe REFUTEACH).

Empathie und Empowerment könnten auch eine Antwort auf das von vielen monierte Anwesenheitsproblem der Kursteilnehmenden geben (s. Kap. 3.2.2). Zur Steigerung der intrinsischen Motivation der Lerner:innen eignen sich zudem zusätzliche Angebote, wie aus der Umfrage hervorgeht, z.B. unterstützende Tutorien (ggf. verpflichtend) und soziale Aktivitäten, in denen Raum zur Vernetzung aber auch zur Entspannung gegeben wird, wie der folgende Vorschlag verdeutlicht: „offer more social activities, create a safe space, more time/ressources to address to invidual problems“. Hierfür wünschen sich Lehrende mehr Zeit und auch finanzielle Unterstützung: „Projektmittel für soziale Anbindung der Lerner durch Workshops, Sprachcafés etc.“. Dass auch Tandems, indem sie Sprachkontakt auf Deutsch ermöglichen, die Integration und damit auch die persönliche Involviertheit in den Spracherwerb fördern können, zeigt die bereits genannte Untersuchung zur Rolle von Deutschkenntnissen bezüglich des Studienerfolgs Bachelorstudierender:

Zwar spielten Sprachkompetenzen eine geringere Rolle für den subjektiven als für den objektiven Studienerfolg, allerdings standen *andere sprachliche Faktoren* (Hervorh.: Wisniewski et al.) durchaus in einem sehr robusten Zusammenhang mit Ersterem. So studierten etwa Personen, die häufiger deutsch sprachen (also mehr *Sprach-*

¹⁰ Auch im Rahmen des Teilprojekts Sprachenlernen wurde am Sprachenzentrum (ZEMS) sowie am Studienkolleg der TU Berlin eine Fülle an Lehr- und Lemmaterialien (Print und interaktiv) erarbeitet, welche auf die Bedarfe nach einem kleinschrittigen Vorgehen, nach einer adäquaten Vermittlung akademischer Kompetenzen und nach interkulturellen Themen eingehen.

kontakt hatten), deutlich zielgebundener als andere (Wisniewski et al. 2023: 8).

5 Fazit

Im Vergleich der unterschiedlichen Sprachförderangebote für Geflüchtete an Universitäten in Spanien, Deutschland und Schweden hat sich gezeigt, dass diese entscheidend von Faktoren wie der Zielgruppe, den Zulassungsbedingungen der Hochschulen aber auch unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Schwerpunktsetzungen abhängen. Während in Deutschland für die Zulassung zum Studium ein hohes Sprachniveau erforderlich ist, genügt für den Studieneinstieg in Schweden oftmals auch das Vorliegen fortgeschrittener Englischkenntnisse. In Spanien brachte ein Großteil der Geflüchteten bereits Spanisch als Erstsprache mit, weshalb der Fokus auf der Vermittlung von Englisch lag.

Die unterschiedlichen Zielgruppen der drei Projektländer von IncluSTEM verbindet dabei die Herausforderung, sich in kurzer Zeit mit den europäischen Bildungsstandards und dem jeweiligen Hochschul- und Studiensystem vertraut machen zu müssen. Dazu gehört der Erwerb einer stark formalisierten Wissenschaftssprache und die Entwicklung akademischer Kompetenzen, wie die Bedarfsanalyse im Rahmen des Teilprojekts zum Thema Sprachenlernen ergab. Diese Herausforderung stellt sich Studierenden bzw. Studienbewerber:innen mit und ohne Fluchtgeschichte. Da größere Defizite im Bereich akademischer Kompetenzen im Studium oft schwer einzuholen sind, sollten diese in studienvorbereitenden Kursen frühzeitig in den Fokus rücken und während des gesamten Studiums in Form fachsprachlicher Trainings abgesichert werden.

Demgegenüber bestehen aber auch spezifische Probleme bei Geflüchteten, bedingt durch Kriegserlebnisse und dergleichen, offene rechtliche Fragen und Angelegenheiten, die die allgemeinen Lebensbedingungen (Wohnung, Familie, Job etc.) betreffen; diese können den Spracherwerb empfindlich beeinträchtigen. Bei der Untersuchung relevanter Förderinstrumente hat sich gezeigt, dass integrierte Beratungsangebote welche in Reichweite der Betroffenen sind, stärker angenommen werden. Eine besondere Rolle spielen hierbei vermittelnde Instanzen wie Koordinator:innen, zu denen ein Vertrauensverhältnis besteht oder internationale Peers. Auch die soziale Integration ist wichtig und steigert die Motivation, weshalb gemischte Kurse, in denen internationale Studierende mit und ohne Fluchthintergrund

gemeinsam lernen, sich bezüglich der Integration in die Hochschulgemeinschaft als wirksamer erwiesen als Sonderkurse für Geflüchtete. Nicht zu unterschätzen für den Studienverlauf sind schließlich auch subjektive Erfolgskriterien, die mit Zufriedenheit und der Verbundenheit mit der Sprache, in der man studiert, zu tun haben. Wenn wir diesen Bereich vernachlässigen, gehen wir zukünftiger Fachkräfte verlustig.

Literaturverzeichnis

Ackermann, Janina & Hülshörster, Christian (2017): Bildungshintergründe von geflüchteten Studierenden aus Syrien, Internationale DAAD Akademie. Online-Publikation (Januar 2017) https://static.daad-akademie.de/media/daad_akademie/bh_syrien_neu.pdf (19.09.2023).

Ehlich, Konrad (2003): Universitäre Textarten – universitäre Struktur. In: Ehlich, Konrad & Steets, Angelika (Hrsg.): *Wissenschaftlich schreiben – lehren und lernen*. Berlin, Boston: De Gruyter, 13-28.

Feilke, Helmuth (2012): Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch* 39: 233, 4-3.

Fernández, Mercedes (2022): Migration und Migrationspolitik in Spanien. 04.04.2022. Übers. aus dem Engl.: Vera Hanewinkel. <https://www.bpb.de/the-men/migration-integration/laenderprofile/505184/migration-und-migrations-politik-in-spanien/> (08.09.2023).

Fourier, Katharina; Zimmermann, Gisela; Prado, Rachel Estévez; Schmitz, Michael & Schlomm, Lisa (2022): Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge. *DAAD Studien* (August 2022) <https://www.daad.de/de/der-daad/was-wirtun/-fortbildung-expertise-und-beratung/analysen-studien/daad-studien/#Mai2022> (19.09.2023).

Hruschka, Tim & Rohmann, Tim (2023): Excluded by crisis management? Legislative hyperactivity in post-2015 Germany. *International Migration* 61: 3, 12-24.

IncluSTEM Erasmus+. A training program for sustainable rapid inclusion leading to employment via STEM universities in Europe. <https://inclustem.eu/> (08.09.2023).

Koch, Peter & Oesterreicher, Wulf (2007): Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für germanistische Linguistik* 35: 3, 346-375.

Pineda, Jesús (2018): Problemlagen und Herausforderungen internationaler Studierender in Deutschland. Ergebnisse einer qualitativen Vorstudie im Rahmen des SeSaBa-Projekts. *DAAD-Studien* (Dezember 2018) https://sta-tic.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/derdaad/analysen-studien/veroeffentlichungen_vorstudie_pineda_2018.pdf (19.09.2023).

Pineda, Jesús; Kercher Jan; Falk, Susanne; Thies, Theresa; Yildirim Hüseyin Hilmi & Zimmermann, Julia (2022): Internationale Studierende in Deutschland zum Studienerfolg begleiten. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus dem SeSaBa-Projekt. *DAAD-Studien* (Mai 2022). <https://doi.org/10.46685/-DAADStudien.2022.01> (18.09.2023).

REFUTEACH. Lingüística Aplicada para la inclusión de personas refugiadas. <https://refuteach.com/> (19.09.2023).

Righard, Erica; Emilsson, Henrik & Öberg, Klara (2019): Language Education for Asylum Seekers and Refugees in Sweden: Provision and Governance. Malmö: University Publications. mau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1411-479/FULLTEXT01.pdf (19.09.2023).

Vaghef, Alireza Ansari (2019): Bildungshintergründe von geflüchteten Studierenden aus dem Iran. Internationale DAAD Akademie. Online-Publikation (August 2019) https://static.daad-akademie.de/media/daad_akademie/-bh_iran_neu.pdf (19.09.2023).

Wisniewski, Karin; Lenhard, Wolfgang & Möhring, Jupp (2023): Wie wichtig sind Deutschkenntnisse für ein erfolgreiches Studium internationaler Bachelorstudierender? Kernbefunde des SpraStu-Projekts. *DAAD Forschung kompakt* 9 (Februar 2023). <https://www.daad.de/de/derdaad/was-wir-tun/fortbildung-expertise-und-beratung/analysen-studien/daad-forschung-kompakt/#Forschungskompaktfebruar2023> (19.09.2023).

DIE BEDEUTUNG DES LESENS UND SCHREIBENS FÜR DIE ARBEIT VON PÄDAGOGISCHEN FACHKRÄFTEN MIT DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE IN KINDERTAGESEINRICHTUNGEN

Anja Döscher, Hamburg, Deutschland

Abstrakt: Dieser Aufsatz beschäftigt sich mit der Bedeutung des Lesens und Schreibens im Kontext von Kindertageseinrichtungen mit besonderem Blick auf die pädagogischen Fachkräfte, deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Dabei stehen zwei Betrachtungen im Vordergrund: Zunächst soll dargelegt werden, welche Bedeutung den Le-se-, Schreib- und allgemein Sprachkompetenzen in der pädagogischen Arbeit mit Kindern zukommt. Danach soll reflektiert werden, welche Möglichkeiten Fach- und Leitungskräften zur Verfügung stehen, um diese Kompetenzen zu Gunsten der Betreuung, Bildung und Erziehung der Kinder in der Kindertageseinrichtung zu optimieren.

Schlüsselwörter: Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Inklusion, Personalentwicklung, Frühförderung, Kinderschutz

1 Zugewanderte Fachkräfte mit DaZ in Kindertageseinrichtungen

Frühe Bildung ist das Fundament des Bildungssystems. Hier wird der Grundstein für eine gelingende Bildungsentwicklung von Kindern gelegt. Dafür setzen sich die frühpädagogischen Fachkräfte mit ihrem Engagement und ihrem Können ein. Die Professionalität der Pädagoginnen und Pädagogen steht mittlerweile besonders im Mittelpunkt des breiten öffentlichen Interesses – wandeln sich doch zunehmend die Ansprüche an diese Fachkräfte. [...] Pädagogische Fachkräfte sollen die Chancen auf eine gleichberechtigte Teilhabe besonders auch für Kinder fördern, die unter erschwerten Bedingungen, mit Benachteiligung oder mit Behinderungen aufwachsen (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) 2017: 4).

Das BMBF fasst hier zusammen, was sich in Bodes Grafik (2015: 9) zum deutschen Bildungssystem bereits erahnen lässt: Das, was in der frühen Bildung und damit im Kontext von Kindertageseinrichtungen passiert, ist Teil des Bildungssystems, steht als Fundament für alle weiteren Stufen des Bildungssystems und ist somit entscheidend für den weiteren Bildungs-

und Lebensweg von Kindern. Besonders interessant ist, dass das BMBF in seinem Beitrag die Bildung der Fachkräfte in den Mittelpunkt stellt und gleichzeitig auf die gleichberechtigte Teilhabe von Kindern als Aufgabe der Fachkräfte hinweist. In diesem Aufsatz soll es genau um diese beiden Aspekte gehen. Der Fokus liegt dabei auf Fachkräften mit einem DaZ-Hintergrund und ihrer sprachlichen Förderung, um das volle Potenzial von zugewanderten Fachkräften für die Kindertageseinrichtungen ausschöpfen und auf allen Ebenen inklusiv handeln zu können. Denn dies ist – ganz abgesehen von den insgesamt eher schwierigen Zugangsvoraussetzungen für zugewanderte Fachkräfte – bislang so nicht geschehen, wie das BMBF mit Bezug auf eine Studie der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zusammenfasst:

Auf Ebene der pädagogischen Arbeit macht das Projekt außerdem strukturelle Barrieren aus. [...] Daneben werde der (akzentfreien) Beherrschung der deutschen Sprache eine oftmals noch zu hohe Bedeutung beigemessen. Die Mehrsprachigkeit von Fachkräften mit Migrationshintergrund werde dagegen zu wenig wertgeschätzt. [...] Wie das Projekt zeigt, sind zugewanderte Fachkräfte in Kindertagesstätten und als Auszubildende an (Berufs-)Fachschulen deutlich unterrepräsentiert. [...] Betrachtet man die Ergebnisse des Projekts gebündelt, so scheint es in Deutschland bisher nicht gelungen zu sein, das volle Potenzial der hier befragten zugewanderten pädagogischen Fachkräfte auszuschöpfen (BMBF 2017: 75).

Damit wird auch deutlich, dass sich Kindertageseinrichtungen in einem globalen Kontext befinden und es mehr braucht, um die aktuellen Herausforderungen im pädagogischen Bereich adressieren zu können. Auf genau dieses Adressieren von Herausforderungen zielt die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) ab. Sie ist derzeit eines der großen Themen im Kontext von Kindertageseinrichtungen. Gut ausgebildetes Personal sorgt nachhaltig für eine gute pädagogische Qualität in Kindertagesstätten. Nur jene Mitarbeiter:innen und Leitungskräfte, die sensibilisiert sind für das Thema Nachhaltigkeit und die auch sprachlich in der Lage sind, dies verschiedenen Zielgruppen wie Kindern und Eltern zu vermitteln, in Netzwerken zu agieren und Projekte und Angebote zu planen, durchzuführen, zu präsentieren und zu evaluieren und sich in Wort und Schrift sicher zu bewegen, können auch bzgl. der 17 globalen Nachhaltigkeitsziele agieren. *Hochwertige Bildung* selbst ist eines dieser Ziele. Zudem ist Personalent-

wicklung Aufgabe von Unternehmen/Führungskräften und sorgt dafür, Personal vor dem Hintergrund fehlender Fachkräfte im Kinderbetreuungsbereich zu akquirieren und langfristig zu binden. Brodowski (2022) bietet mit seinem Sammelband zu BNE in der Kita einen Überblick zu den Möglichkeiten in der Pädagogik. Was bislang noch fehlt, ist der Blick auf die Bedeutung von Sprache und Sprachbildung – sowohl in Bezug auf Personalentwicklung als auch in Bezug auf die Etablierung von BNE in der Kita; also der große Bereich der Erwachsenenbildung mit Fokus Verbindung von inhaltlicher Bildung und Sprachbildung. Die Einbettung von BNE in Kindertageseinrichtungen in einen größeren, globalen Kontext gemäß der Nachhaltigkeitsstrategie des Bundesrepublik Deutschland wäre somit ein weiterer Schritt im pädagogischen Kontext und ist aktuell ein von der Forschung noch eher wenig beachteter Punkt. 2021 gab die Bundesregierung eine Weiterentwicklung ihrer Nachhaltigkeitsstrategie heraus. Eine gute Personalentwicklung in Bezug auf die Sprachbildung kann eine Schlussfolgerung daraus sein: „Ein ‚nachhaltiges‘ Deutschland [...] integriert, ist inklusiv und grenzt nicht aus, schafft Chancen für eine **gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen in allen Bereichen und auf allen Ebenen** (Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie, Neuauflage 2016; Die Bundesregierung 2021: 15, Hervorhebungen von AD). Sehr präzise wird BNE in einem größeren Kontext auch von der UNESCO definiert:

BNE befähigt Lernende, informierte Entscheidungen zu treffen und verantwortungsbewusst zum Schutz [...] einer gerechten Gesellschaft für aktuelle und zukünftige Generationen zu handeln und dabei die kulturelle Vielfalt zu respektieren. Es geht um einen lebenslangen Lernprozess, der wesentlicher Bestandteil von BNE ist. BNE ist eine ganzheitliche und transformative Bildung, die die Lerninhalte und -ergebnisse, Pädagogik und die Lernumgebung berücksichtigt. Ihr Ziel/Zweck ist eine Transformation der Gesellschaft (Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) 2000: 12).

Auch *Inklusion* ist ein Begriff, der häufig im Zusammenhang mit Kindertageseinrichtungen fällt. Dennoch besteht nicht immer ein Konsens, wie dieser Begriff zu definieren ist. In diesem Aufsatz wird davon ausgegangen, dass Inklusion sowohl die Erwachsenen als auch die Kinder in der Kindertageseinrichtung betrifft. Es sind nicht nur die erwachsenen pädago-

gischen Fachkräfte, die die Umgebung für die ihnen anvertrauten Kinder so zu gestalten haben, dass sich jedes Kind darin wiederfindet und sich bestmöglich mit all dem, was es mitbringt, entfalten kann. Inklusion wird im Kontext dieses Aufsatzes so verstanden, dass ebenso für die Fachkräfte die Umgebung und die Voraussetzungen so gestaltet werden sollten, dass auch diese sich mit all dem, was sie – genau wie die Kinder – mitbringen, entfalten können. Damit schließe ich mich in meiner Definition von *Inklusion* Sulzer und der Deutschen UNESCO-Kommission an:

Inklusion (...) [wird] als ein Prozess verstanden, bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse **von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen** eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch die Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung (...) (Sulzer 2017: 13, zitiert aus DUK 2010, S. 9; Hervorhebungen AD).

Aus dieser Auffassung ergibt sich, dass wir Deutsch als Zweitsprache in den Kindertageseinrichtungen dringend brauchen, weil die Idee von Inklusion keine Altersgrenze hat und Sprache auch für die pädagogischen Fachkräfte selbst einen wichtigen Beitrag zur Inklusion leistet. Zudem sind pädagogische Fachkräfte Sprachvorbild für die Kinder und sollen alltagsintegrierte Sprachförderung anbieten. Über die Sprache, die Fachkräfte benutzen, kann der inklusive Gedanke – je nachdem, wie mit den Kindern und auch unter Erwachsenen kommuniziert wird – weitergetragen werden. Um inklusiv arbeiten zu können, müssen Fachkräfte aber nicht nur mit den Kindern sprechen und ihnen zuhören, sondern auch *über* und *für* sie *lesen und schreiben*. Dies betrifft vor allem Bereiche, in denen Kinder auf die Unterstützung von Erwachsenen angewiesen sind. Um Inklusion für Kinder – insbesondere für jene mit Behinderung, von Behinderung bedrohte Kinder oder für Kinder in herausfordernden Lebenslagen – gewährleisten zu können, bedarf es zunächst der Inklusion von Erwachsenen, die stellvertretend für die Kinder für Inklusion und dabei für die Beantragung erforderlicher Mittel und Maßnahmen eintreten. Das bedeutet, dass Fachkräfte mit und ohne DaZ über ausgezeichnete kommunikative Fähigkeiten in Wort und Schrift verfügen müssen. Damit wird auch deutlich, dass die Inklusion von Fachkräften – vor allem jenen mit Deutsch als Zweitsprache – für den Arbeitgeber nicht nur ideellen Wert hat. Sie ist zwingend nötig, um den wirtschaftlichen Betrieb qualitativ hochwertig aufrecht zu erhalten,

das inklusive Konzept zu leben, Teil der Nachhaltigkeitsstrategie zu sein, gut ausgebildetes pädagogisches Personal zu akquirieren und es langfristig in der Einrichtung zu binden. Zur Akquise und Bindung von Mitarbeiter:innen gehört die Personalentwicklung und dazu sollte auch der sprachliche Bereich gehören. Das Sprachniveau ist – unabhängig von den weiteren behördlich geforderten Voraussetzungen – hoch und liegt in der Regel bei B2 nach GER (Haber/Ransberger/Sass 2018: 9; Tabelle nach Bundesländern S. 10-11). Ausdrücklich warnt Sulzer (2017: 14) aber vor „Sichtweisen, die Kinder ausschließlich unter einem bestimmten Blickwinkel wahrnehmen, zum Beispiel als ‚behindert‘ oder ‚nicht-deutscher Erstsprache‘ oder ‚hochbegabt‘. Ein plurales Gesellschaftsverständnis legt demgegenüber einen pädagogischen Blick nahe, der alle Kinder in ihrer Mehrfachzugehörigkeit und in ihrer konkreten Lebenslage wahrnimmt“ (Sulzer 2017: 14). Dieser Ansatz lässt sich auch auf die Erwachsenen in der Kindertageseinrichtung beziehen. Ein inklusiver Ansatz kann den Aspekt des DaZ-Lernens als Teil der Personalentwicklung also nur im Kontext der gesamten Kindertageseinrichtung und aller in ihr Tätigen begreifen.

2 Die Bedeutung des Lesens und Schreibens in der Krippen- und Elementarpädagogik

In Kindertageseinrichtungen spielen sowohl mündliche als auch schriftliche Kommunikation eine große Rolle und diese ist äußerst vielfältig. Im Folgenden soll ein Überblick über die Vielfalt von Interaktion und Textsorten gegeben und die große Bedeutung schriftlicher Texte erläutert werden.

2.1 Vielfalt der Textsorten in Kindertageseinrichtungen

Wie sprachlich vielfältig die Fachkräfte schon im direkten Kontakt mit den Kindern in Kindertageseinrichtungen aufgestellt sein müssen, zeigen beispielsweise die Hamberger Bildungsempfehlungen¹ mit ihren sieben Themenkomplexen. In Kindertageseinrichtungen gibt es zudem eine große Vielfalt an Textsorten, mit denen Fachkräfte lesend, schreibend und auch in der mündlichen Kommunikation befasst sind. Beispiele für die Vielfalt

¹ Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2012): *Ham-burger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*. Hamburg: o.V.

der Textsorten – je nach Zuständigkeiten in der Kindertageseinrichtung – können sein: Portfolios und Lern-/Bildungsgeschichten, Entwicklungsdocumentation/Dokumentation im Kita-Alltag als Gesprächsgrundlage, Plakate/Aushänge und Elternbriefe, Unfallberichte/-anzeigen für die gesetzliche Unfallversicherung, Berichte zu besonderen Vorkommnissen nach §47 SGB VIII an die Kita-Aufsicht, Dokumentation nach §8a SGB VIII im Kinderschutz für den internen Gebrauch und ggf. für die Weitergabe an das zuständige Jugendamt, Förder-/Behandlungspläne und Entwicklungsberichte zur Frühförderung im Rahmen der Eingliederungshilfe (v.a. für Fachkräfte mit heilpädagogischer Ausbildung) nach §46 SGB IX zur Weitergabe an den Jugendpsychiatrischen Dienst. Bereits mit dieser reduzierten Auflistung wird deutlich, wie stark befasst pädagogische Fachkräfte mit dem Lesen und Schreiben sind; und zwar zusätzlich zu dem, was sprachlich im direkten, zumeist mündlichen Kontakt mit den Kindern zu leisten ist. Viernickel & Völkel (2022: 45-48) zählen diverse Gründe dafür auf, warum Dokumentation und Beobachtung in Kindertageseinrichtungen wichtig sind. Diese reichen vom Entwickeln eigener professioneller Kompetenzen über das Entdecken kindlicher Interessen und Bedürfnisse, über die Planung pädagogischer Angebote bis hin zu einem reichen sprachlichen Austausch mit den Kindern über die gemachten Beobachtungen sowie zur fundierten Information der Eltern im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist hierbei der Austausch mit externen Institutionen. Letzteres trifft auch den Kern dieses Aufsatzes: Beobachtung und Dokumentation sind nicht nur in der internen Kommunikation wichtig, sondern Fachkräfte kommen durchaus in die Situation, ihre Dokumentation an Institutionen außerhalb der Kindertageseinrichtung weiterzugeben. Die schriftliche Kommunikation birgt dabei gleich mehrere Herausforderungen: Treffend beschreibt Reichmann (2022: 16) die Anforderungen an Texte im Kontext der sozialen Arbeit. Diese müssen orthografisch und grammatisch korrekt sein. Sie stellen zudem die Expertise ihrer Schreiber:innen dar. Hinzuzufügen ist, dass der Text – je nach Textsorte – bestimmten Konventionen folgt, die auch beeinflusst werden von behördlichen oder trägerinternen Vorgaben. Eine weitere Herausforderung ist, dass derselbe Text mehrere Adressaten wie Eltern, Behörde, Kolleg:innen, Träger und Leitung haben kann. Des Weiteren ist die Herausforderung zu nennen, dass der Text potenziell einen lebensverändernden Einfluss auf das Kind und seine Familie hat und somit ein sehr hohes Maß an Reflexion

erfordert. Dieser Aspekt ist ganz entscheidend für die (Sprach-)Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Das lebensverändernde Moment kann am Beispiel der zwei sehr speziellen Bereiche in Kindertageseinrichtungen verdeutlicht werden: Kinderschutz und Frühförderung. Beide Bereiche erfordern hohe Sprachkompetenzen und ein großes Reflexionsvermögen, was sie demnach für den DaZ-Bereich besonders herausfordernd macht. Gleichzeitig wird bei näherer Betrachtung der beiden Bereiche deutlich, wie viele Ansatzpunkte und Lernmöglichkeiten sie gerade für DaZ-Lernende bieten.

2.2 Lebensverändernde Bedeutung von Texten

Die Kindertageseinrichtung und damit ihre Fach- und Leitungskräfte haben einen Schutzauftrag nach dem §8a SGB VIII bzgl. (möglicher) Kindeswohlgefährdung. Kommt der Verdacht der Kindeswohlgefährdung auf, wird diesem mit Hilfe einer §8a-Beratung nachgegangen. Eine umfangreiche Dokumentation ist verpflichtend und ggf. erfolgt eine Meldung an das Jugendamt. Kinder haben zudem nach §46 SGB IX einen Anspruch auf Früherkennung und Frühförderung im Rahmen der Rehabilitation und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen. Dafür werden Förder- und Behandlungspläne sowie Entwicklungsberichte erstellt. Beide Bereiche greifen tief in das Leben von Kindern und Familien ein und daher müssen Fachkräfte über ein hohes Maß an Lese-/Schreib-/Sprachkompetenz, Reflexionsvermögen und Wertschätzung gegenüber Kindern und Familien verfügen. All dies muss sich auch im geschriebenen Wort widerspiegeln, was direkt zur Verknüpfung von sprachlichen Anforderungen für die in diesen Bereichen verfassten Texten mit ethischen Grundsätzen führt. Ich möchte an dieser Stelle verdeutlichen, welche Dimensionen ein solcher Text jenseits von Wortschatz, Grammatik und Orthografie hat. Mundorf (2021: 169-185) geht in ihrem Aufsatz „Recht biografisch. Schreibkompetenz, Sprachbewusstheit und (Selbst-)Reflexivität in Aus- und Weiterbildung“ auf die Komplexität des Schreibens und der Sprache im Kindschaftsrecht ein. Sie schreibt dazu:

Im Kindschaftsrecht handelnde Akteur*innen müssen berufliche Fachtextsorten verfassen, wofür sie Fachwissen, Fachsprache und Schreibkompetenz benötigen. Darüber hinaus brauchen sie die Fähigkeit, Perspektiven zu wechseln, die eigene Perspektive kritisch

zu betrachten und Sachverhalte angemessen zu perspektivieren. Für Gespräche mit Kindern und Betroffenen benötigen sie Empathie und zugleich professionelle Distanz, kritisches Denken und die Fähigkeit, hoch konflikthafte und widersprüchliche Situationen auszuhalten und in ihrer Ambivalenz (oder vielmehr Polyvalenz) sprachlich darzustellen. Um in mehrfachadressierten Texten mit Expert*innen derselben Disziplin wie auch anderer Disziplinen sowie mit den „Rechtsunterworfenen“, den Kindern und Eltern etc. zu kommunizieren, müssen sie Sachverhalte angemessen, im Bewusstsein fachsprachlicher Unterschiede, nachvollziehbar und verständlich formulieren können. Zudem benötigen sie metasprachliche, reflexive und selbstreflexive Fähigkeiten (Mundorf 2021: 169).

