

ISSN 2747-6375



# IDV

[ Nr. 102 • Dezember 2022 ]

# magazin



**PROJEKTE GEMEINSAM  
GESTALTEN**

[www.idvnetz.org](http://www.idvnetz.org)

# International anerkannte Deutschprüfungen ...



- für Erwachsene
- für Kinder und Jugendliche
- für Schüler und Studierende
- für Beruf und Arbeitsmarkt
- für Zuzug und Migration
- für Aus- und Weiterbildung

## Niveaustufen & Prüfungen des ÖSD

<b>A1</b> ZA1	<b>A1</b> KID A1	<b>A2</b> ZA2	<b>A2</b> KID A2	<b>B1</b> ZDÖ B1	<b>B1</b> ZB1	<b>B2</b> ZB2	<b>C1</b> ZC1	<b>C2</b> ZC2
------------------	---------------------	------------------	---------------------	---------------------	------------------	------------------	------------------	------------------

**Österreichisches Sprachdiplom Deutsch**  
International anerkannte Deutschprüfungen  
für Kinder, Jugendliche und Erwachsene



**INFOS: WWW.OSD.AT ODER E-MAIL AN: MARKETING@OSD.AT**



## An die Leserinnen und Leser

**E**s freut uns sehr, Ihnen das neue IDV-Magazin vorstellen zu dürfen. Im Zentrum dieser Ausgabe steht Projektarbeit, die eine neue Lernkultur verkörpert. In Zeiten des raschen gesellschaftlichen und technologischen Wandels kommt es immer weniger darauf an, Faktenwissen zu vermitteln. Lernen wird als individueller Prozess betrachtet, in dem alle Lernenden ihr Wissen konstruieren und als kompetente und autonome Partner behandelt werden. Kaum eine Methode eignet sich besser zur Umsetzung dieser Prämissen als die Projektarbeit. Denn Projektarbeit fordert ein hohes Maß an Selbstverantwortung und Selbsttätigkeit der Lernenden und fördert neben Fach- und Sprachkompetenzen auch Methoden- und Sozialkompetenzen, die in der modernen Gesellschaft von besonderer Wichtigkeit sind.

In der vorliegenden Ausgabe des IDV-Magazins werden Projekte vorgestellt, die sowohl aus der Zusammenarbeit mehrerer Institutionen entstanden sind, als auch solche, die von erfahrenen Deutschlehrer\*innen mit den eigenen Lernenden erprobt wurden. Einige der beschriebenen Projekte wurden während des Internationalen Deutschlehrer\*innen Tagung (IDT) im Sommer 2022 in Wien präsentiert. Von der Tatsache, dass Projektarbeit ein wichtiges methodisch-didaktisches Feld ist, zeugen nicht zuletzt 38 Beiträge in der Sektion zum projektorientierten Lernen. Sie sind ein Beweis dafür, dass Projektarbeit einen festen Platz in der Unterrichtslandschaft gefunden hat.

Wir laden Sie zur Lektüre dieser Beiträge ein und hoffen, dass Sie dabei viele Anregungen finden und Lust bekommen, einige dieser Ideen im eigenen Klassenzimmer zu erproben.

*Matthias von Gehlen und Monika Janicka*

## In dieser Ausgabe

Das Lehr-Lernparadigma <i>Collaborative Digital Online Learning</i> (COIL) als Rahmen für internationale Kooperationsprojekte <i>Anke Sennema</i>	5
„Remote Schools“: Digitale Projektarbeit im Fokus von schulischem Distanzlernen <i>Sabine Brachmann-Bosse</i>	13
Die Internationale Deutscholympiade (IDO) in Hamburg: Motivation für Sprache und internationale Vernetzung <i>Seyna Dirani und Matthias von Gehlen</i>	17
Reise durch die DACH-Länder <i>Małgorzata Bubik, Alina Konior, Anna Żóltowska, Anna Iwańska, Joanna Paciecha</i>	21
Krasses Zeug zum Deutschlernen <i>Inga Opitz</i>	24
Lernen durch erklären: Erklärvideos von Lernenden <i>Anelia Lambova, Rossitza Vassileva</i>	27
DaF zum Wohl! Ein Mini-Projekt zur sprachsensiblen Gesundheitskompetenzförderung internationaler Studierender <i>Penelope Kolovou</i>	31
Umweltkompetenz im DaF- Unterricht im Zeitalter des Anthropozäns <i>Ruchi Pawar</i>	43
Projektarbeit und deren Potenziale: Sprach- und kulturbezogen lehren und lernen <i>Diana Genova</i>	51
Der Georgische Deutschlehrerverband stellt sich vor <i>Ana Bakuradze</i>	54

## IDV – Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V.



<i>Präsident:</i> Benjamin Hedžić	hedzic@idvnetz.org
<i>Vizepräsidentin:</i> Monika Janicka	janicka@idvnetz.org
<i>Generalsekretärin:</i> Puneet Kaur	kaur@idvnetz.org
<i>Schatzmeisterin:</i> Veska Andrea Jónsdóttir	jonsdottir@idvnetz.org
<i>Schriftleiter:</i> Edvinas Šimulynas	simulynas@idvnetz.org
<i>Expertin Österreich:</i> Sonja Winklbauer	winklbauer@idvnetz.org
<i>Experte Deutschland:</i> Matthias von Gehlen	vongehlen@idvnetz.org
<i>Experte Deutschland:</i> Matthias Jung	jung@idvnetz.org
<i>Expertin Schweiz:</i> Liana Konstantinidou	konstantinidou@idvnetz.org

*Herausgegeben von:* Matthias von Gehlen und Monika Janicka

*Redaktion:* Matthias von Gehlen und Monika Janicka

*Grafikdesign:* Nora Blaževičiūtė | [nora.blazeviciute@gmail.com](mailto:nora.blazeviciute@gmail.com)

*Für Werbeinserate im IDV-Magazin:* [simulynas@idvnetz.org](mailto:simulynas@idvnetz.org)

# Das Lehr-Lernparadigma *Collaborative Digital Online Learning* (COIL) als Rahmen für internationale Kooperationsprojekte

ANKE SENNEMA

Seit den 1990er Jahren werden in der Lehre virtuelle Interaktionsmöglichkeiten genutzt, um Studierende von geografisch entfernten Partneruniversitäten in Kontakt zu bringen und damit individuelle Lernerfahrungen im Kontext von sprachlicher und kultureller Diversität zu ermöglichen (vgl. Überblick in O'Dowd & Lewis 2016). Die Entwicklung von *collaborative online digital learning* (COIL) bietet einen konzeptionellen Rahmen für die Internationalisierung hochschulischer Zusammenarbeit in der Lehre. Der Schwerpunkt liegt dabei auf erfahrungsorientiertem Lernen der Studierenden mit besonderem Augenmerk auf der Ausbildung von interkultureller Bewusstheit (Rubina 2017: 33f). Der vorliegende Beitrag führt in das COIL-Konzept ein und zeigt COIL-spezifische Schlüsselthemen in ihrer Umsetzung.

**Schlüsselwörter:** Virtueller Austausch, Internationalisierung, Lehrkooperation, interkulturelles Lernen, kollaboratives Lernen

*„es ist cool, was der Onlineunterricht auch wieder ermöglicht - das muss man auch mal sehen! :-) so spontan mal online in den Iran zu reisen :-)“<sup>1</sup>*

## 1. INTERNATIONALER AUSTAUSCH IN STUDIUM UND LEHRE

Während viele Universitäten international in der Forschung zusammenarbeiten, bestehen weitaus weniger intensive kollaborative Vernetzungen im Bereich der hochschulischen Lehre. Internationale Lehr- und Lernerfahrungen werden durch Mobilitätsprogramme wie beispielsweise Erasmus+ gefördert<sup>2</sup> (Europäische Kommis-

siona). Auf individueller Ebene zielen sie u.a. darauf ab, die Kommunikationsfähigkeit zu fördern und interkulturelle sowie soziale Kompetenzen zu vermitteln bzw. zu verbessern (Europäische Kommission). In gesamtgesellschaftlichem Zusammenhang werden Internationalisierung und Diversitätserfahrungen während des Studiums (vgl. Sennema 2017: 149) als ‚Investition‘ in eine liberale Gesellschaftsform formuliert:

„Auslandsaufenthalte tragen zum persönlichen Kompetenzaufbau bei, sie stärken die Innovationsfähigkeit von Institutionen bis hin zu ganzen Bildungssystemen. Die Auseinandersetzung mit dem ‚Anderen‘ führt zu mehr Verständnis für andere Positionen und zu einem wertschätzenden Umgang mit Vielfalt. Das trägt zu einer offenen Gesellschaft bei.“ (OEADa)

Globaler hochschulischer Personenaustausch mit physischer Mobilität basiert auf institutionellen Kooperationen. Das Spektrum an Mobilitätsprogrammen, die Studierenden und Lehrenden an Hochschulen offenstehen, ist breit angelegt (vgl. Deutscher Akademischer Austauschdienst DAADa, Österreichischer Austauschdienst OEADb, für die Schweiz: SEMP<sup>3</sup> und Mobilitätsprogramme der jeweiligen Hochschulen). Wie werden die Programme angenommen? Zur Illustration hier nun ein Blick auf die Nutzung der Programme.<sup>4</sup> In der Schweiz absolvierten 20,6 % der Hochschulabsolventen des Jahres 2016 während ihres Studi-

1 Aus der schriftlichen Rückmeldung eines Studierenden zur einer COIL-Kooperation der Universitäten Wien und Teheran im Sommersemester 2021, durchgeführt von M. Dousti Zadeh und der Autorin.

2 Erasmus+ und andere EU-Programme machten im Jahr 2020 die große Mehrheit (69 %) der sog. credit-mobilen Absolvent\*innen in den europäischen OECD-Ländern aus. (OECDa 2022: 223)

3 Seit der Volksabstimmung im Februar 2014 gibt es keinen offiziellen ERASMUS Vertrag zwischen der Schweiz und der EU. Die Schweiz gilt seitdem nicht als Programmland, sondern als Partnerland von Erasmus+. Als Übergangslösung für ERASMUS wurde das Swiss-European-Mobility-Exchange-Programme (SEMP) verabschiedet. [ERASMUS-Programm: ERASMUS Studium und seine Vorteile (efswiss.ch)]

4 Da die Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Mobilitäten seit 2020 pandemiebedingt nicht vergleichbar sind, werden keine aktuellen, sondern Zahlen aus früheren Jahren herangezogen. Weiterhin konnten für Österreich, Schweiz und Deutschland nur Daten mit unterschiedlichen Bezügen gefunden werden, von daher kann hinsichtlich der Auslandsmobilitäten lediglich ein ungefährender Vergleich angestellt werden.

ums einen Auslandsaufenthalt. (Quelle: statista.com) Die folgenden Zahlen zu Österreich und Deutschland betreffen dagegen nicht das gesamte Studium, sondern ein einzelnes Studienjahr (Angaben jeweils für Studierende an öffentlichen Universitäten): In Deutschland absolvierten im Jahr 2019 von insgesamt 3.028.049 Studierenden (gerechnet ohne Austauschstudierende) 137.900 Studierende eine Studienphase im Ausland – eine von 2011 bis 2019 in etwa stabile Anzahl. (Quelle: Statistisches Bundesamt) In Österreich studierten im Wintersemester 2019/20 202.692 Studierende (Quelle: Statistik Austria S. 389), die Anzahl ausländischer Studienaufenthalte betrug 5705. (OEADc S. 34) Abbildungen 1a und 1b illustrieren das Verhältnis.

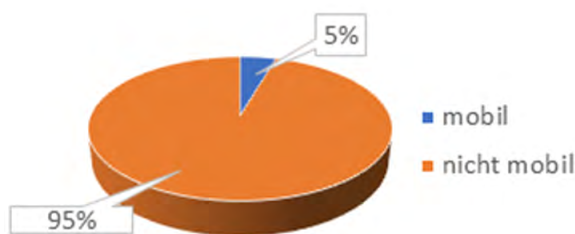


Abb. 1a: Mobilitätsquote von Studierenden an öffentlichen Hochschulen in Deutschland 2019 (Statistisches Bundesamt)

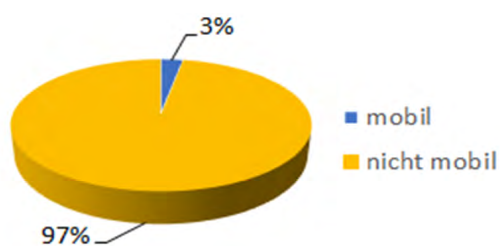


Abb. 1b: Mobilitätsquote von Studierenden an öffentlichen Hochschulen in Österreich 2019/20 (Statistik Austria; OEADc)

Die „mobilen“ Studierenden stellen demnach lediglich einen kleinen Bruchteil der Gesamtzahl Studierender dar und die Mobilitätsquoten mobiler Studierender erscheinen für den genannten Zeitraum mit 5 % für Deutschland bzw. 3 % für Österreich gering. Weltweit führt Obst (2017) für Studierende eine noch geringere Mobilitätsquote von 2,2 % an (ohne Jahresangabe, Quelle: OECD, zitiert nach Obst 2017: 17). Als Entscheidungsfaktoren für die Nicht-Teilnahme an einer Mobilität führt Obst (2017) regulatorische Rahmenbedingungen und begleitende Erscheinun-

gen physischer Mobilität an, wie die Zugänglichkeit der Programme, der Wechsel des Wohnorts ins Ausland, damit verbundene Reisekosten, emotionale Belastung (z. B. Heimweh) oder die Unvereinbarkeit mit anderen Verpflichtungen zuhause (ebd. 16–17); de Castro et al. heben darüber hinaus eingeschränkte finanzielle Ressourcen und weiterlaufende studienbedingte Verpflichtungen hervor (de Castro et al. 2019: 4). Das Angebot und der Zugang zu Mobilitätsmöglichkeiten sind für Studierende und Lehrende mancher Länder auch aufgrund politischer Konstellationen eingeschränkt (z. B. Programmschienen von DAAD und OEAD mit dem Iran), auch kann die Teilnahme mit Einschränkungen (z. B. Dauer von Visa) verbunden sein.

## 2. ONLINE-MOBILITÄTSPROGRAMME

Seit den 1990er Jahren werden in der Lehre Online-Interaktionsmöglichkeiten genutzt, um Studierende von geografisch entfernten Partneruniversitäten miteinander in Kontakt zu bringen (vgl. Überblick in O’Dowd & Lewis 2016). Sie ermöglichen individuelle Lernerfahrungen im Kontext von sprachlicher und kultureller Diversität, ohne dass ein physischer Ortswechsel stattfindet. Die Initiativen zu online-Kooperationen wurden unterschiedlich benannt als z. B. „globally networked learning“, „virtuelle Mobilität“, „Telekollaboration“, oder „virtueller Austausch“. Die Kooperationen wurden von individuellen Lehrpersonen initiiert und getragen, meist ohne direkte Unterstützung oder Anerkennung seitens der Internationalen Büros der Universitäten. Sie waren zudem oft auch nicht Bestandteil eines Internationalisierungsplans (Rubin 2017a: 29). Mit der Einrichtung des SUNY COIL Centers an der State University of New York im Jahr 2006 wurde der Begriff „Collaborative Online Digital Learning“ geprägt (ebd. 29), zusammengefasst im Akronym COIL. Rubin (2017a) erläutert den Anspruch von COIL wie folgt: „COIL is not a technology or a technology platform but rather a new teaching and learning paradigm that develops cross-cultural awareness across shared multicultural learning environments.“ (ebd. 33–34).



Abb. 2: Didaktisch-methodische Grundsätze des COIL-Paradigmas (vgl. iKUDUa S. 1; SUNY S. 4; THUASb)

In COIL-Aktivitäten wird mit Hilfe digitaler Medien ein virtueller Lernraum geschaffen, in dem Lehre nach spezifischen didaktisch-methodischen Grundsätzen (s. Abb. 2) gestaltet wird. Idealtypisch sind sie in hochschulische Strukturen eingebettet, denn „While COIL courses are free to students, they must be supported by university infrastructure if they are to grow and become sustainable.“ (Rubin 2017a: 31). In der Bandbreite digital basierter Aktivitäten wird mit COIL ein Kursmodell für Internationalisierung und für Zusammenarbeit in der Lehre zwischen sprachlich-kulturell unterschiedlichen Hochschulen geboten (SUNY S. 4–5).

Auf individueller Ebene besteht der Vorteil von COIL-Aktivitäten gegenüber internationalen Programmen mit physischer Mobilität darin, dass bei „COILing“ (Rubin 2017a: 32) bislang, allerdings nur für den US-amerikanischen Raum belegte signifikante Barrieren für interkulturelle Teilhabe wegfallen (s. o. Obst 2017: 16–17, de Castro et al. 2019: 4). Da in virtuellen Kooperationen sozio-ökonomisch, religiös oder demographisch begründete Einschränkungen für eine Teilnahme i. d. R. wegfallen, stellen sie für Hochschulen laut Rubin (2017: 28, 31) attraktive Maßnahmen zur Internationalisierung dar (zum Konzept hochschulischer Internationalisierung vgl. de Wit 2019).

Beide Formen von Mobilitätsprogrammen, physische und virtuelle, haben ihre Stärken: Während der reale Personenaustausch die Möglichkeit von umfassender Diversitätserfahrung und maximaler kultureller Immersion eröffnet, kann der virtuelle Austausch äußere Barrieren zur

Teilnahme abbauen und unter annähernd klimaneutralen Bedingungen allen Studierenden die Teilnahme an globalen, interkulturellen Lernerfahrungen ermöglichen.

### 3. ZUM DESIGN VON COLLABORATIVE ONLINE INTERNATIONAL LEARNING (COIL)

Als Lehr- / Lernmodell umfasst COIL ein strukturiertes Kursmodell für die Zusammenarbeit zwischen zwei oder mehr Hochschuleinrichtungen, die sich jeweils in einem anderen Land oder Kulturkreis befinden. Dabei geht es um mehr als nur die gemeinsame Nutzung eines virtuellen Lernraums: Das Modell schafft auf mehreren Ebenen gleichberechtigte Lernumgebungen, in denen sich zum einen Studierende aus verschiedenen Ländern einen virtuellen Seminarraum teilen und zum anderen Lehrpersonen gemeinsam eine Lehreinheit in der Ausrichtung von *experiential and collaborative student learning* konzipieren (iKUDUa S. 1; Rubin 2017: 34). Der Schwerpunkt liegt somit in der Regel auf erfahrungsorientiertem, kollaborativem Lernen und in internationalen Teams. Rubin erläutert zum Konzept: „The courses give new contextual meaning to the ideas and texts they explore, while providing students new venues in which to develop their cross-cultural awareness.“ Dieses besondere Augenmerk auf der Ausbildung von transkultureller Bewusstheit und der Entwicklung interkultureller Kompetenz wird in einschlägigen COIL-Handreichungen hervorgehoben (CEHD, University of Minnesota; SUNY; THUASa). Die Relevanz bestätigen de Castro et al. (2019) auch für die berufliche Bildung. In ihrer COIL-Kooperation zwischen Ausbildungsstätten



Abb. 3: Typische Phasen einer COIL-Kooperation, mit Angabe der ungefähren Dauer (vgl. IKUDUc, University of Minnesota)

für Pflegeberufe in den USA und den Philippinen hätten die philippinischen Pflegekräfte neben fachlichem Austausch vor allem im Umgang mit Diversität profitiert. Der Zusammenschluss europäischer und südafrikanischer Universitäten im iKUDUc-Projekt legt den Schwerpunkt explizit auf curriculare Erneuerung mit u. a. dem Ziel, afrikanisches indigenes Wissen zu integrieren und Lehrpläne zu dekolonisieren (vgl. iKUDUc). Internationalisierte und transformierte Curricula, die nach dem COIL-Ansatz arbeiten, sind Beispiele für neue Modelle inklusiver Hochschulbildung. (Für Dokumentationen von Fallbeispielen in den USA für COIL-Kooperationen aus den Jahren 2017 und 2018 s. Rubinc COILing (coilconsult.com), für die Slowakei s. Pisutova 2018; für die Niederlande s. THUASa).

Es gibt keine feste Vorlage für die Gestaltung von COIL-Kursen. Vor allem beim ersten COIL-Projekt kann es jedoch hilfreich sein, sich an Planungssequenzen zu orientieren oder sich von Ideen inspirieren zu lassen, die sich als erfolgreich erwiesen haben. Die Handreichung der SUNY empfiehlt als Einstieg für perspektivische COIL-Partner\*innen, sich vorab schriftlich über ein Spektrum von acht grundlegenden Bereichen auszutauschen und bietet zu diesem Zweck Reflexionsmaterial in Form von Fragebögen an (ebd. S. 6–19). Die Themen behandeln beispielsweise Fragen der Sprachverwendung/Sprachdominanz (*Issues of Language*, S. 13), Bewertung (*Assessment of Learning*, S. 15) und Erwartungen im Bereich Lehr-Lernkultur (*Institutional Cultures and Expectations*, S. 18). Die in den Fragebögen spezifizierten Items müssen je nach den Gegebenheiten wie z. B. den Zeitzonen der Partner\*innen oder der Art der Inhalte und Lernziele, die jede COIL-Kooperation entwickelt, adaptiert werden. Die in den Fragebögen dokumentierten Erwartungen die-

nen als Grundlage für die Planung der gemeinsamen Aktivität sowie als Referenz während und nach der COIL-Aktivität.

COIL-Aktivitäten können sowohl in Studienprogramme integriert als auch als kürzere Perioden gemeinsamen Lernens ohne curriculare Verankerung konzipiert sein. Werden COIL-Projekte für die Dauer eines Semesters angelegt, so kann dies curriculare Änderungen oder akademische Genehmigungsverfahren erforderlich machen. Oft werden COIL-Aktivitäten von daher für eine Dauer von 4-8 Wochen konzipiert (Rubin 2017: 08, 34; SUNY Coil Guide S. 7, University of Minnesota: 5-8 Wochen, 2017: 09). Eine Laufzeit von unter vier Wochen wird nicht empfohlen, da Studierende Zeit brauchen, ein Vertrauensverhältnis zu entwickeln (SUNY S. 7). Abb. 3 gibt einen Überblick über die typischen Phasen einer COIL-Kooperation (vgl. IKUDUc S. 3) mit ihrer zeitlichen Dimension (University of Minnesota S. 9).

Für die Umsetzung, also die kollaborativen Arbeitsphasen der Studierenden, werden drei studentische Kern-Aktivitäten identifiziert, die allen COIL-Projekten gemeinsam sind: Eisbrecher-Aktivitäten zum Kennenlernen und Teambuilding, kollaborative Aufgaben, Reflexion (iKUDUc S. 3, SUNY S. 26). Ihnen wird aufgrund der interkulturellen Zielsetzung von COIL eine hohe Bedeutung zugemessen. Die Evaluation durch die Studierenden kann in verschiedenen Formaten durchgeführt werden wie z. B. Gruppeninterviews, studentische Präsentationen, eine ästhetisch-basierte Reflexion (Bild / Foto), ein Lerntagebuch (*reflective journal*, THUASa) oder auch durch einen Fragebogen (vgl. THUASb session 4; Gordijn et al. 2018). COIL-Produkte der Studierenden können eine benotete Leistung sein, eine COIL-integrierende Lehrveranstaltung sollte in jedem Fall an den Universitäten mit Credits belegt sein.



## 4. HERAUSFORDERUNGEN IN COIL-INTERAKTIONEN

Die sprachlich-kulturell unterschiedlichen Umgebungen der Beteiligten legen den Austausch über Aspekte der akademischen Kultur als verbindendes Element nahe. Aldoayan et al. (2019) identifizierten in Interviews mit Hochschullehrenden für u. a. den Bereich „Kultur“ die Themen Lehrkultur, Vermittlung und Bewertung als die drei Kernaspekte der Online-Lehre (ebd. 19–20). THUASb nimmt eine weitere Ausdifferenzierung akademisch-kultureller Unterschiede vor (vgl. THUASb *Academic cultural differences*; zur Annäherung an einen, nach Eßer schwer greifbaren Kulturfaktor im Fremdsprachenunterricht vgl. Eßer 2006; grundlegend und kritisch zum Begriff des Kulturparadigmas s. Altmayer 2021). Aus dem COIL-Training von THUASb werden im Folgenden exemplarisch interaktionale Aspekte der akademischen Lehr-Lernkultur skizziert, die in COIL-Kooperationen Anlass zur Reflexion der eigenen und Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven bieten.

