



IDV

magazin

Nr. 108

Dezember 2025

ISSN 2747-6375

www.idvnetz.org

Vielfalt wagen – mit Deutsch

Teil 1





VIELFALT IN DEUTSCHLAND

Lernen Sie die Vielfalt Deutschlands kennen.
Begleiten Sie in unseren **acht Videos** interessante
Menschen und erfahren Sie, wie sie in Deutschland
leben und arbeiten. Profitieren Sie von unseren
kostenlosen **Online-Übungen und Handreichungen!**



Kofinanziert von der
Europäischen Union



Deutsch für dich

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.



Liebe Leserinnen und Leser,

das Motto der Internationalen Tagung der Deutschlehrer:innen (IDT) 2025 in Lübeck – „*Vielfalt wagen – mit Deutsch*“ – war nicht nur programmatisch, sondern ein lebendiger Ausdruck dessen, was unsere internationale Fachgemeinschaft ausmacht: Unterschiedliche Perspektiven, vielfältige Unterrichtspraktiken, neue Forschungsansätze und weltweite Erfahrungen im Deutschunterricht. Die Resonanz auf unseren Call for Papers hat dies besonders eindrucksvoll bestätigt: Über fünfzig sehr interessante Beiträge wurden eingereicht.

Da diese Fülle an wertvollen Einsendungen den Rahmen einer Einzelausgabe übersteigt, werden wir sie in drei aufeinanderfolgenden Ausgaben des IDV-Magazins bis Mitte 2026 veröffentlichen. Die vorliegende Ausgabe bildet den Auftakt und versammelt vierzehn Beiträge, die das Thema Vielfalt exemplarisch und vielstimmig entfalten. In den folgenden fünf Abschnitten möchten wir Ihnen die Schwerpunkte und die beteiligten Autor:innen vorstellen.

I. Vielfalt des Deutschen – sprachliche Perspektiven

Die ersten drei Beiträge eröffnen das Heft mit einem Blick auf die sprachliche Vielfalt des Deutschen – ein zentrales Diskursfeld der IDT 2025.

- **Valentina Savietto (Italien)** untersucht in ihrer Lehrwerkanalyse, wie der Plurizentrismus in italienischen DaF-/DaZ-Lehrwerken umgesetzt wird. Ihre Ergebnisse zeigen Fortschritte, aber auch deutliche Lücken – etwa dort, wo plurizentrische Variation nur oberflächlich oder stereotyp dargestellt wird.
- **Silvia Introna (Deutschland)** widmet sich der Frage, welche Elemente der deutschen Wissenschaftssprache Lernenden besondere Schwierigkeiten bereiten. Ihre qualitative Studie hebt vor allem den komplexen Fachwortschatz, Nominalisierungen und anspruchsvolle Satzstrukturen hervor.
- **Markus Willmann und Nadja Wulff (Deutschland)** erforschen, wie migrierte Lehrkräfte Mehrsprachigkeit wahrnehmen. Ihre empirische Studie zeigt überwiegend positive Einstellungen, die jedoch von

ambivalenten Erfahrungen und institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst werden.

Der gemeinsame Fokus dieser Beiträge zeigt: Sprachliche Vielfalt ist zugleich Realität, aber auch Herausforderung und didaktische Chance.

II. Vielfalt der Lernenden und Lernwege

Der zweite Abschnitt rückt die Lernenden selbst in den Mittelpunkt, deren Bildungsbiografien, Bedürfnisse und Lernziele kaum vielfältiger sein könnten.

- **Elena Danilow (Deutschland)** beschreibt in einem fundierten Praxisbericht, wie sie im heterogenen Fachsprachenunterricht für internationale Akademiker:innen mit ko-konstruktiven Methoden und sprachlicher Mediation arbeitet.
- **Eva Seidl (Österreich)** stellt dar, wie DaF/DaZ in der Ausbildung von Übersetzer:innen und Dolmetscher:innen eingebettet werden kann. Ihr Beitrag zeigt, dass sprachliche Enkulturation und translationsbezogene Didaktik besondere Anforderungen an die Lernenden stellen.
- **Vasiliki Markou (Griechenland)** präsentiert eine Studie zum Einsatz von KI-Chatbots zur Förderung der Sprechkompetenz. Die Ergebnisse zeigen hohe Motivation und Interaktionsbereitschaft, aber auch klare Grenzen, wenn es um authentische Kommunikation geht.

Mit anderen Worten: Lernende bringen unterschiedliche Zielsetzungen, Ressourcen und Erwartungen mit – und Vielfalt verlangt differenzierte, flexible Lernwege.

III. Vielfalt der Lehr-Lernkontexte – global, digital, transkulturell

Die IDT 2025 zeigte eindrucksvoll, in welch unterschiedlichen Kontexten weltweit Deutsch gelehrt wird. Der dritte Abschnitt unseres Heftes spiegelt diese Vielfalt wider.

- **Léonel Nanga-Me-Abengmoni et al. (Südafrika / Kamerun / Deutschland)** berichten über die Entwicklung des Jugendlehrwerks „Und jetzt WIR“,

das afrikanische und deutschsprachige Jugendwelten transkulturell verbindet. Besonders hervorgehoben wird die Bedeutung von Identitätsarbeit im Unterricht.

- **Jörg Martin Hartmann (Senegal / Deutschland)** beschreibt mit CITRA 2.0 einen innovativen Living-Lab-Ansatz zur kultursensiblen KI-Didaktik im Senegal – partizipativ, nachhaltig und auf lokale Bedingungen abgestimmt.
- **Adriana Cristiane Schlenker (Brasilien)** untersucht in einer Studie die Rolle von Interaktion und sozialer Präsenz im Blended-Online-Unterricht und zeigt, dass soziale Präsenz ein entscheidender Faktor für Lernerfolg und Motivation ist.

Kurz zusammengefasst: Lehr-Lernkontexte sind kulturell geprägt, technologisch vielfältig und global vernetzt – und sie formen maßgeblich das Lernen.

IV. Vielfalt der Methoden, Medien und Materialien

Der vierte Abschnitt dieser Ausgabe zeigt, wie kreativ und zukunftsorientiert Vielfalt im Unterricht gestaltet werden kann.

- **Amruta Kulkarni & Aparna Sahasrabudhe (Indien)** stellen eine beeindruckende Bandbreite an kreativen Materialien und Methoden vor – von multimodalen Texten über Objektarbeit bis hin zu niederschweligen Gesprächsformaten.
- **Justyna Cholewa (Polen)** diskutiert in ihrem Beitrag, wie Design Thinking im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann, um Empathie, Kreativität und Problemlösungskompetenzen zu fördern.

- **Ayako Miyajima (Japan)** beschreibt in ihrer Unterrichtsstudie den Einsatz von KI-Übersetzungen als Instrument sprachlicher und interkultureller Reflexion – ein methodischer Ansatz, der gleichzeitig Sprachbewusstsein und KI-Kompetenz schult.

Auch hier wird deutlich: Vielfalt entsteht durch Gestaltung – durch Methoden, Materialien und Medien, die Lernende aktiv, kritisch und kreativ einbeziehen.

V. Vielfalt der Perspektiven – Abschluss

Zum Ausklang des Heftes blicken zwei Beiträge auf die Herkunft und die Zukunft unserer Fachgemeinschaft DaF/DaZ.

- **Nils Bernstein et al. (international)** lassen in einem besonderen Bericht IDT-Geschichte live erzählen: Zeitzeug:innen reflektieren ihre Erlebnisse, Engagements und die Entwicklung der Tagung über Jahrzehnte hinweg.
- **Christiane Carstensen & Sonja Dasa (Deutschland)** richten den Blick nach vorn und analysieren fundiert, welche Bedeutung generative KI für das Lehren und Lernen von Deutsch hat – fachlich, institutionell und gesellschaftlich. Beide Beiträge bilden einen Brückenschlag zwischen Tradition und Zukunft.

Wir danken allen Autor:innen für ihre inspirierenden Beiträge und allen Kolleg:innen weltweit für ihr Engagement. Gemeinsam machen wir sichtbar, wie reich, kreativ und vielfältig die internationale DaF-/DaZ-Community ist. Diese Ausgabe – und die beiden folgenden – sollen einen Beitrag dazu leisten, diese Vielfalt zu dokumentieren, zu würdigen und weiterzuentwickeln.

Ihr Redaktionsteam
Anja Häusler, Julia Hußlein und Monika Janicka

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



Präsident: Benjamin Hedžić
Vizepräsidentin: Monika Janicka
Generalsekretärin: Puneet Kaur
Schatzmeisterin: Veska Andrea Jónsdóttir
Schriftleiter: Edvinas Šimulynas
Expertin Österreich: Sonja Winklbauer
Experte Österreich: Klaus Redl
Expertin Deutschland: Julia Hußlein
Expertin Deutschland: Anja Häusler
Expertin Schweiz: Liana Konstantinidou

hedzic@idvnetz.org
janicka@idvnetz.org
kaur@idvnetz.org
jonsdottir@idvnetz.org
simulynas@idvnetz.org
winklbauer@idvnetz.org
redl@idvnetz.org
husslein@idvnetz.org
haeusler@idvnetz.org
konstantinidou@idvnetz.org

Herausgegeben von: Anja Häusler, Julia Hußlein und Monika Janicka
Redaktion: Anja Häusler, Julia Hußlein und Monika Janicka
Grafikdesign: Nora Blaževičiūtė | nora.blazeviciute@gmail.com
Für Werbeeinserate im IDV-Magazin: simulynas@idvnetz.org
Titelbild von Maximilian Mozr

Ein besonderer Dank an das IDT-2025-Team



Der Internationale Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband dankt dem gesamten Organisationsteam der Internationalen Deutschlehrertagung 2025 in Lübeck sehr herzlich für die hervorragende Vorbereitung, die professionelle Durchführung und das große persönliche Engagement. Die IDT 2025 war nicht nur ein fachlich hochkarätiges, sondern auch ein menschlich verbindendes Ereignis, das die Vielfalt, Aktualität und Zukunftsfähigkeit des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache eindrucksvoll sichtbar gemacht hat. Mit großer Sorgfalt, Weitblick und Gastfreundschaft wurde ein Raum für Austausch, Diskussion, Begegnung und Inspiration geschaffen, der weit über die Tagung hinaus nachwirkt. Dieses Heft des IDV-Magazins ist der IDT 2025 gewidmet – als Zeichen der Anerkennung, des Dankes und der Wertschätzung für eine Tagung, die Maßstäbe gesetzt hat.



In dieser Ausgabe

Von der Theorie zur Praxis der Sprachvielfalt: Eine Erkundung des deutschen Plurizentrismus in italienischen DaF-/DaZ-Lehrwerken für die Sekundarstufe I und II Valentina Savietto	6
Welche Elemente der deutschen Wissenschaftssprache bereiten Studierenden Verständnisschwierigkeiten beim Lesen eines Fachtexts? Erste Erkenntnisse aus einer qualitativen Studie anhand retrospektiver Interviews Silvia Introna	14
Sprachliche Vielfalt als Ressource? Einstellungen migrierter Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer Markus Willmann und Nadja Wulff	21
Fachsprachenunterricht für internationale Akademiker: Chancen und Strategien im Umgang mit Heterogenität Elena Danilow	30
DaF-/DaZ-Unterricht im Lehr-Lernkontext der akademischen Ausbildung angehender Übersetzer:innen und Dolmetscher:innen Eva Seidl	33
Innovative Ansätze zur Förderung des Sprechens im DaF-Hochschulunterricht: KI-Chatbots im Fokus Vasiliki Markou	36
Transkultureller DaF-Unterricht mit dem neuen Lehrwerk „Und jetzt WIR“ Arthur Rapp, Léonel Nanga-Me-Abengmoni, Ilka Seltmann, Sandra Bleiner, Sylvia Tobias und Nina Seidel-Apelt	40
CITRA 2.0: Kultursensible und gerechte Didaktik mit Künstlicher Intelligenz Jörg Martin Hartmann	45
Vielfalt wagen – mit Deutsch: Interaktion, Interaktivität und soziale Präsenz im Blended-Online-Unterricht aus tätigkeitsorientierter Perspektive Adriana Schlenker	50
Vielfalt der Lernmaterialien und Lernmethoden: Ein Wegweiser zum Lernerfolg im DaF-Unterricht Amruta Kulkarni und Aparna Sahasrabudhe	54
Design Thinking im Fremdsprachenunterricht Justyna Cholewa	59
KI-Übersetzung im Sprachunterricht: Fehler korrigieren – Verstehen sichern – interkulturelle Sprachreflexion ermöglichen Ayako Miyajima	63
Bericht: IDT-Geschichte live erzählt Nils Bernstein, Ursula Hirschfeld, Hans-Jürgen Krumm, Hannes Schweiger und Thomas Studer	67
Generative KI im Sprachunterricht Christiane Carstensen und Sonya Dase	71

WEIL SPRACHE BEGEGNUNG SCHAFFT

DEUTSCHPRÜFUNGEN. WELTWEIT. ANERKANNT.

osd.at/wegweiser



Von der Theorie zur Praxis der Sprachvielfalt: Eine Erkundung des deutschen Plurizentrismus in italienischen DaF-/DaZ-Lehrwerken für die Sekundarstufe I und II

Valentina Savietto

Die Plurizentrik in DaF-/DaZ-Lehrwerken: noch eine Frage?

Die Annahme des kulturellen Reichtums des Deutschen als plurizentrischer Sprache ist in der Sprachwissenschaft und -didaktik längst akzeptiert und verbreitet worden, und zwar, nachdem sich deutsche Varietäten wie das österreichische bzw. schweizerische Deutsch des eigenen Status als Standardsprachen durch die Veröffentlichung von Standardgrammatiken und Wörterbüchern verewissert hatten.

Dies zeigte sich schon in den 1950er Jahren, zuerst mit der Gründung des Goethe-Institutes (1951) als Nachfolgers der Deutschen Akademie,¹ gleichzeitig aber auch durch die Festlegung der Rechtschreibung vom österreichischen Deutsch im ersten *Österreichischen Wörterbuch* (1951), eigentlich einem Schulwörterbuch, das dennoch als „ein erstes Zeichen einer sprachlichen Selbstständigkeit“ (Ebner 2008: 11) wahrgenommen wurde. In ähnlicher Weise wurde in den 1970er Jahren auch eine erste Standardgrammatik der schweizerischen Variante des Deutschen veröffentlicht. Aber erst in den 1990er Jahren gipfelte der Prozess des fortschreitenden Verständnisses dieser trinationalen Vielfalt, nicht nur infolge der Gründung des Österreich-Institutes (1997) zur weiteren Unterstützung der deutschen Sprache und Kultur weltweit,² sondern v. a. dank der Verbreitung der *ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht* (1990). Hier heißt bei der 12. These, dass „die Vielfalt von regionalen Varietäten der deutschen Sprache [...] eine wichtige Brücke zwischen Spracherwerb und Landeskunde dar[stellt]“ (ABCD-Gruppe 1990: 17), sodass diese sprachliche Vielfältigkeit nicht zugunsten einheitlicher Normen aufgegeben werden dürfe, sondern für Deutschlernende am Beispiel geeigneter Texte und Materialien erfahrbar werden solle.

Als Konsequenz dieser sprachpolitischen Auffassung fingen sowohl das Goethe- als auch das Österreich-Institut ab Ende des vorigen Jahrhunderts an, sprach-sensible Deutschprüfungen zu entwickeln, die der wissenschaftlichen Gemeinschaft sowie der Öffentlichkeit über die komplexe Variationspalette aller drei deutschsprachigen Vollzentren Rechenschaft ablegen konnten.³ Nicht nur Zertifikatsprüfungen haben sich schrittweise an den plurizentrischen Ansatz angepasst, sondern anfangend vom ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts natürlich auch DaF-/DaZ-Lehrwerke, wie im Fall beider deutschen Veröffentlichungen *Dimensionen*, eines ‚Stationenbuchs‘ für Anfänger:innen (Hueber 2002), oder *Profile deutsch*, eines Hilfsmittels für Lehrende, Lehrbuchautor:innen und Entwickler:innen von Curricula und Prüfungsformaten (Klett 2005).

Die handlungsorientierten Anforderungen der Niveaustufen vom GeR (2001) sowie die Formulierung des *DACH-Prinzips* vonseiten der DACHL-Arbeitsgruppe des IDVs (2008) ermöglichten, die Anerkennung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt des amtlich deutschsprachigen Raums auch von internationalen Verlagen greifbar zu machen, denn nur durch die Hochschätzung deutschsprachiger Regionen durfte mehr Sprachrealität im DaF-/DaZ-Unterricht vermittelt werden, mit dem Zweck, „fremdsprachige Lernende möglichst adäquat auf authentische und effektive Sprachsituationen“ (Muhr 1996: 244) vorzubereiten.

Ausgehend von diesem Überblick könnte man annehmen, dass die Berücksichtigung von nationalen und regionalen Unterschieden neben „Fachsprachen, d[er] Sprache der Werbung, d[er] Jugendsprache“ (Maijala

1 Vgl. <https://www.goethe.de/de/uun/org/ges/pe1.html#slide0> (letzter Zugang: 14.11.2025).

2 Vgl. <https://www.bmeia.gv.at/themen/auslandskultur/bildung-und-sprache> (letzter Zugang: 14.11.2025).

3 Im Rahmen des Plurizentrismus ist unter dem Begriff ‚Vollzentrum‘ jenes Land bzw. jene Region zu verstehen, die „eigene standardsprachliche Besonderheiten herausgebildet ha[t]“. Von einem Vollzentrum spricht man dann, wenn die standardsprachlichen Besonderheiten in eigenen Nachschlagewerken, vor allem Wörterbüchern, festgehalten und autorisiert sind“ (Ammon *et al.* 2004: 18). Der Begriff trifft daher Deutschland, Österreich und die deutschsprachige Schweiz, nicht aber weitere deutschsprachige Länder bzw. Regionen wie Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien oder Südtirol, denen eigene Nachschlagewerke fehlen.

2009: 448) als weiteren Variationsphänomenen in DaF-/DaZ-Lernmaterialien längst allgemeiner Fakt ist, und kein Desiderat mehr. In Gegensatz dazu lässt sich im Rahmen der Vermittlung von Sprachvariation heute noch eine starke personen-, länder- oder institutionenseitige Abhängigkeit konstatieren (Shafer 2019: 42), mit der Folge, dass es nach wie vor „ein erkennbares linguistisches Konzept hinsichtlich der nationalen Varietäten des Deutschen“ (Hägi 2006: 227) in Lehrwerken deutlich fehlt und Unterrichtende ein noch zu geringes Bewusstsein der Standardvariation haben.

Eine solche ‚Leerstelle‘ im professionellen Werdegang von DaF-/DaZ-Lehrenden lässt sich dadurch erklären, dass in den meisten DaF-/DaZ-Lehrwerken – eigentlich Materialpaketen oder Medienverbünden aus mehreren Komponenten (Krumm/Ohms-Duschenko 2001: 1029) – das Deutsch (Nord-)Deutschlands immer noch als einzige Norm gilt, während österreichisches und Schweizer (Standard-)Deutsch außer einigen Helvetismen und Austriazismen überwiegend als Ausnahmen, Abweichungen und Sonderfälle behandelt werden. Das Ergebnis einer solchen Perspektive, die hauptsächlich auf einer eher monozentrischen Sicht des Deutschen basiert, besteht darin, dass in der Lehrbuchpraxis noch nicht eindeutig festgestellt wurde, wie man mit Variation systematisch umgehen sollte (Shafer 2019: 42). Deswegen ist eine sprachkritische Einstellung zu den Varietäten – seien sie diatopisch (d. h. räumlich bedingt), diastratisch (d. h. sozio-kulturell bedingt), diaphasisch (d. h. kommunikatons- und stil-bedingt) oder auch diamesisch (d. h. medial bedingt) – erforderlich, da Lehrwerke nicht nur eine wesentliche „Stütze für den Unterrichtsablauf“ (Nied 2023: 133) spielen, sondern erheblich auch die Bewertung einer oder mehrerer Varietäten beeinflussen: Durch die Untersuchung von Lehrmaterialien lassen sich u. a. Hypothesen darüber aufstellen, wie Varietäten mitgeteilt und womöglich rezipiert werden, und dies nicht nur innerhalb der gezielten Sprach- und Kulturgemeinschaft, sondern auch unter Sprachunterrichtenden und -lernenden. Demzufolge führt die Behandlung der Variation in Lehrwerken zur Reflexion über sprachlich-kulturelle Veränderungen sowie über ihre Gebrauchskontexte im Unterricht (Zurolo 2024: 52).

Die diatopische Variation des Deutschen im italienischen Lernbereich

Im DaF-/DaZ-Unterricht in Italien wurde die Bedeutung des facettenreichen Deutschen erst im letzten Jahrzehnt umfassender rezipiert, da die kanonische

Unterscheidung der D-A-CH-Länder in Lehrbüchern bis zu Beginn des 21. Jahrhunderts eher als landeskundliche Frage behandelt wurde, sodass in Lehrwerken Lese- bzw. Hörtexte im österreichischen Deutsch oder im Schweizer(hoch)deutsch als konkrete Beispiele des deutschen Plurizentrismus kaum angeführt werden. Erst nach der Veröffentlichung des *Begleitbandes zum GeR* (2020) wird in italienischen Schulbüchern eine Erweiterung des Mehrsprachigkeitsbegriffs auch in Bezug auf die Sprachvielfalt „von Amrum bis ins Zillertal“ (Dürscheid 2021) berücksichtigt, wobei die sprachlichen Variationen z. B. aus deutschen Halbzentren in gängige Lehrwerke noch aufgenommen werden müssen (Stopyra 2015: 273; Abrams/Berchtold-Schiestl 2017: 139).

Im aktuellen Forschungsstand zum verlegerischen Angebot von DaF-/DaZ-Lehrwerken in Italien lassen sich noch zu wenige Studien über die Untersuchung räumlicher Variation erkennen. Diese fokussieren übrigens nur sehr bestimmte Lerngruppen, wie im Fall vom Bericht über das Projekt *Sprach- und Kulturvermittlung an Immigrant:innen*, verfasst von Cela Agolli (2002) im Auftrag vom *Amt für Weiterbildung* der autonomen Provinz Bozen-Südtirol, oder von Flinz' Analyse (2018) über die Rezeption des Mehrsprachigkeitsprinzips in italienischen DaF-Lehrwerken für das erste Jahr der Sekundarstufe I (*Scuola secondaria di I grado*).

Die Einbeziehung des Halbzentrums Südtirol in die Einschätzung der Südtiroler Variante und Kulturspezifik bei der Sprachvermittlung schon ab Anfang der 2000er Jahre stellt einen Meilenstein zur Steigerung des sprachlichen und didaktischen Bewusstseins innerhalb der deutschen diatopischen Variation dar, denn dieses erste Bozner Projekt förderte nebenbei auch eine konstruktive Auseinandersetzung zwischen Sprachanbietern und den zu verwendenden DaF-/DaZ-Lehrbüchern. Daraus folgte der Wunsch nach einem neuen, zeit- und kultur-gemäßen Lehrwerkkonzept, der etwa zehn Jahre später tatsächlich erfüllt werden konnte, und zwar dank der Veröffentlichung der Materialsammlung *Deutsch ist nicht gleich Deutsch – Paese che vai, tedesco che trovi* (Hofer 2013). Es handelt sich um das Ergebnis eines vom EURAC (Bozen) unterstützten Projektes über die Förderung der deutschen Sprache im weiten Sinne, insbesondere durch unterschiedliche Arbeitsblätter (auch bilingual DE/IT) zu den räumlichen Varianten des Deutschen, wobei das Heft auch Aktivitäten zur diachronischen und diastratischen Variation beinhaltet und ermöglicht, einen Blick auf die Didaktisierung zum Thema ‚deutschsprachige Minderheiten‘ weltweit zu werfen. Außerdem werden in diesem

Nachschlagewerk die Aufgaben durch hilfreiche ‚Memo-Seiten‘ theoretischer Natur zu Standardvarietäten, Dialekten, Sprachkuriositäten des Deutschen und der Südtiroler Mundart ergänzt, während DaF-/DaZ-Lehrende und Lernende mittels Piktogramme gesteuert werden, die verschiedenen thematisch gegliederten Materialien nach der adäquatesten Sprachstufe auszuwählen.

Trotz dieser deutlichen Fortschritte bei Behandlung der räumlichen Variation stellt ihre kompetente und aufschlussreiche Darlegung in italienischen DaF-/DaZ-Lehrbüchern noch eine große Herausforderung dar, weil sogar die jüngsten Ausgaben der Schulbücher für die Unterstufe und Oberstufe (‚Scuola secondaria di II grado‘) für das Schuljahr 2025/26 überwiegend ‚Ausflüge‘ in die sprachliche Variation oder ‚Häppchen‘ der Variation anbieten, vor allem in Anbetracht der diatopischen Vielfalt des Deutschen.

Italienische Neuveröffentlichungen (Schuljahr 2025/26) für die Sekundarstufe I

In meiner Untersuchung wurden drei frisch publizierte DaF-Lehrwerke für die ‚Scuola secondaria di I grado‘ mit Fokus auf diatopische Variation bewertet, da alle drei DaF-Lehrkräften während des zweiten Schulhalbjahrs 2024/25 vorgestellt wurden, damit sie als neue Pflichtbücher für das Schuljahr 2025/26 hätten angenommen werden können. Alle wurden von bekannten Verlagen herausgegeben (Sanoma unter Mitarbeit von Lang, Loescher und Eli in Partnerschaft mit Klett) und bieten eine sprachliche Struktur an, die absolute Anfänger:innen vom Sprachniveau A0 in einem Zeitraum von drei Jahren (jeweils 2 Stunden Deutschunterricht pro Woche pro SJ) bis A2 begleitet.

Das erste Lehrwerk ist *Deutsch live Premium* (Montali/Mandelli/Czernohous Linzi, Lang Sanoma),⁴ ein Lehrbuch in zwei Bänden, aufgeteilt in zehn Kapitel – genannt ‚Etappen‘ –, die bestimmte Situationen zu typischen Sprachhandlungen thematisieren, während die Sektion *Deutsch live* bezweckt, die deutsche Sprache unter Begleitung von fünf in der Großstadt Berlin lebenden Jugendlichen unmittelbar erleben zu lassen. Was die räumliche Variation anbelangt, lässt sich ausschließlich eine Aktivität in *Momente aus D, A, CH* (Montali et al. 2025: 34f.) nennen, bei der DaF-Lernende gesteuerte Aufgaben (Übungstypologie: Zuordnung Abbildung/

Bildunterschrift) zur Aktivierung interkultureller Kompetenzen lösen müssen, ohne dabei jeglichen Verweis auf Sprachvariation zu bekommen. Die Vorstellung der Plurizentrik erscheint daher lediglich als landeskundliche Überlegung, und im ganzen Lehrwerk wird sie unter rein linguistischem Blickwinkel ‚übersehen‘.

Im Gegensatz dazu ist die Behandlung der diatopischen Variation im zweiten Lehrwerk zwar nicht systematisch, aber immerhin vorhanden. Es geht um das einbändige *Aktiv in Deutsch Kompakt* (Motta, Loescher),⁵ das sechzehn ‚Lektionen‘ zu ebenso vielen kommunikativen Handlungssituationen anbietet. Bemerkenswert ist darin die eigenständige Buchsektion *Kaleidoskop*, nicht nur, weil diese als eine Art ‚Werkzeugkasten‘ konzipiert wurde und mithilfe verschiedener multimedialer und multimodaler Ressourcen (Lieder, Videos, Sprachspiele, Projekte) zum spielerischen Lernen beiträgt, sondern vor allem, weil ihre untere Sektion *Kompass* zwar eher herkömmliche landeskundliche Inhalte vorstellt, aber sie mit sprachlichen Aktivitäten verbindet, die räumliche Variation nachvollziehbar machen. So werden Beispiele aus Grußformeln (Motta 2025: 340) sowie aus der Welt der Kulinarik (ebd. 366) angeführt, wobei der Unterschied zwischen dem Deutschen als Amtssprache und Landessprache auch behandelt wird (ebd. 355). Im Allgemeinen beschränkt sich die Berücksichtigung der Sprachvariation auf lexikalische Aspekte, z. B. auf Begrüßungen oder die lexikalischen Varianten von Nahrungsmitteln. In diesem Kontext ist die Thematisierung der diastratischen Variation gleichfalls hervorzuheben, da das Lehrwerk im Anhang (ebd. 372f.) eine Lektüre aus Leonhard Thomas *Klamotten* (2023) vorschlägt, die zur Einführung in den Soziolekt ‚Jugendsprache‘ dienen soll.

Das dritte analysierte Schulbuch ist *Kommt an Bord!* (Spitznagel/Brusati, Eli Klett),⁶ ein zweibändiges Lehrwerk mit achtzehn Einheiten, deren didaktische Entwicklung einer eingehenden schülerzentrierten Perspektive dank sehr abwechslungsreicher Übungstypologien (Kettenspiele, Lückentexte, Mehrfachauswahl) und Sozialformen (Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit) entspricht. Anders als in den vorigen Lernmitteln lässt sich hier der Verweis auf den deutschen sprachlichen Reichtum nicht mehr als sporadisch beschreiben, sondern er erscheint als regelmäßiges Element des gesamten didaktischen Konzeptes, da Variation nun als kleines

4 Vgl. <https://catalogo.sanoma.it/si-op-7152-deutsch-live.html> (letzter Zugang: 14.11.2025).

5 Vgl. https://www.loescher.it/dettaglio/opera/O_35430/Aktiv-in-Deutsch (letzter Zugang: 14.11.2025).

6 Vgl. <https://www.gruppoeli.it/secondaria-i-grado/4027-kommt-an-bord/> (letzter Zugang: 14.11.2025).

Kultur-Kästchen zur Eröffnung der jeweilig angedeuteten Sprachhandlung aufgewiesen wird (Spitznagel/Brusati 2025: 18). Die Didaktisierung der Variation richtet sich im Besonderen auf die Lexik, obwohl stellenweise auch kurze Hinweise auf phonetische Varianz zu bemerken sind (ebd. 130). Vor allem im Band B des Lehrwerks wird die breite Sprach- und Kulturrealität des deutschsprachigen Raums greifbar: In der eigenständigen Sektion *DACH-Landeskunde* wird versucht, eine plurizentrische Sicht anzunehmen, sodass die unterschiedlichen Sprachsituationen in mehreren deutschsprachigen Gebieten spielen dürfen (ebd. 130 Bd. A, 138f. Bd. B), ohne dass eine Fixierung auf Deutschland – wie in *Deutsch live* – zu spüren ist. Darüber hinaus wird eine ausführliche Darlegung des Deutschen als Amtssprache angeboten, neben seiner Rolle als Minderheitssprache in außer-europäischen Kontinenten (ebd. 130 Bd. B).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Umgang mit räumlicher Variation selbst in den Neuveröffentlichungen für die Unterstufe des italienischen Sekundarschulsystems sehr heterogen ist und sich meistens auf lexikalischen Bereich einschränkt, noch häufiger jedoch auf den kulturellen. Generell wird Lernenden auf dem Anfängerniveau der Eindruck vermittelt, dass deutschsprachige Varianten beinahe ausschließlich mit nationalen Begrüßungsfloskeln zu koppeln sind, mit der Konsequenz, dass auf dem elementaren GeR-Sprachniveau A eine marginale Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes erfolgt. In diesem Panorama wirkt das Lehrwerk *Kommt an Bord!* teilweise als Ausnahme, da es das Gefühl der Diatopie als „Mauerblümchenstatus“ (Shafer 2019: 45) im Vergleich zu anderen Lehrbüchern für die Sekundarstufe I zweifellos eindämmt. Abschließend zeichnet sich diese Eli/Klett-Publikation durch eine besondere Sensibilisierung für die diatopischen Varietäten aus.

Gängige italienische DaF-Lehrwerke (Schuljahr 2025/26) für die Sekundarstufe II

Im Unterschied zu den Deutschmaterialien für die Unterstufe sind Neuveröffentlichungen aus dem Jahr 2025 für die Oberstufe der italienischen Sekundarstufe nicht vorhanden. Aus diesem Grund fokussiert sich der von mir gesammelte Lehrwerkkorpus für die Sekundarstufe II auf die gängigsten Lehrwerke aus den wichtigsten Schulbuchverlagen Sanoma (unter Mitarbeit von Lang), Loescher und Zanichelli.

Kristallklar (Garrè/Eberl, Lang Sanoma) wurde 2024 herausgegeben und ist ein kompletter DaF-Kurs von der

Sprachstufe A0 bis zur B2.⁷ Es besteht aus achtzehn Kapiteln mit klarem kommunikativem Blick auf verschiedene Sprachhandlungen und verfügt über eine eigenständige Kultursektion, namens *Land, Leute und Kultur*. Diese bezweckt, Lernende mit der Kultur der deutschsprachigen Länder unter einem interkulturellen und global gemeinten Überblick zu konfrontieren. Darunter sind mehrere Hinweise auf die Mehrsprachigkeitsdidaktik vorhanden, insbesondere als kleine ‚Multi-Kulti-Kästchen‘, die allerdings nur Strategien zur Sprachmittlung zwischen Italienisch und Deutsch (stellenweise zwischen Englisch und Deutsch) enthalten. Unter Berücksichtigung der diatopischen Variation beobachtet man, dass die Umsetzung der Varietätendidaktik im gesamten Lehrwerk sehr wenig Raum einnimmt, und dies trotz der im Vorwort behaupteten Zielsetzung des Lehrwerkes, Sprachlerner:innen die Kultur der deutschsprachigen Länder näher bringen zu wollen. Im Gegenteil dazu ist wie bei *Deutsch live* wieder eine Art ‚Deutsch- (Deutschlands)-Fixierung‘ zu erkennen, sogar in der Auswahl der Spielorte bzw. der Persönlichkeiten bei Meinungsäußerungen: In der Prüfungssimulation des Goethe-Zertifikats Deutsch für Jugendliche B2 (*Lesen Teil 4*, Garrè/Eberl 2024: A6f. Bd. 2) kommen Lars, Elisabeth, Hannah, Theresa, Christian, Marie-Louise, Charlotte und Marta ohne klare Begründung ausschließlich aus deutschen Städten. Diese eintönige ‚deutsche‘ Landschaft wird z.T. im Sonderheft *Kultur von A bis Z* (Cappellin/Rausa 2024) unterbrochen, da hier Liechtenstein, Österreich und der Schweiz wenigstens kurze informative Texte zum Sprachniveau A2 gewidmet werden. Nichtsdestotrotz sind praktische Beispiele der deutschen *Variante*n (ebd. 38) nur auf die Morphologie von ein paar Austriazismen reduziert. Der Versuch, ein gewisses Bewusstsein für den deutschen Plurizentrismus zu fördern, wird mit den Aufgaben 2 (‚Projektarbeit‘) und 3 (‚Wortschatz‘) unternommen, da an diesen Stellen Schüler:innen dazu eingeladen werden, sich über die Südtiroler Regionalvariante zu informieren und ein vergleichendes Glossar über einige Substantive auf Deutsch Deutschlands, Österreichs und der Schweiz zu erstellen. Zum Schluss wird selbst die diastratische Variation im Kursbuch nur flüchtig berührt, sodass sich die Behandlung der Jugendsprache auf beide Akronyme englischer Herkunft *FOMO* und *JOMO* (Garrè/Eberl 2024: 252) oder auf das Adjektiv *cringe* (ebd. 254) begrenzt. Nicht einmal diesbezüglich wird eine entsprechende Weiterarbeit

⁷ Vgl. <https://sanoma.it/articolo/langmag/kristallklar> (letzter Zugang: 14.11.2025).

empfohlen, weswegen der Variationsdiskurs sprachlich fast entkontextualisiert wird.

Im Lehrwerk *Tutorial Deutsch* (Montali/Mandelli/Czernohous Linzi, Loescher), aus dem Jahr 2022,⁸ ist die Thematisierung der deutschen Plurizentrik etwas umfangreicher, wobei die Aufmerksamkeit auf Variation immer nur auf die Lexik gelenkt wird und sich auf keine weitere Sprachebene wie die Phonologie oder die Syntax bezieht. Wie *Kristallklar* ist auch *Tutorial Deutsch* ein zweibändiges Lehrwerk, obwohl das angestrebte Sprachniveau hier das B1 ist. Die Thematisierung der räumlichen Variation kommt sporadisch vor und betrifft meistens den Wortschatz, wie bei der Erläuterung der Grußformeln in den A1-Anfangskapiteln (Montali/Mandelli/Czernohous Linzi 2022: 23 Bd. 1). Dennoch ist zu betonen, dass die in der landeskundlich orientierten Sektion *Land und Leute aus DACHL* angebotenen Aufgaben alle deutschen Vollzentren wenigstens aus kulturwissenschaftlicher Perspektive einbeziehen,⁹ sodass anders als bei *Kristallklar* eine ‚absolute Vorherrschaft‘ Deutschlands über die weiteren föderativen Republiken vermieden wird (ebd. 50, 104, 121 Bd. 1). Am interessantesten erscheint in diesem Rahmen eine Sprachmittlungsaktivität über kuriose Ortsnamen (ebd. 104): Die Übung ist eine einfache gesteuerte Verbindungsaufgabe zwischen dem Deutschen und der entsprechenden italienischen Übersetzung unter den Toponymen *Kuchen*, *Chäs* und *Brot*, *Wassersuppe* und *Llanfairpwllgwyngyllgogerychwyrndrobwlllantysiliogogoch*. Während sich das letzte auf eine walisische Gemeinde bezieht, befinden sich die drei Orte *Kuchen*, *Chäs* und *Brot* und *Wassersuppe* jeweils in Baden-Württemberg, in der Schweiz und in Brandenburg. Gerade ausgehend von jenen lustigen Ortsnamen hätten die drei Lehrbuchautorinnen daher zumindest eine kreative Arbeit zur diatopischen und eventuell diachronischen Variation unter Nord-, Süddeutschland und der Schweiz ausarbeiten können. Dafür hätten sie jedoch wenigstens auf einen

kuriosen Ortsnamen Österreichs verweisen sollen, da man unter *Kotzgraben*, *Hühnergeschrei*, *Großklein*, *Karl* oder *Unterstinkenbrunn* ziemlich große Wahl hätte.

Sehr bekannt ist schließlich das zweibändige, 2024 erschienene Lehrwerk *Schau mal!* (Bertocchi/Catani/Greiner, Zanichelli),¹⁰ das DaF-Lernende durch vierundzwanzig Einheiten bis zum Niveau B2 begleitet und abwechslungsreiche kommunikative Aufgaben auf schüler- und handlungsorientierte Art präsentiert. Aus kulturwissenschaftlichem Blick wird in allen Buchsektionen (*Kursbuch*, *Arbeitsbuch*, *Kulturecke*, *Trimm dich!*) sowie im Anhang (*Landeskunde*) ein Gleichgewicht hinsichtlich der deutschsprachigen Vollzentren gesichert, sodass die Sprachhandlungen nicht in einer einzigen deutschsprachigen Gegend (bekanntlich Deutschland) situiert werden, sondern auch in Österreich oder in der Schweiz. In ähnlicher Weise wird die Textauswahl zu Zertifikatssimulationen behandelt. Fernerhin enthält das Arbeitsbuch vom Band B Lesetexte zum Textverständnis und zur Texterstellung aus einem kleinen, doch repräsentativen Repertoire deutschsprachiger Literatur aus dem 20. und 21. Jahrhundert. Auch hier werden sowohl deutsche Autor:innen als auch österreichische Schriftsteller:innen berücksichtigt. Insgesamt zeugt das Lehrwerk von einem soliden glottodidaktischen Konzept, bei dem vor allem die Prinzipien der Mehrsprachdidaktik beachtet werden, und zwar nicht nur in Bezug auf die bilinguale Mediation zwischen dem Deutschen und dem Italienischen, sondern auch auf die starke Präsenz von Anglizismen im gesprochenen Deutsch (Bertocchi/Catani/Greiner 2024: 237). Die Erwähnung von Sprachlernklassen (ebd. 258) gilt als weiterer Ansporn zum Sprachvergleich und zur metalinguistischen Reflexion, was auch dank des Kästchens *Sprachecke* verstärkt wird, im Besonderen durch die Einbettung einer Aufgabe zur Semantik der Jugendsprache (ebd. 267) in ein Modul zum Kulturbewusstsein der Gen Z. Wenn diastratische Variation dadurch einen gewissen Platz gewinnt, taucht die diatopische hauptsächlich bei der Andeutung unterschiedlicher regionaler Begrüßungen in drei einfachen Lesetexten (ebd. AB 31) auf, ohne dass jedoch eine spezifische Aufgabe zur Verwendung dieser Grußformeln vorhanden wäre. Dasselbe geschieht bedauerlicherweise im Kontext einer Hörübung zum Thema ‚Mehrsprachigkeit in der Europäischen Union‘ (ebd. AB 393), wo zwar eine dreisprachige Ortsbeschreibung (Deutsch, Italienisch, Ladinisch) aus Südtirol gezeigt wird, diese aber mit den

⁸ Vgl. https://www.loescher.it/detttaglio/opera/O_34530/Tutorial-Deutsch (letzter Zugang: 14.11.2025).

⁹ ‚Kulturwissenschaftlich‘ ist die Bezeichnung, die im aktuellen kulturbezogenen Lernen anstelle vom eher veralteten Adjektiv ‚landeskundlich‘ zu bevorzugen wäre. Diese begriffliche Aktualisierung wurde vom Prof. Dr. Claus Altmayer im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts formuliert, mit dem Ziel, durch beide Ausdrücke ‚kulturbezogen‘ bzw. ‚diskursiv‘ eine „kulturwissenschaftlich transformierte Landeskunde“ (Altmayer et al. 2016: 7) zu definieren. Diese neugedachte ‚Kulturkunde‘ soll im Rahmen eines auf Sprache und kulturtheoretische Diskurse gerichteten Unterrichts nicht mehr an Länder, Territorien oder Räume gebunden werden, sondern auf Partizipation, Verständigung und der Auslotung ‚kultureller Deutungsmuster‘ basieren. Laut dieser Vorstellung ist das neue Schlüsselwort das ‚Mitreden‘, welches nicht zufällig auch der Titel des 2016 vom Prof. Altmayer herausgegebenen Lehrwerks zur deutschsprachigen Kulturdidaktik ist. Vgl. <https://www.goethe.de/ins/ru/de/spr/mag/25711766.html> (letzter Zugang: 14.11.2025).