Was Mundorf (2021: *passim*) für das Kindschaftsrecht und damit auch im Zusammenhang mit dem Kinderschutz schreibt, lässt sich auf den Bereich der Frühförderung in Kindertageseinrichtungen übertragen. In beiden Fällen wirkt das geschriebene Wort sehr weitreichend und muss mit Bedacht verfasst, erklärt und bearbeitet werden. Das Beobachten und das Dokumentieren sind feste Bestandteile der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Sie sind die Basis für eine dem Kind angepasste, individuelle Betreuung, Erziehung und Bildung. Besonderes Gewicht bekommt dies, wenn es sich um Kinder handelt, bei denen ein Förderbedarf diagnostiziert und Frühförderung angeraten wurde. So dienen die Entwicklungsberichte und Förderpläne dem Nachweis über die von der Kindertageseinrichtung und ggf. ihren von extern hinzugezogenen Therapeut:innen erbrachten Leistungen für das zu fördernde Kind. Um auch weiterhin die Leistungen für das Kind beziehen zu können, bedarf es des Berichtswesens und der Antragsstellung durch die Eltern bei den Behörden. Das Berichtswesen bekommt so einen offiziellen Charakter und erfordert sehr gute Deutschkenntnisse, um die Beobachtungen angemessen für den Adressaten, also die Behörde, in Schriftsprache umsetzen zu können. Dass die schriftlichen Berichte für diesen Adressaten verfasst wurden, zieht aber nach sich, dass auf der mündlichen Ebene bei der Zusammenarbeit mit den Eltern ebenso hohe Anforderungen an die kommunikativen und sprachlichen Kompetenzen gestellt werden. Fachkräfte sind hierbei in der Pflicht, Geschriebenes und womöglich mit Fachvokabular Gespicktes den Sorgeberechtigten des Kindes genau zu erklären, um ein informiertes Einverständnis dieser zu erreichen bzw. ihren Bericht so verändern zu können, dass er für die Sorgeberechtigten akzeptabel und unterschreibbar ist. Dies

ist für das Wohl und den weiteren Lebensweg des Kindes und seiner Sorgeberechtigten von großer Bedeutung. Hier zeigt sich die ganze Komplexität von Beobachtung und Dokumentation sowie die Verwobenheit von Lesen und Schreiben, Hören und Sprechen. Unweigerlich führt das Verfassen des Textes dazu, dass eine Rezeption verschiedener Adressaten erfolgt, die ggf. dem eigentlichen Adressaten, der Behörde, vorgeschaltet sind. Sie sind lesend und schreibend tätig und entwickeln Ideen zum Geschriebenen, welche wiederum Auswirkungen auf das Geschriebene und die mündliche Kommunikation haben. Es bedarf also Fähigkeiten in Wort und Schrift, aber auch einer zur Reflexion bereiten Haltung sowie Fähigkeiten auf der persönlichen Ebene der Fachkraft im Umgang mit den Adressaten des Textes, den eigenen Beobachtungen und auch den eigenen Gefühlen. Umso wichtiger ist es, dass Fachkräfte – vor allem jene mit einem DaF-/DaZ-Hintergrund – u.a. sprachlich möglichst gut ausgebildet sind. Was Mundorf nämlich für das Kindschaftsrecht feststellt, lässt sich ebenso gut auf andere sensible Bereiche wie Kindeswohlgefährdung und Frühförderung übertragen:

Für Handlungsbereiche wie den des Kindschaftsrechts lässt sich hinzufügen: Fehlende Text-, Schreib- und Sprachkompetenz ist auch ethisch nicht vertretbar; jedenfalls dort nicht, wo schriftliche Texte in die Lebenswirklichkeit von Dritten eingreifen und nachhaltig Lebenswege von Dritten beeinflussen (Mundorf 2021: 172).

Treffend formuliert Mundorf (2021: 172), dass das Verschriftlichte Folgen für das weitere Vorgehen hat. Des Weiteren weist sie nachdrücklich auf die Subjektivität der Schreibenden hin: „Sie sind aber keine neutralen Sinneswahrnehmungsapparate, sondern deutende Subjekte mit persönlichen Erfahrungen, Einstellungen, Gedanken und Gefühlen“ (Mundorf 2021: 172). Auch Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen müssen sich dessen bewusst sein, dass ein vermeintlich neutraler Bericht immer durch ihre eigene Wahrnehmung zustande gekommen ist und diese Wahrnehmung alles andere als objektiv und deckungsgleich mit der Wahrnehmung anderer ist. Zusätzlich zu der Kompetenz, derlei Berichte über Kinder sprachlich korrekt verfassen zu können, muss also auch Spracharbeit auf der Ebene der (Selbst-)Reflexion erfolgen. Was Mundorf auf schriftliche Berichte bezieht, bezieht Heinze gleichermaßen auf die Haltung gegenüber dem Kind,

die sich aus dem gesprochenen Wort ergibt. Heinze beschreibt zudem, wie sich Gedachtes und Gesprochenes auf den weiteren Verlauf der angestrebten Inklusion und auf das Handeln mit und den Kindern gegenüber auswirken: „Vorurteile, Etikettierungen oder gar Stigmatisierungen in den Köpfen der Erwachsenen sind Barrieren für Kinder. Sie werden in ihrem Verhalten oder ihrer Entwicklung nicht gestärkt oder gar gehemmt“ (Heinze 2018: 44). Sehr deutlich weist Heinze (2018: 45) zudem auf die Macht hin, die Erwachsene mit ihren sprachlichen Kompetenzen besitzen, und auf das Angewiesensein der Kinder auf Anerkennung durch die Fachkräfte. Diese Aussagen lassen sich auch geschriebene und rezipierte Texte wie Berichte an externe Stellen übertragen. In diesem Zusammenhang ist es also allein mit der korrekten Nutzung der deutschen Sprache nicht getan. Vielmehr müssen formale Korrektheit und Reflexion des Sprachgebrauchs Hand in Hand gehen. Dies jedoch ist ebenso ein Lernfeld für pädagogische Fachkräfte mit und ohne Deutsch als Zweitsprache, sodass sie ganz im Sinne des inklusiven Gedankens gemeinsam und relativ unabhängig vom Sprachniveau lernen und reflektieren können. So passiert es beispielsweise nicht, dass sie sich in defizitorientierten Beobachtungen und medizinischen Diagnosen verlieren. Stattdessen wird das weitere pädagogische Handeln ganzheitlich zum Wohl der Kinder ausgerichtet, so wie Heinze (2018: 59) es beschreibt. Fachkräften wird somit die Reflexion des Beobachteten, des Geschriebenen und der dem zu Grunde liegenden eigenen Haltung abgefordert, um dann zu einem Handeln zu gelangen, das sich zwar am Geschriebenen orientiert, jedoch noch viel mehr als die Defizite oder lediglich die beschriebene Situation des Kindes in den Blick nimmt. Wie scharf das Schwert des Berichtwesens ist, liegt also nicht nur in der (korrekten) sprachlichen Darstellung, die externe Gutachter:innen überzeugt, Fördermittel und Hilfsangebote zu gewähren, sondern auch darin, wie der Bericht das weitere Handeln und die Haltung der Fachkräfte dem Kind und den Sorgeberechtigten gegenüber bestimmt. Es geht also auch darum, was das Lesen und Schreiben des Textes in den Fachkräften auslöst. Daraus ergeben sich für die Praxis und die DaZ-Ausbildung in Kindertageseinrichtungen folgende drei Aspekte: ein hoher Reflexionsanspruch, der viel Austausch im Team erfordert; hohe sprachliche Ansprüche; ein hoher ethischer Anspruch. Diese hohen Anforderungen sollten allerdings nicht zum Ausschluss von DaZ-Lerner:innen führen, weil es zunächst sprachlich schwierig ist. Im Gegenteil: Die Bereiche bieten große Chancen der Weiterent-

wicklung für DaZ-Lerner:innen, sodass hier Leitungskräfte mit entsprechenden Bemühungen zur Personalentwicklung ansetzen können.

3 Förderung der Schreibkompetenz für pädagogische Fachkräfte mit DaZ in Kindertageseinrichtungen

Viele Bücher sind auf dem Markt zu finden, wenn es um Literacy und Deutsch als Zweitsprache der Kinder in Kindertageseinrichtungen geht. Wenig ist jedoch zu finden, wenn es um Bedeutung und Praxis des Lesens, Schreibens und insgesamt der Sprache der pädagogischen Fachkräfte geht. Die Pädagogik verfügt über elaborierte, standardisierte Beobachtungsbögen, Vorlagen und Beispiele für Portfolios und Lerngeschichten. Pädagogischen Fachkräften stehen Informationen dazu zur Verfügung, wie Kinder beim Spracherwerb begleitet werden können. Doch wie können Sie Ihre eigene Lese-, Schreib- und Sprachkompetenz reflektieren und zu Gunsten ihrer eigenen Inklusion und der Inklusion der Kinder optimieren? Dass dies gesetzlich noch keinen Niederschlag findet, zeigt beispielsweise der Landesrahmenvertrag der Stadt Hamburg unter Paragraph 8, Absatz 1 bis 5. Auch hier geht es lediglich um die Sprachkompetenzen der Kinder. Ganz im Sinne des inklusiven Gedankens möchte ich die Frage nicht ausschließlich auf Lernende im Bereich Deutsch als Zweitsprache verstanden wissen. Diese Frage und Herausforderung betrifft aufgrund der Komplexität der Kommunikationsformen im Alltag einer Kindertageseinrichtung sowie aufgrund des Anspruchs, effizient im Team zusammenzuarbeiten, alle darin Tätigen. Und auch pädagogische Fachkräfte mit Deutsch als Erstsprache können von der Vermittlung von Kenntnissen zum Umgang mit wissenschaftlichen Texten/Fachtexten/Fachliteratur zu ihrem Gebiet und zum Verfassen verschiedener Textsorten profitieren. Ebenso wie die (deutsche) Wissenschaftssprache zum Verfassen und Rezipieren wissenschaftlicher Texte im Hochschulkontext, folgt auch die in beispielsweise Entwicklungsberichten benutzte Sprache ihren eigenen Regeln und Konventionen, die sogar je nach Adressaten variabel sein können. Haber et al. (2018: 30) ordnen die benötigten Kompetenzen dem GER zu und setzen für das Verfassen eines Entwicklungsberichts das GER-Niveau C1 an. Eher den Lehrer:innen zugeschrieben und doch auch für Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen relevant, ordnen sie „Gutachten für das Verfahren zur Feststellung vom spezifischen Förderbedarf z. B. in konkreten Fächern korrigieren, ergänzen und selbst verfassen, Hinweise zur weiteren Lernentwick-

lung geben.“ dem GER-Niveau C2 zu (Haber et al. 2018: 40). Das erforderliche Sprachniveau ist also sehr hoch angesetzt.

Im Rahmen der sozialpädagogischen (Grund-)Ausbildung lassen sich Fachbücher finden, die auf Schreib- und Lesekompetenzen eingehen. Hier sind Langenmayr & ter Haar (2017), Seedorf (2015) und Reinhardt (2020)² zu nennen. Die Werke bieten einen Rundumschlag zu vielen, in der Kinder- und Jugendhilfe relevanten Themen und sogar ein Eintauchen in die Literaturwissenschaft an. Der Vielfalt geschuldet ist das Fehlen an Tiefe, wenn es um Formulierungen für eigene Texte geht. So wird etwa die Textsorte *Entwicklungsbericht* bei Seedorf (2015: 85-86) definiert und ein Grundgerüst an aufzunehmenden Punkten an die Hand gegeben. Ein solches Grundgerüst gibt etwa auch der Landesrahmenvertrag der Stadt Hamburg. Schlussendlich bleiben Lesende und potenziell Schreibende dennoch mit einer sehr reduzierten Anleitung zurück. Dies spiegelt wider, was die Literatur insgesamt zeigt: Es gibt keinen Goldstandard für Entwicklungsberichte, keine genaue Anleitung zum Schreiben und kein Werk, das mit Positivbeispielen und Erläuterungen dazu gefüllt wäre. Umso mehr Bedeutung kommt dem Austausch im Team zu Erfahrungswerten und Vorlagen, die modifiziert werden können, zu. Ebenso heißt es bei Seedorf (2015: 85) zum Entwicklungsbericht: „Der Entwicklungsbericht informiert Kostenträger, Kolleginnen, Fachdienste (z.B. Jugendamt, Psychologen, Logopäden) über die Betreuten.“ Dies zeigt, wie vielfältig Entwicklungsberichte genutzt werden und wie viele Personen involviert sind. Hinzuzufügen sind die im vorherigen Kapitel erläuterten weitreichenden Konsequenzen, die das Verfassen und Einreichen eines solchen Berichts haben. Das, was gehört, gesagt, geschrieben, gelesen und v.a. auch offiziell in Schriftform weitergegeben wird, kann für Kinder und ihre Familien lebensverändernd sein. Missverständnisse und eine Wiedergabe ohne Reflexion sind potenziell hochproblematisch. Gerade die Betonung der weitreichenden Folgen in den Lehrwerken könnte also dazu beitragen, sich intensiv(er) mit Formulierungen in selbst verfassten Texten zu beschäftigen und zudem die (Selbst-)Reflexion der (angehenden) pädagogischen Fachkräfte anzustoßen.

Verschiedene Möglichkeiten sind zur Förderung von DaZ für pädagogische Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen denkbar. Zunächst einmal ist

² Reinhardt, Gabriele (2020): *Werkzeug Sprache. Deutsch und Kommunikation für Erzieherinnen und Erzieher*. Hamburg: Verlag Handwerk und Technik GmbH.

eine Voraussetzung, DaZ-lernende Fachkräfte überhaupt erst einmal in die Spezialbereiche wie Kinderschutz und Frühförderung einzubeziehen. Dies kann intern und extern geschehen: Im Rahmen einer externen Spezialausbildung – z.B. eine Weiterbildung in der Heilpädagogik oder zur insoweit erfahrenen Fachkraft nach §8a und 4 KKG im Kinderschutz – und/oder (flankiert) mit einem internen DaZ-Angebot.

Zudem kann die Bildung von Sprachtandems im Team der Kindertageseinrichtung sinnvoll sein. So würde die Sprachförderung mit kollegialer Beratung und Reflexion kombiniert. Wedewardt (2022: 105) zieht Parallelen zwischen Menschen, die eine neue Sprache lernen, und jenen, die alte Sprachmuster aufbrechen, um beispielsweise hin zu einer achtsamen Sprache im Alltag der Kindertageseinrichtungen zu kommen. Somit ist es nur konsequent, dass sich DaZ-Lerner:innen und Erstsprachler:innen gemeinsam dem Sprachgebrauch in Berichten annähern. Erstsprachler:innen bringen grundsätzlich die Sprachkompetenz in Grammatik und Orthografie mit. Der Ansatz der vorurteilsbewussten Sprache und Besonderheiten bei der Formulierung von Berichten, die auch außerhalb der Kindertageseinrichtung gelesen werden und Konsequenzen für die jeweiligen Familien haben, sind aber sowohl für DaZ-Lerner:innen als auch für Erstsprachler:innen entscheidende Erkenntnisse und es braucht Zeit und Reflexion, um gemeinsam zu lernen. Die Veränderung von Sprachgewohnheiten unterteilt Wedewardt (2022: 105-106) in drei Phasen:

Zunächst einmal werden bislang genutzte Wörter und Satzmuster wahrgenommen, dann umformuliert und schlussendlich geht dieser Prozess der Umformulierung in einen Automatismus über, sodass der Gebrauch in den Alltag integriert wird. Daran zeigt sich, wie stark in Kindertageseinrichtungen das sprachliche Handeln der Fachkräfte mit Konzepten und Haltung in Verbindung steht. Ein Vorschlag von Viernickel & Völkel (2022: 64-65), der sich eigentlich auf das Vermeiden von zu allgemeinen oder zu technischen Beschreibungen zu den Handlungen des Kindes betrifft, lässt sich im Tandem fruchtbar machen für die Sprachförderung von pädagogischen Fachkräften mit DaZ, da sie nicht nur einen Mehrwert bzgl. Wahrnehmungsfällen und der Art des Beschreibens hat, sondern auch Korrektiv sprachlicher Fehler sein kann. Viernickel & Völkel weisen darauf hin, dass es für die Dokumentation – und damit auch für Analyse und Beobachtung des kindlichen Verhaltens – durchaus sehr unterschiedliche Verfahren gibt.

Zum Teil seien diese sehr strukturiert und es gebe zudem Material, um zu üben (Viernickel & Völkel 2022: 188). Ausdrücklich weisen Viernickel & Völkel (2022: 188) darauf hin, dass diese Prozesse im Team diskutiert und „diese Diskussion durch Beratung und Fort- und Weiterbildung begleitet werden“ sollte. Zudem sprechen sie sich dafür aus, alles gemeinsam auszuprobieren: „Das Beobachten selbst, das Aufzeichnen des Beobachteten und das Deuten des Geschehenen, das schließlich zu pädagogischem Handeln führt, sind Kompetenzen, die Sie [die Leser:innen] nicht lesend, sondern nur durch konkretes Tun entwickeln: durch Übung, Versuch und Irrtum, gemeinsames Ausprobieren und gegenseitige Unterstützung.“ (Viernickel & Völkel 2022: 188) Viernickel & Völkel sprechen hiermit gleich diverse Punkte an, die den Spracherwerb betreffen: Fehler werden als begrüßenswert und als Lernfeld angesehen, Sprache findet in einem sozialen Kontext statt und die Fertigkeiten sind untrennbar voneinander – die Schriftform bedarf einer Diskussion in der Mündlichkeit, um weiterentwickelt zu werden. Dass Viernickel & Völkel die Worte „gemeinsam“ und „gegenseitig[e]“ nutzen, unterstreicht den inklusiven Charakter, den jede Entwicklung sprachlicher Kompetenzen sowohl bei Erwachsenen als auch bei Kindern im Kontext der Kindertageseinrichtungen hat und spricht für die Idee von Tandems und engem Austausch im gesamten Team. Viernickel & Völkel (2022: 20) zeigen diese Feststellung des gemeinsamen Austauschs mit der Beschreibung, wie eine pädagogische Fachkraft Kinder ihrer Einrichtung beobachtet, sich Notizen macht und diese dann im Team bespricht. Auch für eine nachhaltige, zukunftsorientierte Personalentwicklung wird die kollegiale Beratung von Flesch (2023: 150) als ein wichtiges und kostengünstiges Instrument gesehen; unter anderem, um neue Kompetenzen – in unserem Fall besonders sprachliche Kompetenzen – zu entwickeln. Viernickel & Völkel (2022: 65) schlagen vor:

Das Gefühl und das Geschick dafür, Situationen und Verhaltensweisen anschaulich, treffend und genau zu schildern, sind vor allem eine Frage der Übung. Als sehr sinnvoll hat es sich erwiesen, wenn man sich anfänglich zu zweit zusammentut, dieselbe Szene beobachtet, notiert und die Aufzeichnungen anschließend vergleicht. Dafür können auch Filmaufnahmen genutzt werden.

Auch die Verwendung standardisierter Bögen, Textbausteine, Handreichungen für Berichte, digitaler Tools wie z.B. der CD-ROM „Besondere

Kinder. Fertige Textbausteine für Entwicklungsberichte und Förderpläne in Kita und Schule“³ sowie die Schulung durch den Träger zur Nutzung trägerinternen Materials mit Best-practice-Beispielen und gemeinsamen Schreibwerkstätten für DaZ-Lerner:innen und Erstsprachler:innen könnten sich als hilfreich erweisen. Für standardisierte Bögen wie BaSiK⁴, aber auch für die trägereigene Dokumentation z.B. Bögen für Kinderschutzfälle nach dem §8a SGB VIII und vorgegebene Dokumentations-/Antragsbögen für Entwicklungs- und Förderberichte im Rahmen der gesetzlich verankerten Frühförderung wäre es denkbar, mit Textbausteinen zu arbeiten. So können auch Werke, die ursprünglich für den Deutsch-Fremdsprachenerwerb gedacht waren, äußert nützlich für alle pädagogischen Fachkräfte sein. Denn das Formulieren ist aufgrund der besonderen Textsorten nicht nur im Rahmen von DaZ erforderlich, sondern betrifft alle Fachkräfte. Grüner (2022) gibt ganz allgemein Textbausteine für Beobachtung und Dokumentation.

Fleckenstein/Jankuhn/Meiering & Scholz (2021: 12) bieten neben möglichen Maßnahmen speziell passend zum Förderbedarf auch Sprachimpulse für beschreibende und gleichzeitig wertschätzend bewertende Formulierungshilfen nach einem fünfstufigen System mit Kann-Beschreibungen an. Hier erhalten sowohl DaZ-Lernende als auch Erstsprachler:innen Bausteine für ihre Texte. Des Weiteren erhalten die Fachkräfte Einschätzungsraster, also ein sehr stark strukturiertes System, um planvoll zu beobachten und zu dokumentieren. Die Formulierungen sind so aufbereitet, dass sie von den Fachkräften direkt in die Berichte und Förder-/Behandlungspläne integriert werden können. Zwar sind die Textbausteine eher für den schulischen Bereich und nicht für DaZ gedacht, doch lassen sie sich auch im Kontext von DaZ und von Kindertageseinrichtungen nutzen. Die Fragestellungen, die die Lernenden zum Weiterdenken und präzisen Analysieren anregen, können ebenfalls zur sprachlichen Weiterentwicklung und zum regen Austausch unter den Fachkräften beitragen.

Ein weiterer Bereich, in dem Fachkräfte mit und ohne DaZ gemeinsam gefördert werden können, betrifft die Einführung in den Schreibprozess, wie

³ Forum Verlag Herkert (2021): *Besondere Kinder. Fertige Textbausteine für Entwicklungsberichte und Förderpläne auf CD-ROM*.

⁴ Manual und U3/Ü3-Beobachtungsbögen: Zimmer, Renate (2015): *BaSiK – Begleitende alltagsintegrierte Sprachentwicklungsbeobachtung in Kindertageseinrichtungen*, 2. Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder.

sie im wissenschaftlichen Schreiben u.a. in der Germanistik an ausländischen Universitäten und in Einführungen zum wissenschaftlichen Arbeiten eingesetzt wird. Der Schreibprozessvorschlag für die Soziale Arbeit von Reichmann (2022: 17-21; Schaubild S. 20) bietet sich dafür an. Somit kann auch für die Hochschule konzipiertes Material äußerst nützlich im Kontext von Kindertageseinrichtungen und für den ganz praktischen Gebrauch im beruflichen Kontext sein. Denn der Schreibprozess gilt auch im Kontext der sozialen/pädagogischen Arbeit. Reichmann (2022: 17-20) zeigt ein eigenes Phasenmodell, an dem sich Schreibende im sozialen Bereich orientieren können. Dieses schließt eine nähere sprachliche Betrachtung des Textes und eine Überarbeitung und Korrektur ein. Zudem betont Reichmann (2022: 18-19), dass der Text weitergeleitet, abgelegt, veröffentlicht und praktisch umgesetzt werden muss. Genau dies macht dieses Schreibprodukt zu etwas, womit nicht leichtfertig umgegangen werden sollte und wofür es sich lohnt, in die Sprachausbildung der Fachkräfte zu investieren. Ebenso sinnig wie der Schreibprozess ist das Vermitteln epistemischen Arbeitens mit Texten – so wie Engert & Krey (2013: *passim*) dies in ihrem Aufsatz „Das lesende Schreiben und das schreibende Lesen“ aufzeigen. Auch hierbei kommt der Idee der Sprachtandems eine große Bedeutung zu, sodass nicht eine DaZ-lernende Fachkraft allein Annotationen am eigenen geschriebenen Text vornimmt, sondern Kolleg:innen mit Deutsch als Erstsprache involviert sind und den Text gemeinschaftlich weiterentwickeln.

Zusätzlich zu den genannten Maßnahmen können Supervision, (kollegiale) Beratung, (Sprach-)Coaching, Empowerment durch Mitarbeiter:innengespräche und Netzwerkarbeit nützen, um DaZ-lernende Fachkräfte zu fördern. Für die gesamte Kindertageseinrichtung kann der Fokus auf wertschätzende und achtsame Sprache gelegt werden, sodass im gesamten Team ein reflektierter Umgang mit Sprache und den ihnen zugrunde liegenden Konzepten gepflegt wird. Hier bieten sich etwa Übungen zu Begriffen und deren Umdeutung an, wie beispielsweise Reichmann (2022: 185-186) sie vorschlägt. Reichmann (2022: 262) weist auf die Reflexion von Begrifflichkeiten hin und plädiert für eine konstruktive Umdeutung von negativen Zuschreibungen. Seedorf (2013: 99-101) betont den Aspekt des positiven, wertschätzenden und mit Beispielen unterlegten Formulierens. Sie bringt dies auf den Punkt mit den Merksätzen „Beurteilen Sie, verurteilen Sie aber nicht.“ und „Belegen Sie alle positiv formulierten Wertungen mittels Beispielsituationen“ (Seedorf 2013: 100).

4 Ausblick

DaZ in Kindertageseinrichtungen ist sehr komplex und macht es nötig, dass sich sowohl Fach- als auch Leitungskräfte, Träger und Politik mit ganz verschiedenen Themenbereichen auseinandersetzen. Zu nennen sind hier beispielsweise BNE, Inklusion, Personalentwicklung, Spracherwerb und Gesetzestexte wie die Sozialgesetzbücher. Allem voran geht, Kindertageseinrichtungen als Teil des Bildungssystems, eingebettet in einen globalen Kontext wahrzunehmen und auch die Bildung der Erwachsenen darin in den Fokus zu nehmen, da die Erwachsenen durch ihre sprachlichen Kompetenzen und ihre inklusive Haltung den Lebensweg und die Teilhabe der Kinder maßgeblich mitgestalten können. Schlussendlich wäre es auch wünschenswert und nützlich, wenn Fragmente bzgl. Formulierungen in Entwicklungsberichten und anderen relevanten, in Kindertageseinrichtungen benötigten Textsorten, die potenziell lebensverändernd sind und an Stellen außerhalb der Einrichtung weitergegeben werden, gesammelt und zu einem Standardwerk gebündelt würden. Bislang gibt es ein solches Werk weder mit Fokus auf DaZ noch für Erstsprachler:innen.

Literaturverzeichnis

Bode, Christian (2015): *Kommentierte Grafiken zum deutschen Hochschul- und Forschungssystem*. Bonn: DAAD.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) Referat Frühe und allgemeine Bildung (2017): *Profis für die Kita Ergebnisse und Impulse der Forschung zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften*. Berlin: BMBF.

Breitag, Katrin (2018): Die Leitung als Motor für Veränderungsprozesse. In: Institut für den Situationsansatz/Fachstelle Kinderwelten (Hrsg.): *Inklusion in der Kitapraxis #5. Die Kita vorurteilsbewusst leiten*. Berlin: Was mit Kindern GmbH, S. 146-151.

Brodowski, Michael (Hrsg.) (2022): *BNE in der Kita. Bildung für Nachhaltige Entwicklung in Theorie und Praxis*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2000): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn: o.V.

