



IDV

magazin

Nr. 109

März 2026

ISSN 2747-6375

www.idvnetz.org

Vielfalt wagen – mit Deutsch Teil 2



VIELFALT IN DER PRAXIS

VIELFALT LEBEN: PERSÖNLICHE GESCHICHTEN AUS DEM ALLTAG

Das ÖSD steht für einen plurizentrischen Zugang zur deutschen Sprache, für ein vielfältiges Prüfungsangebot und für eine internationale Zusammenarbeit mit über 500 Prüfungszentren.

Wie erleben Menschen, die mit dem ÖSD lernen, prüfen oder arbeiten, diese Vielfalt im Alltag? Im aktuellen Blogbeitrag erzählen drei Personen, was für sie Vielfalt bedeutet. Ihre Geschichten zeigen, wie bunt und lebendig das ÖSD ist.

osd.at/blog/vielfalt



Liebe Leserinnen und Leser,

die IDT 2025 in Lübeck liegt bereits über 7 Monate zurück, aber sie wirkt nach – in Forschung, Praxis und Materialentwicklung. Mit dem zweiten Teil der Sonderausgabe „Vielfalt wagen – mit Deutsch“ möchten wir Ihre Erinnerungen an die Tagung wachrufen. Über 50 Einreichungen zum Call for Papers zeigen die große Resonanz auf das Thema Vielfalt; ihre Publikation im vorliegenden Magazin trägt zur nachhaltigen Sichtbarkeit der Beiträge bei.

Der Schwerpunkt dieser Ausgabe liegt auf Methodik und Didaktik des DaF-Unterrichts. Die Beiträge bieten vielfältige Anregungen und zeigen zugleich, wie unterschiedlich sich der Deutschunterricht in verschiedenen Kontexten gestaltet.

Insgesamt enthält die Ausgabe 15 Beiträge, darunter Forschungsergebnisse, Projektberichte und Unterrichtsszenarien aus unterschiedlichen Kontexten.

I. Handlungsorientierter DaF-Unterricht

Dieser Teil zeigt, wie Aufgabenorientierung, Kollaboration und fachliche Inhalte Lernprozesse lebendig machen – in Präsenz, digital und hybrid.

- **Diana Tarasova (Deutschland)** beleuchtet die Potenziale und Herausforderungen des aufgabenbasierten Ansatzes für den DaF-Kontext sowie Wege der Implementierung.

- **Olivier Bolomey (Schweiz)** fokussiert den Primarstufen-Kontext und zeigt Stärken und Grenzen des aufgabenbasierten Ansatzes in der Grundschule.
- **Nazik Khanvelyan (Armenien)** verbindet Design Thinking mit Umweltbildung und illustriert, wie Teamarbeit und Problemlösen sprachliches Handeln fördern.
- **Marcos Antônio Alves Araújo Filho (Brasilien)** untersucht CLIL-Materialien und ihre Eignung für bilinguale Settings.
- **Gabriela Szeziola (Polen)** berichtet aus einem UNICLILiG-Projekt mit praxisorientierten Zusatzmodulen im Hochschulkontext.
- **Samruddhi Joshi (Indien)** plädiert für einen handlungsorientierten DaF-Unterricht und präsentiert Tools für einen motivierenden Online-Unterricht.
- **Laetitia Devos (Frankreich)** dokumentiert einen Virtual Exchange zwischen Studierenden in Finnland und Frankreich – mit Blick auf Interaktion und Lernwirksamkeit.
- **Shivali Acharya und Vaishali Dabke (Indien)** präsentieren die vielfältigen Initiativen der Goethe-Institute in Pune und Kalkutta, die Sprachenlernen mit kritischem Denken, Problemlösen und globalen Fragestellungen verbinden.

II. Musik und Literatur im DaF-Unterricht

Ästhetische Zugänge eröffnen neue Lernwege – zwischen Klang, Text und Kreativität.

- **Dieu Linh Bui (Vietnam)** nutzt Musik und KI-generierte Lieder, um Aussprache, Wortschatz und Lernbeteiligung zu steigern.
- **Mervat Abdelalim (Ägypten)** führt vor, wie reflektierte Sprachaneignung und kreativ-spielerische Textarbeit (am Beispiel Erich Fried) Subjektivität produktiv macht.

III. Grammatische Aspekte des DaF-Unterrichts

Systematische Sprachreflexion stärkt Verstehens- und Ausdruckssicherheit.

- **Melani Wratil (Deutschland)** plädiert dafür, Sprachgeschichte und Sprachwandel auch in komplexen grammatischen Prozessen didaktisch zu erschließen.
- **Tsamo Fomano Williams (Kamerun)** zeigt, wie Übersetzungsaufgaben lexikalische und grammatische Kompetenz gezielt fördern können.

IV. Gesellschaftliche Themen als Anregungen für den DaF-Unterricht

Unterricht wird dann besonders wirksam, wenn er Lebenswelten berührt und Perspektivwechsel anregt.

- **Mohammed Elshehawy (Ägypten)** analysiert, wie thematische Kontextualisierung – exemplarisch „Familie“ – kulturbezogenes Lernen beeinflusst.
- **Robert Baar (Deutschland)** argumentiert für die didaktische Relevanz geschlechtlicher und sexueller Vielfalt im DaF/DaZ-Unterricht – für Selbst- und Fremdakzeptanz.
- **Abdelkrim Medghar (Algerien)** untersucht die Umsetzung des DACH-Prinzips im universitären DaF-Kontext Algeriens.

Wir überreichen Ihnen den zweiten Teil der Sonderausgabe des IDV-Magazins unter dem Motto „Vielfalt wagen – mit Deutsch“ und wünschen Ihnen eine anregende Lektüre sowie viele Impulse für Ihre tägliche Unterrichtspraxis.

Ihr Redaktionsteam Anja Häusler, Julia Hußlein und
Monika Janicka

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



Präsident: Benjamin Hedžić	hedzic@idvnetz.org
Vizepräsidentin: Monika Janicka	janicka@idvnetz.org
Generalsekretärin: Puneet Kaur	kaur@idvnetz.org
Schatzmeisterin: Veska Andrea Jónsdóttir	jonsdottir@idvnetz.org
Schriftleiter: Edvinas Šimulynas	simulynas@idvnetz.org
Expertin Österreich: Sonja Winklbauer	winklbauer@idvnetz.org
Experte Österreich: Klaus Redl	redl@idvnetz.org
Expertin Deutschland: Julia Hußlein	husslein@idvnetz.org
Expertin Deutschland: Anja Häusler	haeusler@idvnetz.org
Expertin Schweiz: Liana Konstantinidou	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 Werbeinserate im IDV-Magazin: simulynas@idvnetz.org

Titelbild von Maximilian Mozr

In dieser Ausgabe

Zwischen Tradition und Innovation: Aufgabenbasierter DaF-Unterricht Diana Tarasova	5
Vielfalt vom DaF-Unterricht in den Grundschulen Olivier Bolomey	10
Design Thinking im DaF-Unterricht: kompetenzorientiertes Lernen am Beispiel „Umweltschutz“ Nazik Khanvelyan	15
Reflexionen zu angewandten CLIL-Materialien in einer Deutschen Auslandsschule in Brasilien Marcos Antônio Alves Araújo Filho	19
Stadtplanung und Deutsch im UNI-CLILiG-Projekt mit praxisorientierten Zusatzmodulen an der Technischen Universität Gliwice Gabriela Szewiola	24
Online – rein ins Leben Wie handlungsorientierter Online-Unterricht die Sprache lebendig macht Samruddhi Joshi	29
Deutsch als Lingua Franca im Virtual Exchange. Projektbericht Laetitia Devos	31
Vielfältige und nachhaltige Bildung durch Deutsch Shivali Acharya; Vaishali Dabke	37
Maßgeschneiderte KI-Lieder: Musik im DaF-Unterricht mal anders Dieu Linh Bui	41
Von der Form zur Sprachmächtigkeit: literarische Selbstentfaltung durch generatives Schreiben Mervat Abdelalim	44
Nichts bleibt, wie es ist Von abgerockten Verbformen und geflickten Paradigmen Melani Wratil	49
Übersetzungsaufgaben als Mittel des Sprachvergleichs im DaF-Unterricht Tsamo Fomano Williams	56
Der thematische Kontext als Rahmen kulturbezogener Bedeutungszuschreibung – Eine empirische Untersuchung am Beispiel „Familie“ Mohammed Elshehawy	62
Vielfalt wagen! Geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen im DaF/DaZ-Unterricht Robert Baar	66
Das DACH-Prinzip im universitären DaF-Unterricht in Algerien: eine terra incognita? Abdelkrim Medghar	72



WELTWEIT FÜHREND BEI DEUTSCHPRÜFUNGEN



goethe.de/pruefungen

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

Zwischen Tradition und Innovation: Aufgabenbasierter DaF-Unterricht

Diana Tarasova

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag ordnet sich in den Bereich der didaktisch-methodischen Unterrichtsforschung und gibt einen kurzen Überblick über die historischen Entwicklungen, theoretischen Fundierungen sowie praktischen Einsatzmöglichkeiten des aufgabenbasierten Fremdsprachenunterrichts. Dabei werden sowohl die Präsenz und Potenziale dieses Ansatzes für den DaF-Kontext diskutiert als auch aktuelle Herausforderungen und kritische Aspekte in Bezug auf seine Implementierung thematisiert.

Schlüsselwörter: Aufgabe, Task-based language teaching, Aufgabenbasierter Unterricht

Einleitung

Der aufgabenbasierte Ansatz (task-based language teaching) gewinnt in letzter Zeit an zunehmender Aufmerksamkeit und wird vermehrt in verschiedenen Unterrichtskontexten eingesetzt (u. a. Samuda et al. 2018). Auch im deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskurs erweist sich das Konzept nicht als ein absolutes Neuland, sondern rückt verstärkt in den Mittelpunkt der pädagogischen Diskussionen (u. a. Abendroth-Timmer & Gerlach 2021). Bei der praktischen Implementierung stößt das Konzept jedoch leicht an seine Grenzen. Als die möglichen Gründe dafür werden u. a. die institutionellen sowie curricularen Vorgaben, die Tradition des lehrwerkgestützten Fremdsprachenunterrichts sowie die Notwendigkeit einer aussagenfähigen Leistungsmessung genannt (dazu ausführlicher vgl. Piepho 2003). Außerdem trägt die Komplexität dieses Ansatzes sowie die Vielfalt an seinen epistemologischen Fundierungen zu einer gewissen Diskrepanz zwischen den methodisch-didaktischen Hinweisen, die in der Fachliteratur zu finden sind, und zu den praktischen Umsetzungen des aufgabenbasierten Unterrichts bei.

Dieser Artikel widmet sich den Besonderheiten sowie den Grundprinzipien des erwähnten Ansatzes und beschreibt ihn in einer klaren Abgrenzung zu den anderen traditionellen lehrendenzentrierten Methoden sowie dem PPP-Ansatz (presentation, practice, production). Dabei beziehe ich mich demnächst auf die Definition und Funktionen von Aufgabe (Task) als das Herzstück dieses Ansatzes und beschreibe ihre zentralen Merkmale. Danach wird die Struktur des aufgabenbasierten

Unterrichts nach Willis (1996) skizziert, wobei jede Phase mit der Einführung von möglichen Unterrichtsaktivitäten dargestellt wird. Nach der Darlegung der Rolle von Lehrenden diskutiere ich Chancen und Limitationen des aufgabenbasierten Ansatzes für den DaF-Unterricht.

1. Theoretische Grundlagen

Der aufgabenbasierte Unterricht wurde im Laufe der kommunikativen Wende in den 1980er Jahren entwickelt. Die Unzufriedenheit mit den traditionellen audiolingualen und Grammatik-Übersetzungs-Methoden, die zu diesem Zeitpunkt deutlich zugenommen hat, sowie die Forschungsfortschritte im Bereich des Zweit/- und Fremdspracherwerbs führten zu der Überdenkung und Neudefinierung von Sprachlernzielen, die im Klassenzimmer erreicht werden sollen (vgl. East 2021: 4–5). Als das Ergebnis dieser gesellschafts- und sprachpolitischen Prozesse etablierte sich der kommunikative Ansatz, dessen Hauptideen daran lagen, dass das Fremdsprachenlernen in der ersten Linie durch die Kommunikation und Interaktion im Unterricht gelingt.

Ellis (vgl. 2003: 28) betont, dass sich der kommunikative Ansatz nie in eine klar definierte Unterrichtsmethode entwickelte, sondern sich als ein Kontinuum zwischen der ‚schwachen‘ und ‚starken‘ Version verstehen lässt, wobei die sog. schwache Version dieses Ansatzes auf einem traditionellen und strukturellen Lehrplan basiert, und im Wesentlichen bestimmte Prinzipien der audiolingualen und Grammatik-Übersetzungstraditionen widerspiegelt. Die Vermittlung und das Einüben der grammatischen Formen durch die klassische Unterrichtsstruktur (oder PPP-Modell) stehen dabei im Vordergrund, während sich der kommunikative Sprachgebrauch lediglich auf die Anwendung der Zielstrukturen in einem situativen Setting beschränkt (vgl. East 2021: 121). Als Beispiel dafür ist die Verknüpfung von bestimmten grammatischen Regeln an die spezifischen Kommunikationssituationen im Unterricht zu nennen.

Der aufgabenbasierte Unterricht wird dagegen als die Ausprägung einer sog. starken Version des kommunikativen Ansatzes bezeichnet, der die besondere Aufmerksamkeit der authentischen Interaktion sowie der Bedeutungsorientierung (focus on meaning) widmet, ohne

dass grammatische Sprachstrukturen und die Genauigkeit dabei vernachlässigt werden. Nach Ellis & Shintani (2014: 135) zielt der aufgabenbasierte Ansatz darauf ab, „die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu entwickeln, indem sie durch die Ausführung von Aufgaben in eine bedeutungsorientierte Kommunikation eingebunden werden“

Mit anderen Worten bilden die Aufgaben die Grundlage des aufgabenbasierten Lehrplans, indem sie die Aufmerksamkeit der Lernenden primär auf die Bedeutung legen und dabei die spontane kommunikative Interaktion im Unterricht ermöglichen. Die Grammatikvermittlung wird dagegen situativ eingeführt und richtet sich v. a. auf den Bedarf der Unterrichtsteilnehmenden. East fasst zusammen, dass, ausgehend von den theoretischen Fundierungen, der aufgabenbasierte Ansatz einen geeigneten Kontext dafür anbietet, sowohl die funktionale bzw. kommunikative Funktion einer Fremdsprache als auch ihre linguistische Perspektive in einem authentischen Lernkontext in Einklang zu bringen (vgl. 2018: 25).

Um die Realisierung des aufgabenbasierten Ansatzes auf der didaktisch-methodischen Ebene besser darstellen zu können, gehe ich im Folgenden auf die Rolle und Merkmale einer Aufgabe sowie auf die Struktur des aufgabenbasierten Unterrichts ein.

2. Aufgabe

Wie oben kurz erwähnt, bildet die Aufgabe das Kernstück des aufgabenbasierten Ansatzes und wird im wissenschaftlichen Diskurs unterschiedlich definiert. Anstatt eine Definitionsliste hier einzuführen, begrenze ich mich auf sechs Aufgabekriterien, die von Ellis (vgl. 2003: 9–10) als das Ergebnis der vergleichenden Analyse von mehreren Aufgabendefinitionen entwickelt und von mir unten kurz zusammengefasst wurden:

1. Eine Aufgabe ist ein Arbeitsplan (task-as-work-plan);

Eine Aufgabe lässt den Lernenden Freiräume und wird in erster Linie als ein Arbeitsplan für die Lehrkräfte verstanden. Dieser Arbeitsplan wird als Unterrichtsmaterialien und die Lernaktivitäten vorbereitet und dient v. a. dazu, den Lehrenden einen Arbeitsrahmen und eine Orientierung im Unterricht zu geben. Dennoch können die geplanten Aufgaben durch die Lernenden uminterpretiert werden. Konkret bedeutet das, dass es bei einer Aufgabe per se nicht vorhersehbar sein kann, inwieweit sie von den Lernenden umgesetzt und in welche Richtung gelenkt wird. Die Lehrkräfte planen bestimmte Lernaktivitäten für ihre Unterrichtsstunden, aber wie

diese von den Lernenden sprachlich und inhaltlich umgesetzt werden (task-as-process), ist unplanbar und kann von den Vorstellungen der Lehrenden bei ihrer Planung stark abweichen.

2. Eine Aufgabe richtet sich in erster Linie auf die Bedeutung (focus on meaning);

Das zweite Kriterium ist eng mit dem ersten verbunden und bezieht sich darauf, dass eine Aufgabe die Lernenden dazu anregen soll, die Sprache pragmatisch anzuwenden, d. h. für einen bestimmten Kommunikationszweck. Dabei ist es nach Ellis (vgl. ebd.) wichtig, dass die Aufgabe eine Lücke in Bezug auf bestimmte Informationen oder Meinungen enthält. Dies motiviert die Lernenden, alle ihre sprachlichen sowie nicht-sprachlichen Ressourcen anzuwenden, um diese Lücke zu schließen und sich auf die Bedeutung zu konzentrieren.

3. Eine Aufgabe ist authentisch und hat einen Lebensbezug;

Ein weiteres wichtiges Kriterium einer Aufgabe ist ihr ‚Sitz im Leben‘. Bei der Planung der Lernaktivitäten soll dementsprechend beachtet werden, inwieweit die dabei geplante Sprachverwendung den Kommunikationssituationen außerhalb des Klassenzimmers entspricht. East (vgl. 2021: 58) betont, dass der Grad der Authentizität von Aufgaben im Unterricht stark von der Zielgruppe und den davon abgeleiteten Faktoren abhängt.

4. Eine Aufgabe bezieht sich zwar auf alle Fertigkeiten, beinhaltet aber einen interaktiven Teil;

Die Bedeutung der Interaktion ist tief mit der soziokulturellen Lerntheorie (u. a. Vygotsky 1978) verbunden, die davon ausgeht, dass der Fremdspracherwerb v. a. durch die gemeinsam geführten Sprachhandlungen, Bedeutungsaushandlungen und Feedbacks – entweder seitens der Lehrkraft oder der anderen Lernenden – stattfindet.

5. Eine Aufgabe aktiviert kognitive Prozesse;

Um eine Aufgabe bewältigen zu können, werden die Lernenden dazu aufgefordert, ihre kognitiven Prozesse zu aktivieren, indem sie bspw. Informationen ordnen oder klassifizieren, ihre Meinungen argumentieren und etwas bewerten sollen. Diese Prozesse beeinflussen zwar die Auswahl an Sprachstrukturen und Formen, bestimmen sie aber nicht, sodass ihre tatsächliche Auswahl den Lernenden überlassen wird.

6. Eine Aufgabe beinhaltet ein klar definiertes kommunikatives Ergebnis;

Bei einer Aufgabe wird die Sprache als ein Mittel zum Erreichen des kommunikativen Ziels, und nicht lediglich zur Erstellung eines Sprachproduktes (bspw. des

Textes oder des Dialoges) betrachtet (vgl. Ellis 2003: 10): Während der Aufgabenausführung konzentrieren sich Lernende nicht primär auf die Korrektheit der Sprache, sondern richten ihre Aufmerksamkeit darauf, die in der Aufgabe festgelegten Ziele zu erreichen.

Im Unterschied zu einer Aufgabe richtet sich eine Übung oft auf ein bestimmtes grammatisches Phänomen und beinhaltet dabei eine „Richtig-oder-falsch“-Form. Typische Übungen nach East (vgl. 2021: 88) sind: Unterstreichen von Schlüsselwörtern, Umschreiben von Sätzen, Fehleridentifizierung oder Zuordnungsübung. Dabei erfüllen die Übungen die oben dargestellten Kategorien nicht: der Fokus liegt eher auf der semantischen Ebene der Sprache, aber weniger auf der pragmatischen, d. h. kontextbezogenen Ebene und bei einer Lücke in den Übungen handelt es sich nicht um eine Informationslücke, die durch Interaktion geschlossen werden soll.

Trotz der eingeführten Aufgabenkriterien stimme ich Ellis (vgl. ebd.: 1999) zu, dass die Aufgaben nicht nur nach den Kriterien, sondern auch in Bezug auf bestimmte Lernkontexte gestaltet werden sollen.

3. Zur Unterrichtsstruktur

Zur Veranschaulichung eines möglichen Ablaufs vom aufgabenbasierten Unterricht stelle ich im Folgenden eines der in der Fachliteratur vorgeschlagenen Rahmenkonzepte nach Willis (1996: 38) dar, das von mir ins Deutsche übersetzt und für diesen Beitrag adaptiert wurde (vgl. Abb. 1). Dabei werden bei der Beschreibung jeder Unterrichtsphase die Beispiele von möglichen Unterrichtsaktivitäten angeführt. Der Unterschied zu einem nach dem linearen PPP-Modell konzipierten Unterricht wird aufgezeigt.

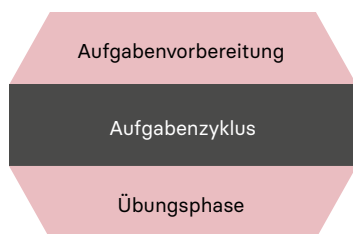


Abbildung 1: Rahmenkonzept des aufgabenbasierten Unterrichts nach Willis (1996)

In der ersten Unterrichtsphase, die als „Aufgabenvorbereitung“ bezeichnet wird, findet die formbezogene Vorentlastung sowie die Förderung der Motivation von Lernenden statt. Das Ziel besteht dabei in der Aktivierung der Wörter und Ausdrücke, die für Lernende nicht nur während der Aufgabe, sondern auch außerhalb des

Klassenzimmers von Nutzen sein können. Mögliche Unterrichtsaktivitäten für diese Phase sind nach Willis (vgl. ebd.: 43) die folgenden: Brainstorming und Mindmaps, Memory-Spiel sowie Zuordnungsübungen. Nach der Vorentlastung bekommen die Lernenden von der Lehrkraft die Aufgabenanweisung und gehen zur weiteren Phase über.

In der zweiten Sequenz findet der sog. Aufgabenzyklus statt, der aus den Phasen der Aufgabe, der Planung und des Berichtes besteht (vgl. Abb. 2). Die Phase der Aufgabe bietet dabei den Lernenden eine Gelegenheit, alle ihnen zur Verfügung stehenden Sprachressourcen im Unterricht aktiv einzusetzen: Sie arbeiten entweder zu zweit oder in kleinen Gruppen daran, die Ziele der Aufgabe gemeinsam zu erreichen. Nach der Bewältigung der Aufgabe kommt die Phase der Planung, in der sich die Lernenden darauf vorbereiten, den anderen Teilnehmenden zu berichten, wie sie die Aufgabe lösten und zu welchem Ergebnis sie dabei kamen. Die Lehrkraft übernimmt die Rolle der sprachlichen Beratung, gibt ihnen Feedback und hilft bei Bedarf. Der Aufgabenzyklus schließt mit dem Bericht bzw. der Präsentation der Ergebnisse. Dabei wählt die Lehrkraft eine Gruppe aus, die ihre Ergebnisse mündlich oder schriftlich vor der Klasse präsentiert. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht während dieser Phase darin, die Beiträge der Lernenden miteinander zu verbinden und zusammenzufassen.

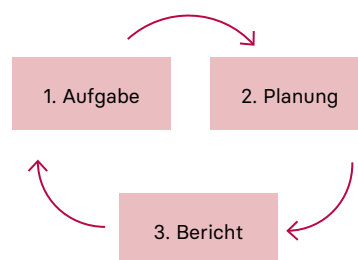


Abbildung 2: Ablauf des Aufgabenzyklus nach Willis (1996)

Nach dem Aufgabenzyklus kommt die letzte sog. Übungsphase, die nach Willis (vgl. ebd.: 102) die Elemente der Sprachanalyse beinhaltet. Das Ziel dieser Phase liegt darin, die Lernenden dazu anzuregen, selbstständig und in ihrem eigenen Tempo bestimmte Merkmale der Sprachstruktur zu erkennen und sie gezielt zu reflektieren. Dabei entwickeln sie ein tieferes Verständnis für die Bedeutung und Verwendungsfunktionen grammatischer Formen, systematisieren die bereits vorhandenen Kenntnisse und stellen individuelle Fragen an die Lehrkraft. Im Unterschied zu den ersten beiden „P“ im PPP-Modell, werden die Sprachelemente nicht aus dem Kontext gerissen dargestellt und geübt, sondern folgen dem Aufgabenzyklus

und beziehen sich auf die von den Lernenden tatsächlich verwendeten oder erfragten Sprachformen.

Aus den oben dargestellten Ausführungen wird klar, dass die Besonderheit des aufgabenbasierten Ansatzes nicht direkt im Unterrichtsablauf oder beim Einsatz von den Aufgaben liegt, sondern viel mehr in Sichtweisen auf die Sprache. Während in einem traditionellen grammatikorientierten Fremdsprachenunterricht die Sprache als eine Sammlung unterschiedlicher Elemente betrachtet wird, die separat erworben werden sollen (vgl. Wilkins 1979: 2) betrachten die Beteiligten am aufgabenbasierten Unterricht die Sprache als ein Werkzeug für die Bewältigung von Aufgaben. Die aufgabenbasierten Lernaktivitäten bilden den Schwerpunkt des Unterrichts und die Grammatik wird punktuell behandelt.

4. Die Rolle der Lehrenden

Wie aus den oben eingeführten Fundierungen zur Struktur des aufgabenbasierten Unterrichts abgeleitet werden kann, ist dieser Ansatz als lernendenzentriert zu bezeichnen: die Lernenden stehen im Mittelpunkt des Unterrichts und werden zu aktiven Agierenden und Mitgestaltenden des Lernprozesses. Und obwohl sich die Rolle der Lehrkraft im aufgabenbasierten Unterrichtsetting von deren Rolle in einem traditionellen lehrendenzentrierten Unterricht unterscheidet, bleibt sie trotzdem entscheidend. Van den Branden betont dabei „Teachers bring TBLT to life“ (2016: 179).

In Bezug auf die besondere Struktur des aufgabenbasierten Unterrichts unterscheiden Van Avermaet et al. (vgl. 2006: 175) zwei zentrale Verantwortlichkeiten der Lehrkräfte, die der Unterstützung der Lernenden beim Lernprozess dienen:

- Aktive Motivierung zur Aufgabenerledigung;
- Interaktive Begleitung der Lernenden während der Aufgabenausführung;

In Bezug auf den ersten Aspekt ist zu erwähnen, dass die Teilnehmenden in einem aufgabenbasierten Unterricht mit kognitiv anspruchsvollen Aufgaben konfrontiert werden und entscheiden z. T. selbstständig, inwieweit und wie tief sie sich mit den Aufgaben tatsächlich beschäftigen. Eine der wichtigsten Funktionen der Lehrkraft besteht deswegen darin, jeden einzelnen Lernenden dazu zu bewegen und zu motivieren, sich aktiv mit der gestellten Aufgabe auseinanderzusetzen. Dies kann u. a. durch das positive Feedback im Unterricht geschehen: Van Avermaet et al. (vgl. ebd.: 177) betonen, dass das positive Feedback von Lehrenden zur Steigerung der

Lernerdenmotivation und zur Selbsteinschätzung hinsichtlich ihrer Fortschritte beiträgt.

Da die Aufgaben im aufgabenbasierten Unterrichtsetting manchmal über dem Sprachniveau der Lernenden liegen, können sie den Schwierigkeiten in verschiedenen Phasen des Aufgabenzyklus begegnen. Die zweite wichtige Aufgabe der Lehrenden liegt dementsprechend darin, die Lernenden bei der Bewältigung von sprachlichen und kognitiven Problemen zu unterstützen. Diese Interventionen können entweder geplant oder ungeplant durchgeführt werden.

Van den Branden (vgl. 2009: 284) ergänzt die oben dargestellten Beschreibungen und betont, dass, obwohl die Lehrkräfte im aufgabenbasierten Fremdsprachenunterricht weniger dominante Rolle einnehmen, sie trotzdem wichtige Interaktionspartner:innen bleiben. Dabei übernehmen sie die Rolle der Motivator:innen, die die Lernenden zur Projektgestaltung anregen, der Organisator:innen, die zeitliche und räumliche Rahmenbedingungen im Unterricht festlegen, und schließlich der Gesprächspartner:innen, die flexibel auf die individuellen sprachlichen Bedürfnisse der Lernenden eingehen.

5. Reflexion: Chancen und Herausforderungen

Nachdem die methodisch-didaktischen Grundlagen des aufgabenbasierten Ansatzes dargestellt wurden, wird im Folgenden auf seine Potenziale sowie die kritischen Aspekte bei der praktischen Implementierung eingegangen.

Als die Reaktion auf verschiedene kontextuelle Rahmenbedingungen des modernen Fremdsprachenunterrichts, der möglichst an die Bedürfnisse der Lernenden angepasst werden soll, erweist sich der aufgabenbasierte Unterricht als besonders flexibel und attraktiv, weil er verschiedene Einsatzmöglichkeiten der Sprachförderung anbietet: Die Reichweite des Begriffs ‚Aufgabe‘ gibt den Lehrkräften den Freiraum dafür, die kontextspezifischen Entscheidungen in Bezug auf die Aufgaben zu treffen, welche für ihre Lernenden als geeignet betrachtet und eingesetzt werden können (vgl. East 2021: 179).

Trotz der gewissen Freiheit in der Praxis wird der aufgabenbasierte Ansatz auch kontrovers diskutiert. So werden u. a. die ungenügende Aufmerksamkeit für die Grammatikvermittlung sowie die ungrammatische Interaktion der Lernenden kritisiert. Diese Kritikpunkte werden allerdings von Long (vgl. 2016: 17) als Missverständnis bezeichnet, denn, obwohl die Grammatik im aufgabenbasierten Unterricht nicht explizit vermittelt wird, wird sie entweder während der Aufgabenbearbeitung oder danach

(vgl. Abb. 1) berücksichtigt. Andere Aspekte, die von den praktizierenden Lehrkräften als kritisch bezeichnet werden, richten sich auf die Verwendung von L1 im Klassenzimmer sowie auf Disziplinprobleme im Schulkontext in Hongkong (u. a. Carless 2004): Die Lehrkräfte wurden mit dem während der Aufgabenbearbeitung entstehenden Lärm sowie dem Wechsel der Lernenden in die L1 konfrontiert.

Eine weitere Hürde ist die ‚neue‘ Wahrnehmung der Lernenden- und Lehrendenrollen im Unterricht: Die kooperative Beziehung zwischen Lehrkräften und Lernenden sowie die partizipative Demokratie im Unterricht, die von zentraler Bedeutung im aufgabenbasierten Unterricht sind (detaillierter dazu vgl. Long 2015: 75–76), stehen im Widerspruch zu gesellschaftlich oder kulturell geprägten Erwartungen bzw. Rollenverteilungen. So werden die Lehrkräfte oft damit konfrontiert, dass sie sich im Unterricht als Expert:innen sehen, die das Wissen vermitteln und Prinzipien erklären sollen (u. a. Ogilvie & Dunn 2010), anstatt die Initiative an die Lernenden zu übergeben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen: Obwohl die Leitprinzipien sowie die Rollenverteilungen im aufgabenbasierten Ansatz im Einklang mit den theoretischen Ansichten auf die moderne Pädagogik stehen (Kumaravadivelu 2001), spielen die Einstellungen und Überzeugungen der Lehrenden und der Lernenden hinsichtlich der innovativen Ansätzen im Fremdsprachenunterricht eine entscheidende Rolle.

6. Fazit

Der aufgabenbasierte Ansatz erweist sich als eine relativ neue Methode im Bereich des Fremdsprachenunterrichts, die zwar vielversprechend ist, aber auch viele Fragen in Bezug auf ihre praktische Implementierung aufwirft. Während diese Methode im Bereich English as a Second Language bzw. English as a Foreign Language umfassend untersucht und eingesetzt wird, steht sie im DaF-Unterrichtskontext noch weitgehend am Anfang und bedarf weiterer Untersuchungen. Nichtsdestotrotz stimme ich Long (vgl. 2016: 28–29) zu, dass sich keine Methode bislang als die „richtige Methode“ herausgestellt hat und die Annahme, dass aufgabenbasierter Unterricht diese Tradition überwinden kann, naiv wäre. Vielmehr ist davon auszugehen, dass neue Herausforderungen Anlass zu weiterer Forschung geben werden.

Literaturverzeichnis

- Abendroth-Timmer, Dagmar; Gerlach, David (2021): Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung. Berlin, Heidelberg: J.B. Metzler.
- Carless, David (2004): Issues in Teachers' Reinterpretation of a Task-Based Innovation in Primary Schools. In: TESOL Quarterly 38 (4), S. 639. DOI: 10.2307/3588283.
- East, Martin (2018): How do beginning teachers conceptualise and enact tasks in school foreign language classrooms? In: Virginia Samuda, Van den Branden, Kris und Martin Bygate (Hg.): TBLT as a Researched Pedagogy. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (12), S. 23–50.
- East, Martin (2021): Foundational principles of task-based language teaching. New York, London: Routledge Taylor & Francis Group (ESL & applied linguistics professional series).
- Ellis, Rod (2003): Task-based language learning and teaching. 15 [printing]. Oxford: Oxford University Press (Oxford English).
- Ellis, Rod; Shintani, Natsuko (2014): Exploring language pedagogy through second language acquisition research. London, New York: Routledge Taylor & Francis Group (Routledge introductions to applied linguistics).
- Kumaravadivelu, Bala (2001): Toward a Postmethod Pedagogy. In: TESOL Quarterly 35 (4), S. 537–560. Online verfügbar unter <http://dx.doi.org/10.2307/3588427>, zuletzt geprüft am 20.01.2025.
- Long, Michael H. (2014): Second language acquisition and Task-Based Language Teaching. Hoboken: Wiley.
- Long, Michael H. (2016): In Defense of Tasks and TBLT: Nonissues and Real Issues. In: Ann Rev Appl Linguist 36, S. 5–33.
- Müller-Hartmann, Andreas; Schocker-v. Ditzfurth, Marita (Hg.) (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-based language learning and teaching; Festschrift für Michael K. Legutke. Unter Mitarbeit von Michael Legutke. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- Ogilvie, Greg; Dunn, William (2010): Taking teacher education to task: Exploring the role of teacher education in promoting the utilization of task-based language teaching. In: Language Teaching Research 14 (2), S. 161–181.
- Piepho, Hans-Eberhard (2003): Von der Übungs- und Aufgabentypologie zur Szenariendidaktik - es hat sich etwas entwickelt. In: Legutke, Michael K., Schocker-v. Ditzfurth, Marita (Hg.): Kommunikativer Fremdsprachenunterricht: Rückblick nach vorn. Tübingen: Narr (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), S. 59–68.
- Samuda, Virginia; Van den Branden, Kris; Bygate, Martin (Hg.) (2018): TBLT as a Researched Pedagogy. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company (12).
- Van Avermaet, Piet; Colpin, Marleen; van Gorp, Koen; Bogaert, Nora; Van den Branden, Kris (2006): The role of the teacher in task-based language teaching. In: Van den Branden, Kris (Hg.): Task-based language education. From theory to practice. 1. publ. Cambridge: Cambridge Univ. Press (The Cambridge applied linguistics series), S. 175–196.
- Van den Branden, Kris (2009): Mediating between predetermined order and chaos: the role of the teacher in task-based language education. In: International Journal of Applied Linguistics 19 (3), S. 264–285.

- Van den Branden, Kris (2016): The Role of Teachers in Task-Based Language Education. In: *Ann Rev Appl Linguist* 36, S. 164–181. DOI: 10.1017/S0267190515000070.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*: Harvard University Press.
- Wilkins, David A. (1979): *Notional Syllabuses. A taxonomy and its relevance to foreign language curriculum development*. 1. ed., 3. impr. Oxford: Oxford Univ. Press.
- Willis, Jane (1996): *A framework for task-based language teaching*. New York: Longman.

Kurzbiographie(n):

Diana Tarasova ist Doktorandin an der Friedrich-Schiller-Universität Jena am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien. Momentan promoviert sie zum Thema „TBLT in Theorie und Praxis: Fokus angehende Lehrkräfte“. Ihr Forschungsinteresse liegt im Bereich der qualitativen Unterrichtsforschung. Kontakt: diana.tarasova@uni-jena.de

Vielfalt vom DaF-Unterricht in den Grundschulen

Olivier Bolomey

Schlüsselwörter: Grundschule, Lehrwerk, Unterricht, aufgabenbasierter Ansatz

Einleitung – Forschungsrahmen

In der französischsprachigen Schweiz wird Deutsch als Fremdsprache ab der Klasse 5H (Kinder mit 8 Jahren) für alle Schüler:innen bis zur Klasse 11H¹ (Jugendliche mit 15 Jahren) unterrichtet.

Im Rahmen einer laufenden Doktorarbeit interessiere ich mich für die Umsetzung des aufgabenbasierten Ansatzes in den Grundschulen des Kantons Waadt in der französischsprachigen Schweiz. Die Hauptforschungsfrage ist: *Welche Merkmale des aufgabenbasierten Ansatzes werden im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache in der Primarschule eingeführt und wo liegen dessen Potenziale und Grenzen?* Um diese Frage beantworten zu können, habe ich folgendes Forschungsdesign eingerichtet:

- Unterrichtsbeobachtungen in 4 Klassen (7H und 8H);
- Interviews mit den 4 Lehrpersonen;
- Eine Analyse der offiziellen Lehrmittel „Junior 7“ und „Junior 8“.

In diesem Artikel stelle ich neben den Merkmalen eines aufgabenbasierten Unterrichts einige Resultate der Lehrwerksanalyse und die ersten relevanten Elemente der Interviews, die ich mit den Lehrpersonen durchgeführt habe, in den Mittelpunkt.

1. Merkmale eines aufgabenbasierten Unterrichts

Auf Grundlage meiner Literaturrecherche habe ich mich auf fünf relevante Artikel konzentriert (Ellis, 2009; Ellis, 2017; Hallet, 2018; Pluskwa, Willis & Willis, 2009; Thonhauser, 2016). Diese erlaubten es mir, die Merkmale des aufgabenorientierten Unterrichts so zu definieren:

- Endprodukt: mündliche oder schriftliche Produktion für einen Adressaten.
- Kommunikationsfokus: Schwerpunkt auf Kommunikation, nicht auf formalen Sprachaspekten.
- Realitätsnahe Inhalte: Grundlagen sind authentische oder realitätsnahe Situationen und Texte.
- Kommunikationskompetenz: Entwicklung sprachlicher Aktivitäten.
- Vielfältige Inputs: Nutzung unterschiedlicher sprachlicher Strukturen und thematischer Inhalte.
- Persönliches Engagement: Schüler:innen werden aktiv in den Lernprozess einbezogen.

1.1 Die Lehrwerksanalyse

Die Lehrwerksanalyse hat eine lange Tradition, insbesondere im Fach Deutsch als Fremdsprache, und ist seit den 1970er Jahren ein Forschungsgebiet der Sprachdidaktik (Funk, 2004; Krumm, 2010). Die Lehrwerksanalyse konzentriert sich auf die Analyse der Konzeption von Lehrmitteln (Krumm, 2010). In einem solchen Forschungsfeld geht es darum, Inhalte, Konzepte des Sprachenlernens oder separate Bereiche wie Layout, die Rolle der Grammatik, die Stellung von Frauen und Männern

¹ „H“ in Bezug auf „HarmoS“ – d. h. die Harmonisierung des Schweizer Schulsystems

oder auch den Stellenwert der Landeskunde kritisch zu analysieren (Krumm, 2010; Fäcke, 2016). Zu diesem Zweck kann beispielsweise ein Kriterienkatalog entwickelt werden, der es ermöglicht, Abstand zum Material zu gewinnen (Fäcke, 2016).

In der französischsprachigen Schweiz sind die Lehrmittel obligatorisch für die meisten Fächer, so auch für Deutsch als Fremdsprache. Die von Klett-Langenscheidt herausgegebenen offiziellen Lehrmittel „Junior 7“ und „Junior 8“² stehen im Zentrum dieser Lehrwerksanalyse. Für diese Analyse habe ich ein dreistufiges Analyseraster auf der Basis der oben genannten Merkmale des aufgabensorientierten Unterrichts entwickelt. Zuerst werte ich das Inhaltsverzeichnis aus, um die Aktivitäten, die zu einer Produktion führen, zu identifizieren. Dann analysiere ich die gezielt ausgewählten Aktivitäten, um zu beurteilen, ob es sich um eine Aufgabe handelt oder nicht. Zum Schluss gibt es eine dritte Analyse, um die Aufgaben zu kategorisieren³.

Auf der Ebene des Inhaltsverzeichnisses kann ich bemerken, dass jede Einheit sich auf realitätsnahe Inhalte konzentriert, wobei ein wichtiger Schwerpunkt bei den formalen Aspekten der Sprache liegt. Die rezeptiven Aktivitäten sind in jedem Kapitel etwas zahlreicher als die mündlichen und schriftlichen Produktionen. Nach dieser ersten Etappe habe ich für die beiden Schuljahre insgesamt 53 Produktionsaktivitäten gefunden (siehe Tabelle unten). Diese Produktionsaktivitäten werden ein zweites Mal analysiert, um festzustellen, ob sie den Merkmalen der Aufgaben entsprechen.

Tabelle 1

Ereignisse der Lehrwerksanalyse	
Nach der ersten Etappe	Nach der zweiten Etappe
31 Sprechaktivitäten	6 Sprechaktivitäten
16 Schreibaktivitäten	4 Schreibaktivitäten
6 Sprech- und Schreibaktivitäten	4 Sprech- und Schreibaktivitäten
Insgesamt 53 Produktionsaktivitäten in der Lehrwerken „Junior 7“ und „Junior 8“	Nur 14 Produktionsaktivitäten entsprechen die Kriterien für eine Aufgabe im aufgabenorientierten Ansatz

Die Ergebnisse dieser Analyse stehen somit im Widerspruch zu den Aussagen der Autorinnen und Autoren des Lehrmittels, in dessen Vorwort erklärt wird, dass die

Aktivitäten auf dem kommunikativen Ansatz und dem Aufgabenansatz basieren.

