



IDV

magazin

Nr. 110

Juni 2026

ISSN 2747-6375

www.idvnetz.org



Vielfalt wagen – mit Deutsch

Teil 3



75 € Rabatt*
mit dem
Rabattcode:
IDV

FORTBILDUNGEN – SO VIELFÄLTIG WIE IHR UNTERRICHT

Zertifizierte Online-Fortbildungen
für DaF/DaZ – für Einsteiger*innen
und erfahrene Lehrkräfte.

DLL Standard

DLL Premium (Basis | Kinder |
Jugendliche | Evaluieren)

Mehr erfahren unter
www.goethe.de/onlinefortbildungen



*Gültig ausschließlich für die Fortbildungen DLL Standard
und DLL Premium bei Buchung eines Kursstarts bis
31.08.2026. Nicht mit anderen Rabatten kombinierbar.

**GOETHE
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.



Liebe Leser:innen,

die IDT 2025 in Lübeck liegt inzwischen schon einige Monate zurück, aber sie wirkt weiter – in Forschung, Unterrichtspraxis und internationalen Netzwerken. Mit dem dritten Teil der Sonderausgabe „*Vielfalt wagen – mit Deutsch*“ legen wir nun den abschließenden Band dieser Reihe vor. Über 50 Einreichungen zum Call for Papers haben eindrucksvoll gezeigt, wie zentral und vielschichtig das Thema Vielfalt für das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache weltweit verhandelt wird. Die Veröffentlichung in drei aufeinanderfolgenden Ausgaben ermöglicht es, diese Perspektiven differenziert sichtbar zu machen und nachhaltig zu sichern.

Während Teil 1 grundlegende sprachliche, gesellschaftliche und fachpolitische Perspektiven auf Vielfalt eröffnete und Teil 2 methodisch-didaktische Zugänge in den Mittelpunkt stellte, richtet dieser Band den Blick vor allem auf konkrete Unterrichtspraxis, professionelle Handlungsfelder und innovative Lernräume. Die Beiträge zeigen, wie Vielfalt nicht nur beschrieben, sondern aktiv gestaltet wird – im Unterricht, in Projekten und in der Zusammenarbeit von Lehrkräften weltweit.

Insgesamt umfasst diese Ausgabe 20 Beiträge aus unterschiedlichen Kontexten, die wir – in der Reihenfolge ihres Erscheinens im Heft – vier thematischen Schwerpunkten zugeordnet haben.

I. Vielfalt erleben und reflektieren

Den Auftakt bildet ein persönlicher Zugang:

- **Sandra Madjomo (Kamerun)** beschreibt in ihrem Bericht „*Vielfalt erleben*“ die IDT als Raum internationaler Begegnung und professionellen Austauschs.
- **Aleksandra Rhyzhkova (Philippinen)** reflektiert Unterrichtserfahrungen zwischen Russland und den Philippinen und zeigt, wie Vielfalt in scheinbar homogenen Gruppen sichtbar wird.
- **Ia Burduli (Georgien)** verdeutlicht in ihrem Projektbericht, wie kreative Praxis Deutschlernen und interkulturelle Kompetenzen verbindet.
- **Bailing He, Clara Dauby und Ferran Suñer Munoz (Belgien)** eröffnen mit Virtual-Reality-Anwendungen neue Erfahrungsräume für sprachliches Handeln.

II. Interkulturalität und Mehrsprachigkeit

- **Adriana Tarajova (Slowakei)** zeigt in ihrem Beitrag zum DACH-Konzept, wie sprachliche und kulturelle Vielfalt zum interkulturellen Verständnis beitragen kann.
- **Sibila Vrban (Kroatien)** thematisiert interkulturelles Lernen im frühen Deutschunterricht.
- **Ana Clara Neves Silveira (Portugal)** reflektiert translanguaging-orientierte Ansätze im Kindergarten. Diese Beiträge verdeutlichen, dass Vielfalt und Mehrsprachigkeit von Beginn an integrale Bestandteile von Lernprozessen sind.

III. Differenzierung, Förderung und professionelle Zusammenarbeit

- **Mohammad Bakheet (Ägypten)** zeigt, wie Vielfalt gezielt als Ressource im DaF-Unterricht genutzt werden kann.
- **Barbara Thiel und Anja Böttinger (Deutschland)** präsentieren mit den MiA-Kursen ein Programm zur Förderung von Teilhabe und Empowerment.
- **Diana Beier-Taguchi, Nina Kanematsu und Eva Wölbling (Japan/Deutschland)** untersuchen Schreibförderung im Auslandsschulkontext.
- **Ingrid Otepka (Österreich)** zeigt Möglichkeiten traumasensibler Differenzierung.
- **Mairamkul Kasabolotova (Kirgisistan)** stellt Team-Teaching als kooperativen Ansatz vor.
- **Jana Kocjančič (Slowenien)** zeigt mit kollegialer Beratung Wege professioneller Weiterentwicklung.

IV. Innovation und kreative Zugänge

- **Akila Ahouli (Togo)** analysiert Blended Learning im afrikanischen Kontext.
- **Isabel Avens (USA)** verbindet forschendes Lernen mit handlungsorientierten Ansätzen.

- **Jessica Lesjak (Australien)** zeigt am Beispiel des Science Slams neue Wege wissenschaftssprachlichen Lernens.
- **Madhupali Sugandhika Cooray (Sri Lanka)** fokussiert kulturbezogenes Lernen im beruflichen Kontext.
- **Maria Gouvi (Griechenland)** stellt kreatives Schreiben mit allen Sinnen vor.
- **Maria Laina (Griechenland)** zeigt digitale Lernprozesse mit dem Book Creator.
- **Nermien Fouaad (Ägypten)** beleuchtet multimodale Zugänge im Literaturunterricht.

Abschließend

Mit diesem dritten Teil schließt sich der thematische Bogen der Sonderreihe IDT 2025. Die Beiträge aller drei Ausgaben zeigen, dass Vielfalt kein Randthema ist, sondern ein grundlegendes Prinzip des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Sie wird erfahren, reflektiert und aktiv gestaltet – in unterschiedlichen Kontexten, mit vielfältigen methodischen Zugängen und aus globalen Perspektiven.

Wir überreichen Ihnen diesen abschließenden Band und wünschen Ihnen eine anregende Lektüre sowie viele Impulse für Ihre eigene Unterrichtspraxis.

Ihr Redaktionsteam
Anja Häusler, Julia Hußlein,
Monika Janicka und Milena Mengel

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, Monika Janicka und Milena Mengel
Grafikdesign: Nora Blaževičiūtė | nora.blazeviciute@gmail.com
Für Werbeinserate im IDV-Magazin: simulynas@idvnetz.org
Titelbild von Maximilian Mozr

In dieser Ausgabe

Vielfalt wagen – mit Deutsch: Eine transformative Reise nach Lübeck Sandra Madjomo	5
Zwischen Vielfalt und Vertrautem: Unterrichtserfahrungen in Russland und auf den Philippinen Aleksandra Ryzhkova	7
DaF-Unterrichtsthemen im interkulturellen Projekt: Lübeck – Tiflis: Zeit, Geschichte, Mythos und Bühne im europäischen Dialog Ia Burduli	9
Mit Virtual Reality sprechen lernen: Das Spiel „Reisekit“ im Deutschunterricht Bailing He, Clara Dauby und Ferran Suñer Munoz	12
Ein DACH, viele Räume: Wie das Erkennen der kulturellen und sprachlichen Vielfalt zum Verständnis führen kann Adriána Tarajová	16
Interkulturelles Lernen beim frühen Erwerb der deutschen Sprache Sibila Vrban	22
Für einen translanguaging-orientierten Kindergarten: Reflexion über die eigene pädagogische Praxis zur Sprachförderung (Portugiesisch/Deutsch) an der Deutschen Schule in Lissabon Ana Clara Neves Silveira	24
Vielfalt als Ressource: Methoden im DaF-Unterricht Mohammad Bakheet	28
Frauen stärken Frauen: Vielfalt im Programm Migrantinnen einfach stark im Alltag (MiA-Kurse) Barbara Thiel und Anja Böttinger	33
Schreibförderung im Auslandsschulkontext: Ergebnisse des Projekts „Deutschförderung Plus“ Diana Beier-Taguchi, Nina Kanematsu und Eva Wölbling	39
Traumatasensible Differenzierung im Deutschunterricht: Förderung individueller Lernwege bei Menschen mit Fluchterfahrung Ingrid Otepka	44
Team-Teaching im Deutschunterricht Mairamkul Kasabolotova	50
Kollegiale Beratung für DaF/DaZ-Lehrkräfte Jana Kocjančič	53
Auf dem Weg zum Blended Learning. Relevanz und Rahmenbedingungen von Dhoch3 an der Germanistik-Abteilung der Universität Lomé Akila Ahouli	57
Neugierig, kollaborativ & aktiv: Vielfalt fördern durch Action-oriented und Inquiry-based Learning Isabel Avens	61
Wissenschaftssprachliches und interdisziplinäres Lernen mit Science-Slam im DaF-Unterricht Jessica Lesjak	67
Kulturbezogenes Lernen im DaF-Unterricht: Eine Schlüsselkompetenz zur beruflichen Entwicklung und Mobilität internationaler Fachkräfte in Deutschland Madhupali Sugandhika Cooray	73
Sinneseindrücke in der DaF Klasse: Kreatives Schreiben mit allen Sinnen Maria Gouvi	78
Die Entwicklung der Schreibfertigkeit und der digitalen Kompetenz durch einen konstruktivistischen und transformativen Ansatz im DaF-Unterricht in der Erwachsenenbildung Maria Laina	84
Förderung der multimodalen Kompetenz im fremdsprachigen Literaturunterricht Nermien Fouaad	90

PODCAST

© ÖSD



FOLGE #1

Deutschprüfung? Keine Panik: Tipps zur Vorbereitung

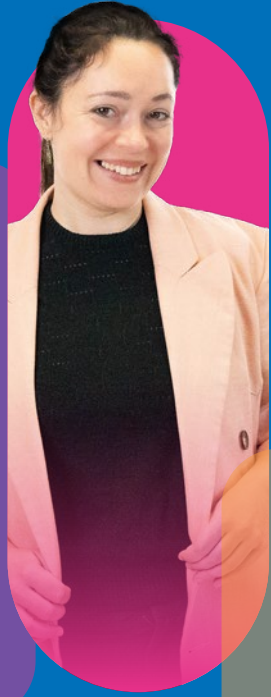
In der ersten Folge von „Mit Deutsch um die Welt“ geht es um die gezielte **Vorbereitung** auf Deutschprüfungen sowie um den Umgang mit **Prüfungsangst** und Nervosität.



FOLGE #2

Deutschprüfung beim ÖSD – Ein Blick hinter die Kulissen der Testentwicklung

In dieser Folge geht es um die **Entwicklung** von Deutschprüfungen beim ÖSD, um **Qualitätskriterien** und um die Gestaltung fairer und praxisnaher Prüfungen.



FOLGE #3

Nach der Prüfung ist vor dem Zertifikat – der Bewertungsprozess im Überblick

Erfahren Sie in dieser Folge mehr über den Ablauf der **Bewertung**, worauf Prüfende achten und warum kleine **Fehler** nicht automatisch Punktabzug bedeuten.



FOLGE #4

Prüfungsvorbereitung interaktiv gestalten – mit Flipped Classroom & ÖSD

Frontalunterricht war gestern: In dieser Podcastfolge sprechen wir über den Flipped Classroom – eine **Lehrmethode**, die sich bewährt hat und Unterricht **lebendig** und **interaktiv** werden lässt.



FOLGE #5

Die Digitalisierung der ÖSD-Prüfungen

Diese Podcastfolge beleuchtet die **ÖSD-Computerprüfung** und zeigt, welche **Chancen** digitale Prüfungen für Prüfungszentren, Prüfende und Teilnehmende bieten.



Vielfalt wagen – mit Deutsch: Eine transformative Reise nach Lübeck

Sandra Madjomo

Zusammenfassung: Dieser Bericht reflektiert meine Teilnahme an der IDT 2025 in Lübeck. Er beleuchtet die Verbindung von technologischer Innovation, authentischer Landeskunde und sprachlicher Immersion im Kontext des DaF-Unterrichts in Kamerun.

Schlüsselwörter: IDT 2025, Landeskunde, KI im Unterricht, Sprachliche Immersion.

1. Einleitung

Das Motto der 18. Internationalen Tagung der Deutschlehrer: innen (IDT) in Lübeck, „Vielfalt wagen – mit Deutsch“, fand bei mir unerwartet großen Anklang. Dank eines Stipendiums der Deutschen Auslandsgesellschaft (DAG) konnte ich meine erste Reise in ein deutschsprachiges Land antreten. Die perfekte Organisation der Konferenz zeigte mir bereits zu Beginn, wie effizient digitale Lösungen die pädagogische Logistik unterstützen können.

2. Ein pädagogisches Projekt im Zeichen der Vielfalt

Mein Hauptziel in Lübeck war es, meinen Landeskundeunterricht mit authentischen Materialien zu bereichern. Geprägt durch mein Germanistikstudium mit dem Schwerpunkt deutsche Literatur, war es für mich ein bewegender Moment, die Schauplätze der Weltliteratur persönlich zu erleben. Ich dokumentierte historische Orte der Hansestadt, wie das Holstentor und das Thomas-Mann-Haus, um daraus dynamische Lehrmittel für meine Schüler zu erstellen (siehe Abbildung 1).

Wie **Hans-Jürgen Krumm (1994)** treffend formuliert: „Landeskunde ist kein Wissensfach, sondern ein Prinzip, das sich durch den gesamten Sprachunterricht zieht und die Begegnung mit der fremden Realität ermöglicht.“ In diesem Sinne dienten auch kulinarische Symbole wie das Lübecker Marzipan als greifbare Brücken zur Zielkultur (siehe Abbildung 2).

Kursplan: Lübeck Lektion 1 (A2) - Geschichte, Orte und Weltkulturerbe

1. Allgemeine Informationen:

- **Kurstitel:** Lübeck: Geschichte, Orte und Weltkulturerbe
- **Zielniveau:** A2
- **Geschätzte Dauer:** 60 Minuten
- **Benötigte Materialien:**
 - Sehr kurze Videos und Fotos (Holstentor, Marienkirche, Gänge und Höfe).
 - Bildkarten (Flashcards) mit neuem Wortschatz.
 - Arbeitsblätter mit einfachen Übungen.
 - Whiteboard / Beamer.

2. Lernziele:

- **Globales Lernziel des Moduls:** Ihr entdeckt wichtige historische Aspekte Lübecks und lernt, einfache Beschreibungen zu geben.
- **Spezifische Lernziele der Stunde:** Am Ende der Stunde könnt ihr:
 - Wichtige Symbole und Orte Lübecks benennen und beschreiben.
 - Einfache Sätze über Gebäude und Orte bilden.
 - Eure eigene Stadt oder euer Zuhause kurz beschreiben.

3. Unterrichtsablauf (Phasen und Aktivitäten):

Phase 1: Einstieg & Einführung in Lübeck

- **Dauer:** 10 Minuten
- **Ziel:** Interesse wecken, grundlegende Informationen über Lübeck geben.

"Guten Morgen/Tag, liebe Schülerinnen und Schüler! Willkommen zu unserem Modul über Lübeck. Wir entdecken heute Lübeck, eine sehr interessante deutsche Stadt.

Abbildung 1. Landeskundeunterricht über Sehenswürdigkeiten Lübecks (Eigener Unterricht)

Kursplan: Lübeck Lektion 3 (A1) - Lübeck heute: Marzipan, Alltag und das moderne Leben

1. Allgemeine Informationen:

- **Modul-/Kurstitel:** Lübeck heute: Marzipan, Alltag und das moderne Leben
- **Zielniveau:** A1
- **Geschätzte Dauer:** 45 Minuten
- **Benötigte Materialien:**
 - Sehr kurze Videos und Fotos (Szenen aus dem Alltag in Lübeck: z.B. Markt, Bäcker, Leute auf der Straße, Marzipanladen, Marzipanproduktion).
 - Echtes Marzipan zum Probieren.
 - Bildkarten (Flashcards) mit neuem Wortschatz.
 - Arbeitsblätter mit einfachen Übungen.
 - Whiteboard / Beamer.

2. Lernziele:

- **Globales Lernziel des Moduls:** Ihr entdeckt einfache Aspekte des modernen Lebens in Lübeck, lernt grundlegenden Wortschatz zum Alltag und könnt einfache Informationen über Marzipan verstehen.
- **Spezifische Lernziele der Stunde:** Am Ende der Stunde könnt ihr:
 - Einige grundlegende Alltagsaktivitäten benennen (z.B. einkaufen, essen, spazieren gehen).
 - Grundlegenden Wortschatz zum Thema "Essen" (insbesondere Marzipan) verstehen und benutzen.
 - Einfache Fragen zum Alltag in einer Stadt beantworten.
 - Sehr kurze, einfache Sätze bilden (z.B. "Ich sehe...", "Das ist...", "Ich mag...").

Abbildung 2. Sensorischer Unterricht mit dem Marzipan als Lehr- und Lehrmaterial (Eigener Unterricht)



Abbildung 3. Warme Begegnungen und Austausch

2.1 KI-Tools als Begleiter im Unterricht

In den Workshops lernte ich das Potenzial von KI-Tools wie Suno und Fliki kennen. Dabei wurde deutlich, dass die Technik stets dem pädagogischen Zweck folgen muss. **Ralf Lankau (2020)** betont: „Technik sollte immer dem pädagogischen Zweck dienen. Es geht nicht um das Tool, sondern um die Frage, wie es das menschliche Lernen sinnvoll unterstützt.“ Diese Werkzeuge werden in meinem Unterricht als motivierende „Lernbegleiter“ fungieren.

3. Sprachliche Immersion und interkulturelle Begegnung

Die Woche in Lübeck bot mir eine so intensive sprachliche Umgebung, dass Deutsch meine gesamte Wahrnehmung durchdrang. **Claire Kramersch (1993)** beschreibt diesen Prozess als Gewinn einer „neuen Art, die Welt zu sehen“. Diese tiefe Immersion führte dazu, dass ich nach wenigen Tagen sogar begann, auf Deutsch zu träumen.

Darüber hinaus war die Reise ein menschliches Abenteuer. Die herzliche Aufnahme in meiner Gastfamilie und der Austausch mit Kollegen weltweit zeigten mir, dass Vielfalt vor allem durch Begegnung lebt (siehe Abbildung 3).

4. Fazit

Dieser Aufenthalt war weit mehr als eine Fortbildung; er war das Zeugnis einer umfassenden, gelebten Erfahrung. Die gewonnenen Impulse und die gesammelten Materialien der Verlagsausstellungen werden meinen Unterricht in Kamerun nachhaltig bereichern. Der Traum von der ersten Deutschlandreise wirkt in meiner täglichen Arbeit fort.

Hinweis: Weitere Bildimpressionen sind im Abschnitt „Fotoalbum mit Bildern der IDT 2025“ auf der offiziellen Webseite des IDT-Teams zu finden.

Literaturverzeichnis

- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Krumm, H.-J. (1994). *Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen*. In: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Francke.
- Lankau, R. (2020). *Die digitale Versuchung*. Beltz.
- Neuner, G. (1994). *Fremde Welt und eigene Welt*. Langenscheidt.

Kurzbiographie(n):

Sandra Madjomo ist eine erfahrene Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache (DaF) in Yaoundé, Kamerun. Sie hat ihr Lehramtsstudium an der École Normale Supérieure (ENS) erfolgreich abgeschlossen und hält zudem einen Bachelor in Germanistik mit dem Schwerpunkt deutsche Literatur sowie einen Master 1-Abschluss. In ihrer über zehnjährigen Berufspraxis widmet sie sich intensiv der pädagogischen Innovation und der Integration digitaler Medien im Sekundarschulbereich und in Sprachlernzentren.

Kontakt: smadjomo@gmail.com

Zwischen Vielfalt und Vertrautem: Unterrichtserfahrungen in Russland und auf den Philippinen

Aleksandra Ryzhkova

Zusammenfassung: Unterrichtserfahrungen in Russland und auf den Philippinen im Vergleich – interkulturelle Kompetenz im DaF-Kontext.

Schlüsselwörter: interkulturelle Kompetenz, DaF-Unterricht, Kulturdimensionen, Lerngruppen.

1. Einleitung

Im Rahmen der diesjährigen Konferenz zum Thema „Vielfalt wagen – mit Deutsch“ hatte ich die Gelegenheit, meine Unterrichtserfahrungen aus zwei sehr unterschiedlichen Kontexten – Russland und den Philippinen – zu reflektieren und miteinander zu vergleichen. Dabei stand neben der fachlichen vor allem die interkulturelle Perspektive im Mittelpunkt.

2. Vielfalt in scheinbar homogenen Lerngruppen

Ein zentrales Thema meines Beitrags war die Frage, wie „Vielfalt“ in scheinbar homogenen Lerngruppen sichtbar wird. In Russland, wo Gruppen oft kulturell relativ einheitlich sind, zeigt sich Vielfalt weniger auf der Ebene der kulturellen Hintergründe, sondern vielmehr in den Lernbiografien, Motivationen und sozialen Rollen der Lernenden. Auf den Philippinen ist kulturelle Pluralität dagegen selbstverständlich, doch paradoxerweise kann die Gruppenhomogenität im Umgang mit der Lehrperson oder im Kommunikationsstil größer sein, da soziale Harmonie und Respekt zentrale Werte darstellen.

3. Kulturdimensionen und ihre Grenzen

Solche Beobachtungen lassen sich unter anderem mit Hofstedes Kulturdimensionen in Verbindung bringen (Hofstede et al., 2010): Eine vergleichsweise hohe Machtdistanz und der kollektivistisch geprägte soziale Rahmen auf den Philippinen prägen die Beziehung zwischen Lernenden und Lehrkräften stärker hierarchisch, während in Russland trotz gewisser formaler Distanz eine größere Direktheit in der Kommunikation akzeptiert wird. Diese theoretischen Modelle helfen, Unterschiede zu verstehen, dürfen aber nicht als starre Kategorien verstanden

werden – sie gewinnen ihren Wert erst in der konkreten Unterrichtspraxis, wo individuelle Dynamiken und institutionelle Bedingungen eine zentrale Rolle spielen.

Der Wechsel zwischen diesen Kontexten erforderte eine ständige Auseinandersetzung mit dem eigenen Erwartungshorizont sowie den unausgesprochenen Normen im Unterricht. Was in Russland als klare Führung und Struktur geschätzt wird, kann auf den Philippinen schnell als zu direkt oder unnahbar empfunden werden. Interkulturelle Kompetenz bedeutet daher nicht nur, „über andere Kulturen Bescheid zu wissen“, sondern die Fähigkeit, sich selbst und das eigene Lehrerhandeln immer wieder zu hinterfragen (Deardorff, 2006).

4. Kulturelles Kontextwissen als Grundlage

Dabei wird oft unterschätzt, wie wichtig es ist, die kulturellen, historischen und aktuellen Kontexte eines Landes wirklich kennenzulernen. Es geht nicht darum, oberflächliche Informationen aus Reiseführern zu sammeln, sondern darum, ein Verständnis für die objektiven Unterschiede zu entwickeln, die das Verhalten, die Kommunikation und die Erwartungen im Unterricht prägen. In diesem Sinne ist auch das Konzept des kulturellen Kontexts relevant: Gesellschaften unterscheiden sich darin, wie stark Kommunikation auf implizitem, kontextgebundenem Wissen beruht (Hall, 1976). Gerade in heterogenen Gruppen wird dieser Aspekt häufig vernachlässigt – dabei bildet er die Grundlage für ein respektvolles und wirksames interkulturelles Lernen.

5. Stereotype und interkulturelle Handlungsfähigkeit

Besonders herausfordernd war der Umgang mit Stereotypen – sowohl den eigenen als auch jenen der Lernenden. Lehrkräfte bewegen sich dabei, bildlich gesprochen, „auf glattem Eis“: Zwischen Authentizität und Anpassung, zwischen den Erwartungen der Institution und den realen Bedürfnissen der Lernenden. In der Praxis zeigt sich, dass kulturelle Identität ein sensibles Thema bleibt, das Respekt, Offenheit und Geduld erfordert.

Gerade in solchen Situationen treten persönliche, soziale, sprachliche und interkulturelle Kompetenzen in den Vordergrund. Sowohl Lehrkräfte als auch Lernende werden gefordert, ihre Perspektiven zu erweitern, Unsicherheiten auszuhalten und Missverständnisse produktiv zu nutzen. Solche Erfahrungen sind besonders wertvoll für diejenigen, die bisher keine oder nur begrenzte interkulturelle Kontakte hatten – sie wirken wie eine Probe, ein Lernfeld, in dem Empathie, Selbstreflexion und Kommunikationsfähigkeit erprobt und weiterentwickelt werden können (Byram, 1997).

6. Die „unsichtbaren“ Dimensionen des interkulturellen Lernens

Während in der wissenschaftlichen Diskussion häufig von interkulturellen Kompetenzen gesprochen wird, bleibt der praktische Aspekt – nämlich, wie Lehrkräfte diese Kompetenzen entwickeln und welche Krisen damit verbunden sein können – oft im Hintergrund. Mein Beitrag plädierte dafür, auch über die „unsichtbaren“ Dimensionen zu sprechen: über Momente der Irritation, des Nicht-Verstehens, aber auch über die kleinen Schritte des gegenseitigen Lernens, die Vertrauen und Kooperation entstehen lassen.

7. Ergebnisse einer Umfrage unter Lernenden

Ergänzend dazu habe ich eine Umfrage unter russischsprachigen und englischsprachigen Lernenden durchgeführt, um herauszufinden, ob es Unterschiede in der Wahrnehmung und Art des Lernens gibt. Die Ergebnisse zeigen, dass es keine signifikanten Unterschiede gibt – weder in der Motivation noch im Lernverhalten oder im Vertrauen gegenüber der Lehrperson. Dieses Ergebnis lässt sich so interpretieren, dass kulturelle Unterschiede zwar in der Kommunikation und Erwartungshaltung sichtbar werden, die grundlegenden Bedürfnisse und Lernstrategien der Teilnehmenden jedoch erstaunlich ähnlich bleiben. Damit wird deutlich, dass Vielfalt weniger in der nationalen Zugehörigkeit liegt als in den individuellen Lernwegen und Persönlichkeiten.

8. Vertrauen und Zusammenarbeit im nicht-akademischen Kontext

Gerade in nicht-akademischen Kontexten, etwa bei Kursen in Sprachzentren oder Institutionen mit freierem Rahmen, ist die Qualität der Zusammenarbeit entscheidend. Vertrauen in die Lehrperson und in den Lernprozess entsteht dort nicht automatisch, sondern durch Transparenz, Empathie und gegenseitige Anerkennung.

9. Fazit

Am Ende bleibt die Erkenntnis, dass Vielfalt nicht nur eine äußere Gegebenheit ist, sondern ein Lernziel an sich: Sowohl Lehrkräfte als auch Lernende entwickeln im Sprachunterricht die Fähigkeit, mit Unterschieden umzugehen, sie zu verstehen und als Bereicherung zu sehen – sei es in monokulturellen oder plurikulturellen Lernumgebungen.

Literaturverzeichnis

- Byram, M. (1997). Teaching and assessing intercultural communicative competence. *Multilingual Matters*.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241–266.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Books.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind* (3. Aufl.). McGraw-Hill.

Kurzbiographie(n):

Aleksandra Ryzhkova ist Deutschlehrerin und Lehrerfortbildnerin am Goethe-Institut Manila. Sie schloss ihr Germanistikstudium an der Kuban State University ab. Seit 2023 unterrichtet sie am Goethe-Institut Manila; seit 2024 ist sie zudem in der Fortbildung von Deutschlehrkräften tätig. Ihre Schwerpunkte liegen in der Phonetik des Deutschen und kulturspezifischen Aspekten im DaF-Unterricht. Kontakt: aleksandra.ryzhkova@goethe.de

DaF-Unterrichtsthemen im interkulturellen Projekt: Lübeck – Tiflis: Zeit, Geschichte, Mythos und Bühne im europäischen Dialog

Ia Burduli

Zusammenfassung: Die historisch-politischen und soziokulturellen Themen, der Vergleich der Städte mit vielfältigen Geschichten, fördern Perspektivwechsel, kritisches Denken und kulturelle Sensibilität – essenzielle Fähigkeiten in einer global vernetzten akademischen Welt.

Schlüsselwörter: kulturbezogene Bühne, Meinungsfreiheit, wagen.

1. IDT 2025 – Kulturgeschichtliches Mosaik, Lübeck – Tiflis

Die IDT 2025 in Lübeck erscheint in ihrer Gestaltung als kulturgeschichtliches Mosaik, das eine offene Möglichkeit bietet, Deutsch durch moderne, vielfältige und performative Zugänge in interkultureller Hinsicht zu lehren und zu lernen, Kreativität im Experimentieren zu entdecken – all das im Kontext des DaF-Unterrichts.

Die Verbindung von Sprache, Literatur und Kultur am Beispiel von Tiflis und Lübeck stärkt zentrale Kompetenzen im DaF-Unterricht an der Universität. Studierende erwerben nicht nur sprachliches Wissen, sondern entwickeln ein tiefes Verständnis für historische, gesellschaftliche und ästhetische Zusammenhänge beider Städte.

2. Europa-Vielfalt motiviert DaF, Stimme aus Georgien

Lübeck ist ein Knotenpunkt der offenen Tür Europas, ein Ort menschlicher Begegnungen, geprägt von Geschichte. Die Königin der Hanse, das Zentrum des Handels und der Kultur, des freien Gedankens: Heimat großer Künstler, die sich gegen den Krieg stellten und für die Meinungsfreiheit eintreten.

Die vielfältigen historischen und kulturellen Zweige, die Vergangenheit und Gegenwart am Beispiel Lübecks vereinen, bilden auch vielfältige Ebenen der deutschen Sprache.

Das ist eine Möglichkeit, das Interesse der Studierenden verschiedener Fachrichtungen zu wecken, um sie zu motivieren, Deutsch als Fremdsprache nachhaltig zu erlernen, durch projektbezogene, interkulturelle und interdisziplinäre sprachliche Handlungen zu fördern, wie z. B. Landeskunde, Handel, Medikamente, Mythologie, Thea-

IDT 2025 Lübeck
Prof. Dr. Ia Burduli

INTERKULTURELLES PROJEKT: LÜBECK – TIFLIS:

ZEIT, GESCHICHTE, MYTHOS UND BÜHNEIMEUROPÄISCHEN
DIALOG – DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE



- ▣ Sprache und Lernen
- ▣ Die Hanse und die Seidenstraße
- ▣ Fastnacht und Berikaoba
- ▣ Thomas Manns „Der Zauberberg“
- ▣ Medea auf der Bühne Lübecks




Abbildung 1. Interkultureller Dialog – DaF (eigene Erstellung) (Ia Burduli)

ter, Architektur und Gebäude, Kirchen-, Glocken- und Schiffbaugeschichte, Sinn der Werke und Darstellungen; Psychologie: Symbole und Protagonisten, Motivationen und Handlungen.

2.1 DaF-analytisch und kreativ denken

Die Schritte auf der offenen kulturbezogenen Bühne des DaF-Unterrichts wecken Interesse an der deutschen und an der eigenen Kultur. Sie fördern die Motivation, unabhängig zu arbeiten – auf Deutsch differenzierte Materialien zu recherchieren und zu sammeln, Entscheidungen zu treffen, kreativ zu schreiben, Bewertungen vorzunehmen und offen zu kommunizieren. Außerdem werden die korrekte Nutzung von KI und die Durchführung von Gruppenarbeit sowie die Gestaltung von Projekten,

Interviews und Szenarien unter anderem auch mit Musik gefördert. Zudem werden Blogs, Foren, Online-Zeitungen auf Deutsch erstellt. Die Studierenden als Zielgruppe erhalten die Möglichkeit, analytisch zu denken sowie internationale, demokratische und empathische Prozesse der modernen Zivilisation durch die Kunst in deutscher Sprache besser zu erkennen und eigene Vorstellungen, Interessen und Meinungen auf Deutsch offen auszudrücken. Mithilfe von Begriffen, Vokabeln, Redewendungen und Redemitteln sowie nach angewandter Linguistik gebildeten Fragen führen sie Besprechungen durch, bewerten, diskutieren und interpretieren die Unterrichtsthemen des interkulturellen Projekts „Lübeck/Tiflis: Zeit, Geschichte, Mythos und Bühne im europäischen Dialog“ zu: *Das Theater vom mir gemalt*, Performance und Darstellungen.



Abbildung 2. Europäischer Dialog: Das Schiff – Das Theater, von mir gemalt (la Burduli, Papier, Öl)

2.1.1 Sprache und Lernen – mit interkulturellen Türen Texträume und geschlossene Räume öffnen, d. h. wagen

Das Reiseziel durch die deutsche Kultur- und Sprachwelt mit den Unterrichtsthemen ist auch Lehrziel des DaF-Unterrichts. Die Unterrichtsthemen umfassen das Kennenlernen weiterer Texte aus dem Umfeld der Rezeption der gegebenen Texte, das Erfassen unterschiedlicher Themenbilder erfassen und das Finden kulturhistorischer, sozialer, und politischer Ursachen für die Unterschiede. Diese werden mit kritischer Reflexion besprochen und dabei werden Vergleiche zu den geschilderten Gesellschaften gezogen. **Ziel ist es, mit deutschen kulturhistorischen Texträumen zu arbeiten und interkulturelle Türen auf Deutsch zu öffnen.**

Der Raum – Hanse-Museen: Handelsnetzwerke im Wandel, Schleswig-Holstein, freie Städte, Handelsmet-

ropole der Hanse, Lübeck, Zollfreiheit, ein europäisches Netzwerk (Europäisches Hansemuseum Lübeck. (n. d.).

Der Raum – Tiflis: Kreuzungspunkt der Seidenstraße, transkontinentaler Austausch (Georgisches Nationalmuseum. (o. J.). *Historisches Museum Tbilisi*).

Frage für die Studierenden: Welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkennen Sie zwischen der Hanse und der Seidenstraße – in Bezug auf Handel und politische Bedeutung?

Der Raum – Lübeck als Kulturstadt: Thomas Mann, Schriftsteller, Humanist, Nobelpreisträger: politische Haltung, Bedeutung für Lübeck. Das Theater Lübeck in den „Buddenbrooks“ (Museen Lübeck (o. J.). *Thomas Mann 15: Museum und Wohnhaus in Lübeck*, auch: Kurzke, 2006).

Frage für die Studierenden: Welche kulturellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede lassen sich zwischen Tiflis und Lübeck erkennen – sowohl in Bezug auf Theater und Kunst als auch auf die gesellschaftliche Entwicklung? (Zumbadze, 2004).

Der Raum – Ursprünge des deutschen Fastnachtspiels: Karnevalstradition und Lübecker Fastnachtspiele: moralisch-lehrhafte Aufführungen durch die Zirkelgesellschaft (St. Annen-Museum Lübeck. (n. d.). *Museumsinformationen*).

Der Raum – Georgisches improvisiertes Volkstheater: Berikaoba; Christianisierung; säkulares, volksfestliches und komödiantisches Spektakel; rituell, sozialkritisch (Berikashvili, 2020).

Der Raum – Ursprünge des Theaters: Dionysien, Mysterien, Karneval. Die Maske im antiken Theater. Griechische Theaterfeste, Maskenkult, europäische Theaterformen (Apollonios von Rhodos, auch: Graves, 2000).

Frage für die Studierenden: Wie können Theater-techniken und Improvisation dabei helfen, sich in andere Menschen hineinzusetzen und soziale Konflikte besser zu lösen?

Der Raum – Autorin von „Medea. Stimmen“ – Christa Wolf, Laureatin des Thomas-Mann-Preises: Identität, Flucht, Totalitarismus, Erinnerungskultur

Frage für die Studierenden: Was meint Wolf am Ende des Romans mit Medeas Monolog: „Meine Kolcher ...“ – was für ein Raum ist die Heimat für Medea? (Wolf, 1996, S. 228–235)

Der Raum – „Medea. Stimmen im Theater Lübeck – Stimme von der Bühne: Es gibt eine Maske für die Gesellschaft, die die Verleumdung eines Menschen vorantreibt. (Geisenhanslücke, 2011, auch: Theater Lübeck)



Abbildung 3. Theater Lübeck: Medeas Rehabilitation (Foto von Katrin Ribbe)

Frage für die Studierenden: Was bedeutet nicht maskiert, aber geschminkt wie eine Maske? Symbolik der Bühne – Masken und Darstellung: Generationen und Weltansicht.

Was sagt Medeas moderner Pullover? Vermittelt sie damit die literarischen Codes eines Hofnarren? Ist die Gesellschaft für Medea ein geschlossener Raum? Welche Botschaften vermitteln die Stücke jungen Menschen in Tiflis und Lübeck? **Besprechung:** Die Bühne als Reflexion des Selbstbildes und des Weltentwurfs der Studierenden.

Der Raum – Fastnacht in Lübeck: Die Ausstellung „Der Zauberberg. Fiebertraum und Höhenrausch“ im Buddenbrookhaus thematisiert zentrale Konflikte: Leben wie Tod, Liebe und Begehren sowie Krieg und Frieden (St. Annen-Museum Lübeck. n. d.).

Fragen für die Studierenden: Was bedeutet „abgeschlossener Raum“ im Roman „Der Zauberberg“? Ist das Sanatorium nur ein Ort des Rückzugs oder auch ein Ort der Reflexion? Was ist die Walpurgisnacht – und wer war Faust? Was erzählen Kostüme und Masken? Warum eskaliert das Maskenfest zu einem Moment der Grenzüberschreitung? Sanatorium oder Weltbühne? Politische Rhetorik damals und heute? Inwiefern hilft uns die Literatur, unsere Gegenwart besser zu verstehen – oder sogar kritisch zu hinterfragen? (inhaltsangabe.de Redaktion, o. J. Der Zauberberg).

Der Raum – Der Mythos im Dialog: Medea und Casp. Haus Eden: Architektur, Performanz (Haus Eden Lübeck. (n. d.). *Denkmalgeschützte Architektur*).



Abbildung 4. Else Lasker-Schüler: Ein Hut ist kein Hut - er ist ein Gedanke. Im Günter Grass Haus, Eigene Aufnahme (Ia Burduli)

Fragen für die Studierenden: Was sagt die Architektur eines Hauses wie dem Haus Eden über die kulturelle Identität und das Geschichtsverständnis einer Stadt aus?

Der Raum – Stimme aus Georgien: Deutsche Pharmazie, das 3.000-jährige Erbe des Museums für die Geschichte der georgischen Medizin. Mythos und Wissenschaft: Medea, die Heilerin aus Kolchis – Homöopathie und Transfusionsmedizin (Georgisches Museum für Geschichte der Medizin, Tiflis. (n. d.)).

Der Raum – Wiege der Medizin und der deutsche Beitrag – Pharmazie in Tiflis:

Zemels und Ottens Apotheken. Die heutige Geschichte aus Tiflis.

Unterrichtsfragen: Welche Verbindung lässt sich zwischen Medeas mythischer Heilkunst und der realen deutsch-georgischen Apothekengeschichte in Tiflis ziehen? Welche Rolle spielen kulturelle Überlieferungen in der Geschichte der Medizin? Welche Rolle spielen politische und kulturelle Überlieferungen im DaF-Unterricht?

Das heißt Gedanken auf Deutsch wagen.

Literaturverzeichnis

- Apollonios von Rhodos. (2004). *Argonautika* (R. Merkelbach, Übers.). Reclam.
- Berikashvili, L. (2020). Berikebi in the urban history of Tbilisi: From medieval to modern times. *Caucasus Historical Review*, 12 (1), 102–119.
- Fischer-Lichte, E. (2007). *Theatergeschichte: Eine Einführung*. UTB.
- Graves, R. (2000). *Die griechischen Mythen*. Rowohlt.
- Geisenhanslüke, A. (2011). *Christa Wolf – Leben und Werk*. C.H. Beck Wissen.
- Kurzke, H. (2006). *Thomas Mann: Das Leben als Kunstwerk*. Beck.
- Inhaltsangabe.de Redaktion.(n. d.). *Der Zauberberg – Lektürehilfe*. <https://www.inhaltsangabe.de>
- Wolf, C. (1996). *Medea. Stimmen*. Suhrkamp Verlag.

Webseiten / Museen

- Europäisches Hansemuseum Lübeck. (n. d.). *Startseite*. <https://www.hansemuseum.eu>
- Georgisches Museum für Geschichte der Medizin, Tiflis. (n. d.). *Archäologische und medizinische Exponate*.
- Georgisches Nationalmuseum. (n. d.). *Historisches Museum Tbilissi*. <https://museum.ge>
- Haus Eden Lübeck. (n. d.). *Denkmalgeschützte Architektur*. Landesamt für Denkmalpflege Schleswig-Holstein. <https://www.edenluebeck.de>
- Museen Lübeck. (n. d.). *Thomas Mann 15: Museum und Wohnhaus in Lübeck*. <https://die-luebecker-museen.de/thomas-mann-15>
- St. Annen-Museum Lübeck. (n. d.). *Museumsinformationen*. <https://www.museen-luebeck.de>
- Theater Lübeck. (n. d.). *„Medea. Stimmen“*. Theater Lübeck „Medea. Stimmen“

Kurzbiographie(n):

Ia Burduli, Professorin der Georgischen Technischen Universität, Gastlektorin der Georgischen Nationalen Universität. Autorin der DAF-Curricula für alle Studiengänge an den beiden Universitäten. Arbeitsschwerpunkt: Fachsprachen, Wirtschaftskommunikation, Theorie und Praxis der Übersetzung. Die wissenschaftliche Arbeit umfasst interdisziplinäre projektorientierte Methoden und literarische, soziokulturelle, psycholinguistische Ebenen für DaF. Kontakt: ia.burduli@gmail.com, I.burduli@gtu.ge

Mit Virtual Reality sprechen lernen: Das Spiel „Reisekit“ im Deutschunterricht

Bailing He, Clara Dauby und Ferran Suñer Munoz

Zusammenfassung: Der Beitrag stellt das VR-Spiel „Reisekit“ für den DaF-Unterricht vor und zeigt, wie immersive Spielszenarien mündliche Interaktion und Sprechmotivation fördern können.

Schlüsselwörter: Virtual Reality, DaF-Unterricht, mündliche Kommunikation, Digital Game-Based Language Learning.

1. Einleitung

Viele Deutschlernende sind motiviert, wenn es um Spiele oder digitale Aktivitäten geht, doch sobald sie im Unterricht freisprechen sollen, überwiegt oft Zurückhaltung. Angst vor Fehlern, fehlendes Selbstvertrauen oder der Wunsch, alles „richtig“ zu machen, hemmen die sponta-

ne Kommunikation (vgl. Horwitz et al., 1986; Stehr et al., 2011). Genau hier kann Virtual Reality (VR) neue Wege eröffnen. In einer virtuellen Welt sind Lernende nicht bloß Beobachtende, sondern handelnde Personen. Sie können sprechen, sich bewegen, Entscheidungen treffen und auf authentische Situationen reagieren, mit weniger Angst, bewertet zu werden. Diese Mischung aus Spiel, Bewegung und Sprache schafft eine Atmosphäre, in der das Sprechen „nebenbei“ passiert: als Teil einer Handlung, nicht als Unterrichtsaufgabe (vgl. Kaplan-Rakowski & Gruber, 2021).

Aus diesem Gedanken heraus entstand das VR-Spiel „Reisekit“. Es wurde speziell entwickelt, um Lernende auf A2- bis B1-Niveau abwechslungsreiche Sprechkanäle

Szenario	Im Klassenraum	Vor der Abreise	Im Restaurant	Auf der Polizeiwache
Aufgabe	Diskussion über Reiseplanung	Anweisungen verstehen und Aufgaben	Vorlieben ausdrücken und Essen bestellen	Beschreibung von Ereignissen in der
Großziele	Ich kann über meine Reisepläne sprechen diskutieren. Ich kann meine Präferenzen, Reiseziele und Reisevorbereitungen besprechen.	Ich kann verstehen, wie jemand den Standort eines Gegenstandes beschreibt, und die richtige Bewegung ausführen. Ich kann Angabe des Standorts eines Objekts geben. Ich kann die korrekte Fahrtroute beschreiben und verstehen.	Ich kann eine Bestellung aufgeben. Ich kann nach der Rechnung fragen. Ich kann meine persönlichen Vorlieben auszudrücken.	Ich kann beschreiben, was in der Vergangenheit passiert ist. Ich kann einen persönlichen Gegenstand genau beschreiben. Ich kann höflich mit anderen kommunizieren.
Feinlernziele	Wortschatz: Ortsangaben, Verkehrsmittel und Unterkunft. Grammatik: Präpositionen – Ortsangaben – Wo? Wohin? Woher?	Wortschatz: Ortsangaben, Wohnung und Zimmer, Autobahn. Grammatik: Präpositionen zur Ortsangabe; Lokale Präpositionen in Wegbeschreibungen.	Wortschatz: Im Restaurant/Kochen Grammatik: Konjunktiv II der Verben (höfliche Formulierungen)	Wortschatz: Verkehrsmittel, Reisen. Grammatik: Perfekt.

Abbildung 1. Übersicht der Aufgaben und Lernziele in den vier Spielszenarien

in einer sicheren, immersiven Umgebung zu bieten. Das Spiel verbindet typische Alltagssituationen mit Aufgaben, die Zusammenarbeit, Entscheidungsfreude und sprachliche Kreativität fördern. Das Ziel ist einfach: Sprechen soll wieder Spaß machen. Frei, sicher und mit Freude am Handeln. Erste Erkenntnisse zum Spiel wurden bereits in He und Suñer Munoz (2025) vorgestellt.

2. Das Spielkonzept: Lernen in einer virtuellen Welt

Das Spiel „Reisekit“ wurde im Rahmen eines Doktorprojekts entwickelt. Es basiert auf der Idee, dass Sprache am besten gelernt wird, wenn Lernende aktiv handeln, also sprechen, reagieren, Entscheidungen treffen und dabei spielerisch Probleme lösen.

Die technische Grundlage bildet die Plattform Rec Room, eine frei zugängliche Social-VR-Umgebung, die auf verschiedenen Geräten läuft (z. B. Meta Quest 3, PC oder Tablet). In dieser Welt bewegen sich die Lernenden als Avatare, sprechen über integrierte Mikrofone miteinander und interagieren mit Objekten. Alles geschieht in Echtzeit, so entsteht authentische Kommunikation.

2.1 Zielgruppe und Lernziele

Das Spiel richtet sich an Lernende auf A2- bis B1-Niveau (gemäß GER) und eignet sich sowohl für den Unterricht an Schulen als auch an Hochschulen.

Es verfolgt mehrere Ziele:

- Förderung der mündlichen Interaktion: Lernende üben, spontan zu reagieren und sich mit Partner:innen abzustimmen.
- Wortschatz- und Strukturweiterung: Alltagsbezogene Themen wie Reisen, Orientierung, Restaurantbesuche und Vergangenheitsformen.
- Kooperation und soziale Kommunikation: Jede Aufgabe kann nur gemeinsam gelöst werden.
- Motivation und Sprechfreude: Spielerische Elemente erzeugen Neugier und senken Sprachangst.

2.2 Didaktischer Gedanke

Im Gegensatz zu klassischen Rollenspielen im Unterricht schafft VR eine authentische, immersive Umgebung: Lernende stehen gemeinsam in einem virtuellen Raum, sehen Gesten, hören Stimmen, bewegen sich und müssen Entscheidungen treffen. Dadurch entsteht ein echtes Gefühl von „Präsenz“ – sie sind in der Situation.

Gleichzeitig bietet das Spiel Sicherheit: Fehler haben keine Konsequenzen und der Avatar schützt die Person hinter der Brille. So wird Kommunikation freier, und selbst zurückhaltende Lernende trauen sich zu sprechen.

2.3 Technischer Rahmen

Für den Einsatz genügt ein VR-Headset pro Lernende:n.

Dauer einer Sitzung: ca. 30 Minuten

- Teilnehmende pro Runde: 2 Personen (Kooperationsaufgabe)

Lehrkraft: beobachtet den Verlauf über Bildschirm Spiegelung oder begleitet von außen.

Das Konzept lässt sich leicht an unterschiedliche Unterrichtsziele anpassen, etwa zur Wiederholung von Themen, zur Vorbereitung auf mündliche Prüfungen oder als motivierende Projektarbeit.

3. Die vier Szenarien: Alltag spielerisch erleben

Das VR-Spiel „Reisekit“ besteht aus vier aufeinander aufbauenden Szenen, die typische Alltagssituationen abbilden. Jede Szene verbindet kommunikative Handlungsziele mit konkreten Sprachaufgaben, die Lernende gemeinsam lösen. Die folgende Übersicht fasst die wichtigsten Aspekte zusammen:

3.1 Szenario 1 – Im Klassenraum

Die erste Szene dient als Einstieg. Zwei Lernende, die Spielfiguren heißen „Alex“ und „Min“, planen eine gemeinsame Reise. Sie vergleichen mögliche Ziele, diskutieren über Verkehrsmittel und Unterkünfte und müssen

am Ende eine Entscheidung treffen. Diese Szene schafft Vertrauen in die Technik und in die Zusammenarbeit. In den begleitenden Interviews berichteten mehrere Lernende, dass sie nach wenigen Minuten „vergessen“ hätten, dass sie sich im Deutschunterricht befanden.

3.2 Szenario 2 – Vor der Abreise

In dieser Szene wird eine Informationslücke eingebaut, ein klassisches Prinzip des kommunikativen Unterrichts. Einer der Spielenden hat Informationen, wo der Pass liegen könnte, der andere muss gezielt nachfragen. Danach folgt eine zweite Aufgabe: den Weg zum Flughafen beschreiben. Die Lernenden berichten, dass sie besonders in dieser Szene viel gelacht haben. Missverständnisse führten zu spontanen Wiederholungen und spielerischen Erklärungen, wodurch authentisches Sprechen entstand.

3.3 Szenario 3 – Im Restaurant

Hier treffen die Lernenden auf eine nicht spielende Figur (Non-Player Character, kurz NPC), die Bestellungen aufnimmt und Rückfragen stellt. Ziel ist es, Essen zu bestellen, Vorlieben zu äußern und höflich zu reagieren, wenn etwas fehlt oder falsch gebracht wird.

Dieses Szenario wurde von den meisten Teilnehmenden als besonders realistisch empfunden. Durch den Dialog mit dem NPC mussten sie spontan reagieren, ohne die Möglichkeit, vorher zu überlegen. Viele sagten später: „Ich hatte das Gefühl, wirklich in einem Restaurant zu sein.“

3.4 Szenario 4 – Auf der Polizeiwache

In der letzten Szene berichten die Lernenden über einen Verlust während der Reise und müssen der NPC-Polizistin erklären, was passiert ist. Sie beschreiben Gegenstände, Orte und Abläufe und müssen gemeinsam ein Formular ausfüllen. Diese Szene stellt den höchsten sprachlichen und kognitiven Anspruch dar. In den Interviews beschrieben viele Lernende die Szene als herausfordernd, aber zugleich motivierend.

