

ISSN 2747-6375



Nr. 106

Dezember 2024

www.idvnetz.org

IDV

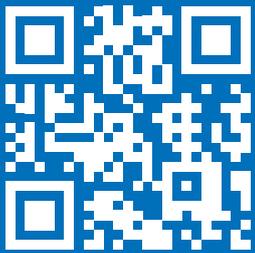
magazin

Die Vergangenheit ehren,
die Gegenwart annehmen,
die Zukunft gestalten



Österreichisches Sprachdiplom Deutsch
Deutschprüfungen & Zertifikate

WELTWEIT. ANERKANNT. DIGITAL.



QR-Code scannen
für mehr Infos!
www.osd.at



The logo for the Österreichisches Sprachdiplom Deutsch (OSD), consisting of the lowercase letters 'ö', 's', and 'd' in white, set against a blue circular background. The 'ö' has a dot above it.





Liebe Leserinnen und Leser,

mit dieser Herbstausgabe des IDV-Magazins knüpfen wir an die inspirierende FIPLV-Tagung 2024 an, die in Auckland, Neuseeland, stattfand. Unter dem Leitthema „Die Vergangenheit ehren, die Gegenwart annehmen, die Zukunft gestalten“ wurden zentrale Fragen und Perspektiven der Fremdsprachendidaktik beleuchtet – ein Thema, das auch in dieser Ausgabe einen breiten Raum einnimmt.

In den vorliegenden Artikeln widmen wir uns aktuellen Entwicklungen und Herausforderungen in der Didaktik von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ). Sie finden spannende Beiträge, die nicht nur theoretische Ansätze und Forschungsergebnisse vorstellen, sondern auch Beispiele guter Praxis aufzeigen. Wie können wir unseren Unterricht so gestalten, dass er den Anforderungen einer immer vielfältigeren und mehrsprachigeren

Welt gerecht wird? Welche neuen Ansätze helfen uns dabei, Planen, Unterrichten und Beurteilen weiter zu professionalisieren? Diese und viele weitere Fragen werden in den Artikeln aufgegriffen.

Die FIPLV-Tagung hat uns einmal mehr daran erinnert, wie wichtig es ist, sich mit der Geschichte und den Wurzeln unserer Disziplin auseinanderzusetzen, um die Gegenwart besser zu verstehen und die Zukunft aktiv mitzugestalten. In diesem Sinne möchten wir Sie ermutigen, einige der vorgestellten Konzepte und Ideen in Ihren Unterricht einfließen zu lassen und gemeinsam mit Ihren Lernenden neue Wege zu erkunden.

Wir wünschen Ihnen eine anregende und bereichernde Lektüre und hoffen, dass die Inhalte dieser Ausgabe Sie in Ihrem beruflichen Alltag begleiten und inspirieren.

Mit besten Grüßen,
Monika Janicka und Julia Hußlein
Redaktion des IDV-Magazins

In dieser Ausgabe

- 5** Best-Practice-Beispiele zur Umsetzung der Wiener Thesen in Brasilien
Geraldo de Carvalho
- 11** Adaption neuer Lehrwerke: Ein Versuch, Sprachvermittlung effektiver zu gestalten
Puneet Kaur
- 15** „Zusammenfassen mit Strategie“: Ein Unterrichtsdesign zur Förderung des Zusammenfassens von Sachtexten in mehrsprachigen Klassen der Sekundarstufe I
Melanie Hendler
- 22** „Schlaue Lesepäckchen“ – Was DaZ-Kindern in der Grundschule hilft, die phonologische Information in der Orthographie für das Lesen deutscher Wörter besser zu nutzen
Petra Ackerlauer
- 27** Der dialogische Weg zur Textgrammatik – Das Grammatikkarussell
Christine Kasem
- 36** Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten – ein hybrides Begegnungsprojekt zwischen Namibia und Deutschland
Dr. Gerda Wittmann und Dr. Anny Schweigkofler Kuhn
- 40** Diskursive Landeskunde im Deutschunterricht
Agnieszka Świca

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



Präsident: Benjamin Hedžić	hedzic@idvnetz.org
Vizepräsidentin: Monika Janicka	janicka@idvnetz.org
Generalsekretärin: Puneet Kaur	kaur@idvnetz.org
Schatzmeisterin: Veska Andrea Jónsdóttir	jonsdottir@idvnetz.org
Schriftleiter: Edvinas Šimulynas	simulynas@idvnetz.org
Expertin Österreich: Sonja Winklbauer	winklbauer@idvnetz.org
Experte Deutschland: Christoph Mohr	mohr@idvnetz.org
Experte Deutschland: Matthias Jung	jung@idvnetz.org
Expertin Deutschland: Anja Häusler	idv-haeusler@online.de
Expertin Deutschland: Julia Hußlein	husslein@idvnetz.org
Expertin Schweiz: Liana Konstantinidou	konstantinidou@idvnetz.org

Herausgegeben von: Monika Janicka und Julia Hußlein

Redaktion: Monika Janicka und Julia Hußlein

Grafikdesign: Nora Blaževićiūtė | nora.blazeviciute@gmail.com

Für Werbeinserate im IDV-Magazin: simulynas@idvnetz.org

Best-Practice-Beispiele zur Umsetzung der Wiener Thesen in Brasilien

Geraldo de Carvalho

Der Brasilianische Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (BraDLV) widmet sich nun seit mehreren Jahren intensiv der Umsetzung sprachpolitischer Maßnahmen in Brasilien und auch länderübergreifend in Südamerika. Die Grundlage für sein effektives sprachpolitisches Handeln bilden vor allem die Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik (IDT 2017), IDV-Publikationen wie zum Beispiel die 2021 erschienene Handreichung „Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände“ und nicht zuletzt die im Rahmen der IDT Wien 2022 verabschiedeten Wiener Thesen zur Sprachenpolitik. Dieser Beitrag wird nach einer kurzen Einführung in die Thesen Maßnahmen beleuchten, die vom BraDLV in Brasilien im Hinblick auf einzelne Thesen des Wiener Papiers ergriffen wurden. Obwohl manch eine Initiative auf Brasilien beschränkt ist, können andere auch in den verschiedensten Ländern Anwendung finden, wie z. B. die Planung eines Netzwerks mit weiteren Verbänden für Fremdsprachenlehrende. Die anhand dieses Beitrags erörterten sprachpolitischen Maßnahmen im Rahmen der Wiener Thesen können als Best-Practice-Beispiele betrachtet werden und nicht nur Deutsch-, sondern auch Fremdsprachenlehrende im Allgemeinen zum sprachpolitischen Handeln animieren.

1. Der Brasilianische Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband

Der Brasilianische Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (BraDLV) wurde 1989 mit dem Ziel gegründet, die Interessen der regionalen Deutschlehrendenverbände im ganzen Land zu vertreten sowie den kulturellen Austausch mit nationalen und internationalen Institutionen und Behörden zu fördern. Der Dachverband vereint derzeit sechs Regionalverbände, nämlich von Süden nach

Norden: ARPA im Bundesstaat Rio Grande do Sul, ACPA im Bundesstaat Santa Catarina, APPLA im Bundesstaat Paraná, APPA im Bundesstaat São Paulo, APA-Rio im Bundesstaat Rio de Janeiro und AMPA im Bundesstaat Minas Gerais. APANOR, der Verband der Deutschlehrenden im Nordosten und Norden Brasiliens, war Mitglied im Dachverband, musste aber aus rechtlich-bürokratischen Gründen seine Mitgliedschaft im BraDLV vorübergehend sistieren. Zudem wird die Gründung eines Verbands im brasilianischen Bundesdistrikt Brasília angestrebt. Aktuell zählt der BraDLV über 800 Mitglieder, darunter Deutschlehrende und Studierende, Regionalverbände und Einzelpersonen.

Neben der kontinuierlichen fachlichen Unterstützung seiner Mitglieder bei ihren Berufs- und Weiterbildungsaktivitäten widmet sich der BraDLV seit nun etlichen Jahren der Umsetzung sprachpolitischer Maßnahmen zugunsten der deutschen Sprache in Brasilien sowie der Mehrsprachigkeit im brasilianischen Schulsystem. In Brasilien werden neben der Amtssprache Portugiesisch und den ca. 30 Einwanderersprachen (darunter Deutsch) über 200 indigene Sprachen gesprochen, was das Land als eine plurilinguale Gesellschaft kennzeichnet. Allerdings wurde dieser Sprachenvielfalt nicht immer genügend Aufmerksamkeit geschenkt, so dass das Land im Hinblick auf sein Schulsystem oft als einsprachig betrachtet wurde. Deutsch kann gegenwärtig nur in Zusammenhang mit anderen Fremdsprachen gefördert werden, so dass der Begriff der Mehrsprachigkeit bzw. des Deutschen im Konzert mit anderen Sprachen für den BraDLV zunehmend an Bedeutung gewinnt. Bei der Besprechung von These 1 der Wiener Thesen wird auf dieses Thema näher eingegangen.

1 Der vorliegende Beitrag ist die Verschriftlichung eines Kurzvortrags innerhalb der deutschsprachigen Sektion im Rahmen des FIPLV World Congress 2024, der vom 6. bis 9. Juli 2024 in Auckland/Neuseeland stattfand.



Abbildung 1: Die brasilianischen Regionalverbände im BraDLV

2. Sprachenpolitische Grundlagen: Ein kurzer Überblick über die drei Säulen

Der BraDLV stützt seine sprachpolitischen Aktivitäten im Wesentlichen auf drei Säulen: die Freiburger Resolution (2017), einschlägige IDV-Publikationen und die Wiener Thesen (2022), die jedoch nicht isoliert voneinander betrachtet werden dürfen, sondern sich gegenseitig ergänzen und zusammen eine Art Vademecum für die sprachpolitische Arbeit von Deutschlehrendenverbänden bilden.

2.1. Freiburger Resolution

Die Freiburger Resolution (2017) ist im Rahmen der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) an der Schlussveranstaltung vom 4. August 2017 in Fribourg in der Schweiz verabschiedet worden. Sie beinhaltet 11 Thesen zur Stärkung und Weiterentwicklung von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und betrachtet die Sprachenpolitik aus unterschiedlichen Blickwinkeln. Unter den 11 Thesen befinden sich etwa das sprachpolitische Handeln von Verbänden (These 2), der Umgang mit dem DACH-Prinzip (These 5) und die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrenden. Als Folgeschritt von These 2 wurde eineinhalb Jahre später im Februar 2019 die Sprachenpolitische Kommission des IDV ins Leben gerufen (s. nachfolgend).

2.2. „Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände“

2016 hat der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (IDV) ein Gemeinschaftsprojekt mit dem Goethe-Institut initiiert, um die IDV-Mitgliedsverbände bei der Gestaltung ihrer Verbandsarbeit zu unterstützen. Im Rahmen dieses Projekts namens „Verbandsarbeit erfolgreich gestalten“ sind seitdem bereits sechs Handreichungen veröffentlicht worden, die von der Neugründung von Verbänden über die Webaktivitäten und Finanzen bis hin zur Sprachenpolitik von Verbänden reichen² und für jeden Deutschlehrendenverband ein unverzichtbares Instrumentarium darstellen.

Als einer der Meilensteine dieses Gemeinschaftsprojekts ist die Handreichung „Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände“ (2021) erschienen, die im Jahr 2021 von der Sprachenpolitischen Kommission des IDV (SPK) herausgegeben wurde. Wie oben bereits erwähnt, entstand die SPK als direkte Folge der These 2 der Freiburger Resolution „Sprachenpolitisches Handeln von Verbänden“, die wiederum auf ein wachsendes Interesse der Mitgliedsverbände an sprachpolitischen Fragen zurückgeht. Ausgehend von einer Bedarfsanalyse, die mittels einer Umfrage bei den Mitgliedsverbänden des IDV durchgeführt wurde, hat die SPK in zweijähriger Arbeit einen Leitfaden erarbeitet, der die wesentlichen Leitlinien für die sprachpolitische Arbeit darstellt und

² <https://idvnetz.org/handreichungen-verbandsarbeit-erfolgreich-gestalten>

den Verbänden praktische Hinweise für den Umgang damit gibt. Ein Beispiel hierfür ist das Verfassen von Petitionen an Entscheidungsträgerinnen und -träger, die für den Erhalt von Fremdsprachen im Rahmenlehrplan eines Schulsystems plädieren, eine Maßnahme, die vom BraDLV zunehmend genutzt wird.

Auch in den Wiener Thesen (siehe unten) wird der Sprachenpolitik große Bedeutung beigemessen, indem diese „als eigenständiges Politikfeld etabliert werden [muss], das sich gleichberechtigt in Diskussionen mit anderen Politikfeldern positioniert und nicht wie bislang nur als Querschnittsmaterie gesehen wird“. Die Arbeit der SPK hat sich somit bewährt und der Öffentlichkeit einen Leitfaden an die Hand gegeben, der eine fundierte Grundlage für die Auseinandersetzung mit manchen Themen des Wiener Papiers bietet. Die Aktivitäten der SPK – derzeit in neuer Zusammensetzung – werden bis zur IDT 2025 in Lübeck fortgeführt.

2.3. Die Wiener Thesen

Die im Rahmen der IDT Wien 2022 verabschiedeten „Wiener Thesen zur Sprachenpolitik – 11+1 Forderungen zur Stärkung gesellschaftlicher Teilhabe“ beinhalten insgesamt 11 Thesen, die sich an die Politik und die Fachwelt insgesamt richten und darauf abzielen, beim Sprachenlernen und -lehren die Diskursfähigkeit zu entwickeln, um eine gleichberechtigte, konsequente Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen (s. Präambel der Wiener Thesen). Sie sind das Ergebnis einer internationalen und interdisziplinären Zusammenarbeit, die im Vorfeld der IDT 2022 zustande kam.

Das Wiener Papier ist in zwei Fassungen erschienen: Die Kurzfassung ist online verfügbar (Wiener Thesen 2022), die Langfassung wurde in Band 5 „Sprachenpolitik und Teilhabe“ der IDT-Tagungsbände veröffentlicht (Fritz *et. al.*, 2023). In der Langfassung wird bei jeder These das jeweilige Spannungsfeld, in dem das Sprachenlernen stattfindet, dargestellt, um anschließend Empfehlungen zu geben mit dem Ziel, „ein emanzipiertes Lehren und Lernen des Deutschen zu etablieren sowie die deutsche Sprache im Kontext von Mehrsprachigkeit zu positionieren und ein Bewusstsein für die Wirkung sprachpolitischer Entscheidungen zu schaffen“ (Fritz *et al.* 2023, S. 20).

Im Auftrag des IDV sind die Wiener Thesen bereits in 40 Sprachen übersetzt worden. Somit haben die IDV-Mitgliedsverbände die Möglichkeit, bei Bedarf die Wiener Thesen in der jeweiligen Landessprache bei den nationalen Behörden vorzulegen, welche häufig nur diejenigen Dokumente anzuerkennen bereit sind, die in der Landessprache verfasst sind. Aus diesem Grund sollte die Entscheidung des IDV, die Wiener Thesen übersetzen zu lassen, gebührend gewürdigt werden. Dies gilt z. B. für Brasilien, wo Urkunden und andere amtliche Dokumente nur in portugiesischer Sprache akzeptiert werden. Handelt es sich um fremdsprachige Dokumente, müssen diese zunächst (beeidigt) übersetzt werden.

Obgleich den sprachpolitischen Aktivitäten des Brasilianischen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbands auch die Freiburger Resolution und die IDV-Publikationen zugrunde liegen, wird in diesem Beitrag nur auf Best-Practice-Beispiele eingegangen, die explizit auf den Wiener Thesen beruhen. Dies bedeutet jedoch keineswegs, dass die ergriffenen Maßnahmen und entwickelten Projekte ausschließlich auf den Wiener Thesen basieren. Vielmehr bauen die drei hier kurz skizzierten Säulen aufeinander auf.

3. Best-Practice-Beispiele für das sprachpolitische Vorgehen

Im vorliegenden Beitrag werden nur Beispiele für die Thesen 1 und 2 des Wiener Papiers angeführt und diskutiert. Dabei wird zunächst die jeweilige These wiedergegeben, um anschließend die entsprechenden Maßnahmen kurz zu skizzieren.

3.1. These 1

These 1 der Wiener Thesen lautet:

Deutschlernen findet in einer **mehrsprachigen Gesellschaft** statt. Die Lernenden selbst bringen mehrsprachige und mehrkulturelle Erfahrungen und Kompetenzen in den Unterricht mit, die berücksichtigt werden müssen. Eine Sprachenpolitik, die gesellschaftliche und individuelle Ressourcen sowie globale und regionale Perspektiven und Gegebenheiten berücksichtigt, muss dies unterstützen. Die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Gesellschaft muss sich in der Gestaltung von Lehrmaterialien und Lernangeboten, in den Curricula, in der Auswahl der Unterrichtsinhalte, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in der Forschung widerspiegeln.

Moveplu

Ausgehend von der Prämisse, dass das Deutschlernen „in einer mehrsprachigen Gesellschaft“ stattfindet, hat sich der BraDLV einer plurilinguistischen Bewegung zugunsten weiterer Fremdsprachen in den Schulen namens *Moveplu* angeschlossen. Diese Gruppe entstand 2022, nachdem Gesetzentwürfe im Abgeordnetenhaus und im Senat eingereicht worden waren, welche das Lehren anderer Fremdsprachen gefährdeten. Laut diesen Gesetzesentwürfen sollte als zweite Fremdsprache in der Primarstufe II und in der Sekundarstufe an brasilianischen Schulen ausschließlich die spanische Sprache als Wahlfach unterrichtet werden. Die erste obligatorische Fremdsprache blieb dabei das Englische.

Diese Bewegung für eine mehrsprachige Bildung setzte sich dafür ein, dass jede Schulgemeinschaft selbst entscheiden kann, welche Sprache(n) sie anbieten wird. Der Gesetzesentwurf beachtete nicht die Rolle anderer Sprachen in einer bestimmten Region oder Gemeinde und berücksichtigte u. a. angesichts der Lage Brasiliens in Südamerika, wo die vorherrschende Sprache in den Nachbarchländern Spanisch ist, vor allem wirtschaftliche Aspekte. *Moveplu*, dem sich der BraDLV anschloss, bestand aus dem Nationalverband für Italienischlehrende und aus vier Regionalverbänden für Französischlehrende. Unter den ergriffenen Maßnahmen befanden sich Infoveranstaltungen zugunsten einer plurilingualen Bildung, Vorträge bei politisch relevanten Veranstaltungen und Briefe als Plädoyer für die Mehrsprachigkeit an den Schulen.