1.2 Die Lehrwerksrezeption

Neben der Lehrwerksanalyse ist es interessant, die Aussagen der Lehrpersonen dazu zu berücksichtigen. Die vier befragten Lehrpersonen äussern sich generell positiv zu diesem offiziellen Material. Eine Lehrperson benutzt das Lehrwerk jede Stunde – die drei anderen ungefähr ein Mal pro Woche, weil sie das Lehrwerk als roten Faden betrachten.

Die Lehrpersonen finden „Junior“ attraktiver als das früher verwendete Lehrwerk „Genial“. Für sie sind die folgenden Elemente positiv: die angebotenen Spiele, insbesondere zum Wortschatz, die Themen, die einen Bezug zur Realität der Schüler haben und die Ideen für „Projekte“. Zu den Themen kritisieren zwei Lehrpersonen, dass sie manchmal wenig vielfältig sind – z. B.: 6 von 12 Einheiten mit Bezug auf Essen und Trinken im „Junior 7“.

1.3 Meinungen und Praktiken der Lehrpersonen zum aufgabenbasierten Ansatz

„C'est quand les élèves peuvent produire quelque chose qui leur est propre (...).“

Je trouve que c'est génial!“

Flavie, Lehrerin in einer 8. Klasse

„Je n'ai pas vraiment essayé de tester (...).“

On ne peut pas travailler constamment en projet toute l'année.“

Federico, Lehrer in einer 7. Klasse

Bei den vier Lehrpersonen, die ich befragt und beobachtet habe, kann man jedoch eine Vielfalt von Meinungen und Praktiken bemerken.

Spontan sprechen die befragten Lehrpersonen über „Projekte“ und projektorientierten Unterricht, wenn sie von dem aufgabenbasierten Ansatz erzählen. Zwei Lehrpersonen lassen ihre Schüler:innen alle zwei bis drei Monate ein Projekt durchführen, eine andere Lehrerin jeden Monat. Ein vierter Lehrer erklärt, dass er keine Zeit hat, mit seinen Schüler:innen Projekte durchzuführen.

Für drei Lehrpersonen ermöglicht dieser Ansatz es, sich von der schulischen Seite und den Lehrmitteln zu lösen. Sie betonen jedoch, dass die Art und Weise der Unterrichtsplanung geändert werden muss.

Bei den Praktiken dieser Lehrkräfte konzentrieren wir uns auf die beiden ersten Merkmale eines oben definierten aufgabenorientierten Unterrichts, d. h. auf die Typen

2 Endt, E. & al. (2016). *Junior – Deutsch für die Romandie*. Klett-Langenscheidt.

3 Für eine detaillierte Präsentation des Rasters, siehe: Bolomey, O. (2024). Analyse des moyens d'enseignement : approches didactiques et conception des activités. In Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat & C. Marlot (Eds.). *Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6ème Colloque international de l'ARCD* (vol. 1, pp. 4-15) <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755>

der Endprodukte und den Stellenwert der Kommunikation in der Klasse.

1.4 Endprodukt für einen Adressaten?

Drei Lehrpersonen arbeiten mit einer Klasse in der deutschsprachigen Schweiz zusammen: die Schüler:innen können sich austauschen und es ist eine gute Möglichkeit für sie, die Endprodukte an einen „echten“ Adressaten zu schicken. Ein Lehrer hat diesen Ansatz noch nicht getestet, weil er der Meinung ist, dass die Umsetzung zu viel Zeit braucht. Während der Beobachtungen in den Klassen von diesen vier Lehrkräften habe ich gesehen, dass sie mit verschiedenen Textsorten arbeiten.

Tabelle 2

Deklarierte Praktiken	Beobachtete Praktiken
„Projekte“ alle 2–3 Monate	Ein Rezept einer regionalen Spezialität in Gruppen für die Brieffreunde in der deutschsprachigen Schweiz schreiben
„Projekte“ jeden Monat	Eine Postkarte über ihren Traumurlaub für einen Klassenkameraden schreiben
Keine Zeit für „Projekte“	Eine mündliche Produktion in Interaktion durchführen, und zwar die Präsentation ihres idealen Klassenzimmers
Austauschprojekte mit einer Deutschschweizer Klasse	Einen Brief über sein Wochenende für einen Klassenkameraden schreiben

Es ist festzustellen, dass die Endprodukte nicht unbedingt einen Adressaten außerhalb des Klassenzimmers haben. Die anderen Schüler:innen können die Briefe oder Postkarten bekommen, aber es ist nicht klar, was sie mit diesen Texten machen müssen. Für die mündliche Präsentation des idealen Klassenzimmers gibt es eine klare Höraktivität, d. h. in diesem Fall ein authentisches Spiel: die andere Schülerin oder der andere Schüler muss versuchen, das Klassenzimmer zu zeichnen, während er der Präsentation zuhört. Für die Rezepte ist das Publikum klar definiert: es sind die Brieffreunde in der deutschsprachigen Schweiz, damit sie kochen oder backen können.

1.5 Kommunikationsfokus?

Die befragten Lehrpersonen erklären, dass sie sich auf die mündliche Kommunikation konzentrieren. Für diese Lehrpersonen ist der Wortschatz auch wichtig, damit die Schüler:innen sich äußern können. Für drei von ihnen hat die Grammatik keine wichtige Rolle. Für den vierten Lehrer spielt Grammatik im Gegenteil eine grosse Rolle in seinem Unterricht.

Drei Lehrpersonen erklären, dass sie sich regelmässig auf Deutsch in der Klasse äußern, d. h. für die Rituale und die wichtigsten Anweisungen beim Deutschunterricht

aber auch manchmal während anderen Kursen. Ein anderer Lehrer spricht kaum über die Klassensprache, aber er betont, dass er die deutsche Grammatik mit Englisch und Französisch regelmässig vergleichen lässt. Während der Beobachtungen in den Klassen von diesen vier Lehrkräften habe ich u. a. gesehen, dass die Priorität mehr auf die schriftliche Produktion anstatt auf die mündliche Produktion gelegt wird.

Tabelle 3

Deklarierte Praktiken	Beobachtete Praktiken
Fokus auf mündliche Kommunikation u. a. mit verschiedenen Spielen und Rollenspielen	Verschiedene sprachliche oder thematische Inputs, bevor die Schüler:innen einen Text produzieren
Wichtige Rolle des Wortschatzes	Regelmässige Wiederholung des gezielten Wortschatzes
Relative Bedeutung der Grammatik	Schriftliche Produktion: direkte Übersetzungen oder Verwendung von starrem Raster
Deutsch als Hauptsprache in 3 Klassen	Deutsch als Hauptsprache in 3 Klassen

Ich stelle fest, dass der Wortschatz eine große Rolle im Unterricht spielt. Die Lehrpersonen sprechen viel über diesen Aspekt und in der Klasse (re)aktivieren sie regelmässig die Wörter und Chunks, die für die Aktivitäten wichtig sind. Die Grammatik scheint weniger wichtig zu sein, außer für einen befragten Lehrer, der regelmässig Vergleichsaktivitäten zwischen Deutsch und Französisch durchführt. Die Lehrpersonen sagen, dass die Mündlichkeit ein wichtiger Aspekt ihres Unterrichts ist. Während den Beobachtungen kann ich bemerken, dass es nicht immer der Fall ist. Nur eine Lehrerin hat eine mündliche Produktion durchgeführt. Bei den schriftlichen Produktionen habe ich beobachtet, dass sie nicht immer spontan sind. Die Schüler:innen müssen ein Raster benutzen oder dürfen nicht über ihre eigenen Ideen und ihre Realität schreiben.

2. Vorläufiger Schluß – Bedeutung für die internationale DaFDidaktik

Die ersten Ergebnisse zeigen eine Vielfalt an Meinungen und Praktiken im Deutschunterricht. Ein häufiges Missverständnis betrifft das Konzept der Aufgabenorientierung, das viele Lehrpersonen mit „Projekten“ verknüpfen. Die Lehrpersonen können dieses Konzept „Projekt“ nicht genau definieren aber für einige bedeutet es, dass es sehr lange dauert – und sie haben keine Zeit, regelmässig ein „Projekt“ durchzuführen.

Ein weiteres Missverständnis betrifft die formalen Aspekte der Sprache. Drei Lehrpersonen legen den Schwerpunkt auf den Wortschatz, erklären jedoch häufig nicht

die für die Kommunikation erforderlichen Sprachstrukturen.

Zusätzlich fallen Diskrepanzen zwischen den Aussagen der Lehrkräfte und der praktischen Realisierung auf. Obwohl sie betonen, die mündliche Kommunikation zu priorisieren, beobachtete ich in den beobachteten Lektionen nur eine mündliche Produktionsaufgabe. Dennoch nutzen drei von vier Lehrpersonen regelmäßig die Zielsprache, um den Schüler:innen den Kontakt zur Sprache zu ermöglichen.

Die Verwendung von den Lehrwerken variiert stark: einige Lehrpersonen nutzen diese als Leitfaden, während andere sie in jeder Stunde für unterschiedliche Aktivitäten einsetzen.

Diese Unterschiede und diese ersten Ergebnisse zeigen die Relevanz im Deutschunterricht und die Notwendigkeit, „Best Practices“ zu teilen, um den Sprachunterricht besser zu verstehen und weiter zu verbessern.

Kurzbiographie(n):

Olivier Bolomey ist Dozent an der pädagogischen Hochschule vom Kanton Waadt in der französischsprachigen Schweiz im Bereich Didaktik des Deutsch als Fremdsprache. Neben der Ausbildung angehender Grundschullehrpersonen koordiniert er Austauschprojekte mit der Deutschschweiz und schreibt eine Doktorarbeit zum Thema Deutschunterricht in der Grundschule. Zuvor unterrichtete er über 10 Jahre lang an Grund- und Sekundarschulen im Kanton Waadt.

Literaturverzeichnis

- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings: Task-based language teaching. *International Journal of Applied Linguistics*, 19(3), 221246. <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2009.00231>.
- Ellis, R. (2017). Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4), 507526. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000179>.
- Fäcke, Ch. (2016). Lehrwerkforschung – Lehrwerkgestaltung – Lehrwerkrezeption. Überlegungen zur Relevanz von Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht. In Rückl, M. (Éd.), *Sprachen und Kulturen: Vermitteln und vernetzen. Beiträge zu Mehrsprachigkeit und Inter-/Transkulturalität im Unterricht*, in Lehrwerken und in der Lehrer/innen/bildung. (Waxmann, p. 3448).
- Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen – ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3/04, 4147.
- Hallet, W. (2018). Die Entwicklung von Unterrichtseinheiten, Kompetenzaufgaben und Evaluationsaufgaben für Englischunterricht. In Hallet, W. & Krämer, U. (Éd.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht – Grundlagen und Unterrichtsbeispiele* (p. 9297). Klett-Kallmeyer.
- Krumm, H.-J. (2010). Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In Krumm, H.-J., Fandrych, C., Hufeisen, B. & Riemer, C. (Éd.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbband (p. 12151226). deGruyter.
- Puren, Ch. (2009). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In Lions-Olivieri, M.-L. & Liria, Ph. (Éd.), *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues – douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. (p. 120137). Editions de la maison de langues.
- Thonhauser, I. (2016). Was macht gute Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht aus? In Keller, S. & Reintjes, C. (Éd.), *Aufgaben als Schlüssel zur Kompetenz. Didaktische Herausforderungen, wissenschaftliche Zugänge und empirische Befunde* (Waxmann, p. 176196).

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.



Design Thinking im DaF-Unterricht: kompetenzorientiertes Lernen am Beispiel „Umweltschutz“

Nazik Khanvelyan

Zusammenfassung: Design Thinking stärkt im DaF-Unterricht (B2) Sprachhandeln, Teamarbeit und Problemlösen. Ein Umweltschutz-Projekt zeigt Ablauf, Materialien und Ergebnisse.

Schlüsselwörter: Design Thinking, agiles Lernen, DaF-Unterricht, Umweltschutz

Einleitung

Wie können Lernende im Deutschunterricht nicht nur sprachliche Kompetenzen erwerben, sondern zugleich Zukunftskompetenzen wie Kreativität, Teamgeist und Verantwortungsbewusstsein entwickeln? Diese Frage beschäftigt viele Lehrkräfte, die ihren Unterricht aktiv, handlungsorientiert und lebensnah gestalten möchten. Eine mögliche Antwort bietet **Design Thinking** – eine nutzerorientierte Methode aus der Innovationspraxis, die inzwischen auch in Bildungskontexten erfolgreich eingesetzt wird (Brenner & Uebernicketel, 2016; Rauth et al., 2010).

In diesem Beitrag wird gezeigt, wie Design Thinking im **DaF-Unterricht auf B2-Niveau** umgesetzt werden kann. Ein Projekt zum Thema **Umweltschutz** verdeutlicht, wie Lernende in einem iterativen Arbeitsprozess nicht nur ihre Sprachkompetenz erweitern, sondern auch **Problemlösefähigkeit, Empathie und Eigenverantwortung** entwickeln.

1. Agiles Lernen als Grundlage

Design Thinking ist eng mit dem Konzept des **agilen Lernens** verbunden. Agiles Lernen stellt Lernende in den Mittelpunkt, fördert Eigenverantwortung, Zusammenarbeit und Reflexion und arbeitet mit kurzen, iterativen Lernzyklen sowie Feedbackschleifen (Scholz, 2017). Ziel ist nicht nur Wissensaufbau, sondern vor allem Kompetenzentwicklung: Lernende sollen flexibel, selbstständig und kreativ mit Herausforderungen umgehen können.

Diese Denkweise verändert auch die Rolle der Lehrkraft: Sie agiert weniger als Wissensvermittlerin und stärker als Lernbegleitung, die Prozesse initiiert, Impulse setzt und Reflexion ermöglicht (Scholz, 2017). Gleichzeitig steigt die Verantwortung der Lernenden: Sie müssen

Unsicherheiten aushalten, Entscheidungen treffen und ihre Arbeit im Team koordinieren. Gerade dieser Perspektivwechsel macht Lernprozesse dynamischer und stärkt Selbstwirksamkeit.

2. Design Thinking: Methode und Potenzial für den DaF-Unterricht

Design Thinking ist eine kreative Methode zur Bearbeitung komplexer Probleme, die auf Perspektivwechsel und Empathie basiert (Rauth et al., 2010). Im Bildungsbereich ermöglicht sie, Lernende zu Forschenden und Gestaltenden zu machen: Sie definieren Fragestellungen, entwickeln Ideen, erstellen Prototypen und prüfen Lösungen im Austausch mit anderen (Brenner & Uebernicketel, 2016).

2.1 Typische Prozessphasen

Der Prozess wird häufig in Phasen beschrieben wie: Verstehen/Beobachten, Empathie, Ideenfindung, Prototyping sowie Testen und Verbessern (Brenner & Uebernicketel, 2016; Rauth et al., 2010). Im Fremdsprachenunterricht entstehen dadurch authentische Sprechansätze: Lernende argumentieren, verhandeln, präsentieren und reflektieren in der Zielsprache – in einem sinnstiftenden Kontext.

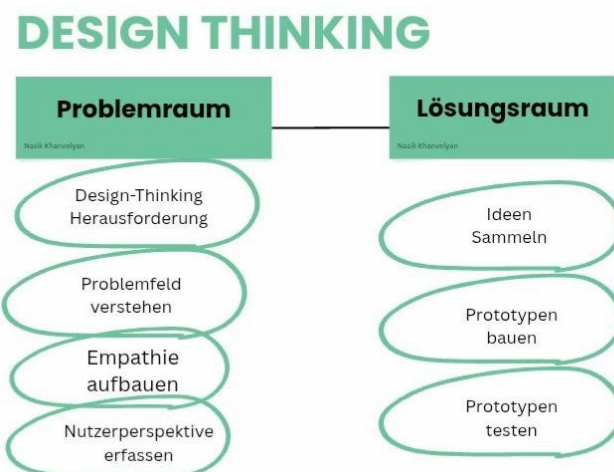


Abbildung 1

3. Praxisbeispiel: Projekt „Umweltschutz erleben“ (B2)

Als konkretes Unterrichtsbeispiel wurde Design Thinking in einer Einheit zum Thema Umweltschutz eingesetzt. Ziel war es, Umweltbewusstsein zu fördern und gleichzeitig kommunikative sowie methodische Kompetenzen auszubauen. Die Einheit war für drei bis vier Unterrichtsstunden geplant und umfasste forschendes Lernen, Kooperation und Reflexion.

3.1 Einstieg: Kopfstandmethode und Mindmap

Zum Einstieg erstellten die Lernenden eine Mindmap zur Frage: „Wie schaden wir der Umwelt?“ Mithilfe der Kopfstandmethode wurde bewusst „umgedreht“ gedacht: Statt sofort Lösungen zu formulieren, sammelten die Lernenden zunächst Ideen dazu, wie man Umweltprobleme verschärfen könnte. Genannte Aspekte wie Plastikgeschirr, Luftverschmutzung, Mülltrennung oder Klimawandel führten zu einer lebhaften Diskussion und unterstützten zugleich Wortschatzarbeit und kritisches Denken.

Anschließend wurde das Thema durch ein YouTube-Video zum Umwelt- und Klimaschutz vertieft. Ergänzend bearbeiteten die Lernenden ein landeskundliches Quiz zu „Klimawandel und Nachhaltigkeit in Deutschland“. So wurden Sprachlernen und Landeskunde miteinander verbunden.

3.2 Wortschatz sichern und Sichtweisen erweitern

Zur Wortschatzsicherung kamen digitale Übungen zum Einsatz: Eine Zuordnungsaufgabe festigte zentrale Begriffe wie Ressourcenknappheit, Artensterben oder erneuerbare Energien. In einer weiteren Phase führten die Lernenden kurze Interviews, tauschten Ideen aus und notierten neue Wörter auf Karteikarten. Besonders deutlich wurde dabei, wie schnell der Begriff „ökologischer Fußabdruck“ auf die eigene Lebenswelt übertragen wurde.

3.3 Problemdefinition und Empathiephase

In der Phase „Problem verstehen“ wählten die Gruppen konkrete Umweltprobleme (z. B. Plastikmüll in der Stadt, Energieverschwendung, Luftverschmutzung) und analysierten Ursachen und Auswirkungen. Anschließend entwickelten sie fiktive Personas (Beispielpersonen), die von den Problemen betroffen sind. Diese Arbeit schärfte Perspektivbewusstsein und förderte intensive

Sprachproduktion, weil Entscheidungen begründet, Standpunkte ausgehandelt und Beobachtungen sprachlich präzisiert werden mussten.

3.4 Ideenfindung, Prototyping und Präsentation

In der nächsten Phase sammelten die Lernenden Lösungsideen, priorisierten diese im Team und gestalteten Plakate sowie kurze Erklärvideos. Dabei standen kreative Denkprozesse, Kooperation und digitale Medienkompetenz im Mittelpunkt. Einige Gruppen entwickelten kleine „Zero-Waste“-Kampagnen oder „Tipps für einen nachhaltigen Schulalltag“. Die Präsentationen wurden mit sichtbarem Stolz durchgeführt; anschließend diskutierten die Gruppen Machbarkeit und Wirkung ihrer Vorschläge.

3.5 Reflexion und Transfer

Zum Abschluss verfassten die Lernenden einen kurzen Text über ihr eigenes Umweltverhalten. Diese Schreibaufgabe war sprachfördernd und handlungsorientiert zugleich, da sie Selbstreflexion und Transfer in den Alltag anregte. In einer Gesprächsrunde reflektierten die Gruppen außerdem die Methode. Typische Rückmeldungen waren: „Wir haben so viel miteinander gesprochen wie noch nie!“, „Es war schön, eigene Ideen einzubringen.“ oder „Manchmal war es schwierig, sich zu entscheiden – aber gerade das war spannend.“

4. Chancen und Herausforderungen

Die Einheit war durchgehend lebendig und interaktiv. Die Lernenden arbeiteten engagiert, übernahmen Verantwortung und entwickelten kreative Lösungen. Design Thinking wirkte als Motivationsmotor und förderte zentrale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Empathie und kritisches Denken (Rauth et al., 2010).

Herausfordernd war vor allem der Zeitfaktor: Das Projekt war ursprünglich für drei Unterrichtsstunden geplant, benötigte jedoch vier. Auch die enge Taktung vieler Curricula lässt offene Formate nicht immer zu. Dennoch lohnt sich der Aufwand: Lernende profitieren spürbar von der aktiven, selbstbestimmten Arbeitsweise.

5. Fazit

Design Thinking erwies sich im DaF-Unterricht als wirkungsvolle Methode für kompetenzorientiertes Lernen. Lernende erwerben dabei nicht nur sprachliche Fähigkeiten, sondern auch transversale Kompetenzen, die für Studium, Beruf und gesellschaftliche Teilhabe bedeutsam



Abbildung 2

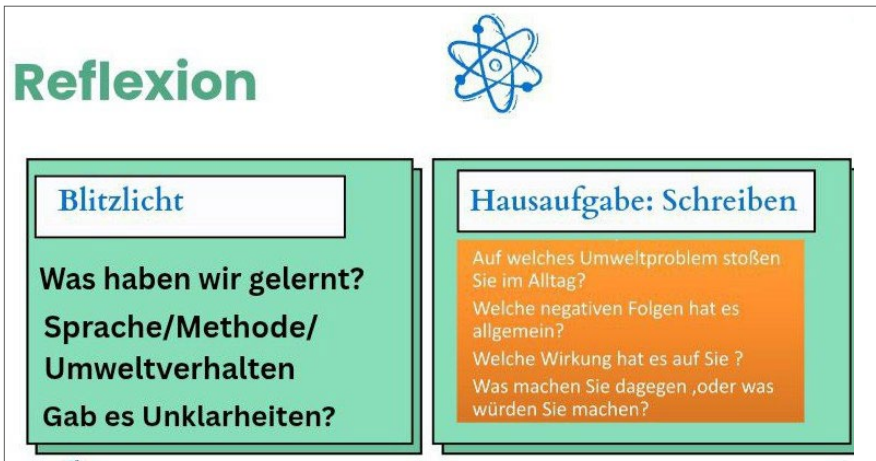


Abbildung 3

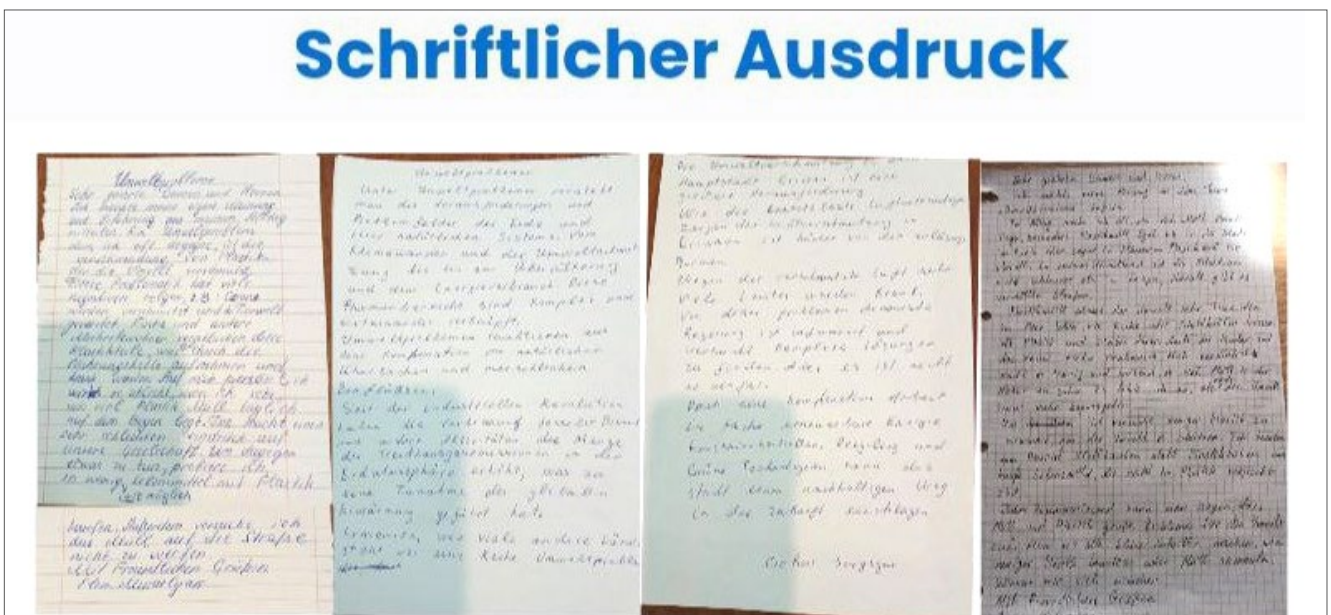


Abbildung 4



Abbildung 5

sind (Scholz, 2017). In einer zunehmend komplexen Welt brauchen Lernende Gelegenheiten, kritisch zu denken, kreativ zu handeln und empathisch zusammenzuarbeiten. Design Thinking kann hierfür einen tragfähigen Rahmen bieten.

Literaturverzeichnis

- Brenner, W., & Uebornickel, F. (2016). Design Thinking live. Frankfurter Allgemeine Buch.
- Rauth, I., Köppen, E., Jobst, B., & Meinel, C. (2010). Design thinking: An educational model toward creative confidence. [Publikation/Quelle bitte ggf. präzisieren].
- Scholz, C. (2017). Agiles Lernen: Neues Lernen in Zeiten der Digitalisierung. Springer Gabler.

Internetquellen und Materialien (mit Abrufdatum)

- fobizz. (o. J.). Warum jede Schule Design Thinking unterrichten sollte. Abgerufen am 08.02.2026 von <https://fobizz.com/de/warum-jede-schule-design-thinking-unterrichten-sollte/>
- LearningApps. (o. J.). Zuordnungsaufgabe Umweltschutz. Abgerufen am 08.02.2026 von <https://learningapps.org/display?v=pdb1f7jc324>
- lehrer-online. (o. J.). Die Methode Design Thinking im Unterricht. Abgerufen am 08.02.2026 von <https://www.lehrer-online.de/fokusthemen/dossier/do/design-thinking-school-die-methode-design-thinking-im-unterricht/>

- Siemens Stiftung. (o. J.). Design Thinking. Abgerufen am 08.02.2026 von <https://medienportal.siemens-stiftung.org/de/design-thinking>
- simpleshow. (o. J.). Erklärvideos. Abgerufen am 08.02.2026 von <https://videos.simpleshow.com/tBiET26RgE> und <https://videos.simpleshow.com/6zYw6rNth7>
- Vitamin.de. (o. J.). Landeskunde-Quiz: Klimawandel und Nachhaltigkeit in Deutschland. Abgerufen am 08.02.2026 von <https://www.vitamin.de/landeskunde-quiz->
- YouTube. (o. J.). Video zu Umwelt- und Klimaschutz [Video]. Abgerufen am 08.02.2026 von <https://www.youtube.com/watch?v=RTuGEUh2SSk>
- Wordwall. (o. J.). Umweltschutz – Design Thinking [Übung]. Abgerufen am 08.02.2026 von <https://wordwall.net/de/resource/78402418/umweltschutz-design-thinking>

Kurzbiographie(n):

Nazik Khanvelyan ist DaF-Dozentin aus Armenien und unterrichtet an der Französischen Universität sowie am Sprachenlernzentrum Jerewan (Kooperationspartner des Goethe-Instituts). Ihre Schwerpunkte liegen in Methodik und Didaktik sowie in der Prüfungsvorbereitung (A1–C1). Sie ist als Prüferin und Multiplikatorin tätig und arbeitet an der Verbindung innovativer Methoden mit kompetenzorientiertem Fremdsprachenunterricht. Kontakt: nasik_khanvelyan@yahoo.de

Reflexionen zu angewandten CLIL-Materialien in einer Deutschen Auslandsschule in Brasilien

Marcos Antônio Alves Araújo Filho

Schlüsselwörter: Bilinguismus, CLIL-Methodik, Interlanguage

Einleitung

In diesem Artikel werden einige Aspekte der CLIL-Methodik¹ aus einer wissenschaftlichen Studie, die an einer Deutschen Auslandsschule in Brasilien durchgeführt wurde, hervorgehoben und diskutiert. Die Untersuchung stammt aus meiner Dissertation, in der ich das bilinguale Lehrprogramm einer deutschen Privatschule in São Paulo geprüft habe. Dafür habe ich die Sprachproduktion von Fünftklässler:innen des bilingualen Curriculums mit dem Sprachoutput von Lernenden aus einem traditionellen DaF-Programm in derselben Jahrgangsstufe bzw. Institution verglichen. Der vorliegende Beitrag soll aufzeigen, dass CLIL-Materialien für bilinguale Kontexte geeignet sind. Zunächst beschreibe ich die Hintergründe meiner Forschung. Danach erläutere ich einige theoretische Begriffe zum Bilinguismus. Dann berichte über meine praktischen Erfahrungen mit CLIL-Materialien in dieser Grundschule. Zum Schluss mache ich einige Anmerkungen zur Datenerhebung.

1. Hintergrund: Die Auslandsschule

Laut Statistik des Bundesamtes für Auswärtige Angelegenheiten² gibt es in Brasilien 45 Pasch-Schulen. Von dieser relativ hohen Anzahl sind vier eine besondere Schulart, nämlich die Deutsche Auslandsschule. Solche Bildungsanstalten werden von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen in Deutschland betreut. Ich hatte in der Zeitspanne von 2014 bis 2019 die Gelegenheit, in einer dieser Deutschen Auslandsschulen in São Paulo zu arbeiten. Just im Jahr 2014, in dem ich dort meine Lehrerlaufbahn begonnen habe, gab es einen Wendepunkt in der Geschichte dieser spezifischen Institution, die eine ganzheitliche bilinguale Umstellung beschlossen hat, d. h., in diesem Jahr hatte sich die Schule dafür entschieden, das bilinguale Bildungsprogramm für alle Lernenden umzusetzen. Mit dieser Neuausrichtung erhoffte sich

die Schulleitung, die Zahl der jährlichen Abiturient:innen zu erhöhen. Das bis zu diesem Zeitpunkt gültige Modell umfasste zwei getrennte Curricula – ein brasilianisches und ein deutsches. Während das erste auf das brasilianische Aufnahmeverfahren an den hiesigen Universitäten ausgerichtet war, folgte das deutsche Curriculum den Richtlinien des Deutschen Auslandsabiturs, wobei die Lernenden gute Sprachkenntnisse aufweisen mussten. Dieser Zweig war deswegen vorrangig für deutsche Familien in Brasilien, die hier beruflich lebten, gedacht bzw. konzipiert worden. Das neue bilinguale Lehrprogramm für alle sollte jedoch diese Strukturen vollständig verändern, denn die Schulverantwortlichen waren der Meinung, dass alle Schüler:innen der Einrichtung Deutsch gleichermaßen erlernen können sollten, damit alle die gleichen Bildungschancen erhielten und somit ein deutsches Abitur absolvieren könnten.

Nach dieser kurzen Einweisung, in der ich meine Erhebung kurz kontextualisiert habe, beschreibe ich im nächsten Abschnitt die theoretischen Grundlagen, an denen ich mich orientiert habe.

2. Theoretischer Rahmen

Das Schulwesen in Brasilien hat im letzten Jahrzehnt Veränderungen im Bereich des Fremdsprachenunterrichts erfahren. Diese Umgestaltungen beziehen sich u. a. darauf, dass sich die Schule nun als bilinguale Schule bezeichnen kann. Viele Bildungsinstitutionen haben diesen Weg eingeschlagen und dafür die notwendigen Anpassungen in den Lehrplänen für das sogenannte "zweisprachige Modell" vorgenommen. Das wachsende Interesse an Bildungsstätten dieses Genres weltweit (Marcelino, 2010; Megale, Liberali, 2017) spiegelt sich auch in den Universitäten wider, wo sich viele Forscher:innen mit dem Thema Bilinguismus beschäftigen. Das Konzept des Bilinguismus oder der Zweisprachigkeit kann unterschiedlich verstanden werden. Es kann sowohl im schulischen Kontext als auch im privaten Bereich untersucht werden. Im Volksmund wird oft eine bilinguale Person als jemand, der sich in allen Lebenslagen klar verständlich in verschiedenen Sprachen ausdrücken kann, verstanden. Aber Sprachen sind keine statischen Systeme, die unverändert

1 Aus dem Englischen "Content and Language Integrated Learning".
2 Online: <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.cfm>
(01-10-2025)

bleiben, und Sprecher:innen zeigen nicht immer dieselbe Leistung. Wenn man eine Sprache beherrscht, ist das das Resultat persönlich erlebter Ereignisse bzw. angesammelter Erfahrungen, intensiver Übung und wiederholter Anwendung in den unterschiedlichsten Alltagssituationen. Scaramucci (2000) betont zudem, dass Zweisprachigkeit nicht mit den sprachlichen Kenntnissen eines Muttersprachlers gleichzusetzen ist, wie fälschlicherweise häufig angenommen wird. Daher stütze ich mich in meiner gegenwärtigen Schrift auf die Definition von Grosjean (1989), der sinngemäß die Zweisprachigkeit als die regelmäßige Verwendung von zwei oder mehreren Sprachen im Alltag versteht.

Im schulischen Kontext schlagen Autor:innen wie García (2009) verschiedene Konzeptionen vor. García (2009) unterscheidet zwischen zwei Arten von Bilinguismus: 1. „rekursiv“ und 2. „dynamisch“. Bei diesen zwei Klassifikationen geht es nicht darum, ob man beim Fremdsprachenlernen in der Schule die eine oder die andere Sprache beibehält oder nicht, wie es in den Diskussionen zu den Konzepten des „additiven“ bzw. „subtraktiven“ Bilinguismus der Fall ist (García, 2009, S. 142). Der rekursive Bilinguismus lässt sich vielmehr als eine Form von Mehrsprachigkeit verstehen, bei der man gewissermaßen auf seine Sprachressourcen zurückgreift, die zum Teil schon seit Jahren nicht mehr geübt wurden. Das passiert oft, zum Beispiel, wenn man im Kindesalter eine bestimmte Sprache mit seinen Eltern bzw. den Großeltern gesprochen hat und diese erst nach langer Zeit wieder in einer anderen sozialen bzw. kulturellen Situation erlebt und aufgreift. Dieser Bilinguismus entspringt einer neuen Perspektive, in der Sprachen und Sprachkapazitäten im Gehirn nicht getrennt abgebildet werden, wie García (2009, S. 143) feststellt: „it originates in already heteroglossic languaging practice“. Die Wissenschaftlerin hat den Begriff „heteroglossic as multiple voices“ (García, 2009, S. 158) in Anlehnung an Bakhtin (1981) definiert. Im dynamischen Bilinguismus wird Mehrsprachigkeit als Zusammenspiel sprachlicher Praktiken verstanden, worauf man je nach Kontext auf verschiedene Ressourcen zurückgreift:

Dynamic bilingualism refers to language practices that are multiple and ever adjusting to the multilingual multimodal terrain of the communicative act. This model has nothing to do with the linear models of the past, responding to language interaction that take place in different planes that include multimodalities and multilingualism. (García, 2009, S. 144)

Sowohl der rekursive als auch der dynamische Bilinguismus sind Modelle, die in weitere Typologien untergeordnet werden können. García (2009) schlägt vor, dass rekursiver Bilinguismus z. B. über einen Typus verfügt, den man als „revitalization immersion bilingual education program“ benennen könne. Demgegenüber lassen sich im dynamischen Bilinguismus vier Unterformen zuordnen: developmental bilingual education, two-way or dual language bilingual education, CLIL bilingual education und multiple multilingual education. All diese hier erwähnten Einordnungen werden vom Konzept „Translanguage“ (García, 2009) geprägt. García hält Translanguage heutzutage in mehrsprachigen Ländern für die Regel und stellt fest, dass die traditionellen Ausrichtungen des Bilinguismus in der heutigen Gesellschaft nicht mehr passend sind:

In these more multilingual contexts, bilingual education of the more traditional kind would be insufficient. Multilingual education programs are increasingly used to recognize the bilingual and multilingual practices of children, as they develop multiple language practices and spread them throughout an entire population. (García, 2009, S. 148)

Im Rahmen meiner Studie erwies sich dennoch der Begriff „Interlanguage“ (Gass; Selinker, 2008) als angemessener als „Translanguage“, da Interlanguage auf die prozesshafte Entwicklung von Sprache fokussiert ist. Man versteht hierunter eine Lernsprache, die sich noch in der Weiterentwicklung befindet. Aus diesem Grund sind hier Wörter bzw. Strukturen, sowohl aus der Muttersprache als auch aus der Zielsprache, enthalten, aber auch aus anderen Sprachen, die gar nicht einbezogen sind, wie Gass & Selinker erklären:

The basic assumption in SLA research is that learners create a language system, known as an interlanguage (IL). This concept validates learners' speech, not as a deficit system, that is, a language filled with random errors, but as a system of its own with its own structure. This system is composed of numerous elements, not the least of which are elements from the NL and the TL. There are also elements in the IL that do not have their origin in either the NL or the TL. These latter are called new forms and are the empirical essence of interlanguage.“ (Gass; Selinker, 2008, S. 14)

Hier stellt sich die Frage: Wie kann man das Interlanguage der Kinder messen bzw. bewerten und dann vergleichen? Ist das überhaupt möglich? Dafür habe ich die Diskussion von Griesshaber (2015) herangezogen, in der sechs Stufen beim Sprachenlernen erkannt wurden: 1-Finitum, 2-Separation, 3-Inversion, 4-NS-Endstellung, 5-Insertion, 6-Integration. (Griesshaber, 2012, S. 173). In Tabelle 1 werden vier Erwerbsstufen in einer verkürzten Version dargestellt:

Tabelle 1: Grundlegende Wortstellungsmuster, * Subjekt (Griesshaber, 2013, S. 2)

Stellangmuster	(I) Vorfeld	(II) Finitum / Konj.	(III) Mittelfeld	(IV) Nachfeld
4 Verbenstellung	...	dass	sie* ins Theater	geht.
3 Inversion	Danach	geht	Maria* nach Hause.	
	Wen	will	Maria*	treffen?
		Kommst	du* morgen?	
2 Separation		Komm!		
	Maria	kommt	umB Uhr	an.
	Maria*	ist	ins Theater	gegangen.
	Er	hat	Angst, die Tür	aufzumachen.
1 Finitum	Maria*	geht	ins Kino.	
0 Bruchstücke	Danke!			

Um die Sprachproduktion der Kinder analysieren und im Anschluss vergleichen zu können, habe ich mich an den obigen grammatischen Kriterien nach Griesshaber orientiert. Konkret sah es so aus, dass jedes Wort und jeder Satz der Proband:innen, die sie während der Unterrichtsstunde geäußert haben, in Audiodateien registriert, anschließend transkribiert und ausgewertet wurden. Es ist anzumerken, dass die Richtlinien von Griesshaber (2013) mir dabei dienten, den Korpus der Sprachproduktion der Lernenden inhaltlich zu analysieren, wobei die sprachliche Fertigkeit brasilianischer Kinder, die Deutsch nur in der Schule lernen und es oft zu Hause nicht sprechen, mit Vorsicht zu betrachten ist.

Von den im vorherigen Abschnitt genannten Bilinguismus-Typen (developmental bilingual education, two-way or dual language bilingual education, CLIL bilingual education und multiple multilingual education) erachtete ich den CLIL-Bilingual-Education-Ansatz als besonders relevant, weshalb ich dieses Konzept in meiner Forschungsarbeit angewandt habe. CLIL ist ein Akronym aus dem Englischen und bedeutet, wie erwähnt, Content and Language Integrated Learning und wird laut Marsch (2002):

as a generic umbrella term which would encompass any activity in which a foreign language is used as a tool in the learning of a non-language subject in which both language and the subject have a joint curricular role. (Marsh, 2002, S. 58)

Um die Entscheidung bei der Auswahl des CLILs durch Schulen in Brasilien besser zu verstehen, muss ein Blick in größere Zusammenhänge geworfen werden, etwa auf die internationalen Entwicklungen, die seit Jahren in Ländern wie Deutschland, Frankreich und Spanien zu beobachten sind und den Bereich der Fremdsprachen betreffen. Die Fortentwicklung des Bilinguismus in den Schulen bezieht sich meist auf die englische Sprache als Hauptfremdsprache, denn es war der Europäischen Union allmählich ein besonders wichtiges Anliegen, die Integration innerhalb der europäischen Bevölkerungen zu fördern, was über das Englische geschehen sollte: "Worum

es wirklich geht, ist das Verständnis einer interkulturellen Perspektive als Dimension einer europäischen Identität zu fördern"³ (Röhner, 2009). Nach Devaux (2010) war CLIL die Lösung für diese Herausforderung. Der Vorteil des CLIL-Ansatzes liegt vor allem in der Möglichkeit, verschiedene Thematiken in unterschiedlichen Fächern zu berücksichtigen:

Damit umfasst es eine ganze Reihe verschiedener fächerübergreifender immersiver Lernumgebungen. Diese können je nach ihren näheren Charakteristika und Zielsetzungen entweder in sprach- oder in sachfachfokussierte Varianten untergliedert werden (Haataja; Wicke, 2016, S. 4)

Die spezifische Schule, in der meine Forschung durchgeführt wurde, hat interessanterweise ihre Methodik nicht als CLIL bezeichnet. Trotzdem könnte man sagen, dass man an dieser Schule dem CLIL-Bilinguismus-Ansatz folgte, da alle Fächer (Naturwissenschaften, Mathematik etc.) in der Grundschule sowieso zweisprachig unterrichtet wurden, außer Sport, Musik, Kunst und Portugiesisch. Dieses neue zweisprachige Curriculum für alle Lernenden hat MINT-Fächer⁴ nach dem Prinzip „OPOL“ (one person – one language) angeboten, d. h. zwei Lehrer:innen unterrichteten gleichzeitig in derselben Klasse. Der Begriff CLIL findet heutzutage andere Varianten, wie Haataja (2007) feststellt: „fremdsprachiger Fachunterricht, inhaltsbezogener Fremdsprachenunterricht, content-based language teaching, foreign language medium instruction usw.“ (Haataja, 2007, S. 6).

Im nächsten Abschnitt beschreibe ich die CLIL-Unterlagen, die ich in meiner Prüfung verwendet habe und als Elicitierungsmethode eingesetzt wurden, um eine Atmosphäre in der Unterrichtsstunde zu simulieren, in der sich die Lernenden spontan ausdrücken könnten.