¹⁰ Vgl. <https://www.zanichelli.it/ricerca/prodotti/schaumal> (letzter Zugang: 14.11.2025).

unten verfassten Aussagen gar nicht in Zusammenhang gebracht wird. Die einzige Stelle im Buch, in der diatopische Variation veranschaulicht wird – allerdings durch einen informativen Text ohne spezifische Sprachübungen dazu –, wird als Reportage zur deutschen Standardsprache und den deutschen Dialekten wie Bairisch, Schwäbisch, Sächsisch oder Plattdeutsch gestaltet, wozu noch einige Angaben zur diachronischen Entwicklung des Deutschen hinzukommen (ebd. 340). Als daran anschließende Aufgaben werden zwei Aktivitäten zur Förderung der digitalen und interkulturellen Kompetenz vorgeschlagen, wodurch DaF-Lernende Informationen zu den meistverbreiteten Dialekten in Deutschland im Internet suchen sollen sowie dazu eingeladen werden, über die allgemeine Rolle von Dialekten in der Alltagskommunikation auch unter kontrastiver Perspektive nachzudenken. Wiederum zeigt der Fokus v. a. auf den kulturellen Wert der Variation, dass es den Lehrbuchverfasser:innen kaum gelang, sprachliche Aktivitäten auszudenken, wo die Verwendung deutschsprachiger Varianten effektiv auf die Probe gestellt wird; wenn dies in *Schau mal!* erfolgt, beschränkt sich die Aufgabe größtenteils auf die rein lexikalische Variation.

Im Allgemeinen lässt sich in den Lehrmaterialien für die Sekundarstufe II ein metalinguistisches Interesse konstatieren, sodass Sprache zum Didaktisierungsobjekt wird und zum Anlass von Förderung der Lernkompetenz im sprachlichen Bereich genommen wird. Folglich wird das Bewusstsein der Lernenden dem plurilinguistischen Diskurs gegenüber gesteigert. In die gleiche Richtung geht auch die Erläuterung der Variation im Deutschen: Diese erfolgt meistens als kultureller Inhalt in den Kultur- bzw. Landeskundeseiten eines Lehrwerks, wo auch auf Themen wie den soziolinguistischen Wandel v. a. hinsichtlich der Jugendsprache oder der Verbreitung von Anglizismen in besonderen Kommunikationsbranchen zurückgegriffen werden kann. In diesen Buchsektionen wird diatopische Variation oft mit rein geografischen Aspekten verknüpft und so eher informativ vorgestellt, weswegen (lexikalische) Beispiele aus der Variationspraxis nur punktuell in Erscheinung treten, häufig ohne entsprechende (Vertiefungs- bzw. Ergänzungs-)Übungen, die gesteuert (Zuordnungstypologie), semi-gesteuert oder frei (wie bei transformativen und manipulativen Aufgaben) zu gestalten wären. Alles in allem wären in den drei analysierten Lehrwerken *Kristallklar*, *Tutorial Deutsch* und *Schau mal!* mehr auf deutsche Varietäten gezielte Aktivitäten erwünscht, v. a. insbesondere auf dem Niveau der

fortgeschrittenen bzw. selbstständigen Sprachanwendung nach dem GeR.

Abschließender Ausblick

Nach wie vor bestimmen Lehrwerke zu großen Teilen Lernwege, Inhalte und Progressionen des Unterrichts, oft werden sie von Lehrkräften beinahe als „Lehrplan“ (Flinz 2018: 1) benutzt, und als solche bilden sie einen Leitfaden des didaktischen Handelns. Im neuesten qualitativen *Kriterienkatalog zur Lehrwerkanalyse und -bewertung* (Funk *et al.* 2024: 41–56) wird mit Beachtung der erweiterten Deskriptorenskalen aus dem GeR-*Begleitband* vor allem für die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit plädiert, insofern also auch für die deutsche Plurizentrik. Einem effizienten, erschöpfenden Lehrwerk soll weder eine lexikalische Sensibilität für alle DACH-Länder (Nied 2023: 139) noch ein balancierter Bezug „auf alle deutschsprachigen Länder“ im plausiblen und landeskundlich aktuellen Textangebot (Funk *et al.* 2024: 51) fehlen. Nur somit kann der Text zum einen als sprachlich wirklichkeitstreu erkennbar werden, zum anderen dem ganzen deutschsprachigen Raum als getreu erscheinen, diesmal im soziokulturellen Sinne.

Da Sprache und Kultur untrennbar sind, ist erforderlich, dass dieser Kopplung in der Lehrwerkpraxis tatsächlich Rechnung getragen wird. Dafür sollen Varietäten, v. a. Austriaismen und Helvetismen, nicht mehr als amüsante Ausnahmen eingeführt werden, sondern der gesamte Lehrwerkdesign sollte mit ihnen systematisch umgehen, und zwar auf möglichst vielen Sprachebenen (Lexik, Orthografie, Phonologie, Syntax, Pragmatik). Zu diesem Zweck sollten sich Lehrwerkautor:innen nicht nur dementsprechend fortbilden, sondern sich auch anhand nachhaltiger und wissenschaftlich vorgeprüfter Materialien mit Varietätendidaktik vertraut machen, z. B. durch das Nachschlagen in vielen leicht zugänglichen Online-Ressourcen wie im Portal *Sprachvariation@Schule*, im *Atlas zur deutschen Alltagssprache*, in der *Variantengrammatik*, im DWDS (*Digitalen Wörterbuch der deutschen Sprache*) und noch in den vielen Sprachkorpora des IDS (*Leibniz-Institutes für Deutsche Sprache*) – besonders empfehlenswert wären in diesem Fall der *Korpus ‚Deutsch heute‘* sowie das Neologismenwörterbuch im OWID (*Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch*).¹¹

¹¹ Die Links auf die oben genannten Webportale sind: <https://schule.dsa.info/>; <https://www.atlas-alltagssprache.de/>; <https://mediawiki.ids-mannheim.de/VarGra/index.php/Start>; <https://www.dwds.de/>; <https://www.ids-mannheim.de/onlineangebote/> (letzter Zugang: 14.11.2025).

Nur durch eine bewusste Gestaltung mannigfaltiger Aktivitäten bzw. Projektarbeiten zum Thema ‚deutscher Plurizentrik‘ kann das DACH(L)-Prinzip die Grenze des rein theoretischen Lernobjektes überschreiten, damit Variation nicht mehr auf die Ebene der Folklore bzw. der Komisierung (Kurz 2024: 49ff.) gesetzt wird, sondern auf diejenige der Pragmatik und der realitätsnahen Sprache. Wenn diese Herausforderung zur adäquaten Gestaltung von DaF-/DaZ-Lehrmaterialien gemeistert wird, kann das Deutschlernen durch passende und plausible Aufgaben von Sprachlernenden auch hautnah, konkret und lebendig erlebt werden.

Literatur

- ABCD-Gruppe. ABCD-Thesen zur Rolle der Landeskunde im Deutschunterricht. *IDV-Rundbrief*, 45, 15–18, 1990.
- Abrams, Zsuzsanna; Berchtold Schiestl, Simone. Using Authentic Materials to Teach Varieties of German: Reflections on a Pedagogical Experiment. *Die Unterrichtspraxis: Teaching German*, 50, 2, 136–150, 2017.
- Altmayer, Claus (Hg.). Mitreden. Diskursive Landeskunde für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett, 2016.
- Cela Agolli, Ana *et al.* Analyse im Rahmen des Projekts ‚Sprach- und Kulturvermittlung an ImmigrantInnen‘. 2002. Online: https://assets-eu-01.kc-usercontent.com/99f47ed3-7cfa-0152-8108-13325e6bcd07/005b5fca-4fd9-4966-bfc2-2528a2270683/auslaender_gerechte_Kursmod.pdf.
- Ammon, Ulrich *et al.* Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz und Deutschland sowie in Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol. Berlin: De Gruyter, 2004.
- Dürscheid, Christa. Wie sagt man wo? Erstaunliche Sprachvielfalt von Amrum bis ins Zillertal. Berlin: Duden, 2021.
- Europarat. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett, 2020.
- Flinz, Carolina. Strategien zur Förderung von Mehrsprachigkeit in Deutschlehrwerken für die italienische Scuola Media. *Deutsch als Fremdsprache*, 55, 4, 217–226, 2018.
- Funk, Hermann *et al.* Lehrwerkanalyse und -bewertung in Qualitätsfeldern – der ‚Kairoer Kriterienkatalog‘. *JALM (Jenaer Arbeiten zur Lehrwerkforschung und Materialentwicklung)*, 3, 41–56, 2024.
- Kurz, Antonia. ‚Deutsch isch für mich au a Fremdsprach.‘ Die Vermittlung regionaler Varietäten entlang des Standard-Dialekt-Kontinuums im Kontext Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/Z). In Codarcea, Emilia *et al.* (Hg.). Klausenburger Beiträge zur Germanistik. Bd. XIII: Passagen. Zur Analyse von Übergängen in Linguistik, Literatur und Didaktik, 47–72. Cluj-Napoca: Casa cărții de știință, 2024. Online: <https://germanistik-cluj.jimdofree.com/forschung-am-institut/publikationen/>.
- Maijala, Minna. Wie kann sprachliche und kulturelle Variation vermittelt werden? Didaktische Überlegungen anhand praktischer Erfahrungen im DaF-Unterricht. *InfoDaF*, 5, 36, 447–461, 2009.
- Muhr, Rudolf. Das Konzept ‚Deutsch als plurizentrische Sprache‘. Die Konsequenzen für die Sprachpolitik, den DaF-Unterricht und die Sprachvermittlung. *Germanistische Mitteilungen*, 43–44, 239–256, 1996.
- Nied, Martina Lucia. Prinzipien guten Unterrichts, Unterrichtsplanung und Lehrwerkanalyse. Kritik. *Rivista di letteratura e critica culturale (DAF-/DAZ-Unterricht im italienischen Schulsystem. Theorie und Praxis)*, 1, 123–140, 2023.
- Shafer, Naomi. Nicht der Rede wert? Zur Vielfalt der deutschen Sprache im Fach Deutsch als Fremdsprache. *Sprache Literatur Kultur*, 2, 1, 33–50, 2019.
- Stopyra, Artur. Einsatz von literarischen Texten aus dem Fürstentum Lichtenstein im landeskundeorientierten DaF-Unterricht. In Janíková, Věra, Andrášová, Hana (Hg.). *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache*, 273–289. Brno: Tribun EU, 2015.
- Zurolo, Alessandra. Varietäten in Sprachlehrwerken des Deutschen und Italienischen: eine kontrastive Beispielanalyse. *Babylonia*, 1, 46–53, 2024.

Kurzbiographie Valentina Savietto

Dr. Valentina Savietto ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Padua und verbeamtete Lehrerin in der Sekundarstufe. Sie hält Workshops über Literaturvermittlung, neue Ansätze im DaF-/DaZ-Unterricht sowie Mediendidaktik. Ihre Forschungsinteressen umfassen u. a. den Künstlerroman, Familie Mann, Exilliteratur, *Animal Studies*, Gegenwartsliteratur, Transkulturalität und *Decolonial Studies*. Sie beschäftigt sich mit dem Forschungsfeld DaF und der Fortbildung von DaF/DaZ-Lehrenden, die sie auf Kulturdidaktik, Plurizentrik, Lehrwerkanalyse und KI in der Sprachvermittlung richtet.

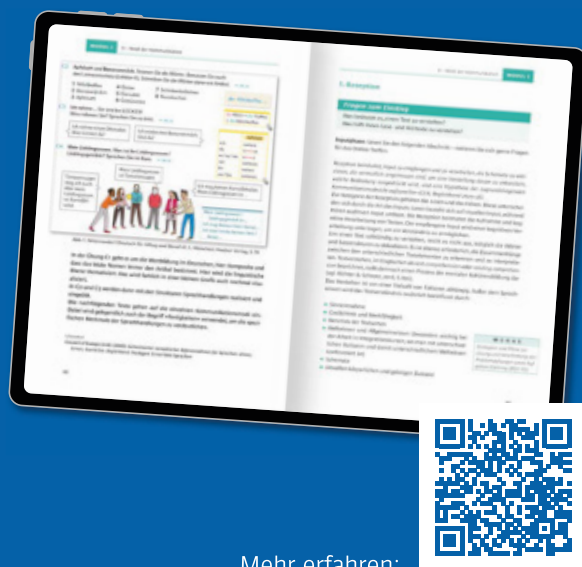
**Für alle
DaF-/DaZ-
Lehrkräfte!**



Grundlagenwissen für Sprachlehrkräfte Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Sie sind angehende oder schon erfahrene DaF-/DaZ-Lehrkraft und möchten sich unkompliziert fortbilden? Dann entdecken Sie unseren neuen digitalen Reader **Kompetent DaFZ unterrichten**:

- konzipiert als Begleitmaterial des Weiterbildenden Studiums Deutsch als Fremdsprache/Zweitsprache am Zentrum für wissenschaftliche Weiterbildung der Johannes Gutenberg-Universität Mainz
- praxisorientiertes Arbeits- und Nachschlagewerk
- aktuelle Themen wie Plurikulturalität, Unterrichtsgestaltung, Mehrsprachigkeit, Berufssprache, KI und vieles mehr
- als digitaler Reader auf der Plattform **Hueber interaktiv** erhältlich



Mehr erfahren:

Welche Elemente der deutschen Wissenschaftssprache bereiten Studierenden Verständnisschwierigkeiten beim Lesen eines Fachtexts? Erste Erkenntnisse aus einer qualitativen Studie anhand retrospektiver Interviews

Silvia Introna

1. Einleitung

Als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld begegne ich in meinen Lehrveranstaltungen im Bachelor- und Masterstudiengang der Studierendenschaft in all ihrer Vielfalt. Alter, Studienerfahrungen und Spracherwerbsbiografie sind nur einige Heterogenitätsdimensionen, über die man in den Seminaren möglicherweise schneller etwas erfährt als über andere. Das Studium beginnt jedoch für alle Studierenden gleich: Sie werden direkt beim Besuch der ersten Lehrveranstaltung mit Fachtexten konfrontiert. Das Lesen dieser Texte stellt oft die unmittelbare Aufgabe dar, die ohne besondere Erklärungen und Anleitungen von den Studierenden verlangt wird. Beim Lesen von deutschsprachigen Fachtexten haben sie jedoch Schwierigkeiten, wie zahlreiche Beiträge von Hochschulpraktiker:innen zeigen (vgl. Hoebel 2013; Kruse 2018; Seidl 2022). Im Gegensatz dazu liegen heutzutage noch wenige empirische Erkenntnisse zu den Herausforderungen von Studierenden beim akademischen Lesen vor.

Vor mehr als 25 Jahren hat Ehlich (1999) empirisch nachgewiesen, dass die alltägliche Wissenschaftssprache Missverständnisse bei nicht-deutschmuttersprachigen Studierenden auslösen kann. Seitdem sind die sprachbedingten Verständnisschwierigkeiten von Studierenden beim Lesen von deutschsprachigen Fachtexten kaum untersucht worden. Erkenntnisse dazu resultieren oft aus Studien, die sich nicht gezielt mit der Textrezeption auseinandersetzen. Als Beispiel sei die Untersuchung von Bärenfänger et al. (2015) genannt, die den Sprachbedarf in der Studieneingangsphase erforscht und rezeptive Herausforderungen seitens der Studierenden feststellt, wie z. B. das Verständnis von unbekannten und veralteten Wörtern (ebd.: 181–182) und Fachtermini (ebd.: 139) sowie von langen und inhaltlich dichten Sätzen (ebd.: 207). Im Rahmen meines Promotionsprojekts habe ich die Meinungen von Studierenden hinsichtlich der eigenen

Schwierigkeiten im Umgang mit deutschsprachigen wissenschaftlichen Texten mittels einer quantitativen schriftlichen Befragung erhoben (Introna 2021: 127–159). Ziel dabei war es, Unterschiede zwischen internationalen Studierenden und anderen Studierenden festzustellen. Bzgl. der Herausforderungen mit dem Textverstehen ergaben sich hochsignifikante Unterschiede zwischen den zwei Gruppen in Bezug auf das Verständnis von Fachbegriffen, unbekannten deutschen Wörtern, Satzbau und wissenschaftlichen Ausdrücken.

Um einen tieferen Einblick in die Verständnisprobleme zu gewinnen, die Studierende im Umgang mit Fachtexten erfahren, führe ich seit Beginn dieses Jahrs eine qualitative Studie durch. Dabei werden Studierende des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld anhand retrospektiver Interviews zu ihren Verständnisschwierigkeiten beim Lesen eines authentischen Fachtexts befragt. Der vorliegende Beitrag präsentiert erste Erkenntnisse aus der Analyse ausgewählter Daten zu einer der Forschungsfragen der Studie: Welche Elemente der deutschen Wissenschaftssprache bereiten BA-Studierenden im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Verständnisschwierigkeiten beim Lesen eines Fachtexts? Im Folgenden wird die qualitative Studie dargestellt, bevor ausgewählte Erkenntnisse daraus präsentiert und diskutiert werden.

2. Die Verständnisschwierigkeiten von DaF/DaZ-Studierenden beim Lesen eines deutschsprachigen Fachtexts: Die qualitative Studie

Die Idee, eine qualitative Studie zu den Herausforderungen von Studierenden beim Lesen von Fachtexten durchzuführen, geht auf meine Erfahrungen in Seminaren zurück, wo viele Studierende Verständnisprobleme bei

¹ Auf eine Auseinandersetzung mit der deutschen Wissenschaftssprache wird in diesem Beitrag aus Platzgründen verzichtet. In diesem Zusammenhang sei auf Introna (2025) verwiesen.

den Seminarlektüren erfahren. Die Auswahl des qualitativen Forschungsparadigmas lässt sich durch die Absicht der Studie begründen, und zwar die Exploration der Erfahrungen von Bachelorstudierenden des DaF/DaZ-Fachs beim Lesen eines authentischen Fachtexts. Die Entscheidung, die Zielgruppe der Untersuchung auf Bachelorstudierende einzuschränken, ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass i.d.R. die erste Berührung mit deutschsprachigen Fachtexten im Rahmen des Bachelorstudiums erfolgt. Eine Fokussierung auf die Leseerfahrungen in den ersten Studienjahren ermöglicht somit Einblicke in die frühen Herausforderungen im Umgang mit Fachtexten, aus denen Überlegungen für eine Unterstützung der Studierenden in der Studieneingangsphase abgeleitet werden können. Die Studie geht den folgenden Fragen nach:

- Welche Elemente deutschsprachiger Fachtexte bereiten BA-Studierenden im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Verständnisschwierigkeiten?
- Welche Elemente der deutschen Wissenschaftssprache bereiten BA-Studierenden im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Verständnisschwierigkeiten beim Lesen eines Fachtexts?

Zur Beantwortung der Forschungsfragen wurden retrospektive Interviews als Datenerhebungsmethode ausgewählt, d. h. die Studierenden werden im Anschluss an das Lesen eines authentischen deutschsprachigen Fachtexts² befragt. Als weiteres Erhebungsinstrument wird eine adaptierte Version des LEAP-Q Fragebogens (Marian 2007; Kaushanskaya et al. 2018) verwendet, um Informationen über die Untersuchungsteilnehmenden zu sammeln, zum Beispiel über ihre Spracherwerbsbiografien. Die Studie, die die Teilnahme von insgesamt zehn Studierenden vorsieht, gilt noch nicht als abgeschlossen, denn bisher fanden nur fünf Interviews statt. Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen jedoch die Erkenntnisse aus der Analyse der verbalen Daten zweier Untersuchungsteilnehmerinnen. Die Daten wurden mithilfe der Software Whisper und anhand der GAT2-Konventionen (Selting et al. 2009) transkribiert. Im Einklang mit dem explorativen Charakter der Studie erfolgte die Dateninterpretation anhand der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1990).

Im Folgenden werden zunächst das Design und der Verlauf der Studie geschildert, bevor ausgewählte Erkenntnisse zu der zweiten Forschungsfrage präsentiert werden.

2.1 Forschungsdesign und Studienverlauf

In diesem Abschnitt wird die Studie in ihren wesentlichen Zügen dargestellt. Nach einer kurzen Erläuterung des retrospektiven Interviews als Datenerhebungsmethode wird der eingesetzte Interviewleitfaden vorgestellt. Im Anschluss daran werden Informationen über die zwei Untersuchungsteilnehmerinnen gegeben, deren Daten im Zentrum dieses Beitrags stehen. Schließlich erfolgt eine Beschreibung des Studienverlaufs.

2.1.1 Das retrospektive Interview

Retrospektive Interviews zählen zu den introspektiven Datenerhebungsverfahren. Diese werden zur Erforschung von kognitiven Prozessen bei der Ausführung einer Handlung, z. B. beim Lesen, eingesetzt. Während lautes Denken die Datengewinnung parallel zur Durchführung der Handlung ermöglicht, finden retrospektive Interviews im Anschluss daran statt (Heine/Schramm 2022: 185–186). Bezogen auf das Lesen heißt das, dass beim lauten Denken eine Verbalisierung von Gedanken während des Lesens erfolgt und einen monologischen Charakter hat, während durch retrospektive Interviews Denkprozesse im Anschluss an das Lesen und im Rahmen einer Befragungssituation erhoben werden. Heine (2014: 128) erklärt, dass die Gedanken, die durch retrospektive Interviews gewonnen werden, meistens Reflexionen über die Handlung umfassen, die erst in der Befragungssituation entstehen.

Retrospektive Interviews, wie alle anderen Datenerhebungsmethoden, bringen sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich. Wenn man Studierende allgemein nach ihren Verständnisschwierigkeiten beim akademischen Lesen fragt, berichten sie eher über ihre subjektiven Einschätzungen als über tatsächliche Schwierigkeiten. Die Gefahr, nicht valide Daten zu erheben, die in diesem Fall besteht (Cohen 2011: 68), wird durch retrospektive Interviews beseitigt, indem sie die Erhebung verbaler Daten zu Denk- bzw. Leseprozessen mit einer konkreten Leseerfahrung verknüpfen. Der zeitliche Abstand zwischen der Ausführung der Handlung und der Befragung kann jedoch dazu führen, dass auch im Rahmen retrospektiver Interviews eher generelle Annahmen verbalisiert werden (Heine 2014: 129).

² Der Fachtext, der für die Studie ausgewählt wurde, ist ein Artikel aus einer Zeitschrift, die einen zentralen Stellenwert für das DaF/DaZ-Fach hat. Der Artikel (Altmayer 2022) weist einen klaren Bezug zum Fach auf, behandelt ein zentrales Thema und umfasst zehn Seiten Text. Damit erfüllt er die von mir festgelegten Auswahlkriterien. Auf eine ausführliche Diskussion dieser Kriterien wird in diesem Beitrag verzichtet.

Die retrospektiven Interviews der Studie orientieren sich an einem Interviewleitfaden, der in Anlehnung an das SPSS-Prinzip von Helfferich (2009: 182–189) entwickelt wurde. In einer kurzen Aufwärmphase werden Fragen zum Vorwissen über das Thema des gelesenen Fachtexts sowie zum Zeitpunkt gestellt, an dem der Text gelesen wurde. Es folgen drei Frageblöcke, die die Erfahrungen der Untersuchungsteilnehmenden in Bezug auf das Verständnis des gelesenen Texts, das Lesen des Texts und das wissenschaftliche Lesen im Studium fokussieren. Um die Verständnisschwierigkeiten der Untersuchungsteilnehmenden vertieft zu besprechen, wird im ersten Frageblock gezielt auf die unverständlichen Stellen des Texts eingegangen, die die Untersuchungsteilnehmenden beim Lesen markieren sollen (siehe Ab. 2.1.3). Das Interview schließt mit der Standardfrage danach, ob etwas Wichtiges noch erwähnt werden soll.

2.1.2 Die Untersuchungsteilnehmerinnen

Wie schon erwähnt wurde, stehen im Mittelpunkt dieses Beitrags die Erkenntnisse aus der Analyse von Daten aus zwei Interviews, und zwar mit Ahn und Jelena³. Die zwei Interviewpartnerinnen werden im Folgenden kurz beschrieben.

Ahn ist eine internationale Studentin aus Vietnam, die seit 2022 in Deutschland lebt. Zum Erhebungszeitpunkt war sie 21 und befand sich im 4. Fachsemester des DaF/DaZ-Bachelorstudiengangs. Mit 12 Jahren begann Ahn, Deutsch als zweite Fremdsprache nach Englisch zu lernen. Ihre Deutschkenntnisse stuft sie heutzutage aber höher ein als ihre Englischkenntnisse. In Bezug auf das Lesen deutschsprachiger Texte im akademischen Kontext schätzt sich Ahn auf einer Zehn-Punkte-Ratingskala mit einer 7 (gut) ein.

Jelena befand sich zur Zeit der Datenerhebung auch im 4. Fachsemester des DaF/DaZ-Bachelorstudiengangs, sie war 26 und somit ein paar Jahre älter als Ahn. Jelena ist in Deutschland geboren und besitzt sowohl die deutsche als auch die kroatische Staatsangehörigkeit. In Kroatien hat sie aber nur vier Monate lang gelebt. Deutsch und Kroatisch hat sie als Erstsprachen erworben, danach wurden Englisch und weitere Fremdsprachen gelernt. Jelena ist also mehrsprachig aufgewachsen und hat eine Migrationsgeschichte in der Familie. Deutsch ist die Sprache, in der sie ihre Sprachkompetenz am höchsten einschätzt, danach nennt sie Englisch an zweiter und Kroatisch an dritter Stelle. Hinsichtlich des Lesens

deutschsprachiger Texte im Studium schätzt sich Jelena auf einer Zehn-Punkte-Ratingskala mit einer 8 (sehr gut) ein.

2.1.3 Studienverlauf

Nachdem die Untersuchungsteilnehmenden mithilfe von Werbemails über die E-Mail-Verteiler meiner BA-Seminare sowie durch die Netzwerke der DaF/DaZ-Fachschaft gewonnen werden, wird ein erster Einzeltermin vereinbart. An diesem Treffen füllen die Studierenden eine adaptierte Version des LEAP-Q Fragebogens (Marian 2007; Kaushanskaya et al. 2018) aus und bekommen eine Kopie des zu lesenden Fachtexts. Dabei erkläre ich, dass der Text möglichst kurz vor dem Interview gelesen werden soll, und zwar max. einen Tag davor, und dass die Leseerfahrung möglichst authentisch sein soll. Die Aufforderung, den Fachtext genau wie andere Fachtexte für das Studium zu lesen, ist in der Aufgabebeschreibung enthalten, die die Studierenden zusammen mit dem Fachtext bekommen. Dabei werden sie auch gebeten, bei unverständlichen Textstellen eine Markierung im Text zu setzen. Direkt im Anschluss an den ersten Termin bekommen die Studierenden sowohl den Fachtext als auch die Aufgabebeschreibung auch zusätzlich in digitaler Form per Mail. Beim zweiten Treffen reflektieren die Untersuchungsteilnehmenden zunächst ihre Vorkenntnisse zum Thema vor dem Lesen des Fachtexts, indem sie sich auf einer Sechs-Punkte-Skala zur Beantwortung der folgenden Frage positionieren: *In welchem Maße warst du vor dem Lesen des Textes mit dem Inhalt bereits vertraut?* Danach findet das Interview statt.

2.2 Welche Elemente der deutschen Wissenschaftssprache bereiten Studierenden Verständnisschwierigkeiten beim Lesen eines Fachtexts?

Ahn und Jelena verbalisieren im Laufe der Interviews Verständnisschwierigkeiten bei der Verarbeitung unbekannter Wörter und Fachwörter, langer Sätze, langer Partizipialkonstruktionen, unbekannter Satzstrukturen, rhetorischer Fragen und Parenthesen. Im Folgenden wird auf die Erkenntnisse zu den unverständlichen unbekannten Wörtern und Fachwörtern sowie den unverständlichen langen Sätzen eingegangen.

2.2.1 Unbekannte Wörter und Fachwörter

Die unbekannten Wörter, die den Untersuchungsteilnehmerinnen Schwierigkeiten bereiteten, sind: *Denomination, Dichotomie, Genese, Herausbildung, Konsolidierung, Maßstab,*

³ Die Namen der Untersuchungsteilnehmerinnen wurden pseudonymisiert.

Perpetuierung, Selbstverständigungsdebatten, Sollbruchstellen, Synergien, Verdazung, vereinnahmende, Verwerfung und Zäsur. Die unterstrichenen Wörter wurden von beiden Studentinnen erwähnt. Insgesamt lässt sich sagen, dass all diese Wörter selten im Alltag verwendet werden und einen hohen Abstraktionsgrad aufweisen. Mehrere dieser Wörter stammen aus dem Lateinischen – wie *Denomination, Konsolidierung, Perpetuierung* und *Zäsur* – oder aus dem Griechischen – wie *Dichotomie, Genese* und *Synergien*. Für solche Fremd- bzw. Lehnwörter, die typisch für die deutsche Wissenschaftssprache sind (vgl. Kühlmann 2008), existieren meistens deutsche Umschreibungen, die häufiger im Alltag verwendet werden. Dies beobachtet auch Jelena, nachdem sie *Denomination* nachschlägt: „Denomination war jetzt für mich auch so ein Wort, da hätte man auch einfach Benennung direkt sagen können“ (I2: 81–82).

Einige dieser Wörter waren zwar schon aus anderen Kontexten bekannt, dies half aber nicht, ihren Zusammenhang im Kontext des Texts nachzuvollziehen. In Bezug auf *Genese* sagt Jelena, dass sie das Wort aus dem medizinischen Bereich ableiten konnte. Anschließend stellt sie aber fest: „was das jetzt in dem Bereich mit Sprachen zu tun hatte, wusste ich nicht“ (I2: 41–42).

Was in Bezug auf die weiteren unbekannten Wörter auffällt ist, dass *Herausbildung* und *Verwerfung* Nominalisierungen darstellen, die auch typisch für die deutsche Wissenschaftssprache sind (Borgwaldt/Sieradz 2018: 69). In Bezug auf *Maßstab* und *Sollbruchstellen*, die nur von Ahn genannt wurden, lässt sich anmerken, dass ihr das Wort *Maßstab* bereits in anderen Texten begegnet ist, aber die Wortbedeutung trotzdem unbekannt ist (I1: 93–97). Bei *Sollbruchstellen* vermutet Ahn, dass es sich bei dem Wort um ein Kompositum handelt (I1: 29).

Ein besonderer Fall stellt das Wort *Verdazung* dar, das von beiden Studentinnen als unverständlich markiert wurde. Das Wort bildet einen Neologismus, d. h. es existiert nicht in der deutschen Sprache, sondern wurde vom Autor des Fachtexts erfunden, um einen Umwandlungsprozess im DaF/DaZ-Fach zu bezeichnen, durch den die Inlandsorientierung des Fachs (DaZ) immer wichtiger wird. Im folgenden Datenausschnitt beschreibt Jelena ihre Begegnung mit dem Wort beim Lesen des Fachtexts:

- (54) Jel. ... ein wort habe ich am anfang automatisch erstmal als englisch
- (55) Jel. aufgefasst obwohl es eigentlich ein deutsches wort ist verdazung [habe ich] sofort als verdäsung gelesen
- ...
- (57) Jel. das war äh das war neu das kommt nicht so oft vor

- (58) Int. und dann äh was hast du dann gemacht also nachdem du diese wahrnehmung also auf englisch das gelesen hast
- (59) Jel. äm na ja am anfang ist es mir nicht aufgefallen äm dann habe ich aber nochmal geguckt und dachte äm verdäsung gibts eigentlich nicht so richtig
- (60) Jel. dann habe ich nochmal geschaut und dann ah nee vielleicht meinen sie dann eher daz
- (I2: 54–60)

Im Gegensatz zu Jelena, die nach einer ersten falschen Wahrnehmung des Worts bemerkt, dass sich *Verdazung* auf DaZ bezieht, erklärt Ahn, dass sie das Wort *Verdazung* verstanden hat, nachdem sie es nachgeschlagen hat (I1:141–142). Da ich das erfolgreiche Nachschlagen eines Neologismus für unwahrscheinlich hielt, habe ich Ahn nach der nachgeschlagenen Bedeutung gefragt und ihr nach einer Pause mein Verständnis davon erklärt: „bedeutet, dass so DaZ, dass immer mehr DaZ-Relevanz ist oder was heißt Verdazung, ich kenne das Wort auch nicht“ (I1: 144). Ahn beantwortet die Frage nicht und erklärt nicht, wie sie das Wort verstanden hat, sondern berichtet, dass sie die Übersetzung in ihrer L1 im Text aufgeschrieben hat (I1:144–146), was auf mich wieder irritierend wirkte. Da mir eine angenehme und vertraute Atmosphäre in der Interviewsituation doch wichtiger war, habe ich aber nicht weiter nachgefragt. Es bleibt offen, ob Ahn das Wort *Verdazung* tatsächlich verstanden hat und inwieweit sie in der Lage war, es ins Vietnamesische zu übersetzen.

Die bisher diskutierten unbekannten Wörter lassen sich nicht als Fachwörter im DaF/DaZ-Bereich einordnen. Ein Fachwort im Text war jedoch der Auslöser eines Missverständnisses. Dieses ist im folgenden Datenausschnitt zu lesen:

- (132) Jel. ... linguistisches mit dem z war ich habe verstanden was es heißt aber ich habe es noch nicht so oft gehört mit
- (133) Jel. z daneben meistens ist es im text immer nur linguistisches linguistisch aber linguizistisches
- (134) Int. und hast du das quasi äh nachgeschlagen linguizistische oder [nein ne]
- (135) Jel. [das habe ich] nicht nachgeschlagen weil mir das ähnliche wort [ja sch]on bekannt war
- (I2: 132–135)

Jelena versteht das Adjektiv *linguizistisch* als Synonym zu *linguistisch* und obwohl sie von dem *z* im Wort verwirrt ist, bleibt sie von ihrem Wortverständnis überzeugt. Deswegen schlägt sie das Wort nicht nach. In einer weiteren Interviewpassage geht sie noch expliziter darauf ein, indem sie *linguizistisch* als Alternativwort für *sprachlich* nennt (I2: 50–51). Im Gegensatz dazu bezeichnet *Linguizismus* eine Diskriminierung aufgrund der Sprache einer Person und stellt ein Fachwort in den Sprachwissenschaften dar.

2.2.2 Lange Sätze

Lange Sätze bereiteten den Untersuchungsteilnehmerinnen Schwierigkeiten aufgrund der hohen Informationsdichte und des verschachtelten Charakters. Im Folgenden wird ein Satz fokussiert, den sowohl Ahn als auch Jelena im Interview erwähnen. Der Satz lautet:

Hinzu kam, dass der hier als „M-Linie“ bezeichnete Bereich des Deutschen als Zweitsprache von den meist innerhalb der Germanistik verorteten Vertretern von Deutsch als Fremdsprache auch gerne der als wenig wissenschaftlich geltenden Pädagogik oder Didaktik zugeordnet und damit zum bloßen Anwendungsfach degradiert wurde (vgl. z.B. Ickler 1994: 298; vgl. auch den eröffnenden Beitrag zum Themenschwerpunkt von Zabel et al. in diesem Heft).

(Altmayer 2022: 18)

Ahn merkt sowohl die Länge des Satzes als auch die darin enthaltene lange Präpositionalphrase – *von den meist innerhalb der Germanistik verorteten Vertretern von Deutsch als Fremdsprache* – an. Im Gespräch erklärt sie, dass sie bei langen Sätzen die Kerninformationen zu identifizieren versucht:

- (107) Ahn mein strat meine strategie war, ich markiere stichwörter
 und hier ist wenig wissenschaftlich geltende pädagogik
 beziehungsweise anwendungsfach
- (108) Int. hm_hm hm_hm
- (109) Ahn also das wird von vertretern von daf so beurteilt
- (110) Int. hm_hm
- (111) Ahn habe ich so verstanden ja
 (I1:107–111)

Diese Strategie erscheint im Umgang mit diesem Satz zu funktionieren. Ahn identifiziert *als wenig wissenschaftlich geltenden Pädagogik und Anwendungsfach* als Kerninformationen und erklärt, dass „das [...] von Vertretern von DaF so beurteilt [wird]“. Im Vergleich dazu ist Jelena von diesem langen Satz überfordert. Problematisch findet sie, dass „zu viele Themen auf einmal bezogen waren“ (I2: 88). Insbesondere sind ihr die Zusammenhänge zwischen den einzelnen Informationen nicht klar (I2: 95–96). Obwohl auch Jelena versucht, den Satz in einzelne Informationseinheiten zu zerlegen, betont sie, dass sie den Satz noch nicht versteht (I2: 83–84).

3. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat einen Einblick in eine qualitative Studie zu den Verständnisschwierigkeiten von Studierenden beim Lesen eines deutschsprachigen Fachtexts gegeben. Insbesondere wurden erste Erkenntnisse zu der Frage präsentiert, welche Elemente der deutschen Wissenschaftssprache BA-Studierenden im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Verständnisschwierigkeiten beim Lesen eines Fachtexts bereiten. Die Daten haben gezeigt, dass Verständnisschwierigkeiten und Missverständnisse beim akademischen Lesen von typischen Elementen der deutschen Wissenschaftssprache verursacht werden können, wie z.B. von Lehnwörtern, Nominalisierungen, Fachwörtern, langen und inhaltlich dichten Sätzen. Interessant ist, dass die zwei Studentinnen, eine internationale Studentin und eine deutsche Studentin mit Migrationsgeschichte in der Familie, ähnliche Verständnisschwierigkeiten haben, was einen kritischen Blick auf den Fokus auf die sprachlichen Probleme internationaler Studierender im Hochschulkontext wirft.

Angesichts der zentralen Rolle des Lesens im Studium und vor dem Hintergrund der enormen Forschungslücken in diesem Bereich kristallisiert sich die Notwendigkeit weiterer empirischer Forschung zu den Schwierigkeiten der Studierenden beim Lesen von Fachtexten heraus. Empirische Erkenntnisse können zur Entwicklung von Unterstützungsmaßnahmen beitragen, die die tatsächlichen Schwierigkeiten aller Studierender gezielt adressieren und ihnen insbesondere in der Studieneingangsphase helfen können.

Literatur

- Altmayer, Claus (2022): Deutsch als Fremdsprache vs. Deutsch als Zweitsprache: Überlegungen zu einer bislang ausgebliebenen, aber notwendigen Debatte. *Deutsch als Fremdsprache* 59, Heft 1, 15–26.
- Bärenfänger, Olaf / Lange, Daisy / Mohring, Jupp (2015): *Sprache und Bildungserfolg: sprachliche Anforderungen in der Studieneingangsphase*. Leipzig: Institut für Testforschung und Testentwicklung.
- Borgwaldt, Susanne/Sieradz, Magdalena (2018): Grammatikalische Eigenschaften von Fachsprachen. In: Roche, Jörg/Drumm, Sandra (Hrsg.): *Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 64–71.
- Cohen, Andrew D. (2011): *Strategies in learning and using a second language*. Harlow: Pearson / Longman.
- Ehich, Konrad (1999): Alltägliche Wissenschaftssprache. *Info DaF* 26/1, 3–24.
- Heine, Lena (2014): Introspektion. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevil / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh, 123–135.
- Heine, Lena / Schramm, Karen (2022): Introspektion. In: Caspari, Daniela / Kippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 181–190.
- Helfferrich, Cornelia (2011): *Die Qualität qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS-Verl.
- Hoebel, Thomas (2013): Wissenschaftliche Texte lesen. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-74987-5> (24.09.25).
- Introna, Silvia (2025): Durch Eye Tracking Einblicke ins wissenschaftliche Lesen gewinnen? Eine Diskussion auf Grundlage bestehender Forschung. *Linguistik Online*, 139 (7), 113–135. <https://doi.org/10.13092/yt77ew51>
- Introna, Silvia (2021): *Der Erwerb fremdsprachiger akademischer Lesekompetenz. Eine Educational Design Research-Studie zur Lesekompetenz in der L2 Deutsch internationaler Studierender der Geistes- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: Universität Bielefeld.
- Kaushanskaya, Margarita / Blumenfeld, Henrike K. / Marian, Viorica (2019): The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Ten years later. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1–6.
- Khulmann, Peter (2008): *Der lateinische Einfluss auf Lexik, Morphologie und Syntax des Deutschen – ein Überblick*. Vortrag auf dem DAV-Bundeskongress in Göttingen 2008. DOI: <https://doi.org/10.11588/fc.2010.3.38978>
- Kruse, Otto (2018): *Lesen und Schreiben: Der richtige Umgang mit Texten im Studium*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Marian, Viorica / Blumenfeld, Henrike K. / Kaushanskaya, Margarita (2007): The Language Experience and Proficiency Questionnaire (LEAP-Q): Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 50, 940–967.
- Seidl, Eva (2022): Fachwissenschaftliche Literatur in der translationsorientierten Sprachlehre beherrscht beherrschen. Video-Vortrag. <https://www.academia.edu/video/jJBrWj> (24.09.2025).
- Selting, Margret / Auer, Peter / Barth-Weingarten, Dagmar / Bergmann, Jörg / Bergmann, Pia / Birkner, Karin / Couper-Kuhlen, Elizabeth / Deppermann, Arnulf / Gilles, Peter / Günthner, Susanne / Hartung, Martin / Kern, Friederike / Mertzlufft, Christine / Meyer, Christian / Morek, Miriam / Oberzaucher, Frank / Peters, Jörg / Quasthoff, Uta / Schütte, Wilfried / Stukenbrock, Anja / Uhmman, Susanne (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). *Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion* 10, 353–402.
- Strauss, Anselm L. / Corbin, Juliet (1990): *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Newbury Park: Sage.