4. Umsetzung im Unterricht: Vom Spiel zum Lernprozess

Der Einsatz von „Reisekit“ lässt sich flexibel an verschiedene Unterrichtskontexte anpassen, sei es an Schulen, Universitäten oder in Sprachkursen für Erwachsene. Entscheidend ist eine gute Vorbereitung und eine begleitende Nacharbeit, damit das Spielerlebnis auch zu einem Lernerlebnis wird.

4.1 Vorbereitung

Vor dem eigentlichen Spiel empfiehlt sich eine kurze technische Einführung (ca. 10–15 Minuten).

- Die Lernenden probieren die Steuerung, das Greifen von Objekten und das Aktivieren des Mikrofons aus.
- Sie lernen, wie sie sich mit ihrem Avatar im Raum bewegen können.

Diese Phase ist wichtig, damit die Technik später nicht vom Sprechen ablenkt.

Auch sprachliche Vorbereitung hilft: Eine kleine Wortschatzliste oder ein „Mini-Sprachleitfaden“ für jede Szene (z. B. nützliche Redemittel für das Restaurant) stärkt das Selbstvertrauen.

4.2 Durchführung

Das Spiel wird am besten in Partnerarbeit gespielt, jeweils zwei Lernende pro VR-Brille. Während ein Paar spielt, kann die Lehrkraft über die Bildschirmspiegelung mitverfolgen, was passiert. So bleibt der Überblick erhalten, und bei Bedarf kann eingegriffen werden.

Dauer: ca. 30 Minuten pro Sitzung

Während des Spiels agieren die Lernenden weitgehend autonom. Die Lehrkraft beobachtet den Verlauf über Bildschirmspiegelung oder begleitet von außen.

Das Spiel integriert einen Nicht-Spieler-Charakter (NPC), der von einer deutschsprachigen Person dargestellt wird, um sprachliche, affektive und prozedurale Unterstützung zu bieten und gleichzeitig eine lernerzentrierte Konversationsorientierung beizubehalten. Der NPC dient als On-Demand-Support-Ressource und bietet den Lernenden einen psychologisch sicheren Gesprächspartner, den sie bei Bedarf um Hilfe bitten können. Ansonsten bleibt er weitgehend unauffällig und greift hauptsächlich ein, wenn er direkt angesprochen wird oder um gezielte Anweisungen zu geben. Das Konzept lässt sich leicht an unterschiedliche Unterrichtsziele anpassen, etwa zur Wiederholung von Themen, als Vorbereitung auf mündliche Prüfungen oder als motivierende Projektarbeit.

4.3 Reaktionen der Lernenden

Die Rückmeldungen der Teilnehmenden waren überwiegend positiv. Viele berichteten, dass sie durch die VR-Brille „vergessen“ hätten, dass sie im Unterricht sind. Besonders Lernende mit Sprechangst beschrieben, dass sie sich geschützter und freier fühlten.

„Ich war nicht nervös, weil man mich nicht wirklich sieht, ich war nur mein Avatar.“

Auch das gemeinsame Lachen über Missverständnisse oder technische Pannen trug zur Lockerung bei. Einige Teilnehmende gaben an, dass sie durch das Spiel „mehr gesprochen haben als in einer ganzen Unterrichtswoch“.

4.4 Herausforderungen

Natürlich gibt es auch Stolpersteine:

- Technik muss zuverlässig funktionieren. Eine gute Internetverbindung und genügend Raum sind nötig.
- Einige Lernende brauchen etwas Zeit, um sich an die 3D-Umgebung zu gewöhnen.
- Aufgaben sollten klar erklärt und sprachlich gut eingebettet sein, sonst kann die kognitive Belastung zu hoch werden.

Mit etwas Routine werden diese Hürden aber schnell überwunden und der Nutzen für Motivation und Sprechfreude überwiegt deutlich.

5. Fazit und Ausblick

Das Projekt mit dem Spiel „Reisekit“ zeigt, wie virtuelle Realität das Deutschlernen verändern kann, nicht nur als technisches Extra, sondern als Raum für Begegnung, Kreativität und Vielfalt. In der VR-Welt erleben Lernende Sprache nicht nur als Lerngegenstand, sondern als Werkzeug zum Handeln: Sie planen, fragen, reagieren, verhandeln und all das in authentischen, emotional bedeutsamen Situationen.

Mehrere Teilnehmende beschrieben das Sprechen in VR eher als gemeinsames Erlebnis denn als klassische Unterrichtssituation. Durch den spielerischen Kontext fiel es leichter, Fehler zuzulassen, Neues auszuprobieren und miteinander zu lachen. Gerade diese Leichtigkeit macht den Unterschied: Wenn Lernen Spaß macht, entsteht intrinsische Motivation.

VR kann also helfen, Sprechangst abzubauen, Selbstvertrauen zu stärken und Vielfalt im Klassenzimmer sichtbar zu machen, sprachlich, kulturell und individuell. Unterschiedliche Lernstile, Vorerfahrungen und Persönlichkeiten werden nicht als Hindernis, sondern als Bereicherung erlebt.

Literaturverzeichnis

- He, B., & Suñer Munoz, F. (2025). Enhancing German as a Foreign Language Speaking Ability through Social VR: The Design and Implementation of TravelKit. In R. Decorte, S. Bibauw, & G. Stockwell (Eds.), *Proceedings of the Inaugural International Applied Linguistics Conference 2025* (pp. 1–6). Castledown. <https://www.castledown.com/proceedings/appling/article/view/9781763711662-7>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70 (2), 125–132.
- Kaplan-Rakowski, R., & Gruber, A. (2021). One-on-one foreign language speaking practice in high-immersion virtualreality. In Y. J. Lan, & S. Grant (Eds.), *Contextual Language Learning – Real Language Learning on the Continuum from Virtuality to Reality*, (pp. 187–202). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-3416-1_9
- Stehr, K., Burghart, I. H., Ulferts, E. V. K., & Vahl, C. (2011). Sprechmotivation im Fach Deutsch an niederländischen Schulen. <https://studenttheses.uu.nl/server/api/core/bitstreams/99218941-b9ae-428f-830a-da3f31b7cf8b/content>

Kurzbiographie(n):

Bailing He ist Doktorandin an der Université catholique de Louvain (Belgien) im Bereich Deutsche Sprache, Linguistik und Lehrer:innenbildung. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in Computer-Assisted Language Learning (CALL), KI-gestütztem Sprachenlernen, Digital Game-Based Language Learning und Virtual Reality im DaF-Unterricht. In ihrem Dissertationsprojekt untersucht sie, wie immersive Lernumgebungen die mündliche Kommunikation im Deutschen als Fremdsprache fördern können. Kontakt: bailing.he@uclouvain.be

ORCID: 0009-0006-7081-1724

Clara Dauby ist Masterstudentin und wissenschaftliche Hilfskraft im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Université catholique de Louvain (Belgien). Ihre Forschungsinteressen umfassen Lerner:innenautonomie und Agency im digitalen Fremdsprachenunterricht. Kontakt: clara.dauby@student.uclouvain.be

Ferran Suñer Munoz ist Professor für Deutsche Sprache, Linguistik und Lehrer:innenbildung an der Université catholique de Louvain (Belgien). Seine Forschungsschwerpunkte umfassen technologiegestütztes Sprachenlernen, angewandte kognitive Linguistik sowie figurative Sprache in interkulturellen Kontexten. Kontakt: ferran.sunermunoz@uclouvain.be

ORCID: 0000-0002-6124-8857

Ein DACH, viele Räume: Wie das Erkennen der kulturellen und sprachlichen Vielfalt zum Verständnis führen kann

Adriána Tarajová

Dieser Beitrag entstand im Rahmen des Projekts Nr. UGA-15-DS-2025, gefördert durch die Univerzitná grantová agentúra Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (University Grant Agency of Matej Bel University in Banská Bystrica). Funded by the EU NextGenerationEU through the Recovery and Resilience Plan for Slovakia under the project No. 09103-03V05-00009.

Zusammenfassung: Der Beitrag analysiert, wie plurizentrische Unterschiede im slowakischen DaF-Unterricht berücksichtigt werden, und entwickelt einen didaktischen Ansatz zur Förderung des Verständnisses.

Abstract: Die interkulturelle Kommunikation ist einer der Grundpfeiler effektiver Verständigung. Das Erkennen der kulturellen und sprachlichen Unterschiede zwischen den deutschsprachigen Ländern sowie zwischen diesen und dem Herkunftsland des Lernenden kann Missverständnisse vorbeugen. Der Beitrag befasst sich mit der Frage, wie die Erkenntnis der kulturellen Diversität das Verständnis in der Kommunikation unterstützen kann. Mit „Verständnis“ ist hier eine gelungene sprachliche Handlung gemeint (vgl. Glück, Rödel, 2024, S. 717). Das Verständnis wird auf zwei Ebenen betrachtet: Zum einen im kognitiven bzw. sprachlichen Sinne, wobei Phänomene wie Aussprache-, Grammatik- und Wortschatzunterschiede thematisiert werden. Ein konkretes Beispiel dafür ist die unterschiedliche Bezeichnung eines Verkehrsmittels mit Pedalen und ohne Motor: In der Schweiz wird das Wort „Velo“ und in Deutschland „Fahrrad“ verwendet. Zum anderen im kulturellen Sinne, wobei es sich auf das Verstehen der Unterschiede in den soziokulturellen Normen bezieht.

Weiter wird behandelt, wie die kulturelle und sprachliche Vielfalt der DACH-Länder in den Lehrplänen und Lernmaterialien berücksichtigt werden kann. Welche Rolle die plurizentrischen Unterschiede beim Verständnis spielen, wird mithilfe von einem Unterrichtsentwurf in einer Klasse in der Slowakei gezeigt. Die qualitative Studie soll zeigen, dass es durch Unkenntnis der Unterschiede in den deutschsprachigen Ländern oft zu Missverständnissen kommt. Ein Ziel dieses Beitrags ist

es, die Vielfalt im DaF-Unterricht in der slowakischen Umgebung zu fördern und zugleich zum Verständnis in einer deutschsprachigen Kommunikation beizutragen. Die empirische Validierung der vorgeschlagenen didaktischen Ansätze ist noch in Arbeit und wird Gegenstand zukünftiger Untersuchungen sein.

Schlüsselwörter: Verständnis, Plurizentrik, DACH-Raum.

1. Einleitung

Interkulturelle Kommunikation ist eine zentrale Voraussetzung für erfolgreiche Verständigung in einer globalisierten Welt. Im DaF-Unterricht gewinnt sie eine besondere Bedeutung, da das Deutsche eine plurizentrische Sprache ist, deren Standard in Deutschland, Österreich und der Schweiz kodifiziert ist (vgl. Hägi, 2007). Diese Plurizentrik führt zu sprachlichen, pragmatischen und kulturellen Varietäten, deren Kenntnis für Lernende wesentlich ist, um Missverständnisse zu vermeiden und kommunikative Kompetenz zu entwickeln. Der Begriff „Varietät“ bezeichnet eine national oder regional geprägte Standardform einer plurizentrischen Sprache. Im Gegensatz zu Dialekten gilt sie als eigenständiges, normativ anerkanntes Sprachsystem (vgl. El-Hariri, 2009). Dennoch wird im slowakischen DaF-Unterricht meist nur die bundesdeutsche Standardvarietät berücksichtigt, während österreichische und schweizerische Formen marginal bleiben. Dadurch entsteht ein einseitiges Bild des deutschsprachigen Kommunikationsraums, was in authentischen interkulturellen Situationen zu Verständnisschwierigkeiten führen kann. Ausgehend von einem Verständnisbegriff nach Glück und Rödel (2024), der Kommunikation als gelungene sprachliche Handlung definiert, untersucht die Studie, inwiefern die Thematisierung der DACH-Vielfalt im Fremdsprachenunterricht das sprachliche und kulturelle Verständnis fördern kann. Grundlage bildet eine quantitative Befragung von 44 slowakischen DaF-Lehrkräften, die eine deutliche Unterrepräsentation der österreichischen und schweizerischen Varietät aufzeigt.

Aufbauend auf diesen Befunden wird ein didaktisches Konzept entwickelt, das Lernende an die sprachliche und kulturelle Vielfalt des DACH-Raums heranführt. Die empirische Überprüfung erfolgt im Rahmen eines durch die EU NextGenerationEU geförderten Forschungsprojekts (Projekt Nr. 09103-03-V05-00009).

2. Berücksichtigung der Plurizentrik als Schlüssel zum Verständnis

Die deutsche Sprache gehört zu den Sprachen, die über mehrere Zentren verfügen, in denen sie gesprochen wird. In diesem Sinne wird über sogenannte Plurizentrik, Plurizentrismus, bzw. Plurizentrität gesprochen. Die Plurizentrität bezeichnet das Phänomen, dass eine Sprache über mehrere gleichberechtigte Standardvarietäten verfügt, die sich in verschiedenen Staaten entwickelt haben. Diese Standardvarietäten fungieren als sprachliche Norm in formellen und öffentlichen Kommunikationssituationen und werden von der jeweiligen Sprachgemeinschaft als verbindlich anerkannt (vgl. Ammon 1995).

Die Plurizentrität des Deutschen bildet somit die Grundlage für das Verständnis der sprachlichen und kulturellen Vielfalt im deutschsprachigen Raum. Doch was genau bedeutet *Verständnis*? Im Folgenden soll der Begriff des Verständnisses näher betrachtet werden, da er das zentrale Ziel jeder kommunikativen Handlung darstellt.

2.1 Verständnis als Ziel der Kommunikation

Im Rahmen der Kommunikation steht das Verständnis als Ziel im Mittelpunkt jeder sprachlichen Interaktion. Kommunikation ist erst dann gelungen, wenn das vom Sender Gemeinte auch beim Empfänger in seiner intendierten Bedeutung ankommt. Diese gelungene sprachliche Handlung (vgl. Glück, Rödel 2024, S. 717) ist daher das eigentliche Ziel jeglicher Verständigung (vgl. Tarajová 2025). Der Begriff des Verständnisses geht dabei über das rein kognitive Erfassen hinaus und schließt pragmatische, emotionale und kulturelle Dimensionen mit ein. Bohušová (2025) hebt hervor, dass die Verständlichkeit als höchste Kategorie des effektiven Verstehens gelten kann. Sie stellt kein festes, messbares Phänomen dar, sondern ein Potenzial, das erst im individuellen Prozess des Verstehens realisiert wird. Verständlichkeit sei demnach keine Eigenschaft des Textes oder der sprachlichen Äußerung selbst, sondern ein Beobachterkonstrukt, das vom jeweiligen Adressaten abhängig ist. In diesem Sinne ist Verständlichkeit relativ zu dessen sprachlicher Kompetenz, Vorwissen und der konkreten Kommunikations-

situation. Das Verständnis ist also immer rezipientenabhängig und situativ bedingt und lässt sich quantifizieren (vgl. Bohušová 2025). Tarajová (2025) knüpft hieran an, indem sie die richtige Aussprache als Determinant der Verständlichkeit in der mündlichen Kommunikation beschreibt. Eine klare und korrekte Artikulation trägt wesentlich dazu bei, dass der dekodierte sprachliche Input für die Rezipienten zugänglich bleibt und das Verständnis überhaupt erst ermöglicht wird.

Im Kontext der Plurizentrität des Deutschen spielt die Verständlichkeit eine große Rolle. Ein Bewusstsein für die Existenz und Systematik der verschiedenen Varietäten kann das sprachliche Verständnis von Lernenden erheblich fördern. Wer weiß, dass das Deutsche kein monozentrischer, sondern ein plurizentrischer Sprachraum ist, verfügt über ein kognitives Vorwissen, das beim Dekodieren sprachlicher Äußerungen aktiviert werden kann. Dennoch wird im Unterricht häufig so vorgegangen, als handele es sich um eine monozentrische Sprache.¹

Lernende sind in der Lage, Unbekanntes nicht sofort als Fehler oder Missverständnis zu interpretieren, sondern als möglichen Hinweis auf eine regionale oder nationale Varietät. Gerade im Bereich der Aussprache kann dieses Bewusstsein eine wesentliche Rolle spielen. Phonetische Merkmale fungieren häufig als Indikatoren der sprachlichen Herkunft. Die bestimmte Aussprache kann darauf hinweisen, ob eine sprechende Person aus Deutschland, Österreich oder der Schweiz stammt. Dasselbe gilt für den Wortschatz, der in jeder Varietät eigene, verankerte Präferenzen aufweist. So können lexikalische Varianten (wie Sackerl in Österreich und Tüte in Deutschland) nicht nur als sprachliche, sondern auch als identitätsstiftende Marker verstanden werden. Wird dieses Wissen im Unterricht explizit gemacht, kann es zu einer reflektierten und kritischeren Sprachwahrnehmung beitragen. Lernende, die sich der Existenz solcher Unterschiede bewusst sind, gehen mit sprachlichen Phänomenen differenzierter um. Wenn sie einem unbekanntem Ausdruck begegnen oder eine bestimmte Lautung nicht einordnen können, ziehen sie die Möglichkeit in Betracht, dass es sich um eine varietätenspezifische Erscheinung handelt. Dieses Bewusstsein stärkt die Fähigkeit, Bedeutungen zu erschließen, anstatt die Kommunikation als gestört zu bewerten.

Das Ziel besteht dabei nicht darin, alle Varianten und ihre Abweichungen aktiv zu beherrschen. Vielmehr sol-

¹ Was die typische Charakteristik eines monozentrischen Ansatzes vgl. in Muhr 2005:12

len Lernende verstehen, dass sprachliche Vielfalt ein integraler Bestandteil der deutschen Sprache ist. Für slowakische Lernende ist dieser Gedanke besonders relevant, da das Slowakische selbst kein plurizentrischer Sprachraum ist.

2.2 Die slowakische Perspektive: Nähe zu Österreich und didaktische Relevanz

Die Slowakei liegt geographisch in unmittelbarer Nähe zu Österreich, insbesondere die Hauptstädte Bratislava und Wien sind nur etwa eine Stunde entfernt. Diese geographische Nähe hat eine besondere Bedeutung für den DaF-Unterricht, da sie direkte Kontakte und kulturelle sowie sprachliche Interaktionen begünstigt. Dennoch zeigt sich im schulischen und universitären Kontext eine deutliche Tendenz, die bundesdeutsche Standardvarietät als übergeordnete Norm wahrzunehmen, während die österreichische und schweizerische Varietät häufig nur am Rande berücksichtigt wird.

Beobachtungen aus Lehrveranstaltungen mit Studierenden der Germanistik verdeutlichen folgende Wahrnehmung. Vor der expliziten Thematisierung des Plurizentrismus, betrachteten viele Studierende das bundesdeutsche Deutsch als Maßstab, während die österreichische und schweizerische als regionale oder dialektale Erscheinung eingestuft wurde. Diese Perspektive kann dazu führen, dass Lernende ein verzerrtes Bild des deutschsprachigen Raumes entwickeln und die Vielfalt der Standardvarietäten nicht bewusst wahrnehmen.

Gerade vor dem Hintergrund der geographischen Nähe zu Österreich ist es didaktisch sinnvoll, DaF-Lernende stärker für die österreichische Varietät zu sensibilisieren und sie als gleichwertige Standardvarietät zu präsentieren. Eine solche Sensibilisierung ermöglicht es Lernenden, alle Varietäten gleichwertig zu betrachten, anstatt sie hierarchisch zu bewerten und die sprachliche sowie kulturelle Diversität des DACH-Raums als integralen Bestandteil authentischer Kommunikationssituationen zu verstehen (vgl. Bohušová, 2016).

3. Empirische Ausgangsbasis für das didaktische Konzept

Die im theoretischen Teil dargestellten Überlegungen verdeutlichen, dass plurizentrische Aspekte des Deutschen sowohl eine sprachwissenschaftliche als auch eine didaktische Relevanz besitzen. Um die tatsächliche Präsenz dieser Aspekte im slowakischen DaF-Unterricht zu erfassen und somit eine fundierte Grundlage für die Entwicklung eines didaktischen Konzepts zu schaffen, wurde im Rahmen der

vorliegenden Arbeit ein quantitativer Fragebogen erstellt und als Pilotstudie eingesetzt. Das Ziel bestand darin, erste Einblicke in den Umgang mit den Standardvarietäten des Deutschen im Unterricht zu gewinnen und gleichzeitig den Bedarf für weiterführende Forschungsphasen zu begründen. Die geplante Weiterführung des Projekts sieht vor, die Befragung auf eine größere Stichprobe auszuweiten und den Fragebogen um vertiefende Fragen zu ergänzen, um belastbare Aussagen über die Praxis im gesamten slowakischen DaF-Bereich treffen zu können.

3.1 Stichprobe und Durchführung

An der Pilotbefragung nahmen insgesamt 44 Lehrkräfte teil, die an diversen Schularten tätig sind. Den größten Anteil stellten Lehrkräfte an Gymnasien dar, gefolgt von Lehrkräften an Grundschulen. Darüber hinaus waren auch Lehrkräfte aus Berufsschulen, Sprachschulen und Universitäten vertreten. Die Analyse der geografischen Verteilung der Lehrkräfte ergab eine Partizipation aus allen Regionen der Slowakei. Eine Klassifizierung der Lehrkräfte erfolgte dabei in die Kategorien West-, Mittel- und Ostslowakei. Besonders auffällig ist, dass auch Lehrkräfte aus der Westslowakei, die geografisch näher an Österreich liegen, die österreichische Standardvarietät nicht signifikant häufiger in ihren Unterricht integrieren als Lehrkräfte aus anderen Regionen. Diese Beobachtung deutet darauf hin, dass die geografische Nähe allein nicht automatisch zu einer stärkeren Berücksichtigung der österreichischen Varietät führt.

Die Befragung wurde anonym und online durchgeführt, um eine möglichst breite Teilnahme zu ermöglichen und sozial erwünschte Antworten zu minimieren. Die Lehrkräfte erhielten einen Hyperlink und wurden über die Zielsetzung der Studie in Kenntnis gesetzt. Zudem wurde auf die Freiwilligkeit der Teilnahme und die Anonymität der Daten hingewiesen.

3.2 Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen umfasste mehrere Fragen, die sowohl geschlossene als auch offene Fragen umfassten. Der erste Teil erhob soziodemographische Daten der Befragten, und zwar Schulart und die Region, in der sie unterrichten. Der zweite Teil konzentrierte sich auf die im Unterricht verwendeten Lehrwerke sowie auf die Frage, in welchem Umfang die plurizentrische Vielfalt des Deutschen in diesen Materialien präsent ist. Ein weiterer Abschnitt widmete sich der Einschätzung der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer eigenen Kenntnisse über plurizentrische Phänomene und deren didaktische Umsetzung. Ein weiterer

Abschnitt widmete sich der Frage, ob die Lehrkräfte eigene Übungen entwickeln und ihren Unterricht mit selbst erstellten Materialien bereichern, um das Bewusstsein für Plurizentrismus und die Unterschiede zwischen den einzelnen Varietäten des Deutschen zu fördern.

3.3 Ergebnisse

Die Auswertung der Daten zeigt deutlich, dass plurizentrische Aspekte im slowakischen DaF-Unterricht bislang nur eine marginale Rolle spielen. Trotz des theoretischen Bewusstseins über die Existenz mehrerer Standardvarietäten konzentrieren sich die Lehrkräfte in der Praxis fast ausschließlich auf die bundesdeutsche Standardvarietät.

Die Mehrheit der Befragten gab an, dass in ihrem Unterricht vorwiegend Lehrwerke aus deutschen Verlagen verwendet werden. Auf die Frage, ob die verwendeten Lehrwerke ausreichend Materialien zu kulturellen Unterschieden zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz enthalten, antwortete die überwiegende Mehrheit der Befragten mit „nein“ bzw. „teilweise“. Nur ein sehr geringer Anteil, weniger als 10 % gab an, regelmäßig auf solche Materialien zurückzugreifen. Diese Tendenz bestätigt, dass plurizentrische Themen im Unterricht weitgehend unterrepräsentiert sind.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass plurizentrische Aspekte des Deutschen im slowakischen DaF-Unterricht zwar grundsätzlich bekannt sind, jedoch kaum systematisch berücksichtigt werden. Die bisherige Unterrichtspraxis spiegelt somit ein eher monozentrisches Sprachverständnis wider, das vor allem durch deutsche Standardnormen geprägt ist. Dieses Ergebnis unterstreicht den Bedarf an einem didaktischen Konzept, das Lehrkräfte dabei unterstützt, die sprachliche und kulturelle Vielfalt des DACH-Raumes gezielt und praxisorientiert in den Unterricht zu integrieren.

Die Pilotstudie macht deutlich, dass der Plurizentrismus im slowakischen DaF-Unterricht derzeit nur ansatzweise thematisiert wird. Obwohl Lehrkräfte die Bedeutung der Thematik erkennen, fehlt es an institutioneller und materieller Unterstützung, um sie nachhaltig umzusetzen. Diese Diskrepanz zwischen Bewusstsein und Umsetzung zeigt, dass Plurizentrismus bislang eher als linguistische Tatsache denn als didaktische Herausforderung betrachtet wird.

Für die Weiterentwicklung eines didaktischen Konzepts zur Förderung der plurizentrischen Sensibilisierung ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Lernende aktiv mit sprachlichen und kulturellen Varietäten vertraut zu machen. Dies kann durch kontrastive Aufgaben,

Rollenspiele, szenische Übungen oder den Einsatz authentischer Medien aus Deutschland, Österreich und der Schweiz erfolgen. Die empirischen Befunde bilden somit die Grundlage für den im folgenden Kapitel entwickelten didaktischen Entwurf, der das Ziel verfolgt, plurizentrische Vielfalt nicht nur als Lerninhalt, sondern als Lernprinzip zu verankern.

4. Didaktischer Entwurf und empirische Umsetzung

Die Ergebnisse des vorherigen Kapitels zeigen, dass plurizentrische Aspekte im slowakischen DaF-Unterricht bislang k(l)eine Rolle spielen. Aufbauend darauf wird ein didaktischer Entwurf vorgestellt, der aufzeigt, dass sprachliche und kulturelle Unterschiede zwischen den Standardvarietäten des Deutschen das Verstehen beeinflussen und ihre Unkenntnis leicht zu Missverständnissen führen kann.

Zur Überprüfung dieser Annahme ist eine empirische Untersuchung in drei Phasen geplant: vor, während und nach dem didaktischen Einsatz. Es wird erwartet, dass die Lernenden anschließend sensibler auf Varietäten reagieren und sich der Bedeutung plurizentrischer Unterschiede bewusster werden.

4.1 Erste Phase – vor dem didaktischen Einsatz

In der ersten Phase sollen die Lernenden einen kurzen Test ausfüllen, der ihre bisherigen Kenntnisse über die deutsche, österreichische und schweizerische Varietät überprüft. Vorab wird betont, dass der Test nicht benotet wird und ausschließlich zu Forschungszwecken dient. Der Test besteht aus zehn Fragen mit möglichen Antworten:

Wähl die richtige Antwort aus:

1. Wenn man in der Schweiz Busse zahlt, bedeutet das...
 - a) Man steigt in den Bus ein.
 - b) Man bezahlt eine Geldstrafe.**
 - c) Man spendet Geld für die Kirche.
2. In der Schweiz bittet dich jemand, das Velo zu nehmen. Was sollst du tun?
 - a) Ein Stück Kuchen probieren.
 - b) Ein Fahrrad nehmen.**
 - c) Den Staubsauger holen.
3. Deine Schweizer Gastfamilie lädt dich zum Znacht ein. Was machst du?
 - a) Du gehst ins Bett.
 - b) Du kommst zum Abendessen.**
 - c) Du ziehst die Zahnbürste aus der Tasche.

4. Ein Freund aus der Schweiz bittet dich: „Bring doch bitte einen Sack mit!“ – Was sollst du bringen?

- a) Einen Schlafsack
- b) Einen Müllsack
- c) Eine Einkaufstasche**

5. Eine Österreicherin sagt: „Ich habe mir eine Jause mitgebracht.“ Was bedeutet das?

- a) Sie hat sich neue Schuhe gekauft.
- b) Sie hat sich eine kleine Mahlzeit vorbereitet.**
- c) Sie macht eine Pause und schläft ein bisschen.

6. Dein Freund sagt: „Ich muss mich auf die Matura vorbereiten.“ Ist das korrekt?

- a) Ja**
- b) Nein

7. Deine Freundin aus Zürich sagt: „Ich habe ein Poulet gekauft.“ Was denkst du?

- a) Sie hat einen Pullover gekauft.
- b) Sie hat ein Hähnchen gekauft.**
- c) Sie hat ein Puzzle gekauft.

8. In Wien sagt jemand: „Bring bitte eine Kassa mit!“ Was sollst du mitbringen?

- a) Eine Kasse mit Geld.**
- b) Eine Quittung / einen Beleg.
- c) Ein Einkaufskorbchen.

9. Deine österreichische Freundin sagt: „Ich war beim Heurigen.“ Was hat sie gemacht?

- a) Sie war beim Arzt.
- b) Sie war in einer Weinbar.**
- c) Sie hat Blumen gekauft.

10. Ein Tourist fragt: „Kann ich auch einen Bildausweis vorzeigen?“ – Was ist die beste Antwort?

- a) Ja, ein Reisepass oder Führerschein reicht.**
- b) Nein, nur ein Foto reicht nicht.
- c) Nein, du brauchst eine Geburtsurkunde.

Es ist zu erwarten, dass viele der Lernende die Begriffe intuitiv nach der deutschen Standardvarietät deuten und daher einige Antworten falsch einordnen werden. Ein Beispiel ist das Wort „*Busse*“, das in der Schweiz eine Geldstrafe bedeutet, von den meisten Lernenden jedoch als Plural von „*Bus*“ interpretiert werden dürfte.

4.2 Zweite Phase – der didaktische Einsatz

Nach dem Einstiegstest erfolgt der eigentliche didaktische Einsatz. Während mehrerer Unterrichtsstunden wird mit den Lernenden gezielt an der Thematik der plurizentrischen Vielfalt gearbeitet. Dabei werden Wortschatz, Aussprache und kulturelle Aspekte aus den deutschsprachigen Ländern thematisiert.

Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf der Bewusstmachung der Tatsache, dass es keine richtige oder übergeordnete Varietät gibt, sondern dass alle Standardvarietäten des Deutschen gleichwertig sind. Zur Veranschaulichung werden authentische Materialien, kurze Texte und audiovisuelle Beispiele aus allen drei Ländern eingesetzt. Darüber hinaus werden die Lernenden in Gruppen aufgeteilt, die jeweils eine Varietät repräsentieren. Jede Gruppe erhält eigene Aufgabe, wie das Einprägen markanter lexikalischer Unterschiede, das Lesen kurzer Dialoge oder die Vorbereitung eines Rollenspiels, in dem die Lernenden mit typischen Varietätsmerkmalen kommunizieren sollen.

4.3 Dritte Phase – nach dem didaktischen Einsatz

In der letzten Phase wird derselbe Test erneut durchgeführt, um festzustellen, inwiefern sich das Verständnis der Lernenden verändert hat. Dabei wird erwartet, dass die Lernenden nach dem didaktischen Einsatz die einzelnen Ausdrücke besser zuordnen können und die Varietäten bewusster wahrnehmen. Darüber hinaus wird das Rollenspiele wiederholt. Diesmal jedoch mit dem Ziel, die erlernten Kenntnisse aktiv anzuwenden. Die Lernenden sollen Missverständnisse vermeiden, gezielt auf Unterschiede eingehen und das Gemeinte erklären können.

4.4 Erwartete Ergebnisse

Durch den Vergleich der Testergebnisse vor und nach dem didaktischen Einsatz sollen mögliche Fortschritte sichtbar gemacht werden. Erwartet wird, dass die Lernenden nach der Unterrichtseinheit nicht nur in der Lage sind, mehr lexikalische Unterschiede zu erkennen, sondern insbesondere ein stärkeres Bewusstsein für den plurizentrischen Charakter der deutschen Sprache entwickeln.

Diese dreiphasige empirische Untersuchung bildet somit die Grundlage für die praktische Überprüfung des didaktischen Konzepts. Sie zeigt, wie sich theoretisches Wissen über Plurizentrik in konkrete Unterrichtspraxis umsetzen lässt mit dem Ziel, Verständigung trotz sprachlicher Unterschiede zu fördern. Ein weiterer wichtiger Aspekt besteht darin, auch die Lehrenden zu motivieren, die plurizentrischen Unterschiede systematisch in den Unterricht zu integrieren.

5. Fazit

Die vorliegende Studie zeigt, dass das Bewusstsein für die plurizentrische Struktur des Deutschen im slowakischen DaF-Unterricht bislang noch unzureichend entwickelt ist, obwohl die Bedeutung dieser Thematik sowohl aus linguistischer als auch aus didaktischer Sicht unbestreitbar ist. Die empirische Untersuchung verdeutlicht, dass Lernende häufig nur mit der bundesdeutschen Standardvarietät in Kontakt kommen und die sprachliche und kulturelle Vielfalt des DACH-Raumes daher kaum reflektieren. Der vorgestellte didaktische Entwurf verfolgt das Ziel, diese Lücke zu schließen und Lernenden durch erfahrungsorientierte Aktivitäten die Möglichkeit zu geben, plurizentrische Unterschiede selbst zu entdecken, zu reflektieren und in ihrem Sprachgebrauch zu berücksichtigen.

Durch die Verbindung von theoretischem Wissen und praktischer Umsetzung kann ein nachhaltiges Bewusstsein für sprachliche und kulturelle Diversität entstehen, das nicht nur das kommunikative Verständnis, sondern auch die interkulturelle Kompetenz fördert.

In den nächsten Schritten des Projekts werden weitere didaktische Aktivitäten entwickelt, die sich flexibel in den bestehenden Unterricht integrieren lassen. Ziel ist es, dass die plurizentrische Perspektive nicht als eigenständiger Themenschwerpunkt behandelt wird, sondern organisch in verschiedene Unterrichtseinheiten eingebettet ist. Auf diese Weise soll Plurizentrismus nicht als Zusatzthema, sondern als durchgängiges Prinzip des Deutschunterrichts etabliert werden.

Darüber hinaus soll das Projekt Lehrkräfte dazu ermutigen, sich aktiv mit plurizentrischen Phänomenen auseinanderzusetzen und eigene Unterrichtsmaterialien zu entwickeln, die den DACH-Raum als komplexes, aber bereicherndes Sprach- und Kulturgebiet präsentieren. Langfristig kann dies zu einer didaktischen Öffnung beitragen, in der Vielfalt nicht als Herausforderung, sondern als Chance für authentisches Lernen verstanden wird.

Literaturverzeichnis

- Ammon, U. (1995). *Die deutsche Sprache in Deutschland, Österreich und der Schweiz: Das Problem der nationalen Varietäten*. De Gruyter.
- Ammon, U., Bickel, H., & Lenz, A. N. (2016). *Variantenwörterbuch des Deutschen: Die Standardsprache in Österreich, der Schweiz, Deutschland, Liechtenstein, Luxemburg, Ostbelgien und Südtirol sowie Rumänien, Namibia und Mennonitensiedlungen* (2., völlig neu bearb. und erw. Aufl.). De Gruyter.
- Bickel, H., & Landolt, C. (2018). *Schweizerhochdeutsch: Wörterbuch der Standardsprache in der deutschen Schweiz* (2., vollständig überarb. und erw. Aufl.). Dudenverlag.

- Bohušová, Z. (2016). *Aspekte der Mündlichkeit: Ein Studienbuch*. KIRSCH-Verlag.
- Bohušová, Z. (2023). Asymetrie tzv. ľahko zrozumiteľných jazykov. Projektová skica. In V. Patráš (Hrsg.), *Symetria a asymetria v jazykovej komunikácii: Zborník príspevkov z 11. medzinárodnej vedeckej konferencie o komunikácii konanej 16.–17. 9. 2021 v Banskej Bystrici* (S. 23–36). Belianum. <https://repo.umb.sk/server/api/core/bitstreams/f9dd3056-dc27-4e8e-8e60-601d77d156de/content>
- Bohušová, Z. (in Vorbereitung). *Verständlichkeitsbegriff – eine alchemistische Aufgabe. Mit Exemplifikationen in slowakischer Sprache* [Unveröffentlichtes Manuskript].
- Ebner, J. (2019). *Österreichisches Deutsch: Wörterbuch der Gegenwartssprache in Österreich* (5. Aufl.). Dudenverlag.
- El Hariri, Y. (2009). *Plurizentrik im DaF/DaZ-Unterricht: Eine Studie zum österreichischen Deutsch* [Diplomarbeit, Universität Wien]. Universität Wien.
- Glück, H., & Rödel, M. (2024). *Metzler Lexikon Sprache* (7., überarb. Aufl.). J. B. Metzler.
- Hägi, S. (2007). Bitte mit Sahne/Rahm/Schlag: Plurizentrik im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 37, 5–13.
- Muhr, R. (2005). Language attitude and language conceptions in non-dominating varieties of pluricentric languages. In R. Muhr & R. Schrodt (Hrsg.), *Standardvariationen und Sprachideologien in verschiedenen Sprachkulturen der Welt / Standard Variations and Language Ideologies in Different Language Cultures around the World* (S. 11–20).
- Tarajová, A. (2025). Správna výslovnosť ako determinant zrozumiteľnosti. In A. Rajský (Hrsg.), *Juvenilia Paedagogica 2025: Aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov* (S. 232–237). Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta.

Kurzbiographie(n):

Mgr. Adriána Tarajová hat deutsche Sprache und Literatur sowie russische Sprache und Literatur auf Lehramt studiert. Derzeit promoviert sie an der Matej-Bel-Universität in Banská Bystrica (Slowakei) im Fachbereich Allgemeine Sprachwissenschaft. In ihrer Dissertation beschäftigt sie sich mit kontrastiver Phonetik und Phonologie. Sie ist Projektleiterin des UGA-Projekts Nr. UGA-15-DS-2025, gefördert durch die Univerzitná grantová agentúra Univerzity Mateja Bela in Banská Bystrica (Universitäre Grant-Agentur der Matej-Bel-Universität in Banská Bystrica) im Rahmen der EU-Initiative NextGenerationEU (Projekt Nr. 09103-03-V05-00009). Der Projekttitel lautet „Kulturelle Unterschiede und Aussprache als fundamentale Determinanten des (Nicht-)Verstehens“.

Kontakt: adriana.tarajova@umb.sk,
ORCID: 0009-0008-5123-5607

Interkulturelles Lernen beim frühen Erwerb der deutschen Sprache

Sibila Vrban

Zusammenfassung: Der Beitrag beschreibt den interkulturellen Ansatz im frühen Deutschlernen im Kindergarten. Anhand praxisnaher Beispiele wie dem Martinsfest, Rollenspielen und Forschungsaktivitäten wird gezeigt, wie Kinder Sprache spielerisch und situationsbezogen erwerben sowie gleichzeitig kulturelle Werte und Traditionen kennenlernen.

Schlüsselwörter: Interkulturelles Lernen, Vorschulkin-der, Deutsch als Fremdsprache, Immersion.

1. Einleitung

In unserer globalisierten Welt sind Fremdsprachenkenntnisse eine zentrale Notwendigkeit. Sie sind der Schlüssel zu einer erfolgreichen Kommunikation, die das gesellschaftliche Miteinander effektiver gestaltet. Durch Sprachen bauen wir Brücken des Verständnisses, fördern aktiv die Vernetzung und schaffen so die Grundlage für den Austausch zwischen unterschiedlichen Kulturen und Gesellschaften.

Aus diesem Grund stellt sich die Frage, ob Kinder bereits im Vorschulalter Fremdsprachen lernen sollten. Im Bereich des Spracherwerbs gilt: Je früher Kinder mit einer Sprache in Kontakt kommen, desto leichter fällt ihnen das Lernen. Bereits im Vorschulalter ist das kindliche Gehirn äußerst plastisch und darauf programmiert, Sprache spielerisch und intuitiv aufzunehmen. Dieses sensible Zeitfenster ermöglicht es Kindern, Sprachen mühelos und ohne bewusste Analyse zu erwerben.

2. Frühes Fremdsprachenlernen im Kindergarten

Der Fremdspracherwerb im Kindergarten folgt einem ganzheitlichen und spielerischen Ansatz. Die Sprache wird nicht gelehrt, sondern erlebt. Erzieherinnen und Erzieher verwenden die Fremdsprache kontextbezogen in alltäglichen Situationen, beispielsweise beim Spielen, Singen, Tanzen, Turnen oder Essen. Diese situative Methode, auch Immersion genannt, setzt auf Motivation und Freude. Dabei lernen die Kinder Vokabeln und sprachliche Strukturen auf natürliche Weise durch Lieder, Reime und Bewegungsspiele.

Der Nationale Lehrplan für frühkindliche Erziehung und Bildung (2014) fördert die Entwicklung von acht

grundlegenden Kompetenzen für das lebenslange Lernen, darunter auch die Kommunikation in Fremdsprachen:

„Das Kind im frühen und vorschulischen Alter lernt eine Fremdsprache durch sprachlich anregende Kontexte, im Spiel und durch sinnvolle Aktivitäten. Der situationsorientierte Ansatz ist dabei am geeignetsten, da dieser dem Kind ermöglicht, die Fremdsprache durch Erleben, Verstehen und sinnvolle Nutzung in verschiedenen Aktivitäten und Situationen zu erwerben.“

(Nationaler Lehrplan für die frühkindliche Erziehung und Bildung, 2014, S. 28)

Die Entwicklung dieser Kompetenz trägt auch zur Förderung des interkulturellen Verständnisses und der Kommunikation der Kinder innerhalb und außerhalb der Bildungseinrichtung bei.

2.1 Hören, Spielen, Sprechen: So funktioniert Sprachenlernen bei den Kleinsten

Beim frühen Erlernen von Fremdsprachen muss beachtet werden, dass Kinder entsprechend ihrer persönlichen Umgebung und ihrer individuellen Entwicklung lernen und reagieren. Dies geschieht im Kindergarten situationsbezogen.

Wir sprechen und lernen Kroatisch und verwenden im Alltag deutsche Ausdrücke und Phrasen. Die Inhalte wählen wir abhängig von den psychophysischen Eigenschaften der Kinder sowie ihren individuellen Interessen und Bedürfnissen aus. Kinder, die früh mit dem Fremdsprachenlernen beginnen, können häufig eine sehr hohe Sprachkompetenz erreichen. Daher ist es wichtig, dass Erzieherinnen und Erzieher die Zielsprache kompetent beherrschen und als sprachliches Vorbild fungieren (Niveau B2–C1 gemäß dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen).

2.2 Phasen des Fremdspracherwerbs im Vorschulalter

Beim Fremdsprachenlernen im Vorschulalter durchläuft das Kind drei Entwicklungsstufen.

Erste Phase – Sensibilisierung

In dieser Phase sensibilisieren wir Kinder für die Sprache, indem sie diese über Medien, Lieder oder direkte Kom-

munikation hören. Vom Kind wird nicht erwartet, dass es in der Fremdsprache kommuniziert. Dies ist die sogenannte stille Phase, die der sprachlichen Gewöhnung dient.

Zweite Phase – Reaktion auf Inputs

Die Kinder erhalten weiterhin sprachliche Inputs – Bilder, Sprache, Medien, Reime und Lieder – und reagieren darauf mit Gesten, Bewegungen oder Mimik. Die stille Phase kann weiterhin andauern.

Dritte Phase – Reproduktion und Anwendung

In dieser Phase erhalten die Kinder sprachliche Inputs, wiederholen und reproduzieren die Sprache in konkreten Situationen. Dabei beginnen sie, die Sprache aktiv anzuwenden, kurze Sätze zu bilden und sich in Alltagssituationen zu verständigen.

3. Kulturelles Lernen im frühen Fremdsprachenlernen

Das Lernen einer Fremdsprache beinhaltet auch das Kennenlernen der Kultur und Traditionen des Landes, dessen Sprache wir erlernen. Das Erlernen einer Fremdsprache sensibilisiert Kinder für andere Lebensweisen und Traditionen. Sie entdecken neue Sprachen und Kulturen und entwickeln Offenheit gegenüber Vielfalt.

Ein Beispiel dafür ist das Martinsfest im Kindergarten, bei dem die Kinder nicht nur die deutsche Sprache praktisch anwenden, sondern auch kulturelle Traditionen und Bräuche kennenlernen.

3.1 Martinsfest im Kindergarten

In deutschsprachigen Ländern nehmen Kinder am sogenannten Martinsumzug teil, bei dem sie mit Laternen durch die Straßen ziehen und Martinslieder singen. Im Mittelpunkt des Festes steht die Geschichte des heiligen Martin, der seinen Mantel mit einem frierenden Bettler teilte. Das Martinsfest vermittelt Werte wie Teilen, Hilfsbereitschaft und Solidarität.

Auch in unserem Kindergarten machen wir Kinder, Eltern und die Gemeinschaft mit dieser Tradition vertraut.

Die Veranstaltung hat sich zu einem festen Bestandteil unseres Programms entwickelt. Jedes Jahr bilden Kinder gemeinsam mit ihren Eltern und Erzieherinnen und Erziehern in der Dämmerung einen Umzug. Sie tragen selbst gebastelte Laternen und singen Martinslieder. Nach der Rückkehr erhalten die Kinder Kekse in Form von Gänsen, die traditionell mit dem Fest des heiligen Martin verbunden sind. Angelockt vom Zauber des Lichts

und der Lieder schließen sich häufig auch Bewohnerinnen und Bewohner der Siedlung dem Umzug an.

3.2 Legende vom heiligen Martin

Der heilige Martin von Tours war ein katholischer Heiliger und Bischof. In Kroatien wird er ebenfalls verehrt, wobei dort die symbolische Weintaufe als traditioneller Volksbrauch bekannt ist.

Einer Legende nach versteckte sich Martin in einem Gänsestall, weil er nicht zum Bischof geweiht werden wollte. Die Gänse verrieten ihn jedoch durch ihr Geschnatter.

3.3 Martin und der Mantel

Martin war kaum älter als fünfzehn Jahre, als er mitten im Winter vor den Toren der Stadt Amiens einem frierenden Bettler begegnete, der ihn um Hilfe bat. Da Martin kein Geld bei sich hatte, schnitt er mit seinem Schwert die Hälfte seines roten Militärmantels ab und teilte ihn mit dem Bettler.

Durch das szenische Spiel erkannten die Kinder, dass man auch mit einem Schwert Gutes tun kann.

- Klopf, klopf, klopf!
- Wer ist da?
- Ein Bettler.
- Was will er?
- Ein Stück Brot.
- Habe ich nicht.
- Einen Mantel?
- Bitte.
- Danke.

Der Dialog ist einfach aufgebaut und sprachliche Wendungen werden wiederholt. Die Kinder nutzten die erworbenen Phrasen später auch in Alltagssituationen und übertrugen sie in neue sprachliche Kontexte.

Den Kindern wurden verschiedene Aktivitäten angeboten, die auf dem Prinzip „Lernen durch Handeln“ basieren. Dadurch konnten sie eigene Lernstrategien entwickeln und ihre Kompetenzen stärken. Gleichzeitig wurden ihnen abstrakte Begriffe wie Licht, Schatten, Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft nähergebracht.

4. Forschungsaktivität: Was ist Licht?

Den Kindern wurden verschiedene Lichtquellen angeboten, darunter ein Leuchttisch, Kerzen und Sonnenlicht. Sie untersuchten, wie Schatten entstehen und was mit ihnen passiert, wenn sich die Position der Lichtquelle verändert.

Anschließend wurde ein Plakat mit dem Titel „Wie entsteht ein Schatten?“ erstellt.

Das Interesse der Kinder am Erforschen von Licht und Schatten wurde anschließend für die Dramatisierung der Geschichte „Der kleine Stern“ von Eric Carle genutzt. Begleitet wurde die Aufführung von Beethovens Mondscheinsonate, wodurch der Wortschatz wiederholt und erweitert wurde.

Die Figuren der Geschichte stellten die Kinder selbst her. Anschließend präsentierten wir die Aufführung anderen Gruppen unseres Kindergartens.

5. Schlussfolgerung

Durch diese Aktivitäten profitierten die Kinder in vielerlei Hinsicht. Sie stärkten ihre sprachlichen, sozialen und kreativen Kompetenzen und wurden gleichzeitig zu Vermittlern deutscher Sprache und Kultur innerhalb ihrer Gemeinschaft.

Auf diese Weise wurde ein wesentliches Ziel des frühen Fremdsprachenlernens erreicht: die Förderung eines interkulturell offenen Kindes sowie die ganzheitliche Entwicklung emotionaler, kreativer, sozialer, kognitiver und sprachlicher Kompetenzen.

Für einen translanguaging-orientierten Kindergarten: Reflexion über die eigene pädagogische Praxis zur Sprachförderung (Portugiesisch/Deutsch) an der Deutschen Schule in Lissabon

Ana Clara Neves Silveira

1. Einleitung

Dieser Bericht präsentiert die zentralen Ergebnisse der Masterarbeit, die im Januar 2025 erfolgreich abgeschlossen und verteidigt wurde. Die Arbeit entspringt einer Reflexion der eigenen pädagogischen Praxis im beruflichen Kontext als Erzieherin im Kindergarten der Deutschen Schule Lissabon (DSL). Die Notwendigkeit dieser Forschung ergab sich aus den Beobachtungen und Herausforderungen im Kindergartenalltag, besonders bezüglich der Sprachförderung der deutschen Sprache in einem Kontext, wo die Mehrheit der Kinder „nur“ Portugiesisch spricht.

Literaturverzeichnis

- Ministerium für Wissenschaft, Bildung und Sport der Republik Kroatien. (2014). *Nationaler Lehrplan für frühkindliche Erziehung und Bildung*. Zagreb.
- Goethe-Institut Kroatien. (2010). *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*. Zagreb: Goethe-Institut.

Kurzbiographie(n):

Sibila Vrban, geboren 1972, ist diplomierte Erzieherin aus Zagreb, Kroatien. Seit mehr als 20 Jahren ist sie im Bereich des frühen Deutschlernens im Vorschul- und Primarbereich tätig. In Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut, dem Kroatischen Deutschlehrerverband und der kroatischen Agentur für Erziehung und Bildung organisiert sie Workshops für Lehrkräfte und Erzieher:innen zum frühen Fremdsprachenlernen. Ihre fachlichen Schwerpunkte liegen in der Methodik sowie der Sprachförderung im Vorschul- und Primarbereich, worüber sie auch Beiträge in Fachzeitschriften veröffentlicht.

Kontakt: sibila0708@gmail.com

Als methodischer Rahmen wurde die Aktionsforschung gewählt, da sie sich ideal für pädagogische Kontexte eignet und die enge Verknüpfung von Praxis und Theorie in den Mittelpunkt stellt. Im Gegensatz zu traditionellen Forschungsmethoden zielt die Aktionsforschung darauf ab, praktische Probleme in realen Kontexten – im vorliegenden Fall im Kindergartengruppenraum – zu lösen und gleichzeitig neues, kontextspezifisches Wissen zu generieren. Der Forschungsprozess folgte der klassischen Spirale der Aktionsforschung, bestehend aus vier zyklischen Phasen: Handeln/Tun, Beobachten, Reflektieren und Planen. Diese Phasen müssen nicht unbedingt nach-

einander passieren, sondern können auch parallel und einzeln erfolgen.