Unter der Annahme, dass sich mündliche Kommunikationsstile und die Art von Gruppendiskussionen in akademischen Lehrveranstaltungen kulturell bedingt unterscheiden können, untersuchte Engin (2017) an einer englischen Universität das Gesprächsverhalten internationaler Studierender mit L2 Englisch in Gruppendiskussionen mit Studierenden mit L1 Englisch. Ergebnisse weisen darauf hin, dass soziokulturelle Faktoren wie Selbstvertrauen in die Sprache, Selbstvertrauen in das Wissen, frühere Bildungserfahrungen und Rollenerwartungen die Bereitschaft der Studierenden beeinflussen, zum akademischen Gespräch beizutragen. Allerdings liegt eine Gefährdung der Kommunikation nach Jones (1999) interessanterweise nicht so sehr in der Fehlkommunikation, sondern in der Nicht-Kommunikation (ebd. 244). Kayumova & Sadykova (2016) resümierten in ihrer Studie mit russischen, US-amerikanischen und litauischen Studierenden, dass „dissimilar communication and learning strategies, as well as varied ways of student-to-content and student-to-student interaction, may hinder successful learning experiences in collaborative online international learning (COIL) environments“ (ebd. 248). Weitere Aspekte, die in COIL-Aktivitäten hervortreten

und reflektiert werden (vgl. THUASb), betreffen Effekte von unterschiedlicher Lernkultur (vgl. Pisutova 2016) und die Beziehung zwischen Dozierenden und Studierenden. So zeigte Bernales (2017), dass die Teilnahme am Seminar durch u.a. Vorstellungen von Normen in Bezug auf das Sprechverhalten und durch die Erwartungshaltung der Lehrperson beeinflusst wird (ebd. 6). Für das akademische Schreiben lieferte Clyne (1987) Evidenz von unterschiedlicher Textorganisation im Englischen und Deutschen. Ein weiterer, beachtenswerter Aspekt betrifft die Feedback-Kultur (vgl. Topping 1998). Feedback-Geben und -Nehmen kann von Effekten von (Sprach)Prestige betroffen sein, indem eine Asymmetrie der Machtverhältnisse zwischen Peers das Feedback verzerren kann (vgl. Liu & Carless 2006: 285–286). Schulz (2013) untersuchte die Dynamiken von Online-Feedback und zeigt Interventionsstrategien auf. Für Lehrpersonen stellen die Aushandlung von Interessen und die Bewältigung von Konflikten in der Planungs- und der Durchführungsphase einen wichtigen Gelingensfaktor des gesamten Projekts dar (s. Trainingsphase, Abb. 2; SUNY S. 21). Liu & Carless (2018) untersuchten das Verhalten in akademischen Sitzungen in internationalen Teams und fanden unterschiedliche Kommunikationsstrategien in Konfliktsituationen. Die hohe Motivation von Lehrpersonen in COIL-Aktivitäten bildet eine gute Voraussetzung zur Konfliktbewältigung, denn „Working with a good partner can solve so many potential issues, because they are willing to fix them with you“ (THUASa Go Zine COIL S. 39).

## 5. SCHLUSSBETRACHTUNG

COIL stellt ein Lehr-Lernparadigma dar, das in allen Disziplinen und auch interdisziplinär umgesetzt werden kann. Lehrende an Universitäten in verschiedenen Ländern sprechen sich im Rahmen ihrer Lehrveranstaltung mit Kolleg\*innen der Partneruniversität ab und planen gemeinsame Online-Lehreinheiten. Über einen Zeitraum von 4-15 Wochen werden dabei interaktive Aufgabenstellungen in international gemischten Studierenden-Teams bearbeitet. COIL entwickelt sich zunehmend zu einem integralen Bestandteil der Internationalisierungsstrategie von Hochschulen. Dabei geht es keineswegs darum, die

umfassende Diversitätserfahrung und maximale kulturelle Immersion bei physischen Studienaufenthalten im Ausland durch virtuellen Austausch ersetzen zu wollen. Hochschulische Lehre steht vielmehr in der Verantwortung kontinuierlich das Spektrum qualitätvoller Lerngelegenheiten weiterzuentwickeln, für einen wertschätzenden Umgang mit Vielfalt, die – zum Glück – unsere Gesellschaft ausmacht.

## LITERATUR

- Aldoayan, May, Sahandi, Reza, John, David, Cetinkaya, Deniz (2019): Collaborative Cloud-based Online Courses: Issues and Challenges. ICEIT 2019: Proceedings of the 2019 8th International Conference on Educational and Information Technology. S. 17–21.
- Altmayer, Claus (2021): Interkulturalität. In: Altmayer, C., Biebighäuser, K., Haberzettl, S., Heine, A. (Hrsg.) Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. J. B. Metzler, Stuttgart. S. 376–393.
- Clyne, Michael (1987): Cultural differences in the organization of academic texts: English and German. *Journal of Pragmatics*, 11/2, April 1987, S. 211–241.
- de Castro AB, Dyba Natalia, Cortez Elizabeth D., Genecar G (2019): Collaborative online international learning to prepare students for multicultural work environments. *Nurse Educ.* 2019; 44(4): E1-E5.
- de Wit, Hans (2019): Internationalization in Higher Education, a Critical Review. *SFU Educational Review*, 12(3), 9–17. <https://journals.lib.sfu.ca/index.php/sfuer/issue/view/64> [Zugang 28.10.2022]
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im DAAD. Erasmus+ Jahresbericht 2021 [Zugang 28.10.2022].
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)a. Nationale Agentur für EU-Hochschulzusammenarbeit im DAAD. <https://eu.daad.de/infos-fuer-hochschulen/programmlinien/foerderung-von-mobilitaet/de/> [Zugang 10.06.2022].
- Engin, Marion (2017): Contributions and silence in academic talk: Exploring learner experiences of dialogic interaction. *Learning, Culture and Social Interaction* 12 (2017) 78–86. Contributions and silence in academic talk: Exploring learner experiences of dialogic interaction | Elsevier Enhanced Reader
- Eßer, Ruth (2006): „Die deutschen Lehrer reden weniger und fragen mehr ...“ Zur Relevanz des Kulturfaktors im DaF-Unterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 11: 3 <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2661/> [Zugang 7.11.2022]
- Europäische Kommissiona: Erasmus+. Factsheets und Statistiken. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/de/node/2585> [Zugang 10.06.2022]
- Europäische Kommissionb: Erasmus +. Studium im Ausland. [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/individuals/students/studying-abroad\\_de](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/individuals/students/studying-abroad_de) [Zugang 10.06.2022]
- Gordijn, Femke, Ernstman, Natalia, Helder, Jan, Brouwer, Herman (2018): Reflection methods: practical guide for trainers and facilitators: Tools to make learning more meaningful. Wageningen: Wageningen Centre for Development Innovation, 2018.
- iKUDUa: Collaborative Online International Learning (COIL) Basic Overview. University of Antwerp <https://www.uantwerpen.be/en/projects/ikudu/> [Zugang 29.10.2022]
- iKUDUb: iKudu - AUAS (amsterdamuas.com)
- iKUDUc : 5d56fe95-0f24-49e5-acfc-6b0b63846316.pdf (uantwerpen.be)
- Jones, Jeremy F. (1999): From Silence to Talk: Cross-Cultural Ideas on Students Participation in Academic Group Discussion. *English for Specific Purposes*, Volume 18, Issue 3, May 1999, S. 243–259.
- Kayumova, Albina Ramilevna & Sadykova, Gulnara Vasilevna (2016): ONLINE COLLABORATIVE CROSS-CULTURAL LEARNING: STUDENTS' PERSPECTIVES. *Journal of Organizational Culture, Communications and Conflict* (20) 2016, S. 248–255.
- Liu, Ngar & Carless, Davis (2006): Peer feedback: the learning element of peer assessment. In: *Teaching in Higher Education* 11 (2006), Nr. 3, S. 279–290.
- Lü, Pi-Hsia (2018): When different “codes” meet: Communication styles and conflict in intercultural academic meetings. *Language & Communication*, Volume 61/Juni, S. 1–14.
- Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung Jahresbericht 2019. 9 [www.na-bibb.de](http://www.na-bibb.de) [Zugang 28.10.2022]
- Obst, Daniel (2017): The Political Landscape and Cultural Relevance of Virtual Exchange in an Era of Emerging Nationalisms. Keynote, Global Learning Conference, Michigan (IL) 2017. Retrieved from: <http://www.globallearningconference.org> [Zugang 10.06.2022]
- O’Dowd, Robert & Lewis, Tim (2016): Online Intercultural Exchange. Policy, Pedagogy, Practice. Routledge Studies in Language and Intercultural Communication. Routledge: London et al.
- OECD (2022)a: Education at a Glance 2022: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2022)b: „International student mobility“ (indicator), <https://doi.org/10.1787/4bcf6fc3-en> [Zugang 31.10.2022]
- Österreichischer Austauschdienst (OEAD)a. Internationalisierung, Bildung, Qualität und Transparenz. <https://oead.at/de/der-oead/internationalisierung-bildung-qualitaet-und-transparenz-internationalisierung> [Zugang 29.10.2022]
- Österreichischer Austauschdienst (OEAD)b. erasmus+. <https://erasmusplus.at/de/>
- Österreichischer Austauschdienst (OEAD)c. OEAD Erasmus\_ Jahresbericht2019.pdf
- Pisutova, Katarina (2016): Issues in Collaborative Online International Learning. 2016 International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA), 2016, S. 263–268 (ICETA).

- Rubin, Jon (2017)a: Embedding collaborative online international learning (COIL) at higher education institutions: An evolutionary overview with exemplars. *Internationalisation of Higher Education*, 2, 27–44. [online, project D 3.20]. Online: Internationalisation of Higher Education - Embedding Collaborative Online International Learning (COIL) at Higher Education Institutions (handbook-internationalisation.com) [Zugang 15.9.2022]
- Rubin, Jonb: Jon Rubin Courses [http://usmexfusion.org/en/online\\_courses/courses\\_j\\_rubin/](http://usmexfusion.org/en/online_courses/courses_j_rubin/) [Zugang 25.11.2022]
- Rubin, Jonc: <http://www.coilconsult.com/coil-book.html> [Zugang 25.11.2022]
- Schulz, Frederick (2013): Peer Feedback in der Hochschullehre hilfreich gestalten. Onlinegestütztes Peer Feedback in der Lehrerbildung mit der Plattform PeerGynt. Dissertation, Pädagogische Materialien der Technischen Universität Kaiserslautern. Technische Universität Kaiserslautern 2013.
- Sennema, Anke (2016): Schillerndes Programm: In die Welt mit dem „Auslandspraktikum Deutsch als Fremdsprache“ der Österreichischen Universitäten. In: Schweiger, H.; Ahamer, V.; Tonsern, C.; Welke, T. & Zuzok, N. (Hrsg.), *In die Welt hinaus*. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag. Wien: Praesens Verlag, 143–154.
- State University of New York (SUNY) COIL Center: “Faculty Guide for Collaborative Online International Learning Course Development,” vol. 1.4, ed: The Center for Collaborative Online International Learning. The State University of New York Global Center, New York 10022 [online] [http://www.ufic.ufl.edu/uap/forms/coil\\_guide.pdf](http://www.ufic.ufl.edu/uap/forms/coil_guide.pdf) [Zugang 15.9.2022] s. auch SUNY COIL Center
- Statista.com: Mobilität von Studierenden der Schweizer Hochschulen 2013-2016 [Zugang 31.10.2022]
- Statistik Austria: Bildung in Zahlen. Wien 2021. Wien: Bundesanstalt Statistik Österreich. [https://statistik.at/fileadmin/pages/324/Bildung\\_in\\_Zahlen\\_2019-20\\_-\\_Band\\_2.pdf](https://statistik.at/fileadmin/pages/324/Bildung_in_Zahlen_2019-20_-_Band_2.pdf) [Zugang 31.10.2022]
- Statistisches Bundesamt: Deutsche Studierende im Ausland 2019, Ausgabe 2021. Tab. 2.1. S. 11.
- The Hague University of Applied Sciences (THUAS)a, Faculty of Management & Organisation (M&O) <https://www.globaloffice.nu/coil/> [Zugang 31.10.2022]
- The Hague University of Applied Sciences (THUAS)b: THUAS COIL training. Webinar series, 21.5. – 25.6.2021 Internationales Büro, Universität Wien. Klamer, Reinout, Bulnes, Claudia, Beelen, Jos, de Louw, Eveke. Präsentationsfolien: <http://www.globaloffice.nu/coil/> [Zugang 30.6.2021]
- Topping, Keith (1998): Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities. In: *Review of Educational Research* 68 (1998), Nr. 3, S. 249–276.
- University of Minnesota: COIL Work Book. College of Education + Human Development. 2017. [Zugang 25.11.2022]

## ÜBER DIE AUTORIN:

**Dr. Anke Sennema:** Diplomstudium Erwachsenenbildung, MA-Studium Taalwetenschap (Sprachwissenschaft), Promotion (Dr. phil.). Seit Okt. 2021 im Arbeitsbereich Sprachdidaktik Deutsch an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz tätig. Kooperationen und Forschungsschwerpunkte in den Bereichen Lernen und Lehren im Kontext von Mehrsprachigkeit, Sprachwahrnehmung und Sprachproduktion, Spracherwerbsforschung, Internationalisierung, Sprache in der beruflichen Bildung.



# DEUTSCH LERNEN LOHNT SICH.

Mit dem Goethe-Institut lernen Sie richtig Deutsch.  
So wird die deutsche Sprache für Sie lebendig.

[goethe.de/sprache](https://goethe.de/sprache)

**GOETHE  
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

# „Remote Schools“: Digitale Projektarbeit im Fokus von schulischem Distanzlernen

SABINE BRACHMANN-BOSSE

Im Frühjahr 2020 stellte die plötzliche Schließung der Schulen in nahezu allen Ländern der Welt Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Bildungsbeauftragte vor ungewohnte Herausforderungen. Der physische Unterricht im Klassenraum wurde von einem Tag auf den anderen in heimische Wohn- und Kinderzimmer verlegt. Schnell war klar, hier handelt es sich nicht um eine kurze Unterbrechung des Schulbetriebs, wie man es teilweise von ein- bis zweiwöchigen Grippeferien kennt. Nein, der weltweit ausgerufene Pandemiezustand war langfristig und unbestimmt gleichermaßen. Niemand kannte die Zeitdimension, in der die Corona-Pandemie das öffentliche Leben weitgehend zum Stillstand brachte. Für die Institution Schule, die auf festen Daten, Stundenplänen, Curricula und Prüfungsterminen und vor allem auf der sozialen Interaktion im physischen Raum basiert, brach damit das grundlegende Fundament weg. Einen ausgearbeiteten Krisenplan, einen Plan B, gab es zu Beginn der Pandemie weder in den Bildungsministerien noch an den Schulen selbst.

## DIE PANDEMIE ALS KATALYSATOR FÜR AGILEN PROJEKTBEZOGENEN UNTERRICHT

Rückblickend waren die ersten Wochen der Pandemie an vielen Schulen geprägt von einer Parallelität anhaltender Schockstarre und kreativer Agilität. Plötzlich wurden vielfältige Lösungen gefunden und unbekannte Wege erprobt, wie es doch gelingen kann: das gemeinsame projektbezogene Lehren und Lernen im virtuellen Raum.

Dies war der Ausgangspunkt für ein langfristiges Bildungsprojekt der Goethe-Institute in Südosteuropa in Zusammenarbeit mit Pilotschulen und Bildungspartnern in Albanien, Bulgarien, Griechenland, Kosovo, Kroatien, Nordmazedonien, Rumänien und der Türkei: das Projekt „Remote Schools“.

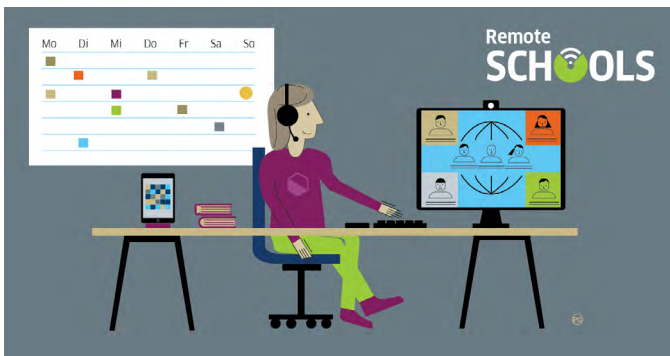
Das Projekt griff Erfahrungen und Praxisbeispiele aus dem schulischen Distanzunterricht in Südosteuropa auf, ermöglichte Schulleiterinnen und Schulleitern sowie Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern sich zu vernetzen und sich über alltägliche Probleme und Herausforderungen, aber auch über Handlungsstrategien und Lösungsansätze während der Pandemie auszutauschen. Beide Zielgruppen erhielten durch ihre Beteiligung am Projekt umfassende Beratungs-, Informations- und Fortbildungsangebote rund um die Themen digitales Lehren und Lernen, virtueller Projektunterricht sowie schulische Transformationsprozesse.

Ziel war es, die an den insgesamt 34 Pilotschulen erprobten Modelle und Methoden gemeinsam mit den Bildungspartnern in einer abschließenden Fachtagung zu diskutieren, Potentiale für die weitere Schulentwicklung zu identifizieren und je nach Land langfristig in lokale Bildungsstrukturen zu verankern.

## PROJEKTBEZOGENES DISTANZLERNEN – EIN PARADIGMENWECHSEL

Bereits der kollegiale Austausch in den Auftaktveranstaltungen von „Remote Schools“ zeigte: Viele Lehrerinnen und Lehrer hatten in den ersten Wochen und Monaten der Pandemie Erstaunliches geleistet und eigeninitiativ den bisher linearen lehrwerksbasierten Unterricht in agilen projektbezogenen Online-Unterricht umgewandelt.

Panagiotis Giatras, Deutschlehrer an einem Gymnasium in Athen, beschreibt diese Monate wie folgt: „Ich habe mir immer gewünscht, Zeit zu haben, um meinen Lernstoff mit Medien zu bereichern und in Projekten umzusetzen und das Distanzlernen in Verbindung mit der Corona-Krise hat mir diese Chance gegeben. Ich habe viel mehr als sonst gearbeitet und ich glaube, das gilt für alle



Teaserbild Remote Schools, ©Raycho Stanev

Lehrkräfte, wir haben unendliche Stunden vor dem Bildschirm gegessen.“<sup>1</sup>

Doch oft war in den Diskussionen auch der Anspruch der Teilnehmenden zu erkennen, den Präsenzunterricht eins zu eins in den virtuellen Raum verlagern zu wollen. Das Bewusstsein, dass sich nicht nur die technischen Rahmenbedingungen des Unterrichts verändert haben, sondern der Online-Unterricht einen grundlegenden Paradigmenwechsel in der Unterrichtsdidaktik und -methodik bewirkt hat und großes Potential für asynchrones selbständiges Arbeiten der Schülerinnen und Schüler mit sich bringt, kam in der fortschreitenden Diskussion der Auftaktveranstaltungen immer mehr zum Vorschein.

Fragen, die sich die 42 Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer und 34 Schulleiterinnen und Schulleiter dabei stellten, waren u. a.: Wie kann die klassische Klassenzimmerkommunikation in das heimische Wohnzimmer übertragen werden? Wie gelingt es mir als Lehrkraft, alle Schülerinnen und Schüler einzubeziehen und anzusprechen? Wie viel „online“ darf und kann ich vor allem jungen Schülerinnen und Schülern zumuten? Und vor allem: Wie gelingt es mir, dass die Schülerinnen und Schüler Selbstverantwortung für ihren Lernfortschritt übernehmen und zu selbständiger Projektarbeit zu Hause motiviert werden?

Diese und weitere Fragen vertieften die teilnehmenden Lehrkräfte im Projektjahr 2021 in vier Modulen, die sich aus synchronen Online-Live-Workshops und einer asynchronen Praxisphase zusammensetzten:

<sup>1</sup> Das gesamte Interview ist auf [www.goethe.de/soe/remote-schools](http://www.goethe.de/soe/remote-schools) einsehbar.

1. **Digitale Kompetenzen:** Auf Basis des DigCompEdu (Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender)<sup>2</sup> analysierten die teilnehmenden Deutschlehrkräfte in diesem Modul ihre vorhandenen digitalen Kompetenzen. Der Referenzrahmen diente gleichzeitig als Verständigungsgrundlage und Instrument für Zielvereinbarungen mit Schulleitung und übergeordneten Bildungsbehörden. Im Mittelpunkt des Moduls standen die Kompetenzbereiche des DigCompEdu. Die Teilnehmenden entwickelten gemeinsam Strategien zur Weiterentwicklung ihrer digitalen Kompetenz in einem Bereich ihrer Wahl.

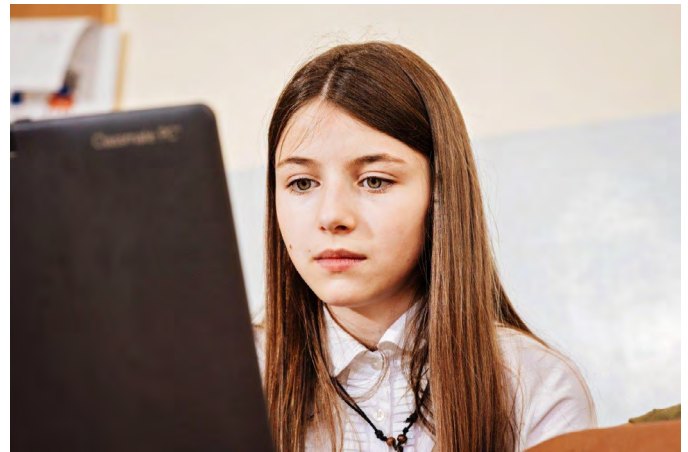


Foto 1: Schülerin der 20. Schule Sofia, Bulgarien ©Iliyan Ruzhin

2. **Methodik und Didaktik:** Methodisch-didaktische Kenntnisse des Fremdsprachenunterrichts sind auch beim Online-Unterricht und der Planung von Projektunterricht die zentralen Voraussetzungen für eine gelungene Unterrichtsplanung der Lehrkraft. Dennoch erfordert die Durchführung des Unterrichts im virtuellen Raum eine andere Perspektive auf die Planung und schafft, qua Medium, neue Begegnungs- und Austauschformate für Lehrende und Lernende. In diesem Modul ging es daher um die Gewichtung und Verzahnung von synchronem Online-Unterricht und asynchronen Projektphasen, um die Schüleraktivierung in Online-Live-Sitzungen, um Strategien für kollaboratives Lernen und die Förderung der Lernerautonomie

<sup>2</sup> [www.ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu](http://www.ec.europa.eu/jrc/en/digcompedu)

sowie um die Lernzielbeschreibung bei virtueller Projektarbeit. Die Teilnehmenden lernten digitale Unterrichtsideen und Tools kennen und entwickelten selbst eine schüleraktivierende projektbezogene Unterrichtseinheit.

3. **Beziehungsarbeit:** Distanzlernen, so legt der Begriff schon nahe, erzeugt zunächst eine räumliche, technische und oftmals auch soziale Barriere zwischen den Beteiligten. Die typische Klassenraumatmosfera, das 5-Minuten-Gespräch zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler nach dem Unterricht stellt sich beim virtuellen Unterricht nicht mit der gleichen Selbstverständlichkeit ein. Lehrende klagen darüber, dass Schülerinnen und Schüler ihre Kamera nicht einschalten und ihnen dadurch der natürliche Resonanzraum fehlt. Doch es gibt Möglichkeiten, auch über die virtuelle Distanz Nähe aufzubauen und Beziehungen zu etablieren. In diesem Modul setzten sich die Teilnehmenden daher mit der Frage auseinander, wie es Lehrkräften gelingt, bei Schülerinnen und Schülern Hemmungen abzubauen und sie zu motivieren, sich aktiv in den Online-Unterricht einzubringen. Auch Formen von Feedback in asynchronen Projektphasen und geeignete Kommunikationsformate waren Inhalte dieses Moduls.
4. **Organisation und Administration:** Projektbezogener Online-Unterricht stellt wie der Präsenzunterricht auch besondere organisatorische und administrative Anforderungen an das Schulpersonal: Wie erfolgt die Leistungsmessung und wie können Prüfungen online durchgeführt werden? Wie lassen sich Informationen an Eltern online vermitteln? Welche technische Ausstattung benötigt eine Schule oder eine Familie für erfolgreiches Distanzlernen und wie verhält es sich mit dem Datenschutz? In diesem Modul tauschten sich die Teilnehmenden über Best-Practice-Beispiele aus und fanden gemeinsam Wege, das projektbezogene Distanzlernen sukzessive in den Schulalltag zu integrieren, verlässliche Strukturen zu etablieren und durch eine Steuerungsgruppe an der Schule gemeinsam weiterzuentwickeln.