Kurzbiographie Silvia Introna

Dr. Silvia Introna ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld und koordiniert ein fachinternes Programm u. a. zur Förderung der wissenschaftlichen Kompetenzen von Studierenden. Sie promovierte zum Thema Erwerb und Förderung der akademischen Lesekompetenz in der L2 Deutsch von internationalen Studierenden. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Hochschul-literalität, entwicklungs- und gestaltungsorientierte Fremdsprachenforschung und Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.

Meine Sprachenwelt –
interaktiv und inspirierend:

allango

NEU Jetzt mit
KI-Tools!

allango
worksheet

allango
buddy

allango
training

Ihre Lernplattform zum
Unterrichten und Lernen!



Jetzt entdecken:

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

Sprachen fürs Leben!



Klett

Sprachliche Vielfalt als Ressource? Einstellungen migrierter Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer

Markus Willmann und Nadja Wulff

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit gehört längst zur schulischen Normalität – auch in Deutschland. In vielen Klassenzimmern werden heute mehrere Sprachen gesprochen, häufig auch von den Lehrkräften selbst. Diese sprachliche Vielfalt kann den Unterricht bereichern, indem sie Brücken zwischen Sprachen, Kulturen und Denkweisen schlägt. Zugleich stellt sie Lehrkräfte vor neue Anforderungen: Wie kann Mehrsprachigkeit pädagogisch genutzt werden, ohne dass sie zur Belastung wird? Und wie gelingt der Erwerb der sprachlichen Kompetenzen, die für professionelles Handeln in mehrsprachigen Lernkontexten nötig sind?

Diese Fragen gewinnen angesichts des zunehmenden Lehrkräftemangels besondere Dringlichkeit. Laut der Kultusministerkonferenz (2024) werden bis 2025 rund 49000 Lehrkräfte fehlen, insbesondere in der Sekundarstufe. Gleichzeitig leben in Deutschland zehntausende qualifizierte Pädagogen, die in ihren Herkunftsländern eine Lehramtsausbildung abgeschlossen und oftmals über jahrelange Berufserfahrung verfügen. Viele von ihnen suchen den Weg zurück in den Schuldienst, stoßen dabei aber auf hohe sprachliche, administrative und finanzielle Hürden. In dieser Situation treffen zwei Phänomene aufeinander: der Bedarf an qualifizierten Lehrkräften und die Frage, wie sprachliche Vielfalt im Bildungswesen produktiv genutzt werden kann. Denn Lehrkräfte, die aus unterschiedlichen Ländern nach Deutschland kommen, sind nicht nur hoch motiviert, sie bringen vielfältige Unterrichtserfahrungen, sprachliche Kompetenzen und interkulturelle Perspektiven mit – Potenziale, die bislang nur unzureichend erschlossen sind. Zwischen Potenzial und Praxis liegen oft steinige Wege: Anerkennungsverfahren, Sprachprüfungen auf dem Niveau C1 bzw. C2, unvergütete Anpassungslehrgänge, fehlende Finanzierung und mangelnde Orientierung im deutschen Schulsystem erschweren den beruflichen Wiedereinstieg. Für viele hochqualifizierte ausländische Lehrkräfte bedeutet die Nachqualifizierung für den Lehrberuf in Deutschland eine herausfordernde Zwischenzeit, die mehrere Jahre andauern kann.

Neben Anerkennungsverfahren, Studium eines zweiten Faches (Nachstudium) und dem Anpassungslehrgang in der Schule stellt vor allem der Erwerb berufsbezogener Sprachkompetenzen eine zentrale Herausforderung dar. Sprache ist im Lehrberuf nicht nur Medium, sondern zugleich Werkzeug, Interaktionsinstrument und Lerngegenstand – nicht nur in mehrsprachigen Klassen. Lehrkräfte müssen daher in der Lage sein, zwischen unterschiedlichen sprachlichen Registern souverän agieren zu können. Für migrierte Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie nicht nur Deutsch auf hohem Niveau (C1/C2) beherrschen müssen, sondern auch lernen, die Sprache des Unterrichts und der Institution Schule gezielt einzusetzen. Für eine erfolgreiche berufliche Integration ist daher eine gezielte sprachliche berufsbezogene Professionalisierung erforderlich, die sowohl sprachdidaktische Kompetenzen als auch sprachbewusstes Unterrichtshandeln einschließt. Gleichzeitig bringen sie selbst mehrsprachige Ressourcen mit, die in der Lehrerbildung bisher oft ungenutzt bleiben.

Hier setzt das Projekt HOLA (Hochschulzertifikat für Lehrkräfte mit einem ausländischen Lehrdiplom – sprachliche, didaktische, methodische und transkulturelle Kompetenzen für den Lehrberuf) an der Pädagogischen Hochschule Freiburg an. Es unterstützt zugewanderte Lehrkräfte beim Erwerb der sprachlichen und didaktischen Kompetenzen, die sie für den (Wieder-)Einstieg in den deutschen Schuldienst benötigen, und untersucht zugleich, welche Einstellungen sie zur Mehrsprachigkeit im Unterricht mitbringen. Empirische Studien zeigen: Mehrsprachigkeit wird von Lehrkräften häufig ambivalent wahrgenommen – einerseits als Bereicherung, andererseits als potenzielle Hürde (Kaplan 2023, Lange/Pohlmann-Rother 2020). Diese Ambivalenz spiegelt sich auch bei migrierten Lehrkräften wider, die zwar selbst mehrsprachig sind, aber in Schulsystemen sozialisiert wurden, die oft von monolingualen Normen geprägt waren (Gogolin et al. 2001).

Der vorliegende Beitrag nimmt diese Spannungsfelder in den Blick. Er soll aufzeigen, welche Rolle Einstellungen zur Mehrsprachigkeit für die Nutzung sprachlicher Ressourcen im Unterricht spielen und welche Einstellungen migrierte Lehrkräfte mitbringen. Gleichzeitig geht er der Frage nach, wie Lehrkräfte darin unterstützt werden können, ihre eigenen Sprachbiografien als Teil ihrer Professionalität zu begreifen. Um die Fragen zu beantworten, werden wir in einem ersten Schritt kurz das Programm HOLA und die Zielgruppe vorstellen. In einem zweiten Schritt werden Einstellungen als Forschungsgegenstand umrissen. Anschließend werden die Ergebnisse der eigenen Studie zu Einstellungen migrierter Lehrkräfte vorgestellt und diskutiert. Im Ausblick werden abschließend Perspektiven für Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht skizziert.

Damit richtet sich der Beitrag an Deutschlehrkräfte weltweit, die sich für Fragen des Spracherwerbs, der Mehrsprachigkeit und der Professionalisierung von Lehrkräften im globalen Kontext interessieren – und zeigt am Beispiel von HOLA, wie sprachliche Vielfalt zum wichtigen Baustein pädagogischer Qualität werden kann.

2. Brücken bauen für Lehrkräfte mit internationaler Erfahrung – das Projekt HOLA

Das Projekt HOLA an der Pädagogischen Hochschule Freiburg richtet sich an Lehrkräfte, die ihre Ausbildung im Ausland abgeschlossen haben und in Deutschland wieder in den Schuldienst einsteigen möchten. Das Ziel von HOLA ist es, den beruflichen (Wieder-)Einstieg internationaler Lehrkräfte beim Aufbau sprachlicher, didaktischer, methodischer und transkultureller Kompetenzen zu begleiten. Dabei versteht das Programm die Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz im sprachlich heterogenen Unterricht und möchte diese gezielt fördern – sowohl bei den teilnehmenden Lehrkräften selbst als auch in ihrer zukünftigen Unterrichtspraxis.

Die Teilnehmenden bringen sehr unterschiedliche Voraussetzungen mit: Sie stammen aus Ländern wie der Türkei, der Ukraine, Russland oder Syrien, verfügen über Lehramtsabschlüsse in verschiedenen Fächern und bewegen sich sprachlich zwischen dem Niveau B1 und C1. Die meisten von ihnen müssen ein zweites Fach nachstudieren, um in Deutschland als Lehrer arbeiten zu können. HOLA setzt hier mit Sprachkursen und individuellen Sprachlernangeboten, Tutorien und Workshops an, die auf die komplexen Anforderungen des deutschen Schulsystems zugeschnitten sind. Das Programm erstreckt sich

in der Regel über vier Semester, ist modular aufgebaut und kombiniert wissenschaftliche Qualifizierung mit praxisnahen Lernsettings. Die vier Kernmodule sind Einführung in das deutsche Schulsystem, Fach- und Berufssprache, Sprachliche Heterogenität und Sprachbildung sowie Transkulturalität und Bildungsgerechtigkeit. Das Programm wird durch Sprachlernberatung, Tutorien, Workshops zu Mehrsprachigkeit und Beratung in sozialen und rechtlichen Fragen ergänzt. Damit werden die Lehrkräfte nicht nur im (Nach-)Studium eines zweiten Faches, sondern in ihrer gesamten Lebens- und Berufssituation unterstützt.

Ein zentraler Bestandteil des Projektes ist die wissenschaftliche Begleitforschung. Sie untersucht u. a., welche Einstellungen mehrsprachige Lehrkräfte zu sprachlicher Vielfalt im Klassenzimmer haben und wie sie ihre eigenen Sprachen im Unterricht einsetzen. Die Ergebnisse der Studien aus der Begleitforschung sollen im Folgenden vorgestellt und diskutiert werden.

3. Von der Haltung zum Handeln: Einstellungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit als Forschungsfeld

Wir werden zunächst unser Verständnis des Konstrukts „Einstellungen“ umreißen, um dann die Forschungslage bezüglich Einstellungen von Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit darzustellen. Aus der bestehenden Forschungslage leiten wir dann unsere Fragestellung hinsichtlich der Zielgruppe migrierte Lehrkräfte ab und stellen dann unsere Datengrundlage und das methodische Vorgehen dar.

Einstellungen als Forschungsgegenstand

Einstellungen sind ein etablierter Forschungsgegenstand in Psychologie und Soziologie. Sie stellen darüber hinaus auch einen bedeutenden Einflussfaktor beruflichen Handelns dar, da sie sich handlungsleitend auf das Verhalten auswirken können (Ajzen 2005). Sie bilden ein mehrdimensionales Konstrukt aus Affekt, Kognition und Konation (Kessler / Fritsche 2018) zur Gesamtbewertung („overall evaluation“ Ajzen/Fishbein 1980) eines Stimulusobjekts – in unserem Fall der Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer. Einstellungen von Lehrkräften lassen sich mithin als „subjektiv geprägte und als legitim angesehene Thesen auffassen, die die Analysen von und Reaktionen auf Sachverhalte, Situationen und Personen beeinflussen“ (Hammer et al. 2015: 50). Sie können insofern als Teil der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften aufgefasst werden.

Forschungslage: Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften zu Mehrsprachigkeit

Empirische Studien der letzten zwei Jahrzehnte zeigen ein heterogenes Bild der Einstellungen angehender und praktizierender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Vielfalt und Mehrsprachigkeit. Während sich grundsätzlich eine zunehmende Sensibilisierung und Wertschätzung für Mehrsprachigkeit in der Schule abzeichnet, bestehen weiterhin monolinguale Denkmuster, Unsicherheiten und Defizitorientierungen.

Viele Studien zeigen eine ambivalente Haltung der Befragten. Zwar äußern Lehramtsstudierende häufig Zustimmung zu positiven Aussagen über Mehrsprachigkeit, gleichzeitig bejahen sie jedoch monolingual geprägte Items (u. a. Binanzer et al. 2015, Fischer et al. 2018). Quantitative Erhebungen wie Gebauer et al. (2013) oder Hachfeld et al. (2012) weisen insgesamt eher wertschätzende Tendenzen aus, qualitative Arbeiten (z. B. Döll et al. 2017; Michalak 2010; Hallitzky/Schiessleder 2008) beschreiben dagegen eher eine kritische oder defizitorientierte Sichtweise auf sprachliche Heterogenität. Bei praktizierenden Lehrkräften finden sich ebenfalls deutliche Spuren eines monolingualen Habitus (Gogolin 1994; Allemann-Ghionda et al. 2006), der sich in der Erwartung ausdrückt, Unterricht müsse einsprachig deutsch funktionieren.

Der „monolinguale Habitus“ (Gogolin 1994) bleibt also bis heute wirkmächtig. Auch Lehramtsstudierende mit Studienfach DaZ äußern sich widersprüchlich zu Mehrsprachigkeit. So erkennen sie einerseits den Wert der Erstsprachen an, andererseits sprechen sie sich aber auch für Deutsch als ausschließliche Unterrichtssprache aus (Binanzer et al. 2015). Diese Haltung verweist auf tief verankerte Normvorstellungen schulischer Kommunikation, die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer eher als Herausforderung oder gar Störung statt als Ressource begreifen.

Mehrere Untersuchungen (u. a. Hallitzky/Schiessleder 2008, Michalak 2010, Gebauer et al. 2013) weisen auf Unsicherheiten, Ängste und Selbstzweifel angehender und praktizierender Lehrkräfte im Umgang mit sprachlich heterogenen Klassen hin. Genannt werden Bedenken bezüglich erhöhten Arbeitsaufwands, Überforderung, Konfliktpotenzial zwischen Schülergruppen und unzureichender eigener Förderkompetenz. Gleichwohl finden sich auch Hinweise, dass Lehrkräfte nicht zwangsläufig eine höhere Belastung oder Kontrollverlust empfinden, wenn Mehrsprachigkeit im Unterricht zugelassen wird (Lange/Pohlmann-Rother 2020).

Über nahezu alle Untersuchungen hinweg fühlen sich (angehende) Lehrkräfte unzureichend vorbereitet auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit (u. a. Michalak 2010, Binanzer et al. 2015, Ricart Brede 2019, Paetsch et al. 2017). Zwar kann die Teilnahme an DaZ- oder Sprachbildungsmodulen Überzeugungen messbar positiv beeinflussen (Fischer/Lahmann 2020), doch bleiben die Effekte oft oberflächlich. Eine professionelle, reflektierte Haltung zur Mehrsprachigkeit entwickelt sich vor allem durch gezielte Lerngelegenheiten und Praxiserfahrung (Fischer/Ehmke 2019).

Bezüglich der Korrelationen zwischen persönlichen Merkmalen und den Einstellungen zu Mehrsprachigkeit ergibt sich kein einheitliches Bild. Dies liegt z.T. daran, dass nicht alle soziodemographischen Merkmale in allen Studien gleichermaßen erfasst und untersucht werden. Die meisten Untersuchungen basieren auf Daten von angehenden Lehrkräften mit Deutsch als L1, lediglich bei Bello et al. (2017) und Hachfeld et al. (2012) werden die Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund gesondert betrachtet, wobei die Klassifizierung ‚mit Migrationshintergrund‘ keine Auskunft über Reihenfolge, Dauer und Stand des Spracherwerbs Deutsch der betreffenden Personengruppe gibt. Fischer und Ehmke (2019) untersuchen eine Reihe von soziodemographischen Faktoren: So kommen Sie zum wenig überraschenden Schluss, dass Deutschstudierende tendenziell aufgeschlossener gegenüber Mehrsprachigkeit sind, die Fächerwahl ansonsten aber keine große Rolle spielt, mit Ausnahme von Mathematikstudierenden, die signifikant negativere Einstellungen zeigen. Ebenfalls schneiden weibliche Studierende im Vergleich zu männlichen etwas besser ab. Wenig überraschend ist auch, dass Studierende aufgeschlossener gegenüber Mehrsprachigkeit sind, wenn sie DaZ-Module absolviert haben (siehe auch Hammer et al. 2019, Lange/Pohlmann-Rother 2020).

Insgesamt lässt sich festhalten: Die Mehrheit der (angehenden) Lehrkräfte steht Mehrsprachigkeit vorsichtig positiv gegenüber. Dabei treffen jedoch wertschätzende Einstellungen auf ein tief verankertes monolinguales Selbstverständnis. Entscheidend für den Wandel hin zu einer potenzialorientierten Perspektive sind fundierte Aus- und Weiterbildungsangebote, die sprachdidaktisches Professionswissen mit praxisbasierten Reflexionsgelegenheiten verknüpfen. Erst durch diese Verbindung kann Mehrsprachigkeit als selbstverständlicher Bestandteil professionellen Handelns von Lehrkräften etabliert werden.

Fragestellung, Methode und Daten

Wie im letzten Abschnitt dargestellt wurde, besteht zwar eine breite Forschungslage bezüglich der Einstellungen (angehender) Lehrkräfte mit Erstsprache Deutsch. Bislang fehlen jedoch systematische Erkenntnisse über zugewanderte Lehrkräfte, die Deutsch als Zweitsprache hier zunächst erlernen müssen, um in den deutschen Schuldienst eingegliedert werden zu können. Bezüglich dieser Zielgruppe lautet unsere übergeordnete Forschungsfrage:

Welche Einstellungen haben zugewanderte (mehrsprachige) Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit?

Angesichts der Sprachbiographie dieser Personengruppe könnte angenommen werden, dass die betreffenden Lehrkräfte eine positive bzw. aufgeschlossene Einstellung bezüglich Mehrsprachigkeit mitbringen. Um diese These zu überprüfen, wird die Fragestellung dieser Untersuchung weiterhin verfeinert:

- Sind zugewanderte mehrsprachige Lehrkräfte per se positiv zu Mehrsprachigkeit eingestellt?
- Sind mehrsprachige Lehrkräfte positiver gegenüber Mehrsprachigkeit eingestellt als Lehrkräfte mit Deutsch als L1?
- Zeichnen sich Korrelationen bezüglich Einstellungen und soziodemographischen Faktoren bei dieser Personengruppe ab?

Als Erhebungsmethoden wurden Online-Fragebögen (n=104) mit geschlossenen Fragen (vierstufige Likert-Skala) und vier offenen Fragen eingesetzt, sowie leitfadengestützte Interviews (n=15) durchgeführt. Im Erhebungszeitraum zwischen dem Sommersemester 2024 und Sommersemester 2025 wurden mit den Fragebögen Teilnehmende aus Projekten zur Integration zugewandelter Lehrkräfte in mehreren Bundesländern befragt.

Methodologisch wurde ein Mixed-Methods Ansatz zugrunde gelegt, in dem die geschlossenen Fragen quantitativ ausgewertet wurden, während die offenen Fragen sowie die Interviews qualitativ inhaltsanalytisch ausgewertet wurden (Kuckartz/Rädiker 2022, 2024, Misoch 2019). Daraus ergibt sich folgendes Schema des methodologischen Vorgehens:

Aus der Kombination der Analysemethoden und Daten sollen möglichst tiefe und umfassende Einblicke in die Einstellungen migrierter Lehrkräfte gewonnen werden, die durch rein qualitative bzw. rein quantitative Ansätze nicht möglich wären (vgl. Kaplan 2023: 123f.)

Aus Platzgründen werden wir in diesem Beitrag jedoch lediglich auf die Ergebnisse aus der quantitativen Auswertung eingehen.

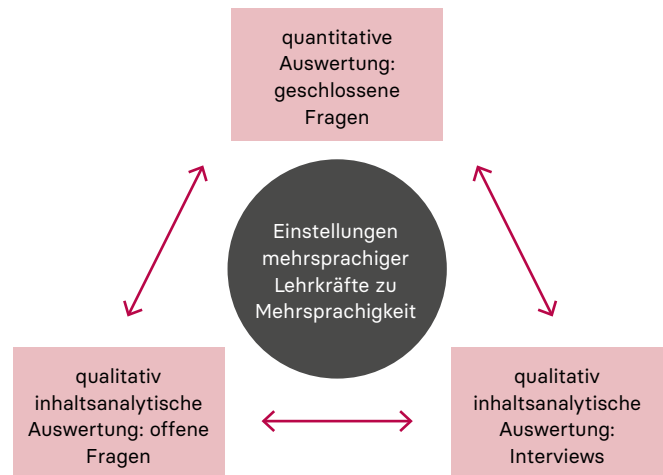


Abbildung 1: Methodologisches Vorgehen

4. Ergebnisse der quantitativen Analysen

In diesem Beitrag beschränken wir uns auf die Darstellung der quantitativ ermittelten Ergebnisse. Diese – so viel sei vorweggenommen – unterscheiden sich nicht signifikant von den Ergebnissen der Studien mit (angehenden) Lehrkräften mit Deutsch als L1.

Auswertung der geschlossenen Fragen

Grundlage der quantitativen Analysen war die Auswertung der 9 geschlossenen Fragen des Fragebogens. Dabei sollten mittels einer vierstufigen Likert-Skala (von „stimme gar nicht zu“ bis zu „stimme voll zu“) Aussagen zu Mehrsprachigkeit bewertet werden (siehe Fragebogen im Anhang). Je nach Formulierung der Aussage ergab sich aus dem Grad der Zustimmung bzw. Ablehnung eine tendenziell positive bzw. kritische Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit (siehe Abb. 2). So zeigt z.B. der hohe Zustimmungswert von 3,11 zu Aussage 5 (Es ist wichtig für die Identität der Kinder, dass sie auch in der Schule ihre Erstsprache sprechen dürfen) eine tendenziell positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit. Gleiches gilt z.B. für den niedrigen Zustimmungswert zu Aussage 3 (Auch in den Pausen sollen die Kinder nur Deutsch sprechen).

Insgesamt ergibt sich aus der Verteilung der Zustimmung zu den Aussagen bzw. deren Ablehnung ein indifferentes Bild mit leicht positiver Tendenz: Fünf von neun Bewertungen (3, 5, 7, 8, 9) lassen auf tendenziell positive Einstellungen schließen. Dies stimmt mit den Ergebnissen der Studien mit (angehenden) Lehrkräften mit Deutsch als L1 überein: So bewerteten z.B. Lange und Pohlmann-Rother (2020: 56) ihre Ergebnisse als „vorsichtig positiv“, Fischer et al. (2018: 172) sehen bei ihren

Mittelwerte der geschlossenen Fragen

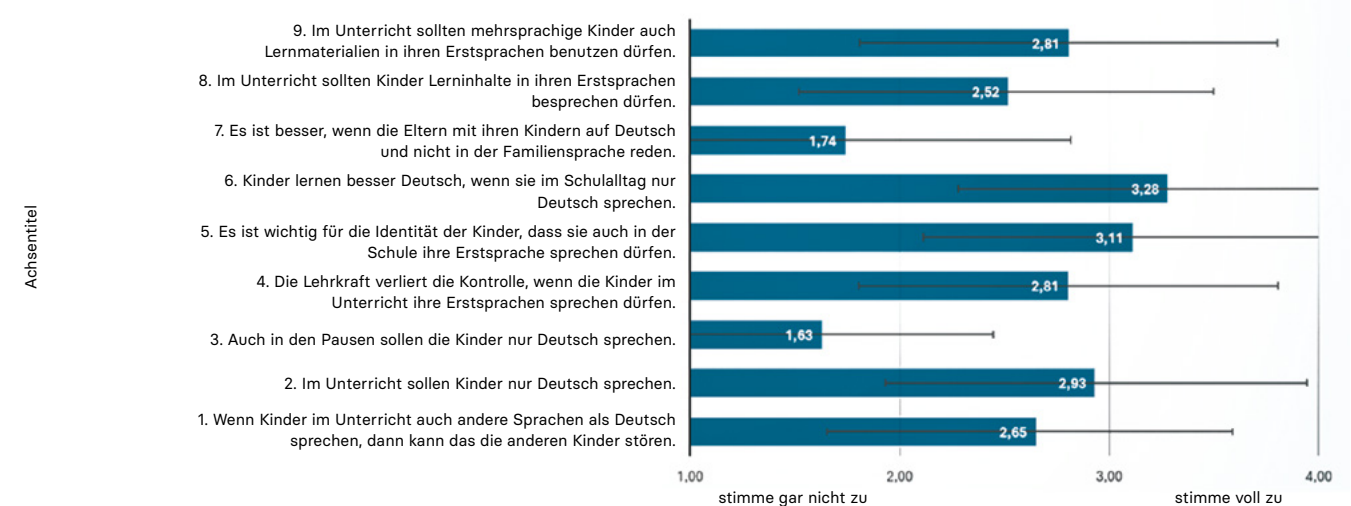


Abbildung 2: Verteilung von Zustimmung bzw. Ablehnung zu den geschlossenen Fragen

Ergebnissen „eine überwiegende Gleichverteilung“ und Kaplan (2023: 288) stellt bei „etwas mehr als der Hälfte“ ihrer Proband:innen eine tendenziell positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit fest. Ähnlich wie bei den Lehrkräften mit Deutsch als L1 lassen sich hinsichtlich Mehrsprachigkeit in der Schule aber auch Bedenken in Richtung potenzieller Konflikte (Aussage 1) und dem Kontrollverlust der Lehrkräfte (Aussage 4) feststellen.

Bestehen also keine Unterschiede zwischen den Lehrkräften mit Deutsch als L1 und den zugewanderten Lehrkräften? Nicht ganz. Betrachtet man die Bewertung einzelner Aussagen genauer, fällt eine Widersprüchlichkeit bei der Bewertung der Aussagen auf:

Positive Bewertungen von Mehrsprachigkeit	Wert	Kritische Bewertung von Mehrsprachigkeit	Wert
8) Im Unterricht sollten Kinder Lerninhalte in ihren Erstsprachen besprechen dürfen.	2,81	2) Im Unterricht sollen Kinder nur Deutsch sprechen.	2,93
3) Auch in den Pausen sollen die Kinder nur Deutsch sprechen.	1,63	6) Kinder lernen besser Deutsch, wenn sie im Schulalltag nur Deutsch sprechen.	3,28

Tabelle 1: Beispiele für auffällige widersprüchliche Bewertungen

Die deutliche Zustimmung zu 8) bzw. Ablehnung von 3) deuten auf eine positive Einstellung zu Mehrsprachigkeit hin. Dem widersprechen jedoch die hohen Zustimmungswerte zu 2) und 6). Die Zustimmung zu der monoglossisch geprägten Aussage 6) erhält sogar den insgesamt höchsten mittleren Zustimmungswert mit 3,28. Mit einer rein quantitativen Betrachtung lassen sich diese Widersprüche offenbar nicht auflösen. Hier bedarf es vertiefender Einblicke, die qualitative Ansätze gewähren können.

Korrelationen zwischen soziodemographischen Faktoren und der Einstellung zu Mehrsprachigkeit

Der Vergleich der Korrelationen von soziodemographischen Faktoren mit der Einstellung zu Mehrsprachigkeit ergibt ebenfalls ein uneinheitliches Bild (siehe Tabelle 2). Dies liegt v. a. daran, dass nicht alle Faktoren in den Studien gleichermaßen erfasst wurden, aber auch an der besonderen Situation der Zielgruppe. Die folgende Tabelle mit beispielhaft ausgewählten Studien bietet einen (verkürzten) Einblick:

	HOLA	Hammer et al. 2016	Fischer et al. 2019	Lange et al. 2020
Alter	*	0	0	0
Geschlecht	*	*	✓ Männer: neg.	0
DaZ Ausbildungsinhalte	0	✓ pos.	✓ pos.	✓ pos.
Fächerwahl	*	*	✓ Deutsch: pos. Mathe: neg.	0
Fremdsprache studiert	✓	0	0	✓
Praxisdauer / Studiendauer	*	✓ (länger: pos.)	✓ (länger: pos.)	0
Erstsprache	✓	*	*	0

Legende:
✓= Korrelation *= keine Korrelation 0= nicht erhoben

Tabelle 2: Überblick über Korrelationen in verschiedenen Studien

Während Alter und Geschlecht offenbar eine untergeordnete Rolle spielen, zeichnen sich deutliche positive Korrelationen zu dem Faktor DaZ-Inhalte in der Ausbildung ab. Bei den migrierten Lehrkräften lässt sich dies verständlicherweise nicht nachweisen, da es diese

Studienelemente in ihren Herkunftsländern nicht gibt. Gleichwohl legt der Befund nahe, solche Elemente auch in die Nachqualifizierung der zugewanderten Lehrkräfte zu integrieren.

Die übrige Fächerwahl scheint eine eher untergeordnete Rolle zu spielen, mit Ausnahme derjenigen Personen, die eine Fremdsprache studiert haben. Wenig überraschend zeigt sich bei dieser Gruppe eine Tendenz zur Aufgeschlossenheit gegenüber Mehrsprachigkeit. Im Gegensatz zu ihren Kolleg:innen mit Deutsch als L1 ist hingegen die Praxisdauer bei den migrierten Lehrkräften nicht relevant. Das kann daran liegen, dass letztere in Deutschland eben noch keine Berufserfahrung im Schuldienst haben.

Auffällig ist bei den zugewanderten Lehrkräften die Korrelation zwischen der Erstsprache und der Einstellung zu Mehrsprachigkeit. Hier zeigt sich eine Besonderheit bei den migrierten Lehrkräften: Die beiden größten Gruppen (jeweils ca. 40%) haben als Erstsprache entweder Türkisch oder Ukrainisch bzw. Russisch. Zwischen diesen beiden Gruppen zeichnet sich ein signifikanter Unterschied bezüglich der Einstellungen zu Mehrsprachigkeit ab: Die Personen mit Ukrainisch / Russisch als L1 zeigen dabei im Mittel eine positivere Einstellung gegenüber Mehrsprachigkeit als diejenigen mit Türkisch als L1. Auch hier lässt die quantitative Auswertung jedoch keine Schlüsse über die Ursachen zu.

Außerdem wurde in der Befragung erhoben, ob die migrierten Lehrkräfte in ihren Herkunftsländern in mehrsprachigen Klassen unterrichtet haben und ggf. wie groß der Anteil mehrsprachiger Schüler:innen war. Beide Faktoren zeigten jedoch keine signifikanten Korrelationen mit den Einstellungen Befragten.

Fazit: Same same but different?

Es zeichnen sich deutliche Parallelen zwischen den Einstellungen der zugewanderten Lehrkräfte und denjenigen mit Deutsch als L1 ab. Widersprüche in der Bewertung einzelner Aussagen zu Mehrsprachigkeit weisen einerseits auf tendenziell aufgeschlossene und wertschätzende Einstellungen hin, machen aber auch deutlich, dass unschwellig monoglossische Konzepte hinsichtlich des Spracherwerbs fest verankert und wirksam sind. Auch dieser Umstand ist studienübergreifend bei den (angehenden) Lehrkräften mit Deutsch als L1 festzustellen (vgl. Kaplan 2023: 123). Die Forschungsfrage „Sind zugewanderte mehrsprachige Lehrkräfte per se positiv zu Mehrsprachigkeit eingestellt?“ lässt sich also nicht eindeutig beantworten und bedarf einer differenzierteren

Analyse mit qualitativen Ansätzen. Die zweite Forschungsfrage „Sind mehrsprachige Lehrkräfte positiver gegenüber Mehrsprachigkeit eingestellt als Lehrkräfte mit Deutsch als L1?“ lässt sich jedoch mit „Nein“ beantworten: Die quantitativ ermittelten Ergebnisse weisen eine hohe Ähnlichkeit zwischen den beiden Gruppen auf.

Auch hinsichtlich der Korrelationen mit soziodemographischen Faktoren zeigen sich Ähnlichkeiten zwischen den beiden Gruppen (z.B. die positive Korrelation im Falle eines Fremdsprachenstudiums), insgesamt fallen diese Korrelationen aber eher gering aus. Auffällig bei den migrierten Lehrkräften ist lediglich der Einfluss der Herkunftssprachen auf die Einstellungen zu Mehrsprachigkeit.

Als Ausblick auf die Ergebnisse der qualitativen Analysen sei hier angemerkt, dass in der Zielgruppe zwar eine grundsätzlich wertschätzende und pragmatische Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit vorhanden ist, eine ressourcenorientierte Sichtweise auf Mehrsprachigkeit bei den zugewanderten Lehrkräften jedoch nicht vorausgesetzt werden kann. Die Anbahnung solcher Einstellungen und didaktischer Kompetenzen bedarf ebenfalls einer systematischen Sensibilisierung und Schulung wie sie schon lange für deutsche Lehrkräfte angemahnt wird (siehe z. B. Michalak 2010, Riebling 2013, Döll et al. 2017, Ricart-Brede 2019, Lange/Pohlmann-Rother 2020).

5. Zusammenfassung und Ausblick

Die vorliegende Untersuchung widmete sich den Einstellungen zugewanderter mehrsprachiger Lehrkräfte zu Mehrsprachigkeit in der Schule – einer im Kontext des Lehrkräftemangels und zunehmender sprachlicher Heterogenität der Schüler:innen hochrelevanten, aber bislang wenig beforschten Zielgruppe. Im Rahmen des Projekts HOLA wurden die Einstellungen migrierter Lehrkräfte mittels eines Mixed-Methods-Ansatzes untersucht.

Die zentralen Befunde der quantitativen Auswertung widerlegen die Annahme, dass zugewanderte mehrsprachige Lehrkräfte aufgrund ihrer Sprachbiographie per se aufgeschlossener gegenüber Mehrsprachigkeit eingestellt sein könnten als ihre deutschen Kolleg:innen. Vielmehr zeichnen sich für beide Gruppen sehr ähnliche Gesamtbilder ab: Insgesamt indifferenten Einstellungen mit einer leicht positiven Tendenz stehen Befürchtungen und Unsicherheiten im Umgang mit Mehrsprachigkeit gegenüber. Während der Wert der Erstsprachen für die Identität der Kinder grundsätzlich geschätzt wird, dominieren gleichzeitig monoglossische Überzeugungen zum Spracherwerb.

Soziodemographische Korrelationen zeigen spezifische Besonderheiten bei migrierten Lehrkräften: Anders als bei den deutschsprachigen Kolleg:innen hat die Praxisdauer keinen Effekt auf die Einstellungen. Bemerkenswert ist die signifikante Korrelation zwischen Erstsprache und Einstellungen zu Mehrsprachigkeit: Lehrkräfte mit Ukrainisch / Russisch als L1 zeigen sich insgesamt aufgeschlossener als solche mit Türkisch als L1.

Die hier nicht dargestellten qualitativen Analysen tragen dazu bei, diese Befunde – und ihre Widersprüche – besser einordnen und verstehen zu können. Sie gestatten Einblicke in die Beschaffenheit und Ursachen ambivalenter Einstellungen der Zielgruppe gegenüber Mehrsprachigkeit.

Die Befunde haben unmittelbare Konsequenzen für die Qualifizierungsmaßnahmen wie HOLA: Eine ressourcen- und potenzialorientierte Perspektive auf Mehrsprachigkeit sowie deren professionelle Nutzung können nicht vorausgesetzt werden. Vielmehr bedarf es systematischer Schulungen, die über Sprachvermittlung und fachliche Nachqualifikation hinausgehen. Notwendig sind u. a. die Reflexion der eigenen Sprachbiographie, die Vermittlung mehrsprachigkeitsdidaktischer Grundlagen, praxisorientierte Lerngelegenheiten sowie das kritische Hinterfragen monoglossischer Denkmuster.

Darüber hinaus weisen die Ergebnisse auf notwendige strukturelle Veränderungen hin: Die Wahrnehmung der eigenen Mehrsprachigkeit als Hürde im Eingliederungsprozess verdeutlicht, dass auch in den aufnehmenden Institutionen eine Sensibilisierung für die Situation der zugewanderten Lehrkräfte dringend nötig ist. Eine erfolgreiche Integration migrierter Lehrkräfte erfordert nicht nur deren Qualifizierung, sondern auch Anerkennung ihrer Potenziale und den Abbau struktureller Hürden.

Weiterer Forschungsbedarf besteht hinsichtlich der Frage, warum die Einstellungen je nach Erstsprache der Befragten variieren. Längsschnittstudien könnten zudem zeigen, wie sich Einstellungen im Verlauf der Qualifizierungsmaßnahmen und der Integration in das deutsche Schulsystem entwickeln.

Abschließend lässt sich festhalten: Migrierte Lehrkräfte stellen ein erhebliches Potenzial für das deutsche Bildungssystem dar. Dieses Potenzial kann jedoch nur dann ausgeschöpft werden, wenn die Lehrkräfte systematisch dabei unterstützt werden, ihre Mehrsprachigkeit als professionelle Ressource zu begreifen und didaktisch fundiert zu nutzen. Projekte wie HOLA leisten hierfür wichtige Pionierarbeit.

Literatur

- Ajzen, Icek (2005): *Attitudes, personality and behavior*. New York: Open University Press.
- Ajzen, Icek / Fishbein, Martin (1980): *Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior*. London: Prentice-Hall.
- Allemann-Ghionda, Cristina / Auernheimer, Georg / Grabbe, Helga (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Allemann-Ghionda, Cristina / Terhart, Ewald (Hrsg.): *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*. Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft 51. Weinheim: Beltz. 250–266.
- Bello, Bettina / Leiss, Dominik / Ehmke, Timo (2017): Diversitätsbezogene Einstellungen von Lehramtsstudierenden mit und ohne Migrationsgeschichte. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. 35(1). 165–181.
<https://doi.org/10.36950/bzl.35.2017.9480>
- Binanzer, Anja / Gamper, Jana / Köpcke, Klaus-Michael (2015): Linguistische und affektive Anforderungen an Lehramtsanwärterinnen und -anwärter. Untersuchungen im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In: Fischer, Christian / Veber, Marcel / Fischer-Ontrup, Christiane / Buschmann, Rafael (Hrsg.): *Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Reihe Begabungsförderung: Individuelle Förderung und Inklusive Bildung*. Bd. 1. Münster: Waxmann. 293–320.
- Döll, Marion / Hägi-Mead, Sara / Settinieri, Julia (2017): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung – ein deutschlandweiter Überblick. In: Becker-Mrotzek, Michael / Rosenberg, Peter / Schroeder, Christoph / Witte, Annika (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung*. Münster: Waxmann. 203–215.
- Fischer, Nele / Ehmke, Timo (2019): Empirische Erfassung eines „messy constructs“: Überzeugungen angehender Lehrkräfte zu sprachlich-kultureller Heterogenität in Schule und Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 22(2). 411–433.
<https://doi.org/10.1007/s11618-018-0859-2>
- Fischer, Nele / Hammer, Svenja / Ehmke, Timo (2018): Überzeugungen zu Sprache im Fachunterricht: Erhebungsinstrument und Skaldokumentation. In: Ehmke, Timo / Hammer, Svenja / Köker, Anne / Ohm, Udo / Koch-Priewe, Barbara (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Münster: Waxmann. 149–184.
- Fischer, Nele / Lahmann, Cornelia (2020): Pre-service teachers' beliefs about multilingualism in school: an evaluation of a course concept for introducing linguistically responsive teaching. In: *Language Awareness*. 29(2). 114–133.
<https://doi.org/10.1080/09658416.2020.1737706>
- Gebauer, Miriam M. / McElvany, Nele / Klukas, Stephanie (2013): Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärttern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In: McElvany, Nele / Gebauer, Miriam M. / Bos, Wilfried / Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven*. Bd. 17. Weinheim und Basel: Beltz Juventa. 191–216.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid / Neumann, Ursula / Reuter, Lutz (2001): *Schulbildung für Kinder von Minderheiten in Deutschland 1989–1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung*. Münster: Waxmann.

- Hachfeld, Axinja / Schroeder, Sascha / Anders, Yvonne / Hahn, Adam / Kunter, Mareike (2012): Herkunft oder Überzeugung? Welche Rolle spielen der Migrationshintergrund und multikulturelle Überzeugungen für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund? In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 26(2). 101–120.
<https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000064>
- Hallitzky, Maria / Schiessleder, Martina (2008): Welche pädagogischen Leitbilder haben Lehramtsstudierende in Bezug auf den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität? In: Ramseger, Jörg / Wagener, Matthea (Hrsg.): *Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: VS. 267–270.
https://doi.org/10.1007/978-3-531-91108-3_53
- Hammer, S., Carlson, S., Ehmke, T., Koch-Priewe, B., Köker, A., Ohm, U., Rosenbrock, S., & Schulze, N. (2015). Kompetenz von Lehramtsstudierenden in Deutsch als Zweitsprache – Validierung des GSLTestinstruments. *Zeitschrift für Pädagogik*, 61 (1), 32–54.
- Kaplan, Ina (2023): Einstellungen von Lehramtsstudierenden zu sprachlich-kultureller Vielfalt in der Schule: eine qualitative Studie. Reihe Sprachliche Bildung / Studien Bd. 15. Münster; New York: Waxmann.
- Kessler, Thomas / Fritsche, Immo (2018): *Sozialpsychologie*. Wiesbaden: Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-531-93436-5>
- Kuckartz, Udo / Rädiker Stefan (2022): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (Grundagentexte Methoden)*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, Udo / Rädiker Stefan (2024): *Fokussierte Interviewanalyse mit MAXQDA: Schritt für Schritt*. Wiesbaden: Springer.
- Lange, Sarah Désirée / Pohlmann-Rother, Sanna (2020): Überzeugungen von Grundschullehrkräften zum Umgang mit nicht-deutschen Erstsprachen im Unterricht. In: *Zeitschrift für Bildungsforschung*. 10(43–60).
<https://doi.org/10.1007/s35834-020-00265-4>
- Maak, Diana / Ricart Brede, Julia (2019): Projektskizze. Hinweise zur Stichprobe, zur Datenerhebung und zur Datenaufbereitung im Projekt „Einstellungen angehender LehrerInnen zu Deutsch als Zweitsprache in Ausbildung und Unterricht“. In: Maak, Diana / Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – sollen?! Angehende LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Reihe Mehrsprachigkeit. Bd. 46. Münster: Waxmann. 21–28.
- Michalak, Magdalena (2010): Zum Anforderungsprofil für Lehrkräfte in mehrsprachigen Klassen. In: Stiftung Mercator (Hrsg.): *Der Mercator-Förderunterricht. Sprachförderung für Schüler mit Migrationshintergrund durch Studierende*. Münster: Waxmann. 141–158.
- Misoch, Sabina (2019): *Qualitative Interviews*. Berlin; Boston: De Gruyter.
- Paetsch, Jennifer / Wagner, Fränze Sophie / Darsow, Annkathrin (2017): *Prädiktoren der Zufriedenheit von Lehramtsstudierenden mit den Berliner Deutschals-Zweitsprache-Modulen: Ansatzpunkte für Veränderungsmaßnahmen in der Hochschullehre*. In: Jostes, Brigitte / Caspari, Daniela / Lütke, Beate (Hrsg.): *Sprachen – Bilden – Chancen: Sprachbildung in Didaktik und Lehrkräftebildung*. Reihe Sprachliche Bildung. Bd. 15. Münster: Waxmann. 127–150.
- Ricart Brede, Julia (2019b): „Kann man überhaupt vorbereitet sein?“. Zur Vorbereitung auf den Unterricht mit DaZ-SchülerInnen aus Sicht von Lehramtsstudierenden. In: Maak, Diana / Ricart Brede, Julia (Hrsg.): *Wissen, Können, Wollen – sollen?! Angehende LehrerInnen und äußere Mehrsprachigkeit*. Reihe Mehrsprachigkeit. Bd. 46. Münster: Waxmann. 161–182.
- Riebling, Linda (2013): *Sprachbildung im naturwissenschaftlichen Unterricht. Eine Studie im Kontext migrationsbedingter sprachlicher Heterogenität*. Reihe Interkulturelle Bildungsforschung. Bd. 20. Münster: Waxmann.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2024): *Lehrkräfteeinstellungsbedarf und -angebot in der Bundesrepublik Deutschland 2024–2035 – Zusammengefasste Modellrechnungen der Länder*.