Im Fall der Masterarbeit erfolgte die Analyse durch die Sammlung von Fragen, die Formulierung von Forschungszielen¹, die Heranziehung relevanter Theorie (z. B. Translanguaging, Multi- und Plurilinguismus, verschiedene Begriffe zur Bezugnahme auf die Mutter- und Nicht-Muttersprache) und die Ableitung kritischer Beantwortungen dieser Fragen.

2. Der Forschungskontext: Kindergarten der DSL

2.1 Das Setting der Schule

Die Forschung fand in der DSL statt, die eine Deutsche Auslandsschule (DAS) ist. Dies bedeutet, dass sie Teil eines globalen Netzwerks von 135 Schulen ist, die von der Bundesrepublik Deutschland unterstützt und gefördert werden. Wie auf der Schulwebsite beschrieben, ist die DSL in diesem Kontext „anerkannt und wird von der deutschen Bundesregierung unterstützt“ (Deutsche Schule Lissabon, 2025). Diese Schulen werden in der Regel von gemeinnützigen Schulvereinen verwaltet. Die Kurse werden sowohl in deutscher als auch in der jeweiligen Landessprache (hier Portugiesisch) unterrichtet. Das Programm richtet sich an Schüler:innen aller Nationalitäten. Sie können deutsche, nationale und internationale Qualifikationen erwerben, die ihnen Zugang zu Hochschulen weltweit eröffnen (Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten, 2024).

In Portugal gibt es mehrere Standorte der Schule in Porto, Lissabon, Estoril und an der Algarve, die alle als Privatschule organisiert sind. In Lissabon ist die Schulgemeinschaft fundamental multi- und interkulturell geprägt und umfasst mit über 1.100 Schüler:innen und circa 200 Mitarbeiter:innen die folgenden Abteilungen: Verwaltung (Personal-, Finanz-, IT-, Marketingabteilungen und Bibliothek), Kindergarten, Grundschule und Gymnasium. Hinzu kommen Kolleg:innen von externen Partnerfirmen für Küche, Reinigung und Sicherheit so-

wie für die außerschulischen Aktivitäten (z. B.: Ballett, Kreativer Tanz, Musik, Judo, Fußball etc.).

2.2 Das Sprachenprofil der Schulgemeinschaft

Die Sprachlandschaft der DSL wird von Deutsch als offizieller Unterrichts- und Schulsprache dominiert. Dies bedingt die Notwendigkeit, dass die Kinder bis zum Schuleintritt (Kindergarten oder Grundschule) ausreichende Deutschkenntnisse erwerben müssen. Portugiesisch ist ebenfalls offizielle Landessprache der DAS und die unbestrittene Muttersprache von ca. 80 % der Kinder und Familien. Ergänzt wird dieses Spektrum durch eine Vielzahl weiterer Herkunftssprachen (z. B. Spanisch, Italienisch, Russisch oder Kreolisch), die im Alltag präsent sind, sowie durch die späteren Unterrichtssprachen Englisch (bis C1) und Französisch (bis B1) ab der Grundschule. Obwohl die DSL eine DAS ist, ist es nicht zwingend erforderlich, dass jede:r Mitarbeiter:in Deutsch spricht; dies hängt von der jeweiligen Position ab und betrifft unter anderem Lehrkräfte für Fächer wie Portugiesisch und Sport sowie Mitarbeiter:innen externer Partnerfirmen. Da viele Personen weder Deutsch noch Portugiesisch sprechen (oder nur einer der Sprachen), etabliert sich Englisch als die drittpräsenteste Sprache und dient als Vermittlungs- und Kommunikationssprache.

Innerhalb dieses multilingualen Rahmens sind Akzente, Dialekte und Varietäten der Hauptsprachen präsent. Im Deutschen tritt dies bei Kolleg:innen auf, die aus verschiedenen Regionen Deutschlands oder aus anderen deutschsprachigen Ländern (z. B. Österreich und der Schweiz) stammen und unterschiedliche Akzente und Dialekte mitbringen. Beim Portugiesischen lassen sich Akzente, Dialekte und Varietäten bei Personen beobachten, die aus verschiedenen Regionen Portugals (wie dem Norden oder den Azoren und Madeira) stammen. Auch die Varietäten der Gemeinschaft der Portugiesischsprachigen Länder (CPLP), den ehemaligen portugiesischen Kolonien, sind präsent. Dies umfasst die brasilianische Variante des Portugiesischen – von vielen Portugies:innen als „Brasilianisch“ bezeichnet – sowie die Varietäten der Afrikanischen Länder Portugiesischer Amtssprache (PALOP), welche oft von Mitarbeiter:innen im Bereich Reinigung und Küche gesprochen werden.

2.3 Fokus: Der Kindergarten

Der Kindergarten der DSL betreut durchschnittlich 150 Kinder, die aktuell in sieben Gruppen aufgeteilt sind: vier davon sind Kindergartengruppen (mit Kindern zwischen

¹ Die Forschungsziele waren:

- Was ist Translanguaging und worin besteht die translaterale Pädagogik?
- Worin besteht der Unterschied zwischen den Konzepten Spracherwerb oder Sprachlehr-Lernprozess? Welches davon ist im Kindesalter angemessener zu verwenden?
- Welche Besonderheiten gibt es bei den verschiedenen Begriffen, um sich auf die Mutter- und Nicht-Muttersprache zu beziehen?
- Was ist der Unterschied zwischen den Begriffen Multi- und Plurilinguismus? Was kennzeichnet einen mehrsprachigen Kontext?
- Welche Sprachperspektive wird von der DSL für das Lehren und Lernen von Portugiesisch und Deutsch eingenommen?
- Wie wirkt sich die theoretische Reflexion über Translanguaging auf meine Praxis im Kindergarten der DSL aus?

drei und fünf Jahren) und drei sind Vorschulgruppen (mit Kindern zwischen fünf und sechs Jahren). Jede Gruppe wird von zwei Erzieher:innen (einer/m für den Vormittag und einer/m für den Nachmittag) sowie einer oder zwei Zweitkräften betreut, die das Team und die Gruppe den ganzen Tag über unterstützen. Darüber hinaus nimmt der Kindergarten jährlich mehrere Praktikant:innen auf – größtenteils aus Deutschland stammend –, die je nach Bedarf des Kindergartens, aber auch unter Berücksichtigung ihrer eigenen Bedürfnisse und der Verpflichtungen ihrer Herkunftsinstitutionen, den Gruppen zugeteilt werden. Auch im Kindergarten ist das Lehren und Lernen der deutschen Sprache von zentraler Bedeutung, da es die „Eintrittspforte“ für die nachfolgenden Schulstufen (Grundschule und Gymnasium) und somit für einen erfolgreichen Bildungsweg in der Schule darstellt.

Vor dem Hintergrund dieser zentralen Bedeutung des Deutschen zeigten die empirischen Beobachtungen, dass die Sprachentwicklung und Sprachförderung der Kinder primär durch informelle Interaktion und Spielen im Alltag und in der Routine erfolgt – im Gegensatz zum formalisierten Unterricht. Dies umfasst zahlreiche alltägliche, unstrukturierte und strukturierte Situationen, darunter Freispielphasen (wie Tisch-, Bau-, Lese- und Puppenecken), Routineaktivitäten (wie Mahlzeiten und Begrüßungen) sowie strukturierte Angebote (wie Sport, Musik und Projektarbeit), bei denen spezifischer Wortschatz gefestigt wird. Diese Erkenntnis unterstreicht die Rolle der Erzieher:in als allgegenwärtiges Sprachvorbild und Interaktionspartner:in.

3. Identifizierte Herausforderungen in der pädagogischen Praxis

Die pädagogische Praxis ist in diesem multilingualen Kontext von spezifischen, oft Spannungen erzeugenden Herausforderungen geprägt, die primär die Beziehung zwischen den dominanten Sprachen betreffen. Die vorherrschende Frage war, wie mit der Dominanz des Portugiesischen umgegangen werden soll, da die deutsche Sprache als offizielle Unterrichtssprache gefördert werden muss. Dies wird verschärft durch die Notwendigkeit, reichhaltige deutsche Sprachkenntnisse als verpflichtendes Ziel für den Übergang in die Vorschule und die erste Klasse zu erreichen, was unweigerlich zu einem hohen Lerndruck führen kann, der dem kindlichen, spielerischen Ansatz zuwiderläuft.

Eine weitere zentrale Herausforderung ist die sprachliche Regulierung, die klären muss, welche Sprache im Klassenzimmer verwendet werden darf und ob, wann

und wer Portugiesisch genutzt werden darf. Ein unreflektiertes Verbot der Muttersprache kann zu einem Gefühl des Ausschlusses und einer Hemmung des Spracherwerbs führen. Hinzu kommt der Umgang mit der Diversität innerhalb der Gemeinschaft, die nicht nur bilingual, sondern auch multidialektal ist (z. B. Portugiesisch aus Portugal vs. aus Brasilien).

Schließlich beeinflusst die Tatsache, dass das pädagogische Personal Deutsch oft nicht als Muttersprache spricht – sondern die gelernt hat (und lernt immer wieder) –, die Qualität des Sprachinputs und erfordert eine ständige Reflexion der eigenen sprachlichen Kompetenzen und der individuellen Begleitung der Kinder in ihren unterschiedlichen Erwerbsphasen.

4. Die Perspektive des Translanguaging: Theoretische Verankerung und Praxismodell

Ein zentrales Ergebnis und der daraus abgeleitete Lösungsansatz ist die Integration der Perspektive des Translanguaging. Translanguaging ist weit mehr als nur ein Wechsel zwischen Sprachen (Code-Switching): es ist eine umfassende pädagogische Sichtweise und ein strategischer Vorschlag, die Bildungsaktivitäten und deren Umfeld neu zu denken. Diese Perspektive basiert auf der Haltung, dass alles, was man tut, weiß und kann, zählt und wichtig ist und einen Unterschied macht. Nach der Linguistin Guadalupe Valdés gilt: „Wie wir denken, reden und handeln – das hat Gewicht.“ Anstatt Sprachen als getrennte Systeme zu betrachten, deren Mischung eine Störung darstellt, versteht Translanguaging das gesamte sprachliche Repertoire der Lernenden als eine einzige, integrierte und dynamische Ressource, die sowohl für Kommunikationszwecke als auch als kognitive Strategie dient.

Zur Systematisierung der pädagogischen Handlung im Translanguaging-Ansatz (García, 2017) werden die drei Säulen Stance-Design-Shift herangezogen. Dieses Modell versteht die Komponenten als dynamisch und miteinander verbunden, die in einem zyklischen Prozess zusammenwirken:

Säule	Zusammenfassung
Stance	Haltung: Glaubenssystem, Werte, Ideen und Ideologien der Fachkraft oder Erzieherperson.
Design	Planung: Aktionsplan, Planung und pädagogisches Konzept.
Shift	Entscheidungen, die von Moment zu Moment getroffen werden.

Abbildung 1. Drei Säulen Stance-Design-Shift (eigene Darstellung in Anlehnung an García, 2017)

Diese Haltung etabliert einen nachhaltigen Ansatz und beinhaltet eine fundamentale Verschiebung der Perspektive auf die Akteure: **Sprache** wird als dynamisches Repertoire und strategische Ressource gesehen, deren Bedeutungen gemeinsam geschaffen werden; **Lernende** werden als aktive Akteure betrachtet, die ihr gesamtes Repertoire ohne Einschränkungen nutzen dürfen, um Bedeutungen gemeinsam zu schaffen und komplexe Gedanken auszudrücken. Dies ermutigt die Kinder, anstatt sie einzuschränken.

5. Schlussfolgerung und Relevanz

In meiner Masterarbeit kommt zu dem Schluss, dass Translanguaging ein wesentliches Instrument zur Überwindung von Sprachbarrieren und zur Unterstützung einer harmonischen Sprachentwicklung in beiden dominanten Sprachen (Deutsch und Portugiesisch) ist. Durch die gezielte Nutzung des gesamten Repertoires der Kinder konnten starre, potenziell hemmende Sprachregulierungen überwunden werden. Das Modell ist nicht nur theoretisch fundiert, sondern vor allem praktisch anwendbar und fördert ein respektvolles, kooperatives und kreatives Lernklima. Es ermöglicht den pädagogischen Fachkräften, die Kinder individueller zu begleiten, da die Kommunikation nie an einer sprachlichen Barriere abbrechen muss, sondern auf andere Sprachressourcen ausweichen kann.

Die Erkenntnisse dieser Aktionsforschung sind für die DSL Lissabon und vergleichbare internationale Kontexte von unmittelbarer Relevanz, da sie eine pädagogische Alternative zur reinen Einsprachigkeit bieten. Translanguaging stellt einen potenziell umsetzbaren Weg zur nachhaltigen Mehrsprachigkeit dar und kann als effektive, entlastende Strategie für die Sprachförderung im Kindergarten eingesetzt werden, ohne den Lerndruck zu erhöhen. Es sichert die Wertschätzung und Identität der Kinder, indem ihr gesamtes sprachliches Repertoire als Stärke und nicht als Defizit anerkannt wird, und ermöglicht eine integrierte Sprachentwicklung/-förderung im Alltag. Darüber hinaus fördert die Anwendung der Aktionsforschung die ständige Reflexion der eigenen Haltung des pädagogischen Personals gegenüber Sprache und Lernen und unterstützt somit dessen berufliche Entwicklung.

Literaturverzeichnis

- Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten. (2025). *Deutsche Auslandsschulen*. <https://www.auslandsschulwesen.de/DE/Schulnetz/DAS/das.html>
- Canagarajah, Suresh; Wurr, Adrian J. (2011). Multilingual communication and language acquisition: new research directions. *The Reading Matrix*, 11, 1–15. https://readingmatrix.com/articles/january_2011/canagarajah_wurr.pdf
- Canagarajah, Suresh. (2011). Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. *Applied Linguistics Review*, 2, 1–28. https://www.researchgate.net/publication/279558643_Translanguaging_in_the_Classroom_Emerging_Issues_for_Research_and_Pedagogy
- Deutsche Schule Lissabon. (2025). *Das Profil der Deutschen Schule Lissabon*. <https://dslissabon.com/die-schule/die-deutsche-schule-lissabon/schulprofil/>
- García, Ofélia; Johnson, Susana Ibarra; Seltzer, Kate. (2017). *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Caslon, Philadelphia.
- Santo, Diogo Oliveira do Espírito; Santos, Kelly Barros. (2018). A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translingue em aulas de „línguas“. *Calidoscópio*, 16 (1), 152–162. <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.14/60746157>

Kurzbiographie(n):

Ana Clara Neves Silveira ist portugiesisch-brasilianische Sprachwissenschaftlerin. Sie absolvierte ihr Lehramtsstudium (Portugiesisch/Deutsch) in São Paulo und war dort unter anderem in der Bildungskoooperation des Goethe-Instituts aktiv. Nach ihrem Umzug nach Lissabon schloss sie 2025 ihren Master in Portugiesisch als Zweit- und Fremdsprache ab. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen auf den Lehr-Lern-Prozessen beider Sprachen, was sie auch in ihrer Masterarbeit über die Deutsche Schule Lissabon untersuchte, wo sie seit 2023 als Erzieherin wirkt.

Kontakt: anaclaranevessilveira@gmail.com,

ORCID-ID: 0000-0002-7540-876X

Vielfalt als Ressource: Methoden im DaF-Unterricht

Mohammad Bakheet

Zusammenfassung: In diesem Artikel geht es um die Herausforderungen im DaF Unterricht und deren Lösungsansätze, nachdem die zunehmende Internationalisierung und Migration die Klassenzimmer des 21. Jahrhunderts grundlegend verändert haben. Deutsch als Fremdsprache (DaF) wird heute in hoch heterogenen Lernkontexten unterrichtet, die durch sprachliche, kulturelle und kognitive Vielfalt geprägt sind. Diese Forschungsarbeit untersucht, wie Vielfalt im DaF-Unterricht als Ressource genutzt werden kann. Im Zentrum stehen didaktische Konzepte der Differenzierung, Individualisierung und interkulturellen Kommunikation. Auf der Grundlage aktueller Forschung werden praxisnahe Methoden vorgestellt, die Heterogenität nicht als Problem, sondern als Chance begreifen. Abschließend werden die Vorteile für Lernende und Lehrkräfte diskutiert.

Schlüsselwörter: DaF, Unterrichtsmethoden, Interkulturelle Kompetenz, Heterogenität.

1. Einleitung

Auch im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) treffen Lernende mit stark variierenden sprachlichen, kulturellen, kognitiven und motivationalen Voraussetzungen aufeinander. Diese wachsende Diversität stellt Lehrkräfte insbesondere bei der Vermittlung von Hör- und Sprechkompetenzen vor erhebliche didaktische Herausforderungen. Anstatt Vielfalt jedoch als Störfaktor zu begreifen, versteht die moderne Fremdsprachendidaktik Heterogenität als wertvolle pädagogische Ressource. Wer das Potenzial der Lernenden optimal ausschöpfen möchte, muss Unterschiede gezielt als Chance nutzen.

Die vorliegende Forschungsarbeit untersucht, wie ein adaptiver DaF-Unterricht durch die Prinzipien der Differenzierung und Individualisierung gestaltet werden kann. Im Zentrum stehen praxisnahe Methoden wie Lernstationen, individuelle Lernpläne und kooperative Lernformen sowie die gezielte Anpassung von Unterrichtsmaterialien. Ziel ist es aufzuzeigen, wie durch eine diversitätssensible Methodik nicht nur der sprachliche Lernerfolg und die Motivation gesteigert, sondern auch interkulturelle Kompetenzen und soziale Verantwortung nachhaltig gefördert werden können.

Die heutige Bildungslandschaft ist durch Globalisierung, Migration und Mobilität tiefgreifend geprägt. In deutschen und internationalen DaF-Klassenzimmern treffen Lernende unterschiedlicher Herkunft, Sprachen und Bildungshintergründe aufeinander (Gogolin, 2021). Diese Diversität spiegelt die gesellschaftliche Realität wider und stellt Lehrkräfte vor die Herausforderung, den Unterricht so zu gestalten, dass alle Lernenden optimal gefördert werden.

Diversität darf nicht als Störfaktor betrachtet werden. Vielmehr gilt es, sie als Ressource zu verstehen, die Lernprozesse bereichern kann. Der Leitsatz „Wer Vielfalt im Unterricht ignoriert, ignoriert das Potenzial seiner Lernenden“ bringt diese Haltung auf den Punkt.

In Zeiten wachsender Heterogenität im Klassenraum ist es eine Herausforderung, Hören und Sprechen im DaF-Unterricht zu vermitteln. Um die Vielfalt der Lernenden optimal zu fördern und den Unterricht an ihre individuellen Bedürfnisse, Fähigkeiten und Hintergründe der Lernenden anzupassen, sind praxisnahe Strategien für Lehrkräfte wichtig. Lernende unterscheiden sich sowohl in ihren kognitiven Fähigkeiten, ihrem Lerntempo, ihrem kulturellen Hintergrund, ihren Sprachkenntnissen und persönlichen Interessen. Meiner Erfahrung nach sollte der Unterricht so gestaltet werden, dass die verschiedenen Bedürfnisse und Stärken der Lernenden berücksichtigt werden, ohne einzelne zu über- oder unterfordern.

In diesem Sinne wird nicht nur diese Herausforderung präsentiert, sondern auch die Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Aufgaben, sodass sie den Niveaus und Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden. Dazu werden verschiedene differenzierte Methoden vorgestellt, die sich leicht im DaF-Unterricht integrieren lassen, wie Lernstationen, flexible Gruppenzusammensetzungen, Lernpläne etc. Im Rahmen der praktischen Methoden wird zudem auf die Anpassung von Unterrichtsmaterialien eingegangen. Teilnehmende lernen dabei auch, wie sie visuelle, auditive Materialien in den Unterricht am besten integrieren und ein vielfältiges Lernangebot schaffen können, das unterschiedlichen Bedürfnissen gerecht wird.

Das Ziel besteht darin, ein vertieftes Verständnis der individuellen Diversität der Lernenden zu erlangen und diese Diversität als eine Bereicherung für das Klassenzimmer zu betrachten, indem die Fähigkeiten und Perspektiven der Lernenden genutzt werden. Zudem wird angestrebt, differenzierte Unterrichtsmethoden und -materialien zu entwickeln. Die Lehrkräfte werden die Vielfalt ihrer Lernenden als Ressource für kooperatives Lernen und interkulturelle Kompetenzentwicklung nutzen.

2. Heterogenität als pädagogische Herausforderung

Der Begriff Heterogenität beschreibt in Bildungskontexten die Vielfalt unter Lernenden. Der Begriff Heterogenität umfasst verschiedene Dimensionen der Unterschiedlichkeit:

- kognitive Heterogenität (Lerntempo, Vorwissen, Merkfähigkeit),
- sprachliche Heterogenität (Erst- und Zweitsprachen, DaF-Niveau),
- kulturelle Diversität (Werte, Lernstile, Kommunikationsformen),
- motivationale Unterschiede (Interessen, Medienpräferenzen, Lernziele).

Betrachten wir beispielsweise kognitive Heterogenität. Hier geht es um Lernschritte, Vorwissen und Fähigkeiten zur Merkfähigkeit. Ein Kind lernt schnell und kennt schon viel. Ein anderes braucht mehr Zeit, ihm fällt es schwer. Solche Unterschiede zeigen sich in Klassenzimmern weltweit.

In diesem Zusammenhang ist die sprachliche Heterogenität zu berücksichtigen. Sie betrifft Erst- und Zweitsprachen sowie Niveaus im Deutschen als Fremdsprache. Manche Schüler:innen sprechen fließend Deutsch als Muttersprache. Andere lernen es neu, mit einfachen Sätzen oder Fehlern in der Grammatik. In Deutschland lernen über 30 Prozent der Schüler:innen eine Zweitsprache, oft mit variierenden Stärken. Das beeinflusst, wie sie Inhalte aufnehmen.

Kulturelle Diversität spielt eine große Rolle. Sie umfasst Werte, Lernweisen und Formen der Kommunikation. Schüler:innen aus verschiedenen Ländern bringen unterschiedliche Bräuche mit. Ein/e Schüler:in aus Asien könnte Gruppenarbeit bevorzugen. Eine/r aus Europa setzt auf individuelle Aufgaben. Diese Vielfalt formt, wie Gruppen zusammenarbeiten. Experten wie Reich (2014) betonen, dass kulturelle Unterschiede Gruppen bereichern, wenn man sie versteht.

Abgerundet wird das Bild durch motivationale Unterschiede. Sie betreffen Interessen sowie Vorlieben für Medien und Ziele im Lernen. Ein Kind liebt Bücher und möchte tiefer in die Geschichten eintauchen. Ein anderes bevorzugt Videos. Solche Schwankungen treiben Lernprozesse an oder bremsen sie.

Diese Vielfalt birgt Chancen und Risiken. Einerseits entsteht eine Dynamik, die Kreativität weckt. Schüler:innen lernen voneinander und teilen Ideen. Andererseits droht Überforderung für Schnelle oder Unterforderung für Langsame, wenn Lehrkräfte dies ignorieren. Studien von Tiedemann und Billmann-Mahecha (2017) zeigen, dass unberücksichtigte Heterogenität zu Frust führt. In manchen Klassen melden bis zu 40 Prozent Schüler:innen Stress durch unpassende Aufgaben.

Lehrer:innen stehen vor einer großen Aufgabe. Sie müssen Einzelhilfe mit Gruppenlernen verbinden. Das bedeutet, Anpassungen vorzunehmen, wie differenzierte Übungen oder kleine Gruppen. So entsteht ein Umfeld, in dem alle vorankommen. Die Balance stärkt nicht nur Wissen, sondern auch soziale Fähigkeiten.

3. Ziel moderner DaF-Didaktik: Vielfalt als Chance

Die moderne Fremdsprachendidaktik versteht Diversität als Chance zur Erweiterung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten. Lernende sollen nicht nivelliert, sondern in ihren individuellen Stärken gefördert werden (Hallet 2012; Krumm 2010).

Ein adaptiver Unterricht zeichnet sich durch drei Prinzipien aus:

1. *Individualisierung* – Lernangebote berücksichtigen die persönlichen Lernvoraussetzungen.
2. *Differenzierung* – Aufgaben werden in Schwierigkeit, Methode und Sozialform variiert.
3. *Motivationsförderung* – Lernende übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess (Deci & Ryan 2000).

Dadurch entsteht ein Unterricht, der nicht homogenisiert, sondern pluralistisch, mehrkanalig und handlungsorientiert gestaltet ist.

4. Diversität als Ressource

Vielfalt bereichert den Unterricht, wenn Lehrer:innen diese gezielt einbauen. Sie schafft neue Wege, wie Schüler:innen lernen und wachsen. Ohne Planung kann Vielfalt aber auch Verwirrung stiften. Deshalb hilft es, sie Schritt für Schritt zu nutzen. Drei Hauptaspekte zeigen,

wie das funktionieren kann. Jeder Aspekt baut auf der Vielfalt der Klassen auf und macht Lernen lebendiger.

Zunächst ist die kulturelle Sichtweise zu berücksichtigen. Dabei handelt es sich um Unterschiede in Kulturen. Interkulturelle Gespräche lassen Schüler:innen Werte und Gesprächsweisen vergleichen. Auf diese Weise erlangen sie Kenntnis darüber, welche Praktiken in einer Kultur als normal erachtet werden, während sie in einer anderen Kultur als unüblich oder gar unannehmbar gelten. Leitzke-Ungerer (2020) beschreibt das in ihrer Studie. Sie zeigt, wie solche Dialoge Brücken bauen. Ein geeignetes Beispiel ist die Prüfung von Strategien zur höflichen Ablehnung in Sprachen wie Deutsch, Arabisch oder Chinesisch. In Deutsch sagt man oft „Tut mir leid, aber nein“. In Japan könnte man es sanfter umschreiben. Solche Übungen wecken Aufmerksamkeit für die Wahl der Worte. Sie stärken auch das Mitgefühl. Schüler:innen verstehen besser, wieso jemand bestimmte Redewendungen benutzt. Das kann Vorurteile reduzieren. Schulen berichten, dass die Klassenbindung durch die Anwendung solcher Methoden gestärkt wird. Wer fragt sich vielleicht: Funktioniert das in jeder Gruppe? Ja, wenn der Lehrer es einfach hält und alle einbezieht.

Der zweite Punkt betrifft sprachliche Vielfalt und das Lernen mit Gleichaltrigen. In Klassen mit vielen Sprachen nutzen Schüler:innen ihre Stärken? Ein Kind, dessen Muttersprache Türkisch ist, hilft einem mit Kind, dessen Muttersprache polnisch ist. So entsteht gegenseitige Hilfe. Tandemlernen passt hier gut? Dabei lernen zwei Schüler zusammen, einer in Sprache A, der andere in Sprache B. Rollenspiele in gemischten Gruppen machen es spannend. Die Schülerinnen und Schüler inszenieren dabei alltägliche Szenen wie Einkaufen oder Feiern. Little (2007, S. 14) betont, dass dieses spielerische Nachstellen das aktive Lernen maßgeblich fördert. Diese Perspektive lässt sich durch die sozialkonstruktivistische Theorie von Vygotskij (1978) theoretisch vertiefen: Im Zentrum steht hierbei die *Zone der nächsten Entwicklung* (*Zone of Proximal Development*). Diese beschreibt die Spanne zwischen dem, was ein Lernender eigenständig leisten kann, und dem, was er unter Anleitung erreicht. Das Lernen wird dabei durch ein sogenanntes *Scaffolding* (ein vorübergehendes Unterstützungssystem) gestützt, indem die Lernenden mit kompetenteren Personen zusammenarbeiten. Frei nach Vygotskijs zentralem Lehrsatz gilt hier: *Was ein Kind heute mit Hilfe tut, wird es morgen selbstständig tun* (1978, S. 87). Das gemeinsame Handeln im Alltagsszenario fungiert somit als Motor für den nächsten individuellen Entwicklungsschritt (siehe auch Abbildung 1). In Zahlen:

Studien zeigen, dass Peer-Learning die Sprachkenntnisse um 20 Prozent steigert. Was, wenn ein Schüler schüchtern ist? Der Lehrer kann kleine Gruppen bilden und Erfolge loben. So wächst das Selbstvertrauen.

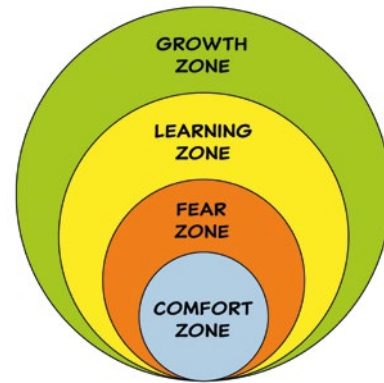


Abbildung 1. Die Zone der nächsten Entwicklung und Scaffolding (In Anlehnung an Vygotsky)

Zuletzt sind die individuellen Lernstärken zu berücksichtigen. Jeder Schüler lernt anders. Manche lernen besser mit Bildern, andere hören gerne Erklärungen und wieder andere lernen besser durch Tun. Visuell, auditiv, kinästhetisch – das sind die Kanäle. Lehrer:innen wählen Methoden, die passen. So wird Lernen effektiver. Reid (1998) hat dies in ihrer Arbeit zu Lernstilen untersucht. Sie fand heraus, dass angepasste Übungen die Motivation heben. Beispiel für den visuellen Kanal: Zeichne eine Geschichte, statt sie nur zu hören. Auditiv: Diskutiere in der Runde. Kinästhetisch: Baue Modelle mit den Händen. Solche Ansätze vermeiden Frust. Leser könnten fragen: Wie erkennt man den Stil? Einfache Tests am Anfang helfen. Alternativ kann man beobachten, was Schüler:innen selbst wählen. Am Ende zählt: Vielfalt passt zu jedem, wenn man sie richtig plant. So entsteht eine starke Lernumgebung.

5. Differenzierte Methoden im Unterricht

Ein zentrales Instrument zur Nutzung von Vielfalt ist die *methodische Differenzierung*. Sie ermöglicht es, Lernende nach ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen zu fördern, ohne sie zu isolieren.

5.1 Lernstationen

Lernstationen erlauben den Lernenden, selbstständig und im eigenen Tempo zu arbeiten. Zum selben Thema werden Aufgaben auf verschiedenen Niveaustufen angeboten – etwa Hörverstehen, Rollenspiele oder *Dialoganalysen*.

Diese Form fördert Autonomie und Selbstwirksamkeit (Schröder 2016).

5.2 Flexible Gruppenzusammensetzung

Die Bildung homogener Gruppen eignet sich für gezielte Förderung schwächerer Lernender, während in heterogenen Gruppen *Peer-Learning* und *Perspektivwechsel* gefördert werden muss. Tandems bieten eine Möglichkeit des gegenseitigen Sprachenlernens. Durch wechselnde *Gruppenkonstellationen* erleben Lernende soziale und sprachliche Vielfalt.

6. Differenzierte Methoden im Unterricht

6.1 Individuelle Lernpläne

Individuelle Lernpläne machen Lernziele transparent und fördern die Selbststeuerung. Sie berücksichtigen unterschiedliche Lernstile und Interessen (Tomlinson, 2017). Lehrkräfte können so Lernfortschritte gezielt dokumentieren und reflektieren.

6.2 Kooperative Lernformen

Lernende werden durch kooperative Lernformen stärker aktiviert als durch lehrerzentrierten Unterricht.

Beispiele:

- **Think-Pair-Share:** Lernende denken zunächst allein, tauschen sich in Partnerarbeit aus und präsentieren dann Ergebnisse.
- **Gallery Walk:** Lernende präsentieren ihre Arbeitsergebnisse auf Plakaten oder digital; andere kommentieren sie.

Beide Methoden stärken Reflexion, Verantwortung und kommunikative Kompetenz.

7. Differenzierte Materialien für Hören und Sprechen

Für die Förderung mündlicher und auditiver Kompetenzen ist eine Variation der Materialien entscheidend.

- **Auditive Zugänge:** Hörtexte mit verschiedenen Dialekten, Podcasts oder Musik ermöglichen authentische Spracherlebnisse und emotionale Lernzugänge (Rösler, 2012).
- **Visuelle Unterstützung:** Bilder, Untertitel oder kurze Videos helfen beim Verständnis und regen zur Diskussion an.
- **Sprechanlässe durch Bildimpulse:** Comics oder Bildergeschichten aktivieren spontanes Sprechen.

Beispielaufgabe: „Hört einen Dialog aus Österreich und einen aus der Schweiz – erkennt ihr die Unterschiede? Notiert Schlüsselbegriffe.“ Diese Aufgabe trainiert *differenziertes Hören* und interkulturelle Wahrnehmung.

Ein differenzierter Unterricht ermöglicht Lernende auf verschiedenen Sprachniveaus gleichzeitig zu fördern:

Niveau	Beispielaufgabe
A1	Nachsprechen einfacher Dialogmuster
A2–B1	Fragen und Antworten zu Alltagsthemen formulieren
B2+	Argumentative Diskussion über kulturelle Unterschiede

Abbildung 2. Beispielaufgaben je Niveau

So bleibt die Lernanforderung für jede Person **angemessen herausfordernd** (Reich, 2014) – eine Voraussetzung für nachhaltige Lernmotivation.

8. Vorteile für Lernende und Lehrkräfte

Für Lernende:

- Motivation und Selbstwirksamkeit durch individualisierte Aufgaben,
- Besseres Hör- und Sprechvermögen,
- Förderung interkultureller Kompetenz durch Begegnung mit Vielfalt.

Für Lehrkräfte:

- Verbesserte Klassendynamik durch aktive Beteiligung,
- Weniger Frustration und Disziplinprobleme,
- Langfristiger Lernerfolg durch Einbindung aller Lernenden.

Differenzierter Unterricht erfordert mehr Planung, entlastet aber langfristig, da Lernende selbstständiger und motivierter agieren (Trautmann & Wischer 2011).

9. Fazit

Vielfalt im DaF-Unterricht ist keine pädagogische Herausforderung, die es zu reduzieren gilt, sondern eine didaktische Ressource, die aktiv gestaltet werden muss.

Differenzierte Methoden, individuelle Lernpläne und kooperative Lernformen ermöglichen es, Lernende nach ihren Bedürfnissen zu fördern und gleichzeitig interkulturelle Lernprozesse anzuregen.

Damit trägt ein diversitätssensibler Unterricht nicht nur zur Sprachkompetenz, sondern auch zur Entwicklung von Empathie, Offenheit und sozialer Verantwortung bei – Kompetenzen, die in einer globalisierten Welt unverzichtbar sind.

Literaturverzeichnis

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior*. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Gogolin, I. (2019). *Mehrsprachigkeit und Bildung*. In: H. Barkowski & H. Riemer (Hrsg.), *Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin: De Gruyter.
- Gogolin, I. (2021). *Sprachliche Bildung und Heterogenität*. Opladen: Barbara Budrich.
- Hallet, W. (2012). *Kompetenzaufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Seelze: Kallmeyer/Klett.
- Krumm, H.-J. (2010). *Mehrsprachigkeit als Lernressource*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Leitzke-Ungerer, E. (2020). *Diversität im DaF-Unterricht: Chancen und Herausforderungen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Little, D. (2007). *Language learner autonomy: Some fundamental considerations revisited*. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1 (1), 14–29.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim: Beltz.
- Reid, J. (1998). *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Rösler, D. (2012). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Stuttgart: Metzler.
- Schröder, T. (2016). *Individuelle Förderung im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Tiedemann, J., & Billmann-Mahecha, E. (2017). *Heterogenität in der Schule: Chancen und Herausforderungen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tomlinson, C. (2017). *How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD.
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Individuelle Förderung in heterogenen Gruppen*. Münster: Waxmann.
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Kurzbiographie(n):

Mohammad Bakheet ist Dozent an der Fakultät Al-Asun der Fayoum University in Ägypten und promovierter Linguist an der Sues Canal University. Er unterrichtet *Deutsch als Fremdsprache, Linguistik und Übersetzung* und verfügt über langjährige Lehrerfahrung an verschiedenen ägyptischen Universitäten, darunter Cairo University und Badr University in Cairo. Seine Forschungsinteressen liegen in der Textlinguistik, politischen Kommunikation sowie in kontrastiven Analysen deutscher und arabischer Reden. Er veröffentlichte mehrere Studien zur Sprachhandlung, Informationsstruktur und interkulturellen Kommunikation und nimmt regelmäßig an internationalen Tagungen zur Germanistik und DaF-Didaktik teil.

Frauen stärken Frauen: Vielfalt im Programm Migrantinnen einfach stark im Alltag (MiA-Kurse)

Barbara Thiel und Anja Böttinger

Schlüsselwörter: BAMF, Bedarfsorientierung, Differenzierung, Kurse, niederschwellig.

1. Das Programm Migrantinnen einfach stark im Alltag (MiA-Kurse)

Das Programm *Migrantinnen einfach stark im Alltag* – kurz MiA-Kurse – ist ein Integrationsangebot für ausländische Frauen in Deutschland, das in allen 16 Bundesländern angeboten wird. Im Jahr 2024 fanden bundesweit rund 2.000 Kurse statt. Das Angebot wird aus Mitteln des Bundesministeriums des Innern (BMI) finanziert und über das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) verwaltet. Das BAMF wiederum gibt die Fördermittel an sogenannte MiA-Zentralstellen bzw. Bildungsträger weiter. Genauer regeln die sogenannten MiA-Fördergrundsätze (BAMF, 2023a) und das Konzept zum Programm (BAMF, 2023b). Im Jahr 2024 haben rund 260 Bildungseinrichtungen deutschlandweit MiA-Kurse angeboten.

Die Kurse richten sich sowohl an schon länger in Deutschland lebende als auch neu eingereiste ausländische Frauen. Das Programm soll insbesondere Menschen ansprechen, die mit anderweitigen Integrationsangeboten, z. B. dem Integrationskurs oder der Migrationsberatung, bislang schwierig zu erreichen sind. Manchen Frauen haben zunächst nicht den Mut, sich für einen klassischen Sprachkurs anzumelden, z. B. weil ihnen schulische Erfahrungen fehlen und der MiA-Kurs das erste institutionelle Bildungsangebot ist, das sie in ihrem Leben wahrnehmen. Andere Frauen haben Kinder zu betreuen. Ein MiA-Kurs lässt sich in diesen Fällen oftmals einfacher mit der aktuellen Lebenssituation vereinbaren als ein Vollzeit-Sprachkurs (Tissot, 2021).

1.1 Wirkungsziele der MiA-Kurse

Im Idealfall ist ein MiA-Kurs der Anfang einer Integrationskette. Er soll Brücken bauen und den Frauen den Weg für weitere Schritte ebnen. Die Kurse greifen die Kompetenzen der Teilnehmerinnen auf, machen sie sichtbar und entwickeln sie weiter. Die Frage *Wo komme ich her und wo möchte ich hin?* ist hierbei wesentlich und führt oft zu intensiven Auseinandersetzungen mit der Herkunft und den eigenen biografischen Stationen. Die MiA-Kurse ge-

ben Orientierung und unterstützen die Frauen, ihre Stärken zu sehen, selbstbewusster und unabhängiger zu werden. Die Teilnehmerinnen entwickeln ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache weiter, insbesondere im mündlichen Sprachgebrauch. Sie trauen sich zunehmend, im Rahmen ihrer Möglichkeiten in deutscher Sprache eigenständig zu kommunizieren. Spracherwerb geschieht, indem alltags- und handlungsrelevantes Wissen im Zentrum der Kurse steht und in deutscher Sprache erarbeitet sowie reflektiert wird. Themen wie Bildung, Erziehung, Gesundheit und Mobilität sind dabei in der Regel von besonderem Interesse. Darüber hinaus sind MiA-Kurse auch Orte, an denen soziale Kontakte entstehen und konkrete Ideen erarbeitet werden, um sich das soziale Umfeld außerhalb des Kurses zu erschließen. MiA-Kurse machen die Teilnehmerinnen mit lokalen Angeboten vertraut, wie z. B. Sportvereinen, Frauen-, Mütter- oder Quartierstreffs. Indem MiA-Kurse auf Selbstbestimmung, Selbstbefähigung und die Stärkung der Lebensouveränität abzielen, lassen sich die Zielsetzungen des Programms letztlich unter der Überschrift *Empowerment* zusammenfassen (zum Begriff des Empowerments vgl. bspw. Kleefeldt, 2018).



Abbildung 1. Teilnehmerinnen eines MiA-Kurses in Bremen, © BAMF/Karin Desmarowitz

Wesentlich für die Erreichung der skizzierten Wirkungsziele ist eine niederschwellige Kursgestaltung. Hiermit ist gemeint, dass das Angebot möglichst hürdenlos angelegt sein muss, bezogen auf Struktur, Konzept und Ausgestaltung: Die Kurse finden im Sinne einer *Geb-Struktur* möglichst dort statt, wo die Teilnehmerinnen leben oder sich

aufhalten, z. B. in Kindergärten, Grundschulen oder im Wohnumfeld. Die Kurszeiten richten sich nach den Möglichkeiten der Frauen. MiA-Kurse finden oft zeitgleich zu den Kinderbetreuungszeiten oder in den Abendstunden statt. Das MiA-Konzept gibt Themen vor, entlang derer der Kurs geplant werden muss, verzichtet jedoch auf allgemein festgelegte Lernziele. Die Kursinhalte werden vielmehr konsequent an den Bedarfen der Teilnehmerinnen ausgerichtet. Eine sprachliche Progression ist genauso wenig vorgegeben wie ein sprachliches Zielniveau. Vorhandene Sprachkenntnisse der deutschen Sprache, ein Schulabschluss o. ä. sind für eine Teilnahme nicht erforderlich. Das Lernen in den Kursen geschieht ohne Druck und ohne Abschlussprüfung. Eine Teilnahme an den Kursen ist für alle Frauen kostenlos.

1.2 Ausgestaltung der MiA-Kurse

Ein MiA-Kurs umfasst 34 Zeitstunden (34 x 60 Minuten). Jede Frau darf an bis zu drei Kursen teilnehmen und hat somit ein Zeitbudget von maximal 102 Stunden zur Verfügung. Ein Teil der Stunden kann bei Bedarf als sogenanntes Werkstattangebot ausgestaltet werden, z. B. in Form einer Nähwerkstatt. Besonders für Frauen mit wenig institutioneller Bildungserfahrung kann das ein Weg sein, um sie an ein strukturiertes Kursangebot und die Kursziele heranzuführen.

MiA-Kurse finden in der Regel nicht ausschließlich in einem Kursraum statt, sondern sie gehen in Form von Exkursionen nach draußen, sozusagen ins echte Leben. Viele der zuvor beschriebenen Zielsetzungen lassen sich besonders gut vor Ort erarbeiten und in der Praxis erproben: Orientierung im eigenen Kiez gibt bspw. eine Stadtrallye, die auch Interaktion mit der Stadtgesellschaft vorsieht. Sprachliches Handeln wird am DB-Schalter beim Kauf einer Fahrkarte eigenständig und real erprobt. Und über Möglichkeiten der Bibliotheksnutzung wird im Kurs nicht nur theoretisch berichtet, sondern das Formular zum Erwerb eines Bibliotheksausweises vor Ort gemeinsam ausgefüllt.

2. Vielfalt der Kursleiterinnen

Im Sinne eines Angebots von Frauen für Frauen sind die Kursleiterinnen im Programm *Migrantinnen einfach stark im Alltag* ausschließlich weiblich. Die Qualifikationsvoraussetzungen an die Kursleiterinnen sind vergleichsweise gering: Neben Deutschkenntnisse wird laut MiA-Konzept eine pädagogische Eignung erwartet, ohne dass diese in formalisierter Form nachzuweisen wäre (BAMF, 2023b, S. 9). Nicht zuletzt aufgrund der wenig standardisierten

Vorgaben handelt es sich bei den MiA-Kursleiterinnen um eine sehr heterogene Gruppe hinsichtlich (Berufs-) Biografien, persönlichen Zielen und der Motivation zur Tätigkeit im Programm MiA. Genauere Einblicke liefert eine 2022 durchgeführte Umfrage, durchgeführt von Institut für Interkulturelle Kommunikation e.V. Berlin und dem IMAP-Institut (Böttinger & Schabel, 2023). Für diesen Beitrag werden Ergebnisse herausgegriffen, die Aufschluss darüber geben können, wie Unterstützungsangebote für MiA-Kursleiterinnen – z. B. in Form von Fortbildungen oder Unterrichtsmaterialien – beschaffen sein müssen.

2.1 Kursleiterinnenprofil

Die Umfrage umfasste insgesamt 25 Fragen und konnte entweder online oder im Paper-Pencil-Format bearbeitet werden. Alle MiA-Kursleiterinnen bundesweit waren im Zeitraum Mitte April bis Mitte Oktober 2022 eingeladen, an der Befragung teilzunehmen. 239 Frauen haben sich letztlich beteiligt. Eine Auswertung der Ergebnisse zeichnet folgendes Bild:

Mit 74 Prozent hat ein Großteil der MiA-Kursleiterinnen eine Einwanderungsgeschichte. Rund zwei Drittel davon sind selbst nach Deutschland zugewandert, im Falle des anderen Drittels waren es die Eltern bzw. ein Elternteil. 7,7 Prozent aller MiA-Kursleiterinnen hat in der Vergangenheit selbst einen MiA-Kurs besucht und darüber den Einstieg ins Programm getätigt. Viele MiA-Kursleiterinnen haben demnach eigene Erfahrungen mit dem Ankommen in einem anderssprachigen Lebenskontext, kennen das Gefühl, zunächst fremd zu sein und wissen von interkulturellen Irritationen zu berichten.

Knapp 60 Prozent der Umfrageteilnehmerinnen ist erst seit einem Jahr oder kürzer als MiA-Kursleiterin tätig. Die Fluktuation ist groß, immer wieder steigen neue Frauen ein, die sich zunächst mit dem Programm vertraut machen müssen.

Ein Großteil der unterrichtenden Frauen hat entweder ein Studium abgeschlossen (66 Prozent) oder eine berufliche Ausbildung (26 Prozent). Die restlichen Frauen haben ihre institutionelle Bildungsbiografie entweder mit einem Schulabschluss ohne weiterführende Qualifikation beendet oder in knapp einem Prozent der Fälle auch mit keinerlei Abschluss. Die Bildungsvorerfahrungen der MiA-Kursleiterinnen sind demnach bzgl. der Verweildauer im (hoch-)schulischen System heterogen.

Ein Teil der Kursleiterinnen bringt hochspezialisierte Qualifikationen mit: 16 Prozent verfügen über eine Zulassung zur Durchführung von Integrations- und Berufs-

sprachkursen, acht Prozent über eine Lehrbefähigung allgemeiner Art. In diesen Fällen ist annehmbar, dass Wissen und Kompetenzen im Bereich der Unterrichtsplanung sowie -gestaltung vorliegen, teilweise mit konkretem Fokus auf Sprachlehr- und -lernprozesse. Insgesamt geben rund 63 Prozent der Befragten an, schon einmal in einem Kurs abseits des MiA-Systems unterrichtet zu haben. Für 37 Prozent der Frauen ist der MiA-Kurs somit hingegen die erste Lehrtätigkeit. Etwa 95 Prozent der MiA-Kursleiterinnen würde laut Selbstaussage „gewiss“ oder „vielleicht“ an Fortbildungsangeboten teilnehmen, wobei der größte Bedarf an Inhalten mit dem Fokus „Unterrichtsmethoden“ besteht.

32 Prozent der Kursleitungen bringt spezielle Qualifikationen abseits der Unterrichtsgestaltung mit. Dabei ist auffällig, dass die Nennungen sehr vielfältig sind, es sich in den überwiegenden Fällen jedoch um Qualifikationen bzw. Erfahrungen im sozialen Bereich handelt, z. B. als Psychologin, Dolmetscherin, Schüllassistentin, Coach, Sozialarbeiterin oder Inklusionsbegleiterin. Bei rund 20 Prozent der Kursleiterinnen ist der MiA-Kurs die erste Berufstätigkeit überhaupt und somit ein Einstieg in den Arbeitsmarkt. Knapp 40 Prozent der Befragten sagen aus, dass ihnen die Tätigkeit im MiA-Kurs neue berufliche Perspektiven eröffnet hat. Hier zeigt sich, dass das Programm *Migrantinnen einfach stark im Alltag* in mehrere Richtungen empowert und nicht nur den Teilnehmerinnen neue Perspektiven aufzeigt.

2.2 Konsequenzen für Qualifizierungsangebote und Kursmaterialien

Insgesamt wird deutlich, dass MiA-Kursleiterinnen unterschiedlichste Ressourcen, Wissens- und Kompetenzstände mitbringen. Einerseits liegt hierin eine Stärke des Programms, denn so wenig wie es den Standard-MiA-Kurs gibt, gibt es eine prototypische MiA-Kursleiterin. Andererseits macht die Vielfalt der Kursleiterinnenprofile deren Begleitung mittels Qualifizierungsangeboten und Kursmaterialien herausfordernd. Ideen zur Kursgestaltung müssen nicht nur für sehr unterschiedliche Teilnehmerinnen adaptierbar sein, sondern auch von einer Vielfalt an Kursleiterinnen mit jeweils eigenen Bedarfen, Kenntnissen und Kompetenzen anwendbar sein und dürfen methodische-didaktische Expertise nicht voraussetzen.

3. Vielfalt der Kursgestaltung mit spezifischen MiA-Materialien

Lange Zeit standen den Kursleiterinnen keine spezifischen Unterrichtsmaterialien für MiA-Kurse zur Verfügung. Dies führte dazu, dass ein erheblicher Vorbereitungsaufwand notwendig war und die inhaltliche Ausgestaltung hohe Anforderungen an jede einzelne Kursleiterin stellte. Da den MiA-Kursen statt eines ausdifferenzierten Curriculums ein offenes Konzept zu Grunde liegt (BAMF, 2023b), verfügen die Kursleiterinnen zwar über große Gestaltungsspielräume, zugleich jedoch über die Verantwortung, die Bedarfe der Teilnehmerinnen flexibel aufzugreifen.

Vor diesem Hintergrund entwickelte das Institut für Interkulturelle Kommunikation e. V. Berlin in den Jahren 2020 bis 2024 Lehr-, Lern- und Qualifizierungsmaterialien, die unter dem Titel *MiA-Kurspakete* bundesweit zur Verfügung stehen. Besonders hervorzuheben ist die partizipative Entstehung: Bereits in der Entwicklungsphase wurden Träger und Kursleiterinnen einbezogen, durch Materialworkshops und Interviews, deren Ergebnisse in die Konzeption einfließen. So wurde zunächst das MiA-Kurspaket 1 (Böttinger & Kuhnecke, 2022) erstellt. In Zusammenarbeit mit den Trägern Eleganz Bildungsplattform e. V., Freundeskreis Asyl Karlsruhe e. V., Trägerkreis Familienzentrum Au e. V. und der Volkshochschule Meppen wurden Materialien für das MiA-Kurspaket 2 (Böttinger (Hrsg.), 2024a) entwickelt.

Die MiA-Kurspakete sind so konzipiert, dass es keine formale didaktische Ausbildung der Kursleiterinnen voraussetzt. Vielmehr richtet es sich an pädagogisch und sozial engagierte Personen, die mit Offenheit und Sensibilität ihre Tätigkeit ausüben. Für die Weiterbildung der Kursleiterinnen sind in den Materialien zahlreiche Impulse enthalten, wie bspw. Informationen zum Sprachenlernen, zur Strukturierung von Kursstunden und methodische Vorschläge.