Die Initiative und das Engagement der Gruppe *Moveplu* in Verbindung mit anderen Initiativen der Gesellschaft haben reiche Früchte getragen, so dass der Gesetzestext entsprechend abgeändert wurde. Art. 35 Abs. 3 des Nationalen Rahmenlehrplans lautet seitdem: „In den Lehrplänen der Sekundarschule können weitere Fremdsprachen, vorzugsweise Spanisch, angeboten werden (...)“³ (Hervorhebung durch den Verfasser). Das bedeutet, dass jede Schule selbst entscheiden kann, welche zweite Fremdsprache im Curriculum angeboten wird. Dabei spielen selbstverständlich verschiedene Faktoren eine Rolle, wie die Einbettung der Schule in eine bestimmte Sprachgemeinschaft, die Verfügbarkeit von geeigneten ausgebildeten Lehrkräften, Räumlichkeiten, Interesse

seitens der Gemeinde u. a. Die Wahl aber obliegt weiterhin den Schulen.

Netzwerk mit Verbänden von Fremdsprachenlehrenden in Brasilien

Nach dem verbuchten Erfolg der gemeinsamen Initiative *Moveplu* zugunsten der Mehrsprachigkeit und angeregt durch die *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes* (FIPLV), der der BraDLV über den IDV angehört, nahm der brasilianische Dachverband sein Anliegen wieder auf, ein Netzwerk mit Verbänden weiterer Fremdsprachen in Brasilien zu bilden. Als Ansatzpunkt wurde ein erster Versuch mit dem EUNIC-Cluster Brasília unternommen. EUNIC (European Union National Institutes for Culture) ist ein europäisches Netzwerk von Organisationen, die sich für kulturelle Beziehungen einsetzen und die über ein Netzwerk von 140 Clustern weltweit verfügen. In Brasilien sind sechs Cluster vorhanden, darunter der Cluster in der brasilianischen Hauptstadt Brasília.

Eine erste Sitzung fand im September 2023 statt, bei der neben EUNIC-Vertreterinnen des Clusters Brasília eine Vertreterin des BraDLV, ein Vertreter des Goethe-Instituts São Paulo und ein FIPLV-Vertreter teilnahmen. Ziel des Treffens war es, Zugangsmöglichkeiten zu anderen Verbänden von Sprachlehrenden, die aktuell im Cluster vertreten sein könnten, zu finden. Obgleich das Thema auf Interesse stieß, blieb die Initiative teilweise erfolglos. Einige Sprachlehrendenverbände wurden zwar angeschrieben, aber die Initiative wurde nicht weiterverfolgt.

Mit der Unterstützung des Goethe-Instituts São Paulo, das sich aktiv am EUNIC-Cluster des Bundesstaates São Paulo beteiligt, wird nun die Möglichkeit geprüft, an einem der nächsten Treffen teilzunehmen, um das Projekt vorzustellen. Die Idee ist es, im Sinne der Mehrsprachigkeit von These 1 nicht nur ein Netzwerk zwischen verschiedenen Verbänden unterschiedlicher Sprachen zu bilden, sondern auch eine gemeinsame Fortbildungsveranstaltung für Sprachlehrende zu organisieren.

³ Im Original: „Os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol (...)“. Nationaler Rahmenlehrplan 2024. Verfügbar unter: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm



Abbildung 2: Gisela Spindler vor dem Bundessenat in der Hauptstadt Brasília (Bildrechte: TV Senado)

Ein Plädoyer für den Plurilinguismus

Im Zuge der Feierlichkeiten zu den 200 Jahren der deutschen Einwanderung würdigte der brasilianische Senat am 4. Juli 2024 in einer Sondersitzung⁴ unter dem Vorsitz des deutschstämmigen Senators Flávio Arns (PSB-PR – Sozialistische Partei Brasiliens/Bundesstaat Paraná) den 200. Jahrestag der deutschen Einwanderung nach Brasilien. Im Namen des BraDLV, der an dieser Sondersitzung teilnahm, sprach die derzeitige BraDLV-Präsidentin Gisela Spindler über den brasilianischen Dachverband, seine Ziele, seine Partnerschaften, seine regionalen Mitgliedsverbände sowie über einige der Projekte, die im Jahr 2024 zum Thema Einwanderung durchgeführt werden.

Der Schwerpunkt ihrer Ansprache lag jedoch vor allem auf der Verteidigung einer mehrsprachigen Erziehung in den Schulen, indem das Desiderat geäußert wurde, das Angebot an zusätzlichen Sprachen, insbesondere Deutsch, zu erweitern. Im Einklang mit dem abgeänderten Text des nationalen Rahmenlehrplans, der dank des Engagements der Gruppe *Movephu* zustande kommen konnte, verteidigte Gisela Spindler die Freiheit der Schulgemeinschaften bei der Wahl der zweiten Fremdsprache unter Berücksichtigung der Migrationsbewegungen sowie der sprachlichen und kulturellen Vielfalt Brasiliens.

Dieses Plädoyer zugunsten der Mehrsprachigkeit vor dem Bundessenat stellte einen Meilenstein in der sprachpolitischen Arbeit des brasilianischen Dachverbands dar. Zwar hatte sich der BraDLV schon mehrfach an öffentlichen Anhörungen beteiligt, doch war es das erste Mal, dass der Verband vor einer so hohen Instanz nicht

nur für die deutsche Sprache, sondern auch für das Recht anderer Fremdsprachen im brasilianischen Schulsystem eintrat.

3.2. These 2

These 2 der Wiener Thesen lautet:

Internationale Kooperationen müssen finanziell und strukturell erleichtert und gefördert werden. Sie sind dann besonders erfolgreich, wenn alle Parteien gleichberechtigt sind und die Zusammenarbeit auf einem offenen und transparenten Austausch basiert, für den entsprechende Rahmenbedingungen gesichert sein müssen. Einer besonderen Förderung und Anerkennung bedürfen die Fachverbände für Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache, damit sie durch eine gestärkte Position ihre Aufgaben der Vernetzung und des Transfers von Expertise erfüllen können.

Austausch mit den Deutschlehrendenverbänden in Lateinamerika

Das sogenannte „Glühwein-Treffen“ der lateinamerikanischen Verbände entstand als spontanes, informelles Online-Treffen während der düsteren Wintermonate (in der südlichen Halbkugel) des ersten Pandemiejahres 2020 mit dem Ziel, Erfahrungen nach den veränderten Umständen auszutauschen, vor allem aber, um zu erzählen, wie es „einem“ unter den neuen Unterrichtsbedingungen eigentlich ging.

Die Online-Treffen haben sich bewährt, nach und nach kamen neue Verbände aus dem lateinamerikanischen Raum hinzu und seit dem 22. September 2022 finden die Sitzungen in der Regel regelmäßig alle zwei Monate statt, bei Bedarf sogar monatlich. Die Sitzungen werden seitdem protokolliert und es wird ein gemeinsamer (regionaler) Veranstaltungskalender der Verbände geführt.

Der BraDLV ist seit dem ersten „Glühwein-Treffen“ im August 2020 daran beteiligt und übernimmt eine aktive Rolle bei der Koordination der Gruppe und der geplanten gemeinsamen Projekte, u. a. bei der Mitarbeit und Koordination des Redaktionsteams der „DaF-Brücke“, der Zeitschrift der lateinamerikanischen Verbände. Die Erfahrungsberichte und die Organisation internationaler Tagungen unter Beteiligung möglichst vieler Verbände wie zum Beispiel die Organisation des 4. Andinen Deutschlehrendenkongresses im Oktober 2024 in Sucre/

⁴ Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=0V4d_-qH8YU

Bolivien⁵ bilden den Schwerpunkt dieser internationalen Kooperation.

Projekt „Kontinentaltagung Lateinamerika“

Ein Beispiel musterhafter internationalen Kooperation stellte die 1. Kontinentaltagung Lateinamerika⁶ dar, die im Rahmen einer Initiative des IDV am 22. Juni 2024 online stattfand. Die Tagung unter dem Motto „(Fort-)Bildung, Mobilität, Inklusion“ entstand als Kooperation der lateinamerikanischen Deutschlehrendenverbände mit dem IDV und dem Goethe-Institut. Zum Organisationsteam gehörten Vertreterinnen und Vertreter der Verbände ABOLPA (Bolivien), APAC (Kolumbien), BraDLV und VDLDA (Argentinien) sowie des Goethe-Instituts und des IDV.

Der BraDLV übernahm die Koordination der Gruppe, die eine vorbildliche Tagung bestehend aus einem Kurzvortrag, zwei Panels, moderierten Gesprächsrunden, Präsentationen von Projekten und rund 350 Einschreibungen aus der ganzen Welt auf die Beine stellte. Außerdem wurde im Rahmen der Online-Konferenz ein Video-Wettbewerb für DaF-Lehrkräfte zum Thema „Deutsch macht mobil“⁷ ausgeschrieben.

Hervorzuheben ist, dass die Kooperation ganz im Sinne von These 2 erfolgte, nämlich auf der Basis der Gleichberechtigung aller Parteien und eines offenen und transparenten Austausches.

Mitarbeit an der Sprachenpolitischen Kommission des IDV

Wie bereits unter 2.2. erwähnt, befindet sich die Sprachenpolitische Kommission des IDV derzeit in ihrer zweiten Ausgabe, deren Arbeiten bis zur IDT 2025 in Lübeck vorgesehen sind und deren Hauptaufgabe in dieser zweiten Runde vor allem die Umsetzung der Wiener Thesen in die Praxis betrifft. Die SPK setzt sich aktuell aus 11 Mitgliedern unter der Koordination der IDV-Vizepräsidentin Monika Janicka zusammen.

Der BraDLV wird in der SPK durch seine Präsidentin Gisela Spindler vertreten und erfreut sich dieser neuen Möglichkeit des internationalen Austausches und der



Abbildung 3: Plakat der Kontinentaltagung Lateinamerika

internationalen Kooperation mit anderen Deutschlehrendenverbänden weltweit und weiteren wichtigen Akteurinnen und Akteuren der sprachenpolitischen Szene.

4. Fazit und Ausblick

Anhand der angeführten Beispiele zu den Thesen 1 und 2 des Wiener Papiers konnte ein (wenn auch kleiner) Überblick über die Aktivitäten des BraDLV zur Umsetzung der Wiener Thesen in Brasilien vermittelt werden. Aber auch andere Thesen wie die Thesen 3, 8, 10 und 11 spielen in den Aktivitäten des BraDLV eine große Rolle, etwa wenn es um Empowerment und die Lernenden als Individuen geht, die „in ihrer Menschenwürde gesehen und geschützt werden“ sollen (These 3). Auch zahlreiche Fortbildungsangebote und Maßnahmen zur Digitalisierung (Thesen 8 und 10) sowie die Entwicklung eines ästhetischen und kulturreflexiven Lernens (These 11) sind für den brasilianischen Verband von zentraler Bedeutung. An dieser Stelle sei auch erwähnt, dass die sechs brasilianischen Regionalverbände ebenfalls bestrebt sind, nach dem Vorbild der BraDLV-Aktivitäten eigene Maßnahmen zur Umsetzung der Wiener Thesen zu entwickeln.

Abschließend lässt sich sagen, dass den Wiener Thesen eine Leuchtturmfunktion innewohnt und sie daher weiterentwickelt bzw. ergänzt werden sollten. So wird

⁵ Siehe unter: <https://sites.google.com/view/adlk2024/startseite>

⁶ Siehe unter: <https://sites.google.com/view/kontinentaltagung2024>

⁷ Siehe unter: <https://sites.google.com/view/kontinentaltagung2024/startseite/kontinentalwettbewerb>

beispielsweise ein wichtiger Aspekt, nämlich der Nachwuchs an Vorstandsmitgliedern in den Deutschlehrendenverbänden, in den Wiener Thesen (noch) nicht behandelt. Nicht nur der BraDLV, sondern auch viele Verbände weltweit sehen in diesem Thema eine große Herausforderung und bedürfen einer strukturierten, konsequenten Auseinandersetzung damit. Die Erweiterung der Thesen um diesen wesentlichen Punkt würde sicherlich von allen IDV-Mitgliedsverbänden sehr begrüßt werden.

Bibliografie

- Freiburger Resolution zur Sprachenpolitik (2017). Verfügbar unter: https://www.goethe.de/resources/files/pdf135/freiburger_resolution_idt_2017_komplett.pdf
- Fritz, Thomas/Sorger, Brigitte/Schweiger, Hannes/Reitbrecht, Sandra (Hrsg.) (2023). IDT 2022. mit.sprache.teil.haben. Band 5: Sprachenpolitik und Teilhabe. Erich Schmidt Verlag: Berlin.
- Sprachenpolitische Öffentlichkeitsarbeit der Verbände (2021). Verfügbar unter: https://www.idvnetz.org/publikationen/handreichungen/Handreichung_SPK.pdf
- Wiener Thesen zur Sprachenpolitik – 11+1 Forderungen zur Stärkung gesellschaftlicher Teilhabe (2022). Verfügbar unter: https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2022/09/Wiener_Thesen_zur_Sprachenpolitik_IDT_2022_-_Kurzfassung_20220809.pdf

Über den Autor:

Dr. Geraldo de Carvalho ist Leiter der Spracharbeit am Werther Institut Juiz de Fora, vereidigter Übersetzer und Generalsekretär des FIPLV (International Federation of Language Teacher Associations). Während seiner achtjährigen Tätigkeit als Schriftleiter des IDV (2013–2021) engagierte er sich hauptsächlich im Bereich der Sprachenpolitik und war von 2017 bis 2021 im DACHL-Gremium des IDV tätig. Er studierte Rechtswissenschaft, schrieb seine Masterarbeit im Bereich Linguistik (Übersetzungswissenschaft) und promovierte 2010 ebenfalls im Bereich Linguistik mit Schwerpunkt auf Übersetzung heiliger Texte.

Adaption neuer Lehrwerke: Ein Versuch, Sprachvermittlung effektiver zu gestalten

Puneet Kaur

In einer globalisierten Welt, in der interkulturelle Kompetenzen und Sprachkenntnisse eine immer größere Rolle spielen, kommt der Gestaltung und Adaption von Lehrwerken eine zentrale Bedeutung zu. Die Anpassung von Unterrichtsmaterialien an regionale, kulturelle und curriculare Gegebenheiten ist in manchen Regionen der Welt entscheidend, um den Lernerfolg und die Identifikation der Lernenden mit den Inhalten zu fördern. Dieser Artikel beleuchtet die Gründe und Notwendigkeiten der Adaption neuer Lehrwerke im Schulbereich, besonders in Bezug auf Südasien.

Warum ist die Adaption von Lehrwerken notwendig?

Moderne Lehrwerke müssen den Anforderungen verschiedener Zielgruppen und den Gegebenheiten im Land gerecht werden. Dies gilt insbesondere für Regionen wie Südasien, in denen eine Vielzahl von Sprachen und Kulturen aufeinandertreffen und die Zielkultur sehr weit weg von der eigenen ist.

Hauptsächlich werden folgende Änderungen vorgenommen:

1. **Regionalisierung:** Um die Identifikation der Lernenden mit den Materialien zu erhöhen, ist es notwendig, regionale Bezüge in den Lehrwerken herzustellen. Beispiele sind die Integration von Persönlichkeiten und Symbolen aus dem regionalen Umfeld der Lernenden, wie etwa bekannte südasiatische Persönlichkeiten, Cricket als Nationalsport oder traditionelle Musikinstrumente. Diese regionale Anpassung schafft Nähe und Relevanz, was den Lernprozess positiv beeinflusst.
2. **Berücksichtigung kultureller Unterschiede:** Kultur ist ein integraler Bestandteil des Sprachenlernens. In Indien, wo eine Vielzahl kultureller Identitäten existiert, ist es besonders wichtig, dass Lehrwerke die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe respektieren und integrieren. Flaggen asiatischer Länder, traditionelle Feste oder landesspezifische Bräuche helfen, die Lerninhalte im kulturellen Kontext zu verankern und kulturelle Sensibilität zu fördern.
3. **Anpassung an das Schulcurriculum:** Jedes Land und jede Region hat spezifische Bildungsstandards und Curricula. Die Adaption von Lehrmaterialien stellt sicher, dass die Lerninhalte den lokalen Anforderungen entsprechen und optimal auf Prüfungen oder Zertifikate wie „FIT in Deutsch“ vorbereiten. Prüfungsorientiertes Training, das auf die Anforderungen des jeweiligen Curriculums abgestimmt ist, gehört zu den Schlüsselfunktionen moderner Lehrwerke.

Andere Aspekte, die bei der Adaption berücksichtigt werden sollten, sind:

Formative Assessments und kunstintegriertes Lernen

Ein weiterer wichtiger Aspekt der Adaption von Lehrwerken ist die Integration moderner Lernansätze, wie sie etwa in der neuen Nationalen Bildungspolitik (NEP) Indiens gefordert werden. Ein Schwerpunkt liegt auf kunstintegrierten Aktivitäten, die nicht nur kreatives Denken fördern, sondern auch als formative Assessments genutzt werden können. Diese Aktivitäten ermöglichen eine kontinuierliche Bewertung des Lernfortschritts und

4. Länderkennzeichen, Länder und Flaggen. Kombiniere



22 zweiundzwanzig

Abbildung 1: Maximum 1 (© Goethe-Institut, New Delhi und Klett-Verlag)

fördern gleichzeitig die kreative Auseinandersetzung mit den Lerninhalten.

Beispiele von kunstintegrierten Aktivitäten:

Schüler:innen wurden aufgefordert, ihre Vorstellung von deutschen Städten zu veranschaulichen. Zwei Ergebnisse dieser Aufgabe werden im Folgenden präsentiert.



Moderne Textsorten

Moderne Textsorten spielen eine entscheidende Rolle in Lehrwerken für den Fremdspracherwerb, da sie Lernende auf die realen Kommunikationsanforderungen der heutigen Welt vorbereiten. Während traditionelle Textsorten wie Briefe oder Aufsätze weiterhin wichtig sind, spiegeln moderne Textformate die aktuellen Entwicklungen in der digitalen und global vernetzten Gesellschaft wider. Beispielsweise gewinnen E-Mails, Blogs, soziale Medien-Beiträge und Online-Kommentare zunehmend

Woher kommt dein Star? Sprech wie im Beispiel.

Woher kommt Priyanka Chopra?