Kurzbiographien Markus Willmann und Nadja Wulff

Dr. Markus Willmann lehrt und forscht seit 2017 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und anderen Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg. Er koordiniert das Hochschulzertifikat DaZ und das Hochschulzertifikat für Lehrkräfte mit einem ausländischen Hochschulabschluss (HOLA). Zu seinen Forschungsinteressen gehören sprachsensibler Unterricht, durchgehende Sprachbildung, sprachförderliche Unterrichtskommunikation, Gesprächsanalyse und Deutsch als Zweitsprache. Vor seiner Tätigkeit an Hochschulen war Markus Willmann Lehrer an Hauptschulen.

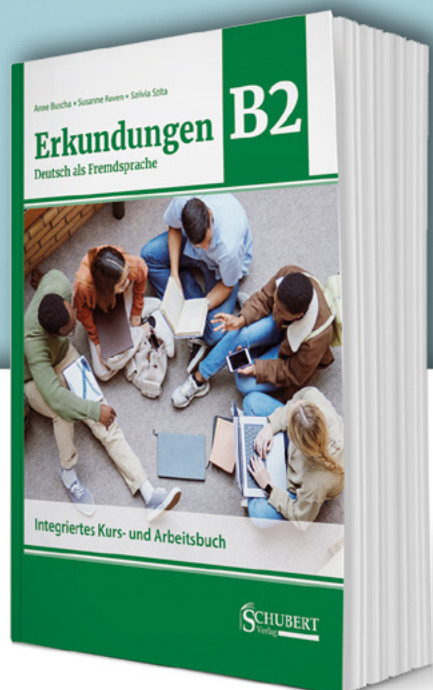
Prof. Dr. Nadja Wulff lehrt und forscht seit 2017 an der Pädagogischen Hochschule Freiburg. Sie leitet das Hochschulzertifikat DaZ und das Hochschulzertifikat für Lehrkräfte mit einem ausländischen Hochschulabschluss (HOLA). Zu ihren Forschungsinteressen gehören Sprachbildung im Fach und in der beruflichen Bildung, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Wortschatzerwerb in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache sowie wissenschaftliches Schreiben (mit KI-Unterstützung).

Die neuen Erkundungen – bald vollzählig!

Unterrichten Sie Deutsch mit den frischen Neuauflagen der bewährten Lehrwerkreihe Erkundungen Deutsch als Fremdsprache.



Blick ins Buch



Mehr Informationen unter
www.schubert-verlag.de/erkundungen
Blick ins Buch
www.schubert-verlag.de/erkundungen_blick

SCHUBERT
Verlag

Ihr Fachverlag!
Analog. Digital. Hybrid.
www.schubert-verlag.de

Fachsprachenunterricht für internationale Akademiker: Chancen und Strategien im Umgang mit Heterogenität

Elena Danilow

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit den Herausforderungen und Chancen, die sich aus der Heterogenität internationaler Akademiker im fachbereichsübergreifenden Fachsprachunterricht auf dem B2+-Niveau ergeben. Die dargestellten Ergebnisse stammen aus dem DAAD geförderten Weiterbildungsprogramm „Internationale Potenziale für Niedersachsen“ an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (Hildesheim/Holzminde/Göttingen), dessen Ziel es ist, die sprachliche und fachliche Integration internationaler Akademiker in den deutschen Arbeitsmarkt zu fördern.

1. Das Weiterbildungsprogramm IPONI, dessen Ziel und Zielgruppe

Internationale Akademiker:innen im Projekt IPONI bringen vielfältige fachliche Hintergründe, kulturelle Prägungen sowie unterschiedliche Lernbiografien und Sprachkenntnisse mit, die es im Fachsprachenunterricht zu berücksichtigen gilt. Diese Diversität erfordert eine differenzierte und anpassungsfähige Herangehensweise an die Sprachvermittlung. Die heterogene Sprachkompetenz der Teilnehmenden verlangt eine genaue Diagnostik der Ausgangslage und eine kontinuierliche Reflexion der Lehrmethoden.

Im Studienjahr 2024/2025 handelte es sich um zwei Akademikergruppen (jeweils acht und elf Personen), die ich von den Kolleg:innen, die sich mit der Akquise beschäftigen, übernehme. Jeweils sechs Monate lang konnten sie den Fachsprachenunterricht besuchen. Der Ablauf des Lernprozesses wurde von mir regelmäßig analysiert, protokolliert und an sich ändernde Bedingungen angepasst. Daraus wurden die für die beiden Gruppen gelungenen Strategien ermittelt. Im folgenden Beitrag werden einige Methoden vorgestellt, die sich für unser Projekt und unsere Lernenden gut bewährt haben. Dabei sollen die dargestellten Methoden einen (chrono-)logischen Umriss des fachsprachlichen Programms geben.

Wie bereits erwähnt, stellt sich die Lerngruppe internationaler Akademiker aufgrund mehrerer Faktoren als heterogen dar. Jedoch wäre das Porträt unserer erwachsenen Lerngruppe unvollständig, wenn nicht ein Detail

erwähnt würde, das alle Personen dieser vielfältigen Gruppe vereint – das Anstreben eines hochqualifizierten Arbeitsplatzes in Deutschland. Diese Einheit in Vielfalt bildet die Basis für die Gruppendynamik und ermöglicht einen effektiven Lernprozess im Fachsprachenunterricht. Da alle Teilnehmenden solide Berufserfahrungen mit sich bringen (meistens im Ausland, aber auch in Deutschland), bildet sich während des Fachsprachenunterrichts eine Art Fach-Community, in der Bauingenieure und Architekten unter sich sind und sich austauschen können – eine wertvolle Ressource, die dem Lernzweck dient.

2. Didaktische Prinzipien des Fachsprachenunterrichts bei IPONI

Die Ziele des Weiterbildungsprogramms verpflichten den Fachsprachenunterricht im Weiterbildungsprogramm IPONI zu einer ausgeprägten Lernerzentrierung – das Bewerbungstraining, der Sprachunterricht sowie andere Lernangebote sind nicht curricular verankert, sondern unmittelbar an Bedürfnisse der Teilnehmenden orientiert. Der Faktor „Mensch“ – in unserem Fall „Profi“, „Spezialist“ – determiniert ein wichtiges Prinzip des Fachsprachenunterrichts: Jede und jeder Kursteilnehmende ist ein Universum und verfügt über viel Wissen, mit dem die Fach-Community bereichert wird.

Um solchen Wissensaustausch im Rahmen des Fachsprachenunterrichts zu ermöglichen, basieren mehrere Aktivitäten des Fachsprachenunterrichts auf dem Prinzip der Mediation. Bei der Definition dieses Begriffs nehme ich Bezug auf den Begleitband zum GeR, in dem die Mediation als eine der vier grundlegenden Sprachaktivitäten definiert – neben Rezeption, Produktion und Interaktion (2020: 40). Eine auf eine intralinguale und intermodale Ebene ausgeweitete Fassung der Mediation ermöglicht deren Definition als „eine soziale Handlung, mit der es den vermittelnden Personen gelingt, Brücken zwischen Sprachen und Kulturen zu bauen, Bedeutung auszuhandeln und zu (ko-)konstruieren sowie Kooperationsbereitschaft zu schaffen“ (Comoglio & Iacono, 2025, S. 3). Die Mediation wird in solche Mediationsaktivitäten wie

Mediation von Texten, Mediation von Kommunikation und Mediation von Konzepten unterteilt (GER 2020: 40), wobei das Letztere – die Mediation von Konzepten – als eine wichtige Voraussetzung für den Expertenaustausch einer heterogenen Fachgemeinschaft im Fachsprachenunterricht hervorgehoben werden kann. Des Weiteren sind für unseren Fachsprachenunterricht Mediationsstrategien zur Erläuterung neuer Konzepte von Bedeutung. Diese bestehen aus den folgenden Strategien: „etwas mit Vorwissen verbinden“, „Sprache anpassen“ und „komplizierte Informationen in kleinere Einheiten aufgliedern“.

In nachfolgenden Punkten des Berichtes wird vorgestellt, wie die Mediation von Konzepten und die oben aufgezählten Mediationsstrategien beim Fachsprachenunterricht hilfreich sein und welche konkreten Unterrichtsmethoden daraus entwickelt werden können.

3. Individuelle Erstgespräche

Damit jede einzelne Persönlichkeit zur Gestaltung der Fachgemeinschaft beiträgt, werden zu Beginn des Weiterbildungsprogramms vor dem Start des Gruppenunterrichts individuelle Gespräche durchgeführt, die eine erfolgreiche Kooperation zwischen der Lehrkraft und jedem Teilnehmenden ermöglichen soll. Es ist wichtig, diese Einzelgespräche so zu gestalten, dass die Lehrkraft in einer aktiven und interessierten Adressatenrolle auftritt und durch aktives Zuhören ein möglichst vielseitiges „Porträt“ des/der Teilnehmenden gewinnt. Die Erstgespräche haben ein explizites und ein implizites Ziel. Einerseits erhalten die Teilnehmenden bei diesen Sitzungen, die als Kennenlernen bezeichnet werden, die Möglichkeit, sich der Lehrkraft vorzustellen und über ihre eigene Lernbiografie, ihren beruflichen Hintergrund und ihre Interessen vertraut zu sprechen. Andererseits dienen die Erstgespräche der Lehrkraft dazu, das Sprachniveau des Kursteilnehmenden zu ermitteln, Defizite zu erkennen und einen individuellen Plan zur sprachlichen Förderung zu skizzieren. Diese „Anamnese“ ist nicht zu unterschätzen. Erstgespräche liefern wertvolle Informationen über den beruflichen Hintergrund und sind ein erster Schritt zu einer individuellen Anpassung des Fachsprachenprogramms.

4. Gemeinsame Erarbeitung der Themensammlung

Bereits in der ersten gemeinsamen Sitzung wird die fachliche Vielfalt der Gruppe als Ressource genutzt: in fachhomogenen Kleingruppen von zwei bis drei Personen

(Bauingenieur:innen, Architekt:innen und Wirtschaftswissenschaftler:innen) erarbeiten die Teilnehmenden eine Prioritätenliste relevanter Themen. Sie sollen sich auf zehn Spezialthemen einigen, die im Fachsprachenunterricht ihrer Meinung nach vorrangig behandelt werden müssen. Fähigkeiten, die bei dieser gemeinsamen Entscheidung gefordert sind, sind Teamfähigkeit und Argumentationsstärke. Außerdem ist die gemeinsame Erarbeitung von Ranking-Lists eine gute Gelegenheit für einen fachlichen Erfahrungsaustausch, denn die Auswahl der Themen basiert unter anderem auf den eigenen Erfahrungen der Konfrontation mit dem deutschen Arbeitsmarkt. Die Teilnehmenden, die meistens schon mehrere Bewerbungsprozesse hinter sich haben, kennen eigene Lücken und befinden sich somit an der Stelle, wo sie aus einem „Tiefpunkt“ einen „Wendepunkt“ machen und die Lücken gezielt ausgleichen können. Die anschließende Vorstellung der Ergebnisse im Plenum dient nicht nur der inhaltlichen Kursgestaltung, sondern auch als eine Übung in fachsprachlicher Mediation von Konzepten: Jede Gruppe erklärt und begründet ihre Themensammlung.

5. Regelmäßige Fachberichte aus der eigenen Branche

Hier geht es vor allem darum, dass die Teilnehmenden die eigenen wertvollen Berufserfahrungen auf Deutsch reflektieren und miteinander teilen. Das Studienjahr 2024/2025 hat uns gezeigt, dass sowohl Bauingenieure als auch Wirtschaftswissenschaftler darin einen großen Mehrwert sehen. Sie schätzen die Möglichkeit, sich mit anderen Expert:innen im engen Kreis auf Deutsch auszutauschen, stellen einander nicht formelle, sondern zielführende Fragen und profitieren gegenseitig von den Beiträgen. Besonders wertvoll für arbeitssuchende Teilnehmende sind die Beiträge der in Deutschland bereits berufstätigen Kolleg:innen, die viel über den deutschen Arbeitsmarkt wissen. Es handelt sich meistens um kürzere und längere Berichte aus der eigenen Berufsbranche, z. B. Nachrichten, Fortbildungen, Messen, aber auch Probleme, gelungene oder gescheiterte Vorstellungsgespräche. Der Vortragende soll dabei an adressatenorientiert sein und bei Verständnisfragen Mediationsstrategien anwenden können: die Inhalte mit dem Vorwissen der Kursteilnehmenden verbinden, die eigene Sprache anpassen, z. B. nach synonymen Formulierungen suchen.

Von Seiten der Lehrkraft ist es sehr wichtig, diesem Austausch Raum und Zeit zu geben und sich erst wenn es notwendig ist die Diskussion zu lenken. Solche

Austauschphasen sollen neben den regelmäßigen Input-Phasen den Fachsprachenunterricht abwechslungsreich und nachhaltig stärken, denn grundsätzlich gilt hier die Herangehensweise: Nicht nur mit neuen Inhalten und Kenntnissen versorgen, sondern dem vorhandenen Wissen und den vorhandenen Kompetenzen Rechnung tragen, sich deren bewusst werden und zur Stärke machen.

6. Interdisziplinäre Projektaufgaben

Es handelt sich dabei um interdisziplinäre Projekte mit verteilten Rollen, wobei die Rollen den jeweiligen Berufsprofilen der Teilnehmenden entsprechen. So können bei der Bearbeitung des Projekts „Sanierung von Industriestandorten“ unterschiedliche Fachrichtungen – Bauingenieurwesen, Architektur und Finanzen – zusammenarbeiten. Die Teilnehmenden werden dabei durch koordinierte Kommunikation und die Fähigkeit zur Mediation von Konzepten miteinander verbunden. Diese Mediation ermöglicht es, fachliche Inhalte so zu transformieren, dass sie für alle Beteiligten verständlich und handlungsrelevant werden. Damit wird die gemeinsame Aushandlung von Bedeutung im Sinne von „*Collaborating to construct meaning*“ (Rössler & Schädlich, 2019: 14) zur zentralen Arbeitsform.

7. Individuelle fachsprachliche Recherchen

Bei den fachsprachlichen Recherchen handelt es sich um individuelle Rechercheprojekte, die das eigene Fachgebiet und die bisherigen Berufserfahrungen mit den Bewerbungsstrategien in Verbindung setzen. Die Teilnehmenden sollen sich auf ein Fachgebiet fokussieren, in dem sie sich ihre berufliche Tätigkeit gut vorstellen können, und es möglichst facettenreich für sich erschließen. Für die angestrebte Stelle sollen sie typische Aufgaben beschreiben und erläutern, was sie dafür qualifiziert. Gegebenenfalls werden relevante Standards recherchiert und Kommunikationsformate in der ausgewählten Position reflektiert.

Indem die Teilnehmenden ihre Projekte im Plenum unserer heterogenen Lerngruppe (Ingenieur:innen, Architekt:innen, Wirtschaftswissenschaftler:innen) vorstellen, müssen sie sich sowohl an das Fachpublikum als auch an das fachferne Publikum orientieren und dementsprechend ihre Sprache anpassen können. Die Vorbereitung und Präsentation des Rechercheprojektes ist somit auf Mediation ausgerichtet, weil es die Lernenden zwingt, komplexe fachliche Inhalte nicht nur zu verstehen, sondern diese adressatengerecht zu übertragen.

Diese Fähigkeit gilt als Schlüsselkompetenz im Bauingenieurwesen, wo internationale Teams technische Konzepte präzise kommunizieren müssen.

Neben der Vertiefung von fachlichen Kenntnissen hat die fachsprachliche Recherche eine wichtige didaktische Bedeutung: erst im Prozess der Vorbereitung wird vielen Teilnehmenden klar, welche Nische ihrer Berufsbranche für sie in Frage kommt.

Die individuellen fachsprachlichen Rechercheprojekte, die auf Mediation setzen, sind somit kein reines Kontrollinstrument, sondern eine didaktisch wirksame Maßnahme zur Kompetenzentwicklung. Sie fördern autonomes Lernen, verbinden Sprachförderung mit fachlicher Handlungskompetenz und leisten einen wesentlichen Beitrag zur Orientierung internationaler Bauingenieure auf dem deutschen Arbeitsmarkt.

8. Fazit

Die Analyse von ausgewählten Unterrichtsformaten im Fachsprachenunterricht für internationale Akademiker:innen im Rahmen des Programms IPONI verdeutlicht, dass Heterogenität nicht als Hindernis, sondern als produktive Ressource verstanden werden kann. Die Vielfalt an fachlichen Hintergründen, Lernbiografien und kulturellen Prägungen eröffnet Chancen für einen dynamischen Wissensaustausch, der durch gezielte didaktische Steuerung in eine Fach-Community transformiert wird. Eine zentrale methodische Grundlage bildet dabei die Mediation von Konzepten, die es ermöglicht, komplexe Inhalte adressatengerecht zu erschließen und interdisziplinär zu verhandeln.

Individuelle Erstgespräche, partizipative Themenfindung und regelmäßige Fachberichte erweisen sich als effiziente Strategien, um die Lernenden aktiv in die Gestaltung des Unterrichts einzubeziehen und ihre vorhandenen Ressourcen sichtbar zu machen. Diese Maßnahmen fördern nicht nur die sprachliche Präzision, sondern auch die fachliche Handlungskompetenz, indem sie reale Kommunikationssituationen des Arbeitsmarktes simulieren. Fachsprachliche Rechercheprojekte, die auf Mediation basieren, verbinden schließlich Sprachförderung mit beruflicher Orientierung und leisten so einen nachhaltigen Beitrag zur Integration internationaler Akademiker:innen in hochqualifizierte Beschäftigungsfelder.

Literaturverzeichnis:

- Comoglio, S., & Iacono, K. (2025). Mediation im Sinne des GeR-Begleitbands – eine praktische Einführung. Web-publication, ÖSZ.
- Europarat. (2020). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Klett
- Rössler, A & Schädlich, B. (2019). Sprachmittlung revisited - Neue Perspektiven und Herausforderungen in Zeiten des Companion Volume“ zum GER. Fremdsprachen lehren und lernen, 48 (2), 10–28. <https://doi.org/10.2357/FLuL-2019-0017>

Kurzbiographie Elena Danilow

Elena Danilow ist auf Fachsprachenunterricht im Hochschulbereich spezialisiert. Ihre Laufbahn begann als Fremdsprachenlehrerin für Mitarbeiter bei CLAAS. Anschließend wechselte sie an die Universität, promovierte in Diskurslinguistik und lehrte am Sprachlernzentrum des Goethe-Instituts. Seit 2024 koordiniert und unterrichtet sie im Projekts IPONI an der HAWK in Hildesheim Fachsprache Deutsch für internationale Akademiker: Bauingenieure, Architekten und Wirtschaftswissenschaftler.

DaF-/DaZ-Unterricht im Lehr-Lernkontext der akademischen Ausbildung angehender Übersetzer:innen und Dolmetscher:innen

Eva Seidl

Kurze Zusammenfassung

Dieser Beitrag zeichnet nach, wie die Ausbildung als Germanistin mit Zusatzqualifikation in DaF/DaZ durch selbstinitiierte Enkulturation in das Fach der Translationswissenschaft bereichert werden kann, um angehenden Übersetzer:innen und Dolmetscher:innen zielgruppenadäquaten Sprachunterricht zu bieten.

Schlüsselwörter

TILLT (Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching), fachsensible Hochschuldidaktik, Translationsberuf, Dolmetschen und Übersetzen

Irritation als Ausgangspunkt

„Ah, du unterrichtest an der Uni Graz Deutsch? Das heißt, am Germanistik-Institut, oder?“ So ähnlich läuft es in nicht-fachlichen Kontexten meistens ab, wenn ein erstes Kennenlernen und das gegenseitige „soziale Beschnuppern“ stattfinden. Für Erstaunen sorgt es dann manchmal, wenn ich verneine und das Grazer universitäre Sprachenzentrum mit Deutsch-Lernenden aus aller Welt als meinen Lehrkontext angebe. Ein Garant für noch mehr Verwirrung ist schließlich häufig mein Hinweis, dass ich auch am Institut für Translationswissenschaft in der Deutschlehre tätig bin und angehende

Übersetzer:innen und Dolmetscher:innen auch in ihrer Erstsprache Deutsch Sprachlehrveranstaltungen besuchen müssen. Um solcherart Irritationen bei manchen Gesprächspartner:innen geht es in diesem Kurzbericht meiner vielfältigen Lehr-Lernkontexte in Bezug auf die deutsche Sprache.

Potenzierte Vielfalt

Hieß es im Call for Papers für diese Ausgabe des IDV-Magazins, dass Deutsch als Fremd- und Zweitsprache zahlreiche Perspektiven auf die fachliche, didaktische, kulturelle und sprachliche Vielfalt eröffnet, so ist die Arbeit mit internationalen Studierenden und Universitätsbediensteten an einem universitären Sprachenzentrum prädestiniert für Vielfalt auf mehreren Ebenen. Seit über 20 Jahren unterrichte ich DaF-Kurse am Grazer universitären Sprachenzentrum, das auch ein Forschungszentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik ist (Unger-Ullmann & Hofer, 2024), und noch nie glich ein Semester dem anderen. „Pluri“ – das ist es, was die DaF-Kurse dort auszeichnet. Sie sind aufgrund der heterogenen Zusammensetzung der Lernendengruppen plurilingual, plurikulturell und pluridisziplinär. Die Teilnehmenden kommen mit unterschiedlichen Lehr-Lern- und Evaluationsgewohnheiten in den Unterricht und es



Abbildung 1: Ein typischer DaF-Kurs bei *treffpunkt sprachen*, Uni Graz. Foto: Seidl, privat

bedarf gegenseitigen Respekts, um kultursensitiv und diversitätssensibel mit möglicherweise abweichenden Erwartungshaltungen umzugehen. Seit der Entscheidung der Zentrumsleitung, die Sprachkurse auch externen Teilnehmer:innen zugänglich zu machen, kommt eine zusätzliche Komponente hinzu. Der Altersunterschied innerhalb einer Lernendengruppe kann beachtlich sein, ebenso das Ausmaß der Routine im formalen Sprachenlernen mit steiler Progression und zügigem Tempo.

Translationsorientierte versus allgemeine Sprachlehre

Wie der Titel dieses Kurzbeitrags besagt, soll hier nicht der DaF-Unterricht an einem universitären Sprachenzentrum, geprägt von fachlicher, kultureller und sprachlicher Vielfalt, im Zentrum stehen. Vielmehr möchte ich in groben Zügen beschreiben, wie schwierig mein persönlicher Weg war, um im Laufe der Jahre ein besseres Verständnis dafür zu entwickeln, was DaF-/DaZ-Unterricht im Lehr-Lernkontext der akademischen Ausbildung angehender Übersetzer:innen und Dolmetscher:innen ausmachen sollte (Seidl, 2025). Ich bin in der Deutschlehre gleich lange am Grazer universitären Sprachenzentrum wie am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft tätig, und zwar über 20 Jahre. Mein Unterricht sah in beiden Lehr-Lernkontexten auch jahrelang gleich aus, sehr zum Nachteil der Studierenden der Translationswissenschaft. Erst die bewusste Auseinandersetzung mit fachsensibler Hochschuldidaktik und den sprachlich-kulturellen Anforderungen im Translationsberuf schärfte mein Verständnis dafür, wie unterschiedlich die Erfordernisse an die Gestaltung meiner DaF-Lehre in beiden Kontexten sind.

Fragen der Legitimität und Professionalität

Erschwerend kam auf meinem persönlichen Lernweg in Richtung translationsorientierter Deutschlehre (egal ob als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache) hinzu, dass ich als Germanistin mit Zusatzqualifikation für DaF/DaZ zwar zukünftige Translator:innen ausbilde, aber selbst über keinen translationswissenschaftlichen oder translationspraktischen Hintergrund als Übersetzerin oder Dolmetscherin verfüge. Von starken Selbstzweifeln geplagt, ob es mir denn zustehe, die nächste Generation von Translator:innen sprachlich auszubilden, stürzte ich mich in den noch immer andauernden Prozess selbstinitiiert er Enkulturation ins Fach. Diese umfasst eigenständige Lektüre einschlägiger Fachliteratur, selbstfinanzierte Teilnahme an translationswissenschaftlichen und translationsdidaktischen Konferenzen, Weiterbildungen oder Webinaren, aber auch allgemeine hochschuldidaktische Fort- und Weiterbildungen. Den größten Impact auf diesem Weg zu größerer Professionalisierung hatte bis jetzt die Beschäftigung mit einem aufstrebenden Teilbereich der Translationswissenschaft, der sich speziell mit dem translationsorientierten Lehren und Lernen von Sprache beschäftigt, nämlich TILLT, d.h. Translation- and Interpreting-oriented Language Learning and Teaching (Cerezo Herrero, 2026). Die Konzeption eines Modells einer – ursprünglich auf Englisch formulierten und hier erstmals auf Deutsch dargestellten – TILLT-Lehrenden-Identität, bestehend aus (1) Expertise in der Sprachlehre, (2) Verantwortung von Hochschullehre, (3) Enkulturation in TILLT und (4) Identitätsarbeit stellte eine zentrale Wegmarke hin zu einem gefestigteren Professionsverständnis als TILLT-DaF-Lehrende dar (Seidl, 2023).

TILLT-Lehrenden-Identität

Das Modell einer Lehrenden-Identität speziell für translationsorientierte Sprachlehre in der akademischen Übersetzer:innen- und Dolmetscher:innen-Ausbildung setzt sich aus vier zentralen Teilaspekten zusammen, wie in Abbildung 2 veranschaulicht. Punkt (1), „Expertise in der Sprachlehre“, verstehe ich als Basisvoraussetzung für diese hochschulische Lehrtätigkeit. Sie ist dann explizit translationsorientiert, wenn jegliche Planungsentcheidung für den Aufbau gesamter Semester-Sprachlehrveranstaltungen, aber auch für den Ablauf einzelner Lehrveranstaltungstermine darauf abzielt, zukünftige Berufsfelder von angehenden Translator:innen in die Sprachlehr- und -lernaktivitäten einzubeziehen.

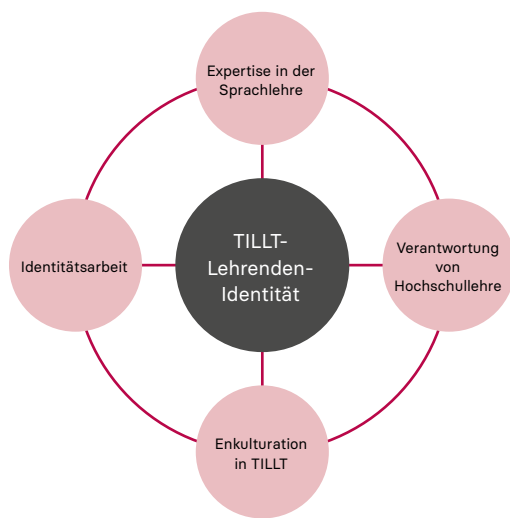


Abbildung 2: TILLT-Lehrenden-Identität (basierend auf Seidl, 2023)

Unter Punkt (2), „Verantwortung von Hochschullehre“ wird das Verständnis dafür gefasst, wie sich schulische von hochschulischer Sprachlehre unterscheiden muss. Universitäten und Hochschulen haben einen gesellschaftspolitischen Bildungsauftrag, der sich nicht allein auf ökonomische Verwertbarkeit eines Studiums im Sinne von Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent:innen beschränkt. Den darüber hinausgehenden Wert von Hochschulbildung gilt es, den jungen Erwachsenen bewusst zu machen.

Mit Punkt (3), „Enkulturation in TILLT“, rekurriere ich auf die bewusste und reflektierte Auseinandersetzung mit dem Sprachlehr- und -lernkontext in translationswissenschaftlichen Studiengängen. Einerseits betrifft sie Sprachlehrkräfte, die selbst über keinen translatorischen Hintergrund verfügen, sich aber selbstverantwortlich damit auseinandersetzen, worauf sie Studienanfänger:innen in ihren TILLT-Sprachkursen vorbereiten, nämlich auf eine berufliche Tätigkeit in der Sprachdienstleistungsbranche. Andererseits bedeutet dies auch Enkulturationsbestrebungen der Sprachlehrenden selbst, wie im obigen Abschnitt zu Fragen der Legitimität und Professionalität ausgeführt.

Schließlich gehört noch Punkt (4), „Identitätsarbeit“, zu diesem Modell, da Identität nichts Fixes ist, sondern sich kontinuierlich weiterentwickelt. Die Auseinandersetzung mit der eigenen TILLT-Lehrenden-Identität und darüber, wie sie sich womöglich im Laufe der Zeit verändert, ist Teil der Professionalisierungsbestrebung, immer besser zu verstehen, was translationsorientierte Sprachlehre im Kern ausmacht.

Fazit

Das kleine Wort „oder“ kann einen riesengroßen Unterschied ausmachen und allfällige Zweifel hinsichtlich der eigenen Legitimität, in einem bestimmten Lehr-Lernkontext tätig zu sein, ausräumen. Ich habe die befreiende Wirkung von „oder“ erfahren, als ich kürzlich zum ersten Mal von TILLT-Forschenden der ersten Stunde las, dass TILLT-Lehrende über Kompetenzen in „general language teaching methodology, [...] TILLT teaching methodology, [...] knowledge and practice in translation and/or interpreting [...] or the corresponding TI enculturation into translation studies“ verfügen sollten (Koletnik et al., 2025, S. 439). Bewusst gestaltete, intrinsisch motivierte Enkulturation in die Welt der Translation kann demnach ein Dreh- und Angelpunkt sein bei Professionalisierungsprozessen hin zu kompetentem DaF-/DaZ-Unterricht im Rahmen der akademischen Ausbildung zukünftiger Übersetzer:innen und Dolmetscher:innen.

Literaturverzeichnis

- Cerezo Herrero, E. (2026). *The Routledge Guide to Teaching Foreign Languages for Translation and Interpreting*. Routledge.
- Koletnik, M., Cerezo Herrero, E., & Schmidhofer, A. (2025). Profiling TI language teacher specialised skills. In A. Schmidhofer, & M. Á Recio Ariza (Hrsg.), *Zukunftsperspektiven in der Translationswissenschaft. Ausgewählte Beiträge der Translata IV/Future Perspectives in Translation and Interpreting Studies. Selected Papers of Translata IV* (S. 417–446). innsbruck university press.
- Seidl, E. (2025). A teacher's emotional journey towards Translation- and Interpreting-oriented language teaching. In M. N. Karimi, L. J. Pentón Herrera, & B. Mansouri (Hrsg.), *Teacher emotions as personal and professional development in applied linguistics* (S. 247–259). *Multilingual Matters*.
- Seidl, E. (2023). Conceptualizing language teacher identity in translator and interpreter education. In S. Karpava (Hrsg.), *Handbook of research on language teacher identity* (S. 64–80). IGI Global.
- Unger-Ullmann, D., & Hofer, C. (Hrsg.) (2024). *Forschende Fachdidaktik IV. Sprachenlernen im Kontext gesellschaftlicher Transformation*. Narr Francke Attempto.

Kurzbiographie Eva Seidl

Eva Seidl ist Lehrbeauftragte für Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache an der Universität Graz – am Zentrum für Sprache, Plurilingualismus und Fachdidaktik (*treffpunkt sprachen*) sowie am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft. In Lehre und Forschung beschäftigt sie sich mit fachsensibler Hochschuldidaktik, Hochschulmobilität und Studierendenaustausch sowie mit translationsorientierter Sprachlehre (TILLT).

Innovative Ansätze zur Förderung des Sprechens im DaF-Hochschulunterricht: KI-Chatbots im Fokus

Vasiliki Markou

Einleitung

Die Integration von Künstlicher Intelligenz (KI) in den Fremdsprachenunterricht gewinnt zunehmend an Bedeutung. Besonders im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) können KI-Chatbots als Werkzeuge zur Förderung der mündlichen Kompetenz eingesetzt werden (Markou 2024, Nguyen & Pham 2024). Empirische Studien legen nahe, dass Chatbots bei der Überwindung sprachlicher Schwierigkeiten hilfreich sein können (Belda-Medina & Calvo-Ferrer 2022). Im Hochschulkontext ist dieses Feld jedoch bisher wenig erforscht, sodass praxisorientierte Untersuchungen erforderlich sind.

Theoretischer Rahmen: Gesprächs- und Interaktionsanalyse

Die vorliegende Untersuchung stützt sich auf Ansätze der Gesprächs- und Interaktionsanalyse. Sprachliche Äußerungen dienen nicht nur der Beschreibung von Sachverhalten, sondern realisieren zugleich Handlungen im Sinne von Sprechakten, wobei lokutionäre, illokutionäre und perlokutionäre Akte zu unterscheiden sind (Austin 1962). Jeder Sprechakt verfolgt eine kommunikative Absicht, die einen Austausch in Form von Konversation und Interaktion voraussetzt. Erste Arbeiten zeigen, dass in Mensch-KI-Konversationen eine Vielfalt sprachlicher Handlungen auftritt (Kim 2017). Obwohl alle drei Typen von Sprechakten in KI-Interaktionen beobachtet werden können, handelt es sich dabei nur um eine kommunikative Simulation, da es der KI an Intentionalität und echtem kommunikativen Willen fehlt – ein Phänomen, das Frankish (2004) als „Illusion“ bezeichnet.

Ein zentraler Aspekt der Mensch-KI-Interaktionen ist das sogenannte Prompting, bei dem eine Aufforderung gegeben wird. Prompts fungieren als Brücke zwischen Benutzer:innen und Maschine (Hwang et al. 2024). Ihre Qualität bestimmt maßgeblich den Verlauf der Interaktion. Effektive Prompts sollten klar, kontextualisiert, stilistisch angepasst sein und eine dem Ziel entsprechende Wortwahl aufweisen (Reeser 2023). Schwierigkeiten entstehen häufig durch begrenzte Sprachkompetenzen der Fremdsprachenlernenden, die die Prompt-Formulierung und folglich auch die Interaktion mit der Maschine beeinträchtigen können (Zhang et al. 2024).

Methodisches Vorgehen

Die vorliegende empirische Untersuchung wurde im Wintersemester 2024/25 im Rahmen des Sprachkurses *Sprechen, Agieren und Interagieren* an der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles-Universität Thessaloniki durchgeführt. Der Kurs verfolgte das Ziel, mündliche Produktionsfähigkeiten in akademischen und alltäglichen Situationen zu trainieren, Sprechängste abzubauen und Selbstvertrauen und Flüssigkeit im mündlichen Sprachgebrauch zu fördern, was aufgrund des mangelnden Kontakts der Studierenden zur Zielsprache notwendig war.

An der Stichprobe nahmen zehn Studierende der Niveaustufen B1–C1 teil. Als praktisches Tool wurde die Plattform Talkie ([talkie-ai.com/](https://www.talkie-ai.com/)) eingesetzt, die die Erstellung personalisierter Chatbots ermöglicht und frei zugänglich ist. Für die Zwecke der Untersuchung wurde ein Chatbot namens „Deutsch-Trainerin“¹ erstellt. Seine Settings waren so konfiguriert, dass er klar auf Deutsch sprechen, Fragen stellen und antworten sowie kurze Dialoge mit Deutschlernenden führen sollte. Das Thema der Diskussion war die Anwesenheitspflicht an der Universität – ein aktuelles Thema für die griechischen Studierenden. Um die Diskussion zu eröffnen, wurde den Teilnehmenden der folgende Prompt vorgegeben:

Hallo, ich bin Germanistikstudent/in und möchte meine Sprachkompetenz verbessern. Lass uns über das Thema Anwesenheitspflicht an der Universität diskutieren. Bitte stelle mir gezielte Fragen und fordere mich auf, meine Meinung zu erklären, damit ich aktiv sprechen kann.

Die Studierenden führten die Diskussionen mit dem KI-Chatbot autonom und schickten anschließend der Lehrperson ihre Transkripte, die das Korpus der Untersuchung bildeten. Die Auswertung der Daten erfolgte unter Verwendung der 5-stufigen Likert-Skala anhand einer Kombination spezifischer Indikatoren: des Chatbot-Human Interaction Satisfaction Models (Belda-Medina & Calvo-Ferrer 2022), der Skala „Willing to participate“ (Wang et al. 2024) sowie unter Rückgriff auf Sprechaktkategorien (Markou 2009). Ergänzend wurden

¹ <https://www.talkie-ai.com/chat/deutsch-trainerin-214143576277112>

die Teilnehmenden am Ende des Kurses sowie vier Monate später nach ihrer Meinung befragt. Sie sollten angeben, wie sie die Interaktion mit dem KI-Chatbot wahrgenommen haben und ob sie ihn für das Training der Fertigkeit Sprechen nützlich finden.

Abschließend ist auf die Einschränkungen der Untersuchung einzugehen, die sich aus der geringen Anzahl an Teilnehmenden, der spezifischen Zusammensetzung der Teilnehmendengruppe, sowie den möglicherweise subjektiven Beobachtungen der Lehrperson, die gleichzeitig die Untersuchung durchführte, zusammensetzen.

Ergebnisse: Fake aber interaktionsreiche Chats

Zunächst erfolgte eine Berechnung des Gesamtumfangs der in den Gesprächen geäußerten Beiträge. Insgesamt wurden 190 Gesprächsbeiträge erzielt, was einem Durchschnitt von 19 Beiträgen pro Gespräch entspricht. Es wurde überprüft, ob die Zahl der Beiträge mit dem Sprachniveau der Lernenden korreliert, und es wurde festgestellt, dass dies nicht der Fall war. Die Komplexität und Kohärenz der Aussagen erwies sich als stark niveaubezogen.

Folglich wurde überprüft, ob das kommunikative Ziel in den Gesprächen erreicht wird und welche Sprechakte auftreten. In den meisten Diskussionen wurde das Thema Anwesenheitspflicht intensiv diskutiert und es wurden Vor- und Nachteile genannt. Die KI war in der Lage, die Teilnehmenden zu motivieren, indem sie relevante Fragen gestellt, Positives genannt oder gelobt hat. Beispiele: *Das ist ein guter Punkt! Das ist ein interessanter Aspekt!* oder noch intensiver *Ein großartiges Fazit!*

Die KI hat zusätzlich Widerspruch oder Gegenargumente geäußert, z. B.

– *Auf der anderen Seite sagen Kritiker, dass die Anwesenheitspflicht die Selbstständigkeit der Studierenden einschränkt. Was hältst du von dieser Kritik?*

In Einzelfällen hat die KI nach persönlichen Erfahrungen gefragt, z. B.

– *Können Sie ein persönliches Erlebnis teilen, das Ihre Sichtweise auf die Anwesenheitspflicht beeinflusst hat?*

Bei der Diskussion mit Fremdsprachenlernenden ist es wichtig, dass die KI Feedback gibt und die Diskussion steuert, was tatsächlich geschah, z. B.

– *Lass uns noch einmal auf die Anwesenheitspflicht zurückkommen.*

– *Zusammenfassend gefragt: [...]*

– *Das ist ein sehr durchdachter Ansatz! Du sprichst hier von der Disziplin, die ein strenger Stundenplan mit sich bringt.*

Die KI hat auch soziolinguistische Aspekte berücksichtigt, z. B.

– *Es freut mich sehr, dass du die Diskussion hilfreich fandest! Viel Erfolg bei deinem Studium und alles Gute!*

Die teilnehmenden Studierenden konnten gut argumentieren und auf die Fragen der KI eingehen. Sie konnten jedoch nicht immer das Gespräch steuern. Das wurde in einer Diskussion deutlich, in der die KI den roten Faden verlor (sie wollte unbedingt wissen, was geschieht, wenn ein Student krank ist). In manchen Diskussionen hat die KI umfangreiche Beiträge geleistet, während die Teilnehmenden nur kurze Antworten gaben. Die Interaktion war also nicht ausgewogen. Positiv war, dass die Interaktion dem Niveau angemessen, qualitativ hochwertig und intensiv war und sich in den meisten Fällen um realitätsnahe Simulationen handelte (Diagramm 1).