Das frei zugängliche Materialangebot umfasst neben den zwei MiA-Kurspaketen auch vier exemplarische Kurspläne (Böttinger, 2024b). Die praxiserprobten Kursbausteine mit vielfältigen Kopiervorlagen verteilen sich auf die Themenfelder des MiA-Konzepts. Sie decken die Sprachniveaustufen A1 bis B1 ab, sind modular konzipiert und keiner linearen Progression verpflichtet, wodurch eine bedarfsorientierte, flexible und differenzierte Nutzung möglich wird.

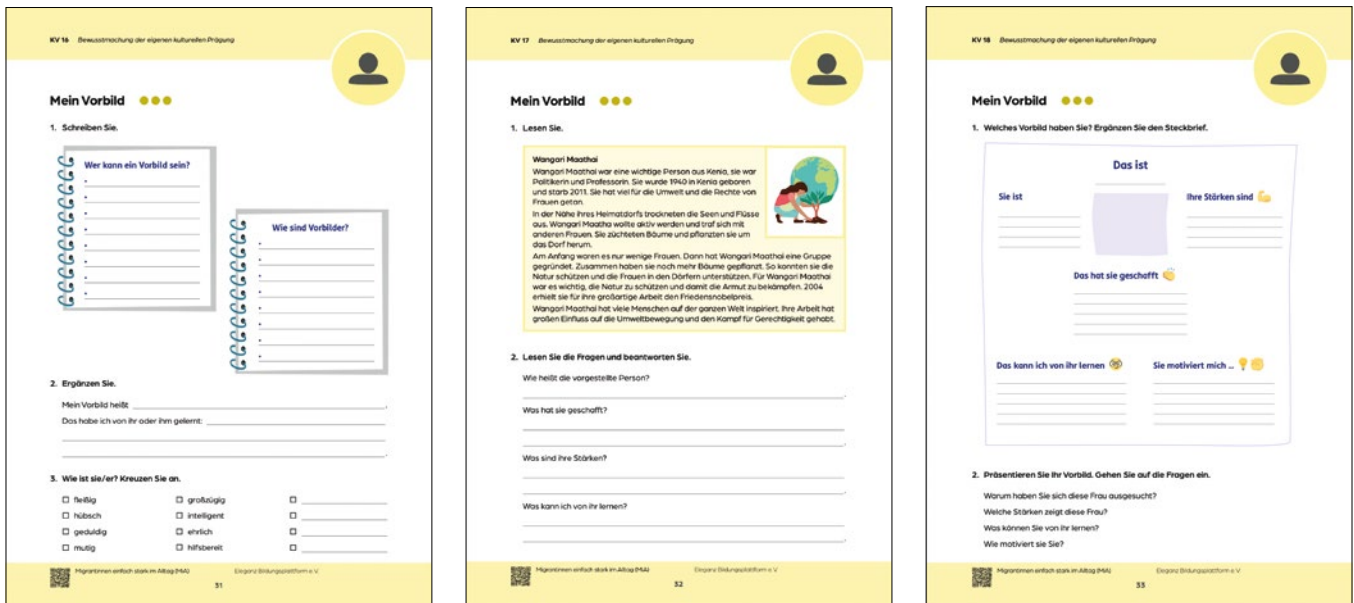


Abbildung 2. Kursbaustein *Mein Vorbild* (Quelle: Böttinger (Hrsg.), 2024a, S. 31–33))

3.1 Bedarfsorientierung als Leitprinzip

Die Materialien wurden so gestaltet, dass sie unmittelbar an die Lebenswelt der Teilnehmerinnen anknüpfen. Thematische Schwerpunkte wie die Bewusstmachung der eigenen kulturellen Prägung, Erziehungskompetenz, Gesundheit, Alltagsorganisation oder Lebensplanung werden eng mit Sprachförderung verknüpft. Die Teilnehmerinnen lernen somit nicht nur Deutsch, sondern setzen sich gleichzeitig mit zentralen Fragen ihres alltäglichen Lebens auseinander. Auf diese Weise wird das Ziel verfolgt, Sprachlernen und Empowerment inhaltlich und methodisch zu verbinden.

Empowerment entsteht insbesondere dann, wenn die Teilnehmerinnen ermutigt werden, aktiv zu kommunizieren, soziale Kontakte aufzubauen und alltägliche Herausforderungen eigenständig zu bewältigen. Die inhaltliche Relevanz der Kursthemen ergibt sich somit aus der persönlichen Bedeutung, die diese für die Frauen besitzen – sei es im Umgang mit schulischen Belangen der Kinder, beim Kontakt mit Behörden oder bei der Orientierung im öffentlichen Raum (Böttinger & Kuhnecke 2022, S. 156).

Im MiA-Kurs werden Bedarfe sowohl durch die Teilnehmerinnen selbst benannt, etwa in Gesprächsrunden oder durch biografische Reflexion, als auch durch Impulse der Kursleiterin, die durch Simulationen von Alltagssituationen Lernanlässe schaffen kann. Hierbei kommen unterschiedliche Methoden zum Einsatz, wie die Sammlung von Alltagssituationen auf Moderationskarten, anonymisierte Bedarfsabfragen oder Umfragen zur Relevanz

bestimmter Themenfelder. Eine zentrale Rolle spielt die Gesprächsführung, die durch offene Fragen partnerschaftliche Kommunikation ermöglicht, durch geschlossene Fragen Struktur verleiht und durch Alternativfragen Entscheidungsprozesse unterstützt (ebd., S. 157). Dadurch wird der Unterricht nicht nur praxisnah, sondern zugleich zu einem Raum des Empowerments: Die Teilnehmerinnen erfahren, dass ihre Interessen ernst genommen werden, und entwickeln im Austausch mit anderen Frauen Kompetenzen, die über den Kurs hinaus in ihren Alltag hineinwirken.

3.2 Flexibilität im Einsatz

Ein weiteres zentrales Merkmal der MiA-Materialien ist ihre flexible Verwendbarkeit. Die Kursleiterinnen haben die Möglichkeit, die Inhalte den Gegebenheiten vor Ort anzupassen, beispielsweise im Hinblick auf Zeitumfang, Gruppenzusammensetzung oder individuelle Lernvoraussetzungen. Jedes Themenfeld enthält eine Vielzahl von Kursbausteinen, die modular eingesetzt werden können. So ist es möglich, mehr Raum für persönliche Reflexion und Austausch zu schaffen oder den Schwerpunkt stärker auf Sprachorientierung zu legen. Die Materialien stehen zudem online kostenlos zur Verfügung. Dies erlaubt den Kursleiterinnen, die Einheiten ohne große Hürden in ihre Arbeit zu integrieren. Auch kurzfristige Anpassungen sind dadurch möglich.

Ein exemplarisches Beispiel für den flexiblen Einsatz der Materialien ist der Baustein *Mein Vorbild* im MiA-Kurspaket 2. Ausgangspunkt sind hier Einstiegsfragen

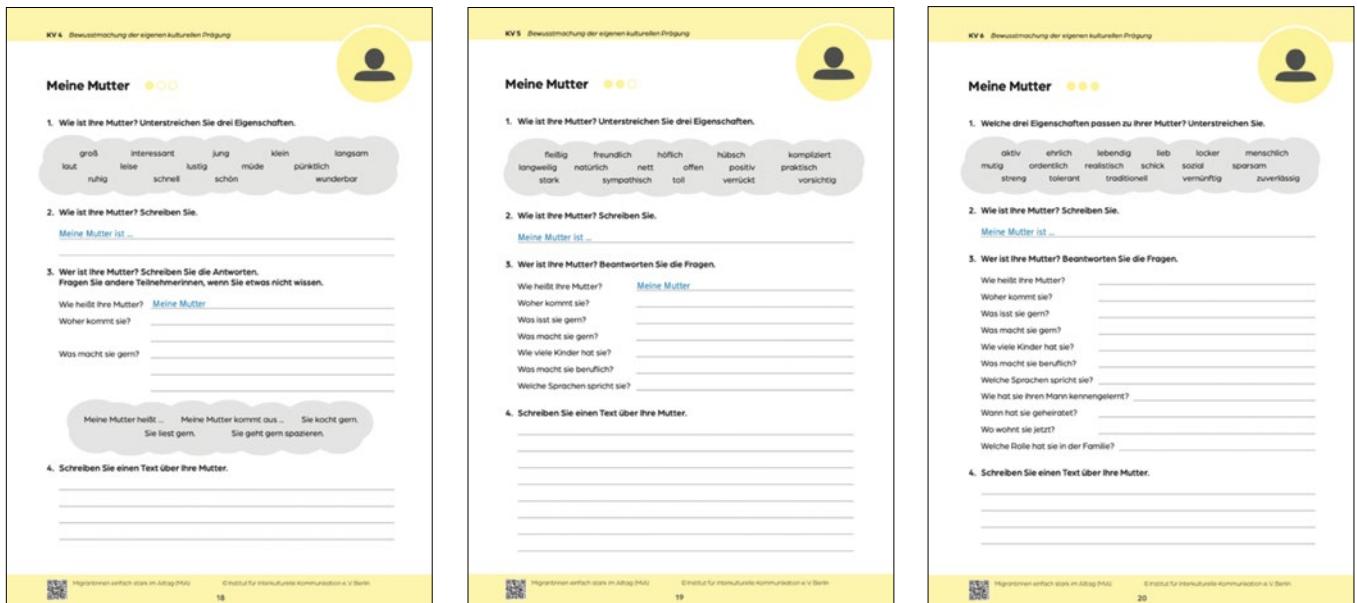


Abbildung 3. Kursbaustein *Meine Mutter* (Quelle: Böttinger (Hrsg.), 2024a, S. 18–20)

zu persönlichen Vorbildern und deren Bedeutung für die individuelle Entwicklung. Neben Reflexionsaufgaben stehen Arbeitsblätter, ein authentischer Lesetext über eine Persönlichkeit aus Kenia sowie ein Steckbrief zur Verfügung, der die Verschriftlichung eigener Vorbilder anleitet. Die Einheit schließt mit der Reflexion über die Übertragbarkeit auf das eigene Leben (Böttinger, 2024a, S. 30–33).

3.3 Differenzierungsmöglichkeiten

Die Heterogenität der Kursteilnehmerinnen stellt eine besondere Herausforderung dar. Viele Frauen verfügen über sehr unterschiedliche Bildungsvoraussetzungen, Sprachkenntnisse und Lebenserfahrungen. Die Materialien tragen dem durch eine Vielzahl an Differenzierungsmöglichkeiten Rechnung.

Kopiervorlagen liegen oft in mehreren Niveaustufen (A1, A2, B1) vor. So können Kursleiterinnen entscheiden, ob sie für alle Teilnehmerinnen dieselbe Vorlage einsetzen, die Auswahl nach Sprachstand differenzieren oder den Teilnehmerinnen eigenständig die Wahl überlassen. Auf diese Weise entsteht eine gemeinsame thematische Basis, die individuelle Bearbeitungen auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus ermöglicht. Darüber hinaus lassen sich Differenzierungen über die Sozialform (Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit), über die Aufgabenmenge (Pflicht- und Wahlaufgaben) sowie über den gezielten Rückgriff auf Herkunftssprachen realisieren (Böttinger, 2023, S. 65–68).

Im MiA-Kurspaket zeigt sich die Binnendifferenzierung exemplarisch im Baustein *Meine Mutter*. Hier werden identische Einstiegsfragen für alle Niveaustufen gestellt, während sich Umfang und Schwierigkeitsgrad der Aufgaben unterscheiden. Die anspruchsvolle Aufgabe, einen Text über die eigene Mutter zu verfassen, kann je nach individueller Kompetenz mündlich, stichwortartig oder schriftlich ausgearbeitet werden. Durch Hilfen wie Satzbausteine oder stellvertretendes Schreiben durch die Kursleiterin oder andere Teilnehmerinnen wird eine lernförderliche Balance zwischen individueller Unterstützung und gemeinsamer Arbeit ermöglicht (Böttinger & Kuhnecke, 2022, S. 16–20).

4. Fazit

Die Entwicklung der speziellen Materialien für die MiA-Kurse stellt einen Meilenstein dar: Sie entlastet die Kursleiterinnen, berücksichtigt deren sehr unterschiedlich ausgeprägten methodisch-didaktischen Kompetenzen und stabilisiert die Qualität der Kurse. Bedarfsorientierung, Flexibilität und Differenzierung sind dabei die Schlüsselprinzipien, die gewährleisten, dass die Materialien in unterschiedlichen Kontexten wirksam eingesetzt werden können. So wird den MiA-Kursen nicht nur eine verlässliche inhaltliche Basis gegeben, sondern auch ein Instrument, das Empowerment, Sprachlernen und Integration gleichermaßen fördert.

Literatur

- Böttinger, A. (2023). *Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs im Bereich Deutsch als Zweitsprache*. Peter Lang Verlag.
- Böttinger, A. (Hrsg.) (2024a). *Das MiA-Kurspaket 2. Ein Handbuch für Kurse im Programm „Migrantinnen einfach stark im Alltag“*. <https://www.iik.berlin/mia-kurspaket-zum-download>
- Böttinger, A. (2024b). *MiA-Kurspläne. Vier Kurspläne im Programm „Migrantinnen einfach stark im Alltag“*. <https://www.iik.berlin/mia-kurspaket-zum-download>
- Böttinger, A.; Kuhnecke, A. (2022). *Das MiA-Kurspaket – Ein Handbuch für Kurse im Programm „Migrantinnen einfach stark im Alltag“*. Institut für Interkulturelle Kommunikation Berlin. <https://www.iik.berlin/mia-kurspaket-zum-download>
- Böttinger, A. & Schabel, D. (2023). *Ergebnisbericht der Kursleiterinnenbefragung in MiA-Kursen. Eine quantitative Erhebung im Jahr 2022*. (unveröffentlicht).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2023a). *Fördergrundsätze zur Beantragung, Durchführung und zum Nachweis von Seminarmaßnahmen im Rahmen des Programms Migrantinnen einfach stark im Alltag (MiA)*. www.bamf.de/mia-traeger
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2023b). *Konzept. Migrantinnen einfach stark im Alltag*. www.bamf.de/mia-traeger
- Kleefeldt, E. (2018). *Resilienz, Empowerment und Selbstorganisation geflüchteter Menschen. Stärkenorientierte Ansätze und professionelle Unterstützung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Tissot, A. (2021). *Hürden im Zugang zum Integrationskurs: Alltagserfahrungen geflüchteter Frauen mit Kleinkindern*. Kurzanalysen des Forschungszentrums Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Kurzanalysen/kurzanalyse3-2021-zugang-integrationskurs-huerden.html?nn=590240>

Kurzbiographie(n):

Barbara Thiel arbeitet am Bundesamt für Migration und Flüchtlinge in der Abteilung *Integration und gesellschaftlicher Zusammenhalt*. Zuvor war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin an der School of Education der Technischen Universität München, am Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache der Universität zu Köln und Mitarbeiterin der Abteilung Sprache des Goethe-Instituts e.V. Sie wurde mit einer Arbeit über Zweitsprachbiografien von Geflüchteten promoviert.

Kontakt: mia@bamf.bund.de

Anja Böttinger ist Autorin der Lehrwerksreihe *Schritte plus Alpha* beim Hueber Verlag München. Am Institut für Interkulturelle Kommunikation Berlin leitet sie den Bereich Fort- und Weiterbildung und bietet Fortbildungen für Lehrkräfte mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierung an. An der Technischen Universität Berlin wurde sie mit einer Arbeit zum Thema *Binnendifferenzierung im Alphabetisierungskurs* promoviert.

Kontakt: anja.boettinger@iik.berlin,

ORCID: 0009-0002-4606-2373

Schreibförderung im Auslandsschulkontext: Ergebnisse des Projekts „Deutschförderung Plus“

Diana Beier-Taguchi, Nina Kanematsu und Eva Wölbling

Zusammenfassung: Der Beitrag untersucht Schreibkompetenzen in Deutschförderklassen an einer deutschen Auslandsschule und skizziert neurodidaktische Perspektiven für den DaF-Unterricht.

Schlüsselwörter: Schreibkompetenz, Sprachförderung, deutsche Auslandsschule, Neurodidaktik.

1. Einleitung

Die Förderung von Schreibkompetenz gehört zu den zentralen Aufgaben schulischer Bildung, insbesondere in mehrsprachigen Kontexten. Dies gilt in besonderem Maße für deutsche Auslandsschulen, an denen Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen sprachlichen Hintergründen zusammenkommen. Während einige Kinder mit Deutsch als Muttersprache aufwachsen, erwerben andere Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache oft parallel zu weiteren Sprachen, die sie in ihrem Alltag sprechen. Daraus ergibt sich eine heterogene Lerngruppe, die den Unterricht vor große Herausforderungen stellt (vgl. Beier-Taguchi & Kanematsu 2022). Es gilt nicht nur den Erwerb fachlicher Inhalte zu gewährleisten, sondern zugleich die sprachliche Entwicklung systematisch zu unterstützen. Dies erfordert differenzierte Förderkonzepte.

Um die Förderung dieser Schülerinnen und Schüler gezielter zu gestalten, wurde 2022 an der Deutschen Schule Tokyo Yokohama (DSTY) ein neues Konzept der integrierten Deutschförderung eingeführt, das zunächst in den 5. und 6. Klassen erprobt wurde. Die seit 2015 bestehende Forschungskoooperation zwischen der Schule und einem japanischen Forschungsteam zur Sprachförderung und Schreibkompetenz wurde im selben Jahr durch die Zusammenarbeit mit dem FLinkUS-Seminar¹ der Friedrich-Schiller-Universität Jena erweitert. Zwischen 2022 und 2024 wurde die Einführung des neuen Förderkonzepts wissenschaftlich begleitet. In diesem Rahmen entstand u. a. die hier vorgestellte Untersuchung,

die sich auf die Analyse von Texten aus dem Unterricht konzentriert. Die Ergebnisse² zeigten Stärken und typische Schwierigkeiten der Lernenden und verdeutlichten den Bedarf gezielter Fördermaßnahmen. Darauf aufbauend richten wir unseren Blick auf eine neue Studie, die den Einfluss neurobiologischer Faktoren auf Aufmerksamkeit, Motivation, Resilienz und Gedächtnisprozesse im Fremdsprachenunterricht untersucht und dabei auf neurodidaktische Konzepte zurückgreift.

2. Schreibkompetenz

Schreibkompetenz umfasst weit mehr als die Beherrschung orthografischer Regeln oder grammatisch korrekter Sätze. Sie bezeichnet die Fähigkeit, kommunikativ angemessene und inhaltlich kohärente Texte zu verfassen (vgl. Bachmann & Becker-Mrotzek 2017, S. 25). Der Schreibprozess gilt dabei als ein komplexes, kognitiv gesteuertes Geschehen, das verschiedene Teilkompetenzen wie Zielsetzung, Inhalt, Formulierung und Strukturierung umfasst (Fix 2008). Unterschiedliche Schreibkompetenzmodelle betonen zudem die Bedeutung von Schreibprozess-, Textprodukt- sowie Steuerungskompetenzen (vgl. Baurmann & Pohl 2009; Becker-Mrotzek & Böttcher 2012).

Im schulischen Kontext ist Schreiben eng mit dem Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten verbunden, da dabei zentrale Merkmale wie Kohärenz, Präzision und adressatengerechte Ausdrucksweisen eingeübt werden (vgl. Feilke 2012).

Für Lernende mit Deutsch als Zweitsprache ergeben sich hier besondere Herausforderungen, da ihre Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen eng mit dem Erwerb fachlicher Inhalte verknüpft ist (Gogolin 2009, S. 263 f.). Transferprozesse aus den Erstsprachen können dabei sowohl unterstützend wirken, als auch zu typischen Fehlern führen, beispielsweise in der Syntax oder Lexik (vgl. Imider 2010, S. 67; 79 f.; 81). Zudem verläuft die Schreibentwicklung häufig nicht linear, sondern ist von Phasen der Stagnation und beschleunigten Lern-

¹ Im FLinkUS-Seminar (Forschendes Lernen in Kollaborativer Unterrichts- und Schulentwicklung), das in Kooperation mit unterschiedlichen Partnerinstitutionen stattfindet, haben angehende Lehrkräfte im Bereich DaF/DaZ, Lehramtsstudierende und Studierende der Auslandsgermanistik die Möglichkeit, Erfahrungen in der empirischen Unterrichtsforschung zu sammeln (vgl. Kanematsu et. al 2025).

² Die Analyseergebnisse werden aus Platzgründen in gekürzter Form präsentiert.

fortschritten geprägt (vgl. Köppel 2016, S. 9). Die Heterogenität der Lerngruppen erfordert daher differenzierte Fördermaßnahmen, die sprachliche, metakognitive und textsortenspezifische Aspekte berücksichtigen (Krumm 2001; Gogolin 2009).

Die theoretische Grundlage unserer Studie stützte sich auf diese Konzepte. Ziel war es, die Schreibentwicklung im Auslandsschulkontext zu erfassen und daraus Hinweise für eine gezielte Förderung abzuleiten. Während frühere Arbeiten insbesondere Interferenzfehler analysierten (vgl. Beier-Taguchi & Kanematsu 2022), richtet sich der Fokus der vorliegenden Untersuchung auf die Frage, wie das Förderkonzept „Deutschförderung Plus“ die Schreibentwicklung unterstützt und weiterentwickelt werden kann.

3. Das Forschungsprojekt „Deutschförderung Plus“

Im Folgenden stellen wir die Untersuchung vor, die im Kontext unserer Forschungskoooperation durchgeführt wurde. Zuvor soll jedoch das Förderkonzept „Deutschförderung Plus“ erläutert werden.

3.1 Das integrierte Deutschförderkonzept

Ursprünglich setzte die Schule auf ein additives Förderkonzept, bei dem die Maßnahmen zusätzlich zum regulären Deutschunterricht in separaten Unterrichtseinheiten angeboten wurden, die nicht an dessen Inhalt gekoppelt waren. 2022 wurde dieses Modell in den Klassenstufen 5 und 6 durch das integrierte Förderkonzept „Deutschförderung Plus“ abgelöst. Im Rahmen dieses Konzepts wurden die Klassen für den Deutschunterricht in mehrere Lerngruppen eingeteilt: zwei Gruppen ohne speziellen Förderbedarf, die vor allem von muttersprachlichen Kindern besucht wurden (DaM-Gruppe), sowie eine „Deutsch-Plus-Gruppe“ mit Förderbedarf, die überwiegend von Schülerinnen und Schülern mit verschiedenen Erstsprachen gebildet wurde. In allen Lerngruppen wurde zielgleich gearbeitet, d. h. Inhalte, Aufgaben und Leistungsanforderungen waren identisch. Die Deutsch-Plus-Gruppe erhielt jedoch eine zusätzliche Deutschstunde pro Woche, in der sie von einer DaZ-qualifizierten Lehrkraft unterrichtet wurde. Darüber hinaus bestand die Möglichkeit, zum Schulhalbjahresende zwischen den Lerngruppen mit und ohne Förderbedarf zu wechseln, was eine passgenauere Förderung für alle Schülerinnen und Schüler ermöglichte.

Die DSTY beauftragte uns, die Einführung der integrierten Deutschförderung wissenschaftlich zu begleiten,

um zu untersuchen, wie die Förderung umgesetzt wird, inwiefern sich die Schreibkompetenz in den Lerngruppen mit und ohne Förderung unterscheidet und an welchen Stellen gezielte Maßnahmen sinnvoll sein könnten (vgl. Beier-Taguchi & Kanematsu 2023; Kanematsu et al. 2025).

3.2 Forschungsziele, -design und -vorgehen

Unsere Forschungskoooperation verfolgte das Ziel, Einblicke in das neue Förderkonzept zu gewinnen, typische sprachliche Herausforderungen der Lernenden zu identifizieren und Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung der Fördermaßnahmen herauszuarbeiten. Gemeinsam mit Studierenden des FLINKUS-Seminars der FSU Jena wurden hierfür die 5. und 6. Klassen untersucht. Da eine umfassende Darstellung aller Teilstudien im Rahmen dieses Beitrags nicht möglich ist, konzentrieren wir uns im Folgenden auf die Analyse schriftlicher Produkte der 6. Klassen.

Die Untersuchung basiert auf einer vergleichenden, kategoriengeleiteten Analyse mit qualitativen und quantifizierenden Elementen. Analysiert wurden Texte von Schülerinnen und Schülern aus den drei Lerngruppen zu zwei Erhebungszeitpunkten im Schuljahr 2022/23. Im Mittelpunkt stand der Vergleich zwischen Lernenden mit und ohne Teilnahme an der Deutschförderung Plus, um Unterschiede in sprachlichen Kompetenzen und typische Unterstützungsbedarfe sichtbar zu machen.

Zu Beginn des Schuljahres verfassten die Lernenden (N 41) als unbenotete Hausaufgabe einen Ferienbericht (n 27), der auf Notizen aus einem Partnerinterview basierte. Sechs Monate später entstand im Rahmen einer Klassenarbeit ein Tagebucheintrag zum Jugendroman „Hanas Koffer“ (n 36), der aus der Perspektive einer Romanfigur verfasst wurde. Dabei konnten die Schülerinnen und Schüler Satzbausteine aus dem Roman als sprachliche Unterstützung nutzen.

Untersucht wurden unter anderem Textlänge, Fehlerhäufigkeit und Fehlertypen, Satzkomplexität sowie die Verwendung von Haupt- und Nebensätzen. Die Texte wurden handschriftlich von den Schülerinnen und Schülern verfasst, durch die DaZ-Leitung der Schule anonymisiert und an unser Forschungsteam weitergeleitet. Gemeinsam mit den Studierenden der FSU Jena erstellten wir digitale Transkripte der Texte.

Für die Auswertung entwickelten wir zusammen mit den Studierenden ein deduktiv angelegtes Kriterienraster, das auf etablierten schreibdidaktischen Kompetenz-

modellen, dem Deutschlehrplan der DSTY sowie Ergebnissen früherer Studien (u. a. Becker-Mrotzek & Böttcher 2006; Pohl 2017; Beier-Taguchi & Kanematsu 2022) basiert. Auf dieser Grundlage wurde ein Kategoriensystem in MAXQDA erstellt und die Texte codiert. Die Codierung erfolgte in Teams aus Forschenden und Studierenden des FLinkKUS-Seminars; Gegenchecks und Diskussionen stellten die Qualität der Codierungen sicher. Zur Kontextualisierung der Schreibaufgaben wurden ergänzend Informationen zu den Aufgabenstellungen, Vorgaben und Rahmenbedingungen mithilfe von Lehrkräftefragebögen erhoben.

3.3 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Analyse zeigten deutliche Unterschiede zwischen den beiden Zeitpunkten der Texterstellung sowie zwischen den Gruppen. Eine ausführlichere Analyse der Ferienberichte findet sich bei Kanematsu et al. (2025). Die Ferienberichte zu Beginn des Schuljahres waren in allen Lerngruppen meist sehr kurz und enthielten nur wenige komplexe Satzstrukturen. Besonders in der Deutsch-Plus-Gruppe traten zahlreiche morphologische Fehler auf, etwa bei Kasus-, Genus- und Numerusmarkierungen (z. B. „Sie hat mit ihre Mutter geriesen.“, N616). In den DaM-Gruppen zeigten sich dagegen häufiger Schwierigkeiten im Bereich der Kohärenz, Orthografie und stilistischen Angemessenheit (z. B. „Sie Flog übr Zurich nach Berlin dort verbrachte sie eine Woche werendessen horte sie sich ein Konzert an.“, N618).

Die sechs Monate später verfassten Tagebucheinträge waren in allen Lerngruppen deutlich umfangreicher und syntaktisch komplexer. Sowohl die DaM-Gruppen als auch die Deutsch-Plus-Gruppe verwendeten häufiger Nebensätze und elaboriertere Satzgefüge („Ich bezeichne mich als ein gesunder Mensch, der, zumindest meistens, die Kriegszeit verdrängen konnte.“, N611). Gleichzeitig wurden neue Problembereiche sichtbar. Während in den DaM-Gruppen insbesondere Kommasetzung, Tempusgebrauch und der Einsatz des Konjunktivs auffällig waren („Du weißt ja schon das ich nie das Gefühl verloren hatte das ich Hana irgendwie vor dem Tod hatte bewahren können.“, N631), blieben in der Deutsch-Plus-Gruppe morphologische Unsicherheiten dominant, etwa in Formulierungen wie „In diesen Päckchen waren viele Bildern drinnen, mit der Name Hana überschrieben.“, N641. Hinzu kamen orthografische Schwierigkeiten, etwa wie in „Ich ging zu Tür und übernahm ein Paket, dass ein japanische Briefmarke trug.“, N623. Ein gemeinsames Problem beider Gruppen war die Groß- und Kleinschreibung

und allgemeine Rechtschreibprobleme wie Doppelkonsonanten oder Auslautverhärtung, die über den gesamten Zeitraum hinweg eine zentrale Fehlerquelle darstellten.

Die Ergebnisse verdeutlichen typische Herausforderungen sprachlich heterogener Klassen und zeigen, in welchen Bereichen gezielte Fördermaßnahmen erforderlich sind. Aussagen über die langfristige Wirksamkeit des Fördermodells „Deutschförderung Plus“ lassen sich auf Grundlage der vorliegenden Untersuchung jedoch noch nicht treffen.

4. Fazit

Das Projekt „Deutschförderung Plus“ hat uns wichtige Einblicke in die schriftsprachliche Entwicklung von Lernenden an einer deutschen Auslandsschule gegeben. Auch wenn die Bewertung der Wirksamkeit integrierter Förderung gegenüber additiver Deutschförderung weiterhin ein Desiderat bleibt, konnten wir sowohl Stärken, wie komplexe Satzstrukturen, adressatenorientiertes und textspezifiziertes Schreiben, als auch typische Schwierigkeiten in den Lerngruppen identifizieren. So zeigten sich in der Deutsch-Plus-Gruppe insbesondere morphologische Unsicherheiten bei Kasus- und Genusmarkierungen, während in den DaM-Gruppen häufiger Probleme im Bereich der Orthografie, Kohärenz und stilistischen Angemessenheit auftraten. Gleichzeitig ließen sich in allen Gruppen Fortschritte hinsichtlich Textlänge und Satzkomplexität beobachten. Durch die enge Kooperation von Schule, Universität und Forschungsteam konnten auf Basis der Analyseergebnisse praxisnahe Rückmeldungen an die Lehrkräfte der DSTY gegeben und so zur Weiterentwicklung des integrierten Förderkonzepts beigetragen werden.

5. Ausblick

Die bisherigen Analysen machen deutlich, dass Sprachförderung allein nicht ausreicht. Auch Lernende der Regelklassen haben Probleme in bestimmten Bereichen. Wir gehen davon aus, dass dies u. a. die Folge ist, wenn grundlegende Schwierigkeiten in den kognitiven Teilbereichen Aufmerksamkeit und Gedächtnisleistung bestehen. In den letzten Jahren mehrten sich insbesondere im Bildungsbereich die Stimmen, die auf ein Nachlassen von Leistungsfähigkeit besonders im Zusammenhang mit Aufmerksamkeit und Lernkapazität verwiesen. Belegt wird dies z. B. durch aktuelle Untersuchungen wie PISA (vgl. OECD 2023), das Deutsche Schulbarometer von 2024 (vgl. Robert Bosch Stiftung 2024) u. a.

Im Anschluss an unser abgeschlossenes Kooperationsprojekt initiieren wir ein neues Forschungsvorhaben mit Schwerpunkt auf neurodidaktischen Grundlagen und suchen dafür neue Partnerschulen, die sich als Kooperationschulen beteiligen möchten.

Die Neurodidaktik verbindet neurowissenschaftliche Forschung mit Unterrichtspraxis und zeigt, wie Lernumgebungen gestaltet werden können, die Aufmerksamkeit, Motivation und Gedächtnisleistung fördern. Grundlage unserer Untersuchung bilden drei sich ergänzende neurokognitive Grundlagen: Kahnemans Dual-Prozess-Theorie (2011), das dopaminerge Belohnungssystem und die BDNF-Forschung zur neuronalen Plastizität.

Kahneman (2011) unterscheidet zwischen schnellem, intuitivem Denken (System 1) und langsamem, reflektiertem Denken (System 2). Effektives Lernen setzt die Aktivierung von System 2 voraus. Wird das Denken jedoch durch digitale Reizüberflutung dauerhaft in System 1 gehalten, bleiben Inhalte oberflächlich verarbeitet und gelangen kaum ins Langzeitgedächtnis. Gleichzeitig führt eine ständige Dopaminüberstimulation, etwa durch Smartphone-Nutzung oder Social Media, zu einer Toleranzentwicklung im Belohnungssystem. Alltägliche Aufgaben wirken weniger lohnend, die Konzentrationsfähigkeit sinkt (vgl. Berridge & Robinson 1993). Auch der Wachstumsfaktor BDNF (Brain-Derived Neurotrophic Factor) spielt eine Schlüsselrolle. Ein niedriger BDNF-Spiegel steht mit einer reduzierten Aktivität des Hippocampus in Zusammenhang und kann Lern- und Gedächtnisprozesse beeinträchtigen (vgl. Cunha et al. 2010). Bewegung, Schlaf und Achtsamkeit erhöhen dagegen den BDNF-Spiegel (vgl. Nehls 2021; Cunha et al. 2010).

Vor diesem Hintergrund untersucht das neue Projekt, wie neurodidaktische Konzepte neuronale Plastizität, Konzentration und emotionale Stabilität im Fremdsprachenunterricht fördern können. Geplant sind neurodidaktisch orientierte Lernsequenzen mit Bewegung, Pausen und reflektierter Mediennutzung. Ihre Wirksamkeit wird empirisch mithilfe von Tests und Befragungen überprüft.

Wir erwarten, dass sich dadurch nicht nur die Schreib- und Lesekompetenz verbessert, sondern auch die Lernmotivation und die Frustrationstoleranz gestärkt werden. Damit könnte das Projekt einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Deutschunterrichts leisten und die Verbindung von Sprachdidaktik und Neurowissenschaften stärken.

Literatur

- Bachmann, T. & Becker-Mrotzek, M. (2017). Schreibkompetenz und Textproduktion modellieren. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. (S. 25–55), Waxmann.
- Baurmann, J. & Pohl, T. (2009). Schreiben. Texte verfassen. In A. Bremerich-Vos, D. Granzer, U. Behrens & O. Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards für die Grundschule. Deutsch konkret.*, 75–103. Cornelsen Scriptor.
- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2012). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen*. Cornelsen.
- Beier-Taguchi, D. & Kanematsu, N. (2022). Entwicklungsverläufe der Schreibkompetenz am Beispiel Lernender mit mehrsprachigem Hintergrund an einer deutschen Auslandsschule in Japan. In D. Dimova, J. Müller, K. Siebold, F. Teepker & F. Thaller (Hrsg.), *DaF und DaZ im Zeichen von Innovation und Tradition. 47. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache*. Materialien Deutsch als Fremdsprache (MatDaF), Bd. 108, 9–31. Universitätsverlag Göttingen.
- Beier-Taguchi, D. & Kanematsu, N. (2023). Schulentwicklungsprojekt „Deutschförderung Plus“ – langfristige wissenschaftliche Begleitung einer deutschen Auslandsschule. *Doitsugo Kyoiku (Deutschunterricht in Japan)*, 27, 91–105.
- Berridge, K. C. & Robinson, T. E. (1993). The neural basis of drug craving: An incentive-sensitization theory of addiction. *Brain Research Reviews*, 18(3), 247–291.
- Cunha, C., Brambilla, R. & Thomas, K. L. (2010). A simple role for BDNF in learning and memory? *Frontiers in Molecular Neuroscience*, 3, Article 1. <https://doi.org/10.3389/neuro.02.001.2010>
- Deutsche Schule Tokyo Yokohama (DSTY). *Lehrplan Deutsch Klassen 5–12*. Abgerufen am 21. Mai 2026, von https://drive.google.com/file/d/11Kn4K8H3IIEl_xnu6K4Rx_OyhuJG_M/view
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.
- Fix, M. (2008). *Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht*. Brill | Schöningh.
- Gogolin, I. (2009). Zweisprachigkeit und die Entwicklung bildungssprachlicher Fähigkeiten. In I. Gogolin & U. Neumann (Hrsg.), *Streitfall Zweisprachigkeit – The Bilingualism Controversy*, 263–280. VS Verlag.
- Imider, M. (2010). *Interferenz und Transfer im DaF-Unterricht*. Dissertation, Masaryk-Universität. https://is.muni.cz/th/f844a/disertace-imider_bum6e.pdf
- Kahneman, D. (2011). *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux.
- Kanematsu, N., Beier-Taguchi, D., Bachmaier, E., Seifarth, S., Steger, C. & Baumbach, S. (2025). Schulentwicklungsprojekt „Deutschförderung Plus“ an einer deutschen Auslandsschule: Erste Erkenntnisse im Hinblick auf die Schreibkompetenz. *Erträge des JGG-Seminars für Deutsch als Fremdsprache*, 3, 147–165.
- Köppel, R. (2016). Lernalternativen und ihre Analyse (interlanguage). In R. Köppel (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache – spracherverblich reflektierte Unterrichtspraxis*, 9–23. Schneider Verlag Hohengehren.
- Krumm, H.-J. (2001). *Kinder und ihre Sprachen – lebendige Mehrsprachigkeit*. Eviva.
- Nehls, M. (2021). *Das erschöpfte Gehirn*. Heyne.
- OECD. (2023). *PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education*. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

- Pohl, T. (2017). Sekundarstufe I und II. In M. Becker-Mrotzek, J. Grabowski & T. Steinhoff (Hrsg.), *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*, 89–108. Waxmann.
- Robert Bosch Stiftung. (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte 2024*. <https://www.bosch-stiftung.de/de/publikation/deutsches-schulbarometer-befragung-lehrkraefte-2024>

Kurzbiographie(n):

Diana Beier-Taguchi ist seit 2009 in Forschung und Lehre im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Japan tätig und lehrt seit 2016 an der Tokyo University of the Arts. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Sprachlernstrategien, Transferprozesse beim Fremdsprachenlernen, Deutsch als Tertiärsprache, Testdesign, Entwicklung von Lehrwerken und Lehrmaterialien sowie Aussprachetraining.

Kontakt: beier-taguchi.diana@ms.geidai.ac.jp

Nina Kanematsu ist seit 2017 in Forschung und Lehre im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Japan tätig und arbeitet seit 2024 an der University of Tsukuba. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Schulentwicklung, sprachsensibler und handlungsorientierter DaF-Unterricht, internationale Videokonferenzen sowie Dynamic Assessment im DaF-Kontext.

Kontakt: kanematsu.nina.kb@u.tsukuba.ac.jp

Eva Wölbling ist seit 2013 in Forschung und Lehre im Bereich Deutsch als Fremdsprache in Japan tätig und lehrt seit 2021 an der Tokyo University of the Arts. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Dramapädagogik, Neurolinguistik, Neurodidaktik, Lernpsychologie und kognitive Neurowissenschaft im Kontext von Fremdsprachenlernen und Unterricht.

Kontakt: woelbling.eva@ms.geidai.ac.jp

Traum sensible Differenzierung im Deutschunterricht: Förderung individueller Lernwege bei Menschen mit Fluchterfahrung

Ingrid Otepka

Zusammenfassung: Traum sensible Differenzierung im Deutschunterricht verbindet flexible Lernwege, Ressourcenorientierung und tragfähigen Beziehungsaufbau zur Förderung von Stabilität und Spracherwerb.

Schlüsselwörter: Traum sensible Didaktik, Differenzierung, Deutschunterricht im DaF/DaZ-Kontext, Trauma im Deutschunterricht.

1. Einleitung

Die Vielfalt der Lernenden im Deutschunterricht umfasst nicht nur unterschiedliche sprachliche Ausgangslagen, Bildungsbiografien und Lernstrategien, sondern zunehmend auch individuelle Erfahrungen, die tiefe seelische Spuren hinterlassen haben. Menschen mit Fluchterfahrung bringen häufig Traumatisierungen aus Krieg, Gewalt oder Verfolgung mit, die sowohl die sprachliche Aneignung als auch die Teilnahme am Unterricht beeinflussen. Auch wenn das Erlebte in der Vergangenheit liegt, wirken nicht aufgelöste Traumata oft noch stark in der Gegenwart.

Die Herausforderung für Lehrende besteht darin, den Unterricht einerseits im Sinne der Bildungsziele zu gestalten und andererseits auf die Bedürfnisse der Lernenden einzugehen, um eine positive Lernatmosphäre zu ermöglichen.

Hier setzt die traum sensible Differenzierung an: Sie verbindet eine ressourcenorientierte, empathische Haltung mit didaktischen Methoden, die flexible Lernwege ermöglichen und die Selbstwirksamkeit der Lernenden stärken. Differenzierung im Unterricht bedeutet, Inhalte, Methoden und Ziele an individuelle Bedürfnisse anzupassen. Traum sensible Differenzierung geht darüber hinaus, indem sie besonders auf die emotionalen Reaktionen der Lernenden achtet, Trigger identifiziert und den Lernprozess so gestaltet, dass Sicherheit, Vertrauen und Selbstregulation gefördert werden. Der Artikel beschreibt praxisnah, wie diese Differenzierung im Deutschunterricht umgesetzt werden kann, welche wissenschaftlichen Grundlagen relevant sind und wie Lehrende die Vielfalt der Lernenden gezielt berücksichtigen können.

2. Ausgangssituation und Kontext aus der Unterrichtspraxis

Von 2017 bis 2020 leiteten meine Kollegin Dr. Angelika Radax und ich die Sprachschule Sphinx Lingua in Wien. Dort begleiteten wir Menschen mit Kriegs-, Gewalt- oder Fluchterfahrung in Deutschkursen, was unsere methodischen und thematischen Zugänge prägte.

Ein Ziel war es, auftretende Extremerfahrungen der Lernenden angemessen auf eine sprachliche Ebene zu bringen. Unsere Erfahrung zeigte, dass dies zur Stabilisierung des Gefühlslebens beitragen kann. Ergänzt durch präventiv eingesetzte Methoden, förderte dies nach Beobachtung unsererseits auch den Spracherwerb, was wiederum stabilisierend wirkte.

Da Deutschlehrende häufig die ersten Bezugspersonen für Menschen mit nicht integrierter traumatischer Erfahrung im neuen Land sind, eignet sich ein Deutschkurs besonders gut, um seelische Stabilisierung auf sprachlicher Ebene zu fördern.

Dieser Zugang versteht sich ausschließlich als Ergänzung zur fachmedizinischen oder (traumafokussierten) psychotherapeutischen Behandlung und ist kein Ersatz dafür. Therapeutische Interventionen wurden von uns klar abgegrenzt.

3. Trauma im wissenschaftlichen Kontext und seine Bedeutung für den Unterricht

3.1 Grundlagen, Entstehung und Verarbeitung von Trauma

Trauma bezeichnet die Konfrontation mit einem Ereignis, das real stattgefunden hat, bei dem sich das Individuum schutz- und hilflos ausgeliefert fühlt und gewohnte Abwehrmechanismen versagen. Reizüberflutung und Reizüberwältigung führen automatisch zu Angst, die nicht mehr beherrschbar ist, und können kurz- wie langfristige seelische Störungen hervorrufen (Lueger-Schuster, 2004, S. 49).

Peter A. Levine beschreibt potenziell traumatisierende Ereignisse als massive Bedrohungen der eigenen Integrität oder der Integrität naher Angehöriger, plötzliche Zerstörung von Lebensraum oder den Anblick schwer verletzter oder getöteter Menschen (Levine, 1998, S. 33). Entscheidend ist, dass Menschen auf dasselbe Erlebnis unterschiedlich reagieren können. Nicht jedes potentiell traumatische Ereignis führt zwangsläufig zu einem Trauma.

Die physiologische Reaktion auf Gefahr wird durch die Kampf- oder Fluchtreaktion beschrieben (Cannon, 1915). Spätere traumawissenschaftliche Ansätze erweiterten dieses Modell um Erstarrungs- bzw. Immobilisationsreaktionen (Porges, 2011; van der Kolk, 2014; Levine, 2010). Bei nicht vollständiger Verarbeitung der aufgebauten Kraft für Kampf oder Flucht kann diese blockiert werden und ein Trauma entstehen. Levine betont, dass Trauma primär im Körper verankert ist: „Ein Trauma wird verursacht, wenn wir blockierte Energie nicht lösen, die physischen/emotionalen Reaktionen auf verletzende Ereignisse nicht vollständig zum Abschluss bringen können“ (Levine, 2010, S. 12).

Die Integration traumatischer Erfahrungen erfordert eine Verbindung von Stammhirn, limbischem System und Großhirn. Blockaden führen zu Übererregbarkeit, Reizempfindlichkeit und gestörter Informationsverarbeitung. Akzeptanz des Erlebten, Achtsamkeit und therapeutische Interventionen ermöglichen es, nicht vollständig verarbeitete Stressreaktionen zu regulieren und traumatische Symptome zu reduzieren (Siebert & Pollheimer, 2020).

3.2 Erscheinungsformen und Auswirkungen von Trauma im Unterrichtskontext

Traumatische Erfahrungen können sich auf unterschiedliche Weise äußern und sowohl körperliche als auch emotionale, kognitive und soziale Auswirkungen haben. Rothschild (2002) beschreibt als typische Symptome Wiedererleben, Vermeidung und chronische Übererregung. Somatische Manifestationen wie Herzrasen, Schwitzen oder Schreckreaktionen treten häufig auf. Weitere Folgen können emotionale Taubheit, erhöhte Reizbarkeit sowie starke emotionale Reaktionen sein. Fragmentierte Erinnerungen erschweren zudem die sprachliche Verarbeitung des Erlebten (Siebert & Pollheimer, 2020, S. 17).

Huber (2018) und Thomas (2003) verdeutlichen anhand von Fallbeispielen die tiefgreifenden Auswirkungen traumatischer Erfahrungen auf das alltägliche Erleben. Dabei wird deutlich, dass sichere Räume und empathische

Zuhörer:innen für Betroffene eine zentrale Bedeutung haben können.

In der Praxis zeigen sich traumatische Reaktionen häufig in unterschiedlichen, nicht immer sofort erkennbaren Formen. Beobachtete Situationen umfassen plötzliche körperliche Reaktionen wie Zittern oder Schwitzen, Nervosität, wiederholtes Unterbrechen von Aufgaben, ständiges Aufsuchen von Ablenkungen oder starke Mitteilungsbedürfnisse. Beispiele aus der Unterrichtspraxis veranschaulichen dies:

- **Baustelle:** Vor dem Unterrichtsort fanden Bauarbeiten statt, und plötzlich gab es im Kursraum eine kurze Erschütterung. Einige Lernende reagierten mit Zittern, Schweißausbruch, Angst oder Traurigkeit. Der Unterricht musste unterbrochen werden. Später berichteten sie von erlebten Bombenangriffen oder Erdbeben.
- **Thema „Familie“:** Beim Schreiben eines Textes zum Thema „Mein Vater“ brach eine Person in Tränen aus und verließ den Raum. Sie konnte die lange Trennung vom Vater emotional schwer verkraften.
- **Zugluft:** Ein Lerner reagierte extrem auf einen laufenden Ventilator, sodass er den Raum sofort verlassen musste. Diese Überreaktion deutet auf einen Trigger hin, der mit einer nicht integrierten traumatischen Erfahrung zusammenhängt.
- **Mitteilungsbedürfnis:** Lernende verfassten Aufsätze über Fluchterfahrungen statt des vorgegebenen Themas, erzählten spontan im Gang von Erlebnissen oder zeigten Katastrophenvideos bzw. Fotos mit traumatischem Inhalt.
- **Nervosität und Kontrollverlust:** Lernende zeigten durchgehende Nervosität, ständige Ablenkung mit dem Handy oder unvorhergesehenes Verlassen des Raums. In einem Fall äußerte ein Lerner seine Wut über ein Unterrichtsthema lautstark und musste beruhigt werden.

Diese Beispiele zeigen, dass traumatische Erfahrungen sehr unterschiedlich zum Ausdruck kommen – entweder in starker emotionaler Aktivierung oder in emotionaler Erstarrung. Für Lehrende ergibt sich daraus die Notwendigkeit eines stabilisierenden und zugleich klar strukturierten Umgangs. Eine gezielte traumasensible Differenzierung erlaubt es, auf individuelle Reaktionen einzugehen, Lernwege anzupassen, eine geschützte Atmosphäre für Lernende herzustellen sowie Selbstfürsorge zu fördern.

3.3 Sekundäre Traumatisierung im Bildungskontext

Sekundäre Traumatisierung bezeichnet die Übernahme von Symptomen durch Personen, die selbst nicht direkt traumatisiert wurden, aber mit traumatisierten Menschen arbeiten (Daniels, 2008, S. 100). Compassion fatigue beschreibt die Mitgefühlerschöpfung, die daraus entstehen kann. Lehrende, Sozialarbeiter:innen und Therapeut:innen sind hiervon besonders betroffen. Für den pädagogischen Kontext ergibt sich daraus die Notwendigkeit eines bewussten Umgangs mit sekundärer Traumatisierung und gezielter Selbstfürsorge im Lehrberuf.

4. Umgang mit Trauma im Unterricht: Grundlagen traumasensibler Pädagogik

Das Herzstück des traumasensiblen Unterrichts umfasst Haltung, Schutzmechanismen, Gestaltung sicherer Lernräume, konkrete Unterrichtsstrategien und differenzierte Methoden. Ziel ist es, einen Deutschkurs zu gestalten, in dem Lernende sowohl sprachlich als auch emotional gestärkt werden.

4.1 Innere Haltung der Lehrenden

Winklhofer (2015, S. 8) betont: „Vor allem im Umgang mit Menschen, die der deutschen Sprache nur in eingeschränktem Maße mächtig sind, ist eine achtsame, einfühlsame, ermutigende, liebevolle Umgangsweise von großer Wichtigkeit.“

Eine traumasensible Haltung erkennt die Überlebensfähigkeit und Stärken der Lernenden, statt sie auf Opferrollen zu reduzieren. Lehrende, die diese Haltung auch sich selbst gegenüber leben, schaffen gesunde Beziehungen, die Sicherheit und Vertrauen fördern. Dies beinhaltet, Aufmerksamkeit für Tonalität, Mimik und Körpersprache, die Anerkennung von Ressourcen und Fähigkeiten sowie die reflektierte Einordnung eigener Gefühle und Reaktionen.

4.2 Schutz vor sekundärer Traumatisierung und Überforderung

Sekundäre Traumatisierung lässt sich nicht vollständig vermeiden. Schutzmechanismen bestehen in der Reflexion eigener Grenzen, beruflicher Motivation sowie persönlicher Verletzlichkeiten. Winklhofer (2015, S. 21–22) weist darauf hin, dass Fluchtgeschichten eigene Ängste oder familiäre Traumata aktivieren können. Umso wichtiger ist es für Lehrende zu lernen, Konflikte auszuhal-

ten, Abgrenzung zu wahren und eigene Abwehrhaltungen zu erkennen.

Praktische Strategien zur Selbstfürsorge umfassen regelmäßige Pausen, körperliche Bewegung und Ruhezeiten, Ausgewogenheit zwischen Arbeit und der Gestaltung von Freiräumen, Einsatz von Achtsamkeit und Ressourcenübungen sowie Supervision und kollegialen Austausch in einem wertschätzenden Umfeld.