Die Bundesregierung (2021): *Deutsche Nachhaltigkeitsstrategie. Weiterentwicklung 2021*.

Engert, Kornelia & Krey, Björn (2013): Das lesende Schreiben und das schreibende Lesen. Zur epistemischen Arbeit an und mit wissenschaftlichen Texten. *Zeitschrift für Soziologie* 42: 5, 366-384.

Fleckenstein, Jutta; Jankuhn, Sabine; Meiering, Susanne & Scholz, Holger (2021): *Diagnostischer Leitfaden zur Feststellung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf*, 3. Auflage. Idstein: Schulz-Kirchner Verlag.

Flesch, Christian (2023): *Zukunftsorientierte Personalentwicklung. Eine werteorientierte Lernkultur in Unternehmen etablieren*. Freiburg, München, Stuttgart: Haufe.

Grüner, Heike (2022): *Einfach und sicher beurteilen in der Kita. Mit fertigen Textbausteinen gelingen Beobachtung und Dokumentation*, 6. Auflage. Donauwörth: Auer Verlag.

Haber, Olga; Ransberger, Karin & Sass, Anne (2018): Rahmenkonzept für Sprachmaßnahmen im IQ Förderprogramm. Hamburg: passage gGmbH (Hrsg.): *Migration und Internationale Zusammenarbeit. Fachstelle Berufsbezogenes Deutsch im Förderprogramm IQ*.

Heinze, Ursel (2018): *Frühpädagogische Konzepte praktisch umgesetzt: Inklusion in der Kita*. Berlin: Cornelsen.

Langenmayr, Margret & ter Haar, Christine (2017): *Kompetenzen. Deutsch für sozialpädagogische Berufe*, 4. Auflage Köln: Bildungsverlag EINS/Westermann. (Unterrichtsbegleitmaterial als CD-Rom zusätzlich erhältlich).

Mundorf, Margret (2021): Recht autobiografisch. Schreibkompetenz, Sprachbewusstheit und (Selbst-)Reflexivität in Aus- und Weiterbildung. In: Behrendt, Renata & Kreitz, David (Hrsg.): *Autobiografisches Schreiben in Bildungskontexten. Konzepte und Methoden*. Bielefeld: wbv Publikation/UTB, S. 169-186.

Reichmann, Ute (2022): *Schreiben und Dokumentieren in der Sozialen Arbeit: Struktur, Orientierung und Reflexion für die berufliche Praxis*, 2. Auflage. Opladen, Toronto: UTB/Verlag Barbara Budrich.

Seedorf, Karla (2015): *Deutsch/Kommunikation. Sozialpädagogische Erstausbildung. Ein Arbeitsbuch für Kinderpflege und Sozialassistenten*. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.

Seedorf, Karla (2013): *Deutsch/Kommunikation – Heilerziehungspflege und Heilpädagogik. Schülerband. Ein Arbeitsbuch für berufliche Schulen*. Köln: Bildungsverlag EINS GmbH.

Sulzer, Annika (2017): Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*, 4. Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 12-21.

Viernickel, Susanne & Völkel, Petra (2022): *Beobachten und Dokumentieren im pädagogischen Alltag*, 10. Auflage. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.

Wedewardt, Lea (2022): *Wörterzauber statt Sprachgewalt. Achtsam sprechen in Kita, Krippe und Kindertagespflege*. Freiburg im Breisgau: Herder.

SPRACHMITTLUNG IM DAF-UNTERRICHT IN DER ÜBERSETZERAUSBILDUNG: POTENTIALE UND PRAXISBEISPIELE

Susanne Karam, German Jordanian University, Amman, Jordanien

Abstrakt: Die Sprachmittlung hat im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht eine lange Entwicklungsgeschichte durchlaufen. Mit dem Erscheinen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) im Jahr 2001 und dem Begleitband von 2020 hat sie jedoch eine Renaissance erlebt. Dieser Artikel untersucht das Potential der Sprachmittlung im DaF-Unterricht in Bezug auf die Übersetzerausbildung. Das Ziel ist zu zeigen, wie Sprachmittlungskompetenzen bereits im Anfängerunterricht gefördert werden können, ohne den Fokus ausschließlich auf die interlinguale Komponente zu richten. Anhand von konkreten Praxisbeispielen werden verschiedene Übungen und Trainingsmethoden auf unterschiedlichen Niveaus vorgestellt. Dabei soll auf die Besonderheiten des Sprachenpaares Arabisch und Deutsch eingegangen werden.

Schlüsselwörter: Mediation, Übersetzerausbildung, Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprachendidaktik

1 Einleitung

Obwohl die fortschreitende Entwicklung von maschinellern Lernen und Künstlicher Intelligenz (KI) in den letzten Jahren zu Fortschritten in der maschinellen Übersetzung geführt hat, wird es immer eine wichtige Rolle für menschliche Übersetzer und Dolmetscher geben, da lediglich eine Verschiebung der Aufgaben und Tätigkeitsfelder stattfindet, die sich in der Übersetzerausbildung widerspiegeln sollte. Die Tätigkeit des Übersetzers wird sich vermehrt im Bereich des Post-Editing und der Lektorarbeit bewegen. Auch wenn maschinelle Übersetzungssysteme in bestimmten Kontexten, wie der Übertragung allgemeinsprachlicher standardisierter Texte eine hohe Genauigkeit erreichen können, sind menschliche Übersetzer nach wie vor unverzichtbar. In vielen Bereichen, wie der Übersetzung von Marketingmaterialien, juristischen Dokumenten oder literarischen Werken, ist eine kreative und kulturelle Anpassung erforderlich, die von maschinellen Übersetzungen noch nicht in der erforderlichen Masse erbracht werden kann. In sensiblen Bereichen wie der Gerichtsbarkeit, der Medizin oder der Diplomatie sind menschliche Übersetzer unerlässlich, um eine ex-

akte und kulturell angemessene Übersetzung sicherzustellen. Die Frage der Haftung bei fehlerhaften Übersetzungen durch maschinelle Systeme ist ebenfalls noch nicht abschließend geklärt und stellt eine weitere Herausforderung dar, die bei der Nutzung dieser Technologie berücksichtigt werden muss. Insgesamt ist es unwahrscheinlich, dass menschliche Übersetzer in absehbarer Zukunft überflüssig werden.

Lehrbücher zum Trainieren der Übersetzungsfertigkeit gibt es zwar, sie setzen jedoch eine sehr hohe Kompetenz in der Ziel- und Ausgangssprache bereits voraus und konzentrieren sich dabei auf den Übersetzungsprozess und dessen Automatisierung. Diese Lehrwerke bieten Übungen, Beispiele und Strategien, um die Übersetzungsfertigkeit zu trainieren, z. B. Nord (2010). In vielen Sprachkombinationen müssen die Lernenden jedoch erst auf dieses Niveau im begleitenden Fremdsprachenunterricht gebracht werden. In diesem Zusammenhang spricht man von sogenannten 0-Sprachen, d.h., dass die Fremdsprache erst im Verlauf der Übersetzerausbildung gelernt wird. Dies ist in den meisten nicht-schulischen Fremdsprachen der Fall und variiert von Land zu Land.

Für den Bereich Deutsch als Fremdsprache gibt es weltweit sehr viele Lehrwerke, welche sich auf spezielle Berufsgruppen spezialisieren und dabei die wichtigsten Themen und Bereiche aus der Berufspraxis in die Spracharbeit mit integrieren. Es gibt Lehrwerke für die Bereiche Pflege, Tourismus, Technik, Informatik sowie für Juristen und Ingenieure.

Für Übersetzer und Dolmetscher sucht man jedoch lange und meist vergebens nach einem passenden Lehrwerk (vgl. Roiss 2015: 78). Wenn man bedenkt, wie wichtig eine profunde Sprachausbildung für diesen Fachbereich ist, ist es verwunderlich, warum es für diese Berufsgruppe keine Lehrwerke gibt. Ein möglicher Grund wäre, dass die Zielgruppe zu klein und zu speziell ist und es sich daher für Verlage wirtschaftlich nicht rechnet. Ein weiterer Grund kann aber auch sein, dass die Übersetzungswissenschaft als kleine Seitendisziplin der Sprachwissenschaft und nicht immer als eigene Wissenschaft für sich angesehen und folglich übersehen wird.

Der moderne Fremdsprachenunterricht richtet einen starken Fokus auf die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen, um die Lernenden dazu zu bringen, die Sprache aktiv zu verwenden und sich effektiv in der Zielsprache auszudrücken. Hierbei werden die Lernenden angeleitet, die Sprache fließend und spontan zu verwenden, anstatt sie ständig zu analysieren und zu übersetzen. Dies soll ein authentisches Sprachverständnis fördern und

den Lernenden ermöglichen, die Sprache in ihrem natürlichen Kontext zu erleben. Übersetzungen können hingegen oft wortwörtlich sein und den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen.

Es kann zudem schwierig sein, Übersetzungskompetenz umfassend zu entwickeln und gleichzeitig andere sprachliche Fertigkeiten zu vermitteln. Daher werden Übersetzungsaktivitäten oft erst auf höhere Stufen oder spezielle Kurse beschränkt. Die Fähigkeit, zwischen Sprachen zu übersetzen, kann jedoch bei der Entwicklung eines tieferen Verständnisses der Sprache und der Kultur helfen und in vielen beruflichen und akademischen Kontexten von Vorteil sein. Vor allem für heterogene Lerngruppen kann dies ein Gewinn sein und verfolgt nebenbei auch einen Aspekt der Mehrsprachigkeit im interkulturellen Austausch und der Kommunikation.

Seit der Verbannung der Grammatik-Übersetzungsmethode aus dem DaF-Unterricht wird die Übersetzungsfertigkeit eher stiefmütterlich behandelt. Seit der Veröffentlichung des GER im Jahr 2001 und noch mehr seit dem Erscheinen des Begleitbandes im Jahr 2020 sind Sprachmittlung oder Mediation wieder verstärkt ein Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts geworden. Viele Verlage haben darauf reagiert und Aufgaben in die Lehrwerke integriert. Für die Übersetzerausbildung ergeben sich dadurch Potenziale, bereits Fähigkeiten wie das Paraphrasieren oder die Textzusammenfassung einzuüben, ohne den Fokus auf die interlinguale Komponente zu richten. Hinzu kommt die Vermittlung von Kenntnissen zu Textsorten und Stilebenen sowie deren Vergleiche mit der Herkunftssprache. Ziel dieser Übersicht ist es daher, Übungsbeispiele zum Training der Übersetzungsfertigkeit auf unterschiedlichen Niveaus des DaF-Unterrichts zu geben. Übungen dieser Art trainieren nicht nur die fremdsprachliche Kompetenz, sondern auch die Fertigkeiten in der Muttersprache (vgl. Ascher 2019: 28).

2 Der Übersetzungsprozess im Unterricht

Die Übertragung eines ausgangssprachlichen Textes in eine gewünschte Zielsprache bzw. auch Sprachvarietät erfordert in der Regel sowohl rezeptive als auch produktive Fähigkeiten bei der Sprachmittlung. Diese kann mündlich, schriftlich oder audiovisuell erfolgen. Der Text muss zunächst aufgenommen, verstanden und verarbeitet werden, bevor er mündlich oder schriftlich in einer anderen Sprache angemessen wiedergegeben werden

kann. Dies hängt von der Komplexität des Ausgangstextes und der sprachlichen und sachlichen Kompetenz des Lernenden ab.

Dieser Übersetzungsprozess besteht aus sehr vielen kleinen Momentaufnahmen, die sehr individuell sind und sich immer wieder verändern. Auch wenn in der Übersetzungs- und Dolmetschdidaktik oft von einer rezeptiven und produktiven Phase gesprochen wird, sind die ablaufenden Prozesse oft komplexer und nicht linear (vgl. Kautz 2002: 62-137). Die Faktoren, die diesen Prozess beeinflussen, sind sehr unterschiedlich. Das können äußere Faktoren sein wie z. B. Textsorte, Textinhalt, Zeitdruck, Zeitmanagement, aber auch innere Faktoren wie Hintergrundwissen, Vorkenntnisse, Erfahrungen und auch Vorlieben des Übersetzers. Diesen Übersetzungsprozess zu rekonstruieren, bedarf es Einblicke in die inneren Prozesse im Gehirn. Das Endprodukt des Übersetzens, die Übersetzung selbst, gibt jedoch nur bedingt Rückschlüsse darauf. Daher ist es wichtig, jeden einzelnen Schritt einzeln zu betrachten, zu automatisieren und mögliche Fehlerquellen zu erkennen. Untersuchungen durch Beobachtungen und Lautes-Denken-Protokolle verschaffen nur einen kleinen Einblick, da diese Prozesse automatisierter und schneller und damit unbewusster ablaufen, je höher die Sprachkompetenz und die Übersetzerfertigkeit ausgeprägt sind (vgl. Nord 2010: 36).

Betrachtet man diese Teilkompetenzen, erkennt man, dass viele Aufgaben und Übungen im Fremdsprachenunterricht Möglichkeit bieten, die Übersetzungsfertigkeit zu üben, ohne dass sofort eine Übertragung von der Ausgangssprache (L1) auf die Zielsprache (L2) erforderlich wird. Beispiele dazu wären Aufgaben zum Paraphrasieren, zur interkulturellen Kompetenz oder zum Textsortenvergleich. All diese können im DaF-Unterricht eingebaut werden, ohne den Spracherwerb zu behindern und ohne dass sich der Lernende auf die „Wort-für-Wort“-Übersetzung konzentriert. Die holistische Bedeutung eines Satzes bleibt im Vordergrund, ohne ins grammatikalische und semantische Detail zu gehen. Damit können Teilfertigkeiten trainiert werden, die essenzielle Bestandteile der Übersetzungsfertigkeit darstellen, wie der Umgang mit Synonymen, Textsorten und Stilebenen. Ein Textsortenvergleich kann bereits auf A1-Niveau eingeführt werden, z. B. E-Mail oder Einladungen. Die Bearbeitung eines Textes erfolgt intensiv nur in einer Sprache. Erst als ein letzter Schritt können die Übungen interlingual übertragen werden. Generell gilt dabei, dass es besser ist, mit Texten oder Textabschnitten zu arbeiten als mit kontextlosen Sätzen (vgl.

Ascher 2019: 37). Die klassische Bedeutung des Übersetzens rückt eher in den Hintergrund.

Der ideale Unterricht versucht diesen Übersetzungsprozess und die Entscheidungen, die dabei getroffen werden, zu rekonstruieren (vgl. Brändli/Hunziker Heeb/Ehrensberger-Dow, 2017: 53-55). Ein Nachteil davon ist, dass dies sehr zeitaufwendig ist und zuweilen zäh anmutet. Dementsprechend können im Unterricht auch nur wenige Texte besprochen und nicht alle Textsorten abgedeckt werden. Auch hier können nicht alle individuellen Unterschiede besprochen werden. Es hängt von den individuellen Vorerfahrungen und dem Hintergrundwissen der Lernenden in ihrem Umgang mit der speziellen Textsorte und Thema ab.

Der große Vorteil dieser Methode wäre jedoch eine intensive Auseinandersetzung mit einem oder wenigen Texten und vor allem die Bewusstmachung jedes einzelnen Schrittes und die dazu benötigte Übersetzungsstrategie. Dabei können Rückschlüsse auf andere Textsorten, Situationen und Bereiche gezogen werden. Verschiedene Problemquellen können erkannt und diskutiert werden. Dennoch muss ein Problem in einem Text nicht unbedingt zu einem gravierenden Problem in einem anderen Text in einem anderen Zusammenhang führen. Z. B. könnten Synonyme in einem Kontext in einem anderen Zusammenhang nicht mehr austauschbar sein.

3 Mediation und Übersetzung im GER

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) ist ein europaweit anerkanntes Framework, das die Sprachkenntnisse von Lernenden in verschiedenen Sprachen beschreibt. Es wurde erstmals 2001 veröffentlicht und hat sich seitdem weiterentwickelt. Der Begleitband zum GER von 2020 enthält aktualisierte Richtlinien und Empfehlungen zur Sprachbildung und -bewertung; dabei wurden die einzelnen Sprachfertigkeiten durch kommunikative Sprachaktivitäten ersetzt. Neben der Produktion, Rezeption und Interaktion, ist die Mediation eine von vier Schlüsselkompetenzen und erhält damit eine Aufwertung in der Fremdsprachenvermittlung.

Der Unterschied zwischen Mediation und professionellem Übersetzen nach dem GER von 2001 und dem Begleitband von 2020 kann in Bezug auf die Definitionen und die Rolle von Mediation in der Sprachbildung verdeutlicht werden. In der Ausgabe von 2001 wurde Mediation noch als

Oberbegriff gesehen und die Mediation als eine Fähigkeit beschrieben, bei der Lernende Informationen zwischen der Erstsprache und der Zielsprache übertragen können. Dabei kann die Mediation zwei Formen annehmen: die schriftliche Mediation, bei der Lernende schriftliche Texte von einer Sprache in eine andere übertragen, und die mündliche Mediation, bei der Lernende mündliche Informationen in einer anderen Sprache wiedergeben können (vgl. Europarat 2001: 89). Mediation findet gemäß dieser Definition hauptsächlich zwischen zwei Sprachen statt.

Im Begleitband zum GER 2020 wird der Begriff der Mediation erweitert und der soziale Aspekt hervorgehoben:

Bei Mediation agieren die Nutzenden/Lernenden als sozial Handelnde, die Brücken bauen und dazu beitragen, Bedeutung zu konstruieren oder zu vermitteln, manchmal innerhalb einer Sprache, manchmal zwischen Modalitäten (z. B. von gesprochener Sprache zu Gebärdensprache oder umgekehrt in modalitätenübergreifender Kommunikation) und manchmal von einer Sprache zur anderen (sprachenübergreifende Mediation) (vgl. Europarat 2001: 112).

Mediation wird als Schlüsselkompetenz für die Kommunikation u.a. in mehrsprachigen Situationen und für den Umgang mit unterschiedlichen Medientypen und -formaten dargestellt. Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht lässt sich nach der einbezogenen Sprache (interlingual oder intralingual), dem Modus der Übertragung (mündlich oder schriftlich) und der Übertragungsrichtung (Ausgangssprache zur Zielsprache und umgekehrt) einteilen. Hierbei werden zwei Hauptkomponenten der Mediation betont: die interlinguale Mediation (zwischen verschiedenen Sprachen, z. B. Übersetzen) und die intralinguale Mediation (innerhalb derselben Sprache, z. B. die Vereinfachung komplexer Texte). Der Begleitband 2020 begreift diese Fertigkeit daher weiter als im ursprünglichen Band von 2001 und sieht Mediation als Vermittlung auch unter Sprachvarianten, z. B. zwischen Dialekten und Hochsprache, bzw. als Vermittlung zwischen verschiedenen Medien. Die Wiedergabe soll dem jeweiligen Empfänger angepasst werden. Das Ziel ist die Vermittlung von Inhalten und Informationen und nicht die Übertragung in Form oder Stil des Ausgangstextes. Beispielsweise können Erklärungen durch Beispiele oder durch Bilder, aber auch non-verbal vermittelt werden, was eine grundlegende Unterscheidung zum professionellen Übersetzen darstellt (vgl. Europarat 2020: 112-152).

Der Unterschied zwischen den beiden Versionen des GER liegt in der Betonung der Bedeutung und der Aufwertung der Mediation und ihrer speziellen Komponenten. Während der GER von 2001 die Mediation allgemein erwähnt und Übersetzungsaktivitäten als Teil davon betrachtet, unterstreicht der Begleitband von 2020 die Bedeutung der Mediation als eine eigenständige Fertigkeit und hebt die Rolle des professionellen Übersetzers innerhalb dieser Fertigkeit hervor. Dies spiegelt die zunehmende Anerkennung der Mediation als wichtige sprachliche Kompetenz wider, insbesondere in einer globalisierten Welt, in der mehrsprachige Kommunikation an Bedeutung gewinnt (vgl. Hartwich 2020: 29). Dabei wird explizit darauf hingewiesen, dass es sich dabei um Sprachmitteln in informellen Situationen handelt und nicht um einen professionellen Kontext, z. B. Gerichtsdolmetschen (vgl. Europarat 2020: 115 und 136).

Der Begleitband 2020 betont die Bedeutung der Mediation in individuellen, sozialen und kulturellen Kontexten. Mediation ermöglicht den Zugang zu Texten, die Weitergabe von Konzepten und die Förderung erfolgreicher Kommunikation. Er definiert Mediationsaktivitäten in drei Hauptkategorien: "Mediation von Texten", "Mediation von Konzepten" und "Mediation von Kommunikation", und ergänzt diese mit zwei Kategorien zu Mediationsstrategien an. Die "Mediation von Texten" umfasst die inter- und intralinguale Textvermittlung sowie die allgemeine Wiedergabe von Botschaften. Die Skala "spezifische Informationen wiedergeben" konzentriert sich auf das Extrahieren und Übermitteln relevanter Informationen aus einem Text, während "Verarbeitung von Texten" den Schwerpunkt auf Hauptideen oder Argumentationslinien legt. Die Kategorie "Mediation von Konzepten" basiert auf einem sozialkonstruktivistischen Ansatz, der darauf abzielt, den Zugang zu Wissensinhalten durch die Sprachen zu erleichtern und erstreckt sich über das Fremdsprachenlernen hinaus auf verschiedene Wissensbereiche. Die dritte Kategorie "Mediation von Kommunikation" zielt darauf ab, das Verständnis und die Kommunikation zwischen Menschen mit unterschiedlichen Standpunkten zu erleichtern (vgl. Europarat 2020: 112-113).

Im Gegensatz dazu wird im Begleitband von 2020 das professionelle Übersetzen als eine spezielle Fertigkeit innerhalb der Mediation erläutert. Es betont die Verwendung von Übersetzungsfertigkeiten in beruflichen Kontexten und die Anforderungen an professionelle Übersetzer und Über-

setzerinnen, einschließlich eines tiefen Verständnisses von Kultur, Sprache und spezifischen Fachgebieten. Mehrmals wird betont, dass die Beschreibungen der Skalen nicht auf die Fertigkeiten professioneller Übersetzer und Übersetzerinnen eingehen, sondern sich auf der informellen Ebene, z. B. mit Alltagsthemen, sowie in semi-formellen Situationen, z. B. im Beruf, bewegen (vgl. Europarat 2020: 123).

4 Mediation in der Fremdsprachenausbildung

Wie bereits erwähnt, ist Mediation eine Methode der Fremdsprachenvermittlung, bei der ein Lernender als Vermittler zwischen Sprachen (Varietäten) agiert, um eine Bedeutung oder Botschaft zu vermitteln. Dies kann in verschiedenen Formaten wie mündlich, schriftlich oder sogar digital erfolgen. Durch die Vermittlung von Inhalten aus der Zielsprache in die Muttersprache oder umgekehrt können die Lernenden ihre Sprachkenntnisse anwenden sowie ihre interkulturelle Kompetenz stärken. Dies ist ein wichtiger Aspekt der Fremdsprachenvermittlung, da es den Lernenden ermöglicht, in verschiedenen Situationen effektiv zu kommunizieren. Anhang 5 des Begleitbandes des GER von 2020 bietet einen Überblick vieler Beispiele für Mediationsaktivitäten im Fremdsprachenunterricht. Diese sind nach Situation und Rollen sowie nach Niveaustufen gelistet (vgl. Europarat 2020: Anhang 5).

Mediation kann ebenfalls dazu beitragen, die Motivation und das Interesse der Lernenden am Sprachenlernen zu steigern, da sie das Gefühl bekommen, aktiv an der Vermittlung von Inhalten beteiligt zu sein. Die Erfahrung als aktiver Vermittler zwischen Kulturen und die Wertschätzung der eigenen Muttersprache kann die Motivation und damit das Selbstbewusstsein der Lernenden fördern (vgl. Ascher 2019: 35). Nicht zu unterschätzen ist die Erfahrung verantwortlich für den Erfolg der Kommunikation zu sein.

Mediationsübungen im Sprachunterricht für angehende Übersetzer und Übersetzerinnen bieten die Möglichkeit, die Fähigkeiten der Lernenden in den Bereichen Übersetzung und Vermittlung zu entwickeln, bereits im Fremdsprachenunterricht durch gezielte Mediationsübungen und -aufgaben gezielt in Vorarbeit zum regulären Übersetzungsunterricht zu fördern.

Wie bereits erwähnt, besteht der Übersetzungsprozess aus kleinen Teilaufgaben, die einzeln trainiert werden müssen. Diese Teilkomponenten können einzeln im Sprachunterricht thematisiert und eingeübt werden und würden die Vorstufen des Übersetzungsunterrichts darstellen, in dem diese

wieder zusammengefügt werden und mit dem intralingualen Bereich ergänzt werden (vgl. Pym 2009: 8). Dabei spielen die Textanalyse und Textbearbeitung eine essenzielle Rolle. In diesem Zusammenhang sollten z. B. das Zusammenfassen und das Erstellen von Inhaltsangaben sowohl in der Ausgangs- als auch in der Zielsprache trainiert werden (vgl. Königs 2003: 315). Viele Techniken und Strategien der Textverarbeiten können von der Muttersprache auf die Fremdsprache übertragen werden.

5 Mediationsübungen für die Übersetzer Ausbildung

Mediationsaufgaben und -übungen können im Rahmen von Gruppen- oder Einzelarbeiten durchgeführt werden und können je nach Sprachniveau und Interessen der Lernenden abgeändert werden. Meistens fällt es den Lernenden leichter, von der Fremdsprache in die Muttersprache zu übersetzen als umgekehrt. Die Verwendung von authentischen Materialien in der Fremdsprache wie Zeitungsartikel, Lieder oder Filme kann auch dazu beitragen, das Verständnis von Kultur in dem jeweiligen Kontext zu fördern und das Lernen der Zielsprache zu erleichtern. Sie fördert gleichzeitig die Motivation und die Neugierde auf weiteres Lernen. Dabei stellen Fachtexte oder Literatur eine besondere Herausforderung dar und erfordern Wissen zu unterschiedlichen Sprachregistern.

Die Unterscheidung zwischen Aufgaben und Übungen der Sprachmittlung beruht auf der Kontextualisierung und Konkretisierung. Aufgaben sollen auf reale Kommunikationssituationen vorbereiten und außerhalb des Klassenraums stattfinden können, bei denen der Lerner die Zielsprache als Mittel verwendet. Im Gegensatz dazu sind Übungen eher formbezogen und bereiten die Lernenden auf diese Aufgaben vor, indem sie systematisch sprachliche Mittel üben.

Viele dieser Aufgaben und Übungen können bereits im Anfängerniveau eingesetzt und dem Sprachniveau stufenweise angepasst werden. Auf Anfängerniveau können Lernende einfache Sätze oder Wörter aus Alltagssituationen, für die es oft festgelegte Redemittel und Wendungen gibt, übersetzen und zwischen beiden Sprachen vermitteln. Dabei lernen sie, das grundlegende Vokabular und die Struktur der Zielsprache zu verstehen. Ein Beispiel dafür wäre die Frage nach einer Wegbeschreibung oder ein Arztgespräch. Die Situation sollte so authentisch wie möglich beschrieben

werden (vgl. Königs 2003: 316). Die Aufgabenstellung beginnt daher direkt mit einer Situationsbeschreibung:

„Ihr deutscher Freund möchte Sie im Ausland besuchen kommen. Beschreiben Sie ihm den Weg vom Bahnhof zu Ihnen nach Hause“

Fortgeschrittene Lernende können längere Texte oder komplexere Sätze übersetzen, um ihre Sprachstrukturen zu analysieren, anzuwenden und kulturelle Nuancen zu erkennen und dazu passende Kommunikationsstrategien und Techniken zu entwickeln. Hier können die beschriebenen Situationen berufsbezogen sein wie z. B. im Kontext eines Praktikums:

„Ihr Chef erhält eine Kundenanfrage aus Ihrem Heimatland und bittet Sie ihm diese zusammenzufassen“ oder

„Ihr Chef plant eine Reise ins Ausland und weiß, dass Sie die Sprache des Gastlandes beherrschen. Er bittet Sie diese Dienstreise zu organisieren“

Weitere Beispiele zur Einübung der Mediationsfähigkeit sind folgende:

Nacherzählung einer Geschichte oder eines Ereignisses.