Merkmale der Chat-Gespräche

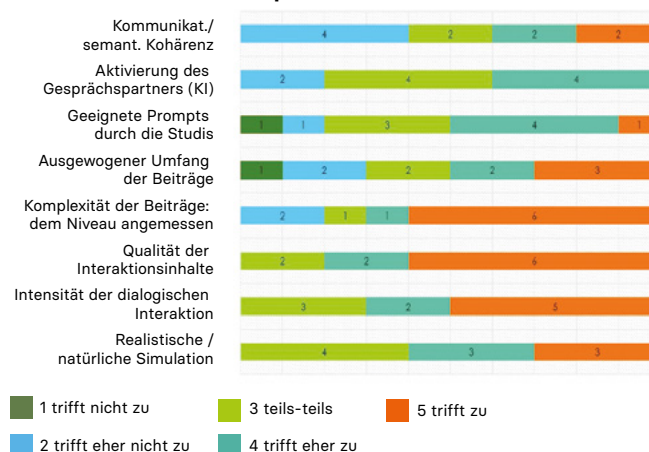


Diagramm 1. Merkmale der Chat-Gespräche

Insgesamt wurde beobachtet, dass die Teilnehmenden ihre Meinung sehr effektiv geäußert und begründet haben. Sie haben jedoch weniger Fragen gestellt und kaum echte Erfahrungen mitgeteilt (Studierende erzählen nämlich oft persönliche Geschichten, wenn sie im Kurs diskutieren). Die KI konnte hingegen zahlreiche Fragen stellen, zustimmen oder widersprechen und die Diskussion abrunden (Diagramm 2). Und es kam vereinzelt zu Missverständnissen bei der Interpretation sozialer Signale, wie im folgenden Beispiel zu sehen ist. Während die Studentin die Phrase „Ich weiß nicht“ als Verzögerungsstrategie nutzt, interpretiert die KI sie als Mangel an Informationen.

TN: *Ja ich weiß nicht...*

KI: *Es ist normal, dass du nicht weißt, wie es ist, wenn ein Student an keinem Kurs teilnimmt. Aber ich kann dir sagen, dass [...]*

Sprechakte

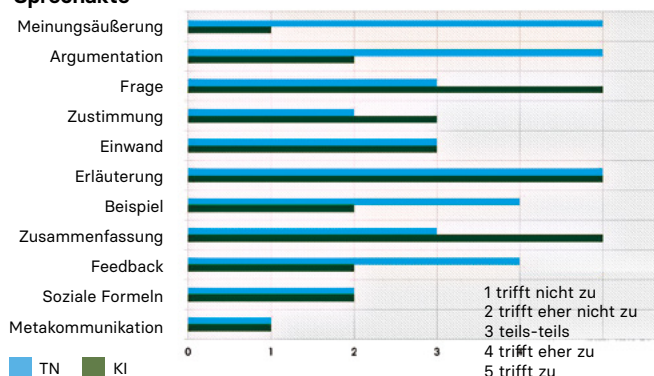


Diagramm 2. Sprechakte in den Chat-Gesprächen

Die Interaktionen wiesen eine inhaltliche Kohärenz auf und simulierten natürliche Gespräche, was mit den Forschungsergebnissen von Fathi et al. (2024) und Wang et al. (2024) übereinstimmt. Der ursprüngliche Prompt, den die Studierenden zu Beginn erhalten hatten, hat günstige Bedingungen für die Interaktion geschaffen. Zugleich hat sich trotz dieses gemeinsamen Ausgangsimpulses eine Vielfalt an Gesprächen ergeben.

Abschließend wurde die Meinung der Studierenden zu ihren Erfahrungen mit den KI-Chatbot-Diskussionen gefragt, zunächst in offener Form, um individuelle Perspektiven und vielfältige Aspekte frei einzubeziehen. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass die Studierenden die Interaktion mit dem Chatbot als stress- und kritikfrei empfanden – ein Aspekt, den sie als besonders angenehm empfanden. Sie schätzten die Möglichkeit, in einem risikofreien, nicht-beurteilenden Umfeld mündliche Sprachhandlungen zu üben und spontane Ausdrucksformen zu erproben. Zudem wurden die Förderung digitaler Kompetenzen sowie das unmittelbare, personalisierte Feedback des Systems als vorteilhaft erwähnt. Gleichzeitig machten die Befragten deutlich, dass sie Chatbot-Gespräche nicht als Ersatz für Face-to-Face-Kommunikation betrachten, sondern als sinnvolle Ergänzung, insbesondere in Situationen, in denen kein/e reale/r Gesprächspartner:in verfügbar ist.

Vier Monate nach Abschluss des Kurses wurde eine zweite, geschlossene Befragung durchgeführt, die zwei Fragen umfasste: (a) inwieweit die Trainings mit KI-Chatbots im Kurs als sinnvoll erlebt wurden, und (b) ob die Studierenden Chatbots weiterhin zur Übung nutzen. Die Antworten fielen überwiegend positiv aus. Besonders Lernende mit niedrigeren Sprachkenntnissen gaben an, sich durch das Training stark unterstützt zu fühlen, da die KI ihnen half, Hemmungen beim Sprechen zu überwinden und sprachliche Sicherheit zu gewinnen.

Diskussion

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass KI-gestützte Gespräche ein gewisses Potenzial für den Fremdsprachenunterricht bieten. Sie ermöglichen eine Vielfalt von Sprechakten und gewährleisten eine kontinuierliche Interaktion zwischen Lernenden und System. KI-Chatbots verfügen über ein breites kommunikatives Repertoire – sie stellen Fragen, reagieren zustimmend oder ablehnend, geben Feedback und steuern den Gesprächsverlauf. Damit schaffen sie authentisch wirkende Gesprächssituationen, in denen Studierende ihre Sprachkompetenz üben können. Besonders Lernende mit geringerem Sprachniveau profitieren von dieser Form des Trainings. Sie erleben die Kommunikation mit der KI als stressfreie Übungssituation, die ihnen Sicherheit und Routine im mündlichen Ausdruck vermittelt. Darüber hinaus dient die Interaktion mit dem Chatbot als effektive Vorbereitung auf Diskussionen und argumentative Aufgaben im Präsenzunterricht. Auch der gezielt formulierte Prompt erweist sich als entscheidender Faktor für die Qualität der Gespräche, da er die Interaktion strukturiert und thematisch fokussiert.

Dennoch bleibt zu betonen, dass es sich bei KI-gestützten Dialogen um Simulationen handelt, die menschliche Kommunikation nicht ersetzen können. In Face-to-Face-Gesprächen berichten Lernende häufiger von persönlichen Erfahrungen und bauen dadurch eine authentische Beziehung zueinander auf. Die in dieser Studie beobachteten Schwierigkeiten – etwa geringfügige Missverständnisse oder thematische Abschweifungen – traten nur vereinzelt auf und beeinträchtigten die Kommunikation insgesamt nicht wesentlich.

Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung war es nicht möglich, weitere Herausforderungen im Umgang mit KI-Tools zu vertiefen. Dennoch weisen aktuelle Forschungen auf zentrale Problembereiche hin, die künftig stärker berücksichtigt werden sollten. Dazu zählen Fragen des Datenschutzes, algorithmisch verstärkte Vorurteile (Bias) sowie die Gefahr, dass durch wiederkehrende Interaktionsmuster eine künstliche, normierte Sprachverwendung entsteht (Frankish 2024). Ebenso relevant ist die mögliche Einschränkung soziolinguistischer Vielfalt, etwa durch die Unterrepräsentation nicht standardisierter Varietäten in großen Sprachmodellen (Shahbaz & Mushtaq 2025).

Aus diesen Aspekten ergibt sich die Notwendigkeit, Studierende systematisch im verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Medien zu schulen und ihr kritisches Denken gegenüber KI-generierten Inhalten zu fördern. Zu den zentralen digitalen Kompetenzen gehören das präzise Formulieren von Prompts, das bewusste Steuern von Gesprächen sowie die reflektierte Einschätzung von KI-Outputs im Hinblick auf Sprachangemessenheit, Register und Diskursstrategien. Zukünftige Forschung sollte gesprochene und getippte Modi der Interaktion systematisch vergleichen und individuelle Variablen wie Sprachniveau, Lernstil und persönliche Präferenzen berücksichtigen. Von besonderem Interesse sind zudem die langfristigen Auswirkungen des KI-gestützten Sprachtrainings auf kognitive Fähigkeiten, kommunikative Strategien und auf die Entwicklung interkultureller Kompetenz.

Literaturverzeichnis

- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Clarendon Press.
- Belda-Medina, Jose & Calvo-Ferrer, Jose Ramon (2022). Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning. *Appl. Sci.* 2022, 12, 8427. <https://doi.org/10.3390/app12178427>
- Fathi, Jalil, Rahimi, Masoud & Derakhshan, Ali (2024). Improving EFL learners' speaking skills and willingness to communicate via artificial intelligence-mediated interactions. *System*, 121, 103254. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103254>
- Frankish, Keith (2024). What are Large Language Models Doing? [Preprint]. keithfrankish.github.io. In A. Strasser (ed.), *Anna's AI Anthology. How to live with smart machines?* (pp. 55–78). https://keithfrankish.github.io/articles/Frankish_What_are_LLMs_doing_eprint.pdf
- Hwang, Myunghwan, Jeens, Robert & Lee, Hee Kyung (2024). Exploring Learner Prompting Behavior and Its Effect on ChatGPT-Assisted English Writing Revision. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 1–11. <https://link.springer.com/article/10.1007/s40299-024-00930-6>
- Kim, Na-young (2017). A study on different types of speech acts in voice-chat between EFL students and a chatbot. *Studies in English Education*, 22(3), 81–109. <https://kiss.kstudy.com/Detail/Ar?key=3547925>
- Markou, Vasiliki (2009). Η σύγχρονη γραπτή συνομιλία μέσω διαδικτύου στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας: μελέτη της συμμετοχικότητας των μαθητών στο παράδειγμα των γερμανικών ως ξένης γλώσσας. Διδακτορική διατριβή. <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/18502?lang=el#page/1/mode/2up>
- Markou, Vasiliki (2024). Chatten mit Chatbots! Die schriftliche Online-Interaktion mit KI im DaF/DaZ-Unterricht. *Zeitschrift für Interaktionsforschung in DaFZ*, 4(1). <https://doi.org/10.17192/ziaf.2024.4.1.8630>
- Nguyen, Ngoc Hoang Vy & Vu Phi Ho Pham (2024). AI Chatbots for Language Practices. *International Journal of AI in Language Education* 1.1: 56–67.
- Reeser, Victor (2023). The Importance of Prompts for Navigating Through ChatGPT. In: *The English Connection. A Korea TESOL Publication*. https://koreatesol.org/sites/default/files/pdf_publications/TECv27-3Autumn2023.pdf#
- Shahbaz, Manzar & Mushtaq, Saqlain (2025). Towards Inclusive AI: A Theoretical Exploration of Sociolinguistic Variations and Biases in NLP Models. *International Journal of Social Sciences*, 9(1), 34–50.
- Wang, Chenghao, Zou, Bin, Du, Yiran, & Wang, Zixun (2024). The impact of different conversational generative AI chatbots on EFL learners: an analysis of willingness to communicate, foreign language speaking anxiety, and self-perceived communicative competence. *System*, 127, 103533. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103533>
- Zhang, Danyang, Wu, Junjie Gavin & Fu, Zhuxia (2024). From shy to fly: Facilitating EFL learners' willingness to communicate with an AI chatbot and an intelligent tutoring system. *System*, 127, 103501. <https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103501>

Kurzbiographie Vasiliki Markou

Vasiliki Markou hat einen Abschluss in Germanistik (1996), einen Master in Didaktik (2000) sowie eine Promotion in Angewandter Linguistik (2009). Sie war als Deutschlehrkraft in der Primar- und Sekundarstufe in Griechenland tätig (2001–2023) sowie in der Hochschullehre (seit 2017 an der Offenen Universität Patras). Seit 2023 ist sie DaF-Dozentin an der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles-Universität Thessaloniki. Ihre Forschungsschwerpunkte sind die Fremdsprachendidaktik, der Einsatz digitaler Medien und die interaktive Kommunikation.

Transkultureller DaF-Unterricht mit dem neuen Lehrwerk „Und jetzt WIR“

Arthur Rapp, Léonel Nanga-Me-Abengmoni, Ilka Seltmann, Sandra Bleiner, Sylvia Tobias und Nina Seidel-Apelt

Bildungspolitischer Rahmen

„Nachdem sich die [deutsche] Bundesregierung 2021 [...] zu einer feministischen Außenpolitik bekannt hatte, veröffentlichte das Auswärtige Amt [...] die Leitlinien für eine deutsche feministische Außenpolitik. Diese erörtern die Zielsetzung und Umsetzung in den Bereichen Friedens- und Sicherheitspolitik, humanitäre Hilfe und Krisenmanagement, Menschenrechtspolitik, Klima- und Energieaußenpolitik, Außenwirtschaftspolitik sowie auswärtige Kultur- und Bildungspolitik. Dazu kommen noch interne Arbeitsweisen und Strukturen, die das Auswärtige Amt vielfältiger und inklusiver gestalten sollen“ (Fischer 2024).

Diese Leitlinien sind nicht neu. Sie wurden in vielen anderen Ländern zur gleichen Zeit umgesetzt, wobei hier Länder wie Kanada, Mexiko, Sambia und Chile Vorreiter waren. Diese Leitlinien wirken sich direkt auf die Politikgestaltung der Institutionen aus, die vom Auswärtigen Amt finanziert werden.

Diese Gedanken waren bereits im Selbstverständnis des Goethe-Instituts verankert und wurden nach Veröffentlichung der Leitlinien weiter geschärft:

„Im Austausch mit der Welt. Für Vielfalt, Verständigung und Vertrauen. Wir verbinden weltweit. Als Kulturinstitut der Bundesrepublik Deutschland fördern wir Kulturaustausch, Bildung und gesellschaftliche Diskurse im internationalen Kontext und unterstützen das Lehren und Lernen der deutschen Sprache. Gemeinsam mit unseren Partnern richten wir den Blick auf globale Chancen und Herausforderungen und bringen unterschiedliche Perspektiven in einen vertrauensvollen Dialog. Zuhören und Reflexion sehen wir als Schlüssel zur Verständigung. Wir sind den Grundsätzen der Offenheit, Vielfalt und Nachhaltigkeit verpflichtet. Diese Prinzipien prägen unsere Angebote und Arbeitsweisen“ (Goethe-Institut 2025).

Die Umsetzung dieser neuen kulturpolitischen Leitlinien soll in diesem Bericht am Beispiel des Projektes „Und jetzt WIR“, an dem das Goethe-Institut und der Hueber Verlag seit 2020 arbeiten, dargestellt werden. In Abbildung 1 sind die drei bereits erschienenen Bände des Lehrwerks „Und jetzt WIR“ sowie die zusätzlichen, online abrufbaren Komponenten dargestellt.

Umsetzung der bildungspolitischen Leitlinien am Beispiel des Lehrwerks „Und jetzt WIR“



Abbildung 1: Cover „Und jetzt WIR“. Autor: Hueber Verlag, München – Produktionsfotos: Bernard Ludewig, Berlin und Alexander Sascha Keller, München

Die oben dargestellten Leitlinien bilden Planken, in die folgende Ziele eingebettet wurden:

- Bildung durch das Lehren und Lernen der deutschen Sprache zu unterstützen;
- Frieden zu fördern und Menschenrechte zu stärken;
- den Klimawandel zu bekämpfen sowie Frauenrechte und Vielfalt zu fördern.

Die bildungspolitischen Leitlinien konnten in einen Antrag „übersetzt“ werden und auf diesem Weg ein Zuschuss in Höhe von über 1 Mio. Euro vom Auswärtigen Amt für die Neubearbeitung einer Lehrwerkreihe gesichert werden. Die Lehrwerke werden derzeit von afrikanischen und deutschen Autor:innen gemeinsam für Lernende in Subsahara-Afrika geschrieben (vgl. Rapp et al., 2023: 8). Abbildung 2 zeigt beispielsweise eine inklusive Bildung, wie sie im dritten Band des Lehrwerks „Und jetzt WIR“ zu sehen ist.

Diese Initiative, bei der jährlich bis zu 100.000 Exemplare von Schulbüchern vertrieben werden, macht moderne Lernmaterialien für junge Lernende zugänglich. Hier treffen die lokalen Bedürfnisse der Lernenden auf die Interessen der deutschen Regierung. Daher kann die erwartete Wirkung als hoch eingestuft werden. Die neue Lehrbuchreihe „Und jetzt WIR“ führt einen innovativen DaF-Unterrichtsansatz in Subsahara-Afrika ein, der transkulturell den Lebensalltag Jugendlicher in



Abbildung 2: Vortrag im Unterricht im Kursbuch Band 3 „Und jetzt WIR“ (S.65). Autor: Ib Zongo/Alfred Ananga (Editions Grenier, Ouagadougou Burkina Faso)



Abbildung 3: Illustration der Figuren im Kursbuch Band 3 „Und jetzt WIR“ (S. 136). Autor: Ib Zongo/Alfred Ananga (Editions Grenier, Ouagadougou Burkina Faso)

zahlreichen afrikanischen Ländern und den DACHL-Ländern darstellt. Nachfolgend stellen wir kurz das Konzept der Transkulturalität und zeigen, wie sie in diesem Lehrwerk umgesetzt wird.,

Transkulturalität

Transkulturalität ist eine Weiterentwicklung des Kulturbegriffs, wie er in allen Gesellschaften und Epochen verstanden wurde. Im deutschsprachigen Raum hat Johann Gottfried Herder beispielsweise im 18. Jahrhundert Kulturen als in sich homogene Systeme mit klaren Abgrenzungen nach außen abgebildet. Diese traditionelle Auffassung der Kulturen in Form eines Kugelmodells (vgl. Herder, 1967) gilt aufgrund gesellschaftlicher Veränderungen und didaktischer Erneuerungen heute jedoch nicht als repräsentativ. Kultur war und ist durch Verflechtungen, internationale Begegnungen und einen konstanten Wandel durch Lernen von und miteinander gekennzeichnet, sodass unser kulturtheoretisches Leitbild nicht mehr das von Kugeln, sondern das von Geflechten oder Netzen sein sollte. In Abbildung 3 aus dem neuen Lehrwerk „Und jetzt WIR“ wird anhand der Reise der Protagonist:innen zu einem Fußballturnier durch Afrika gezeigt, wie Begegnungen von Jugendlichen zur Weiterentwicklung einer kulturellen Identität über die eigenen (nationalen) Deutungsmuster hinaus beitragen können. Das heißt also, dass die Kulturen durchdringen sich gegenseitig, verändern sich ständig und lassen vermeintlich starre kulturelle Grenzen verschwimmen.

Wolfgang Welsch (2017) vertritt in diesem Zusammenhang die Meinung, dass Kulturen nicht als abgeschlossene, homogene Einheiten, sondern als vielfältig

verflochten, durchmischt und dynamisch aufgefasst werden müssen. In einer globalisierten Welt entstehen dabei hybride kulturelle Identitäten, die Einflüsse aus verschiedenen Kulturen vereinen.

Erfahrungen aus der Fortbildung mit Lehrkräften

Während eines Workshops bei der Internationalen Tagung der Deutschlehrer:innen (IDT) 2025 in Lübeck haben die Autor:innen dieses Artikels den transkulturellen Unterrichtsansatz in dem neuen afrikanisch-europäischen DaF-Lehrwerk „Und jetzt WIR“ vorgestellt und seine Anwendbarkeit in dem (nicht nur) subsaharaafrikanischen Kontext diskutiert. Die Workshopteilnehmenden aus verschiedenen Ländern Afrikas haben bestätigt, dass die Lernenden in den jeweiligen Unterrichtskontexten mit mehreren Kulturen aufwachsen. Einen „monokulturellen“ Menschen, der nur einer Kultur angehört, gibt es nicht und hat es in der Tat nie gegeben. Die Koexistenz verschiedener Kulturen nebeneinander (Multikulturalität) sowie der Dialog und Austausch zwischen Kulturen (Interkulturalität) haben immer die zwischenmenschlichen Beziehungen zu allen Zeiten geprägt. Das Konzept der Transkulturalität, das im neuen Lehrwerk „Und jetzt WIR“ vertreten wird, verweist auf die Durchdringung, Verbindung und Überschreitung kultureller Grenzen. Das einsprachige Deutschlehrwerk berücksichtigt z.B. die jeweiligen Amts- und Nationalsprachen der Einsatzländer, indem es ihnen Platz in dem Lernprozess einräumt. Durch die Sichtbarkeit und mit Hilfe von gezielten Übungen wird die Mehrsprachigkeit gefördert. Außerdem schlägt es eine Brücke zwischen den

DACHL-Ländern und den Ländern der Region Subsahara-Afrika: Die unterschiedlichen Kulturen werden nicht etwa gegenübergestellt, sondern treten in eine neue Dialogform. Der Titel „Und jetzt WIR“ deutet daher eine Transkultur als Rekonstruktion einer verbindenden Lebensrealität an. Merkmale von transkulturell geprägten Figuren in dem Lehrwerk sind:

- die mehrfache kulturelle Zugehörigkeit z. B. von den Hauptfiguren Matteo und Marie (Marie z. B. ist die Austauschschülerin aus Deutschland und entspricht nicht der „zu erwartenden Vorstellung“ blonde Haare und blaue Augen.);
- die kulturelle Flexibilität, die auf unterschiedlichen Erfahrungen in mehreren kulturellen Kontexten beruht (Matteo z. B. besitzt dadurch etwa die Fähigkeit, in unterschiedlichen Situationen kulturell sensibel zu reagieren. Bei Maries Familie in Deutschland kann er beispielsweise auch mit dem (nord)deutschen Kommunikationsstil dort umgehen.);
- die Identitätsvielfalt oder „Patchwork-Identität“ (Matteo z. B. ist mit einer Mutter aus Deutschland und einem Vater aus Guinea in Kamerun aufgewachsen, seine Identität setzt sich (mindestens) aus den Elementen dieser Kulturen zusammen.);
- die gegenseitigen Beeinflussungen von Kulturen (Marie z. B. kommt während ihres Austauschjahrs in Kamerun mit ganz unterschiedlichen Kulturen in Kontakt, wodurch sie ihre eigenen kulturellen Gewohnheiten immer wieder hinterfragt und so teilweise neue kulturelle Muster entwickelt.);
- die kritische Reflexion kultureller Normen (Matteo und Marie fragen z. B. auf ihrer Fußballreise gezielt nach Bräuchen und Traditionen in anderen afrikanischen Ländern und tauschen sich darüber mit den Jugendlichen aus den anderen Teams aus.).

Am Ende des Workshops bewerteten die Teilnehmenden das neue Lehrwerk und das theoretische Fundament des Konzepts in einem kurzen Evaluationsgespräch als positiv. Sie betonten die Bedeutung der Reihe aufgrund ihrer Aktualität und bestätigten den Mehrwert für ihre Lernenden.

Die Transkulturalität stellt somit einen realistischen Unterrichtsansatz für die Gegenwart dar. Sie ist nicht nur für Bildung, Politik und Gesellschaft wichtig, sondern trägt auch zum friedlichen Miteinander, Verständnis und Offenheit statt Abgrenzung bei.



Abbildung 4: Foto von dem Workshop bei der IDT Lübeck 2025 / Foto © 001 (Nina Seidel-Apelt). Autor: Nina Seidel-Apelt

Literaturnachweis

- Almeida, Luís Paulo / Ada Biwole, Berthe / Gnipep-oo, Yannick / Maha, Helal / Hishoono, Naita / Kouassi, Sylvain / Nkodia, Emmanuelle Aura / Sílvia, Ochôa / Ezra, Risasi / Sylvia, Schlettwein / Wittmann, Gerda-Elisabeth / Schmohl, Sabrina / Bleiner, Sandra / Belgardt, Almut / Dömötör-Nagy, Dora / Schenk, Britta / Morrhad, Sara (2025). *Und jetzt WIR 3*“ München: Hueber Verlag.
- Fischer, Anna-Katharina (2024). *Vielfalt statt Diskriminierung*. ZEITGEISTER – Das Kulturmagazin des Goethe-Instituts. München: Goethe-Institut. Abgerufen auf der Website <https://www.goethe.de/prj/zei/de/art/25479277.html>
- Goethe-Institut (2025). *Über Uns*. München: Goethe-Institut. Abgerufen auf der Website <https://www.goethe.de/de/uun.html>
- Herder, Johann Gottfried (1967). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Frankfurt / Main: Suhrkamp.
- Nanga-Me-Abengmoni, Léonel / Ndao, Malick / Gwatirisa, Yemurai / Dey, Jonas / Mwangi, Robert / Ouédraogo, Dieudonné / Engelbrecht, Natasha / Schmohl, Sabrina / Wempe-Birk, Anette / Schenk, Britta / Morrhad, Sara (2023). *Und jetzt WIR 1*“ München: Hueber Verlag.
- Rapp, Arthur / Nanga-Me-Abengmoni, Léonel / Seltmann, Ilka / Tobias, Sylvia / Seidel-Apelt, Nina (2023). *Und jetzt Wir - Das afrikanisch-europäische DaF-Lehrwerk der New Generation*. Leipzig: Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V. IDV Magazin Deutsch in Afrika (S. 8-11). Abgerufen auf der Website https://idvnetz.org/pageflip/magazin/books/pdf/IDV-Magazin_Nr._103.pdf
- Razanokolona, Verohanitra / Almeida, Luís Paulo / Adabra, Adjo Akpéné / Munezero, Philemon / Lugema, Joseph / Olagunju, Ezekiel Oludare / Ochôa, Sílvia / Schmohl, Sabrina / Bleiner, Sandra / Belgardt, Almut / Wempe-Birk, Anette / Schenk, Britta / Morrhad, Sara (2024). *Und jetzt WIR 2*“ München: Hueber Verlag.
- Welsch, Wolfgang (2017). *Transkulturalität. Realität – Geschichte – Aufgabe*. Wien: New Academic Press.

Kurzbiographien

Arthur Rapp, Magister Artium in Sprachlehr- und Lernforschung, Hispanistik und Soziologie an der Universität Hamburg und Universidad Complutense de Madrid, studienbegleitende Aufenthalte u. a. in Kingston, Wien, Accra und Havanna, i.A. des Goethe-Instituts und in Zusammenarbeit mit einer aserbaidjanischen Partnerin Aufbau eines Sprachlernzentrums in Baku, Standortanalyse in Aschabat i.A. des Goethe-Instituts, Leitung eines DAAD-Informationszentrums in Duschanbe und DAAD-Lektor an der Staatlichen Pädagogischen Universität in Duschanbe, Referent für die PASCH-Initiative und anschließend Referent für Personalentwicklung am Goethe-Institut in München. Bis Oktober 2025 war er Leiter der Spracharbeit mit regionalem Fachauftrag für die Region Subsahara-Afrika am Goethe-Institut Johannesburg. Seit dem 1. November 2025 übernimmt Arthur Rapp die Leitung des Deutschen Wissenschafts- und Innovationshauses sowie der DAAD-Außenstelle in Neu-Delhi.

Léonel Nanga-Me-Abengmoni verfügt über langjährige Erfahrung im Bildungswesen, wobei er zunehmend Verantwortung in den Bereichen Forschung sowie Schul- und Hochschulverwaltung übernommen hat. Er promovierte 2019 an der Technischen Universität Berlin und ist seit 2023 als Hochschuldozent an der ENS Bertoua tätig. In seinen aktuellen Forschungs- und Entwicklungsprojekten beschäftigt er sich unter anderem mit transdisziplinärer Forschungszusammenarbeit, digitalem Lernen, lebenslangem Lernen, Capacity Building und Future Skills in Schulen und Universitäten. Er koordiniert für das Goethe-Institut das Projekt der Überarbeitung des Lehrwerks „Und jetzt WIR“.

Ilka Seltmann hat Germanistik und Geschichte (Lehramt) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg studiert und das Referendariat in Leipzig absolviert. Sie hat Deutsch als Muttersprache/

Fremdsprache und Geschichte (auch als Sachfachunterricht) i.A. der Zentralstelle für das Auslandsschulwesens in Ungarn und Südafrika unterrichtet. Sie war Leiterin der DaF-Abteilung an der Deutschen Schule Pretoria und Mitglied der Schulleitung. Sie engagierte sich u. a. in der Projekt- und Schultheaterarbeit. Seit über 15 Jahren arbeitet sie im Bereich Sprache des Goethe-Instituts an verschiedenen Standorten, so in Johannesburg, Ankara und Budapest, wo sie Fortbildungen durchführte, sich besonders mit dem Qualitätsmanagement des Unterrichts und der Fortbildungen beschäftigte, aber auch die Organisation größerer Konferenzen verantwortet. Seit 2020 ist sie Leiterin der Spracharbeit in Yaoundé und koordiniert am federführenden Goethe-Institut das Projekt zum Lehrwerk "Und jetzt Wir". Ab Juli 2026 wird sie die Position der Sprachleitung in London übernehmen.

Sandra Bleiner ist Mitglied im Redaktionsteam des Lehrwerks Und jetzt WIR und engagiert sich im Bereich der Lehrerfortbildung, unter anderem für den Hueber Verlag. Vor und während ihres Studiums der Diplom-Germanistik mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache hat sie zwei Jahre Deutsch als Fremdsprache in Mexiko unterrichtet. Anschließend war sie zwei Semester als DAAD-Sprachassistentin in Thessaloniki tätig und unterrichtet aktuell an der Sprachenakademie Aachen, wo sie unter anderem den Bereich Weiterbildungsprogramme leitet.

Sylvia Tobias ist nach dem Romanistik - und Germanistikstudium in den Hueber Verlag eingetreten und begleitet aktuell die Funktion der Geschäftsführung Marketing und Vertrieb. Sie leitet das Projekt „Und jetzt Wir“ von Anfang an mit viel Leidenschaft und Herzblut.

Nina Seidel-Apelt, Magister Artium in Sprachwissenschaft Romanistik und Kommunikationswissenschaft an der Universität Augsburg, verfügt über langjährige Erfahrung im internationalen Vertrieb, die sie unter anderem bei der Bavaria Media GmbH gesammelt hat. Seit über 10 Jahren arbeitet sie nun beim Hueber Verlag in München und betreut dort unter anderem die Region Subsahara-Afrika als Sales Managerin. Zudem koordiniert sie auf Verlagsseite die Entwicklung des Lehrwerks „Und jetzt WIR“.


Kennt ihr die DACHL-Pinnwand?

DACHL-Pop-Up-Website

Herzlich willkommen & viel Spaß beim Schmökern, Stöbern & Entdecken! Viele Grüße vom DACHL-Gremium des IDV

1. Was bedeutet denn DACHL?

DACHL steht kurz für ...



Deutschland (D) - Österreich (A) - Schweiz (CH) - Liechtenstein, Luxemburg, Belgien, Südtirol (I)

DACHL heisst aber auch:

- Vielfalt im Deutschunterricht
- Pluralität im Fach DaF / DaZ
- Zusammenarbeit für Deutsch

AKTUELL: CAS DACH (2026-2028): Lehrgang für DACH-Multiplikator:innen

2. Und was ist das DACH-Prinzip?

Anders gesagt:

Das DACH-Prinzip steht dafür, die sprachlich-kulturelle Vielfalt des deutschsprachigen Raumes grundsätzlich **anzuerkennen** und (als) **gleichwertig** einzubeziehen:

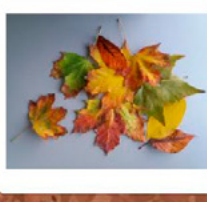
- in der DaF-Unterrichtspraxis
- in Lehr- und Lernmaterialien
- in der Lehreraus- und -fortbildung
- in (fach-)wissenschaftlichen Projekten
- in Aktivitäten der Mittlerorganisationen

DACH-Quiz Teil 2

Wie gut kennen Sie das DACH-Prinzip? Machen Sie den Test :)

Unterrichtsideen ...? ➔

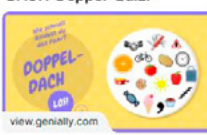
3. Im Unterricht: Ideen, Links & Tipps



Zeit für ein Quiz!

- DACH-Quiz-Kleeblatt Teil 1 (Unterrichtsversion: [hier](#))
- Woher ist die Sprecherin?
- Hör mal, wo der spricht!
- Karten-Quiz (Tipp: AGTV)
- Hirnen Sie etwas: CH-Quiz

DACH-Doppel-Quiz!



view.genially.com

Deutschlernen mit Spiel & Spaß!

4. DACH-Prinzip: Infos & Lese-Tipps


DACHL-Arbeitsbibliografie

Arbeitsbibliografie
In sprachlicher und kultureller Vielfalt im DaF-Glossar
Glossar der Fachsprache des DaF-Bereichs

PDF
Herunterladen bei ProQuest

DACH-Prinzip: Hintergrund und Grundlagen

Themenheft mit DACH-Bezug




Brünnel Beiträge zur Germanistik und Nordistik 2/2023 (Köck / Voerkel / Heu)

IDT-2022-Band 5: Sprachpolitik

5. Internationale Zusammenarbeit


DACHL meint auch: Ein gemeinsames Engagement für Deutsch in der Welt.



Internationale Zusammenarbeit

Die DACHL-Länder pflegen die Tradition der Zusammenarbeit durch jährliche **Minister-Treffen** (so z. B. 2015 in der **Schweiz**, 2023 in **Belgien**) oder **bildungspolitisch** (vgl. DACH-Seminare).

DACHL-Gremium des IDV



Infos – Aktuelles – Materialien – Quizzes – Hörbeispiele – Fachliteratur

padlet.com/MeineDigitalePinnwand/dachl



CITRA 2.0: Kultursensible und gerechte Didaktik mit Künstlicher Intelligenz

Ein Living Lab für Lehrkräfte im Senegal

Jörg Martin Hartmann

Zusammenfassung

CITRA 2.0 entwickelt eine anwendbare, kultursensible KI-Didaktik, um die Theorie-Praxis-Lücke zu schließen. In einem Living Lab in Senegal entstehen praxistaugliche Impulse für den Schulalltag.

Schlüsselwörter

KI-Didaktik, Living Lab, Kultursensible Didaktik, Bildungsgerechtigkeit

Vom Modell zur Werkstatt – KI für den Unterrichtsalltag

Die Idee zu diesem Projekt begann mit einer direkten Rückmeldung. Nach meiner Vorstellung des theoretischen CITRA-Modells auf der Internationalen Deutschlehrertagung 2025 sprachen mich Kolleg:innen aus Westafrika an: „Das Modell trifft unsere Realität, doch das Wie bleibt abstrakt; zwischen Theorie und Unterricht fehlen Übersetzungsschritte.“ Dieser Satz wurde zum Ausgangspunkt für CITRA 2.0. Denn obwohl das ursprüngliche Modell, entwickelt auf Basis von Interviews in Kamerun (Hartmann, 2025), auch lokale senegalesische Kontexte wie die Griot-Tradition berücksichtigt (vgl. Diop, 2025), bleibt die zentrale Hürde der Praxis-transfer, eine Lücke, die auch die aktuelle Forschung zur Digitalisierung im afrikanischen DaF-Kontext bestätigt (Compaoré et al., 2025).

Diese Kluft zwischen Theorie und Unterrichtsalltag ist keine neue Erkenntnis. Schon Krumm (2023) beschrieb sie auf der ersten Online-Afrikatagung des IDV (2023) treffend als notwendigen „Balanceakt“ zwischen dem Expertenwissen der Didaktik und dem Erfahrungswissen der Lehrkräfte. Wie bereitet man angehende Lehrkräfte darauf vor, dass Unterrichten mehr ist als die Anwendung von „Rezepten“?

Gleichzeitig verändert Künstliche Intelligenz (KI) die Bildungslandschaft auch in Senegal rasant. Ein staatliches Fortbildungsprogramm für 105.000 Lehrkräfte wurde im September 2024 aufgelegt (We are Tech, 03. Oktober 2024), und viele Lehrende experimentieren bereits auf eigene Faust mit Werkzeugen wie ChatGPT. Die Potenziale für die Bildung sind groß (vgl. Chisom et al.,

2023), doch die Herausforderung bleibt: Wie können globale, aber westlich geprägte KI-Modelle, denen oft das Wissen über westafrikanische Kontexte fehlt, kultursensibel und sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden?

Hier setzt CITRA 2.0 an. Es ist mehr als nur eine Weiterentwicklung des Modells. Es ist der Versuch, die Antwort auf die Frage nach dem „Wie“ in der Praxis zu finden. Dafür nutzen wir den Living-Lab-Ansatz (vgl. Callaghan & Herselman, 2015; Ståhlbröst, 2012), den wir hier als eine Art gemeinsame Werkstatt verstehen. In dieser Werkstatt sind die Lehrkräfte die Expert:innen für die Realität vor Ort. Sie sind nicht Forschungsobjekte, sondern gestalten, testen und bewerten gemeinsam mit ihren Lernenden neue Unterrichtsansätze.

Dieser Artikel will daher mehr sein als eine theoretische Abhandlung. Er skizziert einen Weg, wie KI-Didaktik kultursensibel und gerecht gestaltet werden kann und mündet in konkreten, praxiserprobten Unterrichtsimpulsen, die speziell für ressourcenarme Kontexte entwickelt wurden.

Eine gemeinsame Werkstatt: Der Living-Lab-Ansatz in der Praxis

Wie kann man eine Veränderung erforschen, die sich ständig selbst überholt? Klassische Forschungsmodelle, die über Jahre laufen, sind für die schnelllebige Welt der KI-Werkzeuge ungeeignet. Bis eine Studie abgeschlossen ist, wäre ihre Datengrundlage bereits veraltet.

Aus diesem Grund basiert CITRA 2.0 auf dem Living Lab, einem Ansatz für Forschung in Echtzeit. Wir verstehen dieses Living Lab als eine gemeinsame Werkstatt, in der direkt in der Praxis gehandelt wird – in Schulen, Sprach- und Planungszentren. Hier bringen Lehrkräfte ihre entscheidende Expertise ein: das Wissen um den Schulalltag, die Lernenden und die lokalen Gegebenheiten. Sie sind nicht Objekte der Forschung, sondern die Gestalter:innen des Prozesses und verbinden ihr wertvolles Erfahrungswissen mit den didaktischen Impulsen des Projekts. So wird Krumms (2023) Forderung nach „reflektiertem Unterrichten“ direkt operationalisiert.

Dieser Prozess folgt einem einfachen, aber wirkungsvollen Kreislauf, der die tägliche Unterrichtsreflexion

systematisiert: Beobachten → Analysieren → Ausprobieren → Reflektieren → Teilen. Jeder Durchlauf erweitert das gemeinsame Verständnis, ohne einen starren Endzustand zu postulieren.

Diese Vorgehensweise hat drei klare Vorteile:

- **Relevanz:** Ergebnisse entstehen unter realen Bedingungen und sind direkt im Unterricht anwendbar.
- **Partizipation:** Lehrkräfte und Lernende wirken als Expert:innen mit, nicht als Erhebungsobjekte.
- **Agilität:** Der Prozess kann sofort auf neue technologische und kulturelle Entwicklungen reagieren.

So verbindet CITRA 2.0 wissenschaftliche Genauigkeit mit der notwendigen pädagogischen Flexibilität und macht Forschung zu einem Dialog auf Augenhöhe.

Die Werkzeuge: Das CITRA 2.0-Modell
Was bedeutet dieser Ansatz nun für die tägliche Arbeit? Das CITRA-Modell (Hartmann, 2025) gab uns vier Dimensionen an die Hand, das Akronym stand für *Culture-Sensitive Integration of Technology with Regional Approaches*. Nun kommt eine entscheidende fünfte hinzu: AI-Augmentation, also die Unterstützung durch KI. Wir sehen KI hier nicht als Ersatz für die Lehrkraft, sondern als eine Art persönlichen Assistenten, der hilft, den Unterricht kreativer und individueller zu gestalten.

Die folgende Übersicht fasst die fünf Dimensionen zusammen, die unsere Arbeit leiten:

Dimension	Fokus in CITRA 2.0
1. Culture-Sensitive	Integration lokaler Wissenssysteme
2. Integration	Ko-Kreation von Curricula durch Lehrkräfte und Lernende
3. Technology	Von Offline-Lösungen zu hybriden, KI-gestützten Tools
4. Regional Approaches	Skalierbarkeit in Westafrika, Bildungsgerechtigkeit
5. AI Augmentation	Ethische Nutzung, Bias-Sensibilisierung, AI Literacy

Tabelle 1 Die fünf Dimensionen des CITRA 2.0-Modells

Ein verantwortungsvoller Umgang mit dieser Technologie ist dabei zentral. Wie können wir sicherstellen, dass KI fair und zum Wohl der Lernenden eingesetzt wird? Hier orientiert sich CITRA 2.0 an den globalen ethischen Leitlinien der UNESCO (2021, 2023), die Datenschutz und eine menschenzentrierte Entwicklung in den Mittelpunkt stellen, und passt sie an die lokalen Gegebenheiten an. Die Potenziale zur Personalisierung des Lernens sind groß, doch die ethischen und infrastrukturellen

Herausforderungen müssen aktiv gestaltet werden (Chisom et al., 2023).

Ein besonderer Fokus liegt dabei auf Bildungsgechtigkeit (*Regional & Equitable Approaches*). Das bedeutet konkret: Wir erfassen systematisch, wer Zugang zu Geräten und Internet hat und priorisieren Open-Source- oder Offline-Lösungen, um niemanden auszuschließen (Karsenti, 2020). Gleichzeitig schulen wir ein Bewusstsein für die „blinden Flecken“ der KI. Große KI-Modelle wurden oft mit westlichen Daten trainiert und können daher kulturelle Verzerrungen aufweisen. Lehrkräfte und Lernende lernen, diese Verzerrungen durch kluge, kontextreiche Anfragen (Prompts) zu erkennen und zu korrigieren (Crawford, 2021). Unser Ziel ist es, lokales Wissen als gleichwertig anzuerkennen und aktiv in die Nutzung von KI-Werkzeugen einzubinden (vgl. UNESCO, 2021, 2023).

Das bedeutet auch kulturelle Aspekte, die nicht einfach übersetzbar sind, zu schützen. Anstatt sie zu vereinfachen, werden sie im Unterricht kontextualisiert, zum Beispiel bei typisch senegalesischen Ritualen wie dem Tabaski-Fest oder dem Sabar-Tanz. KI dient hier als Werkzeug zur Aufbereitung von Kontext, nicht zur Deutung. Lernende und Lehrende arbeiten mit der KI, reflektieren aber auch bewusst ihre Grenzen (Crawford, 2021).