## DIGITALER TRANSFORMATIONSPROZESS: AUF DIE SCHULLEITUNG KOMMT ES AN

Neben den Deutschlehrkräften an den 34 Pilotschulen stand bei „Remote Schools“ eine weitere wichtige Zielgruppe im Vordergrund: die Schulleiterinnen und Schulleiter sowie Vertreterinnen und Vertreter der Bildungsbehörden in den beteiligten Projektländern. Sie sind es, die den Digitalisierungsschub durch die Corona-Krise an ihren Schulen aufgreifen, administrativ steuern und nachhaltig weiterentwickeln.

In vier Workshops, Expertenbefragungen und umfassenden Coaching-Angeboten setzten sich die Schulleiterinnen und Schulleiter daher mit den Themen agiles Management, Transformationsentwicklung und Change-Management sowie digitale Schulentwicklung auseinander, um an ihren Schulen dynamische Entwicklungsprozesse besser steuern zu können.



Foto 2: Schülerin und Schüler der 20. Schule, Bulgarien, ©Iliyan Ruzhin

## PERSPEKTIVEN DES PROJEKTBEZOGENEN ONLINE-UNTERRICHTS FÜR DIE SCHULE

Das Projekt „Remote Schools“ schloss mit einer Online-Fachtagung ab, bei der sich Projektteilnehmende, Bildungsexpertinnen und -experten, Bildungspartner sowie weitere interessierte Teilnehmende über ihre Erfahrungen, über die methodisch-didaktischen Implikationen des



Foto 3: Schüler der Deutschen Schule Sofia, Bulgarien, ©Iliyan Ruzhin



Foto 4: Schüler der Deutschen Schule Sofia, Bulgarien, ©Iliyan Ruzhin

projektbezogenen Online-Unterrichts und Transformationsprozesse an ihren Bildungseinrichtungen austauschten und Chancen und Potentiale diskutierten, die sich aus der Durchführung des Distanzlernens während der Corona-Krise auch für die Zeit nach der Pandemie ergeben.

Die digitale Transformation hat gezeigt, dass durch die Neugestaltung von Lernprozessen ein hohes Potential für längerfristige Projektarbeit im Sprachunterricht freigesetzt wurde, die beides vereint: den Unterricht im Klassenzimmer oder den synchronen Live-Unterricht mit asynchronen Phasen selbständiger Projektarbeit zu Hause. Vor allem hybride Lernformen werden in den kommenden Jahren immer stärker die Schule prägen. Mit einer ganzheitlichen und zielorientierten Herangehensweise und kritischem Blick auf den Prozess sollten sich die Schulen offen und ohne Vorurteile dieser Herausforderung stellen, denn noch „nie waren die Möglichkeiten so groß, Schule zu einem Ort von Potenzialentfaltung, guten Leistungen und resilienter Zukunftsgestaltung zu machen.“<sup>3</sup>.

*Alle Informationen zum Projekt „Remote Schools“ der Goethe-Institute in Südosteuropa und zur Online-Fachtagung finden sich auf: [www.goethe.de/soe/remote-schools](http://www.goethe.de/soe/remote-schools)*

## ÜBER DIE AUTORIN:

**Sabine Brachmann-Bosse** studierte Linguistik, Soziologie und Deutsch als Fremdsprache in Potsdam. Sie leitet seit 2021 die Sprachabteilung am Goethe-Institut Schweden. Zuvor war sie für das Goethe-Institut im Sprachbereich in München, Kenia, Oman und Bulgarien tätig. Ihre Schwerpunkte sind Innovations- und Transformationsprozesse im Bildungsbereich, digitales Lehren und Lernen sowie Deutschlehreraus- und -fortbildung.

<sup>3</sup> Olaf-Axel Burow (2021): Bildung nach Corona. Sieben Schritte zu zukunftsfähiger Schule und Lehrer\*innenbildung. In: Remote Schools – schulischen Distanzlernen während und nach der Corona-Pandemie. Publikation des Goethe-Instituts Bulgarien 2021, online abrufbar unter: [www.goethe.de/soe/remote-schools](http://www.goethe.de/soe/remote-schools)



# Die Internationale Deutscholympiade (IDO) in Hamburg: Motivation für Sprache und internationale Vernetzung

SEYNA DIRANI UND MATTHIAS VON GEHLEN

## WAS IST DIE IDO?

Die Internationale Deutscholympiade (IDO) ist der weltweit größte Wettbewerb der deutschen Sprache. Sie wird vom Goethe-Institut gemeinsam mit dem Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband veranstaltet. 13 Millionen Schüler\*innen, die Deutsch im Ausland lernen, sind weltweit eingeladen, daran teilzunehmen und sich in nationalen Vorrunden in ihren Heimatländern für das Finale in Deutschland zu qualifizieren.

Die IDO ist jedoch nicht nur ein Sprachwettbewerb: Ihre Ziele sind, internationale Bildungsbiografien zu fördern, Jugendliche für die deutsche Sprache zu begeistern und ihnen Türen zur deutschen Kultur und Zivilgesellschaft zu öffnen. Im Mittelpunkt des Wettbewerbs stehen vor allem der interkulturelle Austausch, das persönliche Zusammentreffen von Menschen aus aller Welt und der respektvolle Umgang miteinander.

2008 fand die IDO erstmals in Dresden statt und wird alle zwei Jahre in einer anderen deutschen Stadt mit Standort eines Goethe-Instituts ausgerichtet. Nachdem sie 2020 bedingt durch die Pandemie im digitalen Raum stattgefunden hatte, waren bei der diesjährigen IDO in Hamburg internationale persönliche Begegnungen wieder möglich.

## WO UND IN WELCHEM RAHMEN FAND DIE IDO 2022 STATT?

Die IDO fand vom 25. Juli bis 5. August 2022 unter dem Motto: „Dabei sein! Zusammen in Hamburg“ statt. Rund 110 Jugendliche im Alter von 14 bis 17 Jahren aus über 55 Ländern haben sich für den weltweit größten Wettbewerb zur deutschen Sprache qualifiziert und sind zum Finale nach Deutschland gereist.

An Hamburg interessiert Cem Yildiz aus der Türkei besonders, dass es dort „den größten Hafens Deutschlands“ gibt. Gerne hätte der 17-jährige einmal einen Deutschen oder eine Deutsche gefragt: „Hättet ihr gern Deutsch gelernt, wenn Deutsch nicht eure Muttersprache gewesen wäre?“

Auch wenn die Reise zum Finale nach Deutschland mit Sicherheit den Höhepunkt darstellt, sind die nationalen Vorrunden wichtiger Bestandteil des Wettbewerbs: Die sogenannten Nationalen Deutscholympiaden bringen Deutschlerner\*innen aus verschiedenen Teilen der Länder zusammen und ermöglichen den besten zwei Schüler\*innen die Teilnahme am Deutschland-Finale, wo sie schließlich ihre Sprachkenntnisse auf internationaler Ebene messen können. Diese Möglichkeit bildet einen hohen Motivationsfaktor für das weitere Lernen der deutschen Sprache.

In Hamburg wurden die internationalen Gäste zum Auftakt am 25. Juli auf einem Fahrgastschiff im Hamburger Hafen von Johannes Ebert (Generalsekretär des Goethe-Instituts) begrüßt sowie – stellvertretend für den Ersten Bürgermeister der Freien und Hansestadt Hamburg und Schirmherr der IDO, Dr. Peter Tschentscher – von Rainer Schulz (Staatsrat der Behörde für Schule und Berufsbildung Hamburg) und von der Vizepräsidentin des Deutschen Bundestages, Aydan Özoğuz.

In seiner Ansprache betonte Johannes Ebert seine Freude darüber, dass es für die jungen Menschen aus aller Welt wieder möglich war, in persönlicher Begegnung und im Dialog über die verbindende deutsche Sprache in Deutschland zusammen zu kommen. „So setzen wir ein Zeichen der Zuversicht, des Willkommens und der Gemeinschaft in diesen unruhigen Zeiten. Diese Begegnungen schaffen persönliches Vertrauen, Beziehungen und Freundschaften über Grenzen hinweg und sind damit ein

wichtiger Beitrag für die Zukunft“, so Johannes Ebert in seiner Eröffnungsansprache.

Für den IDV zählt die IDO zu den wichtigsten Veranstaltungen in der Motivierung von Deutschlernenden weltweit. Die nationalen Mitgliedsverbände des IDV sind bei den Vorrunden in der Jury vertreten und viele der in den Verbänden engagierten Lehrkräfte an der Vorbereitung der Schüler\*innen beteiligt.

„Fernweh“, „Freiheit“ und „Liebe“, aber auch „Ohrwurm“ und „Quatsch“ sind einige der deutschen Lieblingswörter der Jugendlichen, die u.a. aus Ägypten, Frankreich, den USA, Indien, Mexiko, dem Iran, Litauen und der Tschechischen Republik anreisen. Sie alle begeistern sich für die deutsche Sprache, nicht nur weil die meisten von ihnen in Deutschland studieren möchten, sondern auch weil sie die deutsche Kultur, „die deutsche Seele verstehen und kennenlernen“ möchten, wie die 15-Jährige Marta Machray aus Großbritannien.

Für die 17-jährige Phiriya Chaiya aus Thailand klingt Deutsch von allen westlichen Sprachen am interessantesten. Ihr Traum ist es, „eine mehrsprachige Expertin“ zu werden, „um mit Menschen aus der ganzen Welt kommunizieren zu können“, da sie „in Zukunft gerne als Diplomatin arbeiten möchte“.

Begleitet wurden die Schüler\*innen von Deutschlehrkräften ihrer Heimatländer, die sich durch ihr besonderes Engagement und ihren innovativen Deutschunterricht ausgezeichnet haben. In Hamburg nahmen sie an einer Fortbildung zu pädagogischen Entwicklungen und modernen Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts teil. Gemeinsame Verständigungssprache bei allen Veranstaltungen der IDO ist Deutsch.

## DER WETTBEWERB

Für den 14-jährigen Yashar Ghahremani aus dem Iran ist die IDO seine erste Auslandserfahrung, aber bereits seine zweite Olympiade. Er nahm schon einmal an einer Physikolympiade teil.

Beim finalen IDO-Wettbewerb traten die Jugendlichen in drei Sprachniveaus (A2, B1 und B2) an. Neben der Erstellung von einer Seite für das IDO-Magazin als Einzelarbeit waren Präsentationen – klassisch, als Rap oder Theaterperformance – sowie eine Improvisation in internationalen 4er-Gruppen zu bewältigen. Eine internationale Jury bewertete nicht nur die Sprachkenntnisse, sondern ebenso Teamgeist, die sozialen Kompetenzen, Kreativität und die jeweiligen Präsentationsfähigkeiten der Wettbewerbsteilnehmer\*innen. Zusätzlich wurde ein digitaler spielerischer Wettbewerb über die App Actionbound ausgetragen, der die Teilhabe und das Messen der Deutschfertigkeiten aller IDO-Finalist\*innen auf internationaler Ebene ermöglichte – auch der einigen Wenigen, die sich leider immer noch aus Gründen der Pandemie ausschließlich digital zuschalten konnten.

## EIN VIELFÄLTIGES KULTUR- UND RAHMENPROGRAMM

Auf der IDO wird aber nicht nur gelernt: Das Rahmenprogramm rund um den Wettbewerb bietet viel Raum zum Kennenlernen untereinander. Beim Länderabend „Das sind wir!“ teilten die Teilnehmer\*innen persönliche Einblicke in ihr Heimatland, ein Austausch mit Hamburger Jugendlichen beim Straßenfußball brachte sie bei sportlichen Aktivitäten zusammen. Zusätzlich wurde bei einem Street-Festival mit Basketball, Skateboard, Graffiti und einer Musikeinlage in Kooperation mit Samy Deluxe & Angelika Bachmann vom Hamburger Verein SalutDeluxe für den Freizeitspaß, aber auch für das eigene kreative Schaffen gesorgt. Stadterkundungen (u. a. zur Elbphilharmonie und dem Miniatur Wunderland), Besuche von Universitäten mit verschiedenen Fachrichtungen sowie eine Einführung in einen Arbeitsalltag bei OMR - Europas größte Plattform für die Digital- und Marketing Branche – haben den internationalen Jugendlichen den Studien- und Arbeitsstandort Deutschland nähergebracht. Ein weiteres Highlight bildete das Exklusivkonzert und anschließende Meet & Greet mit der Hamburger Band „Tonbandgerät“ in einem authentischen Nachtclub im Szeneviertel von Hamburg.

## WER HAT GEWONNEN?

Am 5. August war es dann endlich soweit, die Gewinner\*innen um den Titel der weltbesten Deutschlernenden 2022 standen fest: Buse Başak Kesimoğlu aus der Türkei, Zaruhi Kutaisyan aus Armenien und Teodora Smîntancă-Strugariu aus Rumänien sind die jeweils Erstplatzierten in den drei Wettbewerbs-Sprachstufen (A2, B1 und B2) der Internationalen Deutscholympiade. 2. und 3. Platzierungen belegten Schüler\*innen aus Irland, Ägypten, der Tschechischen Republik, Bosnien-Herzegowina, Indonesien und Georgien. Die Preisverleihung fand in den Mozartsälen in Anwesenheit von Vertreter\*innen aus Politik, Förderern, Sponsoren und Partnern statt. Neben Rainer Pollack, Kaufmännischer Direktor des Goethe-Instituts, und Dr. Christoph Veldhues, Leiter der Abteilung Sprache des Goethe-Instituts, nahmen an der Preisverleihung Benjamin Hedžić (Präsident des IDV), Puneet Kaur (Generalsekretärin des IDV), Matthias Kiesler (Referatsleiter Förderung von Deutsch als Fremdsprache, Partnerschulinitiative PASCH im Auswärtigen Amt) sowie Prof. Manuel J. Hartung (Vorstandsvorsitzender der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius) teil.

*Die Internationale Deutscholympiade (IDO) wird gefördert von der Freien und Hansestadt Hamburg sowie der ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius. Sponsoren sind der Hueber Verlag, die Ernst Klett Sprachen GmbH und der Spotlight Verlag. Die IDO 2022 stand unter der Schirmherrschaft von Dr. Peter Tschentscher, Erster Bürgermeister der Freien und Hansestadt Hamburg.*

## ÜBER DIE AUTOR\*INNEN:

**Seyna Dirani** leitet 2021/2022 die Internationalen Deutscholympiade (IDO) und richtete das Finale der IDO im Sommer 2022 gemeinsam mit dem Team des austragenden Goethe-Instituts Hamburg aus.

Den Einstieg im Goethe-Institut fand Seyna Dirani in der Kommunikationsabteilung der Zentrale München. Anschließend ging es für sie in die Sprachabteilung, wo sie im Projekt SCHULWÄRTS! den Forschungshub aufbaute und über mehrere Jahre leitete. Aktuell ist Seyna Dirani im Bereich DaF-Programme der Bildungs Kooperation tätig und maßgeblich für Jugend- und Kulturprogramme der Spracharbeit verantwortlich.

**Matthias von Gehlen** ist im Bereich der DaF-Vernetzung in der Zentrale des Goethe-Instituts für die Organisation der globalen virtuellen Konferenz GETVICO24+ zuständig und Mitglied der Tagungsleitung der IDT 2025 in Lübeck. Er ist außerdem als Experte im Vorstand des IDV vertreten und Mitglied des Bureaus der Generalversammlung des Europäischen Fremdsprachen-zentrums in Graz.

Zuvor leitete Matthias von Gehlen die Sprachabteilung des Goethe-Instituts Tokyo und war Geschäftsführer des Sprachlernzentrums des Goethe-Instituts in Shanghai.

# Das Leben ist ein Volltreffer

Die selbstverständliche Art,  
Deutsch zu lernen

Abschluss-  
band B1 ist  
erschienen



*Das Leben* ist für den DaF-Unterricht von heute gemacht: Mit den multimedialen Lehr- und Lernangeboten bringen Sie Ihre Lernenden schnell zum Sprechen – egal ob im Präsenz- oder im Onlineunterricht! Der Band B1 komplettiert die Reihe nun.

*Das Leben* steckt voller inspirierender Unterrichtsideen. Intuitive digitale Komponenten eröffnen eine stimulierende Lernwelt, in der die **verschiedenen Medien sinnvoll genutzt** werden – schnelle Lernerfolge inklusive. Auch die allseits beliebte Videoserie „Nicos Weg“ der Deutschen Welle findet hier ihre Fortsetzung. Gleichzeitig bietet der Band eine **solide Vorbereitung auf das Goethe-Zertifikat B1** und gibt Ihren Lernenden mit einem **integrierten Strategietraining** sinnvolle Werkzeuge für eine erfolgreiche Kommunikation an die Hand.

Mehr Infos unter  
[cornelsen.de/das-leben](https://cornelsen.de/das-leben)  
oder über den QR-Code



**Cornelsen**

Potenziale entfalten

## Reise durch die DACH-Länder

MAŁGORZATA BUBIK, ALINA KONIOR, ANNA ŻÓŁTOWSKA,  
ANNA IWAŃSKA, JOANNA PACIECHA

Innerhalb des polnischen Deutschlehrerverbandes ist die Sektion Kattowitz die größte in ganz Polen. Sie veranstaltet verschiedene Konferenzen, Workshops, Wettbewerbe und Projekte, in denen sie viele Lehrkräfte aus der ganzen Region engagiert. Die Lehrkräfte sind nicht nur Teilnehmende, sondern veranstalten auch verschiedene Wettbewerbe. Die meisten engagieren sich in den drei größten Projekten:

- „Deutsch-Land, czyli wędrówka po Landach“ (Eine Reise durch Deutschland) mit der Schirmherrschaft des Deutschen Generalkonsulats in Breslau
- „Austria-Land, czyli wędrówka po Landach“ (Eine Reise durch Österreich) mit der Schirmherrschaft der Österreichischen Botschaft in Warschau
- „Schweiz-KantonenLand, czyli wędrówka po Kantonach“ (Eine Reise durch die Schweiz) mit der Schirmherrschaft der Schweizerischen Botschaft in Warschau

Das Projekt „Deutsch-Land, czyli wędrówka po Landach“ und „Austria-Land, czyli wędrówka po landach“ das von Mitgliedern des Deutschlehrerverbands Kattowitz geleitet wird, hat sich das Ziel gesetzt, den Lernenden (6., 7., 8. Klasse der Grundschule) die Möglichkeit zu geben, Deutschland und Österreich auf verschiedene Art und Weise zu erkunden, sich mit der Kultur des Landes zu befreunden und sie auch „neugieriger“ auf die Reise nach Deutschland und Österreich in der realen Welt zu machen. Bei den Projekten machen sich nicht nur die Schüler\*innen auf den Weg, sondern sie werden auch von ihren Lehrpersonen auf der Reise durch Deutschland und Österreich begleitet. Die Projekte beginnen immer am Anfang des Schuljahres (Oktober, November) und enden im Juni, d. h. sie dauern fast 10 Monate. Zu diesen Projekten werden Schüler\*innen aus Schlesien eingeladen. Im September, spätestens jedoch im Oktober werden Bundesländer (neuerdings Städte) bekannt gegeben, mit denen sich die Schüler\*innen während des Projektes befassen. In ei-

**Deutsch-Land, czyli wędrówka po landach. Edukcja VI**

Konsulat Generalny Republiki Federalnej Niemiec we Wrocławiu

**PNN**  
POLSKIE STOWARZYSZENIE NAUCZYCIELI JĘZYKA NIEMIECKIEGO  
ODDZIAŁ KATOWICE

25.10.2021  
**ŚLEMIEŃ**  
SP im. ks. Jana Twardowskiego

18.05.2022  
**WROCLAW FINAL**  
Konsulat

23.11.2021  
**GLIWICE**  
ZSO nr 4 im. Piastów Śląskich

26.01.2022  
**KOBIÓR**  
SP im. Jana Brzechwy

22.04.2022  
**KATOWICE**  
Przegląd Szkoła Podstawowa „Szkoła jak Dom”

24.03.2022  
**CZELADŹ**  
Szkoła Podstawowa nr 5

Klett  
Cornelsen

Hueber  
nowa era

Województwo Śląskie  
Honorowy patronat Marszałka Województwa Śląskiego Jakuba Czetwarskiego

DAAD  
Deutscher Akademischer Austauschdienst  
German Academic Exchange Service

nem Schuljahr lernen die Wettbewerbsteilnehmenden 4-5 Städte kennen. Sie treffen sich im Rahmen von Stationen in verschiedenen Städten von Schlesien und machen sich bekannt, vertiefen aber auch ihr Wissen über eine Stadt in Deutschland oder Österreich. In jeder Station werden immer 10 Teams erwartet. Die Teilnehmenden befreunden sich auf spielerische Art und Weise mit der Stadt, lösen verschiedene Aufgaben und Rätsel, aber die Lehrkraft greift nicht ein, die Schüler\*innen bewältigen auf eigene Faust alle Aufgaben. Jedes Treffen endet mit einem Test, der das erworbene Wissen zu der jeweiligen Stadt prüft. Das Finale findet jedes Jahr im Deutschen Generalkonsulat in Breslau (Deutschland-Land) und im Rathaus in Bielsko-Biala (Austria-Land) statt. Ins Finale kommen

### Austria-Land, czyli wędrówka po landach - EDYCJA 4: MIASTA

**15.11.2021**  
**CHAŁUPKI**  
Szkoła Podst.  
im. mjr M. Sucharskiego

➔

**9.02.2022**  
**CIESZYN**  
I LO  
im. Antoniego  
Osuchowskiego

➔

**17.03.2022**  
**CZELADŹ**  
Szkoła  
Podstawowa  
im. 1000 - Państwa  
Polskiego,

➔

**12.04.2022**  
**BIELSKO-BIAŁA**  
VIII Liceum  
Ogólnokształcące

➔

**Gzerwiec  
2022**  
**BIELSKO-BIAŁA**  
Ratusz, sala sesyjna  
**FINAL**

**Ambasada Austrii Warszawa**

**PNN**  
POLSKIE STOWARZYSZENIE NAUCZYCIELI JĘZYKA NIEMIECKIEGO  
ODDZIAŁ KATOWICE

**Bielsko-Biała**

**Klett** **Pearson** **PWN**

**Województwo Śląskie** **Honorowy patronat Marszałka Województwa Śląskiego Jakuba Chęcińskiego** **öi** **Österreich Institut**

### „Schweiz - KantonenLand, czyli wędrówka po Kantonach”

**PNN**  
POLSKIE STOWARZYSZENIE NAUCZYCIELI JĘZYKA NIEMIECKIEGO  
ODDZIAŁ KATOWICE

**Klett**

**edu**  
SZKOLNICTWO  
BLA - BLU

**nowa era**

**SUMMERLAND**  
WAKACJOWA WIOSNA

**FINAŁ** 25.03.2022  
Liceum Ogólnokształcące KTK Bielsko-Biała

**8.12.2021**  
Prywatne Liceum Ogólnokształcące im. Melchiora Wańkowiwa Katowice

**5.04.2022**  
V Liceum Ogólnokształcące Bielsko-Biała

**19.11.2021**  
Liceum Ogólnokształcące Towarzystwa Ewangelickiego Cieszyn

**Województwo Śląskie** **Honorowy patronat Marszałka Województwa Śląskiego Jakuba Chęcińskiego**

die besten Mannschaften aus jeder Station, wo sie ihr Wissen über die Hauptstädte Berlin und Wien testen. Das Finale bereiten die Lehrkräfte vor, die auch die Stationen durchgeführt haben. Die Koordinatorin von jeder Station ist für die Organisation des Treffens verantwortlich. Die Koordinatorin des Projektes leitet die Arbeit von einzelnen Stationen an, aber sie sucht sich auch Sponsor\*innen aus, die das ganze Unterfangen unterstützen möchten. Die

ganze Veranstaltung bindet viele Lehrkräfte mit ein, die die Motivation haben, anderen etwas Neues beizubringen, weil die Teilnehmenden beim Beobachten auch viel lernen. Das Gelernte können sie dann in ihrer Schule an Kolleg\*innen weitergeben und umsetzen.

„Schweiz- KantonenLand czyli wędrówka po Kantonach“ (Eine Reise durch die Schweiz) ist ein innovatives

Online-Projekt. Das Projekt wird in Zusammenarbeit mit der Schweizerischen Botschaft in Warschau durchgeführt und von zwei Deutschlehrerinnen, Anna Iwańska und Joanna Paciecha koordiniert. Das Team bilden erfahrene und engagierte Deutschlehrerinnen aus Schlesien, die die einzelnen Kantone den Schüler\*innen jedes Schuljahr näherbringen. Das Projekt wird auch von Joanna Lampka unterstützt, die seit vielen Jahren in der Schweiz als Lehrerin, Bloggerin und Schriftstellerin arbeitet.