Lernende können gebeten werden, eine Geschichte oder ein Ereignis, das sie in der Zielsprache gehört oder gelesen haben, in ihrer Muttersprache wiederzugeben oder umgekehrt für fortgeschrittene Lernende. Dies kann dazu beitragen, das Verständnis von Kontext und kulturellen Nuancen zu fördern. Auch Informationssuche aus einem oder verschiedenen Quelltexten und Medien und deren Wiedergabe in der Zielsprache ist ein Aspekt dieser Übung. Ein Beispiel dafür wäre:

„In den Medien wird über ein Ereignis z. B. Stadtfest berichtet. Erzählen Sie Ihren Eltern / einem Freund / einer Freundin davon“

Anfertigung von Zusammenfassungen

Eine mögliche Übung kann sein, einen Text oder eine mündliche Präsentation in der Zielsprache zusammenzufassen, entweder schriftlich oder mündlich, um die Fähigkeit zu fördern, relevante Informationen zu

identifizieren und weiterzugeben. Eine kreative Übung wäre hier, nur Dialoganregungen oder Themenvorschläge zu unterbreiten und die Lernenden selbst die Dialoge schreiben zu lassen. Diese Übung zielt darauf ab, das Verständnis für den Kontext und die Fähigkeit zur Kürzung und Zusammenfassung von Texten zu verbessern sowie das Erfassen von wesentlichen Textaussagen und spezifischen Informationen. Diese Übung kann sowohl in der Ausgangssprache als auch in der Zielsprache erfolgen.

„Auf einer Messe im Ausland wird eine neue Innovation vorgestellt. Ihr Chef bittet Sie, eine Zusammenfassung dazu in der Firmensprache zu erstellen und diesen anderen Mitarbeitern zugänglich zu machen“

Dialogübersetzungen und Rollenspiele:

Hier erhalten die Lernenden Dialoge in der Ausgangssprache und müssen sie in die Zielsprache übersetzen. Die Dialoge können auch als Rollenspiele vorgeführt werden. Lernende können in Rollenspielen in Situationen versetzt werden, in denen sie als Mediatoren zwischen Personen in der Zielsprache und ihrer Muttersprache fungieren müssen. Themen können sein: Wohnungssuche oder -besichtigung.

„Ein ausländischer Austauschstudent ohne Deutschkenntnisse sucht ein WG-Zimmer. Er bittet Sie bei der Wohnungssuche zu helfen“

In diesem Beispiel können als Vorentlastung Vorschläge von den Lernenden gesammelt werden:

Welche Fragen könnte der Austauschstudent dem Vermieter stellen? (Größe, Preis, Nebenkosten, Möblierung, Internetanschluss, Haustiere etc.)

Welche Fragen würde der Vermieter stellen? (Mietdauer, Haustiere, Einkommen etc.)

Rollenspiele helfen ihnen, sich mit dem natürlichen Sprachgebrauch und den Konversationssituationen vertraut zu machen. Indem eine Übung in

einen beruflichen Kontext gesetzt wird, wird die Verantwortung einer solchen Aufgabe betont. Als Vermittler zwischen Kulturen zu fungieren, stärkt aber auch das Selbstbewusstsein, die mit dieser Tätigkeit einhergeht.

„Sie arbeiten an der Rezeption eines internationalen Hotels. Ein ausländischer Hotelgast hat Schwierigkeiten, sich mit den Angestellten zu verständigen. Ihre Aufgabe ist es, als Sprachmittler bzw. Sprachmittlerin zu fungieren und die Kommunikation zwischen dem Gast und den Angestellten zu erleichtern. Er möchte sich nach einigen Serviceleistungen erkundigen und äußert einige Wünsche“

Wachsende Sätze

Wachsenden Sätze oder Expansionssätze gelten nicht nur als Übungsform, sondern als Lern- und Lesestrategie, um einen komplexen Satz leichter erschließen zu können. Dies ist eine Übung, die den verschiedenen Niveaustufen angepasst werden kann. Schrittweise werden dabei kurze Sätze mit einzelnen Wörtern, Satzgliedern oder Nebensätze erweitert. Diese Erweiterung konzentriert sich hauptsächlich auf die lexikalische Ebene, aber auch syntaktische Strukturen können verändert werden. Diese Übung wird oft beim Dolmetschtraining eingesetzt, um neben der Sprache auch das Gedächtnis zu trainieren (vgl. Krah/Reuschel/Jumaili, 2004: VIII). Da diese Übungsform meist mündlich stattfindet, ist ein Echtzeit-Feedback möglich.

Umgekehrt ist das „Zerlegen“ komplexer Strukturen in einzelne Bausteine und Sinneinheiten eine Problemlösungskompetenz, die auch auf die Textebene übertragen werden kann. Sowohl in der Sprachausbildung als auch bei dem Übersetzungsprozess wird der Text somit fassbarer und leichter zu verstehen (vgl. Roiss 2015: 80).

Lernstationen

Lernstationen eignen sich besonders, um die verschiedenen Arten der Mediation zu trainieren oder verschiedene Textsorten zu einem Thema zu bearbeiten. Es kann auch ein Text aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert werden.

Diese Variante ist für angehende Übersetzer und Übersetzerinnen am effektivsten und authentischsten. Hier können die Teilkompetenzen des Übersetzens einzeln verdeutlicht und intensiv geübt werden. Diese Übungsmethode trägt damit auch der Binnendifferenzierung und dem

autonomen und selbstgesteuerten Lernen Rechnung, indem Lernen selbst entscheiden können, wie viel Zeit sie für jede Teilaufgabe brauchen und wie sie ihre Schwerpunkte setzen. Die Teilaufgaben dafür können zu den verschiedenen Lesarten konzipiert werden: globales, selektives und detailliertes Lesen, aber auch zu Recherche und Wörterbucharbeit, Erstellung von Zusammenfassungen und Inhaltsangabe, bis hin zu Textvergleichen mit anderen Textsorten oder mit anderen Sprachen. Die Aufgaben können sowohl in der Muttersprache als auch in der Fremdsprache geübt werden (vgl. Roiss 2015: 81). Hinzu kommen das Post-Editing und das Korrekturlesen von fertigen Übersetzungen.

Wörterbucharbeit

Eine der wichtigsten Hilfsmittel beim Übersetzen sind Wörterbücher, Lexika und andere Nachschlagewerke. Besonders in der schriftlichen Sprachmittlung kommen diese zum Einsatz. Dabei bieten Sie nicht nur Hilfestellung bei der Bedeutungsermittlung, sondern geben auch Hinweise auf Orthografie und Grammatik sowie Hintergrundinformationen (vgl. Kolb 2016: 174). Mehr und mehr werden die klassischen gedruckten Wörterbücher durch digitale ersetzt. Dabei können gedruckte und digitale Wörterbücher unterschiedliche Aufgaben erfüllen. Die Nutzung der klassischen Printwörterbücher erfordert mehr Zeit und Kenntnisse über Sprachstruktur und Wissen, um selbstständig die richtige Wahl bei der Übersetzung zu treffen. Nicht selten wird dabei Neues hinzugelernt. Bei digitalen Wörterbüchern erfolgt die Ausgabe sehr schnell, allerdings sind diese Möglichkeiten oft auch begrenzt und „open-source“-Wörterbücher sind für ihre Fehlerhaftigkeit bekannt. Viele Details und damit Lerneffekte, die nebenbei mit analogen Wörterbüchern stattfinden, gehen damit verloren. Egal für welche Variante man sich entscheidet, muss die Nutzung eines Wörterbuches im Unterricht thematisiert werden, um Strategien bei der Wahl der passenden Übersetzung für einen spezifischen Kontext treffen zu können (vgl. Ascher 2019: 32-33). Vor allem bei Sprachpaaren, bei denen die Nutzung besondere Kenntnisse und Strategien erfordert, wie zum Beispiel im Arabischen, ist eine Einweisung notwendig. So nutzen klassische Arabische Wörterbücher, einsprachige als auch zweisprachige, das Wurzelsystem, welches fundierte Kenntnisse der Grammatik voraussetzt.

6 Herausforderungen beim Übersetzungsprozess

Die Mediation zwischen verschiedenen Sprachen ist nicht ohne Herausforderungen. Einige Bereiche verdienen daher im Unterricht besondere Aufmerksamkeit.

Besondere Schriftsysteme und Datumsangaben

Während Deutsch das lateinische Alphabet verwendet, basiert das Arabische auf dem arabischen Alphabet, welches auch nach dem Lernen der Sprache noch befremdlich wirkt. Erschwerend kommt hinzu, dass im Arabischen die Vokale nicht mitgeschrieben werden und diese sich aus der Stellung im Satz und der morphologischen Struktur erschließen. Dies erfordert vom Lesenden hohe Sprachkompetenz und Erfahrung mit der Sprache. Das Wissen über Häufigkeit von Strukturen und Verbindung kann sehr erleichternd auf den Leseprozess und damit auch auf den Übersetzungsprozess sein. Schon das Layout und die Optik sehen anders aus. Übersetzte Texte ins Arabische sind meist nur 2/3 so lang wie die deutschen Originaltexte. Oft kommen daher Zweifel auf, ob die Übersetzung auch vollständig ist

In vielen arabischen Texten, nicht nur im religiösen oder historischen Kontext, sind doppelte Datumsangaben sowohl nach gregorianischem als auch nach islamischem Kalender, sehr verbreitet. Bei der Sprachmittlungstätigkeit kann natürlich nicht erwartet werden, dass hier eine komplizierte Umrechnung stattfindet. Etwas was bei einer professionellen Übersetzung jedoch üblich ist. Hier genügt es die gregorianischen Datumangabe zu übertragen (vgl. Harfmann 2013: 443). Schwieriger wird es mit Texten aus Ländern, die fast ausschließlich die islamische Zeitrechnung nutzen, wie z. B. Saudi-Arabien.

Sprachstrukturelle Unterschiede

Deutsch und Arabisch gehören unterschiedlichen Sprachfamilien an, und ihre Grammatik und Syntax unterscheiden sich erheblich. Zum Beispiel folgt das Arabische einer abweichenden Wortstellung im Vergleich zum Deutschen. Deutsch hat eine feste Wortstellung (Subjekt-Verb-Objekt), während Arabisch traditionell der Reihenfolge (Verb-Subjekt-Objekt) folgt. Lernende müssen die Satzstruktur und den Unterschied in der Wortreihenfolge erkennen und die richtige Anpassung vornehmen, um die Bedeutung des Satzes korrekt zu übertragen. Das Phänomen der trennbaren Verben und des Partizip II am Ende des Nebensatzes im Deutschen stellt

Dolmetscher ins Arabische oft vor Probleme. Sie müssen warten oder erraten, wie der Satz endet, um mit dem entsprechenden Verb beginnen zu können. Dies erfordert umfangreiche Erfahrung und Sprachbewusstsein.

Mehrdeutigkeiten und „falsche Freunde“

In vielen Sprachen gibt es Wörter oder Ausdrücke, die mehrdeutig sind und je nach Kontext unterschiedliche Bedeutungen haben können. Dies kann zu Verwirrung führen, wenn sie nicht korrekt verstanden und übertragen werden. Das Beachten von Nuancen und Details ist dabei sehr wichtig. Globales Verstehen von Texten reicht für angehende Übersetzer und Übersetzerinnen nicht aus. Der Kontext muss sorgfältig analysiert werden und die Intentionen des Autors in jeder Facette verstanden werden. Erst dann kann die Entscheidung für die passende Übersetzung getroffen werden. Das Anfertigen von Rückübersetzungen bietet hier eine zusätzliche Übung und Kontrollmöglichkeit (vgl. Harfmann 2013: 430)

Kulturelle Missverständnisse

Das Wissen über sprachliche und soziale Interaktionsmuster bilden eine entscheidende Grundlage für den Erfolg der Mediation. Redewendungen, Höflichkeitsformen und kulturelle Normen können in verschiedenen Sprachen stark variieren. Kulturelle Missverständnisse können auftreten, wenn Begrifflichkeiten und Gesten in der Zielsprache anders interpretiert werden als in der Ausgangssprache. Bedeutungen sind in ihrem Kulturkreis eingebettet und spiegeln diesen wider. Dies erfordert oft Sensibilität und Verständnis. Hier ist es wichtig, kulturelles Wissen zu erweitern und dabei stets den Kontext zu berücksichtigen. Bei der Sprachmittlung in eine andere Sprache gilt es diese Besonderheiten zu beachten (vgl. Harfmann 2013: 449). Sprichwörter bilden hierbei einen schönen Einblick in die Kultur und Geschichte der Sprache und fördern die Motivation der Lernenden.

Fachtexte und Terminologie

Diese sind Bereiche, die im allgemeinen Fremdsprachenunterricht zwar keine direkte Anwendung finden, bei besonderem Interesse der Teilnehmer jedoch integriert werden können.

Das Fachübersetzen erfordert ein tiefes Verständnis der Fachterminologie in beiden Sprachen. Es setzt Vorkenntnisse oder zumindest Recherchekompetenz in verschiedenen Fachbereichen voraus. Eine besonders an-

spruchsvolle Übung besteht darin, die Lernenden Fachtexte oder Artikel in der Ausgangssprache lesen und in die Zielsprache übersetzen zu lassen. Je nach persönlichem Hintergrundwissen können hier Fachzeitschriften und Medientexte genutzt werden. Dies erfordert ein tiefes Verständnis des Fachvokabulars und der Terminologie in beiden Sprachen. In dieser Übung können auch Paralleltexte eingesetzt werden. Das fördert den Umgang und Vergleich zwischen Textsorten zum einen und dem Vergleich zur eigenen Muttersprache zum anderen.

„Sie haben einen Fachartikel zu einem aktuellen Thema in Ihrem Studienbereich gelesen und sollen nun eine Präsentation in der Fremdsprache vorbereiten, um die wichtigsten Erkenntnisse und Schlüsselaspekte des Artikels zu vermitteln.“

Solche Übungen sind besonders nützlich für diejenigen, die sich auf spezialisierte Übersetzungsarbeiten vorbereiten. Bei der Übersetzung zwischen Deutsch und Arabisch gilt es zu berücksichtigen, dass die Fachterminologie im arabischen Sprachraum nicht einheitlich ist und oft von den ehemaligen Kolonialsprachen beeinflusst und bis heute dominiert wird. Landeskundliche Kenntnisse sind daher sehr wichtig.

7 Fazit

Mediationsübungen im Sprachunterricht sind von großer Bedeutung, um die Übersetzungs- und Vermittlungsfertigkeiten von Anfang an zu fördern und zu trainieren. Die Mediation zwischen Deutsch und Arabisch aufgrund ihrer sprachlichen und kulturellen Unterschiede erfordert besondere Aufmerksamkeit und Übung. Eine gezielte Übungspraxis und das Verwenden spezialisierter Lehrmaterialien können den Lernenden dabei helfen, diese Besonderheiten zu meistern und ihre Übersetzungsfertigkeiten weiterzuentwickeln. Dabei geht es nicht nur darum, die Sprachkompetenz, sondern auch das Kulturverständnis zu stärken. Die KI bietet heutzutage viele Möglichkeiten, reale Lernszenarien nachzustellen. Durch eine gezielte Herangehensweise und die Nutzung von Technologie können Lernende ihre Fertigkeiten weiter ausbauen und auf berufliche Situationen vorbereitet sein.

Literaturverzeichnis

Ascher, Claudia (2019): *Übersetzen im Fremdsprachenunterricht*. Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior. Porto: FLUP, 2019, 25-43. <https://doi.org/10.21747/9789-898969217/paraa2> (08.11.2023).

Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2003): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.

Brändli, Barbara; Hunziker Heeb, Andrea & Ehrensberger-Dow, Maureen (2017): Wie erreicht man mehr Praxisnähe in der Übersetzerausbildung? In: Perrin, Daniel & Kleinberger, Ulla (Hrsg.): *Doing applied linguistics: enabling transdisciplinary communication*. Berlin: De Gruyter. 52-59. <https://doi.org/10.1515/9783110496604-007> (08.11.2023).

Europarat (2020): *Gemeinsamer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Klett.

Europarat: Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München, Berlin: Langenscheidt.

Harfmann, Martin (2013): Übersetzungsübungen im DAF-Unterricht zur Vermittlung landeskundlicher Kenntnisse. *Kairoer Germanistische Studien* 20: 1, 429-454. DOI:10.21608/kgs.2013.111891 (08.11.2023).

Hartwich, Patricia (2020): Mediation als soziokulturelles Sprachhandeln im Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen. *Studia Translatoria* 11, 27-33.

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

Kolb, Elisabeth (2016): Sprachmittlung: Studien zur Modellierung einer komplexen Kompetenz. *Münchner Arbeiten zur Fremdsprachenforschung* (34). Münster: Waxmann.

Königs, Frank (2003): *Übungen zur Sprachmittlung*. In: Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke. 315-317.

Krahl, Günther; Reuschel, Wolfgang & Jumaili, Monem (2004): *Modernes Hocharabisch. Lehrbuch für Fortgeschrittene Dolmetscher und Übersetzer*. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.

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

Perrin, Daniel & Kleinberger, Ulla (Hrsg.) (2017): *Doing Applied Linguistics: Enabling Transdisciplinary Communication*. Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110496604-007> (08.11.2023).

Pym, Anthony (2009): *Translator training*. http://usuaris.tinet.cat/apym/on-line/training/2009_translator_training.pdf (08.11.2023).

Recio Ariza, María Ángeles; Santana López, Belén & De la Cruz Recio, Manuel (Hrsg.) (2015): *Interacciones, Wechselwirkungen: reflexiones en torno a la Traducción e Interpretación del/al Alemán*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Roiss, Silvia (2015): DaF für Übersetzer: Die zielgruppengerechte Vermittlung unter lernpsychologischen, methodologischen und textlinguistischen Aspekten. In: Recio Ariza, María Ángeles; Santana López, Belén & De la Cruz Recio, Manuel (Hrsg.): *Interacciones, Wechselwirkungen: reflexiones en torno a la Traducción e Interpretación del/al Alemán*. Frankfurt/Main: Peter Lang. 77-91.

IV. CURRICULUM UND LEHRMATERIAL

RAHMENCURRICULA FÜR DEN STUDIENBEGLEITENDEN DEUTSCH- UND FREMDSPRACHENUNTERRICHT: EIN BEITRAG ZUR SPRACHENPOLITIK AN HOCH-SCHULEN

Silvia Serena, Italien

Abstrakt: Zwischen 1998 und 2014 sind im Rahmen eines vom Goethe-Institut und von der Bosch Stiftung unterstützten Hochschulprojektes acht Rahmencurricula zum Studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht (SDU/SFU) entstanden: Diese als Anwendung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GeR 2001) auf den Hochschulbereich entstandenen Rahmencurricula enthalten viele Deskriptoren, die dann im Begleitband zum GeR (GeR 2020) ausgebaut worden sind: Da sich dieser nicht direkt auf die für Hochschulabgänger notwendigen Kompetenzen bezieht, müssten die bestehenden Rahmencurricula in Anlehnung daran – und auch an die Richtlinien der Agenda 2030¹ – aktualisiert, ergänzt und weiterentwickelt werden. Ziel dieses Beitrages ist, diese Notwendigkeit zu untermauern. Dies erfolgt in der Annahme, dass diese Rahmencurricula einen wichtigen Beitrag für die Ausbildung von Studierenden jeglicher Studienrichtung und für die Sprachenpolitik der Hochschulen leisten können.

Zu diesem Zweck wird zuerst der Ansatz vorgestellt, aus dem die Rahmencurricula entspringen und was innerhalb dieses Ansatzes mit „studienbegleitend“ gemeint ist. Danach wird anhand von Beispielen gezeigt, wo sich die Rahmencurricula mit dem Begleitband decken, um am Ende zu beweisen, dass es sich lohnt, dieses Hochschulprojekt zu unterstützen, weil es europaweit das einzig bestehende vollständige Instrument zur Planung eines organischen – d.h. eines ganzheitlich strukturierten fach- und sprachübergreifenden – studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterrichts liefert.

¹ Die „Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung“, die am 25. September 2015 auf einem UN-Gipfel in New York verabschiedet wurde, ist das erste internationale Abkommen, in dem das Prinzip der Nachhaltigkeit mit der Armutsbekämpfung und der ökonomischen, ökologischen und sozialen Entwicklung verknüpft wurde. Sie ist eine Art Weltzukunftsvertrag, in dem 17 Entwicklungsziele („Sustainable Development Goals“, SDGs) erläutert werden, die für alle Menschen richtungsweisend sind, die für die Zukunft von anderen Menschen Verantwortung tragen und daher besonders für Institutionen, die für die Ausbildung von jungen Menschen verantwortlich sind. Das 4. Entwicklungsziel betrifft die gleichberechtigte und hochwertige Bildung sowie die Möglichkeiten lebenslangen Lernens: Da der studienbegleitende Fremdsprachenunterricht in hohem Maße zur Erreichung dieses Ziels beitragen kann, ist die Fremdsprachenpolitik und die Organisation des studienbegleitenden Fremdsprachenunterrichts von der Agenda 2030 deutlich betroffen.

Schlüsselwörter: Studienbegleitender Deutsch- und Fremdsprachenunterricht, Rahmencurriculum, Sprachenpolitik an Hochschulen, Begleitband zum GeR, Agenda 2030

1 Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht

1.1 Was ist und was enthält ein Rahmencurriculum?

Ein Rahmencurriculum (RC) ist eine Publikation von etwa hundert Seiten im DIN A 4 Format, die Rahmenbedingungen für die Planung von Lehr- und Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht an Universitätsstudenten jeglicher Studienrichtung enthält: Es „zeigt Hochschullehrern, wie sie den studienbegleitenden Deutschunterricht nach den aktuellen Anforderungen an zukünftige Fachkräfte ausrichten können“, steht in der Einleitung zum RC, das 2014 als letztes in der Reihe² erschienen ist (RC Ukraine 2014: 4). Es unterstützt also Dozent*innen bei der Gestaltung eines hochschulspezifischen und hochschuladäquaten Unterrichts, der Studienabgänger*innen auf das Sprachhandeln in einer Welt von immer intensiver werdenden internationalen wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Beziehungen vorbereitet. „Durch das Curriculum werden Anpassungsfähigkeit, Autonomie und Mobilität der Studierenden gefördert, interkulturelle fachbezogene und sozialpersönliche Kompetenzen entwickelt. All das macht zukünftige Fachkräfte auf dem internationalen Arbeitsmarkt konkurrenzfähig“ (RC Ukraine, 2014: 4).

Es handelt sich dabei nicht um zwingende Vorschriften, die in die Autonomie der Universitäten eingreifen würden, sondern um Hilfen und Vorschläge, die in zehn Kapitel gegliedert sind, welche das allen RC gemeinsame Gerüst bilden:

1. Einleitung
2. Prinzipien
3. Ziele
4. Inhalte
5. Methoden

² Zwischen 1998 und 2014 ist eine Reihe von acht RC in acht verschiedenen Ländern erschienen: Mehr unter: 1.2 Rückblick: Wie sind die Rahmencurricula wann und warum entstanden?

6. Beurteilung und Bewertung
7. Schlussbemerkungen
8. Glossar
9. Anhänge
10. Bibliographie.

Grundlegend für die Unterrichtsgestaltung sind die „Anhänge“: Sie liefern Handreichungen (Barić & Serena 2019), um die theoretischen auf die Empfehlungen des GeRs 2001 sich stützenden Kapitel der Rahmencurricula (Kapitel 2 bis 7) in eine den Anforderungen der Studierenden entsprechende Praxis umzusetzen und dabei den Ansprüchen eines speziellen Unterrichts gerecht zu werden, der sich vom allgemeinen Erwachsenenunterricht unterscheidet.

Die Anhänge liefern

- Textsortenlisten und Auswahlkriterien für verschiedene Studiengänge, Raster zur Textanalyse, Textbaupläne,
- Hochschuladäquate Deskriptoren je nach GeR-Sprachniveau,
- Planungsskizzen zu einem hochschuladäquaten Unterricht,
- Evaluationsvorschläge, Bewertungskriterien, Beobachtungsraster und Bewertungsskalen für offene Arbeitsformen im SDU/SFU je nach GeR-Sprachniveau,
- Sprachaktivitäten zur Entwicklung von Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen im Hochschulunterricht je nach GeR-Sprachniveau,
- im Hochschulbereich direkt anwendbare Tabellen und Skalen zum Vergleich von Kommunikation im allgemeinsprachlichen Unterricht und Kommunikation im Fach, zum Zusammenhang zwischen Textsorten, Textmuster und Sprachhandlungen, zu Textabläufen in der berufsbezogenen Sprache, zu Lern- und Erschließungsstrategien und zur Beschreibung und Leistungsmessung von Zielaktivitäten, Teilkompetenzen und berufsübergreifenden Kompetenzen;

- Tabellen zur Beziehung zwischen den Schlüsselqualifikationen und ihrer Umsetzung in Hochschule und Universität.

In diesen Anhängen ist Vieles zu finden, was später im Begleitband zum GeR 2020 weiterentwickelt worden ist (s. Kap 2). Zwischen den acht Rahmencurricula, die in verschiedenen Ländern in unterschiedlichen Phasen (Lévy-Hillerich 2016; Lévy-Hillerich & Serena 2009) des internationalen Hochschulprojektes (s. Kap. 1.2) entstanden sind, gibt es leichte Unterschiede, da jede Arbeitsgruppe auf den Rahmencurricula der anderen Gruppen aufgebaut und sie auf die neuen Entwicklungen der Hochschulsituation des jeweiligen Landes zugeschnitten hat und dabei die Rahmencurricula ergänzt und bereichert hat. Gleich bleibt jedenfalls der tragende Ansatz, aus dem sie entspringen.

1.2 Rückblick: Wie sind die Rahmencurricula wann und warum entstanden?

Die unten aufgeführte Landkarte von Europa (s. Abbildung 1) zeigt die Entwicklung des am Goethe-Institut Warschau begonnenen und mit Unterstützung der Bosch-Stiftung weitergeführten internationalen Projektes *Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen*, innerhalb dessen zwischen 1998 und 2014 in acht Ländern³ ein *Rahmencurriculum für Deutsch als Fremdsprache im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht* entstanden ist.

³ Es wurden am Ende nur acht, obwohl das Projekt, „zu dem inzwischen die Länder Belarus, Bosnien-Herzegowina, Frankreich, Italien, Kroatien, Makedonien, Polen, Rumänien, Serbien, die Slowakei, Tschechien und die Ukraine zählen“ (RC Ukraine 2014: 4), viel breiter angelegt war. Mehr dazu unter Lévy-Hillerich 2016; Serena & Barić 2017.