**Das Fundament unserer Werkstatt:
Zuhören und Verstehen
(Die Baseline-Studie)**

Eine gute Werkstatt braucht ein solides Fundament. Bevor wir gemeinsam neue Unterrichtsideen entwickeln, müssen wir verstehen, wie die Realität in den senegalesischen Klassenzimmern aussieht. Deshalb starten wir ab November 2025 eine partizipative Studie, die die notwendige Grundlage liefert. Zwar hat die nationale Digitalstrategie (*Stratégie Sénégal Numérique 2016–2025*) die Infrastruktur im Land stark verbessert (Ministère de l'Economie Numérique, 2016; UNDP Senegal, 2022), doch vermuten wir, dass der Zugang zu Internet und Geräten im Schulalltag sehr unterschiedlich ist. Um ein vollständiges Bild zu erhalten, kombinieren wir zwei Perspektiven:

1. **Die Fakten (Quantitative Erhebung):** Mit einer standardisierten Umfrage unter rund 200 DaF-Lehrkräften und 700 Lernenden erfassen wir die Rahmenbedingungen. Die Fragen sind praktisch: Welche digitalen Geräte werden im Unterricht genutzt? Wie stabil ist die Internetverbindung? Wer hat bereits KI-Tools wie ChatGPT ausprobiert? Dabei unterscheiden wir gezielt

zwischen städtischen (Dakar), stadtnahen (Thiès) und ländlichen (Casamance) Regionen.

2. Die Geschichten (Qualitative Erhebung): Noch wichtiger sind die persönlichen Erfahrungen. In Interviews, Fokusgruppen und Unterrichtsbesuchen möchten wir von den Lehrkräften und Lernenden direkt hören: Wie erleben Sie den Umgang mit Technologie? Was funktioniert gut, wo gibt es Hürden? Welche kulturellen Aspekte sind bei der Nutzung von KI besonders wichtig?

Von den Daten zur Tat (Gemeinsame Auswertung): Entscheidend ist, was nach der Erhebung passiert. Jede Phase endet mit einem Feedback-Workshop, in dem die Lehrkräfte die Ergebnisse interpretieren. So stellen wir sicher, dass die Daten nicht in einer Schublade landen, sondern direkt in die Entwicklung der praktischen Unterrichtsimpulse zurückfließen. Die Studie liefert damit (1) eine realistische Momentaufnahme, (2) das Fundament für unsere „Werkstatt“ und (3) wichtige Vergleichsdaten für ähnliche Kontexte in Westafrika.

Der gesamte Prozess basiert auf informierter Einwilligung, und alle personenbezogenen Daten werden nach hohen Datenschutzstandards (DSGVO-Prinzipien) pseudonymisiert.

Praktische Unterrichtsimpulse: CITRA 2.0 im Klassenzimmer

CITRA 2.0 lebt von der praktischen Anwendung. Die folgenden Impulse sind direkt im Unterricht umsetzbar, auch mit wenig Technologie. Sie dienen als Startpunkt für eigene, kreative Unterrichtsgestaltung. Methodisch knüpfen sie dabei an das im senegalesischen Kontext bewährte aufgabenorientierte Lernen an (vgl. Faye et al., 2025). Diese Impulse verbinden die Rückmeldungen senegalesischer Lehrkräfte mit Krumms (2023) Forderung, die Lernenden als aktive Gestalter:innen in den Mittelpunkt zu stellen.

Impuls 1: Der Offline-Korrektur-Assistent

(Das 50-MB-Problem lösen)

Ziel: Schüler:innen holen sich selbstständig KI-Feedback, um ihre Texte zu verbessern. Dabei kommen frei verfügbare Offline-Tools zum Einsatz (vgl. Anand et al., 2023; Nomic AI, 2023).

Benötigt: Ein Smartphone + App „GPT4All“ + Heft & Stift

So geht's:

1. **Schreiben (10 Min):** Die Schüler:innen verfassen 3–4 Sätze zu einem kulturellen Thema.

2. **Feedback holen (5 Min):** Der Text wird in die Offline-App eingegeben, und es wird um Korrektur durch die App gebeten.
3. **Überarbeiten (15 Min):** Die KI-Vorschläge werden in der Gruppe diskutiert und die Texte im Heft ggf. korrigiert.

Bewertung: Der Lernprozess zählt! Entscheidend ist, ob die Korrekturen verstanden, sinnvoll angewendet und die KI-Vorschläge kritisch hinterfragt wurden.

Impuls 2: Griot meets Algorithm

Ziel: Die lokale Erzähltradition kreativ mit digitalen Werkzeugen verbinden und kulturelle Narrative reflektieren. Der Ansatz ist inspiriert von Forschungen zur Rolle der Griots als Hüter sozialer Erinnerung (Hale, 1997) und zu sozioemotionalen Lernerfahrungen in Senegal (Bop, 2025; Siemens, 2005).

Benötigt: Ein Smartphone mit Offline-KI + Eine Griot-Geschichte oder ein Sprichwort

So geht's:

1. **Impuls (5 Min):** Die Lehrkraft erzählt eine kurze Geschichte oder ein Sprichwort.
2. **KI-Workshop (15 Min):** Die Gruppen lassen die KI eine neue Geschichte zur Moral des Sprichworts erfinden.
3. **Diskussion (15 Min):** Die Ergebnisse werden präsentiert und die Leistung der KI wird kritisch bewertet.

Bewertung: Die kreative Auseinandersetzung steht im Fokus! Bewertet werden das Verständnis der kulturellen Botschaft und die Qualität der Diskussion über die Grenzen der KI.

Impuls 3: Die KI-Experten-Stunde

(Reverse Mentoring)

Ziel: Schüler:innen stärken ihr Selbstbewusstsein, indem sie andere in der Nutzung eines KI-Tools anleiten.

Benötigt: Ein Smartphone mit einer einfachen App + Eine Expert:innengruppe + Tafel/Papier

So geht's:

1. **Vorbereitung (15 Min):** Eine „Expert:innengruppe“ bereitet eine kurze Anleitung für eine App vor.
2. **Schulung (20 Min):** Die Gruppe schult die Klasse und die Lehrkraft in der Nutzung der App.
3. **Reflexion (10 Min):** Gemeinsam wird über den Nutzen des Tools für den Unterricht diskutiert.

Bewertung: Die Kompetenzvermittlung ist entscheidend! Bewertet werden die Klarheit der Erklärung, die

Hilfsbereitschaft der Expert:innen und die Qualität der Reflexion.

Diese praktischen Impulse sind der Kern des Living-Lab-Ansatzes und zeigen, wie CITRA 2.0 direkt im Klassenzimmer beginnt. Doch das Projekt soll über einzelne Schulen hinauswachsen und zu einer gemeinsamen Bewegung werden.

Unsere Werkstatt wächst: Werden Sie Teil der CITRA 2.0-Bewegung

CITRA 2.0 ist nicht als geschlossenes Projekt konzipiert, sondern wird im besten Fall eine offene Bewegung, die vom Mitmachen und gemeinsamen Lernen lebt. Jede Lehrkraft, die ihre Erfahrungen einbringt, macht unsere gemeinsame Werkstatt wertvoller. Es gibt viele Wege, sich zu beteiligen:

- **Teilen Sie Ihre Erfahrungen:** Arbeiten Sie an einer Schule in einem anderen Land mit ähnlichen Herausforderungen? Probieren Sie unsere Impulse aus und berichten Sie, was bei Ihnen funktioniert hat.
- **Geben Sie uns Feedback:** Teilen Sie Ihre Erlebnisse, vom gelungenen Unterrichtsmoment bis zum gescheiterten Versuch. Jeder authentische Bericht hilft allen, besser zu werden.
- **Entwickeln Sie mit uns Materialien:** Lassen Sie uns praxiserprobte, mehrsprachige und datensensible Open-Source-Materialien erstellen, die wirklich im senegalesischen Unterricht ankommen.

CITRA 2.0 versteht sich als Teil eines wachsenden Netzwerks für digitalen Deutschunterricht in Subsahara-Afrika. Angedacht werden kann eine Zusammenarbeit mit Initiativen wie dem DAAD-geförderten SANDD-Netzwerk (Schilling & Schwarzenberger, 2025). Dieses Netzwerk, gefördert durch das Auswärtige Amt (2024-2027), verbindet die Universitäten Augsburg (Projektleitung) und Paderborn mit der Université de Kara (Togo), der Kenyatta University (Kenia) und der University of Namibia, um digitale Infrastrukturen aufzubauen. Während SANDD die institutionelle Vernetzung stärkt, sorgt CITRA 2.0 für den direkten Praxistransfer in die Klassenzimmer. Geplant sind zudem Kooperationen mit der Université Cheikh Anta Diop (UCAD) in Dakar und der Université Gaston Berger (UGB) in St. Louis, um Forschung und Lehre zu verzahnen.

Ihr Kompass für die Werkstatt: Die CITRA 2.0 Checkliste

Die folgende Checkliste ist ein Kompass für Ihren Unterrichtsalltag. Nutzen Sie sie zur schnellen Reflexion vor einer Stunde oder zur Planung einer Unterrichtseinheit. Jeder Haken ist ein Schritt zu einem kultursensiblen und gerechten KI-Einsatz.

Culture-Sensitive (Kultursensibilität)

- Beziehe ich lokale Sprachen und Geschichten mit ein?
- Knüpfe ich an die Lebenswelt meiner Schüler:innen an?

Integration (Sinnvolle Einbettung)

- Wechsle ich bewusst zwischen digitalen und analogen Phasen?
- Schaffe ich genug Raum für gemeinsame Reflexion und Diskussion?

Technology (Realistische Technik)

- Priorisiere ich Offline-Tools, die wirklich zuverlässig funktionieren?
- Spreche ich über Datenschutz und thematisiere Open-Source-Alternativen?

Regional & Equitable Approach (Gerechtigkeit & Kontext)

- Berücksichtige ich, dass nicht alle den gleichen Zugang zu Technologie haben?
- Tausche ich mich aktiv mit Kolleg:innen vor Ort über ihre Erfahrungen aus?

AI-Augmentation (Kritische KI-Nutzung)

- Thematisiere ich Vorurteile (Bias) und Grenzen der KI?
- Nutze ich KI, um Kreativität zu fördern, statt nur fertige Antworten zu liefern?

Werkstatt-Gedanke (Gemeinsam lernen)

- Teile ich meine Erfahrungen, auch die kleinen Misserfolge?
- Bin ich offen für Feedback von meinen Schüler:innen und Kolleg:innen?

Aus unserer Werkstatt in die Welt: Ein Ausblick

Ab November 2025 starten wir mit der Baseline-Erhebung, dem ersten Schritt, um zuzuhören und die Realitäten vor Ort zu verstehen. Ab 2026 sollen dann die Werkstätten an den Schulen eingerichtet und der digitale CITRA-Hub als zentrale Anlaufstelle aufgebaut werden.

CITRA 2.0 schlägt dabei die entscheidende Brücke zwischen der kontinentalen KI-Forschung und der lokalen Unterrichtspraxis. Während wichtige Übersichtsarbeiten die Potenziale von KI für afrikanische Bildungssysteme aufzeigen (Chisom et al., 2023), fehlen oft die kultursensitiven und praxistauglichen Umsetzungsmodelle für den Sprachunterricht. Genau hier setzt unsere Werkstatt an. So schaffen wir ein digitales Ökosystem, das technologische Innovation mit pädagogischer Reflexion verbindet und die auf der Afrikatagung 2023 (IDV, 2023) und der IDT 2025 angestoßenen Synergien in die Praxis überführt.

Die Grundlagen aus Kamerun werden nun in Senegal erprobt und für die Anwendung in anderen Kontexten angepasst. Der Erfolg hängt dabei von der aktiven Beteiligung der regionalen Netzwerke aus Lehrkräften, Forschenden und Bildungsverantwortlichen ab. Denn CITRA 2.0 versteht digitale Transformation nicht als rein technisches, sondern als kulturelles und gerechtigkeitsorientiertes Projekt. Der Impuls aus Lübeck („Das Wie bleibt abstrakt“) hat damit eine Antwort gefunden: in der gemeinsamen, offenen und kritischen Arbeit unserer Living-Lab-Werkstatt in Senegal.

Literatur

- Anand, Y., Nussbaum, Z., Treat, A., Miller, A., Guo, R., Schmidt, B., Duderstadt, B., & Mulyar, A. (2023). GPT4All: An ecosystem of open source compressed language models. In *Proceedings of the 3rd Workshop for Natural Language Processing Open Source Software (NLP-OSS 2023)* (pp. 59–64). Association for Computational Linguistics. <https://doi.org/10.18653/v1/2023.nlposs-1.7>
- Bop, A. K. (2025). Socioemotional Connectivism Learning for Augmented Reality in the SFL Classroom: State of the Art, Challenges and Perspectives in Senegal. In D. E. Drăgușin & D.-G. Dumbrăvescu (Hg.), *Un-Bordering Disciplinarity: Trans-/Cross-/Post-Disciplinary Approaches to Humanities & Social Sciences* (Vol. 6). Rediviva Publishing House.
- Callaghan, R., & Herselman, M. (2015). Applying a Living Lab methodology to support innovation in education at a university in South Africa. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 11(1), 21–38. <https://doi.org/10.4102/td.v11i1.30>
- Chisom, O. N., Unachukwu, C. C., & Osawaru, B. (2023). Review of AI in education: Transforming learning environments in Africa. *International Journal of Applied Research in Social Sciences*, 5(10), 637–654. <https://fepbl.com/index.php/ijarss/article/download/725/913> (Abruf 15.10.2025).
- Compaoré, M., Bationo, J.-C., & Nanga-Me-Abengmoni, F. (2025). DaF-Didaktik und Germanistik mit digitalen Medien im afrikanischen Bildungskontext lehren – Bestandsaufnahme und Perspektiven. Einführung in den Themenschwerpunkt. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 30(2), 1–16. <https://doi.org/10.48694/zif.4593>
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. Yale University Press.
- Diop, I. (2025). Lernmotivationssteigerung im DaF-Unterricht in Senegal: Bestandsaufnahme und Konsolidierungsstrategien. In D. E. Drăgușin & D.-G. Dumbrăvescu (Hg.), *Un-Bordering Disciplinarity: Trans-/Cross-/Post-Disciplinary Approaches to Humanities & Social Sciences* (Vol. 6). Rediviva Publishing House.
- Faye, S. B., Faye, D., & Diop, P. M. (2025). Diseño de una secuencia didáctica sobre el tema del viaje basada en el enfoque por tareas y dirigida a alumnos de Secundaria en Senegal. In D. E. Drăgușin & D.-G. Dumbrăvescu (Hg.), *Un-Bordering Disciplinarity: Trans-/Cross-/Post-Disciplinary Approaches to Humanities & Social Sciences* (Vol. 6). Rediviva Publishing House.
- Hale, T. A. (1997). A new look at the origins of a controversial African term for bard. *Oral Tradition*, 12(2), 249–278. https://journal.oraltradition.org/wp-content/uploads/files/articles/12ii/2_Hale.pdf (Abruf 15.10.2025).
- Hartmann, J. (2025). Digitale Transformationsprozesse in der DaF-Lehrerbildung Kameruns: Eine qualitative Analyse und die Entwicklung des CITRA-Modells. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 30(2), 95–126. <https://doi.org/10.48694/zif.4278>
- Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband. (2023, Juni). *IDV-Magazin*, 103 – Deutsch in Afrika. https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2023/07/IDV-Magazin_Nr._103.pdf (Abruf 15.10.2025).
- Karsenti, T. (2020). Artificial Intelligence in Education: The Promise, the Perils, and the Future. *Education and Information Technologies*, 25(4), 2835–2853. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-10099-2>
- Krumm, H.-J. (2023, 4. März). *Balanceakte zwischen Theorie und Praxis: Der Stellenwert der Fremdsprachendidaktik in der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern* [Keynote-Vortrag]. 1. Online-Afrikatagung: Deutschlehren und -lernen in Afrika: Ziele, Ansätze und Synergien, Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband. <https://idvnetz.org/wp-content/uploads/2024/12/Afrikatagung-Vortrag-Krumm-04.03.-2023-Folien.pdf> (Abruf 15.10.2025).
- Ministère de l'Economie Numérique et des Télécommunications. (2016). *Stratégie Sénégal Numérique 2016–2025*. République du Sénégal. <https://www.finances.gouv.sn/publication/strategie-senegal-numerique-2016-2025/> (Abruf 15.10.2025).
- Schilling, V., & Schwarzenberger, J. (2025, 28.–31. Juli). *Digitales DaF-Kompetenznetzwerk Subsahara-Afrika (SANDD)* [Konferenzvortrag]. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT 2025), Lübeck, Deutschland. <https://sandd.info/> (Abruf 15.10.2025).
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3–10. http://www.itdl.org/Journal/Jan_05/article01.htm (Abruf 15.10.2025).
- Stählbröst, A. (2012). A set of key principles to assess the impact of Living Labs. *International Journal of Product Development*, 17(1–2), 60–75. <https://doi.org/10.1504/IJPD.2012.051154>
- UNDP Senegal. (2022, 15. August). Le Sénégal en passe de réussir sa transformation digitale? *Programme des Nations Unies pour le Développement*. <https://www.undp.org/fr/africa/blog/le-senegal-en-passe-de-reussir-sa-transformation-digitale> (Abruf 15.10.2025).

UNESCO. (2021). *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137> (Abruf 15.10.2025).

UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693> (Abruf 15.10.2025).

We are Tech. (2024, 03. Oktober. Senegal launches digital and AI training for 105,000 teachers. <https://www.wearetech.africa/en/fils-uk/news/tech/senegal-launches-digital-and-ai-training-for-105-000-teachers> (Abruf 15.10.2025).

Tabellen

Tabelle 1: Die fünf Dimensionen des CITRA 2.0-Modells

Website/Software

Nomic AI. (2023). *GPT4All: The leading private AI chatbot for local language models* [Software]. <https://www.nomic.ai/gpt4all> (Abruf 15.10.2025).

Kurzbiographie

Jörg Martin Hartmann, M.A. ist Experte für Unterricht am Goethe-Institut Senegal und war zuvor DAAD-Lektor in Kamerun. Mit einem Hintergrund in Germanistik und Internationalem Bildungsmanagement forscht er zur kultursensiblen Integration von KI-Werkzeugen im DaF-Unterricht Westafrikas. Seine Arbeitsschwerpunkte sind partizipative Lehrkräftebildung und die Frage, wie technologischer Wandel und lokale Lernkulturen didaktisch sinnvoll verbunden werden können.

Vielfalt wagen – mit Deutsch: Interaktion, Interaktivität und soziale Präsenz im Blended-Online-Unterricht aus tätigkeitsorientierter Perspektive

Adriana Schlenker

Einleitung: digitale Lernräume als Spiegel pädagogischer Vielfalt

Der vorliegende Beitrag untersucht Interaktion, Interaktivität und soziale Präsenz im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) in synchronen digitalen Lernräumen. Ausgangspunkt ist die Frage, wie diese Dimensionen im Rahmen eines Blended-Online-Learning-Kurses gestaltet werden und welche Rolle sie für die Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit spielen. Mit diesem Format ist ein Kurs gemeint, bei dem synchrone und asynchrone Lernphasen gezielt miteinander verzahnt werden, sodass persönliche Interaktion (z. B. Online-Live-Sitzungen) und digitale Lernmöglichkeiten (z. B. Aufgaben auf Lernplattformen) kombiniert werden. Die empirische Grundlage bildet eine Untersuchung, die im Rahmen eines Internationalisierungsprojekts durchgeführt wurde. Dieses entstand in Kooperation zwischen der *Universidade Federal do Paraná (UFPR)*, vier staatlichen Universitäten des Bundesstaates Paraná (*UENP*, *Unioeste*, *Unicentro*, *UEPG*) und der *Ulster University (UK)*. Ziel des Projekts war die Entwicklung gemeinsamer digitaler Lernräume für Studierende verschiedener Universitäten

im Blended-Online-Learning-Format, die Online- und Präsenzphasen verzahnen und sprachliches Handeln sowie Zusammenarbeit fördern. Diese Lernräume wurden so gestaltet, dass sie Online- und Präsenzphasen miteinander verzahnen und Sprachanwendung, Kooperation bzw. Kollaboration sowie Austausch ermöglichen. Theoretisch greift der Beitrag die soziokulturelle Tätigkeitstheorie auf (Vygotsky, 1978, 1991; Leontyev 1981; Engeström, 1999) und verbindet sie mit empirischen Beobachtungen aus einem hybrid organisierten Universitätskurs, um eine Brücke zwischen konzeptionellen Überlegungen und praktischer Umsetzung im digitalen DaF-Unterricht zu schlagen. Das IDT-Motto 2025 „*Vielfalt wagen – mit Deutsch*“ bietet einen inhaltlichen Rahmen für diesen Beitrag. Vielfalt wird hier als charakteristisches Merkmal digitaler Lernkontexte verstanden, nicht nur in Bezug auf Lernenden Profile, in diesem Fall Studierende mit gemeinsamer Erstsprache Portugiesisch, sondern auch auf Kommunikationsformen, Interaktionsmodi und mediale Werkzeuge, und wird didaktisch produktiv gemacht, um handlungsorientierte Lernprozesse im digitalen Raum zu fördern.

Theoretischer Rahmen: Lernen als sozial vermittelte Tätigkeit

Dieser Beitrag stützt sich auf die Tätigkeitstheorie, die Lernen als sozial vermittelte, zielgerichtete Tätigkeit beschreibt. Dabei handeln Individuen mit Hilfe von Werkzeugen und Zeichen (Vygotski, 1978; Leontyev, 1981). Nach Vygotski sind diese nicht nur Hilfsmittel, sondern strukturierende Elemente menschlicher Tätigkeit, die äußere und innere Handlungen formen. Sie dienen dazu, Erfahrungen zu speichern, weiterzugeben und Handlungen bewusst zu regulieren. Leontyev (1978) entwickelte die Unterscheidung zwischen Tätigkeit, Handlung und Operation. Jede Handlung richtet sich auf ein Objekt, das dem Motiv der Tätigkeit entspricht und unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen ausgeführt wird. Diese Dreiteilung bildet die Grundlage dafür, Lernprozesse nicht nur als kognitive, sondern auch als soziale und historische Phänomene zu verstehen. Aufbauend auf diesen Grundlagen entwickelte Engeström (1999) die Tätigkeitstheorie, indem er das Modell des tätigkeitsorientierten Systems formulierte, das die Interdependenz individueller und kollektiver Handlungen betont. Lernen wird dadurch als sozialer Prozess verstanden, in dem Widersprüche und Spannungen als Motoren der Weiterentwicklung fungieren. Die Tätigkeitstheorie bildet sowohl den theoretischen als auch den methodischen Rahmen dieser Untersuchung. Sie dient nicht nur als konzeptuelle Grundlage, sondern auch als heuristisches Werkzeug für die empirische Analyse, wobei digitale Werkzeuge¹ als integraler Bestandteil des Lernprozesses betrachtet werden. Diese Perspektive erlaubt es, nicht nur zu erfassen, *was* gelernt wird, sondern *wie* Lernen als soziales Handeln entsteht. Damit wird der Unterricht zu einem Ort, an dem die kollektive Aktivität zwischen Lehrenden und Lernenden beobachtbar wird. Im Kontext der Mediendidaktik hebt Kerres (2018a) hervor, dass digitale Technologien nicht als neutral betrachtet werden können, da sie pädagogische Praktiken, institutionelle Strukturen und Diskurse über Lernen beeinflussen. Diese Perspektive verdeutlicht die Notwendigkeit, Technik nicht deterministisch zu verstehen, sondern als sozial und didaktisch geprägte Praxis zu analysieren. Kerres (2018b) fasst digitale Medien darüber hinaus als „didaktische Kulturgüter“ auf, die sowohl Kommunikation ermöglichen als auch Lernhandlungen strukturieren. Lauer (2020) spricht in diesem Zusammenhang von *D-Scaffolding*, dem digitalen Gerüst, das als Unterstützung des gemeinsamen Lernens

fungiert. Die Tätigkeitstheorie bildete auch den methodischen Rahmen der Analyse. Auf Basis von Engeströms erweitertem Modell wurden Lernhandlungen rekonstruiert und die Beziehungen zwischen Individuen, Technologien und sozialen Praktiken sichtbar gemacht. Das von Mwanza (2001) entwickelte Schema zur Identifikation von Tätigkeitssystemen wurde herangezogen, um diese Struktur analytisch zu konkretisieren und die Dynamik der Interaktionen im virtuellen Raum zu erfassen. Dadurch konnte im empirischen Teil untersucht werden, wie Lehrende und Lernende durch digitale Werkzeuge handeln, wie Regeln und Rollen situativ ausgehandelt werden und wie sich daraus das gemeinsame Objekt des Lernens herausbildet.

Interaktion, Interaktivität und soziale Präsenz: Dynamik digitalen Handels

In digitalen Lernräumen überlagern sich die Begriffe Interaktion und Interaktivität, die in der Forschung oft synonym verwendet werden, jedoch unterschiedliche Ebenen beschreiben. *Interaktion* bezeichnet die sprachlich-soziale Handlung zwischen den Beteiligten, *Interaktivität* hingegen die technischen und organisatorischen Eigenschaften eines Systems, die Handlungen ermöglichen oder begrenzen (Peters 2006; Kerres 2018b). Funk (2014) unterstreicht die Bedeutung kollaborativer Strukturen im handlungsorientierten Unterricht, und Kerres (2001) warnt davor, Medien vorschnell als „interaktiv“ zu bezeichnen, ohne den dialogischen Charakter der Aktivitäten zu prüfen. Im Rahmen der Tätigkeitstheorie ist Interaktivität als Form der technischen und symbolischen Mediation zu verstehen: Sie schafft Bedingungen für Handlungen, die wiederum soziale Bedeutungen erzeugen. Der Computer, so Leffa (2005), sei eines der komplexesten kulturellen Artefakte, das Kommunikation nicht ersetzt, sondern erweitert, indem er neue Formen des Austauschs und der Kooperation ermöglicht. Lauer (2020) betont in ähnlicher Weise, dass digitale Werkzeuge nicht nur als technische Ressourcen, sondern als soziale Räume des Handelns begriffen werden müssen, in denen Subjekte Bedeutungen aushandeln und gemeinsam gestalten. Soziale Präsenz, Interaktivität und Interaktion sind systemisch verankert und bilden den analytischen Kern der Untersuchung. Diese theoretische Perspektive lässt sich mit Erkenntnissen der Forschung zu computervermittelter Kommunikation (CMC) verknüpfen, die den Fokus auf konkrete Formen sprachlich-sozialer Interaktion in digitalen Lernumgebungen legt. In der Forschung zu CMC markieren u. a. Moore (1989) unterschiedliche

1 Z. B.: Videokonferenzsysteme, Chats, Whiteboards oder Lernplattformen.

Interaktionstypen zwischen Lernenden, Lehrenden und Inhalten, die aus tätigkeitsorientierter Sicht als systemische Handlungen verstanden werden können. Einen Bezugsrahmen für die Analyse dieser Interaktionen bietet das Community-of-Inquiry-Modell von Garrison, Anderson, Archer (2000). Es unterscheidet zwischen sozialer, kognitiver und didaktischer Präsenz. Diese Dimensionen lassen sich auf den DaF-Unterricht übertragen: 1. Soziale Präsenz entsteht durch Sichtbarkeit, Stimme und gemeinsame Aktivität; 2. Kognitive Präsenz durch den Austausch von Bedeutungen; 3. Didaktische Präsenz durch die Strukturierung der Lernprozesse durch die Lehrperson. Diese drei Formen der Präsenz sind eng miteinander verflochten und bestimmen gemeinsam die Qualität des Lernens. In digitalen Räumen wäre es somit Aufgabe der Lehrenden, diese Präsenzen durch gezielte Gestaltung zu fördern und aufrechtzuerhalten. Interaktivität, verstanden als Eigenschaft digitaler Systeme, übernimmt dabei eine doppelte Funktion: Sie ermöglicht einerseits Teilhabe, andererseits strukturiert sie die Handlungsmöglichkeiten. Die Aktivierung von Kameras, der Einsatz von Whiteboards oder die Nutzung von Reaktionssymbolen schaffen Kommunikationsräume, die der sozialen Dynamik einer Präsenzkasse nahekomen und somit authentische Bedingungen für sprachlich-soziales Handeln im virtuellen Raum herstellen.

Empirischer Kontext: Face-to-Face-at-the-distance im DaF-Unterricht

Analysiert wurden Unterrichtssitzungen zweier Deutschkurse auf dem Niveau A1.1, die über einen Zeitraum von 15 Wochen im Blended-Online-Learning-Modell durchgeführt wurden. Die beiden Kurse fanden an zwei unterschiedlichen Universitäten statt und umfassten jeweils bis zu 18 Studierende. Das Kursformat kombinierte asynchrone Aufgaben auf der Lernplattform Deutsch-Uni Online (DUO) mit synchronen Treffen über Zoom sowie organisatorischen Elementen im Moodle-System (z. B. Modultests, Feedback, Anwesenheitslisten usw.). Einmal pro Woche wurde eine 80-minütige Face-to-Face-at-a-distance-Sitzung durchgeführt, die den Charakter klassischer Präsenzveranstaltungen in den virtuellen Raum übertrug und eine direkte Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden ermöglichte. Der Begriff *Face-to-Face-at-a-distance* geht auf Keegan (1996) zurück, der bereits in den 1990er Jahren das Potenzial virtueller Systeme erkannte, Unterricht in Echtzeit trotz räumlicher Trennung zu ermöglichen. Im Kontext der untersuchten Kurse bezog sich der Ausdruck auf die Zoom-Sitzungen, die gezielt

darauf ausgerichtet waren, die kommunikativen und sozialen Dynamiken traditioneller Präsenzveranstaltungen in den digitalen Raum zu übertragen. Die Teilnehmenden gehörten unterschiedlichen Fachrichtungen an und verfügten über unterschiedliche Kompetenzniveaus im digitalen Bereich. Diese Heterogenität erforderte eine differenzierte sprachliche Unterstützung sowie technische Begleitung im Unterricht. Die Tutorin übernahm dabei eine Doppelrolle: Als Lehrende in den Zoom-Sitzungen und als Tutorin auf der Lernplattform strukturierte sie den Unterricht in thematische Einheiten, die jeweils drei aufeinanderfolgende Phasen umfassten: *Plenum*: Einführung und Aktivierung des Vorwissens; *Breakout-Räume*: kooperative Arbeit und selbstständige Aufgabenbearbeitung; *Rückkehr ins Plenum*: Reflexion, Konsolidierung und Ergebnissicherung. Dieses zyklische Modell erwies sich als besonders geeignet, um soziale Präsenz zu organisieren und kommunikative Routinen im Online-Unterricht zu fördern. Die empirischen Daten stammen aus 50 aufgezeichneten Sitzungen, die sowohl Plenumsphasen als auch Gruppenarbeiten in Breakout-Räumen umfassten. Die Tutorin übernahm eine Doppelrolle als Lehrende in den Zoom-Sitzungen und als Tutorin auf der Lernplattform DUO. Sie begleitete die Studierenden sowohl in den synchronen als auch in den asynchronen Phasen des Kurses und unterstützte sie bei sprachlichen sowie technischen Herausforderungen. Die Analyse orientierte sich an der qualitativen Inhaltsanalyse und konzentrierte sich auf sprachliche, gestische und mediale Handlungen, die im Verlauf der Aktivitäten beobachtet wurden. Aus tätigkeitsorientierter Perspektive wurden die Beobachtungen entlang dreier Leitfragen untersucht: 1. Wie gestaltet die Lehrperson digitale Werkzeuge, um Interaktion zu fördern? 2. Welche Formen sozialer Präsenz entstehen im synchronen Online-Unterricht? 3. Wie beeinflussen technische und soziale Faktoren die Dynamik der Gruppenarbeit? Die Auswertung der Sitzungen zeigte, dass die Lernenden ein hohes Maß an Authentizität und Eigeninitiative entwickelten. Sie reagierten spontan, nutzten Kamera, Chat und Whiteboard und handelten gemeinsam an der sprachlichen Konstruktion von Bedeutung. Die Tutorin übernahm eine vermittelnde Rolle, indem sie Feedback gab, Interaktionen moderierte und die technischen Möglichkeiten der Plattform gezielt in didaktische Strukturen überführte. Die digitalen Werkzeuge fungierten dabei als medienvermittelnde Artefakte im Sinne der Tätigkeitstheorie: Sie machten Kommunikation sichtbar, flexibilisierten die Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden und unterstützten Aushandlungsprozesse

innerhalb der Gruppen. Das Zusammenspiel von Regeln (z. B. Redezeiten, Kameraeinsatz), Gemeinschaft (Plenum und Gruppenarbeit) und Werkzeugen (Chat, Whiteboard, Breakout-Räume) erzeugte ein kohärentes, aber offenes Tätigkeitssystem, in dem Sprache als gemeinsames Objekt der Handlung diente. Diese empirische Konstellation veranschaulicht, wie Interaktivität im digitalen DaF-Unterricht soziale Präsenz, Kooperation und sprachliches Handeln ermöglicht. Der Kurs bildete somit einen Rahmen, um die Wechselwirkungen zwischen technischer Infrastruktur, sozialer Aktivität und didaktischer Vermittlung im Sinne der Tätigkeitstheorie sichtbar zu machen.

Diskussion und Schlussfolgerungen: Interaktivität als Motor sozialer Präsenz

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Interaktivität im digitalen DaF-Unterricht eine doppelte Funktion erfüllt: Sie ist einerseits eine technische Eigenschaft, andererseits ein didaktisches Prinzip. Lehrende schaffen durch den gezielten Einsatz digitaler Werkzeuge Bedingungen, die soziale Präsenz fördern und sprachliche Handlungsspielräume eröffnen. Technologie wird dadurch zum kulturellen Werkzeug, das Kommunikation, Kooperation und Reflexion ermöglicht. Die Beobachtungen zeigen, dass erfolgreiche Lernphasen erst dann entstehen, wenn Interaktivität in soziale Handlungen übergeht, wenn also Lernende nicht nur auf die Technologie reagieren, sondern diese aktiv nutzen, um Bedeutung auszuhandeln. Technische Mittel wie Kamera, Audio und Chat allein reichen nicht aus, denn entscheidend ist die pädagogische Gestaltung im Sinne einer Mediendidaktik, die den Einsatz digitaler Werkzeuge strukturiert, Interaktion ermöglicht und soziale Präsenz erfahrbar macht. Digitale Lernräume eröffnen eine neue Dimension der Vielfalt im DaF-Unterricht: Sie bieten nicht nur unterschiedliche mediale Zugänge, sondern auch variable Lernformen, Interaktionsmodi und Möglichkeiten zur Gestaltung sprachlicher Lernprozesse. Sie bringen Lernende unterschiedlicher Herkunft, Disziplinen und Spracherfahrungen zusammen und erfordern von Lehrenden neue Formen der Mediation. Diese Vielfalt stellt keine Hürde dar, sondern bietet die Chance, Lernprozesse individuell und flexibel zu gestalten. Lehrende sind gefordert, soziale Präsenz aktiv herzustellen, Interaktion gezielt zu fördern und digitale Werkzeuge didaktisch sinnvoll einzusetzen, um alle Lernenden bestmöglich zu unterstützen. Damit leisten sie einen Beitrag zu einer „Pädagogik der Vielfalt“,

in der digitale und soziale Lernräume ineinandergreifen. Die Untersuchung steht damit in direktem Bezug zum Motto „Vielfalt wagen – mit Deutsch“ und zeigt, dass digitale Lernräume nicht nur als technische Infrastruktur, sondern als kulturelle Räume verstanden werden müssen, in denen Deutschlernen über institutionelle, kulturelle und geographische Grenzen hinweg möglich wird. Das Feld der Mediendidaktik eröffnet in diesem Zusammenhang vielfältige Perspektiven für weiterführende Forschung. Eine zentrale Fragestellung besteht darin, wie Spannungen zwischen technischer Struktur und sozialer Praxis produktiv genutzt werden können, im Sinne Engeströms (1999) als Impuls für expansives Lernen. Besonders hervorzuheben ist dabei das Konzept der Mediendidaktik nach Kerres (2018b), das den bewussten und kreativen Umgang mit digitalen Medien sowie die dialogische Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden als zentrale Elemente einer lernförderlichen Umgebung betont. Transversale Kompetenzen wie kommunikative, kollaborative, kreative und kritisch-reflektierende Fähigkeiten sowie aktive und demokratische Teilhabe gelten, wie Marinho-Araujo und Almeida (2017) hervorheben, als zentrale Kompetenzen des 21. Jahrhunderts und liefern zusätzliche Impulse für die Gestaltung professioneller Bildungsprozesse. Diese Perspektiven unterstreichen die Notwendigkeit, Lernräume zu schaffen, die nicht nur Wissen vermitteln, sondern auch Werte, Haltungen und subjektive Entwicklungen fördern. Die vorliegende Untersuchung leistet somit einen Beitrag zur Weiterentwicklung einer tätigkeitsorientierten Mediendidaktik im Bereich Deutsch als Fremdsprache und zeigt, wie digitale Interaktionsräume zur Förderung sprachlicher, sozialer und interkultureller Kompetenz genutzt werden können.

Literatur

- Engeström, Yrjö. (1999). Activity theory and individual and social transformation. In: Engeström, Y.; Miettinen, R.; Punamäki, R. (Org.). *Perspectives on Activity Theory*. New York: Cambridge University Press. 19–38.
- Funk, Hermann. et al. (2014). Aufgaben, Übungen, Interaktion. DLL-Einheit 4: Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett Verlag.
- Garrison, D. R., Anderson, T., Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2(2–3), 87–105.
- Keegan, Desmond. (1996). *Foundations of Distance Education*. 3. Ed. London and New York: Routledge.
- Kerres, Michael (2018a). Bildung in der digitalen Welt. Wir haben die Wahl. Online-Magazin für Arbeit-Bildung- Gesellschaft denk-doch-mal.de, v. 18, n. 2. 1–7.
- Kerres, Michael (2018b). *Mediendidaktik: Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote*. Berlin/Boston: De Gruyter.

- Kerres, Michael (2021). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen: Konzeption und Entwicklung*. München: Oldenbourg Verlag.
- Lauer, Gerhard. (2020). *Gib es digitales Lernen?* In: Demantowsky, Marko; Lauer, Gerhard; Schmidt, Robin; Wildt, Bert te. *Was macht die Digitalisierung mit den Hochschulen? Einwürfe und Provokationen*. Berlin, Boston: De Gruyter Oldenbourg, 77–90.
- Leffa, Vilson J. (2023). *Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade*. Calidoscópio, São Leopoldo, v. 3, n. 1, 21–30, 2005.
- Leontyev, Aleksei N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall. (2009, access by Marxist Internet Archive)
- Leontyev, Aleksei N. (1981). *Problems of the Development of the Mind*. Moscow: Progress Publishers.
- Mwanza, Daisy. (2001). *Where Theory meets Practice: A Case for an Activity Theory based Methodology to guide Computer System Design*. In: *Proceedings of INTERACT' 2001: Eighth IFIP TC 13 Conference on Human-Computer Interaction*, Tokyo, Japan, 9–13.
- Moore, Michael G. (1989). *Three Types of Interaction*. *American Journal of Distance Education*. v. 3, n. 2, 1–7.
- Marinho-Araújo, Claisy M.; Almeida, Leandro S. (2017). *Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior*. *Psicologia: Teoria E Pesquisa*, v. 32 (5), n. esp.
- Peters, Otto (2006). *Didática do ensino a distância*. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2006.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in Society: The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1991). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Kurzbiografie Adriana Cristiane Schlenker

Adriana Cristiane Schlenker promovierte 2023 an der Universidade Federal do Paraná (Brasilien) im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in der digitalen Didaktik, im Online- und Blended-Learning sowie in der formativen Leistungsbewertung. 2024 wurde sie vom DAAD zur Teilnahme an der Dhoch3 Summer School eingeladen.

Vielfalt der Lernmaterialien und Lernmethoden: Ein Wegweiser zum Lernerfolg im DaF-Unterricht

Amruta Kulkarni und Aparna Sahasrabudhe

Einleitung

Im Vergleich zum natürlichen Spracherwerb lernt man eine Fremdsprache in einer gesteuerten Umgebung anders. Dabei liegt der Schwerpunkt gleichzeitig auf Form und Inhalt (Rösler 2012). Beim gesteuerten Lernen bekommt man Inputs aus Materialien, die besonders für den Unterricht konzipiert worden sind (Rösler 2012). Im Rahmen des gegenwärtigen DaF-Unterrichts ist eine Vielfalt von Lernmaterialien und Lernmethoden vorhanden. Außer Lehrwerken gehören zu diesen Materialien u. a. unterschiedliche Textsorten wie z. B. literarische Texte, authentische Texte, und vielfältige Medien wie Bilder, Fernsehsendungen, Filme, Podcasts, Realien sowie andere Quellen im Internet, die einfach mit einem Klick verfügbar sind. So könnte die Lehrkraft sich in einer „Qual der Wahl“ Situation befinden. Dieser Beitrag soll Lehrkräften Orientierung bieten und ein Wegweiser sein.

Der folgende Beitrag stellt eine breite Palette der Lernmaterialien und Lernmethoden dar. Sie beziehen sich auf unsere Unterrichtspraxis und wurden von uns

mit unseren Lernenden (BA-Germanistik am Fergusson College, Pune GER Niveau A2 bis C1 und Engel-Institut in Sambhajinagar, GER Niveau B1/B2) schon ausprobiert. Mit ihnen kann eine Lehrkraft einen kreativen und innovativen Umgang mit der Sprache und Kultur im DaF-Unterricht verschaffen.