Das Projekt richtet sich an Schüler\*innen in polnischen (allgemeinbildenden bzw. technischen) Oberschulen aus verschiedenen Städten der Woiwodschaft Schlesien, die an Workshops teilnehmen. Mitberücksichtigt werden außerdem Deutschlehrer\*innen, die ihre Schüler\*innen beim Workshop motivieren und unterstützen. Es werden Schüler\*innen mit ihren Deutschlehrer\*innen im gegebenen Schuljahr eingeladen, an einem Online-Workshop teilzunehmen. Jede Oberschule darf in einem Schuljahr ein 3-Personen-Team mit ihrer Deutschlehrerin bzw. ihrem Deutschlehrer zu einem Workshop melden. Das Projekt ist so konzipiert, dass jeder Workshop circa 45 Minuten dauert. Jedes Online-Treffen besteht aus einer Präsentation und drei Online-Aktivitäten und endet mit einem Test, der das erworbene Wissen über den jeweiligen Kanton prüft. Das beste 3-Personen-Team nimmt am Schuljahresende am Finale teil, in dem es sein Wissen über die Hauptstadt Bern testet.

Als PDLV-Sektion Kattowitz wollen wir in erster Linie die Schüler\*innen zum Deutschlernen motivieren, ihr Wissen vertiefen und die Medienkompetenz verbessern, die heutzutage von großer Bedeutung ist. Ferner wollen wir auch andere Deutschlehrer\*innen optimal bei der Gestaltung eines modernen Unterrichts unterstützen. Schließlich wollen wir den polnischen Schüler\*innen schrittweise Deutschland, Österreich und die Schweiz mit ihrer Kultur und Tradition zeigen. Die Teilnahme an den Projekten garantiert eine gute Lernatmosphäre und bietet viel Spaß. Alle Lernaktivitäten werden auf Schüler\*innen zugeschnitten, die über Deutschkenntnisse auf der Niveaustufe A1+ bzw. A2 verfügen. In den verschiedenen Projektphasen wird hart gearbeitet. Man muss geplante Termine einhalten, damit das Ganze zum Schluss gelingen kann. Die Teamleiterinnen nutzen im Workshop

vielfältige Online-Tools, z. B.: Wordwall, Mentimeter, Answergarden, Genially, Socrative, Nearpod, Lernapps usw. Dadurch ist jede Präsentation professionell, kreativ und abwechslungsreich vorbereitet.

## ÜBER DIE AUTORINNEN:

**Małgorzata Bubik** – Präsidentin des Polnischen Deutschlehrerverbandes Sektion Kattowitz, Deutschlehrerin an der Privaten allgemeinbildenden Oberschule mit Internationalem Abitur (IBDP) in Kattowitz, Autorin und Initiatorin von verschiedenen Projekten und Wettbewerben

**Alina Konior** – Vizepräsidentin des Polnischen Deutschlehrerverbandes Sektion Kattowitz, Deutsch- und Spanischlehrerin an der Oberschule Nummer 8 in Bielsko-Biała. Koordinatorin des Projektes „Austria-Land, czyli wędrówka po landach“ (Eine Reise durch Österreich)

**Joanna Paciecha** – aktive und engagierte Deutschlehrerin an der Agrartechnischen und allgemeinbildenden Oberschule in Żywiec, Koordinatorin des Online-Projekts „Schweiz-KantonenLand, czyli wędrówka po Kantonach“ (eine Reise durch die Schweiz).

**Anna Iwańska**, Dozentin an der Universität für Wirtschaftswissenschaften in Kattowitz, vereidigte Übersetzerin und Dolmetscherin, Koordinatorin des Online-Projekts „Schweiz-KantonenLand, czyli wędrówka po Kantonach“ (eine Reise durch die Schweiz).

**Anna Żółtowska** – Deutschlehrerin an der Grundschule Nummer 5 in Czeladź, Vorsitzende der Lehrgewerkschaft in Czeladź, Koordinatorin des Projektes „Deutsch-Land, czyli wędrówka po landach“ (Eine Reise durch Deutschland),

## Krasses Zeug zum Deutschlernen

INGA OPITZ

**Zehn didaktisierte Songs der Band ok.danke.tschüss bieten neue Perspektiven auf Themen, die junge Menschen bewegen**

Mit den Songs einer Lieblingsband macht Deutschlernen mehr Spaß. Nach diesem Motto haben die Deutsche Welle und das Goethe-Institut mit finanzieller Unterstützung des Auswärtigen Amtes im Januar 2021 das multimediale Musikprojekt DEINE BAND gestartet. Im Rahmen eines Bandwettbewerbs konnten Deutschlernende weltweit mitentscheiden, welche deutschsprachige Musikgruppe den Auftrag erhalten sollte, ein Album mit Songs speziell zum Deutschlernen zu erstellen. Entstanden ist „Krasses Zeug“ zum Hören, Anschauen und Mitsingen – professionell didaktisiert mit abwechslungsreichen Übungen und kreativen Lern- und Lehrmaterialien.

Am Ende machte der „Einhorn-Rock“ das Rennen. Der frei erfundene „magische“ Musikstil der Synthiepop-Band *ok.danke.tschüss* umschreibt die musikalische Wandlungsfähigkeit der Mannheimer Musikgruppe, die „mit einem freundlichen Lächeln und erhobenem Mittelfinger auf alles zeigt, was in der Welt schief läuft“.

Hinter *ok.danke.tschüss* stecken die kreativen Köpfe von Sängerin und Songwriterin Eva Sauter, Keyboarder und Synthesizer-Spezialist Lucas Firmbach und Bassist Manuel Praxmarer. Die Band hatte sich neben zahlreichen anderen Musikgruppen für das Projekt DEINE BAND beworben. Mit Unterstützung der Popakademie Baden-Württemberg und des PopCamps des Deutschen Musikrats wurde sie als eine von fünf Bands, „die durch hervorragende Musik und Kreativität überzeugten“, für die Abstimmung ausgewählt und konnte sich schließlich im Wettbewerb durchsetzen.

Das Gewinner-Trio von *ok.danke.tschüss* erhielt im Anschluss den Auftrag, zehn Songs speziell für junge Deutschlernende zu schreiben und an der Gestaltung der



Intelligente Texte und Musik, die Spaß macht – dafür steht die Mannheimer Band *ok.danke.tschüss*.  
Copyright: Moritz Tessendorf

zugehörigen Musikvideos mitzuwirken. Die Projektleiterinnen Judith Schulde vom Goethe-Institut und Kristina Diewald-Orth von den Bildungsprogrammen der Deutsche Welle Akademie sind sehr glücklich darüber, dass die Wahl auf *ok.danke.tschüss* gefallen ist: „Musik ermöglicht einen spielerischen und kreativen Zugang zu einer Sprache“, so Diewald-Orth. „Deshalb freuen wir uns sehr, dass wir in unserem neuen Deutschlernprojekt DEINE BAND mit *ok.danke.tschüss* zusammenarbeiten dürfen: Die machen nicht nur coolen Synthiepop, sondern garantieren auch tolle Texte mit Hirn, Herz und viel Humor.“

Und tatsächlich ist mit „Krasses Zeug“ in nur wenigen Monaten ein Album entstanden, das es in sich hat: In ihren Songs verarbeitet die Band mit einer ordentlichen Prise Wortwitz und Tiefgang auf kreative Art und Weise Themen aus der Lebenswelt junger Menschen – angefangen von Nachhaltigkeit und digitalem Leben bis hin zu lästiger Bürokratie, der Macht der Sprache und unerwidelter Liebe. Die Songtexte bieten dabei oft ganz neue Perspektiven auf die Themen und laden so zum Nachdenken und Diskutieren ein – zum Beispiel, wenn ein weggeworfener Einweg-Kaffeebecher seiner Liebe hinterhertrauert, die





Auf vier Workshop- und Konzerttourneen stellt die Band ok.danke.tschüss Deutschlernenden und ihren Lehrkräften ihr Album „Krasses Zeug“ vor.  
Copyright: DW

ihn verlassen hat („Ich bin gut für nach der Nacht, doch danach bin ich Ballast“) oder das digitale Leben in „Ich poste, also bin ich“ mit dem Thema Einsamkeit und Sinnesleere verknüpft wird („Ich will nicht hören, was mein Kopf denkt. Er denkt mich noch ins Grab. Er ist nur still, wenn ich ihn ablenk. Darum lenk ich ihn ab.“).

Als musikalischer Coach stand ok.danke.tschüss der Sänger der Band Jupiter Jones, Nicholas Müller, zur Seite. Sprachdidaktisch begleitet wurde die Produktion der Songs sowie der zugehörigen Lern- und Lehrmaterialien durch das Goethe-Institut und die Deutsche Welle.

Die kostenfreien Materialien sind für den Einsatz ab der Niveaustufe A2 konzipiert und umfassen kreative Musikvideos mit Untertiteln, Songtexte zum Mitlesen, interaktive Online-Übungen und eine umfangreiche Lehrerhandreichung mit fertigen Unterrichtskonzepten. Die stilistisch ganz unterschiedlichen Musikvideos unterstützen das Hörverstehen dabei nicht nur visuell, sondern auch mithilfe von ein- und ausschaltbaren Untertiteln und bieten durch ihre Bildsprache zusätzliche, spannende Sprechansätze. Mit den begleitenden interaktiven Übungen können die Lernenden digital ihr Hör- und Sehverstehen sowie Wortschatz und Grammatik trainieren.

## DEINE BAND IM UNTERRICHT

Die Lieder von ok.danke.tschüss eignen sich dabei nicht nur gut zum Selbstlernen, sondern auch hervorragend für den Einsatz in Deutschlerngruppen: Jeder der Songs kann problemlos aus der Reihe herausgegriffen und im Unterricht eingesetzt werden. Dazu stehen nicht nur die Audio-dateien, sondern auch die Musikvideos und Songtexte zum Download zur Verfügung, sodass auch eine Offline-Verwendung möglich ist. Zusätzlich gibt es zu jedem Song umfangreiche Materialien für Lehrkräfte mit konkreten Ideen für die Unterrichtsgestaltung, Kopiervorlagen und fertigen Arbeitsblättern. Alle Materialien rund um das Projekt sind auf der Projekt-Website [www.deine-band.com](http://www.deine-band.com) sowie auf den Seiten der Deutschen Welle ([www.dw.com/deineband](http://www.dw.com/deineband)) und des Goethe-Instituts ([www.goethe.de/dfd](http://www.goethe.de/dfd)) frei zugänglich und kostenlos nutzbar.



ok.danke.tschüss bringt Musik in den Deutschunterricht – wie hier in einem Schülerworkshop in Prag.  
Copyright: Ondřej Besperát

## AUF VIER WORKSHOP-TOURNEES KÖNNEN DEUTSCHLERNENDE DIE BAND HAUTNAH ERLEBEN

An einem lauen Sommerabend im August 2022 präsentierte ok.danke.tschüss im Arkadenhof der Uni Wien im Rahmen der IDT ihr Deutschlern-Album „Krasses Zeug“ zum ersten Mal vor Publikum. Das Auftaktkonzert mit rund 1000 begeisterten Lehrkräften sowie zwei Didaktische Werkstätten mit der Band bildeten den Startschuss für eine internationale Workshop- und Konzerttournee.

Seit dem Spätsommer 2022 ist die Band ok.danke.tschüss nun mit ihren Songs unterwegs und tritt an Goethe-Instituten und Auslandsschulen auf. In speziell entwickelten Workshops können Deutschlernende den Musikern nach den Konzerten dann ganz nah sein und mit ihnen gemeinsam die deutsche Sprache erkunden.

Den Anfang machte eine Tournee mit zehn Konzerten und Workshops für Deutschlernende und -lehrende in Mitteleuropa: Ziele waren unter anderem Warschau, Krakau, Prag, Bratislava, Budapest und Ljubljana. Weitere internationale Auftritte u. a. in Südamerika (Sommer 2023) und Südosteuropa (Herbst 2023) sind geplant, um die Musik und das Projekt einem breiten Publikum bekannt zu machen.

Website des Projektes DEINE BAND (inkl. Lehrerhandreichung zum Download): [www.deine-band.com](http://www.deine-band.com)

Interaktive Übungen zu den Songs:

[www.dw.com/deineband](http://www.dw.com/deineband)

[www.goethe.de/dfd](http://www.goethe.de/dfd)

## PROFIL DW

Die Deutsche Welle (DW) ist Deutschlands internationale Informationsanbieterin. Als unabhängiges, internationales Medienunternehmen aus Deutschland informiert sie Menschen weltweit – regionalisiert, dialogisch, multimedial und in 32 Sprachen. Die Förderung der deutschen Sprache ist fester Bestandteil des Programmauftrags der DW. Die Abteilung Educational Programs erstellt dazu multimediale Lernangebote für alle Niveaustufen, die unter [dw.com/deutschlernen](http://dw.com/deutschlernen) kostenlos genutzt werden können.

## PROFIL GOETHE-INSTITUT

Das Goethe-Institut als das global tätige Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland setzt sich für die Verständigung zwischen Deutschland, Europa und der Welt ein. Seit über siebzig Jahren ermöglicht das Goethe-Institut den internationalen Kulturaustausch, fördert den Zugang zur deutschen Sprache und unterstützt die freie Entfaltung von Kultur und Wissenschaft.

### ÜBER DIE AUTORIN:

**Inga Opitz** ist Multimediaredakteurin für Deutsch als Fremdsprache bei den Educational Programs der Deutschen Welle. Sie hat Lateinamerikanistik, Neuere deutsche Literatur und Deutsch als Fremdsprache studiert und nach dem Studium als Hörbuchproduzentin, DaZ-Lehrerin und Referentin für DaZ-Fortbildungen gearbeitet. Für die Deutsche Welle war sie maßgeblich an der Konzeption und Umsetzung des Online-Deutschkurses „Nicos Weg“ ([dw.com/nico](http://dw.com/nico)) beteiligt.

# Lernen durch erklären: Erklärvideos von Lernenden

ANELIA LAMBOVA, ROSSITZA VASSILEVA

## 1. EINLEITUNG

**E**rklärvideos kursieren im Internet, seitdem im globalen Netz die Möglichkeit besteht, eigene Videos hochzuladen und diese mit anderen zu teilen. Erklärvideos sind heute ein schnelles, einfaches und leicht zugängliches Hilfsmittel zur Lösung von Problemen jeglicher Art - wie man beispielsweise diverse Gerichte zubereitet, Geräte bedient, etwas im Haushalt repariert etc. Dem didaktischen Mehrwert des Einsatzes von Erklärvideos im Unterricht sind bereits viele Beiträge gewidmet. Unser Anliegen in diesem Beitrag ist es, auf die Charakteristika der Erklärvideos und ihren gewinnbringenden Einsatz im Deutschunterricht einzugehen. Um dies zu veranschaulichen, stellen wir unsere Erklärvideo-Projekte vor, die wir seit mehreren Jahren mit Studierenden der Fachrichtung Germanistik an der Neuen Bulgarischen Universität in Sofia regelmäßig durchführen.

## 2. ZUM BEGRIFF „ERKLÄRVIDEO“

Unter Erklärvideos versteht man „kurze Filme, meist aus Eigenproduktion, in denen Inhalte und Sachverhalte definiert und/oder erklärt werden. Beispielsweise kann erklärt werden, wie etwas funktioniert oder wie abstrakte Konzepte und Zusammenhänge dargestellt werden können“ (Wolf, K. D., 2015, zitiert nach Brehmer & Becker, 2017).

Ob es sich um Tutorials auf YouTube handelt, die wie filmische Gebrauchsanweisungen fungieren (How-To-Videos), um Vlogging oder animierte Geschichten und Bewegtbilder, mit Legetricktechnik dargestellt, die komplexere Sachverhalte vermitteln, sind Erklärvideos im Alltag unentbehrlich und gewinnen immer mehr an Bedeutung in verschiedenen Bereichen unseres Lebens.

Worauf ist diese Popularität zurückzuführen? Einerseits sind Erklärvideos anschaulich und visuell ansprechend, andererseits ist ihre Rezeption viel leichter als die von gelesenen Texten. Sie liefern die gewünschten Informationen in kürzester Zeit und über mehrere Kanäle, sodass man sie besser verstehen kann. Erklärvideos haben auch einen Unterhaltungswert, der für größere Aufmerksamkeit sorgt und den Zuschauern einfach Spaß macht.

Erklärvideos sind Teil unseres Alltags, also gehören sie zum handlungsorientierten Unterricht und eröffnen neue Möglichkeiten für die Unterrichtsgestaltung. Der Einsatz von Erklärvideos im Unterricht beschäftigt schon seit Jahren Lehrkräfte, Dozenten und Professoren. Welchen Mehrwert kann er mit sich bringen? An erster Stelle lassen sich mit Hilfe der Erklärvideos alle vier Basisfertigkeiten im Sprachgebrauch entwickeln – Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen. Die Lehrenden können Erklärvideos zu bestimmten Themen für entsprechende Zielgruppen erstellen (lassen), indem sie auf die Bedürfnisse ihrer Lernenden eingehen. Die Themenauswahl ist dabei praktisch unbegrenzt. Darüber hinaus wird bei der Arbeit mit Erklärvideos das autonome Lernen dadurch gefördert, dass der Input nicht von der Lehrperson kommt, sondern von den Lernenden selbstständig erschlossen wird. Die Wissensaneignung geschieht individuell, im eigenen Tempo und unabhängig von der Lehrperson. Erklärvideos sind nicht nur leicht zu rezipieren, sondern auch zu produzieren.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die sich daraus ergebende Möglichkeit für Lernen durch Lehren, wenn Lernende selbst Erklärvideos erstellen. Gerade mit diesem Aspekt möchten wir uns in diesem Aufsatz auseinandersetzen.

### 3. MERKMALE EINES GUTEN ERKLÄRVIDEOS

Neben der inhaltlichen und sprachlichen Korrektheit und der optimalen Videolänge zwischen zwei und fünf Minuten gibt es noch mehrere wichtige Merkmale, die ein gutes Erklärvideo ausmachen: eine klare Struktur, deutliche, zielgruppengerechte Sprache, aktivierende Formulierungen. Damit das Video die Aufmerksamkeit der Nutzerinnen und Nutzer fesselt, sollte man für passende und anschauliche Visualisierung sorgen. Dazu kommen die ausreichende Beleuchtung und der gute Ton, die zu einer angemessenen Videoqualität beitragen. Eine interessante Geschichte, Situation oder Reportage könnten den Rahmen bilden, in dem die Information präsentiert wird. Gemeinsam mit der kreativen und abwechslungsreichen Gestaltung verstärkt das den Unterhaltungswert des Videos.<sup>1</sup>

### 4. ERFAHRUNGEN AUS DER PRAXIS IM UNIVERSITÄREN BEREICH

Im Folgenden wird über ein Projekt mit Studierenden der Neuen Bulgarischen Universität Sofia im Haupt- und Nebenfach Germanistik berichtet, dessen Endprodukte von den Studierenden erstellte Erklärvideos sind. Das Projekt hat bis heute bereits vier Ausgaben – zwei im Präsenzunterricht und zwei im Online-Format.

#### 4.1. Begründung

„Ich habe ein Thema am besten verstanden, wenn ich es anderen erklären kann“, teilte eine Lernende mit. Einerseits setzt die Erstellung eigener Erklärvideos voraus, dass die Lernenden Informationen sammeln, selektieren, auswerten, zusammenfassen und präsentieren können, andererseits bietet sie ihnen die Möglichkeit, ihre Kreativität einzubringen und ihre Medienkompetenz zu vertiefen. Dabei organisieren sie den Lernprozess eigenständig und bereichern ihre Kenntnisse durch selbstentdeckendes Lernen. Durch die Arbeit an den eigenen Erklärvideos können darüber hinaus bereits erworbene soziale Kompeten-

zen angewendet und gestärkt werden, wie z. B. Disziplin, Verantwortung, Kommunikationsfähigkeit, Teamarbeit, Rücksicht und Toleranz u. v. m.

#### 4.2. Vorbereitung

Die Arbeit mit Erklärvideos im Deutschunterricht erfolgt in Schritten, auf die im Folgenden kurz eingegangen wird:

##### (1) Den Begriff „Erklärvideo“ erläutern

Als Vorbereitung auf die Erstellung eigener Erklärvideos macht die Lehrkraft die Studierenden damit bekannt, was darunter zu verstehen ist, was ein gutes Erklärvideo ausmacht und nach welchen Kriterien die Erklärvideos bewertet werden. Anschließend sehen sich die Lernenden ein Video zum Thema mit der Aufgabe an, wichtige Punkte zusammenzufassen.

##### (2) Ideen zu einem konkreten Thema sammeln

Bei diesem Schritt sind verschiedene Vorgehensweisen möglich. Das Thema kann für alle gleich oder von Gruppe zu Gruppe bzw. für jeden einzelnen unterschiedlich sein. Es könnte von dem Dozenten/der Dozentin vorgegeben oder von den Studierenden gewählt werden. Auf jeden Fall ist die Auseinandersetzung mit einem Thema, für das die Studierenden Interesse gezeigt oder das sie selbst ausgesucht haben, weitgehend motivierender.

Im Studienjahr 2018/19 haben alle Gruppen Erklärvideos zum von den Dozentinnen vorgeschlagenen Thema „Das Wattenmeer“ erstellt. In den nächsten drei Jahren sollten sich die Studierenden selbst für ein Thema entscheiden. Dabei fiel die Wahl unter anderem auf Themen wie: Stollenzubereitung, Grußkarten basteln, Jobsuche, Schwarze Löcher, Weihnachten in Bulgarien u. a.

##### (3) Sozialform bestimmen / Gruppen bilden

Die Studierenden haben bei den ersten zwei Ausgaben des Projekts im Präsenzunterricht in Gruppen bzw. mit einem Partner/einer Partnerin gearbeitet. Im Online-Format durften sie selbst die Sozialform auswählen und haben das Projekt ausschließlich in Einzelarbeit durchgeführt.

<sup>1</sup> Diese Merkmale sind nach S. Schön und M. Ebner im Open-Praxisblog „Medienpädagogik“ zusammengefasst (<https://www.medienpaedagogik-praxis.de/2013/03/11/was-ist-ein-gutes-lernvideo/>, letzter Zugriff: 30.10.2022).

### 4.3. Durchführung

Die eigentliche Arbeit beginnt mit einer Internetrecherche, in deren Rahmen das Sammeln, Sortieren und Zusammenfassen von Informationen erfolgt.

Als Nächstes wird die Technik zur Videoerstellung gewählt: Legetricktechnik, How-To-Video, Vlogging, PowerPoint etc.

Dementsprechend wird nach passenden Bildern gesucht oder es werden Zeichnungen für die Schlüsselbegriffe vorbereitet. Bei der Bildersuche sollten die Studierenden das Urheberrecht bzw. Nutzungsrecht beachten und Bilder aussuchen, die frei zur Nutzung und Wiederverwendung sind (z. B. auf [www.pixabay.com](http://www.pixabay.com)).

Dann wird ein Drehbuch (Sprechtext) zum Video geschrieben. Dabei berücksichtigen die Studierenden die Zielgruppe ihres Erklärvideos – ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen, denen sie die Informationen präsentieren und den entsprechenden Sachverhalt erklären sollen. Das Video sollte für sie attraktiv sein – und die Sprache zugänglich, ohne komplizierte Ausdrücke und Strukturen.

Bevor die Studierenden ihre Videos drehen, laden sie die Drehbücher auf die Lernplattform hoch. Anschließend werden sie von den Dozentinnen und Dozenten durchgesehen und kommentiert.

Danach wird der Text geübt, bis man ihn deutlich und fließend vortragen kann.

Zum Schluss wird ein dreiminütiges Erklärvideo mit einer Kamera oder mit der Kamera des Handys aufgenommen bzw. durch ein Programm (z. B. Adobe Spark, PowerPoint, GoAnimate) erstellt.

Die fertigen Erklärvideos werden auf die Moodle-Plattform bzw. auf Youtube hochgeladen und im Plenum präsentiert, kommentiert und bewertet.

### 4.4. Bewertung

Zur Bewertung von Erklärvideos wurden folgende Kriterien ausgearbeitet:<sup>2</sup>

1. Aufbau: logisch/systematisch
2. Länge: zu kurz/zu lang, zu viel/wenig Information
3. Qualität – Inhalt: informativ/funktional/korrekt
4. Qualität – Video: Visualisierung/Ton/Medieneinsatz
5. Sprache: Ausdruck/Korrektheit/Verständlichkeit
6. Unterhaltungswert: attraktiv/ansprechend
5. Reflexion und Fazit

In der Phase der Initiierung stießen wir bei den vier Ausgaben auf Skepsis seitens einiger Studierender. Sie wollten lieber eine Power-Point-Präsentation machen, das sei einfacher und schneller und daran seien sie gewöhnt. Sie könnten keine professionellen Videos drehen. Das setze Fertigkeiten und Qualifikationen voraus, über die sie nicht verfügen würden. Wir hatten also gegen diesen Widerstand zu kämpfen und Motivation zu schaffen.