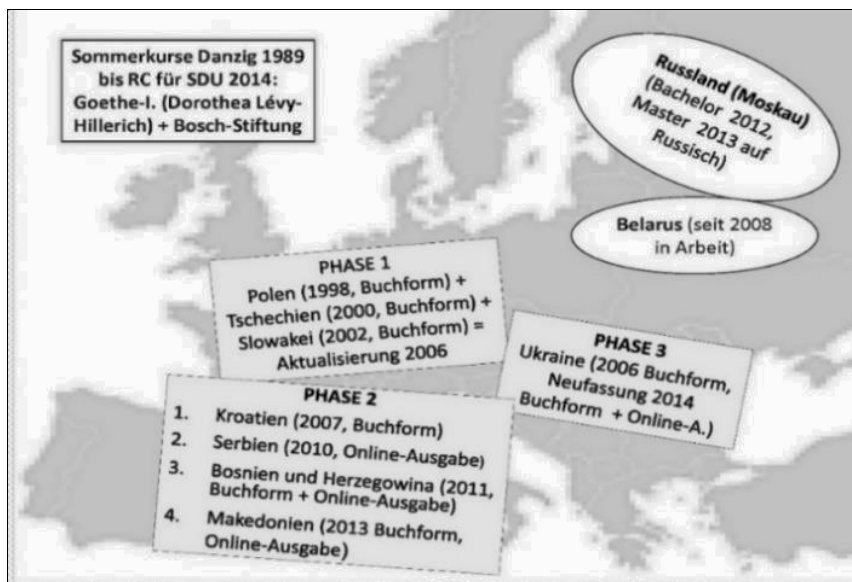


Abbildung 1: Entwicklung des Hochschulprojektes „Studienbegleitender Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen 1998–2014“ (eigene Darstellung)

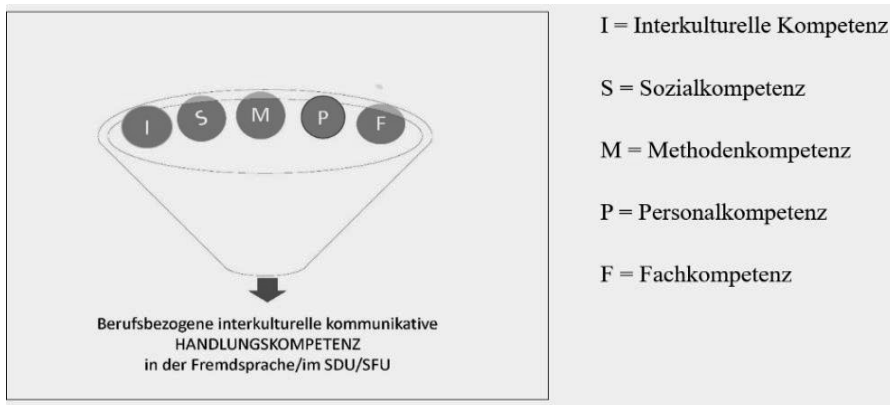
Die ersten Überlegungen zum Projekt entstanden kurz nach dem Fall der Mauer während der Danziger Sommerkurse 1989, bei dem sich Deutschdozenten zum ersten Mal die Frage stellten, was Studierende jeglicher Studienrichtung auf Deutsch und im Allgemeinen in der Fremdsprache wissen und können sollten, um mit Partner*innen in dem bisher unerreichbaren Westen verhandeln zu können. Kurz danach (1998) entstand durch eine Arbeitsgruppe am Goethe-Institut Warschau unter der Leitung von Dorothea Lévy-Hillerich das erste RC (RC 1998), nach und nach gefolgt von anderen in weiteren Ländern⁴. Die Autor*innen waren Deutsch-

⁴ Die RC, die aus den einzelnen Arbeitsgruppen an den jeweiligen Goethe-Instituten entstanden, wurden dort gedruckt und/oder auf der entsprechenden Homepage veröffentlicht. Jetzt sind alle hier zu finden: <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/rcm.html> (05.10.2023). Vor dem Hintergrund des studienbegleitenden Ansatzes der RC und im Zusammenhang damit, aber außerhalb des eigentlichen Projektes, wurden auch andere RC entwickelt, wie 2002 im Rahmen eines Leonardo-Projektes ein RC für den berufsorientierten Unterricht DaF Sekundarstufe II und ein RC für Fortbildung von Lehrern für DaF im Bereich Berufs- und Fachsprachen, 2004 mit Betreuung vom DAAD das RC für Deutsch als Fremdsprache an rumänischen Universitäten und 2009 sowohl ein Curriculum für die

lehrkräfte und ihre Kommunikationssprache Deutsch: Daher erschienen die Rahmencurricula auf Deutsch mit einer Fassung in der jeweiligen Landessprache, zwar in erster Linie auf Deutsch als Fremdsprache bezogen, doch auch wegweisend und handlungsleitend für den studienbegleitenden Unterricht anderer Sprachen (Lévy-Hillerich & Serena 2009; Lévy-Hillerich 2016).

1.3 Der „humanistische“ Ansatz in der Studienbegleitung

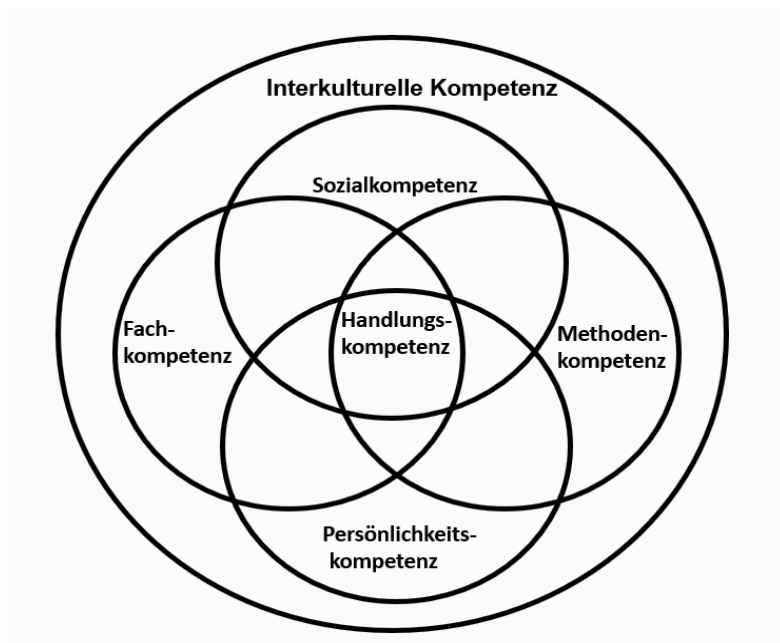
Im geschichtlichen Augenblick der Entstehung des Projektes stand die Notwendigkeit im Vordergrund, Studierende durch die Fremdsprache mit Sozial-, Methoden- und Persönlichkeitskompetenzen zusammen mit den der speziellen Studienrichtung entsprechenden fachsprachlichen Kompetenzen auszurüsten, da sich ihre kommunikative Kompetenz im Handeln mit der Sprache im Studium, in der Arbeit und im Zusammenleben mit Menschen in einem neuen Europa auswirken würde. Dieser ganzheitliche kompetenz- und handlungsorientierte Ansatz, in dem die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit der Studierenden als Menschen vorrangig ist, bildet den Eckpfeiler von allen Rahmencurricula: Keine der Kompetenzen kann isoliert von den anderen entwickelt werden, weil sie alle miteinander verflochten sind und ineinanderfließen (s. Abbildung 2).



Multiplikatorenausbildung in Moskau als auch ein Curriculum für einen kompetenzorientierten Deutschunterricht in der Sekundarstufe in Luxemburg. Nur auf Russisch entstand 2012 an der Staatlichen Linguistischen Universität in Moskau (Prof. Dr. Galina Perfilova) ein *Rahmencurriculum zum SDU für Bachelor* und 2013 ein *Rahmencurriculum zum SDU für Master*. Alle Angaben dazu in: <https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/> (05.10.2023).

Abbildung 2: Grundlage aller Rahmencurricula: Berufliche Handlungskompetenz im studienbegleitenden Deutschunterricht (SDU) und im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht (SFU) (eigene Darstellung)

Deutlich wird dies auch im sogenannten Mercedes-Benz-Lernkonzept (s. Abbildung 3),⁵ in dem sich die Handlungskompetenz in der Fremdsprache aus der Überschneidung der Kreise der o.g. Kompetenzen ergibt und zu dem Modell wird, das ab 2006 in dieser Form in allen Rahmencurricula bis RC 2013 anwesend ist (s. Abbildung 3).



⁵ Dieses Modell, nach dem bei Mercedes-Benz die Fortbildung des Personals organisiert wurde, ist im Hochschulprojekt auf die Aus- und Fortbildung von Lehrenden und Studierenden übertragen worden (Goethe-Institut:1997, Levy-Hillierich 2002: 9).

Abbildung 3: Handlungskompetenz als übergeordnetes Prinzip für alle Phasen des Unterrichtsprozesses und Grundlage aller Rahmencurricula (RC 2006: 2)

Aus ihm ergibt sich auch die Darstellung internationaler Anforderungen an Fachkräfte (Abbildungen 4 und 5), die in fast allen Rahmencurricula zu finden sind.

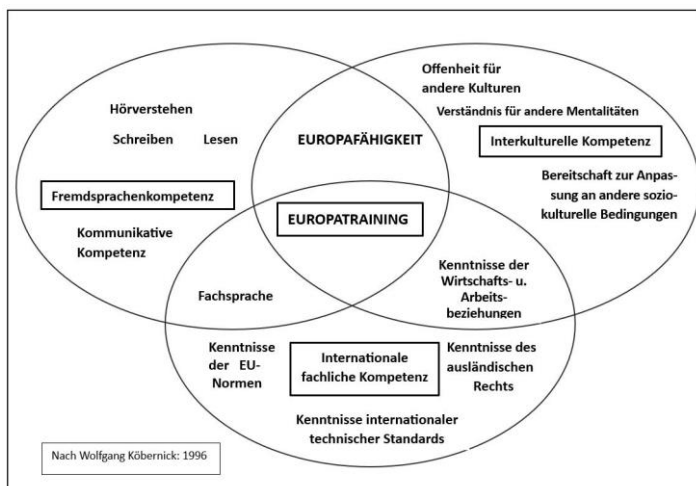


Abbildung 4: „Internationale Qualifikationen: Europafähigkeit“: Anhang Nr.1 (RC 2010: 1)

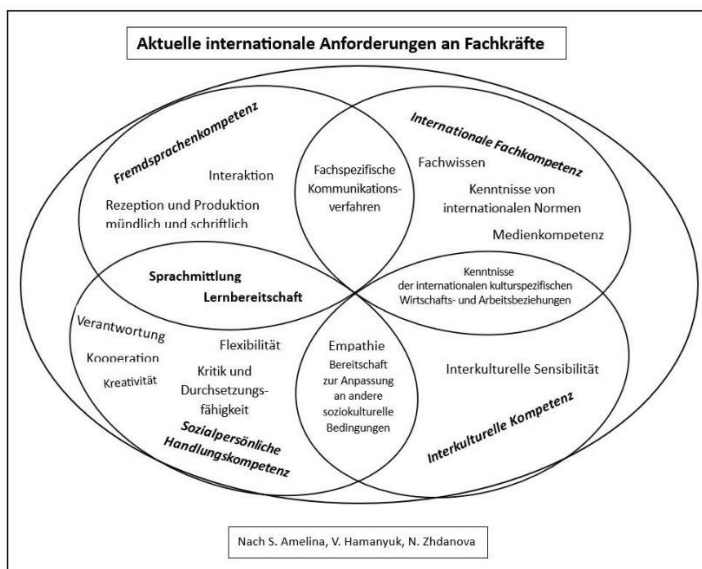


Abbildung 5: „Internationale Anforderungen an Fachkräfte“: Anhang Nr.1 im ukrainischen RC (RC 2014: 66)

Die beiden Abbildungen sind deshalb interessant, weil sie zeigen, wie sich die Wahrnehmung der Kompetenzen sprachpolitisch entwickelt: Während in Abbildung 4, kurze Zeit nach der Wiedervereinigung, die Entwicklung einer *Europafähigkeit* im Sprachhandeln als Ergebnis eines *Eurotrainings* durch die Sprache in den Mittelpunkt gestellt wird und sich aus der Verflechtung von interkulturellen, fachlichen und fremdsprachlichen Kompetenzen bei den Studierenden ergibt, entsteht in Abbildung 5 der Mittelpunkt aus der Schnittstelle von vier mit Details ausgebauten Kreisen der Kompetenzen (als vierte ist die *sozialpersönliche Kompetenz* dazu gekommen), die den Blick um die berufs- und lebensvorbereitende Studienbegleitung erweitern.

Erstaunlich ist allerdings, dass zehn Jahre nach dem Modell der „Europafähigkeit“ das „Kompetenzmodell für eine demokratische Kultur“ (COE 2016: 13, s. Abbildung 6) erschienen ist, das unübersehbare Verbindungen mit dem Geist des in den Rahmencurricula enthaltenen Modells aufweist.

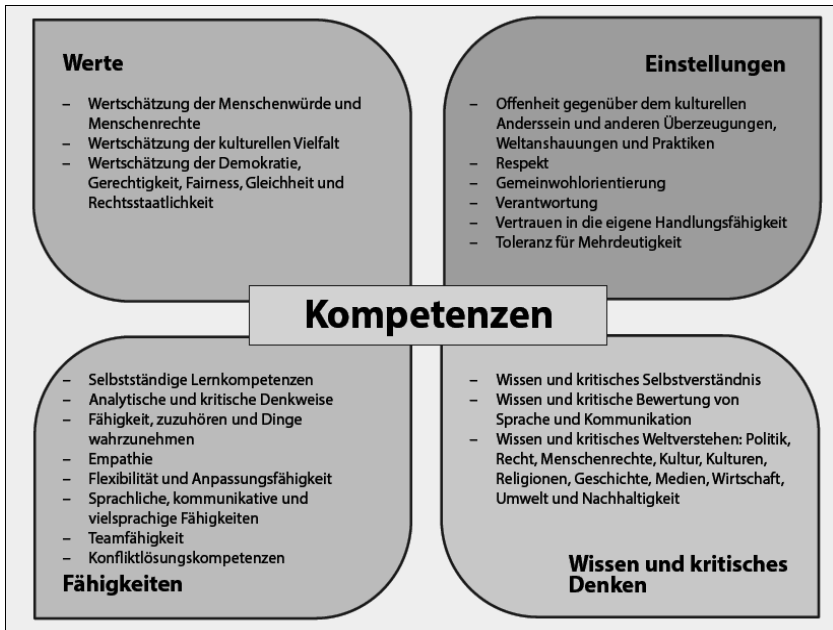


Abbildung 6: Zwanzig Kompetenzen für eine demokratische Kultur (COE 2016: 13)

Dies bestätigt, wie sehr das Hochschulprojekt im Trend des europäischen Werdens und der entsprechenden Bildung junger Menschen eingebettet war, ohne offiziell in diesem Sinne bekannt zu sein. Eine Weiterentwicklung des Projekts würde sich daher nahtlos in das Ziel der Entwicklung von Kompetenzen auf europäischer Ebene – auch in Richtung von Nachhaltigkeitskompetenzen im Sinne von Agenda 2030⁶ – einfügen, auch weil Studierende sie in ihrer Hochschulbildung als notwendig erachten (Barić 2023; Barić & Hegedűs 2023). Die in den Rahmencurricula angegebenen Ziele wie z.B. „Sensibilisierung für Eigenverantwortung [...]“, Wahrnehmung der Beziehungen zwischen der eigenen Kultur und fremden Kulturen, Erkennen von Zusammenhängen, Förderung der Kompetenz des Selbst- und Weiterlernens (RC 2006: 4) entsprechen dem Ziel 4 und seinen Unterzielen der Agenda 2030 „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für

⁶ Zur Entstehung der Agenda 2030 siehe Fußnote 1 und z.B. die Vorstellung der 17 globalen Nachhaltigkeitszielen unter <https://www.bundesregierung.de/breg-de/themen/nachhaltigkeitspolitik/nachhaltigkeitsziele-erklart-232174> (30.12.2023).

alle fördern“⁷, sowie den von Rieckmann genannten acht Nachhaltigkeitskompetenzen wie „Kompetenz zum vernetzenden Denken“, „Selbstkompetenz“, „Problemlösekompetenz“, „kritisches Denken“ u. a. m. (Rieckmann 2021:12). Ohne Bildungsprozesse – die zwar im Kindesalter beginnen, aber gerade bei Hochschulabgänger*innen als zukünftigen Entscheidungsträger*innen grundlegend sind – ist keine nachhaltige Entwicklung denkbar: „um solche Bildungsprozesse zu ermöglichen, bedarf es einer handlungsorientierten, transformativen Didaktik“ (Rieckmann, 2021:12), die gerade die Grundlage der RC bildet.

Die Entwicklung der bis hier genannten Kompetenzen weist auf ein Verständnis des Begriffs „studienbegleitend“ hin, welcher für eine dem gesamten Studium parallellaufende Begleitung der Studierenden auf dem Weg zum Beruf und zum Leben steht – eine Begleitung, die dem ganzheitlichen Bildungsauftrag des Hochschulwesens entspricht und weit mehr ist als ein Kurs, der sich in einer begrenzten Anzahl von Stunden erschöpft und auf die Sprache oder auf die Fachsprache als Studienobjekt konzentriert (wie z.B. Crashkurse für ausländische Studierende oder Fremdsprachenkurse als ein Wahlfach, das durch eine Anzahl von ECTS-Punkten anlockt: Zum Begriff s. z.B. Ylönen 2015; Serena & Barić 2021).

Die Rahmencurricula liefern zu dieser „Begleitung“ eine Fülle von Hilfen, die das Ziel haben, die oben genannten Kompetenzen bei Studierenden zu entwickeln und sie vorzubereiten

- auf lebenslanges Lernen z.B. durch Aufbau von Lern- und Arbeitsstrategien zur Informationsaufnahme, Informationsverarbeitung und -weitergabe, zum Erkennen von Arbeitszielen und zum selbstständigen Planen und Durchführen (Bereich Methodenkompetenz),
- auf die Anforderungen und Aufgaben des Berufs wie Planen, Durchführen, Präsentieren, Erproben z.B. durch selbstgesteuertes, kreatives, experimentelles Arbeiten/Lernen und Argumentieren in der Gruppe, durch Strategien der Kooperation und der Gesprächsführung (Bereich Sozialkompetenz)

⁷ <https://www.bmz.de/de/agenda-2030/sdg-4> (30.12.2023).

- auf das Erkennen von fachlichen Zusammenhängen und von Denkstrukturen in der Kommunikation im jeweiligen Fach (Fachkompetenz).

Deutlich wird dies z.B. in der folgenden Tabelle (s. Tabelle 1), in der in der Spalte der „Dimension“ die Methoden-, Sozial-, Fach- und die Persönlichkeitskompetenz sowie die interkulturelle Kompetenz von Hochschulabsolventen angesprochen werden (s. besonders die beiden grau unterlegten Zeilen).

Tabelle 1: Umsetzung und Entwicklung von Schlüsselqualifikationen im Hochschulbereich (RC 2011: 91)

Dimension	Zielbereich	Wesentliche Schlüsselqualifikationen	Anwendung DaF
1. Organisation und Ausführung der Übungsaufgabe	- Arbeitsorganisation - Arbeitsausführung - Ergebniskontrolle	- Zielstrebigkeit - Sorgfalt - Genauigkeit - Selbststeuerung - Selbstbewertung - systematisches Vorgehen - rationales Arbeiten - Organisationsfähigkeit - flexibles Disponieren - Koordinationsfähigkeit	- Aufgaben erkennen, analysieren, - Textsorten erkennen - Verständnisaufgaben stellen, besprechen, selbst machen - Mitteilungsabsichten verstehen, darauf reagieren - Selbst einschätzung der Schüler entwickeln; - Beteiligung an der Themenauswahl
2. Kommunikation und Kooperation	- Verhalten in der Gruppe - Kontakt zu anderen - Teamarbeit	- Schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit - Sachlichkeit in der Argumentation - Aufgeschlossenheit - Kooperationsfähigkeit - Einfühlungsvermögen - Integrationsfähigkeit - kundengerechtes Verhalten - soziale Verantwortung - Fairness	- Partner-, Gruppen-, Projektarbeit - Landeskunde: Wissen über Verhalten im Zielland - Gesprächsregeln kennen und anwenden
3. Anwenden von Lerntechniken und geistigen Arbeitstechniken	- Lernverhalten - Auswerten und Weitergeben von Informationen	- Weiterbildungsbereitschaft - Einsatz von Lerntechniken - Verstehen und Umsetzen von Zeichnungen und Schaltplänen - Analogieschlüsse ziehen können - formallogisches Denken - Abstrahieren - vorausschauendes Denken - Transferfähigkeit - Denken in Systemen (z.B. in Funktionsblöcken) - Umsetzen von theoretischen Grundlagen in praktisches Handeln - problemlösendes Denken - Kreativität	- Informationen aufnehmen, speichern, weitergeben - Lernstrategien vermitteln - Rollen selbst finden - Verstehens- und Wortschatztraining entwickeln - Arbeit mit Medien - Diagramme/Tabellen entwerfen - Visualisierung im Klassenraum - Einnaleins des Fragens - markieren, unterstreichen - Notizen machen, exzerpieren, zusammenfassen, protokollieren
4. Selbstständigkeit und Verantwortung	Eigen- und Mitverantwortung bei der Arbeit	- Mitdenken - Zuverlässigkeit - Disziplin - Qualitätsbewusstsein - Sicherheitsbewusstsein - eigene Meinung vertreten - unsichiges Handeln - Initiative - Entscheidungsfähigkeit - Selbstkritikfähigkeit - Erkennen eigener Grenzen und Defizite - Urteilsfähigkeit	- Arbeitsergebnisse vorstellen, kommentieren, auswerten - mit Kritik umgehen - Meinungsausschüttung entwickeln - autonome Arbeit - Arbeit mit Lexika und Nachschlagewerken - Lerntipps entdecken - planvolle Prüfungsvorbereitung - Einnaleins der Zeitplanung
5. Belastbarkeit	Psychische und physische Beanspruchung	- Konzentrationsfähigkeit - Ausdauer (z.B. bei Langzeitaufgaben, wiederkehrenden Aufgaben)	berufsbezogene Unterrichtsprojekte

Eine Tabelle dieser Art zeigt Lehrenden und Lernenden die anzustrebenden Schlüsselqualifikationen, die in dem und durch den SDU/SFU entwickelt werden können. Dazu liefern die Rahmencurricula eine Anzahl von hochschuladäquaten Deskriptoren, von denen im folgenden Kapitel (s. Kap. 2.1) einige Beispiele vorgestellt werden.

2. Der Beitrag der RC zur Unterrichtsgestaltung

2.1 Didaktische Deskriptoren für den Hochschulbereich

In allen Rahmencurricula sind detaillierte nach Niveaus von A1 bis C2 gegliederte und als Kann-Beschreibungen formulierte Deskriptoren zu finden, die sich auf Rezeption, Produktion und Interaktion beziehen: Sie enthalten Angaben zu dem für die jeweilige Textsorte typischen Textbauplan und zu den in der einzelnen Textsorte häufig auftretenden Sprachphänomenen (aufgegliedert in Sprachhandlungen, Grammatik- und Syntaxkenntnisse sowie am häufigsten auftretenden Wortschatz). Sie sind didaktisch aufgebaut, damit der Lehrende neben der Angabe des Sprachniveaus, das den Rahmen für die Angabe des globalen Sprachkönnens bildet, genau weiß,

auf die Ausführung von welchen Sprachhandlungen er seine Lernenden im Bereich der einzelnen Textsorten vorbereiten muss; er weiß außerdem, welche Teile der Grammatik oder Syntax er mit den Lernern gezielt im Hinblick auf die Ausführung dieser Sprachhandlungen trainieren muss, und kann den Lernern Rezeption und Produktion erleichtern, wenn er ihnen die jeweilige Textstruktur bewusst machen kann und besonders, wenn er sie auf den bewussten Einsatz von phonetischen Mitteln und von Körpersprache aufmerksam machen kann (hier zitiert nach RC 2006: 68).

Mit Hilfe der Deskriptoren kann der/die Lehrende den Unterricht genau planen, ihn aber gleichzeitig auch für die Studierenden transparent gestalten, so dass diese Verantwortung für ihren Lernweg übernehmen können, weil sie in jedem Augenblick wissen, *was* sie *wozu* lernen. Die folgende Tabelle (s. Tab. 2) zeigt Studierenden z.B., welche Sprachhandlungen mit welchen Redemitteln ihnen in der speziellen hochschulbezogenen Textsorte „Handout“ oder „Vorlesungsskript“ begegnen können und was sie daher üben müssen.

Die Tabelle wurde auch deshalb ausgewählt, weil sie ein Beispiel der Umsetzung von allgemeinen Deskriptoren des GeRs im spezifischen Hochschulbereich ist. Im Begleitband (GeR 2020, Anhang 2: 3) ist zum Niveau B1 im Bereich *Leseverstehen* die folgende allgemeine Angabe zu lesen: „Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird“ (übernommen aus GER 2001). Im RC wird diese Angabe auf eine hochschuleigene Textsorte bezogen (s. Hervorhebung in der Kann-Beschreibungsspalte Tab 2).

Tabelle 2: Auszug aus: „Rezeption schriftlich/lesen“ (RC 2006: 97)

Niveau	Kann-beschreibung	In der Rezeption von Texten eventuell auftretende auszuführende Sprachhandlungen und Grammatik: Beispiele			Textmuster/ Textbauplan	Wortschatz
Ab B1	Ich kann in einem Vorlesungsskript oder in einem Handout die Sachzusammenhänge erfassen, die mir erlauben dem Vortrag der Vorlesung zu folgen	- Aufzählen - Darstellen - Beschreiben - Begründen - Sachverhalte erfassen - Absichten erkennen - Begründungen erkennen - Bedingungen, Ursachen und Folgen erkennen - Zusammenhänge erfassen	- Hauptsatz - Deklarativsatz - Objektsatz - Kausalsatz	- Präsens - Perfekt - Präteritum - Passiv und Passiversatzformen	- Ort, Zeit und Rahmen der Vorlesung - Namen des Referenten - Thema der Vorlesung - Gliederung - Eventuelle Angabe der ausgewerteten Literatur	- Redemittel zur Realisierung der Sprachhandlungen - Terminologie aus dem jeweiligen Fachgebiet

Die folgende Tabelle (s. Tab. 3) bezieht sich auf die mündliche Interaktion, ist aber auch deshalb interessant, weil darin die auf die Kann-Beschreibung sich beziehenden Aussagen (s. Spalte 2) im Kern der *Mediation von Texten* im Bereich „Spezifische Informationen weitergeben“ (GeR 2020: 115-117) entsprechen, bei denen die Fähigkeit „Anweisungen oder Instruktionen übermitteln“ erwähnt wird und die Rede davon ist, „wie bestimmte Informationen von unmittelbarer Relevanz oder Teile davon dem Zieltext entnommen und jemand anderem übermittelt werden“ (GeR 2020: 115).