Achtsamkeit im Sinne von Kabat-Zinn (2003, S. 145) bedeutet, die eigenen Erfahrungen im Moment bewusst wahrzunehmen, ohne dabei zu urteilen. In der Praxis unterstützt dies die Früherkennung von Überforderung und ermöglicht bewusstes Handeln: kurze Unterbrechungen, Abstand vom eingebrachten Thema, Verschiebung des Themas oder Nutzung von Entlastungseinseln im Sinne von persönlichen wie organisationalen Ressourcen.

4.3 Gestaltung sicherer Lernräume

Ein sicherer Ort ist zentral für emotionale Stabilisierung. Reddemann (2016) beschreibt den „sicheren Ort“ als Kombination von Sicherheit und Geborgenheit.

In einer Bildungsinstitution kann dies z. B. durch wertschätzendes Miteinander im Unterricht sowie im Team, Entlastungseinseln wie Pausenräume mit Getränken, Zugang zu Rückzugsräumen und Freiflächen oder die Nutzung von Außenbereichen (z. B. Blumengarten) für informellen Austausch zum Ausdruck kommen.

In sicheren Lernräumen lassen sich Beziehungen offen gestalten. Diese Orte ermöglichen es den Lehrenden, Erlebtes auf eine sprachliche Ebene zu bringen und einen positiven Bezug zur Gegenwart herzustellen. Dadurch werden Lehrende, sofern Lernende von sich aus zu erzählen beginnen, zu Zeug:innen von Extremerfahrungen und können dabei präsent sein, ohne selbst in eine Überforderung abzugleiten.

Grenzen können klar gesetzt und Kommunikation bewusst gesteuert werden. Dabei gilt stets zu beachten, dass keine Fragen gestellt werden. Stattdessen wird, um einem sicheren Wohlfühlort für Lernende gerecht zu werden, ausschließlich zugehört und auf einer sprachlichen Ebene interveniert.

4.4 Narrative und ressourcenorientierte Zugänge

Der narrative Ansatz nach White (zit. nach Schlippe & Schweizer, 2007, S. 41–42) bietet Methoden, traumatische Erfahrungen auf eine sprachliche Ebene zu bringen. In einem zweiten Schritt können diese Erfahrungen aus einer ressourcenorientierten Perspektive neu erzählt und

Berücksichtigung der
EIGENEN GRENZEN !!!
NUR DANN, wenn möglich:

Erstsprachen im
Kursraum lassen


Berücksichtigung des
vorhandenen sprachlichen
Niveaus im Deutschen

Wertschätzung und
Versprachlichung der
Extremerfahrung

Positive Beziehung zur
Gegenwart schaffen

Achtsam unterrichten

Gemeinsam spontan entstandener Text in einem Alphabetisierungskurs
als Antwort auf das Mitteilungsbedürfnis der Teilnehmenden, 2019



Das Leben

Der Krieg in Syrien ist traurig. Das tut im Herzen sehr weh.
Es gibt viele Probleme. Viele Menschen sterben.
Viele Menschen sind im Gefängnis.
Das Leben ist schwer.
Sie machen etwas.
Sie sind jetzt in Österreich. Sie lernen viel:
Sie lernen lesen und schreiben. Sie lernen Deutsch.
Sie machen viel Schönes:
Sie gehen im Park spazieren. Sie treffen Verwandte.
Sie machen etwas aus Ihrem Leben.

Abbildung 1. Versprachlichung von Extremerfahrungen (eigene Darstellung)

Die Jahreszeiten









Ich mag den Baum im Winter.

Ich mag Schnee.

Ich mag den Baum im Frühling.

Ich mag Blumen.

Ich mag die Blumen im Sommer.

Im Sommer singen die Vögel.

Ich mag den Baum im Herbst.

Die Blätter fallen.

Abbildung 2. Die Jahreszeiten (eigene Darstellung)

eingeorordnet werden, wodurch alternative Bedeutungszuschreibungen ermöglicht werden.

Zur leichteren Veranschaulichung hier ein Unterrichtsbeispiel aus einem Alphabetisierungskurs im Jahr 2019, in dem Lernende von sich aus spontan begonnen haben, von erlebten Extremerfahrungen zu erzählen (siehe Abbildung 1).

Ressourcenorientierung hat in der Erwachsenenbildung seit Jahrzehnten Tradition. Auch Reddemann (2016) beschreibt die Bedeutung ressourcenorientierter Ansätze in der Traumatherapie. Die psychische Stabilisierung stellt einen zentralen ersten Schritt dar, der unter anderem durch ressourcenorientierte Methoden unterstützt wird. Dabei spielt die Arbeit mit inneren Bildern eine bedeutsame Rolle (Reddemann, 2016).

Bilder, wie z. B. ein verwurzelter Baum, haben oft beruhigende Wirkung. Bei intensiven Gefühlszuständen wirken sie überwältigenden Gefühlen entgegen. Mit der Metapher eines Baumes kann somit im Deutschkurs präventiv gearbeitet werden. Dazu ein Beispiel eines gemeinsam entstandenen Textes im Rahmen eines Alphabetisierungskurses im Jahr 2019 zum Thema „Jahreszeiten“.

5. Traumasensible Differenzierung und Individualisierung

Differenzierung im Deutschunterricht für traumatisierte Lernende bedeutet, Lernprozesse gezielt an individuelle biografische, sprachliche und emotionale Voraussetzungen anzupassen. Dabei stehen nicht Leistungsunterschiede im Vordergrund, sondern die Anerkennung persönlicher Lebensgeschichten, Lerntempi, Belastungsgrenzen

und innerer Zustände. Ziel ist eine Lernumgebung, die Sicherheit, Selbstwirksamkeit und Zugehörigkeit fördert.

Traumatische Erfahrungen können mit Einschränkungen in Aufmerksamkeit, Konzentration und Belastbarkeit einhergehen, da das neurobiologische Stresssystem stark auf äußere Reize reagiert und dadurch der Zugang zu Sprache und kognitiven Funktionen beeinträchtigt sein kann (Siebert & Pollheimer, 2020). Vor diesem Hintergrund wird Differenzierung als bedeutsamer Bestandteil eines traumasensiblen Unterrichts verstanden.

Im Folgenden werden verschiedene Aspekte der Differenzierung vorgestellt, die sich nach meiner Erfahrung besonders auf die Qualität des Unterrichts auswirken.

5.1 Inhaltliche Differenzierung

Die inhaltliche Differenzierung orientiert sich an den Themen, die für die Lernenden Bedeutung haben und gleichzeitig emotional verknüpfbar sind. Themen mit potenziell retraumatisierender Wirkung (z. B. Krieg, Verlust, Tod, Flucht) werden nicht ausgeschlossen, sondern so aufbereitet, dass sie auf Ressourcen und Zukunftsorientierung verweisen. Statt die Vergangenheit direkt zu thematisieren, kann der Fokus auf Bewältigung, Hoffnung und Neuanfang gelegt werden.

Beispiel: Statt das Thema „Heimatverlust“ zu bearbeiten, kann der Unterricht das Thema „Mein neuer Alltag in Österreich“ oder „Orte, an denen ich mich wohlfühle“ aufgreifen. Lernende werden eingeladen, über vertraute Gegenstände, Gerüche oder Landschaften zu sprechen, die Geborgenheit vermitteln. Durch diese positive Rahmung werden Erinnerungen zugänglich, ohne Überforderung auszulösen.

Lehrende können auch biografische Materialien, wie Fotos, Zeichnungen oder Musikstücke, als Impuls einsetzen. Wichtig ist, dass Lernende selbst entscheiden, was sie teilen möchten. Die Würdigung individueller Erfahrungen stärkt Selbstwirksamkeit und reduziert Scham.

5.2 Methodische Differenzierung

Methodische Differenzierung bedeutet, verschiedene Zugänge zum Lernen anzubieten, damit Lernende je nach emotionaler Stabilität und Lernstil wählen können. Während analytische Methoden (z. B. Grammatikübungen, Lückentexte) Struktur und Sicherheit vermitteln, fördern kreative und narrative Methoden Ausdruck und Selbstregulation.

Beispiel: Nach einem anstrengenden Unterrichtsabschnitt kann eine Entlastungsphase folgen, in der Lernende eine kurze Ressourcenübung machen, ein Wortbild

gestalten oder einen einfachen Satz über etwas Schönes schreiben. Dadurch wird das Nervensystem beruhigt, und die Lernenden können sich wieder auf sprachliche Inhalte konzentrieren.

Achtsamkeitsbasierte Methoden sowie Ressourcenübungen eignen sich hier besonders gut. Eine kurze Übung zur Wahrnehmung der Menschen im Raum oder das Spüren der Füße am Boden kann helfen, die Aufmerksamkeit in den Körper zu bringen und Sicherheit zu verankern. Lehrende, die selbst Achtsamkeit praktizieren, können diese Haltung in die Unterrichtsgestaltung einfließen lassen, ohne dass daraus eine therapeutische Situation entsteht.

5.3 Temporäre Differenzierung

Traumatisierte Menschen verfügen oft über ein schwankendes Energie- und Aufmerksamkeitsniveau. Differenzierung in der Zeitgestaltung bedeutet daher, Aufgaben so anzubieten, dass sie in verschiedenen Tempi bearbeitet werden können. Kurze Lernphasen mit klaren Pausenstrukturen sind effektiver als lange, durchgehende Arbeitsblöcke.

Beispiel: Statt einer 40-minütigen Schreibphase kann der Unterricht aus drei kürzeren Einheiten mit Zwischenreflexion bestehen. Lernende können entscheiden, ob sie ihre Texte allein, im Tandem oder mit Unterstützung verfassen. Auch die Möglichkeit, Aufgaben später zu beenden oder alternative Ausdrucksformen (z. B. Zeichnungen, Stichworte, digitale Tools) zu nutzen, fördert die Selbstbestimmung.

Ritualisierte Pausen, wie gemeinsames Teetrinken oder ein kurzer Spaziergang, unterstützen die Selbstregulation und verhindern Überlastung. So wird der Unterricht selbst zu einem Raum der Stabilisierung.

5.4 Soziale Differenzierung

Traumatisierte Lernende reagieren unterschiedlich auf soziale Nähe und Distanz. Während manche Sicherheit in der Gruppe finden, erleben andere Gruppenarbeit als stressauslösend. Soziale Differenzierung ermöglicht daher verschiedene Arbeitsformen: Partner:innenarbeit, Kleingruppen oder individuelles Arbeiten.

Beispiel: In einer Stunde zum Thema „Alltagsgeschichten“ können Lernende zunächst in Einzelarbeit Begriffe sammeln, dann in Kleingruppen über ihre Erfahrungen sprechen und am Ende freiwillig im Plenum berichten. So kann jede Person selbst entscheiden, in welchem Ausmaß sie sich öffnet.

Lehrende übernehmen die Rolle von Begleiter:innen, die soziale Dynamiken wahrnehmen und regulieren. Ein sensibler Umgang mit Blickkontakt, Nähe und Berührung (z. B. beim Zeigen einer Aufgabe) ist essenziell. Wertschätzung und Transparenz schaffen Vertrauen: Wenn Lernende wissen, was sie erwartet, wird Unsicherheit reduziert.

5.5 Reflexion und Selbstfürsorge als Querschnitt

Differenzierung und Individualisierung setzen voraus, dass Lehrende ihre eigene emotionale Reaktion reflektieren. Nur wer sich seiner Grenzen bewusst ist, kann flexibel auf die Bedürfnisse der Lernenden eingehen, ohne sich selbst zu überfordern. Regelmäßige Supervision, Austausch im Kollegium und Selbstfürsorge-Routinen (z. B. tägliche achtsame Pausen, Naturaufenthalte, Bewegung) bilden die Grundlage, um dauerhaft traumasensibel arbeiten zu können.

Differenzierung im traumasensiblen Deutschunterricht ist somit mehr als eine Methode. Sie ist Ausdruck einer Haltung, die Vielfalt, Verletzlichkeit und Stärke gleichermaßen anerkennt. Sie schafft Räume, in denen Lernen nicht trotz, sondern gerade wegen der individuellen Erfahrungen möglich wird.

6. Fazit

Traumatasensible Differenzierung im Deutschunterricht ermöglicht es, die individuelle Vielfalt der Lernenden zu berücksichtigen und Lernprozesse zugleich sicher, unterstützend und wirksam zu gestalten. Lehrende übernehmen die Rolle empathischer Begleiter:innen, die Ressourcenorientierung, Selbstfürsorge und Achtsamkeit integrieren. Die Verbindung von narrativen, visuellen und analytischen Methoden schafft flexible Lernwege, die emotional belastete Lernende stärken und gleichzeitig sprachliche Kompetenzen fördern.

Die Umsetzung erfordert fundiertes Wissen über Trauma, die Reflexion eigener Grenzen sowie kontinuierliche Supervision und Teamarbeit. Differenzierung im traumasensiblen Kontext bedeutet, Lerninhalte, Methoden, Zeitstrukturen und soziale Interaktion flexibel auf die Bedürfnisse der Lernenden abzustimmen. Damit wird der Deutschunterricht nicht nur zum Ort des Spracherwerbs, sondern auch zu einem Raum für emotionale Stabilisierung, Selbstwirksamkeit und persönliche Weiterentwicklung.

Literaturverzeichnis

- Cannon, W. B. (1915). *Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: An account of recent researches into the function of emotional excitement*. D. Appleton and Company.
- Daniels, J. (2008). Sekundäre Traumatisierung: Interviewstudie zu berufsbedingten Belastungen von Therapeuten. *Psychotherapeut*, 53 (2), 100–107. <https://doi.org/10.1007/s00278-008-0585-y>
- Huber, M. (2018). *Der innere Ausstieg: Transgenerationale Gewalt überwinden*. Books on Demand.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10 (2), 144–156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Levine, P. A. (1998). *Trauma-Heilung: Das Erwachen des Tigers. Unsere Fähigkeit, traumatische Erfahrungen zu transformieren*. Synthesis.
- Levine, P. A. (2010). *Sprache ohne Worte: Wie unser Körper Trauma verarbeitet und uns in die innere Balance zurückführt*. Kösel.
- Lueger-Schuster, B. (2004). Trauma – aus der Sicht der Psychologie. In A. Friedmann, P. Hofmann & B. Lueger-Schuster (Hrsg.), *Psychotrauma: Die posttraumatische Belastungsstörung* (S. 49–58). Springer.
- Porges, S. W. (2011). *The polyvagal theory: Neurophysiological foundations of emotions, attachment, communication, and self-regulation*. W. W. Norton & Company.
- Reddemann, L. (2016). *Imagination als heilsame Kraft: Ressourcen und Mitgefühl in der Behandlung von Traumafolgen* (24. Aufl.). Klett-Cotta.
- Rothschild, B. (2002). *Der Körper erinnert sich: Die Psychophysiologie des Traumas und der Traumabehandlung*. Synthesis.
- von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2007). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Siebert, G. & Pollheimer-Pühringer, M. (2020). *Flucht und Trauma im Kontext Schule: Handbuch für Pädagog*innen*. UNHCR Österreich.
- Thomas, C. A. (2003). *Krieg beenden – Frieden leben: Ein Soldat überwindet Hass und Gewalt*. Theseus.
- van der Kolk, B. A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.
- Winklhofer, C. (2015). *Flucht und Trauma im pädagogischen Kontext: Eine Broschüre zur Unterstützung von Pädagog*innen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung*. Pädagogische Hochschule Salzburg Stefan Zweig.

Kurzbiographie(n):

Mag.^a Ingrid Otepka ist Pädagogin mit Schwerpunkt traumasensible Achtsamkeits- und Resilienzarbeit im Bildungs- und Gesundheitskontext. Sie arbeitet mit achtsamkeits- und ressourcenorientierten Methoden zur Stressbewältigung. Ihre Arbeit ist geprägt durch MBSR nach Jon Kabat-Zinn, Somatic Experiencing nach Peter A. Levine sowie das Community Resiliency Model (CRM)[®] nach Elaine Miller-Karas. Sie leitet Fortbildungen für pädagogisches Fachpersonal.

Kontakt: mail@mindfullearning.at

Team-Teaching im Deutschunterricht

Mairamkul Kasabolotova

Zusammenfassung: Der Beitrag beleuchtet Formen und Vorteile von Team-Teaching im DaF-Unterricht anhand von PASCH-Projekterfahrungen und digitalen Tools, die die Unterrichtsqualität und Motivation steigern.

Schlüsselwörter: Team-Teaching, DaF-Unterricht, Lehrerkooperation, PASCH-Pilotprojekt.

1. Einleitung

Team-Teaching bedeutet, dass zwei oder mehr Lehrkräfte gemeinsam Unterricht planen, durchführen und reflektieren. In einer zunehmend heterogenen Schülerschaft gewinnt diese Methode an Bedeutung. Ziel dieser Arbeit ist es, Team-Teaching als Unterrichtsform im Fach Deutsch darzustellen, dessen theoretische Grundlagen zu erläutern, sowie Vorteile und Praxisbeispiele aufzuzeigen. Teamteaching ist Ausdruck einer neuen Lernkultur, die alle Formen der Aus-, Fort und Weiterbildung im Erziehungs- und Bildungssystem betrifft (Kricke, Reich, 2016).

2. Theoretischer Hintergrund

2.1 Definition und Formen des Team-Teaching

Es gibt gängige Formen des Team-Teachings:

- **Unterstützendes Unterrichten:** Eine Lehrkraft übernimmt die Hauptrolle, während die andere gezielt Schüler*innen unterstützt.
- **Wechselndes Unterrichten:** Die Lehrkräfte wechseln sich im Unterrichten ab, z. B. pro Stunde oder pro Thema.
- **Co-Teaching (gemeinsames Unterrichten):** Beide Lehrkräfte stehen gemeinsam vor der Klasse und gestalten die Unterrichtsphasen im Dialog.
- **Paralleles Unterrichten:** Zwei oder mehrere Lehrkräfte unterrichten zeitgleich unterschiedliche Gruppen von Lernenden mit ähnlichen Inhalten, z. B. A: Grammatik (z. B. Präsens), B: Sprechen (Dialoge), C: Leseverstehen (Texte).
- **Stationenlernen im Team:** Die Lernenden rotieren zwischen Stationen, die von unterschiedlichen Lehrkräften betreut werden.

Und es gibt noch erweiterte Formen wie:

- **Unterrichten und Beobachten** – eine Lehrkraft unterrichtet, die andere beobachtet gezielt das Verhalten oder den Lernfortschritt der Schüler*innen, z. B. zur Diagnostik oder Reflexion.
- **Unterrichten und Assistieren** – eine Lehrkraft übernimmt den Hauptunterricht, die zweite assistiert (z. B. beim Material, bei Schülerfragen, bei der Technik).

Diese Modelle ermöglichen differenzierten Unterricht und bieten Raum für individuelle Förderung sowie innovative Methoden.

2.2 Pädagogische Theorien als Grundlage des Team-Teachings

Unterrichtsmethoden beschreiben, wie Lehrkräfte vorgehen sollten, um Schüler*innen zu Lernaktivitäten zu veranlassen, mit denen sie die gesellschaftlich geforderten Ziele (laut früherer Lehrpläne) beziehungsweise Kompetenzen (laut heutiger Kerncurricula) erwerben (Mühlhausen, 2023). Die Wirksamkeit von Team-Teaching lässt sich durch mehrere pädagogische Theorien stützen:

- **Konstruktivismus (Lernen als individueller Prozess):** Diese Theorie geht davon aus, dass Lernen ein aktiver, individueller Prozess ist, bei dem Lernende auf ihre Erfahrungen zurückgreifen. Team-Teaching unterstützt dies, indem unterschiedliche Zugänge zum Lernstoff angeboten werden und Lernende individuelle Lernwege gehen können.
- **Kooperatives Lernen (Förderung sozialer Kompetenzen):** Diese Methode betont die Bedeutung sozialer Interaktion für den Lernerfolg. Durch das Vorleben von Kooperation zwischen Lehrkräften erleben Schüler*innen positive Vorbilder für Teamarbeit, Kommunikation und Konfliktlösung.
- **Inklusion (Unterstützung für alle Lernenden):** In einem inklusiven Unterricht sollen alle Schüler*innen – unabhängig von ihren Voraussetzungen – gleichermaßen gefördert werden. Team-Teaching ist hier besonders effektiv, da durch die Aufteilung von Verantwortlichkeiten individuelle Unterstützungsmaßnahmen besser umgesetzt werden können.

3. Vorteile und Herausforderungen

3.1 Vorteile:

1. Vielfältige Fachkompetenz und Perspektiven

Zwei Lehrkräfte bringen unterschiedliche Qualifikationen, Erfahrungen und methodisch-didaktische Ansätze in den Unterricht ein. Diese Vielfalt bereichert die Unterrichtsgestaltung und ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit den Inhalten.

2. Individuelle Förderung der Schüler*innen

Durch die Anwesenheit von zwei Lehrkräften ist es möglich, gezielter auf unterschiedliche Bedürfnisse einzugehen. Lernende mit Unterstützungsbedarf können intensiver betreut werden, ohne den Unterrichtsfluss zu stören.

3. Vorbild für Zusammenarbeit

Schüler*innen erleben, wie Erwachsene respektvoll zusammenarbeiten, sich absprechen und gegenseitig unterstützen. Dies fördert soziale Kompetenzen und schafft ein positives Lernklima.

4. Entlastung und Professionalisierung

Team-Teaching ermöglicht eine gerechtere Aufteilung der Arbeitslast. Die kollegiale Reflexion hilft den Lehrkräften dabei, sich kontinuierlich weiterzuentwickeln und ihre eigene Praxis kritisch zu hinterfragen.

5. Mehr Kreativität und Innovation

Gemeinsames Planen führt oft zu neuen Ideen und Methoden, die bei der Einzelarbeit nicht entstanden wären. Besonders der Einsatz digitaler Tools (z. B. Padlet, Microsoft Teams, Kahoot) kann im Team effizienter organisiert und genutzt werden.

3.2 Herausforderungen:

Trotz der vielen Vorteile gibt es auch Herausforderungen, die bei der Einführung und Umsetzung von Team-Teaching berücksichtigt werden müssen.

1. Zeit für Planung

Kooperative Planung erfordert zusätzliche Zeit für Absprachen, Materialerstellung und Reflexion. Im Schulalltag ist diese Zeit nicht immer leicht zu finden.

2. Rollenklärung zwischen Lehrkräften

Unklare Zuständigkeiten oder mangelnde Kommunikation können zu Missverständnissen und Spannungen führen. Es ist daher wichtig, die Rollen im Team klar zu definieren und regelmäßig abzustimmen.

3. Persönliche und professionelle Passung

Nicht alle Lehrkräfte arbeiten automatisch gut zusammen. Eine erfolgreiche Kooperation basiert auf gegenseitigem Respekt, Offenheit und ähnlichen pädagogischen Grundhaltungen.

4. Organisatorische und strukturelle Rahmenbedingungen

Team-Teaching erfordert Unterstützung durch die Schulleitung, z. B. durch Freistellung für gemeinsame Planung, passende Stundenpläne oder die Bereitstellung von Ressourcen und Räumen.

5. Digitale Kompetenzen

Der sinnvolle Einsatz digitaler Tools im Team-Teaching setzt entsprechende technische Ausstattung und Kompetenzen voraus. Hier besteht in vielen Schulen noch Entwicklungsbedarf.

Team-Teaching bietet große Chancen für modernen, differenzierten Unterricht. Damit diese jedoch voll ausgeschöpft werden können, sind geeignete Rahmenbedingungen, Zeitressourcen und eine funktionierende Zusammenarbeit unerlässlich.

4. Praxisbeispiele

Der Einsatz von Team-Teaching in der Praxis zeigt besonders eindrucksvoll, wie Theorie und Umsetzung ineinandergreifen. Im Folgenden werden zwei konkrete Beispiele aus dem eigenen Unterricht vorgestellt, die die Wirksamkeit und Kreativität dieser Methode veranschaulichen.

4.1 Projekt „Wasser ist die Quelle des Lebens“ (2018)

Ein gutes Klassenklima ist das Ergebnis der Bemühungen aller Beteiligten, der Lehrkräfte, der Schüler*innen, der Schulleitungen sowie der Eltern (Walter-Klose, 2021). Im Jahr 2018 führten meine Kollegin und ich ein fächerübergreifendes Projekt „Umwelt macht Schule“ zum Thema „Wasser ist die Quelle des Lebens“ durch (Walter-Klose, 2021). Im Rahmen des naturwissenschaftlich orientierten Deutschunterrichts planten wir gemeinsam Experimente zum Thema Wasserkreislauf, Wasserverschmutzung und Wassersparen. Die Schüler*innen führten die Experimente in Gruppen durch und dokumentierten die Ergebnisse in Form von Videos, Bildern und Plakaten.

Ein Video-Beitrag wurde beim Goethe-Institut eingereicht und dort als besonders gelungen ausgezeichnet. Diese Anerkennung motivierte nicht nur die Lernenden, sondern hatte auch reale Auswirkungen: In der Schule wurden Wasserhähne modernisiert und eine öffentliche Veranstaltung unter dem Motto „Wasser ist die Quelle des Lebens“ (Kasabolotova, 2018) organisiert. Dieses Projekt zeigte, wie durch Team-Teaching sowohl fachliche als auch soziale und kreative Kompetenzen gefördert werden können.

4.2 PASCH-Pilotprojekt (seit 2022)

Seit 2022 nehmen wir aktiv am PASCH-Pilotprojekt zum Thema Team-Teaching teil. Dieses Projekt verfolgt das Ziel, die Zusammenarbeit zwischen DaF-Lehrkräften zu stärken und innovative Unterrichtsformen zu erproben. Gemeinsam mit Kolleg*innen aus verschiedenen Schulen entwickelten wir modulare Unterrichtseinheiten, die unterschiedliche Niveaustufen, Methoden und digitale Tools integrieren.

Besonders hervorzuheben ist die verstärkte Nutzung digitaler Medien im Rahmen des Team-Teachings. Mithilfe von Plattformen wie Microsoft Teams, Padlet und Kahoot konnten wir den Unterricht interaktiver und strukturierter gestalten. Der regelmäßige Austausch von Materialien und Feedback im Team förderte nicht nur die Qualität des Unterrichts, sondern auch die eigene berufliche Weiterentwicklung.

Sie profitieren sichtbar von dieser Form des Unterrichts: Die Schüler:innen erhalten mehr Aufmerksamkeit, mehr Unterstützung und mehr Rückmeldung von den Lehrkräften, was sich förderlich auf ihren Lernprozess auswirkt. Vgl. <https://www.froelenbergschule.de/app/download/5815116550/Teamteachingkonzept.pdf>. Sie zeigen mehr Eigeninitiative, arbeiten motivierter mit und erleben den Unterricht als abwechslungsreicher und praxisnäher.

4.3 Kollegiale Unterstützung

Nach Abschluss der genannten Projekte begann ich, auch andere Lehrkräfte beim Einstieg in das Team-Teaching zu unterstützen. Dies geschieht durch Hospitationen, gemeinsame Planungseinheiten, Einführung in digitale Tools sowie Beratung im Umgang mit Herausforderungen. Diese kollegiale Zusammenarbeit stärkt das gesamte Schulteam und fördert eine nachhaltige Unterrichtsentwicklung.

Die vorgestellten Praxisbeispiele belegen, dass Team-Teaching nicht nur theoretisch fundiert, sondern auch in der Praxis äußerst wirkungsvoll ist – besonders dann, wenn Engagement, Kreativität und Unterstützung aufeinandertreffen.

5. Fazit

Team-Teaching ist weit mehr als nur eine Unterrichtsmethode – es ist ein ganzheitlicher pädagogischer Ansatz, der Zusammenarbeit, Vielfalt und Innovation fördert. Durch die Kombination verschiedener Perspektiven und Kompetenzen der Lehrkräfte entsteht ein Unterricht, der besser auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler*in-

nen eingehen kann und gleichzeitig die Qualität des Lernens steigert.

Die theoretischen Grundlagen wie Konstruktivismus, kooperatives Lernen und Inklusion zeigen, dass Team-Teaching auf bewährten didaktischen Prinzipien aufbaut. Praxisbeispiele – wie das Wasserprojekt und die Teilnahme am PASCH-Pilotprojekt – verdeutlichen, wie diese Theorie erfolgreich umgesetzt werden kann.

Zugleich erfordert Team-Teaching strukturelle Unterstützung, klare Kommunikation und Zeit für Planung. Wo diese Voraussetzungen gegeben sind, kann Team-Teaching nicht nur die Motivation und Leistung der Lernenden verbessern, sondern auch die professionelle Entwicklung der Lehrkräfte nachhaltig fördern.

In einer zunehmend digitalen, inklusiven und kompetenzorientierten Bildungswelt stellt Team-Teaching ein zukunftsweisendes Modell dar, das sowohl Lehrende als auch Lernende auf vielfältige Weise bereichert.

Literaturverzeichnis

1. Kricke, M. & Reich, K. (2016). Teamteaching: Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. Beltz Juventa.
2. Mühlhausen, U. (2023). Unterrichtsmethoden: Didaktische Grundlagen, Forschungsbefunde und Praxisbezüge. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
3. Walter-Klose, C. (2021). Erfolgreiches Miteinander an inklusiven Schulen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
4. Froelenbergschule. (o. D.). Teamteachingkonzept. <https://www.froelenbergschule.de/app/download/5815116550/Teamteachingkonzept.pdf> (Zugriff am 19.05.2026).

Kurzbiographie(n):

Mairamkul Kasabolotova ist Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache am Nationalen Schul-Lyzeum der Innovationstechnologien in Kirgisistan (Bischkek). Sie ist auf Team-Teaching und den Einsatz digitaler Werkzeuge im DaF-Unterricht spezialisiert. Seit 2022 nimmt sie aktiv am PASCH-Pilotprojekt teil und unterstützt Kolleginnen und Kollegen bei der Anwendung innovativer Lehrmethoden.
Kontakt: mkasabolotova@mail.ru

Kollegiale Beratung für DaF/DaZ-Lehrkräfte

Jana Kocjančič

Zusammenfassung: Der Beitrag befasst sich mit der Unterstützung von DaF/DaZ-Lehrkräften in ihrem beruflichen Alltag durch kollegiale Beratung. Dabei handelt es sich um eine Beratungsform, bei der sich Lehrkräfte eines Fachs treffen und ihre berufliche Arbeit reflektieren. Ein Mitglied der Gruppe bringt einen Fall vor und wird von den anderen dazu beraten. Die Sitzungen müssen in einem strukturierten Ablaufmodell stattfinden. Die Einhaltung der Struktur sollte durch eine stringente Moderation abgesichert werden. Studien belegen die vielfältigen Vorteile, es gibt aber auch einige Herausforderungen, die DaF/DaZ-Lehrkräfte meistern müssen, wenn sie eine kollegiale Beratungsgruppe nachhaltig etablieren wollen. Die Problembereiche von DaF/DaZ-Lehrkräften sind vielfältig. Sie reichen von didaktischen Herausforderungen und Heterogenität bezüglich der Vorkenntnisse oder des Alters der Lernenden über deren Motivationsmangel bis hin zu Burn-out der Lehrkräfte sowie Kommunikationsschwierigkeiten mit Schüler:innen, ihren Eltern, Kolleg:innen oder der Schulleitung. Die kollegiale Beratung kann in diesem Zusammenhang die Lebens- und die Arbeitswelt der Lehrkräfte und ihren professionellen Entwicklungsbedarf thematisieren. Sie bietet viel Freiraum für Reflexionsprozesse (in) der eigenen beruflichen Laufbahn, was einen großen Einfluss sowohl auf das Wohlbefinden und die Gesundheit der Lehrkräfte als auch auf die Unterrichtsqualität hat.

Schlüsselwörter: Kollegiale Beratung, systematische Reflexion, DaF/DaZ-Lehrkräfte.

1. Einleitung

Supervision und die kollegiale Beratung (auch Intervision genannt) sind etablierte Arbeitsformen der systematischen Reflexion von beruflicher Tätigkeit, die der persönlichen Entlastung, Kompetenzentwicklung und nachhaltigen Absicherung von Professionalität dienen. Supervision ist eine professionelle, in aller Regel auch entgeltliche Dienstleistung. Die unentgeltliche kollegiale Beratung, auch Intervision genannt, wird dagegen von Kolleg:innen in Eigenregie organisiert und strukturiert (Lippmann, 2013).

Die Definition der kollegialen Beratung lautet: „Kollegiale Beratung beschreibt ein Format personenorientierter Beratung, bei dem im Gruppenmodus wechselseitig be-

rufsbezogene Fälle der Teilnehmenden systematisch und ergebnisorientiert reflektiert werden“ (Tietze, 2010, S. 24).

Für Angehörige medizinischer, sozialer, therapeutischer und pädagogischer Berufsgruppen sind Supervision und kollegiale Beratung eine vertraute, geradezu selbstverständliche Praxis der beruflichen Qualitätssicherung und -entwicklung.

Trotz dieser Entwicklungen, der damit einhergehenden sehr positiven Erfahrungen im pädagogischen Bereich sind Supervision wie auch kollegiale Beratung für viele immer noch Fremdworte, mit denen zahlreiche Vorurteile und Fehleinschätzungen verbunden werden. So wird der unterstützende Ansatz von Supervision beziehungsweise der kollegialen Beratung bisweilen mit Kontrolle und Leistungsbeurteilung verwechselt. Teilweise assoziieren Lehrkräfte mit kollegialer Beratung auch unzutreffend die rein sachorientierte Hilfestellung zu fachspezifischen Fragen des Unterrichtens. Oft wird kollegiale Beratung mit kollegialen Hospitationen bzw. kollegialen Unterrichtsbesuchen verwechselt, bei denen nur Feedback zu fachlichen Themen gegeben wird (Schlee, 2019).

Manche nehmen an, die kollegiale Beratung sei nur etwas für Berufsanfänger:innen. Nicht zuletzt betrachten es nicht wenige Lehrkräfte und Schulleiter:innen leider immer noch als „Luxus“ oder gar als „unprofessionell“, mit Kolleg:innen über eigene Schwierigkeiten, Ambivalenzen, Emotionen oder (mögliche) Fehler zu sprechen.

Es ist an der Zeit, mit diesen Missverständnissen aufzuräumen und das große Potential der kollegialen Beratung auch für Lehrkräfte zu erschließen.

Dabei stehen nicht nur die Probleme der Lehrkräfte in ihrem Berufsalltag im Fokus, sondern auch ihre Ressourcen und Lösungsansätze. Dieser Austausch ermöglicht es den Gruppenmitgliedern, ihre Fähigkeiten zu erweitern, neue Perspektiven zu gewinnen und die Qualität ihrer Arbeit zu verbessern (Schiersmann & Hausner, 2023).

Alles Erwähnte ist für DaF/DaZ-Lehrkräfte, die vor allem in den sprachlich und kulturell immer heterogener werdenden Klassenzimmern arbeiten und ständig mit neuen Herausforderungen konfrontiert werden, von besonders hohem Wert.

In diesem Beitrag möchte ich zunächst eine kurze Einführung in das Thema geben, im 2. Teil den Rahmen und die Struktur beschreiben, im 3. Teil die Haltung und die

Methode der Kollegialen Beratung vorstellen, im 4. Teil die Nutzenvielfalt aufzeigen, im 5. Teil verschiedene Problembereiche des DaZ/DaF-Unterrichts darstellen und abschließend einen Ausblick in die Zukunft geben.

2. Rahmen und Struktur der Kollegialen Beratung

Kollegiale Beratung findet in der Regel in kleinen Gruppen (bis 8) statt, die sich regelmäßig treffen und gemeinsam herausfordernde Situationen aus ihrer beruflichen Praxis besprechen, um dadurch neue Sichtweisen, Erkenntnisse und Handlungsideen zu gewinnen. Hierfür ist eine Vielfalt an Perspektiven hilfreich; deshalb empfiehlt sich eine möglichst diverse Gruppenzusammensetzung im Hinblick auf Tätigkeitsschwerpunkte, Geschlecht, Alter und Berufserfahrung (Tietze, 2010).

Die Sitzungen werden üblicherweise einmal monatlich organisiert. Als Zeitrahmen haben sich Nachmittage oder Abende von anderthalb bis 2 Stunden als gut praktikabel erwiesen. Sie sollten an einem Ort stattfinden, der einen vertraulichen und ungestörten Rahmen für konzentrierte Gespräche bietet (Tietze, 2010). Gerade in pandemiegeprägten Zeiten haben sich auch Online-Formate der kollegialen Beratung etabliert, die eine gute Vernetzung auch über verschiedene Länder hinweg ermöglichen.

Es ist sehr wichtig, dass die Kollegiale Beratung in einem strukturierten Ablaufmodell stattfindet, das einen produktiven Gesprächsverlauf sicherstellt und nicht den Charakter reiner „Gesprächskreise“ annimmt (Lippmann, 2013).

In der Vorbereitungsphase werden Termine und die Arbeitsweise besprochen.

Nach einer einführenden Phase des Ankommens und der Begrüßung werden zunächst die Anliegen gesammelt, die im anstehenden Termin bearbeitet werden sollen. Alle Gruppenmitglieder können Beratungsanliegen einbringen, die im schulischen Bereich thematisch von herausfordernden fachlichen Fragen über Fragen des Umgangs mit als schwierig empfundenen Schüler:innen, Kolleg:innen oder Schulleiter:innen bis hin zu (berufs)ethischen Dilemmata, oder Wertekonflikten reichen.

Dann werden die Rollen verteilt: Moderator:in, Falleinbringer:in und Beratende.

Die Bearbeitung der einzelnen Anliegen erfolgt wiederum in einer spezifischen Binnenstruktur, für die pro Anliegen in der Regel 45 Minuten Zeit eingeplant und eine Moderationsrolle festgelegt werden sollten (Schiersmann & Hausner, 2023):

- Die sogenannte Falleinbringer:in beziehungsweise Anliegensträger:in schildert zunächst – möglichst knapp und konzise – ihr:sein Anliegen und den dafür relevanten Kontext. Die Gruppe kann Verständnisfragen stellen und bei der Fokussierung der zu bearbeitenden Fragestellung unterstützen.
- Nun erfolgt die eigentliche Fallberatung, für die eine bestimmte Methode vereinbart, aber auch frei improvisiert werden kann. Wesentlich für diese Phase ist, dass die Falleinbringer:in nur zuhört und die Assoziationen und Ideen der anderen Gruppenmitglieder auf sich wirken lässt, ohne direkt darauf zu reagieren.
- Erst in der letzten Phase der Fallbearbeitung gibt der/die Falleinbringer:in eine Rückmeldung dazu, welche Gedanken und Anregungen für ihn/sie besonders hilfreich und weiterführend waren. Auch die anderen Beteiligten können ihre eigenen Lerneffekte aus der Fallbearbeitung reflektieren.

Am Ende eines Termins sollte in einer Abschlussrunde auf der Meta-Ebene ein Fazit gezogen werden, ob die Zusammenarbeit der Beratungsgruppe an dem jeweiligen Termin gut funktioniert hat oder ob methodische Veränderungen notwendig sind.

Die Einhaltung dieser Struktur sollte durch eine stringente Moderation abgesichert werden, die nach einer Einführungsphase, in der sich die Arbeitsweise einer kollegialen Beratungsgruppe zumeist mit externer Unterstützung etabliert, zwischen den Gruppenmitgliedern rotiert (Tietze, 2019).

3. Haltung und Methoden der kollegialen Beratung

Zentral für die konstruktive Zusammenarbeit in einer kollegialen Beratungsgruppe ist – neben der soeben geschilderten Struktur – vor allem die Haltung der Gruppenmitglieder, die von Offenheit, Respekt, Wertschätzung, Vertrauen und Verbindlichkeit geprägt sein sollte. Denn in der kollegialen Beratung geht es nicht darum, Recht zu haben, besser zu wissen, Ratschläge zu geben oder gar den/die Falleinbringer:in zu bewerten. Vielmehr fokussieren sich alle Gruppenmitglieder möglichst „ego-frei“ auf eine Erhellung des jeweiligen Anliegens; sie verstehen ihre Beiträge als Angebot beziehungsweise „kollegiales Geschenk“, das der/die Anliegensträger:in – je nach empfundenen subjektiver Stimmigkeit – annehmen oder auch zurückweisen kann (Schlee, 2019).

Getragen von einer solchen Haltungsbasis steht für die Bearbeitung der einzelnen Anliegen ein breites Spektrum

an möglichen Methoden zur Verfügung, die – je nach Ausbildungs- und Erfahrungshintergrund der Gruppenmitglieder – von „mediationsanalogen“ Ansätzen (mit einer Fokussierung auf Themen, dahinterstehende Interessen und Lösungsoptionen) über systemische Frage-techniken bis hin zu kreativen Interventionen aus dem Coaching reichen können (Lippmann, 2013).

4. Nutzenvielfalt der kollegialen Beratung

Die Nutzen der kollegialen Beratung sind vielfältig. Im Folgenden einige Beispiele (Tietze, 2010, Lippmann, 2013, Schlee, 2019):

- Kollegiale Beratung bietet die Möglichkeit, in vertrautem und vertraulichem Rahmen mit Unterstützung durch das respektvolle Feedback der anderen Gruppenmitglieder Schwierigkeiten, Konfliktlagen und gegebenenfalls auch Fehler differenziert zu reflektieren. Dies entlastet, klärt und trägt zur Aufhellung eigener blinder Flecken bei und erbringt nicht selten auch überraschende Lösungsansätze oder Schlussfolgerungen für zukünftiges Verhalten.
- So führt der regelmäßige strukturierte Austausch mit Kolleg:innen zu einem deutlich spürbaren Zuwachs an Professionalität, Souveränität und Handlungskompetenzen.
- Dies gilt nicht nur für Berufsanfänger:innen, sondern auch für erfahrene Praktiker:innen.
- Insbesondere, wenn emotionale Gemengelage oder Verstrickungen drohen, den professionellen Blick zu verstellen oder die eigene Handlungsfähigkeit zu lähmen, ist kollegiale Beratung ein probates Mittel, die professionelle Distanz wiederzugewinnen und stimmige Handlungsstrategien zu entwickeln.
- Die Erweiterung des eigenen Blickfeldes und der verfügbaren Handlungsmöglichkeiten ermöglicht eine Überprüfung der Validität der eigenen Wahrnehmung und (erfahrungsbasierten) Handlungsstrategien. Dies wiederum stärkt das Vertrauen auf die eigenen Ressourcen und die – gerade in komplexen Situationen notwendige – professionelle Intuition.
- Nicht zuletzt kann eine gut funktionierende kollegiale Beratungsgruppe auf einer sehr grundsätzlichen Ebene dazu beitragen, das – im pädagogischen Berufsalltag leider fast allgegenwärtige – Wertschätzungsdefizit auszugleichen und den individuellen Bezug zu Sinn und Wert der eigenen beruflichen Tätigkeit zu stabilisieren.

Die Studie „Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung?“ (Meißner et al, 2019) untersucht, ob kollegiale Fallberatung die psychische Gesundheit von Lehrkräften fördern kann. Die Ergebnisse zeigen, dass dieses Format entlastend wirkt, Stress reduziert und die berufliche Selbstwirksamkeit stärkt, indem es soziale Unterstützung und kollegialen Austausch im Schulalltag bietet.

Bei allen unbestreitbaren Nutzen bestehen auch eine Reihe von Herausforderungen, die DaF/DaZ – Lehrkräfte meistern müssen, wenn sie eine kollegiale Beratungsgruppe nachhaltig etablieren wollen. Voraussetzung dafür, dass möglichst unbefangen über konkrete Fälle gesprochen werden kann, ist die Anonymisierung und zusätzlich vereinbarte strikte Vertraulichkeit der Beratungsinhalte. Es kann hilfreich sein, in regional gemischten Gruppen zusammenzuarbeiten. Für die Herausbildung einer vertrauensvollen Zusammenarbeit und einer gemeinsamen Beratungskultur ist eine hohe Verbindlichkeit der Teilnahme nötig. Dafür sollten die Termine einer kollegialen Beratungsgruppe frühzeitig vereinbart werden und höchste Priorität genießen (Lippmann, 2013).

Neben der Termintreue verlangt kollegiale Beratung auch Disziplin, Strukturiertheit und Rollenklarheit von allen Beteiligten, damit die Gruppentermine nicht den Charakter reiner „Gesprächskreise“ annehmen. Für die Sicherung der Produktivität sind klare Moderation und regelmäßige Auswertung der Beratungstreffen unverzichtbare Instrumente. Um die Gründung und Arbeitsweise kollegialer Beratungsgruppen zu unterstützen, könnte man für interessierte DaF/DaZ Lehrkräfte strukturelle Starthilfen bereitstellen (Tietze, 2019).

5. Problembereiche des DaF/DaZ-Unterrichts

Im folgenden Teil möchte ich einige Problemfelder des DaF/DaZ-Unterrichts beschreiben, die als Ansatzpunkte für kollegiale Beratung dienen können. Im Jahr 2024 führte die Autorin eine kleine Online-Umfrage durch: In der Schweiz wurden DaZ-Lehrkräfte der Primarstufe und in Slowenien DaF-Lehrkräfte verschiedener Schultypen befragt (siehe Abbildung 1). Die Fragen wurden überwiegend offen gestellt. Interessanterweise sind die Problembereiche in beiden Ländern ähnlich.

Die Erfahrungen aus der Schweiz zeigen, dass Lehrkräfte durch kollegiale Beratung eine wichtige Unterstützung erhalten und dadurch ihren Lehreralltag besser bewältigen können. In Slowenien ist die kollegiale Beratung noch nicht so verbreitet, aber erwünscht.

Problembereich \ Schultyp	Primarstufe DaZ/ Schweiz	Sekundarstufe I DaF/Slowenien	Sekundarstufe II DaF/Slowenien	Tertiärer Bereich DaF/Slowenien
didaktische Herausforderungen	Unterricht in heterogenen Klassen; Kinder zum Sprechen zu bringen; sehr starkes Herunterbrechen des Niveaus, darunter leiden die Deutschsprachigen	Unterricht in heterogenen Klassen; Kinder zum Sprechen zu bringen; eigene Erstellung der Unterrichtsmaterialien.	Unterricht in heterogenen Klassen; Sehr starkes Herunterbrechen des Niveaus	Unterricht in heterogenen Klassen; Sehr starkes Herunterbrechen des Niveaus
Heterogenität nach Vorkenntnissen	ja	ja	ja	ja
Heterogenität nach Alter	nein	ja	nein	nein
Klassengröße	keine Angabe	zu groß	zu groß	oft zu klein
Motivationsmangel	ja	ja	ja	ja, unter anderem durch psychische Beschwerden
Leistungsdruck	teilweise	nein, DaF ist ein Wahlfach	ja	nein
Kommunikation mit den Schülern/Studenten	schwierig	gut	gut	gut
Kommunikation mit den Eltern	teilweise sehr schwierig, sie bieten wenig Unterstützung	sie bieten wenig Unterstützung	gut	/
Unterstützung durch die Kollegiale Beratung	ja	nein, aber erwünscht	nein, aber erwünscht	nein, aber erwünscht

Abbildung 1. Eigene Darstellung

6. Ausblick: Herausforderungen auf dem Weg

So ist die kollegiale Beratung als Ansatz lebenslangen Lernens, wie auch als Instrument professioneller Selbstfürsorge und Burn Out-Prophylaxe zu verstehen.

Durch die Verbindung meiner langjährigen Berufspraxis mit dem Zusatzstudium der Supervision sehe ich eine Möglichkeit, die DaF/DaZ-Lehrkräfte in einer Zeit der zunehmenden Herausforderungen durch kollegiale Beratung zu unterstützen.

Die kollegiale Beratung könnte eine neue Perspektive auf ihre Arbeits- und Lebenswelt eröffnen, vor allem, weil es jetzt möglich ist, Online-Formate zu nutzen. Die dadurch entstehende Vernetzung von DaF/DaZ-Lehrkräften aus verschiedenen Ländern könnte die Basis für einen Austausch nicht nur im fachlichen Bereich bieten, sondern die Lehrkräfte insgesamt bereichern.

Die Internationale Deutschlehrertagung in Lübeck ist angesichts der teilnehmenden DaF/DaZ-Lehrkräften aus aller Welt ein idealer Ort, um ein Pilotenprojekt zur kollegialen Beratung zu starten.

Literaturverzeichnis

- Lippmann, E. D. (2013). *Intervision* (3. Auflage). Springer.
- Meißner, S., Semper, I., Roth, S. & Berkemeyer, N. (2019). Gesunde Lehrkräfte durch kollegiale Fallberatung? Ergebnisse einer qualitativen Evaluationsstudie im Rahmen des Projekts „Gesunde Lehrkräfte durch Gemeinschaft“. In: *Prävention und Gesundheitsförderung*, 14 (1), S. 15–21. Abgerufen am 13.5.2026 von <https://doi.org/10.1007/s11553-018-0684-8>

- Schiersmann, C. & Hausner, M. B. (2023). *Kollegiale Beratung: komplexe Situationen gemeinsam meistern*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe: Hilfe zur Selbsthilfe* (4. erweiterte Auflage). Kohlhammer.
- Tietze, K.-O. (2010). *Wirkprozesse und personenbezogene Wirkungen von kollegialer Beratung. Theoretische Entwürfe und empirische Forschung* (1. Auflage). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tietze, K.-O. (2019). *Kollegiale Beratung – einfach aus der Ferne, komplex aus der Nähe*. In: *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 26 (4), 439–454. Abgerufen am 13.5.2026 von <https://doi.org/10.1007/s11613-019-00622-x>

Kurzbiographie(n):

Jana Kocjančič ist seit 28 Jahren als Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache am Konservatorium für Musik und Ballett Ljubljana tätig. Sie studierte Deutsch als Fremdsprache an der Universität Ljubljana und absolvierte zwei Austauschsemester an der Universität Leipzig. In ihrer Diplomarbeit beschäftigte sie sich mit Mnemotechniken im DaF-Unterricht. Derzeit absolviert sie das Zusatzstudium „Supervision, Coaching und Organisationsberatung“ und forscht in ihrer Masterarbeit zur kollegialen Beratung im pädagogischen Kontext. Neben ihrer Lehrtätigkeit arbeitet sie als Supervisorin an pädagogischen Institutionen.

Kontakt: jana.kocjancic@kgbl.si

Auf dem Weg zum Blended Learning. Relevanz und Rahmenbedingungen von Dhoch3 an der Germanistik-Abteilung der Universität Lomé

Akila Ahouli

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern der Rückgriff auf Dhoch3 die Implementierung vom Blended Learning im Lehrprogramm der Germanistik-Abteilung der Universität Lomé unterstützen könnte.

Schlüsselwörter: Blended Learning, Dhoch3, Universität Lomé, Germanistik.

1. Einleitung

Blended Learning ist ein Unterrichtsformat, das Lernen dadurch optimiert, dass es sich sowohl die Vorteile der Präsenzveranstaltungen als auch jene der digitalen Lehre zunutze macht. Dieses integrierte Lehr-Lernformat ist zwar in den 1980er Jahren entstanden, wurde aber erst in den letzten Jahren mit der rasanten Entwicklung der digitalen Technologie, und nicht zuletzt infolge der Corona-Krise, zu einem demokratisierten, eigenständigen Unterrichtskonzept.