Wo wohnt sie?

Priyanka Chopra/Indien/Los Angeles




Schlagzeug



Harmonium

Abbildung 2: Maximum 1 (© Goethe-Institut, New Delhi und Klett-Verlag)

an Bedeutung. Diese Textsorten helfen den Lernenden, Sprachfertigkeiten in authentischen Kontexten zu entwickeln und auf vielfältigen Kommunikationsplattformen anzuwenden. Ein Lehrwerk, das moderne Textsorten integriert, bietet den Lernenden die Möglichkeit, sich auf Alltagssituationen vorzubereiten, wie das Verfassen einer professionellen E-Mail, einer SMS-Nachricht oder das Kommentieren in sozialen Netzwerken. Dadurch werden nicht nur sprachliche, sondern auch medienkompetente Fähigkeiten geschult, die in der heutigen Arbeitswelt unerlässlich sind.

Fazit: Die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Anpassung

Die Adaption von Lehrwerken ist kein einmaliger Prozess, sondern eine kontinuierliche Aufgabe, die sicherstellt, dass Lehrmaterialien stets den aktuellen Bedürfnissen der Lernenden und den gesellschaftlichen Entwicklungen entsprechen. In einer vielfältigen und sich schnell wandelnden Welt ist es in bestimmten Kulturkreisen empfehlenswert, dass Lehrwerke regionalisiert, kulturell angepasst und curriculumsorientiert sind. Nur so kann eine nachhaltige und erfolgreiche Sprachvermittlung gewährleistet werden.

Aktivitätsecke

Dein Stundenplan:
Was hast du wann? Mal deinen Stundenplan.



Mein Stundenplan

50 fünfzig

Videoprofil: Mach ein kurzes Video über dich. Erzähl über die folgenden Dinge:



Vorname Nachname
Adresse Land/Herkunft
Stadt/Ort Alter
Eltern Freund/Freundin
Sprache

Abbildung 3: Maximum 1 (© Goethe-Institut, New Delhi und Klett-Verlag)

Über die Autorin:

Puneet Kaur ist seit 2013 Generalsekretärin des Internationalen Deutschlehrerverbands IDV sowie Gründungsmitglied und Präsidentin des indischen Deutschlehrerverbands „InDaF“. Sie leitet die Bildungskooperation Deutsch am Goethe-Institut in New Delhi und hat drei Jahre als Dozentin für Dolmetschen und Übersetzen an der Jawaharlal Nehru Universität, New Delhi gearbeitet. Seit 10 Jahren ist sie in der Curriculumkommission für Deutsch in der wichtigsten Schulbehörde Indiens – CBSE tätig. Sie hat an der Curriculumentwicklung für eine Deutschlehrerausbildung an der Delhi Universität gearbeitet sowie für eine indische Fernuniversität.

Aus Zukunft wird Zuhause

Deutsch lernen mit Treffpunkt international

Neu:
Band B1.1
ab Winter
2024



Treffpunkt international ist der ideale Begleiter für Integrations- und Berufsmigrationskurse weltweit: Mit einem gut durchdachten Förderkonzept führen Sie auch lernungewohnte Lernende zum erfolgreichen Abschluss und bereiten sie auf das Leben in Deutschland vor. Die Bände A1 und A2 sind jetzt erschienen.

- Optimale Vorbereitung auf das Leben und Arbeiten in Deutschland
- Regelmäßige Lernstandtests und gezielte Prüfungsvorbereitung von Anfang an
- Motivierende Video-Geschichten mit Einblicken in das Leben von Menschen mit verschiedenen Hintergründen und Zukunftsplänen
- Umfangreiches digitales Angebot für individuelles Lernen und unkompliziertes Lehren
- Speziell für Kurse im Ausland konzipierte Handreichung mit Tipps für erfolgreiche Kurse



Ein Lernposter zum Thema „Nebensätze mit weil“ und Arbeitsblätter passend zu *Treffpunkt international* A2 finden Sie kostenfrei unter crnl.sn/treff-idv

Cornelsen

Potenziale entfalten

Haben Sie Fragen zum Lehrwerk?
Aryane Beaudoin, unsere International Business Managerin, hilft Ihnen gern weiter unter Aryane.Beaudoin@cornelsen.de

„Zusammenfassen mit Strategie“: Ein Unterrichtsdesign zur Förderung des Zusammenfassens von Sachtexten in mehrsprachigen Klassen der Sekundarstufe I

Melanie Hendler

Im vorliegenden Beitrag wird ein Unterrichtsdesign („ZU-STR“) vorgestellt, das die Förderung des Schreibens von Sachtextzusammenfassungen mithilfe von Strategien ins Zentrum stellt. Das Modell ist für Schüler:innen der Sekundarstufe I in sprachlich heterogenen Klassen konzipiert. Zunächst wird die grundsätzliche Notwendigkeit von Unterrichtsdesigns für die Förderung des schriftlichen Zusammenfassens diskutiert. Daran schließt die Darstellung des ZUSTR-Designs an, im Rahmen dessen die Schüler:innen an einem Sachtext aus dem Fach Biologie arbeiten. Die Darstellung dieses Designs wird durch praktische Beispiele untermauert, um seine Wirksamkeit und Limitationen zu veranschaulichen. Abschließend werden Verbesserungsvorschläge für ZUSTR abgeleitet und diskutiert.

1. Zusammenfassen als Kompetenz des Lernens

Die schriftliche Zusammenfassung ist eine schulische Textsorte, die im Rahmen der Sekundarstufe I und II als Lerninstrument bei der Aneignung von Fachkenntnissen eine Rolle spielt. Schüler:innen schreiben materialgestützte Texte, erarbeiten schriftliche und mündliche Referate und verfassen Forschungstagebücher, in denen sie ihre erworbenen Kenntnisse auf den Punkt bringen, also zusammenfassen. Das schriftliche Zusammenfassen dient der Weitergabe von Informationen. Gleichzeitig wird dadurch ermöglicht, sich durch eben dieses Niederschreiben und Weitergeben Wissen anzueignen, zu wiederholen und zu festigen – es zu verarbeiten. In diesem Zusammenhang wird das Zusammenfassen als „organisierte Lernstrategie“, welche „der tiefen Verarbeitung zuträglich“ sei (Stahns 2021: 66), die Zusammenfassung selbst als „Wissen verarbeitende Textart“ (Berkemeier 2010: 211) bezeichnet.

Die Sichtweise, dass eine solche tiefgehende Verarbeitung von Inhalten erzielt werden kann, sich also

durch das Zusammenfassen ein Lerneffekt einstellt, erklärt sich dadurch, dass man dabei einen oder mehrere zugrunde liegende Texte mit unterschiedlichen Zielsetzungen und aus unterschiedlichen Perspektiven heraus liest und wiedergibt. Diese für das Zusammenfassen notwendige Kombination aus Lesen und Schreiben ist für die Wissensaneignung von Vorteil, weil den Lernenden dabei verschiedene Rollen zukommen, wie Solé et al. (2012) feststellen:

Some research supports the hypothesis that when reading and writing are used together, in hybrid tasks [...], they become more powerful learning tools than when employed separately. This is due to the fact that students perform different roles (source-reader, note-writer, new text-writer, draft-reader; Tynjälä, 2001), which increases the epistemic potential of reading and writing (Solé et al. 2012: 211).

Zusammenfassen ist ein abwechslungsreicher Vorgang: Wer einen Text zusammenfasst, legt diesen nach dem Lesen nicht weg, sondern zieht diesen zur Prüfung des Geschriebenen immer wieder heran, überarbeitet gegebenenfalls den eigenen Text und setzt den Schreibvorgang fort. Diese „Rückwärtsbewegungen“ (Berkemeier et al. 2014: 3) führen nicht nur zu einer stärkeren Auseinandersetzung mit dem Text, der zusammengefasst wird, sondern wirken sich auf die Qualität der Zusammenfassung selbst positiv aus. Mateos et al. (2008) konnten im Rahmen einer Fallstudie mit 15-jährigen Schüler:innen feststellen, dass eine stärkere Verknüpfung von Lese- und Schreibprozessen während des Zusammenfassens zu besseren Schreibprodukten führt:

[The results] also show that, although there are no major differences in the way secondary school students tackle these different tasks, those who create the most elaborate products evidence a more recursive and flexible use of reading and writing (Mateos et al. 2008: 675).

Die Eigenschaft des Zusammenfassens, die beiden, für die Sekundarstufe I definierten „Kompetenzfelder“ (vgl. RIS 2024) des Lesens und Schreibens zu verzahnen,

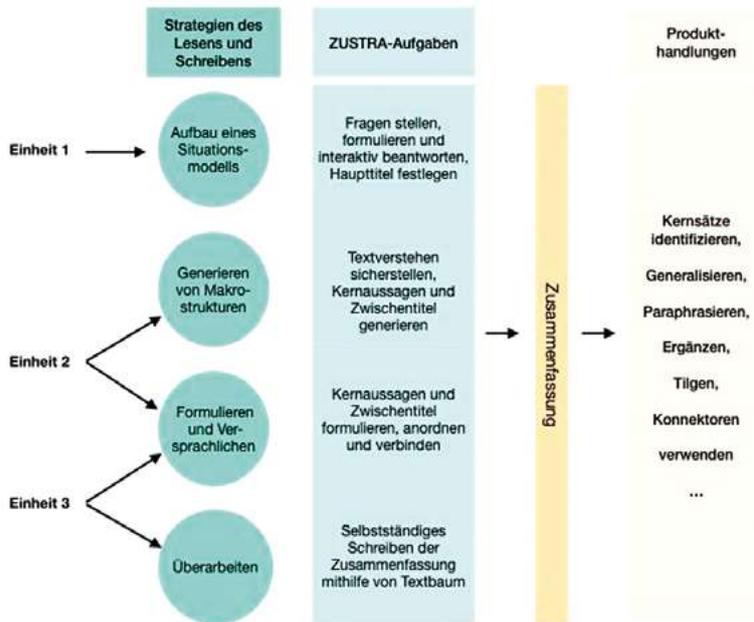


Abbildung 1: Didaktisierung von ZUSTRA auf theoretischer Grundlage (Hendler 2024)

birgt folglich einige Vorteile im Hinblick auf die Wissensaneignung und Schreibproduktion. Aus didaktischer Sicht ergibt sich daher die Konsequenz, das Zusammenfassen stärker in den Schulunterricht zu implementieren.

Das Schreiben von Sachtextzusammenfassungen in der Unterrichtspraxis zu fördern verlangt theoretisch fundierte und flexibel anwendbare didaktische Unterrichtsdesigns, die für den Unterricht in heterogenen Schulklassen geeignet sind, deren Schüler:innen über unterschiedliche Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache Deutsch und über unterschiedliche Bildungsniveaus verfügen. Dasselbe Design sollte auf Sachtexte zu unterschiedlichen Themengebieten und mit unterschiedlichen Sprachniveaus übertragen werden können. Dadurch können individuelle lebensweltliche Bedingungen von Lernenden mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache (vgl. Jeuk 2018), mögliche verzögerte Sprachlernsituationen (vgl. hierzu Becker 2018) sowie durch L1 und L2¹ bedingte sprachliche Mehrfachanforderungen stärker berücksichtigt werden.

Gleichzeitig hat ein entsprechendes adaptives Design nicht nur den Vorteil, sich an individuelle Bedürfnisse der Lernenden anzupassen, sondern auch auf curriculare

Bedarfe der jeweiligen Fachgegenstände einzugehen. Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache und fortgeschrittene DaZ-Lernende können durch die Anwendung von entsprechenden didaktischen Designs bei der strategischen Aneignung und Festigung von fachbezogenem Wissen im Fachunterricht unterstützt werden. Schüler:innen, die sich noch stärker im Sprachlernprozess befinden, dient ein entsprechendes Design dazu, sich verschiedene Strategien zur Informationsentnahme sowie Strategien zur Textproduktion anzueignen.

In diesen Aspekten soll das im folgenden Punkt skizzierte didaktische Design „ZUSTRA“ (kurz für „Zusammenfassen mit Strategie“) einen Beitrag leisten.

2. Ein Unterrichtsdesign zur Förderung des schriftlichen Zusammenfassens von Sachtexten

„ZUSTRA“ (= „Zusammenfassen mit Strategie“, vgl. Hendler 2024) dient der Förderung des schriftlichen Zusammenfassens von Sachtexten und wurde für die 6. Schulstufe (Sekundarstufe I) konzipiert. Das Design wurde im Rahmen einer Interventionsstudie im Pre- und Posttest-Design mit 123 Schüler:innen in sieben Schulklassen an drei verschiedenen Schulstandorten durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie finden sich bei Hendler (2024). Die folgende Abbildung zeigt die „ZUSTRA“-Aufgaben, die mit Strategien des Lesens und Schreibens aus einem theoriebasierten Modell² abgestimmt sind.

In den Kreisen der ersten Spalte von links finden sich die für das Zusammenfassen theoretisch abgeleiteten Strategien des Lesens und Schreibens. In der zweiten Spalte befindet sich die didaktische Umsetzung in Form der konkreten ZUSTRA-Aufgaben, die dann in eine schriftliche Zusammenfassung münden. In den Zusammenfassungen finden sich sprachliche Merkmale, die am Text festgestellt werden können und die bei Hendler als Produkthandlungen (vgl. Hendler 2024: 72–74) bezeichnet werden.

Das ZUSTRA-Design selbst stellt ein sehr begrenztes Angebot an Aufgabenstellungen im Rahmen von drei Unterrichtseinheiten à 50 Minuten bereit. In diesen drei

1 Der aus dem Englischen stammende Terminus Language one bzw. L1 bezieht sich auf die Erstsprache, d.h. auf jene Sprache, die zuerst erworben wird. Für die Zweitsprache wird der analoge englische Fachterminus Language two bzw. L2 verwendet (siehe z. B. Ahrenholz 2010).

2 Das zugrunde liegende theoriegeleitete Modell des schriftlichen Zusammenfassens von Hendler (2024) orientiert sich an Ansätzen aus der Textverarbeitungsforschung (z. B. Zwaan 2016), der Schreibprozessforschung (z. B. Hayes & Berninger 2014) sowie der Schreibdidaktik (z. B. Becker-Mrotzek & Böttcher 2014).

Einheiten werden durch gezielte Aufgabenstellungen seitens der Schüler:innen unterschiedliche Perspektiven auf den Sachtext eingenommen und unterschiedliche Strategien hervorgerufen. Die Aufgabenstellungen sind für verschiedene Sozialformen (Einzel- und Gruppenarbeit sowie Plenum) ausgelegt, wodurch Schüler:innen im Sinne entdeckenden Lernens (Neber 2010) eine gewisse Selbstständigkeit beim Zusammenfassen zuerkannt werden soll. Im Folgenden werden die drei Einheiten nacheinander überblickshaft dargestellt und mit verschiedenem darin verwendetem Unterrichtsmaterial illustriert. Eine ausführliche Darstellung des Designs mit den konkreten Aufgabenstellungen findet sich bei Hendlar (2024: 120–129).

Einheit 1

Strategien	Aufgaben
Situationsmodell für Textverstehen aufbauen; Makroebene (Thema) ableiten	Unverständliches markieren und Fragen formulieren (Einzelarbeit); Fragen beantworten (Team & Plenum); Haupttitel mittels Hilfestellung festlegen (Team)

Grundlage für die Durchführung ist ein für ZUSTRA konstruierter Sachtext, der beim Haupttitel und den Zwischentiteln Lücken sowie die Möglichkeit aufweist, Fragen zu formulieren.³ Die folgende Abbildung zeigt den Primärtext (Fach: Biologie), der von einem Schüler mit Deutsch als Zweitsprache im Rahmen einer Erprobung an einer Mittelschule bearbeitet wurde.

Um das Textverstehen bei den Schüler:innen sicherzustellen, haben diese zunächst den Auftrag, den Text alleine durchzulesen und Fragen zu formulieren, die sie am unteren Rand des Textes (siehe Abbildung 2) niederschreiben. Diese Fragen können im Anschluss teilweise im Team und teilweise im Plenum beantwortet werden.⁴

3 Wie bereits erwähnt, kann das Design mit verschiedenen Sachtexten und auf verschiedenen Niveaustufen durchgeführt werden. Beispiele sind die für die Testung herangezogenen Sachtexte „Achtung, Wildtiere“ und „Achtung, Haustiere“ bei Hendlar (2024: Anhang), die mit geringem Aufwand für das Design adaptiert werden können.

4 Beachtenswert sind die unterschiedlichen Strategien bei der Beantwortung dieser Fragen: Im Beispiel oben sieht man etwa, dass mit Synonymen gearbeitet wird („Pelz“ wird mit „Fell“ und „pirschen“ mit „schleichen“ erklärt). Die Bezeichnung „knurren“ wurde lautmalerisch („grrrr“) dargestellt.

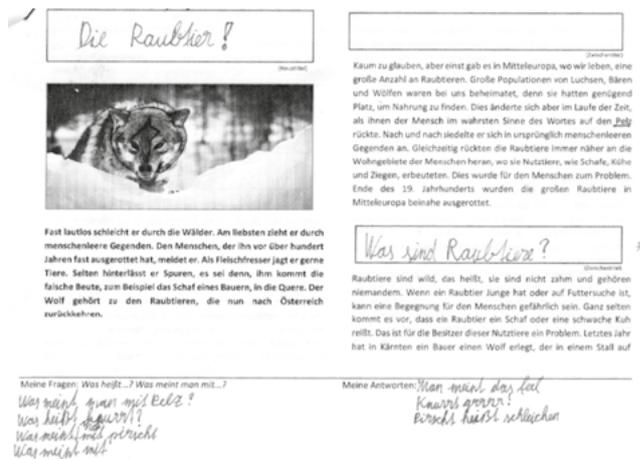


Abbildung 2: Ausschnitt des Primärtextes, mit dem bereits gearbeitet wurde

Ein weiterer Schritt der ersten Einheit ist das Festlegen eines Haupttitels im Team, das durch eine Infobox mit Hinweisen (z. B. „Der Haupttitel [...] gibt eine Antwort auf die Frage: ‚Worum geht es im Text?‘“) unterstützt wird. Während im Rahmen der Verständnissicherung noch detailliertes Lesen notwendig ist, wird bei der Haupttitelfindung stärker das Globalverstehen bzw. das überblickshafte Lesen in den Fokus gerückt. Durch diese Wechsel wird die flexible und rekursive Textarbeit unterstützt, die, wie erwähnt, für das schriftliche Zusammenfassen vorteilhaft ist.