Tabelle 3: Auszug aus „An Gesprächen teilnehmen/Interaktion mündlich (RC 2007: 98)

Niveau	Kannbeschreibung	In den Texten eventuell auftretende Sprachhandlungen und Grammatik: Beispiele			Textmuster/ Textbauplan	Wortschatz / phonetische Mittel / Körpersprache
		Auffordern	Finalsatz	- Präsens - Perfekt - Passiv - Infinitiv als Ergänzung - Verb <i>lassen</i> + Infinitiv - Substantivier- <i>te</i> Verben - Modalverben		
Ab B1	Ich kann in einer Bedienungsanleitung sachliche Informationen vermitteln und den Freund / Kunden auf einfache kurze und verständliche Weise zu einer Handlung anleiten. Beispiele für Anleitungen - Betriebsanleitung - Gebrauchsanleitung - Gebrauchsanweisung - Montageanleitung - Aufbauanleitung - Rezept - Spielregel - Bedienungsanleitung Ähnliche Texte Rezept Spielregeln	Auf etwas hinweisen	Hauptsatz		Chronologischer Aufbau entsprechend den einzelnen Handlungsschritten	Redemittel zur Realisierung der Sprachhandlungen - Nominalgruppe - Ausdrücke zur Kennzeichnung zeitlicher Abfolge (<i>danach, im Anschluss</i>) - Komposita - Abkürzungen - je nach beschriebenem Gegenstand (auch Fremd- und Fachwortschatz) Phonetische Mittel - Unregelmäßiges Sprechtempo - Sprechweise und Stimmklang signalisieren Sachlichkeit und neutrale Höflichkeit Körpersprache - Körperhaltung und Gestik zeigen Konzentriertheit und Hinwendung zum Gesprächspartner
		Erklären	Deklarativsatz Objektsatz Kausalsatz Temporalsatz Konsekutivsatz Relativsatz Infinitivsatz mit zu		Zwischenüberschriften oder Aufzählungspunkte ergänzt durch Abbildungen Manchmal Glückwunsch zum Kauf des Geräts Am Ende Anhang mit Garantiebedingungen	

In der letzten Spalte dieser Tabelle (s. Tab. 3) gilt die Aufmerksamkeit nicht nur dem Wortschatz und den phonetischen Mitteln, sondern auch der Körpersprache, doch würde man heutzutage auf dem Hintergrund der Deskriptoren des Begleitbandes neue Spalten hinzufügen, um die Aktivierung des plurilingualen Sprachenrepertoires (GeR 2020: 144-151) zu berücksichtigen.

Was dagegen die *Mediation* betrifft, fehlt in den Rahmencurricula der Begriff als solcher: Angesprochen wird nur die speziell auf den berufsvorbereitenden SDU bezogene „Sprachmittlung“ (s. Tab. 4). Manche der darin aufgeführten Zielaktivitäten könnten zwar der „Mediation von Texten, Konzepten und Kommunikation“ (GeR 2020: 112-143) zugeordnet werden, müssten aber im Sinne der Mediation deutlicher als „Gemeinsame Konstruktion von Bedeutung bei der Interaktion und ständigem Wechsel

zwischen individueller und sozialer Ebene” (GeR 2020: 42) ausgebaut werden.

Tabelle 4: Beispiele von Zielaktivitäten in der Sprachmittlung (Auszug aus RC 2013: 130)

Anhang 14 Liste der Zielaktivitäten in der Sprachmittlung (Muttersprache und Zielsprache Deutsch) • Absprache treffen, Ergebnisse in der Muttersprache festhalten • Auf muttersprachliche Stellenangebote auf Deutsch antworten • Ausschreibungstexte lesen, in der Muttersprache zusammenfassen, kommentieren • Berichte hören, ergänzen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren • Bilanzen lesen, in der Muttersprache kommentieren • Controllingdaten zusammenstellen, in der Muttersprache kommentieren • Daten zur Entwicklung des deutschsprachigen Marktes lesen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren • Daten zur Geschäftsabwicklung zusammenstellen, in der Muttersprache kommentieren • Deutschsprachige Mitteilungen der Fachpresse, der Fachverbände lesen, in der Muttersprache zusammenfassen, kommentieren • Empfehlungen eines Beraters in der Muttersprache zusammenfassen • Entwicklungen im Unternehmen des deutschsprachigen Partners umsetzen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren • Gebrauchsanweisungen lesen, in der entsprechende Handlungen umsetzen, in der Muttersprache oder Fremdsprache erklären • Geschäftsberichte lesen, in der Muttersprache zusammenfassen und kommentieren • Normen verstehen, in der Muttersprache erklären • Protokolle lesen, mit Notizen in der Muttersprache vergleichen, in der Muttersprache kommentieren • Über Besuche deutschsprachiger Geschäftspartner, Messe- und Ausstellungsbesuche in der Muttersprache berichten, Ergebnisse kommentieren • Verträge lesen, überprüfen, mit muttersprachlicher Fassung vergleichen

Neben einer Anzahl von auf den Fremdsprachenunterricht im Hochschulbereich bezogenen Deskriptoren, bieten die Rahmencurricula durch direkt einsetzbare Tabellen mit der Operationalisierung von Kompetenzen auch Hilfen für die Leistungsbewertung: Im folgenden Beispiel (s. Tab. 5) werden Kriterien angeboten, um die Produktion mündlich zu bewerten.

*Tabelle 5: Kriterienkatalog zur Bewertung von mündlichen Leistungen
(Auszug aus RC 2010: 23)*

Anhang 18.2 Bewertungskriterien für offene Arbeitsformen: Referate und Vorträge (Produktion mündlich: vor Publikum sprechen)				
	C1/C2		B2	
	Zu bewertende Merkmale	Zu bewertende Kannbeschreibung	Zu bewertende Merkmale	Zu bewertende Kannbeschreibung
Vortragsform	freie Rede, entspricht der Textsorte, weitgehend manuskript-unabhängig	Kann wie ein „Experte“ seine Kenntnisse zu einem bestimmten Bereich weitergeben und dabei auf die Fragen und Einwände der anderen eingehen	flüssiger Vortrag, aber manuskriptabhängig	Kann Gründe für und gegen einen Standpunkt anführen, die Vor- und Nachteile verschiedener Alternativen angeben
Aufbau a) Vortrag b) schriftliche Kurzfassung	zwingend klarer Aufbau und Gliederung	Kann verschiedene Themen miteinander verbinden, bestimmte inhaltliche Punkte genauer ausführen und die Darstellung mit einem angemessenen Schluss abrunden	Aufbau und Gliederung gut, mit kleinen Mängeln	Kann mit Hilfe einer klaren Gliederung in Form von Stichworten das gestellte Thema behandeln.
	B1		A2	
	Zu bewertende Merkmale	Zu bewertende Kannbeschreibung	Zu bewertende Merkmale	Zu bewertende Kannbeschreibung
Vortragsform	durchgehend manuskript-abhängig	Kann zu einem ihm vertrauten Thema aus seinem Fachgebiet vortragen	völliges, z.T. fehlerhaftes Ablesen	Kann zu einem ihm vertrauten Thema aus seinem Alltag vortragen, bzw. ablesen
Aufbau a) Vortrag b) schriftliche Kurzfassung	Gesichtspunkte nur gereiht, größere Gliederungs-mängel	Kann die Hauptpunkte in zusammenhängend en Äußerungen hinreichend erläutern	Gesichtspunkte unvollständig, wesentliche Aspekte fehlen	Kann die Punkte seiner Gliederung, auch wenn sie unvollständig ist, einhalten.

In der nicht abgedruckten zweiten Seite dieser Bewertungskriterien bezieht sich die Bewertung in der ersten Spalte auf die „sachliche und sprachliche Richtigkeit“, auf die „eigene Aktivität“ der Studierenden durch Erwerb von Hintergrundwissen und auf die „Veranschaulichung“ der Präsentation durch Bilder, Folien und Schemata: Bewertet werden dabei *Themenentwicklung, Kohärenz und Kohäsion, Genauigkeit der Aussage und Flüssigkeit* – also die auch im Begleitband (GeR 2020: 162–167) im Bereich der

linguistischen und der pragmatischen Kompetenz erwähnten Kriterien. Allerdings enthalten die Skalen im Begleitband eine viel größere und viel breiter angelegte Anzahl von Deskriptoren: Da sie selbstverständlich nicht speziell auf die Hochschulsituation bezogen sind, würde es sich lohnen, die Rahmencurricula systematisch mit dem Begleitband zu vergleichen und sie entsprechend zu überarbeiten (Serena & Barić 2017 und 2020).

2.2 Welche Zukunft gibt es für das Hochschulprojekt?

Die in Abbildung 7 vorgestellte Wippe fasst nach einem Vierteljahrhundert seit Beginn des Hochschulprojektes dessen Stärken und Schwächen zusammen:

- Einerseits konnte der SDU an den Institutionen in den einzelnen Ländern (s. Abbildung 1), wo die Dozenten der verschiedenen Arbeitsgruppen tätig waren, den Rahmencurricula und den Bedürfnissen der Studierenden und der Hochschulsituation entsprechend organisiert werden und zur Erstellung von Unterrichtsmaterialien führen,
- andererseits ist die Wirkung auf diese Institutionen beschränkt geblieben und nur dort bekannt, da die den Rahmencurricula entsprechende Unterrichtsplanung und Wahl von Inhalten und Verfahren auf der freien Entscheidung von Einzelkämpfer*innen beruht, so dass ohne einen flächendeckenden institutionellen Hintergrund, alles kippt und in Vergessenheit gerät, sobald die Dozent*innen nicht mehr an der Institution tätig sind.

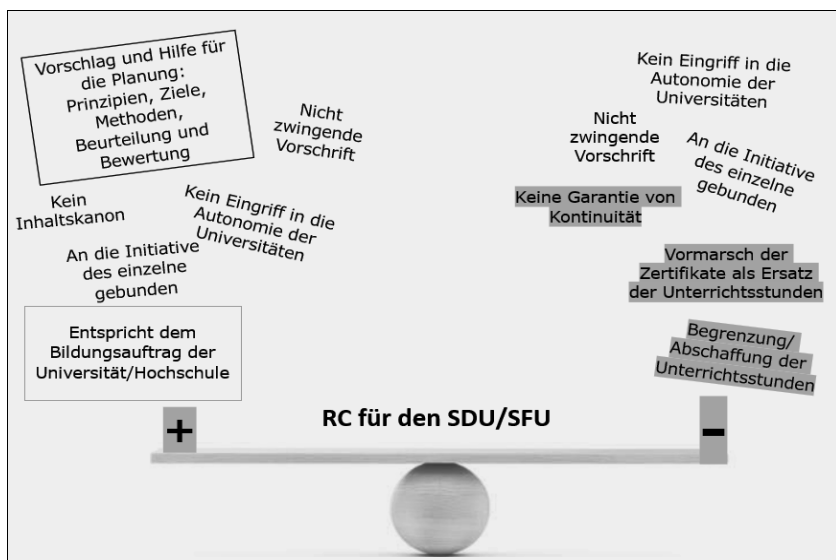


Abbildung 7: Vorteile und Nachteile in der heutigen Situation im SDU/SFU (eigene Darstellung)

Die Rahmencurricula sind aber europaweit das z.Z. einzige Instrument, das in einer sprach- und fachübergreifenden ganzheitlichen Sicht alle bildungspolitischen und organisatorischen Aspekte des studienbegleitenden Fremdspracheunterrichts und der entsprechenden Lehrerausbildung ins Auge fasst und dabei die Grundlagen liefert, um *in allen Studienrichtungen* einen studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht systematisch planen und strukturieren zu können. Das Besondere ist dabei der Ansatz, der in dem/der Studierenden in erster Linie den Menschen sieht, der durch das Lernen einer Fremdsprache in seinem sprachlichen Handeln Toleranz, Menschlichkeit und Solidarität in den Vordergrund stellt, d.h. die Werte, welche in der Präambel der Agenda 2030 als Kernbotschaften genannt sind⁸.

Die Realität läuft allerdings durch die tagtägliche Kürzung oder gar Streichung von Unterrichtsstunden oder durch Outsourcing derselben in Richtung Zertifikatsprüfungen gerade in die entgegengesetzte Richtung: Der

⁸ Es handelt sich um die sogenannten „5Ps“ People, Planet, Prosperity, Peace and Partnership (Menschen, Planet, Wohlstand, Frieden und Partnerschaft). <https://www.klett.de/alias/1144373>.

vorliegende Beitrag geht in vollem Bewusstsein gegen den Strom und versteht sich daher als Plädoyer an die Universitäten und Hochschulen, ihre Bildungsaufgabe wahrzunehmen: Ohne Zweifel handelt es sich dabei um ein äußerst brisantes Politikum, weil damit an die Türen von Hochschulpolitik, Fremdsprachenpolitik und Curriculumforschung geklopft und das gesamte universitäre Bildungswesen vor die Frage gestellt wird „Was für Menschen sollen unsere Hochschulabgänger*innen werden?“ Die Antwort der Rahmencurricula, die sich in Richtung GeR 2020 und Agenda 2030 ausbauen lassen, ist ein ganzheitlicher Ansatz, der eine harmonische Persönlichkeitsbildung anstrebt, in der die durch die Sprache erworbenen fachlichen, methodischen und sozialen Schlüsselqualifikationen mit einer Werteorientierung einhergehen: Die Bildung von europäischen Bürger*innen und Entscheidungsträger*innen durch Fremdsprachen kann nur bei der Generation der Universitätsstudent*innen beginnen.

Literaturverzeichnis

Barić, Karmelka (2023): Rahmencurricula und Lehrwerke – Nachhaltigkeit im studienbegleitenden Deutschunterricht. In: Boeckmann, Klaus-Börge; Schweiger, Hannes; Reitbrecht, Sandra & Sorger, Brigitte (Hrsg.): *IDT 2022, Mit Sprache handeln & Rahmenbedingungen des Sprachenlehrens und -lernens Bd. 1*. Berlin: Erich Schmidt, 329-333.

Barić, Karmelka & Hegedüs, Katalin (2023): Nachhaltigkeitskompetenzen für die Erstellung von Curricula für den studienbegleitenden Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. In: *Zbornik radova/Conference Proceedings/-Sammelband: Suvremeni izazovi u poučavanju jezika struke/Contemporary Challenges in LSP Teaching/Gegenwärtige Herausforderungen für den Fachsprachenunterricht, VI. internationale Konferenz 23.-25. Februar 2023, Osijek*. Zagreb: Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama, 13-33. <https://unjsvu.hr/hr/zbornik/zbornik-radova-6-konferencije-2023/> (30.12.2023).

Barić, Karmelka & Serena Silvia (2019): „Rahmencurricula für Studienbegleitenden Deutschunterricht: Eine Hilfe für das Zusammenspiel zwischen Lehrenden und Lernenden“. In: Kic-Drgas, Joanna & Zawacka-Najgeburska, Marta (Hrsg.): *Fachsprachen in Didaktik und Translatorik: Theorie und Praxis/LSP in Teaching and Translation: Theory and Practice*. Berlin: Peter Lang, 49-67 (19.08.2023).

Europarat (2020): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

Europarat (2016): *Kompetenzen für eine demokratische Kultur. Kurze Zusammenfassung*. <https://rm.coe.it> (19.08.2023).

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

Goethe-Institut (1997): *Markt 10*.

Goethe Institut: *Rahmencurricula Für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Hochschulen*: Polen (1998), Tschechien (2000), Slowakei (2002), Polen, Slowakei und Tschechien (2006), Kroatien (2007), Serbien (2010), Bosnien und Herzegowina (2011), Makedonien (2013), Ukraine (2014), <https://www.goethe.de/de/spr/unt/kum/rcm.html> und <https://sdustudienbegleitenderdeutschunterricht.wordpress.com/rahmencurricula/> (19.08.2023).

Lévy-Hillerich, Dorothea (2002): *Rahmencurriculum für den berufsorientierten Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Sekundarstufe II im Bereich Großhandel auf dem Europäischen Binnenmarkt. Leonardo Projekt.1/97/1/29279/PI/III.1.a.CON*. https://www.goethe.de/resources/files/pdf237/2002_leonardo_rc_berufsorientierter_daf_u_sek.ii_grosshandel_europ._binnenmarkt.pdf (19.08.2023).

Lévy-Hillerich, Dorothea (2016): *Rahmencurricula für Deutsch als Fremdsprache im Studienbegleitenden Deutschunterricht an Universitäten und Hochschulen – Rückblick und Ausblick (1993-2013)*. In: Drumbl, Hans; Gelmi, Rita; Lévy-Hillerich, Dorothea & Nied Curcio, Martina (Hrsg.): *IDT 2013, Heterogenität in Lernsituationen*. Bd. 4. BUP-Bozen-Bolzano: University Press, 23-62. <http://bupress.unibz.it/de/idt-2013-4-heterogenitat-in-lernsituationen.html> (19.08.2023).

Lévy-Hillerich, Dorothea & Serena, Silvia (Hrsg.) (2009): *Studienbegleitender Deutschunterricht in Europa: Rückblick und Ausblick. Versuch einer Standortbestimmung*. Rom: Aracne.

Rieckmann, Marco (2021): *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden*. *Merz* 65: 4, 10-17.

Serena, Silvia & Barić, Karmelka (2017): Rahmencurricula in einem Hochschulprojekt für den Studienbegleitenden Deutschunterricht: Rückblick und Ausblick. In: Schramm, Karen & Seyfarth, Michael (Hrsg.): *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Intercultural German Studies – Hochschulbezogene Curriculumentwicklung im Fokus*, 41 (2015). Göttingen: iudicium, 68-104.

Serena, Silvia & Barić, Karmelka (2020): Rahmencurricula für den studienbegleitenden Deutschunterricht als Instrumentarium für einen zukünftigen kompetenzorientierten sprach- und fachübergreifenden Fremdsprachenunterricht. In: Cigan, Vesna; Krakić, Ana-Marija & Omrčen, Darija (Hrsg.): *From Theory to Practice in Language for Specific Purposes/ Von der Theorie bis zur Praxis in der Fachsprache*, 21.-23. Februar 2019, Zagreb, *Conference Proceedings/ Sammelband*. Zagreb: Udruga nastavnika jezika struke na visokoškolskim ustanovama, 283-300. <http://katalmedia.hr/udruga/zbornik2019.pdf> (05.10.2023).

Serena, Silvia & Barić, Karmelka (2021): Zwischen Rat und Tat: Reflexionen zur studienbegleitenden Vermittlung der Fremdsprache Deutsch. *InfoDaF* 48: 1, 15-37. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0002> (20.08.2023).

Ylönen, Sabine (2015): Studienbegleitender und studienvorbereitender Deutschunterricht international: Einführung. *ZIF – Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 20: 1. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/-article/id/2462/> (05.10.2023).

POTENZIALE DER BILDUNG FÜR NACHHALTIGE ENTWICKLUNG (BNE) IM DAF-UNTERRICHT: ANALYSE DES LEHRWERKS *WEITBLICK – DAS GROSSE PANORAMA*

Natascha Dworschak, Università degli Studi Roma Tre, Italien

Abstrakt: Ein Ziel der UN-Agenda 2030 ist es, *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) als Bildungskonzept verstärkt und strukturell in verschiedenen Bildungsbereichen zu implementieren. Deren Potenziale in der Erwachsenenbildung und im Fremdsprachenunterricht (FSU) sind jedoch unausgeschöpft; die Schul-BNE hingegen ist sehr weit fortgeschritten. Zweck dieses Beitrags ist es deshalb, anhand eines Beispiels zu analysieren, ob und wie ein Orientierungsrahmen für die Schule in einem DaF-Lehrwerk angewendet wird und Potenziale zur Übertragung zu identifizieren. Dazu wird eine qualitative Inhaltsanalyse auf das Lehrwerk *Weitblick – Das große Panorama* (GER-Niveau B2) angewendet.

Schlüsselwörter: Bildung für nachhaltig Entwicklung (BNE), SDG, DaF, Lehrwerkanalyse, Qualitative Inhaltsanalyse

1 Einleitung

Im Jahr 2020 wurde das internationale UNESCO-Programm *Education for Sustainable Development: Towards achieving the SDGs (ESD for 2030)* verabschiedet, welches eine Schlüsselrolle zur Erreichung der 17 UN-Nachhaltigkeitszielen (*Sustainable Development Goals*, SDGs) einnimmt (vgl. Bundesregierung Deutschland 2018: 183). Dabei verfolgt die Bundesregierung das Ziel, mithilfe zahlreicher Aktivitäten, *Education for Sustainable Development* – auf Deutsch *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) – im Bildungssystem zu verankern (vgl. Bundesregierung Deutschland 2018: 183). Somit sollte BNE als Bildungskonzept verstärkt und strukturell in verschiedenen Bildungsbereichen implementiert werden, was im Bereich der Erwachsenenbildung und im Fremdsprachenunterricht (FSU) nur geringfügig passierte, sodass an einem Umsetzungskonzept für den FSU und für DaF im Speziellen fehlt (vgl. Apel 2018; Müller 2022; Müller-Christ/Giesenbauer/Tegeler 2018). Nichtsdestotrotz können Impulse aus der weiter fortgeschrittenen Schul-BNE, genauer dem Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung*, nutzbar gemacht werden. Der FSU, so auch der DaF-Unterricht, gelten gemeinhin als lehrwerkbasiert (vgl. Fäcke 2016: 35), weshalb sich dieser Beitrag der Frage-

stellung widmet, inwiefern BNE in DaF-Lehrwerken, genauer in *Weitblick – Das große Panorama* (GER-Niveau B2), umgesetzt wird. Dazu sollen die folgenden Unterfragestellungen beantwortet werden: Welche der 21 Themenbereiche und welche Kernkompetenzen und Fachbezogenen Kompetenzen für Neue Fremdsprachen des oben genannten Orientierungsrahmens vermittelt werden.

Zunächst wird in Kapitel 2 auf das Bildungskonzept der BNE und auf deren Umsetzung in der Erwachsenenbildung sowie deren Potenziale für den DaF-Unterricht eingegangen. Dazu wird der Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung* für die Primar- und Sekundarstufe vorgestellt. Die dort definierten Themenbereiche sowie das Kompetenzmodell bilden dann die Grundlage der Analysekriterien für die empirische Untersuchung, die eine qualitative Inhaltsanalyse umfasst und in Kapitel 3 vorgestellt wird. Auf Basis der daraus folgenden Erkenntnisse wird in Kapitel 4 ein Fazit und Ausblick gegeben.

2 BNE und Potenziale für den DaF-Unterricht

Mit der Agenda 2030 legte die UN-Generalversammlung eine Entwicklungsagenda für den Zeitraum von 2015 bis 2030 fest. Im Rahmen dieser Agenda wurden 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung, die sogenannten *Sustainable Development Goals* (SDGs) definiert, welche „ein umfassendes Verständnis von Nachhaltigkeit“ vermitteln (Appelt & Siege 2016: 30). Die Nachhaltigkeitsziele reichen von der Beendigung der Armut oder von Ungleichheiten über die Sicherstellung von Ernährung, Gesundheit und Wohlergehen hin zu hochwertiger Bildung (vgl. BMZ 2022). Das vierte Nachhaltigkeitsziel (SDG 4) mit sieben Unterzielen widmet sich einer inklusiven, chancengerechten und hochwertigen Bildung sowie Möglichkeiten zum lebenslangen Lernen für alle Menschen, sodass sie u.a. durch *Bildung für nachhaltige Entwicklung* die für nachhaltige Entwicklung notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwerben (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2017: 1). Im Folgenden wird auf das Konzept der *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) sowie auf Potenziale für Erwachsenenbildung und den DaF-Unterricht eingegangen.

2.1 BNE und Erwachsenenbildung

Hochwertige Bildung ist nicht nur eines der Ziele von nachhaltiger Entwicklung, sondern hält auch eine Schlüsselrolle der Agenda 2030 inne. Bil-

dung soll nicht nur selbst nachhaltig werden, sondern nachhaltige Entwicklung soll ebenso in Bildungsprozessen vermittelt werden. Hierbei spielt das Bildungskonzept *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) eine tragende Rolle. Das Leitbild der BNE umfasst vier Entwicklungs- und Zieldimensionen: wirtschaftliche Leistungsfähigkeit, soziale Gerechtigkeit, ökologische Verträglichkeit sowie demokratische Politikgestaltung (vgl. Appelt & Siege 2016: 23). Weiterhin muss Nachhaltigkeit immer auch weltweit und generationenübergreifend gedacht werden (vgl. Abbildung 9 in Schreiber 2016: 87). Durch BNE sollen Handlungs- und Gestaltungskompetenzen vermittelt werden, die es den Bürger:innen ermöglichen, gesellschaftliche Entwicklungen auf ökonomischer, ökologischer, sozialer und politischer Ebene nachhaltig mitzugestalten – ganz im Sinne der Demokratie und Partizipation (vgl. Deutsche UNESCO-Kommission 2017: 20). Dabei sind die Themenfelder der BNE sehr facettenreich, behandeln aber zumeist Umweltprobleme unter Berücksichtigung des Leitbilds (vgl. Guerrero Lara 2021: 9).

In Bezug auf die Umsetzung ist die BNE an keine bestimmten Fächer oder Bildungseinrichtungen gebunden, was jedoch die flächendeckende und weltweite Integration in und Anpassung an verschiedene Bildungssysteme und Bildungsinstitutionen erschwert (vgl. Müller 2022: 95). Vor allem im Bereich des non-formalen und informellen Lernens fehlt es an einer strukturellen Organisation, ebenso für den fächerungebundenen, interkulturellen Fremdsprachenunterricht (vgl. Müller-Christ et al. 2018; Müller 2022). Im und für den Schulbereich wurden jedoch bereits Konzepte entwickelt und ausgebaut, sodass sich die Erwachsenenbildung an der „Schul-BNE“ orientieren könnte, auch wenn für die jeweilige Institution, Zielgruppe usw. einzelne Dimensionen der Nachhaltigkeit von Relevanz sein könnten (vgl. Apel 2018: 126). Ein Orientierungsrahmen für die Grundschule und Sekundarstufe I ist der für den *Lernbereich Globale Entwicklung*, welcher im Weiteren kurz vorgestellt wird, um Potenziale für die Erwachsenenbildung und den Fremdsprachenunterricht zu identifizieren.

2.2 *Lernbereich Globale Entwicklung: Potenziale für den Fremdsprachenunterricht*

Um BNE in den Schulen in allen Fachbereichen strukturell zu verankern, wurde der Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globale Entwicklung*

(2016 in der erweiterten Neuauflage) herausgegeben – eine Initiative der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ). Der Orientierungsrahmen basiert auf fünf Leitideen: auf dem Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, der Analyse von Entwicklungsprozessen auf unterschiedlichen Handlungsebenen, dem Umgang mit Vielfalt sowie auf der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und der Kontext- bzw. Lebensweltorientierung (vgl. Schreiber 2016: 87). Die Ziele des Orientierungsrahmens umfassen Handlungs- und Gestaltungskompetenzen auf persönlicher, gesellschaftlicher und globaler Ebene, die weiterhin in ihrem persönlichen und beruflichen Leben sowie in ihrer gesellschaftlichen und globalen Mitverantwortung anwendbar sein sollen (vgl. Schreiber 2016: 84).