Lernmaterialien

1) Authentische Texte

Der Begriff „Authentizität“ kann hinsichtlich des DaF-Unterrichts auf zwei unterschiedliche Weisen interpretiert werden. Einerseits bezieht sich der Begriff auf Originaltexte, die unverändert im Unterricht eingesetzt werden. Andererseits können diese Originaltexte je nach dem Sprachniveau der Lernenden und dem Schwierigkeitsgrad des Textes verändert werden (Rösler, Würffel 2015). In den beiden Fällen wird eine sinnvolle Didaktisierung des Textes benötigt. Didaktisierung bedeutet, einen Text ziel- und niveaugemäß zu gestalten, damit die Lernenden sich in der Lage befinden, den Text zu

verstehen, Kernaussagen zu entnehmen und über den Text zu kommunizieren. Im Folgenden werden die bedeutenden Schritte der Didaktisierung erläutert.

Schritte der Didaktisierung

- **Festlegung des Lernziels:** als erster Schritt soll das Lernziel, das man mit dem Einsatz von didaktisierten authentischen Texten erreichen möchte, festgelegt werden.
- **Auswahl geeigneter Texte:** Der zweite Schritt ist die Auswahl von einem geeigneten Text. Authentische Texte kann man in deutschsprachigen Zeitungen / Zeitschriften, in Broschüren und auch im Internet finden.
- **Textanalyse:** Wenn man einen Text ausgewählt hat, muss man den Text hinsichtlich grammatischer Strukturen und des Wortschatzes gründlich analysieren. Durch diese Analyse kann man feststellen, ob der Text eine Veränderung benötigt, oder unverändert eingesetzt werden könnte.
- **Textadaption (bei Bedarf):** Einige Vorschläge für die Adaption eines Textes sind wie folgt:
 - Text kürzen
 - Text vereinfachen
 - Texte mit Grafiken, Bildern unterstützen
 - Schlüsselwörter vorentlasten
 - Präsentationsform ändern (Zeilen nummerieren)
 - Zusatzinformationen liefern, die dem Verständnis dienen (Rössler, Würffel 2015).
- **Aufgabenentwicklung:** Die Aufgaben sollten von Einfacheren zu Komplexeren gestaltet werden. Sie sollten bei unterschiedlichen Unterrichtsphasen wie z. B. Einstieg, Erarbeitung und Anwendung sinnvoll eingesetzt werden (Rössler, Würffel 2015).

Auf diese Weise kann die Lehrkraft authentische Texte didaktisieren und im DaF- Unterricht verwenden. Oft kommt es aber vor, dass der Didaktisierungsprozess viel Zeit in Anspruch nimmt. In so einem Fall kann die Lehrkraft auf online vorhandene schon didaktisierte Texte zugreifen. Dabei können diese Links¹ behilflich sein.

2) Literarische Texte

Nur selten enthalten Lehrbücher literarische Texte, da sie für den Sprachunterricht überfordernd und herausfordernd zu sein scheinen. In der Tat lassen sich mit zu treffender Auswahl einige kurze literarische Texte im

Sprachunterricht gut einsetzen. Literarische Texte stellen die ästhetische und stilistische Seite der Sprache dar. Diese Auseinandersetzung der Lernenden mit der ästhetischen Sprache kann ihr Interesse der deutschen Sprache und Literatur gegenüber erwecken und fördern.

Im Folgenden werden einige Gattungsformen der Literarischen Texte mit konkreten Textvorschlägen erläutert, die sich für den DaF-Unterricht als passend erweisen.

2.1. Konkrete Poesie

„Konkrete Poesie ist eine Dichtungsform, die die Sprache selbst zum Kunstobjekt macht. Anstatt nur eine Geschichte zu erzählen, nutzt sie das visuelle und akustische Material der Wörter (Buchstaben, Satzzeichen) als Gestaltungsmittel, das heißt, sie spielt mit dem Aussehen und dem Klang, um eine Bedeutung zu erzeugen.“²

Texte der Konkreten Poesie sind kurz und knapp und daher für den DaF-Unterricht geeignet. z. B. Das konkrete Poesie Gedicht von Ernst Jandl „Markierung einer Wende“³, das das Ende des Zweiten Weltkrieges markiert, kann man bezüglich der Vermittlung geschichtlicher Informationen gut verwenden. Das Gedicht besteht nur aus zwei Wörtern nämlich Krieg und Mai und zwei Jahreszahlen 1944 und 1945. Dadurch wird eine Wende markiert, vor der man nur von dem Krieg umgeben war und nach der man die Jahreszeit und den Monat ‚Mai‘ wahrnehmen konnte.

Ernst Jandl
Markierung
einer Wende

1944	1945
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	krieg
krieg	mai
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	
krieg	

Im Unterricht kann man das Gedicht als Schreib Anlass anwenden. Mit diesem gegebenen Gedicht als Muster kann man die Lernenden ein Parallelgedicht lassen schreiben, in dem eine Wende markiert wird. Neben diesem Gedicht erweisen sich auch andere einfache und impulsreiche Gedichte von dem österreichischen Dichter Ernst Jandl für den Sprachunterricht passend. Einige Vorschläge sind ‚Sieben Kinder‘⁴, ‚Familienfoto‘⁵, ‚Auf dem Land‘⁶ und ‚Ottos Mops‘⁷. Diese Gedichte können sowohl bei den Anfängerstufen (GER Niveau A1/A2) als auch bei den Fortgeschrittenen (ab dem GER Niveau B1) eingesetzt werden. Bei den Anfängern kann man nur die Gedichte lesen und Begleitmaterial wie online vorhandene Videos oder Audios hören lassen, während man bei den Fortgeschrittenen an der Interpretation arbeiten kann.

¹ <https://www.hueber.de/deutsch-als-fremdsprache/unterrichten/aktueller-unterrichtsservice> (Stand: 14.10.2025)
<https://www.goethe.de/de/spr/sbp/atd.html> (Stand 14.10.2025)

² <https://tinyurl.com/mryd4smv> (Stand: 14.10.2025)

³ <https://mitjaissick.tumblr.com/post/45921571653/ernst-jandl-markierung-einer-wende-the-marking> (Stand: 15.10.2025)

⁴ https://www.ernstjandl.com/gedichte/sieben_kinder.pdf (Stand: 15.10.2025)

⁵ https://www.babelmatrix.org/works/de/jandl%2C_Ernst-1925/familienfoto (Stand: 13.10.2025)

⁶ <https://kinder.lyrikline.org/gedicht/139/1237/auf-dem-land> (Stand am 13.10.2025)

⁷ <https://www.lyrikline.org/en/poems/ottos-mops-1232?showmodal=ru&tid=15026> (Stand: 13.10.2025)

2.2. Fabeln

Fabeln sind kurze Texte, in denen Tiere die Hauptfiguren sind. Tieren werden bestimmte menschliche Eigenschaften zugewiesen. Jede Fabel hat eine Lehre, eine Moral. Sprachlich sind Fabeln einfach verständlich, sie enthalten einfache grammatische Strukturen, daher kommen sie bei Lernenden gut an. Viele Fabelsammlungen sind auch online verfügbar, wo die Lehrkraft passende Fabeln aussuchen kann.

2.3. Kurze literarische Texte

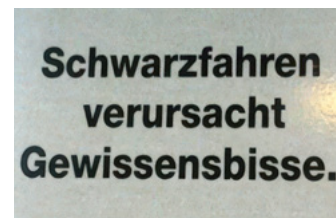
Neben konkreter Poesie und Fabeln sind andere literarische Texte wie Theaterstücke, Kurzgeschichten oder Erzählungen auch als Lernmaterial gut zu gebrauchen. Oft kommt die Sprache in der klassischen deutschen Literatur im gegenwärtigen DaF-Unterricht veraltet und schwierig vor und daher tendieren die Lehrkräfte solche Literatur als Lernmaterial gar nicht zu berücksichtigen und sogar zu vermeiden. Aber dieses Problem ist schon einigermaßen beseitigt. Dank des Hueber Verlags, der einige klassische literarische Werke als ‚Leichte Literatur‘ publiziert bzw. vereinfacht und didaktisiert hat, kann man klassische Literatur auch im GER Niveau A2 einsetzen darunter Werke wie z. B. „Die Leiden des jungen Werthers“ von Johann Wolfgang von Goethe und „Der zerbrochene Krug“ von Heinrich von Kleist. Die in solchen Publikationen vorhandenen Zeichnungen, Worterklärungen und didaktisierte Aufgaben sind eine enorme Hilfe für die Lehrkraft. So kann man bei den Lernenden ein Leistungserlebnis schaffen, dass sie die deutsche Literatur lesen und verstehen können.

Sie dienen als eine gute Abwechslung im Unterricht und damit kann man die DaF-Lernenden mit einigen klassischen Werken und Schriftstellern der deutschen Literatur vertraut machen. So wird auch das Interesse der Lernenden der deutschen Sprache und Literatur gegenüber erweckt und gefördert.

Was die gegenwärtige deutsche Literatur betrifft, lässt sich der Autor ‚Leonard Thoma‘ für fast alle Stufen des DaF-Unterrichts von GER Niveau A1 bis B2/C1 wunderbar einsetzen. Seine kurzen Erzählungen sind sprachlich einfach, leicht verständlich und sind für junge DaF Lernende problemlos begreiflich. Inhaltlich greifen seine Texte Alltagsthemen auf und so sprechen sie die Leser bzw. die jungen Lernenden an. Meistens kommt am Ende eine Pointe vor, die kennzeichnend ist. Einige Textvorschläge sind „Das Idealpaar“, „Das Frühstück“ und „Der perfekte Tag“. Viele seiner Texte sind auch schon didaktisiert und online vorhanden.



© Amruta Kulkarni



Der Autor Leonard Thoma hat in der Corona-Pandemiezeit ein Projekt namens „Küchentisch zu Küchentisch“ eingeführt, in dem er selbst von zu Hause seine Texte vorgelesen hat. Diese Lesungen sind immer noch als YouTube-Videos verfügbar. Bei manchen Texten macht er nach eine Zwischenpause und führt mit den zuschauenden DaF- Lernenden tatsächlich ein Gespräch. Mal erklärt er ihnen Einiges, gibt kreative Aufgaben oder lässt das Ende des Textes erraten. Diese direkte Verbindung mit einem deutschen Autor wird von den Lernenden als etwas Faszinierendes wahrgenommen.

Auf diese Weise lässt sich sagen, dass literarische Texte (mit den online vorhandenen Begleitmaterialien wie Videos und Audios) bei allen Stufen, von A1 bis C1 effektiv eingesetzt werden können. Sie stellen den DaF Lernenden den ästhetischen Aspekt der Sprache dar und bringen sie an die deutsche Kultur, Denkweisen, Mentalitäten und die emotionalen Welt näher. Den Genuss literarischer Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache und Kultur kann man allein durch die Lehrwerktexte nicht gewinnen. Insofern erweisen sich literarische Texte als ein besonderes Lernmaterial und eine sinnvolle Ergänzung, die eine differenzierte Auseinandersetzung der Lernenden mit der deutschen Sprache und Kultur ermöglicht.

3) Straßenschilder

Die authentischen Straßenschilder, die in den deutschsprachigen Ländern auf den Straßen, in öffentlichen Räumen, in öffentlichen Verkehrsmitteln, in WG's, Cafés usw. hängen, können als effektives Lernmaterial gebraucht werden. Eine Lehrkraft soll während eigener Deutschlandaufenthalte solche Schilder fotografieren und so dienen die selbstgemachten Fotos, als authentisches, effektives Lernmaterial für den DaF-Unterricht. Dadurch kann



Lernende im zweiten Jahr BA German, Fergusson College, Pune interviewen fremde Menschen auf dem Campus zum Thema ‚Familie‘. © Amruta Kulkarni



Lernende im dritten Jahr BA Germanistik am Fergusson College beim ‚Object Talk‘ © Amruta Kulkarni

die Lehrkraft den Lernenden bestimmte Wendungen, Komposita, Imperativ-Formulierungen, höflichen Bitten, humorvoll gestalteten Hinweisen und Anweisungen bewusst machen. Die meisten Straßenschilder spiegeln die kulturellen und emotionalen Aspekte der Zielkultur, ihrer Mentalität und Denkweise wieder. Selbstgemachte Fotos dienen als Beispiele, die jeweils an unterschiedlichen Orten wie in der Bäckerei, im Bus, auf der Straße, in der WG und der Bibliothek gemacht worden sind.

4) „Easy-German“ – YouTube-Videos/ Podcasts

Der YouTube-Kanal ‚Easy-German‘ kann auch zu effektiven Lernmaterialien zählen. Dieser Kanal zeigt Videos zu unterschiedlichen Themen. Sie sind deswegen für den DaF-Unterricht geeignet, da die handelnden Figuren deutlich und langsam sprechen und das auf Deutsch Gesprochene gleichzeitig auf Englisch in Untertiteln eingeblendet wird. Daher sind die Inhalte dieser Videos leicht verständlich und sind auch je nach Sprachniveau sortiert. So kann jede Lehrkraft je nach Zielgruppe ein passendes Video aussuchen und im Unterricht einsetzen.

Diese Videos, die meist auf den Straßen gedreht werden, bringen die Umgebung und das Ambiente des Ziellandes und der Zielkultur mit einem Klick in den Unterricht und können eine gute Abwechslung für den Unterricht schaffen. Für Vermittlung landeskundlicher Inhalte wie z.B. Mülltrennung, Jahreszeiten, Esskultur usw., wo das Visuelle wichtig ist, sind diese Videos sehr hilfreich.

Nachdem man ein Easy-German Video im Unterricht gezeigt hat, kann die Lehrkraft die fortgeschrittenen Lernenden (Ab GER Niveau B1) dazu auffordern, dass sie selbst auf den Schulcampus oder Universitäts-campus (wo sie Deutsch lernen) hinausgehen und im

öffentlichen Raum einigen Personen ein paar Fragen stellen. Wenn Deutsch sprechende Leute auf dem Campus nicht vorhanden sind, kann man die Interviews auf Englisch machen und darüber im DaF-Unterricht auf Deutsch berichten. So eine Aktivität (wie auf den Fotos zu sehen ist) macht den Lernenden viel Spaß und dabei wird ihre Sprechfertigkeit gefördert.

Darüber hinaus bietet Easy-German auch viele Podcasts an, die besonders für die Fortgeschrittenen (ab GER Niveau B1) gutes Lernmaterial sein können.

5) Bollywood Filmszenen

Bollywood ist ein Bereich, der den indischen Jugendlichen oft am Herzen liegt. Was den DaF-Unterricht in Indien betrifft, bietet sich Bollywood als ein relevanter Kontext, in dem DaF-Unterrichtsinhalte effektiv vermittelt werden können. Folgende Unterrichtsideen können eingesetzt werden.

- Themen wie Personalpronomen, possessiv Pronomen können anhand des Bollywood Kontextes gut erklärt werden. Z. B. Filme, in denen es um Familienverhältnisse geht, bieten einen Rahmen, in dem die Possessivpronomen effektiv gelehrt werden können.
- Basierend auf der Handlung in dem Film kann man Nebensätze bilden lassen. Da die Lernenden mit der Handlung schon vertraut sind, verstehen sie die Nebensätze besser und können auch eigene bilden.
- Anhand der Beschreibung von Filmfiguren kann man Adjektive, persönliche Eigenschaften, Emotionen auch besser vermitteln.
- Kurze Filmszenen kann man auch, besonders bei den Fortgeschrittenen, (GER-Niveau ab B1) übersetzen lassen.

Lernmethoden

1) Object Talk

Diese Methode kann als eine Methode zur Förderung der Sprechfertigkeit betrachtet werden. Lernende werden beauftragt, ein Objekt, ein Gebäude oder eine Ecke auf dem Schulcampus auszusuchen, die ihnen am besten gefällt. Sie stehen vor diesem Gebäude oder der Räumlichkeit oder bringen das Lieblingsobjekt mit und führen tatsächlich ein Gespräch. Oft kommt es vor, dass sie bei solchen Gesprächen auch ihre Dankbarkeit dem Gegenstand gegenüber zum Ausdruck bringen. Im Folgenden sind einige Fotos zu sehen, in denen die Lernenden jeweils mit einer Sonnenblume, mit einer Statue (von Lokmanya Tilak, ein Gründer von Fergusson College) und mit einem Baum kommunizieren.

2) Stammtisch

„Stammtisch“ ist eine regelmäßige Aktivität, die die Lernenden mit ihren meist gleichaltrigen Klassenkameraden durchführen, indem sie sich einmal im Monat entweder in einem Café oder in der Schulkantine treffen und sich auf Deutsch über ein bestimmtes Thema unterhalten. Manchmal werden Muttersprachler dazu eingeladen. Dann werden authentische landeskundliche Informationen, die aktuelle Lage des Ziellandes, umgangssprachliche Ausdrücke usw. aus erster Hand vermittelt. Dabei werden die Gefühle, Denkweisen und Meinungen der Muttersprachler einbezogen. Da sich die Lernenden in einem außerschulischen Bereich treffen, wirkt die Atmosphäre und das Ambiente des Raumes sehr locker, angstfrei und hemmungslos. So trauen sie sich, sich auf Deutsch zu Wort zu melden und dadurch wird ihre Sprechfertigkeit gefördert. Hier sind einige Stammtisch-Bilder von den Lernenden aus dem Engel-Institut in Sambhajinagar.

Schluss

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die hier diskutierte Vielfalt der Lernmaterialien und -methoden oft ohne großen Aufwand aber mit genauer Planung im DaF-Unterricht eingesetzt werden kann. Dabei sollen auch andere Aspekte wie das Lernziel, die Auswahl der passenden Materialien, das Niveau der Lernenden, deren Interesse und die zur Verfügung stehende Zeit in Betracht gezogen werden. So können die Lerninhalte effektiv vermittelt werden.

Viele von diesen Lernmaterialien und -methoden kommen in unserer Unterrichtspraxis schon zum Einsatz und machen den Lernprozess für die Lernenden interessanter, differenzierter und abwechslungsreicher.



Stand 21.08.2012 Stammtisch-Thema „Kleidung und Mode“
© Aparna Sahasrabudhe

Bibliografie und Links

- Rösler, Dietmar: Deutsch als Fremdsprache: eine Einführung, J.B. Metzler Verlag, 2012
Rösler, Dietmar; Würffel, Nicola: Lernmaterialien und Medien, DLL 5, Klett-Langenscheidt, München, 1. Auflage 2015

Kurzbiographien Amruta Kulkarni und Aparna Sahasrabudhe

Dr. Amruta Kulkarni ist seit 2010 am Fergusson College in Pune (Indien) als Associate Professor für Germanistik und als Leiterin der Germanistischen Abteilung tätig. 2019 hat sie an der Pune Universität promoviert. Ihre Forschungsinteressen sind Sprach- und Literaturdidaktik und die deutschsprachige Wende- und Migrationsliteratur. Sie trägt zur Curricularen Entwicklung des Germanistik-Bachelorstudiums in Pune bei. Hinsichtlich der Lehrerfortbildung der DaF Lehrkräfte in Pune hat sie eine Initiative namens „Teachers for Future“ konzipiert. Dr. Aparna Sahasrabudhe hat 2003 das Engel-Institut in Chhatrapati Sambhajinagar (Indien) gegründet und unterrichtet Deutsch als Fremdsprache der Niveaustufen A1 bis C2. Sie ist seit 2020 als Assistent Professor an Dr. Babasaheb Ambedkar Marathwada Universität tätig. 2017 hat sie an der Pune Universität promoviert. Ihre Forschungsinteressen sind DaF-Didaktik, Landeskunde und kulturelles Lernen. Sie hat bei etlichen nationalen Tagungen Workshops geleitet sowie an nationalen und internationalen Konferenzen Papers präsentiert und bei Lehrerfortbildungen mitgewirkt.

Design Thinking im Fremdsprachenunterricht

Justyna Cholewa

Einleitung

Design Thinking ist eine Denkweise, die die Problemlösung und die Schaffung neuer, innovativer Lösungen unterstützt, basierend auf einem tiefen Verständnis der Bedürfnisse, Offenheit und Zusammenarbeit – also den derzeit entscheidenden Faktoren für den Erfolg im Leben. Die Design Thinking-Methode wird dort eingesetzt, wo man es mit komplexen Problemen (wicked problems) zu tun hat. Sie wird erfolgreich in den Sozialwissenschaften, einschließlich der Wirtschaftswissenschaften angewendet und kann ebenfalls in die Geisteswissenschaften insbesondere in den Fremdsprachenunterricht Eingang finden.

In dem vorliegenden Beitrag wird anhand einer konkreten Aufgabe, die im Unterricht der deutschen Wirtschaftssprache für fortgeschrittene Studierende ausgeführt wird, gezeigt, wie die Design Thinking-Methode genutzt werden kann, um Sprachkenntnisse mit der Entwicklung der Empathie der Lernenden in enge Verbindung zu bringen. Durch gezielt gestellte Fragen sollten die Teilnehmenden einander besser verstehen, was den Aufbau von Empathie und ein tieferes Verständnis ihrer Perspektiven ermöglicht. Die während der Interviews gewonnenen Informationen dienen der Identifizierung zentraler Herausforderungen, die für die Gesprächspartner von Bedeutung sind. Dadurch wird die Untersuchung stärker auf wesentliche Themen fokussiert. Auf der Grundlage der gesammelten Daten und identifizierten Probleme entwickeln die Teilnehmenden Lösungsvorschläge, die anschließend im Kontext der Bedürfnisse der anderen Seite begründet werden.

Besonderes Augenmerk wird demzufolge auf die führende Rolle der Empathie als Voraussetzung für die Diagnose und Lösung eines gegebenen Problems im Deutschunterricht gelegt.

Zum Begriff „Design Thinking“

Die Design-Thinking-Methode wurde erstmals in die Lehrpläne an der Stanford University in den USA integriert, wo Professor David Kelley, der zu den wichtigsten Verbreitern des Design Thinking gehört, tätig ist. Ebenfalls dort entstand die sogenannte d.school (vollständiger Name: *Hasso Plattner Institute of Design*), die sich zum Ziel setzte, ihre Studierenden vor die Herausforderung zu stellen, sich mit einigen der dringendsten Probleme der Welt auseinanderzusetzen. Die Studenten führen dort Projekte für unterschiedliche Organisationen, Institutionen, Unternehmen, Stiftungen oder lokale Gemeinschaften nach dieser Methode durch. Dabei lernen sie durch Erfahrung, originelle Konzepte nach einem bestimmten Verfahren zu entwickeln. Dieses Verfahren ist ein methodisch geordnetes, kreatives Vorgehen im Gestaltungsprozess – von Objekten, Dienstleistungen und Handlungsstrategien – mit dem Ziel, innovative Lösungen unter Berücksichtigung der Perspektive zukünftiger Nutzer zu entwickeln (Okraj, 2020: 22).

Die methodische Ordnung des Designprozesses umfasst:

- Eine klare Zieldefinition, wobei das Ziel darin besteht, eine innovative Lösung zu entwickeln, die die Bedürfnisse und Erwartungen der Zielgruppe berücksichtigt;
- Gestaltungsprinzipien wie z. B. aufgeschobene Bewertung, Teamarbeit, Berücksichtigung menschlicher Bedürfnisse usw.;
- Eine Strukturierung in fünf Phasen: Empathisieren, Problemerkfassung, Ideenfindung, Prototypenbau und Testen;
- Gut beschriebene Techniken und Werkzeuge, die in den verschiedenen Phasen des Designprozesses eingesetzt werden – zusammengefasst im sogenannten Design-Thinking-Toolkit (Okraj, 2020: 23).

Im DesignThinking verläuft die Entwicklung von Lösungen in fünf Phasen:

- Empathisieren
- Problemerkfassung
- Ideenfindung
- Prototypenbau
- Testen

Die zentrale Rolle dabei spielen zwei Phasen: das Empathisieren und die Problemerkfassung.

Zu den Begriffen „Empathie“ und „Problem“

Der Begriff „Empathie“ wurde zum ersten Mal 1909 von dem Psychologen Edward Titchener verwendet, als er das deutsche Wort *Einfühlung* ins Englische übersetzte. Dabei bezog er sich auf das griechische Lexem *empathēia*, was so viel bedeutet wie „in die Gefühle von außen eintreten“ oder „mit den Gefühlen, Leidenschaften oder dem Leiden einer Person in Berührung kommen“ (Howe, 2013: 16). Man soll betonen, dass Empathie keine Emotion ist, obwohl sie mit Mitgefühl und Fürsorge für andere Menschen verbunden ist. Goleman (1997: 159) behauptet, dass „Empathie aus Selbstbewusstsein erwächst“, das heißt: Je offener man für seine eigenen Affekte ist, desto besser kann man die Emotionen anderer Menschen entschlüsseln. Die Empathie äußert sich in aktivem Interesse an den Bedürfnissen und Problemen anderer, d. h. in einer spezifischen Ausrichtung auf andere Menschen, die ihr Wohlbefinden verbessern und ihr individuelles Funktionieren in der Gesellschaft erleichtern sollen. Das Wesen dieser Handlungen bilden hilfsbereite, altruistische Verhaltensweisen (Kazmierczak et al., 2007: 10). Hoffman (1978: 333) gibt an, dass Empathie ein besonders gut geeignetes Instrument ist, um eine Brücke zwischen den entfernten Begriffen Altruismus und Egoismus zu schlagen, da durch sie das Missgeschick eines anderen in eigenes Unbehagen verwandelt werden kann – ein Unbehagen, das sich am besten durch Hilfeleistung lindern lässt. Empathie sensibilisiert für die Bedürfnisse anderer Menschen. Die empathische Reaktion ist eine affektive Reaktion auf die Situation eines anderen, nicht auf die eigene (Hoffman, 1987: 48).

Empathie ist ein uneinheitlicher Begriff. Howe (2013: 21) weist bei der Definition des Phänomens Empathie auf zwei Prozesse hin: den kognitiven und den affektiven. Affektive oder emotionale Empathie bezieht sich auf die empathische Reaktion, das heißt auf das Wahrnehmen und Fühlen von Verzweiflung oder Leiden einer anderen Person. Kognitive Empathie hingegen betrifft das Erkennen, Sich-Vorstellen und Nachdenken über eine Situation aus der Perspektive einer anderen Person. Sie erfordert die Aktivierung kognitiver, reflektierender Prozesse, um den Standpunkt der anderen Person zu verstehen. Um sich vorzustellen, was ein bestimmtes Ereignis für sie bedeutet, muss man ihre Geschichte, Umstände, Persönlichkeit und Situation kennen. Man muss also reflektieren, was in ihrem Geist vor sich geht, und gleichzeitig muss man ihre Emotionen nachempfinden.

Empathie im Design-Thinking-Prozess verfolgt das Ziel, die Bedürfnisse und Erwartungen der Zielperson auf intensive und vielschichtige Weise zu erfassen und zu verstehen, um darauf aufbauend eine passgenaue Lösung ihres Problems zu entwickeln.

Ein Problem ist eine Aufgabe, deren Lösung eine Überwindung praktischer oder theoretischer Schwierigkeiten durch forschendes Handeln des Subjekts erfordert (Okoń, 2004: 328). Eine Aufgabe wird dabei erst dann zum Problem, wenn dem Menschen die Mittel im weiteren Sinne fehlen, um das angestrebte Ziel zu erreichen. Problematische Situationen lassen sich somit als eine Klasse von Aufgabenstellungen beschreiben, bei denen die Hauptschwierigkeit darin besteht, wirksame Methoden zur Zielerreichung neu zu entwickeln, zu erproben oder zu erfinden (Nęcka, 1994: 29). Daraus lässt sich ableiten, dass das konstitutive Merkmal eines Problems die Notwendigkeit ist, neue Lösungswege zu erfinden, statt sich an bereits bekannte zu erinnern (Klus-Stańska, Nowicka, 2013:168). Dabei soll hervorgehoben werden, dass diese Probleme (Englisch: wicked problems) verwickelt sind und keine eindeutige Lösung oder keinen festen Rahmen haben.

Die besten Projektthemen (also zu lösende Probleme) vereinen die folgenden Kriterien:

- Sie beziehen sich auf Themen, die mit dem Unterrichtsfach verbunden sind.
- Sie stehen im Zusammenhang mit den Interessen der Gruppenmitglieder (dies zeigt, dass die im Unterricht behandelten Themen einen Bezug zum Alltag der Studierenden haben).
- Sie sind aktuell oder werden in naher Zukunft voraussichtlich an Bedeutung gewinnen. Das weist darauf hin, dass das jeweilige Problem noch nicht gelöst ist oder seine Lösungsmöglichkeiten noch diskutiert werden; gleichzeitig setzen sich die Studierenden mit aktuellen sowie zukünftigen Herausforderungen auseinander (Gołębiowska, Jóźwik, Kwiatkowski, Czerniak, Kamiński, 2022: 28).

Design Thinking – Vorgehensweise

Die Vorgehensweise bei dem Design Thinking besteht aus den folgenden Phasen: Empathisieren, Problemerkfassung, Ideenfindung, Prototypenbau, Testen (Okraj, 2020: 44).

Empathisieren hat das Kennenlernen der Probleme der anderen Person zum Zweck. Dafür wird ein Interview verwendet, das die Studierenden gegenseitig miteinander führen. Das Ziel des Interviews ist es, die Bedürfnisse der anderen Person zu erkennen und ein Problem in der Erfahrung zu identifizieren, das von der Lehrperson vorgegeben wird. Interviews, die im Rahmen der Design-Thinking-Methode durchgeführt werden, zielen darauf ab, die tatsächlichen Bedürfnisse und Erwartungen der anderen Person kennenzulernen sowie deren Ansichten und Emotionen im Zusammenhang mit einem bestimmten Thema zu verstehen. Die Aussagen der befragten Person werden von der interviewenden Person aufgezeichnet oder notiert und anschließend bei der Problemerkfassung verwendet. Zuerst führt die erste Person ein 3-minütiges Interview mit der zweiten Person, danach die zweite Person ein 3-minütiges Interview mit der ersten. Die nächste Aufgabe besteht darin, das Interview zu vertiefen. Nachdem die Studierenden die ersten Beobachtungen gesammelt haben, sollen sie diese erweitern. Wieder führt eine Person ein 3-minütiges Interview mit der anderen und danach tauschen sie die Rollen. In diesem Fall ist es ratsam, die Personen, die das vertiefende Interview führen, dazu zu ermutigen, nach der Antwort die Frage „Warum?“ zu stellen, um die Wurzel des Problems zu erreichen und dessen Ursache gründlich zu untersuchen.

Problemerkfassung besteht darin, das zu analysieren, was die Gesprächspartner voneinander gehört haben. Ihre Aufgabe ist es, Schlussfolgerungen zu ziehen, das identifizierte Problem zu benennen und den potenziellen Nutzen seiner Lösung aufzuzeigen. Anschließend erstellen sie auf Grundlage der Synthese eine generative Frage.

Bei der Ideenfindung geht es darum, Ideen zu entwickeln, wie das ausgewählte Problem gelöst werden kann. Auf die gestellte generative Frage sollten die Studierenden 3 bis 5 möglichst unterschiedliche Lösungen für das identifizierte Problem vorbereiten. Es ist ratsam, die Teilnehmenden dazu zu ermutigen, ihre Ideen prägnant vorzustellen und unkonventionell zu denken. Die Studierenden arbeiten selbstständig. Nach Ablauf dieser Zeit stellen sie einander die gerade entwickelten Ideen vor und wählen gemeinsam die besten Lösungen aus. Zuerst stellt die erste Person ihre Ideen der zweiten Person vor, und sie entscheiden sich gemeinsam für eine

Lösung. Anschließend stellt die zweite Person ihre Ideen der ersten vor, und sie entscheiden sich für eine zweite Lösung. Ab diesem Zeitpunkt wird jeder Studierende nur an einer (der besten) Idee weiterarbeiten.

Der Prototypenbau besteht darin, die beste Lösung zu entwerfen und sie zu erklären.

In der Testphase wird die entwickelte Lösung der Überprüfung durch den Empfänger unterzogen. Auf diese Weise erhält der Ideenentwickler Feedback. Anschließend diskutieren die Partner und notieren Anmerkungen, wie die endgültige Lösung verbessert werden kann.

Beispielaufgabe

Design-Thinking-Methode kann erfolgreich im Fach- und Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden. Ein Beispiel dafür ist eine Aufgabe, die im Wirtschaftsdeutschunterricht benutzt werden kann. Die Problematik der Aufgabe bezieht sich auf die Inflation. Diese Thematik ist aktuell und erweckt das Interesse der Studierenden. Nachfolgend wurde eine der Varianten der möglichen Vorgehensweise und der eventuellen Lösungen der Beispielaufgabe angegeben.

Aufgabe: Die Auswirkungen der Inflation auf das Lebensniveau/Umfeld

Empathisieren: Interview 1 (beispielhafte Fragen)

- In welchen Bereichen des täglichen Lebens spürst du die Auswirkungen der Inflation am deutlichsten?
- Hast du bemerkt, dass sich das Konsumverhalten in deinem Umfeld verändert hat? Wenn ja, wie?
- Sind bestimmte Produkte oder Dienstleistungen in deinem Umfeld besonders teuer geworden? Welche?
- Wie reagieren die Menschen auf steigende Preise? Gibt es bestimmte Strategien oder Verhaltensänderungen?
- Hat die Inflation deiner Meinung nach Auswirkungen auf die allgemeine Stimmung oder das soziale Miteinander in deiner Umgebung?
- Gibt es Gruppen von Menschen in deinem Umfeld, die besonders stark von der Inflation betroffen sind?
- Welche Unterschiede siehst du im Umgang mit der Inflation zwischen verschiedenen Altersgruppen oder sozialen Schichten?

Interview 2 (Warum-Fragen)

- Warum spürst du die Auswirkungen der Inflation gerade in diesen Bereichen des täglichen Lebens am deutlichsten?
- Warum glaubst du, hat sich das Konsumverhalten in deinem Umfeld verändert?
- Warum sind bestimmte Produkte oder Dienstleistungen in deinem Umfeld besonders teuer geworden? Welche Gründe siehst du dafür?

Problemerkennung: Analyse und Diagnose des Problems, Hinweis auf potenzielle Vorteile einer Lösung.

Die Inflation wirkt sich vor allem auf grundlegende Lebensbereiche wie Lebensmittel, Energie und Wohnen aus und trifft besonders einkommensschwache Gruppen. Viele Menschen müssen ihr Konsumverhalten anpassen, Lebensqualität einschränken und Prioritäten neu setzen. Die langfristige Bekämpfung der Folgen ist schwierig, da die Ursachen oft global sind und es an gezielter Unterstützung sowie finanzieller Bildung fehlt.

Generative Frage: Wie können Menschen trotz Inflation gut leben?

Ideenfindung:

- Lokale Tauschbörsen oder Gemeinschaftsplattformen;
- App für smarte Budgetplanung mit lokalen Preisvergleichen;
- „Pay-what-you-can“-Märkte oder Cafés;
- Kostenlose Workshops zur Finanzbildung in Nachbarschaftszentren;

Auswahl von jeweils einer Lösung (von Partner A und Partner B) Bemerkungen zur ausgewählten Idee:

- App für smarte Budgetplanung mit lokalen Preisvergleichen
- Kostenlose Workshops zur Finanzbildung in Nachbarschaftszentren

Prototypenbau- Darstellung der besten Idee: App für smarte Budgetplanung mit lokalen Preisvergleichen
Testen - Überprüfung der Idee durch den Empfänger.

Schlussbemerkungen

Design Thinking trainiert den Umgang mit komplexen Problemen. Durch die Fokussierung auf reale Probleme werden kritisches Denken und Kreativität gefördert. Die Studierenden haben die Möglichkeit, diese gemeinsam in Partner- oder Teamarbeit zu bearbeiten. Die Arbeit mit dieser Methode schafft gute Voraussetzungen dafür, einander besser kennen zu lernen, sich der eigenen Sorgen bewusst zu werden und seine Bedürfnisse zu erkennen. Dadurch werden soziale Kompetenzen gestärkt. Die Empathie kann im Unterricht, auch im Fach- und Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen (Studenten) entwickelt werden. Dies erfordert jedoch eine angemessene Nutzung und Modifikation der bisherigen Aufgaben und Methoden, die dem Erwerb und der Vertiefung fachlicher und sprachlicher Kenntnisse dienen. Design Thinking ist genau ein solcher Ansatz, der sich besonders dazu eignet. Jedoch ist er kaum bekannt.

Bibliografie

- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Wydawnictwo Media Rodzina.
- Gołębiewska, M., Józwiak, B., Kwiatkowski, G., Czerniak, J., Kamiński, J. (2022). *Laboratorium Design Thinking*. Wydawnictwo KUL.
- Hoffman, M.L. (1978). Psychological and biological perspectives on altruism. *International Journal of Behavioral Development*, 1, 323–339.
- Hoffman, M. L. (1987). The contribution of empathy to justice and moral judgment. W: N. Eisenberg i J. Strayer (red.), *Empathy and its development* (s. 47–80). Cambridge University Press.
- Howe, D. (2013). *empatia. Co to jest i dlaczego jest taka ważna*. Oficyna Ingenium.
- Kaźmierczak, M., Plopa, M., Retowski, S. (2007). Skala Wrażliwości Empatycznej. *Przegląd psychologiczny, tom 50, Nr 1*, 9–24.
- Klus-Stańska, D., Nowicka, M. (2013). *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*. Harmonia.
- Nęcka, E. (1994). *TROP: Twórcze rozwiązywanie problemów*. Impuls.
- Okoń, W. (2004). *Nowy Słownik Pedagogiczny*. Zak.
- Okraj, Z. (2020). *Design Thinking. Inspiracje dla dydaktyki*. Difin.

Kurzbiographie Justyna Cholewa

Justyna Cholewa absolvierte Germanistische Philologie an der Universität Warschau und wurde hier mit einer Arbeit über den Einsatz von Kommunikationsstrategien im Fremdsprachenunterricht zum Dr. Ph. promoviert. Seit vielen Jahren unterrichtet sie Deutsch als Fremd- und Fachsprache an der Warsaw School of Economics. Sie lehrt sowohl Allgemeinsprache als auch Wirtschaftsdeutsch. Sie ist auch wissenschaftlich tätig.

KI-Übersetzung im Sprachunterricht: Fehler korrigieren – Verstehen sichern – interkulturelle Sprachreflexion ermöglichen

Ayako Miyajima

1. Einleitung

Die Integration von Künstlicher Intelligenz (KI) in den Fremdsprachenunterricht ist zurzeit eine Herausforderung, da die Technologie im Alltagsleben der Studierenden fest verankert ist. Außerdem setzen sie im Unterricht zunehmend auf die Unterstützung durch KI-Tools, auch dann, wenn ihre Lehrkräfte die Anwendung verboten haben. Der Einsatz von KI-Tools durch Lernende lässt sich kaum verhindern. Daher sollte man die KI-Tools effektiv in den Unterricht einführen.

Bei der Integration der KI-Tools in den Unterricht sollte zuerst die KI Literacy von Lernenden berücksichtigt werden. Nach aktuellen Studien verfügen Studierende im Hochschulbereich bereits über gewisse grundlegende KI-Kompetenzen und haben gleichzeitig ein relativ hohes Interesse an KI. Ein einschlägiges Projekt hat die Situation in Deutschland, England und Amerika verglichen (vgl. Hornberger et al. 2025). Auch in Japan wurden empirische Untersuchungen durchgeführt, die den Zusammenhang von KI- und Computer-Literacy sowie die Curriculumsentwicklung zur KI-Kompetenz beleuchten (vgl. Fu 2024; Kato 2025). Eine gemeinsame Erfahrung lautet, dass Bildungsangebote unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Einstellungen und Erfahrungen der Studierenden gestaltet werden müssen.

Parallel dazu wird die Unterrichtspraxis mit maschinellen Übersetzungstools untersucht. Indem wir als Lehrkräfte Studierende KI-Tools im Kurs praktisch verwenden lassen, können wir auch davon ausgehen, dass sich ihre KI-Kompetenz verbessert. Dies ist selbstverständlich nicht das einzige Ziel. Swiss Exams berichtet über die Umsetzung eines Curriculums mit maschineller Übersetzung im Sprachunterricht, in dem die Lehrkraft die Wichtigkeit des sprachlichen Vergleichs zwischen Deutsch und den anderen Sprachen betont, da dieser Ansatz die Schreibfähigkeiten fördert und das Sprachbewusstsein verbessert (vgl. Frei 2023). In Japan wird der Einsatz maschineller Übersetzung im DaF-Unterricht intensiv erforscht: Aus der Auseinandersetzung mit den Brennpunkten der Einsatzmöglichkeiten ziehen diese Studien den Schluss, dass Lernende in der

Unterrichtspraxis einen kritischen Umgang mit diesen Tools entwickeln könnten (vgl. z.B. Ogasawara 2022; Kimura 2022; Koizumi, Waychert 2022; Isobe, Shirai, Entani 2024).

In meinem Projekt geht es um die Korrektur der KI-Übersetzung aus dem Deutschen ins Japanische und der Beitrag behandelt die Frage, inwiefern der Einsatz von KI in der grammatischen und lexikalischen Verständnissicherung bzw. Reflexion einen Sinn hat. Darüber hinaus wird beobachtet, wie Lernende mithilfe einer spezifischen Aufgabenstellung ihre KI-Literacy verbessern sowie durch den Vergleich mit ihrer Muttersprache ihre interkulturelle Sprachkompetenz steigern können.

2. Bedingungsfeldanalyse: Informationen zum Kurs und vorangehende Umfrage

Die Untersuchung wurde in einem Anfängerkurs im ersten Studienjahr der Germanistik an der Rikkyo-Universität in Tokyo durchgeführt. Ziel des Kurses ist der Erwerb der grundlegenden Regeln der deutschen Grammatik und der Lesefähigkeit. 31 Studierende lernen zweimal pro Woche im Verlauf eines Jahres hauptsächlich Grammatik bis zur Niveaustufe B1.