In diesem Zusammenhang wurde das Konzept im an der Universität Lomé geltenden Bildungssystem zunächst als Maßnahme zur räumlichen Distanzierung zur Vorbeugung bzw. Eindämmung der sich damals schnell ausbreitenden Pandemie institutionalisiert. (Vgl. u. a.: Le Gouvernement, 20 mars 2000; alome.com, 13 avril 2020). Nach dem offiziellen Ende der Corona-Krise wurde das digitale Format keineswegs aufgegeben, sondern stärker gefördert und als Bestandteil des Modernisierungsplans der Hochschulinstitution weiter gefördert (Vgl. *Plan Stratégique de Développement 2021–2025*). Besonders für den Fachbereich Germanistik, wo der Fokus im Studium sowohl auf die Stärkung sprachlicher und interkultureller Fähigkeiten als auch auf die Aneignung wissenschaftlicher Kompetenzen gelegt wird, implizieren diese Bemühungen um didaktische Innovation eine tiefgreifende Umgestaltung der Curricula und der Lehrmethoden. Denn die bislang in diesem Fachbereich geltende Lehr- und Lerntradition basierte grundsätzlich auf Präsenzunterrichtsformaten.

In diesem Kontext kommt das 2015 vom DAAD ins Leben gerufene Programm Dhoch3 als Chance für die Germanistik-Abteilung, sich dem neuen, digital geprägten

Lehr-Lernkontext anzupassen, welcher den Modernisierungsanforderungen der Universität Lomé entspricht. Demzufolge wird im vorliegenden Beitrag das Hauptziel verfolgt, aufzuzeigen, inwiefern Dhoch3 zur Förderung von Blended Learning am *Département d'allemand* der Universität Lomé beitragen kann.

2. Blended Learning an der U.L: Entstehungsgeschichte und Herausforderungen

Das *Département d'allemand* besteht seit 1967. Im akademischen Jahr 2024/2025 sind über 1000 Studierende hauptfachlich und etwa 5000 weitere Studierende querschnitts- oder wahlfachlich im Fachbereich Germanistik eingeschrieben. Die Lehrbelegschaft besteht aus sechs festangestellten Dozierenden, einer DAAD-Lektorin und 13 Lehrbeauftragten ohne festen Arbeitsvertrag.

Im Rahmen ihrer Modernisierungspläne (vgl. Université de Lomé, 2021) im Allgemeinen und insbesondere bei der Durchsetzung der sogenannten LMD-Reform (vgl. Dekret 2008, 21. Juli) hat sich die seit 1970 bestehende Universität Lomé ab 2009 für eine Digitalisierung der Curricula eingesetzt. Erst mit der Corona-Krise im Jahr 2020 und den damit einhergehenden Eindämmungsmaßnahmen gewann die Digitalisierung an besonderem Interesse. Infolgedessen wurden Fortbildungen für Lehrkräfte organisiert, Studierende wurden sensibilisiert und eine institutionseigene Moodle-Plattform wurde eingerichtet. Seither bemüht sich die Germanistik-Abteilung, ihre Lehrinhalte und Veranstaltungen auf dieser offiziellen Plattform zu übertragen, und sich dort zurechtzufinden.

Diese Digitalisierungsvorgänge haben sich an der Universität Lomé und somit auch an der Germanistik-Abteilung bis dato mit gemischten Ergebnissen fortgesetzt (Vgl. Ahouli 2025). Dennoch begünstigen einige Faktoren den Einsatz von digitalen bzw. von hybriden Unterrichtsformaten. Diese Faktoren sind technischer, administrativer und motivationaler Art.

Zu den technischen Faktoren zählt das Vorhandensein einer offiziellen Moodle-Plattform. Auch durch das

Projet Galilée, das unter dem Motto „1 Student, 1 Laptop“ steht, wird den Studierenden und den Lehrkräften die Anschaffung eines Computers erleichtert. Außerdem ist WLAN auf dem Campus der Universität Lomé frei zugänglich.

Die administrativen Faktoren betreffen vor allem die Entscheidung der Universitätsverwaltung, die Digitalisierung als wichtigen Bestandteil des Strategieplans (2020-2025) der Institution einzustufen, sowie die von ihr verabschiedete Verordnung zur Organisation der Lehre jeweils alternierend in 6 Präsenz-Unterrichtswochen und 6 Online-Unterrichtswochen.

Was die motivationalen Faktoren anbelangt, so sind die Einweisung der Lehrkräfte in die offizielle Moodle-Plattform der Universität Lomé sowie die Einrichtung von sachkundigen Ansprechpartner:innen und die Eröffnung eines Masters DaF-Lehramt in Zusammenarbeit mit dem Institut für Erziehungswissenschaft zu erwähnen. Letzteres könnte mehr zur Anwendung von Dhoch3-Ressourcen motivieren.

Trotz solcher positiven Faktoren hat Blended Learning ernstzunehmenden Herausforderungen zu begegnen. Alle Lehrangebote des Bachelor-Studiengangs sind beispielsweise seit 2020 auf der Lernplattform <https://elearn.univ-lome.tg:8181/> abrufbar. Die insgesamt zwölf Unterrichtswochen verlaufen in der Regel in abwechselnden Präsenz- und Online-Phasen, also nach dem Prinzip des Blended Learning, das aber offensichtlich keine didaktisch sinnvolle Verzahnung der Lehrveranstaltungen aufweist. Deshalb können Lehrende folgenlos im Präsenz-Seminar beispielsweise Lernaktivitäten durchführen lassen, die ursprünglich als asynchrone Online-Veranstaltung konzipiert wurden und umgekehrt. Meistens sind Präsenzphasen nichts anderes als Wiederholungs-sitzungen zu den vermeintlich online erfolgten Lehrveranstaltungen. Synchron Online-Lehrveranstaltungen werden nur sporadisch angeboten. Aufgrund des Mangels an geeignetem technischem Material nutzen die meisten Studierenden Smartphones oder folgen dem Unterricht gemeinsam mit Mitstudierenden, die einen Laptop besitzen. Klausuren und andere Bewertungen finden nach wie vor ausschließlich in Präsenz statt, was die Relevanz der Digitalisierung kritisch hinterfragen lässt. Abgesehen davon, ist seit der Implementierung des Blended Learning die Durchfallquote bei verschiedenen Evaluationen angestiegen. Eine mögliche Erklärung hierfür ist, dass die Seminare zwar weniger besucht werden, die Anzahl der Prüflinge aber hoch geblieben ist. Ein anderer Grund für eine solche Situation liegt in der mangelnden Lern-

autonomie der Studierenden, die nicht darauf vorbereitet wurden, selbstständig und verantwortungsbewusst mit Lehrinhalten umzugehen, vor allem mit jenen Inhalten, die ihnen als Online-Ressourcen zur Verfügung gestellt wurden. Zudem ist festzustellen, dass die Digitalisierung bzw. das Blended Learning im Fachbereich Germanistik aktuell nur auf den Bachelor-Studiengang beschränkt ist.

Ferner lassen die Universitätsverwaltungen das Heranziehen fremder Lernplattformen bei den Lehrveranstaltungen nicht zu. Dies lässt den Rückgriff auf die Plattform von Dhoch3 als problematisch erscheinen. Einige Kolleg:innen und Studierende zeigen sich sogar skeptisch gegenüber der Einführung solcher pädagogischen Neuerungen, die die Digitalisierung mit sich bringt. In Anbetracht dieser Situation erheben sich immer mehr Stimmen für eine Rückkehr zum vollständigen Präsenzunterrichtsformat, sodass seit dem offiziellen Ende der Corona-Krise Präsenzunterrichtsformate langsam wieder die Oberhand gewinnen. Deshalb lässt sich die Fortbestehung des Blended Learning an der Universität Lomé zurzeit weniger auf den Modernisierungszwang zurückführen als vielmehr auf einen praktischeren Grund. Sie löst nämlich das Problem der mangelnden Seminarräume sowie des Defizits an Lehrkräften im Hinblick auf die hohe Anzahl der Studierenden. Ein Beleg dafür ist, dass der Unterricht bei Studiengängen mit niedrigeren Studierendenzahlen durchgehend in Präsenz stattfindet.

Trotz all dieser Herausforderungen erscheint eine Modernisierung des Bildungssystems, die die Digitalisierung und erst recht das Blended Learning außer Acht lässt, mit der Zeit weder als nachhaltig noch als zukunftsfähig. Die Rückkehr zu den vollständigen Präsenzunterrichtsformaten im Hinblick auf den aktuell weltweit beobachtbaren digitalen Wandel bedeutet unverkennbar einen regressiven Prozess, der die Modernisierungsbemühungen der Institution stark beeinträchtigen kann.

Aus naheliegenden Gründen erweist sich das Blended Learning somit nicht als eine freiwillige Option, sondern als eine unabdingbare Strategie. Es muss demzufolge zwangsläufig weiter vorangetrieben werden. Das Programm Dhoch3 kann dabei eine katalysierende Rolle spielen.

Welcher ist aber eigentlich der Stellenwert von Dhoch3 bei der Förderung des Blended Learning am *Département d'allemand* der Universität Lomé? Im Folgenden werden die Relevanz und die Rahmenbedingungen von Dhoch3 zur Optimierung des Blended Learning im Fachbereich Germanistik näher beleuchtet.

3. Relevanz und Rahmenbedingungen von Dhoch3 an der Germanistik-Abteilung

Dhoch3 ist ein Programm des DAAD, das weltweit zur Unterstützung des Fachs Germanistik beziehungsweise der DaF-Lehrkräfteausbildung konzipiert und entwickelt wurde. Claudia Riemer und Paulo Soethe (2023, S. 22) erläutern die Relevanz des Programms wie folgt:

„Mit Dhoch3 stellt der DAAD ein Angebot zur Verfügung, das anregen will, dass Dozentinnen und Dozenten in kollegialer und integrierter Form Inhalte und Materialien nutzen, ergänzen und adaptieren, die den regionalen Anforderungen entsprechend die jeweiligen Lehr-Lern-Szenarien bereichern.“

Das Programm wurde vor allem hinsichtlich des Bedarfs an praxis- und berufsorientierten germanistischen Studiengängen eingeführt und soll dementsprechend „als ein zentrales Instrument der Germanistikförderung die weltweite Nachfrage nach Angeboten zum Erlernen der deutschen Sprache“ (Fathy & Buchholz, 2023, S. 14) fungieren. „Dhoch3 leistet dies, indem das Programm die akademische Ausbildung von Deutschlehrenden weltweit durch Bereitstellung von thematischen Onlinestudienmodulen unterstützt, lokale Curricula um aktuelle Lehr-Lern-Materialien ergänzt und somit Impulse für die Entwicklung neuer Studiengänge setzt.“ (Ebd., S. 15).

Mit einem solchen Programm ergibt sich für das *Département d'allemand* eine einmalige Gelegenheit – bei der Durchführung der Digitalisierungsstrategie an der Universität Lomé eine führende und vorbildende Rolle zu spielen.

Die ersten Erfahrungen der Germanistik-Abteilung der Universität Lomé mit Dhoch3 reichen bis in die Zeit zurück, als zwei Kolleg:innen der genannten Abteilung vom 5. April bis 24. Mai 2022 an der Online-Fortbildung „Blended Learning mit Dhoch 3 gestalten“ teilnehmen durften. Einige Monate früher organisierte das DAAD-Lektorat Lomé, am 10. Dezember 2021, in Vorbereitung auf die bevorstehende Einrichtung eines Masters DaF-Lehramt vor Ort einen Präsenz-Workshop zum Thema „Deutsch als Fremdsprache in der togoischen Lehrkräfteausbildung“ – einen Workshop, bei dem die Lehrkräfte der Germanistik-Abteilung u. a. auf die Dhoch3-Plattform aufmerksam gemacht wurden. Im Nachgang der oben erwähnten Online-Fortbildung fanden mehrere weitere Fortbildungen zu Dhoch3 statt, an denen die Lehrkräfte der Germanistik-Abteilung einzeln oder zusammen teilnehmen durften. Unter solchen Fortbildungen ist besonders der regionale „Doch3-Workshop für Westafrika zu

Modul 9“ zu nennen, der vom 25. bis 27. November 2022 als Präsenz-Veranstaltung in Lomé stattfand. Es liegt inzwischen eine Publikation darüber vor, wie Modul 9 an der Universität Lomé effizient eingesetzt werden könnte (Vgl. Sansan 2024).

Aus der bisherigen Darstellung lässt sich festhalten, dass Begriffe wie „Digitale Lehre“, „Blended Learning“ oder „Dhoch3“ in der Bildungslandschaft der Germanistik-Abteilung der Universität Lomé keine Fremdwörter mehr sind.

Dhoch3 ist für die Studierenden der drei Studiengänge (Bachelor, Master und Promotion) hingegen weiterhin ein Fremdwort, auch wenn sie mehr oder weniger mit digitalen Unterrichtsformaten vertraut gemacht wurden. Nur die Lehrkräfte haben durch entsprechende Fortbildungen Einblicke in das Dhoch3-Programm erhalten, das sie allerdings nicht systematisch nutzen. Diesem Tatbestand liegen drei Faktoren zugrunde: die mangelnde Beherrschung der Dhoch3-Plattform, das Verbot einer institutionsexternen Moodle-Plattform und der Arbeits- und Zeitaufwand, der mit dem Umgang mit Dhoch3-Ressourcen verbunden ist. Die Begeistertesten unter den Lehrenden begnügen sich im Augenblick nur mit Kopieren und Nutzung von Lernmaterialien aus der Moodle-Plattform von Dhoch3. Dies geschieht vor allem in einigen Lehrveranstaltungen des Masterstudiengangs DaF-Lehramt, in denen die Lehre durchgehend als Präsenzveranstaltung konzipiert und gestaltet wird.

Es kann allerdings festgehalten werden, dass die Faktoren, die die Anwendung von Blended Learning am *Département d'allemand* begünstigen, auch die Nutzung von Dhoch3 vorantreiben. Bei Dhoch3 kommt hinzu, dass Workshops und Fortbildungsseminare im Laufe des Jahres regelmäßig organisiert werden, um die Lehrkräfte mit dem Programm vertraut zu machen. Des Weiteren sind auf Dhoch3-Plattform Ressourcen, Materialien und Szenarien vorhanden, die vollständig oder teilweise übernommen oder auch kontextbedingt angepasst werden können. Dhoch3 erweist sich in dieser Hinsicht als ein anregendes Instrument beziehungsweise als eine Inspirationsquelle zur Optimierung des Blended Learning am *Département d'allemand* der Universität Lomé.

Damit Dhoch3 dieser Funktion effizient gerecht wird, sollten folgende Rahmenbedingungen geschaffen werden:

- Einbindung der lokalen Uni-Entscheidungsträger:innen in die Gespräche über den lokalen Einsatz von Dhoch3

- Regelrechter Austausch zwischen Akteur:innen von Dhoch3 (Konzeptentwicklern, Dozierenden, Uni-Behörden, Studierenden)
- Förderung von Initiativen und wissenschaftlichen Arbeiten zur kontextbedingten Anpassung von Dhoch3-Ressourcen
- Anpassung von Dhoch3-Materialien ans Sprachniveau der örtlichen Studierenden
- Organisation von Workshops und Fortbildungsseminaren zur Kompetenzbildung in digitaler Lehre bzw. in Dhoch3
- Berücksichtigung von digitalen Unterrichtsformaten bei den Leistungsmessungen
- Möglichkeit einer Offline-Anwendung der Plattformen
- Zugangsmöglichkeiten von Blended Learning und von Dhoch3 auf anderen Endgeräten als Computern (z. B. Smartphones, Tablets)
- Anregung der Lehrenden und Lernenden etwa durch die Gründung eines regionalen auf Dhoch3 basierten Masterstudiengangs
- Besondere Berücksichtigung der Nachwuchsdozierenden bei der Schulung zu Dhoch3
- Effektive Nutzung von Dhoch3-Lernmaterialien
- Einführung des Blended Learning im Master DaF-Lehramt, sowie möglichst in allen weiteren Studiengängen der Germanistik
- Einbau von Dhoch3-Modulen bzw. Modulkapiteln in das Lehrprogramm, besonders im Master DaF-Lehramt

Abschließende Bemerkungen

Im Hinblick auf die Digitalisierungsstrategie der Institution hat sich die Universität Lomé für den Einsatz von Blended Learning entschieden, um ihr Bildungsangebot zu modernisieren und zu optimieren. Bei der Umsetzung dieser Entscheidung treten jedoch Schwierigkeiten auf, die vor allem seit dem Ende der COVID-19-Pandemie regressive Tendenzen bei der Implementierung von Blended Learning herbeiführen. In diesem Zusammenhang bietet das Programm Dhoch3 eine Chance zur Förderung von Blended Learning im Fachbereich Germanistik der Universität Lomé. Um das Potenzial dieses Programms effizient nutzen zu können, sollten vor Ort Rahmenbedingungen geschaffen werden, die einen strategischen Umgang mit Dhoch3 ermöglichen.

In der heutigen Welt, die durch digitale Errungenschaften beherrscht wird, dürfen digitale Unterrichtsformate beziehungsweise Blended Learning keine belie-

bigen Optionen mehr sein, sondern eine Notwendigkeit. Diese Entwicklungen können weder unterbrochen noch rückgängig gemacht werden. Eine Rückkehr zu durchgehendem Präsenzunterricht ist in diesem Kontext weder wünschenswert noch vertretbar.

Studierende sollten folglich durch das Blended Learning u. a. digitale Kompetenzen erlernen, die sie zum modernen Alltagsleben befähigen und sie auf dem Arbeitsmarkt wettbewerbsfähig machen. Deshalb sollten sich alle Bildungsakteur:innen auf diese neuen Entwicklungen im Bildungssystem einlassen, anstatt ihnen skeptisch gegenüberzustehen oder darauf subversiv zu reagieren.

Literaturverzeichnis

- aLome.com (2020, 13 avril). Education. L'Université de Lomé dispensera ses cours en ligne. Abgerufen 10.05.2026 von <http://news.alome.com/h/125894.html>
- Ahouli, A. (2025). Digital Teaching and Learning at Université de Lomé's Department of German Studies. State of the Art, Challenges and Vision. In: D. P. Agyepong, M. Famanta et al. (Eds.), *Teaching Transformations: Trends in Sub-Saharan Africa* (pp. 35–41). Aithesis.
- DAAD (2023, Februar): *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt. Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung. Dekret Nr. 2008-066/PR vom 21. Juli 2008.*
- Le Gouvernement (2020, 20 mars). Communiqué. Abgerufen 10.05.2026 von <https://archive.presidence.gouv.tg/2020/03/20/coronavirus-de-nouvelles-mesures-prises-par-le-gouvernement-pour-faire-face-a-la-pandemie/>
- Sansan, B. (2024). Der Einsatz von Dhoch3-Studienmodul 9: ‚Diskursive Landeskunde/Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache‘ an der Université de Lomé am Beispiel einer Blended-Learning-Unterrichtseinheit für das Germanistikstudium in Togo. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 29 (2), 363–383.
- Université de Lomé (2021). *Plan Stratégique de Développement (2021–2025)*

Kurzbiographie(n):

Akila Ahouli ist ordentlicher Professor für Interkulturelle Germanistik an der Université de Lomé in Togo. Von 1996 bis 2006 Studium der Germanistik, Romanistik und Erziehungswissenschaft an der Université de Lomé und an der Leibniz Universität Hannover. Arbeitsschwerpunkte: Interkulturelle Literaturwissenschaft, DaF-Didaktik im mehrsprachigen Kontext, Literatur und Nachhaltige Entwicklung, Postkoloniale Interkulturalität
Kontakt: ahoulia@yahoo.com,
ORCID-ID: 0000-0003-1498-4744

Neugierig, kollaborativ & aktiv: Vielfalt fördern durch Action-oriented und Inquiry-based Learning

Isabel Avens

Zusammenfassung: Dieser Aufsatz beschäftigt sich mit der Frage, wie man Offenheit für Neues fördern und die Vielfalt der Lernenden im Fremdsprachenunterricht aktiv integrieren kann. Basierend auf den Schnittstellen zwischen *Inquiry-based Learning* und dem *Action-oriented Approach* wird ein Aufgabenkonzept vorgestellt, das den kritischen und kollaborativen Umgang mit authentischem Material fördert, die Bedeutung von Perspektivenvielfalt unterstreicht und Lernenden ermöglicht, das Unterrichtsgeschehen von Neugier und Interesse geleitet aktiv mitzugestalten.

Das Aufgabenkonzept, das die Autorin *Aktuelle Impulse* nennt, zeigt, wie authentische, öffentlich zugängliche Medien zu aktuellen Themen systematisch in den Unterricht verschiedener Level eingebaut werden können. Die kritische Auseinandersetzung und der kollaborative Austausch über diese Materialien unterstützen Lernende dabei, Fertigkeiten zu entwickeln und zu mobilisieren, die sie für die aktive Teilnahme an sozialer Interaktion sowie für den autonomen Umgang mit authentischen Medien zu aktuellen Themen und „Hot Topics“ benötigen. Neben kritischer Reflexion und Kollaboration fördern die Aufgaben auch Mediation – eine Kompetenz, die im und außerhalb des Sprachunterrichts von besonderer Bedeutung ist.

Schlüsselwörter: Neugier, Vielfalt, Inquiry-based Learning, Authentische Medien.

1. Einleitung: Neugier, aktive Mitgestaltung und Kollaboration im Lernprozess

Neugier sowie das damit verbundene Interesse, Neues zu entdecken,¹ spielen für das Lernen in allen Lebensphasen und Kontexten eine außerordentliche Rolle. Versteht man Lernen als „aktive und andauernde Auseinandersetzung“ mit der Umwelt, so ist die natürliche Neugier des Menschen gewissermaßen eine „Triebfeder“ für das Lernen (Gläser-Zikuda, 2019, S. 27). Unsere Neugier wird wiederum durch verschiedene multisensorische Stimuli – oder Impulse – unserer Umwelt angeregt. Diese Impulse

motivieren uns, bestimmte Aspekte genauer erforschen, erkunden und begreifen zu wollen. Was wir als Impuls wahrnehmen, ist dabei nicht nur abhängig vom Kontext, sondern wird auch von maßgeblich persönlichem Interesse und Erfahrungen geleitet. Wie psychologische, neurobiologische und pädagogische Studien zudem zeigen, ist das Lernen „ein selbstgesteuerter Prozess,“ der mit „Handlungen des Explorierens, Ausprobierens, Begreifens, Einordnens, Analysierens, und Vergleichens einher[geht]“ (Gläser-Zikuda, 2019, S. 27). Lernen ist also dann am effektivsten, wenn Lernende den Lernprozess selbst steuern und aktiv mitgestalten können.

Sprachunterricht bietet besonders vielseitige Möglichkeiten für neugier- und interessegeleitetes Lernen. Er lädt Lernende immer wieder zur aktiven Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt ein und bietet gleichzeitig besonders viele Freiräume und Anlässe für Austausch und Kollaboration mit anderen, was den Lernprozess erheblich bereichert. Kollaborativer Austausch ermöglicht es Lernenden, eigene Erfahrungen und Vorwissen abzurufen und aktiv einzubringen, neue Perspektiven kennenzulernen, eigene Ansichten zu reflektieren, und gemeinsam mit anderen neue Bedeutungen zu erarbeiten und zu konstruieren. Eine Vielfalt an Perspektiven, Wissen und Erfahrungen wird also im Sprachunterricht aktiv integriert und genutzt (Ulland, 2023, S. 332). Zudem erhalten Lernende zahlreiche Möglichkeiten, ihre Fähigkeiten zum kritischen Denken und Handeln zu stärken und die Komplexitäten der aktuellen Welt im Austausch zu verstehen und (neu) auszuhandeln (Byram & Wagner, 2018, S. 141).

Entsprechend dieser Potenziale des Sprachunterrichts wird im Folgenden den Fragen nachgegangen: Wie kann man im Fremdsprachenunterricht aktiv die Neugier der Lernenden wecken, Offenheit für Neues fördern und kritisch-reflektierte und interaktive Auseinandersetzung mit aktuellen Medien anregen? Wie kann man Lernsituationen schaffen, in denen Lernende im Umgang mit aktuellen Medien eigene Interessen, Erfahrungen und (kollektives) Vorwissen einbringen und das Unterrichtsgeschehen aktiv mitgestalten und vorantreiben können? Basierend auf den Schnittstellen zwischen *Inquiry-based Learning* und dem *Action-oriented Approach* wird ein Aufga-

¹ Neugier wird hier im Sinne vom Englischen „inquiry“ verstanden, und zwar als das Interesse und die Motivation, Neues erkunden und entdecken zu wollen.

benkonzept aus dem DaF/DaZ-Unterricht (beginners to advanced level) vorgestellt, das den kritischen und kollaborativen Umgang mit authentischem Material fördert und gleichzeitig die Bedeutung von Perspektivenvielfalt unterstreicht.

2. Schnittstellen zwischen Action-oriented und Inquiry-based Learning

Sowohl beim *Action-oriented Approach* als auch bei *Inquiry-based Learning* stehen die Lernenden im Zentrum des Unterrichtsgeschehens und der Unterrichtsgestaltung. Der *Action-oriented Approach* stärkt die Autonomie der Lernenden in Lernsituationen, bei denen eine Vielfalt an Identitäten und Perspektiven gefördert und aktiv integriert wird (Piccardo & North, 2019).² Der Kursraum wird als authentische, soziale Lerngemeinschaft verstanden, in der Lernende als „Social Agents“ Verantwortung für den eigenen Lernprozess und das Kursgeschehen übernehmen, also aktiv und „empowered“ sind. Aufgaben geben den Lernenden Möglichkeiten, gemeinsam und kollaborativ Bedeutung zu erarbeiten, wobei sie Kompetenzen entwickeln, die sie auf andere Fächer, Disziplinen und Lebensbereiche anwenden können. Das sind nicht nur Kompetenzen der Kommunikation, Interaktion und Kollaboration, sondern insbesondere auch der Mediation, das heißt der Vermittlung zwischen Sprechenden. Beim *Action-oriented Approach* steht also neben Kollaboration das Aktiv-sein, Dynamik und Anpassungsfähigkeit im Vordergrund.

Auch beim *Inquiry-based Learning* stehen aktive und engagierte Lernende im Zentrum des Unterrichtsgeschehens. Besonderes Merkmal von *Inquiry-based Learning* ist, dass die aktive Mitgestaltung und Selbstermächtigung der Lernenden durch ein bewusst Neugier-orientiertes Mindset gefördert wird (MacKinnon & Archer-Kuhn, 2023, S. 3). Lernende begegnen Frage- und Aufgabenstellungen mit Neugier, zum Beispiel indem das Lernen durch eine Frage oder eine Problemstellung stimuliert wird. Außerdem begegnen sie der Zusammenarbeit und dem Austausch mit anderen mit Neugier, das heißt mit einer Offenheit für andere Perspektiven und dem Bewusstsein für die Bedeutung der Ko-Konstruktion von Inhalten und Wissen. Lernende werden von persönlichem Interesse geleitet und greifen sowohl auf eigene Erfahrungen als auch auf individuelles und kollektives Vorwissen zurück. Entsprechend dieser Merkmale for-

mulieren Stacey L. MacKinnon und Beth Archer-Kuhn (2023, S. 9–26) sieben Prinzipien für *Inquiry-based Learning*. Es ist (1) „student-led and student-driven“, es steht (2) Kollaboration und nicht Konkurrenz im Vordergrund („collaboration not competition“) und (3) es basiert auf einer Balance von Inhalt und Prozess („balance of content & process“). (4) Die Lehrperson bereitet den Inhalt so auf, z. B. durch Scaffolding, dass Lernende unterstützt werden, aber gleichzeitig den Lernprozess selbst leiten und mitgestalten können. (5) Kritische Reflexion über den Inhalt und Lernprozess wird gefördert und (6) Lernende sind bereit und offen, sich auf Neues einzulassen, das heißt „to embrace (a certain level of) discomfort of new learning.“ Dabei können sie sich auf die Unterstützung von Peers und der Lehrperson verlassen. Sie bauen also Vertrauen in der Kursgemeinschaft auf und (7) lernen von anderen und im Austausch mit anderen („expecting to learn from others“), was den Lernprozess und die Atmosphäre im Kurs bereichert.

Daraus ergibt sich eine Reihe von Schnittstellen zwischen dem *Action-oriented Approach* und *Inquiry-based Learning*: Bei beiden Ansätzen stehen die Lernenden im Zentrum des Unterrichtsgeschehens, wobei die Lehrperson als Unterstützung und Mentor:in fungiert. Individuelle Lernendenprofile werden aktiv genutzt und gestärkt, während Offenheit, Neugier, Kreativität und Perspektivenvielfalt gefördert werden. Ein besonderer Fokus liegt auf Austausch, Interaktion und Kollaboration, und gleichzeitig wird kritische Reflexion sowohl über den Inhalt als auch über Lernprozess aktiv aufgegriffen.

Wie können diese Prinzipien beider Ansätze im Unterricht umgesetzt werden? Zum Beispiel wenn Aufgabenstellungen das Interesse und die Neugier der Lernenden wecken, der Lernprozess also „interest-, curiosity- & inquiry-driven“ ist, und wenn Aufgabenstellungen und Ziele den Lernenden ermöglichen zu reflektieren, sich etwas vorzustellen, zu spekulieren, zu experimentieren, zu kollaborieren (etc.). Auch können die Prinzipien beider Ansätze umgesetzt werden, wenn der Lernstoff an den jeweiligen Kontext und die Lernendengruppe so angepasst ist, dass er relevant und authentisch ist. Besonders gut eignet sich auch Material, das hervorsteht, weil es zum Beispiel etwas außergewöhnlich oder skurril ist, denn es regt oft nicht nur Interesse und Neugier an, sondern stimuliert auch Kreativität und Austausch untereinander. Aufgaben sollten zudem so formuliert werden, dass Lernenden vielfältige Sprachanlässe und Räume gegeben werden, um sich auszudrücken und auszutauschen, und um sprachliche und kulturelle Kompetenzen

² Für alle folgenden Ausführungen zum *Action-oriented Approach* beziehe ich mich auf Piccardo und North (2019).

zu entwickeln und zu üben, die sie für Interaktion und Kollaboration brauchen. Zuletzt können die Prinzipien beider Ansätze gefördert werden, wenn im Curriculum und Kursgeschehen Freiräume, Flexibilität und Offenheit geschaffen werden. Besonders bedeutend ist dabei auch das Modeling der Lehrperson, die als Unterstützung fungiert. Denn wenn man als Lehrperson zu Offenheit, Kreativität und zu „Thinking outside the box“ ermutigt, dann sind Lernende oft auch motivierter und offener, dem Material und Lernprozess mit Kreativität, eigener Neugier und persönlichem Interesse zu begegnen.

Entsprechend dieser Schnittstellen habe ich (die Autorin) das Aufgabenkonzept *Aktuelle Impulse* entwickelt, um Lernenden Möglichkeiten zu geben, sich kritisch, aktiv und kollaborativ mit authentischen Medien zu aktuellen Themen zu beschäftigen. Es baut auf pädagogische Ansätze und Aufgabenformate auf, bei denen visuelle Medien gezielt und systematisch eingesetzt werden, um zum Austausch anzuregen sowie Kompetenzen zu schulen und zu stärken, die für die Analyse und kritische Reflexion von visuellen Medien gebraucht werden. Mit einem besonderen Schwerpunkt auf aktuellen Themen und öffentlich zugänglichen online Medien zeigen die *Aktuellen Impulse*, wie man Diskussionen über aktuelle sozial-relevante Themen in das Curriculum einbauen und gleichzeitig eine Vielfalt an Erfahrungen, Stimmen und Perspektiven sichtbar machen und integrieren kann.

3. Aufgabenbeispiel Aktuelle Impulse

Was sind *Aktuelle Impulse*? *Aktuelle Impulse* sind Lernenden-zentrierte Diskussionen, bei denen sich Lernende über authentische Medien zu aktuellen Themen austauschen. Das können zum Beispiel Bilder, Videos oder Statistiken zu aktuellen Geschehnissen sein, die in Form von reduzierten „Snapshots“ präsentiert werden. Als *Aktuelle Impulse* eignen sich insbesondere Bilder oder Medien, die zum einen, wie bereits betont, etwas außergewöhnlich oder skurril sind, und zum anderen zu interkulturellen Vergleichen einladen. Letztere geben Lernenden die Möglichkeit, das Gesehene und Geschehene mit Ereignissen der eigenen Lebenswelt oder auch eigenen Erfahrungen zu vergleichen und somit auf ihre eigenen Erfahrungen und ihr Wissen zurückzugreifen. Während die Lehrperson Medien und Themen auswählt, die für die jeweilige Zielgruppe und deren Level passend sind, empfehle ich besonders die sogenannten „Bilder des Tages“-Rubrik auf der Webseite der Tagesschau. Dort wird jeden Tag eine Auswahl an Fotografien zu bestimmten aktuellen Themen und Geschehnissen aus aller Welt gepostet, die

jeweils mit einem kurzen Untertitel und Kontextinformationen versehen sind. Die *Aktuellen Impulse* lassen sich an alle Sprachniveaus anpassen, wobei in den niedrigen Sprachniveaus ausreichend Scaffolding und Modeling der Lehrperson von besonderer Bedeutung sind.

Die Auseinandersetzung mit ausgewählten Medien für *Aktuelle Impulse* folgt einer Zwei-Schritt-Struktur:

Schritt I: Beschreibung und erste Eindrücke. Im ersten Schritt wird Lernenden authentisches Material gezeigt, z. B. ein Bild oder eine Fotografie, die sich Lernende zunächst genau ansehen und gemeinsam mit einer anderen Person beschreiben. Daraufhin spekulieren sie gemeinsam und teilen ihre ersten Eindrücke, wobei sie auf Vorwissen und eigene Erfahrungen zurückgreifen. Lernende sprechen für etwa drei bis vier Minuten zu den folgenden Leitfragen:

- Was sehen Sie? (Beschreibung)
- Was passiert hier vielleicht? (Spekulation)
- Was finden Sie interessant/überraschend? Was für Fragen/Assoziationen haben Sie? (Erste Eindrücke)

Diese Leitfragen sind bewusst offen gestellt. Sie schaffen dadurch Flexibilität und Offenheit, worüber Lernende sprechen möchten. Diese Art der Fragestellung ermöglicht auch, dass Lernende sich ihren individuellen Sprachfertigkeiten entsprechend austauschen können.

Schritt II: Genaueres Betrachten. Im zweiten Schritt werden den Lernenden etwas mehr Informationen zum Material und dessen Kontext gegeben. Das kann zum Beispiel eine Überschrift, ein Untertitel oder eine kurze Beschreibung zum gewählten Bild sein. Lernende werden dann noch einmal eingeladen, sich in Kleingruppen oder Paaren für etwa drei bis vier Minuten auszutauschen. Auch in diesem Schritt sind die Leitfragen bewusst offen gestellt:

- Welche neuen Informationen erhalten wir?
- Was finden Sie interessant/überraschend?
- Welche Assoziationen, Fragen oder auch Vergleiche haben Sie jetzt?

Lernende werden durch diese Fragen angeregt, dem Originaltext Informationen zu entnehmen, sich über die Informationen auszutauschen, ihre Meinung zu teilen und Vergleiche zu eigenen, persönlichen Erfahrungen und/oder weiteren Kontexten herzustellen.

Zusätzlich zu Schritt I und II könnte man auch noch einen dritten Schritt anschließen, bei dem man zum Beispiel weitere Informationen zur Diskussion vorstellt oder Lernende dazu anregt, außerhalb des Klassenraums weiter zum Thema des gezeigten und diskutierten Materials zu recherchieren. Dieser dritte Schritt ist allerdings



Abbildung 1. Fotografie F L A M I N G O N E von © Miles Astray
(mit Zustimmung des Fotografen reproduziert)

optional, denn es geht bei den *Aktuellen Impulsen* nicht primär um eine tiefgehende Beschäftigung und ein detailliertes Verständnis der Themenkomplexe, mit denen sich die Lernenden anhand der reduzierten „Snapshots“ auseinandersetzen. Vielmehr steht eine erste, interaktive Auseinandersetzung mit authentischen Medien im Vordergrund, die Lernende dann auch motivieren kann, selbstständig und freiwillig entweder dem diskutierten Material oder anderen aktuellen Themen außerhalb des Kursgeschehens weiter nachzugehen.

Während *Aktuelle Impulse* je nach Kontext flexibel in das Curriculum eingebaut werden können, ist es besonders hilfreich, die Impulse regelmäßig ins Kursgeschehen zu integrieren. In einem meiner Sprachkurse auf dem Niveau B1.2/B2.1 habe ich die *Aktuellen Impulse* beispielsweise einmal pro Woche (freitags, 10-15 Minuten) eingebaut. Die Diskussionen zu den *Aktuellen Impulsen* fanden in zwei Phasen statt: In den ersten sechs Wochen des Semesters, der „Modeling Phase“, habe ich passende Medien ausgewählt und die Diskussionen angeleitet. Durch die Wiederholung und Regelmäßigkeit konnten sich meine Studierenden an das Format gewöhnen und damit vertraut machen. Nach einigen Wochen haben die Studierenden dann die Diskussionen zu *Aktuellen Impulsen* übernommen. Dafür haben Studierende jeweils selbst einen *Aktuellen Impuls* zu einem Thema gewählt, das sie besonders interessant fanden. Auch hierbei habe ich den Studierenden bewusst viel Flexibilität und Offenheit gegeben. Das kann wie folgt aussehen.

In der Vorbereitung wählen die Lernenden selbst wann, wozu und wie sie die Diskussion leiten wollen. Das wird mit der Lehrperson abgesprochen, wobei die Lehrperson als Mentor:in fungiert. Während der Diskussion, die die Lernenden selbst leiten, üben sie verschiedene Fertigkeiten, genauer der Sprachrezeption (Informationen dem Material/Text entnehmen und verstehen), der Produktion, und der Interaktion. Zudem üben sie auch Fertigkeiten der Mediation, indem sie authentisches Material für ihre Peers aufbereiten. In der Nachbereitung können Lernende dann dazu eingeladen werden, sich vertieft und weiter mit den Inhalten auseinanderzusetzen, zum Beispiel in Form von Projekten. Indem die Lernenden nicht nur Inhalte selbst wählen, sondern auch die Diskussionen darüber leiten, wird ihnen die Möglichkeit gegeben, das Unterrichtsgeschehen, die Unterrichtsgestaltung und den Lernprozess aktiv mitzugestalten und voranzutreiben.

Beispiel: Aktueller Impuls zu Künstlicher Intelligenz

Fragen rund um die Künstliche Intelligenz (KI), ihren Nutzen und ihre Fallstricke werden aktuell besonders häufig diskutiert. Entsprechend lädt das folgende Beispiel Lernende zur Beschäftigung mit Fragen um Künstliche Intelligenz und dem Erstellen von Bildern mit der KI ein. Als Impuls wurde dafür eine etwas skurrile und daher besonders spannende Fotografie des Fotografen Miles Astray gewählt, die einen „kopflösen Flamingo“ am

Strand zeigt (siehe Abbildung 1). Die Fotografie trägt den Titel F L A M I N G O N E.

Für die Auseinandersetzung mit dieser Fotografie wird den Lernenden im ersten Schritt zunächst ausschließlich das Bild des Flamingos gezeigt. Gemeinsam mit anderen Studierenden beschreiben sie es, spekulieren gemeinsam, wo das sein könnte, und teilen erste Eindrücke und Assoziationen (zu den Leitfragen: Was sehen Sie? Wo ist das vielleicht? Was für Fragen oder Assoziationen haben Sie?). Im zweiten Schritt erhalten die Lernenden dann zusätzlich Informationen zum Bild. Aus einem Artikel zur Fotografie auf Geo.de (2024) wurde dafür der Titel des Artikels und die Bildunterschrift gewählt. Der Titel des Artikels besagt, „Keine AI am Werk. Siegerfoto wird bei Fotowettbewerb disqualifiziert, weil es nicht künstlich erzeugt wurde.“ Die Bildunterschrift lautet, „Skurril, aber nicht computergeneriert: Mit diesem Foto eines ‚kopflosen‘ Flamingos schaffte es der Fotograf Miles Astray auf einen Siegerplatz im Fotowettbewerb ‚1839 Awards‘ – nur um anschließend wieder disqualifiziert zu werden.“ Diese relativ kompakten Informationen geben den Lernenden dann verschiedene Anreize, sich weiter über das Foto auszutauschen. Sie besprechen, was für neue Informationen man durch den Titel und die Bildunterschrift erhält, was sie besonders interessant oder überraschend finden, oder was für Assoziationen und Vergleiche sie jetzt haben.

Zusätzlich dazu könnten die Lernenden in einem dritten Schritt spekulieren, was wohl die Intention des Fotografen Miles Astray war. Der oben genannte Geo.de-Artikel zur Fotografie beinhaltet dafür ein besonders passendes und interessantes Statement des Fotografen, was die Lernenden dann erneut diskutieren könnten. Es heißt in dem Artikel, „Gegenüber der News-Webseite ‚PetaPixel‘ erklärte Astray: ‚Es gibt eine wichtige öffentliche Debatte über den Nutzen und die Fallstricke dieser bahnbrechenden Technologie, zu der ich einen Beitrag leisten wollte.‘ Er sei froh, dass dieses Experiment seine Hypothese bestätigt habe, dass es ‚nichts Fantastischeres und Kreativeres als Mutter Natur selbst‘ gebe.“ Auch dieses Zitat bietet viele Anreize zum Austausch und zur Diskussion, wobei Lernende ihre Meinung zu Astrays Intention teilen könnten und die Geschehnisse gegebenenfalls mit anderen, ähnlichen Beispielen aus ihren eigenen und/oder anderen Kontexten vergleichen könnten.

Die Fotografie F L A M I N G O N E von Miles Astray bietet zudem besonderes Potenzial, an verschiedene Sprachlevel angepasst zu werden. Während Lernende auf höheren Sprachniveaus zunehmend komplexe Diskussionen über die Fotografie und KI führen können, lädt der vergleichsweise „einfache“ Bildinhalt (ein Tier/Flamingo, am Strand/Meer, verschiedene Farben, aber eine insgesamt reduzierte Farbpalette und relativ wenige Bildmotive) schon auf dem Anfängerniveau zum Austausch unter den Lernenden ein. Zusätzlich können Lernende auf niedrigeren Sprachniveaus durch Scaffolding, ein Anleiten der Diskussion durch Ja/Nein- oder geschlossene Fragen, und durch gezielte Vorentlastung mit Vokabeln und Redemitteln unterstützt werden.

4. Fazit

Sprachkurse bieten besonders viele Möglichkeiten für Lernende, sich neugierig, aktiv und kollaborativ mit aktuellen Themen auseinanderzusetzen. Diese Möglichkeiten zeigen sich insbesondere dann, wenn Aufgaben und Lernziele zum Experimentieren, Spekulieren, Kollaborieren und Diskutieren einladen. Dafür benötigen Lernende zum einen sprachliche Mittel und Strategien für effektive und eigenständige Interaktion, und zum anderen Möglichkeiten, diese im Austausch mit anderen zu üben. Um im Sprachunterricht gleichzeitig die Vielfalt der Lernenden aktiv in den Unterricht einzubeziehen und zu stärken, sind Offenheit, Zeit und Flexibilität im Curriculum entscheidend.

Entsprechend hatten die *Aktuellen Impulse* zum Ziel, Lernende ins Zentrum des Unterrichtsgeschehens zu rücken und sie im Austausch mit anderen aktiv, neugierig und kollaborativ mit authentischem Material umgehen zu lassen. Die *Impulse* haben Perspektivenvielfalt, Kreativität und Reflexion gefördert, indem sie Lernenden viele Freiräume und Möglichkeiten gegeben haben, ihre eigenen Erfahrungen und Assoziationen zu reflektieren und zu teilen, sich auszutauschen und gemeinsame Bedeutungsinhalte zu erarbeiten und auszuhandeln. Durch den Fokus auf Interaktion, Kollaboration und Mediation haben die Aufgaben Kompetenzen gestärkt, die nicht nur im Kursgeschehen, sondern auch für andere Fächer, Disziplinen und Kontexte besonders wichtig sind. Die Aufgaben haben damit „Life-long Learning Skills“ vermittelt und gefördert.

Danksagung

Ich danke Anja Häusler für die gewissenhafte Redaktions- und Rezensionsarbeit sowie die hilfreichen Kommentare und Anregungen. Besonderer Dank geht zudem an Gunhild Lischke für ihr Mentorship und die inspirierende Zusammenarbeit, die die Gestaltung der *Aktuellen Impulse* und dieses Artikels maßgeblich bereichert haben. Großer Dank gilt auch Ronnie Weißenfeld, der mich beim gemeinsamen Brainstorming in Bad Gastein auf die so spannende und passende Fotografie von Miles Astray aufmerksam gemacht hat. Herzlichsten Dank auch an Miles Astray für seine Unterstützung und die Zustimmung, seine Fotografie F L A M I N G O N E in diesem Rahmen reproduzieren zu dürfen.

Literaturverzeichnis

- Bildergalerien Bilder des Tages. (o.D.) Tagesschau.
<https://www.tagesschau.de/multimedia/bilder>
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51 (1), 140–151.
<https://doi.org/10.1111/flan.12319>
- Gläser-Zikuda, M. (2019). Ganz bei sich sein. *Akademie Aktuell*, 69 (3), 26–31.
https://badw.de/fileadmin/pub/akademieAktuell/2019/69/AA1903_26_Fokus_Glaeser-Zikuda.pdf
- Keine AI am Werk. Siegerfoto wird bei Fotowettbewerb disqualifiziert – weil es nicht künstlich erzeugt wurde. (2024, 26. Juni). Geo. <https://www.geo.de/wissen/siegerbild-wird-bei-fotowettbewerb-disqualifiziert-weil-es-nicht-ki-ist-34795442.html>
- MacKinnon, S., & Archer-Kuhn, B. (2023). *Reigniting Curiosity and Inquiry in Higher Education. A Realist's Guide to Getting Started with Inquiry-Based Learning*. Routledge.
- Piccardo, E., & North, B. (2019). *The Action-oriented Approach. A Dynamic Vision of Language Education*. Multilingual Matters.
- Ulland, R. (2023). Changing the Narrative Around Language Study. In E. H. Uebel, F. A. Kronenberg & S. Sterling (Hrsg.), *Language Program Vitality in the USA. From Surviving to Thriving in Higher Education*. Springer.

Kurzbiographie(n):

Isabel Avens (PhD, Cornell University) ist Doktorandin und Lektorin in German Studies an Cornell University, wo sie Deutsch als Fremdsprache auf A1-B2 Niveau unterrichtet. Zusätzlich zu ihrer DaF-Unterrichtspraxis an verschiedenen Universitäten und weiterführenden Schulen hat Isabel auch Erfahrung in der Lehrpersonenfortbildung. Neben zahlreichen Präsentationen auf regionalen, nationalen und internationalen Konferenzen leitete sie zuletzt unter anderem einen Workshop zum Thema „Integrating Discussions on Decolonisation and Anti-Racism in Beginning Level German.“
 Kontakt: isabel.m.avens@gmail.com,
 ORCID-ID: 0009-0009-6738-2588

Wissenschaftssprachliches und interdisziplinäres Lernen mit Science-Slam im DaF-Unterricht

Jessica Lesjak

Zusammenfassung: Science-Slam-Vorträge im DaF-Unterricht eignen sich zur Übung gesprochener Wissenschaftssprache, zur interdisziplinären Verknüpfung des Deutschstudiums, sowie zur Steigerung des Interesses an deutschsprachigen Quellen.

Schlüsselwörter: Wissenschaftssprache, Science-Slam-Präsentation, Interdisziplinarität.

1. Einleitung

Kenntnisse deutscher Wissenschaftssprache und fachsprachlicher Mittel werden für DaF-Lernende dann wichtig, wenn wissenschaftliche Texte und gesprochene Wissenschaftssprache Teil ihrer Sprachwelt werden. Für DaF-Lernende an einer Universität im nicht deutschsprachigen Raum kann sich diese Relevanz je nach Studiengang und Sprachkurslevel ergeben – spätestens jedoch bei Antritt eines Auslandssemesters oder Studiums eines deutschsprachigen Fachstudienganges. Im vorliegenden Beitrag wird für wissenschaftssprachdidaktische Zwecke das Edutainment Vortragsformat des Science-Slam herangezogen. In der Originalform des 2006 in Deutschland entwickelten¹, an Poetry Slam angelehnten Vortragsformats stellen Wissenschaftler:innen ihre Forschung einem Laienpublikum auf unterhaltsame und verständliche Weise vor (Niemann et al. 2020, Lange 2017, Hill 2015). Vielfältige Verwendungsmöglichkeiten von Requisiten, Experimenten, visuellen Gestaltungsmitteln und interaktiver Publikumseinbeziehung heben die Performancekomponente der multimodalen Science-Slam Präsentationen hervor (Niemann et al. 2020) und dienen der Unterstützung der verbalsprachlichen Wissensvermittlung. Zum Abschluss stimmt das Publikum über die Gewinnerin bzw. den Gewinner ab (Niemann et al. 2020, Eisenbarth/Weißkopf 2012). Der Einsatz des Formats im DaF-Kontext zum Üben von gesprochener Wissenschaftssprache (Moll/Thielmann 2022) und fachsprachlichen Merkmalen (Roelke 2020) ist bislang ebenso wenig wissenschaftlich reflektiert wie seine Potenziale zur Generierung von Themenvielfalt und Interdiszipli-

narität durch konkrete Verknüpfung des Deutschstudiums mit anderen Studienfächern der Lernenden.² Dieser Beitrag geht deshalb den Fragen nach, ob sich von DaF-Studierenden erstellte Science-Slam Präsentationen zur Übung gesprochener Wissenschaftssprache eignen, und ob sich ein DaF-Studium durch das Präsentationsformat interdisziplinär verknüpfen lässt. Der zweite Teil der Forschungsfrage ergibt sich insbesondere aus der Stellung des Faches Deutsch in für Geisteswissenschaften schwierigen Zeiten in der australischen Hochschullandschaft (Verhoeven/Eltham 2023, Hajduk 2020), in der die Daten erhoben wurden. Zur Datenerhebung wurde 2024 und 2025 je ein Science-Slam mit insgesamt 36 Studierenden im B1 DaF-Unterricht an der Monash University in Australien durchgeführt. Als Analysegrundlage dienten die Präsentationsmitschriften der Dozentin. Die Präsentationen wurden als mündliche Prüfungsleistung gehalten und benotet. Video- und Audioaufnahmen waren nicht erlaubt. Eine unter den Studierenden erhobene, und quantitativ wie qualitativ ausgewertete Umfrage gibt Einblick in die Rezeption des Formats und dessen Potenzial, bei Studierenden Interesse für deutschsprachige wissenschaftliche Quellen zu wecken. Auf Basis der Umfrageergebnisse von 2024 wurden Änderungen in der Vorbereitung auf die Science-Slam Präsentation 2025 vorgenommen, was eine komparative Analyse der Kohortendaten ermöglicht.

2. Gesprochene Wissenschaftssprache und fachsprachliche Merkmale

Ein besonderes Merkmal gesprochener Wissenschaftssprache ist die „Funktionalisierung gemeinsprachlicher Ressourcen“³ (Thielmann 2024, S. 455), zum Beispiel *„etwas wird diskutiert und ist noch hypothetisch, etwas ist nur an Einzelfällen beobachtet“* (Thielmann 2024, S. 455, Hrv.