3. Das in der Erhebung angewandte CLIL-Material

Der Einsatz von CLIL-Materialien sollte einerseits der allgemeinen didaktischen Methodik der Schule angepasst sein und andererseits spontane Sprachäußerungen der Kinder stimulieren und fördern. In dieser Sektion beschreibe ich den Lehrstoff, den ich in der 5. Klasse einer Deutsch-Auslandsschule in Brasilien als Hauptbestandteil meiner Datenerhebung vermittelt habe, um die Deutschkenntnisse (als Interlanguage gekennzeichnet) der Schüler:innen zu vergleichen.

3 Aufrufbar unter: https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/comenius/veranstaltungen/ESS_Fachtagung_2009/ESS_09_ProfRoehner.pdf (01-10-2025)

4 Unter MINT versteht man folgende Fächer: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Aufrufbar unter: <https://mintzukunftschaften.de/> (28-09-2025)

An dieser Stelle muss ich betonen, dass die Schule, wie bereits erwähnt, diese CLIL-Stunden nicht namentlich so bezeichnet hat, denn in Brasilien hat sich im Grunde, anders als in Europa zum Beispiel, das Akronym CLIL bis heute nicht richtig etabliert. Da es sich dennoch um CLIL-Stunden handelte, habe ich mich an das vom Fraunhofer-Institut⁵ entwickelte didaktische Lehrmaterial zur Sachkunde orientiert. Die offizielle Webseite bietet verschiedene Unterlagen für den Grundschulunterricht an, die dem MINT-Schulprofil entsprechen. Das Fraunhofer-Institut erklärt auch, dass das allgemeine Ziel der Initiative „Kleine Forscher“ darin bestünde, die Anwendung von Sachkunde in der Grundschule zu entwickeln und zu unterstützen:

Mit Hilfe von Videos, Experimenten, Arbeits- und Impulskarten sowie Arbeitsblättern können Lehrkräfte der Klassen 3 und 4 komplexe Zusammenhänge aus Naturwissenschaft und Technik leicht verständlich für den Sachunterricht aufbereiten. (Reddig-Korn; Weiss, online)

Die Ziele des Lehrstoffs sind folgende (Reddig-Korn; Weiss, online):

Naturgebundene Fragestellung, Thesenformulierung (spontane Ideen bzw. Vermutungen), Versuchsdurchführung (individuell und im Team), Beobachtungen (offen und aufgabenbezogen), Dokumentation (mit Freiarbeitsmaterialien), Reflexion (Impulskarten im Dialog). (Reddig-Korn; Weiss, online auf der Website des Fraunhofer-Instituts)

Das Institut bietet auf seiner Webseite fünfzehn didaktisch-methodische Module an, die jeweils aus einem Video zu einem bestimmten naturwissenschaftlichen Phänomen mit Experiment sowie aus den dazugehörigen Arbeitsblättern bestehen. Für mein Projekt habe ich das Modul sechs mit dem Titel „Luft nimmt Raum ein oder Luft ist <NIX>!“ (Luft nimmt Raum ein oder Luft ist <nichts>!) ausgewählt. Das Video ist spielerisch im Whiteboard-Animation-Format konzipiert und stellt den experimentellen Versuch vor, den die Schüler:innen kennenlernen sollen. Zunächst benennt die Sprecherin des Videos die Elemente, die die Benutzer:innen für ihre Aktivität benötigen: eine Glasschüssel, Wasser, ein Küchepapiertuch, einen Tischtennisball, ein Gurken- oder Marmeladenglas.

Zusammengefasst lässt sich die Unterrichtsstunde wie folgt beschreiben: Als Einstiegsphase wurde eine Wortschatzübung vorgeschlagen. Es wurde angenommen, dass zehn Wörter (Vermutung / Aggregatzustand / gasförmig / flüssig / fest / Verdrängung / Wasserstand / kippen / einnehmen / Blasen), die im Experiment vorkommen, als schwierig empfunden werden könnten. Die Kinder wurden deswegen darum gebeten, diese im Wörterbuch nachzuschlagen und sie anschließend den

entsprechenden Bildern an der Tafel zuzuordnen, um zu zeigen, dass sie sie auch richtig verstanden haben. Dann haben die Lernenden das Video angeschaut und in Intervallen die Übungsaufgaben aus den Arbeitsblättern gelöst. Das eigentliche Experiment wurde danach vom Lehrer, also von mir, vor der ganzen Klasse durchgeführt. Die Schüler:innen wurden aufgefordert, ihre Anmerkungen dazu aufzuschreiben. Nachdem sie ihre Kommentare verfasst und den restlichen Lernstoff durchgearbeitet hatten, haben sie sich in Gruppen zusammengetan und nun selbst das Experiment durchgeführt. Zum Schluss haben die Kinder eine Aufgabe mit Bildern sowie einen Lückentext gelöst, um die Erfahrung abzurufen.

Das Lehrmaterial wurde also als zentrales physikalisches Experiment in der Klasse dargestellt, um das Interesse der Schüler:innen zu wecken. Außerdem spielte das vielfältige Angebot an Lernaufgaben eine große Rolle, denn die Kinder sollten während der gesamten Zeit auf das Thema konzentriert bleiben.

4. Schlussfolgerung und Kommentare

In meiner Forschung habe ich die Sprachproduktion von zwei Gruppen aus der fünften Klasse verglichen. Wie gesagt, nahmen die an einem neu eingeführten bilingualen Programm der Schule teil, während die andere Gruppe noch Deutschunterricht nach den Richtlinien des traditionellen DaF-Programms bekam. In einer Doppelstunde habe ich im Fach Sachkunde die sprachlichen Daten erhoben. Durch das integrierte Sprach- und Fachlernen, das in dieser Unterrichtseinheit gefördert wurde, kann von einer Datenerhebung im Kontext der CLIL-Methodik gesprochen werden (Krumm, 2021).

Betrachtet man die Umsetzung der CLIL-Methodik, kann man sagen, dass die Doppelstunde gelungen ist. Das lässt sich daran erkennen, dass das Interesse der Lernenden am naturwissenschaftlichen Experiment und an der Materialvielfalt (Übungen, Aufgaben, Kärtchen, Video, Lückentexte, Experiment etc.) groß war und sie wesentlich angeregt wurden, was sich an der regen Teilnahme bemerkte. Außerdem spielte allein die Möglichkeit, selbst einmal ein Experiment durchzuführen und Hand anzulegen, bei den Schüler:innen eine bedeutende Rolle und motivierte sie stark. Was die sprachliche Aneignung betrifft, muss man berücksichtigen, dass Lernende auf dem Niveau A1/A2 kaum ausführliche sprachliche Produktion (im Bezug auf die Fertigkeit „Sprechen“) anbieten können, vor allem wenn man sich mit Fachthemen beschäftigt, die ja von vornherein etwas komplizierter ist. Allerdings war das Hörverstehen interessanterweise

⁵ Aufrufbar unter: <https://www.fraunhofer.de/> (15-09-2025)

der Lernenden wesentlich besser, als die anderen Fertigkeiten. Dies wurde dadurch festgestellt, dass die Kinder konzentriert aufgepasst und viele stimmige Antworten, zum Teil mit nonverbalen Ausdrücken wie Gestik für Zustimmung etc., gegeben haben. In diesem Sinne halte ich es für sinnvoll, die CLIL-Methodik in bilingualen Kontexten zu verwenden. Meiner Ansicht nach konnten sowohl die Lernenden aus dem DaF-Curriculum als auch die aus dem bilingualen Programm der Unterrichtsstunde folgen und motiviert daraus lernen.

Zum Schluss möchte ich noch darauf hinweisen, dass es in schulischen bilingualen Programmen in Brasilien verschiedene Herausforderungen gibt. Diese werden in meiner Dissertationsschrift aus diversen Gründen nicht in der Tiefe beschrieben, jedoch nenne ich an dieser Stelle zwei: Vor allem brasilianische Privatschulen versuchen, dem weltweiten Arbeitsmarkt und seinen Anforderungen an Arbeitnehmer:innen zu folgen, und verlangen von ihnen zum Beispiel die Mehrsprachigkeit. Oft sind es aber gerade diese Modelle, die den brasilianischen Kontext mit seinen spezifischen Charakteristika nicht näher berücksichtigen und Sprachergebnisse abverlangen, die ausschließlich auf Sprachzertifikatsprüfungen und deren Resultate basieren. Diese Zertifizierungsverfahren ignorieren dabei häufig die persönlichen Fähigkeiten brasilianischer Kinder. Darüber hinaus setzen viele Eltern dieser Privatschulen, meiner Meinung nach, unrealistische Erwartungen an solche zweisprachigen Bildungsprogramme, indem sie glauben, dass ihr Kind auch im brasilianischen Alltag Deutsch verwenden würde, obwohl in seiner Umgebung niemand die Sprache spricht.

Literaturverzeichnis (in Auswahl):

- Araújo Filho, M. A. A. (2022). Interlíngua x translanguajar: diferenças e intersecções dos conceitos. *Pandaemonium Germanicum (Impresso)*, 25(46), 250–272. <https://doi.org/10.11606/1982-88372546250>
- Blommaert, J., & Backus, A. (2013). Superdiverse Repertoires and the Individual. In I. de Saint-Georges, J. -J. Weber (Hrsg.). *Multilingualism and Multimodality* (S. 11–32). SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_2
- Devaux, V. (2010). Deutsch als Fremdsprache in Frankreich: Einfluss und Ergebnisse des deutschsprachigen CLIL. Attitüden, Image, Motivation und Interkulturalität im deutsch-französischen Gymnasium von Buc. [Masterarbeit, Université Libre de Bruxelles].
- García, O. (2009). Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century. In: T. Skutnabb-kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, M. Panda (Hrsg.). *Social justice through multilingual education* (S. 140–158). *Multilingual Matters*.
- Grießhaber, W. (2013). Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung. Verfügbar unter: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/griesshaber_profilanalyse_deutsch.pdf.
- Grießhaber, W. (2021). Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse [Application/pdf]. 58 Seiten. <https://doi.org/10.14618/IDS-PUB-10388>
- Haataja, K. (2007). Der Ansatz des integrierten Sprach- und Fachlernens (CLIL) und die Förderung des schulischen „Mehrsprachenerwerbs“. *Frühes Deutsch: Fachzeitschrift für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 16, 4–10.
- Krumm, H.-J. (2021). *Sprachenpolitik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: Eine Einführung*. Erich Schmidt Verlag.
- Marcelino, M. (2010). BILINGUISMO NO BRASIL: SIGNIFICADO E EXPECTATIVAS. *Intercâmbio*, 19. Aufrufbar unter: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3487>
- Marsh, D. (2002). CLIL/EMILE - the European dimension: Actions, trends and foresight potential. University of Jyväskylä.
- Megale, A., & Liberali, F. (2017). Caminhos da educação bilíngue no Brasil: perspectivas da linguística aplicada. *Raído*, 10(23), 9–24. Aufrufbar unter: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/6021>
- Reddig-korn, B., Weiss, B. (o.J.). Materialien für Klassen 3 und 4: Experiment zur Erkundung von Eigenschaften der Luft. Aufrufbar unter: <https://www.fraunhofer.de/de/jobs-und-karriere/kleine-forscher/forscher-kids/unterrichtsmaterial.html>.
- Rehbein, J. (1992). Zur Wortstellung im komplexen deutschen Satz. In: L. Hoffmann (Hrsg.) *Deutsche Syntax: Ansichten und Aussichten*. (S. 523–574). De Gruyter.
- Röhner, C. (2009). Mehrsprachigkeit und Schulentwicklung. COMENIUS-Fachtagung „Mehrsprachigkeit: Trumpfkarte Europas – Kreativität und Innovation beim Fremdsprachenlernen und -lehren“. 23/24.
- Scaramucci, M.V.R. (2000). Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, 36: (S. 11–22).
- Wolff, D. (2011). Der bilinguale Sachfachunterricht (CLIL): Was dafür spricht, ihn als innovatives didaktisches Konzept zu bezeichnen. *ForumSprache*, 2(6), 75–83.

Kurzbiographie(n):

Marcos Antônio Alves Araújo Filho ist Dozent an der Universidade de São Paulo (USP). Seine Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Deutsch als weitere Sprache, Bilingualismus sowie im Einsatz von Technologien beim Lehren und Lernen weiterer Sprachen. Mit großem Interesse verfolgt er zudem Debatten und wissenschaftliche Arbeiten zur Künstlichen Intelligenz (KI). Kontakt: marcosfilho@usp.br, ORCID-ID: 0000-0002-6866-7640

Stadtplanung und Deutsch im UNI-CLILiG-Projekt mit praxisorientierten Zusatzmodulen an der Technischen Universität Gliwice

Gabriela Szewiola

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag präsentiert das Konzept und die Durchführung eines durch Zusatzmodule erweiterten Content and Language Integrated Learning in German (UNI-CLILiG) - Projekts an der Technischen Universität Gliwice, Polen. Das Projekt wurde im Jahr 2023 mit einer Gruppe von Studierenden des Masterstudiums der Fakultät Architektur und Stadtplanung durchgeführt. Es wurde gemeinsam von Lehrenden der Fächer Raumplanung und Deutsch als Fremdsprache geplant und geleitet. Das Konzept bestand in der Implementierung von ausgewählten und kontinuierlich didaktisierten Inhalten des Faches Raumplanung im studienbegleitenden Deutschunterricht und beschäftigte sich mit dem Thema der Neugestaltung postindustrieller Flussufergebiete in Städten des Ruhrgebietes und Schlesiens. Teil des Projekts waren auch Zusatzmodule, die wesentlich zum Projekterfolg beigetragen haben – eine vom Goethe-Institut Krakau unterstützte Exkursion der Teilnehmenden ins Ruhrgebiet sowie ein internationaler Workshop zur Raumplanung.

Das Ziel des Projekts bestand in der Verbesserung der deutschsprachigen Handlungskompetenz der Teilnehmenden im zukünftigen Berufsleben. Die im UNI-CLILiG-Ansatz vorgesehenen und erarbeiteten Endprodukte waren komplexe Analysen und Projekte der Teilnehmenden zu Flussufergebieten sowie deutschsprachige Präsentationen dieser Konzepte.

Schlüsselwörter: CLILiG, Fachsprache, Projektarbeit, Stadtplanung

Einleitung

Seit 2015 werden an der Technischen Universität Gliwice im Rahmen des studienbegleitenden Deutschunterrichts Content and Language Integrated Learning in German (CLIL) in Zusammenarbeit mit der Fakultät für Architektur und Stadtplanung durchgeführt. In Polen ist Deutsch an den Schulen meistens die zweite Fremdsprache nach Englisch, sodass die Studierenden es nahezu immer auf deutlich niedrigerem Niveau beherrschen. Desto wichtiger erscheint die Bemühung um einen Ansatz, der ihnen in der kurzen Unterrichtszeit von zwei Semestern

im Masterstudium ein Lehr- und Lernformat bietet, das optimal auf ihre Bedürfnisse und Möglichkeiten zugeschnitten ist. Der UNI-CLILiG-Ansatz hat sich im Laufe der Jahre voll und ganz als ein solches Modell bewährt.

1. UNI-CLILiG – Konzept und theoretischer Hintergrund

Das Konzept des Content and Language Integrated Learning in German - Projekte (UNI-CLILiG-Projekte) an Hochschulen in Polen entstand im Jahr 2014 während der von Prof. Kim Haataja, einem führenden CLIL-Experten, am Goethe-Institut Warschau durchgeführten Seminare. Es sieht eine Implementierung von didaktisierten Fachinhalten im studienbegleitenden Sprachunterricht vor. Dabei ist eine enge, kontinuierliche Zusammenarbeit der Lehrpersonen (Fach und Fremdsprache) sowie deren ständige Unterstützung für die Studierenden notwendig, insbesondere in Projektphasen, in denen die Teilnehmenden selbständige Entscheidungen treffen sollen. Die Fachinhalte werden nach einer sorgfältigen Auswahl und Didaktisierung auf vielfältige Art und Weise im Deutschunterricht reflektiert. Zu Beginn geht es um allgemeine Fragen – Definitionen, Ziele, Begriffe und Strukturen der Stadt- und Raumplanung, danach werden verschiedene Analysen der untersuchten Stadtgebiete vorgenommen und präsentiert (Verkehrswege, Umwelt, soziale Struktur, Funktionen usw.). Nachfolgend stellen die Studierenden eigene Raumplanungskonzepte für die vorgegebenen Gebiete vor. Ein wichtiger Mehrwert dieser Projekte ist die im UNI-CLILiG-Konzept vorgesehenen sogenannten Endprodukte materieller oder immaterieller Art, die von den Studierenden im Unterricht konzipiert, erarbeitet und am Ende einer deutschsprachigen Präsentation vorgestellt werden sollen. In den bereits durchgeführten UNI-CLILiG-Projekten im Zeitraum von 2015 bis 2023 an der Fakultät für Architektur und Stadtplanung reichen die Produkte von Konzepten für die Neubewirtschaftung von Stadtgebieten über Modelle und Gebäudeprojekte bis zu Ausstellungen, Präsentationen und wissenschaftlichen Veröffentlichungen.

Das im Jahr 2023 an der TU Gliwice abgeschlossene UNI-CLILiG-Projekt basierte in seinem Aufbau und in seinem didaktischen Konzept auf den früher realisierten Projekten, wurde jedoch durch zwei große Zusatzmodule erweitert: eine vom Goethe-Institut Krakau unterstützte Exkursion der Studierenden und Lehrpersonen ins Ruhrgebiet, Deutschland sowie den Internationalen Workshop für Raumplanung. Das Konzept dieses Projekts und der Zusatzmodule umfasste neben dem regulären Unterricht die Zusammenarbeit mit polnischen und deutschen Expert:innen auf dem Gebiet der Stadt- und Raumplanung sowie die daraus resultierende Vielfalt unkonventioneller Sprachhandlungen, was anschließend einen entscheidenden Beitrag zur Qualität des Projekts und der Endprodukte leistete. Der Praxisbezug des erworbenen Wissens und der Kompetenzen war hierbei sowohl Mittel als auch Ziel. Der Titel des Projekts lautete „Aspekte der Raumplanung und Bewirtschaftung von Flussufergebieten in Deutschland und Polen - Maßnahmen, Entscheidungen, Ziele“.

Der CLIL-Ansatz kann je nach Ressourcen, Zielsetzungen und Rahmenbedingungen der jeweiligen Bildungspraxis auf verschiedene Weise durchgeführt werden und stellt eine Verknüpfung von Sach- und Sprachunterricht dar. Die Unterschiede betreffen den Stellenwert und den Einsatz der Fremd- und Erstsprachen, die Verortung und Aufgaben der Lehrpersonen, die Ziele sowie Fragen der Struktur und des Projektaufbaus.

2. Vorteile und Zielsetzungen von UNI-CLILiG-Projekten

Die Durchführung eines UNI-CLILiG-Projekts erfordert von den Teilnehmenden eine Umstellung im Vergleich zum herkömmlichen Sprachunterricht. Sie stellt sowohl organisatorisch, als auch inhaltlich und sprachlich eine Herausforderung dar und ist arbeitsintensiv. Neben der präzisen Planung der einzelnen Schritte des Projekts sind Autonomie, Kreativität und Eigeninitiative der Lernenden erforderlich. Der Ansatz ist jedoch in vielerlei Hinsicht förderlich, attraktiv und interessant, was die Teilnehmenden schätzen und im Laufe der Jahre häufig in Umfragen betont haben.

Die wichtigsten Vorteile des UNI-CLILiG-Ansatzes für die Lernenden sind folgende:

- Die Lernenden erweitern ihre Sprachkenntnisse im Bereich, der sie interessiert und emotional bewegt.
- Es entsteht eine fremdsprachliche Handlungskompetenz für den Beruf.

- Die Didaktisierung der Fachinhalte ermöglicht eine reibungslose Aneignung der Fachbegriffe sowie deren Anwendung in verschiedenen Kontexten und im Rahmen verschiedener Kompetenzen.
- Der hohe Grad an Autonomie im Unterricht und die vertrauten Inhalte erhöhen die Motivation
- Durch die Erschaffung von Projekten für real existierende Stadtgebiete entsteht ein hochgeschätzter Bezug zur Realität.
- Die Zielsprache ist in hohem Maße eine Vermittlungssprache, aber der Einsatz der Erstsprache ist nach Bedarf möglich.
- Ein Mehrwert der Projektform besteht in der Förderung und dem Aufbau von Soft Skills, wie Teamfähigkeit, Entscheidungskraft, Belastbarkeit, Selbstbewusstsein und Souveränität.

Die oben genannten Faktoren und Vorteile führen dazu, dass am Ende eines UNI-CLILiG-Projekts nicht nur die Sprach-, Fach- und soziale Kompetenz stehen, sondern dass durch deren Integration und Synthese eine fachbezogene Handlungskompetenz in der Fremdsprache und im Beruf entsteht, die das didaktische Ziel eines jeden UNI-CLILiG-Projekts darstellt. Dies bedeutet in Bezug auf das UNI-CLILiG-Projekt 2023 die Herausbildung einer Fähigkeit zur Analyse und Verarbeitung ausgewählter Schwerpunkte des Faches Raumplanung sowie zur Schilderung vielfältiger Erkenntnisse und praktischer Erfahrungen aus den Zusatzmodulen des Projekts. Das Ergebnis ist die Erstellung eigener Fachprojekte sowie die deutschsprachige Präsentation aller Projektergebnisse.

3. Planung und Durchführung des UNI-CLILiG-Projekts 2023

Bei der Planung eines UNI-CLILiG-Projekts ist die Berücksichtigung der jeweiligen Rahmenbedingungen notwendig. An dem dargestellten Projekt nahmen durchschnittlich 15 (je nach Jahr zwischen 13 und 18) Studierende des Masterstudiums Architektur und Stadtplanung teil, deren Sprachniveau zwischen A1+ und B1 lag. Diese Binnendifferenzierung der Gruppe erforderte eine gut durchdachte Aufgabenverteilung in den einzelnen Etappen des Projekts. Das Projekt wurde von dem Fachlehrer dr. hab. inż. arch. Krzysztof Kafka, Prof. PŚ vom Lehrstuhl der Stadt- und Raumplanung der Fakultät Architektur und Stadtplanung an der Schlesischen Technischen Universität in Gliwice und der Deutschlehrerin Mag. Gabriela Szewiola vom Fremdspracheninstitut der Universität geplant und begleitet. Es umfasste

insgesamt ca. 60 Unterrichtsstunden, ergänzt durch die Zusatzmodule – eine viertägige Exkursion ins Ruhrgebiet/Deutschland, die Präsentationen, Besichtigungen, Diskussionen mit Expert:innen und eigene Erkundungen umfasste, und den internationalen Workshop für Raumplanung, der an der TU Gliwice stattfand und eine theoretische und praktische Auseinandersetzung mit Aspekten und Aufgaben zur Neubewirtschaftung von Ufergebieten in postindustriellen Regionen darstellte.

Das erste Semester des Deutschunterrichts diente als inhaltliche Einführung und sprachliche Vorbereitung auf das zweite Semester, das zeitlich mit dem Unterricht im Fach Raumplanung zusammenfiel und in dem das Projekt durchgeführt wurde. Die Inhalte des Projekts wurden vor dessen Beginn vom Fachlehrer und der Sprachlehrerin festgelegt, und die einzelnen Unterrichtseinheiten wurden geplant. Relevante Fachinhalte wurden gewählt, die im Deutschunterricht didaktisierbar sind. Das Konzept sieht vor, mit allgemeinen Inhalten zu beginnen – wie grundlegende Begriffe der Stadt- und Raumplanung, die in den ersten Vorlesungen erläutert und dann auch im Deutschunterricht definiert werden. Daraufaufgehend werden Stadtgebiete besichtigt, für die die späteren Projekte entwickelt werden sollen. Im Deutschunterricht werden anschließend die Eigenschaften, Besonderheiten, Mängel und Funktionen dieser Gebiete analysiert. Durch das Vorgehen nach dem Prinzip „vom Einfachen und Grundlegenden zum Komplexen“ erfolgt eine Art Herantasten an komplexe Inhalte und dank unterstützender Lernhilfen (Redemittel, Wortlisten) ist es den Studierenden möglich, das Spektrum an Sprachhandlungen schrittweise zu erweitern.

Am Anfang des UNI-CLILiG-Semesters konnte die Gruppe dank der Förderung des Goethe-Instituts Krakau eine Studienfahrt ins Ruhrgebiet (27.03.–30.03.2023) unternehmen. Diese Exkursion wurde vorher im Hinblick auf die Zielsetzungen sorgfältig geplant und die Zeit intensiv und optimal genutzt. Folgende Veranstaltungen haben stattgefunden:

- Besichtigung postindustrieller Gebiete und umgestalteter Flussufer in Dortmund, verbunden mit Erläuterungen von Experten;
- Präsentationen und Vorträge an der Technischen Universität Dortmund und der Emschergenossenschaft in Essen;
- Gesteuerte Diskussionen und Erkundungen in Gruppen;

- Aufgaben zu Sprachhandlungen: Interviews mit Einwohnern, Interpretation von Plakaten, Fragerunden, Beschreibungen von Objekten.

Es ist hervorzuheben, dass diese sehr lebendigen und praxisbezogenen Formen des Fach- und Sprachunterrichts von den Studierenden als herausfordernd, aber sehr motivierend und zweckmäßig empfunden wurden, was am Ende des Projekts in der Evaluation zum Ausdruck kam. Die Besichtigung der neubewirtschafteten postindustriellen Gebiete lieferte ihnen neues praxisbezogenes Wissen im Fach Raumplanung und war eine bedeutende Hilfe für eigene Projekte, die sie an der Universität zu erstellen hatten.

Das zweite Zusatzmodul im Rahmen des Faches Raumplanung und des damit verbundenen UNI-CLILiG-Projekts war der Internationale Workshop für Raumplanung, der im Juni 2023, also einige Wochen vor Abschluss des Projekts an der Technischen Universität Gliwice stattfand. Eingeladen wurden dazu namhafte Wissenschaftler:innen und Expert:innen für Stadt- und Raumplanung der Technischen Universitäten Gliwice und Dortmund, der Woiwodschaft Schlesien und der Oberschlesien-Zagłębie-Metropole sowie alle interessierten Studierenden. Im ersten Teil fanden Plenarvorträge und Präsentationen statt, die sich mit der Neugestaltung von Flussufergebieten beschäftigten. Die damit zusammenhängende CLILiG-Aufgabe bestand darin, die wichtigsten Gedanken der Vorträge im Deutschunterricht in Gruppen zusammenzufassen. Der zweite Teil des Workshops war praktisch orientiert. Die Gruppen der Studierenden stellten den Expert:innen ihre Projekte vor und erhielten dazu ihre Kommentare und Ratschläge. Daraufhin nahmen die Studierenden Korrekturen und Änderungen vor. Am Ende des Workshops fanden die Präsentationen der Projekte der Studierenden statt. Das Besondere an dem internationalen Workshop war auch, dass zusätzlich die englische Sprache zum Einsatz kam – da, wo die Deutschkenntnisse nicht ausreichend waren.

4. Endprodukte und Fazit des Projekts

Am Ende des beschriebenen UNI-CLILiG-Projekts standen zwei Produkte: Projekte der Studierenden für die Neubewirtschaftung von Flussufergebieten in der Region Oberschlesien, in denen alle gesammelten praktischen Erfahrungen genutzt und verarbeitet wurden, sowie die deutschsprachigen Endpräsentationen, in denen die einzelnen Etappen des erworbenen Wissens vorgestellt wurden – Charakteristik der Gebiete, Analysen, soziale Aspekte, Schlussfolgerungen und eigene Konzepte. Zu



Abbildung 1: Teilnehmende des UNI-CLILiG-Projekts während des Internationalen Workshops für Raumplanung

diesen Präsentationen werden immer sowohl andere Studierende als auch Lehrer:innen und Dekan:innen eingeladen. Es ist bei jedem Projekt ein akademisches Ereignis besonderer Art, das Kompetenzen präsentiert, die nicht selbstverständlich sind – komplexe, fachliche Inhalte in einer Fremdsprache darzustellen, die nicht die erste Fremdsprache ist. Wie schon erwähnt, wurde der UNI-CLILiG-Ansatz sowohl von den Teilnehmenden als auch von den Beobachter:innen und Besucher:innen der Endpräsentation als sehr förderlich, gelungen und optimal für den studienbegleitenden Deutschunterricht bewertet und wird deshalb in Zukunft im Unterricht fortgesetzt.

Literaturverzeichnis

- Bartholemy, C. (2016). Zwei Fliegen mit einer Klappe. Der CLIL-Ansatz in der Lehrerbildung an einer Westschweizer Pädagogischen Hochschule. *Fremdsprache Deutsch*, 54, 47–50.
- Haataja, K., & Wicke, R. E. (2016). Fach- und sprachintegriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. *Fremdsprache Deutsch*, 54, 3–6.
- Szewiola, G. (2018). CLIL und Architektur auf A2. Barras M., Karges, K. & Wiedenkeller, E. (Hrsg.), *IDT2017: Menschen, Lebenswelten, Kulturen. Beiträge der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer; Fribourg/Freiburg* (Bd. 2, Sektionen, S. 75–79). Erich Schmidt Verlag.
- Szewiola, G. (2020). Das UNI-CLILiG-Projekt „Bauhaus100“ an der TU Gliwice/Polen. *Deutsche Lehrer im Ausland*, 67(3), 208–216.

Kurzbiographie(n):

Gabriela Szewiola ist Dozentin im studienbegleitenden Deutschunterricht an der Technischen Universität Gliwice, Polen. Sie studierte Germanistik und Literaturwissenschaft an der Universität Leipzig. Teilnehmerin von IDT-Tagungen, Autorin von Publikationen und didaktischen Konzepten im SDU, darunter UNI-CLILiG-Projekten. Vorsitzende des Hauptausschusses der Gesamtpolnischen Deutscholympiade für Studierende Technischer Hochschulen, Mitveranstalterin von Tagungen am Fremdspracheninstitut der TU Gliwice. Multiplikatorin in Projekten des Goethe-Instituts Polen.

Kontakt: gszewiola@gmail.com

ORCID: 0000-0003-0795--8521

Studium in zwei Ländern



UMCS

Angewandte Kultur- und Translationsstudien (deutsch-polnisch) Polsko-niemieckie studia kulturowe i translatorskie

Zwei Städte – Zwei Universitäten – double diploma

Bachelor of Arts
Fachwissenschaftlichen Kenntnisse im Bereich
der Kultur- und Translationswissenschaft

Studia licencjackie
Profil kształcenia oparty o badania z zakresu
językoznawstwa, kulturoznawstwa i translatoryki

**Spezialisierung als
professionelle Übersetzer*in
und Dolmetscher*in**

**Kształtowanie postawy wzajemnego
szacunku, otwartości na świat i
kreatywności w działaniu**



**Gestalte Deine Zukunft
im zweisprachigen Umfeld!**

Mehr Informationen unter:

<https://www.uni-potsdam.de/de/studium/studienangebot/bachelor/ein-fach-bachelor/angewandte-kultur-und-translationsstudien-dt-pl>

<https://www.umcs.pl/pl/polsko-niemieckie-studia-kulturowe-i-translatorskie-i-stopien,27032.htm>

Online – rein ins Leben

Wie handlungsorientierter Online-Unterricht die Sprache lebendig macht

Samruddhi Joshi

Einleitung

Die Teilnahme an der **Internationalen Deutschlehrer-Innentagung 2025 (IDT)** ermöglichte einen intensiven Austausch mit Kolleginnen und Kollegen aus aller Welt und bot wertvolle Einblicke in aktuelle Entwicklungen des DaF-Unterrichts. Mein Beitrag beschäftigte sich mit dem **Handlungsorientierten Online-Unterricht**.

Seit der Corona-Pandemie hat sich der Online-Unterricht stark etabliert. Digitale Formate ermöglichen nicht nur größere Reichweite, sondern auch neue Formen der Interaktion. Online-Unterricht ist heute kein Ersatzformat mehr, sondern ein eigenständiger Lernraum, der – didaktisch fundiert gestaltet – authentische Kommunikation, Kooperation und Lernerautonomie ermöglichen kann. Gerade im Bereich Deutsch als Fremdsprache eröffnet ein handlungsorientierter Zugang im digitalen Raum neue Wege, Lernende aktiv in sinnvolle Sprachhandlungen einzubinden.

1. Handlungsorientiertes Lernen – Warum?

„Lernen ohne Handeln ist wie Schwimmen ohne Wasser.“ Dieser Gedanke verdeutlicht: Wissen entsteht nicht durch bloßes Zuhören, sondern durch aktives Tun. Gerade im Sprachunterricht wird deutlich, dass Sprache mehr ist als Vokabeln und Grammatik – sie ist Handlung. Sie lebt von Interaktion, Bedeutung und konkreten Situationen.

Der handlungsorientierte Ansatz setzt deshalb auf Lernen durch Tun. Michael K. Legutke versteht handlungsorientierten Unterricht als einen Ansatz, bei dem Lernende durch bedeutsame, erfahrungsbezogene und kooperative Aktivitäten Sprache erwerben.¹ Projektarbeit, kooperative Aufgaben und reale Kommunikationsanlässe stehen im Mittelpunkt. Lernende planen, diskutieren, präsentieren und lösen gemeinsam Probleme. Sprache wird dabei nicht isoliert geübt, sondern als Werkzeug genutzt, um etwas zu erreichen.

„Nicht der Lehrer spricht, sondern der Lernende handelt – und das ist der Moment, in dem, die Sprache entsteht.“ In diesem aktiven Prozess wird Sprache nicht nur reproduziert, sondern wirklich erworben und nachhaltig verankert.

Die zentrale didaktische Herausforderung besteht jedoch darin, Online-Settings so zu gestalten, dass Lernende nicht nur Inhalte konsumieren, sondern Sprache handelnd, problemlösend und kommunikativ verwenden. Handlungsorientierung bedeutet dabei, dass Lernende im digitalen Raum reale oder realitätsnahe Aufgaben bewältigen – etwa planen, verhandeln, präsentieren oder gemeinsam Entscheidungen treffen – und dabei Sprache als Werkzeug einsetzen.

2. Herausforderungen von Handlungsorientiertem Online-Unterricht

Der Online-Unterricht bringt zahlreiche Vorteile mit sich, steht jedoch auch vor besonderen Herausforderungen. Eine der größten Schwierigkeiten ist die fehlende persönliche Interaktion, da nonverbale Signale und spontane Gespräche oft nur eingeschränkt möglich sind. Zudem führen Ablenkungen im häuslichen Umfeld nicht selten zu mangelnder Konzentration und reduzierter Beteiligung. Inhaltlich zeigt sich häufig ein starker Fokus auf Grammatik und Wortschatz im Online-Unterricht, während kommunikative Prozesse in den Hintergrund treten. Die vom Präsenzunterricht gewohnte Strukturierung und Moderation der Lern- und Unterrichtsphasen ist im online realisierten Unterricht oftmals weniger stark ausgeprägt. Die Unterrichtsinteraktion zwischen Lernenden ist in einigen Fällen beschränkt und Lernende stehen vor der Herausforderung, ihre Lernaufgaben selbst zu planen, zu überwachen und durchzuführen.² Hinzu kommt, dass viele Lehrwerke – primär für den Präsenzunterricht konzipiert sind. Aufgaben wie „Fragen Sie drei andere Kursteilnehmende, was sie am Wochenende machen wollen“ lassen sich im virtuellen Raum nicht immer ohne

¹ vgl. Legutke & Thomas 1991

² Vgl. Beitrag in: Informationen Deutsch als Fremdsprache (InfoDaF), 2021

Weiteres umsetzen. Infolgedessen werden kommunikative und handlungsorientierte Aufgaben im Online-Setting teilweise vernachlässigt, obwohl sie für einen nachhaltigen Spracherwerb von zentraler Bedeutung sind.

3. Strategien, handlungsorientierten Online-Unterricht zu gestalten.

3.1. Interaktive digitale Tools

Technologie allein macht noch keinen guten Unterricht. Entscheidend ist, wie wir digitale Tools wie Miro, QR Code Monkey, learningapps; Padlet, Mentimeter, educa-play und Wordwall einsetzen.

Drei erprobte Tools aus meiner Praxis:

3.1.1. Miro- gemeinsames Schreiben, Mindmaps und Collagen erstellen oder Ideen entwickeln und Projekte visualisieren – z. B. eine Wortschatzsammlung zum Thema „Glück“ mit anschließender Textproduktion (Elfchen, Dialog, usw.).

3.1.2. Lingt – erlaubt das Erstellen von mündlichen Aufgaben, bei denen Lernende Audio-Antworten aufnehmen und Lehrende Feedback geben können – gut für kommunikative Sprechaktivitäten.

3.1.3. ClassroomScreen – Ein webbasiertes Tool mit praktischen Widgets wie Timer, Namensgenerator, Lautstärkemesser, Abstimmungen, Textfelder u.v.m. – ideal, um Online-Unterricht klar zu strukturieren.

3.2. Transfer von Lehrwerken in die Online-Welt

Viele klassische Aufgaben in DaF/DAZ-Lehrwerken lassen sich im digitalen Unterricht nicht 1:1 übertragen. Lehrwerksaufgaben kann man transformieren statt kopieren. Ein Beispiel:

Aufgabentyp	Beispiel
Transferaufgabe im Lehrwerk	Schreibe ein Rezept für ein typisches Gericht.
Transformation in einer kommunikativen Aufgabe	Schreibe ein Rezept und teile das Rezept in der Klassengruppe (z. B. Whatsapp Gruppe).
Transformation in einer realitätsverankerten Aufgabe	Erstelle einen Beitrag für ein internationales Kochbuch. Veröffentliche das Rezept in einem echten Kochforum (z. B. chefkoch.de).

So wird aus einer einfachen Schreibaufgabe ein kommunikativer, realitätsnaher Lernprozess. Im Online-Unterricht können folgende Formate eingesetzt werden:

- Synchroner Formate: Live-Sitzungen mit Rollenspielen, Diskussionen, Präsentationen.
- Asynchrone Formate: Selbstständige Aufgaben mit mehr Reflexionszeit.

- Flipped Classroom: Lernvideos vor dem Unterricht, Anwendung im Unterricht.
- Gamification: Arbeitsbuchübungen als Kahoot-Quiz.

3.3. Handlungsorientierte Aufgabentypologie

Ein großer Vorteil digitaler Lernformate ist, dass sie viele authentische Alltagssituationen abbilden können. Unsere Lernenden sind täglich online aktiv – sie schreiben Nachrichten, kommentieren Beiträge, suchen Informationen oder kaufen ein. Warum diese Sprachhandlungen nicht gezielt im Unterricht aufgreifen?

Typische digitale Sprachhandlungen:

- Kommunikativ: Chatten, E-Mails schreiben, kommentieren, Sprachnachrichten aufnehmen
- Informationsbezogen: Recherchieren, Nachrichten lesen, Bewertungen verfassen
- Transaktional: Online einkaufen, Formulare ausfüllen, Anfragen schreiben
- Kreativ: Reels und Videos produzieren, Posts gestalten, Blogs verfassen

Diese Aktivitäten lassen sich in reale, sprachproduktive Aufgaben überführen und sorgen für Motivation, Eigenverantwortung und vor allem: Sprechanlässe mit Sinn.

4. Handlungsorientierte Aufgaben – Ideen für den Online-Unterricht

Hier sind einige bewährte Online-Aufgaben aus meinem Unterricht:

- Drehe ein Video über ein landestypisches Rezept. (Niveau A1/A2+)
- Nimm einen Podcast zu einem aktuellen Thema auf. (Niveau B1+)
- Führe eine Online-Umfrage durch und präsentiere die Ergebnisse. (Niveau A2+)
- Gestalte eine digitale Collage oder Instagram-Story. (Niveau A1+)
- Kommentiere ein YouTube-Video oder schreibe eine Rezension. (Niveau A2+)
- Erstelle ein digitales Tagebuch mit Texten und Bildern. (Niveau A1+)

Solche Aufgaben machen die Sprache lebendig. Sie motivieren, fördern Kreativität und stärken die Eigenverantwortung.

5. Fazit: Sprache entsteht durch Handeln

Online-Unterricht muss nicht passiv oder frontal sein. Richtig gestaltet, eröffnet er neue Lernräume, in denen die Sprache durch aktives Tun lebendig wird. Ob

Podcasts, digitale Rollenspiele oder authentische Kommunikationsanlässe – Lernende sollen nicht nur konsumieren, sondern handeln, reflektieren und mitgestalten. Echte Kommunikation entsteht dort, wo sie selbst aktiv werden. Handlungsorientierter Online-Unterricht ist daher kein Trend, sondern ein zukunftsweisender Ansatz. Die IDT 2025 zeigte eindrucksvoll, wie internationaler Austausch konkrete Impulse für die Unterrichtspraxis geben kann.

Literaturverzeichnis

Biebighäuser, Katrin, Falk, Simon, Feick, Diana and Schart, Michael. „DaF-Unterricht im virtuellen Raum – Zur Einführung in das Themenheft“ *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, vol. 48, no. 5, 2021, pp. 443–463. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0068>

Classroomscreen. (n.d.). Classroomscreen – Free and easy-to-use online teaching tools. <https://classroomscreen.com>

Legutke, Michael K. (2009): *Projektunterricht im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.

Lingt. (n.d.). Lingt – Speaking practice for language learners. <https://lingt.com>

Miro. (n.d.). Miro: The innovation workspace. <https://miro.com>

Kurzbiographie(n):

Samruddhi Joshi ist DaF-Lehrkraft, Fortbildnerin und Forscherin mit Schwerpunkt auf zeitgemäßer Sprachdidaktik und digitalen Transformationsprozessen im Fremdsprachenunterricht. Sie hat einen Masterabschluss in German Studies erworben. Sie ist Leiterin des Instituts Art of Language und als Lehrkraft an der Germanistik-Abteilung der Savitribai Phule Pune University tätig. Kontakt: samruddhijoshi2506@gmail.com

Deutsch als Lingua Franca im Virtual Exchange. Projektbericht

Laetitia Devos

Zusammenfassung: Die Präsentation von drei Durchläufen eines virtuellen Austauschs zwischen Deutschstudierenden aus Finnland und Frankreich liefert konkrete Beispiele und bewertet die Ergebnisse für die Lernenden.