Im Rahmen der empirischen Untersuchung soll untersucht werden, ob das dortige Kompetenzmodell sowie die Themenbereiche für DaF nutzbar gemacht werden können, weshalb diese an dieser Stelle kurz vorgestellt werden sollen. Das Kompetenzmodell umfasst elf Kernkompetenzen in den Bereichen *Erkennen*, *Bewerten* und *Handeln*. Diese müssen nicht zwingend im Unterricht in dieser Abfolge vermittelt werden und orientieren sich am Kompetenzverständnis, das dem *European Qualifications Framework* zugrunde liegt (vgl. Schreiber 2016: 60). Die Kernkompetenzen stellen übergreifende (transversale) Kompetenzen dar, welche auch für die Zukunft der Kinder und Jugendlichen – auf dem Arbeitsmarkt, im privaten und politischen Leben – von Bedeutung sind (vgl. Schreiber 2016: 88). Die Kernkompetenzen wurden zur Umsetzung in verschiedenen Fächern, Fach- und Bildungsbereichen in fachbezogene Kompetenzen ausdifferenziert. So auch für das Fach Neue Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Spanisch), in denen z.B. die Zielsprache, deren sprachliche Fertigkeiten und die Beachtung von Diversität als Mittel genutzt werden und ein reflektierter, bewusster und offener Umgang mit diesen vermittelt werden sollen. Eine angepasste Übersicht und Ausdifferenzierung der Kern- sowie fachbezogenen Kompetenzen befinden sich in Kapitel 3.3.1.

Darüber hinaus wurde ein Katalog aus 21 relevanten Themenbereichen für den Lernbereich definiert, der jedoch als nicht vollständig oder abgeschlossen zu verstehen ist (vgl. Schreiber 2016: 96). Dieser Katalog basiert auf bereits in Lehr- und Bildungsplänen verankerten Themen, die fachspezifisch und häufig fächerübergreifend oder fächerverbindend behandelt werden können und von Themen wie Diversität und Inklusion über Produk-

tion, Handel und Konsum bis hin zu Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr reichen (vgl. Schreiber 2016: 96). Auch wenn sich die 21 Themenbereiche an den Curricula für die Primar- und Sekundarstufe I ausrichten und damit einen lebensweltlichen Bezug für Kinder und Jugendliche darstellen sollen, sind sie oftmals so allgemein gehalten, dass sie auch in der Erwachsenenbildung und dem Fremdsprachenunterricht Anwendung finden können.

3 Strukturierende Inhaltsanalyse

Nachfolgend wird die empirische Untersuchung vorgestellt, in der sich der Umsetzung der BNE in Lern- und Lehrmaterialien für erwachsene DaF-Lerner:innen in Form einer qualitativen Einzelfallanalyse angenähert wurde. Dazu wurde sich an der Qualitativen Inhaltsanalyse von Mayring nach Lamnek & Krell (2016) orientiert; diese eignet sich dazu, ein DaF-Lehrwerk – in diesem Fall *Weitblick – Das große Panorama* für das GER-Niveau B2 – systematisch und detailliert auszuwerten. Die Auswahl, Analyse und Interpretation erfolgte in elf Schritten in Orientierung an dem Ablaufmodell für die Strukturierende Inhaltsanalyse bzw. deduktive Kategorienanwendung nach Mayring & Fenzl (2022).

3.1 Zweck der Forschung und Herleitung der Fragestellung

Der Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globales Lernen* ist zwar für die Grund- sowie die Sekundarstufe I an Schulen bestimmt, dennoch könnten das Kompetenzmodell (für Neue Fremdsprachen) und der Themenkatalog Impulse und Potenziale für die Implementierung der BNE in der Erwachsenenbildung liefern. Da zudem der FSU sowie DaF-Unterricht als lehrwerkbasierend gelten (vgl. Fäcke 2016: 35), soll analysiert werden, ob und wie der Verlag für Bildungsmedien *Franz Cornelsen Bildungsholding* die BNE in eines seiner Lehrwerke (*Weitblick – Das große Panorama* für das GER-Niveau B2) integriert. Zweck dieses Beitrags ist es deshalb, anhand eines Beispiels zu analysieren, ob und wie der Orientierungsrahmen für den *Lernbereich Globales Lernen* in Lern- und Lehrmaterialien für den FSU in der Erwachsenenbildung angewendet wird und Potenziale zur Übertragung zu identifizieren. Ganz konkret sollen diese Fragestellung und Unterfragestellungen beantwortet werden:

F1. Inwiefern wird im DaF-Lehrwerk *Weitblick – Das große Panorama* für das GER-Niveau B2 das Bildungskonzept der *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* (BNE) umgesetzt?

UF1. Welche der 21 Themenbereiche des Orientierungsrahmens für den *Lernbereich Globales Lernen* werden im Lehrwerk thematisch behandelt?

UF2. Welche Kern- und Fachbezogenen Kompetenzen für Neue Fremdsprachen werden innerhalb dieser Themenbereiche vermittelt?

3.2 Falldefinition

Das Lehrwerk *Weitblick – Das große Panorama* zum Erreichen eines B2-Niveaus nach GER besteht aus einem Kursbuch und einem Übungsbuch (Bajerski/Böschel/Herzberger/Lazarou/Meister/Planz/Schelig/Würz 2020a, 2020b). Die Zielgruppe des Lehrwerks sind fortgeschrittene Lernende weltweit, die Deutsch für ihre Ausbildung, ihr Studium oder den Beruf lernen (vgl. Cornelsen Verlag GmbH, 2022). Das bedeutet, dass die Zielgruppe größtenteils erwachsene Lernende umfasst. Für die Umsetzung von Themen zur nachhaltigen Entwicklung bieten sich höhere GER-Niveaus mit der Möglichkeit selbständiger Sprachverwendung an: Das Themenspektrum wird auf B2-Niveau breiter, klarer und detaillierter (vgl. Trim/North/Coste 2001b). So erlaubt der Übergang von B1 auf B2 ebenfalls eine Erweiterung der Themengebiete – um auch abstraktere und facettenreichere Themen wie Nachhaltigkeit zu behandeln.

3.3 Analyse und Interpretation

Zur quantitativen und anschließend qualitativen Analyse des Lehrwerks wurden alle 12 Einheiten des Kursbuches mit ihren jeweils sechs bis sieben Modulen (insgesamt 76 Module) hinsichtlich ihrer Themen gesichtet und den 21 Themenbereichen zugeordnet. In einem weiteren Schritt wurden dann basierend auf dem Kompetenzmodell die einzelnen Kernkompetenzen und Fachbezogenen Kompetenzen innerhalb der zuvor identifizierten Module bestimmt.

3.3.1 Quantitative Analyseergebnisse

In Tabelle 2 werden die quantitativen Analyseergebnisse dargestellt. Insgesamt konnten 31 Module identifiziert werden, in denen zwölf der 21 Themenbereiche behandelt wurden. Somit wurden in knapp 40 % aller Lehrwerks-Module knapp 60 % der Themenbereiche abgedeckt. Den Themenbereichen 1, 6 und 7 wurden jeweils vier bzw. fünf Module zugeordnet, während den Bereichen 4, 14 und 21 jeweils drei Module zugeordnet wurden. Im Gegensatz dazu werden neun Themenbereiche gar nicht behandelt.

Des Weiteren zeigt sich, dass im Rahmen der identifizierten Module mindestens eine Fachbezogene Kompetenz des Kompetenzbereichs *Erkennen* (Kernkompetenzen 1-4) und in insgesamt zwölf Modulen Kompetenzen sowohl im Bereich *Erkennen* als auch im Bereich *Bewerten* (5-7) vermittelt wurden. In zwei der Module konnten alle drei Kompetenzbereiche (*Erkennen*, *Bewerten*, *Handeln*) und in einem einzigen Modul *Erkennen* und *Handeln* identifiziert werden. Darüber hinaus wurde in insgesamt 13 Modulen die Kernkompetenz 6 (*Kritische Reflexion und Stellungnahme*) vermittelt und in einem Modul die Kernkompetenz 11 (*Partizipation und Mitgestaltung*) – allerdings ohne Bezug auf Fachbezogene Kompetenzen. Es fällt auf, dass ab Einheit 7 – und somit in der zweiten Hälfte des Lehrwerks – vermehrt neben dem Bereich *Erkennen*, auch Kompetenzen in den Bereichen *Bewerten* und *Handeln* vermittelt werden. Im Gegensatz dazu findet sich der Großteil der Themenbereiche in den ersten sechs Einheiten.

Tabelle 1: Tabellarische Darstellung der quantitativen Analyse

Einheit im KB	Modul im KB	Themenbereich	(Fachbezogene) Kompetenzen
1 „Den Horizont erweitern“	1.1 Erwartungen und Erfahrungen	17. Migration und Integration	1.2, 2.1
	1.2 Das Leben in einer anderen Kultur	17. Migration und Integration	1.2, 2.1
	1.3 Vorurteile überwinden	1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	1.2, 2.1
	1.5 Wenn sich Kulturen begegnen	1. Vielfalt der Werte, Kulturen und	2.1, 5.1, 5.4

		Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	
2 „Miteinander leben“	2.1 Wie würden Sie gerne leben?	14. Demografische Strukturen und Entwicklungen	1.1, 1.2, 2.1, 5.1
	2.2 Beziehungen im digitalen Zeitalter	21. Kommunikation im globalen Kontext	1.2
	2.4 Mehrere Generationen unter einem Dach	1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	1.1, 1.2
	2.5 Mensch und Maschine	10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts	1.2, 3.1, 5.4, 6
3 „Suchen und Finden“	3.1 Auf der Suche nach Informationen	7. Bildung	1.2, 6
4 „Auf Augenhöhe kommunizieren“	4.1 Botschaften senden	1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	1.1, 2.3
	4.3 Digitale Kommunikation	21. Kommunikation im globalen Kontext	1.2, 1.3
	4.7 Mit den Augen hören	1. Vielfalt der Werte, Kulturen und Lebensverhältnisse: Diversität und Inklusion	1.4, 1.2
5 „Einfach mal abschalten“	5.1 Den Kopf freibekommen	6. Gesundheit und Krankheit	1.1, 1.2
	5.2 Weniger Stress im Alltag und Beruf	6. Gesundheit und Krankheit	1.2, 1.3
	5.3 Kraftwerke abschalten?	9. Schutz und Nutzung natürlicher Ressourcen und Energiegewinnung	1.2, 6
	5.5 Eine Fachtagung	6. Gesundheit und Krankheit	1.1, 1.2
6 „In Erinnerungen schwelgen“	6.2 Das Gedächtnis – Ort unserer Erinnerungen	7. Bildung	1.2, 1.3
	6.3 Erinnerungen aus der Geschichte	7. Bildung	1.1, 1.3
	6.5 Zeitreisen – das hätte ich gern erlebt!	7. Bildung	1.2
7 „Sich und die Welt verändern“	7.1 Gutes tun	8. Globalisierte Freizeit	1.2, 1.3, 8.1
	7.2 Die Arbeitswelt im Wandel	13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	1.2, 6
	7.5 Wie die Digitalisierung die Arbeit verändert	13. Globalisierung von Wirtschaft und Arbeit	1.2, 3.1, 6
8 „Bewusst konsumieren“	8.3 Nachhaltiger Konsum	4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	1.2, 6, 11
	8.5 Mode – fair und nachhaltig?	4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	1.2, 6, 8.2, 9.1

	8.6 Einkaufen vom Sofa aus	4. Waren aus aller Welt: Produktion, Handel und Konsum	1.2, 6
9 „Das perfekte Leben führen“	9.2 Selbstoptimierung – ein Mega-Trend	6. Gesundheit und Krankheit	1.2, 6
10 „Die Welt verstehen“	10.1 Wie wir die Welt sehen	14. Demografische Strukturen und Entwicklungen	1.2, 2.1, 6
	10.3 Politik und Gesellschaft	18. Politische Herrschaft, Demokratie u. Menschenrechte (<i>Good Governance</i>)	1.2, 2.1, 6
	10.6 Die Darstellung der Welt	3. Geschichte der Globalisierung: Vom Kolonialismus zum „Global Village“	1.2, 2.1, 6
11 „Geschichten erzählen“	11.3 Geschichten im Netz	21. Kommunikation im globalen Kontext	1.2, 6
	11.7 Kurz berichtet	7. Bildung	1.2, 1.3

In Tabelle 2 werden die Vorkommnisse für die Kompetenzbereiche sowie für alle Kernkompetenzen und Fachbezogenen Kompetenzen dargestellt. Anhand der Tabelle wird anschaulich gezeigt, dass die meisten Kompetenzen im Bereich des *Erkennens* vermittelt wurden – und zwar 68,1 %. Wohingegen auf den Kompetenzbereich *Bewerten* 25 % aller vermittelten Kompetenzen entfallen, auf den Bereich *Handeln* 6,9 %. Die am häufigsten vorgefundene Kernkompetenz ist die erste (Informationsbeschaffung und -verarbeitung), da sie insgesamt in 38 Modulen vermittelt wurde. Darunter ist die am häufigsten gezählte Fachbezogene Kompetenz 1.2 (*unter Anwendung der erworbenen sprachlichen Fertigkeiten (Leseverstehen, Hörverstehen, Mediation) Informationen zum Thema erschließen*), die insgesamt in 28 Modulen vorzufinden war. Die zweithäufigste Kernkompetenz war die sechste (*Kritische Reflexion und Stellungnahme*), im Kompetenzbereich *Handeln*, wobei diese allgemein gehalten wurde, sodass keine Fachbezogenen Kompetenzen identifiziert werden konnten. Drei der elf Kernkompetenzen (4, 7, 10) wurden gar nicht sowie zwei (9, 11) wurden nur einmal vermittelt.

Tabelle 2: Einfache Zählung aller Kern- sowie Fachbezogener Kompetenzen, die im Rahmen der identifizierten Module vermittelt wurden.

Kompetenzbereich	Kern- und Fachbezogene Kompetenzen	Vorkommnisse
Erkennen	1. Informationsbeschaffung und -verarbeitung	gesamt: 38

(gesamt: 49)

- 1.1 ... sich gezielt auf unterschiedliche Weise (Bibliothek, Internet, Archiv) fremdsprachliche Informationen zum Thema beschaffen. 3
- 1.2 ... unter Anwendung der erworbenen sprachlichen Fertigkeiten (Leseverstehen, Hörverstehen, Mediation) Informationen zum Thema erschließen. 28
- 1.3 ... unterschiedliche fremd- oder eigensprachliche Texte (Sachtexte, literarische Texte, Cartoons, Tabellen) themenbezogen nutzen. 6
- 1.4 ... sozialwissenschaftliche, politische, ökologische Denkweisen erkennen und bei der Bearbeitung von Themen heranziehen. 1

2. Erkennen von Vielfalt

gesamt: 9

- 2.1 ... Unterschiede und Ähnlichkeiten in den Lebensverhältnissen eigener und nicht vertrauter Kulturen und Länder durch Beschäftigung mit fremdsprachlichen Texten und in persönlichen Kontakten erkennen. 8
- 2.2 ... historische, geografische, ökonomische Gegebenheiten als Ursachen für sprachliche und kulturelle Vielfalt erkennen. 0
- 2.3 ... anders-/fremdsprachliche Äußerungen als kulturspezifisch wahrnehmen (Dialekte, Soziolekte, Lexik). 1

3. Analyse des globalen Wandels

gesamt: 2

- 3.1 ... den Wandel der Lebensverhältnisse mithilfe der Zielsprache als nachhaltig/nicht nachhaltig erkennen und beschreiben. 2
- 3.2 ... Globalisierungs- und Entwicklungsprozesse vor dem Hintergrund des Leitbilds der nachhaltigen Entwicklung in der Fremdsprache analysieren. 0
- 3.3 ... die Entwicklung und Verbreitung von Sprachen im Globalisierungsprozess beobachten und Veränderungen erkennen. 0

4. Unterscheidung von Handlungsebenen

gesamt: 0

- 4.1 ... Möglichkeiten der individuellen (sprachlichen) Einflussnahme auf Veränderungen erkennen und benennen. 0
- 4.2 ... Möglichkeiten kollektiver (sprachlicher) Einflussnahme auf Entwicklungen erkennen und benennen. 0
- 4.3 ... Einflussnahmen auf Entwicklungsprozesse in anderen Ländern in der Zielsprache analysieren. 0

5. Perspektivenwechsel und Empathie

gesamt: 5

- 5.1 ... eigene und fremde Wertorientierungen in ihrer sprachlichen Ausdrucksform reflektieren. 2
- 5.2 ... sich den Erwerb anderer Sprachen als Bereicherung in Bezug auf interkulturelles Verstehen und transkulturelle Verständigung bewusst machen. 0
- 5.3 ... eurozentristisches Weltverständnis reflektieren. 0
- 5.4 ... unterschiedliche Wertvorstellungen bewusst wahrnehmen und respektvoll bewerten. 3

Bewerten

(gesamt: 18)

	5.5 ... kulturelle Vielfalt als Wert anerkennen und begründen.	0
	6. Kritische Reflexion und Stellungnahme	gesamt: 13
	6.1. ... Beispiele der Wahrung und Verletzung von Menschenrechten im deutschsprachigen Raum bzw. in den Ländern der Zielsprache an Originaltexten kritisch beleuchten.	0
	6.2 ... anhand von Beispielen Menschenrechtskonventionen in ihrer Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung beurteilen.	0
	6.3 ... für globale Ereignisse relevante internationale Vereinbarungen im Original verstehen und deren Bedeutung für eine nachhaltige Entwicklung kritisch reflektieren.	0
	7. Beurteilen von Entwicklungsmaßnahmen	gesamt: 0
	7.1 ... die Auswirkungen konkreter Entwicklungsmaßnahmen im kulturellen und sprachlichen Bereich einschätzen und bewerten.	0
	7.2 ... die Kernaussagen fremdsprachlicher Dokumente im Hinblick auf eine Entwicklungsmaßnahme prüfen und beurteilen.	0
Handeln (gesamt: 5)	8. Solidarität und Mitverantwortung	gesamt: 3
	8.1 ... Möglichkeiten der Teilnahme an internationalen Aktionen zur Stärkung der nachhaltigen Entwicklung erkennen und wahrnehmen - im Medium der Fremdsprache oder ins Medium der Fremdsprache gemittelt.	1
	8.2 ... Solidarität und Mitverantwortung für nachhaltige Entwicklungsprozesse in der Fremdsprache artikulieren.	2
	9. Verständigung und Konfliktlösung	gesamt: 1
	9.1 ... die Fremdsprache als Kommunikationsmittel bei der Lösung von soziokulturellen Konflikten und zur Verständigung nutzen.	1
	9.2 ... sich im Medium der Fremdsprache zur Verständigung und Konfliktlösung an Netzwerken beteiligen.	0
	9.3 ... im Rahmen von internationalen (institutionellen) Partnerschaften gemeinsame Aktivitäten planen und durchführen.	0
	9.4 ... sich in wertschätzender Haltung auf einen internationalen Dialog einlassen und die eigene Position deutlich machen.	0
	10. Handlungsfähigkeit im globalen Wandel	gesamt: 0
	10.1 ... Möglichkeiten der kommunikativen Einflussnahme in komplexen Globalisierungsprozessen realistisch einschätzen ohne zu resignieren.	0
	10.2 ... sich im fremdsprachlichen Dialog mit wichtigen Zukunftsfragen konstruktiv auseinandersetzen und die Ungewissheit komplexer Situationen ertragen.	0
	11. Partizipation und Mitgestaltung	gesamt: 1

11.1 ... in der Fremdsprache Aktionen zur Lösung von Umwelt- und gesellschaftlichen Problemen vorschlagen und sich daran aktiv beteiligen.	0
11.2 ... in einer Fremdsprache darstellen, was in der Schule sowie in religiösen Gemeinschaften oder Gruppen gemeinsamer Interessen für das Ziel einer zukunfts-fähigen Entwicklung getan werden kann und sollte.	0

gesamt: 72

gesamt: 72

3.3.2 Qualitative Analyseergebnisse

Während die quantitativen Analyseergebnisse einen ersten Eindruck der Umsetzung von BNE geben, soll sich nun der qualitativen Ergebnisse gewidmet werden. Nachfolgend wird exemplarisch eins der Module kurz skizziert, in denen zwei der Kompetenzbereiche vermittelt wurden.

Im **Modul 2.5 „Mensch und Maschine“** wurden vier verschiedene fachbezogene Kompetenzen aus zwei Kompetenzbereichen (*Erkennen, Bewerten*) vermittelt. Es wurde dem Themenbereich „10. Chancen und Gefahren des technologischen Fortschritts“ zugeordnet, da es um Vor- und Nachteile des Einflusses der Digitalisierung auf das Arbeitsleben geht. Zu Beginn (Aufgabe 1) wird das Vorwissen der Lernenden aktiviert, indem sie sich in Gruppen über die Rolle, die digitale Technik in ihrem Leben (Studium, Beruf, Freizeit) spielt, austauschen und anschließend Vor- und Nachteile der digitalen Technik sammeln sollen. In dieser ersten Aufgabe wird die Fachbezogene Kompetenz 3.1 „den Wandel der Lebensverhältnisse mithilfe der Zielsprache (als nachhaltig/nicht nachhaltig) erkennen und beschreiben“ vermittelt. Da an dieser Stelle im Kursbuch nicht explizit auf das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung verwiesen wird, ist die Berücksichtigung der Nachhaltigkeit an dieser Stelle vom Vorwissen der Lernenden abhängig. In Aufgabe 2 werden mithilfe einer Radiosendung die Fertigkeit Hörverstehen und mithilfe eines Trainings Strategien zum detaillierten Hörverstehen geübt. Im Audio selbst geht es um die Digitalisierung des Arbeitslebens und Pro- und Contra-Argumente der Digitalisierung. Somit erschließen sich die Lernenden unter Anwendung der erworbenen sprachlichen Fertigkeiten (Hörverstehen) Informationen zum Thema (Fachbezogene Kompetenz 1.2). In der dritten und letzten Aufgabe sollen die Lernenden einen kurzen Text produzieren, in dem sie darlegen, wie die Digitalisierung das Arbeitsleben verändert, dies argumentieren und ihre eigene Meinung darlegen. Dadurch wird die Kernkompetenz 6 trainiert. Anschließend sollen die Lernenden zu zweit ihre Texte und darge-

legte Meinung vergleichen und kommentieren. Hier wird – auch anhand eines Beispiels – die Kompetenz 5.4 vermittelt, laut der die Lernenden unterschiedliche Wertvorstellungen bewusst wahrnehmen und respektvoll bewerten sollen.

4 Fazit und Ausblick

Es wurde gezeigt, dass im analysierten DaF-Lehrwerk für das GER-Niveau B2 mehr als die Hälfte der Themenbereiche des Orientierungsrahmens für den *Lernbereich Globales Lernen* behandelt wurden – mit manchen der Themenbereiche wurde sich verstärkt auseinandergesetzt, während viele (wie z.B. Landwirtschaft und Ernährung, Mobilität, Stadtentwicklung und Verkehr) keinen Eingang ins Lehrwerk fanden. Des Weiteren wurden innerhalb dieser Themenbereiche diverse Kern- und Fachbezogene Kompetenzen vermittelt, immer aus dem Kompetenzbereich *Erkennen*, in kleinerem Maße aus dem Kompetenzbereich *Bewerten* und nur in sehr geringem Maß aus dem Bereich *Handeln*. Dabei ließ sich erkennen, dass vor allem ab der zweiten Hälfte des Lehrwerks vermehrt Kompetenzen der Bereiche *Bewerten* und *Handeln* vermittelt wurden. Dies steht im Einklang der Progression von B1 zu B2, laut der sich die kommunikativen Handlungsfelder zunehmend außerhalb der direkten und persönlichen Lebenswelt befinden sollten. Des Weiteren kann anhand des Beispiels gezeigt werden, dass manche der Kernkompetenzen vermittelt wurden, allerdings ohne direkten Bezug auf das Leitbild der Nachhaltigen Entwicklung oder auf Fachbezogene Kompetenzen.

Dennoch sind die Potenziale des Lehrwerks zur Umsetzung der BNE und vor allem bezüglich des Kompetenzmodells unausgeschöpft, da oftmals ein offensichtlicher Bezug zum Leitbild der nachhaltigen Entwicklung fehlte. Nichtsdestotrotz wurde gezeigt, dass die Themenbereiche und das Kompetenzmodell des Orientierungsrahmens für den Schulbereich in einem gewissen Maße übertragen werden konnten. Allerdings musste das Kompetenzmodell angepasst werden und die Vermittlung der Kompetenzen ging oftmals nicht über den Kompetenzbereich *Erkennen* hinaus. An dieser Stelle sei auf die Schwäche der empirischen Untersuchung hingewiesen, da zwei der allgemeinen qualitativen Gütekriterien (kommunikative Validierung sowie Triangulation) sowie eins der explizit inhaltsanalytischen Gütekriterien (Intercoderübereinstimmung) nicht eingehalten wer-

den konnten, da es den Rahmen dieser Fallstudie weitaus überschritten hätte (vgl. Mayring 2016: 144ff.; Mayring & Fenzl 2022). Aus diesen Gründen sind weiterführende Forschungen zur Implementierung der BNE in der Erwachsenenbildung und für den DaF-Unterricht nötig – hierzu müssen ebenso Themenbereiche und ein Kompetenzmodell ausgearbeitet werden

Zum jetzigen Zeitpunkt liegt die Verantwortung, das Leitbild nachhaltiger Entwicklung sowie BNE allumfassender in den DaF-Unterricht zu implementieren, gänzlich bei den Lehrenden. Diese müssen entlastet und es müssen DaF-spezifische Konzepte entwickelt werden, die unterschiedlichen Zielgruppen und Kontexten gerecht werden. Dazu kann die Schul-BNE als Grundlage verwendet werden. Materialien zur Implementierung der BNE bzw. der SDGs für diverse Bildungsbereiche sowie Fortbildungskonzepte für Lehrende liegen bereits vor¹, allerdings wird eine strukturelle und zielgruppenspezifische/-gerechte Einbettung dieser in die Erwachsenenbildung und den DaF-Unterricht benötigt. Dazu könnten lehrwerkübergreifende Handreichungen und didaktisierte Materialien zur modularen Implementierung in den Unterricht auf allen GER-Niveaus konzipiert werden. Gleichzeitig müssen diese auch strukturell in die Lehrwerke eingebettet werden können, indem diese bereits in der Lehrwerkskonzeption berücksichtigt werden. Das BMZ fördert bereits in Kooperation mit Organisationen und Verlagen die Lern-/Lehrmaterialentwicklung auf Basis der Orientierungsrahmens für den *Lernbereich Globale Entwicklung* (vgl. Bundesregierung Deutschland 2018: 84). Eine Förderung speziell für DaF ist wünschenswert.

Literaturverzeichnis

Apel, Heino (2018): Bildung für nachhaltige Entwicklung – Genese und Potentiale für die Erwachsenenbildung. *Hessische Blätter für die Volksbildung*, 68: 2, 119-130.

¹ Im *Portal Globales Lernen* stehen Lehrkräften und Multiplikator:innen u.a. Unterrichtsmaterialien und Fortbildungsangebote zum Globalen Lernen und zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zur Verfügung. Diese können nach Bildungsbereich, Thema, Schulfach, SDG usw. gefiltert werden. Für jugendliche DaFZ-Lernerinnen bietet *Lingo Global* Medienpakete an. Des Weiteren stellt das *Portal Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)* des Goethe-Instituts Russland neben Fortbildungsangeboten für DaF-Lehrkräfte auch Unterrichts- und Homeschooling-Materialien zu den Nachhaltigkeitszielen.

Appelt, Dieter & Siege, Hannes (2016): Kapitel 1: Konzeptionelle Grundlagen des Orientierungsrahmens. In: Schreiber & Siege (Hrsg.): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Berlin: Cornelsen, 21-54.