In den ersten zwei Ausgaben, als die Studierenden in Gruppen bzw. Paaren gearbeitet haben, wurde die Skepsis sehr schnell überwunden, da sie großen Spaß dabei hatten, gemeinsam die Videos vorzubereiten, zu drehen und zu präsentieren. Das beeinflusste positiv den Teamgeist und das Arbeitsklima im Deutschkurs. Die letzten zwei Ausgaben wurden im Distanz-Lernen während der Corona-Pandemie realisiert und die Studierenden bevorzugten, das Erklärvideo in Einzelarbeit zu erstellen.

Die meisten von den im Rahmen des Projekts entstandenen Erklärvideos sind gelungen, originell und können erfolgreich im Unterricht eingesetzt werden. Obwohl manche Videos nicht alle Kriterien für ein gutes Erklärvideo erfüllen, haben sie ihren Wert als Produkt kreativer selbständiger Arbeit und können als ein erfolgreicher Versuch betrachtet werden.

<sup>2</sup> Ein weiterer Bewertungsraster für Lernende und einen Bewertungsbogen für die Lehrkraft sind auf dem Landesbildungsserver Baden-Württemberg zu finden. URL: <https://www.schule-bw.de/faecher-und-schularten/gesellschaftswissenschaftliche-und-philosophische-faecher/gemeinschaftskunde/materialien-und-medien/medien/erklaraevideos>, letzter Zugriff: 30.10.2022.

Zum Schluss bekamen wir von den Studierenden ausschließlich positive Rückmeldungen. Sie konnten den Mehrwert der Erstellung eines Erklärvideos nachvollziehen, waren mit sich selbst und dem Geleisteten zufrieden. Das Projekt erwies sich als ein Erfolgserlebnis für den Deutschkurs.

### LITERATURVERZEICHNIS:

- Brehmer, J. / Becker, S. (2017): „Erklärvideos“ als eine andere und/oder unterstützende Form der Lehre. Universität Göttingen. URL: [https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/5d0fa49e220547bde74a21f21d44fc0.pdf/03\\_Erkl%C3%A4rvideos.pdf](https://www.uni-goettingen.de/de/document/download/5d0fa49e220547bde74a21f21d44fc0.pdf/03_Erkl%C3%A4rvideos.pdf), letzter Zugriff: 30.10.2022.
- Wolf, K. D. (2015): Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube. In: März 1 (59), S. 30–36.

### NÜTZLICHE LINKS:

- <https://t1p.de/8ejm>, letzter Zugriff: 30.10.2022.
- <https://www.lwl.org/film-und-schule-download/Unterrichtsmaterial/Erkl%C3%A4rvideos-im-Unterricht.pdf>, letzter Zugriff: 30.10.2022.
- <https://www.youtube.com/watch?v=6tfnEiAfsLM>, letzter Zugriff: 30.10.2022.
- <https://www.medienkompetenzportal-nrw.de/themen-dossiers/medienpaedagogisches-lernen/erklervideos-im-schulischen-kontext.html>, letzter Zugriff: 30.10.2022.
- <https://www.klett.de/alias/1067964>, letzter Zugriff: 30.10.2022.

### ÜBER DIE AUTORINNEN:

**Anelia Lambova** ist Dozentin an der Neuen Bulgarischen Universität Sofia und unterrichtet Deutsch als Fremdsprache, Wirtschaftsdeutsch und Übersetzung. Sie ist Autorin und Co-Autorin von DaF-Lehrwerken und wissenschaftlichen Aufsätzen auf dem Gebiet der kontrastiven Linguistik und der Fremdsprachendidaktik.

**Rossitza Vassileva** ist Dozentin an der Neuen Bulgarischen Universität Sofia. Die Schwerpunkte Ihrer Arbeit sind Methodik und Didaktik DaF und digitale Unterrichtsgestaltung. Sie beschäftigt sich auch mit Lehrerfortbildung.

# DaF zum Wohl!

## Ein Mini-Projekt zur sprachsensiblen Gesundheitskompetenzförderung internationaler Studierender

PENELOPE KOLOVOU

### EINLEITUNG

Das Mini-Projekt „DaF zum Wohl!“ ist als Teilprojekt im Rahmen eines umfangreichen Qualifikationsprogramms zur Gesundheitskompetenzförderung internationaler Studierender entstanden, welches die Grundlage einer Abschlussarbeit in den Angewandten Gesundheitswissenschaften bildet.<sup>1</sup> Das ursprüngliche Konzept geht von der Tatsache aus, dass eine mangelhafte Gesundheitskompetenz nicht immer lediglich mit einem niedrigen soziokulturellen Niveau zusammenhängen muss. Auch Personen mit hohem intellektuellem Vermögen ist es möglich, nicht kompetent genug in Sachen Gesundheit zu sein, gerade wenn ihnen eine explizit gesundheitsorientierte Bildung fehlt oder dabei gewisse Sprachbarrieren zu bemerken sind. Das ist der Fall bei internationalen Studierenden bzw. Studierenden mit Migrations- oder Fluchtbiographien, die aus den verschiedensten Ländern und unterschiedlichsten Gesundheitssystemen in Deutschland wohlauf leben und hier tätig sein wollen. Vor diesem Hintergrund und mit Blick auf die Vorteile des aufgabengestützten Unterrichts (*Task Based Learning*) und des sprachsensiblen Fachunterrichts (*Content Language Integrated Learning*) wird in der vorliegenden Arbeit die These vertreten, dass Gesundheitsbildung durch handlungsorientierte Förderung der Sprachmittlungskompetenzen internationaler Studierender im DaF Unterricht realisierbar ist. Konkreter können die Studierenden ihre Gesundheitskompetenz effektiv entwickeln, indem sie die für ihr Studium wichtigsten Textsorten und Kommunikations- bzw. Präsentations-

techniken im Hinblick auf gesundheitsbezogene Inhalte trainieren.

In diesem Artikel werden die Phasen des Mini-Projektes „DaF zum Wohl!“ präsentiert, welche bereits in Einzelkursen ausprobiert wurden und sich im Laufe der Zeit zu einer ganzheitlich umsetzbaren Struktur kristallisiert haben. Im Vorweg werden die Hauptaspekte des theoretischen Rahmens dargestellt und anschließend die einzelnen Phasen des Projektes anhand von Textbeispielen und Eindrücken aus der Praxis ausgeführt.

### THEORETISCHER RAHMEN

Individuen werden oft mit komplexen gesundheitsbezogenen Informationen konfrontiert, die sie selbst durchlesen, erörtern und auswerten müssen. Sie brauchen u.a. Zugang zur medizinischen Versorgung, müssen Risiken und Vorteile analysieren, werden herausgefordert, mit medizinischen Fachkräften zu kommunizieren, ihnen möglichst genau ihre Beschwerden zu beschreiben sowie ihre Laborergebnisse zu verstehen. Nicht zuletzt sollten Betroffene angesichts rasanter Entwicklungen in Telemedizin in der Lage sein, Infografiken zu verstehen und digitale Informationen überhaupt zu bearbeiten. Darüber hinaus sollten sie ganz banal mit Rechnungen klarkommen, aber noch wichtiger, ihnen empfohlene Behandlungen evaluieren, um dementsprechend handeln zu können. Es ist daher unerlässlich, dass sie neben rezeptiven auch über produktive Sprachfertigkeiten verfügen, um sich kompetent und zu ihren Gunsten verständigen zu können, indem sie nicht nur Anleitungen und Therapieanweisungen verstehen, sondern auch diesbezüglich ihre Bedenken und Nachfragen zielgemäß äußern. Je nach Arzt-Patient-Kommunikationsmodell sollten sie schließlich in der

<sup>1</sup> Die Abschlussarbeit mit dem Originaltitel „Sprachensible Gesundheitsbildung durch handlungsorientierte Förderung der Kommunikationskompetenzen internationaler Studierender an der Universität Bielefeld“ wurde im März 2021 von Penelope Kolovou an der Fakultät für Gesundheitswissenschaften der Universität Bielefeld vorgelegt.

Lage sein, selbstbewusst Entscheidungen zu fällen, die ihr Leben unmittelbar beeinflussen.

Genau darum geht es, wenn die Rede von Gesundheitskompetenz (*Health Literacy*) ist. Der Begriff umfasst das Wissen, die Motivation sowie die Kompetenz einer Person, gesundheitsrelevante Informationen zu finden, zu verstehen, zu bewerten sowie gesundheitsbezogene Entscheidungen des alltäglichen Lebens anzuwenden und dadurch die eigene Lebensqualität zu erhalten und zu verbessern (Nutbeam 2000, Sørensen et al. 2012). Die Ergebnisse verschiedener Studien im Rahmen des Projektes *European Health Literacy Survey* (Sukys et al. 2017, Pelikan et al. 2019) deuten auf systematischen Handlungsbedarf hin.

Laut mehreren Forschungen wird eine mangelnde Gesundheitskompetenz mit hohem Risiko auf Sterbe- und Notfälle sowie auf stationäre Behandlungen assoziiert.<sup>2</sup> Zur Folge nutzen Menschen mit mangelnder Gesundheitskompetenz mehr Gesundheitsleistungen und gehen öfter Risiken ein. Als Gefährdete- bzw. Risikogruppen gelten vor allem ältere Erwachsene, Minoritäten und Bevölkerungsgruppen mit niedrigem Einkommen sowie Menschen mit Migrations- oder Fluchtbiographien. Wie bereits in der Einleitung erwähnt, hängt interessanterweise die Gesundheitskompetenz nicht unbedingt mit langjähriger Bildung oder allgemeiner Lesekompetenz zusammen. Auch bei hochgebildeten Personen kann es in einem gesundheitsrelevanten Zusammenhang an bestimmten Kompetenzen fehlen. Das Verhältnis zwischen Bildung und Gesundheit scheint auch komplex zu sein; es beeinflusst nicht nur die Gesundheitskompetenz an sich, sondern auch den Zugang zu den entsprechenden Gesundheitsleistungen sowie im Endeffekt den Gesundheitsstatus der Betroffenen.

## GESUNDHEITSKOMPETENZ AN (DEUTSCHEN) HOCHSCHULEN

Obwohl im Setting Schule, bei Kindern und Jugendlichen, öfter verschiedene Studien durchgeführt und gesundheitsfördernde Maßnahmen umgesetzt werden,<sup>3</sup> ist die Gesundheitskompetenz der Studierenden in der tertiären Bildung weniger untersucht. Im Setting "Universität" ist eine sehr rezente Studie mit Bezug auf die Gesundheit und das Gesundheitsverhalten der Studierenden von großer Bedeutung (Schricker 2020). Dabei wurde der Zusammenhang zwischen der Gesundheitskompetenz und den Gesundheitsoutcomes bei Studierenden untersucht. Es wird diesbezüglich betont, dass die Rahmenbedingungen im untersuchten Setting die Gesundheit und das Gesundheitsverhalten stärken sollten; konkreter werden Maßnahmen vorgeschlagen, die u. a. die Integration von Gesundheit im Hochschulalltag sowie die curriculare Verankerung von Gesundheit im Studienangebot fördern könnten. Weitere relevante Studien im Setting tertiäre Bildung betreffen die psychosomatische Gesundheit sowie die Ernährungskompetenz der Studierenden.<sup>4</sup>

In diesem Zusammenhang und gerade mit Bezug auf internationale Studierende gibt es kaum Forschungen zum Thema gesundheitsfördernde Hochschule. Es ist daher unerlässlich, die Frage zu stellen, *wie gesundheitskompetent Studierende im Allgemeinen sind und inwiefern sich internationale Studierende hinsichtlich ihrer Gesundheitskompetenz unterscheiden. Was sind in der Tat die realistischen Bedürfnisse internationaler Studierender in dieser Hinsicht und wie könnten diese Bedürfnisse im DaF Unterricht nachhaltig gefördert werden?*

## DAS KONZEPT... ZUM WOHL!

Neben dem Lesen, Hören, Schreiben und Sprechen sollten im handlungsorientierten Sprachunterricht auch weitere Lebenskompetenzen vermittelt und geübt werden, die für den Alltag notwendig sind. In diesem Sinne erscheint die sprachensible Förderung der Gesundheitskompetenz bedeutend zu sein: dadurch sind unsere Studierenden zu-

<sup>2</sup> s. Berkman et al. 2011.

<sup>3</sup> Dabei ist folgende Studie nennenswert: Wallmann 2012; Literatur zum Thema ebd.

<sup>4</sup> Literatur dazu s. Schricker 2020.



nächst in der Lage, ihre subjektiven Gesundheitskonzepte (selbst)bewusst zu entwickeln und dementsprechend sinnvolle Entscheidungen zur Prävention und Gesundheitserhaltung zu fällen. Die Gesundheitskompetenzförderung ist sogar mit Blick auf ihren Nachhaltigkeitswert von wesentlicher Bedeutung, angenommen dass gesundheitskompetente Personen sowohl für sich selbst, aber auch für ihre Familie bzw. die Community eine positive Wirkung haben können. Demzufolge lautet die nächste Frage, die wir Lehrende an der Stelle konkreter beantworten sollten: *Wie kann ich gerade im DaF Unterricht die Gesundheitskompetenz der Studierenden fördern?* Die Antwort haben seit März 2021 insgesamt ca. 50 internationale Studierende an der Universität Bielefeld, an der Aristoteles-Universität Thessaloniki und am Institut für Internationale Kommunikation e.V. (IIK) in Düsseldorf bereits ‚erlebt‘; sie haben nämlich die Pilotphase des Mini-Projektes ‚DaF zum Wohl!‘ hands-on mitgestaltet.

## DURCHFÜHRUNG

Das Mini-Projekt ‚DaF zum Wohl!‘ bindet die Teilnehmenden interaktiv ein, fördert die Zusammenarbeit und regt intensiv zur Selbstreflexion anhand von Textsorten und Kommunikationssituationen aus dem universitären Kontext an. Dabei handelt es sich um die Textsorten Notiz, Karikatur, Blogbeitrag, Umfrage, Infografik und formelle E-Mail.<sup>5</sup> Darüber hinaus werden die subjektiven Gesundheitsvorstellungen hinterfragt sowie präventionsbezogene Aspekte wie die primäre ärztliche Versorgung, Ernährung, die Bewegung und die Resilienz angesprochen. Endprodukt des Projektes ist die Erstellung einer Umfrage zum Thema ‚Gesundheitskompetenz der internationalen Studierenden‘, die die mitwirkenden Studierenden an die Teilnehmenden der parallel laufenden Deutschkurse (B1-B2) verschicken sollten. Nicht zuletzt sollten mit Blick auf die Nachhaltigkeit des Projektes die Analysen der Karikaturen auf der Webseite des griechischen Karikaturisten Michael Kountouris<sup>6</sup> sowie der Padlet-Seite, die für dieses Projekt erstellt wurde, als Blogbeiträge veröffent-

<sup>5</sup> Im Syllabus der ursprünglichen Fassung des Projektes ‚DaF zum Wohl!‘ werden auch weitere Textsorten vorgesehen, u. a. die Debatte und der Vortrag.

<sup>6</sup> s. Kountouris, M. (o. J.): <https://www.educartoon.gr/> [Letzter Abruf: 30.10.2022].

licht werden. Darüber hinaus ist auch eine abschließende Evaluation des Projektes durch die Teilnehmenden vorgesehen. Die Anonymität aller beteiligten Studierenden ist mit Hinblick auf den Datenschutz zu bewahren.

## ZIELGRUPPE

Konkreter richtet sich das Projekt ‚DaF zum Wohl!‘ an internationale Studierende und Mitarbeitende, die ab einem Sprachniveau B1 (entsprechend des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen) Deutsch als Fremdsprache lernen. Sie sind ca. 18-35 Jahre alt. Die ideale Teilnehmerzahl beträgt max. 20 Studierende in Präsenz oder im Online- bzw. Hybridunterricht. Bis dato wurde das Projekt in Gruppen von 4 bis 18 Teilnehmenden durchgeführt. Obwohl eine kleinere Gruppe immer flexibler koordinierbar ist, zeigt sich die Arbeit mit mehreren Studierenden bunter und unterhaltsamer. Bisher wurde das Projekt ‚DaF zum Wohl!‘ in einzelnen Sprachkursen je nach Bedarf und Kapazitäten als autonomes Mini-Projekt durchgeführt.

- April 2021: B1.1. Intensivkurs bei PunktUm an der Universität Bielefeld
- August 2021: B2/C1 Sommerkurs bei PunktUm an der Universität Bielefeld
- September 2021: B1.1. Intensivkurs bei PunktUm an der Universität Bielefeld
- März 2022: B1.1. Intensivkurs bei PunktUm an der Universität Bielefeld
- Mai 2022: Interuniversitärer Workshop im Rahmen einer Erasmus+ Dozentur an der Aristoteles-Universität Thessaloniki in Zusammenarbeit mit internationalen Studierenden in den Semesterkursen bei PunktUm an der Universität Bielefeld
- September 2022: B1.1. Intensivkurs am Institut für Internationale Kommunikation e. V. Düsseldorf

## ZEITDAUER

Das Mini-Projekt wurde soweit als Abendprojekt mit 5 UE durchgeführt. Allerdings können in 5 UE nicht alle Phasen gründlich behandelt werden. Daher sollten die Teilnehmenden motiviert werden, auch außerhalb der Unterrichtszeit eigenständig ihre Aufgaben zu koordinieren. Auf diesem Wege werden soziale Kontakte und Freund-

schaften aufgebaut, während die Studierenden weitere Lebensfertigkeiten entwickeln. Die Gruppenarbeit außerhalb der Unterrichtszeit bot während des Lockdowns den Teilnehmenden, die ansonsten keine Live-Kontakte zu ihren Kommiliton\*innen bzw. überhaupt zu anderen Menschen in ihrer Nähe hatten, eine besonders angenehme Austauschmöglichkeit.

## METHODEN

Angesichts der sonderbaren Unterrichtsbedingungen während der Pandemie wurden Methoden umgesetzt, die künftig sowohl in der Präsenzlehre als auch im Online-Learning (synchron/asynchron) anwendbar sind. Vor diesem Hintergrund eignet sich das Format eines Workshops, wo Erfahrungsaustausch im Plenum, reflexive Aufträge als Einzelarbeit, Think-Pair-Share Aktivitäten und kollaborative Schreibaufgaben in Gruppen umgesetzt werden. Darüber hinaus werden Tools und Aufträge eingesetzt, welche gezielt die Medienkompetenz der Teilnehmenden fördern.

## RAUM- UND TECHNIKBEDARF

Die wichtigsten Bausteine zur konstruktiven Durchführung des Online-Workshops sind neben der minimalen Ausstattung (Laptop, Kamera, Mikrofon, stabile Internetverbindung) seitens der Teilnehmenden eine Plattform zum kollaborativen Schreiben. In den nächsten Abschnitten werden die Tools und Arbeitsmaterialien konkreter dargestellt, welche soweit in den verschiedenen Phasen des Projektes eingesetzt werden. Für den Hybridunterricht wäre ein geräumiges Klassenzimmer mit einem Smart-Board und zuverlässigem Videokonferenz-System die ideale Option. Hierzu wird auf die vorbildlichen Räumlichkeiten des IIK e. V. Düsseldorf hingewiesen, wo das Projekt mit der überwältigenden Mehrheit der Teilnehmenden auf Zoom im hybriden Format durchgeführt wurde. Zum Schluss reichen in der Präsenzlehre eine Pinnwand, Stifte, A4- sowie A3-Papiere und sonstige Präsentationsmaterialien aus. Für alle Fälle kann ein „hybrider“ Methoden-Koffer organisiert werden, dessen Tools je nach Bedarf eingesetzt werden.

## PROVISORISCHE INHALTSORDNUNG

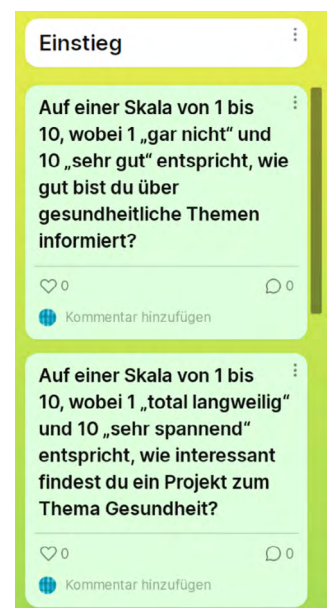
Mit Blick auf die Förderung der Gesundheitskompetenz der Studierenden sind „Stationen“ vorgesehen, welche zum einen die wichtigsten Schwerpunkte im Bereich der gesundheitlichen Grundversorgung aufklären, zum anderen sich mit den wichtigsten Textsorten und den dazu geeigneten Redemitteln befassen. Die Lehrkraft ist dabei frei, die Inhalte je nach Gruppe und sonstigen Lernbedürfnissen sowie technischen Kapazitäten zu kombinieren bzw. umzugestalten.

## EVALUATION DER STUDIERENDEN

Zur Qualitätssicherung des Projektes sollte eine umfangreiche Evaluation auf mehreren Ebenen stattfinden. Nach Dokumentation und Auswertung der Ergebnisse wird das Programm gegebenenfalls aktualisiert, bevor es neu starten kann. Sollte das Projekt als außercurriculares Angebot durchgeführt werden, dann sollte hierbei beachtet werden, dass eine strenge Evaluation der Teilnehmenden sie höchst wahrscheinlich davon abhalten wird, sich für das Projekt freiwillig anzumelden. Nach aktiver Teilnahme an allen durchgeführten Phasen des Projektes können die Studierenden das Zertifikat „Salutogenius DaF zum Wohl“ © erhalten.

## PHASE: EINSTIEG

Ziel dieser Phase ist es, das Interesse bzw. die Neugierde der Teilnehmenden zu wecken und sie im Großen und Ganzen für das Thema „Gesundheit“ zu sensibilisieren. Konkreter geht es darum, dass die Studierenden beim Versuch, ihre subjektiven Gesundheitsvorstellungen zu definieren, über die eigene Gesundheitskompetenz reflektieren. Zum Einstieg werden Fragen gestellt, welche die Studierenden auf das Thema einstimmen sollten. Um die Fragen zu beantworten, können die Teilnehmenden



den im Präsenzunterricht die 10-Finger-Methode nutzen, während im Online-Unterricht Tools wie Mentimeter oder die Chat-Funktion der jeweiligen Video-Konferenz-Plattform eingesetzt werden können. In der Pilotphase wurden die Fragen auf Padlet gestellt und die Studierenden haben ihre Antworten als Kommentar gepostet.

Die Ergebnisse deuten auf die zu behandelnde Problematik hin. Die Top-Antwort auf die Frage bezüglich des Informationsstandes der Studierenden lautet höchstens „6“, während das Interesse der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Teilnahme an einem Projekt zum Thema „Gesundheit“ – wohl keine Überraschung – bei „1“ lag. Die Studierenden sollten unter anderem auch die folgende Frage beantworten: „Wie kann eine Lehrperson an der Universität das Interesse der Studierenden am Thema Gesundheit wecken?“ Einige ihrer Antworten lauten dabei wie folgt:<sup>7</sup>

*Ich denke, dass eine Lehrperson gewöhnliche Gesundheitsprobleme ihrer Studierender während des Unterrichts zeigen sollte. \* Lehrer können zusätzlich Vereine anbieten, die der Gesundheit dienen und für die Schüler interessant sind. \* Lehrer können Beispiele anderer Menschen zum Thema Gesundheit erzählen, zum Beispiel über die Lebensgeschichte berühmter Leute und ihre Gesundheit.*

Weitere Fragen, die in dieser Phase gestellt werden und zu ersten Diskussionen bewegen, sind folgende:

- Auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 1 „nie“ und 10 „jeden Tag“ entspricht, wie oft guckst du Dokumentarfilme über gesundheitliche Themen an?
- Hast du schon mal Karikaturen gesehen, die uns kreativ auf die Gesundheitskompetenz sensibilisieren können? [Dabei ergibt sich manchmal die Frage: *Was ist eine Karikatur?*]
- Wer ist die erste Person, mit der du über gesundheitliche Themen redest?
- Auf einer Skala von 1 bis 10, wobei 1 „ganz selten“ und 10 „ganz oft“ entspricht, wie oft werden gesundheitliche Themen im Fremdsprachenunterricht behandelt?

- Welche sind die gängigsten Wörter bzw. Ausdrücke bei einem Arztbesuch?