¹ Das Format ging zunächst in Darmstadt auf die Bühne, wurde fast zeitgleich durch das Haus der Wissenschaft in Braunschweig umgesetzt und konnte sich seither in der deutschen Wissenschaftskommunikation etablieren (vgl. Eisenbarth und Weißkopf 2012).

² Bernstein (2023) greift den Performanceaspekt des Science-Slam auf und untersucht den Einsatz von Science-Slam-Vorträgen im digitalen DaF-Unterricht als Mittel performativen Lernens und zum Üben von Präsentationstechniken.

³ Siehe Ehlich (1995) zu alltäglicher Wissenschaftssprache und Thielmann (2024, S. 442f.), der diese als Mittel eines von sechs Zwecken wissenschaftlichen Sprachhandelns aufführt: „Sprachliche Fassung des wissenschaftlichen Vorgehens („alltägliche Wissenschaftssprache“, Ehlich 1995)“. Roelke (2015, S. 378) bezeichnet diesen Wortschatz als interfachlichen Wortschatz.

i. Orig.). Aufgrund ihrer Unauffälligkeit seien diese sprachlichen Mittel bei der Didaktisierung von Deutsch als fremder Wissenschaftssprache besonders zu berücksichtigen (ebd.). Ferner weist gesprochene Wissenschaftssprache im von den Beteiligten geteilten Wahrnehmungsraum gesprochensprachliche Merkmale wie Rezipientenadressierung, Ellipsen und Abbrüche auf (Schilling/Stezano Cotelo 2023). Die Anwesenheit von Sprecher:in und Adressat:innen ermöglicht direkte kommunikative Interaktion und somit ein „diskursive[s] Verfahren (...) zur vernetzende[n] Bearbeitung von wissenschaftlichem Wissen“ (Redder/Heller/Thielmann 2014, S. 9). An der Universität geht es um „die Vernetzung der Gegenstände im Wissen“ (Moll / Thielmann 2022, S. 26). Studierende sollen Wissen wiedergeben können, das mit ihrer eigenen erkenntnisorientierten Wissensprozessierung zu tun hat. Diese Vernetzung im Wissen wird durch den Einsatz des Science-Slam Formats als interdisziplinäres Mittel im DaF-Unterricht angestrebt. Die bzw. der Vortragende hat die Möglichkeit, das ihr bzw. ihm bekannte Wissen neu zu vernetzen und für das Publikum, dem dieses wahrscheinlich neu und unbekannt ist, durch unterschiedliche Mittel des Publikumseinbezugs nicht nur frontal zu vermitteln.

Nach Tschirner (2024) unterscheidet sich der Erwerb des Fachwortschatzes in der Fremdsprache nicht von anderem Wortschatzerwerb: „[E]r muss direkt und indirekt gelernt werden, direkt im Sinne eines Vokabellernens und indirekt dadurch, dass viel gelesen und gehört wird“ (Tschirner 2024, S. 183). Die speziell im B1.2 Kurs geübten fachsprachlichen Mittel sind in Abschnitt 4 zur Datenerhebung aufgeführt.

3. Kommunikative Anforderungen einer Science-Slam Präsentation

Fach- und wissenschaftssprachliche Mittel ermöglichen durch präzise Beschreibung und Benennung von Vorgängen, Zuständen und Objekten Zugang zu einem vertieften Wissen über ein Fachthema. Im Science-Slam gilt es, Wissen mit fachlaienverständlichen sprachlichen und multimodalen Mitteln verständlich zu machen, ohne wissenschaftliche Korrektheit einzubüßen. Slammer:innen nutzen hierzu „in großem Umfang sprachliche Mittel, die auf die Veranschaulichung komplexer Inhalte, Verständlichkeit und emotionale Reaktionen des Publikums zielen“ (Kramer 2020, S. 61). Zur Beschreibung des Verhältnisses zwischen Vortragenden und Publikum wird hier die „Gliederung fachfremdsprachlicher Kommunikation“ (Herv. i. Orig.) nach Roelke (2020, S. 178) herangezogen.

Roelke unterscheidet drei „fremdsprachliche Konstellationen“⁴ (Roelke 2020, S. 177; Herv. i. Orig.) für Beteiligte (Einzelpersonen oder Personengruppen) an fachlicher Kommunikation. Tabelle 1 zeigt die für diesen Beitrag relevanten Konstellationstypen, also für einen Science-Slam in einem Fremdsprachen (Ln) Kurs. Zum Vergleich werden mögliche Konstellationstypen auf Science-Slam Veranstaltungen in Deutschland mit Teilnehmenden der gleichen Erstsprache (L1) aufgeführt.

Science-Slam	
Im DaF-Kurs mit Teilnehmenden mit gleicher L1 Gleiche L1, nicht Deutsch (Konstellation C)	In Deutschland auf Deutsch Gleiche L1 Deutsch (Konstellation A)
	Experte L1 / Experte L1 (Typ 1)
Laie Ln/Laie Ln (Typ 2)	
	Experte L1 / Laie L1 (Typ 4)
	Experte Feld 1 L1 / Experte Feld 2 L1 (Typ 5)

Tabelle 1. Fach(fremd)sprachliche Kommunikation Science-Slam im Vergleich, in Anlehnung an Roelke (2020, S. 177f.)

Um die Spracherfahrung in einer performativen und face-to-face Kommunikationssituation wie der des Science-Slams theoretisch weiter einzubetten, soll eine praxeologische Perspektive auf Sprache (Meiler 2024) herangezogen werden. Diese beschreibt nach Meiler vier Aspekte:

1. Systematische Berücksichtigung der *Interaktant:innen*
2. *Materialität* (Körper, Kommunikationsmittel)
3. *Temporalität* von Strukturen des Kommunikationsprozesses (z. B. Informationsstruktur)
4. *Wissen* (Welt-, Sprachwissen, Kommunikative Welt (Hoffmann 2011, S. 166f.))

Mit der Vortragssituation liegen konkrete Gegebenheiten für die Kommunikationsinteraktant:innen vor. Die Rollen (Vortragende:r, Publikum) sind klar verteilt. Mit der Aufgabenstellung sind die Studierenden dazu aufgefordert, bei der Erarbeitung ihrer Sprachprodukte das mögliche Verstehen⁵ auf Seiten ihres Publikums zu berücksichtigen. Die Aspekte der Materialität, Temporalität und des (geteilten) Wissens kommen beim Verständ-

⁴ Der Begriff Konstellation umschließt hier die an der Kommunikation beteiligten Interaktant:innen, ihr Fach- und Sprachwissen. Konkreter lässt sich also von einer Personenkonstellation sprechen. Da sich durch unterschiedliche Interaktantenpaare unterschiedliche Wissensverhältnisse ergeben, können sich für die jeweilige Personenkonstellation andere Konstellationen, im Sinne der Funktionalen Pragmatik, mit spezifischen Bedürfnissen als Ausgangspunkt zweckbestimmten sprachlichen Handelns ergeben. Siehe Ehlich/Rehbein (1979, S. 244) zum Konstellationsbegriff in der Funktionalen Pragmatik.

⁵ *Verstehen* wird hier verwendet wie, zum Beispiel, bei Hoffmann (2011) oder Thielmann (2024, S. 449).

lichmachen ineinandergreifend zum Tragen.⁶ Auf dieser Wissensbasis können die Studierenden ihren Vortrag gestalten.

4. Datenerhebung

Ein Germanistik- und Deutschstudium an der Monash University⁷ erfordert bei Kursen ab dem B2-Niveau rezeptive wie produktive sprachliche Fertigkeiten der deutschen Wissenschaftssprache.⁸ Alle Studierenden belegen mindestens ein weiteres Fach aus den Geistes- oder Naturwissenschaften, welches für ihren Berufsweg maßgeblich ist.

Der Science-Slam wurde in den Jahren 2024 und 2025 von derselben Dozentin mit dem jeweiligen B1.2-Kurs durchgeführt. 2024 nahmen 13 Studierende am Kurs teil, 2025 waren es 24. Der B1.2-Kurs sieht eine mündliche Prüfungsleistung im Vortragsformat vor, welche durch den Science-Slam Vortrag abgedeckt wurde. Der Science-Slam fand 2024 in Woche 8 von 12 der Vorlesungszeit statt, im Jahr 2025 in Woche 10 von 12, um mehr Zeit zur Vorbereitung zu geben.⁹ Zu Beginn des Semesters erhielten die Studierenden eine detaillierte Anleitung mit einem Zeitplan zur Vorbereitung, Tipps zur Präsentationsgestaltung inklusive Hinweisen zum Publikumseinbezug sowie zur Balance zwischen fachsprachlicher Genauigkeit und Verständlichkeit für das Publikum, sowie die Bewertungskriterien.¹⁰ Beide Dokumente enthielten Angaben zu den erwarteten fachsprachlichen Phänomenen: zu Passivstrukturen, komplexen Satzstrukturen und Fachwortschatz. Beispiele und weitere Erklärungen zum Format Science-Slam wurden auf der Lernplattform Moodle bereitgestellt. Bei der Themenwahl gab es keine Vorgaben, lediglich die Empfehlung, ein Thema aus einem der anderen Studienfächer zu wählen.

Folgende sprachliche Strukturen, die auch typisch für Fachsprachen sind, wurden im B1.2 Kurs thematisiert und schriftlich wie mündlich, rezeptiv wie produktiv geübt:

- Passiv: Passiv mit *werden*¹¹, Passiv mit *sein*, Passiversatz mit (*sich*) *lassen*

- konsekutive Haupt- und Nebensätze mit *sodass* / *so* ..., *dass*, *also* und *folglich*¹²
- Konnektoren, Adverbien und Präpositionen der Vor-, Nach- und Gleichzeitigkeit
- Modalpartikel und Adverbien zum Ausdruck von Vermutung, Zuversicht und Sicherheit
- Zweiteilige Konnektoren: *sowohl* ... *als auch*; *nicht nur* ..., *sondern auch*; *weder* ... *noch* ...
- Verhältnis ausdrücken mit *je* ... *desto* ...
- Relativsätze mit *was*, *wo(r)*- und Deiktika *der*, *die*, *das*¹³
- *Brauchen* (*nicht*) + Infinitiv

Nachdem die Umfrageergebnisse der 2024 Kohorte gezeigt hatten, dass Studierende andere fachsprachliche Merkmale außer Fachwortschatz bei der Planung ihrer Präsentationen wenig berücksichtigten (siehe Grafik 1), wurden für die 2025 Kohorte zwei spezifisch auf fach- und wissenschaftssprachliche Strukturen ausgerichtete Schreibübungen im Unterricht durchgeführt, wovon sich eine konkret auf den Science-Slam-Vortrag bezog. In Woche sechs des Semesters wurden in einer Schreibaufgabe im Unterricht konkrete sprachliche Mittel zur Textstrukturierung angewendet. In Woche acht sollten die Studierenden einen Fließtext über ihr Science-Slam-Thema schreiben und dabei die Anleitung und Bewertungskriterien für den Vortrag berücksichtigen. Der Schreibauftrag führte explizit die Verwendung von Passivstrukturen, textstrukturierenden Elementen, zweiteiligen Konnektoren, Relativsätzen und Fachwörtern auf.

Während ihrer fünfminütigen Präsentation durften die Studierenden an einem Pult stehen, sich aber auch frei im Raum bewegen. Notizen durften zwar zur Unterstützung genutzt werden, freies Sprechen war jedoch ein mit 15 % gewichtetes Bewertungskriterium.

Die Bewertung der Präsentationen fand auf Grundlage der handschriftlichen Mitschriften der Dozentin auf den ausgedruckten Bewertungsformularen statt.¹⁴ Die Mitschriften bilden den Datensatz zur Analyse der Verwendung von fachsprachlichen und wissenschaftssprachlichen Merkmalen. Die Präsentationen wurden weder in Video- noch Audioform aufgezeichnet, da hierzu keine Erlaubnis vorlag. Die Noten wurden auf der Lernplattform Moodle, für die jeweiligen Studierenden einseh-

6 Aus Platzgründen kann an dieser Stelle nicht genauer auf die vier Aspekte eingegangen werden.

7 Kurse sind in eine Sprach- und eine Literaturkomponente unterteilt. Inhaltlich beziehen sich diese Komponenten nicht aufeinander.

8 In der Literaturkomponente des B1-Kurses wird noch bilingual Englisch / Deutsch gearbeitet.

9 Auf die Qualität der Ergebnisse hatte dies keinen Einfluss.

10 Beide Dokumente können bei der Autorin des Beitrags angefragt werden.

11 Das Passiv mit *werden* kommuniziere, so Redder (1995), nicht nur einen Zustand, sondern eine durch die Handlung hervorgerufene Situation, die wiederum Raum für Anschlusshandlungen böte (vgl. Thielmann 2019). „Das sogenannte Vorgangspassiv hat im Englischen praktisch keine Entsprechung“ (Thielmann 2019, S. 136). Im Unterricht wurden, entsprechend dem Lehrwerks, die klassischen Bezeichnung *Vorgangspassiv*

und *Zustandspassiv* verwendet.

12 Slavcheva/Meissner (2014) beschreiben für den Konnektor *also* auf Grundlage ihrer Analyse von Konferenzbeiträgen und studentischen Referaten unterschiedliche Funktionen (organisierend, zum *common ground management*) in der Informationsstruktur gesprochener Wissenschaftssprache.

13 Termini nach Hoffmann (2021, S. 204f.)

14 Die handschriftlichen Notizen wurden anschließend zur besseren Lesbarkeit noch einmal geordnet in neue Ausdrücke geschrieben und um ein persönliches Feedback und die Note ergänzt.

bar, veröffentlicht. In der folgenden Stunde wurden die Studierenden gebeten, die Online-Umfrage über eine Googleform auszufüllen. Die Teilnahme war freiwillig. Die Umfrage bestand aus insgesamt 20 Fragen, darunter Single-Choice-Fragen, Multiple-Answer-Fragen, Fragen mit offener Kurzantwort, sowie Likert-Skalen. Parallel erhielten die Studierenden die Bewertungsbögen mit dem detaillierten Feedback zurück. Dieses Vorgehen sollte verhindern, dass der Eindruck entsteht, die Teilnahme an der Umfrage könne einen Einfluss auf die Bewertung oder die Aushändigung des detaillierten Feedbacks haben. Gleichzeitig sollte ein Einfluss des detaillierten Feedbacks auf die Umfrage-Antworten vermieden werden.

5. Analyse und Diskussion der Ergebnisse

32 von 36 Studierenden nutzten in ihren mündlichen Vorträgen Fachwortschatz.¹⁵ Die Verwendung fachsprachlicher Lexik umfasste Nomen, Funktionsverbgefüge (n=4) und fachsprachlich gebrauchte Verben wie *untersuchen*, *herausfinden*, *betrachten*.

Eine Gegenüberstellung der Daten aus 2024 und 2025 in Tabelle 2 zeigt eine prozentual erhöhte Nutzung fachsprachlicher Strukturen im Jahr 2025.¹⁶ In der 2024-Kohorte nutzten zehn von dreizehn Studierenden in ihrem mündlichen Vortrag komplexe Strukturen und koordinierte Sätze. Drei Studierende blieben in ausgeprägt alltagssprachlicher Ausdrucksweise und nutzten vor allem Hauptsatzreihungen ohne Passiv- oder komplexe Strukturen. In der 2025-Kohorte war dies bei 18 von 23 Studierenden der Fall. Vier der insgesamt acht Studierenden, die keine komplexen Satzstrukturen verwendeten, hielten ihren Vortrag komplett frei, was zwar zu einer starken Publikumsnähe führte, wofür sie jedoch auch ein erhöhtes Fehlerrisiko im Gegensatz zum Ablesen in Kauf nahmen.

	2024 insg. 13 Studierende		2025 insg. 23 Studierende		Insgesamt 36 Studierende	
Fachwörter	11/13	85 %	21/23	91 %	32/36	92 %
Passiv mit <i>werden</i> / <i>sein</i> / <i>lassen</i>	6/13	46 %	17/23	74 %	23/36	64 %
Komplexe Satzstrukturen	10/13	77 %	18/23	78 %	28/36	78 %

Tabelle 2. Gegenüberstellung 2024 und 2025

Hervorzuheben ist die gestiegene Prozentzahl von Studierenden, die Passivstrukturen verwendeten. Nutzen 2024 noch 46 % der Studierenden mindestens eine Passivstruktur in ihrem Vortrag, waren es 2025 64 %. Die Prozentzahl der Studierenden, die in ihrem Vortrag mindestens eine Passivstruktur nutzten, konnte also um 38 % erhöht werden. Während die Verwendung von Vorgangs- und Zustandspassiv insgesamt korrekt war, war die fälschliche Verwendung des Passivs mit *werden* anstelle mit *sein* mit dem Verb *benutzen* auffallend. Drei Studierende verwendeten „ist benutzt“ anstelle des jeweils zu verwendenden Passivs mit *werden*. Dies könnte auf eine direkte Übersetzung einer möglicherweise formelhaften Nutzung des englischen *is used* hindeuten. Ein Passiv mit *lassen* wurde von der Dozentin nicht registriert und mitgeschrieben. Neben Passivstrukturen nutzten Studierende Relativsätze und leiteten Konsekutivsätze mittels *also* ein. Zur Beschreibung von Vorgängen kamen Konditionalsätze und Begründungen zum Einsatz. Zweiteilige Konnektoren wurden in insgesamt vier Vorträgen verwendet, von denen zwei eine hohe Fachsprachlichkeit aufwiesen. In keiner Präsentation wurden Verhältnisse mit *je ... desto ...* ausgedrückt. Generell wurden die sprachlichen Mittel kommunikativ zweckhaft und sinnvoll eingesetzt. Gleichzeitig hätten alle Vorträge durch weitere wissenschafts- und fachsprachliche Mittel an Präzision gewinnen können. Die Deutlichkeit ihrer Erklärungen erreichten die Studierenden vor allem durch die bildgestützte, multimodale Gestaltung ihrer Präsentationen.

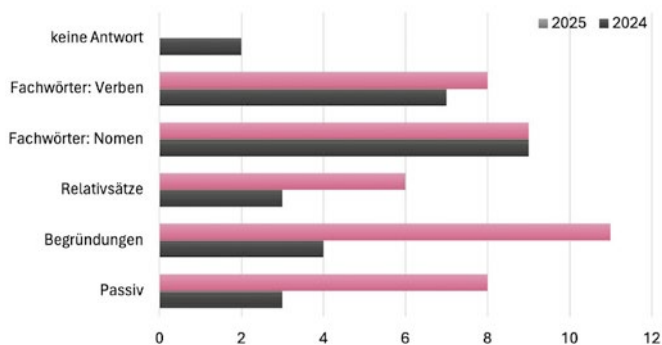
Die folgenden Umfrageergebnisse beruhen auf den Rückmeldungen von insgesamt 23 Studierenden, 11 im Jahr 2024, und 12 im Jahr 2025.¹⁷ 14 (60,87 %) der Studierenden wählten ein Thema aus ihrem zweiten Studienfach. Die Themenwahl wurde von 86,69 % (n=20) der Studierenden durch Interesse am Thema begründet. 19 Studierende (82,6 %) hatten sich bereits vorher schon einmal mit ihrem Thema befasst. Bei der Frage danach, in welcher Form sie sich mit dem Thema beschäftigt hatten, waren Mehrfachantworten möglich. 78,26 % (n=18) gaben an, über das Thema gelesen zu haben, 56,52 % (n=13) hatten Videos zum Thema geschaut und 53,17 % (n=12) hatten in einem Universitätskurs über das Thema gelernt. Dies zeigt, dass zwei Studierende zwar ein Thema aus ihrem anderen Studienfach auswählten, dieses jedoch im Rahmen ihres Kurses noch nicht besprochen hatten. Diese Studierenden nutzten den Science-Slam

¹⁵ Die fehlende Verwendung von Fachwörtern in vier der Vorträge ist darauf zurückzuführen, dass die Studierenden jeweils keine wissenschaftliche Betrachtung ihres Gegenstandes vornahmen.

¹⁶ Ein Vergleich in realen Zahlen bietet sich aufgrund der unterschiedlich Gruppengrößen nicht an.

¹⁷ Die Anzahl der Rückmeldungen ergibt sich, neben der Freiwilligkeit der Teilnahme an der Umfrage, aus der Zahl der anwesenden Studierenden in der jeweiligen Unterrichtsstunde.

Vortrag also, um sich mit einem weiteren Aspekt ihres Studienfaches zu beschäftigen. Weiterhin gaben mit n=18 die meisten Studierenden an, sich vor dem Science-Slam ‚weder gut noch schlecht‘ oder ‚gut‘ mit ihrem Thema ausgekannt zu haben. Nur 3 Studierende schätzten ihre vorherigen Kenntnisse als ‚sehr gut‘ ein. Bei der Recherche zum Thema nutzten 14 Studierende ausschließlich englischsprachige Quellen, neun gaben an, Quellen teils in deutscher teils in englischer Sprache genutzt zu haben. Die Präsentationsfolien erstellten 17 Studierende direkt auf Deutsch, sechs schrieben sie erst auf Englisch und übersetzten im zweiten Schritt. Die Notizen für den mündlichen Vortrag verfassten zwölf Studierende direkt auf Deutsch, die anderen elf zunächst auf Englisch. Auf die Frage, ob die Studierenden auf wissenschaftssprachliche Mittel geachtet hätten, antworteten 20 mit ja, drei mit nein. Grafik 1 zeigt auf, welche sprachlichen Mittel in den Texten der Studierenden verwendet wurden. Die Antwortmöglichkeiten waren vorgegeben, mehrere Antworten waren möglich.



Grafik 1. Wissenschaftssprachliche Mittel, die von den Studierenden in ihren Texten verwendet wurden

Diese Antworten deuten darauf hin, dass die für die 2025-Kohorte eingeführten Schreibübungen zu fachsprachlichen Merkmalen, das Bewusstsein der Studierenden für diese sprachlichen Mittel schärfen konnten.

Das Feedback zum Format wurde in Kurzantworten formuliert und war generell positiv. Studierende gaben teilweise an, dass die Aufgabe eine beängstigende, jedoch unterhaltsame Erfahrung („scary but fun“) und eine zwar teils schwierige, jedoch willkommene Herausforderung gewesen sei. Positiv bewertet wurde das Lernen von neuem Wortschatz, die Einblicke in die Studienfächer der Kommiliton:innen sowie der Unterhaltungsfaktor.

„I think it was an engaging way to practice speaking and learn about a variety of different topics. It also allowed people to explore and share certain interests they have which was nice to see.“ (Studierende:r A)

„I realised that for scientific language, it is more helpful to read articles/watch videos in German – especially for the sake of vocabulary.“ (Studierende:r B)

Zuletzt gaben 73,91% der Studierenden an, nun auch Videos und Texte auf Deutsch zu ihrem Thema oder Wissenschaft generell schauen bzw. lesen zu wollen. Fünf Studierende waren sich nicht sicher, ein Studierender hat dies nicht vor. Nachdem alle Umfrageteilnehmenden für ihre Recherche noch ausschließlich oder unter anderem englischsprachige Quellen heranzogen, da Englisch ihre Muttersprache sowie die vorherrschende Wissenschaftssprache – nicht nur – Australiens ist, wird diese Interessensentwicklung hin zu deutschsprachigen wissenschaftlichen Quellen als besondere Wissenserweiterung gewertet.

6. Fazit und Ausblick

Die intensive Beschäftigung mit dem eigenen Vortragsthema, das nach persönlichem Fachinteresse ausgewählt wurde, hat bei den Studierenden zu einer Erweiterung ihres Fachwortschatzes geführt. Die Verwendung der Termini für den Vortrag und das freie Sprechen, eventuell auch das Ablesen, übertrugen den Umgang aus der rezeptiven in die produktive Sprachverwendung. Die Gegenüberstellung der Daten zeigte, wie gezielte vorbereitende Übungen das Bewusstsein für die Verwendung fachsprachlicher Strukturen schärfen können. Mit dem Format konnten alle Aspekte einer praxeologischen Perspektive auf Sprache abgedeckt werden. Bekanntes und neues Wissen wurde fremdsprachlich neu durchdacht und aufbereitet. Das Aneignen der fachsprachlichen Strukturen liegt sicherlich nicht im mündlichen Science-Slam-Vortrag an sich. Das Format erwies sich jedoch als motivations- und sprachfördernd. Diese Aspekte könnten noch positiver wirken, würden die Slam-Präsentationen nicht als Prüfungsleistung gehalten. Videoaufzeichnungen würden eine umfassende Datenerhebung und weitere Aufschlüsse ermöglichen. Dies, zusammen mit einem konkreter ausgearbeiteten Bewertungsraster kann detailliertere Aussagen über die Verwendung wissenschaftssprachlicher und fachsprachlicher Phänomene ermöglichen. Die positive Wahrnehmung der Verknüpfung von deutscher Sprache und einem anderen Fachstudium kann zu weiteren Überlegungen bei der Curriculumsgestaltung inspirieren. Bei der Bewerbung des Studiengangs kann der Slam als Beispiel für thematische Vielfalt und interdisziplinäre Verknüpfungen des Deutschstudiums angebracht werden.

Literaturverzeichnis

- Bernstein, N. (2023). Performativität und Präsentationstechniken am Beispiel von (digitalen) Science-Slams im Kontext mündlicher Wissenschaftssprache. In DAAD e.V. (Ed.), *Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt: Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung* (pp. 140–153). DAAD Studien.
- Eisenbarth, B., & Weißkopf, M. (2012). Science Slam: Wettbewerb für junge Wissenschaftler. In B. Dernbach, C. Kleinert, & H. Münder (Eds.), *Handbuch Wissenschaftskommunikation* (pp. 155–163). Springer VS.
- Hajduk, S. (2020). Literatur als Medium der Kulturvermittlung: Zur Lage und Zukunft der German Studies in Australien. In N. Colin, R. Parr, C. Teissie, & J. Umlauf (Eds.), *Germanistik – eine interkulturelle Wissenschaft?* (pp. 133–143). Synchron.
- Hill, M. (2015). Science Slam und die Geschichte der Kommunikation von wissenschaftlichem Wissen an außeruniversitäre Öffentlichkeiten. In J. Engelschalt & A. Maibaum (Eds.), *Auf der Suche nach den Tatsachen: Proceedings der 1. Tagung des Nachwuchsnetzwerks „INSIST“* (Vol. 1, pp. 127–141). <http://insist-network.com/wp-content/uploads/2016/04/Hill-Science-Slam-Engeschalt-2016.pdf>
- Hoffmann, L. (2021). *Deutsche Grammatik: Grundlagen für Lehrerbildung, Schule, Deutsch als Zweitsprache und Deutsch als Fremdsprache* (4th ed.). Erich Schmidt Verlag.
- Hoffmann, L. (2011). Kommunikative Welten – das Potential menschlicher Sprache. In L. Hoffmann, K. Leimbrink, & U. Quasthoff (Eds.), *Die Matrix der menschlichen Entwicklung* (pp. 165–209). De Gruyter.
- Lange, D., & Rahn, S. (2017). *Mündliche Wissenschaftssprache: Kommunizieren – Präsentieren – Diskutieren*. Klett.
- Meiler, M. (2024). Elementare operative Basen: Zur einzelsprachlichen Infrastruktur syntaktischer Entfaltung. In M. Meiler & W. Thielmann (Eds.), *Sprache – Denken – Wirklichkeit: 14. Internationale Konferenz zur Funktionalen Pragmatik, Chemnitz* (pp. 93–118). Universitätsverlag Chemnitz. <https://doi.org/10.51382/978-3-96100-220-7>
- Moll, M., & Thielmann, W. (2022). *Wissenschaftliches Deutsch* (2nd ed.). UTB.
- Niemann, B., Bittner, M., Hause, J., & Schrögel, P. (2020). Prodesse et delectare: Science-Slam in der Wissenschaftskommunikation. In B. Niemann, M. Bittner, J. Hause, & P. Schrögel (Eds.), *Science-Slam: Multidisziplinäre Perspektiven auf eine populäre Form der Wissenschaftskommunikation* (pp. 21–38). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28861-7>
- Redder, A., Heller, D., & Thielmann, W. (Eds.). (2014). *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten: Analysen und Transkripte* (Wissenschaftskommunikation 8). Synchron Publishers.
- Roelke, T. (2020). *Fachsprachen* (4th ed.). Erich Schmidt Verlag.
- Schilling, A., & Cotelò, K. (2023). Gesprochene Wissenschaftssprache: Die Vorlesung als Gegenstand der Studienvorbereitung? *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 50 (5), 525–542. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0084>
- Tschirner, E. (2024). Lexik des Deutschen als Fach- und Fremdsprache. In M. Szurawitzki & P. Wolf-Farré (Eds.), *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung* (pp. 173–186). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110690279-012>
- Thielmann, W. (2019). Zur Funktionalität sogenannter Passivkonstruktionen in der deutschen und englischen Wissenschaftssprache. In B. Huemer, E. Lejot, & K. L. B. Deroey (Eds.), *Academic writing across languages: Multilingual and contrastive approaches in higher education* (pp. 127–148). Böhlau.
- Thielmann, W. (2024). Schriftliche und mündliche Wissenschaftskommunikation im Kontext von Deutsch als Fach- und Fremdsprache. In M. Szurawitzki & P. Wolf-Farré (Eds.), *Handbuch Deutsch als Fach- und Fremdsprache: Ein aktuelles Handbuch zeitgenössischer Forschung* (pp. 441–462). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110690279-028>
- Verhoeven, D., & Eltham, B. (2023). „Nousferatu“: Are corporate consultants extracting the lifeblood from universities? *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 46 (2), 327–349. <https://doi.org/10.1080/10714413.2023.2290972>

Kurzbiographie(n):

Jessica Lesjak ist DAAD-Lektorin für deutsche Sprache an der Monash University in Melbourne, Australien, und Organisatorin des ‚Science & The Arts Slam Australia‘. Ihre Forschungsinteressen liegen in der Pragmatik und Grammatik gesprochener Sprache, sowie der Didaktik des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache und Methoden für den Unterricht.

Kontakt: jesslesjak@gmail.com

Kulturbezogenes Lernen im DaF-Unterricht: Eine Schlüsselkompetenz zur beruflichen Entwicklung und Mobilität internationaler Fachkräfte in Deutschland

Madhupali Sugandhika Cooray

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag untersucht kulturbezogenes Lernen im DaF-Unterricht und dessen Bedeutung für die berufliche Integration sri-lankischer Fachkräfte in Deutschland. Auf Grundlage qualitativer Interviews mit 25 ehemaligen Studierenden werden zentrale kulturelle Herausforderungen sowie relevante Kompetenzen für den erfolgreichen Übergang in die deutsche Arbeitswelt analysiert. Zudem werden didaktische Implikationen für die stärkere Integration kulturbezogener Inhalte im DaF-Unterricht diskutiert.

Schlüsselwörter: kulturbezogenes Lernen, berufliche Integration, sri-lankische Fachkräfte, kulturelle Herausforderungen.

1. Einleitung

Kenntnisse in einer oder mehreren Fremdsprachen gelten als grundlegende Voraussetzung, um einen sicheren Arbeitsplatz in einem internationalen beruflichen Umfeld zu erlangen. Der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen ermöglicht ausländischen Arbeitskräften eine erfolgreiche Integration in die Arbeitswelt und fördert zugleich die berufliche Mobilität über nationale Grenzen hinweg.

In einer Welt, in der Kolleg:innen täglich mit Kunden, Kolleginnen und Kollegen sowie Unternehmen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten kommunizieren, reichen Sprachkenntnisse allein nicht aus. Kulturelles Wissen, Sensibilität und das Verständnis für kulturelle Unterschiede gewinnen zunehmend an Bedeutung.

Aus diesem Grund rückt das Thema Kulturkompetenz im Fremdsprachenunterricht immer stärker in den Fokus der aktuellen Forschung. Dabei stellt sich die Frage, in welchem Maße kulturelles Wissen und kulturbezogenes Lernen im Sprachunterricht vermittelt werden und wie diese Vermittlung dazu beitragen kann, Lernende auf die Anforderungen einer kulturübergreifenden und vielfältigen Arbeitswelt vorzubereiten.

In den letzten Jahrzehnten suchen immer mehr Sri Lanker:innen aufgrund wirtschaftlicher und sozialer Herausforderungen Beschäftigungsmöglichkeiten im Ausland. Laut dem Sri Lanka Bureau of Foreign Employment wanderten im Jahr 2024 über 300.000 Personen

ins Ausland aus. Die Wirtschaftskrise von 2022 führte zu einem Rückgang des Bruttoinlandsprodukts um 7,8 %, begleitet von einem starken Anstieg der Inflation (World Bank, 2023).

Vor diesem Hintergrund ist das Erlernen von Fremdsprachen in Sri Lanka zunehmend attraktiver und populärer geworden. Unter den verschiedenen Fremdsprachen, die mit Blick auf berufliche Sicherheit und Karrierechancen vermittelt werden, hat die deutsche Sprache dabei eine besondere Stellung eingenommen.

In Sri Lanka gibt es verschiedene Möglichkeiten, Deutsch zu lernen. An staatlichen Universitäten wie der Universität Kelaniya und der Universität Sabaragamuwa kann Deutsch entweder als Hauptfach im vierjährigen Germanistik-Studium oder als Nebenfach zusammen mit zwei weiteren Fächern im dreijährigen Studium belegt werden. Daneben wird Deutsch an vielen Schulen im Rahmen der Mittleren-Reife-Prüfung sowie für das Abitur angeboten. Auch das Goethe-Institut spielt eine wichtige Rolle, indem es Deutschkurse anbietet, die sowohl den Spracherwerb fördern als auch auf offizielle Prüfungen vorbereiten. Berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten bestehen zudem an Ausbildungszentren wie DIMO¹, das Fachkräfte für die Automobilbranche gezielt auf die Arbeit in Deutschland vorbereitet.

Unter den staatlichen Universitäten nimmt die Universität Kelaniya eine zentrale Stellung ein, da sie die höchste Anzahl an Studierenden in Studiengängen mit Deutsch verzeichnet. Viele Absolvent:innen dieser Studiengänge wandern nach ihrem Abschluss nach Deutschland aus, um dort zu arbeiten oder weiter zu studieren, wobei die berufliche Migration für viele der Hauptgrund ist, Deutsch zu lernen.

Deutschland gilt als eines der attraktivsten Zielländer, da die Möglichkeiten wie die Chancenkarte (ein Punktesystem zur Arbeitssuche für qualifizierte Fachkräfte aus Nicht-EU-Ländern) und das duale Studium vielen

¹ DIMO ist ein berufsbildendes Ausbildungszentrum in Sri Lanka, das technische Ausbildungskurse, berufliche Weiterbildungsprogramme, Lehrgänge in Automobilmechanik, Mechatronik-Ingenieurwesen sowie weiterführende Studiengänge anbietet.

Sri-Lanker:innen neue berufliche Perspektiven eröffnen. Voraussetzung für diese Möglichkeiten sind jedoch solide Sprachkenntnisse sowie interkulturelle Kompetenzen, die eine erfolgreiche Integration in die deutsche Arbeitswelt fördern.

Vor diesem Hintergrund gewinnt nicht nur das Erlernen der deutschen Sprache an Bedeutung, sondern es stellt sich auch die Frage, wie Lernende bestmöglich auf die Anforderungen einer international ausgerichteten Arbeitswelt vorbereitet werden können.

Diese Studie untersucht, wie kulturbezogenes Lernen im DaF-Unterricht gestaltet werden kann, um die berufliche Integration von Lernenden aus Sri Lanka in Deutschland zu fördern. Der Fokus liegt dabei auf den Erfahrungen ehemaliger Studierender der Universität Kelaniya, die heute in Deutschland tätig sind. Ziel ist es, zu analysieren, welche kulturellen und sprachlichen Kompetenzen den Übergang in den deutschen Arbeitsmarkt erleichtern und wie der Fremdsprachenunterricht praxisnah darauf vorbereiten kann.

2. Stand der Forschung

Kulturbezogenes Lernen wurde in den letzten Jahren verstärkt in der Fremdsprachendidaktik diskutiert. Altmayer definiert Kultur nicht als ein starres System nationaler Werte, sondern als ein dynamisches Geflecht von Bedeutungen und Wissensmustern, das notwendig ist, um Sprache, Handlungen und Diskurse zu verstehen. Damit erweitert er den traditionellen Begriff der Landeskunde, der sich früher meist auf Fakten über Land, Geschichte und Menschen beschränkte (Altmayer, 2023).

In einer weiteren Studie weist Altmayer darauf hin, dass kulturelles Lernen im DaF-Unterricht darauf abzielen sollte, Lernende in die Lage zu versetzen, kulturelle Texte und Diskurse zu analysieren und Bedeutungen aktiv mitzugestalten. Der Unterricht soll demnach nicht nur Wissen über „die andere Kultur“ vermitteln, sondern auch Reflexion, Analyse und Partizipation fördern. Dadurch wird Kultur als interaktives und handelndes Element verstanden, das im Sprachunterricht unmittelbar erfahren und genutzt werden kann (Altmayer, 2016).

Sauer und Albrecht ergänzen diese Perspektive, indem sie argumentieren, dass ein kulturbezogener DaF-Unterricht Kompetenzen fördern muss, die sowohl im beruflichen als auch im alltäglichen Leben relevant sind. Der Unterricht soll sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientieren und gezielt zur beruflichen Integration beitragen. Dabei wird deutlich, dass kulturelles Lernen nicht isoliert betrachtet werden darf, sondern eng mit den

praktischen Anforderungen der Arbeitswelt verknüpft werden muss (Sauer und Albrecht, 2022).

Diese theoretischen Ansätze zeigen, dass kulturbezogenes Lernen im DaF-Unterricht eine zentrale Rolle für die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenzen spielt. Besonders relevant ist dies im Hinblick auf den Eintritt in den internationalen Arbeitsmarkt, wo neben sprachlicher Sicherheit auch kulturelle Sensibilität und Reflexionsfähigkeit entscheidend für die berufliche Integration sind.

3. Forschungslücke und Zielsetzung

Die bisherige Forschung zeigt deutlich, dass kulturbezogenes Lernen im DaF-Unterricht eine zentrale Rolle für die Entwicklung interkultureller Handlungskompetenzen spielt und insbesondere für den Eintritt in den internationalen Arbeitsmarkt relevant ist. Altmayer (2016, 2023) und Sauer & Albrecht (2022) betonen, dass nicht allein Sprachkenntnisse, sondern auch die Fähigkeit, kulturelle Texte und Diskurse zu analysieren und sich in interkulturellen Situationen reflektiert zu verhalten, entscheidend für die berufliche Integration sind.

Trotz dieser theoretischen Grundlagen gibt es bislang kaum empirische Studien, die untersuchen, wie kulturbezogenes Lernen im DaF-Unterricht speziell die berufliche Integration sri-lankischer Fachkräfte in Deutschland unterstützt. Ehemalige Studierende, die heute in Deutschland leben, berichten, dass gute Sprachkenntnisse zwar wichtig seien, jedoch nicht ausreichen, um sich erfolgreich in der deutschen Arbeitswelt zu integrieren. Entscheidend seien vielmehr kulturelle Kompetenzen, das Verständnis für Arbeitsnormen, Kommunikationsstile und gesellschaftliche Werte. Ausgehend von dieser Problemlage zielt die vorliegende Untersuchung darauf ab, die bestehende Forschungslücke zu schließen.

Ziel der Studie ist es, die kulturspezifischen Aspekte zu identifizieren, die für die erfolgreiche berufliche Integration von Deutschlernenden in Sri Lanka von besonderer Relevanz sind, und darauf aufbauend Empfehlungen zur stärkeren Integration kulturbezogener Lerninhalte in den DaF-Unterricht zu formulieren.

4. Theoretischer Rahmen

Der theoretische Rahmen der vorliegenden Studie basiert auf dem Modell der kulturellen Kompetenz von Spitzberg & Changnon (2009). Dieses Modell definiert kulturelle Kompetenz als die Fähigkeit, effektiv und angemessen mit Menschen aus anderen Kulturen zu kommunizieren.

Es umfasst drei zentrale Dimensionen, die im DaF-Unterricht gezielt gefördert werden können.

4.1 Wissen

Diese Dimension umfasst Kenntnisse über die kulturellen Werte, Normen, Traditionen und Kommunikationsstile anderer Kulturen. Dazu gehören beispielsweise Höflichkeitsformen, Tabus, soziale Hierarchien oder landesspezifische Verhaltensregeln. Ein Verständnis dieser Aspekte ermöglicht Lernenden, kulturelle Kontexte richtig einzuschätzen und Missverständnisse in der Kommunikation zu vermeiden.

4.2 Fähigkeiten

Unter Fähigkeiten versteht das Modell die praktischen Kompetenzen, die eine situationsangemessene Kommunikation ermöglichen. Dazu zählen aktives Zuhören, Anpassung der Ausdrucksweise, Interpretation nonverbaler Signale und die Fähigkeit, flexibel auf kulturell unterschiedliche Kommunikationssituationen zu reagieren. Diese Kompetenzen sind besonders relevant, um im Berufsalltag effektiv mit Kolleg:innen, Vorgesetzten oder Kund:innen aus unterschiedlichen kulturellen Hintergründen zusammenzuarbeiten.

4.3 Einstellungen

Die Dimension der Einstellungen umfasst offene, respektvolle und neugierige Haltungen gegenüber anderen Kulturen. Lernende sollen bereit sein, eigene Vorurteile zu reflektieren, alternative Perspektiven zu akzeptieren und interkulturelle Erfahrungen aktiv anzunehmen. Positive Einstellungen erleichtern nicht nur den Lernprozess, sondern tragen auch entscheidend zur erfolgreichen Integration in multikulturelle Arbeitsumfelder bei.

5. Forschungsmethodik

Die Studie basiert auf einer qualitativen Forschungsanalyse. Es wurden halbstrukturierte Interviews mit 25 ehemaligen Studierenden der Universität Kelaniya durchgeführt, die derzeit in Deutschland beruflich tätig sind. Die Auswahl erfolgte gezielt, da diese Gruppe über direkte Erfahrung in der Arbeitswelt verfügt.

Die Interviews wurden über Zoom geführt, aufgezeichnet, transkribiert und anschließend themenzentriert codiert. Mithilfe der thematischen Analyse wurden wiederkehrende Muster und Themen identifiziert.

Die Analyse konzentrierte sich auf folgende Themenfelder:

- Erforderliche kulturelle Kompetenzen
- Herausforderungen bei der beruflichen Integration
- Bewertung des bestehenden Lehrplans
- Vorschläge zur Verbesserung des kulturbezogenen Lernens

6. Analyse und Ergebnisse

6.1 Erforderliche kulturelle Kompetenzen

Die Analyse der Interviews ergab, dass die berufliche Integration von sri-lankischen Fachkräften in Deutschland in hohem Maße von bestimmten kulturellen Kompetenzen abhängt. Die Befragten betonten insbesondere die Bedeutung der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit, die es ermöglicht, Missverständnisse in Sprache, Gestik und Körpersprache zu vermeiden. Ebenso wurde die Anpassungsfähigkeit als entscheidende Kompetenz hervorgehoben, um sich flexibel auf neue Arbeitsmethoden, Hierarchien und Organisationsstrukturen einzustellen. Ein weiteres zentrales Element stellt die Empathie dar, die Fähigkeit, die Perspektiven und Denkweisen von Kolleg:innen aus anderen kulturellen Kontexten nachzuvollziehen. Viele Teilnehmende betonten außerdem den hohen Stellenwert informeller Kommunikation, wie etwa Small Talk, der für die soziale Integration im Berufsalltag eine Schlüsselrolle spielt. Ergänzend dazu wurde die Kenntnis deutscher Arbeitsnormen, insbesondere Pünktlichkeit, Datenschutz, Arbeitsschutz und Mitbestimmung als unverzichtbar angesehen. Zudem nannten mehrere Befragte die Selbstreflexion als wichtige Voraussetzung für interkulturelle Kompetenz, da sie hilft, das eigene kulturelle Verhalten bewusst wahrzunehmen und zu hinterfragen.

6.2 Herausforderungen bei der Integration

Neben den erforderlichen Kompetenzen wurden auch zahlreiche Schwierigkeiten genannt, die den Integrationsprozess erschweren. Die Teilnehmenden berichteten, dass kulturelle Stereotype und Vorurteile häufig zu Missverständnissen oder sozialer Distanz führen. Zudem zeigte sich, dass mangelndes Wissen über grundlegende deutsche Arbeitsnormen zu Unsicherheiten im beruflichen Alltag führen kann. Besonders deutlich wurden Unterschiede in den Kommunikationsstilen hervorgehoben: Während die deutsche Kommunikation meist direkt und sachorientiert ist, bevorzugen viele Sri-Lanker:innen eine eher indirekte und kontextbezogene Ausdrucksweise. Diese Unterschiede können leicht zu Fehlinterpretationen führen. Weitere Herausforderungen betrafen das

Zeitmanagement und die strikte Einhaltung von Pünktlichkeit, die in Deutschland stärker betont werden als in Sri Lanka.

Auch die klare Trennung von Berufs- und Privatleben stellte für einige Befragte eine Umstellung dar, ebenso wie die offene Feedbackkultur, die in deutschen Arbeitskontexten üblich ist.

6.3 Bewertung des aktuellen Lehrplans

Hinsichtlich des bestehenden Lehrplans der Universität Kelaniya äußerten die Befragten insgesamt positive Eindrücke. Sie würdigten, dass im DaF-Unterricht bereits kulturbezogene Themen behandelt werden, merkten jedoch an, dass diese Inhalte häufig zu allgemein bleiben. Besonders die spezifische Vermittlung von Kenntnissen über die deutsche Arbeitskultur und über berufsbezogene Kommunikationssituationen werde derzeit nicht ausreichend berücksichtigt. So fehle es beispielsweise an Lerngelegenheiten, in denen der Umgang mit Kolleg:innen, Vorgesetzten oder Kund:innen in authentischen Situationen geübt werden könne. Diese Lücke führt nach Aussage der Befragten dazu, dass viele Absolvent:innen zwar über solide Sprachkenntnisse verfügen, aber dennoch Schwierigkeiten haben, sich in der deutschen Arbeitswelt angemessen zu orientieren.

6.4 Vorschläge zur Weiterentwicklung

Auf Grundlage der erhobenen Daten wurden mehrere Empfehlungen formuliert, um den Lehrplan gezielt zu verbessern. Die Befragten schlugen vor, ab dem zweiten Studienjahr (B2-Niveau) ein Kursmodul zur Entwicklung kultureller Kompetenz einzuführen. Dieses Modul sollte praxisorientierte Inhalte zu Themen wie Arbeitsnormen, Konfliktmanagement, Kommunikationsstile und Teamarbeit enthalten. Besonders hervorgehoben wurde die Notwendigkeit, authentische Situationen aus dem Berufsalltag in den Unterricht zu integrieren, um die Studierenden auf reale Herausforderungen vorzubereiten. Darüber hinaus wurde angeregt, Workshops und interaktive Trainings anzubieten, die die interkulturelle Sensibilität der Lernenden fördern. Solche praxisnahen Ansätze könnten nicht nur das Verständnis für kulturelle Unterschiede vertiefen, sondern auch die Fähigkeit stärken, in multikulturellen Arbeitsumgebungen erfolgreich zu agieren.

6.5 Struktur des vorgeschlagenen Kursmoduls

Die Ergebnisse der Untersuchung bildeten den Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Kursmoduls, das die kulturelle Kompetenz der Lernenden im DaF-Unterricht stärken soll. Das Modul umfasst insgesamt zehn thematische Einheiten, die schrittweise aufeinander aufbauen und theoretische wie praxisorientierte Lernaspekte miteinander verbinden. Es richtet sich an Studierende des Germanistikstudiengangs im zweiten Studienjahr mit einem Sprachniveau von mindestens B2, was ihnen ermöglicht, komplexe Themen zu verstehen und kulturelle Inhalte kritisch zu reflektieren. Das Modul ist zugleich darauf ausgerichtet, eine Brücke zum Pflichtpraktikum im dritten Studienjahr zu schlagen und die Studierenden gezielt auf interkulturelle Berufskontexte vorzubereiten.

Der thematische Aufbau orientiert sich an den zentralen Dimensionen kultureller Kompetenz – Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen – und kombiniert theoretische Reflexion mit praxisnahen Übungen. Im ersten Modul werden grundlegende Fragen zum Kulturbegriff behandelt, um ein differenziertes Verständnis von Kultur als dynamischem, vielschichtigem Konzept zu vermitteln. Themen wie „Was bedeutet Kultur?“, „Die kulturelle Vielfalt identifizieren“ und „Unterschiedliche Wahrnehmungen der kulturellen Vielfalt“ schärfen den Blick für kulturelle Relativität und fördern das Bewusstsein für eigene kulturelle Prägungen.

Darauf aufbauend liegt der Fokus auf der Sensibilisierung gegenüber Stereotypen und Vorurteilen. Interaktive Aktivitäten wie „Das Zitronenspiel“² regen zur Selbstreflexion an und verdeutlichen unbewusste Zuschreibungen. In den Einheiten „Gegen Vorurteile kämpfen“ und „Diskriminierung: Alltagsrassismus“ werden gesellschaftliche Machtstrukturen kritisch analysiert, um Empathie und Toleranz im interkulturellen Austausch zu fördern.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf den soziokulturellen Rahmenbedingungen des Arbeitslebens in Sri Lanka und Deutschland. Durch die Auseinandersetzung mit kulturellen Unterschieden in Arbeitsnormen, Hierarchien und Kommunikationsstilen wird ein Bewusstsein für die Bedeutung kultureller Anpassungsfähigkeit im Beruf geschaffen. Ergänzend beinhalten zwei Workshops zum Konfliktmanagement praxisorientierte Übungen,

² Das „Zitronen-Spiel“ ist eine Übung zur Förderung der interkulturellen Sensibilisierung, die oft als „Vitamin C“ bezeichnet wird, wobei C für „Cultural Competence“ (Kulturelle Kompetenz) steht. Bei dieser Methode werden Teilnehmer dazu angeregt, Stereotypen und Vorurteile zu thematisieren und durch das spielerische Element der Zitrone zu reflektieren, wie Vorstellungen unser Erleben und Verhalten beeinflussen.

die den Umgang mit interkulturellen Missverständnissen trainieren und die Teamfähigkeit der Lernenden stärken.

Der abschließende Teil widmet sich den kommunikativen Kompetenzen im interkulturellen Kontext. Themen wie „Small Talk und Ice Breakers“, „Nonverbale Kommunikation“ und „Der persönliche Raum“ fördern sowohl sprachliche als auch nonverbale Ausdrucksfähigkeiten, die für erfolgreiche soziale Interaktionen in multikulturellen Arbeitsumfeldern entscheidend sind.

Insgesamt zielt das Modul darauf ab, den Studierenden nicht nur theoretisches Wissen über Kultur zu vermitteln, sondern sie zu befähigen, dieses Wissen in realen beruflichen und gesellschaftlichen Situationen anzuwenden. Damit leistet es einen wesentlichen Beitrag zur Förderung interkultureller Handlungsfähigkeit und zur nachhaltigen Vorbereitung auf den internationalen Arbeitsmarkt.