Einheit 2

Strategien	Aufgaben
Textverstehen sicherstellen; Reduzieren und Fokussieren	Glossar lesen und besprechen (Plenum); Kernaussagen und Zwischentitel mittels Hilfestellungen festlegen (Team)

Zur Vorbereitung auf die zweite Einheit werden die bearbeiteten Primärtexte (siehe Beispiel Abb. 2) eingesammelt und von der Lehrperson ein Glossar erstellt. Dieses besteht aus den (nachträglich bereinigten) Fragen und Antworten, die im Zuge der ersten Einheit entstanden sind. Das Glossar wird zu Beginn ausgegeben und hat zwei Funktionen: Einerseits soll das in Einheit 1 angeeignete Wissen neuerlich aktiviert werden, andererseits sollen mögliche Verständnisschwierigkeiten⁵ nachträglich bereinigt werden.

5 Beispielsweise wurde von einem Schüler der Begriff „Population“ mit „populär“ verwechselt und mit dem Begriff „berühmt“ erklärt.

Was heißt...	Einfach erklärt
...Fell?	Das Fell ist das Haarkleid von Tieren. Das Tier trägt ein Fell.
...Pelz?	Pelz ist eine Bekleidung aus Tierfell. Der Mensch trägt einen Pelz.
...„Jemandem auf den Pelz rücken“?	jemandem zu nahe kommen
...mensenleere Gegend?	ein Ort ohne Menschen wo Menschen nicht leben
...Population?	eine Gruppe einer bestimmten Tierart in einer bestimmten Gegend zum Beispiel: Bei uns gibt es große Populationen von Rehen, Hirschen, Hasen, Eichhörnchen.
...pirscht?	pirschen heißt <i>schleichen</i>

Abbildung 3: Ausschnitt des Glossars zur Wissensaktivierung und Verständnisstütze

Eine zentrale Aufgabe des Zusammenfassens ist es, auf Grundlage des Sachtextes unterschiedliche Abstraktionsniveaus – das Thema, Unterthemen und Kernaussagen – zu erkennen und zu formulieren. In der ersten Einheit wurde dies durch das Festlegen eines Haupttitels bewerkstelligt. Die Haupttitel werden in der zweiten Einheit besprochen und im Plenum einer davon ausgewählt. Dies hat den Zweck, dass Schüler:innen die Eigenschaften von Haupttiteln verdeutlicht werden und sichergestellt wird, dass sich die Lernenden im Zuge der nächsten Einheiten am selben Thema orientieren.

Nachdem das Glossar besprochen wurde und sich das Plenum auf einen Haupttitel geeinigt hat, bekommen die Teams den Auftrag, Kernaussagen zu formulieren. Kernaussagen sind in dieser Aufgabe als verallgemeinerte und verkürzte Formen eines Textabschnitts zu verstehen. Jedem Team wird ein Absatz des Primärtextes zugeteilt. Diese anspruchsvolle Aufgabe wird zunächst durch das „Erklären mit eigenen Worten“ geübt. Diese Übung orientiert sich an der Strategie des mündlichen Paraphrasierens und wurde deswegen in das Design aufgenommen, weil das mündliche Diktieren von Inhalten – gegenüber dem unmittelbaren Verschriftlichen – einen positiven Effekt auf die Qualität des Textes habe (Hagaman, Casey & Reid (2016). Ein Scaffold mit konkreten Satzanfängen („Der Absatz sagt mir, dass...“ oder „In dem Absatz steht, dass...“) sollte das mündliche Formulieren von Kernaussagen zusätzlich erleichtern. Nach dieser Aufgabe einigen sich die Schüler:innen auf drei Kernaussagen und schreiben diese nieder.

Nachdem die Teams Kernaussagen formuliert und niedergeschrieben haben, sollen sie dafür einen Zwischentitel formulieren. Wie auch schon beim Festlegen des Haupttitels werden Tipps gegeben, was einen

Zwischentitel ausmacht (z. B. „Der Zwischentitel [...] beantwortet die Frage: ‚Worum geht es in dem Absatz?‘“).⁶ Die folgende Abbildung zeigt ein Beispiel eines Zwischentitels und einer Kernaussage, die im Rahmen der zweiten Einheit entstanden sind.

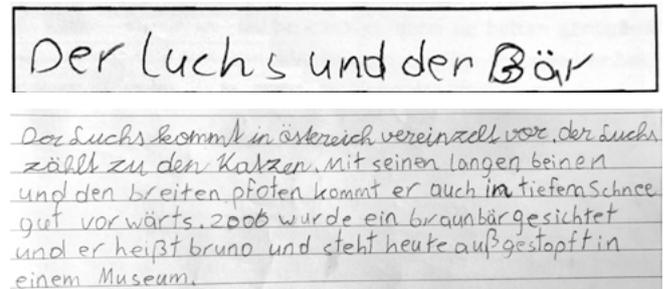


Abbildung 4: Zwischentitel und Kernaussagen eines Teams im Zuge der zweiten Einheit

An diesem Beispiel erkennt man, dass die Aufgabenstellung des „freien“ mündlichen Formulierens nur bedingt gelingt und dass es wichtig ist, ein Moment des Kohärenzbildens in diese Aufgabe noch stärker einzubinden⁷, um die Schüler:innen auf die Schreibaufgabe der dritten Einheit besser vorzubereiten. Darüber hinaus orientieren sich die Schüler:innen noch stark am Primärtext, der ihnen während der ersten beiden Einheiten des ZUSTRADesigns vorliegt. Durch die Arbeit am interaktiven „Textbaum“ im Rahmen der dritten Einheit lösen sich die Schüler:innen vom Primärtext und arbeiten mit den von ihnen geschaffenen Textelementen.

Einheit 3

Strategien	Aufgaben
Formulieren und Vertexten; Niederschreiben	Interaktiver „Textbaum“-Entwurf (Plenum) Selbstständiges Schreiben einer Zusammenfassung (Einzelarbeit)

Nachdem ein Haupttitel sowie die dazugehörigen Zwischentitel und Kernaussagen formuliert wurden, werden die Textelemente mithilfe eines „Textbaums“ am Whiteboard oder an der Tafel grafisch aufbereitet. Mit

6 Die Hinweise zur Formulierung von Haupt- und Zwischentitel sind bewusst ähnlich gestaltet, um den Lernenden die ähnlichen Herangehensweisen bei der Titelfindung verständlich zu machen.
7 In dieser zweiten Einheit wird die Aufgabe gestellt, die Kernaussagen so miteinander zu verbinden, dass „die anderen Teams auch wirklich verstehen, worum es im Absatz geht“ (vgl. Hendlar 2024: 125).



Abbildung 5: Ein „Textbaum“, bestehend aus Haupttitel, Zwischentiteln und Kernaussagen

diesem Tool wird die Logik der Anordnung der Abstraktionsebenen (vom Allgemeinen hin zum Konkreten) den Schüler:innen nähergebracht. Die Teams haben hierbei die Möglichkeit, ihre eigenen Textelemente sowie die der anderen zu kommentieren und Verbesserungsvorschläge einzubringen. Der Primärtext hat dabei die kontrastive Funktion, zu zeigen, wie stark dieser im Vergleich zum Textbaum reduziert und verallgemeinert wurde.

Fragen an das Plenum („Passen die Zwischenüberschriften zum Thema?“, „Passen die Kernaussagen zu den Zwischenüberschriften?“, „Passen die Kernaussagen noch zum Thema?“) führen erwartungsgemäß zu intensiven Diskussionen, welche Informationen des Textbaums für die schriftliche Zusammenfassung wichtig bzw. redundant sind. Im Anschluss daran wird mithilfe des Textbaums eine erste Zusammenfassung geschrieben, wobei zum Zwecke der Kürzung die Zwischenüberschriften gestrichen werden.

3. Zusammenfassung und Diskussion

Basierend auf dem ZUSTRA-Design resultieren teilweise gelungene Zusammenfassungen, die sich unterschiedlich stark am Textbaum orientieren und die noch Inkohärenzen aufweisen. Letzteres zeigt sich vor allem bei Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache (vgl. Hendl 2024). Die beiden folgenden Texte wurden im Rahmen der dritten Einheit von je einem bzw. einer Lernenden derselben Klasse verfasst.

Im ersten Text ergeben sich teilweise abrupte Themenwechsel, die darauf hindeuten, dass der Schreiber Probleme damit hatte, zwischen den einzelnen Kernaussagen des Textbaums, die er in seine Zusammenfassung übernommen hat, Übergänge herzustellen. Gleichzeitig bleibt der Text nah an der Struktur des Primärtextes,

<p>Raubtiere Raubtiere zählen zu den Säugetieren. Sie sind Fleischfresser und können ihre Beute mit ihren Fangzähnen festhalten (.) In unseren Nachbarländern, in der Slowakei, Slowenien und Italien hat sich der Wolf wieder angesiedelt und streift durch die weiten Wälder umher. Es hat in Österreich wieder Bärensichtungen gegeben. Der Luchs kommt in Österreich vereinzelt vor, der Luchs zählt zu den Katzen.</p>	<p>Raubtiere Die Raubtiere gehören zu den Säugetieren. Der Luchs, Bär, Wolf usw. gehören zu den Raubtieren. Der Wolf ist ein wildes Tier. Es ist sehr gefährlich für die Menschen (,) wenn der Wolf auf Futtersuche ist. Sehr selten kommt es vor, dass ein Raubtier ein Schaf oder eine schwache Kuh reißt, das heißt sie sind Fleischfresser. Sie können ihre Beute mit ihren Fangzähnen fangen und mit de(n) Reißzähnen reißen.</p>
---	--

Abbildung 6: Zusammenfassung von Lernenden mit Deutsch als Zweitsprache. Grau hinterlegt sind jene Textabschnitte, die nicht vom Textbaum bzw. aus dem Primärtext stammen.

indem die einzelnen Unterthemen (Raubtiere • Durchzug des Wolfs • Luchs & Bär) nacheinander „abgearbeitet“ werden.

Im zweiten Text werden Abschnitte neu angeordnet, teilweise paraphrasiert und teilweise Information ergänzt, die aus dem Vorwissen der Schülerin stammen. Die Schülerin arbeitet mit Synonymen („gehören zu“ anstatt „zählen“) und versucht sachlogische Verbindungen zwischen wiedergegebenen Informationen herzustellen, die sie aus unterschiedlichen Stellen des Primärtextes herleitet und die sie durch Ausdrücke des Erklärens („das heißt“) markiert. Auch diesem Text mangelt es noch an der notwendigen Geschlossenheit, um die Leserin bzw. den Leser durch den Text zu führen.

Die Schülerin versucht aber, mithilfe des Einbezugs verschiedener Kategorien („Raubtiere“, „Säugetiere“) das Thema zu kontextualisieren: Dass sie sich hierbei in einem Prozess des Auslotens befindet, zeigt sich unter anderem, dass sie – zulasten der Kohärenz – zwischen den kategorialen Beschreibungen „Wolf“ und „Raubtiere“ wechselt. Dies weist aber auf das Lernpotenzial von ZUSTRA hin: Es erweist sich als gutes Mittel, damit Schüler:innen mit Deutsch als Zweit-, aber auch als Erstsprache (vgl. Hendl 2024) unterschiedliche Abstraktionsebenen und Kategorienbildungen durch Sprache

kennen- und anwenden lernen. Durch das Paraphrasieren und die Verwendung von Synonymen, das vor allem in der Teamarbeit evoziert wird, arbeiten sie gezielt mit und an ihrer Lexik. Dieser Text zeigt aber auch, dass die Schülerin motiviert ist, ihr eigenes Wissen einzupflegen, was im Grunde dem Prinzip des Zusammenfassens widerstrebt, gleichzeitig aber das epistemische Potenzial dieses Designs hervorhebt.

Insgesamt lässt sich aus diesen Zusammenfassungen aber auch die Notwendigkeit einer stärkeren Auseinandersetzung mit Textstrukturen und Möglichkeiten, diese im Zuge des Zusammenfassens didaktisch zu implementieren, ableiten. Der protokollartige, aber als Fließtext aufbereitete Stil der Beispiele oben verlangt nach einer Erweiterung des ZUSTRA-Designs, indem die geschriebenen Texte z. B. mittels Peer-Feedbacks begutachtet und kritisch überarbeitet werden. Zusätzlich ist es notwendig vor allem in der dritten Einheit strukturgebende und kleinschrittige Aufgaben zu ergänzen, wodurch die Schreiber:innen besser durch den Schreibprozess begleitet werden. Scaffolds mit Formulierungshilfen für sachlogische Verknüpfungen an der sprachlichen Oberfläche wären ebenso von Vorteil.

Bibliografie

- Ahrenholz, Bernt (2010): A1 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In Ahrenholz, Bernt & Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korrigierte und überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider, S. 3–16.
- Becker, Tabea (2018): Schreibentwicklung in der Grundschule. In Griefshaber, Wilhelm; Schmölzer-Eibinger, Sabine; Roll, Heike & Schramm, Karen (Hrsg.): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. Ein Handbuch. Berlin, Boston: De Gruyter, S. 79–93.
- Becker-Mrotzek, Michael & Ingrid Böttcher (2014): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Unter Mitarbeit von Julia Dreher, Jörg Jost, Frank Schneider und Klaus Tetling. Berlin: Cornelsen.
- Berkemeier, Anne (2010): Das Schreiben von Sachtexten lernen, lehren und testen. In Pohl, Thorsten & Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. KöBeS (7). Duisburg: Gilles und Francke, S. 211–232.
- Berkemeier, Anne, Sara Biafora, Astrid Geigenfeind, Inga Harren, Nora Renschler & Eva Sattelmayer (2014): Lesen – Verstehen – Sachzusammenhänge darstellen – Methodenbeschreibung. Verfügbar online unter: <https://www.ph-heidelberg.de/index.php?id=11147> [20.05.2015]
- Hagaman, Jessica L., Katherine J. Casey & Robert Reid (2016): Paraphrasing Strategy Instructions for Struggling Readers. *Preventing School Failure* 60(1), S. 43–52.
- Hayes, John R. & Virginia W. Berninger (2014): Cognitive Processes in Writing. A Framework. In Arfé, Barbara; Dockrell, Julie & Berninger, Virginia W. (Hrsg.): *Writing Development in Children with Hearing Loss, Dyslexia, or Oral Language Problems. Implications for Assessment and Instruction*. Oxford u. a.: University Press, S. 3–15.
- Hendler, Melanie (2024): Zusammenfassen mit Strategie in mehrsprachigen Unterrichtskontexten. Ein Förderprogramm für das Schreiben von Sachtextzusammenfassungen in der Sekundarstufe I. Berlin, Boston: DeGruyter.
- Jeuk, Stefan (2010): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mateos, Mar, Elena Martín, Ruth Villalón & Luna Maria (2008): Reading and writing to learn in secondary education: Online processing activity and written products in summarizing and synthesizing tasks. *Reading and Writing* 21(7), S. 675–697.
- Neber, Heinz (2010): Entdeckendes Lernen. In Rost, Detlef H. (Hg.): *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. 4. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 124–130.
- Solé, Isabel, Mariana Miras, Marta Gràcia, Nuria Castells Gomez, Sandra Espino Datsira, S., Mar Mateos, Elena Martín, Isabel Cuevas & Ruth Villalón (2012): Writing Summaries and Syntheses to Learn in Secondary and Higher Education. In *Learning to Write Effectively: Current Trends in European Research*. Bingley (UK): Emerald Group Publishing Limited.
- Stahns, Ruven (2021): Zur Operationalisierung der kognitiven Aktivierung in Studien zum Deutschunterricht. *Didaktik Deutsch* 26(51). Baltmannsweiler: Schneider, S. 64–77.
- RIS – Rechtsinformationssystem des Bundes: Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der Mittelschulen, Fassung vom 14.08.2024. Online abrufbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20007850>.
- Zwaan, Rolf A. (2016): Situation models, mental simulations, and abstract concepts in discourse comprehension. *Psychonomic Bulletin and Review* 23, S. 1028–1034.

Über die Autorin:

Melanie Hendler, PhD, ist Post-Doc-Universitätsassistentin am Fachdidaktikzentrum für Deutsch als Zweitsprache und Sprachliche Bildung der Universität Graz. Promoviert hat sie zum Thema schriftliches Zusammenfassen im Unterricht der Sekundarstufe. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind unter anderem Schreiben im Kontext von KI und Textverarbeitung. Sie hat jahrelange Praxiserfahrung im DaF-Kontext.



Finden statt Suchen!



Das **derdieDaF-Portal**: über **6.500 DaF-/DaZ-Materialien**, kreative Unterrichtsideen, Arbeitsblätter, eine **internationale Jobbörse** und vieles mehr! Jetzt das passende Material **schnell und unkompliziert** über die **intuitive Suchfunktion** finden.



www.derdiedaf.com
Gleich ausprobieren!

Sprachen fürs Leben!

„Schlaue Lesepäckchen“ – Was DaZ-Kindern in der Grundschule hilft, die phonologische Information in der Orthographie für das Lesen deutscher Wörter besser zu nutzen

Petra Ackerlauer

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) weisen im Vergleich zu deutschsprachigen Kindern ernst zu nehmende Defizite beim Lesen auf (u. a. PISA 2018). Gerade die in der Primarstufe erworbene basale Lesekompetenz stellt die Basis für den Aufbau höherer Lesekompetenzen und in Folge Zugangsmöglichkeiten zu höheren Bildungsinstitutionen dar (Cunnigham und Stanovich, 1997). Zum Themenbereich „Zukunft gestalten“ des IDV-Magazins Herbstaussgabe soll in diesem Beitrag das Thema Lesekompetenz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in den Blick genommen werden.

Woran orientieren sich kompetente Leserinnen und Leser?