DaF-Studierende wurden extra gebeten, selber Fragen zu formulieren, um die Diskussion rund um die sprachensible Gesundheitskompetenzförderung fortzuführen. Beispielsweise werden folgende Fragen zitiert:

- *Wie können die Lernenden ihre Kenntnisse über Gesundheit im Alltag umsetzen?*
- *Wie kann die Bildung die psychische Gesundheit positiv beeinflussen?*
- *Wie kann eine Lehrperson die SuS erfolgreich, z. B. durch die Darstellung verschiedener Karikaturen, in diese Thematik einführen?*
- *Welche Aktivitäten kann der/die Lehrer\*in gestalten, damit die TN das neue Wissen üben und festigen können?*
- *Glauben Sie, dass es besser ist, wenn die Übungsformen/die Übungstypen offen sind?*

## PHASE: BRAINSTORMING

In dieser Phase sollten die Teilnehmenden in Gruppen arbeiten und zu folgenden Oberbegriffen alles aufschreiben, was ihnen einfällt:

- Seele [Der Begriff „Psyche“ kommt den meisten Teilnehmenden unbekannt vor]
- Körper

Die Ergebnisse können dabei interessanterweise variieren. In einigen Gruppen haben die Studierenden zum jeweiligen Begriff einfache Sätze verfasst, wie die folgenden:

*Der Körper ist schwach. Ihre Hand ist gebrochen. Wenn eine Person einige Probleme in der Seele hat, kann man das am Körper sehen. Er hat Fieber. Seine Mutter hat Kopfschmerzen. Die Leiden der Seele sind die schrecklichsten.*

In anderen Gruppen haben die Studierenden nur Stichworte gesammelt:

<sup>7</sup> Bei den kursiv markierten Abschnitten handelt es sich um originelle Aussagen der Studierenden, daher können diese Tipp- bzw. Grammatikfehler enthalten.



*Seele: Verbindung mit Menschen, Meditation, Freud, Selbstfürsorge, weniger Stress, über Probleme mit Freunden sprechen, geh zum Psychologen, geh weg von dem, was uns weh tut, Stress, Geist, Gehirn, Schizophrenie, Vernunft, mentale Gesundheit, Selbstbewusstsein, Seele, Depression, unerklärlich, Angst, Entspannung, die Befürchtung, Mentalität, Hilfe eines Psychologen*

*Körper: regelmäßige Bewegung, gesund essen, Selbstfürsorge, gut schlafen, Sport treiben, Übung, waschen, seinem Körper zuhören, Organe, Körperteile, Kopf, Ernährung, Immunsystem, der gesunde Körper, Verhalten (z. B. Essen, Baden) Kopfschmerzen, Bauchschmerzen, Knochen, Gesund essen, Operation, Muskel, Gehirn (Unsere Gehirne ist kreativer als wir denken können. Es ist das Organ, dessen Raffinesse uns von anderen Lebewesen unterscheidet) Gestalt, Figur (Unsere Figur macht heutzutage oft Angst, weil wir uns mit anderen ständig vergleichen.) Kopf, es ist wichtig, auf alles zu achten, was den Körper betrifft. Auch Nägel, Haare und Zähne können auf ein ernsthaftes Gesundheitsproblem hinweisen.*

Zum Oberbegriff „Gesundheit“, der nur in manchen Gruppen in dieser Phase als solcher thematisiert wurde, konnten die Studierenden unter anderen auch folgende Wörter sammeln:

*Gesundheit: Bewegung (Dank Bewegung kann man viele Krankheiten vorbeugen), Leben, Ernährung (Vor allem dank verantwortlicher Ernährung kann man deine Gesundheit in guter Form halten. Eine gute Diät macht beim Abnehmen bis 70 % aus, übrige 30 % ist Bewegung/Sport.) Gemüse, Pandemie, fasten, Sport, Medizin, Kran-*

*kenhaus, schlafen, Meditation, Glück, schwer zu behalten, verschiedene Faktoren, Erkrankungen, kein Stress, kaltes Duschen (fördert die Abwehrkräfte und stärkt das Immunsystem. Gerät das Immunsystem in Schwung, schüttet der Körper vermehrt weiße Blutkörperchen aus, die Bakterien und Viren bekämpfen und damit Krankheiten vorbeugen. Sich mit kaltem Wasser zu übergießen, soll des Weiteren dabei helfen, schlank zu bleiben.) Yoga (hat viele Vorteile für die Gesundheit! Es stärkt den Geist und den Körper)*

Überraschenderweise kamen nur in einer Gruppe die TN auf die Idee, Sprüche und Wendungen bzgl. Somatismen aus der Erstsprache zu übersetzen:

*Eine schöne Seele ist kein Wunder.  
Stress ist die Mutter aller Krankheiten.  
Die Seele ist kostbarer als alles andere.  
Seine Seele ist in den Himmel aufgestiegen.  
Ein gesunder Körper ist Reichtum.  
Wenn man keine Seele hat, ist man wütend.  
Der Körper ist die Kirche der Seele.*

Üblicherweise schreiben die Studierenden Tipps zur Prävention und Gesundheitserhaltung. Allerdings wird das Formulieren von Ratschlägen in einer separaten Phase behandelt.

## PHASE: WAS IST GESUNDHEIT? WAS IST KRANKHEIT?

Schreiben Sie eine Definition jeweils für den Begriff „Gesundheit“ und „Krankheit“

Formulierungshilfe: *Der Begriff „Gesundheit“ bezeichnet ... / umfasst / kennzeichnet ... Mit dem Begriff „Gesundheit“ wird ... bezeichnet, beschrieben, gekennzeichnet, ... Der Begriff „Gesundheit“ wird in dieser Arbeit verstanden als ... „Gesundheit“ ist ein Zustand, wobei... Unter „Gesundheit“ versteht man...*

Es wird ab einem gewissen Punkt klar, dass die Krankheit doch mitberücksichtigt werden darf und sollte, wenn die Rede von der Gesundheit ist. Welche Verhältnisse definieren den Zusammenhang zwischen Gesundheitsressourcen und Gesundheitsrisiken? Handelt es sich um ein streng

### Wie definierst du die "Gesundheit" / "Krankheit"?

Der Begriff "Gesundheit" wird definiert als eine Lage, die alle Organe und Gedanken normalerweise funktionieren. "Krankheit" ist eine Lage ohne Gesundheit.



1



0

Kommentar hinzufügen

Der Begriff "Gesundheit" bezeichnet allgemein guter Zustand. Die Person beschwert nicht um moralische oder körperliche Probleme. Unter "Krankheit" versteht man, dass die Person ist nicht zufrieden mit ihrem Zustand von Seele oder Körper. Sie fühlt sich schlecht.



1



0

Kommentar hinzufügen

bipolares Schema oder eher um ein Kontinuum entgegengesetzter Kräfte? Wann ist man gesund und wann nennt man sich krank? Es ist von Bedeutung zu erkunden und zu verstehen, durch welche Kanäle die subjektiven Gesundheitsvorstellungen unserer Studierenden geprägt werden und wie diese jeweils ihr Gesundheitsverhalten beeinflussen.

In diesem Sinne sollten die Studierenden schriftlich oder in einem Podcast ihre eigenen Definitionen von Gesundheit und Krankheit vorstellen. Darüber hinaus

sollten sie Tipps formulieren, wie Gesundheit entsteht. An ihren Aufnahmen und schriftlichen Definitionen wird klar, was Studierende unter den zwei Begriffen verstehen.

Für Ihre Arbeit erhalten die Teilnehmenden Redemittel und Tipps, wie sie eine Präsentation halten und Definitionen sowie Vorschläge formulieren können. Im Online-Unterricht eignet sich das Padlet zur Aufnahme der Podcasts. In kleineren Gruppen sind Aufnahmen mit dem Handy auch gut möglich. Diese Aufnahmen können in einer Whatsapp-Gruppe geteilt werden, welche im Voraus für die interne Kommunikation der Projektgruppe eingerichtet wurde.

Geben Sie jeweils mit Betracht auf den Körper und die Seele Tipps zur Gesundheitserhaltung!

Formulierungshilfe: *Wir raten Ihnen,.. Empfehlenswert ist es,.. Es ist wichtig,.. Sie sollten... Sie könnten... Versuchen Sie,.. Am besten wäre es,.. An Ihrer Stelle würde ich... Da sollte man am besten... Ich kann Ihnen nur raten,.. Ich kann Ihnen davon abraten,.. Man kann... Hilfreich wäre... Versuchen Sie doch mal,..*

Vor diesem Hintergrund wurden auch die folgenden Tipps verfasst:

#### Körperliche Gesundheit:

- 1) *Am besten wäre es, den Arzt manchmal zu besuchen.*
- 2) *Es wäre gut, gesundes Essen zu essen.*
- 3) *Joggen ist eine gute Idee, um die Gesundheit zu schützen.*
- 4) *Es ist gut, saubere Luft zu atmen.*
- 5) *Empfehlenswert ist es, alle Nächte ruhig zu schlafen.*

#### Psychische Gesundheit:

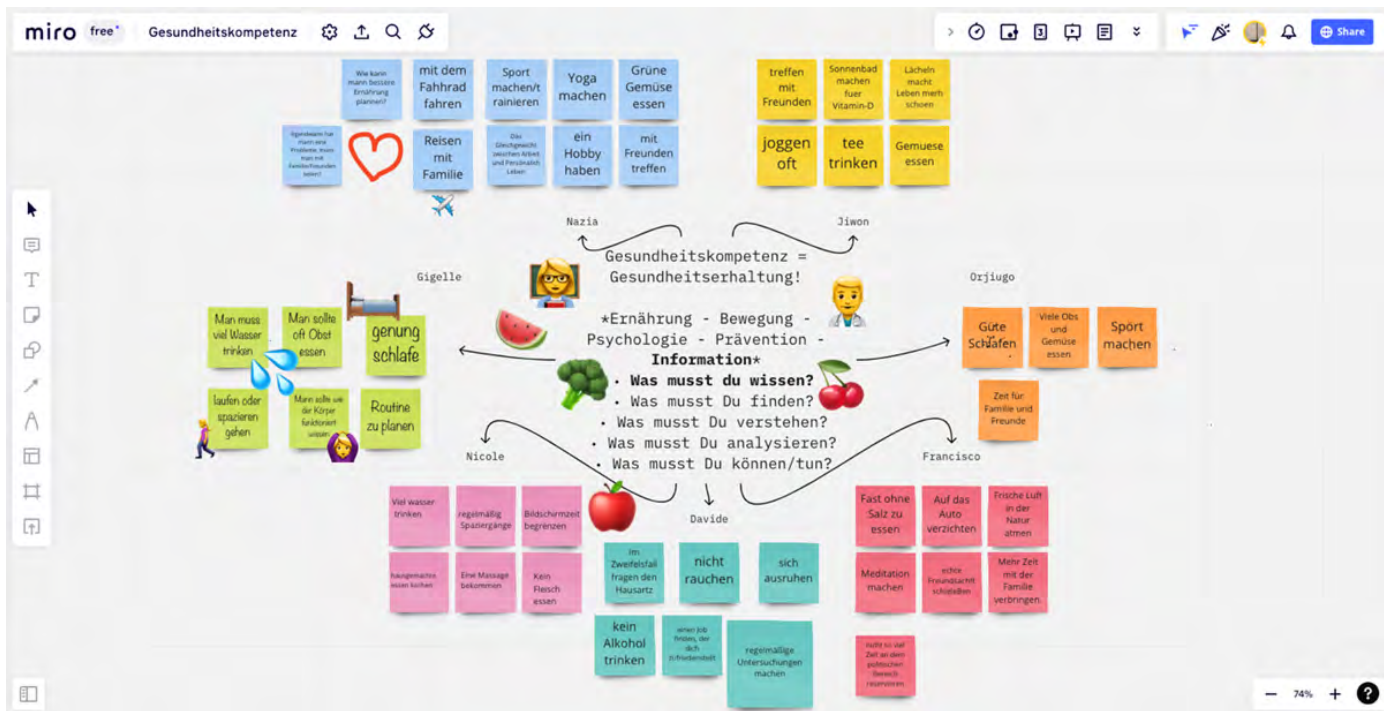
- 1) *Es ist wichtig, Zeit zu haben, um sich zu entspannen.*
- 2) *Man sollte immer laut lachen.*
- 3) *Man sollte seine Probleme den Freunden mitteilen.*
- 4) *Versuchen Sie, ein Buch zu lesen.*
- 5) *Am besten wäre es, die Familie und die Freunde oft zu treffen.*

## PHASE: WIE SCHAFFT MAN „GESUNDHEITSKOMPETENZ“?

Nachdem die Studierenden ihre subjektiven Vorstellungen über die Gesundheit/Krankheit konkretisiert ausgedrückt und darüber reflektiert haben, geht es in der nächsten Phase um die Erkundung der Etappen, welche die Gesundheitskompetenz bilden. Auf einem Miro-Board sollten die Studierenden einzeln oder lieber in Gruppenarbeit ihre Ideen zu den vier Schritten sammeln, die zur Gesundheitskompetenz führen. Wie bereits in der Einleitung erklärt, ist man gesundheitskompetent, wenn man in der Lage ist, gesundheitsbezogene Informationen (1) zu finden (2) zu verstehen (3) auszuwerten und (4) anzuwenden.

## PHASE: KARIKATURANALYSE „DIE ÜBLICHEN VERDÄCHTIGEN UNSERES HERZENS“

In dieser Phase wird das kollaborative Schreiben intensiv und interaktiv geübt. Grundlage bilden drei „medizinische“ Karikaturen des griechischen Künstlers Michael Kountouris (*Zeitung der Redakteure*) aus dem neu erschienenen Buch *Die üblichen Verdächtigen unseres Her-*



zens.<sup>8</sup> Zur Koordination der kollaborativen Arbeit eignet sich die Ad-hoc-Erstellung einer Seite auf [pad.riseup.net](http://pad.riseup.net). Die Endfassungen können die Teilnehmenden anschließend auf Padlet dem jeweiligen Bild entsprechend zuordnen.

Die Karikaturanalyse wird klar als der Höhepunkt des Projektes wahrgenommen und bildet somit die unterhaltsamste Projektphase. Erfahrungsgemäß dauert diese Phase unabhängig vom Sprachniveau der Studierenden mindestens ca. 2 UE à 45 Minuten. Als Einstieg in diese Phase wird die Frage gestellt, ob die Studierenden das Hauptelement im jeweiligen Bild wiedererkennen. Dabei ist meistens zu erwarten, dass die Mehrheit der Teilnehmenden jeweils Pacman, Mary Poppins und Salvador Dalí erwähnen. Unserer Ansicht nach ist es an der Stelle empfehlenswert, die Diskussion im Plenum nicht fortzuführen, damit sich die Studierenden ohne jegliche

Vorurteile an die Arbeit machen. Die Diskussionen in den Kleingruppen werden immer spannender, wenn sich die Teilnehmenden mit Null Vorkenntnissen einer Karikatur annähern. Mit Absicht bekommen die Studierenden auch keine Vokabelliste zur Vorentlastung. Erwähnenswert ist dabei die einmalige Interpretation der Abbildung eines Hirns als Dickdarm sowie die Schwierigkeit, eine abgebildete Niere wiederzuerkennen (vgl. Karikatur 1). Es stellt sich in dem Falle die Frage, ob die Person trotzdem in der Lage wäre, in der eigenen Erstsprache die Begriffe *Hirn*, *Niere* und *Dickdarm* den passenden Bildern zuzuordnen. Noch ein Vorteil der Arbeit ohne jegliche Hilfe war in dieser Projektphase das Nachschlagen in Online-Lexika. Die Lehrkraft kann an dieser Stelle auf geeignete Webseiten hinweisen. Die Teilnehmenden waren so begeistert vom kreativen Austausch, dass sie so viele Wörter wie möglich benutzen wollten, um ihre Gedanken möglichst genau äußern zu können.

8 Den Titel hat ad hoc aus der griechischen Sprache Penelope Kolovou übersetzt. Wünschenswert wäre, das hochinformativ Buch auch dem deutschsprachigen Publikum zugänglich zu machen. Im Moment ist es nur auf Griechisch zu lesen: P. Giovas (Hg.) (2020): *Συνήθειες ύποπτοι της καρδιάς και των αγγείων*, Athen: «εν πλω». Darüber hinaus sind im Rahmen seiner Mitwirkung am Educatoon-Projekt auch weitere Karikaturen des Künstlers zum Thema Health Literacy sowie Ernährung, Rauchen und Coronavirus im Internet zugänglich (s. Kountouris, M. (o. J.): <https://www.educatoon.gr/cartoons/> [Letzter Abruf: 30.10.2022])

**Karikatur 1.**

Beute von ungesundem Essen: Das schlechte Essen wird das Herz essen  
von Nano, Sofia und Alex

Die Karikatur "Beute von ungesundem Essen: Das schlechte Essen wird das Herz essen" zeigt uns, der Bildschirm von Pac-Man. In der Karikatur kann man sehen ein Herz, einen Kuchen und ein Hirn, die miteinander mit Punkte verbunden sind. Die Form des Kuchen ist Pac-Man, und will das Herz essen. Es gibt keine Textelemente in der Karikatur. Das Herz liegt im Zentrum, der Kuchen links, das Gehirn liegt ganz oben. Was fällt besonders auf ist, dass

**Karikatur 2.**

Marry Poppins als Ärztin  
von Miki

Ich sehe die Karikatur 2 und das Thema schint „Mary poppins als Ärztin“ zu sein. In diesem Bild hat sie eine Tasche aber die Tasche sieht wie das Herz aus. Außerdem hängt sie um ihrem Haut das Hörrohr. Aus diesem Grund denke ich, dass sie die Ärzt ist. Dazu gibt es unter im Bild ein paar Essen. Das sind Hamburger, Pizza,

**Karikatur 3.**

Der Countdown  
von Esmeralda und Anna

Auf dem Bild sieht man ein rotes Herz, ein blaues geschmolzenes Gehirn, ein inneres Organ und einen gegessenen Kuchen. Im Hintergrund gibt es ein Wüste und Berge. Das Bild ist farbig. Auffällig ist die Position der Objekte. Die Objekte sind andere als im Originalbild von Salvador Dali.

Wir denken dass, der Karikaturist damit die traurige Wahrheit ausgedrückt. Im Originalbild beide Uhren symbolisieren damit das Gefühl der Zeitlosigkeit. Hier wir haben ein Herz und ein Gehirn, die

chende didaktische Grundlage, indem sie attraktiven und überraschenden Diskussionsstoff bietet, und weckt somit das Interesse der Studierenden, während sie ihre Phantasie provoziert. Die Diskussionen, die auf dieser Basis entstehen, sind immer fruchtbar und führen zu aufschlussreichen Ergebnissen. Die Aussage eines Post-Doktoranden voller Begeisterung wirkt zum Abschluss dieser Projektphase erleuchtend: *Wir alle waren unterschiedlicher Meinung! Es war sehr spannend, darüber zu streiten!*

## ABSCHLUSSPHASE: UMFRAGE

Nicht in allen Gruppen war es möglich, das Projekt über mehrere Tage durchführen zu lassen.

Auseinandersetzungen überfordert fühlen, doch die Einzelarbeit bevorzugen.

Die Teilnehmenden erhalten alle 30 Minuten die Anleitung zur Durchführung der jeweiligen Phase einer Karikaturanalyse. Konkreter bekommen sie ein Arbeitsblatt mit Leitfragen zur Beschreibung, Interpretation und Bewertung der Karikatur ihrer Wahl in drei Schritten. Beim ersten Schritt geht es darum, die Einzelheiten der Karikatur, die dargestellte Szene, die Personen, die Handlung sowie den Stil der Zeichnung möglichst genau zu beschreiben. Im Anschluss an die Beschreibung geht es um die Deutung der Bildelemente und der Gesamtaussage. Abschließend geht es darum, die Karikatur zu beurteilen und in einer eigenen Stellungnahme deutlich zu machen, ob sie die Sichtweise des Karikaturisten teilen oder doch eine andere Meinung vertreten.

Die Karikatur bildet als multimodale Textsorte eine bahnbre-

Zwei Gruppen an der Universität Bielefeld haben es bis zur Abschlussphase geschafft. Dabei handelt es sich um die ersten Schritte zur Erstellung einer Umfrage. Ziel dieser Phase ist es, den Prozess kennenzulernen, wie eine Umfrage konzipiert, entwickelt und durchgeführt wird. Konkreter haben die Studierenden zu Beginn die Anleitung bekommen, Fragen zu folgenden Rubriken auszuformulieren:

**1. Soziodemographische Merkmale**

Allgemeine Fragen über die Familie, die Geschwister, die Altersgruppe, den Job der Studierenden.

**2. Lebensstil**

Fragen über den Lebensstil, die Hobbys, die Ernährungsgewohnheiten der Studierenden.

**3. Prävention**

Fragen über Aktivitäten der Studierenden zur Prävention bzw. Vorbeugung von Krankheiten bzw. Gesundheitserhaltung.

**4. Wissen**

Fragen über den Wissensstand und die Informationsquellen der Studierenden über die Gesundheit.

Anschließend sollten die Teilnehmenden anhand ihrer Fragen eine Umfrage zum Thema Gesundheitskompetenz internationaler Studierender mit Google-Formularen erstellen. Das Endprodukt wurde zunächst an die Koordinationsstelle der Deutschkurse bei PunktUm an der Universität Bielefeld mitgeteilt und danach an die internationalen Teilnehmenden der Deutschkurse B1-B2 weitergeleitet. Ihre Bitte haben die Studierenden in einer formellen E-Mail wie folgt geäußert:

Betreff: *Die Gesundheitskompetenz Umfrage*

*Sehr geehrte Damen und Herren, wir sind eine Studierendengruppe im Deutsch B1.1 Intensivkurs und wir studieren in verschiedenen englischsprachigen Studiengängen an der Uni Bielefeld. Wir haben viel während des Semesters über Gesundheit gelernt. Wir haben nicht nur Karikaturen zu diesem Thema analysiert, sondern auch ein Mindmap erstellt und die relevantesten Fragen zum Thema "gesunder Lebensstil" gesammelt.*

*Anschließend haben wir eine Umfrage zum Thema "Gesundheitskompetenz der internationalen Studierenden" vorbereitet, um zu erfahren, wie man besonders während der Corona-Pandemie einen gesunden Lebensstil beibehalten kann.*

*Auf jeden Fall haben wir viel Spaß gehabt! Könnten Sie bitte mal diese Umfrage unter den Studierenden in allen Deutschkursen bei PunktUm weiterleiten lassen? Es wäre uns eine sehr große Hilfe. Vielen Dank im Voraus für Ihre Zeit und Ihre Unterstützung!*

*Die Umfrage finden Sie hier: <https://forms.gle/g9c9imifP5aqwHbU6>*

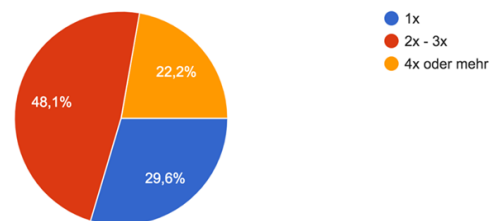
*Wir hoffen, bald von Ihnen zu hören und wir freuen uns schon auf Ihre Rückmeldung.*

*Mit Freundlichen Grüßen  
im Namen der Gruppe  
Francisco*

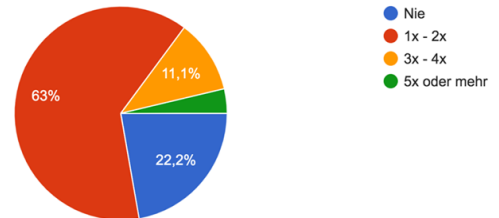
## NACHHALTIGKEIT DES PROJEKTES „DAF ZUM WOHL!“

Zur Sicherung der Nachhaltigkeit sollten die Ergebnisse aus der Umfrage von der Lehrkraft erfasst und in einer künftigen Sitzung mit den Projekt-Teilnehmenden ausgewertet werden. Dabei sollten die Studierenden die Textsorte Grafik behandeln. Die Übung anhand der Ergebnisse aus einer selbst erstellten und durchgeführten Umfrage hat jedenfalls eine hochmotivierende Wirkung.