Bajerski, Nadja; Böschel, Claudia; Herzberger, Julia; Lazarou, Elisabeth; Meister, Hildegard; Planz, Anne; Scheliga, Matthias & Würz, Ulrike (2020a): *Weitblick – Das große Panorama. Deutsch als Fremdsprache Kursbuch*. Berlin: Cornelsen.

Bajerski, Nadja; Böschel, Claudia; Herzberger, Julia; Lazarou, Elisabeth; Meister, Hildegard; Planz, Anne; Scheliga, Matthias & Würz, Ulrike (2020b): *Weitblick – Das große Panorama. Deutsch als Fremdsprache Übungsbuch*. Berlin: Cornelsen.

Becker, Thomas; Börner, Otfried; Edelhoff, Christoph & Schröder, Konrad (2016): Kapitel 4.2.2.: Neue Fremdsprachen. In: Schreiber, Jörg-Robert & Siege, Hannes (Hrsg.): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Berlin: Cornelsen, 156-175.

BMZ (2022): „Agenda 2030“. *BMZ: Agenda 2030*. <https://www.bmz.de/de/agenda-2030> (20.11.2022).

Bundesregierung Deutschland (2018): *Bericht der Bundesregierung zur Bildung für nachhaltige Entwicklung – 19. Legislaturperiode*.

Cornelsen Verlag GmbH (2022): „Weitblick – Das Konzept“. Cornelsen Verlag. <https://www.cornelsen.de/reihen/weitblick-das-grosse-panorama-120002580000/konzept> (23.11.2022).

Deutsche UNESCO-Kommission (2017): *Bildungsagenda 2030 Aktionsrahmen für die Umsetzung von Sustainable Development Goal 4: inklusive, chancengerechte und hochwertige Bildung sowie lebenslanges Lernen für alle*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Deutsche UNESCO-Kommission (2021): *Bildung für nachhaltige Entwicklung: eine Roadmap*. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.

Eurostat (2022): „Glossar: Lebenslanges Lernen“. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Glossary:Lifelong_learning/de (22.11.2022).

Fäcke, Christiane (2016): Lehrwerksforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption: Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremd-sprachenunterricht. In: Rückl, Michaela (Hrsg.): *Sprachen und Kulturen: vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung*. Münster, New York: Waxmann, 34-49.

Guerrero Lara, Anna (2021) *Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung und darüber hinaus – von gemeinsamen Visionen zu gemeinsamen Schriften?!*. Berlin: agl – Arbeitsgemeinschaft der Eine Welt-Landes-netzwerke in Deutschland e.V.

Lamnek, Siegfried & Krell, Claudia (2016): *Qualitative Sozialforschung*. 6., überarbeitete Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Mayring, Philipp & Fenzl, Thomas (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Baur & Blasius (Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 691-706.

Müller, Daniela (2022): Nachhaltigkeit im Fremdsprachenlernen: Ansätze für den universitären DaF-Unterricht unter der Zielsetzung einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 49: 1, 93-116.

Müller-Christ, Georg; Giesenbauer, Bror & Tegeler, Merle Katrin (2018): Die Umsetzung der SDGs im deutschen Bildungssystem – Studie im Auftrag des Rats für Nachhaltige Entwicklung der Bundesregierung. *ZEP – Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 41: 2, 19-26.

Schreiber, Jörg-Robert (2016): Kapitel 3: Kompetenzen, Themen, Anforderung, Unterrichtsgestaltung und Curricula. In: Schreiber & Siege (Hrsg.): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. Berlin: Cornelsen, 84-110.

Schreiber, Jörg-Robert & Siege, Hannes (Hrsg., 2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung*. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Berlin: Cornelsen.

Trim, John; North, Brian & Coste, Daniel (2001a): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.

Trim, John; North, Brian & Coste, Daniel (2001b): Kapitel 3 - Gemeinsame Referenzniveaus. In: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen*. München: Langenscheidt.

VERZEICHNIS DER AUTORINNEN UND AUTOREN

Prof. Dr. Karin **Aguado** hat an der Universität Bielefeld das Fach Deutsch als Fremdsprache studiert; im Anschluss daran dort ebenfalls promoviert und sich im Jahr 2002 mit einer Arbeit zum Thema „Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdspracherwerbs“ habilitiert. Seit 2006 ist sie Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Schwerpunkt: Fremdsprachenlehr- und -lernforschung) an der Universität Kassel. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in der Psycholinguistik des Fremd- und Zweitspracherwerbs (insbes. Entwicklung der fremdsprachlichen Sprechfertigkeit sowie individuelle Faktoren beim L2-Erwerb – insbes. „Alter“, „Spracherneignung“, „Aufmerksamkeit“), in der Untersuchung der Rolle von Input und Interaktion beim L2-Erwerb sowie in der Beschäftigung mit der empirischen Forschungsmethodologie. Aktuell leitet sie mehrere Forschungsprojekte, darunter eine vom Hessischen Ministerium für Wissenschaft und Kunst (HMWK) finanzierte Studie zur Untersuchung und Förderung der Aussprachekompetenz von erwachsenen DaF-Lernenden mit den Erstsprachen Dari und Farsi. Sie hat zahlreiche Aufsätze zum Thema „Chunks“ veröffentlicht, verschiedene Handbucharartikel rund um das Lehren und Lernen von Sprachen verfasst und ist Mit Herausgeberin mehrerer Sammelbände zur empirischen Fremdsprachendidaktik. Des Weiteren leitet sie im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ ein Teilprojekt zum Thema „Deutsch als Zweitsprache und fachintegrierte Sprachbildung“.

Dr. Mohcine **Ait Ramdan** studierte Germanistik, Orientalistik, Romanistik und Deutsch als Fremdsprache an der Mohamed V Agdal Universität in Rabat (Marokko), der Otto-Friedrich-Universität in Bamberg, der Deutsch-Jordanischen Universität in Amman (Jordanien) und der Ludwig-Maximilians-Universität in München. Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die Themengebiete kognitive und interkulturelle Semantik, Schriftspracherwerb und Alphabetisierung. Neben seiner Lehrtätigkeit am Institut für Deutsch als Fremdsprache.

Julia **Albrecht** ist seit September 2019 DAAD-Lektorin an der University of Jordan und unterrichtet Sprach- und Fachkurse im BA Studiengang Deutsch / Englisch. Nach ihrem Bachelorstudium in der Anglistik und Germanistik an der Universität Oldenburg und einem Masterstudium in der Er-

ziehungswissenschaft an der Universität Hamburg unterrichtete sie Deutsch als Fremdsprache im In- und Ausland, unter anderem an der Deutschen Internationalen Schule in Kapstadt. Von 2018 bis 2019 war sie DAAD-Lektorin in Islamabad, Pakistan.

Hala **Al Naslieh** schloss 2015 ihr Bachelorstudium im Fach Deutsch und Englisch (Literatur und Sprachen) an der University of Jordan ab. Nach ersten beruflichen Erfahrungen in einem privaten Sprachenzentrum, setzte sie von 2016 bis 2018 ihr Studium im Master DaF-Programm an der German Jordanian University fort. Seit 2019 arbeitet sie als DaF-Dozentin am German Language Center der GJU. Sie gehört jetzt zur ersten Gruppe von sechs Studierenden, die an der GJU als Promotionsstudenten eingeschrieben wurden und ein Stipendium vom DAAD erhalten.

Dr. Christine **Arendt** studierte Germanistik, Musik und Erziehungswissenschaft in Hamburg. Sie promovierte über die frühe Lyrik Brechts. Seit 2000 arbeitet sie als Lektorin an der Università Cattolica in Mailand, von 2019 bis 2021 lehrte sie als adjunct professor an der Università degli Studi di Milano-Bicocca und seit 2021 als adjunct professor an der Università degli Studi di Milano. Außerdem hat sie als flying faculty an der GJU (German Jordanian University, Jordanien) unterrichtet. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Filme und kulturelles Lernen im DaF-Unterricht, Intermedialität sowie Literatur des 20. und 21. Jahrhunderts.

Beate **Baumann** ist Außerordentliche Professorin (Professore Associato) für „Deutsche Sprache und Übersetzung“ in den Bachelor- und Master-Fremdsprachenstudiengängen am Dipartimento di Scienze Umanistiche der Universität Catania (Italien). Zudem ist sie Co-Direktorin des interuniversitären Forschungszentrums POLYPHONIE der Universitäten Catania und Genua und verantwortliche Mitherausgeberin der Zeitschrift POLYPHONIE. Mehrsprachigkeit_Kreativität_Schreiben (<http://www.polyphonie.at/?op=publicationplatform>, ISSN 2304-7607). Ihre Forschungsinteressen umfassen die Bereiche Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, interkulturelle Studien, Angewandte Linguistik, empirische Methodenforschung sowie Mehrsprachigkeit und sprachliche Kreativität, zu denen sie zahlreiche Publikationen veröffentlicht hat.

Mareike **Brlčić Layer** studierte an der Humboldt-Universität zu Berlin Kulturwissenschaft, Neuere deutsche Literatur und Musikwissenschaft (M.A.) und absolvierte an der Universität Potsdam ein Zusatzstudium DaF/

DaZ. Sie promovierte sich 2015 an der HU Berlin bei Prof. Dr. Hartmut Böhme im Bereich der kulturwissenschaftlichen Forschung zur Gastfreundschaft. 2012-2016 war sie DAAD-Lektorin an der Universität Zagreb. 2017-2018 betreute sie als Studienreferentin Stipendiat:innen der Heinrich-Böll-Stiftung. Seit 2018 lehrt sie an der TU Berlin, der FU Berlin und bei IES Abroad Berlin. Aktuell ist sie als Lehrkraft am Studienkolleg der TU Berlin tätig, wo sie im Rahmen des INTEGRA-Programms einen Brückenkurs für geflüchtete Studienbewerber:innen leitet. Bis 2023 war sie zudem Projektmitarbeiterin im Erasmus+-Projekt IncluSTEM im Teilprojekt Sprachenlernen, das sich mit dem Spracherwerb von Studienbewerber:innen und Studierenden mit Fluchthintergrund beschäftigte. Zu ihren Forschungsinteressen zählen Interaktionstheorien, Alteritätstheorien, Fachsprachendidaktik und Phonetik.

Mossaad **El Bitawy**, arbeitet zurzeit als Prof. an der Abteilung für Germanistik der Al-Alsun-(Sprachen)-Fakultät der Kafrelsheikh-Universität, Kafrelsheikh-Bezirk. Zuvor war er als Ass. Prof. an der Abteilung für Germanistik der philosophischen Fakultät der Helwan-Universität in Kairo tätig. El Bitawy studierte Germanistik an der Sprachen- und Übersetzungsfakultät der Al-Azhar Universität in Kairo. Seine Magisterarbeit befasste sich kontrastiv mit der Genitivverbindung im Deutschen und Arabischen, und er hat in der Fachrichtung Germanistik der philosophischen Fakultät der Duisburg-Essen Universität promoviert. Dabei geht es hauptsächlich um Wandel von Wortbedeutungen im heutigen Deutschen anhand des politischen Kommunikationsbereichs. Von hier aus hat er verschiedene Beiträge, die sich mit soziopragma- und historiolinguistischen Gegenständen auseinandersetzen, verfasst, die in wissenschaftlichen Zeitschriften publiziert wurden.

Dr. Anja **Döscher** ist Asienwissenschaftlerin und beschäftigte sich im Rahmen ihrer Dissertation an der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität Bonn mit religions- und literaturwissenschaftlichen Fragestellungen. Ein weiterer Schwerpunkt von Döscher ist der Bereich DaF/DaZ. Sie arbeitete als DAAD-Sprachassistentin in Indien und als DAAD-Lektorin in China. Dort unterrichtete sie Studierende in Bachelor-, Master-/MTI-Kursen sowie Promovierende der Germanistik. Seit 2020 ist sie als Leiterin in Kindertageseinrichtungen in Deutschland tätig. Ihr derzeitiges Forschungsinteresse gilt der sprachlichen und fachlichen Weiterentwicklung und Inklusion.

sion von pädagogischen Fachkräften mit Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen.

Natascha **Dworschak** war bis September 2023 als DAAD-Lektorin an der Universität Roma Tre (Rom, Italien) tätig und studiert im Master Bildung, Management und Führung an der Hochschule Fresenius. Im Anschluss an ihren binationalen Bachelor in Deutsch-Italienischen Studien an den Universitäten Bonn und Florenz studierte sie im Master Germanistik im Kulturvergleich an der Universität Heidelberg. Zu ihren Schwerpunkten gehören Deutsch als Fremd-/Zweitsprache, Erwachsenenbildung und Medienpädagogik.

Isabel **Hoffmann** ist Doktorandin und Lehrbeauftragte am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München und Promotionsstipendiatin der Studienstiftung des deutschen Volkes. Sie forscht zum Thema „XR-Technologien und Embodiment als hochaktuelle Paradigmen in der Sprachlehre“. Sie ist Co-Autorin des Dhoch3-Moduls 3 (DAAD-Projekt) und arbeitet seit Dezember 2022 in außeruniversitären Projekten für unterschiedliche Bildungsinstitutionen als wissenschaftliche Beirätin und Beraterin mit Schwerpunkt „XR & sprachsensibler Fachunterricht“.

Věra **Janíková**, Universitätsprofessorin im Fach Fremde Sprachen und Kulturen, studierte Germanistik und Russistik an der Masaryk-Universität in Brunn. Hier habilitierte sie sich auch im Fach Pädagogik (2009). Sie ist am Institut für deutsche Sprache und Literatur der Pädagogischen Fakultät der Masaryk-Universität seit 1990 tätig, wo sie sich der Ausbildung von DaF-Lehrkräften im Fach Didaktik des Deutschen als Fremdsprache sowie der wissenschaftlichen Betreuung im Rahmen des Promotionsstudienganges Fremdsprachendidaktik widmet. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Mehrsprachigkeit, Mehrsprachigkeits- und Tertiärsprachendidaktik, Kulturelles Lernen im Fach Deutsch als Fremdsprache, Linguistic Landscape, Erinnerungsorte, Fremdsprachenlehrforschung (Lehrerexpertise).

Dr. Miral **Kadamani** absolvierte zunächst eine zweijährige Ausbildung zur „Staatlich international anerkannten Touristikassistentin“ an der Best-Sabel-Touristikakademie in Berlin. Danach studierte sie DaF und Allgemeine Linguistik an der TU Berlin sowie Arabistik an der FU Berlin. Im Anschluss daran promovierte sie an der TU Berlin im Fach Allgemeine

Linguistik. Von 2012 arbeitete sie in Vollzeit an der Schmidtschule in Jerusalem als DaF- Lehrerin sowohl in der Grundschule als auch in der Mittelstufe. Seit 2017 lehrt sie an der Birzeit Universität in den Palästinensischen Gebieten mit den Schwerpunkten Linguistik des Deutschen sowie Wissenschaftssprache Deutsch und unterstützte die Schmidtschule in Jerusalem aufgrund des Lehrermangels halbtags bis 2022.

Prof.‘in Dr. Zeynep **Kalkavan-Aydın** lehrt und forscht an der Pädagogischen Hochschule Freiburg am Institut für deutsche Sprache und Literatur im Arbeitsbereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sie leitet den Masterstudiengang DaZ/DaF sowie den binationalen Master DaF (Medellín/Kolumbien). Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Zweitspracherwerb (insbesondere im Kontext Deutsch/Türkisch), Herkunftssprachenunterricht (LiMU-Studie), Didaktik DaZ, DaF und Mehrsprachigkeit, Alphabetisierung/Schriftspracherwerb bei Mehrsprachigkeit sowie die sprachliche Bildung im Fach. Sie ist darüber hinaus u.a. aktiv im Netzwerk des transnationalen Bildungsprojekts Master DaF in Kooperation mit der German Jordanian University Amman und leitet die „International Postgraduate School“, die 2021 an der GJU startete (gefördert vom DAAD/ Bundesministerium für Bildung und Forschung).

Dr. Susanne **Karam** ist seit September 2021 DAAD-Lektorin und Koordinatorin für den Studiengang BA-Übersetzen: Deutsch, Arabisch und Englisch an der German Jordanian University (GJU). Sie studierte Deutsch als Fremdsprache und Arabistik an der Universität Leipzig und promovierte zum Thema «Lesestrategien für Arabisch als Fremdsprache.» Sie unterrichtete Deutsch und Arabisch als Fremdsprache an verschiedenen Institutionen im In- und Ausland und verfügt über langjährige Erfahrungen als vereidigte Übersetzerin und Dolmetscherin. Ihre Schwerpunkte liegen in den Bereichen Lern- und Lehrtechniken, Übersetzerausbildung und Blended Learning.

Prof. Karin **Kleppin** war nach ihrer Professur für die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und des Französischen Professorin für Sprachlehrforschung an der Ruhr-Universität Bochum und wissenschaftliche Leiterin des Zentrums für Fremdsprachenausbildung. Außerdem ist sie Professorin im Masterstudienstudiengang DaF an der German Jordanian University in Amman. Sie hat als Lektorin in mehreren Ländern (China, Frankreich,

Marokko) gearbeitet und weltweit langjährige Auslandserfahrungen in der Fort- und Weiterbildung von DaF-Lehrenden gesammelt. Weiterhin hat sie in einem Curriculumentwicklungsprojekt (Rahmenplan DaF) und mehreren Testentwicklungsprojekten (TestDaF, Bildungsstandards Französisch) mitgearbeitet. Ihre besonderen Schwerpunkte sind aktuell vor allem die Entwicklung von Lern- und Testaufgaben, Bewertungskriterien, Fehleranalyse und Fehlerkorrektur, Tandemlernen und Sprachlernberatung.

Dina **Kukali** studierte Übersetzung (Deutsch, Arabisch und Englisch) an der German Jordanian University von 2012 bis 2016. Direkt nach dem Bachelorstudium setzte sie ihr Studium im Bereich Deutsch als Fremdsprache fort und absolvierte u.a. ein Austauschsemester an der Universität Kassel. Seit 2018 interessiert sie sich für den Bereich Mehrsprachigkeitsdidaktik und Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht, und sie hat sich mit diesem Bereich in ihrer Masterarbeit befasst. Seit 2019 arbeitet sie als Deutschdozentin an der Birzeit Universität in den Palästinensischen Gebieten. Seit März 2021 ist Dina Kukali Doktorandin im Rahmen einer internationalen Doktorandenschule mit der Kooperation der Germanistischen Institutspartnerschaft zwischen der GJU und der PH Freiburg.

Barbara **von der Lühe**, Prof. Dr. habil., Technische Universität Berlin, Institut für Sprache und Kommunikation; Gastprofessuren, Forschungs- und Vortragstätigkeit in den Niederlanden, Polen, Ungarn, Rumänien, Österreich, VR China, Südkorea, Japan, Jordanien, Italien, CSR, Schweiz, USA. Filmkritikerin; zahlreiche Publikationen und Herausgeberschaften vor allem zu Filmgeschichte, Mediendidaktik, Film- und Fernsehanalyse, Literaturverfilmungen, Nibelungen-Thematik in den audiovisuellen Medien, Musikexil.

Elaf **Makki** studierte von 2009 bis 2013 Germanistik an der Sprachenfakultät der Universität Bagdad. Nach dem Abschluss arbeitete sie als Dolmetscherin in der diplomatischen Abteilung des Islamischen Obersten Rates des Iraks (einer politischen Partei) in Sitzungen und Treffen der Botschafter und Außenminister englisch- und deutschsprachiger Länder und wurde trainiert, die diplomatische Abteilung zu übernehmen. In 2014 ermöglichte ihr ausgezeichneter Abschluss einen festen Arbeitsplatz im Ministerium für Hochschulbildung und Wissenschaftliche Forschung an der Sprachenfakultät zu erhalten, wo sie erst als administrative Angestellte, dann als Assistentin im Hörverstehenslabor der Germanistik-Abteilung arbeiten konnte. Seit 2017 ist sie Mitglied des irakischen Übersetzungs-

verbands und anerkannte juristische Übersetzerin im Irak. Seit Februar 2022 studierte sie im Master DaF-Programm an der Deutsch-Jordanischen Universität in Jordanien, das sie Ende Januar 2024 erfolgreich abschloss.

Prof. Dr. habil. Agnieszka **Pawłowska-Balcerska**: 1999-2004 Studium der Germanistik an der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań (Polen). 2004-2008 Doktorandin an der Neuphilologischen Fakultät der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań. 2008 Promotion an der Neuphilologischen Fakultät der Adam-Mickiewicz-Universität in Poznań: Schriftliche Fehlerkorrektur und die Förderung der Lernerautonomie. 2018 Habilitation: Kreatives Schreiben auf der DaF-Fortgeschrittenenstufe im Unterricht und Internet-Tandem. Forschungsschwerpunkte: Entwicklung der Lernerautonomie, Fehlerkorrektur im schriftlichen Bereich, Förderung der fremdsprachlichen Schreibfertigkeit, Schreiben in den Neuen Medien, Sprachenlernen im Tandem, interkulturelles Lehren und Lernen.

Jörg-Matthias **Roche**, Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Assoziierter Professor an der Deutsch-Jordanischen Hochschule Amman, wissenschaftlicher Direktor der Deutsch-Uni Online (DUO), Direktor des Internationalen Forschungszentrums Chamisso (IFC). Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Spracherwerb, Mehrsprachigkeit, Interkulturelle Kommunikation, Wissenschaftssprache und die Didaktiken von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Seine derzeitigen Forschungs- und Entwicklungsprojekte behandeln die Handlungsorientierung im Spracherwerb und Sprachunterricht von unterschiedlichen Zielgruppen, die Begründung einer kognitiven Sprachdidaktik, die Entwicklung eines serious-games-basierten Sprachstandsfeststellungsverfahrens für Kinder, die Entwicklung eines Sprachtests für ausländische Mediziner, die Entwicklung von Qualitätsstandards für berufsqualifizierenden Sprachunterricht und die Weiterbildung von Lehrkräften sowie die Bildung und Ausbildung von Flüchtlingen und Asylbewerbern besonders im Berufskontext.

Silvia **Serena**: Studium: Fremdsprachen an der Universität Luigi Bocconi in Mailand, Wintersemester Fremdsprachendidaktik 1993-1994 Universität Giessen, bis 1991 im Schuldienst (Oberschule), von 1992 bis 2022 Deutschdozentin an der Wirtschaftsuniversität Bocconi in Mailand plus Lehraufträge an verschiedenen Universitäten im In- und Ausland. For-

schungsbereiche: Didaktik und Methodik DaF, Aus- und Fortbildung von Lehrern und Fortbildern, Hermeneutischer Ansatz im Fu, SDU/SFU (Studienbegleitender Deutsch- und Fremdsprachenunterricht). Besonderes Engagement für die wissenschaftliche Etablierung des SDUs durch die zwanzigjährige Zusammenarbeit mit Dorothea Levy-Hillerich durch Seminare, Publikationen, Mitarbeit an Rahmencurricula und Endredaktion vom Lehrbuch "Mit Deutsch studieren, arbeiten, leben" und besonders durch Erstellung des dazu gehörenden Lehrerhandbuchs auf CD-ROM. Tätigkeiten: Redaktion bis 1992 der einzigen Zeitschrift für italienische Deutschlehrer namens „FRAGEZEICHEN - Beiträge zu Theorie und Praxis des Deutschunterrichts in Italien“, Redaktionsmitglied der Zeitschrift BABYLONIA (1992-2013), stellvertretende Leitung der Zeitschrift SYNERGIES EUROPE (2006-2012). Seminare zur Lehrerfortbildung in Italien und im Ausland.

Prof. Dr. Kathrin **Siebold** ist Lehrstuhlinhaberin für Deutsch als Fremdsprache an der Philipps-Universität Marburg, wo sie seit 2017 verschiedene DaF-Studiengänge im Master-, Lehramts- und Weiterbildungsbe-
reich leitet. Vor ihrem Wechsel nach Deutschland forschte und lehrte sie über 15 Jahre im spanischen Hochschulraum. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der kontrastiven Pragmatik, der Lernal-
sprachenanalyse, der Gesprochene-Sprache-Forschung, der Unterrichtsinteraktion sowie in der DaF-Didaktik und Methodik. Für das Deutsch-Spanische Lehrprojekt „Digitales Lernen durch digitales Lehren“ erhielt sie den Marburger Lehrpreis für innovative Lehre. Zur Zeit koordiniert sie u.a. Forschungsprojekte zur pragmatischen Kompetenz in den Lernal-
sprache, zur Unterrichtsinteraktion sowie zum sprachsensiblen Fachunterricht.

Dr. Torsten **Schaar** studierte Germanistik und Geschichte an der Universität Rostock und promovierte 1994 im Bereich Zeitgeschichte mit der Spezialisierung Drittes Reich/Zweiter Weltkrieg/Hitlerjugend. Dr. Schaar arbeitete als (DAAD)-Lektor für Deutsche Sprache, Literatur und Landeskunde an der Silpakorn University, Nakhon Pathom, (Thailand), an der Thammasat University, Bangkok (Thailand), an der Universiti Putra Malaysia, Selangor (Malaysia) sowie am International Education College, Shah Alam (Malaysia). Seit 2018 ist er an der German Jordanian University, Amman (Jordanien) im Master DaF-Programm tätig. Er veröffentlichte wissenschaftliche Arbeiten zu europäischen Spielfilmen, zur Leseforschung und zur Vermittlung historischer Inhalte und der Entwicklung

von Medienkompetenz / historischen Kompetenzen durch Spielfilme im DaF-Unterricht. Sein gegenwärtiges Forschungsinteresse gilt nationalen und parallelen Erinnerungsorten in der Region MENA/Sudan sowie der Darstellung historischer Inhalte mit Deutschland- bzw. Europabezug in arabischsprachigen Schulbüchern. Er ist Herausgeber der Publikationen „Fokus DaF/DaZ. Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre“ Band 1 und 2, die 2020 und 2022 im LIT Verlag Münster erschienen sind und Beiträge der ersten und zweiten GJU-DaF/DaZ-Konferenzen versammeln.

Dr. Raimond **Selke** arbeitet seit über 15 Jahren an internationalen Universitäten im Fachbereich Germanistik / Deutsch als Fremdsprache und für Mittlerorganisationen des Bundes in der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Er erhielt seine DaF-Ausbildung am Goethe-Institut. Seit 2021 ist er DAAD-Lektor am Dovletmammad Azadi Turkmen National Institute of World Languages in Aschgabat. Er beschäftigt sich schwerpunktmäßig mit Zertifikatsprüfungen und hat in diesem Kontext den Digitalen TestDaF in Turkmenistan eingeführt. In seiner Funktion als Fachberater für DaF-Lehrwerke des Cornelsen Verlags unterstützt und berät er zudem die lokale Kollegenschaft bei der Einführung neuer Materialien.

Transkulturelle Kommunikation

Der vorliegende Band enthält 22 ausgewählte Beiträge namhafter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu aktuellen Themenbereichen an der Schnittstelle von DaFZ-Sprachvermittlung, Sprachlehr- und Sprachlernforschung – Mehr-Sprachenpolitik, Erinnerungsorte und Interkulturalität, Potentiale künstlicher Intelligenz, Spracherwerb und Sprachunterricht, Curriculum und Lehrmaterial –, die auf der 3. internationalen Konferenz „Fokus DaF/DaZ. Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre“ an der German Jordanian University, Amman im März 2023 präsentiert wurden.

Das Herausgeberteam sind Lehrkräfte in Deutsch als Fremdsprache-Programmen an Universitäten und Schulen in Jordanien und Malaysia.