Schlüsselwörter: Virtual Exchange, Collaborative Online Learning, Telekollaboration, E-Tandem

1. Kontext und Hypothesen

An der Universität für Geisteswissenschaften Rennes 2 (Frankreich) müssen alle Studierenden mit dem Erlernen mindestens einer Fremdsprache beginnen oder fortsetzen. Der Sprachunterricht findet meist in großen Gruppen (von bis zu 40 Studierenden) statt und umfasst 12 Kurse à 120 Minuten pro Semester, inklusive Klausuren. Das Sprachniveau der Studierenden zu Beginn ihres Studiums liegt meist bei A2 und verbessert sich leider während des dreijährigen Bachelorstudiums kaum. Das lässt sich meines Erachtens dadurch erklären, dass die Studierenden keine ausreichenden Möglichkeiten haben, Deutsch zu sprechen, wodurch sie Motivation und Selbstvertrauen verlieren. Der Teufelskreis schließt sich schnell: Wer frustriert ist, lernt ungern und macht auch keine Fortschritte.

Da die Universität Rennes 2 „Internationalisation@home“-Projekte¹ fördert, kam ich auf die Idee, mithilfe eines solchen Projekts gegen den Motivationsmangel meiner Studierenden zu kämpfen, und nahm mir vor, einen virtuellen Austausch auf Deutsch mit Studierenden aus einem anderen Land zu organisieren, um den Hauptpunkt des Unterrichts eindeutig auf Kommunikation und Interkulturalität zu legen und weniger auf Grammatik und Fehlerkorrektur.

Die drei Hebel der Motivation, wie sie von Viau (2014) identifiziert wurden, kamen in diesem Projekt zum Tragen: Erstens ging ich davon aus, dass die Studierenden *Spaß* daran haben würden, mit Kommiliton:innen aus anderen Ländern zu kommunizieren, weil sie dabei andere Kulturen erkunden und neue Bekanntschaften schließen würden. Da Kommunikation das Hauptziel des Fremdsprachenlernens ist, würde zweitens die *Nützlichkeit* des Austausches auf der Hand liegen. Drittens musste dafür gesorgt werden, dass sich die Studierenden *fähig* fühlten, die Aufgaben zu bewältigen. Zu diesen

¹ <https://dap.service.univ-rennes2.fr/programmes-dinvestissements-davenir/internationalisationhome> (15.10.2025)

drei Motivationsfaktoren muss das Vertrauen in die eigenen Sprachkompetenzen hinzugefügt werden, das als Schlüsselfaktor für den Fortschritt identifiziert wurde (vgl. Sampasivam, Clément, 2014). Eine weitere Studie (Hetrovicz, 2021) zeigt außerdem, dass Videokonferenzen unter Nicht-Muttersprachler:innen genauso effizient, ja manchmal sogar vorteilhafter für das Selbstbewusstsein sein können als die Zusammenarbeit mit Muttersprachler:innen.

Es ging mir weniger darum, die tatsächlichen Fortschritte meiner Studierenden zu messen. Vielmehr wollte ich sie in ihrem Gefühl bestärken, Fortschritte zu machen, denn das ist die erste Etappe, um Motivation und Engagement zu steigern. Ab dem zweiten Durchlauf des Projekts wurde ein Fragebogen erstellt, den die Studierenden vor und nach dem E-Austausch ausfüllen sollten, und mit dem ich feststellen konnte, ob sie sich in der Fremdsprache Deutsch nach dem Projekt besser fühlten als davor. Auch das Führen eines Tagebuchs ermöglichte eine qualitative Messung der Auswirkungen. Darauf komme ich im Abschnitt „Auswertung“ zurück. Zuerst soll der konkrete Ablauf des Projektes und dessen Durchläufe (2022–23 bis 2025–26) dargestellt werden.

2. Beschreibung des Austausches und theoretischer Rahmen

2.1 Erster Durchlauf (2022–23): „Tridem for future“

Auf der Internationalen Deutschlehrer:innen Tagung in Wien 2022 lernte ich Alexandra Virtanen von der Universität Turku (Finnland) und Christian Niedling von der Universität Helsinki (Finnland) kennen, die beide sofort großes Interesse und Begeisterung für meinen Vorschlag zeigten. Da Semesterzeiten der finnischen und der französischen Universitäten ungefähr gleich sind, fingen wir schon drei Wochen nach unserem Kennenlernen mit dem Austausch an. Wir nannten ihn „Tridem for future“, in Anlehnung an *Extinction Rebellion*, eine im Vereinigten Königreich entstandene Bewegung, deren Verbreitung in Finnland, Frankreich und Deutschland wir vergleichen wollten. Nach der Überwindung einiger technisch-juristischer Schwierigkeiten wurde es möglich, einen gemeinsamen Moodle-Kursraum für unsere drei Studierendengruppen einzurichten. Wir boten auf der Plattform eine Vielzahl an Lese- und Hörverständnisübungen an, die ein progressives Eintauchen in das Thema ermöglichten. Die Studierendengruppen jeder Universität führten die Aufgaben parallel zu ihren

jeweiligen Präsenzveranstaltungen und unter Anleitung ihrer jeweiligen Lehrperson durch. Ein Forum ermutigte zum ersten schriftlichen Austausch. Es musste jedoch festgestellt werden, dass dieser leider nicht aus spontanen Meinungsäußerungen entstand, sondern eher einer von den Lehrkräften auferlegten Übung glich.

Zu Projektbeginn wurde davon ausgegangen, dass die Endaufgabe eine wirkliche Zusammenarbeit fördern würde. Da wir nämlich, nach dem Prinzip des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER), Sprachlernende als soziale Akteure betrachten, wollten wir, dass die Aufgaben nicht nur sprachlicher Natur waren. Die Abschlussaufgabe lautete wie folgt: „Sie wohnen in einer französisch-finnischen 4er-Wohngemeinschaft auf einem deutschen Universitätscampus. Zum internationalen Klimatag bittet der Campus jede Wohngemeinschaft, eine realistische Aktionsidee vorzuschlagen und diese mündlich vorzustellen. Ihre WG erstellt ein Werbeplakat für diese Aktion. Sie haben etwa zehn Minuten Zeit, um Ihre Kommilitonen davon zu überzeugen, daran teilzunehmen.“

Dank der vorbereitenden Übungen war die handlungsorientierte Abschlussaufgabe kontextualisiert worden. Sie erfüllte auch die Kriterien der Plausibilität, da die Studierenden in ihrer Rolle als Studierende blieben und sich beispielsweise nicht in Klimaaktivisten verwandeln mussten. In der von O'Dowd (2018) vorgeschlagenen Typologie gehört diese Zusammenarbeit zur Rubrik des „collaborative online international learning“: *„COIL ist based upon developing team taught learning environment where teachers from two cultures work together to develop a shared syllabus, emphasizing experiential and collaborative student learning.“* (Rubin, 2016) O'Dowd bezeichnet COIL-Projekte, deren Hauptziel das Erlernen einer Fremdsprache ist, als „Telekollaboration“. Im Gegensatz zum „E-Tandem“, bei dem es sich um einen Sprachaustausch handelt, der nicht unbedingt auf die Realisierung eines Abschlussprojekts ausgerichtet ist, hat die Telekollaboration das Ziel, eine konkrete Aufgabe zu lösen, die von den Lehrenden jeder Universität im Rahmen eines gemeinsamen Curriculums gestellt wird.

Das Projekt des Durchlaufs 2022 fiel somit in die Kategorie COIL und insbesondere in die Kategorie Telekollaboration: Es erforderte eine Gruppenarbeit zur Lösung einer Abschlussaufgabe. Leider konnte diese Kollaboration aufgrund der Unvereinbarkeit der Stundenpläne nicht wie ursprünglich vorgesehen per Videokonferenz während der Lehrveranstaltungen stattfinden. Die Studierenden mussten sich organisieren, um sich außerhalb der Unterrichtszeiten zu treffen, was nur einer

Minderheit gelang: Von acht binationalen Gruppen gaben nur zwei an, wirklich zusammengearbeitet zu haben, und sie gaben auch an, weniger auf Deutsch als auf Englisch kommuniziert zu haben. Durch den Rückgriff auf Englisch büßte unser Projekt einen weiteren Teil seiner Originalität ein: Wir wollten nämlich zeigen, dass die *lingua franca* Deutsch sein kann, und nicht unbedingt Englisch wie in den allermeisten Fällen (vgl. Zak, 2021).

Eine Erklärung von Nissen (2004) leuchtet ein: Gruppenarbeit löst zwar eine positive und produktive Energie aus, die jedoch auch durch eine negative Energie gebremst wird, nämlich die Energie, die zur Aufrechterhaltung der Gruppendynamik benötigt wird. Die Studierenden der Gruppen, denen es nicht gelungen war, transnational und kollaborativ zu arbeiten, haben dies tatsächlich auf Gruppendynamikprobleme zurückgeführt. Die Kolleg:innen aus Finnland berichteten außerdem von einem gewissen Misstrauen der finnischen Studierenden gegenüber dem Thema *Extinction Rebellion*, das ihnen vielleicht zu radikal erschien. Wir hatten es wegen seiner Kontroversität ausgewählt, aber übersehen, dass man sich den Gesprächspartner:innen gegenüber sehr sicher fühlen muss, um eine ideologische Position zu beziehen.

Einige Schritte hatten den Teilnehmenden (TN) gefehlt, vor allem die Zeit und die Möglichkeit, sich erst einmal kennenzulernen. Zwar konnten sie sich in einem Online-Padlet vorstellen, jedoch reichte das bei Weitem nicht aus, um eine Beziehung aufzubauen, die es ihnen ermöglicht hätte, gemeinsam an einem kontroversen Thema zu arbeiten. Die unentbehrliche Etappe des Eisbrechens bei internationalen Telekollaboration ist inzwischen gut dokumentiert (Felce et al., 2024) und wurde von uns fortan auch besser beachtet.

2.2 Zweiter Durchlauf (2023–24): „Gemeinsam auf Deutsch“, Thema Heimat, Sitten und Bräuche

Aus dem ersten Durchlauf hatten wir drei Lehren gezogen: Erstens mussten wir unsere Zeitpläne synchronisieren, um Videokonferenzen während des Unterrichts zu organisieren. Somit würde die für die Aufrechterhaltung der Gruppenarbeit erforderliche Energie nicht allein den Studierenden überlassen werden. Zweitens haben wir beschlossen, die erste Videokonferenz und den Anfang jedes Treffens Eisbrechern zu widmen. Schließlich wählten wir Themen aus, die weniger kontrovers waren als *Extinction Rebellion*, aber dennoch der Erkundung kultureller Gemeinsamkeiten und Unterschiede dienten. Da sich in letzter Minute keine Studierenden an der Universität

Helsinki für diesen Kurs anmeldeten, fand der Austausch nur noch zwischen Turku und Rennes 2 statt. Die Teilnehmendenzahl betrug sechzehn bis achtzehn Studierende pro Seite, was eine optimale, gleichmäßige Verteilung darstellte.

Wie schon bei der Ausgabe 2022 diente uns eine Moodle-Plattform, diesmal unter dem Titel „Gemeinsam auf Deutsch“, als Leitfaden. Die erste Videokonferenz, die auf Zoom stattfand, dauerte 90 Minuten (wie alle anderen Treffen auch) und begann mit Kennenlernenaktivitäten. Im ersten Spiel, das wir „Expertenbingo“ genannt hatten, war vorgesehen, dass die Teilnehmenden die Breakout-Räume durchsuchen mussten, um Studierende aus der Partneruniversität zu finden, über die sie bereits einige Informationen hatten. Leider erwies sich dieses Spiel technisch gesehen viel zu umständlich und mühsam, da nicht alle wussten, wie sie von einem Breakout-Raum in den nächsten wechseln konnten. Eine wichtige Erkenntnis war also, dass die technische Umsetzbarkeit der Eisbrecher-Spiele den Vorrang vor der Aktivität selbst haben muss.

Während Präsenzveranstaltungen befassten sich die Studierenden auf beiden Seiten mit dem deutschen Begriff der „Heimat“, der sich weder ins Französische noch ins Finnische übersetzen lässt. Zum Onlinetreffen erschienen sie mit Fotos und Objekten, die sie ausgewählt hatten, um zu erklären, was für sie das „Zu Hause“ war. Die Studierenden wurden anschließend in binationale Vierergruppen für die Abschlussaufgabe eingeteilt. Sie mussten Vergleiche der Sitten und Bräuche in den jeweiligen Ländern schriftlich in Form von digitalen Plakaten festhalten und sie dann der ganzen Gruppe vorstellen. Folgende Themen wurden behandelt: Kleidung, Kulinarik, Feiertage, Verhaltensregeln und Etikette, Musik und Tanz. Als Tool wurde Canva gewählt, weil es sowohl im synchronen als auch im asynchronen Modus kollaborative Arbeit ermöglichte. Ein Beispiel für den Vergleich des 21. Juni in Finnland und Frankreich liefert Abbildung 1.

Alle Poster wurden von den Lehrpersonen in einem digitalen PDF-Dokument zusammengestellt, das abschließend allen TN zur Verfügung gestellt wurde.

2.3 Dritter Durchlauf (2024–25): „Gemeinsam auf Deutsch“, Themen Studienalltag und Essenseinladungen

Für den dritten Durchlauf zogen wir Erkenntnisse aus dem vorigen Jahr: Die Anzahl von vier 90-minütigen synchronen Treffen pro Semester, auf die 12 Unterrichtswochen verteilt, schien uns richtig, denn sie ermöglichte den TN immer vertrauter mit der Technik und mit der



Abbildung 1: Beispiel vom Plakat zum Thema „Sitten und Bräuche“

Austauschart zu werden und dazwischen Zeit für Präsenzunterricht zu lassen. Bei den Onlinetreffen wurde zu viel Hin und Her zwischen Plenum- und Breakout-Räumen vermieden, da es, obwohl uns ein Tutor oder eine Tutorin oft dabei unterstützte, zeit- und energieaufwendig war. Damit die Studierenden die Möglichkeit hatten, so viele neue Kommiliton:innen im Partnerland kennenzulernen wie möglich, wurden die Gruppen bei jedem Treffen neu gemischt. Eine wichtige praktische Dimension der Arbeit in virtuellen Diskussionsräumen ist die räumlich-akustische Verteilung der TN: Denn wenn alle im gleichen Raum sitzen, trotz eigenem Headset, kommt es zu einem akustischen Durcheinander. Deswegen wurde dafür gesorgt, dass sie entweder zu Hause blieben oder sich in mehrere Räumlichkeiten der Universität verteilen konnten. Ein Quiz als Einstieg sorgte immer für gute Stimmung und Teamgeist. Nach dem Vergleich mehrerer Tools erwies sich Socrative als das Geeignetste für einen Teamspielmodus bei virtuellen Treffen: In jeder Gruppe wurde ein TN damit beauftragt, den Bildschirm zu teilen und nach Absprache mit den anderen auf die von der Gruppe gewählte Antwort zu klicken. Hauptsache bei der Wahl der Themen war, dass alle sich kompetent fühlten, zur Lösung beizutragen.

Was den Inhalt anging, änderten wir einiges nach dem Prinzip „Weniger ist mehr“. Die vorigen Durchläufe hatten uns nämlich gezeigt, dass die auferlegte Endaufgabe (Poster erstellen und es mündlich vorstellen) mehr als eine Pflichtaufgabe empfunden wurde, sondern als Chance, kollaborativ zusammenzuarbeiten (Auch Felce et al. 2024 bestätigt diese Erkenntnis). Deswegen entschieden wir jedem Treffen ein Thema zu widmen und kleinere Aufgaben zur Vor- und Nachbereitung jedes Treffens zu geben, statt einer größeren am Ende. Unsere Annahme hat sich tatsächlich bestätigt: Kleine Schritte sind mehr ermutigend als ein großer, zumal das Projekt an sich schon in vielen Hinsichten (technisch, sprachlich, kulturell) herausfordernd ist. Wir übernahmen zum Beispiel die Idee des Gastgeschenkes (English, 2022). Beim ersten Treffen sollte jeder Teilnehmende seinen Gesprächspartnern ein Geschenk in Form eines Fotos oder eines Gegenstands virtuell schenken und dabei seine Auswahl erklären. Da beim Durchlauf 2024–25 viele Geschenke uns klischeehaft erschienen (Eifelturm, Baguette, Weihnachtsmann und Elfen), verlangten wir im Durchlauf 2025–26 nicht irgendein Objekt, sondern ein Kunstwerk als Geschenk. Dies erwies sich als viel spannender für die Gespräche.

Anstatt statische Darlegungen zu den Sitten und Bräuchen zu verlangen, baten wir außerdem unsere Studierenden, kurze selbstgedrehte Videos zu drehen, die sie auf dem Forum posteten. Für ihr erstes Video, das den Studienalltag schilderte, mussten sie sich mit dem Wortschatz der Universität und des Campus vertraut machen. Somit waren sie auf das Treffen sehr gut vorbereitet, und die Austauschgespräche über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in ihrem Alltag verliefen flüssig, was das Vertrauen der TN in ihre sprachlichen Kompetenzen bestärkte. Dagegen funktionierte die Idee der Darstellung einer typischen Essenseinladung nicht ohne Schwierigkeiten: Bis auf ein paar Studenten, die in einem Video sehr gut erzählen konnten, wie sie Freunde zum Essen empfangen, verstanden die meisten nicht, dass es darauf ankam, kulturelle Unterschiede in den Umgangsformen (wie z. B. bei der Flexibilität der Ankunftszeit, wenn man eingeladen ist, oder bei den Begrüßungsformen) zu entdecken und blieben bei Essensrezepten, die sich oft als sprachliche Herausforderung erwiesen. Wir haben über dieses Scheitern nachgedacht: Erstens liegen die Unterschiede bei privaten Themen wie Einladungen nicht nur zwischen Ländern, sondern auch zwischen Familienkulturen. Nicht alle Finnen erscheinen pünktlich zu einem Essen, und nicht alle Franzosen erscheinen mit

Verspätung. Eine andere Erklärung war, dass es schwierig ist, sich in eine Situation zu versetzen, die nicht virtuell stattfinden kann (in unserem Fall eine Einladung zum Essen). Für den neuen Durchlauf, der im September 2025 begonnen hat, haben wir beschlossen, bei den virtuellen Treffen Themen zu behandeln, zum Beispiel Internet-Hypes: Unsere Studierenden sollen eine Werbekampagne, ein Video, ein Lied oder eine Challenge, die viral gegangen ist, auswählen und vorstellen. Somit hoffen wir, kulturelle Themen ansprechen zu können, mit denen die Studierenden vertraut sind.

Wie die Beschreibung der verschiedenen Durchläufe zeigt, war die Frage der Interkulturalität eine Konstante, ganz gleich, welche Themen wir hatten. Das Tagebuch, das die Studierenden nach jedem Treffen auf einer Moodle-Plattform (entweder im „Tagebuch“-Tool oder mithilfe eines persönlichen Wikis) schreiben mussten, erwies sich als ein sehr nützlicher Indikator für interkulturelle Interaktionssituationen, die zu Missverständnissen hätten führen können. Zum Beispiel beklagten sich einige französische Studierende beim Durchlauf 2023–24 darüber, dass ihre finnischen Gesprächspartner:innen kaum sprachen. Ich übermittelte meiner Kollegin diese Beschwerden, woraufhin sie mir erklärte, dass Schweigen in Finnland etwas Normales und auf jeden Fall nicht unhöflich sei. Auf meine Frage, was meine Studierenden in solchen Fällen zu tun hatten, antwortete sie sehr gelassen und nicht ohne Witz: „mitschweigen“. Diese Antwort wurde zu einer wichtigen Erkenntnis für die französischen Studierenden und für die nächsten Treffen. Wir thematisierten dann ähnliche Unterschiede mithilfe eines pädagogischen Videos „Die Gardinenpredigt“², das ein kulturelles Missverständnis an einer französischen Universität zwischen deutschen Austauschstudierenden und einem Professor inszeniert. Unsere Studierenden tauschten sich im Forum sehr spontan zu diesem Video aus. Somit wurden sie auf die Gefahr aufmerksam gemacht, gewisse Verhalten nach einem bestimmten Muster zu beurteilen, das von einem Land zum anderen anders sein kann.

3. Auswertung

Ab dem Durchlauf 2023–24 habe ich auf französischer Seite einen Fragebogen erstellt, um die Motivation und das Selbstvertrauen meiner Studierenden vor und nach

dem Projekt zu vergleichen. Die Abbildung 2 zeigt die Ergebnisse der Jahre 2023–24.

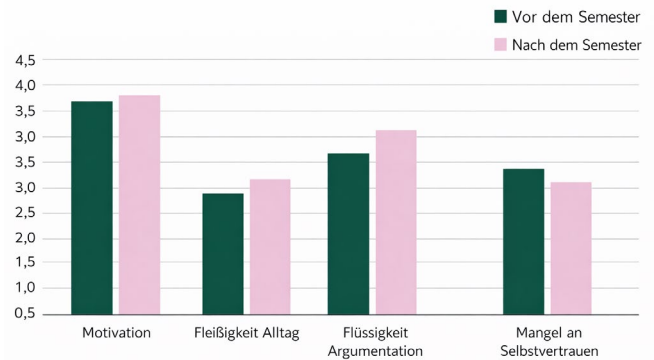


Abbildung 2: 2023–24, Einschätzung der TN von... (auf einer Skala 1–5, N=15)

Interessanterweise war im Jahr 2024–25 (Abb. 3) die gesamte Entwicklung fast genau gleich:

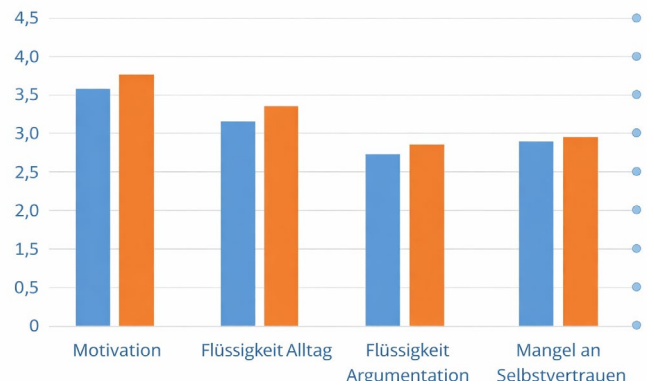


Abbildung 3: 2024–25, Einschätzung der TN von... (auf einer Skala 1–5, N=23)

Die Motivation zum Erlernen der deutschen Sprache zeigte im Verlauf des Semesters eine leichte positive Entwicklung (+0,2 auf einer Skala von 5). Während zu Beginn des Semesters 2023 60 % der Studierenden angaben, motiviert oder hoch motiviert zu sein, stieg dieser Anteil am Ende des Semesters auf 70 %. Auch die wahrgenommene Flüssigkeit beim Sprechen bei Alltagsthemen verbesserte sich deutlich. Der Zuwachs lag je nach Messung zwischen +0,4 und +1,2 auf einer fünfstufigen Skala. Zu Semesterbeginn fühlten sich lediglich 13 % der Teilnehmenden als „flüssig“ oder „sehr flüssig“ im Sprechen; am Ende des Semesters lag der Anteil bereits bei 30 %. In Bezug auf die sprachliche Flüssigkeit beim Argumentieren konnte ebenfalls ein Fortschritt beobachtet werden. Parallel dazu stieg das Selbstvertrauen der Studierenden beim Sprechen merklich an, während die Sprechangst im Verlauf des Semesters abnahm. Die Zufriedenheit mit dem Programm spiegelte sich auch in den Rückmeldungen der Teilnehmenden wider: 90 % der Studierenden gaben an, erneut an einem solchen Tandem teilnehmen zu wollen. Erstaunlicherweise äußerte sich aber nur eine sehr kleine

² <https://www.youtube.com/watch?v=-ed9jRSYKQ8>, unter der Leitung von Dr. Erik Malchow zum Zweck interkultureller Trainings erstellt. Mehr dazu: <https://erikmalchow.de/interkulturelle-trainingsfilme> (15.10.2025)

Minderheit dafür, über das Programm hinaus in regelmäßigem Kontakt mit ihren Austauschpartnerinnen und -partnern zu bleiben.

Die freien Kommentare am Ende des Fragebogens waren sehr ermutigend. Sowohl an der Universität Rennes 2 als auch an der Universität Turku fanden die Studierenden, dass das Projekt dem Sprechen einen Sinn gab und dass sie stolz darauf waren, trotz der Schwierigkeiten kommuniziert zu haben. Hier ein Auszug aus dem Tagebuch einer Studentin: „Insgesamt war es eine tolle Erfahrung. Es hat mir geholfen, mein Selbstvertrauen zu stärken, wenn ich auf Deutsch spreche. Ich habe viele neue Vokabeln gelernt. Und ich habe viel über Finnland gelernt. Ich fand es sehr cool, dass ich mich mit anderen Leuten austauschen konnte. Und ich fand, dass ich mich bei einigen Themen selbst hinterfragen konnte. Ich habe einiges über mich selbst gelernt, vor allem über das, was ich als meine „Heimat“ betrachte.“

4. Schlussbemerkung

Ein virtueller Austausch ist eine logistische, technische und sprachliche Herausforderung, die nicht nur einen roten Faden braucht, sondern auch Flexibilität bei der Themengestaltung und beim Ablauf des Projektes verlangt. Unsere Ziele waren, Motivation und Selbstbewusstsein zu erhöhen und die Studierenden nicht zu überfordern.

Bei der Organisation eines solchen Projekts darf nicht vergessen werden, dass sich ein virtueller Austausch in einer Art Oxymoron gleichzeitig als virtuell und authentisch aus gibt, was widersprüchlich sein kann (vgl. English, 2022). Die Studierenden werden außerdem sozusagen dazu gezwungen, in Kontakt mit Kommiliton:innen zu treten, die sie vielleicht nie in ihrem Leben physisch treffen werden und mit denen sie nicht unbedingt Lust haben zu kommunizieren (ebd.). Technische Herausforderungen erhöhen zusätzlich die Gefahr von Missverständnissen (vgl. Kern, 2023). Fragen nach der Kommunikationsplattform, den praktischen Modalitäten der Zusammenarbeit und der zeitlichen Organisation sollten deswegen erstrangig sein. Ich hoffe, mit diesem Artikel Kolleg:innen wertvolle Hinweise vermitteln zu können, die auch gerne in ihren Kursen einen virtuellen Austausch implementieren möchten. Mein herzlicher Dank geht an Alexandra Virtanen (University of Turku), die dieses Projekt gemeinsam mit mir in Form eines Posters auf der IDT 2025 in Lübeck vorgestellt hat.

Literaturverzeichnis

- English, K. (2022). Conceptualisation of a language task design model for mental acceptance. In A. Potolia & M. Derivry-Plard (Hrsg.), *Virtual exchange for intercultural language learning and teaching: Fostering communication for the digital age* (S. 21–43). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003024620>
- Felce, C., Achilova, L., Neyret, C., & Nissen, E. (2024). Dimensions locale et globale de la présence sociale et de l'engagement des apprenants dans un projet de télécollaboration à l'université. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 22(1). <https://journals.openedition.org/rdlc/14245>
- Hetrovicz, L. (2021). The effect of NNS-NNS and NNS-NS videoconferencing on the development of second language confidence. *Foreign Language Annals*, 54, 1257–1277. <https://doi.org/10.1111/flan.12592>
- Kern, R. (2023). Research perspectives on virtual intercultural exchange in language education. In A. Potolia & M. Derivry-Plard (Hrsg.), *Virtual exchange for intercultural language learning and teaching: Fostering communication for the digital age* (S. 1–20). Routledge.
- Nissen, E. (2004). Expérimentation et présupposés pédagogiques d'un dispositif d'enseignement des langues à distance intégrant le travail de groupe. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 134, 191–203.
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: State-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *International Journal of Educational Research*, 109, 1–23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- Rubin, J. (2016). The collaborative online international learning network. In R. O'Dowd & T. Lewis (Hrsg.), *Online intercultural exchange: policy, pedagogy, practice* (S. 263–272). Routledge.
- Sampasivam, S., & Clément, R. (2014). The dynamics of second language confidence: Contact and interaction. In S. Mercer & M. Williams (Hrsg.), *Multiple perspectives on the Self in SLA* (S. 23–40). *Multilingual Matters*.
- Viau, R. (2014). Savoir motiver les étudiants. In L. Ménard & L. St-Pierre (Hrsg.), *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur* (S. 235–254). Montréal: Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Zak, A. (2021). An integrative review of literature: Virtual exchange models, learning outcomes, and programmatic insights. *Journal of Virtual Exchange*, 4, 62–79. <https://doi.org/10.21827/jve.4.37582>

Kurzbiographie(n):

Dr. Laetitia Devos ist seit 2009 Dozentin für DaF und Germanistik an der Universität Rennes 2, Frankreich. Ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte umfassen deutsche Geschichte seit 1945, Opern und Literatur und neulich auch DaF-Didaktik, wofür sie das Postgraduierten-Programm „Usages pédagogiques du numérique“ der Universität Québec in Montréal (UQAM) 2025 abgeschlossen hat. Kontakt: laetitia.devos@univ-rennes2.fr

Vielfältige und nachhaltige Bildung durch Deutsch

Shivali Acharya; Vaishali Dabke

Zusammenfassung: Deutschlernen verbindet Sprache, Nachhaltigkeit und Vielfalt: Es fördert kritisches Denken, Teilhabe und Zukunftskompetenzen und schafft Lernräume, in denen Jugendliche globale Themen aktiv gestalten.

Schlüsselwörter: Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Vielfaltsorientierte Bildung, Demokratiepädagogik, Medienkompetenz

Einleitung

Nachhaltige Bildung meint Lernprozesse, die Menschen dazu befähigen, verantwortungsvoll zu handeln und gesellschaftliche wie ökologische Zusammenhänge zu verstehen. In Anlehnung an BNE (Bildung für nachhaltige Entwicklung) umfasst sie Kompetenzen wie kritisches Denken, Perspektivenwechsel und aktive Teilhabe.

Unter „Vielfältige und nachhaltige Bildung durch Deutsch“ wird verstanden, dass Deutschlernen nicht nur dem Spracherwerb dient, sondern Lernende auch dabei unterstützt, Nachhaltigkeitsthemen sprachlich zu erschließen. Der Deutschunterricht fördert Dialogfähigkeit, interkulturelles Verständnis und reflektiertes Handeln – zentrale Kompetenzen für nachhaltige Entwicklung. So wird Sprache zum Werkzeug, um Vielfalt bewusst wahrzunehmen und nachhaltiges Denken und Handeln zu stärken.

Nachhaltige Bildung spielt in einer global vernetzten Welt eine zentrale Rolle. Sie befähigt junge Menschen, gesellschaftliche und ökologische Herausforderungen zu verstehen und aktiv an der Gestaltung einer zukunftsfähigen Welt mitzuwirken. Dazu gehören insbesondere interdisziplinäres Lernen, praktische Erfahrungen, kritisches Denken und eine globale Perspektive.

Im Rahmen der Bildungs Kooperation Deutsch trägt das Goethe-Institut Pune wesentlich dazu bei, nachhaltige Bildungsprozesse anzuregen. Durch die Förderung der deutschen Sprache eröffnet es Jugendlichen und jungen Erwachsenen Zugang zu aktuellen Themen, unterstützt sie beim Formulieren eigener Standpunkte und stärkt Kompetenzen, die für nachhaltiges Handeln relevant sind.

Die vielfältigen Initiativen des Goethe-Instituts schaffen dafür Räume außerhalb des Schulalltags, in denen Lernende neue Themen erkunden, sich kreativ einbringen

und sich mit globalen Fragestellungen auseinandersetzen. So verbinden sie Sprachlernen mit kritischem Denken, Problemlösekompetenz und dem reflektierten Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen.

Die Auswahl der Initiativen in diesem Beitrag erfolgt bewusst: Sie stehen exemplarisch für Formate, die sowohl sprachliche als auch überfachliche Kompetenzen fördern, einen klaren Bezug zu Nachhaltigkeitsthemen aufweisen und nachweislich das Interesse junger Menschen stärken. Gleichzeitig zeigen sie, wie Deutschlernen zu einer ganzheitlichen, nachhaltigkeitsorientierten Bildung beitragen kann.

1. Initiative – Jugend gestaltet Zukunft: Demokratie erleben – eine Zukunftswerkstatt für indische Jugendliche

Das Goethe-Institut Pune und Goethe-Institut Kalkutta organisierten im Rahmen von Bildungs Kooperation Deutsch eine Zukunftswerkstatt, bei der 60 indische Jugendliche im Alter von 12 bis 17 Jahren die Möglichkeit hatten, sich mit dem Nachhaltigkeitsziel der UNO auseinanderzusetzen. In einer Spielstadt zum Thema „Schulen der Zukunft“ beschäftigten sich die Jugendlichen vier Tage lang mit Themen wie Schulentwicklung, demokratische Bildung und Stärkung des sozialen Zusammenlebens.

Die Teilnehmer:innen schlüpften in verschiedene Rollen, wie z. B. Schüler:innen, Schulmanagement oder Bildungsministerium, und entwickelten Ideen und Konzepte für nachhaltige, faire und integrative Schulen. Einige der Ideen waren grüner Schulcampus dank erneuerbarer Energien, Neugier-Ecken“ in den Schulen für die Sexualerziehung, „Lass-es-raus“-Stände im Kontext psychische Gesundheit, Maßnahmen zur Linderung von Armut und Sicherstellung von Bildungsqualität.

Die Jugendlichen präsentierten ihre Vorschläge im Stadtparlament und erstellten Videodokumentationen über ihre Erfahrungen. Die Teilnehmer:innen betonten die Bedeutung der Zukunftswerkstatt für ihre persönliche Entwicklung und die Möglichkeit, ihre Ideen zur Verbesserung von Schulen zu vertreten.

Die Zukunftswerkstatt zeigt, wie sich Demokratiepädagogik und Bildung für nachhaltige Entwicklung

handlungsorientiert miteinander verbinden lassen. Rollenspiele und Planspiele eröffnen Lernenden die Möglichkeit, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, kritisch zu denken und Verantwortung für gemeinsame Entscheidungen zu übernehmen. Gleichzeitig wird Vielfalt zum aktiven Lernfeld: Die Auseinandersetzung mit verschiedenen Rollen und Hintergründen sensibilisiert Schüler:innen für Diversität und soziale Gerechtigkeit. Durch die sprachliche Aushandlung von Ideen und Lösungen erfahren die Jugendlichen zudem, dass Deutsch weit mehr ist als eine Fremdsprache – es wird zu einem Werkzeug, um komplexe Inhalte zu diskutieren, Position zu beziehen und gemeinsam tragfähige Lösungen zu entwickeln. Diese projektorientierten Formate stärken nicht zuletzt die Selbstwirksamkeit der Lernenden: Sie erleben, dass ihre Gedanken gehört werden und einen echten Wert haben – ein zentrales Element nachhaltiger und motivierender Lernprozesse.

2. Initiative – 100 Jahre Ernst Jandl: Eine multisensorische Ausstellung

Das Goethe-Institut Pune feierte den 100. Geburtstag von Ernst Jandl mit einer immersiven, multisensorischen Ausstellung, die Literatur, Kunst und Kultur miteinander verband. Die Ausstellung entstand in enger Zusammenarbeit mit externen Expert:innen, darunter Dr. Bernhard Fetz, Leiter des Literaturarchivs und der Österreichischen Nationalbibliothek in Wien, sowie regionalen Partnerinstitutionen und Kulturschaffenden. Sie verfolgte das Ziel, Jandls Werk einem breiten Publikum zugänglich zu machen und das Interesse an deutscher Sprache und Kultur im Rahmen der Bildungs Kooperation Deutsch zu stärken.

Über 1800 Besucher:innen aus Pune, Maharashtra nahmen vom 19. August bis zum 22. August 2025 an der Ausstellung teil. Mehr als 40 Führungen in drei Sprachen ermöglichten es, unterschiedliche Zielgruppen zu erreichen und ihnen Zugänge zu experimenteller Lyrik und konkreter Poesie zu eröffnen. Durch interaktive und multisensorische Methoden – darunter Audio-Installationen, visuelle Poesie-Stationen, kreative Schreibimpulse und performative Elemente – wurden die Besucher:innen eingeladen, Gedichte nicht nur zu lesen, sondern zu hören, zu erleben und selbst zu gestalten.

Ein besonderer Höhepunkt war der Besuch von Dr. Bernhard Fetz, der zwei Workshops mit Lehrkräften und Studierenden leitete. Seine Einblicke in Jandls performatives Arbeiten, seine Mehrsprachigkeit und seinen spielerisch-experimentellen Umgang mit Sprache boten wertvolle Impulse für literarisches und sprachsensibles

Arbeiten im Unterricht. Die Workshops verdeutlichten, wie Literaturvermittlung innovativ, praxisnah und motivierend gestaltet werden kann.

Insgesamt trug die Ausstellung maßgeblich dazu bei, das Interesse an deutscher Literatur neu zu beleben, kreative Ausdrucksformen zu fördern und die Relevanz von Ernst Jandls Werk für heutige Lern- und Vermittlungskontexte herauszustellen.

Diese Initiative zeigt, wie wirkungsvoll literarische Bildung sein kann, wenn sie multisensorisch, interaktiv und sprachsensibel gestaltet wird. Lehrkräfte können daraus ableiten, wie performative Methoden, kreative Schreibimpulse und visuelle Poesie Lernende motivieren und ihnen neue Zugänge zu Sprache eröffnen. Die Zusammenarbeit mit externen Expert:innen – wie Literaturarchiven, Künstlerinnen oder Universitäten – bietet zusätzliche fachliche Tiefe und erweitert Perspektiven auf literarisches Lernen. Zudem wird deutlich, dass Literaturvermittlung, insbesondere im Kontext der Bildungs Kooperation Deutsch, über reine Textarbeit hinausgehen und vielfältige kulturelle, ästhetische und sprachliche Zugänge schaffen kann.

3. Initiative – Jugendkongress: DigiVoice. Jugendliche stimmen in einer vernetzten Welt

Ein viertägiger Jugendkongress „DigiVoice“ wurde am Goethe-Institut, Pune veranstaltet, der sich an Jugendliche richtete, die ihre Medienkompetenz stärken und sich mit nachhaltigen Zielen auseinandersetzen wollten. Der Kongress verfolgte die Zielsetzungen: Stärkung der Medienkompetenz von Jugendlichen, Förderung des kritischen Denkens, Entwicklung digitaler Bürgerkompetenz, verantwortungsbewusster Medienkonsum und Förderung des Austauschs und der Zusammenarbeit.

Im Vorfeld des Kongresses fand ein digitaler „Pre-Congress Pathway“ statt, an dem 60 Jugendliche teilnahmen. Dieser Pathway zielte darauf ab, die Medienkompetenz der Jugendlichen zu fördern und sie auf den Kongress vorzubereiten. Der Kongress selbst umfasste vier Tage mit verschiedenen Themen wie Medienkompetenz durch Apps, nachhaltige Entwicklung mit Apps, App-Entwicklung und -Design, Präsentation und Pitching von App-Ideen.

Die Teilnehmer:innen hatten die Gelegenheit, ihre Fähigkeiten in den Bereichen Medienkompetenz, Medienliteratur, Nachhaltigkeit und App-Entwicklung zu erweitern. Sie entwickelten eigene Apps und präsentierten ihre Projekte am letzten Tag des Kongresses. Einige Beispiele

für Apps, die von den Teilnehmer:innen entwickelt wurden, waren: Apps zur Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden, wie z. B. Urban Roots und Ecovita; Apps, die sich mit Klimawandel und Nachhaltigkeit auseinandersetzen, wie z. B. Apps zur Reduzierung von CO₂-Emissionen oder zur Förderung von nachhaltigem Konsum.

Der Jugendkongress „DigiVoice“ zeigt, wie wirkungsvoll digitale Bildung, Medienkompetenz und nachhaltigkeitsorientiertes Lernen miteinander verknüpft werden können. Lehrkräfte sehen hier, dass Jugendliche besonders dann aktiv und kreativ werden, wenn sie digitale Werkzeuge nutzen, um reale Herausforderungen zu bearbeiten. Das Format verdeutlicht, wie Medienbildung über reine Technikvermittlung hinausgeht: Jugendliche lernen, Informationen kritisch zu prüfen, digitale Räume bewusst zu nutzen und verantwortungsvoll zu handeln – zentrale Elemente moderner Demokratie- und Nachhaltigkeitsbildung. Gleichzeitig wird deutlich, wie App-Entwicklung als Projektformat vielfältige Kompetenzen stärkt: Zusammenarbeit, Problemlösen, Design Thinking und die Fähigkeit, Ideen klar zu präsentieren. Für den Sprachunterricht bietet DigiVoice zudem wertvolle Impulse, da Deutsch als Arbeitssprache genutzt wird, um Projekte zu planen, zu pitchten und zu reflektieren. Lehrkräfte können daraus ableiten, wie digitale und kreative Aufgaben Lernende motivieren, ihnen Selbstwirksamkeit verleihen und nachhaltige Themen lebensnah erfahrbar machen.

4. Initiative – Diversität und Inklusion: Ein Dialog über eine Welt der Vielfalt

Die Workshopreihe zum Thema „Diversität und Inklusion“ richtete sich an Schüler:innen, die ihre Deutschkenntnisse verbessern und sich gleichzeitig mit Themen wie Vielfalt und Inklusion auseinandersetzen wollten. Die Workshopreihe verfolgte das Ziel, den Teilnehmer:innen zu zeigen, wie kleine, persönliche Entscheidungen dazu beitragen können, inklusive Räume in Klassenzimmern, Freundschaften und Gemeinschaften zu schaffen. Die Workshopreihe kombinierte interaktive Workshops mit kreativen, multisensorischen Methoden wie Dialog, Bewegung, Reflexion und Kunst. Die Teilnehmer:innen erkundeten die Themen Vielfalt und Inklusion durch eine dreiteilige Herangehensweise, die Neurowissenschaft, Achtsamkeit und Reflexionen umfasste.