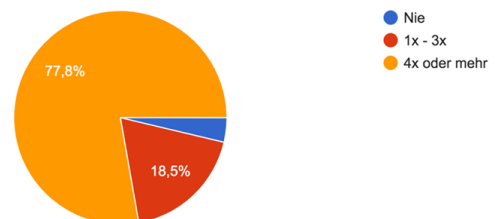
Wie häufig treiben Sie normalerweise pro Woche eine körperliche Aktivität?  
27 Antworten



Wie oft trinken Sie pro Woche alkoholische Getränke?  
27 Antworten



Wie oft essen Sie normalerweise Obst und Gemüse pro Woche?  
27 Antworten



## EVALUATION DES PROJEKTES „DAF ZUM WOHL!“

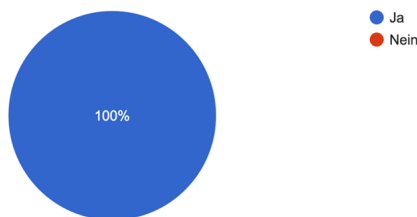
Nicht zuletzt sollten die Studierenden mittels einer von der Lehrkraft erstellten Umfrage das Projekt selbst evaluieren. Hier folgen ausgewählte skalierte Fragen zum Aspekt Fach- und Gesundheitskompetenz:



1. Nach diesem Projekt kann ich meiner Familie und meinen Freunden den Begriff „Gesundheitskompetenz“ erklären.
2. Nach diesem Projekt kann ich Informationen über meine Gesundheit... [finden, verstehen, auswerten, anwenden]
3. Aufgrund dieses Projektes habe ich meine subjektiven Gesundheitsvorstellungen revidiert.
4. Nach diesem Projekt habe ich vor, etwas für meine Gesundheit zu unternehmen!

Weitere Fragen betreffen die Sprachkompetenz und die Selbstentwicklung der Teilnehmenden, während sie zum Schluss dieses Evaluationsabschnittes eine klare Botschaft schicken. Die Studierenden erklären, dass Sie begeistert sind vom Thema „Gesundheit“ und bereit zum Engagement zugunsten Ihrer Community.<sup>9</sup>

Nach diesem Projekt habe ich vor, etwas für meine Gesundheit zu unternehmen!  
9 Antworten



Nicht zuletzt sollten die Studierenden die Organisation und Durchführung evaluieren. Die Teilnehmenden finden das Projekt vollständig, sehr gut organisiert, die Aktivitäten effizient strukturiert sowie die Aufgabenstellung verständlich. Aus ihren Antworten geht hervor, dass das Projekt interessant, kohärent, sinnvoll und nützlich für das Deutschlernen war, besonders im Hinblick auf die Entwicklung der Schreibfertigkeit. Konkreter haben die Studierenden den nachhaltigen Wert des Projektes betont:

*Die Stärken dieses Projekts sind zahlreiche. Man kann sich für das Thema interessieren und später weiter daran*

<sup>9</sup> Der Begriff Community Health beschreibt in den Gesundheitswissenschaften die gesundheitliche Versorgung für Gruppen, die über spezifische Merkmale definiert werden können. Zu diesen Gruppenmerkmalen kann eine gemeinsame Ausprägung von Diversity-Merkmalen wie zum Beispiel die gemeinsame Arbeit, der gemeinsame Sozialraum, wie z. B. ein Stadtteil, der Zusammenschluss für politisches/gesellschaftliches Engagement und weitere Merkmale zählen.

*arbeiten. Man kann Analysefähigkeiten entwickeln. Gruppenarbeitsfähigkeiten sind hier sehr wichtig.*

Wertgeschätzt wurde explizit besonders im Rahmen des interuniversitären Workshops auch der international interaktive Austausch. Die Verbesserungsvorschläge der Studierenden betreffen meistens den Wunsch nach Zeitverlängerung und die Durchführung einer kleinen Forschung als Pflichtaufgabe im Rahmen des Projektes.

## ALTERNATIVE ANWENDUNGSMÖGLICHKEITEN UND ÜBERTRAGBARKEIT

Das vorliegende Mini-Projekt „DaF zum Wohl!“ kann unmittelbar auf andere Bildungseinrichtungen und Schulformen übertragen werden. Die Umsetzung des Projektes eignet sich auch im Rahmen der Deutsch Förderstunden in der Schule. Im Bereich Deutsch als Zweitsprache könnte das Projekt auch durch Initiativen und Träger von Bildungsprogrammen mit Schwerpunkt Integration und Sprachförderung unterstützt werden. Nicht zuletzt könnte das Projekt „DaF zum Wohl!“ weiter ausgearbeitet werden, um Interessenten mit Deutsch als Muttersprache anzusprechen, die ihre Gesundheitskompetenz zu stärken wünschen.

## LITERATURANGABEN

- Berkman, N. D.; Sheridan, S. L.; Donahue, K. E.; Halpern, D. J.; Viera, A.; Crotty, K.; Holland, A.; Brasure, M.; Lohr, K. N.; Harden, E.; Tant, E.; Wallace, I.; Viswanathan, M. (2011): Health Literacy Interventions and Outcomes: An Updated Systematic Review. Evidence Report / Technology Assessment 199. (Prepared by RTI International–University of North Carolina Evidence based Practice Center under contract No. 290-2007-10056-I. AHRQ Publication Number 11-E006. Rockville, MD. Agency for Healthcare Research and Quality.
- Giovas, P. (Hg.) (2020), Συνήθειες ύποπτοι της καρδιάς και των αγγείων [Die Üblichen Verdächtigen unseres Herzens], Athen: «εν πλω».
- Kountouris, M. (o. J.): <https://www.educartoon.gr/cartoons/> [Letzter Abruf: 30.10.2022]
- Nutbeam, Don (2000): Health literacy as a public health goal: a challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. Health Promotion International, Volume 15 (3), S. 259–267. DOI 10.1093/heapro/15.3.259.

- Pelikan, J. M.; Ganahl, K.; Van den Broucke S.; Sørensen, K. (2019): Measuring health literacy in Europe: Introducing the European Health Literacy Survey Questionnaire (HLS-EU-Q). In: Okan, O.; Bauer, U.; Levin-Zamir, D.; Pinheiro, P.; Sørensen, K. (Hg.). International Handbook of Health Literacy. Research, practice and policy across the lifespan. Bristol: University of Bristol Press.
- Schricker, J.; Kotarski, C.; Haja, J.-M.; Dadaczynski, K.; Diehl, K.; Rathmann, K. (2020): Gesundheit und Gesundheitsverhalten bei Studierenden: Assoziationen mit der Gesundheitskompetenz, Prävention und Gesundheitsförderung. 15: 354–362. Berlin: Springer.
- Sørensen, K.; Van den Broucke, S.; Fullam J.; Doyle, G.; Pelikan, J.; Slonska, Z.; Brand, H. (2012): Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. MC Public Health 12/80.
- Sukys, S.; Cesnaitiene, V. J.; Ossowsky, Z. M. (2017). Is Health Education at University Associated with Students' Health Literacy? Evidence from Cross-Sectional Study Applying HLS-EU-Q. BioMed Research International.
- Wallmann, B.; Gierschner, S.; Froböse, I. (2012): 'Gesundheitskompetenz. Was wissen unsere Schüler über Gesundheit? Eine Empirische Erhebung. Prävention und Gesundheitsförderung. 7: 5–10. Berlin: Springer.

## ÜBER DIE AUTORIN:

**Penelope Kolovou** hat in Griechenland und Österreich Klassische und Neugriechische Philologie studiert. In Ihrer Promotion untersucht sie mythische Konstellationen in der Moderne. Sie ist auf die Didaktik der griechischen sowie der deutschen Sprache spezialisiert und zertifizierte DaF Dozentin für medizinische Fachkräfte (Schwerpunkt Phonetik). Sie hat sich in Sonderpädagogik, Interkultureller Pflege und Angewandten Gesundheitswissenschaften weitergebildet. Aktuell entwickelt sie ein Projekt zur Resilienzförderung internationaler Assistenzärzt\*innen. Im Wintersemester 2022/23 unterrichtet sie Deutsch als Fremd- und Fachsprache sowie Phonetik an der Uni Bielefeld (Projekt Lehrkräfte PLUS) und der TH Ostwestfalen-Lippe.

# Umweltkompetenz im DaF- Unterricht im Zeitalter des Anthropozäns

RUCHI PAWAR

## EINLEITUNG

Der Beitrag widmet sich den Themen „Klima“ und „Klimawandel“ und deren Anwendung im DaF-Unterricht als Lehr- und Lerngegenstand. Im Hinblick auf „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ wird die Arbeit einen Beitrag zur Diskussion zu diesem Thema leisten. Mit innovativen Unterrichtsmaterialien, Anregungen und Arbeitsblättern zu den Themen „Klima“ und „Klimawandel“ liefert die Arbeit eine didaktische Vorgehensweise für die Niveaustufe B1 des DaF-Unterrichts, kann aber auch darüber hinaus eingesetzt werden. Es kann angenommen werden, dass eine Integration dieser Themen in Lehrpläne des DaF Unterrichts zu einem verstärkten Umweltbewusstsein und damit auch zu stärker umweltbewusstem Handeln führen kann. Auf Basis der CLIL-Methode (Content and Language Integrated Learning), zielt die vorliegende Arbeit auf einen modernen Bildungsansatz eines integrierten Fremdsprachen- und Sachfachlernens ab. Dadurch können die Lernenden anhand der gelernten Inhalte alltägliches Verhalten reflektieren und umweltbewusste Lösungsansätze entwickeln.

## 1 HINTERGRUND UND STRUKTUR

Das von Volker Braun geschriebene Gedicht „Durchgearbeitete Landschaft“ – von 1971 zeigt den brutal-eroberischen Impetus des Menschen auf der Erde. Schon seit der industriellen Revolution setzt der Mensch Prozesse in Gang, deren Konsequenzen nicht absehbar sind: Schwinden des Regenwaldes, Artensterben, Erderwärmung und Vermüllung der Ozeane – heute, da es nur noch wenig wirklich unberührte Wildnis gibt, ist die Umgestaltung der Welt durch den Menschen so weit fortgeschritten, dass eine Diskussion über ein neues, vom Menschen geprägtes Erdzeitalter – „das Anthropozän“ – entstanden ist. Ein Zurück gibt es nicht mehr. Auch wenn die Herausforderungen kaum bewältigbar scheinen, so wird doch heute in den Naturwissenschaften und auch in den Geisteswissenschaften

ten so intensiv wie noch nie über neue Lösungsansätze für ein zukunftsfähiges Zeitalter des Menschen nachgedacht. Schon die 1972 durch den Club of Rome veröffentlichte Studie *Die Grenzen des Wachstums* gab erste Hinweise darauf, dass das globale Wirtschaftswachstum Grenzen hat. Um sich den Herausforderungen einer immer komplexeren Welt zu stellen und sich an der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung der Gesellschaft zu beteiligen, benötigen die Menschen zahlreiche Kompetenzen. Eine davon ist die Umweltkompetenz *environmental literacy*, die darauf zielt, Menschen zu nachhaltigem Denken und Handeln anzuregen. Da das Bildungs- und Erziehungssystem wichtige Impulse in Richtung eines Umdenkens geben kann, muss auch der Fremdsprachenunterricht ökologische Aspekte vermitteln und globale Fragestellungen miteinbeziehen. Den Lernenden soll bewusst werden, dass ihr Handeln Konsequenzen hat – nicht nur für sie selbst und ihr direktes Umfeld, sondern auch für Menschen in anderen (Welt-)Regionen und für zukünftige Generationen – und dass alle etwas dazu beitragen können, die Welt ein Stück weit zu erhalten.

### 1.1. Anthropozän – das Zeitalter des Menschen

Der Begriff „Anthropozän“ wurde zum ersten Mal in einem wissenschaftlichen Artikel von Paul J. Crutzen und Eugene F. Stoermer gebraucht. Ein spezifisches Datum für den Beginn des Anthropozäns festzulegen, scheint willkürlich zu sein. Die beiden Autoren kennzeichnen den Begriff „Anthropozän“ (Crutzen / Stoermer 2000: 17) als ein neues Erdzeitalter, das durch von den Menschen verursachte Veränderungen gekennzeichnet sei. Dazu gehören: Entwaldung, Bewirtschaftung der Hälfte der Erdoberfläche, Veränderung des Stickstoffzyklus, die Zunahme der Treibhausgase, die Vergrößerung des Lochs in der Ozonschicht und die Umweltverschmutzung durch die Industrie. Die Bezeichnung „Anthropozän“ macht diese neue Situation bewusst. Es scheint möglich zu sein, dass die erste Phase

des Anthropozäns mit dem Anfang des Holozäns vor etwa 12000 Jahren begann. Die ökologischen Veränderungen dieser Zeit waren der Rückgang des Eises, die Erwärmung der Erde, die Entwicklung der Landwirtschaft, die Entwicklung des Handels sowie die wachsende Ausbreitung des Menschen über die Erde. Mit der Industrialisierung, dem Zeitalter der großen Maschinen, begann um 1800 die zweite Phase. Sie reicht über das 20. Jahrhundert hinaus. Während dieser Phase wuchs die Weltbevölkerung von etwa einer Milliarde Menschen auf über 6 Milliarden und die Weltwirtschaft und der Energiebedarf um etwa das Fünzigfache. Die dritte Phase des Anthropozäns umfasst die Zeit zwischen 1945 bis 2015. Die Kennzeichen dieser Phase sind die gewaltige Beschleunigung des Lebens und die damit verbundene wirtschaftliche Expansion, die Explosion der ersten Atombombe sowie die Erfindung und globale Verbreitung der neuen Medien. Die vierte Phase des Anthropozäns markiert den Beschluss der UN-Versammlung über Ziele nachhaltiger Entwicklung. Neben den oben genannten Faktoren sind der vom Menschen verursachte Klimawandel und die dadurch hervorgerufene Erwärmung der Erde zu nennen. Hinzu kommt das ungeheure Ausmaß der von Menschen geschaffenen Waren und Produkte – vor allem durch synthetische Prozesse bspw. Millionen Tonnen an Plastik. Auch die Zerstörung der Biodiversität der Tiere und Pflanzen sowie die Erzeugung von Billionen Tonnen Kohlenstoff und Stickstoff darf nicht außer Acht gelassen werden. „Nach einem Bericht der UNO für die Jahrtausendwende sind 12 % der Vogelarten, 23 % der Säugetiere, 25 % der Nadelbäume und 32 % der Amphibien gefährdet. Nach Unterlagen des WWF hat sich die Population der Meerestiere zwischen 1970 und 2012 um 49 % verringert“ (Wulf 2019: 190).

## 1.2. Umweltkompetenz – Theoretischer Hintergrund

In dem Forschungsprojekt *Umweltkompetenz – Modellierung, Entwicklung und Förderung* definieren Nina Roczen, Florian G. Kaiser und Franz X. Bogner Umwelt-handlungskompetenz als Disposition zu „zielgerichtetem ökologischem Verhalten“ (vgl. Nina Roczen/Florian G. Kaiser/Franz X. Bogner 2010: 127). Je mehr diese Handlungsdisposition wirkt, desto mehr setzt eine Person auch Verhaltensmittel zur Realisierung ihrer persönlichen Um-

weltschutzziele ein. Die Indikatoren für den Umweltschutz umfassen Verhaltensweisen aus sechs unterschiedlichen ökologisch-relevanten Bereichen (Energiesparen, Mobilität, Müllvermeidung, Recycling, Konsumverhalten und indirektes Umweltverhalten). Die auf diesem Prinzip entwickelte Skala erwies sich als ein Instrument, auf dessen Grundlage sich die Disposition zu allgemein ökologischem Handeln bei Jugendlichen und bei Erwachsenen valide erfassen lässt.

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Lehrmaterialien und Grammatikübungen als Zusatzmaterial neben Lehrbüchern im DaF-Unterricht mit Niveaustufe B1 eingesetzt werden können, um zum einen den Lernenden ein Grundwissen über das globale Problem *Klimawandel* zu vermitteln, und zum anderen zu umweltbewusstem Handeln anzuregen. Es ist ein dringendes Bedürfnis der modernen Welt, die Lernenden für das Thema Umweltschutz zu sensibilisieren. Die Bildungseinrichtungen können wichtige Impulsträger sein, um ein umweltbewusstes Verhalten in Jugendlichen anzuregen und weiter zu entwickeln. Daher ist es wichtig, dieses Thema den Lernenden bewusst zu machen, und es ist für den Deutschunterricht geeignet.

Eine der Ausgangsthesen dieses Beitrags ist, dass Umweltthemen wie Klimawandel, Umweltverschmutzung und Nachhaltigkeit nur in geringer Zahl in den meisten DaF- Lehrwerken zu finden sind. Um eine intensive Auseinandersetzung mit diesen Themen im DaF-Unterricht zu gewährleisten, ist es wichtig, sie anhand von zusätzlichen Lehrmaterialien und Grammatikübungen in den Lehrplan zu integrieren. Es ist auch zu postulieren, dass diese Inhalte stärker in Lehrbüchern vermittelt werden.

## 1.3. Aufbau

Der vorliegende Beitrag enthält Beschreibungen von Unterrichtsabläufen für zwei Themenblöcke. Unterricht 1 befasst sich mit dem Thema „Wälder – Träger der Ökobilanzierung“, Unterricht 2 mit dem Thema „Klimawandel“. Die einzelnen Unterrichtsabläufe sind Sammlungen von Arbeitsblättern unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades. Bei einigen Arbeitsblättern braucht es Hintergrundinformationen für die Lehrperson und eine Idee für den Lektionseinstieg.

## 1.4. Differenzierung

Der Schwierigkeitsgrad der Aufgaben wird durch die Anzahl der Sternchen angegeben.

\* = Einstiegsaufgabe, geringe Anforderung, wenig Vorwissen nötig.

\*\* = Anspruchsvollere Aufgaben, die Vorwissen und Selbstständigkeit verlangen.

\*\*\* = Aufgaben, die grössere Problemlösefähigkeiten und das selbstständige Durchführen verlangen.

## 1.5. Personenbezeichnungen & Eignung

Es werden grundsätzlich explizit Personen beiderlei Geschlechts angesprochen. Die Unterrichtseinheit ist für das Sprachniveau B1 konzipiert. Das Themenfeld Klimawandel, Umwelt, Konsum, Ökobilanzen verlangt nicht nur natur- sondern auch sozial- und geisteswissenschaftliche Betrachtung. Am Ende der Unterrichtseinheiten folgen Projektarbeiten, die im Projektunterricht eingesetzt werden können.

## 1.6. Lernziele

Die Unterrichtseinheit verfolgt die unten aufgeführten Lernziele. Die spezifischen Lernziele der einzelnen Arbeitsblätter sind in der Übersichtstabelle aufgeführt.

- Förderung des Verantwortungsbewusstseins gegenüber unserem Planeten, unserer Umwelt und Gesellschaft,
- Sensibilisierung für die Komplexität der Umweltphänomene,
- Erwerb von Fachkenntnissen (Ökobilanzen, Umweltprobleme, Klimawandel, Verkehr, Konsum),
- Vertiefung von Wortschatz-, Satzbau- und Schlüsselkompetenzen wie Diskussions- und Argumentationskompetenz,
- Praktische Tipps und Handreichungen für ein umweltfreundliches Leben.

Die Unterrichtseinheit stützt sich bei der Bewertung des komplexen täglichen Handelns des Menschen und deren Auswirkungen auf die ökologische Bilanz der Erde.

## 2. ÜBERSICHT ARBEITSBLÄTTER

Themenblöcke	Inhalt	Lernziele Die Lernenden können...	Schwierigkeitsgrad	Arbeits- / Sozial- / Aktionsform
Wald	Was sind die Funktionen der Wälder zur Schaffung der Ökobilanz auf der Erde? Warum sind Wälder für das menschliche Dasein nötig? Wie sehen Deutsche Wälder aus? Welche Naturparks gibt es in Deutschland? Welche Naturparks gibt es in Ihrem Land? Projektarbeit: Was sind Kastanienbäume? Kastanienfrüchte als Ökawaschmittel. Welche Frucht benutzt man in Indien als Ökawaschmittel?	Die Verbindung zwischen der Reduzierung von Kohlenstoffdioxid und der Funktion von Wäldern erläutern. Ökawaschmittel aus Kastanien oder Soapnüssen vorbereiten.	**	Unterrichtsgespräch/ Partnerarbeit: Wortschatz erarbeiten, Textarbeit, Partnerarbeit: Recherche und Bericht, Projektarbeit
Klimawandel	Treibhauseffekt – Ergebnis des menschlichen Handelns Welche Verkehrsmittel sind schädlich bzw. weniger schädlich für die Umwelt? Warum? Was sind die Folgen des Klimawandels? Wie können wir klimafreundlich leben? Projektarbeit zum Klimaschutz	Verschiedene Umweltthemen wie Treibhauseffekt, erneuerbare Energien, Erderwärmung und Klimazonen verstehen.	**	Unterrichtsgespräch / Partnerarbeit: aus vorliegendem Textmaterial spezifische Informationen herauslesen, Partner- oder Einzelarbeit: Bericht verfassen.

### 3. WÄLDER: BESCHÜTZER DES MENSCHEN

#### 3.1. Stichwortsammlung

Die Lehrkraft sammelt Stichwörter zum Thema „Wald“ im Plenum. Die Lernenden erläutern rund um das Bild (Abb.1), was ihnen zu dem Thema „Der Wald“ einfällt.

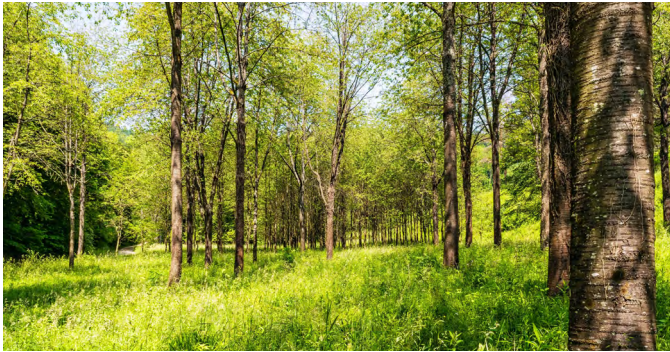


Abb.1 Der Wald

Quelle: Free picture: forest, leaf, green grass, landscape, environment, wood, summer, tree, nature (pixnio.com)

Im Klassengespräch werden die Stichwörter nach folgender Einteilung geordnet: 1) Pflanzen, 2) Tiere, 3) Waldressourcen. Die Lehrkraft schreibt zusammengesetzte Wörter zu dem Thema Wald an die Tafel: das Waldtier,-e; der Waldspaziergang,-e; der Birkenwald,-wälder; der Waldsee,-n; das Waldhaus,-häuser; der Stadtwald,-wälder; der Tannenwald,-wälder, der Winterwald,-wälder; der Gebirgswald, -wälder; die Waldwiese-n; die Waldameise,-n. Die Lehrperson fragt die Lernenden nach der Bedeutung dieser Wörter. Die Lernenden versuchen die Wörter in der Gruppe oder zu zweit anhand eines Wörterbuchs zu erklären.

#### 3.2. Aufsatzthema

„Unsere Wälder“ (siehe Anhang A). Leitfragen: Warum sind Wälder für unser Dasein nötig? Was würde passieren, wenn die Wälder nicht existieren würden?

#### 3.3. Gedicht schreiben

Die Lehrkraft schreibt ein Elfchen zum Thema Wald an die Tafel. Sie erklärt den Lernenden, was ein Elfchen ist, (siehe Anhang B). Anschließend bittet die Lehrkraft die Lernenden ein Elfchen zum Thema Wald zu schreiben.

#### 3.4. Textarbeit

Die Lehrkraft verteilt den Text „Waschmittel aus Rosskastanien“ (siehe Anhang C). Die Lernenden lesen den Text und diskutieren ihn im Plenum. Leitfragen zum Text: Was sind Kastanien? Warum heißen sie umweltfreundliches Waschmittel? Wie kann man daraus eine umweltfreundliche Alternative zu herkömmlichen chemischen Waschmitteln herstellen?

#### 3.5. Projektarbeit

Die Lernenden suchen nach einheimischen Waschmitteln aus ihrem eigenen Land wie bspw. „Soapnüsse“ im Internet und verfassen einen Bericht über deren Nutzung als ökologisches Reinigungsmittel.

### 4. KLIMAWANDEL

#### 4.1. Einführung in das Thema *Klimawandel*

Die Lehrkraft verteilt einen Text (siehe Anhang D). Die Lernenden beantworten folgende Fragen zu dem Text: Was unterscheidet den natürlichen Klimawandel von dem menschengemachten Klimawandel? Kann sich die Natur an die natürlichen Klimaveränderungen anpassen? Was ist das Besondere am menschengemachten Klimawandel? Warum kommt es zu extremen Wetterphänomenen?

#### 4.2. Textarbeit

Die Lehrkraft verteilt einen Text zum Thema „Die Folgen des Klimawandels“ (siehe Anhang E). Sie bittet die Lernenden, die Folgen des Klimawandels schriftlich zu beschreiben. Die Lehrkraft schreibt den Beispielsatz an die Tafel: „Die Gletscher am Nord- und Südpol schmelzen“. Anhand des Textes vervollständigen die Lernenden den Lückentext über „Wenn... dann...“ Sätze (siehe Anhang F).