In ihrer Entwicklung von Leseanfängern zu kompetenten Lesern und Leserinnen orientieren sich Kinder mit der Zeit weniger an einzelnen Graphemen, als an Buchstabenheiten wie Silben oder morphologischen Wortteilen und deren Betonungsmustern (Röber, 2008). Dass eine phonologische Information durch orthographische Merkmale, wie beispielsweise lang oder kurz klingende Vokale ausgedrückt wird, ist eine spezifische Eigenschaft der deutschen Sprache. Diese implizit oder explizit zu erfassen und zu deuten ist für Decodierungsprozess beim Lesen unerlässlich. Kinder, die aufgrund ihrer deutschen Familiensprache über einen guten Spracherfahrungsschatz im Deutschen verfügen, können im Regelfall diesen Transfer mit steigender Leseerfahrung ohne besondere Instruktion bewältigen. Ihr bisher gesammeltes Sprachwissen steht ihnen korrigierend und überprüfend zur Verfügung. Lautvorleseübung mit einem/r leserfahrenen Tandempartner/in unterstützen diesen Prozess, da die Aussprache des erlesenen Wortes direkt korrigiert werden kann. Somit gelingt dem Erstleser bzw. der Erstleserin, das Wort in seiner phonetischen Gestalt wiederzuerkennen und eine Verknüpfung zur Wortbedeutung herzustellen. Welche Schwierigkeiten DaZ-Kinder bei der Bewältigung dieses

Prozesses haben und wie man diesen mit „Lesepäckchen“ fördern kann, ist Inhalt dieses Beitrags.

Nachteile von DaZ-Kindern beim Lesen lernen

Lesen ist Decodierung von Geschriebenem in Gesprochenes. Lesen zu können ist daher eine Übersetzungsleistung von geschriebenen Wörtern in die (korrekte) Lautgestalt dieser Wörter. Zum Verstehen des Gelesenen sollten dem Leser/der Leserin die Bedeutung und sprachliche Funktion dieser Wörter in ihrer Lautgestalt bereits in der gesprochenen Sprache vertraut sein. Hier haben Kinder mit anderer Familiensprache als Deutsch (DaZ-Kinder) erhebliche Nachteile.

DaZ-Kinder besitzen einen geringeren „Spracherfahrungsschatz“, der die semantischen und syntaktischen Merkmale gesprochener Sprache speichert und für den Leselernprozess abrufbar macht. Sie haben daher geringere Möglichkeit beim decodierenden Lesen auf semantische oder syntaktische Spracherfahrung als Korrektiv zurückzugreifen. Speziell der fehlende Wortschatz wurde bei DaZ-Kindern als limitierender Faktor erkannt (Röthlisberger et al., 2021). Zudem fehlt syntaktisches Wissen über Wörter und Sätze, welches Deutsch-sprachigen Kindern Anhaltspunkte beim sinnentnehmenden Lesen liefert (Dehn, 2011). Zudem fallen in vielen Fällen auch Eltern als Tandempartner bzw. Tandempartnerin als Hilfestellung zur korrekten Aussprache der gelesenen Wörter weg, die beim gemeinsamen Lesen die korrekte Aussprache der gelesenen Wörter unterstützen könnten, weshalb Leseunterstützung in der Schule stattfinden muss.

Jedoch gibt es noch einen weiteren Aspekt, weshalb DaZ-Kinder Schwierigkeiten beim Aufbau von Lesekompetenz haben: Das Nutzen der phonologischen Information in der Orthographie der deutschen Schriftsprache für das Lesen.

Phonologische Information in der Orthographie der deutschen Schriftsprache

Überlegungen zur Bedeutung orthographischer Merkmale in der deutschen Schriftsprache finden im Schulkontext traditionell im Zusammenhang mit Rechtschreibunterricht statt. Die Bezeichnung „*Rechtschreibung*“ legt die primäre Funktion orthographischen Wissens als Wissen für das richtige Schreiben aus. Verschiedene Forschungsbefunde bewerten ein altersgerechtes Heranführen an orthographische Merkmale für das korrekte Schreiben in Grundstufe 1 als lernförderlicher als reine „lauttreue“ Schriftsprachansätze (Hess et al., 2024; Sauerborn, 2016). Zur Bedeutung orthographischer Merkmale für die Entwicklung von Lesekompetenz gibt es bislang weniger Befunde, wenngleich festgestellt wurde, dass phonologische Bewusstheit eine wichtige Lernvoraussetzung für einen erfolgreichen Lernverlauf beim Schriftspracherwerb darstellt (Martschinke et al., 2014). Für DaZ-Kinder stellt es darüber hinaus eine besondere Herausforderung dar, die phonologischen Merkmale in der deutschen Sprache zu erkennen und richtig zu decodieren, auch wenn sie bereits Erfahrung zu semantischen, syntaktischen und phonetischen Merkmalen von Sprache in ihren Familiensprachen gemacht haben. Diese können sich jedoch von den Regelmäßigkeiten in der deutschen Sprache stärker oder weniger stark unterscheiden.

In der deutschen Schriftsprache stehen gebräuchliche Phoneme einer kleineren Anzahl von Graphemen gegenüber. Zum Beispiel, im Deutschen unterscheidet man 16 Vokalphoneme. Zudem variieren die Vokalphoneme im Deutschen in ihrer Länge (Vokalquantität) und Klangfarbe (Vokalqualität), abhängig von ihrer Position im Wort. Zusätzlich gibt es betonbare und unbetonbare Silben (Henries und Ritter, 2020) und regionale Unterschiede in der phonetischen Ausgestaltung (z. B. *Müch* Oberösterreichisch für Milch). Im Türkischen zum Beispiel unterscheidet man nur acht Vokalphoneme. Es gibt auch keine kategoriale Unterscheidung zwischen kurzen und langen Vokalen oder zwischen betonbaren und unbetonbaren Silben (ebd.).

Diese Besonderheit der deutschen Sprache möchte ich an einem Beispiel verdeutlichen: Wenn Sie das Wort „Bett“ lesen und es in seine phonetische Form überführen (sei es innerlich oder laut), müssen Sie wissen, dass das e kurz ausgesprochen wird. Dasselbe Graphem e wird e im Wort „beten“ in der ersten Silbe lang betont. Das Graphem

e wird mit unterschiedlichen Phonemen verknüpft: einmal als langes e und einmal als kurzes e. Ob der Vokal lang oder kurz ausgesprochen wird, ist entscheidend für das Verständnis der Wortbedeutung. Betrachten wir die Beispiele „fühlen“ und „füllen“: Deutschsprachige Kinder können hier zusätzliche syntaktische und semantische Hinweise im Satz nutzen, um die Bedeutung zu erfassen. Sie greifen auf verfügbare Informationen über die Wörter, ihre Bedeutung und ihren Gebrauch im Satz zurück, um sicherzustellen, dass sie den Sinn korrekt verstehen.

Der Selbstversuch (Tabelle 1) soll zeigen, wie es einem Kind bei Lesewörtern geht, deren orthographische Merkmale es nicht für die richtige orthographische Merkmale nicht für die richtige phonetische Aussprache nutzen kann. Beobachten Sie, welches Wissen über Sprache Sie nutzen, um den Sinn zu entnehmen.

- 1 Gestern [K A M] ich nicht dazu meinen [K A M] zu suchen.
- 2 [ALE] Bäume stehen in einer [ALE].
- 3 Für Blumen ist das [BET] ihr [BET].
- 4 Ich [MUS] Hausaufgaben machen. Danach esse ich ein [MUS].

Tabelle 1: Selbstversuch: Modellierung eines Leseversuchs

Vermutlich konnten Sie auch ohne orthographische Merkmale diese Wörter richtig interpretieren. Genauso können mit einiger Leseerfahrung deutschsprachige Kinder durch ihr Sprachgefühl (implizites semantisches und syntaktisches Wissen) diese Unsicherheit ausgleichen. Das trägt dazu bei, dass nebenher orthographische Merkmale zunehmend in ihrer Regelmäßigkeit erkannt und für das Lesen genutzt werden können.

In den Beispielwörtern aus Tabelle 1 sind in der Regelschreibweise orthographische Merkmale durch Doppelkonsonanten, Dehnungs-h und Vokalverdopplung erkennbar. In anderen Wörtern ist phonologische Information weniger deutlich gekennzeichnet. Manche Ratgeber empfehlen das genaue Hinhören. Damit Kinder diese (strukturierte) Wahrnehmung leisten können, muss allerdings eine Sensibilisierung einhergehen. Im Selbstversuch (Tabelle 2) können Sie versuchen, kurze und lange Vokale zu bestimmen. Überlegen Sie, wie ein Kind vorgeht, das diese Wörter nicht kennt.

Wo klingt der Selbstlaut lang, wo klingt er kurz?
 Karte Schale Lade
 Kerze Rebe Nebel
 Rost rot Brot
 Birne wir Fibel Brust Ruder gut

Tabelle 2: Selbstversuch: Können Sie lange und kurze Vokale bestimmen?

Es wird deutlich, dass die Dekodierungsleistung beim Lesen gerade in der deutschen Sprache ein Akt ist, der Wissen auf unterschiedlichen Ebenen von Sprache benötigt, um sich die phonologische Gestalt zu erschließen, die den Schlüssel zur korrekten semantischen Übersetzung enthält

Welche Unterstützungsmaßnahmen helfen?

Christa Röber (2008) stellte in ihren Leseanfängerstudien fest, dass Kinder dann schneller Lesekompetenz aufbauen, wenn sie die Regelmäßigkeiten der Orthographie als Hinweise für die phonologische Struktur der Wörter nutzen können. Die Erhebung zeigt, dass diejenigen Kinder beim Lesenlernen Schwierigkeiten haben, die einzelne Buchstaben isoliert verarbeiten. Diese Kinder lesen langsamer und fehleranfälliger, weil sie die phonologischen Muster von Wörtern nicht erkennen. Im Gegensatz dazu zeigen Kinder, die phonologische Informationen nutzen, eine schnellere und sicherere Leseleistung. Sie können beim Lesen auf das Wissen über Silbenstrukturen, Betonungen und andere phonologische Merkmale zurückgreifen, um Wörter als Ganzes zu erfassen. Röber schließt daraus, dass phonologische Informationen in der Orthographie von Kindern gezielt genutzt werden müssen, um erfolgreich lesen zu lernen (Röber, 2008).

Als Unterstützungsmaßnahme schlägt Röber das Silbenhaus (Abb. 1) vor. Es hilft Kindern, die Silbenstruktur und die Betonung der Wörter und phonologische Muster wie den Übergang von betonten zu unbetonten Silben zu erfassen.

DaZ-Kinder benötigen zusätzlich auch syntaktische und semantische Anknüpfungspunkte (Gogolin und Klinger, 2011) Diese wären im Beispiel des Silbenhauses zum Erlesen des Wortes Leine. Was ist eine Leine? In welcher Funktion wird dieses Wort im Satz gebraucht? Diesen Kontext muss das Sprachlernmaterial im Sinne des Scaffoldings mitliefern zum Beispiel im Sinne von

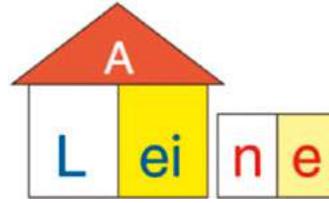


Abb. 1: Silbenhaus (aus: Röber, 2008)

Beispielen, die zeigen, wie das Wort im Satz oder auch in einer Satzfolge verwendet wird oder Bildern, die Hinweise auf die Wortbedeutung geben. Zur langen oder kurzen Betonung der Vokale, können zusätzliche Punkte oder Striche unter dem Vokal eine Hilfestellung zur Übersetzung in die Lautgestalt darstellen. Anstelle von Silbenhäusern, kann man eine besondere Schrift, kleine Abstände zwischen Silben und größere Abstände zwischen Wörtern oder unterschiedliche Farben verwenden.

Arbeit mit Lesepäckchen

Ein Projekt des Instituts für Grundschulforschung der Universität Erlangen/Nürnberg mit Namen KOALA DaZ, arbeitet mit „Lesepäckchen“. Das Kriterium eines „Lesepäckchens“ ist, dass es das Lesematerial so anbietet, dass es einerseits eine Regelmäßigkeit besonders abbildet (z. B. Doppelmitlaut), andererseits zusätzliche semantische und syntaktische Anknüpfungspunkte anbietet. In der Auseinandersetzung sollen die Lernenden die Regelmäßigkeit für das Lesen erfassen, ohne dass sie extra versprachlicht werden muss. Zusätzlich werden Bildhinweise, Hinweise zur Stellung des Wortes im Satz sowie im Gesamttext angeboten (Abb.2). So haben DaZ-Kinder die Möglichkeit, mit den Lesewörtern implizit die Regelmäßigkeit zu erfassen und diese mit anderen Ebenen zu verknüpfen.

Lehrkräfte und Förderlehrkräfte können angebotene sprachliche Referenzen (Wortgebrauch im Satz) als verbale Hilfestellungen nutzen. Im Projekt entwickeln wir digitale und analoge Materialien mit Illustrationen und evaluieren, wie diese im Unterricht genutzt werden. Wenn Sie mit Lesepäckchen arbeiten möchte, können Sie aus dem Rechtschreibunterricht bewährtes Sprachmaterial adaptieren, um damit Aufgabe zum Lesen zu stellen. Als Aufgabenstellungen können Kinder Lesewörter im Text markieren, auf die korrekte Aussprache achten, im Tandem lesen oder dazu kleine Szenen spielen bzw. Zeichnungen herstellen.

Vorsicht mit dem Roller	
der Rol ler	Ich fahre Roller.
der Ball	Vorsicht! Da ist ein Ball!
der Knall	Es macht einen lauten Knall.
sol len	Ich soll besser aufpassen.



Bei Familie Müller	
der Schlüs sel	Einige Schlüssel hängen gleich bei der Tür
das Bret t	an einem Brett.
die Mit te	In der Mitte des Zimmers brennt eine Lampe.
die Kan ne	Auf dem Tisch steht eine Kanne.
der Löff fel	Raffi isst mit einem Löffel seine Suppe.
die But ter	Hanna streicht Butter auf ein Brot.
die Trep pe	In den Garten kommen wir über eine breite Treppe.

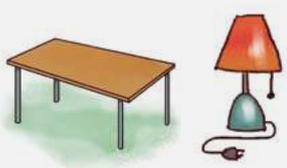


Abb. 2: Beispiele für Lesepäckchen (einfaches und mittleres Niveau)¹

Zusammenfassung

Kinder mit Deutsch als Zweitsprache in ihrer Lesekompetenz zu stärken, ist eine bedeutsame Aufgabe der Schule in Gegenwart und Zukunft. Einsichten in den Lesekompetenz-Erwerbsprozess bezüglich Schwierigkeiten von DAZ-Kindern, können helfen, Leseübungsangebote adaptiver zu gestalten. Das Projekt KOALA DaZ arbeitet mit „Lesepäckchen“. Diese stellen eine Form der kombinierten digitalen und analogen Hilfestellung zur Erfassung orthographischer Merkmale für das Lesen dar und bieten zusätzlich semantische und syntaktische Hinweise an.

Bibliografie

- Cunningham, A.E., & Stanovich, K.E. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), S. 934–945.
- Dehn, M. (2011). Elementare Schriftkultur und Bildungssprache. *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*, S. 129–151.
- Hennies, J., & Ritter, M. (2013). Grundfragen einer inklusiven Deutschdidaktik – Ein Problemaufriss. *Zeitschrift für Inklusion*.
- Hess, M., Denn, A. K., Widmer, A. K., & Lipowsky, F. (2024). Die Rolle der Konzeption ‚Lesen durch Schreiben‘ für Rechtschreib- und Leseleistungen, Selbstkonzept und Lernfreude im ersten und zweiten Schuljahr. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, S. 1–21.
- Gogolin, I., & Klinger, T. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. Waxmann Verlag.

- Martschinke, S., Kirschhock, E. M., Frank, A., & Lindenberg, D. (2014). *Diagnose und Förderung im Schriftspracherwerb: Der Rundgang durch Hörhausen: Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit*. Auer.
- Röber, C. (2008). Die Nutzung der phonologischen Informationen der Orthographie für das Lesen deutscher Wörter. Zur Problematik des Leseunterrichts in der Schule.
- Röthlisberger, M., Schneider, H., & Juska-Bacher, B. (2021). Lesen von Kindern mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache – Wortschatz als limitierender Faktor. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14 (2), S. 259–374.
- Sauerborn, Hanna (2016): *Darf ich denn Kindertexte in der ersten Klasse verbessern? Zur Unsicherheit von Lehrkräften, Orthographie von Anfang an beim Schreiben zu berücksichtigen*. *Leseforum*. https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/593/2016_3_Sauerborn.pdf

Über die Autorin:

Petra Ackerlauer ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulforschung, am Department Pädagogik in Nürnberg. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören Forschung und Lehre im Bereich Schriftspracherwerb unter den Aspekten Mehrsprachigkeit und Heterogenität in der Grundschule sowie Deutschdidaktik. Seit 2010 ist sie Vertragsautorin für Schulbücher für den Deutschunterricht in der Grundschule beim Klett-Verlag (ÖBV).

¹ Lesetext 2 adaptiert aus ÖBV, Deutsch 3; Illustrationen ©Elisabeth Hofbauer, Wien

Berufswege

Unsere neue Lehrwerkreihe für Deutsch als Berufssprache

A2 und B1

Erscheint
Anfang 2025

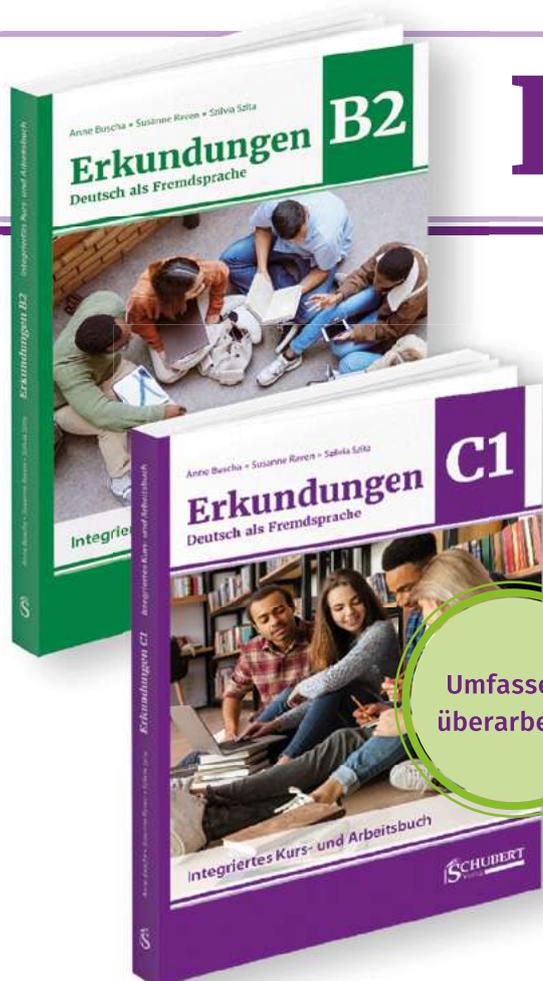
- Für Jugendliche und Erwachsene, die aus beruflichen Gründen Deutsch lernen
- Zur Berufsorientierung, für die Berufsausbildung oder den Berufseinstieg
- Mit umfangreichem Begleitmaterial und intensiver Prüfungsvorbereitung
- Auch als digitale Ausgabe mit praktischem Lern-Management-System erhältlich



Mehr unter: www.schubert-verlag.de/berufswege



Erkundungen



Umfassend
überarbeitet

- Neuauflage der bewährten Lehrwerkreihe
- Abwechslungsreich durch authentische Texte zu aktuellen Themen
- Mit zahlreichen Aufgaben zu Mediation und plurikulturellem Austausch
- Vorbereitung auf alle Prüfungen der Sprachniveaus B2 und C1
- Auch als interaktive E-Books mit Lern-Management-System



www.schubert-verlag.de/erkundungen_info.php

Der dialogische Weg zur Textgrammatik – Das Grammatikkarussell

Christine Kasem

Ich höre und ich vergesse. Ich sehe und ich erinnere mich. Ich tue und ich verstehe. (Konfuzius)

In diesen Worten von Konfuzius stecken die Grundlagen für das dialogische Arbeiten im (Fremd)Sprach(en)unterricht, um maximale Verstehens- und Behaltensleistung zu erreichen:

- aktuelles Hörerlebnis,
- Sichtbarkeit der Aufgabe und
- Mitgestalten der Lösung.