Die Teilnehmer:innen reflektierten über Vielfalt und Inklusion durch persönliche und interkulturelle Perspektiven und erlangten tieferes Verständnis. Sie erforschten Themen wie: Respekt, Vergebung, achtsames Zuhören, Herausforderungen von Stereotypen, Fairness und

Empathie. Die Workshopreihe verdeutlicht, wie wirkungsvoll sich Sprachlernen mit Themen wie Diversität, Inklusion und Achtsamkeit verbinden lässt. Lehrkräfte können sehen, wie kreative und multisensorische Methoden – etwa Bewegung, Kunst, Dialog und Reflexion – Lernende dazu anregen, eigene Erfahrungen einzubringen und Empathie für unterschiedliche Perspektiven zu entwickeln. Die Aktivitäten zeigen, dass Werte wie Respekt, Fairness, achtsames Zuhören und gegenseitige Wertschätzung nicht nur thematisiert, sondern durch praktische Übungen erfahrbar gemacht werden können. Gleichzeitig stärkt der Fokus auf persönliche Entscheidungen und alltägliches Handeln das Bewusstsein der Jugendlichen für ihre Rolle in inklusiven Gemeinschaften. Für den Deutschunterricht wird deutlich, wie sehr solche Formate die Sprachpraxis fördern: Lernende nutzen Deutsch, um Gefühle auszudrücken, Meinungen auszuhandeln und ihre Gedanken bewusst zu formulieren – und gewinnen dabei Selbstvertrauen, Zugehörigkeit und Verantwortungsbewusstsein.

5. Initiative – MINT zur Förderung von Naturwissenschaften und Deutsch

Die indische Regierung hat in ihrer neuen Bildungspolitik den Fokus auf MINT-Bildung, was das Interesse an naturwissenschaftlichen Fächern in der Schule zugenommen hat. Bildungskooperation Deutsch am Goethe-Institut Pune bietet regelmäßig MINT-Kurse, Workshops, Messen wie „Mi(N)tmachWelt“ für Schüler:innen an, die nicht nur theoretisches Wissen, sondern auch praktische Anwendungen vermitteln. Bei den MINT-Angeboten wird berücksichtigt, dass wir den Bezug auf die deutsche Sprache nicht verlieren und den Schüler:innen Fachwortschatz auf Deutsch beibringen. Am Anfang wurden bei uns Kinder- und Junioruni-Kurse an Partnerschulen angeboten. Zu dem späteren Zeitpunkt wurden MINT-Kurse bzw. -Klubs auf Deutsch an Schulen eingeführt.

Die MINT-Initiative verfolgt Ziele wie Förderung des Interesses an MINT-Fächern bei Schulen auch aus ländlichen Gebieten und die Zusammenarbeit mit nationalen und internationalen Expert:innen und Institutionen. Unsere MINT-Initiative bietet eine Vielfalt von Programmen an, die das Interesse an MINT-Fächern bei Schüler:innen wecken sollen. Einige unserer Programme umfassen:

- Eine immersive Reise in die Wunder von Wissenschaft, Technologie, Ingenieurwesen und Mathematik.

- Hands-on-Experimente und Demonstrationen, die die faszinierende Welt der Chemie zeigen.
- Eine Gelegenheit, die Mechanik und Bedienung von Drohnen zu erkunden.
- Robotik-Aktivitäten, die Schüler:innen in Programmierung und Problemlösung einführen.
- Eine Einführung in künstliche Intelligenz und ihre Anwendungen in der realen Welt.

Die MINT-Initiative kann noch deutlicher auf Vielfalt und Nachhaltigkeit fokussiert werden, indem naturwissenschaftliche Aktivitäten stärker mit globalen Zukunftsfragen verknüpft werden – etwa durch Bezüge zu den SDGs, Projekte zu Klima, Energie oder verantwortungsvollem Konsum sowie Reflexionen zu Technikethik. Gleichzeitig lässt sich Vielfalt sichtbarer integrieren, z. B. durch diverse Vorbilder aus Wissenschaft und Technik, alltagsnahe Beispiele für unterschiedliche Lerngruppen oder inklusiv gestaltete Workshopmethoden. Auch sprachsensibles Arbeiten mit Fachwortschatz auf Deutsch, heterogene Gruppenarbeit und der Einsatz nachhaltiger Materialien können dazu beitragen, dass Lernende sowohl fachlich als auch sozial profitieren. So wird MINT nicht nur praxisnah, sondern auch wertorientiert vermittelt und unterstützt Jugendliche dabei, verantwortungsbewusst und zukunftsorientiert zu handeln.

Die MINT-Initiative zeigt, wie wirkungsvoll naturwissenschaftliches Lernen mit Sprachbildung verknüpft werden kann. Lehrkräfte sehen hier, dass Fachinhalte nicht an sprachliche Grenzen stoßen müssen, sondern dass der gezielte Einsatz von Fachwortschatz auf Deutsch naturwissenschaftliches Denken vertieft und gleichzeitig authentische Sprechkanäle schafft. Die Mischung aus Hands-on-Experimenten, Robotik, Drohnentechnik und KI-Themen macht deutlich, wie stark projektorientierte MINT-Angebote Motivation, Neugier und Problemlösekompetenzen fördern – insbesondere bei Lernenden aus unterschiedlichen Bildungs- und sozialen Kontexten. Darüber hinaus wird erkennbar, wie wichtig Kooperationen mit Expert:innen und Institutionen für eine zeitgemäße, praxisnahe MINT-Bildung sind. Für den Unterricht bedeutet dies: Wenn Sprache und Naturwissenschaften zusammen gedacht werden, entstehen Lernsettings, die gleichzeitig fachliches Verständnis, Kreativität und Deutschkompetenzen stärken und Jugendlichen neue Zukunftschancen eröffnen.

6. Fazit

Die beschriebenen Initiativen verdeutlichen, wie Deutschunterricht weltweit mehr sein kann als reine Sprachvermittlung: Er wird zum Handlungsraum für Demokratiebildung, Medienkompetenz, kulturelle Teilhabe, Diversität und naturwissenschaftliches Denken. Für Lehrkräfte der Bildungskoooperation Deutsch international wird sichtbar, wie projektorientierte, partizipative Formate Lernende motivieren und ihnen ermöglichen, Deutsch als Arbeitssprache in authentischen Kontexten zu nutzen. Verbände und Institutionen können daraus ableiten, dass Programme besonders dann wirksam sind, wenn sie fachliche, gesellschaftliche und sprachliche Lernziele miteinander verbinden, Vielfalt sichtbar machen und inklusiv gestalten. Die Initiativen liefern zudem übertragbare Modelle dafür, wie Kooperationen zwischen Schulen, Expert:innen und Goethe-Instituten weltweit nachhaltige Lernkulturen fördern und jungen Menschen neue Bildungs- und Zukunftschancen eröffnen.

Literaturverzeichnis

Weblink: Bildung für nachhaltige Entwicklung - BNE - Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) - Deutsche UNESCO-Kommission

Kurzbiographie(n):

Shivali Acharya arbeitet seit 2016 als Beauftragte für Bildungskoooperation Deutsch am Goethe-Institut Pune. Sie vertritt die Bereiche NAVI und Diversität. Als ausgebildete Lehrerin und Lehrkraft-Trainerin setzt sie Schwerpunkte auf die Motivation junger Menschen zum Deutschlernen, die Qualifizierung von Deutschlehrkräften, die Entwicklung kreativer Bildungsprojekte und den Aufbau eines internationalen Schulnetzwerks.
shivali.acharya@goethe.de

Vaishali Dabke hat Germanistik studiert. Ursprünglich eine DaF Lehrerin, war Vaishali Co-Autorin des Lehrwerks „Hallo-Deutsch“. Vaishali Dabke hat auch mehrere Workshops auf internationaler Ebene geleitet. Derzeit ist sie als Beauftragte für Bildungskoooperation am Goethe-Institut Pune tätig.
vaishali.dabke@goethe.de

Maßgeschneiderte KI-Lieder: Musik im DaF-Unterricht mal anders

Dieu Linh Bui

Zusammenfassung: Durch Musik und KI-generierte Lieder gestalte ich meinen DaF-Unterricht lebendiger, fördere die Aussprache und den Wortschatz sowie steigere die aktive Beteiligung meiner Lernenden.

Schlüsselwörter: Musik im DaF-Unterricht, KI-gestütztes Lernen, Motivation der Lernenden

Einleitung

Meine Motivation, Musik und Rhythmus in den DaF-Unterricht zu integrieren, entstand aus einer Beobachtung in der Unterrichtspraxis: Viele Lernende hatten trotz intensiven Übens Schwierigkeiten mit der Aussprache und dem Satzrhythmus. Währenddessen wirkten die klassischen Wiederholungsübungen oft monoton und wenig nachhaltig.

Deshalb begann ich, Lieder gezielt im Unterricht einzusetzen. Zunächst testete ich diese Methode in einem A2-Kurs, in dem wir neue Wörter und Satzmuster nicht nur sprachen, sondern auch sangen und rhythmisch klatschten. Schon nach zwei Wochen bemerkte ich, dass sich die Lernenden Wörter schneller merkten und Hemmungen beim Sprechen verloren.

Besonders auffällig war, dass selbst zurückhaltende Teilnehmende aktiver wurden und ganze Sätze flüssiger aussprachen. Musik schuf eine entspannte Atmosphäre und erleichterte das Wiederholen (Und manchmal wird Musik sogar zu einer kleinen „Strafe“: Wer ein Spiel verliert, muss ein Lied singen.)

Nur mit klassischen Liedern zu arbeiten, reichte mir leider irgendwann nicht mehr aus. Ich begann zu überlegen, ob auch KI-generierte Lieder eine neue Möglichkeit darstellen könnten. Meine Hoffnung war, die Lernenden damit stärker zu motivieren und das Lernen spielerischer zu gestalten.

1. Meine Planung im Unterricht

Für den nächsten Unterricht nahm ich mir vor, mithilfe von KI-Tools ein Lied zu erstellen, das genau zu meinen Lernzielen passt. Ich wollte sie direkt im Unterricht ausprobieren und beobachten, wie die Lernenden darauf reagieren. Besonders interessierte mich, ob sie motivierter mitsingen und sich neue Wörter leichter merken würden.

Ich hatte eine 45-minütige Unterrichtseinheit in einem A2.1-Kurs zum Thema „Ausflug und Reise“. Ziel war, dass die Lernenden am Ende über ihre eigenen Reiseerfahrungen sprechen und dazu kurze Texte schreiben können.

Zu Beginn spielte ich ein von mir selbst erstelltes Lied zum Thema „Reise/Picknick“ ab. Die Lernenden hörten aufmerksam zu und versuchten zunächst, den Inhalt zu verstehen. Mithilfe einiger Leitfragen erschlossen sie das Thema und sammelten anschließend gemeinsam Wörter rund um „Reise“ in einem Wortigel. So wurde der bereits bekannte Wortschatz aktiviert.

In der Übungsphase arbeiteten sie weiter am Liedtext. Zuerst füllten sie fehlende Wörter aus, danach tauschten sie sich zu zweit aus. Neue Begriffe erklärte ich mithilfe der mit ChatGPT generierten Bilder und kleiner Beispiele. Schritt für Schritt wurden die Lernenden sicherer und konnten die Wörter später selbstständig verwenden.

2. So habe ich KI konkret für die Unterrichtsplanung eingesetzt

Für die praktische Umsetzung nutzte ich zunächst ChatGPT, um eigene Liedtexte zu erstellen. Anstatt lange nach passenden Materialien zu suchen, formulierte ich einen klaren Prompt und bat das Tool, ein kurzes, fröhliches und einfaches Lied für meine A2-Lernenden zum Thema „Reise“ zu schreiben.

Innerhalb weniger Sekunden erhielt ich einen passenden Text mit kurzen, wiederholenden Sätzen, den die Lernenden leicht mitsingen konnten. Diese schnelle Erstellung sparte mir viel Vorbereitungszeit und ermöglichte mir, die Inhalte gezielt an meine Lernziele anzupassen.

Im nächsten Schritt wollte ich dem Text eine passende Melodie hinzufügen. Dafür nutzte ich Suno.com, ein KI-Tool zur Musikgenerierung. Ich fügte den zuvor erstellten Liedtext ein und beschrieb den gewünschten Musikstil – fröhlich, kindgerecht, mit einfacher Melodie, Gitarre und Klatschrhythmus.

Kurz darauf entstand ein komplettes Lied, das überraschend professionell klang. Besonders hilfreich war, dass die Melodie sofort eingängig war und sich gut zum Mitsingen eignete. So konnte ich ohne musikalische Vorkenntnisse eigenes Unterrichtsmaterial erstellen.

LYRIK - Ergänzen Sie die Lücken!

Eine fröhliche Reise

Verse 1:
Wir _____ **1** ins Auto, der Tank ist voll,
Die Sonne scheint, der Himmel ist so blau,
Wir fahren _____ **2**, das Abenteuer beginnt,
Freunde und Familie, alle sind wir drin.

Chorus:
Eine fröhliche Reise, wir singen und _____ **3**,
Über Berge und durch Täler, wir werden es schaffen,
Mit Koffern im Gepäck und dem _____ **4** in den Haaren,
Heute entdecken wir die Welt, wir wollen starten.

Verse 2:
Wir halten an, ein Picknick im

LYRIK - Lösungen

Eine fröhliche Reise

Verse 1:
Wir **steigen 1** ins Auto, der Tank ist voll,
Die Sonne scheint, der Himmel ist so blau,
Wir fahren **los 2**, das Abenteuer beginnt,
Freunde und Familie, alle sind wir drin.

Chorus:
Eine fröhliche Reise, wir singen und **lachen 3**,
Über **Berge 4** und durch Täler, wir werden es schaffen,
Mit Koffern im Gepäck und dem **Wind 4** in den Haaren,
Heute entdecken wir die Welt, wir wollen nicht warten.

Verse 2:
Wir halten an, ein Picknick im **Grünen 5**

Ein Foto hier, ein _____ **6** da,
Die Erinnerungen, sie bleiben uns nah.

Bridge:
Am Strand, im _____ **7**, auf dem hohen Berg,
Jede Ecke bringt uns neues Glück und Wert,
Mit jedem Schritt, mit jedem _____ **8** Tag,
Erleben wir Wunder, die niemand uns vermag.

Outro:
Die Reise geht _____ **9**, der Weg ist noch lang,
Doch mit Freude und Liebe im Herzen, wird's nicht bang,
Zusammen sind wir stark, das _____ **10** ist schön,

Ein Foto hier, ein **Selfie 6** da,
Die Erinnerungen, sie bleiben uns nah.

Bridge:
Am Strand, im **Wald 7**, auf dem hohen Berg,
Jede Ecke bringt uns neues Glück und Wert,
Mit jedem Schritt, mit jedem **neuen 8** Tag,
Erleben wir Wunder, die niemand uns vermag.

Outro:
Die Reise geht **weiter 9**, der Weg ist noch lang,
Doch mit Freude und Liebe im Herzen, wird's nicht bang,
Zusammen sind wir stark, das **Abenteuer 10** ist schön,
Eine fröhliche Reise, die uns nie vergeht.

Abbildung 1: Lückentext mit Lösung in der Einstiegsphase (eigene Darstellung)



Abbildung 2: Wortschatzerweiterung in der Übungsphase (mit ChatGPT generiert, eigene Darstellung)

Abbildung 3: Mit ChatGPT generierter Liedtext (Screenshot, eigene Aufnahme)

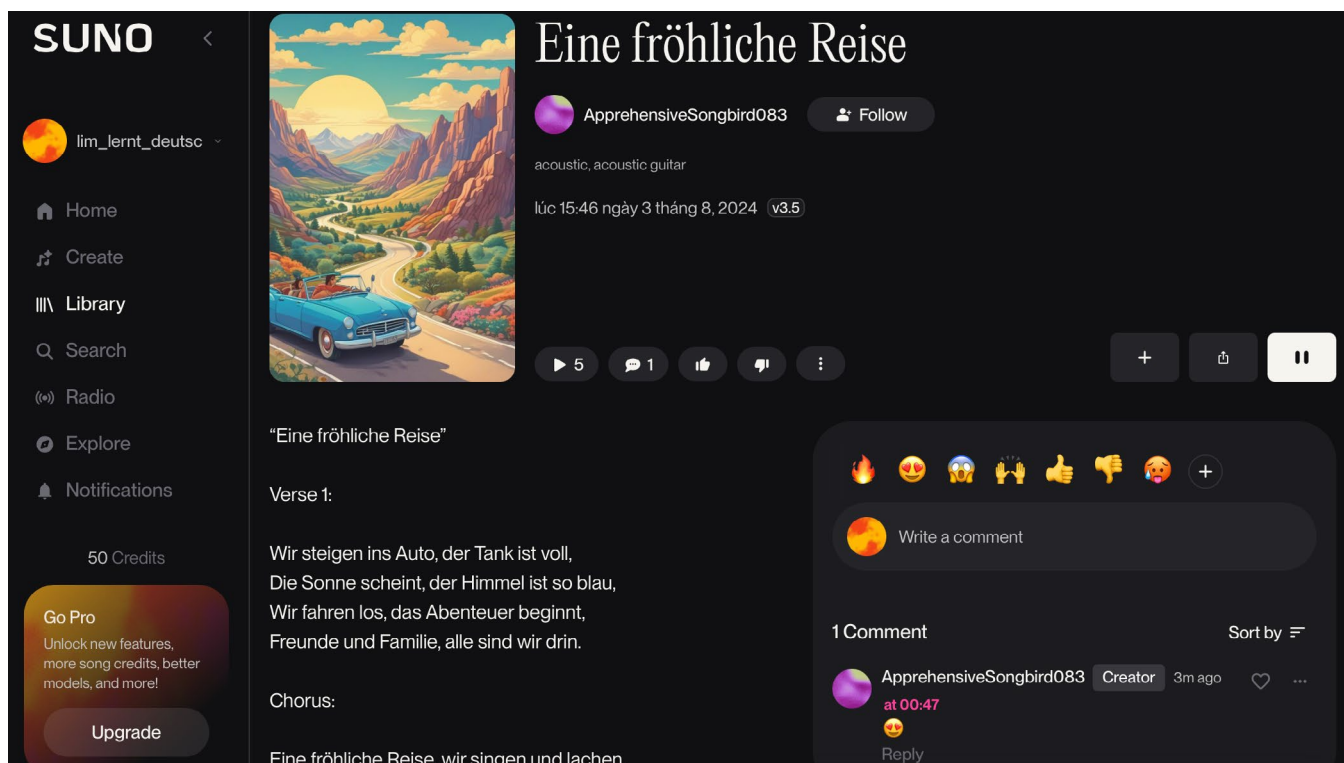


Abbildung 4: Mit Suno generiertes Lied, Screenshot (Screenshot, eigene Aufnahme)

Anschließend lud ich das fertige Lied als MP3 herunter und bereitete den Liedtext für meine Lernenden vor. In der nächsten Stunde setzte ich das Material zum ersten Mal im Unterricht ein.

3. Wie reagierten meine Lernenden auf das Lied?

Als die Musik erklang, reagierten die Lernenden sofort neugierig. Viele summten schon nach kurzer Zeit mit, einige klatschten im Rhythmus. Durch gemeinsames Singen wiederholten sie unbewusst Wortschatz und Satzstrukturen. Die Atmosphäre war deutlich lockerer als bei klassischen Übungen, und selbst zurückhaltende Teilnehmende beteiligten sich aktiv.

Nach dem Unterricht wollte ich wissen, wie das Lied bei meinen Lernenden ankam. Deshalb führte ich kurze Gespräche mit allen 16 Kursteilnehmenden und bat sie um ihr Feedback.

Zu meiner Überraschung empfand niemand das Lied als langweilig. Im Gegenteil: Die große Mehrheit – 13 von 16 Lernenden – war begeistert. Zehn von ihnen sagten, die Wörter seien leicht verständlich und die langsame, eingängige Melodie erleichtere das Mitsingen. Außerdem klang das Lied für sie modern und passte gut zu ihrer Altersgruppe.

4. Meine nächsten Schritte mit KI im Unterricht

Diese Erfahrungen haben meine Sicht auf den Unterricht nachhaltig verändert. Ich habe gemerkt, dass KI mir nicht nur Zeit bei der Vorbereitung spart, sondern auch neue kreative Möglichkeiten eröffnet.

Deshalb möchte ich KI auch künftig gezielt einsetzen und weiter mit eigenen Liedern und digitalen Materialien experimentieren. Für mich ist sie kein Ersatz für die Lehrkraft, sondern ein hilfreiches Werkzeug, um den Unterricht abwechslungsreicher und lernwirksamer zu gestalten.

Kurzbiographie(n):

Dieu Linh, Bui ist seit 2015 als Deutschlehrerin tätig und unterrichtet derzeit als freiberufliche Lehrkraft in Hanoi, Vietnam. Sie studierte von 2010 bis 2014 Germanistik an der Hanoi-Universität. Sie verfügt zusätzlich über ein pädagogisches Zertifikat der Universität für Pädagogik Hanoi sowie ein Methodik-Zertifikat des Goethe-Instituts. Ihr fachliches Interesse gilt dem DaF-Unterricht und dem Einsatz von KI im Fremdsprachenunterricht.
buidieulinh.hallo@gmail.com

Von der Form zur Sprachmächtigkeit: literarische Selbstentfaltung durch generatives Schreiben

Mervat Abdelalim

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag untersucht anhand von Erich Frieds Gedicht *Maßnahmen* einen produktionsorientierten Ansatz für den Literaturunterricht, der reflektierte Sprachaneignung und kreativ-spielerische Textarbeit zusammenführt.

Schlüsselwörter: generatives Schreiben, Erich Fried, individuelle Sprachmächtigkeit, produktionsorientierter Literaturunterricht

Einleitung

Kann die Literatur als Impuls für das Zu-Eigen-Machen des Deutschen als Fremdsprache dienen? Kann die Arbeit mit Literatur den Lernenden Spaß machen? Wie kann die Auseinandersetzung mit literarischen Texten gestaltet werden, damit sie von den Lernenden als nicht zu herausfordernd empfunden wird? Diese Fragen zu beantworten, ist Ziel des vorliegenden Artikels, in dem ein Literaturdidaktikmodell entwickelt und empirisch im ägyptischen Hochschulkontext überprüft wird. Als Textbeispiel dient *Maßnahmen* von Erich Fried zur Erprobung eines literaturdidaktischen Konzepts, in dem die Lernenden nicht passive Empfänger sind, sondern etwas Neues bzw. Kreatives produzieren und an ihrem eigenen Spracherwerbsprozess Anteil haben. In der Untersuchung kommen qualitative Forschungsmethoden zum Einsatz, um Daten zum Literaturunterricht mit Deutsch-Studierenden im zweiten Jahr an der pädagogischen Fakultät der Capital Universität zu erheben und auszuwerten. Darüber hinaus werden die von den Lernenden im Unterricht verfassten Texte inhaltlich und sprachlich unter die Lupe genommen, um zu erkunden, welche erzähltechnischen und sprachlichen Formen die Lernenden verwenden. Der vorliegende Beitrag zielt mithilfe des beschriebenen Untersuchungsverfahrens darauf ab, einen Vorschlag für eine produktionsorientierte Arbeit mit Literatur zu entwickeln. Im Mittelpunkt steht dabei einerseits die bewusste, gesteuerte Auseinandersetzung mit Sprache (vgl. Schmelter, 2014, S. 36). Andererseits sollen Lernende durch einen spielerisch-kreativen Umgang mit literarischen Texten Sprache als Experimentierfeld erfahren.

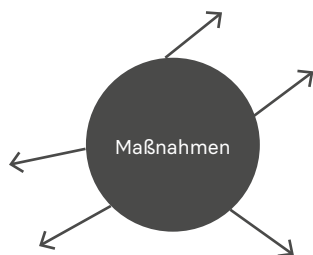
1. Gerlind Belks generatives Schreiben

Das Hauptanliegen des generativen Schreibens, so Gerlind Belke, ist es, literarische Texte als Grundlage für sprachliches Lernen zu verwenden, das durch die kreative Arbeit mit literarischen Texten gefördert wird. Diese kreative Arbeit am literarischen Werk geschieht durch einen experimentellen Zugang zur Formelhaftigkeit von Sprachspielen und kann das sprachliche und literarische Lernen, das kreative Schreiben und grammatische Üben miteinander in Verbindung bringen (vgl. Belke, 2011, S. 15). Mit ihrem Konzept des generativen Schreibens zielt Gerlind Belke darauf ab, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die sprachliche Struktur und das vorgegebene Textmuster des literarischen Ausgangswerkes zu lenken, damit sie danach selbständig eigene sprachlich korrekte Texte produzieren können. Durch „das gezielte Spiel mit den vorgegebenen Sprachstrukturen“ (ebd., S. 18) des Basistextes werden die Lernenden ermutigt, dieses Ziel zu erreichen, indem sie den ursprünglichen Regelrahmen des literarischen Textes zunächst aufgreifen und dann dessen Elemente ersetzen, umformulieren oder transformieren, um so neue eigene Texte zu erzeugen. Dabei wird der literarische Basistext als Ordnungsrahmen betrachtet, durch den das Sprachbewusstsein der Lernenden gefördert werden kann, „weil bei einem spielerisch kreativen Umgang mit Sprache vorzugsweise Elemente aus dem Erfahrungszusammenhang der Lerner aufgegriffen werden“ (Belke, 2011, S. 16). Aus den verschiedenen Textbeispielen der experimentellen und konkreten Poesie, die Belke für die Umsetzung ihres Konzeptes verwendet hat, wird Erich Frieds „Maßnahmen“ für die Anwendung im untersuchten Literaturunterricht gewählt, weil es einerseits aktuelle Themen deutschsprachiger Literatur – nämlich zwischenmenschliche Beziehungen – zum Thema macht, was den thematischen Interessen der Zielgruppe entspricht und weil es andererseits einen vertieften und reflektierten Umgang mit dem Thema erfordert sowie einen kreativen und produktiven Umgang mit der Sprache erlaubt.

2. Die Empirie

2.1 Einstieg: Hinführung zum Text

Der erste Schritt der Auseinandersetzung mit Erich Frieds *Maßnahmen* dient dazu, den Lernenden den Zugang zum Thema des Gedichts zu erleichtern. Dies geschieht durch die Aktivierung ihres Vorwissens anhand eines Assoziogramms zum Titel des Gedichtes, das die Lernenden mit ihren individuellen Ideen ergänzen sollen.



Gleich darauf werden die Lernenden durch folgende Leitfragen in das Thema des Gedichts eingeführt. In dieser Arbeitsphase wird das Gedicht gelesen und als Sprech Anlass für die Diskussion in Partner-, Gruppenarbeit und im Plenum benutzt.

- Lesen Sie bitte das folgende Gedicht von Erich Fried, dann antworten Sie auf die dazu gehörenden Fragen:

Die Faulen werden geschlachtet
 Die Welt wird fleißig
 Die Hässlichen werden geschlachtet
 Die Welt wird schön
 Die Narren werden geschlachtet
 Die Welt wird weise
 Die Kranken werden geschlachtet
 Die Welt wird gesund
 Die Traurigen werden geschlachtet
 Die Welt wird lustig
 Die Alten werden geschlachtet
 Die Welt wird jung
 Die Feinde werden geschlachtet
 Die Welt wird freundlich
 Die Bösen werden geschlachtet
 Die Welt wird gut (Fried, 1993, S. 12)

- Welche Ihrer Assoziationen zum Thema Maßnahmen lassen sich im Gedicht wiedererkennen? Bietet das Gedicht neue Bedeutungen des Wortes an?
- Wer soll geschlachtet werden? Was ist das Ziel bzw. die Absicht dieser Maßnahmen?
- Wie finden Sie die Absichten? Können diese Maßnahmen Erfolg haben? Begründen Sie bitte Ihre Antwort.

In der Diskussion, die sich aus den Antworten auf die oben dargestellten Fragen ergab, konnte ein großer Teil der Lernenden ihre Ansichten über die Absicht des lyrischen Ichs ausdrücken und die richtigen Redemittel zur Meinungsäußerung nutzen. Es war aber zu bemerken, dass einige Studierende an der Diskussion auf Arabisch teilnahmen. Dabei fragten sie nach geeigneten deutschen

Redewendungen, mit denen sie ihre Meinung ausdrücken konnten. Diese Redewendungen wurden an der Tafel gesammelt, was insbesondere den schwächeren Lernenden half, sich aktiv an der Diskussion zu beteiligen. Es zeigte sich zusätzlich, dass das Gedicht bei einigen Lernenden Irritation hervorrief. Die Darstellung des Schlachtens von Faulen, Hässlichen, Narren, Kranken, Traurigen, Alten und Feinden als positive Prozedur für Weltreform bzw. Weltverschönerung war für die Lernenden schwer nachvollziehbar. Die Irritation führte dazu, dass sie den eigentlichen Zweck des Gedichts nicht verstehen konnten, da sie die Maßnahmen eher als destruktiv anstatt als wohlthuend interpretierten. Dabei regte die erste Lektüre des Gedichts nicht nur eine kritische Auseinandersetzung mit dem Thema an, sondern zeigte auch, dass die Lernenden nicht fähig waren, mit der Uneindeutigkeit bzw. Provokation der im Gedicht dargestellten Maßnahmen tolerant umzugehen. Beate Baumann (2018, S. 15) formuliert die These, dass die aus der Auseinandersetzung mit dem literarischen Werk resultierenden Störfaktoren bzw. Stolpersteine zu einer Reflexion über die Sprache und die damit verbundene ästhetische Erfahrung führen können. Hier ist Baumann zuzustimmen, da die Unruhe der Lernenden gegenüber der Absicht des lyrischen Ichs ein sprachkritisches Potenzial im Unterricht entfaltete, was sie dazu veranlasste, ihre eigenen Zweifel an den positiven Ergebnissen der dargestellten Maßnahmen zu formulieren.

2.2 Texterschließung

Im Rahmen dieser Phase wurde die analytische Auseinandersetzung mit Frieds Gedicht vertieft, indem die literarisch-ästhetischen Merkmale des Gedichts detaillierter hervorgehoben wurden. Als erster Schritt sollten die Lernenden mithilfe folgender Fragen in die Lage versetzt werden, die semantische Offenheit und den strukturellen Aufbau des Gedichts zu erschließen.

- Wie ist das Gedicht aufgebaut?
- Ist das Gedicht gereimt? Gibt es Wiederholungen auf der Ebene der Wortwahl? Was drücken die Wörter aus? Welche Gefühle haben Sie beim Lesen des Gedichts? Was ist die Hauptaussage des lyrischen Ichs?

Um einen kreativen und spielerischen Umgang mit dem Gedicht zu ermöglichen, wurde erstens durch die Fragen Welche sprachliche Struktur können Sie in dem Gedicht identifizieren? Welche Funktion erfüllt diese sprachliche Struktur für die Bedeutung und die Hauptabsicht des Gedichts? das Augenmerk der Lernenden auf die Form

der Aussage des Gedichts gelenkt, „also darauf, wie etwas gesagt, formuliert und dargestellt wird“ (Ziko, 2020, S. 101). Das Ziel dabei ist „das Signifikat des Textes [...], [d]ie Ausdrucksseite und ihre Rolle bei der Erzeugung der Bedeutung“ (Dobstadt & Riedner, 2016, S. 219) auszublenken und den Lernenden eine Chance zu geben, diese selbst zu entdecken. Danach vollzog sich Belkes „gezielt[es] Spiel mit den vorgegebenen Sprachstrukturen“ (2011, S. 18) nach dem Prinzip des Nachahmens des Aufbaus und der sprachlichen Mittel des Gedichts. Wie in der folgenden Frage deutlich wird, sollten die Lernenden eigene Variationen von Friedes Gedicht entwickeln, wobei sie jedoch angehalten wurden, dessen grundlegendes Muster beizubehalten und lediglich die Wortwahl zu verändern:

Statt mit den Faulen, Hässlichen, Bösen können wir den Text mit ihrem Gegenteil ausprobieren, mit den Fleißigen, Schönen, Guten. Wird die Welt dann böse? Lässt sich mit solchen totalitären Maßnahmen die Welt verändern? (Belke, 2011, S. 20)

Hier wurden die Lernenden in fünf Gruppen eingeteilt, um das Zusammenspiel der inhaltlichen und der sprachlichen Sinnkonstruktion des Gedichts kooperativ zu erleben. An dieser Stelle ist wichtig zu betonen, dass die oben erwähnte Frage in dieser Phase entscheidend ist, weil sie als vorbereitende Übung für die Produktionsleistung in der nächsten Phase der Anwendung dient. Anhand der gesammelten Gedichte, die als Ergebnis der Gruppenarbeit entstanden sind, soll im Folgenden gezeigt werden, wie die Lernenden als (Mit-)Konstrukteure von Bedeutung in Erscheinung traten.

Die Dummen werden geschlachtet
Die Welt wird klug
Die Verräter werden geschlachtet
Die Welt wird fair
Die Herzlosen werden geschlachtet
Die Welt wird barmherzig
Die Ignoranten werden geschlachtet
Die Welt wird hilfsbereit
Die Arroganten werden geschlachtet
Die Welt wird bescheiden
Die Übermütigen werden geschlachtet
Die Welt wird demütig (Gedicht. GA 4)

Die Bauern werden geschlachtet
Die Welt wird schmutzig
Die Loyalität wird geschlachtet
Die Welt wird verrät
Die Männer werden geschlachtet
Die Welt wird besser¹ (Gedicht. GA 5)

In der Analyse der elizitierten Gedichte der Lernenden lassen sich mehrere zentrale Merkmale identifizieren. Zunächst spiegeln sie die Sensibilisierung der Lernenden für die Perspektive des lyrischen Ichs wider, insbesondere das Spiel mit Wörtern und deren Bedeutungen. Dies umfasst die Erfassung der sprachlichen Struktur des Gedichts und deren Einfluss auf seine Interpretation. Die Studierenden haben die Elemente des Gedichts nicht in ihr Gegenteil verkehrt, wie es in der Aufgabenstellung gefordert wird, vielmehr haben sie sich mit der narrativen Handlungslogik des Werkes auseinandergesetzt und diese in neue Ergebnisse transformiert, weil die radikale Perspektive des Gedichts auf die Weltverbesserung von ihnen kritisch in Frage gestellt wurde. Die Verwendung von Antonymen wie „herzlos“ vs. „barmherzig“ und „dumm“ vs. „klug“ verdeutlicht, wie sie in ihren elizitierten Gedichten durch gezielte Wortspiele die Bedeutungsdimension des originalen Gedichts neu interpretiert haben, um ihre subjektivbezogene Perspektive auf die Weltveränderung bzw. -verbesserung zur Darstellung zu bringen. Aus den Ergebnissen dieser vorbereitenden Aufgabe kann erschlossen werden, dass die Lernenden in der Lage waren, die bestehende sprachliche Form des Gedichts in neue Kontexte zu übertragen und für neue Bedeutungen zu transformieren. Dies bildet die Basis für die nächste Phase der Transformation, die das Ziel verfolgt, die „[...] eigene Welt [...] und Gedanken [der Lernenden] [einzubringen] und mithilfe der poetischen Vorlage zum Ausdruck [zu] bringen“ (Bilke, 2011, S. 21). Dabei sollten sie das aus der Auseinandersetzung mit dem Gedicht erworbene Wissen für sich nutzen. Ein entscheidender Schritt in diesem Prozess ist die Produktion von Gedichten in häuslicher Vorarbeit.

2.3 Produktion bzw. Transformation

Verfassen Sie bitte ihr eigenes Gedicht über eine der folgenden Fragen:

- a) Welche Maßnahmen würden Sie ergreifen, um die Welt zu verbessern?
- b) Was sind Ihre eigenen Maßnahmen im Leben?

In der oben genannten Frage handelt es sich um eine Schreibaufgabe, bei der die Lernenden aufgefordert wurden, literarisch tätig zu werden. Die Aufgabe zielt darauf ab, den Lernenden – sowohl durch das eigene (Nach-)Gestalten des originalen Gedichts als auch durch die eigene kreative Auseinandersetzung – einen freien Raum für die Reflexion ihrer Subjektivität und des Prozesses der Bedeutungsbildung zu eröffnen. Dabei steht im Vordergrund, dass sie ihre sprachliche Ausdrucksweise nutzen,

¹ Einige der Zitate und Antworten der ägyptischen Lernenden sowie ihre Arbeiten, die im Unterricht erstellt wurden, enthalten ein paar sprachliche Fehler. Dennoch werden sie aufgrund der Forschungsethik in ihrer ursprünglichen Form wiedergegeben.

um ihren Blick auf die Welt oder ihr eigenes Leben darzustellen und ihre individuelle Fähigkeit zur Bedeutungsbildung sowie die dahinterliegenden Mechanismen zu entdecken.

Insgesamt wurden 35 elizitierte Gedichte von Lernenden gesammelt und einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen, wobei sie mittels inhaltlich-zusammenfassender Vorgehensweise kategorisiert wurden, um deren narrative und sprachlich-ästhetische Charakteristika unter die Lupe zu nehmen. Inhaltlich-zusammenfassend gliedern sich die elizitierten Gedichte in drei Themen, nämlich eigene Maßnahmen zur Weltverbesserung, Maßnahmen fürs eigene Leben und Selbstreflexion. 19 der am Projekt Teilnehmenden haben sich für eine Imitation des originalen Basistextes entschieden. Sie haben ihre Gedichte wie Frieds Gedicht aufgebaut und die sprachliche Struktur des Passivs sowie das Verb ‚schlachten‘ bewahrt. In dieser Gruppe der elizitierten Gedichte entfaltet sich deren Wirkung, wie in Frieds Gedicht, durch die Gegensätze, die die Maßnahme und deren Ergebnis reflektieren: „Die Versager werden geschlachtet – Die Welt wird erfolgreich“ (EMW.L35)², „Die Heuchler werden geschlachtet – Die Welt wird ehrlich“ (EMW.L26), „Die Feiglinge werden geschlachtet – die Welt wird mutig“ (EMW.L6). Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist, dass 14 der elizitierten Gedichte trotz der Nachahmung der sprachlichen Struktur des originalen Gedichts andere Wahl von Verben enthalten. In diesen Gedichten ist bemerkbar, dass ihre Autor:innen Verben wie „sorgen“, „meiden“, „verbrennen“ und „verbessern“ statt des Verbs „schlachten“ verwendet haben. Der Grund dafür liegt in der geäußerten kritischen Wahrnehmung des Verbs „schlachten“ im Original-Gedicht. „Ich glaube alle Menschen sind gleich. Wir müssen eine Gelegenheit haben für leben“ (Interview.01.05.2024.3), meinte einer der Lernenden in diesem Zusammenhang. Deswegen bevorzugten die Schreibenden dieser Gruppe, wie in den folgenden Beispielen deutlich ist, sich für friedliche Maßnahmen für die Weltverbesserung auszusprechen.

Die Geizigen werden gemieden
Die Welt wird großzügig
Die Lügner werden gemieden
Die Welt wird ehrlich
Die Unterdrücker werden gemieden
Die Welt wird barmherzig

Die Schwachen werden gemieden
Die Welt wird stark
Die Feiglinge werden gemieden
Die Welt wird mutig
Die Melancholischen werden gemieden
Die Welt wird besser
Die Egoistischen werden gemieden
Die Welt wird altruistisch
Die Wilden werden gemieden
Die Welt wird friedlich
Die Unwissenden werden gemieden
Die Welt wird klug
Die Blutigen werden gemieden
Die Welt wird gut (EMW.L3)

Der Krieg wird verbrannt
Die Frieden wird siegen
Der Fanatismus wird verbrannt
Die Toleranz wird siegen
Die Gier wird verbrannt
Die Zufriedenheit wird siegen
Der Aufruhr wird verbrannt
Die Sicherheit wird siegen
Die Korruption wird verbrannt
Das Gute wird siegen
Die Arbeitslosigkeit wird verbrannt
Die Arbeit wird siegen
Die Unwissenheit wird verbrannt
Der Fortschritt wird siegen
Der Neid wird verbrannt
Die Freundlichkeit wird siegen
Die Heuchelei wird verbrannt
Die Aufrichtigkeit wird siegen (EMW.L9)

Die Bildung wurde verbessert
Die Unwissenheit wurde beendet
Die Unwissenheit wurde beendet
Die Jugend wird gebildet
Die Gesundheit wurde verbessert
Die Welt wird schöner
Die Gesundheit wird verbessert
Die Todesfälle werden weniger
Die Todesfälle werden weniger
Die Traurigkeit wird reduziert
Die Traurigkeit wird reduziert
Die Welt wird glücklicher
Die Welt wird glücklicher
Die Konflikte werden weniger
Die Konflikte werden weniger
Die Kriege wurden beendet
Die Kriege wurden beendet
Die Welt wird sicher (EMW.L15)

In ihren Ausdrucksweisen über die erforderlichen Maßnahmen zur Veränderung des eigenen Lebens zeigten sich die Lernenden selbst-kritisch, ironisch und traten in der Rolle eines Ratgebers auf. Folgende Beispiele deuten eindeutig darauf hin, wie die sprachliche Struktur von Frieds Gedicht von den Lernenden ersetzt wurde.

Wenn mein Schlafen besser wird, werde ich tätiger
Wenn mein Essen gesund wird, werde ich gesunder
Wenn Sport zum Alltag wird, werde ich fitter
Wenn meine Anbetung regelmäßig wird, werde ich friedlicher
Wenn das Überdenken weniger wird, werde ich glücklicher
Wenn die Unterlassung verborgen wird, werde ich sehr produktiv (EML.L27)

Die Hausaufgaben werden abgesagt
Ich werde glücklich
Die Insekten werden vernichtet
Ich werde zufrieden
Die Menschen werden als Katzen gewesen
Ich werde als Ratte sein
Die Wissenschaftler werden geschlachtet
Ich werde die Klügste sein

² Den in diesem Teil der Untersuchung erhobenen Daten wurden die Codes EMW.L, EML und SR.L. gegeben. Die Codes EMW, EML und SR beziehen sich auf die drei thematischen Merkmale der elizitierten Gedichte: EMW für das Thema eigene Maßnahmen für die Weltverbesserung, EML für das Thema eigene Maßnahmen für die Lebensverbesserung und SR für das Thema Selbstreflexion. Mit dem Buchstaben L in jedem Code wird der Lernende gemeint, der mit einer Zahl danach verzeichnet wird.