### 4.3. Arbeitsblatt zum klimafreundlichen Leben

Die Lernenden sammeln Tipps zum klimafreundlichen Leben für Familie und Freunde. Dazu bekommen sie ein Arbeitsblatt (siehe Anhang G).

## ANHANG:

### A. Unsere Wälder

Unsere Wälder sind nur auf den ersten Blick eine Gemeinschaft von Pflanzen, die hauptsächlich von verschiedenen Bäumen bestimmt wird. Tatsächlich sind sie aber einer der artenreichsten Gebiete auf unserem Planeten und der wichtigste Sauerstofflieferant, ohne den wir nicht leben könnten. Seine Vielzahl an symbiotischen Abhängigkeiten unter den verschiedenen Bäumen, Kräutern, Moosen, Farnen und Pilzen ist ebenso kompliziert.

Mehr und mehr Waldflächen gehen durch Rodung und Übernutzung weltweit verloren. Allein im Jahr 2020 verschwanden mehr als 12,2 Millionen Hektar Wald. Um die Wälder der Erde nicht gänzlich zu verlieren, muss ihre Nutzung nachhaltig erfolgen. In einem nachhaltig bewirtschafteten Wald bleiben Biodiversität und biologische Abhängigkeiten erhalten, ohne die Produktivität dauerhaft zu schmälern. Nur durch Naturschutz und Nachhaltigkeit kann der Lebensraum Wald auch in Zukunft Lieferant von Rohstoffen bleiben und unseren Lebensraum auf Dauer sichern.

### B. Schreibe ein Elfchen zum Thema Wald

\_\_\_\_\_

Titel

\_\_\_\_\_

Zwei Wörter zum Thema

\_\_\_\_\_

Drei Wörter zum Thema

\_\_\_\_\_

Vier Wörter zu dem Thema

\_\_\_\_\_

Schluss

### C. Waschmittel aus Rosskastanien



Abb. 2 Rosskastanien-Früchte als Waschmittel  
Quelle: Datei:Aesculus hippocastanum fruit.jpg – Wikipedia

Die Rosskastanien sind eine Pflanzengattung aus der Familie der Seifenbaumgewächse, welche in Nordamerika und Eurasien beheimatet sind. Wie der Name ‚Seifenbaumgewächse‘ schon vermuten lässt, kann man mit diesen Kastanien auch waschen. Um daraus ein Waschmittel herzustellen, ist nicht viel Aufwand nötig. Fünf zerkleinerte Kastanien genügen bereits. Mit einem viertel Liter kochendem Wasser übergießen, über Nacht ziehen lassen und die dabei entstandene milchige Flüssigkeit abgießen. Vermischt man den abgegossenen Sud mit drei Esslöffel Soda, so entsteht ein wirksames ökologisches Waschmittel, das sich für Waschgänge von 30 bis 90 °C eignet. Da der Sud nicht lange haltbar ist, sollte er jedoch innerhalb von zwei Tagen verbraucht werden.

### D. Klimawandel

„Klima ist das Wetter in einem großen Gebiet über mehr als 30 Jahre. Wenn sich das Klima verändert, heißt das Klimawandel. Auf der Erde gibt es schon immer natürliche Veränderungen von Kalt- und Warmzeiten. Das geschieht nur sehr langsam. Die Natur kann auf die Veränderungen reagieren. Das heißt natürlicher Klimawandel. Der Klimawandel wird heute durch Menschen verursacht. Es wird immer wärmer auf der Erde. Diese Klimaerwärmung hat schwere Folgen für die Umwelt, Tiere und Menschen. Das heißt: Menschengemachter Klimawandel. Wie entsteht dieser Klimawandel? Der Mensch produziert Treibhausgase, wie CO<sub>2</sub>. Diese Gase werden in großen Men-

gen durch Fabriken, Autos, Flugzeuge, Immobilien und die Landwirtschaft ausgestoßen. Dadurch wird der Treibhauseffekt verstärkt. Durch zu viele Treibhausgase wird die Atmosphäre immer dichter und die Wärme kann nicht mehr entweichen. Die Erde wird immer wärmer. CO<sub>2</sub> entsteht in unserem Alltag: Unterwegs beim Autofahren oder Fliegen, zu Hause beim Heizen oder Stromverbrauch, bei der Herstellung von allen Waren: Kleidung, Möbel, Papier, bei der Herstellung von Essen und Trinken: Vor allem Fleisch, Butter und Käse. Das Wetter verändert sich. Es gibt viel mehr extremes Wetter, wie z. B. Überflutungen, Dürren und Tornados. Dadurch werden viele Lebensräume von Menschen und Tieren zerstört. Klimaschutz ist sehr wichtig. Wir können alle etwas gegen den Klimawandel tun. Das Wichtigste ist: Wir können den CO<sub>2</sub> -Ausstoß reduzieren! Wir können weniger Auto und dafür mehr Bahn fahren. Wir können weniger heizen und dafür mehr anziehen. Wir können weniger neue Kleidung kaufen. Wir können weniger Fleisch und dafür mehr Gemüse essen“ (Seewald / Hunecke 2018: 19).

## E. Folgen des Klimawandels

Klimaveränderungen auf der Erde sind normal. In den letzten Jahren ist es aber immer wärmer geworden. Welche Folgen hat dies für unsere Erde? Wenn es auf der Erde wärmer wird, schmelzen die Gletscher und das Eis am Nord- und Südpol. Dazu dehnt sich durch die Hitze das Wasser aus. Dadurch steigt der Meeresspiegel und es kommt zu Überschwemmungen. Durch die Veränderung der Umwelt werden auch viele Tiere und Pflanzen aussterben. An manchen Orten wird mehr Wasser verdunstet, dadurch kommt es woanders zu starken Regenfällen, Stürmen oder Überschwemmungen, und in anderen Regionen zu Trockenheit und Dürre.

## F. Lückentext

Wenn es zu viel regnet, dann

---

Wenn das Eis an den Polen schmilzt, dann

---

Wenn es gar nicht regnet, dann

---

Durch die Veränderung werden

---

## G. Tippsammlung für ein klimafreundliches Leben.

Material sparen	Treibstoff sparen	Strom sparen
Tasche – beim – Einkaufen – Plastiktüte – mitnehmen – keine – verwenden	Urlaub – fliegen – nicht – Flugzeug – mit	ausschalten – Fernseher – beim – Stand-By
Benutzen – keine – essen – Einwegflaschen	Bus – Auto – lieber – statt – fahren – mit	Energiesparlampen – nur – mit – Lampen – verwenden
Einkaufen – mit – Produkte – kaufen – Verpackung – wenig	mit – Schule – Fahrrad – zur – fahren	offenem – Klimaanlage – Fenster – ausschalten – bei



## SCHLUSS

Der Unterrichtsentwurf enthält verschiedene Beispiele zu Umwelt und Umweltschutz. Diese können in Unterrichtseinheiten eingesetzt werden, um den Schülern diese Themen näher zu bringen. Die Lehrkräfte können diese anpassen, um die Belange der jeweiligen Länder zu berücksichtigen. Mit der Analyse der gegebenen Unterrichtsmaterialien zu den Themen „Klima“ und „Klimawandel“ konnte zusätzlich festgestellt werden, dass auf Umweltschutz bezogene Fragestellungen und Themen interessanterweise aufgearbeitet werden können, sodass sich die Lernenden engagiert und interessiert an den Unterrichtsgesprächen beteiligen. Die Aktualität der Thematik und deren Nähe zu den individuellen Lebenswelten führt zu einer persönlich-subjektiven Lebensanschauung. Das wiederum stimuliert Kommunikation. Die Unterrichtsmaterialien können, neben der Vermittlung von Faktenwissen zu Umweltthemen, zu einem Umdenken von einer lokalen zu einer globalen Perspektive führen.

## LITERATUR

- Roczen, Nina / Kaiser, Florian G. / Bogner, Franz X. (2010): Umweltkompetenz –Modellierung, Entwicklung und Förderung. In: Eckhard Klieme u. a. (Hg.): Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 56. Weinheim, S. 15
- Seewald, Maria / Hunecke, Marcel (2018): *Integra\_Et\_Klima. Klimaschutz und Spracherwerb: Unterrichtsmaterialien zur Vermittlung von Umwelt- und Klimaschutz in Integrations- und berufsbezogenen Sprachkursen, Nationale Klimaschutzinitiative.* Dortmund.
- Wulf, Christoph (2019): *Bildung als Wissen vom Menschen im Anthropozän*, Berlin, Juventa Verlag, S. 35.

## ÜBER DIE AUTORIN:

**Ruchi Pawar** ist Universitätsdozentin im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Amity Universität Rajasthan in Jaipur (Indien) und studiert M. Phil (Germanistik) an Jawaharlal Nehru Universität, Neu Delhi. Seit 2017 ist sie ein Mitglied der Goethe Society of India (GSI) Verband. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind DaF-Didaktik und interkulturelle Sprach- und Literaturdidaktik. Sie bezeichnet sich gern als „Deutschliebhaberin“.



Lehrwerk komplett  
von A1 bis B1

# Netzwerk neu

Volle Flexibilität für Ihren Präsenz-, Online- und  
Blended-Learning-Unterricht

- Lebendig und zielsicher zu den Niveaus A1, A2 und B1
- Lerneraktivierende Aufgaben für authentisches Sprachhandeln
- Vielfältige Angebote zur Binnendifferenzierung
- Aufgaben zu Mediation / Sprachmittlung
- Hoher Anteil an Landeskunde
- Vernetztes Lehren und Lernen durch ein sehr breites digitales Angebot
- Erhältlich als Print- und Digitalausgaben sowie als Digitales Unterrichtspaket

[www.klett-sprachen.de/netzwerk-neu](http://www.klett-sprachen.de/netzwerk-neu)

Deutsch als  
Fremdsprache

*Sprachen fürs Leben!*



# Projektarbeit und deren Potenziale: Sprach- und kulturbezogen lehren und lernen

DIANA GENOVA

**W**ie können mit Projektarbeit verbundene Potenziale und Risiken systematisch erfasst und didaktisch begründet werden? Wie können Rollen und Aufgaben von Lernenden und Lehrenden didaktisch fundiert beschrieben werden?

## PROJEKTARBEIT UND DEREN POTENZIALE

In meinem Beitrag werde ich die Projektarbeit und deren Potenziale thematisieren und eines der durchgeführten Projekte präsentieren. Projektbasiertes Lernen beinhaltet sowohl facettenreiche Präsentationsmöglichkeiten als auch didaktisch-methodische Herangehensweisen. Der ganze Verlauf in allen Phasen eines Projektes fördert die Kreativität, die Unternehmungslust, die Problemlösungsfähigkeit, kritisches Denken, intensive Kommunikation unter der Gruppe (bei der Gruppenarbeit), autonomes Lernen und Steuerung des Lernprozesses durch die Lernenden. Dies trägt zu intrinsischer Motivation bei und dadurch auch zu besseren Lernerfolgen.

Projektbasiertes Lernen als zukunfts- und lebensorientierte Arbeitsform wird immer mehr an Bedeutung gewinnen. Der Fokus des Beitrags liegt auf Potenzialen und Risiken der Projektarbeit. Diskutiert werden auch die Rollen der daran beteiligten Lehrenden sowie Lernenden.

Zu betonen ist, dass projektbasiertes Lernen mehr Potenziale bietet, sich auf die Herausforderungen des Lebens und der Zukunft vorzubereiten und interdisziplinär und praxisorientiert ist. Wichtig ist, dass bei Umsetzung der Projektarbeit Kreativität gefördert wird und ein Thema bzw. Themen aus verschiedenen Perspektiven angegangen werden. Die aktive Rolle der Lernenden ist nicht zu unterschätzen, wobei sie eigenständig nach Problemlösungen suchen und Kompetenzen erwerben. Risiken einzugehen ist einer der Wege, aus der Komfortzone hinaus-

zugehen. In Risiken stecken sehr oft Potenziale und neue Wege können erschlossen werden.

Projektbasiertes Lernen lässt der Phantasie und der Kreativität freien Raum. Die Lernenden werden sich dessen bewusst, dass im Unterricht nicht immer die richtige Lösung bereitgestellt wird, dass sie selbst die Zukunft, die Beziehungen gestalten können und dürfen, indem sie auf verschiedene Aspekte eingehen, diese selbst bestimmen und dabei Verantwortung übernehmen müssen.

Die Lehrkraft ist nicht mehr allwissend, sondern Betreuer\*in und kann von den Lernenden dank ihrer Arbeit viel Neues erfahren. Die Rollen wechseln und die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden erfolgt auf einem anderen Niveau – gegenseitige Hilfe und Gedankenaustausch kommen zustande. Infolge dieses Rollenaustausches entdecken beide Seiten neue Wege, neue Herausforderungen, die Lernenden lernen, im Laufe der Arbeit Verantwortung für sich und die anderen zu übernehmen und ihre Ideen und Ergebnisse zu präsentieren.

Ich werde hier einige konkrete Projekte ausführlicher beschreiben und meine Erfahrung als Lehrkraft teilen.

## BEISPIELE AUS DER EIGENEN UNTERRICHTSPRAXIS

In Zusammenarbeit mit meinen Schülern und Studenten haben wir ein paar Themen identifiziert, die einerseits zum Curriculum gehören und andererseits auch mit Interesse von den Lernenden recherchiert und präsentiert werden. Themen wie „Ausbildung“, „Feste und Bräuche“, „Berühmte Persönlichkeiten in den DACHL-Ländern und ihre Leistungen“, Gegenwartsliteratur, „Sport und Gesundheit“ lassen sich als Schulprojekte kreativ umsetzen und aus unterschiedlichen Perspektiven darstellen.

Ich würde hier konkret auf das Thema „Ausbildung und interkulturelle Kompetenz“ eingehen, das für mich und meine Lernenden wichtig war und im projektbasierten Unterricht im letzten Jahr durchgeführt worden ist.

„Ausbildung und interkulturelle Kompetenz“ als Oberthema erlaubt eine facettenreiche Herangehensweise. Das Thema ist sowohl mit Sprachkompetenzen als auch mit kulturellen Besonderheiten verbunden, denn letztendlich steht es außer Frage, dass interkulturelle Kompetenz im Bereich der Ausbildung neben dem Spracherwerb von großer Bedeutung ist. Wie funktioniert Kommunikation über Grenzen hinweg? Wo sind die Wurzeln von Missverständnissen, selbst wenn das Sprachniveau der Kommunizierenden hoch ist?

Der Kreativität und der Phantasie meiner Lernenden habe ich freien Raum gelassen. Sie konnten drei verschiedene Länder wählen und sich ihre Ausbildungssysteme und die dort herrschenden Stereotype gegenseitig vorstellen. Empfehlenswert war, sich mit mindestens einem Land im DACHL-Bereich zu befassen.

Der Perspektivwechsel ist sehr wichtig und auch die Fähigkeit, sich in andere Rollen und Situationen hineinzuversetzen. Kurz und bündig bringe ich die Vorteile, die die Projektarbeit am oben genannten Thema anbietet, zum Ausdruck:

- Die Lernenden müssen sich auf 3 Länder einigen und Teamfähigkeit beweisen.
- Sie lernen selbst Entscheidungen zu treffen und zugleich im Team arbeiten zu können, denn jeder in der Gruppe / zu dritt oder zu viert/muss die Information der anderen kennen.
- Die Lerner\*innen lernen, mit Informationsquellen umzugehen und die Information kritisch zu selektieren.
- Sie machen sich mit verschiedenen Kulturen und Lebensformen vertraut und nehmen Stellung dazu. Sie lernen, diese kontrovers zu betrachten und ihre Meinungen vorzutragen.
- Auf interkulturellem Niveau informieren sie sich und anschließend die anderen auf altersangemessene Weise über existierende Stereotype und deren Überwindung.

- Sprachlich gesehen müssen sich die Lernenden mit verschiedenen Texten auseinandersetzen und demzufolge ihren Wortschatz erweitern / sie müssen auch eine Wortschatzliste mit den neuen Vokabeln erstellen und der Klasse zur Verfügung stellen.
- Inhaltlich erkunden sie sowohl die Ausbildungssysteme als auch die kulturellen Unterschiede, jedoch müssen sie sich und ihrem Publikum die Frage stellen, worauf diese Unterschiede zurückzuführen sind. Wo sind die Wurzeln der Missverständnisse zu finden?
- Die Lernenden müssen argumentieren und Vergleiche ziehen können. Was finden sie gut, was halten sie für Vor- bzw. Nachteile?
- Zu guter Letzt müssen sie imstande sein, Präsentationstechniken anzuwenden und vor Publikum zu reden. Sie dürfen Texte nicht einfach ablesen.

Aus meiner Sicht ist projektbasiertes Lernen eine wichtige Form der künftigen Ausbildung, da sie Problemlösung sowie autonomes und handlungsorientiertes Lernen fördert und Eigenschaften entwickelt, die für einen unternehmungslustigen Menschen in einer dynamischen Gesellschaft nötig sein werden.

### ÜBER DIE AUTORIN:

**Diana Genova** ist seit 2017 Mitglied des Bulgarischen Deutschlehrerverbandes. Zurzeit ist sie am American College of Sofia und als Honorarlehrkraft an der Sofioter Universität St. Kliment Ohridski tätig. Früher war sie Lehrkraft am Fremdsprachengymnasium Exarch Jossif I, einer DSD II-Schule.



# ZEIGEN, WAS MAN WIRKLICH KANN.

UNSERE DEUTSCHPRÜFUNGEN.  
[GOETHE.DE/PRUEFUNGEN](https://www.goethe.de/pruefungen)



**GOETHE  
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

## Der Georgische Deutschlehrerverband stellt sich vor

ANA BAKURADZE

VORSITZENDE DES GEORGISCHEN DEUTSCHLEHRERVERBANDES

Der Verband der Deutschlehrer\*innen (DVG) in Georgien wurde 1993 gegründet. Er ist Mitglied des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbandes (IDV).

Seit Oktober 2021 leitet den DVG ein neuer Vorstand. Momentan zählt der DVG mehr als 150 Mitglieder.

Von großer Bedeutung ist die Kooperation mit der Deutschen Botschaft in Tbilissi, mit dem Goethe-Institut Georgien, mit dem DAAD, dem Deutschen Akademischen Austauschdienst in Georgien, der ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen), mit der Österreichischen Botschaft und Bibliothek sowie, mit der Schweizerischen Botschaft.

Neben mehreren Zielsetzungen des Deutschlehrerverbandes in Georgien gehört zu den wichtigsten Tätigkeitsfeldern die Zusammenarbeit und der Erfahrungsaustausch mit den Nachbarländern Aserbaidschan und Armenien.

Georgien war das Land, in dem die Unabhängigkeit Armeniens und Aserbaidschans am 28. Mai 1918 verkündet wurde. Bald jedoch endete die Unabhängigkeit aller drei Republiken mit der Sowjetischen Besatzung; wir verloren für lange Zeit unsere Autonomie.

Am 20. Januar 2022 fand schließlich auf Initiative der Georgischen Seite unser erstes Kennenlernen online und ein intensiver sowie interessanter Austausch zwischen dem georgischen und aserbaidchanischen Deutschlehrerverband statt. Dabei berührten unsere Gespräche die wesentlichen Probleme in unseren Verbänden im Bereich des Deutschlernens sowie der Kooperation mit dem Bildungsministerium.



Wir tauschten Informationen über aktuelle methodisch-didaktische Fragen sowie allgemeine germanistische Themenbereiche aus.

Am 9. Juni 2022 eröffnete der DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) eine neue Außenstelle in Tbilissi. Zur Eröffnung waren auch die Vorsitzenden der Deutschlehrerverbände aus Armenien und Aserbaidschan angereist. Das gab uns die Gelegenheit, uns über unsere Deutschlehrerverbände auszutauschen und weitere Beziehungen aufzubauen.

Ziel unseres Treffens war es, dass der Deutschlehrerverband in Aserbaidschan mit seiner Delegation und mit der wunderbaren Vorsitzenden, Frau Latifa Gurbanova in dieser Versammlung aktiv mitwirken und einen Appell bezüglich einer Mitgliedschaft in der IDV-Familie vortragen konnte. Aserbaidschan ist auf der internationalen Plattform nun stolz vertreten. Erfreut wurden sie mit großer Stimmenmehrheit in die internationale Organisation aufgenommen.



Als IDV-Familienmitglieder waren wir beide bereits in Projektüberlegungen involviert. Wir befinden uns im Vorfeld der Planung und Organisation einer gemeinsamen Konferenz.

Wir hoffen, dass das Projekt einen großen Anklang findet und seine Ziele auch nach der abgeschlossenen Laufzeit des Projekts weiterverfolgt werden.

Wenn ich an Aserbaidschan denke, kommt mir das Genie Vagif Mustafa Zade in den Sinn, seine Jazzmusik ist für mich Aserbaidschan. Er legte die Grundlagen des aserbaidschanischen Jazz-Mugham, aber bevor Vagif diese unabhängige und interessante Schule des orientalischen Jazz ins Leben rief, gründete er mit der Georgischen Philharmonie zusammen das Jazztrio „Caucasus“. Das Trio bestand aus georgischen, aserbaidschanischen und arme-

nischen Musikern. Im selben Jahr veröffentlichte das Trio ein Album; das ist die erste Jazz-Platte in Vagif Mustafazades Werk und eines der ersten modernen Jazz-Alben, die in der Sowjetunion veröffentlicht wurden. Man kann sagen, dass der erste Jazz in der Sowjetunion von Aserbaidschanern, Armeniern und Georgiern gemeinsam in Tiflis gespielt wurde, und insbesondere Vagif spielte eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des Jazz in Georgien.

Man kann endlos über unsere Länder schreiben. Hauptsächlich sollten wir uns aber besser kennenlernen, von Anfang an und in der Realität, nicht bloß oberflächlich und durch Anekdoten. Wir haben mehr gemeinsam und darüber sollten wir uns unterhalten, miteinander auf Deutsch sprechen – die Sprache des mit uns befreundeten und uns wohlwollenden Landes, und uns für diese Gelegenheit bedanken.

Das ist es, was wir müssen – eine gemeinsame Sprache sprechen, buchstäblich und im übertragenen Sinne.

### ÜBER DIE AUTORIN:

**Ana Bakuradze** – Deutschlehrerin an der Staatlichen Ivane-Dshavachishvili-Universität und Ilia Universität Tbilissi; ÖSD Zentrum Georgien.

# Deutsch

als Fremdsprache  
als Zweitsprache

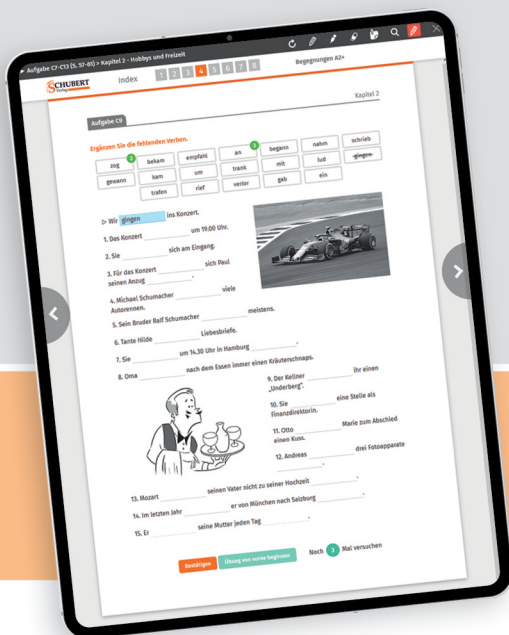
zielgerichtet und  
effektiv lernen

Anne Buscha und Szilvia Szita

## Spektrum Deutsch B2

- modernes und kommunikatives Lehrwerk
- für motivierte erwachsene Deutschlernende
- schneller und erkennbarer Lernerfolg
- inklusive kostenloser Audio-App und Lern-App

Auch in  
Teilbänden  
erhältlich



Nutzen Sie Spektrum Deutsch B2  
auch als interaktives E-Book mit LMS  
auf BlinkLearning!

Mehr Informationen unter  
[www.schubert-verlag.de/spektrum.b2.php](http://www.schubert-verlag.de/spektrum.b2.php)

**SCHUBERT**  
Verlag

[www.schubert-verlag.de](http://www.schubert-verlag.de)





**IDV**



**I. digitale Kontinentaltagung**

**DEUTSCHLEHREN  
UND -LERNEN IN AFRIKA:  
ZIELE, ANSÄTZE  
UND SYNERGIEN**

**Termin: 4. März 2023**



Der Internationale Deutschlehrerinnen-  
und Deutschlehrerverband e.V.