Im Grammatikkarussell (GK) werden diese Prinzipien für alle Lernenden lebendig: Satzstrukturen können milliardenfach mühelos und grammatisch korrekt abgewandelt werden. Die Basis dafür bilden 1500 Satzkarten (weitere in Arbeit), die hauptsächlich Dialogsequenzen enthalten und gelenktes Sprechen vorgeben. Ein Wortschatznetz mit 2400 Einträgen ermöglicht die individuelle Abwandlung jeder Äußerung.

Theorie und Umsetzungsbedingungen

Den theoretischen Unterbau liefern Überlegungen aus der Generativen Grammatik (Chomsky & Lange 1973), bei der Regeln den Satzbau und seine Wandlungen modellhaft beschreiben. Wie jede Unterrichtsmethode arbeitet das Grammatikkarussell mit Beschränkungen, Forderungen und Bedingungen, die einer Erklärung bedürfen.

Diese Restriktionen sichern jedoch den Erfolg, das Ziel jedes Sprachunterrichts. Dabei wird den Lernenden die Komplexität nicht bewusst gemacht – vielmehr können sie sich dem Sprachspiel widmen, das sich zwischen den Satzgliedern ergibt. Jede Sprachaufgabe unterscheidet sich nur minimal von jener davor. Die Leistungsschritte bleiben daher überschaubar.

In der Folge sollen einige wesentliche Bedingungen herausgegriffen werden:



Bild 1: Dialogische Arbeit mit dem GK

Vollständigkeit: Die Satzkarten geben vollständige Fragen, Aussagen oder Behauptungen (keine Ellipsen) vor, die ebenso vollständig beantwortet werden sollen. Freie Antworten sollen im Hinblick auf fehlerfreie Ergebnisse tunlichst vermieden werden. Es werden genügend umfassende Satzgliedänderungen vorgegeben, so dass keine Langeweile aufkommt.

Stabile Personalform: Die Satzkarten 1 (und die meisten Satzkarten 2) beschränken das nominale Subjekt auf den Singular, damit die Personalform des Verbes stabil bleibt. Pronominaler Plural der Subjekte wird im Kapitel zur Verbkonjugation ausführlich trainiert.

Objekte im Singular: Nominale Objekte bleiben im Singular, bis die Genusfrage geklärt ist. So wird verhindert, dass der Plural Genus und Kasus neutralisiert oder der Artikel verschwindet.

Kasusentwicklung: Der bestimmte, unbestimmte und Negativ-Artikel sowie der Possessivartikel der 1. und 2. Person Sg. werden getrennt voneinander bearbeitet und später gegenübergestellt. Der Possessivartikel der 3. Person und der Plurale wird in einem eigenen Abschnitt behandelt. Die Kasusentwicklung folgt der Reihenfolge Nominativ vor Akkusativ vor Dativ, mit den Subkategorien bestimmt/unbestimmt. Damit ergibt sich das folgende Schaubild des Kasusunterrichts.



Bild 2: Reihenfolge des Kasuserwerbs im GK

Valenzgrammatische Farbmuster: Die Satzarten geben durch den Farbcode vor, mit welcher Verbvalenz (Transitivität oder Fähigkeit, Objekte im Akkusativ, Dativ oder beiden zuzulassen) gearbeitet wird. Eine Änderung des Verbs auf einer Satzkarte, die Akkusativ anzeigt, kann also nur mit einer Verbkarte erfolgen, die den passenden Farbcode für Akkusativ trägt.

Beschränkung auf Bildinhalte: Ideell wird die Wortbedeutung auf den Bildinhalt reduziert. Das Verb „einladen“ als Beispiel wird mit dem Bild eines Ladevorgangs beschrieben und im Kontrast zu „ausladen“ vermittelt.

Textgrammatische Hinweise: Eine Reihe von grafischen Lösungen sichert die korrekte Zuweisung von Satzgliedern zu ihren Positionen sowie das Wissen über die zugrunde liegende Grammatik ab und gibt Hinweise für die didaktische Arbeit.

Unterteilung der Präpositionen: Diese werden in „fixe“ (als Kontrastbenennung) und Wechselpräpositionen unterteilt, die dann wieder kasusabhängig behandelt werden, bevor eine Gegenüberstellung erfolgt. Zusätzlich verweisen Zeichen auf die am häufigsten mit der Benennung verbundenen Präpositionen, um Unterschiede zwischen *auf dem Markt* und *in dem Supermarkt* auch symbolisch nachvollziehbar zu machen.

Weitere Details zu den Überlegungen und Strategien des Grammatikkarussells sind den Themenheften zu Theorie und Praxis zu entnehmen (Kasem, C. 2023) sowie Videomaterial zu Einzelbereichen unter dem Link <https://youtu.be/cHxZrRYP1IM>.

Bild 3: Abgleich der Valenzen von Satz- und Verbkarten



Bild 4: Wortschatzkarten mit Präpositionssymbolen

Dialog und Transformation

Der Dialog ist die kleinste Texteinheit, die durch Produktion, Rezeption und eine logische thematische Struktur geprägt ist (Brinker 2000: zit. in Kotziew, E., 2008, S. 5). Die nötige Gedächtnisleistung hemmt den Sprachlernprozess und sollte daher reduziert werden. Das GK unterstützt die Lernenden daher in jedem Punkt durch Beschriftung, Bezeichnung, Färbung, Hervorhebung und nicht zuletzt durch eine verbindliche Zeichensprache.

Um individuelle Sätze zu formen, muss die Satzstruktur klar erkennbar sein. Das GK bietet dafür angepasste Lösungen in verschiedenen Formaten (Karten, Bücher, Projektionen) an, die in Abhängigkeit von Gruppengröße und Darbietungsmöglichkeiten einzusetzen sind. Jede Antwort bedingt eine minimale Transformation, die die Sprechenden im GK optisch nachvollziehen können.

Die dialogische Transformation geschieht auf vielfältige Weise. Die Satzkarten behandeln zahlreiche Alltagssituationen, die sich in Textkombination und situativem Kontext unterscheiden.

Hier folgen ein paar Beispiele:

TEXTKOMBINATION	SITUATIVER KONTEXT
Frage – Bejahung	Beim Arzt
Frage – Verneinung	Beim Einkaufen
Verneinte Frage – positive Antwort	In der Werkstatt
Verneinte Frage – negative Antwort	Beim Essen, Kochen
Behauptung – Gegenbehauptung	Im Restaurant
Frage – Gegenfrage	Zu zweit, zu dritt
Meinung – Zustimmung	Über Dritte sprechend
Meinung – Ablehnung	Im Streitgespräch

Diese Inhaltsmodelle können demnach Transformationen durchleben, wie z. B.:

- Pronominales Subjekt wandelt sich in der Person: „Gehst du?“ „Ja, ich gebe.“
- Nominales Subjekt wird zu Pronomen: „Geht der Vater?“ „Ja, er geht.“
- Das Subjekt, ob Nomen oder Pronomen, wird zum Objekt (abhängig vom Kasus) und umgekehrt: „Hilfst du dem Papa?“ „Ja, er hilft mir auch immer.“
- Objekte, ob Nomen oder Pronomen, können von Akkusativ zu Dativ wechseln oder von der Präposition abhängig sein: „Liegt der Mantel in der Garderobe?“ „Noch nicht. Aber ich bringe ihn gleich in die Garderobe.“
- Nomen können von bestimmtem, unbestimmtem oder possessivem Artikel begleitet sein. „Ist da ein Mantel?“ „Nein, da ist kein Mantel. Da ist nur meine Bluse.“
- Subjekte oder Objekte können das Vorfeld besetzen oder Ergänzungen Platz machen. „Brauchst du den Stift?“ „Ja, den Stift brauche ich.“ „Borgst du ihn mir morgen?“ „Nein, morgen brauche ich ihn selbst.“
- Adverbien und Negation können in verschiedenen Positionen unterschiedliche Gewichtung erhalten. „Kommst du morgen?“ „Nein, ich komme nicht.“ / „Nein, ich komme nicht morgen.“ / „Morgen komme ich nicht.“

Die vielen möglichen Kombinationen haben die Zahl der Satzkarten auf 1500 anwachsen lassen, ohne alle denkbaren Varianten abzudecken. Der Fokus der Erstellung lag auf der Vervielfachung der Anwendungsmöglichkeiten.

Sichtbarkeit der Aufgabe

Ab dem Alter von ca. sechs Jahren reicht reines Hören/Zuhören nicht mehr aus, um eine Zweitsprache zu erwerben. Selbst gebildete Sprechende vermitteln kein Sprachwissen. Ab diesem Alter fehlt der Zugang zur Analyse der Strukturen – fehlerhafte Ergebnisse sind die Regel. Dies gilt umso mehr, als die tatsächliche Konfrontation mit der Zweitsprache auf schulische Kontexte beschränkt ist, deren Qualität wiederum von den Sprachvorbildern abhängig ist, die oftmals selbst nicht erstsprachig sind.

Aus der Gehirnforschung weiß man, dass fehlerfreies Lernen effizienter ist. Das sogenannte „errorless learning“ wird in vielfacher Hinsicht bei Sprachstörungen angewandt und zeigt hohe Effizienz, da Fehler tendenziell

eine höhere Behalterate als korrekte Ergebnisse haben (Gillen, G. 2009, S. 210). Im Zweitspracherwerb gilt es Lernprozesse zu straffen, da der Faktor Lernzeit – natürlich in Abhängigkeit des Lernalters – maßgeblich über das individuelle Gefühl des Erfolgs oder Misserfolgs entscheidet. Fehlerfreie Ergebnisse leisten darüber hinaus einen Beitrag zu Erhöhung der Motivation und der Aktivität im Rahmen des Unterrichts.

Das GK fördert die induktive Sprachbetrachtung: Es hilft, Sprachmuster zu erkennen, zu strukturieren und zu kategorisieren. Es organisiert den Erkenntnisprozess im Vorfeld und macht ihn durch Lernlandkarten optisch nachvollziehbar. Lernende können die Schritte selbstständig nachvollziehen und steuern. Dies schafft Freiräume für Lernende und Lehrende, indem es jene unterstützt, die Hilfe brauchen, und anderen Motivation für vertieftes Lernen bietet.

Austauschbarer Wortschatz

Der umfassende Wortschatz (ca. 2400 Karten), mit dem die Dialogsequenzen befüllt werden können, ist in semantische Gruppen unterteilt, denen ein Farb- und Zahlencode zugewiesen ist. 1500 Nomen sind in 30 Gruppen unterteilt. Welcher Wortschatz konkret zur Anwendung kommt, wird zunächst einmal durch die Vorgaben auf der Satzkarte bestimmt.

 Pronomen	1 Familie	2 Schulsachen
3 Tiere	4 Berufe	5 Lebensmittel
6 Kleidung	7 Körperteile	8 Fahrzeuge
9 Obst und Gemüse	10 Wohnräume	11 Hausrat
12 Behältnisse	13 Speisen/Getränke	14 Hobbys
15 Wohnformen	16 Besorgungen	17 Elektrogeräte
18 Krankheiten	19 Medikationen	20 Örtlichkeiten
21 Spielsachen	22 Kopfbedeckungen	23 Musikinstrumente
24 Tierfamilien	25 Landschaften	26 Pflegeprodukte
27 Werkzeuge	28 Papiere und Dokumente	29 Arbeit und Wirtschaft
	30 Personen n-Deklination	

Bild 5: Farb- und Zahlencode der Nomenkarten

Das GK folgt dem valenzgrammatischen Gedanken und unterteilt den Verbwortschatz (368 Karten) in sieben Gruppen mit je zwei Subgruppen. Einwertig zu verwendende Verben (V-1) bieten über Intransitive hinaus Alltagswortschatz, der sich der Kombinatorik des GK verschließt. Zweiwertige Verben mit Akkusativobjekt (V-4) haben eine Subgruppe mit optionalem Dativ-Objekt. Zweiwertige Verben mit Dativ-Objekt werden als V-3

bezeichnet. Alle drei Hauptgruppen haben ein Pendant in eigenen Gruppen der trennbaren Verben (V-1a, V-4a, V-3a), die durch ein braunes Quadrat gekennzeichnet sind.

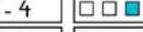
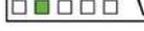
 V - H	 V - 1	 V - 1a
 V - 4	 V - 4	 V - 4a
 V - 4a	 V - 3	 V - 3a

Bild 6: Valenzsymbolik der Verbkarten

Als Krücke für jene Lernende, die schon beharrlich den Infinitiv oder andere konjugierte Formen generalisieren, wurde die Gruppe der „Hundegeben“ ins GK aufgenommen. Diese bietet kindlichen Lernenden eine heitere Oberfläche, um ein vertieftes Verstehen der 3. Person Singular zu entwickeln. Denn Hunde sind kaum im Du-Ich-Spannungsverhältnis einzuordnen, weshalb sie als außerhalb stehend eine besondere Markierung tragen.

Kenntnis und Interesse: Bei der Wahl des konkret eingesetzten Wortschatzes können der Kenntnisstand der Lernenden, wie z. B. Alphabetisierungsgrad, oder einzelne Buchstaben(-cluster), lexikalische oder orthografische Schwierigkeiten, Häufigkeit, individuelle Bedürfnisse oder Interessenschwerpunkte Berücksichtigung finden. Je höher das Bildungsniveau, desto eher kann eine Lösung von den Kartenformaten und den Vorgabewörtern erfolgen. Hier könnten KI-gestützte Formate¹ gezielt jenen berufsbedingten Wortschatz auswählen, den Lernende gerade bearbeiten möchten. Denn es ist für einen einfachen Satz mit „sehen“ unerheblich, welches Objekt gesehen wird. So könnte ein Mechaniker Motorteile, eine Ärztin medizinische Instrumente oder ein Koch Geschirr sowie andere Utensilien benennen und gleichzeitig den Akkusativ im Satzzusammenhang verwenden lernen.

Verbale Themenfelder: Der valenzgrammatische Ausgangspunkt ermöglichte die Angabe von semantischen Zuordnungen, die die Karte am Rand umgeben. Nachdem die Lernenden die Satzstrukturvorgaben in Paralleltexte umgestalten, kann ein einfaches Akkusativobjekt mit allen Verben gebildet werden, denen ein Akkusativ als Valenz zugeordnet ist. Hier zeigt sich das volle Potenzial des austauschbaren Wortschatzes, das somit milliardenfach korrekte Ergebnisse liefern kann.

1 Jung, M.: Deutschlehrkraft heute: Entwicklungen, Herausforderungen, Chancen. IDV-Magazin 105 – Juni 2024, S. 7.

Attributive Themenfelder: Dem Vorbild der Verbkarten folgend sind 98 Adjektivkarten den 20 Nomengruppen des Grundwortschatzes zugeordnet. Damit werden die Ziele verfolgt, den Wortschatz zu erweitern, die semantischen Potenziale der Wörter zu skizzieren, Unterschiede zwischen *jung/neu* offenzulegen und ein breites Betätigungsfeld für das Attribut beizusteuern. Die Konnotation ist durch ein +/-/0 bezeichnet, die Steigerungsformen finden sich zusätzlich auf der Wortschatzkarte.

Die vielen weiteren Details des austauschbaren Wortschatzes können nicht in diesem Rahmen aufgezählt werden. Interessierte können diese jedoch auf der Homepage <https://grammatikkarussell.at> nachlesen.

Wirkung des Lernens mit dem GK

Die Austauschbarkeit des Wortschatzsatzes wirkt über die aktuelle Befüllung der Satzstruktur hinaus auf das Verständnis von

- Graphematik: Worte als isolierte Einheiten
- Morphologie: Grundeinheiten vs. Flexion
- Semantik: Kombination von Verb, Objekt, Präposition, Adverb, Attribut etc.

Verstehen der Aufgabe: Da die individuelle Lösung der Aufgabe im Mittelpunkt steht, liegt der Schwerpunkt auf dem Verstehen. Jeder grammatische Abschnitt beginnt daher mit den einfachsten Nomen, den Familienmitgliedern. Diese Monotonie des Startens wird sofort dadurch aufgelöst, dass alle Teilnehmenden „ihren“ persönlichen Satz daraus ableiten. Bereits nach kurzer Einschulung sind die Lernenden in der Lage, die Abstraktionsleistung von Vorgabesatz zu ihrem eigenen Wortschatz zu erbringen.