Die Faulen werden geehrt
 Ich werde die Gewinner sein
 Das Internet werde unterbrochen
 Ich werde produktiv (EML.L22)

Je mehr du dich auf dich selbst konzentrierst, desto besser wirst du.
 Je mehr du hart arbeitest, desto fleißiger wirst du.
 Je mehr du das Gute für andere liebst, desto freundlicher wirst du.
 Je mehr du die anderen helfen, desto mitfühlender wirst du.
 Je mehr du lernst, desto gebildeter wirst du.
 Je mehr du gibst, desto großzügiger wirst du.
 Je mehr du die Menschen respektierst, desto höflicher wirst du.
 Je mehr du neue Dinge versuchst, desto kreativer wirst du. (EML.L7)

Das letzte Beispiel der zitierten Gedichte, das aufgrund der literarischen Kompetenz seiner Verfasserin Aufmerksamkeit erregte, weist narrativ-lyrische Merkmale wie Reime auf. Es geht hier nicht um eines der Themen der beiden Fragen, sondern vielmehr um eine Auseinandersetzung mit der eigenen Subjektivität und eine individuelle Erfahrung der Ich-Dissoziation, die durch das Schreiben bewusst reflektiert und kommuniziert wird.

Die andere Seite
 Wenn ich in den Spiegel schaue
 Manchmal sehe ich ein schönes Mädchen
 Manchmal sehe ich ein böses Mädchen
 Ich denke: „Bin ich toll?“
 Mein Lächeln sagt
 Du bist wundervoll
 Mein Auge sagt
 Dass ich zuversichtlich soll
 Meine schöne Hälfte sagt
 Ich liebe meine Unschuld, mein Lächeln, mein Herz
 Meine böse Hälfte sagt
 Ich hasse meine Schwäche, meine Angst, mein Schmerz
 Ich rede mit ihr
 Ich sage es ihr
 Ich habe Angst, mich zu verlieren
 Ich habe Angst, mich zu brechen
 Meine schöne Hälfte sagt
 Angst ist eine schlechte Sache
 Meine böse Hälfte sagt
 Angst ist eine gute Sache
 Ich bleibe verwirrt
 Zwischen diesem und jenem
 Ich weiß nicht, wer ich bin
 Macht das alles Sinn? (SR.L36)

3. Fazit

Angesichts der bisher dargestellten empirischen Ergebnisse lässt sich feststellen, dass die eigene Subjektivität der Lernenden in der Auseinandersetzung mit literarischen Texten stets einbezogen werden sollte. Dies geschieht sowohl durch einen konstruktiven Umgang mit Meinungsvielfalt als auch durch die reflexive Einbeziehung der gegenwärtigen Lebenswirklichkeit der Lernenden. Als sprachbezogene Lernziele sollte die Beschäftigung mit Literatur dazu beitragen, sprachliche, kreative und literarische Kompetenzen zu erwerben sowie vorhandene auszubauen und zu vertiefen. Diese Fähigkeiten beziehen sich auf einen reflektierten Umgang mit literarischen Werken, in dem literaturinterpretierende und ästhetisch-sprachliche Arbeit parallel zueinander laufen. Im Literaturunterricht sollen Lernende erfahren,

dass der Umgang mit der deutschen Sprache nicht nur pflichtgebunden, sondern auch kritisch-reflexiv, spielerisch und kreativ sein kann. Im Zentrum steht dabei die Fähigkeit, Sprache jenseits des Unterrichts lebensweltlich und offen zu nutzen.

Literaturverzeichnis

- Beate Baumann, C. (2018). Literatur, Literarizität und symbolische Kompetenz im universitären DaF-Unterricht. *GfL-journal*, 3, 1–20.
- Belke, G. (2011). Literarische Sprachspiele als Mittel des Spracherwerbs. *Fremdsprache Deutsch*, 44, 15–21.
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2016). Eine Didaktik der Literarizität für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In J. Brüggemann u. a. (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft*. (S. 215–235) Schneider Verlag Hohengehren.
- Fried, E. (1993). *Gedichte*. Reclam.
- Schmelter, L. (2014). Gütekriterien. In J. Settinieri u. a. (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden und Literaturwissenschaft*. (S. 215–236). Schneider Verlag Hohengehren.
- Ziko, L. (2017). Interaktives Deutschlernen an ägyptischen Hochschulen. traditionelle und digitale Möglichkeiten im fremdsprachlichen Literaturunterricht. In R. Riedner & S. Schiedermaier (Hrsg.), *Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive* (Bd. 1, S. 97–114). Verlag GmbH.

Kurzbiographie(n):

Dr. Mervat Abdelalim (1987*) ist Dozentin für Neuere Deutschsprachige Literatur an der Abteilung für Germanistik der Philosophischen Fakultät der Capital Universität in Kairo, Ägypten und Ehrenmitglied des ägyptischen Deutschlehrer:innenverbands, der Mitglied im IDV ist. 2014 erwarb sie den Master in gegenwärtiger Frauenliteratur (mit Auszeichnung), 2021 die Promotion im selben Fachbereich (summa cum laude). Ihre Lehrtätigkeit umfasst Literaturwissenschaft, Kultur, DaF/DaZ sowie Deutsch als Berufssprache. Ihre Forschungsschwerpunkte sind feministische Literatur, moderne deutschsprachige Literatur, Literaturdidaktik, Literatursoziologie und Gender Studies. Kontakt: mervat.abdelalim@outlook.com, ORCID-ID (0009-0009-3223-6687)

Nichts bleibt, wie es ist

Von abgerockten Verbformen und geflickten Paradigmen

Melani Wratil

Schlüsselwörter: Grammatikunterricht, diachrone Perspektive, Wandel der Sprache

Einleitung

In meinem Beitrag möchte ich dazu ermuntern, Aspekte der Sprachgeschichte und des Sprachwandels verstärkt in den DaF-Unterricht zu integrieren. Denn leider wird die Evolution von Sprache bislang meist nur sehr rudimentär im Unterricht thematisiert. Dies gilt sowohl für den Deutschunterricht an deutschen Schulen als auch für den DaF-Unterricht der Jugendlichen- und Erwachsenenbildung. Dass die Vernachlässigung eines derart komplexen und gewinnbringenden Themenbereichs wie Sprach- und Grammatikentwicklung unbefriedigend ist, erschließt sich von selbst, zumal das Interesse der Lernenden an grammatischen Themen größer ist, als man erwarten mag. Und Hand aufs Herz: Welche und welcher DaF-Lehrende kennt es nicht – das unguete Gefühl, wenn man auf im Kern interessierte und anspruchsvolle Fragen zu grammatischen Formen und Strukturen seitens der DaF-Lernenden wieder einmal lediglich beschreibt, was richtig und falsch oder gut, also standardsprachlich, und schlecht, also umgangssprachlich, neu oder dialektal, ist, aber letztendlich eine fundierte Antwort auf das „Warum?“, „Wozu?“ und „Woher?“ schuldig bleibt? Dieses Gefühl verunsichert zu Recht, denn beim Lernen ist das Verstehen essentiell, weil es – im Gegensatz zum Auswendiglernen und der anschließenden Wissensreproduktion – an Bekanntes und Erfahrenes anknüpft (Kahlert & Inckemann, 2001) und somit nicht nur eine individuell plausible Einordnung von Neuem ermöglicht, sondern auch nachhaltig ein subjektiv wahrnehmbares Vertrauen zum betrachteten Sachverhalt oder Prozess herstellt. Dass die diachrone Perspektive auf grammatische Eigenschaften im DaF-Unterricht so stiefmütterlich behandelt wird, ist daher umso bedauerlicher. Sie erlaubt es nämlich, wie Jäger & Böhnert (2018) richtig anmerken, grammatische Muster, Variationen und Besonderheiten als durch die Sprachgeschichte bedingt zu begreifen und damit auch anzuerkennen, dass sich Sprache immer verändert hat und sich immer verändern wird.

1. Sprache und Kultur?

Sprachwandel wird im Deutschunterricht in der Regel als Ableger oder gar Randprodukt der Kultur- oder Gesellschaftsgeschichte abgehandelt. Auch die Reflexion über die zu erlernende Sprache im Fremdsprachenunterricht geht selten über die Einordnung von gesellschaftlich oder kulturell definierten Sprachstilen hinaus (Moraldo, 2023). So verwundert es nicht, dass sowohl im Deutsch- als auch im DaF-Unterricht, wenn überhaupt, lediglich der lexikalische und in sehr ambitionierten Unterrichtsformaten auch der semantische Wandel besprochen werden (Böhnert, 2022). Denn sowohl in der Entwicklung der Lexik als auch in der Bedeutungsentwicklung von Wörtern und Wortfeldern können soziokulturelle Veränderungen Spuren hinterlassen (Nübling et al., 2008).

Aber spiegeln sich kulturelle oder gesellschaftliche Gegebenheiten und Entwicklungen auch in den Kernsystemen menschlicher Sprachen wider? Zeigen sich also bestimmte soziohistorische Abläufe in der Phonologie, Morphologie oder in der Syntax einer Sprache? Auf direktem Wege sicherlich nicht! Phonologische, morphologische oder syntaktische Eigenschaften von natürlichen Sprachen sind kein Abbild von Kulturen oder sozialen Gefügen. So ist es nicht der unterschiedlichen kulturellen oder sozialen Entwicklung der englischen Gesellschaft auf der einen Seite und der deutschen Gesellschaft auf der anderen Seite geschuldet, dass im Laufe der Jahrhunderte der Sprachbau des Englischen isolierende Charakteristika angenommen hat, der des Deutschen aber trotz vermehrter Periphrasen im nominalen und verbalen Bereich vergleichsweise synthetisch geblieben ist (Roelcke, 2003). Ebenso wenig ist die Tatsache, dass das Englische eine klare Subjektprominenz ausgebildet hat, während das Deutsche mit seiner Verb-Zweit-Syntax die Topikprominenz gestärkt hat, auf soziohistorische Verschiedenheiten zurückzuführen.

Sprachplanung und Sprachkontakt sind die einzigen zwei nennenswerten gesellschaftlich und politisch bedingten Faktoren, die zumindest auf indirektem Wege gewisse Auswirkungen auf die Grammatik einer Sprache oder Varietät haben können. So führen sprachplanerische Eingriffe wie Verschriftlichung und Standardisierung

häufig zu einer Verlangsamung des Grammatikwandels (McColl Millar, 2007). Unter der Voraussetzung, dass eine Sprachgemeinschaft einen über Generationen anhaltenden Bi- oder Multilingualismus der Mehrheitsgesellschaft aufweist, kann auch Sprachkontakt zu Veränderungen der Phonologie, Morphologie oder der Syntax einer Sprache führen (Thomason, 2001). Solche kontaktinduzierten Wandelerscheinungen lassen sich etwa in Sprachinseln oder Sprachbünden, wo Bi- oder Multilingualismus die Regel ist, beobachten. Aber, abgesehen von derartigen indirekten Effekten, ist letztendlich nichts, was in Grammatikbüchern, Übungsgrammatiken und Grammatikkapiteln in Lehrbüchern behandelt wird, gesellschaftlich, politisch oder kulturell herleitbar.

Dennoch wird Grammatik im Deutsch- und im DaF-Unterricht oftmals noch immer wie ein kulturell vorgegebenes Gerüst präsentiert, wobei die entsprechenden Regeln als normativ, statisch, konstant und mitunter als traditionsbewahrend dargestellt werden und jeder Verstoß gegen sie relativ undifferenziert als falsch und schlecht gilt. Tatsächlich ist es noch nicht lange her, dass der damalige Bundestagspräsident Norbert Lammert die deutsche Sprache als Kulturgut „ähnlich hartnäckig“ per Gesetz schützen wollte wie die französische Regierung die französische Sprache (Webarchiv des Deutschen Bundestages) und dass Bastian Sick die Deutschen in Mehrzweckhallen darüber belehrte, wie man das Deutsche „richtig“ – also eigentlich traditionell – verwendet und wie „peinlich“ jegliche sprachlichen Innovationen sind. Genau diese Perspektive auf Sprache sollte aber im Sprachunterricht vermieden werden. Weder deutsche Schüler*innen noch Deutschlernende sollten Sprache im Allgemeinen und die deutsche Sprache im Besonderen als etwas begreifen, was sie nicht ist – nämlich als Kulturdenkmal, das geputzt, gepflegt und in seiner ursprünglichen Form erhalten werden muss und deshalb vor Einflüssen jeglicher Art zu schützen ist. Diese monolithische Auffassung von Sprache ist nicht nur wissenschaftlich unseriös, sondern auch didaktisch wenig ansprechend, weil sie alle Sprecher*innen grundsätzlich ausschließt. Vielmehr sollte im Sprachunterricht klar werden, dass menschliche Sprachen naturgegeben sind und mit und von Menschen leben. Die gegenwärtig gesprochene oder zu lernende Sprache, in unserem Fall das heutige Deutsche, ist nur eine Momentaufnahme einer Evolutionsgeschichte, auf die potentiell jede Sprecherin und jeder Sprecher Einfluss nimmt.

2. Die Notwendigkeit des Wandels

Da Sprache zu der naturgegebenen Ausstattung der menschlichen Kognition gehört, erwirbt jeder Mensch in aller Regel mindestens eine Muttersprache. Diese muss nicht unbedingt phonetisch artikulierbar sein. Sie kann beispielsweise auch gebärdet werden. Ihr Erwerb ist bis zum siebten Lebensjahr weitgehend abgeschlossen. Danach findet zwar eine stetige Erweiterung des mentalen Lexikons statt, aber phonologische, morphologische oder syntaktische Strukturen können nicht mehr ohne Einbußen durch die kognitiven Erwerbsmechanismen muttersprachlich erworben werden, weil sich das Gehirn für die Aufgaben der folgenden Lebensphasen umorganisiert. Kinder erwerben aber nicht nur Sprache, sie entwickeln sie auch weiter. Im Extremfall, wie bei der Kreolisierung, kreieren sie sogar eine gänzlich neue Sprache (DeGraff, 1999). Grundlage hierfür ist ein angeborener Spracherwerbsmechanismus, der aus dem sprachlichen Input (den Äußerungen im Umfeld) grammatische Strukturen und Regeln der zukünftigen Muttersprache ableitet.

Dass Kinder exakt dieselbe muttersprachliche Grammatik erwerben wie ihre Eltern, ist nicht sehr wahrscheinlich. Denn die Inputdaten, auf der Grundlage derer sie ihre Muttersprache erwerben, weichen mit einiger Sicherheit von den Inputdaten, auf der Grundlage derer die Elterngeneration ihre Muttersprache erworben hat, ab (Clark & Roberts, 1993). Dies ist vor allem auf das natürliche Streben eines jeden Menschen nach Ökonomisierung der Sprachproduktion einerseits und nach Optimierung der Sprachperzeption andererseits zurückzuführen. So versuchen Sprecher*innen sowie Gebärdende bei der Produktion von sprachlichen Äußerungen möglichst wenig Aufwand zu betreiben, wollen aber dabei maximal gut verstanden werden, wofür sie unter Umständen Anstrengungen unternehmen, die in dem Datenpool, der die Basis für ihre Muttersprache bildete, vielleicht schon angelegt, jedoch noch nicht umgesetzt waren. Externe Faktoren wie Sprachkontakt und Sprachplanung formen den sprachlichen Input unter Umständen zusätzlich.

Hinzu kommt, dass selbst aus identischen Datensätzen unterschiedliche Grammatiken resultieren können, weil die dort enthaltenen sprachlichen Äußerungen zum Teil ambig und daher mit verschiedenen Strukturmerkmalen und Regeln kompatibel sind. Ordnet ein spracherwerbendes Kind einer im sprachlichen Input vorhandenen Äußerung eine andere Struktur zu als diejenige Person, die diese Äußerung getätigt hat, so findet eine sogenannte Reanalyse statt (Harris & Campbell, 1995). Reanalysen sind in der deutschen Sprachgeschichte die Ursache für

zahlreiche Wandelphänomene im syntaktischen und flexionsmorphologischen Bereich.

Natürlich führt nicht jeder beim Spracherwerb vollzogene Sprachwandel zum Wandel der Sprache einer ganzen Sprachgemeinschaft. Denn nicht alle Kinder einer Generation erwerben die identischen veränderten Strukturen. Aber immer wenn die Mitglieder dieser Generation sich sprachlich äußern, füllen sie den sprachlichen Input für die nächste spracherwerbende Generation mit Daten, die nicht mehr vollständig mit der Grammatik der Elterngeneration kompatibel sind (Aitchison, 1991). Je größer eine Sprachgemeinschaft ist und je stärker in ihr auf Standardisierung gedrängt wird, desto länger kann sich ein Sprachwandelprozess hinziehen.

Aber verhindern lässt sich Sprachwandel, auch wenn sich dies selbsternannte Sprachbewahrer noch so sehr wünschen, definitiv nicht. Und das ist gut so, denn Sprachen müssen wie alles Naturgegebene evolutionieren – sich also verändern, anpassen und verbessern. Jeder Wandel innerhalb einer Sprache und Sprachgemeinschaft ist demnach notwendig und für sich genommen eine Verbesserung. Führt ein Wandel zu einer Beeinträchtigung auf der Produktions- oder Perzeptionsebene, so wird dieser durch einen weiteren Wandel ausgeglichen (Szczepaniak, 2011). Ebendies sollte im Deutsch- und im DaF-Unterricht zumindest in Ansätzen deutlich werden. Denn vor dem Hintergrund dieses Bewusstseins lässt sich eine grammatische Eigenart oder Besonderheit nicht nur beschreiben, sondern auch erklären – nämlich als eine von vielen Möglichkeiten, kommunikative Probleme zu lösen und Sprache „besser“ bzw. funktionstüchtig zu machen.

3. Abgerockte Verbformen und geflickte Paradigmen im DaF-Unterricht

Viele grammatische Phänomene des Deutschen lassen sich recht anschaulich mit Prozessen der Grammatikevolution erklären oder zumindest genauer erläutern – auch solche, die bei DaF-Lernenden Kopfzerbrechen auslösen wie unter anderem die Klammerstruktur und die Verb-Zweit-Stellung der deutschen Syntax oder die Tatsache, dass es verschiedene Ausdrucksverfahren für wiederum verschiedene Stufen der Vergangenheit gibt. Besonders herausfordernd ist der Dschungel der unregelmäßigen Verben, wo sich Präteritopräsentien, starke, halbstarke, rückumlautende, suppletive und andere Verben tummeln. Für DaF-Schüler*innen – vor allem, wenn sie eine agglutinierende oder gar isolierende Muttersprache besitzen – ist dieses Dickicht von Flexionsformen

nachvollziehbarerweise eine Zumutung. DaF-Lehrende begegnen diesem Problem, indem sie vorschlagen, die unregelmäßigen Verben mit deren Konjugationen auswendig zu lernen. Dies ist sicherlich nicht die schlechteste Idee, jedoch ist es gegenüber den Lernenden mehr als fair, zu erläutern, wie es überhaupt zu dieser Zumutung kommen konnte. Hier sollte man als Lehrkraft daran erinnern, dass die deutschen Sprecher*innen zu allen Zeiten auch immer nur Menschen, die möglichst effektiv und mühelos kommunizieren wollen, waren und sind. Unregelmäßigkeiten in Paradigmen sind daher nie das Ergebnis bewusster Entscheidungen. Sie sind ungeplant und sehr oft aus einer akuten Not heraus entstanden.

Etwas eingehender kann man genau dies an der Entstehung der Suppletion demonstrieren. Unter Suppletion versteht man eine Stammallomorphie, bei der Stämme innerhalb einer Deklination, Komparation oder Konjugation unterschiedlicher etymologischer Herkunft sind oder sich durch phonologische Prozesse auseinanderentwickelt haben (Plank, 2016). Die Suppletion zeigt, dass Flexionsparadigmen wie alles, was Menschen tagtäglich benutzen, Verschleiß- und Verusterscheinungen aufweisen, aber im Laufe der Sprachgeschichte repariert und erneuert werden können. Die Folgen der Abnutzung und der Reparaturen werden in synchroner Sicht als Unregelmäßigkeiten wahrgenommen.

Schon ab dem Level B1 können DaF-Lernende dies recht gut nachvollziehen – vorausgesetzt, man spart sich als Lehrkraft unnötiges Detailwissen und Fachvokabular. Denn im Fokus steht hier der Weg zur Suppletion und dieser ist genauso einfach wie zeitlos. Dass ein Erkenntnisinteresse oder zumindest ein Bedarf seitens der Lernenden besteht, zeigt sich in dem wie auch immer geäußerten Unmut darüber, dass ausgerechnet diejenigen Verben, die man so oft braucht, so unregelmäßig sind. Um den Schülerinnen und Schülern zu demonstrieren, dass auch sie selbst als Sprecher*innen Unregelmäßigkeiten verursachen können oder schon längst verursachen und dies gerade bei Wörtern tun, die sie extrem häufig benutzen, sollte man das Unterrichtsmaterial so aufbereiten, dass es zum Entdecken von Suppletionsursachen und sogar zum Mitgestalten von Suppleten einlädt.

Am Beginn ein jeder Suppletion steht Verschleiß und oft auch Verlust. Dies gilt es, am Beginn der Unterrichtseinheit beispielsweise mit einer Abbildung wie Abbildung 1 zu visualisieren und die Lernenden dazu zu ermuntern, sich damit auseinanderzusetzen. Die daran anschließende Frage, ob auch Wörter, egal in welcher



Abbildung 1 (Wratil, 2025)

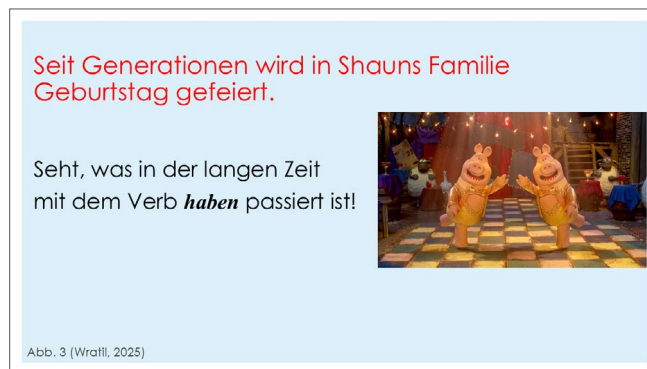


Abbildung 3 (Wratil, 2025)

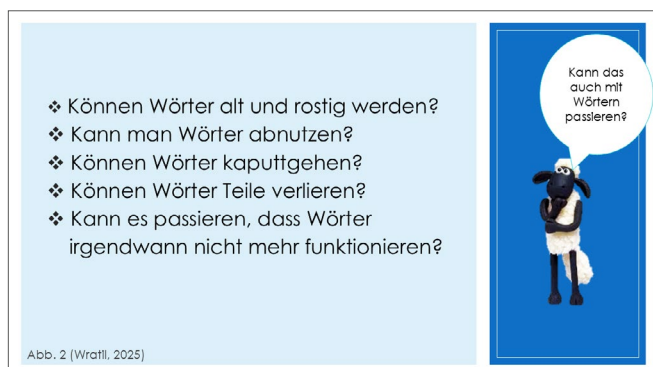


Abbildung 2 (Wratil, 2025)



Abbildung 4 (Wratil, 2025)

Sprache, von derartigen Prozessen betroffen sein können (vgl. Abbildung 2), soll in Gruppen diskutiert werden. Dass die Antwort auf diese Frage, wie auch die meisten Schüler*innen in der Regel vermuten, ein klares Ja ist, lässt sich auf verschiedene Art verdeutlichen.

Von der dissimilatorischen Suppletion ist im Deutschen, wenn auch in einer sehr schwachen Form, das Verb *haben* betroffen. Der Stamm *hab-* ist im Präsens der 2. und 3. Person Singular und im gesamten Präteritumparadigma durch frequente Nutzung phonologisch erodiert und hat dabei seinen auslautenden bilabialen Konsonanten verloren (Dammel, 2011). Wie ein derartiger Verschleiß vonstattengehen kann, lässt sich recht leicht mit einer schrittweisen Schwächung des betreffenden Konsonanten wie in Abbildung 3 und insbesondere in Abbildung 4 illustrieren. Die Schüler*innen können in Gruppen- oder in Partnerarbeit, ohne auf Fachwissen oder Fachvokabular angewiesen zu sein, anhand einer solchen Darstellung die Entstehung der dissimilatorischen Suppletion nachvollziehen und selbst beschreiben.

Die kombinatorische Suppletion ist weitaus komplexer. In den meisten Fällen ist sie eine Folge der dissimilatorischen Suppletion. Sie entsteht sehr oft dann, wenn die Erosion von Flexionsstämmen durch Abnutzung so vehement ist, dass sie die Perzeption entsprechender Flexionsformen stark beeinträchtigt oder sogar unmöglich macht.

Im DaF-Unterricht können Lernende die Entwicklung der kombinatorischen Suppletion am Beispiel des deutschen Kopulaverbs sein erkunden. Der erste Schritt ist dabei, dass die Lernenden erkennen, dass Abnutzung schließlich zu Verlusten führen kann, was hier in Abbildung 5 in einfachen Worten wiedergegeben wird, und dass genau dies in der Konjugation von *sein* passiert ist. Dort erodierten die Präteritumformen und die Formen der 1. und 2. Person Singular im indikativischen Präsensparadigma so stark, dass sie in der Kommunikation nicht mehr funktionierten wie bisher (vgl. Abbildung 6) – oder, salopp ausgedrückt, abgerockt waren.



Abbildung 5 (Wratil, 2025)



Abbildung 7 (Wratil, 2025)



Abbildung 6 (Wratil, 2025)

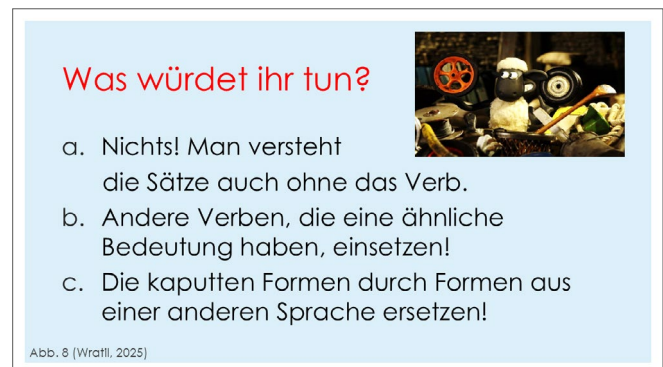


Abbildung 8 (Wratil, 2025)

In der Konjugation des Verbs *sein* (ehemals *sn*) entstanden dadurch Löcher. Da aber Äußerungen mit einer Kopula in natürlichen Sprachen essentiell sind, mussten Sprecher*innen in dieser neuen Situation dafür Sorge tragen, dass die Perzeption von Kopulasätzen weiterhin gewährleistet blieb.

Im Unterricht können die Schüler*innen nun gemeinsam versuchen, sich, zum Beispiel mit einer Anleitung wie in Abbildung 7, in diese Lage hineinzuzusetzen und eine Lösung zu finden, die eine relativ umstandslose Verständigung weiterhin möglich macht. Entsprechende Vorschläge können wie in Abbildung 8 bei Bedarf zur Auswahl gestellt werden. Von Vorteil wäre es hier, Optionen anzubieten, die tatsächlich in natürlichen Sprachen zu einer kombinatorischen Suppletion führen können und daher auch unter Umständen mit Einbeziehung der jeweiligen Muttersprachen komparativ diskutiert werden können.

Speziell im Germanischen wurden für die stark erodierten Formen von *sein* Flexionsformen semantisch ähnlicher, aber etymologisch fremder Lexeme eingesetzt. Dabei kamen mehrere Alternativen in Frage. Die Lernenden können an dieser Stelle eigene Vorschläge für einen möglichen Ersatz machen (vgl. Abbildung 9) und sie in der Gruppe vorstellen. Mit großer Wahrscheinlichkeit sind viele der von ihnen genannten Verben potentielle Spenderlexeme für die Entwicklung von Kopulaverben, was man dementsprechend thematisieren kann. Sehr häufig ist der Vorschlag existieren und etwas seltener auch *wachsen* dabei. Tatsächlich wurden im frühen Germanischen Formen der beiden Verben *wesan* und *bheum* mit den Bedeutungen *existieren* und *wachsen* als Ersatzformen für *sein* im Präsens und Präteritum verwendet (Schmidt, 2007). Dies kann man verdeutlichend konkretisieren, indem man wie in Abbildung 10 gegebenenfalls eine räumliche und zeitliche Eingrenzung vornimmt und wie in Abbildung 11 den Weg von der früheren Flexionsform der 1. Person Singular Präsens *bheum* und der früheren Präteritumform der 1. Person Singular *was* zu den heutigen Formen *bin* und *war* in groben Zügen nachzeichnet.

Welche Ersatzverben für **sein** könnten Slip und Shirley verwenden? Macht Vorschläge!

- ❖ stehen
- ❖ werden
- ❖ **existieren**
- ❖ sich befinden
- ❖ wohnen
- ❖ machen
- ❖ bleiben
- ❖ haben
- ❖ **wachsen**
- ❖ sich entwickeln

Abb. 9 (Wratil, 2025)

Abbildung 9 (Wratil, 2025)

Wer hat aus den **drei Verben sein, bheun, wesan ein Verb gemacht** ?

- ❖ Das Verb **bheun** und das Verb **wesan** wurden meistens als Ersatz für das Verb **sein** im Präsens Singular und im Präteritum gebraucht.
- Die anderen Formen von **bheun** und **wesan** waren bald vergessen.

Abb. 13 (Wratil, 2025)

Abbildung 13 (Wratil, 2025)

- ❖ Slip und die Westgermanen haben sich vor ca. 2000 Jahren für das Verb „**wachsen**“ (**bheun**) entschieden.
- ❖ Shirley und alle anderen Germanen haben sich vor ca. 3000 Jahren für das Verb „**existieren**“ (**wesan**) entschieden.

Abb. 10 (Wratil, 2025)

Abbildung 10 (Wratil, 2025)

- ❖ Die **Kinder** der nachfolgenden Generationen ignorierten, dass man drei verschiedene Verben brauchte, damit man **sein** in allen Situationen benutzen konnte.
- Für sie und alle späteren Germanen war **sein ein unregelmäßiges Verb**.

		sein			
		Präsens		Präteritum	
		Singular	Plural	Singular	Plural
1.	bin	sind	war	waren	
2.	bist	seid	warst	wart	
3.	ist	sind	war	waren	

Abb. 14 (Wratil, 2025)

Abbildung 14 (Wratil, 2025)

Slip: 1. Sg. Präsens von **bheun** (heute: **bin**)
 Shirley: 1. Sg. Präteritum von **wesan** (heute: **war**)

- ih bheun**
- ↓
- ich bim**
- ↓
- ich bin**
-
- ih was**
- ↓
- ich was**
- ↓
- ich war**

Abb. 11 (Wratil, 2025)

Abbildung 11 (Wratil, 2025)

☀️ Früher brauchte man **drei Verben**, damit man die Bedeutung von **sein** in allen Situationen und Tempora ausdrücken konnte.

Abb. 12 (Wratil, 2025)

Abbildung 12 (Wratil, 2025)

Mit dieser akuten Behebung von Perzeptionsproblemen bei Kopulasätzen waren die LÖcher im Flexionsparadigma des Verbs *sein* aber noch nicht geflickt. Vielmehr brauchten die Sprecher*innen des frühen Germanischen, wie beispielsweise Abbildung 12 zeigt, in der Anfangsphase dieser Behelfskonstruktionen mit *bheun* und *wesan* drei verschiedene Verben, um die Bedeutung von *sein* in allen Situationen und Tempora auszudrücken.

Die Frage lautet also wie in Abbildung 13: „Wer hat aus den drei Verben *sein*, *bheun* und *wesan* ein Verb gemacht?“ Falls die Schüler*innen im Deutschunterricht bereits mit Grammatikwandel konfrontiert wurden, können sie vermutlich schon erahnen, dass auch hier Spracherwerber die Architektinnen und Architekten einer neuen Konjugation waren. Eine unterstützende Entwicklung im frühen Germanischen dafür war, dass die Verben *bheun* und *wesan* mit der Zeit nur noch als Ersatz für das Verb *sein* im Präsens Singular und im Präteritum vorkamen und die anderen Flexionsformen verloren. Für die nachfolgenden Generationen bedeutete dies, dass ihr Spracherwerb auf der Basis eines sprachlichen Inputs stattfand, in dem jeweils abhängig von grammatischen Kategorien verschiedene Stämme die Bedeutung von *sein* repräsentierten. Eine Zuordnung der entsprechenden Verbformen zu drei verschiedenen Verben mit unterschiedlich rudimentären Konjugationen erfolgte beim Spracherwerb meistens

nicht mehr. Stattdessen erwarben die Muttersprachler der folgenden Generationen, in Abbildung 14 dargestellt durch Timmy, den Jüngsten in Shauns Familie, ein einziges unregelmäßiges Verb mit der Bedeutung *sein* und reparierten somit unbewusst die Konjugation des Verbs *sein*.

Im Resultat können die Schüler*innen also an der Geschichte derartiger unregelmäßiger Verben wie *haben* und *sein* erkennen, dass Besonderheiten in Flexionen keine unnötigen Verzerrungen, sondern vielmehr die Ergebnisse frequenter Sprachnutzung und / oder unbewusster Anpassungs- oder Reparaturarbeiten sind.

4. Fazit

Die immer noch vorwiegend normativ-statische Darstellung von Grammatik im heutigen Deutschunterricht greift zu kurz und ist didaktisch wenig gewinnbringend, denn sie verhindert nicht nur ein tieferes Verständnis grammatischer Strukturen, sondern schließt auch Schüler*innen als Sprecher*innen aus. Erst die Integration sprachhistorischer und sprachwandelbezogener Inhalte macht im Unterricht deutlich, dass das Deutsche wie alle natürlichen Sprachen mit und von seinen Sprecherinnen und Sprechern lebt und sich insofern fortwährend weiterentwickelt. Vor der Didaktisierung auch komplexer grammatischer Wandlungsprozesse sollte man daher keineswegs zurückschrecken. Dies gilt auch für den Wandel von Flexionsparadigmen und die damit verbundene Entstehung von unregelmäßigen Verben. Durch die Beschäftigung mit von Suppletion betroffenen Verben gelangen Lernende zu der Erkenntnis, dass Konjugationsparadigmen wie praktisch alles, was Menschen tagtäglich benutzen, Verschleiß- und Verlusterscheinungen aufweisen, aber im Laufe der Sprachgeschichte repariert und erneuert werden können.

Literaturverzeichnis

- Aitchison, J. (1991). *Language Change. Progress or Decay?* Cambridge University Press.
- Böhnert, K. (2022). *Quo vadis Sprachgeschichte? Ein Plädoyer für einen fächerübergreifenden, wissenschaftspropädeutischen Zugriff auf Sprachgeschichte in der Schule.* In Böhnert, K., Nowak, J. & Goller, D. (Hrsg.), *Sprachgeschichte und Sprachwandel für die Schule* (1–25). University of Bamberg Press.
- Clark, R. & Roberts, I. (1993). A computational model of language learnability and language change. *Linguistic Inquiry*, 24, 299–345.
- Dammel, A. (2011). *Konjugationsklassenwandel.* De Gruyter.
- DeGraff, M. (1999). *Creolization, Language Change, and Language Acquisition: A Prolegomenon.* In De Graff, M. (Hrsg.), *Language Creation and Language Change* (1–46). MIT Press.
- Harris, A.C. & Campbell, L. (1995). *Historical Syntax in Cross-Linguistic Perspective.* Cambridge University Press.
- Jäger, A. & Böhnert, K. (2018). *Sprachgeschichte.* Narr.
- Kahlert, J. & Inckemann, E. (2001). *Wissen, Können und Verstehen. Von der Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht.* In Kahlert, J. & Inckemann, E. (Hrsg.), *Wissen, Können und Verstehen — über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht* (7–24). Klinkhardt.
- McColl Millar, R. (2007). *Trask's Historical Linguistics* (2. Aufl.). Hodder Arnold.
- Moraldo, S.M. (2023). Sprachwandelphänomene im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Kritik*, 01/2023, 13–29.
- Nübling, D., Dammel, A., Duke, J. & Szczepaniak, R. (2008). *Historische Sprachwissenschaft des Deutschen* (2. Aufl.). Narr.
- Plank, F. (2016). *Vom Suppletiv(un)wesen, in Beziehung zur Paradigmenstruktur.* In Bittner, A. & Köpcke, K.-M. (Hrsg.), *Regularität und Irregularität in Phonologie und Morphologie* (1–28). De Gruyter.
- Roelcke, T. (Hrsg.) (2003). *Variationstypologie. Ein sprachtypologisches Handbuch der europäischen Sprachen in Geschichte und Gegenwart.* de Gruyter.
- Schmidt, W. (2007). *Geschichte der deutschen Sprache. Ein Lehrbuch für das germanistische Studium* (10. verbesserte und erweiterte Auflage). Hirzel Verlag.
- Szczepaniak, R. (2011). *Grammatikalisierung im Deutschen.* Narr.
- Thomason, S.G. (2001). *Language Contact.* Edinburgh University Press.
- Wratil, M. (2025). *Nichts bleibt, wie es ist. Von abgerockten Verbformen und geflickten Paradigmen (Präsentation (18. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer)).* Ms. TANDEM Köln.
- Aardman Animations (2025) für Teile der Illustrationen

Kurzbiographie(n):

Dr. Melani Wratil: Magister Artium an der Universität Köln mit dem Hauptfach Germanistik (1998), Promotion im Fach Germanistik an der Universität Frankfurt a. M. (2004), wissenschaftliche Assistentin für Germanistik und allg. Sprachwissenschaft an den Universitäten Köln, Frankfurt a.M., Düsseldorf, Jena (1998–2015). Lehr- und Forschungsschwerpunkte: Sprachliche Diversität, Morphologie, Syntax. DaF-Lehrerin an der Sprachschule TANDEM Köln. Lehrschwerpunkt: Prüfungsvorbereitung (seit 2015).
Kontakt: melaniwratil@gmail.com

Übersetzungsaufgaben als Mittel des Sprachvergleichs im DaF-Unterricht

Tsamo Fomano Williams

Schlüsselwörter: Sprachlernen, DaF-Unterricht, Mediation, Sprachvergleich

Einführung

Eine Sprache kann in Immersion oder in einem institutionellen Rahmen erworben bzw. gelernt werden. Wenn man von „institutionellen Rahmen“ spricht, denkt man z. B. an den Sprachunterricht. Wiater definiert den Unterricht als ein Interaktionsgeschehen, bei dem Kinder und Jugendliche unter professioneller Anleitung ausgebildeter Erwachsener in einem planmäßig initiierten und unterstützten Lernprozess in eigens dazu errichteten Institutionen zum Zweck ihrer Qualifikation, Sozialisation und Personalisation ausgewählte Inhalte der Kultur aufnehmen und weiterentwickeln (1997, S. 86). „Planmäßig initiiertes Lernprozess“ verweist darauf, dass der Lehrende bei der Unterrichtsvorbereitung Aktivitäten plant, die im Klassenraum interaktiv durchgeführt werden. Diese Unterrichtsaktivitäten sind u. a. Ausspracheschulung, Leseverstehen, Wortschatzarbeit, Übersetzung, Sprachstruktur-/Grammatikvermittlung, schriftlicher Ausdruck, usw. (Tsamo, 2016, S. 258), die voneinander unterschieden und separat durchgeführt werden (können).

Es wurde aber festgestellt, dass die Aktivität *Übersetzung* bzw. *Mediation*, d. h. die Übertragung des Wortes oder des Inhalts eines Textes von einer Sprache in eine andere, Sprachkenntnisse verlangt, trainiert und entwickelt, die andere Aktivitäten wie Grammatik und Wortschatz hervorrufen, so dass man den Eindruck gewinnen könnte, dass diese Unterrichtsaktivitäten ineinander übergehen. Es entsteht daher die Forschungsfrage, *wie, warum, und wozu* bei der Mediation auf Grammatik und Wortschatz zurückgegriffen wird? Dieser Beitrag möchte sich mit diesen Fragen in der Hinsicht eines Sprachvergleichs anhand konkreter Unterrichtsauschnitte argumentativ und deskriptiv auseinandersetzen, um zu zeigen, dass die Übersetzung die Mehrsprachigkeit fördert und einen Vorteil für den Sprachlernprozess darstellt. Im Folgenden wird zuerst auf die Mediation im Kontext von Mehrsprachigkeit eingegangen. Daten werden dann erhoben, aufbereitet und analysiert. Im Folgenden werden die Diskussion und die didaktischen Implikationen vorgestellt.

1. Mediation im Kontext von Mehrsprachigkeit

Im DaF-Unterricht können mehrere Übungstypen angeboten werden. Je nach den Lernzielen können diese Übungen bei den SuS die Aussprache-, Grammatik-, Wortschatz-, Übersetzungsfähigkeiten, usw. trainieren. Übersetzungsübungen, Zusammenfassen und Paraphrasieren von Texten u. a. zählen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR) zu der Sprachaktivität *Mediation*. Als Synonym für *Mediation* verwendet der GeR auch den Begriff *Sprachmittlung*, der als Oberbegriff für verschiedene Formen der mündlichen und schriftlichen Übertragung von Texten in eine andere Sprache steht (vgl. HIBB, 2019, S. 7). Wichtig ist bei allen Formen, dass der Sprachmittler dabei nicht seine eigenen Absichten zum Ausdruck bringt, sondern Mittler zwischen Gesprächspartnern ist, die einander nicht direkt verstehen können (ebd.). Übersetzung oder Dolmetschen, die Zusammenfassung oder der Bericht ergeben eine (Neu-)Fassung eines Ausgangstextes für Dritte, die keinen unmittelbaren Zugriff darauf haben. Die Umformung eines schon vorhandenen Textes nimmt eine wichtige Stellung im alltäglichen sprachlichen Funktionieren unserer Gesellschaften ein (vgl. Krämer et al., 2020, S. 6). Überträgt man nun den Begriff der Mediation bzw. Sprachmittlung auf den Schul- bzw. Fremdsprachenunterrichtskontext, kann ihm daher auch ein relevanter Stellenwert zugewiesen werden. Er kann überdies als Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts bei mehrsprachigen SuS (vgl. Bredthauer und Schmenk, 2022, S. 219f) angesehen werden. Im DaF-Unterricht, in dem Französisch z. B. die Ausgangssprache der SuS ist, bedeutet *Mediation* bzw. *Sprachmittlung*, dass SuS den Inhalt von längeren Äußerungen bzw. Texten zu Themen allgemeinen, fachlichen oder persönlichen Interesses im Deutschen wiedergeben oder umgekehrt. Die Sprachmittlung erweist sich als eine komplexe Kompetenz, die sowohl produktive als auch rezeptive Fähigkeiten erfordert. Sie fordert und fördert Sprachbewusstheit und interkulturelle Kompetenz, weil sie von SuS 1) u. a. die Beherrschung der Struktur der beiden Sprachen (Grammatik, Syntax, usw.) erfordert und 2) ein gut entwickeltes interkulturelles

Problembewusstsein verlangt: die sprachlichen und sozialen Gewohnheiten beider Kulturen sollten bekannt und im Prozess der Sprachmittlung umgesetzt werden (vgl. HIBB, 2019, S. 6).