Vor der Bearbeitung der Aufgabe, Übersetzungen der KI-Tools aus dem Deutschen ins Japanische zu korrigieren, wurde eine Umfrage initiiert, um die KI-Gebrauchssituation der Studierenden zu erfassen. Die Umfrage besteht aus 6 Fragen an die Lernenden: 1) Ob sie bisher KI-Übersetzungstools beim Deutschlernen verwendet haben, 2) Erfahrung mit Tools, 3) Häufigkeit des Gebrauchs von Tools, 4) Zielsprachen beim Gebrauch von Tools, 5) und 6) der Zweck des Gebrauchs von Tools, in beiden Fällen, beim Übersetzen aus dem Deutschen ins Japanische und aus dem Japanischen ins Deutsche. 20 Studierende nahmen an der Umfrage teil. Folgt man ihren Angaben, dann haben fast alle Studierenden bereits KI-Übersetzungstools beim Deutschlernen verwendet (vgl. Tabelle 1). Google Translate ist am beliebtesten, dann folgen DeepL und Chat-GPT. Tabelle 2 zeigt, wie oft die KI-Übersetzungstools bei dem Übersetzen

aus dem Deutschen ins Japanische (85 %) und aus dem Japanischen ins Deutsche (75 %) verwendet werden, andererseits findet sich auch in einem geringeren Ausmaß ein Rückgriff auf das Englische als eine Vermittlungssprache (25 %). Es folgen Angaben zum Zweck des Gebrauchs von Tools durch die Studierenden (vgl. Tabelle 3 und 4). In beiden Fällen benutzen zwar viele die Tools als Wörterbuch, aber meistens bei der Übersetzung aus dem Deutschen ins Japanische. Es besteht kein Zweifel, dass KI-Tools für sie eine praktische Wörterbuchfunktion erfüllen. KI-Tools werden außerdem eher zum Lesen als zum Schreiben auf Deutsch verwendet. Die Deutschlernenden haben offensichtlich hinreichend Erfahrungen mit KI-Tools gesammelt, sie verwenden sie beim Deutschlernen sehr oft, um Wörter nachzuschlagen, um deutsche Texte und Übungen zu verstehen, und um deutsche Texte zu schreiben.

Tools	Anzahl	%
Google Translate	15	75
DeepL	9	45
Chat GPT	9	45
Sonstige	3	15
Keine Tools benutzt	1	5

Tabelle 1: Erfahrung mit KI-Übersetzungstools

Immer verwendet	Anzahl	%
5	8	40
4	7	35
3	2	10
2	2	10
1	1	5
Nichts verwendet	Anzahl	%

Tabelle 2: Häufigkeit des Gebrauchs von Tools

Zwecke des Gebrauchs von Tools	Anzahl	%
Wörter nachschlagen (als Wörterbuch)	17	85
Übungen im Kursbuch lesen	13	65
Texte im Kursbuch lesen	9	45
Materialien zum Lernen lesen	5	25
Sonstige	3	15
Nicht benutzt	2	10

Tabelle 3: Zwecke des Gebrauchs von Tools beim Übersetzen aus dem Deutschen ins Japanische

Zwecke des Gebrauchs von Tools	Anzahl	%
Wörter nachschlagen (als Wörterbuch)	14	70
Übungen im Kursbuch schreiben	11	55
Texte für Aufgaben schreiben	7	35
Nicht benutzt	3	15

Tabelle 4: Zwecke des Gebrauchs von Tools beim Übersetzen aus dem Japanischen ins Deutsche

3. Methodischer Gang des Unterrichts

In der Übersetzungsaufgabe für diese Lehrveranstaltung wurden Dialoge bzw. Texte im Kursbuch als Übungsmaterialien benutzt, wobei die Lernenden mit einem von der Lehrkraft vorbereiteten Arbeitsblatt arbeiteten. Zunächst lernen die Studierenden die Grammatik in der Lektion und verstehen den Dialog oder Text zumindest grob. In der nächsten Phase übersetzen sie den deutschen Dialog bzw. den Text mit einem selbst ausgewählten KI-Tool ins Japanische. Dann korrigieren sie die Übersetzung unter den Aspekten von Wortschatz sowie Grammatik. Schließlich bestätigen sie ihr Textverständnis und notieren ihre Bemerkungen im Zusammenhang mit diesem methodischen Vorgehen.

4. Beobachtung und didaktische Analyse

Obwohl die Studierenden mit verschiedenen Tools wie Google-Translate, DeepL oder ChatGPT die Aufgabe ausführten, unterscheiden sich die Unterrichtsergebnisse nur wenig. Da die Formen der im Unterricht eingesetzten Texte und Dialoge unterschiedlich sind,¹ und weil es in jeder Lektion jeweils einen grammatischen Schwerpunkt gibt, sieht man in jeder Lektion auch unterschiedliche Korrekturgebiete, wie in Diagramm 1 ausgeführt: Bei den Texten haben die Studierenden am meisten in der Sektion Wortschatz korrigiert. Ein Beispiel wäre das Wort „Flügel“, das im Text in der Bedeutung „seitlicher Teil des Schlosses“ verwendet wird, aber ein Tool hat das einfach als „Flügel“ (eines Vogels) übersetzt. Zum grammatischen Bereich zählen die Korrekturen von Satztypen, Wortstellung, Pronomen und Tempus.² Einen Sonderfall bilden die Pronomen, denn die Beschäftigung mit ihnen erweist sich mit zunehmender Tendenz als das grammatische Hauptproblem. Fraglos haben sich die Studierenden am häufigsten mit der Lexik auseinandergesetzt. Sie haben ihren Wortschatz mit bislang unbekannten Wörtern erweitert und sie haben von der KI unübersetzte Wörter ergänzt. Auch die grammatischen Themen, besonders das Pronomen, finden in ihrer Arbeit gesteigerte Berücksichtigung. Von Aufgabe zu Aufgabe haben sie besser Pronomen erkannt und unübersetzte Wörter ergänzt. Im Verlauf der Zeit wurde die Aufmerksamkeit der Studierenden für die angesprochenen Problemkreise

¹ Die Lektionen 9, 11 und 13 haben einen Dialog, die Lektionen 10 und 12 einen Text.

² Obwohl Pronomen und Tempus eigentlich sprachlich zum morphologischen Bereich gehören, lassen sie sich hier im DaF-Kontext als grammatische Korrekturen betrachten.

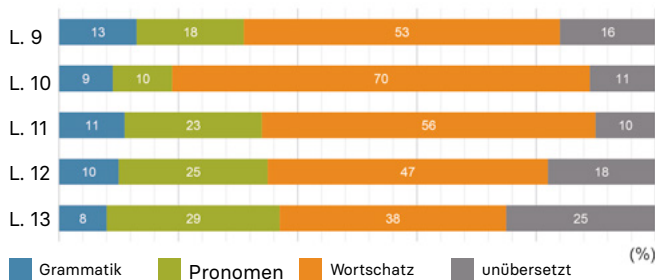


Diagramm 1: Qualitative und quantitative Analyse der Arbeit bei Lernenden

zunehmend geschärft. Da KI-Tools beispielsweise drei Wörter im Satz *Hast du schon mal die Residenz besichtigt?* nicht ins Japanische übersetzt haben, ergänzten manche Lernende sie mit entsprechenden Äquivalenten auf Japanisch: Das Pronomen „du“, das Adverb „schon“ und die Modalpartikel „mal“. Der passive Satz *Sie wird von vielen Touristen besucht* wurde ins Aktiv übersetzt, sodass viele auch an diesem Punkt korrigierten. Das von Tools unübersetzte Pronomen „sie“ haben viele Studierende bemerkt und ergänzt. Im Satz *Sie besteht aus drei Flügeln mit mehr als 300 Barock- und Rokoko-Räumen* haben ebenfalls viele das unübersetzte Pronomen „sie“ ergänzt, das sich auf „Residenz“ bezieht. Den Anmerkungen ihres Arbeitsblattes zufolge haben die Lernenden Nachteile der KI-Tools bemerkt und ihre Unzufriedenheiten mit den Tools zum Ausdruck gebracht. Einige sind sogar zu dem Schluss gekommen, dass die Tools beim Deutschlernen nicht nützlich sind. Diese Selbstreflexionen gelangen zu der Erkenntnis, dass man sich bei einer Übersetzungsarbeit nicht vom Tool abhängig machen, sondern sich selbst besinnen sollte.

5. Ergebnisse

Die Tendenz der KI-Übersetzung aus dem Deutschen ins Japanische macht sich bemerkbar: Die Tools übersetzen meistens ganz frei und können den Kontext manchmal nicht richtig verstehen, deswegen sind die Übersetzungen unter anderem im lexikalischen Bereich nicht richtig. Im syntaktischen Bereich hat die KI oft den Passivsatz in einen Aktivsatz übersetzt und die Wortstellung ging durcheinander. Im Bereich der Morphologie sieht man häufig eine falsche oder gar keine Übersetzung von Pronomen. Auch das Tempus ist nicht immer richtig. Im lexikalischen Bereich kommen unpassend übersetzte Wörter sowie unübersetzte Wörter wie Adverbien vor. Mundartliche Wörter werden manchmal ignoriert. Diese Tendenzen der KI-Übersetzung haben die Lernenden auch erkannt und in ihren Verbesserungen berücksichtigt.

5.1 Wandel der Aufmerksamkeit bei Lernenden durch die Aufgaben

Durch diese Aufgaben wandelte sich die Aufmerksamkeit der Lernenden bei der Arbeit. Zuerst haben die Lernenden häufig den Wortschatz korrigiert. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass ihnen problematische Wörter schnell ins Auge fallen. Dann haben sie das Fehlen des Subjekts, die Existenz des unübersetzten Pronomens, erkannt. In der Korrekturarbeit haben sie ebenfalls ihre Grammatikkenntnisse erweitert, indem sie z.B. aktive Sätze in passive Sätze verwandelt bzw. die Wortstellung korrigiert haben. Schließlich haben sie besser erkannt, worauf sich Pronomen beziehen. Dies kann als ein entscheidender Fortschritt betrachtet werden, weil das Thema Pronomen bei Japaner:innen immer eine Herausforderung ist und die Lernenden sie vor allem für die bei der dritten Person oft verwechseln. Das rührt von der japanischen Sprachkultur her, in der man besonders in der gesprochenen Sprache das Pronomen selten verwendet.

5.2 Wirkungen der Aufgabe mit KI-Tools

Bei den Lernenden sind in verschiedenen Bereichen Änderungen ihrer Wahrnehmung von Problemen im Umgang mit der KI anzutreffen, die sie vorher nicht bemerkt haben: KI-Übersetzung ist nicht immer perfekt. KI übersetzt die Texte ohne Berücksichtigung des Kontextes. Beim Gebrauch der KI-Tools muss man noch selbst aufmerksam nachkorrigieren. Sie bemerken ebenfalls, wann und wie sie die KI-Tools benutzen sollen: Wenn sie schnell eine Übersicht über einen Text gewinnen möchten, sind die Tools nützlich. Die Aufgabe trägt auch zur Verbesserung der allgemeinen Kompetenz im Umgang mit KI bei den Lernenden bei. Aus Anlass der Arbeit mit Pronomen sind die Studierenden auf Unterschiede zwischen ihrer Muttersprache und dem Deutschen aufmerksam geworden, sodass sie ebenfalls die interkulturelle Sprachkompetenz verbessert haben.

6. Fazit

Wie das Projekt gezeigt hat, hat der Unterricht mit der Aufgabenstellung „Die Korrektur der Übersetzung von KI-Tools“ bei den Studierenden zu folgenden Ergebnissen geführt: 1) Verstärkung des Verständnisses von Grammatik sowie Wortschatz bei den Lernenden, 2) Verbesserung ihres Verständnisses von Pronomen. 3) Erwerb der Kenntnisse über KI, 4) Aneignung von interkultureller Sprachkompetenz.

Aus der Perspektive der Lehrkraft lässt sich festhalten, dass Dozierende diese Aufgabe leicht in den Kurs einführen können, weil das Korrigieren in der Muttersprache eine niedrige Hürde für Lernende darstellt. Man kann die Aufgabe auch als Verständnissicherung beim Deutschlernen mit dem Ziel einer Verbesserung der Kompetenz im Umgang mit KI einführen. Wenn die Aufgabe am Ende der Lektion oder als Zusammenfassung gestellt wird, kann sie auch zur Evaluation verwendet werden. Eine Frage, die noch weiterer empirischer Untersuchungen bedarf, ist das Niveau der Lernenden. Die Korrektur in der Muttersprache ist zwar gerade für leistungsschwache Lernende vergleichsweise einfach. Es wäre jedoch grundsätzlich besser, wenn die Lernenden auf der Niveaustufe A1 mit kürzeren Sätzen arbeiten dürften, deren Verständnis durch mangelhafte Kenntnisse der deutschen Kulturgeschichte nicht beeinträchtigt wird. Für Fortgeschrittene sollte auch ein sprachlicher Produktionsprozess in der Zielsprache Deutsch in die Aufgabe aufgenommen werden. Angesichts des ständigen technologischen Wandels müssen allerdings auch Unterrichtsmethoden mit KI kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Literaturverzeichnis

- Bewersdorff, Arne / Hornberger, Marie / Nerdel, Claudia / Schiff, Daniel S. (2025), AI Advocates and Cautious Critics: How AI Attitudes, AI Interest, Use of AI, and AI Literacy Build University Students' AI Self-Efficacy. In: *Computers and Education: Artificial Intelligence*. Bd. 8, 100340.
- Frei, Choreanne (2023), How to use machine translation in your class. Swiss Exams. Online verfügbar unter: <https://swiss-exams>.
- Fu, Ru-De (2024), Questionnaire Survey on AI Literacy of Arts Students. In: *Kaichi International University Bulletin*. Bd. 23, S. 145–164.
- Hornberger, Marie / Bewersdorff, Arne / Schiff, Daniel S. / Nerdel, Claudia. (2025), A multinational assessment of AI literacy among university students in Germany, the UK, and the US. In: *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, Bd. 4, 100132.
- Ide, Manshu / Hamann, Claudia (2022), *Mit Takao und Jürgen durch Würzburg*. Tokyo: Asahipress.
- Isobe, Miho / Shirai, Mariko / Entani, Tomoe (2024): Maschinelle Übersetzungen im Deutschunterricht. In: *LeRuBri*, Nr. 59, S. 11–15.
- Kato, Tsukasa (2025), Class design and evaluation aimed to develop generative AI literacy for students in the university of education. In: *Proceedings of the CIEC Spring Conference*, Bd. 16, S. 76–81.
- Kimura, Sachiko (2022), Maschinelle Übersetzung im Deutschunterricht an japanischen Universitäten. In: *Deutschunterricht in Japan*. Bd. 26, 107–118.
- Koizumi-Reithofer, Eva / Waychert, Carsten (2022), Maschinelle Übersetzungen im DaF-Unterricht – Ein Unterrichts- und Forschungsprojekt an einer japanischen Universität. In: *Deutschunterricht in Japan*. Bd. 27, S. 107–120.
- Ogasawara, Fujiko (2022), Wie uns multilinguale maschinelle Übersetzungen unterstützen können. In: *Deutschunterricht in Japan*. Bd. 26, 30–32.

Kurzbiographie Ayako Miyajima

Ayako Miyajima ist Germanistin und Chemikerin. Sie promovierte mit einer Arbeit über Regionalität von Johann Jakob Bodmers Übersetzungen von Miltons *Paradise Lost* im Rahmen einer Co-tutelle mit der Universität de Fribourg (Schweiz) und der Rikkyo-Universität (Japan). Sie ist als Dozentin an der Rikkyo-Universität tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Sprachgeschichte, Dialektologie, Übersetzungstheorie und Deutsch als Fremdsprache. Gegenwärtig richtet sie ihr Augenmerk auf die Rolle von KI als Brücke zur Sprache und die Integration von KI-Tools in ihren Unterricht.

Bericht: IDT-Geschichte live erzählt

Nils Bernstein, Ursula Hirschfeld, Hans-Jürgen Krumm, Hannes Schweiger und Thomas Studer

Die Internationale Deutschlehrertagung ist eine zentrale Institution für den Kontext des Faches Deutsch als Fremdsprache. Bei der IDT in Lübeck kamen 2025 ungefähr 2700 Teilnehmende aus über 100 Ländern zusammen. Im Rahmen der Veranstaltung „IDT-Geschichte live erzählt“ wurden im Vorfeld vor der IDT 2025 in Lübeck zunächst 10 Persönlichkeiten interviewt (Moderation Nils Bernstein und Andreas Westhofen), die die Geschichte der IDT in verschiedenen Funktionen begleitet haben. Die Interviews wurden anschließend auf dem Kanal der IDT veröffentlicht (abrufbar unter: <https://www.youtube.com/@IDT-2025/videos>, Stand 09/2025). Auf der Tagung selbst standen dann vier dieser Personen zum Gespräch bereit: Ursula Hirschfeld (Halle), Hans-Jürgen Krumm (Wien), Hannes Schweiger (Wien) und Thomas Studer (Fribourg). In Kleingruppen konnten sich Teilnehmende der IDT untereinander austauschen und Vorteile, Potenziale und Herausforderungen der IDT besprechen. Zentrale Gedanken dieses Austauschs und der Vorabinterviews werden im folgenden Kurzbericht wiedergegeben.

Ursula Hirschfeld:

Für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer ist die IDT eine große persönliche Bereicherung, ein unvergessliches Erlebnis. Sie wünschen sich regelmäßig (alle drei, vier oder auch fünf Jahre) stattfindende Tagungen. Die sollte in einem deutschsprachigen Land sein, denn neben dem Tagungsprogramm spielen Sprache und Kultur in persönlichen Begegnungen eine große Rolle. Neben sprachlichen, fachlichen und methodisch-didaktischen Aspekten sind auch größere Ziele – interkulturelle Kommunikation, internationale Verständigung, „das Menschliche“ – und für jeden persönlich das „Netzwerken“ ein wichtiges Anliegen.

Die IDT soll eine Präsenztagung bleiben, aber für Kolleginnen und Kollegen, die aus finanziellen und anderen Gründen nicht an den Tagungen teilnehmen können, sollten möglichst viele Veranstaltungen online zugänglich sein.

Die IDT hat einen großen inspirierenden und motivierenden Einfluss auf die regionale Zusammenarbeit, auf die Arbeit der Landesverbände und auch auf die

eigene Lehrtätigkeit oder Forschungsarbeit. Für eine fortwährende Kontinuität sollte der IDV eine ständige IDT-AG einsetzen. Es könnte auch zwischen den IDTs internationale Online-Veranstaltungen geben, die nicht regional begrenzt sind.

Künftige IDTs könnten wissenschaftliche Entwicklungen in benachbarten Disziplinen – andere Philologien (Anglistik, Romanistik usw.) – stärker einbeziehen.

Kritische Bemerkungen gab es auch: So war es schwierig, sich in dem großen Angebot im Tagungsprogramm zu orientieren, eine Sektion für den eigenen Beitrag zu finden, sich sehr schnell zu entscheiden und online anzumelden, denn viele Veranstaltungen waren nach kurzer Zeit ausgebucht.

Hans-Jürgen Krumm:

Vor gut 10 Jahren habe ich in Yaoundé/Kamerun einen Deutschstudenten gefragt, ob er schon einmal auf einer IDT gewesen sei oder gern dorthin möchte: „Das wäre mein Trauma“, hat er gesagt. Erst wollte ich ihn korrigieren, Traum statt Trauma – aber dann fand ich seinen Ausdruck doch sehr passend: Die Begegnungen auf einer IDT hinterlassen bei vielen Teilnehmenden das, was ich ein „positives Trauma“ nennen möchte, ein Schlüssel-erlebnis, das einen Menschen für den Rest des Lebens, Deutschlehrende zumindest ihres Berufslebens, begleitet, sie immer wieder motiviert, sich mit dieser Sprache, den Ländern und Menschen dieses Sprachraums zu beschäftigen, immer wieder Begegnungen zu suchen. Daraus folgt für mich die wichtige sprachpolitische Zielsetzung, möglichst vielen Deutschlehrkräften zumindest einmal in ihrem Leben die Möglichkeit zu geben, den „Boden der deutschen Sprache“ zu betreten, in einen lebendigen Austausch vor Ort einzutreten. Nur dann kann man doch überzeugend Deutsch unterrichten, wenn man selbst weiß und die Lernenden wissen: Hier geht es nicht um *Fake News*, sondern eine lebendige Sprache, zu der der eigene Deutschlehrer, die eigene Deutschlehrerin in Kontakt steht.

Aus fachpolitischer Sicht ist mir die Rolle der Vorbereitungen einer IDT wichtig, eine mindestens vierjährigen Phase, in der ein internationales Vorbereitungskomitee aus 8–10 Ländern Fragen klärt wie etwa, welche Themen

in Plenarvorträgen betont und für welche Themen eigene Sektionen eingerichtet werden sollen. Da wird der Zustand des Faches Deutsch als Fremdsprache verhandelt, ein für die Fachentwicklung nicht zu unterschätzender Prozess, von dem wichtige Impulse ausgehen.

Eine fachpolitische Besonderheit einer IDT ist ihre thematisch und institutionell offene, nicht hierarchische Struktur: Kindergarten, Schule, Hochschule, Praxis und Wissenschaften – alle kommen zu Wort, werden gehört und diskutiert. Es geht ja um Sprachen lernende Menschen: Da müssen institutionelle und fachliche Grenzen überwunden werden, Germanistik, Pädagogik, Soziologie und Psychologie zusammenkommen, nur dann werden Aha-Erlebnisse möglich, werden neue, interdisziplinäre Entwicklungen angestoßen.

Hannes Schweiger:

Die IDT zeichnet sich nicht nur dadurch aus, dass Lehrende, Forschende, Studierende, Verlage, Mittlerorganisationen und Fachverbände zusammenkommen und sich auf Augenhöhe zu den aktuellen Entwicklungen im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und zu allen Belangen des Deutschunterrichts weltweit austauschen. Sie zeichnet sich nicht nur durch die Vielfalt ihres Fach-, Kultur- und Rahmenprogramms aus und sie ist nicht nur ein einzigartiger Ort der Begegnung und des Dialogs unter Fachleuten und all jenen, die sich für das Lehren und Lernen von Sprachen und insbesondere der deutschen Sprache begeistern.

Die IDT hat auch eine wichtige sprachen- und gesellschaftspolitische Funktion: Sie macht beispielsweise mit der Freiburger Resolution 2017 und den Wiener Thesen 2022 deutlich, dass Deutschlernen immer im Kontext von mehrsprachigen Gesellschaften stattfindet und daher auch mit Fragen der Mehrsprachigkeitsforschung und -didaktik verknüpft sein muss. Die IDT hat auch wichtige Signalwirkung nach außen, wenn sie beispielsweise die Auswirkungen von geopolitischen Konflikten und Kriegen diskutiert, wenn sie globale Machtkonstellationen und Ungleichheit, Diskriminierung und Rassismus zum Thema macht oder wenn sie dazu auffordert, die herrschenden Verhältnisse aus einer postkolonialen und machtkritischen Perspektive zu betrachten und zu verändern. Wie kann eine IDT diese Funktion noch besser erfüllen? Wie kann sie mehr Wirkung auch über die Fachgrenzen hinaus erzielen? Wie kann sie nicht nur ein Raum für fachlichen Austausch sein, sondern auch einen Raum der gesellschaftspolitischen Einmischung darstellen, in dem Möglichkeiten der Veränderung entwickelt

und angebahnt werden, die zu mehr Teilhabe, mehr Bildungsgerechtigkeit und zum Abbau von Ungleichheit, Diskriminierung und Rassismus führen?

Das Fach DaF/DaZ und alle benachbarten und verwandten Disziplinen, die sich mit dem Lehren und Lernen von Sprachen beschäftigen, sind in gesellschaftliche und politische Zusammenhänge verwoben. Eine IDT ist immer auch ein Raum der kritischen Reflexion dieser Verwobenheit, der Positionierung in lokalen und globalen Diskussionen und gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen und der Friedensarbeit und des Einsatzes für eine gerechtere Gesellschaft. Die zentrale Herausforderung zukünftiger IDTs ist, diesem Anspruch besser gerecht zu werden.

Thomas Studer:

Lübeck liess es uns alle wieder erleben: Eine IDT ist Weiterbildung in allen Farben und Formen. Theorie trifft Praxis und umgekehrt, Unterricht begegnet Forschung. Fachlicher Austausch funktioniert, jenseits von Name und Rang. Fachliche Trends werden debattiert, sprachenpolitische Anliegen konturiert und weitergedacht. Netzwerke lassen sich profilieren oder initiieren, z. B. auf Verbandsebene. Persönliche Kontakte können geknüpft und gepflegt werden, Begegnungen sind leicht und direkt, zum Teil auch mit Menschen am Veranstaltungsort. Zentral für die Teilnehmenden weltweit bleiben authentische sprachliche und kulturelle Erfahrungen mit Deutsch. Die IDT beeindruckt, in vielerlei Hinsicht.

Andererseits, aus Sicht eines ehemaligen IDT-Veranstalters im kleinen, auch deutschsprachigen Raum: Worin liegt der Gewinn, wenn jede IDT noch ein bisschen grösser ist als die vorherige? Die IDT als immer weiterwachsender Basar mit allen Pros (s. oben), aber eben auch Kontras, darunter in der Tendenz Reizüberflutung, eine kaum mehr überblickbare Programmfülle, eine neue, globalistisch gewürzte Unübersichtlichkeit. Mir kommt unweigerlich das Bild der Titanic in den Sinn. Müssen alle Funktionen einer IDT zur gleichen Zeit am gleichen Ort erfüllt werden? Wären kleinere Tagungen, z. B. Kontinental- und Regionaltagungen, mit denen es ja bereits Erfahrungen gibt, eine Chance, Funktionen aufzuteilen und z. B. spezifische Lehr-Lernkontexte und Herausforderungen stärker in den Blick zu nehmen? Wie könnten solche Tagungen, die IDT und auch die IDK (besser) ineinandergreifen, auch, was den Rhythmus und das Verhältnis von Präsenz-, Hybrid- und Online-Tagungen angeht? Welche Rolle spielen eigentlich Tagungsevaluationen für die jeweilige Folge-IDT? Welche Wege gäbe es,

mindestens das Organisationswissen, das jede IDT wieder neu aufbaut, zu sichern und strukturiert weiterzugeben?

Diese und weitere Fragen zielen nicht auf Abschaffung, sondern auf gesunde Weiterentwicklung der IDT. Es geht darum, was eine IDT auf welcher Ebene (Teilnehmer.in, Zielgruppen, Gesellschaft) leisten kann und soll und was nicht. Solche Fragen sollte man stellen können, ohne von den Gralshütern der IDT gleich exkommuniziert zu werden.

Abschluss:

In der Veranstaltung wurden Ideen im Austausch mit weiteren Teilnehmenden entwickelt und formuliert. Die hier Beitragenden haben Grundideen dazu in den oben genannten Interviews vorformuliert, in denen noch einmal weitere Facetten beleuchtet werden, auch von Anekdoten berichtet werden, zudem noch weitere Beitragende in weiteren Videos zu Wort kommen. Die hier festgehaltenen Standpunkte sind, wie man am vorliegenden Bericht ersehen kann, durchaus facettenreich. Mögen Sie zur weiteren Gestaltung, Belebung und ggf. möglichen Reorganisation und Aktualisierung der IDT beitragen.

Kurzbiographie Nils Bernstein

Nils Bernstein studierte Germanistik, Komparatistik, Theaterwissenschaft und Deutsch als Fremdsprache an der Universität Mainz und promovierte in Germanistik an der Universität Wuppertal. Nach Stationen als DAAD-Sprachassistent in Santiago de Chile und DAAD-Lektor in Mexiko-Stadt ist er seit 2013 als wissenschaftlicher Mitarbeiter und Sprecher des Bereiches Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hamburg tätig. Neben Wissenschaftssprache und kompetenzorientiertem Lernen mit dem Fokus auf das Testen und Bewerten von Sprachkenntnissen ergänzt er seine Lehre gerne mit kulturkundlichen, literaturdidaktischen, performativen und ganzheitlichen Inhalten.



Zertifikatslehrgang Deutsch Unterrichten International

Nehmen Sie an unserem Lehrgang teil und belegen Sie Ihre Kenntnisse im DaF-/DaZ-Bereich mit einem Zertifikat!



flexibel, live online, praxisnah



Qualifizierung für DaF-/DaZ-Lehrkräfte

Die Zukunft spricht telc

Von den Grundlagen bis zur Spezialisierung: mit authentischen telc Lehrmaterialien, Künstlicher Intelligenz, abwechslungsreichen Methoden, Förderung aller Fertigkeiten, Gruppen- und Einzelarbeit, interaktiven Selbstlernphasen

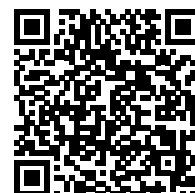
Ihre Vorteile auf einen Blick

- Praxisnah und zielgerichtet unterrichten
- International anerkanntes Zertifikat
- Made in Europe – weltweit zugänglich
- Für telc Prüfungszentren und alle modernen Sprachkurse

Teilnahmegebühr

- Basismodul (73 UE) 559 €
- Aufbaumodul (62 UE) 499 €
- E-Learning zur Vertiefung der erworbenen Kenntnisse mit frei wählbarem Thema und Zertifizierung inklusive!

telc gGmbH ist ein deutscher Bildungsanbieter. Als eines der führenden Unternehmen in der Sprachbildung bieten wir Ihnen Trainings, Sprachprüfungen und Lehrmaterialien – alles aus einer Hand.



Generative KI im Sprachunterricht

Christiane Carstensen und Sonya Dase

telc



Verfasst von den telc Referentinnen Sonya Dase (links) und Christiane Carstensen (rechts)
Das Bild ist eine Überarbeitung über app.prisma-ai.com im Pop-Art-Stil.

Deutschlehren in einer KI-geprägten Welt

Fast drei Jahre nach der Veröffentlichung von Chat GPT hat sich der Umgang mit generativer KI im Bereich DaF/DaZ tiefgreifend verändert. Anfangs stand das Ausprobieren im Vordergrund: Lehrkräfte testeten, wie KI-Tools die Unterrichtsvorbereitung oder die Materialerstellung unterstützen können. Doch mittlerweile zeigt sich deutlich: Es geht nicht mehr darum, im Deutschkurs *mit* KI zu lehren, sondern darum, wie Lernen und in unserem Fall das Deutschlernen in einer von KI geprägten Welt gut gelingt. Der Fokus verschiebt sich: weg von der didaktischen Komponente der Technologie als Werkzeug oder Autorentool, hin zum Lernen als sozialem und kognitivem Prozess unter sich verändernden Bedingungen.

Lernende nutzen KI längst: zum Übersetzen, Strukturieren, Recherchieren, Schreiben. Immer selbstverständlicher, immer selbstbewusster. Sie bringen diese veränderten Routinen mit in den Unterricht. Und sie erwarten dabei Unterstützung und Einordnung. Sie wollen verstehen, wie sie KI sinnvoll nutzen können, um Deutsch zu lernen. Und sie fordern von Lehrenden ein, sie dabei zu begleiten. Verbote und Abwehrmechanismen sind da fehl am Platz. Unsere Aufgabe ist es, diese Dynamik nicht zu bremsen oder zu normieren, sondern sie aufmerksam und professionell zu begleiten.

Die Mathetik erlebt in Zeiten von KI eine Renaissance

Diese Begleitung beginnt mit einer Neugewichtung unserer Perspektiven. Bevor wir didaktisch „aufrüsten“, müssen wir zunächst beobachten und verstehen, wie Lernen sich im Zusammenspiel mit KI verändert. Wir brauchen mehr denn je einen mathetischen Blick, ein Blick auf die Kunst des Lernens selbst. Die Mathetik erlebt in Zeiten von KI eine Renaissance. Denn erst wenn wir erkennen, wie KI das Lernen verändert, können wir unsere didaktischen Modelle sinnvoll anpassen. Dabei stehen uns Lehrkräften unsere Berufserfahrung, unsere Intuition, unsere eigenen Lerngeschichten oft im Weg. KI wird von Lernenden oft ganz anders genutzt. Und sie wirkt zumeist ganz anders. Und nur sehr selten so wie gedacht.

Empirische Studien zeigen, dass gerade Menschen, die bislang keine ausgeprägten Erfahrungen mit selbstgesteuertem Lernen hatten, mit KI oft deutlich bessere Lernerfahrungen machen als solche, die bereits funktionierende Lernstrategien entwickelt haben. Gerade „erfahrene Lerner“ tun sich interessanterweise schwerer. Auch unsere verbreitete Annahme, dass KI erst für fortgeschrittene Lernende relevant wird, ist zu kurz gedacht. Gerade für Anfänger, für Lernende auf niedrigen Niveaus oder sogar für Alpha-Kurse ergeben sich mit KI neue Möglichkeiten. Viele unserer Erwartungen werden durch Forschung irritiert, gebrochen und genau deshalb lohnt es sich, genau hinzusehen.

Statt KI als Autorentool zu begreifen, mit dem wir Arbeitsblätter effizienter erstellen, sollten wir uns fragen, ob diese Praxis überhaupt zu besseren Lernergebnissen führt. Die Forschung legt nahe: nicht zwingend. Wirklich produktiv wird KI im Bildungskontext dann, wenn Lehrende sie zur Reflexion und Weiterentwicklung der *eigenen* Angebote nutzen. Wenn wir uns selbst durch KI irritieren lassen, Fragen neu stellen, Denkgewohnheiten hinterfragen. Wenn wir KI als kluge, stets verfügbare Kollegin verstehen.

Dafür brauchen wir eine eigene spezifische KI-Kompetenz – nicht im technischen, sondern im pädagogischen Sinn. Wir müssen verstehen, dass KI bestimmte Lernmythen mit sich bringt: die Versprechung von radikaler Individualisierung, hyperpersonalisierter Ansprache, müheloser Zielerreichung. Wir müssen lernen,



diese Narrative zu dekonstruieren und durch eine kompetente professionelle Steuerung zu ersetzen. Dabei hilft ein Verständnis für die verschiedenen Aufgaben von KI im Unterrichtskontext. Denn ob ich KI zur Vorbereitung, während des Unterrichts oder zur Nachbereitung einsetze, macht einen fundamentalen Unterschied. KI ist kein neutrales Werkzeug, sie ist ein Chamäleon. Sie passt sich an Kontexte, Aufgaben, Zielsetzungen an und sie verändert diese auch.

Lernen in einer von KI geprägten Welt

Wenn Menschen zum Präsenzunterricht zusammenkommen, muss dieser Raum einen Wert haben. Und dieser Wert entsteht nicht durch Routinen, die auch ein Bot übernehmen könnte. Wir müssen überlegen, was der soziale Raum leisten kann und was darin keinen Platz mehr braucht. Was kann ich in die Vor- oder Nachbereitung auslagern? Was übernimmt der Bot, den ich speziell für meine Lernenden, aus der Beziehung heraus, entworfen habe? Denn ein Bot, der als Tutor funktionieren soll, muss von einer Fachkraft gebaut sein, die ihre Lernenden kennt. Sonst bleibt er ein Simulationsspiel. Auch das lässt sich aus ersten Forschungsergebnissen vorsichtig ableiten.

Und was am Beginn jeder Überlegung stehen muss: Wir müssen begreifen, dass KI nicht an der Kurstür endet. Im Gegenteil: Die Welt *außerhalb* des Kurses ist längst von KI geprägt. Und diese Welt verändert nicht nur Lernroutinen, sondern auch Lernziele.

In der Berufswelt wird KI eingesetzt. Nicht um Bildung zu vertiefen, sondern um Abläufe zu verkürzen oder zu optimieren. Und das ist nicht unbedingt faul oder oberflächlich, es ist oft schlicht notwendig. Wenn eine englischsprachige Deutschlernerin eine deutsche E-Mail schreiben muss, wird sie künftig nicht mehr mühsam Satzbau trainieren, und möglicherweise noch nicht mal mehr schreiben. Wahrscheinlich spricht sie ihren englischen Prompt direkt in Chat GPT ein: „*Write an email to a colleague who has already missed the deadline for submitting an article for the second time. This is completely unlike him otherwise. Please remind him kindly. I value him a lot. Keep the tone informal. Personal, friendly, but don't write like Chat GPT.*“ Die E-Mail entsteht in perfektem Deutsch. Die kommunikative Handlung ist erfolgreich. Das Lernziel aus dem GER – E-Mail schreiben – hat sich verschoben. Wenn wir dies ignorieren, entmündigen wir Lernende. Wir dürfen dieses *De-Skilling* nicht moralisch sanktionieren, sondern müssen es konstruktiv einbinden.

Multimodalität & Vielsprachigkeit

Technische Richtlinien und komplexe Anleitungen werden im Beruf zunehmend nicht mehr gelesen, sondern interaktiv und multimodal mit Bots erschlossen. Diese Bots können Inhalte auf Abruf, situativ und in der gewünschten Sprache bereitstellen und individuell auf die jeweilige Frage und Erklärungstiefe herunterbrechen. Das heißt: Ich muss nicht mehr zwingend die deutsche Fachsprache beherrschen, um den Inhalt zu verstehen. Ich kann den Bot einfach auf Tschechisch fragen: „Erklär mir bitte diesen Abschnitt“, und bekomme die Information in meiner Sprache als Audio-Angebot.

Dadurch entsteht zunehmend eine Entkopplung von sprachlichem Input und beruflicher Handlungskompetenz. Unser Raum als Lehrende liegt genau dort: in der Gestaltung von Übergängen, von Reflexionsangeboten und Entscheidungsräumen.

„*Du kannst diese Handlung noch nicht ausführen, weil wir sie im Unterricht noch nicht behandelt haben*“, war nie und ist jetzt erst recht nicht mehr zeitgemäß. Heute geht es nicht mehr darum, sprachliche Kompetenz als Voraussetzung für berufliches Handeln zu definieren, sondern umgekehrt: Handlungsräume sind längst offen, und Sprache folgt situativ, individuell, digital vermittelt.

Der sprachliche Input verschwindet nicht, er wandelt sich. Er löst sich vielmehr von der Bindung an eine vorgegebene oder erwartete Sprache und verbindet sich mit meiner eigenen, mit der Sprache, die mir natürlich ist, in der ich denke, fühle und verstehe, unabhängig von Bildungswegen oder sprachlichen Erwartungen.

Diese Entwicklung verlangt neue Antworten von uns: Wie definieren wir Sprachlernen, wenn Verstehen nicht mehr zwingend an Kulturtechniken oder an die Zielsprache gebunden ist? Welche Rolle spielen Lehrende, wenn KI-Systeme Inhalte in jeder Sprache zugänglich machen? Und was heißt „sprachliche Bildung“ in einer Welt, in der Übersetzung und Erklärung automatisiert sind? Und in der gleichzeitig der Bedarf und das Bedürfnis nach menschlicher Kommunikation wachsen?



Lernende, Arbeitgeber, Mittelgeber, Politik ... Sie alle wollen wissen, wie wir mit dieser neuen Wirklichkeit umgehen. Sich im Kursraum zu verschanzen und Regeln aufzustellen oder KI zu nutzen, um Wortgitter zu erstellen, wird nicht genügen. Wir müssen raus aus dem Raum, hinein in den Diskurs. Und dort den neu entstehenden Narrativen kluge Gegenerzählungen entgegenzusetzen. Was ist der Platz von Sprache, von Bildung, von Lehrenden in einer KI-geprägten Welt?

KI-Literacy – 5 Tage speziell für Sprachlehrkräfte

Wir freuen uns daher besonders, dass telc uns mit dem Zertifikatslehrgang „Generative KI im Sprachunterricht“ die Möglichkeit gegeben hat, diesen Fragen systematisch nachzugehen. Statt von Tools oder Funktionen auszugehen, nähern wir uns dem Thema von unserem pädagogischen Auftrag her: Was heißt professionelles Lehren und Lernen im Zeitalter der KI im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache?

Die fünf Module sind so konzipiert, dass sie Lehrkräften Raum geben, ihre Rolle, ihre Routinen und ihr professionelles Selbstverständnis neu zu denken. In Modul 1 betrachten wir die Grundlagen generativer KI im Kontext unseres Fachs. In den folgenden Modulen unterscheiden wir, welche unterschiedlichen Funktionen KI in der Vorbereitung, im Unterricht und in der Nachbereitung spielt und welche professionellen Entscheidungen jeweils nötig sind. Wir fragen, wie KI das Lernen und damit auch das Lernen verändert. Schließlich nehmen wir uns in Modul 5 die Zeit, über den Kursraum hinauszuschauen: Wie verändert sich Lernen, wenn KI in allen Lebens- und Arbeitsbereichen selbstverständlich wird?

So entsteht Schritt für Schritt eine fundierte, fachspezifische KI-Literacy für DaF/DaZ-Lehrkräfte nicht als Zusatzkompetenz, sondern als Kern professioneller Handlungskompetenz. Wir danken telc für die Offenheit, diesem komplexen Thema Raum, Tiefe und Ernsthaftigkeit zu geben und nicht nur neue Werkzeuge, sondern neue Perspektiven zu ermöglichen.

Haben wir Ihr Interesse geweckt? Melden Sie sich gerne an.



Kurzbiographie Christiane Carstensen und Sonya Dase

Christiane Carstensen ist Soziologin, Lehrkraft für Integrations- und Berufssprachkurse sowie Prüferin für telc Allgemeinsprache. Sie arbeitet als Erwachsenenbildnerin und Sprachcoach und forscht zu Lernen in Zeiten von KI. Als Keynote-Speakerin und Co-Gründerin der Denkfabrik „Dase & Carstensen GmbH“ gestaltet sie innovative Konzepte für Sprachbildung und digitale Transformation.

Dr. Sonya Dase ist Literatur- und Sprachwissenschaftlerin, Lehrkraft für Integrations- und Berufssprachkurse sowie telc-Prüferin. Sie ist Erwachsenenbildnerin, Sprachcoach und systemische Business-Coach. Als Keynote-Speakerin und Co-Geschäftsführerin der Denkfabrik „Dase & Carstensen GmbH“ entwickelt sie Strategien für Lernen und Kommunikation in einer sich wandelnden Arbeitswelt.



Der Internationale Deutschlehrerinnen-
und Deutschlehrerverband e.V.