In den Schulen wird viel Zeit auf das Bestimmen der Satzglieder verwendet. Mit dem GK entfällt dieses Training. Die Idee des Satzglieds ist untrennbar mit der Austauschbarkeit verbunden und in die dialogische Transformation integriert. Jede Satzkarte legt die Bedingungen für den Austausch fest. Wenn Lernende schon mit den

Ergebnisse z. B.:
 Ich nehme das Heft. (2)
 Du nimmst den Hund. (3)
 Er nimmt die Wurst. (5)
 Sie nimmt den Mantel. (6)
 Es nimmt das Fahrrad. (8)
 Wir nehmen den Kohl. (9)
 Ihr nehmt das Sofa. (11)
 Sie nehmen den Koffer (12)
 Ich nehme die Pizza. (13)
 Du nimmst das Zelt. (15)
 Er nimmt den Herd. (17)
 Sie nimmt die Creme. (19)

Bild 7: Beispielkarte eines Verbs mit den umgebenden Wortfeldern

Ergebnisse z. B.:
 ... das neue Heft (2)
 ... einen neuen Hund (3)
 ... keine neue Lehrerin (4)
 ... dem neuen Mantel (6)
 ... ihr neues Fahrrad (8)
 ... unser neues Zimmer (10)
 ... euer neues Sofa (11)
 ... kein neuerer Koffer (12)
 ... der neueste Turm (15)

Bild 8: Beispielkarte eines Adjektivs mit den umgebenden Wortfeldern

ersten Lernschritten einen Zugang zu den Satzgliedern finden, wird dieses Wissen in eine erweiterte Lese- und Schreibkompetenz übergehen. Mindestens jede vierte Satzkarte ist als „Schreibkarte“ (Symbol Schreibhand) gekennzeichnet. Die Verschriftlichung ist notwendig, um Erlerntes zu festigen und Sprechungenauigkeiten zu klären.

Fehlerfreies Lernen: Den komplexen Herausforderungen des fehlerfreien Lernens wird im GK durch eine Fülle von Maßnahmen entsprochen, die sich aus den im Vorfeld getroffenen Entscheidungen ableiten und somit den Lernenden verborgen bleiben. Für den erfolgreichen Unterricht gilt es, die vorgegebenen Bedingungen möglichst passgenau einzuhalten.

Die beschrifteten, bebilderten Kartenformate sichern die Orthografie und Interpretation der Bedeutung ab. Die durch die Flexion erforderlichen Änderungen werden regelhaft, farblich gekennzeichnet. Damit wird jener integrierter Rechtschreibunterricht möglich, der sowohl den Anspruch der orthografischen Richtigkeit als auch die (kindliche) Motivation weckt, fördert und erhält (Bifie 2014, S. 17).

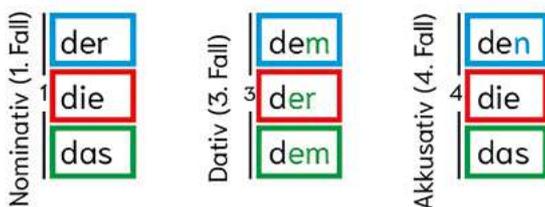


Bild 9: Darstellung von Kasus und Änderungen durch Deklination

Die Kasusangaben (nach österr. Pflichtschulnotation mit Zahlen bezeichnet) helfen fortgeschrittenen Lernenden, sich erweiterte Grammatikkenntnisse anzueignen. Der Komplexität der damit nachvollziehbar werdenden Änderungen sind folglich wenig Grenzen gesetzt.

Pronominaler Ersatz: Pronomen brauchen für ihre Verweisfunktion die Intuition der Lernenden. Nachweislich scheitern Schüler:innen selbst nach mehrjähriger Beschulung an einfachen Aufgaben. Sie schreiben „Das Baby ... Er ...“ oder „Der Papa ... Sie ...“. Die schlechten Ergebnisse der Lesekompetenztests lassen sich aus dieser Tatsache ableiten.

Im GK wird der pronominaler Ersatz von Anfang an systematisch als 1:1-Ersatz aufgebaut. Damit wird es möglich, selbst eine pronominaler Kreuzung in Dialogen einzubauen und in Alltagssprache zu transferieren.

Raum-Lage-Beziehung zur Grammatik: Die regelhafte Darstellung der drei Genera untereinander verhilft den Lernenden zu einer Raum-Lage-Beziehung der Grammatik. Das Suchen nach der richtigen Lösung (Blau oben, Grün unten) erfolgt zunehmend rascher und führt zu einer dauerhaften Abrufbarkeit selbst in Stresssituationen (wie z. B. Prüfungen).

Spielerisches Lernen: Die vielfältigen Beschränkungen eröffnen auf der anderen Seite ein immenses Spielfeld. Der austauschbare Wortschatz ermöglicht bislang ungeahnte Individualität. Während Lehrbücher krampfhaft versuchen, den Wortschatz einem starren Gesprächsrahmen anzupassen, holt das GK die Lernenden bei ihren Interessen ab. Jeder Satz wird zu einem Rätsel, das man vollständig lösen kann. Die Zufälligkeit, die sich durch verdecktes Kartenauflegen, Durchmischen und Verändern der Kombinationen erreichen lässt, verleiht Spannung, Freude beim Erringen von Lieblingskarten und heitere Entspannung bei unerwarteten Zusammenreffen von Bedeutungen.

Zusätzlich bietet das GK mehr als 400 Spiele, die von bekannten Spielmustern und den Wortschatzkarten des GK abgeleitet sind. Damit wird es möglich, einen ausgewählten Wortschatz in verschiedenen Situationen zu wiederholen. Das gilt insbesondere für Stationenbetriebe, bei denen parallele Gruppen für eine gewisse Zeit an einem Thema arbeiten. Monotones Wiederholen des gleichen Wortes kann damit entfallen. Alle Spiele zielen auf das Lesen des Wortbildes ab und stärken somit nachhaltig die Lesekompetenz.

Theaterpädagogischer Ansatz: Fast jede Dialogkarte des GK birgt in sich bereits Rollenspiel-Ideen. Die Hefte Vario (derzeit 1 und 2) bündeln die Dialog-Ideen zu kleinen Theaterstücken, die mittels Wortschatzvorschlägen verändert werden können. Die ebenfalls enthaltenen Grammatikaufgaben stärken das Verstehen der Lernsequenzen des Mini-Theaters. Mehrere Gruppen können einander mit unterschiedlichem Wortschatz das gleiche Stück vorspielen und an den Fehlern der jeweils anderen mitlernen.

Alphabetisieren mit Satzbau: Die Leseleicht-Hefte (derzeit 1 und 2) folgen dem Grundgedanken, dass jede Äußerung einen syntaktischen Unterbau hat. Folglich kann man schon mit den einfachsten Worten Syntax trainieren.

1

3

Zw-A/D-29

A: Gibst du dem Cousin den Löwen?
der Cousine die Kuh?
dem Kind das Schaf?

B: Ja, ich gebe ihn ihm!
sie ihr!
es ihm!

Übe weiter mit:

liefern, bestellen, verkaufen, versprechen, reichen, präsentieren, überlassen, übergeben, übertragen, verschaffen, beschaffen

| PRÄ |
SK 2 - 07/2024
Das Grammatikkarussell®

Bild 10: Satzkarte mit pronominaler Kreuzung

Mit Dialogen zur Bildungssprache

Die Satzkarten des GK trainieren Alltagssituationen und sprechen dabei folgende Aspekte an:

- angemessenes Sprachverhalten (Gesprächskultur),
- Ausbildung sprachlicher Intuition (Valenzen, semantisch-logische Bezüge),
- vertiefte Grammatikkenntnisse,
- umfassendes Wortschatztraining (Benennung, Orthografie),
- Verständnis komplexer Textbezüge,
- korrekte Zeitenverwendung, Passiv und Konjunktiv,
- Anbahnung schriftsprachlicher Fertigkeiten (stilistisch „schöne“ Sätze).

Letzteres gelingt insbesondere, da der pronominale Ersatz fester Bestandteil der Arbeitsroutine ist. Die alltagsnahen Sätze sind im Sinne des schriftsprachlichen Bildungsideals „überformt“. Zusätzlich füllen regelhaft Adverbialangaben und Objekte das Vorfeld, womit den Anforderungen entsprochen wird, die Lernenden für Testsituationen (Mika-D) passend vorzubereiten.

Zusammenfassung

Das Grammatikkarussell ist eine Anwendung der Generativen Grammatik von Noam Chomsky für den Deutschunterricht. Satzstrukturen auf Satzkarten dienen als Grundlage für gelenktes Sprechen und lassen sich mithilfe eines umfassenden Wortschatznetzes unendlich variieren. Die Antworten der Dialoge werden dabei als Motor für minimale Änderungen angesehen, die auf textgrammatisches Verstehen abzielen.

Die Vorteile des dialogischen Unterrichts mit dem Grammatikkarussell sind:

- Forschendes Lernen – Jeder Satz birgt ein kleines Abenteuer, das dank Unterstützung optimal gemeistert wird.
- Freudvolle Auseinandersetzung – Der gesicherte Erfolg steigert den Lernwillen und den Wunsch nach neuen Herausforderungen.

- Heterogenes Arbeiten – Die Selektion des passenden Wortschatzes ermöglicht Lernen auf jedem Sprachniveau.
- Selbsttätigkeit – Individueller Wortschatz verbessert den Alltagstransfer.
- Textgrammatik – Die minimalisierte Transformationsaufgaben stärken die Lese- und Schreibkompetenz.

Bibliografie

- Chomsky, N., & Lange, K.-P. (1973). *Strukturen der Syntax*. The Hague Paris: Mouton.
- Bifie (Hrsg.): Themenheft für die Kompetenzbereiche „Einsicht in Sprache durch Sprachbetrachtung“ und „Rechtschreiben“, Deutsch, Lesen, Schreiben, Volksschule Grundstufe I+II. Graz 2014, S. 17
- Brinker, K.: Linguistics of Text and Conversation, In: Text- und Gesprächslinguistik, Hg. Klaus Brinker; Gerd Antos; Wolfgang Heinmann und Sven F. Sager, Walter de Gruyter, Berlin - New York, Bd. 1, Kap. III, S. 164–175 2000.
- Glen G.: EdD Managing Memory Deficits to Optimize Function. In: Cognitive and Perceptual Rehabilitation, 2009, S. 210-244.
- Kasem, C.: Das Grammatikkarussell – Die Themenhefte: A – Das pädagogisch-didaktische Konzept, B – Das Konzept der Wortschatzkarten, C – Das Konzept der Satzkarten, Eigenverlag, (2023).
- Kotsev,: Interaktive Dialogsysteme. Sprachwissenschaftliche Grundlagen und Untersuchungen zu Nutzungsmöglichkeiten. Dipl.-Arbeit Uni-Wien (2008), S. 7

Über die Autorin:

Seit 2022 publiziert die Autorin das approbierte Lernsystem „Das Grammatikkarussell“ im Eigenverlag. Die innovativen Ansätze basieren auf Erkenntnissen aus ihrem Studium der Allgemeinen Sprachwissenschaften und Arabistik, besonders inspiriert von Chomskys Generativer (Transformations-)Grammatik. 2014 schloss sie die Ausbildung zur Volks- und Hauptschullehrerin ab. Mehr als 400 Schulen in Österreich arbeiten bereits mit dem Lernsystem. In Online-Seminaren vermittelt sie den Lehrkräften die vielfältigen Vorteile der Satzstrukturarbeit.

plus
interaktive
Version
& App



Jetzt mit
Kahoot!

Quizfragen in der
interaktiven Version

Beste Freunde PLUS ist komplett



Das neue, interaktive DaF-Lehrwerk für Jugendliche setzt das bewährte Protagonist:innen-Konzept von „Beste Freunde“ mit vielen neuen Pluspunkten fort:

- ▶ plus interaktive Version als Code im Buch
- ▶ plus unterhaltsame Grammatik-Clips
- ▶ plus neue Lektionsfilme
- ▶ plus interaktive Zusatzübungen zu Aussprache, Wortschatz, Grammatik und Kommunikation



www.hueber.de/beste-freunde-plus

Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten – ein hybrides Begegnungsprojekt zwischen Namibia und Deutschland

Dr. Gerda Wittmann und Dr. Anny Schweigkofler Kuhn

Einleitung

Ob man in Namibia *braait*, in der Ukraine *Schaschlik* macht oder in Deutschland grillt – man bereitet nicht nur eine Mahlzeit zu, sondern sitzt oft auch gesellig um eine Feuerstelle. Ähnlich ist *Paljanytsja* in der Ukraine so viel mehr als nur ein Osterbrot, liegt im Osterzopf in Deutschland und den *Hot cross buns* in Namibia kulturelle Erinnerung und *Praktiken*¹ (Hofstede, Hofstede, Minkov, 2017, 7f.) Identität im Zusammenhang mit einem religiösen Fest. Alleine durch die Bedeutung von Speisen und ihre Art der Benennung können Rückschlüsse auf Menschen, ihre Erinnerungen und ihre Geschichten gezogen werden. Mehrsprachigkeit bedeutet, laut Ehlich (2009, 31) „Reichtum und Ausdruck kultureller Vielfalt“, wurde allerdings vor allem im schulischen Klassenzimmer nicht immer als Bereicherung gesehen – so berichtet Bringmann (2023), dass seit den 1990ern zwar immer wieder Konzepte zum Umgang mit Mehrsprachigkeit erstellt wurden, man aber beispielsweise in Deutschland trotz gesellschaftlichen Wandels von einem monolingualen Habitus (u. a. Gogolin 2008) im schulischen Klassenzimmer ausgeht. Vielfach findet sich in einschlägigen Publikationen und Veranstaltungstiteln der Begriff „Mehrsprachigkeit“ als Erweiterung des DaZ, sowohl als auch des DaF-Konzeptes: Es ist von Deutsch im mehrsprachigen Kontext die Rede. Interessant erscheint Mehrsprachigkeit schon lange unter dem Aspekt des individuellen Spracherwerbs. Auf gesellschaftlicher und institutioneller Ebene steht die Problematisierung des Phänomens dem Lippenbekenntnis zum mehrsprachigen Potenzial in Unterrichtskontexten gegenüber.

Anders ist es in Namibia. Hier ist Englisch seit der Unabhängigkeit Namibias Amtssprache (Ipinge & de

Galbert, 2024, 59), obwohl es dort nur wenige Erstsprachler:innen des Englischen gibt. Diese sehr bewusste Entscheidung der damaligen Regierung sollte den Tribalismus unterbinden und dafür sorgen, dass man zu „einem“ Namibia zusammenwachsen kann. Die Lingua Franca Englisch sollte das Bindeglied in einer mehrsprachigen Gesellschaft sein. Natürlich gibt es auch in einer mehrsprachigen Gesellschaft Unterschiede zwischen Sprachen und deren Ansehen. So bemängelt Ashikuti (2019), dass namibische Sprachen trotz offiziellem Recht auf Erstsprachenunterricht in einer der namibischen Landessprachen bis zur 4. Klasse oft sehr stark hinter der englischen Prestigesprache zurückstecken müssten.

Mehrsprachigkeit

Im Gegensatz zu Deutschland, wo das Deutsche zwar alleinige Amtssprache ist, aber im Grundrecht nicht explizit ausgewiesen wird, ist in Namibia Mehrsprachigkeit schon in der Verfassung verankert. So ist Englisch zwar Amtssprache, trotzdem werden 11 weitere namibische Landessprachen ausdrücklich benannt – unter ihnen Deutsch. Der verfassungsrechtlich verankerte Schutz bringt mit sich, dass an namibischen staatlichen Grundschulen die Erstsprache Deutsch von der ersten bis zur dritten Klasse als Unterrichtssprache gebraucht werden darf (momentan ist die *Delta School Windhoek* die einzige staatliche Grundschule, an der dies auch geschieht), während die Schülerinnen und Schüler auf jeden Fall ausreichend Englisch lernen sollen, um in der 4. Klasse bilingual in der Erstsprache und in Englisch unterrichtet werden zu können. Ab der 5. Klasse ist Englisch Unterrichtssprache, während die Erstsprache als Fach belegt werden kann. Wir sehen demnach, dass der Begriff „Mehrsprachigkeit“ in beiden Ländern unterschiedlich institutionalisiert und kontextualisiert ist. Den Blick über den Tellerrand in einem gemeinsamen Projekt erlebbar zu machen, war Ausgangspunkt und Motivation für MiBKon (*Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten*).

1 Der Begriff *Praktiken* bezieht sich auf das Zwiebelmodell von Hofstede/Hofstede/Minkov (2017), durch den Werte, Rituale, Symbole (als Worte, Gesten, Bilder und Objekte mit einer bestimmten Bedeutung) sowie Helden als Verhaltensvorbilder verbunden sind. Praktiken sind nach außen zwar sichtbar, ihre kulturelle Bedeutung allerdings nicht unbedingt.

Hintergrund des Projekts

Eingebettet in ein bestehendes *Memorandum of Understanding* zwischen der UNAM (University of Namibia) und der Pädagogischen Hochschule Weingarten wurde 2023 bei der Baden-Württemberg Stiftung ein sog. Baden-Württemberg-STIPENDIUM für ein Blended-Mobility-Projekt beantragt und genehmigt: *MiBKon – Mehrsprachigkeit in Bildungskontexten*. Im Rahmen dieses Projekts arbeitet eine ausgewählte Gruppe von Studierenden mit je einer Begleitperson der jeweiligen Hochschule für einige Monate zusammen, indem sie sich in Online-Veranstaltungen austauschen und sich zudem in ihren jeweiligen Ländern besuchen. Auf drei Durchläufe angelegt (einen Durchlauf pro Jahr von 2024 bis 2026), soll jeweils eine neue Studierendengruppe aus jedem Land die Gelegenheit für eine Teilnahme bekommen. Im ersten Durchlauf 2024 nehmen je acht namibische Lehramtsstudierende der Sekundarstufe mit den Hauptfächern Deutsch und Englisch von der UNAM und acht deutsche Studierende der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Lehramt Sekundarstufe sowie Primarstufe und BA *Mehrsprachigkeit und Interkulturelle Bildung*) teil.



Abbildung 1: Kässpätzle in Windhoek

Beabsichtigt ist, dass sich die Studierenden beider Länder abwechselnd in virtuellen Projektphasen und gegenseitigen Besuchen zur Unterrichts- und Studienrealität austauschen, Projekte bearbeiten, Unterrichtseinheiten planen und reflektieren und dadurch gemeinsam unterschiedliche Auffassungen von (un-)willkommener Mehrsprachigkeit im Schulkontext erleben. Gemeinsamer Ankerpunkt ist die deutsche Sprache, die von den Studierenden selbst als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache gesprochen wird und gleichzeitig Studienfach ist. Beide Studierendengruppen werden in ihrem zukünftigen



Abbildung 2: Beilagen zum Braai in Windhoek

Berufsumfeld diese Sprache auch lehren und vermitteln. Geteiltes Interesse besteht darin, Varietäten einer Sprache in monolingualen vs. multilingualen Bildungsgesellschaften (als Erst-, Fremd-, Tertiärsprache, als Dialekt, Standard- oder Bildungssprache) kennenzulernen. Dadurch wird erlebbar, was in Gesellschaften unter Mehrsprachigkeit verstanden wird, worin Herausforderungen von Mehrsprachigkeit in Bildungsinstitutionen sowie kulturelle Kompetenzen künftiger Lehrkräfte beider Projektpartner bestehen.