2. Zur Datenerhebung und -aufbereitung

Der vorliegende Beitrag basiert auf Daten, die in Deutschunterrichtsstunden erhoben wurden. Die Versuchspersonen sind SuS einiger Sekundarschulen der Westregion Kameruns. Sie sind SuS der 9. bis zur 13. Klasse im Alter von 14–21 Jahren. Neben Deutsch haben sie Schulfächer wie Französisch, Englisch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Sport, usw. Vor der 9. Gymnasialklasse, ab der sie mit dem Deutschlernen anfangen, sprechen sie mindestens drei Sprachen: Die offiziellen bei der Kolonialzeit in Kamerun eingeführten Sprachen Englisch und Französisch und ihre Muttersprachen. Es bestehen in Kamerun mehr als 230 Landsprachen und die Situation stellt sich so dar, dass es Familien gibt, in denen Kinder bereits mehrsprachig aufwachsen, weil der Vater und die Mutter nicht dieselbe Sprache sprechen. Zudem bestehen Jugendsprachen (Mischung unterschiedlicher Sprachen, z. B. Französisch und Englisch, Französisch oder Englisch und Landsprachen), die Jugendliche ungesteuert lernen und sprechen. Die Sprachsituation dieser SuS vor und bei dem Deutschlernen ist daher relativ komplex. In dieser Sprachvielfalt ist Französisch als Ausgangssprache für das Deutschlernen angesehen, denn es wird im Deutschunterricht meistens auf Französisch zurückgegriffen, wenn Lehrkräfte ihren SuS das Verständnis gewisser Inhalte und Strukturen erleichtern möchten.

In Anlehnung an die Triangulation (vgl. Riemer und Settineri, 2010, S. 768) im Kontext sozialwissenschaftlicher und spezieller qualitativer Unterrichts- bzw. Interaktionsforschung wurde an vier Sekundarschulen die Durchführung von insgesamt 36 Unterrichtseinheiten beobachtet und mit einer Videokamera aufgezeichnet. Zur Aufbereitung der erhobenen Lerner- und Lehrerdaten wird die Transkription (vgl. Anhang) ausgewählt. Dieses Verfahren sei geeignet für die deutliche Wiedergabe von Unterrichtsinteraktionssequenzen (Henrici, 1995, S. 53). Als Untersuchungsmethode wird die Diskursanalyse eingesetzt. Henrici hat auf die Bedeutung der Konversations- bzw. Diskursanalyse für die Erforschung des Spracherwerbs – der Funktionen von Interaktionen für den Spracherwerb – hingewiesen (ebd.). Unterschiedliche empirische Analysen von Interaktionsabwicklungen und Aushandlungsverfahren haben mehrere

Analyseinstrumente bzw. -kriterien ergeben, die für die Analyse der Einflüsse von Interaktionen auf die unterschiedlichen Formen des Fremdspracherwerbs von hoher Relevanz sind (ebd., S. 40). Diese Aushandlungsverfahren, die hier zusammenfassend genannt werden, sind Aktivitäten sowohl des Lehrenden als auch des Lernenden: Modifikationen, Präzisierungen, Restrukturierungen/variierte Wiederholungen, Bitten um wörtliche Wiederholung, Bitten um Klärung, Bestätigungen, Vereinfachungen, Verständnis-Kontroll-Fragen, visuelle/non-verbale Hilfen/Hinweise (ebd.).

3. Untersuchung von Unterrichtsausschnitten

Aus den gesamten 54 transkribierten Unterrichtseinheiten wurden 12 Ausschnitte, die sich auf die Lehrer-Schüler-Interaktionen bei der Mediation bzw. bei Übersetzungsaufgaben beziehen, gefiltert, transkribiert und analysiert (Tsamo, 2016, S. 231ff). Wegen der Anforderungen an die Länge eines Beitrags können die 12 hier nicht eingebettet werden. Nur die kürzesten werden im Folgenden analysiert. Als Übersetzungsaufgaben gelten vier Textpassagen, die in den Lehrwerken „Ihr und Wir“ und „Ihr und Wir plus“ stehen und eine, die vom Lehrenden selbst konzipiert wurde, mit dem Ziel, einen Strukturvergleich herzustellen. Diese werden von Deutsch ins Französische (Ausschnitte 1, 3) und vom Französischen ins Deutsche (Ausschnitt 2) übersetzt. Bei Erklärungen wird manchmal auf Französisch, die Ausgangssprache der SuS, zurückgegriffen. Die untersuchten Ausschnitte zeigen Beispiele von einem gelungenen und einem nicht gelungenen kurzzeitigen Spracherwerb. „Kurzzeitiger Spracherwerb“ bezeichnet einen Spracherwerb, der in kurzer Zeit wie z. B. im Unterricht stattfindet. Der kurzzeitige Spracherwerb wird entweder als „gelungen“ oder als „ungelungen“ betrachtet, wenn die Interaktionen zwischen den Lehrenden und ihren SuS zur Überwindung der aufgetretenen Schwierigkeiten zur Findung der Lösung, d. h. hier zum Verstehen, geführt haben oder nicht. Die oben angeführten Analyseinstrumente werden als „erfüllt“ oder „nicht erfüllt“ bezeichnet, je nachdem, ob sie in den Interaktionen identifiziert werden können oder nicht. Der Kontext, in dem die Mediation stattfindet, wird jeweils beschrieben. In den Transkripten (siehe Anhang) und Analysen stehen „L“ für die Lehrkraft, „S“ für einen identifizierten Lernenden und „SS“ für mehrere SuS, die gleichzeitig reagieren.

Analyse/Interpretation Ausschnitt 1 (Siehe Anhang)

Gelungener kurzzeitiger Spracherwerb

Die Kriterien Korrektur, Erklärung, Wiederholung, Bestätigung werden erfüllt.

Kontext: Die SuS übersetzen vom Französischen ins Deutsche den Satz „*der Junge arbeitet noch eine Stunde zusammen mit seinem Freund*“

In 1 liest S1 den deutschen Satz „*der Junge arbeitet noch eine Stunde zusammen mit seinem Freund*“ vor, überlegt („*uh*“) und übersetzt ihn ins Französische wie folgt: (3) „*le garçon travaille encore et étudie ensemble avec...*“. S1 hat „*eine Stunde*“ nicht übersetzen können oder vergessen. Deshalb fragt L: (3–4) „*was bedeutet eine Stunde?*“. S2 antwortet richtig: „*die Stunde bedeutet l'heure. une heure*“ und erklärt auf Französisch: „*un espace temporel de soixante minutes*“, d. h. „*ein Zeitraum von sechzig Minuten*“. S1 verbessert seinen Output in 3: (6) „*le garçon travaille encore une heure ensemble avec son ami*“. Er begeht aber noch einen Fehler: „*ensemble avec*“. Deshalb reagiert L fragend: (7) „*sagt man auf Französisch ensemble avec ?*“. Die SuS korrigieren: „*nein. avec son ami*“ und L bestätigt und wiederholt: (7–8) „*ja. le garçon travaille encore une heure avec son ami*“.

S2 hilft also S1, seine Schwierigkeit zu überwinden, indem er für ihn die richtige französische Entsprechung von „*Stunde*“ findet. Das erlernte Wort verwendet er richtig in seinem Satz. Er macht aber noch einen anderen Strukturfehler („*ensemble avec*“). In der Tat lässt sich „*zusammen mit*“ Wort für Wort durch „*ensemble avec*“ ins Französische übersetzen. Die Struktur der französischen Sprache sieht aber nicht vor, dass diese Wörter nebeneinander stehen können. Wenn sie so vorkommen, ist es falsch. Die Übertragung der Struktur ergibt hier einen Sprachfehler, der von L korrigiert wird.

Durch die Übersetzung von diesem Ausschnitt erwerben die SuS, dass die Deutschsprachstruktur „*zusammen mit*“ auf Französisch nicht Wort für Wort („*ensemble avec*“) übertragen werden muss, sonst liegt ein Fehler vor.

Analyse/Interpretation Ausschnitt 2 (Siehe Anhang)

Gelungener kurzzeitiger Spracherwerb

Die Kriterien Korrektur, Wiederholung, Bestätigung werden erfüllt.

Kontext: Die SuS übersetzen vom Französischen ins Deutsche den Satz „*Adama aide son frère*“.

S1 übersetzt den Satz „*Adama aide son frère*“ wie folgt: (1) „*Adama hilft seinen Freund*“. Ein Fehler liegt vor: die

Konjugation von *helpen* ist falsch. L stellt den Fehler fest: „*hilft?* es gibt einen Fehler“ und wendet sich an die ganze Klasse, damit sie den Konjugationsfehler korrigiert: (2) „*wie konjugiert man helfen?*“. Darauf reagieren die SuS: „*hilft*“. L bestätigt „*ja. er hilft*“. S1 wiederholt den Satz, wobei er den Konjugationsfehler korrigiert: (3) „*Adama hilft seinen Freund*“. Nun tritt ein Deklinationsfehler auf, den L feststellt: (3–4) „*Jetzt. Die Deklination des Possessivartikels passt nicht*“. Sie fragt nach der Korrektur: „*wer korrigiert?*“. S1 korrigiert: (4) „*Adama hilft seinem Freund*“. L bestätigt: (5) „*ja richtig. Adama hilft seinem Freund*“ und führt noch die Erklärung durch, warum „*seinen*“ falsch war: „*helfen steht mit dem Dativ*“.

Die Interaktionen zwischen L und seinen SuS haben endlich eine richtige Übersetzung ergeben. Den ersten Konjugationsfehler von S1 haben die Mit-SuS korrigiert. Den zweiten Deklinationsfehler korrigiert der S1 selbst. Dazu könnte man sagen, dass er die richtige Deklination zufällig gefunden hat und daher von einem uneindeutigen kurzzeitigen Spracherwerb sprechen. Durch die Erklärung, mit der L aber die Interaktionen schließt, können wir sagen, dass der Erwerb der Struktur gelungen ist. Dieser Unterrichtsausschnitt veranschaulicht einige Sprachstrukturunterschiede: Die Rektion und Flexion gewisser deutscher Verben, deren Übertragung ins Französische nicht zutrifft bzw. die keine Entsprechung im Französischen haben. Was ist tatsächlich im vorliegenden Fall geschehen? S1 hat bei der Übersetzung das Verb *helpen* in der dritten Person Singular falsch flektiert („*hilft*“). Es gibt keine Flexion im Verbstamm bei französischen Verben. Er hat dann nach dem Verb *helpen* die Akkusativdeklinaton verwendet, was unkorrekt ist. Die französische Sprache hingegen erlaubt eine Akkusativergänzung nach „*aider*“ (d. h. *helfen*). Die Übertragung auf Deutsch passt nicht.

Die SuS erwerben Folgendes: Im Vergleich zum Französischen besteht im Deutschen die Flexion bei der Konjugation einiger (starken) Verben; Ein Verb, das im Französischen eine Akkusativergänzung verlangt, kann im Deutschen eine Dativergänzung erfordern.

Analyse/Interpretation Ausschnitt 3 (Siehe Anhang)

Nicht gelungener kurzzeitiger Spracherwerb

Die Kriterien Korrektur und Wiederholung werden durch den Lernenden nicht erfüllt, sondern durch L.

Kontext: Die SuS behandeln den Text das *Frühstück* (Ihr und Wir 4, Seite 34). L präzisiert die Rektion von *sitzen auf* und *sich setzen auf*, die im Text vorkommen, und fordert die SuS dazu auf, den Satz „*Les élèves sont assis sur*

les chaises“ ins Deutsche zu übersetzen. Bei der Übersetzung werden sie dieses Verb mit Präposition anwenden.

Das Positionsverb *sitzen auf* kommt im Text vor. L unterscheidet es von *sich setzen auf*, indem sie deren Rektionen bestimmt: (5–6) „*sitzen auf plus Dativ... und sich setzen auf plus Akkusativ*“. (6–8) Sie fordert die SuS auf, dementsprechend zwei Sätze zu formulieren, in denen *auf* jeweils den Akkusativ und den Dativ regiert. Dazu spricht sie als Beispiel einen französischen Satz aus, den die SuS übersetzen sollen: (8–9) „*les élèves sont assis sur les chaises*“. S1 versucht: „*die Schüler sind*“. Um den Satz der L zu übersetzen, soll man nicht das Verb *sein* anwenden, denn sich auf die französische Entsprechung stützend beinhaltet *sitzen* schon das Hilfsverb *sein*: „*être assis*“. L unterbricht S1 und erläutert: (9–11) „*tu dis sind. quand tu dis déjà sind cela veut dire que ce verbe (zeigt sitzen) pour toi ne signifie pas être assis*“. S1 versteht diese Erklärung nicht, denn seine anschließende Modifizierung passt nicht: „*die Schüler war*“. L weist diese Übersetzung zurück: (11–12) „*non est ce que le verbe de cette phrase est à l'imparfait?*“ und präzisiert noch: „*sitzen signifie déjà être assis*“. S1 versteht immer nicht, denn er sagt: (12–13) „*ok. sitzen*“. Man könnte auch schließen, dass er die Erklärungen der L verstanden hat, denn er wischt diesmal das Hilfsverb *sein* ab. Das Verb ist aber falsch flektiert. L übersetzt selbst den Satz: „*die Schüler sitzen auf den Stühlen*“.

Der Unterrichtsausschnitt veranschaulicht den Unterschied zwischen dem Gebrauch von „sitzen auf“ und „sich setzen auf“, die jeweils eine Dativ- und eine Akkusativergänzung verlangen und dem Gebrauch deren Korrespondenzen „être assis“ und „s'asseoir“ im Französischen. Im Vergleich zum Französischen verlangen diese Verben gewisse Rektionen und „sitzen auf“ beinhaltet schon in sich das französische Hilfsverb „être“, wenn man es überträgt. Es soll entsprechend bei der Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische und umgekehrt auf diese wichtigen Details geachtet werden.

4. Ergebnisse, Diskussion und didaktische Implikationen

Die Übersetzung ermöglicht den SuS, Sprachvergleiche herzustellen. Sie werden in die Lage versetzt, Sätze von ihrer Ausgangssprache in die Zielsprache und umgekehrt zu übersetzen. Dadurch kann überprüft werden, wie weit die Ziel-/Fremdsprache beherrscht wird, ob sich die SuS deren Strukturen in vergleichender Hinsicht bewusst sind. Denn die Übersetzung erfolgt nicht immer in einer Wort-für-Wort-Übertragung (wie im obigen Beispiel 1), sondern auch in der Übertragung des Sinns

des zu übersetzenden Satzes. In diesem Zusammenhang schreibt Surkamp, dass der Einsatz von Übersetzungen im Fremdsprachenunterricht lernfördernd sei, weil er zur bewusstmachenden Durchdringung der fremdsprachlichen Struktur beitrage (2010, S. 286). Bei der Besprechung der Übersetzung wird es möglich, intensiv an Nuancen des Ausdrucks in der Zielsprache zu arbeiten, die Ähnlichkeiten und Unterschiede der Ausgangs- und der Zielsprache zu reflektieren (Rösler, 2012, S. 147).

Die Untersuchungen ergeben, dass die Mediation nicht automatisch erfolgt. Bei der Übersetzung der meisten Sätze werden SuS mit vielen Schwierigkeiten konfrontiert, die zuerst bewältigt werden sollen, bevor die Übersetzung erfolgt. Mit anderen Worten: Die Hauptinteraktionen zur Satzübersetzung beinhalten Zwischeninteraktionen zu Schwierigkeitsüberwindungen. Im Vergleich zu Sprachaktivitäten wie Rezeption und Produktion, bei denen nur die erlernte deutsche Sprache das Ziel ist, werden bei der Mediation im vorliegenden Fall Deutsch und Französisch herangetragen. Der Mangel am kontrastiven Wortschatz- und Grammatikwissen führt bei der Interaktion zu relativ vielen Eingriffen des Lehrenden oder der Lernenden, so dass der Eindruck gewonnen werden kann, dass es um einen Grammatik- oder Wortschatzunterricht geht. Daraus erfolgt, dass die Bewältigung einer Übersetzungsschwierigkeit die Beherrschung der Strukturen und des Wortschatzes der Ausgangs- und Zielsprache verlangt: Im Unterrichtsausschnitt 1 erschwert jeweils die französische Übertragung des Substantivs „Stunde“ und des Syntagma „zusammen mit“ die Mediation. Im Ausschnitt 2 sind die Konjugation von *helpen* und dessen Rektion die Schwierigkeit, im Ausschnitt 3 die Rektion der Verben „sich setzen auf“ und „sitzen auf“. Diese Schwierigkeiten wurden zuerst interaktiv bewältigt, bevor die Sätze übersetzt werden konnten. Die in der Einführung des vorliegenden Beitrags gestellten Fragen *wie*, *warum* und *wozu* bei der Mediation auf Grammatik und Wortschatz zurückgegriffen wird, können folgenderweise beantwortet werden: Weil in mehreren Fällen den SuS die Übertragung von gewissen Wörtern und Strukturen schwerfällt und unkorrekte Mediation ergibt, erhält die Übersetzungsaufgabe deswegen Teilziele (d. h. die Lösung dieser Schwierigkeiten), die erreicht werden sollen, bevor/damit das Hauptziel (die Übersetzung des Satzes) erreicht werden kann.

Die ausgangssprachliche Vielfalt der kamerunischen Deutschlernenden beeinflusst wirklich ihren Lernprozess. Neben meinem Beruf an der Uni biete ich heutzutage auch A1-, A2-, B1-, B2- und C1-Deutschkurse in

einem Deutschlernzentrum für Jugendliche an, die nach Deutschland fliegen und sich dort aufhalten möchten. In einem A2-Kurs hatte ich ein Gespräch mit SuS geführt, das sich eben aus dieser Problematik der Mehrsprachigkeit ergab: Ich erklärte, wie die Uhrzeit in der deutschen Sprache gelesen wird. Eine Diskussion ist um das Wort „halb“ entstanden. Ich hatte gezeigt, wie man 12:30 liest: „halb eins“. Eine Kursteilnehmerin, die ihr Abitur im anglophonen Kameruner-Schulsystem bestanden hat, hatte sich dann gemeldet und festgestellt, dass „halb“ dem englischen Wort „half“ ähnelt, das auch für das Ablesen der Uhrzeit im Englischen verwendet wird. Sie hatte gesagt, dass man 12:30 auf Englisch „half past twelve“ liest. Ein anderer Kursteilnehmer eben mit englischem Sprachhintergrund zog den Schluss, dass „halb“ und „half“ beim Uhrzeitlesen im Deutschen und im Englischen auf die Hälfte einer Stunde hinweisen. Ich stimmte ihm zu, machte die SuS darauf aufmerksam, dass die Verwendung von „halb“ und „half“ dabei aber nicht die gleiche Bedeutung haben. Einige verstanden nicht, was ich zum Ausdruck bringen wollte. Ich erklärte ihnen Folgendes: „Halb eins“ (12:30) im Deutschen bedeutet, dass dreißig Minuten noch vergehen sollen, bevor man eins erreicht. „half past twelve“ (12:30) im Englischen bedeutet eher, dass bereits dreißig Minuten nach zwölf Uhr vergangen sind. Sie nahmen daher zur Kenntnis, dass diese Wörter sich ähneln, aber ihre Bedeutungen beim Uhrzeitlesen in den beiden Sprachen verschieden sind. Anschließend meldete sich ein anderer Kursteilnehmer an und erwähnte eine andere Struktur, die im Deutschen und Englischen Ähnlichkeiten aufweist, die Struktur sieht aber anders im Französischen aus: Der Ausdruck des Alters. Er führte die Beispiele „ich bin vierzehn (Jahre alt)“ und „I am fourteen (years old)“ an und erklärte, dass man in den beiden Sätzen die Hilfsverben *sein* und *„to be“* benutzt, die gleiche Bedeutungen haben. Der Ausdruck derselben Meinung im Französischen weist eine andere Struktur auf „j'ai quatorze ans“, wobei das Hilfsverb „avoir“ (d. h. „haben“ im Deutschen und „to have“ im Englischen) verwendet wird. Ich stimmte zu und führte noch einen weiteren Strukturunterschied bezüglich dieser Sätze: In der geschriebenen und gesprochenen Sprache sind im Deutschen und im Englischen „Jahre alt“ und „years old“ fakultativ und man kann nicht schreiben und sagen: „Ich bin vierzehn Jahre“ oder „I am fourteen years“. Also die Adjektive „alt“ und „old“ sollen immer jeweils nach den Zahlen „vierzehn“ und „fourteen“ vorkommen, damit die Sätze richtig geschrieben und gesprochen werden. Im Französischen kann im Satz „j'ai quatorze ans“ das Wort

„ans“ hingegen nicht wegfallen. Wenn es wegfällt, drückt der Satz nicht mehr das Alter von einer Person aus.

Was die Mediation im besonderen Fall des Deutschunterrichts in kamerunischen Sekundarschulen angeht, hat sich aus der Datenerhebung ergeben, dass Deutschlehrkräfte in den meisten Fällen Herübersetzungen – d. h. die Übersetzung von Sätzen und Texten der Zielsprache Deutsch in die Ausgangssprache (Französisch) der SuS – einsetzen (Tsamo, 2016, S. 260). Diese Übungen dienen über den Beweis der Beherrschung der deutschen und französischen Sprachstruktur hinaus der Verständnissprüfung des Textes, an dem gearbeitet wird (Rösler, 2012, S. 148). Es entsteht daher die dritte Funktion der Übersetzung nach denen, die das Wortschatz- und Grammatiktraining einbeziehen. In diesem Zusammenhang können Übersetzungsübungen im Deutschunterricht gefördert werden, denn sie können auf einmal mehrere (Teil-)Fertigkeiten trainieren und die Sprachkompetenz der SuS in ihrer Erstsprache überprüfen und fördern (ebd.). Über die Funktion von Übersetzung im Fremdsprachenunterricht schreibt Rösler, dass die Befassung mit der Sprachform dabei weniger der Durchdringung und angestrebten Internalisierung einer isolierten sprachlichen Form, sondern der Erschließung des kommunikativen Gehalts in Verbindung mit der sprachlichen Form einer Äußerung dient (ebd.). Mit anderen Worten: Übersetzungsaufgaben trainieren zugleich die Sprach- und die Kommunikationsfertigkeiten.

5. Schluss

Dieser Beitrag hat sich damit befasst, wie die Ausgangssprachliche Situation der SuS den Verlauf der Aktivitäten im Deutschunterricht beeinflusst. Unsere Analysen haben ergeben, dass die Übersetzungsaufgaben, die in die Übersetzungsfertigkeit münden, zumindest zwei Fertigkeiten erfordern: die Grammatik- und die Wortschatzfertigkeit. Die Bewältigung der Schwierigkeiten, die bei Übersetzungsaufgaben auftreten, erfolgt interaktiv, so dass der Eindruck gewonnen werden könnte, dass es um einen Wortschatz- oder Grammatikunterricht geht, der aber die Voraussetzung für das Erreichen des Endziels *Mediation* ist. Die Übersetzung erweist sich daher als eine sehr relevante Unterrichtsaktivität, denn sie ermöglicht, dass die Strukturen / die Grammatik und der Wortschatz vieler Sprachen kontrastiv verglichen werden können. Die Übersetzungsaufgaben fördern im Lernprozess die Mehrsprachigkeit und liefern somit konkrete Daten für die vergleichende Linguistik.

Literatur

- Bredthauer, S.; Schmenk, B. (2022) Sprachliche Bildung im Kontext von Mehrsprachigkeit – Perspektiven von zwei Kontinenten, in: Cubalevska, M.; Czartoryski, A.; Ruck, J.; u. a. Zeitschrift für Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit. Österreichischer Verband für Deutsch als Fremd*Zweitsprache (ÖDaF), Institut für Germanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Universität Wien (Hsg), 38. Jahrgang, Heft 1 und 2, Brill GmbH
- Hamburger Institut für Berufliche Bildung (Hrsg.) (2019) Mediation (Sprachmittlung). Schriftliche Sprachmittlungsaufgaben erstellen und bewerten. (Die Handreichung wird nur in digitaler Form veröffentlicht. Sie steht als Download zur Verfügung auf der Internetseite des HIBB: URL:<http://www.hibb.hamburg.de>)
- Henrici, G. (1995) Spracherwerb durch Interaktion? Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse. Baltmannsweiler, Schneider-Verlag Hohengehren
- Krämer, S.; Perlmann-Balme, M.; Kaufmann, S.; Schrimm, J. (2020) Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Begleitband, Ernst Klett Sprachen GmbH, Elanders GmbH, Stuttgart, Waiblingen
- Nyankam, J. /Ngatcha, A. / Schürmann, A. (2009) Ihr und Wir plus 2, Goethe-Institut e.V., München
- Riemer, C.; Settineri, J. (2010). Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung. In: Krumm, H.-J.; Fandrych, C.; Hufeisen, B.; Riemer, C. (Hrsg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft/HSK (Band 1. Halbband, S. 764–781). Berlin, New York: Walter de Gruyter
- Rösler, D. (2012) Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart, Weimar, J.B. Metzler
- Surkamp, C. (2010) Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe, Stuttgart, Weimar, Verlag J.B. Metzler
- Tsamo Fomano, W. (2016) Interaktion im kamerunischen Deutschunterricht. Bewältigung von Lernschwierigkeiten. München, Grin
- Wiater, W. (1997) Unterrichten und Lernen in der Schule: eine Einführung in die Didaktik. Donauwörth

Kurzbiographie(n):

Tsamo Fomano Williams hat 2016 promoviert und ist seit 2020 Dozent für DaF-Didaktik an der Uni Yaoundé, Kamerun. Seine Forschungsschwerpunkte sind Fremdsprachenerwerb/-lernen/-unterricht, unterrichtliche Interaktion. Er hat bisher an vielen in- und ausländischen Tagungen (u. a. IDT 2022, 2025) aktiv teilgenommen. Seine Publikationsliste unter: https://www.germanistenverzeichnis.phil.uni-erlangen.de/institutlisten/files/cm/06300_cm/6312_cm.html
 Université de Yaoundé I, Faculté des sciences de l'éducation. E-Mail: willytsamo2@yahoo.fr; ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1540-7956>

Anhang

Unterrichtsausschnitt 1

- S1 (1. Satz) der Junge arbeitet noch eine Stunde zusammen mit
- S1 seinem Freund(schweigt)eah...
- L wer übersetzt?... wer übersetzt diesen Satz?
- S1 le garçon travaille encore et étudie ensemble avec
- L was bedeutet
- S2 die Stunde bedeutet l'heure
- L6 eine Stunde? gut. die Stunde bedeutet
- L l'heure. une heure. un espace temporel de soixante minutes. ja(=)
- S1 le garçon travaille encore une heure ensemble avec son ami
- L humm
- L sagt man auf Französisch ensemble avec? ja. le
- SS nein. avec son ami
- L garçon. le garçon travaille encore une heure avec son ami (Tsamo, 2016: 242f)

Unterrichtsausschnitt 2

- S1 Adama aide son frère... Adama helf.helft seinen Freund
- L helft? es
- SS hilft
- L gibt einen Fehler. Wie konjugiert man helfen? er. ja.er hilft
- S1 Adama hilft seinen Freund
- L jetzt.die Deklination des Possessivart
- S1 Adama hilft seinem Freund
- L6 artikels passt nicht... wer korrigiert?
- L ja richtig. Adama hilft seinem Freund. helfen geht mit Dativ (Tsamo, 2016: 242f)

Unterrichtsausschnitt 3

- L (liest den Text)Familie Meier sitzt am Tisch und
- S1 va. la malette de documents
- L frühstückt... la famille Meier... sitzen. sitzen.sitzen.
- S2 s'asseoir
- L was bedeutet sitzen? sitzen (X sitzen, sich setzen) und sich
- S2 réuni
- L setzen. sich setzen
- S1 sitzen. être assis. sich setzen s'asseoir
- L ja. sitzen auf zum Beispiel plus Dativ... (X) und sich setzen auf
- L plus Akkusativ... qui peut les utiliser dans deux phrases de telle
- L sorte que auf ici gouverne le datif et auf là l'accusatif. qui
- L peut essayer? on dit. disons par exemple les élèves sont assis
- L sur les chaises tu dis sind. quand tu dis déjà sind
- S1 die Schüler sind.
- L cela veut dire que ce verbe (zeigt sitzen) pour toi ne signifie
- L pas être assis... non. est ce que le verbe de cette
- S10 die Schüler war
- L phrase est à l'imparfait?. sitzen signifie déjà être assis.
- S1 ok.
- L (X) die Schüler sitzen auf den Stühlen. gut. maintenant
- S1 sitzen
- (Tsamo, 2016: 248)

Der thematische Kontext als Rahmen kulturbezogener Bedeutungszuschreibung – Eine empirische Untersuchung am Beispiel „Familie“

Mohammed Elshehawy

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie untersucht die Auswirkung thematischer Kontextualisierung auf den Prozess des kulturbezogenen Lernens im DaF-Unterricht. Ausgangspunkt ist die theoretische Konzeption von Claus Altmayer, die Kultur als ein dynamisches Deutungsgefüge versteht, das Lernenden erst durch bewusste Bedeutungszuweisung zugänglich wird. Im Zentrum steht die Frage, inwiefern thematische Strukturen – exemplarisch am Beispiel „Familie“ – Lernprozesse anregen, die über bloße Wissensvermittlung hinausgehen und kulturelle Deutungskompetenz fördern.

Im Rahmen einer empirischen Untersuchung mit ägyptischen Deutschlernenden wurden bildbasierte Lernarrangements eingesetzt, die visuelle Mehrdeutigkeit als Ausgangspunkt kulturbezogener Reflexion nutzten. Die qualitative Analyse der Lerneräußerungen zeigt, dass thematische Kontextualisierung den Prozess des kulturbezogenen Lernens maßgeblich unterstützt: Sie eröffnet Lernenden neue Zugänge zu kulturellen Deutungsmustern, regt die Reflexion eigener kultureller Selbstverständlichkeiten an und ermöglicht eine bewusste Auseinandersetzung mit unterschiedlichen kulturellen Sinnzuschreibungen.

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass thematische Kontextualisierung als didaktisches Ordnungsprinzip fungiert, das kulturelle Bedeutungsbildung strukturiert und Irritationen in produktive Reflexionsprozesse überführt. Damit wird das theoretische Modell des kulturbezogenen Lernens empirisch gestützt und zugleich in die Unterrichtspraxis überführt: Kulturbezogenes Lernen erweist sich als ein Prozess der Bedeutungsarbeit, der kognitive, emotionale und sprachliche Dimensionen des Lernens in einem thematisch gebundenen Rahmen integriert.

Schlüsselwörter: thematische Kontext, kulturbezogenes Lernen, Irritationen, Bedeutungsbildung

Einleitung

Der Fremdsprachenunterricht gilt zunehmend als Ort kultureller Aushandlungsprozesse, in denen Lernende nicht nur sprachliche Strukturen erwerben, sondern auch Bedeutungen konstruieren und kulturelle Perspektiven reflektieren (vgl. Altmayer, 2023, S. 2). Innerhalb dieses Diskurses nimmt der Ansatz des kulturbezogenen Lernens eine zentrale Rolle ein, da er das Fremdsprachenlernen als Prozess der Bedeutungerschließung versteht, der in der Auseinandersetzung mit kultureller Vielfalt verankert ist. Lernen wird hier nicht als bloße Rezeption von Kulturwissen konzipiert, sondern als ein aktiver, reflexiver und interpretativer Vorgang (Altmayer, 2017, 2023).

Trotz einer soliden theoretischen Fundierung des kulturbezogenen Lernens besteht in der Unterrichtspraxis weiterhin die Herausforderung, wie kulturelle Lernprozesse methodisch gestaltet und empirisch beobachtbar gemacht werden können. Besonders die Frage, wie Lernende durch konkrete thematische und visuelle Impulse zu kultureller Reflexion angeregt werden, bleibt bislang weitgehend offen. In diesem Zusammenhang gewinnt der thematische Kontext als didaktischer Strukturierungs- und Deutungsrahmen zunehmend an Bedeutung. Themen wie *Familie*, *Alltag* oder *Geschlechterrollen* bieten Anknüpfungspunkte, an denen kulturelle Selbstverständlichkeiten sichtbar und reflektierbar werden (Hu, 2014; Nünning & Nünning, 2020).

Vor diesem Hintergrund untersucht der vorliegende Beitrag die Auswirkung des thematischen Kontexts auf den kulturbezogenen Lernprozess am Beispiel des Themas „Familie“. Grundlage ist eine empirische Studie mit ägyptischen Deutschlernenden, in der mehrdeutige Bilder als visuelle Lernanlässe eingesetzt wurden. Diese Bilder sollen Irritationen erzeugen, die Lernende dazu anregen, ihre kulturellen Deutungsmuster zu hinterfragen und neue Perspektiven zu entwickeln. Das zentrale Erkenntnisinteresse liegt darin, wie der thematische Kontext das Interpretationsverhalten, die Reflexionsprozesse und den Lernertrag in kulturbezogenen Lernumgebungen beeinflusst.

Ziel des Artikels ist es, die theoretischen Annahmen des kulturbezogenen Lernens mit empirischen Beobachtungen zu verknüpfen und aufzuzeigen, wie thematische Kontextualisierung als vermittelndes Element zwischen Theorie und Unterrichtspraxis fungiert. Damit soll ein Beitrag zur Weiterentwicklung kulturbezogener Didaktik im DaF-Unterricht geleistet und die Bedeutung kontextsensibler Lernarrangements empirisch untermauert werden.

1. Theoretischer Hintergrund

1.1 Kulturbezogenes Lernen und kulturelle Deutungskompetenz

Der Ansatz des kulturbezogenen Lernens basiert auf der Annahme, dass das Verstehen einer Fremdsprache untrennbar mit kulturellen Bedeutungsbildungsprozessen verknüpft ist. Altmayer (2006, 2017, 2023) versteht kulturbezogenes Lernen als einen hermeneutisch-reflexiven Prozess, in dem Lernende kulturelle Sinnangebote mit ihren eigenen Erfahrungs- und Wissenshorizonten in Beziehung setzen. Dieser Prozess verläuft zyklisch, ist von Perspektivwechseln und Irritationen geprägt und geht über rein kognitive Aneignung hinaus. Kultur erscheint dabei nicht als statisches Wissen, sondern als dynamisch konstruiertes System von Deutungen im sprachlichen und sozialen Handeln. Zentral ist die Entwicklung einer kulturellen Deutungskompetenz, die Lernende befähigt, kulturelle Phänomene als Ausdruck unterschiedlicher Sinn- und Wertsysteme zu erkennen und reflektiert darauf zu reagieren (Bredella, 2002; Hu, 2014). Kulturelles Lernen bedeutet somit nicht das Anhäufen landeskundlicher Informationen, sondern die Schulung interpretativer Fähigkeiten, die auf Differenzenerfahrung und Reflexivität beruhen.

Im DaF-Unterricht bedeutet dies, Lernumgebungen zu schaffen, die Lernende mit kultureller Mehrdeutigkeit konfrontieren und sie zugleich dazu anleiten, eigene Deutungsmuster kritisch zu hinterfragen. Diese produktive Verunsicherung kann – im Sinne Altmayers – als „Irritationsmoment“ fungieren, das Lernprozesse auslöst und Reflexion stimuliert.

1.2 Der thematische Kontext als interpretativer Rahmen

Während der Begriff *Kontext* in der Sprachwissenschaft traditionell auf sprachliche oder situative Bezugsrahmen verweist, erhält er im kulturbezogenen Lernen eine erweiterte Bedeutung. Hier bezeichnet thematische

Kontextualisierung den Prozess, in dem Lerninhalte in bedeutungsvolle, kulturell anschlussfähige Themenfelder eingebettet werden (vgl. Nünning & Nünning, 2020). Themen wie *Familie*, *Alltag*, *Identität* oder *Geschlechterrollen* bieten semantische Räume, in denen Lernende kulturelle Erfahrungen verorten und vergleichen können.

Der thematische Kontext fungiert somit als Bedeutungsrahmen, der Wahrnehmung, Interpretation und Bewertung kultureller Prozesse steuert. Er strukturiert nicht nur Inhalte, sondern prägt auch emotionale und affektive Zugänge zu Lerngegenständen. Hu (2014) betont, dass thematische Rahmung Lernenden Orientierung bietet und gleichzeitig die notwendige Offenheit schafft, um kulturelle Mehrdeutigkeit auszuhalten.

Im Kontext des DaF-Unterrichts erfüllt der thematische Kontext daher eine doppelte Funktion: Er verbindet individuelle Erfahrung mit kollektiven kulturellen Mustern und schafft die Voraussetzung dafür, dass kulturelle Irritationen nicht in Unverständnis, sondern in produktive Reflexion überführt werden. Diese interpretative Rahmung ist besonders relevant, wenn Lernende mit mehrdeutigen oder fremdartigen Darstellungen konfrontiert werden – wie etwa bei Bildern, die kulturell divergierende Familienkonzepte sichtbar machen.

1.3 Bilder und visuelle Mehrdeutigkeit im DaF-Unterricht

Visuelle Medien besitzen im kulturbezogenen Lernen ein besonderes Potenzial, da sie – stärker als Texte – mit impliziten Bedeutungen, Symbolen und Emotionen operieren. Bilder sind nicht nur Illustrationen, sondern eigenständige kulturelle Zeichen, die Interpretationsprozesse auslösen und Aushandlungsräume eröffnen (Stöckl, 2004; Dober, 2019). Ihre Mehrdeutigkeit ermöglicht es, Irritationen hervorzurufen und Lernende zu aktiver Bedeutungsbildung anzuregen.

Delanoy (2015) argumentiert, dass gerade mehrdeutige oder kontrastive Bilder einen „ästhetischen Zwischenraum“ schaffen, in dem Lernende Bedeutungen nicht vorfinden, sondern selbst herstellen. Dieser Zwischenraum entspricht dem Kern des kulturbezogenen Lernens, in dem Sinn durch Deutung, nicht durch Reproduktion entsteht.

Im DaF-Unterricht können visuelle Impulse – etwa Fotografien, Karikaturen oder mehrdeutige Bilder – als „Irritationsmomente“ eingesetzt werden, um Lernende mit alternativen kulturellen Perspektiven zu konfrontieren. Entscheidend ist dabei die thematische Einbettung solcher Bilder: Ohne Kontextualisierung bleibt ihre

Mehrdeutigkeit oft unerschlossen oder kann zu Missverständnissen führen. Erst wenn ein thematischer Rahmen gegeben ist – beispielsweise *Familie als soziales und kulturelles Konstrukt* –, kann das Bild als bedeutungsaushandelnder Ausgangspunkt für Diskurse dienen.

Somit wird der thematische Kontext zum Schlüssel, der visuelle Mehrdeutigkeit in einen produktiven Lernprozess überführt. Diese Annahme bildet den theoretischen Ausgangspunkt der vorliegenden empirischen Untersuchung, die im Folgenden dargestellt wird.

2. Forschungsdesign und Methodik

2.1 Forschungsfeld und Zielgruppe

Die empirische Untersuchung wurde an der German University in Cairo (GUC) mit Deutschlernenden auf dem Niveau B1 durchgeführt. Das Erkenntnisinteresse lag darin zu untersuchen, welche individuellen Bedeutungen Lernende dem Begriff „Familie“ zuschreiben und wie diese Bedeutungen im Verlauf eines bildbasierten Lernarrangements ausgehandelt werden. Das Thema „Familie“ wurde gewählt, weil es einen alltäglichen, zugleich emotional und sozial bedeutsamen Erfahrungsbereich darstellt, der vielfältige individuelle Deutungen zulässt. Der Fokus lag somit nicht auf kulturellen Differenzen, sondern auf den subjektiven Prozessen der Sinnkonstitution und Bedeutungszuschreibung.

2.2 Materialien und Durchführung

Zur Datenerhebung wurden mehrdeutige Bilder eingesetzt, die unterschiedliche Familiensituationen und -beziehungen darstellten. Die Bilder zeigten z. B. Eltern mit Kindern in verschiedenen Lebenssituationen, generationenübergreifende Szenen oder Alltagssituationen innerhalb der Familie. Die Lernenden erhielten zunächst die Aufgabe, die Bilder spontan zu beschreiben und zu äußern, was sie als zentralen Ausdruck oder Symbol für Familie wahrnehmen. In der zweiten Phase wurden die Bilder thematisch eingebettet: Die Lernenden diskutierten gemeinsam, was Familie für sie bedeutet, welche Rollen sie damit verbinden und welche Veränderungen sie in der Wahrnehmung von Familie beobachten.

2.3 Methodisches Vorgehen

Das Forschungsvorgehen orientierte sich an einem qualitativ-interpretativen Design (Flick, 2019). Die mündlichen und schriftlichen Äußerungen der Teilnehmenden wurden transkribiert und mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Ziel war

es, zentrale Kategorien der Bedeutungszuschreibung zu identifizieren, z. B. Familie als emotionale Gemeinschaft, als soziale Verantwortung oder als Ort von Nähe und Unterstützung. Die Analyse fokussierte auf sprachliche und thematische Muster, die Rückschlüsse auf individuelle Deutungsprozesse erlauben.