Zu den Besonderheiten des Projektes gehört es, die deutsche Sprache als Medium des Lehrens und Lernens im Ausland bei eingeschränkter Mobilität von Studierenden begreifbar zu machen. Schon seit einigen Jahren können Studierende der beiden Hochschulen Austauschsemester an der jeweiligen Partnerhochschule verbringen. Dieses Projekt bietet jedoch reiseunerfahrenen Studierenden bzw. jenen, für die ein Auslandssemester eine zu große Herausforderung darstellt die Möglichkeit eines betreuten Auslands(kurz)aufenthaltes. Die überschaubaren Zeitfenster bringen demnach jene (Lehramts-) Studierende beider Hochschulen in eine physische Mobilität, die aus verschiedenen Gründen ansonsten kein Auslandssemester in Anspruch nehmen könnten oder bisher lediglich an sog. Virtual Exchanges (O'Dowd 2023) teilgenommen haben.



Abbildung 3: Projektgruppe MiBKon 2024

Projektstart

In der Vorbereitung des ersten Online-Kennenlernens präsentierten die Studierenden sich und ihre Universität per Videos oder Fotos mit Kurzbeitrag. Die erste gemeinsame Online-Livesitzung fand auf Deutsch statt. Hier trafen die L1-Deutsch sprechenden Studierenden der Pädagogischen Hochschule auf die namibischen Studierenden, für die das Deutsche eine Tertiärsprache (u. a. Hufeisen 2001) darstellt. Nach einigen Online-Vorlesungen, gemeinsam zu bearbeitenden Online-Aufgaben und weiteren Gruppentreffen fand die erste einwöchige Reise der Studierenden der Pädagogischen Hochschule Weingarten nach Namibia statt. Dort wurde für die deutschen Studierenden erstmal greif- und nachvollziehbar, wie durchgängig das in den Veranstaltungen oft besprochene Code-Switching sich in der namibischen Gesellschaft im Alltag gestalten kann. Während des ersten Treffens in Windhoek lag der thematische Schwerpunkt auf dem Deutschunterricht in unterschiedlichen Kontexten – so besuchten Studierende die beiden staatlichen Schulen in Windhoek, an denen DaM und DaF unterrichtet wird, aber auch die Deutsche Höhere Privatschule Windhoek, eine deutsche Auslandsschule, an der unter ganz anderen Voraussetzungen gelehrt wird als an den staatlichen Schulen.



Abbildung 4: Eine Diskussion über Interkulturalität und Lernen in der Schule



Abbildung 5: Warten auf den Braait in Windhoek

Je ein/e studentisch/e Vertreter/in aus Deutschland und aus Namibia und die Begleitpersonen Gerda Wittmann und Anny Schweigkofler-Kuhn haben in einer Sendung des deutschsprachigen namibischen Radiosenders vom Projekt und ihren Eindrücken berichtet. Eine Exkursion nach Otjiwarongo, einer 250km weit entfernten Kleinstadt nördlich von Windhoek, ermöglichte es den Studierenden, den Unterricht an einer kleinen Privatschule mit einer Klassengröße zwischen zwei und zehn Schüler:innen zu erleben. Diese Schule konnte wiederum mit einer staatlichen Sekundarschule verglichen werden, die von mehreren hundert Lernenden besucht wird. Natürlich war die Zeit nicht nur von Schulbesuchen geprägt – die namibischen Studierenden luden die deutschen Studierenden auf eine Stadtführung ein. Es



Abbildung 6: Ausflug nach Otjiwarongo

wurde gebräut (gegrillt), es wurden Kässpätzle gekocht und man besuchte Märkte und Museen.

Nach dem sehr eindrücklichen Besuch in Namibia kristallisierte sich für die Studierenden aus Weingarten ein klareres Bild heraus, was für den Gegenbesuch an Programmpunkten zu bedenken und auszuwählen sei. Sie wurden zudem zu Botschafter:innen dieser Erfahrung: Sie gestalteten in einschlägigen Veranstaltungen Vorträge zur Mehrsprachigkeit und zur Literatur Namibias und stellten in Seminaren ihren Kommiliton:innen die Erfahrungen aus dem Projekt vor. Den Begleiterinnen der beiden Hochschulen wurde außerdem klar, dass das eigenverantwortliche Arbeiten der Studierenden stärker in den Blick genommen werden muss und besser profiliert werden kann.

Zukunftsaussichten

Nach dem sehr gelungenen Besuch in Namibia freut sich nun natürlich die namibische Gruppe auf einen Gegenbesuch in Weingarten im Dezember. Davor steht allerdings noch ein gemeinsamer Online-Workshop, den die Studierenden für die beiden neuen Reisegruppen des nächsten Durchlaufes von 2025 gestalten. Rahmenbedingungen für den Besuch im Dezember wurden festgelegt; die Feinplanung findet in der Semestereinstiegswoche in Weingarten Anfang Oktober 2024 statt. Den Begleiter:innen ist nicht nur klar geworden, dass die Studierendengruppen das Projekt viel aktiver mitgestalten, sondern auch stärker direkt in die Organisation eingebunden werden können. Mit dem Besuch der namibischen Gruppe im Dezember schließt der erste Durchlauf von MiBKon mit einer ersten Evaluation des Projektes ab. Hier wird sich zeigen, welche Formate sich bewährt haben und welche Aspekte ausgearbeitet und vertieft werden können. Auch will man sich im nächsten Durchlauf viel mehr und konkreter mit unterschiedlichen Formen von Mehrsprachigkeit in den unterschiedlichen Bildungskontexten befassen.

Bibliografie

- Iipinge, K., & de Galbert, P. (2023). Namibia in its thirties: Reviewing the choice of English as sole official language. *JULACE: Journal of the University of Namibia Language Centre*, 8 (1 and 2), S. 58–74.
- Bringmann, M. (2023). „Das IS halt immer so ne GRATwanderung, ne?“–Perspektiven von Schullehrenden auf individuelle Mehrsprachigkeit im Unterricht. In *IDT 2022.* mit. sprache. teil. haben Band 4: Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd* Zweitsprache* (pp. 193–198). Erich Schmidt Verlag GmbH & Co. KG, Berlin.
- Ehlich, K. (2009). Aufsätze: Modalitäten der Mehrsprachigkeit. *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, (50), 7.
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Waxmann: Internationale Hochschulschriften.
- Hofstede, G./Hofstede, G.J./Minkov, M. (2017): *Lokales Denken, globales Handeln. Interkulturelle Zusammenarbeit und globales Management*. 6. Auflage. München: dtv
- Hufeisen, Britta (2001): „Deutsch als Tertiärsprache.“ In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. 1. Halbband. Berlin: de Gruyter, S. 648–653 (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 19.1).
- O’Dowd, Robert (2023): *Internationalising Higher Education and the Role of Virtual Exchange*. Routledge

Über die Autorinnen:

Dr. Anny Schweigkofler Kuhn, akademische Mitarbeiterin der Pädagogischen Hochschule Weingarten (Deutschland); Arbeitsschwerpunkte: Deutsch im mehrsprachigen Kontext für das Lehramtsstudium im Primar- und Sekundarbereich I, in außerschulischen Lehr-Lernkontexten, in der Elementarbildung und Logopädie sowie in Virtual-Exchange-Projekten. Inhalte: Spracherwerbsforschung, grammatische Phänomene des Deutschen, Sprachdiagnostik und -förderung, Semantik/Lexik, Methodik-Didaktik DaF-DaZ, Fachsprache/Bildungssprache, Interkulturelle Literatur

Dr. Gerda-Elisabeth Wittmann studierte an der Stellenbosch Universität u. a. Germanistik. An der North-West University in Südafrika leitete und promovierte sie 2010 die Deutschabteilung in Erziehungswissenschaften. Sie befasst sich in ihrer Forschung mit autonomem Lernen, Blended Learning und der Fort- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften, die bereits im Beruf stehen und veröffentlichte hierzu mehrere wissenschaftliche Artikel. Seit 2022 ist Gerda Wittmann an der University of Namibia tätig, deren Deutschabteilung sie seit 2023 leitet.

Diskursive Landeskunde im Deutschunterricht

Agnieszka Świca

Fortbildung für Multiplikator:innen des IDV

Seit November 2023 beteilige ich mich an der Fortbildung für Multiplikator:innen des Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverbandes IDV.

Insgesamt sind wir 15 Personen aus der ganzen Welt plus unsere drei Fortbildnerinnen aus DACH-Ländern. Die Teilnehmer:innen leben dagegen dauerhaft in der Türkei, Serbien, Norwegen, Bolivien, Uruguay, Rumänien, Burkina Faso, Bosnien und Herzegowina, Brasilien, Kroatien, Indien, Vietnam, Ungarn, Senegal und Polen.

Das Fortbildungsangebot wird trinational unterstützt und zu je einem Drittel von Deutschland, Österreich und der Schweiz unter Beteiligung der folgenden Institutionen finanziert: dem deutschen Auswärtigen Amt, dem österreichischen Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, dem Eidgenössischen Departement für auswärtige Angelegenheiten, dem Goethe-Institut, dem OeAD – Agentur für Bildung und Internationalisierung und der Agentur Movetia – Austausch und Mobilität.



Bild 1: Das Programm und das Notizbuch haben alle Teilnehmer:innen der Fortbildung in München bekommen.
Autorin: Agnieszka Świca

Bis jetzt haben wir drei von fünf Modulen des Lehrgangs realisiert und uns mit dem DACH-Prinzip, der diskursiven Landeskunde und Diskursfähigkeit, sprachlichen Varianten und Plurizentrik der deutschen Sprache befasst. Im Sommer 2024 waren wir in einem zweiwöchigen Seminar in Deutschland, Österreich und der Schweiz, wo wir uns über das erworbene Wissen austauschten und einander gegenseitig Feedback zu den



Bild 2: Die übersichtliche Zusammenfassung des Begriffs "Diskursfähigkeit"
 Autorin: Agnieszka Świca

erwähnten Themen gaben. Sehr zu schätzen waren die Workshops, an denen wir uns während des Aufenthalts beteiligen konnten und die uns zum Nachdenken über Landeskunde im Unterricht anregten.

DACH-Landeskunde

DACH bedeutete und bedeutet für mich eine Verbindung von drei deutschsprachigen Ländern, die in Bezug auf Kultur und Sprache zwar sehr viel gemeinsam haben, aber sich auch voneinander unterscheiden. DACH spielte und spielt eine sehr große Rolle in meinem Unterricht. In jedem modernen Lehrwerk gibt es Informationen zu Deutschland, Österreich und der Schweiz, ansonsten haben wir als Lehrer:innen Zugang zu vielen zusätzlichen Materialien von vielen Institutionen und Organisationen, die uns beim Lehren unterstützen und bei der Gestaltung unseres Unterrichts mehr DACH-Orientierung geben.

Seitdem ich während der Fortbildung für Multiplikator:innen Aufgaben zur diskursiven Landeskunde und Plurizentrik bearbeitet hatte, nahm ich zur Kenntnis, dass die Unterschiede zwischen DACH-Ländern nicht mehr so wesentlich sind. Von großer Bedeutung sind dagegen das Hinterfragen von Normen und Diskursen, Abweichungen und alternative Sichtweisen. Deswegen versuche ich immer öfter meine Lernenden mehr auf Deutsch als eine plurizentrische Sprache zu sensibilisieren und die Landeskunde nicht nur faktisch, interkulturell und kommunikativ, sondern auch diskursiv zu vermitteln. Wichtig ist es, dass die Schüler:innen in Bezug auf die

deutschsprachigen Länder auf dem Laufenden bleiben, um sowohl die Sprache, als auch das Land bezüglich z. B. Kultur, Geschichte oder Politik gut zu kennen. Dadurch wäre es für sie einfacher, Diskurse zu durchschauen, verschiedene Sichtweisen auszuhalten und am öffentlichen Leben teilzunehmen. Ohne Zweifel bin ich damit einverstanden, dass man in dem Fall von den Perspektiven und Erfahrungen der Lernenden ausgehen sollte, was sich weiter zu einem Diskurs entwickeln sollte.

Diskursfähigkeit und Deutungsmuster

Das Schaubild oben zeigt, wie ich den Begriff Diskursfähigkeit verstehe, nachdem ich die Einführung „Was heißt ‚Diskursive Landeskunde‘?“ im Buch „Mitreden: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache“ gelesen habe.

Was macht also unseren Unterricht oder schon im Lehrwerk erstellte Aufgaben mehr diskursiv?

In den Mittelpunkt sollten auf jeden Fall Vorwissen und Erfahrungen der Lernenden gestellt werden. Lehrkräfte fokussieren sich darauf, die Unterrichtseinheit so zu gestalten, dass die Kursteilnehmer:innen die Chance haben, ihre Deutungsmuster zu aktivieren, damit sie auch zum Nachdenken angeregt werden. Laut dem Schema gewährt man, statt der interkulturellen Landeskunde eher der Problemorientierung und Reflexion Vorrang, über ein nicht auf das eigene Land oder Kultur beschränktes Deutungsmuster.

Wenn es um chronologische Deutungsmuster geht, die mit Zeit und Veränderungen verbunden sind, die nicht nur gesellschaftliche, politische, soziale und ökonomische Bedingungen betreffen, sondern sich auch auf das individuelle Fühlen, Denken und Wahrnehmen im Alltag beziehen, sollte man die Lernenden beim Thema z. B. Entdeckungen und Erfindungen danach fragen, wie das Leben der Menschen davor ausgesehen hat und was sich danach verändert hat. Bei der Aufgabe, die sich vor allem auf Fakten und Ereignisse in der deutschen Geschichte fokussiert, könnte man die Teilnehmer:innen am Anfang fragen, ob sie schon etwas zum Thema „Deutsche Geschichte“ wissen, was für sie die Begriffe, wie Heimat oder Volk bedeuten. Ich würde vielleicht auch wagen, die Frage zu stellen, ob sie mit ähnlichen oder anderen politischen Erlebnissen zu tun hatten. Mit welchen Problemen musste man in so einer Lage umgehen und in welchen Situationen sich zurechtfinden können? Es wäre auch gut in Gruppen eine Diskussion zu arrangieren, damit sie an gute und schlechte Seiten der historischen Ereignisse z. B.: Wiedervereinigung Deutschlands denken und Argumente für und wider finden.

Im axiologischen Deutungsmuster geht es vor allem um Wertungen oder Wertkonzepte, wie Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Glück, Geld oder Gemütlichkeit. Bei der Aufgabe, wenn die Lernenden sich zu verschiedenen Extremsportarten äußern und zum Ausdruck bringen müssen, was ihnen gefällt, was nicht und warum, würde ich in der Lerngruppe ein paar zusätzliche Fragen stellen und um Antworten bitten: Was brauchst du zum Glück? Warum treibt man heute immer öfter Extremsportarten? Brauchen Menschen Risiko? Wozu? Was bedeuten für dich Glück/Freiheit? Wann fühlst du dich frei? Was macht dich glücklich? Welche Aktivität kostet am meisten und warum? Die Fragen sollten zuerst zu zweit beantwortet werden, erst dann in der ganzen Gruppe. Wichtig ist es auch, den Schüler:innen zu erlauben, das Thema in ihrer Ausgangssprache zu diskutieren oder auszuhandeln.

Turbolandeskunde

Der Polnische Deutschlehrerverband organisiert seit neun Jahren den gesamtpolnischen Wettbewerb „Turbolandeskunde“, wo jedes Jahr ein anderes DACH-Land im Fokus steht. Dadurch erwecken wir unter Jugendlichen in Polen Interesse an Kultur, Geschichte, bekannten Persönlichkeiten und klären sie auf, wie wichtig diese Aspekte beim Sprachenlernen sind. Obwohl der Wettbewerb keine diskursiven Aufgaben beinhaltet, möchten wir bei der Form bleiben, weil sie den Schüler:innen gefällt – 2024 erreichten wir über 9000 Teilnehmer:innen. Das Wichtigste ist es meiner Meinung nach, ein Gleichgewicht zwischen dem interkulturellen und kulturbasierten Lernen zu finden.

Bibliografie:

- Bohunovsky, Ruth; (Curitiba) & Altmayer, Claus (Leipzig) (2014): *DACH-Landeskunde – noch zeitgemäß?*
 Hamann, Eva; Magosch, Christine; Mempel, Caterina; Vondran, Björn; Zabel, Rebecca, Altmayer, Claus (Hrsg.): (2016): *Mitreden: Diskursive Landeskunde für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache*, Stuttgart: Klett

Über die Autorin:

Agnieszka Świca ist zertifizierte Deutschlehrerin mit 28-jähriger Berufserfahrung, an der Oberschule (Publiczne Liceum Ogólnokształcące Politechniki Łódzkiej) als Deutschlehrerin und am Sprachzentrum an der Politechnika Łódzka als Lektorin tätig, ausgezeichnet mit dem Braunen Verdienstkreuz und der Medaille der Kommission für Nationale Bildung, langjährige Abiturprüferin, Expertin am polnischen Verlag PWN, Autorin und Hauptkoordinatorin des gesamtpolnischen Wettbewerbs für Jugendliche „Turbolandeskunde“, Veranstalterin der deutsch-polnischen Austausch- und Sprachprojekte, Präsidentin des Polnischen Deutschlehrerverbands.



 Vielfalt wagen – mit Deutsch

Internationale Tagung der Deutschlehrer:innen (IDT)

28.07. - 01.08.2025 in Lübeck (Deutschland)



DEUTSCH

ZUM MITNEHMEN

Deutsch unterrichten mit der DW

Nachrichten, Musik, Telenovelas oder auch ein kompletter Sprachkurs für Anfänger*innen: Wir bieten euch kostenlose Lerninhalte auf allen Niveaustufen. Seid ihr neugierig geworden? Auf [dw.com/deutschunterrichten](https://www.dw.com/deutschunterrichten) zeigen wir euch, wie ihr unser Angebot im Unterricht einsetzen könnt.

Ihr findet uns jetzt übrigens auch auf WhatsApp. Einfach diesen Code scannen und kostenlos den „DW Deutsch lernen“-Kanal abonnieren. Viel Spaß!