2.4 Forschungsfragen

- Wie beschreiben und deuten Deutschlernende den Begriff „Familie“ im Rahmen bildbasierter Lernarrangements?
- Welche individuellen und gemeinschaftlichen Bedeutungen werden dem Begriff „Familie“ zugeschrieben?
- Welche Rolle spielt die thematische Kontextualisierung bei der Strukturierung dieser Bedeutungszuschreibungen?
- Inwiefern lassen sich diese Prozesse als Ausdruck kulturbezogenen Lernens interpretieren?

3. Ergebnisse

3.1 Wahrnehmung und individuelle Bedeutungszuschreibungen

Die Auswertung zeigt, dass Lernende dem Begriff „Familie“ sehr unterschiedliche Bedeutungen zuschreiben. Einige betonten emotionale Aspekte („Familie bedeutet Liebe und Sicherheit“), andere hoben soziale oder funktionale Dimensionen hervor („Familie ist die Verantwortung füreinander“). Besonders häufig wurde Familie als Ort gegenseitiger Unterstützung verstanden, aber auch als Raum von Verpflichtungen und Regeln. Diese Vielschichtigkeit verdeutlicht, dass der Begriff nicht als feste Kategorie existiert, sondern als individuelles Bedeutungsfeld, das durch persönliche Erfahrungen geprägt ist.

3.2 Aushandlungsprozesse im thematischen Kontext

In der zweiten Arbeitsphase, in der die thematische Kontextualisierung erfolgte, begannen die Lernenden, ihre individuellen Vorstellungen zu vergleichen und gemeinsam zu reflektieren. Dabei entstand ein Diskurs über Werte, Rollen und Erwartungen innerhalb der Familie. Beispielsweise diskutierten Teilnehmende, ob Familie vor allem durch Blutsverwandtschaft oder durch emotionale Nähe definiert wird. Einige Lernende bezogen auch enge Freundinnen, Freunde und Nachbarn in ihr Verständnis von Familie ein und beschrieben diese sozialen Beziehungen als Teil ihrer familiären Gemeinschaft. Diese

Aushandlungsprozesse führten zu einer Erweiterung der Bedeutungsräume: Lernende erkannten, dass Familie nicht nur eine soziale Struktur, sondern ein symbolisches Konzept ist, das unterschiedliche Formen annehmen kann.

3.3 Sprache als Medium der Bedeutungsarbeit

Die sprachliche Analyse zeigte, dass Lernende im Verlauf der Diskussion zunehmend reflektierende Ausdrucksformen verwendeten. Zu Beginn dominierten deskriptive Aussagen („eine Mutter, ein Vater, Kinder“), später traten vermehrt metasprachliche und wertende Formulierungen auf („für mich bedeutet Familie...“, „in meinem Leben ist Familie wichtig, weil...“). Diese Entwicklung verweist darauf, dass die thematische Kontextualisierung nicht nur inhaltliche, sondern auch sprachliche Reflexion anregt. Die Sprache wurde zum Medium, in dem Bedeutungen konstruiert, überprüft und neu formuliert wurden – ein zentrales Merkmal kulturbezogenen Lernens.

4. Diskussion

4.1 Thematische Kontextualisierung als Struktur für Bedeutungszuschreibung

Die Ergebnisse zeigen, dass thematische Kontextualisierung Lernprozesse der Bedeutungsbildung strukturiert. Indem das Thema „Familie“ als gemeinsamer Bezugspunkt eingeführt wurde, erhielten Lernende einen Rahmen, innerhalb dessen individuelle Vorstellungen sichtbar und diskutierbar wurden. Diese Struktur ermöglichte es, persönliche Erfahrungen in einen sprachlich vermittelten Deutungsprozess zu überführen. Damit bestätigt sich, dass thematische Kontextualisierung im kulturbezogenen Lernen eine zentrale Rolle bei der Organisation und Reflexion von Bedeutungen spielt.

4.2 Kulturbezogenes Lernen als Prozess der Bedeutungsarbeit

Die Analyse verdeutlicht, dass kulturbezogenes Lernen nicht auf Wissensvermittlung über bestimmte kulturelle Inhalte zielt, sondern auf die Fähigkeit, Bedeutungen zu erschließen und zu reflektieren. Im thematischen Kontext „Familie“ äußerten die Lernenden persönliche, emotionale und soziale Perspektiven, die sie im Diskurs erweiterten und teilweise veränderten. Dieser Prozess lässt sich als Bedeutungsarbeit beschreiben, in der Lernende ihre eigenen Deutungen bewusst machen und neue Deutungsangebote in ihr Verständnis integrieren.

Kulturbezogenes Lernen erscheint somit als dynamischer Aushandlungsprozess, der sprachlich, emotional und kognitiv zugleich verläuft.

4.3 Didaktische Implikationen

Die Befunde legen nahe, dass Themen wie „Familie“ besonders geeignet sind, um Lernprozesse der Bedeutungszuschreibung zu initiieren. Im Fremdsprachenunterricht können bildgestützte Aufgaben Lernende dazu anregen, persönliche Bedeutungen zu artikulieren und im Austausch mit anderen zu reflektieren. Lehrkräfte sollten solche Lernarrangements gezielt strukturieren, indem sie Raum für individuelle Deutung, sprachliche Auseinandersetzung und gemeinschaftliche Reflexion schaffen. Thematische Kontextualisierung wirkt dabei als didaktische Brücke zwischen individuellem Erleben und sprachlicher Bedeutungsbildung.

4.4 Fazit der Diskussion

Es lässt sich festhalten, dass das Thema „Familie“ als Lernfeld für kulturbezogenes Lernen besondere Potenziale bietet. Lernende nutzen den thematischen Kontext, um Bedeutungen zu konstruieren, zu reflektieren und zu verhandeln. Die Untersuchung verdeutlicht, dass thematische Kontextualisierung Lernende nicht nur zum Nachdenken über Inhalte, sondern auch über Sprache und ihr kulturell geprägtes Selbstverständnis anregt – verstanden als die Gesamtheit ihrer impliziten Deutungsmuster, Wertorientierungen und Rollenbilder sowie ihrer reflexiv konstruierten kulturellen Identitätswürfe. Lernprozesse erscheinen damit als Prozesse der bewussten Auseinandersetzung mit eigenen kulturellen Selbstverständlichkeiten und diskursiven Positionierungen.

Literaturverzeichnis

- Altmayer, C. (2006). *Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis des kulturbezogenen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. München: iudicium.
- Altmayer, C. (2017). *Kulturbezogenes Lernen im Fremdsprachenunterricht*. In C. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 929–937). Berlin: de Gruyter.
- Altmayer, Claus (2023): *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: J. B. Metzler.
- Delanoy, W. (2015). *Ästhetisches Lernen und Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Dober, G. (2019). *Visuelle Literacy im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Flick, U. (2019). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung* (8. Aufl.). Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Nünning, A., & Nünning, V. (2020). *Kulturwissenschaftliche Landeskunde: Theorien, Konzepte, Methoden*. Trier: WVT.
- Stöckl, H. (2004). *Bilder zwischen Sprache und Kommunikation*. Berlin/New York: de Gruyter.

Kurzbiographie(n):

Dr. Mohammed Elshehawy ist seit 2010 als Lehrkraft für Deutsch als Fremdsprache am German Center der German University in Cairo (GUC) tätig. Sein binationales Promotionsstudium absolvierte er am Herder-Institut der Universität Leipzig sowie an der GUC; 2025 wurde er mit einer Dissertation zur visuellen Irritation im kulturbezogenen Lernen promoviert. Seine Forschungsschwerpunkte liegen im kulturbezogenen Lernen, in der empirischen Unterrichtsforschung sowie in der Analyse reflexiver Bedeutungs- und Aushandlungsprozesse im Fremdsprachenunterricht.

Kontakt: mohammed.elshehawy@guc.edu.eg oder shehawy852013yahoo.com

Vielfalt wagen! Geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen im DaF/DaZ-Unterricht

Robert Baar

Zusammenfassung: Vielfalt sichtbar zu machen, gehört zum grundlegenden Auftrag des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, das Mehrsprachigkeit ebenso wie inter- und transkulturelles Lernen fördert. Geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen bleiben im DaF/DaZ-Unterricht bislang jedoch weitgehend unsichtbar. Der Beitrag argumentiert, dass gerade der DaF/DaZ-Unterricht ein besonderes Potenzial bietet, Bildungsprozesse zu geschlechtlicher und sexueller Vielfalt anzuregen und zur Selbst- und Fremdakzeptanz beizutragen. Ausgehend von einer Analyse heteronormativer gesellschaftlicher Strukturen und deren Auswirkungen auf queere Kinder und Jugendliche werden zentrale pädagogische Implikationen herausgearbeitet. Im Mittelpunkt steht das Konzept einer Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz, das auf personaler, institutioneller, pädagogischer sowie inhaltlich-methodischer Ebene verankert werden muss. Anschließend wird das spezifische Potenzial des DaF/DaZ-Unterrichts beleuchtet, insbesondere im Hinblick auf landeskundliches Lernen, vergleichende Perspektiven und intersektionale Zugänge. Der Beitrag zeigt anhand konkreter didaktischer Beispiele, wie geschlechtliche und sexuelle Vielfalt sowohl explizit als auch implizit

in den Unterricht integriert werden kann, und diskutiert Herausforderungen sowie Grenzen der Umsetzung in unterschiedlichen Bildungskontexten.

Schlüsselwörter: Heteronormativität, Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, Didaktische Implikationen, DaF/DaZ-Unterricht

Einleitung

Vielfalt zu wagen und sichtbar zu machen, lässt sich als genuiner Auftrag des Fachgebiets Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache verstehen: Einerseits stehen Mehrsprachigkeit und Sprachenvielfalt im Mittelpunkt, werden angebahnt und vermittelt; andererseits ist inter- bzw. transkulturelles Lernen fester Bestandteil des Unterrichts. Geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen als Dimensionen von Vielfalt spielen im DaF/DaZ-Kontext bislang jedoch kaum eine Rolle. Dabei birgt gerade der DaF/DaZ-Unterricht ein besonderes Potenzial, Lernprozesse zu LGBTQIA*-Lebensweisen anzuregen. Warum dies geschehen sollte und auf welche Weise dies geschehen kann, zeigt der Beitrag auf, der sich vor allem an DaF/DaZ-Lehrende wendet.



Abbildung 1: Selbstbewusst für eigene Rechte eintreten (hier auf dem CSD in Toronto/Kanada)

1. Aufwachsen und Leben in der heteronormativen Gesellschaft

Heteronormativität wirkt weltweit als normierendes Konstrukt, das eine binäre Geschlechterordnung („männlich – weiblich“) sowie Heterosexualität als allein legitime Begehrensform setzt. Als „organisiertes und organisierendes Wahrnehmungs-, Handlungs- und Denkschema“ (Degele 2008, S. 89) prägt sie individuelles Handeln ebenso wie gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse. Menschen, die diesen Normvorstellungen nicht entsprechen, erfahren trotz gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse, die Offenheit und Vielfalt betonen, weiterhin Marginalisierung, Diskriminierung und Gewalt. Internationale, europäische und nationale Studien belegen eine insgesamt prekäre Lage für queere Personen: Während Homosexualität weltweit noch immer in zahlreichen Staaten kriminalisiert wird, ist auch in Europa ein Rückgang der Unterstützung für die Gleichberechtigung homosexueller oder bisexueller Menschen zu beobachten. In Deutschland zeigen aktuelle Statistiken zudem einen deutlichen Anstieg queerfeindlicher Straftaten, die sich in verstärktem Maß auch gegen trans* Personen richten (ILGA 2024; BKA 2024).

Besonders herausfordernd ist das Aufwachsen für Kinder und Jugendliche, die sich der LGBTQIA*-Community zuordnen. Empirische Studien weisen übereinstimmend auf Diskriminierungserfahrungen, Ablehnung im

familiären und schulischen Umfeld sowie dem Erleben psychischer und physischer Gewalt hin. Schulen erweisen sich dabei häufig nicht als Schutzräume: Die Vielfalt geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen bleibt häufig unsichtbar oder wird problematisierend thematisiert, wodurch heteronormative Ordnungen stabilisiert werden (Klenk et al. 2024). Die Folgen dieser Erfahrungen sind gravierend. Forschungsergebnisse zeigen eine erhöhte Vulnerabilität nicht-heterosexuell lebender und trans* bzw. inter* Jugendlicher, die sich u. a. in psychischen Erkrankungen, riskantem Verhalten sowie einem deutlich erhöhten Suizidrisiko äußert. Besonders gefährdet sind junge Menschen, die ihre sexuelle Orientierung oder geschlechtliche Identität nicht akzeptieren oder nicht offen leben können (zusammenfassend: Baar et al. 2025).

Vor diesem Hintergrund ergeben sich zwei zentrale pädagogische Implikationen:

- **Unterstützung queerer Schüler:innen:**

Lernende, deren geschlechtliche, sexuelle oder amouröse Orientierungen und Lebensweisen nicht der heteronormativen Kohärenz von *sex*, *gender* und *desire* entsprechen, benötigen gezielte Unterstützung, um ihre eigene Sexualität und/oder Geschlechtlichkeit zu akzeptieren. Dies bildet eine wesentliche Voraussetzung für eine selbstbestimmte, psychisch gesunde und damit letztlich glückliche Lebensführung (Abbildung 1).



Abbildung 2: Schulen zu sicheren Orten machen (hier auf dem CSD in Toronto/Kanada)

- **Bildung aller Lernenden:** Schule hat den Auftrag, alle Schüler:innen auf ein Leben in einer offenen, pluralen Gesellschaft vorzubereiten. Dazu gehört, unterschiedlichen Lebensentwürfen mit Respekt, Akzeptanz und Solidarität zu begegnen.

Wird Vielfalt im Unterricht explizit wie implizit thematisiert, können einerseits Selbstakzeptanz und Resilienz gestärkt und selbstgefährdende Verhaltensweisen reduziert werden. Andererseits lassen sich diskriminierende Einstellungen sowie psychische und physische Gewalt abbauen. Beide Perspektiven bündeln sich im Konzept einer Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz, das im folgenden Kapitel näher erläutert wird.

2. Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz

Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz bedeutet, Lernenden Räume als *Safe Spaces* (Abbildung 2) zu eröffnen, in denen sie ihre Interessen, Wünsche und Bedürfnisse äußern und verfolgen können, ohne Angst vor Zurückweisung, Diskriminierung oder Gewalterfahrungen haben zu müssen. Gleichzeitig stellt sie Räume zur Verfügung, in denen Ambiguitätstoleranz, Respekt gegenüber ‚dem Anderen‘ sowie Solidaritätsfähigkeit entwickelt werden können. Um dieses Konzept institutionell zu verankern, sind Maßnahmen auf mehreren Ebenen notwendig.

- **Personale Ebene:** Lehrkräfte sollten sich zunächst fundiertes Wissen über geschlechtliche und sexuelle Vielfalt aneignen. Um Pathologisierung zu vermeiden, empfiehlt sich der Rückgriff auf Materialien von (Selbsthilfe-)Vereinen und Selbstorganisationen. Ebenso zentral ist die Entwicklung einer wertschätzenden Haltung gegenüber Vielfalt sowie das Engagement für eine inklusive Gesellschaft, in der geschlechtliche und sexuelle Vielfalt selbstverständlich dazugehört. Ein weiterer wichtiger Schritt ist die Selbstreflexion: Lehrkräfte sollten ihre eigene Verstrickung in heteronormative Strukturen kritisch hinterfragen und ihre durch persönliche Erfahrungen geprägten Vorstellungen von (sexueller bzw. geschlechtlicher) ‚Normalität‘ analysieren.
- **Institutionelle Ebene:** Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz bedeutet auf institutioneller Ebene, dass individuelle Reflexionsprozesse der Lehrkräfte auf die gesamte Bildungseinrichtung ausgeweitet werden. Einrichtungsbezogene Strukturen, die Heteronormativität fortschreiben, sollten überprüft und gegebenenfalls verändert werden. Im Rahmen der Organisationsentwicklung können solche Strukturen identifiziert, abgebaut und alternative Abläufe etabliert werden.

- **Pädagogische Ebene:** Eine subjektzentrierte Gestaltung von Unterricht und Schulleben ist zentral. Alle Lernenden werden mit ihren individuellen Entwicklungen, Interessen und Bedürfnissen wahrgenommen und darin unterstützt, sich selbst und andere so anzunehmen, wie sie sind oder sein wollen. Das schließt auch ein entschiedenes Vorgehen gegen Diskriminierung und damit verbundene Exklusionspraktiken ein. Subjektzentrierung bedeutet auch, die ‚Vielfalt in der Vielfalt‘ zu berücksichtigen. Nicht-heterosexuelle und nicht-cisgeschlechtliche Kinder erfüllen nicht die heteronormativen Erwartungen an Geschlecht und Sexualität, doch es gibt Unterschiede in der gesellschaftlichen Bewertung z. B. zwischen inter*, trans*, lesbisch, schwul oder bisexuell. Ebenso beeinflussen natio-ethno-kulturelle Hintergründe oder sozioökonomische Rahmenbedingungen, wie Kinder ihr Geschlecht und ihre Sexualität leben können. Eine intersektionale Perspektive ist daher notwendig, die die individuelle Lebenslage berücksichtigt.
- **Inhaltlich-methodische Ebene:** Lehrkräfte benötigen *last but not least* eine wertorientierte Handlungskompetenz, um geschlechtlicher und sexueller Vielfalt auch didaktisch gerecht zu werden. Dazu gehört die Auswahl von Inhalten, die eine breite Bandbreite an Lebensrealitäten widerspiegeln. Offene Angebote, vielfältige Methoden und Sozialformen ermöglichen den Lernenden eine subjektorientierte Auseinandersetzung mit der Thematik und fördern sowohl Selbst- als auch Fremdakzeptanz.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: Wie kann Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz konkret im DaF/DaZ-Unterricht umgesetzt werden? Im Folgenden wird zunächst das Potenzial des Faches beleuchtet, bevor auf konkrete didaktische Gestaltungsmöglichkeiten eingegangen wird.

3. Das Potenzial des DaF/DaZ-Unterrichts

Ein zentraler Bestandteil des DaF/DaZ-Unterrichts ist die Auseinandersetzung mit Gesellschaft und Kultur der deutschsprachigen Länder. Dabei sind weder ‚die‘ Gesellschaft noch ‚die‘ Kultur statisch oder genau definierbar; beide müssen als interaktionistisch, prozesshaft und heterogen verstanden werden. DaF/DaZ-Lehrende stehen damit vor der Aufgabe, die vielfältigen gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Strömungen – auch inter- und transkulturelle – in den Unterricht einzubinden. Ziel

ist es, die Diversität von Lebensläufen, Lebensweisen und Lebensentwürfen angemessen abzubilden, ohne sich einseitig an hegemonialen Vorstellungen zu orientieren oder kulturalisierende Stereotype zu reproduzieren (Petrović Jülich & Frei 2025).

In Bezug auf Geschlecht und Sexualität bedeutet dies, auch Lebensweisen jenseits heteronormativer Vorstellungen sichtbar zu machen. Mehr als 13 % der Generation Z bezeichnen sich mittlerweile als nicht-heterosexuell (Zandt 2024). Diese Lebensweisen spiegeln die innergesellschaftliche Heterogenität wider und dürfen nicht unter ein *Silencing* fallen, also verschwiegen oder unsichtbar gemacht werden. Dass vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen mittlerweile ein integraler Bestandteil der deutschsprachigen Gesellschaften sind, zeigt sich nicht nur in legislativen Änderungen der letzten Jahrzehnte, sondern auch in einer zunehmenden Sichtbarkeit in privaten und öffentlich-medialen Bereichen. Die Thematisierung vielfältiger geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen im DaF/DaZ-Unterricht bedeutet daher, die Realität widerzuspiegeln und Landeskunde so zu gestalten, dass sie sich nicht einseitig an heteronormativen und diversitätsexkludierenden Vorstellungen orientiert.

Ein besonderes Potenzial des DaF-/DaZ-Unterrichts liegt in der vergleichenden Perspektive, die Lernende einlädt, auch über Realitäten, Wertesysteme, Politiken, Autonomie- und Partizipationsmöglichkeiten in den Ländern der Erstsprache(n) nachzudenken, ohne dass dies unter den Vorzeichen eines Kulturimperialismus geschieht. Der kontrastive Vergleich eröffnet Differenzenerfahrungen, die helfen, die eigenen Sicht- und Denkweisen nicht nur als individuell, sondern auch als strukturell und gesellschaftlich geprägt zu erkennen. Durch die komparative Betrachtung können Lernende die rechtliche, religiöse oder kulturelle (De-)Legitimation bestimmter geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen analysieren. Unterschiedliche Perspektiven auf denselben Gegenstand werden als soziale Konstruktionen sichtbar und damit als veränderbar verstanden. Wichtig ist dabei, dass ‚das Andere‘ nicht ausschließlich aus der eigenen natio-ethno-kulturellen Perspektive betrachtet wird. Vielmehr sollten Lernende dazu ermutigt werden, sich auch in die Perspektive ‚der Anderen‘ hineinzusetzen, um Phänomene vor dem Hintergrund des dort geteilten und individuell interpretierten Norm- und Wertesystems zu verstehen. Gerade das Zusammenspiel eigenkultureller und fremdkultureller Perspektiven ist entscheidend dafür, stereotype Vorstellungen zu dekonstruieren, inter- und transkulturelles Lernen zu fördern und Selbst- sowie

Fremdakzeptanz anzubahnen. Zudem können Lernende beim Erlernen einer Fremdsprache leichter neue Strukturen akzeptieren und verinnerlichen als in der Muttersprache (Moghaddam 2010, S. 293).

4. Didaktische Möglichkeiten

Ein zentraler Weg, Bildung für Selbst- und Fremdakzeptanz im DaF/DaZ-Unterricht umzusetzen, ist die gezielte Thematisierung geschlechtlicher und sexueller Lebensweisen. Indem das Thema quasi ‚dramatisiert‘ und explizit sichtbar gemacht wird, erhält es besondere Aufmerksamkeit und kann auf vielfältige Weise bearbeitet werden. Soll dabei eine vergleichende Perspektive zwischen dem Land der Zielsprache und dem Herkunftsland eingenommen werden, muss dies differenziert erfolgen: Zwar schützt das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) in Deutschland vor Diskriminierung. Auf individueller Ebene existiert jedoch ein breites Spektrum heterogener Sichtweisen auf geschlechtliche und sexuelle Vielfalt, das auch Ablehnung nicht-heteronormativer Lebensweisen einschließt. Es ist daher sinnvoll, nicht nur Bilder von bunten, Offenheit ausstrahlenden CSD-Paraden, sondern auch Gegendemonstrationen rechtsextremer Kreise zu thematisieren. Die Auseinandersetzung mit dem CSD, seiner Geschichte und seiner Entwicklung in verschiedenen Ländern bietet sich im Übrigen sehr gut als Unterrichtsthema an. Häring (2019) entwickelte hierzu Materialien, um queere Geschichte im DaF/DaZ-Unterricht zu behandeln, die online verfügbar sind.

Neben der Auseinandersetzung mit historischen und politischen Themen kann Vielfalt auch über literarisches Lernen vermittelt werden. Zahlreiche Bilderbücher (z. B. *Teddy Tilli, Zwei Papas für Tango*), Jugendromane (*Die Mitte der Welt, Und mittendrin ich*) und andere literarische Werke bieten altersgerechte Texte, die im dialogischen oder kollektiven Lesen oder in freier Lesezeit in den Unterricht integriert werden können. Filme wie *Freier Fall* (2013) oder Serien wie die ARD-Dramedy *All You Need* (2022) zeigen die ‚Vielfalt in der Vielfalt‘ authentisch auf.

Völkel (2022) schlägt zudem das Anfertigen von sog. ‚Personengeschichten‘ vor: Porträts bedeutender deutschsprachiger Personen der LGBTQIA*-Community, bei denen vor allem die Lebensleistung der Personen gewürdigt wird, anstatt die sexuelle oder geschlechtliche Lebensweise einseitig in den Vordergrund zu rücken. Damit schlägt er eine Brücke zur ‚Entdramatisierung‘ der Thematik, indem geschlechtliche und sexuelle Lebensweise nicht explizit zum Thema gemacht, sondern implizit und eher beiläufig in das Unterrichtsgeschehen eingebunden

werden. Weitere Beispiele hierfür sind Arbeitsaufträge, Textbausteine oder Übungsdialoge, die Vielfalt als selbstverständlich darstellen. So können Lernende etwa Dialoge entwickeln, in denen „Petra mit ihrer Frau Aisha Pläne für das Wochenende schmiedet“ oder „Jan mit seinen Freund:innen den CSD in Köln besucht“. Auf diese Weise wird geschlechtliche und sexuelle Vielfalt nicht als ‚besonders‘ oder als ‚ein Anderes‘ markiert, sondern als selbstverständlicher Teil menschlichen Zusammenlebens sichtbar.

Dass dies oft nicht der Fall ist, zeigen Analysen gängiger Lehrwerke, die fast ausschließlich eine heteronormative Perspektive repräsentieren (Wichmann 2025). Um den damit verbundenen ‚heimlichen Lehrplan‘ zu dekonstruieren, kann eine ‚Dramatisierung‘ des Themas hilfreich sein: Lernende können gemeinsam in Lehrwerken nach (nicht vorhandenen) Spuren von Vielfalt suchen und die Ergebnisse diskutieren.

5. Herausforderungen und Perspektiven

Vielfalt im DaF-/DaZ-Unterricht sichtbar zu machen, ist trotz vielfältiger didaktischer Möglichkeiten mit Herausforderungen verbunden. Lernende reagieren je nach Alter, sozialem Kontext und natio-ethno-kulturellem Hintergrund sehr unterschiedlich auf das Thema: Während einige es als tabuisiert erleben oder Unsicherheiten durch Abwertung überspielen, begegnen andere dem Thema mit Offenheit, Interesse oder Erleichterung darüber, dass ihre Lebensrealitäten im Unterricht sichtbar werden. Zugleich gibt es Lernende, die aus Angst vor einem ungewollten Outing Distanz zum Unterricht herstellen. Um diesen unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht zu werden, eignen sich offene Unterrichtsformen besonders. Sie ermöglichen es Schüler:innen, sich weitgehend selbständig und in selbstgewählten Sozialformen mit sorgsam ausgewählten Aufgabenstellungen und Arbeitsmaterialien auseinanderzusetzen.

Eine besondere Herausforderung stellt der DaF-Unterricht in Ländern dar, in denen geschlechtliche und sexuelle Vielfalt tabuisiert oder kriminalisiert ist. In Staaten wie Russland, Ungarn oder in einzelnen US-Bundesstaaten riskieren Lehrkräfte dienst- oder strafrechtliche Konsequenzen, wenn sie vielfältige Lebensweisen thematisieren oder entsprechende Materialien einsetzen. In solchen Kontexten stößt das hier vorgestellte Konzept an strukturelle Grenzen – obwohl seine Umsetzung gerade dort besonders notwendig wäre. Zugleich können diese Restriktionen, ebenso wie aktuelle vielfaltsfeindliche

Entwicklungen im deutschsprachigen Raum, als Ansporn verstanden werden, dort, wo Handlungsspielräume bestehen, Vielfalt im DaF-/DaZ-Unterricht zu wagen und bewusst sichtbar zu machen.

Dies ist nicht nur pädagogisch sinnvoll, sondern gesellschaftlich notwendig. Durch reflektierte, differenzierte und kreative Unterrichtsansätze können Lehrkräfte dazu beitragen, dass alle Lernenden – unabhängig von ihrer geschlechtlichen oder sexuellen Lebensweise – Anerkennung erfahren, Selbstakzeptanz entwickeln und andere wertschätzen. Unterricht wird so zu einem Raum, in dem Vielfalt selbstverständlich ist und Bildungsprozesse zu Selbst- und Fremdakzeptanz angestoßen werden.

Kurzbiographie(n):

Dr. Robert Baar war einige Jahre als Grund- und Hauptschullehrer sowie als Akademischer Rat an verschiedenen Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg tätig und ist seit 2016 Professor für Pädagogik und Didaktik der Grundschule und des Elementarbereichs an der Universität Bremen. Zu seinen Schwerpunkten in Forschung und Lehre gehören u. a. die Professionalisierung von Lehrkräften sowie die Gestaltung diversitätssensiblen Unterrichts.

Kontakt: baar@uni-bremen.de,
<https://orcid.org/0000-0001-7484-4984>

Literaturverzeichnis

- Baar, R., Klenk, F. C., Siebach, M., & Thuswald, M. (2025). Potentiale des Sachunterrichts für das Lernen und Leben in einer post-heteronormativen Gesellschaft. In C. Schomaker, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.), *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit* (S. 71–84). Verlag Julius Klinkhardt.
- Bundeskriminalamt. (2024). Politisch motivierte Kriminalität 2023. <https://www.bka.de/DE/UnsereAufgaben/Deliktsbereiche/PMK/PMKZahlen2023/PMKZahlen2023.html> [8.2.2026].
- Degele, N. (2008). *Gender/Queer Studies. Eine Einführung*. W. Fink.
- Häring, St. (2019). *Identität und Diskriminierung*. Goethe Institut. <https://www.goethe.de/resources/files/pdf286/qp-.pdf> [23.09.2025].
- ILGA World (2024). *Laws On Us*. https://ilga.org/wp-content/uploads/2024/05/Laws_On_Us_2024.pdf [23.09.2025].
- Klenk, F. C., Mallwitz, M. & Jansen, M. (2024). *Queere Un/Sichtbarkeiten im Feld der Schule. Einblicke in aktuelle Studien zu den Erfahrungen und Herausforderungen schwuler Schüler und Lehrer*. *Erziehungswissenschaft* 35(68), 81–90.
- Moghaddam, R. (2010). *Deutsch als Fremdsprache mit gendergerechter Didaktik?* In U. Eberhardt (Hrsg.), *Neue Impulse in der Hochschuldidaktik. Sprach- und Literaturwissenschaften* (S. 281–295). VS.
- Petrović Jülich, M. M., & Frei, G. (2025). *Attitudes of German language teachers towards LGBTIQ+ individuals and the inclusion of queer content in primary and secondary schools: A pilot study*. *Journal of the Institute for Educational Research*, 57(1), 147–176.
- Völkel, N. O. (2022). *Queering DaF und DaZ. Queersensible Zugänge für den Sprachunterricht*. In A. Freese & N. O. Völkel (Hrsg.), *Gender_Vielfalt_Sexualität(en) im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (S. 88–108). Iudicium.
- Wichmann, M. (2025). *Gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt in Lehr- und Lernmaterialien für Deutsch als Fremdsprache umsetzen. Impulse für eine Didaktik der Diversität*. In M. Barras et al. (Hrsg.), *DaF/DaZ im Wandel. Tagungsakten 2024* (S. 109–117).
- Zandt, F. (2024). *Wer sich in Deutschland als LGBTQA+ identifiziert*. Statista. <https://de.statista.com/infografik/27440/anteil-der-befragten-die-ihre-sexuelle-orientierung-wie-folgt-angeben-nach-geburtsjahr/> [23.09.2025].¹

Das DACH-Prinzip im universitären DaF-Unterricht in Algerien: eine terra incognita?

Abdelkrim Medghar

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag möchte auf das DACH-Prinzip im universitären DaF-Kontext in Algerien eingehen, wobei der Lernbereich „DaF-Literaturunterricht“ exemplarisch für die Umsetzung dieses Prinzips herangezogen wird.

Schlüsselwörter: DACH-Prinzip, Algerischer DaF-Kontext, DaF-Literaturunterricht

Einleitung

Das DACH-Prinzip¹, das aus den internationalen Kennzeichen der Länder Deutschland (D), Österreich (A) und die Schweiz (CH) besteht, steht für die „grundsätzliche Anerkennung der Vielfalt des deutschsprachigen Raumes“ und für eine ideell „gleichwertige Einbeziehung der sprachlichen und landeskundlichen Dimensionen des deutschsprachigen Raumes“ (vgl. Demmig, Hägi & Schweiger 2013, S. 11-12).

Der vorliegende Artikel setzt sich mit der Fragestellung auseinander, ob dem DACH-Prinzip im algerischen universitären DaF-Kontext, vor allem in den Lernbereichen „Literatur“ und „Landeskunde“ seitens der Lehrbeauftragten Rechnung getragen wird.

Das DACH-Prinzip wird zwar im universitären DaF-Unterricht als Lernziel bei der Konzipierung der Curricula mit einbezogen, spricht: „Aneignung wichtiger literarischer, landeskundlicher, kultureller und wissenschaftlicher Kenntnisse aus der deutschsprachigen Welt und Verständnis für kulturelle Differenzen“ (Hamida 2010, S. 99), aber es findet kaum Umsetzung im Unterricht.

Der vorliegende Artikel, der keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt, liefert schlaglichtartige Einblicke in den DaF-Kontext in Algerien in Bezug auf die Umsetzung des DACH-Prinzips. Das DACH-Prinzip müsste vor allem in den Lernbereichen „Literatur“ und „Landeskunde“ umgesetzt werden, weil in diesen Lernbereichen die Pluralität und die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes, was z. B. die Kultur, die Geographie, die Geschichte etc., betrifft, thematisiert werden.

Des Weiteren sollte hier darauf hingewiesen werden, dass der Forschungsstand zu diesem Thema als desolat zu bezeichnen ist, da es kaum Studien gibt, die über die Umsetzung des DACH-Prinzips im universitären DaF-Unterricht in Algerien geschrieben wurden.

1. Das DACH-Prinzip im außereuropäischen DaF-Kontext

Das DACH-Prinzip ist außerhalb des deutschsprachigen Raumes bei den Deutschlehrenden bekannt, aber seine Umsetzung – ist selbst in der unmittelbaren Nachbarschaft, wie in Polen (vgl. Badstübner-Kizik 2020) – ein Desiderat:

„Topographische Lage, historische Verbindungen sowie zahlreiche aktuelle Reibeflächen führen beispielsweise in Polen, meinem unmittelbaren Arbeitsumfeld, meiner Erfahrung nach dazu, dass die akademische Germanistik, und damit auch der schulische und außerschulische DaF-Unterricht – in enger Verflechtung mit der Gesellschaft –, nach wie vor stark auf Deutschland fixiert ist. Österreich oder gar die Schweiz sind im öffentlichen und z. T. auch im einschlägig akademischen Bewusstsein weniger präsent, Liechtenstein und Luxemburg gelten fast schon als skurrile Besonderheiten. Dies betrifft sprachliche und kulturelle Aspekte gleichermaßen.“ (Badstübner-Kizik 2020: 15).

In anderen nichteuropäischen Ländern ist die Umsetzung des DACH-Prinzips vielen Fallstudien zufolge (vgl. Albrecht 2023, Hedžić & Yang 2023) in all seinen Facetten (sprachlich, landeskundlich, kulturell, die Konzeption von Lehrwerken und die Aus- und Weiterbildung von Lehrenden) noch weniger ausgeprägt.

2. Das DACH-Prinzip im algerischen DaF-Kontext

Wie in der Einleitung angemerkt wurde, wird zwar die Vielfalt des deutschsprachigen Raumes bei der Konzipierung der Curricula im algerischen DaF-Unterricht anerkannt, aber die Umsetzung dieses Prinzips wird in der Praxis mit einem „konzeptionellen ‘Nicht-Wissen’“ konfrontiert (Badstübner-Kizik 2020, S. 15) oder bestenfalls mit Gleichgültigkeit, wie eben in der Auslandsgermanistik im Allgemeinen:

„Trotz dieser neuerlichen Intensivierung der Diskussion und ihrer seitdem anhaltenden Fortsetzung auf institutioneller und akademischer Ebene, trotz zahlreicher flankierender akademischer Initiativen und trotz des allmählichen ‘Einzugs’ des Themas DACHL in die Welt der Lehrwerke ist in vielen Aus- und Fortbildungskontexten in der (Auslands-) Germanistik und im Bereich DaF/DaZ allerdings weiterhin mit einer gewissen Gleichgültigkeit und mit konzeptionellem ‘Nicht-Wissen’ in Bezug auf die selbstverständliche linguistische und kulturelle Pluralität der deutschsprachigen Länder zu rechnen.“ (vgl. Badstübner-Kizik 2020, S. 15)

¹ Im vorliegenden Artikel wird nur den Begriff „DACH-Prinzip“ verwendet, der als Äquivalent für andere gleichbedeutende Begriffe wie „D-A-CH-Konzept“ oder „DACHL-Prinzip“ steht.

Wird das DACH-Prinzip im algerischen universitären DaF-Unterricht umgesetzt, dann beschränkt sich dies nur auf die Lernbereiche „Literatur“ und „Landeskunde“. Was die Vielfalt der deutschen Sprache an sich betrifft, ist sie auch aus ganz objektiven Gründen nicht „umsetzbar“. Im universitären DaF-Unterricht in Algerien geht es erster Linie um das Erlernen der deutschen Standardsprache, was in den verschiedenen Curricula des algerischen DaF-Unterrichts festgelegt ist (vgl. Hamida 2010, S. 99). Andererseits beherrscht die Mehrheit der Lehrenden die deutsche Standardsprache, weil sie vor allem in Deutschland aus bzw. weitergebildet wurden. Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) hat dabei einen großen Beitrag geleistet, etwa durch die Vergabe von Stipendien. Des Weiteren spielt dabei auch das Angebot an Unterrichtsmaterialien eine große Rolle:

„Neben Zielgruppenorientierung ist hierbei auch zu bedenken, dass die Varietäts- und Pluralitätsoffenheit des Unterrichts wesentlich von der einzelnen Lehrperson abhängig ist, beispielsweise von ihrer Herkunft, ihren Erfahrungen, ihren Vorlieben bzw. Abneigungen, ihren Einstellungen und zweifelsohne auch ihrer Ausbildung. Des Weiteren spielt das Angebot an zugänglichen und für die jeweilige Unterrichtssituation geeigneten Materialien eine große Rolle: Wenn das Materialangebot frei verfügbar ist und Lehrpersonen überzeugt, wenn es also so aufbereitet ist, dass diese damit einfach im Unterricht arbeiten können und das Material inhaltlich und optisch auch ansprechend für Lehrpersonen sowie Schüler und Schülerinnen ist, dann ist die Chance groß, dass es auch tatsächlich im Unterricht genutzt wird.“ (vgl. Jentgens & Sars 2020, S. 15)

Von daher man kann nicht von der Umsetzung des plurizentrischen Ansatzes im DaF-Unterricht sprechen, da die sprachliche Vielfalt des deutschsprachigen Raumes mit all seinen Varietäten im universitären DaF-Unterricht nur im Lernbereich „Linguistik“ behandelt wird, und zwar nur oberflächlich.

3. Das DACH-Prinzip im DaF-Literaturunterricht

Der Literaturunterricht im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Algerien hat als Kernaufgabe, die deutschsprachige Literatur aus Deutschland, Österreich und der Schweiz zu vermitteln, und zwar im Sinne des deutschen Literaturkanons.

Man kann hierbei sagen, dass Die Umsetzung des DACH-Prinzips im universitären Literaturunterricht des DaF in Algerien tatsächlich stattfindet und dass im Laufe der Studienjahre im Literaturunterricht, vor allem im alten klassischen System (vgl. Hamida 2010) Werke österreichischer und schweizerischer Autoren neben denen von den bundesdeutschen Autoren behandelt werden, wie die von Friedrich Dürrenmatt, Max Frisch und Gottfried Keller aus der Schweiz, Peter Bichsel, Thomas Bernhard oder Ingeborg Bachmann aus Österreich. Trotzdem kann man behaupten,

dass die Umsetzung des DACH-Prinzips im universitären DaF-Literaturunterricht in Algerien stattfindet.

4. Schluss

Zum Schluss kann man sagen, dass das DACH-Prinzip im universitären DaF-Kontext für die Lernenden keine terra incognita ist, aber die Umsetzung dieses Prinzips findet im universitären DaF-Unterricht in Algerien nur gelegentlich oder gar nicht statt. Das hat verschiedene Gründe, die auch in anderen außereuropäischen Germanistiken gültig sind.

Andererseits bedarf die Untersuchung der Umsetzung des DACH-Prinzips im universitären DaF-Unterricht in Algerien anderer Studien, die vor allem seine Umsetzung im Landeskundeunterricht, in den Lehrwerken und bei der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften betreffen.

Bibliographie:

- Albrecht, S. (2023). Der plurizentrische Ansatz in DaF-Kursen. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*. 2023(37).
- Badstübner-Kizik, C. (2020). Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 25(1).
- Demmig, S., Hägi, S. & Schweiger, H. (2013). DACH-Landeskunde. *Theorie – Geschichte – Praxis*. Iudicium.
- Hamida, Y. (2010). DaF und Germanistik in einer globalisierten Welt: Der Fall Algerien. In: Annegret Middeke (Hg.) *Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache - Philologie - Berufsbezug*. Universitätsverlag.
- Hedžić, L. & Yang, Y. (2023). Das DACH-Prinzip in Theorie und Praxis. In: Thomas Fritz, Brigitte Sorger, Hannes Schweiger, Sandra Reitbrecht (Hg.) *Sprachenpolitik und Teilhabe*. Erich Schmidt Verlag.
- Jentges, S- & Sars P. (2020). DACH-Erkundungen im deutsch-niederländischen Sprachunterricht. In: Naomi Shafer, Annegret Middeke, Sara Hägi-Mead, Hannes Schweiger (Hg.) *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Universitätsverlag.

Kurzbiografie:

Prof. Dr. Abdelkrim Medghar, Jahrgang 1979, hatte an der Justus-Liebig Universität Gießen (Deutschland) im Rahmen des internationalen Promotionsprogramms „Literatur- und Kulturwissenschaft“ promoviert und ist seit Anfang 2011 Dozent für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft an der Universität Djillali-Liabés Sidi Bel Abbes in Algerien. Seine Forschungsschwerpunkte sind u. a. Neuere Deutsche Literaturwissenschaft, DaF/DaZ-Unterricht, Interkulturelle Literaturdidaktik, deutschsprachige Migrationsliteratur, Holocaust- und Lagerliteratur, deutsch-algerische Wechselbeziehungen. Kontakt: abdelkrim.medghar@univ.sba.dz



Der Internationale Deutschlehrerinnen-
und Deutschlehrerverband e.V.