7. Schlussfolgerung

Die Ergebnisse verdeutlichen, dass kulturelle Kompetenz für die erfolgreiche berufliche Integration eine entscheidende Rolle neben den Sprachkenntnissen spielt. Arbeitgeber erwarten von internationalen Fachkräften nicht nur theoretisches Wissen, sondern auch Sensibilität im interkulturellen Umgang. Universitäten und Bildungseinrichtungen sollten daher gezielt Programme entwickeln, die kulturbezogenes Lernen und Konfliktmanagement in den DaF-Unterricht integrieren. Das vorgeschlagene Modul könnte einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Lernende aus Sri Lanka besser auf die Anforderungen des deutschen Arbeitsmarkts vorzubereiten und ihre interkulturelle Handlungskompetenz nachhaltig zu stärken.

Literaturverzeichnis

1. Altmayer, C. (2016). *Kulturelles Lernen im DaF-Unterricht: Ansätze, Konzepte, Methoden*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
2. Altmayer, C. (2023). *Kulturbezogenes Lernen im Kontext des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache*. In *Kulturstudien* (pp. 1–20). Stuttgart: J. B. Metzler.
https://doi.org/10.1007/978-3-476-05546-0_4
3. Modern Diplomacy. (2024). *Labour Migration Trends in South Asia*. <https://modern diplomacy.eu/2024/02/15/labour-migration-trends-in-south-asia>
4. Mawrata News. (2023). *Brain Drain in Sri Lanka*. <https://mawrataneews.lk/news/brain-drain-in-sri-lanka>
5. Pulitzer Center. (2024). *Sri Lanka's Workforce and Global Mobility*. <https://pulitzercenter.org/stories/sri-lankas-workforce-and-global-mobility>
6. Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing Intercultural Competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks, CA: Sage.
7. World Bank. (2023). *Sri Lanka Development Update*. <https://www.worldbank.org/en/country/srilanka/publication/sri-lanka-development-update>

Kurzbiographie(n):

Madhupali Sugandhika Cooray ist Senior Lecturer für Germanistik am Department of Modern Languages der University of Kelaniya, Sri Lanka. Sie besitzt einen B.A. und einen M.Phil. in Germanistik und verfügt über mehr als zehn Jahre Erfahrung in Lehre und Forschung in den Bereichen deutsche Sprache, Literatur und Kulturwissenschaft. Ihre Forschungsschwerpunkte umfassen deutsche Volksliteratur, mittelalterliche Literatur und Kulturkompetenz im Fremdsprachenunterricht.

Kontakt: sugandhikac@kln.ac.lk,
ORCID-ID: 0009-0005-0423-6146

Sinneseindrücke in der DaF Klasse: Kreatives Schreiben mit allen Sinnen

Maria Gouvi

Zusammenfassung: Das Lesen eines Gedichtes im Fremdsprachenunterricht ist ein aktiver Prozess, der nicht nur Diskussion bzw. Reflexion über die Bedeutung des Gedichtes ermöglicht, sondern zugleich die ästhetische Dimension der Zielsprache fördert. Die Auseinandersetzung mit literarischen Texten trägt zur Förderung der Sprachkreativität als auch zur symbolischen Kompetenz der Schüler:innen bei (Kramsch, 2011). Außerdem bietet der Einsatz literarischer Werke einen wertvollen Ausgangspunkt bezüglich der Einführung und Bearbeitung von Konzepten und neuen Themen, die den Lehrplan bereichern und ergänzen können. Darüber hinaus nimmt die Arbeit mit Gedichten im DaF-Unterricht eine bedeutende Rolle ein, indem sie als Impuls für kreatives Schreiben dienen kann. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht ein didaktisches Projekt mit dem Titel: „Sinneseindrücke in der DaF-Klasse – Kreatives Schreiben allen Sinnen“, das in einer DaF-Klasse der Sekundarstufe I in Griechenland implementiert wurde.

Schlüsselwörter: Gedichte im Fremdsprachenunterricht, Schreibwerkstatt, kreatives Schreiben.

1. Einleitung

Schreiben ist ein wesentlicher Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts, das als ein dynamisches Werkzeug dient, Gefühle Gedanken und Wünsche auszudrücken. Kreatives Schreiben ist eine Form des Schreibens, die über konventionelle Grenzen hinausgeht, damit man sich mit fantasievollen und originellen Ideen auseinandersetzt (Fearnside, 2009). Kreatives Schreiben ist mehr als die Entwicklung literarischer Kompetenzen. Es ist ein konstitutiver Bestandteil ganzheitlichen Lernens, das den Schüler:innen ermöglicht, ihre Gedanken, Gefühle und Ideen auszudrücken und ihre Kommunikationsfähigkeiten zu stärken (Barton, et al., 2023). Darüber hinaus fördert kreatives Schreiben die Vorstellungskraft, wodurch Schüler über konventionelle Grenzen hinausdenken und neuartige Lösungen für Probleme entwickeln können. Nach Spinner (1993) orientiert sich kreatives Schreiben am Konzept der Selbsterfahrung, die zum Verständnis der eigenen Identität und der Selbsterkenntnis führt. Kreatives Schreiben trägt durch die Stimulierung der

Vorstellungskraft dazu bei, etwas Neues bzw. Unkonventionelles generieren zu lassen (Spinner, 1993).

2. Theoretischer Teil

2.1 Wozu kreatives Schreiben im DaF-Unterricht?

Obwohl kreatives Schreiben von vielen jungen Fremdsprachenlernenden als eine komplizierte und herausfordernde Aufgabe verstanden wird, haben Wissenschaftler die Bedeutung der Förderung der kreativen Schreibfähigkeiten bei Schüler:innen hervorgehoben (Avramenko et al., 2018; Puspitoningrum et al., 2024; Sarikaya, 2024).

Die vorhandene Literatur weist darauf hin, dass es einen Zusammenhang zwischen Kreativität und Schreibmotivation gibt (Sarikaya, 2024). Kreatives Schreiben kann das Interesse als auch die Motivation der Lernenden anregen. Nach Avramenko et al. (2018) kann die Motivation der Lernenden durch Sprachspiele, die Teil des Spracherwerbsprozesses sind, sowie durch Lernerautonomie und Zusammenarbeit gesteigert werden. Darüber hinaus ermöglicht kreatives Schreiben den Lernenden die Auseinandersetzung mit verschiedenen Perspektiven und kulturellen Kontexten, wodurch ihre interkulturellen Kompetenzen sowie ihr Empathievermögen gefördert werden (Puspitoningrum et al., 2024). Durch kreatives Schreiben werden die affektiven und emotionalen Dimensionen des Lernens gestärkt, da Lernende ihre persönlichen Erfahrungen und Emotionen ausdrücken, was zu einer tieferen Verbindung mit der Sprache und zu einem effektiveren Lernerlebnis führen kann.

2.2 Sinneseindrücke als Strategie zur Förderung der Phantasie

Kreatives Schreiben schafft im Unterricht Raum für Kreativität. Kreativität weist einen engen Zusammenhang mit divergentem Denken auf. In diesem Kontext fördert divergentes Denken die Kreativität der Lernenden sowie die Generierung origineller und einzigartiger Ideen (Rawlings, 2025). Guilford (1974) legte dar, dass Kreativität eine grundlegende kognitive Kompetenz ist, welche mithilfe von Tests zum divergenten Denkens

Sinn	Gedicht	Dichter	Gedichtform	Präsentation
Tasten	ABC Gedicht	----	ABC Gedicht	Padlet
Sehen	Herbst	Joseph von Eichendorff	Akrostichon	Storyjumper
Schmecken	Weihnachten	Heinrich Hoffmann von Fallersleben	Parallelgedichte/Elfchen	Mp4/PPT
Hören	Die drei Spatzen	Christian Morgenstern	Parallelgedichte	Suno
Riechen	Der Rose süßer Duft	Friedrich von Bodenstedt	Konkrete Poesie	Wordart

Tabelle 1. Die Gedichte der Schreibwerkstatt „Sinneseindrücke in der DaF-Klasse – Kreatives Schreiben mit allen Sinnen“

gemessen werden kann (Rawlings, 2025). Divergentes Denken führt zu einer Vielfalt von Antworten und Reaktionen, die alle korrekt und zutreffend sein können (Guilford, 1974, in Sennewald & Girgensohn, 2021). Im Prozess des divergenten Denkens wird ein fundamentaler Perspektivwechsel realisiert, sodass Alternativen möglich werden und nicht antizipierte Ideen erst generiert werden können (Sennewald & Girgensohn, 2021). Aus dieser Perspektive ist die Nutzung von Sinneseindrücken ein wirksamer Ansatz zur Aktivierung kreativen Denkens, da Geräusche, Gerüche, Bilder, tastbare Gegenstände sowie Speisen als Impulsgeber für Schreibprozesse eingesetzt werden können.

3. Praktischer Teil

3.1 Methodisches Verfahren

Unsere Schreibwerkstatt „Sinneseindrücke in der DaF-Klasse – Kreatives Schreiben mit allen Sinnen“ setzte sich zum Ziel, die Lernenden zur aktiven Auseinandersetzung mit der Sprache zu ermutigen und ihre Hemmungen gegenüber der deutschen Sprache abzubauen. Auf diese Weise fühlen sie sich selbstbewusster beim Gebrauch der deutschen Sprache und gewinnen mehr Sicherheit im sprachlichen Ausdruck. Zugleich sollten sie ihr Sprachgefühl für Wortwahl, Rhythmus und Struktur schärfen, sowie ihren Wortschatz erweitern. Dabei ist die Erschaffung einer authentischen Lernumgebung eine grundlegende Voraussetzung, damit die Schüler:innen dieser Schreibwerkstatt ihr Selbstvertrauen stärken, Freude am Schreiben entwickeln, ihre Ideen mit ihren Mitschü-

lern:rinnen teilen, und sich auf das kreative Schreiben konzentrieren (Barbot et al., 2012).

Das Projekt fand im Schuljahr 2024-2025 an dem Prototypos-Gymnasium von Patras, Griechenland statt. Die Zielgruppe bestand aus 22 Teilnehmende, davon 7 weiblich und 15 männlich. Die Schüler:innen waren zwischen 13 und 14 Jahre alt und besuchten die zweite Klasse des griechischen Gymnasiums; ihr Sprachniveau in deutscher Sprache lag zwischen A2 und B1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (CEFR). Das Projekt war so strukturiert, dass monatlich ein Gedicht behandelt wurde. Die Durchführung des Projekts dauerte insgesamt 15 Unterrichtsstunden (1 Stunde = 45') und wurde im Rahmen der Innovativen Aktionen, die sich an Prototypos und Experimentellen Schulen von Griechenland vollziehen, integriert. Das Konzept von Innovativen Aktionen fördert den Einsatz neuer Lehrmittel, die Umsetzung neuer Lehransätze sowie die Dekonstruktion von Stereotypen und verankerten Haltungen und Vorstellungen (Antypas, 2021).

Die Nutzung der fünf Sinne, die als Impulsgeber für Schreibprozesse im Unterricht eingesetzt wurden, stellte den Schwerpunkt dieses Projekts dar. Nach Salih (2024) aktivieren literarische Texte unsere Sinne auf eine einzigartige bzw. besondere Weise, die mit anderen Kunstformen unvergleichlich ist. Damit Gedichte im Unterricht effizient implementiert werden, sollten sie sorgfältig ausgewählt werden. Der sprachlichen Verständlichkeit sowie der thematischen Relevanz der Gedichte für die Lebenswelt der Lernenden wurden besondere Priorität eingeräumt. Außerdem wurden die Sprachkompetenzen, das Alter, die Vorkenntnisse der Lernenden im Um-

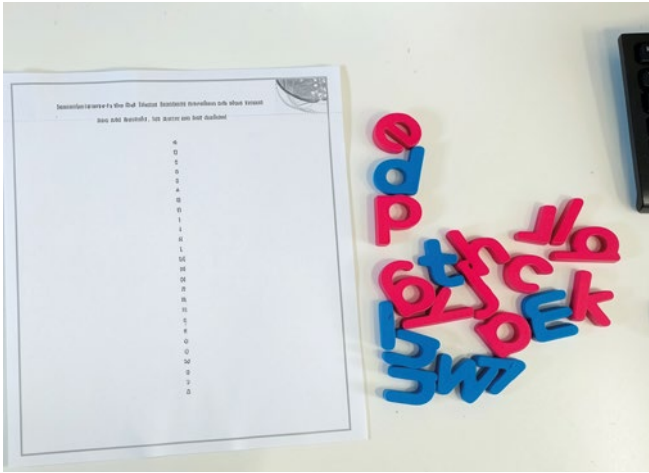


Abbildung 1. Das Arbeitsblatt und die plastischen Buchstaben zum Tasten und Assoziieren



Abbildung 2. Die Schüler:innen verfassen ihre ABC Gedichte



Abbildung 3. Die Schüler:innen arbeiten in Gruppen



Abbildung 4. Die Gesamtwerke an der Tafel

gang mit Gedichten in der Fremdsprache als auch ihre Interessen berücksichtigt. Die Lernenden arbeiteten mit folgenden literarischen Texten: Gedichte „Herbst“ von Heinrich Hoffmann von Fallersleben, „Die drei Spatzen“ von Christian Morgenstern, „Der Rose süßer Duft“ von Friedrich von Bodenstedt, „Weihnachten“ von Heinrich Hoffmann von Fallersleben und „Das ABC Gedicht“, die nach den fünf Sinnen behandelt wurden (Tabelle 1).

Bei der Arbeit mit den Gedichten lassen sich nach Beno (2011) fünf Phasen unterscheiden: die Einführungsphase, die Textpräsentationsphase, die Textproduktionsphase, die Überarbeitungsphase und die Präsentationsphase. In der **Einführungsphase** wurde das Thema vorgestellt und das Interesse der Lernenden geweckt. Dabei wurden auch die vorhandenen Vorkenntnisse der Lernenden aktiviert und der jeweilige Sinn mithilfe bestimmter

Impulse stimuliert. Anschließend folgte die **Textpräsentationsphase**, in der die Gedichte gelesen und analysiert wurden. In dieser Phase wurden im Plenum oder in Gruppenarbeit ein Cluster bzw. eine Mindmap an der Tafel oder in Arbeitsblättern erstellt und der Wortschatz zum Thema gesammelt. Die Schüler:innen arbeiteten meistens in Gruppen von 3-4 Personen, sie schlugen unbekannte Wörter in gedruckten oder digitalen Wörterbüchern nach und arbeiteten mit Arbeitsblättern zum Textverstehen. In der **Textproduktionsphase** verfassten die Lernenden ihre eigenen Texte, die sich an dem präsentierten Material orientierten. Danach wurden ihre Gedichte in der Überarbeitungsphase kritisch reflektiert und verbessert. In der **Präsentationsphase** wurden die fertigen Texte anhand von verschiedenen digitalen Tools veröffentlicht und der Klasse vorgestellt.

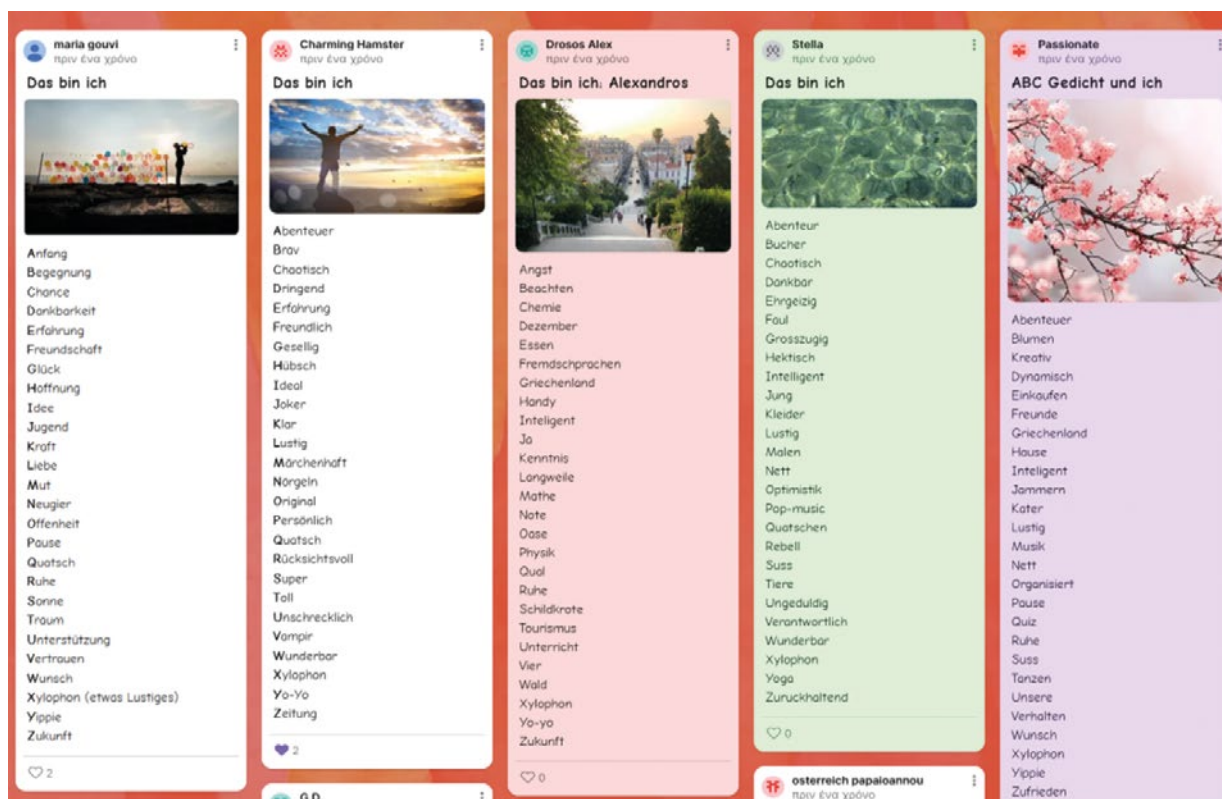


Abbildung 5. Darstellung der ABC-Gedichte auf der digitalen Pinnwand Tablet

<p>Die drei Pinguine</p> <p>Drei Pinguine im kalten Land watscheln fröhlich Hand in Hand</p> <p>Einer taucht tief ins eisige Meer Die anderen schauen, das gefällt ihnen sehr</p> <p>Der erste springt hoch, fliegt fort davon Der andere lacht „das macht mir Spaß, du lieber Sohn“</p> <p>Im Winterwind tanzen sie froh wie immer Kein Schnee hält sie auf, sie sind die Königskinder</p> <p>Zusammen stark, die Kälte zu besiegen Die Freundschaft bleibt im Herz fest geblieben</p>	<p>Der Drache</p> <p>Es ist kalt im dunklen Wald Und der Winter kommt bald</p> <p>Zwei süße Drachen kommen Die wie wiegen zwei Tonnen</p> <p>Sie sind groß und mögen keine Puppen Sie möchten nur Feuer spucken</p> <p>Sie haben Angst vor dem Kältewinter Und wollen warm sein mit ihren Kindern</p> <p>Die Drachen sind trotzdem voll süß Und sie sagen laut Tschüss</p>
--	---

Abbildung 6. Zwei der Gedichte der Schüler:innen

3.2 Ergebnisse aus der Praxis

Beim ersten Treffen stand der Sinn des Tastens und die Erstellung eines ABC-Gedichtes mit dem Titel „Das bin ich durch ein ABC-Gedicht“ im Mittelpunkt. Die Lernenden ertasteten mit ihren Händen bunte, plastische Buchstaben und überlegten dabei, welches Wort für sie persönlich mit dem jeweiligen Buchstaben beginnt. Sie wurden dazu angeregt, über besondere Erlebnisse, Eigenschaften oder Menschen nachzudenken, die für ihr Leben eine wichtige Rolle gespielt haben.

Den Lernenden wurden ein Arbeitsblatt und gedruckte Wörterbücher zum Nachschlagen verteilt. Anschließend

verfassten sie in Form von Einzelarbeit ihre Gedichte, die in der Textproduktionsphase mithilfe von Padlet eine Präsentationswand erstellten.

Bei der Behandlung des Gedichtes „Die Drei Spatzen“ von Christian Morgenstern stand der Sinn des Hörens im Fokus. In der Einführungsphase haben die Lernenden mit geschlossenen Augen einer Audioaufnahme mit Vogelzwichern zugehört und wurden gebeten wahrzunehmen, welche Geräusche sie gehört haben, wo diese Szene und in welcher Jahreszeit stattfinden konnte. Danach haben sie in Gruppen die Wörter, die ihnen spontan eingefallen sind, auf Post-its gesammelt und auf Plakate

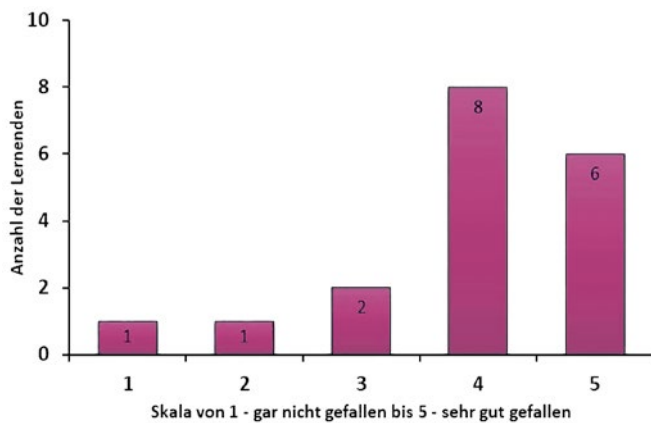


Abbildung 7. Beitrag der Schreibwerkstatt zur Verbesserung der Deutschkenntnisse

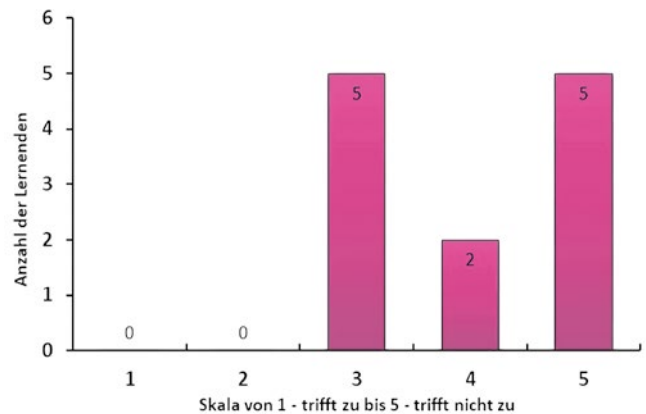


Abbildung 8. Abbau der Schreibhemmungen

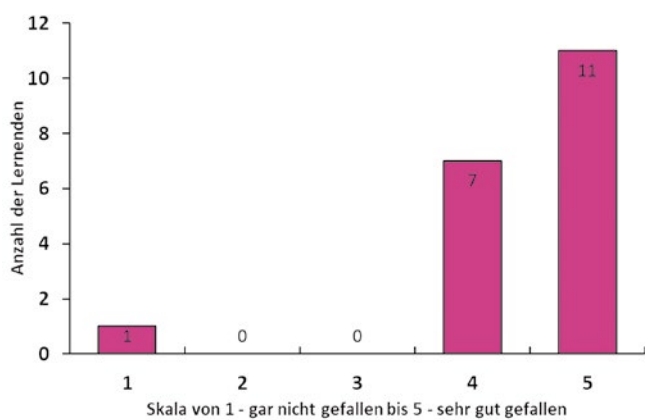


Abbildung 9. Gesamtzufriedenheit der Teilnehmenden mit der Schreibwerkstatt

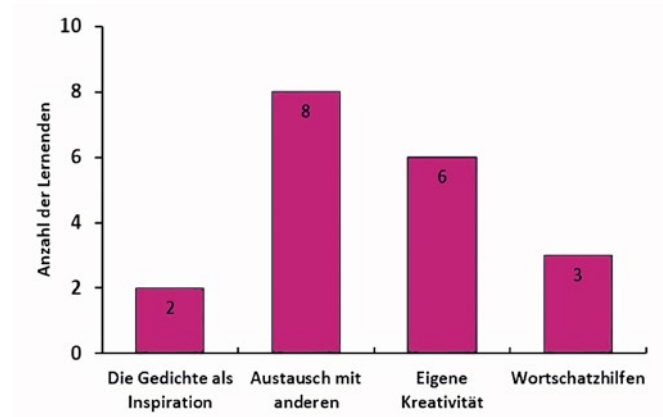


Abbildung 10. Hilfsmittel beim Schreiben

geklebt. Im Plenum folgte eine Diskussion bzw. ein Vergleich der Hypothesen und jede Gruppe beschrieb die Beziehungen zwischen den Geräuschen und den Assoziationen.

Danach haben die Schüler:innen das Gedicht „Die Drei Spatzen“ still durchgelesen und einfache Inhaltsfragen im Plenum beantwortet. Sie wurden dann gebeten ein Gedicht im Stil von Christian Morgenstern zu verfassen. Das Gedicht sollte fünf Strophen mit je zwei Versen, das Reimschema (aabb oder abab) und eine Thematik rund um Winter, Tierleben und Freundlichkeit haben. Die Schüler:innen konnten während des Schreibens Online-Reimmaschinen als Hilfe verwenden. Zum Schluss wurden ihre Gedichte mithilfe der Künstlichen Intelligenz *Suno vertont*.

Nach dem Abschluss des Projekts wurde die Evaluation der Schreibwerkstatt digital durchgeführt. Die Lernenden füllten anonym ein Feedbackformular in Google Forms aus, und reflektierten ihre Lernfortschritte, den Schreibprozess sowie die verwendeten Materialien. Der Fragebogen bestand aus neun Fragen, die sich u.a. auf den gesamten Verbesserungsgrad der Deutschkenntnisse

der Schüler:innen, den Abbau ihrer Schreibhemmungen sowie die allgemeine Zufriedenheit mit der Schreibwerkstatt bezogen.

4. Diskussion und Schlussfolgerungen

Die Arbeit mit Gedichten im Fremdsprachenunterricht ist eine Lernaktivität, bei der der Inhalt des Gedichtes selbst als Motivation zur weiteren Diskussion und sprachlichen Auseinandersetzung in der Zielsprache dient. Der grundlegende Vorteil der Poesie besteht in der Sprache der Gedichte selbst, die aufgrund der Kürze der Verse leichter verständlich sind. Rhythmus und Reim helfen den Lernenden dabei, die Bedeutung der Gedichte leichter zu verstehen und machen die Welt der fremdsprachlichen Poesie zugänglich. Zugleich dienen Gedichte als Ausgangspunkt zur Einführung von neuen Themen und Konzepten im Lehrplan, während sie auch als Anreiz zur mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion wirken.

Eine Erkenntnis, die dank dieser Schreibwerkstatt gewonnen werden konnte ist, dass die Unsicherheiten und Hemmungen der Schüler:innen im Umgang mit der deutschen Sprache, besonders beim kreativen Schreiben

wesentlich abgebaut wurden. Die Mehrheit der Lernenden hat festgestellt, dass das Schreiben auf Deutsch weder belastend noch anstrengend ist. Die Schaffung einer positiven bzw. förderlichen Arbeitsatmosphäre hat dazu beigetragen. Die Schüler:innen fühlten sich beim Schreibprozess sicher und entdeckten die Freude am Schreiben.

Als weiteres Ergebnis kann festgehalten werden, dass die Teilnehmenden, ihre sozialen Kompetenzen wie Teamarbeit und Kreativität gestärkt haben. Die Zusammenarbeit und das gemeinsame Verfassen der Gedichte haben die Beziehungen der Schüler gestärkt und ihre Toleranz gegenüber unterschiedlichen Meinungen gefördert. Außerdem haben die Sinneseindrücke den Lernenden die Welt der Emotionen eröffnet. Die aktive Beteiligung der Lernenden an dem Lernprozess ist von großer Bedeutung, weil sie ihre eigenen Lebenserfahrungen in den Unterricht mitgebracht und geteilt haben.

Aus dem vorliegenden Projekt ergibt sich, dass der Einsatz von Literatur und zwar von Gedichten eine eher positive Wirkung auf den Fremdspracherwerb hat. Die Arbeit mit Poesie und das kreative Schreiben unterstützen die Entwicklung sowie die Förderung des kulturellen Bewusstseins der Lernenden. Zugleich werden die Lernenden dazu angeregt, sich kreativ und emotional in der Zielsprache auszudrücken und ihre Hemmungen zum Schreibprozess zu überwinden.

Literaturverzeichnis:

- Antypas, G. (2021). Innovative actions in Education – Management model and actions of encouragement and support in Secondary Education. *International Journal of Educational Innovation*, 3 (4), 150–162. <https://doi.org/10.69685/NVJE8471>
- Avramenko, A. P., Davydova, M. A., Burikova, S. A. (2018). The Defeat of Radical Singularism in Russian, English and French Literature. *Training, Language and Culture* 2 (4), 55–69. [https://rudn.tljournal.org/issues/2\(4\)-04.html](https://rudn.tljournal.org/issues/2(4)-04.html)
- Barton, G., Khosronejad, M., Ryan, M., Kervin, L., Myhill, D. (2023). Teaching creative writing in primary schools: a systematic review of the literature through the lens of reflexivity. *The Australian Educational Researcher*. 51 (4), 1311–1330. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13384-023-00641-9>
- Barbot, B., Tan, M., Randi, J., Santa-Donato, G., & Grigorenko, E. L. (2012). Essential skills for creative writing: Integrating multiple domain-specific perspectives. *Thinking Skills and Creativity*, 7 (3), 209–223. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.04.006>
- Beno, E. (2011). Kreatives Schreiben im DaF-Unterricht. Schreiben zu und nach literarischen Texten. *Neue Didaktik* (1), 79–96. DOI: 10.25656/01:7477
- Fearnside, R. (2009). *Teaching creative writing*. Palgrave Macmillan.
- Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44 (3), 354–367. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000431>
- Puspitoningrum, E., Khan, R. I., Swanjaya, D. (2024). Creative Writing as an Effort to Improve Children's Emotional Intelligence. *Qubahan Academic Journal*, 4 (3), 1–12. <https://journal.qubahan.com/index.php/qaj/article/view/695>
- Rawlings, B., S., Chetwynd-Talbot, D., Husband, E., Nuttall, A., Quinn, E., Taggart, R., & Roome, H. E. (2025). Divergent thinking is linked with convergent thinking; implications for models of creativity. *Thinking & Reasoning*, 1–23. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13546783.2025.2485059#abstract>
- Salih, R. S. (2024). The relationship between literature and the senses. *International Journal of English Language, Education and Literature Studies (IJEEL)*, 3 (3), 70–76. <https://doi.org/10.22161/ijeel.3.3.13>
- Sarikaya, I. (2024). Are students with high creativity skills successful writers? A parallel mediation model. *Thinking Skills and Creativity*. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101654>
- Sennewald, N. & Girgensohn, K. (2021). Kreatives Schreiben studieren. Sieben Thesen für das 21. Jahrhundert. In Willms, W., & Backes, *Kontexte kreativen Schreibens: Eine Standortbestimmung in Theorie und Praxis* (pp. 81–105). Frank & Timme.
- Spinner, K. H. (1993). Kreatives Schreiben. *Praxis Deutsch*. (20), 17–23.

Kurzbiographie(n):

Maria Gouvi ist seit über 20 Jahren Deutsch als Fremdsprache Lehrerin im Sekundarbereich I und II in Patras, Griechenland. Sie hat *Deutsche Sprache und Philologie* an der Aristoteles-Universität Thessaloniki studiert und ein Aufbaustudium im Bereich *Deutsch als Fremdsprache* an der Universität Trier und an der Fernuniversität Griechenlands absolviert. Im Rahmen des Masterstudiengangs *Language Education for Refugees and Migrants* an der Fernuniversität Griechenlands hat sie Kenntnisse und Kompetenzen im Bereich des Fremdspracherwerbs in Flüchtlings- und Migrationskontexten vertieft. Kontakt: mariagouvi@yahoo.com, ORCID-ID: 0009-0005-0601-8126

Die Entwicklung der Schreibfertigkeit und der digitalen Kompetenz durch einen konstruktivistischen und transformativen Ansatz im DaF-Unterricht in der Erwachsenenbildung

Maria Laina

Zusammenfassung: Diese Arbeit zeigt, wie erwachsene DaF-Lernende in Griechenland durch Bookcreator digitale und schriftliche Kompetenzen entwickeln, basierend auf Konstruktivismus und Transformativem Lernen.

Schlüsselwörter: Konstruktivismus, Transformatives Lernen, Digitale Kompetenz, Schreibkompetenz.

1. Einleitung

Die Entwicklung der Schreibfertigkeit und der digitalen Kompetenz in der Erwachsenenbildung, insbesondere im Rahmen des DaF-Unterrichts, kann durch konstruktivistische und transformative Ansätze erreicht werden. Diese Ansätze fördern die Beteiligung der Teilnehmenden (TN) am Lernprozess, indem sie Kreativität und kritisches Denken stärken, die für die Entwicklung sprachlicher und digitaler Fertigkeiten entscheidend sind. Laut einer Studie von Ιωάννου (2023) erkennen die bildungspolitischen Strategien der Europäischen Union für die Erwachsenenbildung die Notwendigkeit an, digitale Werkzeuge und Methoden in den Bildungsprozess zu integrieren, um die Beteiligung der Lernenden und Wirksamkeit des Lernens zu steigern. Die Einbindung digitaler Werkzeuge in den Lernprozess hat sich als förderlich für Interaktion und Partizipation der TN erwiesen. Nach Μουσοῦλη et al. (2019) ist das ein entscheidender Faktor für die Entwicklung des schriftlichen Ausdrucks und der digitalen Kompetenz. Καλογριδῆ (2020) stellt in ihrer Forschung im Bereich der Erwachsenenbildung zudem fest, dass der Einsatz digitaler Medien deutlich zugenommen hat, wodurch Lernende mehr Möglichkeiten für selbstgesteuertes Lernen und Kompetenzentwicklung erhalten. Diese Ansätze unterstreichen die Bedeutung digitaler Bildung für die Stärkung sprachlicher Kompetenzen erwachsener Lernender. Die kombinierte Nutzung konstruktivistischer und transformativer Ansätze in Verbindung mit der Integration digitaler Werkzeuge kann zu einem wirksameren und partizipativeren Lernprozess für erwachsene Lernende führen mit besonderem Fokus auf den Erwerb der deutschen Sprache im Kontext der beruflichen Bildung und Ausbildung.

2. Der konstruktivistische Ansatz

Der Konstruktivismus als pädagogische Philosophie geht davon aus, dass Wissen am besten durch Erfahrung und Interaktion mit der Umwelt erworben wird. Dieser Ansatz betont, dass Wissen nicht einfach die Entdeckung bereits existierender Wahrheiten ist, sondern ein aktiver Konstruktionsprozess, der von den individuellen und sozialen Interaktionen der Lernenden mit ihrer Umwelt abhängt (Chen, 2023; Yakar et al., 2020). Der Konstruktivismus fördert die Vorstellung, dass Lernende aktive Akteure des Lernprozesses sein sollten, die sich Wissen selbstständig aneignen und Probleme lösen, anstatt Informationen passiv aufzunehmen (Chen, 2023).

Die Theorie des sozialen Konstruktivismus, wie sie von Vygotski (1978) formuliert wurde, definiert drei grundlegende Prinzipien: Erstens, die Bedeutung des sozialen Umfelds, das die Wahrnehmung des Individuums von der Welt formt (Shah, 2022); zweitens, die Nutzung von Werkzeugen für die kognitive Entwicklung, die durch den Entwicklungsstand der Lernenden beeinflusst wird (Wagle & Bhattarai, 2023); und drittens das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung, das den Abstand zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau und dem potenziellen Entwicklungsniveau beschreibt (Shah, 2022). Diese Prinzipien unterstreichen die Bedeutung sozialer Interaktion und Zusammenarbeit im Lernprozess, da Lernende von der Unterstützung und Anleitung anderer profitieren (Wagle & Bhattarai, 2023).

Die Anwendung des Konstruktivismus in der Bildung erfordert die Schaffung von Lernumgebungen, die es den Lernenden ermöglichen, Erfahrungen zu sammeln, welche neue Kenntnisse mit ihren bisherigen Erfahrungen verbinden (Nurhuda, 2023). Didaktische Ansätze, die konstruktivistische Prinzipien integrieren, fördern die aktive Beteiligung der Lernenden und die Entwicklung kritischen Denkens (Çimer & Coşkun, 2018; Hmelo-Silver et al., 2008). Lehrkräfte fungieren als lernbegleitende Personen, die Aktivitäten gestalten, welche Erkundung und Entdeckung anregen, damit Lernende Konzepte bes-

ser verstehen und in realen Situationen anwenden können (Atiomo, 2009).

3. Der transformative Ansatz

Ergänzend zum konstruktivistischen Ansatz erkennt der transformative Ansatz die Bedeutung der Veränderung von Wahrnehmung und Verständnis der Lernenden an, um ein tieferes und bedeutungsvolleres Lernen zu erreichen (Biesta, 2011). Dieser Ansatz integriert Elemente des Konstruktivismus, indem er den Fokus auf Interaktion und die soziale Dimension des Lernens legt, und betont, dass Lernen ein sich ständig entwickelnder Prozess ist, der durch den Austausch mit anderen stattfindet (Chuang, 2021).

Die Theorie des Transformativen Lernens gilt als die modernste und umfassendste Lerntheorie in der Erwachsenenbildung. Sie untersucht, wie kritische Reflexion genutzt werden kann, damit Lernende ihre bestehenden Ansichten und Überzeugungen hinterfragen (Mezirow, 1997). Ziel der Theorie des Transformativen Lernens ist es nicht nur, Individuen zu helfen, problematische Situationen durch Neubewertung und Veränderung ihrer Haltung zu bewältigen, sondern sie zielt auch auf die Erlangung von Selbstbestimmung und Emanzipation ab (Mezirow, 1997).

Das transformative Lernen entwickelte sich zu einer differenzierten und komplexen Beschreibung der Art und Weise, wie Erwachsene ihre Erfahrungen interpretieren, validieren und umgestalten (Cranton, 2010). Nach Mezirow et al. (2007) umfasst der Prozess zehn Phasen, die eine Person durchläuft, um eine fehlerhafte Annahme oder Überzeugung zu transformieren:

- Phase 1: Desorientierendes Dilemma: Eine Situation, die den Anstoß zur Neubewertung der eigenen Ansichten gibt.
- Phase 2: Selbstprüfung: Gefühle wie Angst, Wut, Schuld oder Scham begleiten diesen Prozess.
- Phase 3: Kritische Bewertung der zugrunde liegenden Annahmen in Bezug auf das Problem, um neue Perspektiven und alternative Deutungen zu prüfen.
- Phase 4: Verknüpfung der eigenen Situation mit den Erfahrungen anderer.
- Phase 5: Erkundung neuer Rollen und Suche nach alternativen Lösungen.
- Phase 6: Entwicklung eines Handlungsplans.
- Phase 7: Erwerb der notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten zur Umsetzung des Plans.
- Phase 8: Erprobung neuer Rollen.

- Phase 9: Aufbau von Kompetenzen und Selbstvertrauen in den neuen Rollen.
- Phase 10: Integration der vorgenommenen Veränderungen in das eigene Leben.

Jede dieser Phasen ist entscheidend für den Erfolg des transformativen Lernens, da sie von den Lernenden verlangt, neues Wissen und neue Fähigkeiten zu entwickeln, mit neuen Rollen zu experimentieren und schließlich Selbstvertrauen aufzubauen (Brock, 2009). Die kritische Bewertung von Annahmen und die Erkundung neuer Rollen sind zentrale Elemente des Prozesses, da sie Lernenden ermöglichen, eine kritischere und bewusstere Haltung zum Lernen zu entwickeln (Merriam, 2004).

4. Öffentliche Schulen der Höheren Berufsausbildung im griechischen Bildungssystem

Die öffentlichen Schulen der höheren beruflichen Ausbildung (SHBA) sind Teil des formalen Bildungssystems in Griechenland und bieten Studierenden die Möglichkeit, theoretischen und praktischen Unterricht in verschiedenen Fachrichtungen zu absolvieren. Bewerberinnen und Bewerber, die sich an einer SHBA einschreiben möchten, müssen einen Abschluss der Sekundarstufe II oder der Hochschulbildung besitzen. Da die Ausbildung unabhängig vom Alter in Anspruch genommen werden kann, erweitert es den Zugang zur beruflichen Bildung erheblich. Die Dauer der Ausbildung beträgt vier Semester theoretischen und praktischen Unterrichts, gefolgt von einem Semester praktischer Ausbildung.

Die Ziele der SHBA sind gemäß dem griechischen Gesetz Nr. 4763/2020 unter anderem: a. die Bereitstellung einer grundlegenden beruflichen Ausbildung für Absolventinnen und Absolventen der nicht-obligatorischen Sekundarstufe, d. h. der allgemeinen und beruflichen Sekundarschulen sowie für Inhaberinnen und Inhaber gleichwertiger Abschlüsse, und b. die Sicherstellung entsprechender Qualifikationen durch die Vermittlung wissenschaftlicher, technischer, beruflicher und praktischer Kenntnisse sowie die Entwicklung relevanter Kompetenzen, um die berufliche Integration der Lernenden zu erleichtern und ihre Anpassungsfähigkeit an die sich wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt zu gewährleisten (Eurydice-Netzwerk, o. D.).

Die SHBA bieten moderne Fachrichtungen an, die sich an den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes orientieren und verschiedene Bereiche abdecken, darunter: Pflege, Pädagogik, Grafikdesign, Informatik, Tourismus, Agrarwissenschaft, Schifffahrt, Koch- und Konditorei-

kunst, Ingenieurwesen, Kosmetologie und Wirtschaft. Insgesamt stellen die SHBA einen bedeutenden Bestandteil der höheren Berufsbildung in Griechenland dar, da sie Lernenden Möglichkeiten zur beruflichen Qualifizierung und Kompetenzentwicklung bieten, die für den Erfolg auf dem Arbeitsmarkt unerlässlich sind.

4.1 Fachrichtung „Fachkraft für Beherbergungsbetriebe“

Die Fachrichtung „Fachkraft für Beherbergungsbetriebe“ zielt auf die Ausbildung und Qualifizierung von Fachkräften, die im Bereich der Hotellerie und Gastronomie tätig sein werden. Das Curriculum umfasst eine Reihe thematischer Einheiten, die alle Aspekte des Hotel- und Gastgewerbes abdecken, von der Gästebetreuung über den Empfang bis hin zur Beschaffung und Verwaltung von Materialbeständen. Ein wesentlicher Bestandteil dieser Ausbildung ist der Fremdsprachenunterricht, insbesondere in Englisch und Deutsch. Diese Sprachen werden mit spezifischer und/oder fachlicher Terminologie unterrichtet, die für den Tourismussektor relevant ist.

4.2 Der DaF-Unterricht in der Fachrichtung „Fachkraft für Beherbergungsbetriebe“

Laut dem Studienführer (Studienführer/Οδηγός Σπουδών, 2017) für diese Fachrichtung, insbesondere für das erste Semester, in dem die didaktische Anwendung eingesetzt wurde, besteht das Hauptziel des DaF-Unterrichts darin, Deutsch als Sprache des Tourismusmarktes zu vermitteln, der für die griechische Tourismusbranche aufgrund des hohen Aufkommens an deutschsprachigen Touristen und Touristinnen von zentraler Bedeutung ist, und die Nutzung der Sprache im beruflichen Kontext zu fördern. Die Lernenden sollen in der Lage sein, die deutsche Sprache in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation zu verwenden, Formulare auszufüllen, touristische Broschüren zu lesen und geschäftliche Korrespondenz auf Deutsch zu bearbeiten. Der Unterrichtsinhalt umfasst grundlegende Themen der deutschen Grammatik und Sprache: Gesprächsführung, schriftliche Ausdrucksformen und Kommunikation, Grammatik, Satzstruktur sowie den Aufbau von Schreib- und Lesekompetenz (Studienführer/Οδηγός Σπουδών, 2017).

4.3 Die Entwicklung der Schreibkompetenz

Die Schreibkompetenz, wie sie im Studienführer für die Fachrichtung „Fachkraft für Beherbergungsbetriebe“ (Studienführer/Οδηγός Σπουδών, 2017) definiert ist, wird auf das Niveau A1 gemäß dem Gemeinsamen Euro-

päischen Referenzrahmen für Sprachen (Council of Europe, 2020) festgelegt, da die Lernenden Anfänger sind und die Mehrheit keine Vorkenntnisse in der deutschen Sprache besitzt (Studienführer/Οδηγός Σπουδών, 2017, S. 20, 28, 40, 48):

Auf diesem Niveau sollen die Lernenden in der Lage sein: einfache Sätze mit klarer Struktur, gebräuchlichen Wörtern und standardisierten Ausdrücken zu verstehen und zu bilden, um grundlegende Bedürfnisse des Alltags zu erfüllen, zu grüßen, sich vorzustellen, Informationen über sich selbst zu geben oder zu erfragen, sich zu bedanken, Gegenstände zu benennen, Räume oder Personen zu beschreiben usw., in simulierten Dialogen mit Muttersprachlern oder fortgeschrittenen Sprechern der Zielsprache einfache Kommunikationssituationen zu bewältigen, vorausgesetzt, der Gesprächspartner spricht langsam und ist bereit zu helfen, Mitteilungen in der Fremdsprache ins Griechische zu übertragen.

Im Hinblick auf die schriftliche Produktion und Interaktion auf diesem Niveau sollen die Lernenden fähig sein (Studienführer/Οδηγός Σπουδών, 2017, S. 20, 28, 40, 48):

einfache Sätze zu formulieren, um Informationen über sich selbst, die Familie, Freunde oder ihr unmittelbares Umfeld zu geben (z. B. Wohnort, Beruf), oder persönliche Angaben in Formularen auszufüllen (z. B. Hotelanmeldung, Bestellformular, Antrag) – Name, Alter, Geburtsdatum, Nationalität, Adresse usw.; kurze Texte der zwischenmenschlichen Kommunikation zu verfassen (z. B. freundliche Briefe, Postkarten, Notizen, E-Mails), um Grüße zu senden (z. B. aus dem Urlaub), Informationen zu geben oder zu erfragen; ihren Alltag, vertraute Personen oder auch fiktive Figuren mit begrenztem Wortschatz und einfachen grammatischen Strukturen zu beschreiben; kurze Kommentare zu Fotos oder Beiträgen, z. B. in sozialen Medien, zu verfassen; Fragen in einem Fragebogen, Quiz oder Kreuzworträtsel schriftlich zu beantworten oder ein kurzes Informationsblatt (z. B. Gebrauchsanweisung, Prospekt) zu vervollständigen; eine einfache Erzählung zu formulieren, indem sie Sätze mit einfachen Konjunktionen oder Adverbien verbinden (z. B. und, aber, oder, danach usw.); einen kurzen formellen oder informellen Text der schriftlichen Kommunikation (z. B. Brief, Karte, Notiz, E-Mail) zu verfassen, wobei Informationen aus verschiedenen Quellen (Texte, visuelles Material usw.) genutzt werden.

4.4 Die Entwicklung digitaler Kompetenzen

Der europäische Rahmen für digitale Kompetenzen für Bürgerinnen und Bürger (DigComp 2.2, 2022), entwickelt von der Europäischen Kommission, bietet ein Referenzmodell für das Verständnis und die Förderung digitaler Kompetenzen.

Dort werden Kompetenzentwicklung fünf zentrale Bereiche der digitalen: a) Informations- und Datenkompetenz, b) Kommunikation und Zusammenarbeit, c) Erstellung digitaler Inhalte, d) Sicherheit und e) Problemlösung. Die Integration dieser Bereiche in den Bildungsprozess kann die Effektivität des Fremdsprachenlernens erhöhen und Lernende auf die Herausforderungen der digitalen Arbeitswelt vorbereiten. Gleichzeitig fördert diese digitale Integration Interaktion und Beteiligung, wodurch das Lernen zu einer dynamischen Erfahrung wird. Zahlreiche Studien der letzten Jahre belegen den entscheidenden Beitrag digitaler Technologien zum Lernen im Allgemeinen sowie zur Effektivität des Fremdsprachenunterrichts im Besonderen (Κουρτίδου & Γασπαρινάτου, 2020; Lionarakis et al., 2018; Μελίδου & Αυγερινού, 2016).

In der im nächsten Kapitel beschriebenen didaktischen Umsetzung wurde zur Entwicklung der digitalen Kompetenzen der Lernenden ein beliebtes, in seiner Grundversion kostenloses Werkzeug ausgewählt: die Anwendung *Bookcreator*. Diese ermöglicht es den Nutzenden, digitale Bücher selbst zu erstellen, zu veröffentlichen und zu teilen, indem sie die von der Anwendung angebotenen Werkzeuge nutzen. Durch *Bookcreator* werden kreative Ausdrucksformen und selbstständiges Arbeiten gefördert, wodurch die Motivation und aktive Beteiligung der Lernenden gesteigert werden.

Lee & Lee (2019) stellten in ihrer Untersuchung fest, dass die Nutzung von *Bookcreator* die Schreibkompetenz von Studierenden, insbesondere in Wortschatz und Grammatik, deutlich verbesserte. Ähnliche Ergebnisse wurden auch in anderen Studien festgestellt, die sich auf verschiedene Bildungsniveaus und auf die Förderung der Schreibkompetenz durch die Anwendung *Bookcreator* konzentrieren (Hanjal, 2024; Lo et al., 2022; Maharani & Santosa, 2021).

5. Didaktische Umsetzung

5.1 Allgemeiner Rahmen

Im Rahmen des DaF-Unterrichts an den öffentlichen SHBA in Griechenland fand eine didaktische Umsetzung für die Fachrichtung „Fachkraft für Beherbergungsbetriebe“ statt.

Bei der Planung wurden folgende bildungsbezogene Dokumente berücksichtigt: der Studienführer des Faches, der Lehrplan und Semesterzeitplan, die Typologie der Leistungsbewertung (Zwischenbewertung, Semesterarbeit, Abschlussprüfung), das Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (Council of Europe, 2020)

sowie den Europäischen Rahmen für digitale Kompetenzen für Bürgerinnen und Bürger (DigComp 2.2, 2022).

Die Lernenden entwickelten neue Ideen und Strukturen, indem sie Modelle erstellten, die sowohl auf ihren Vorerfahrungen als auch auf realen Lebenssituationen basierten. Durch den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien wurde die Dimension der digitalen Kompetenz gezielt gefördert. Im Rahmen dieser Aktivität sollten die Lernenden gemeinsam ein kooperatives digitales Buch in der Anwendung *Bookcreator* erstellen, in dem sie sich selbst in einem neuen beruflichen Umfeld vorstellten. Das zu erstellende Produkt bestand aus einem kurzen Text von etwa 40 Wörtern, in dem sie sich selbst beschrieben, sowie eines/einer Kommentar von 15 Wörtern zu der Präsentation eines anderen Teilnehmenden, um den Aspekt der Interaktion und des Peer-Feedbacks sicherzustellen.

5.2 Stichprobe – Instrumente – Methodik

Die Untersuchung wurde in zwei Gruppen der Fachrichtung „Fachkraft für Beherbergungsbetriebe“ mit TN im Alter von 18 bis 55 Jahren durchgeführt. Die Stichprobe umfasste 35 Lernende, die aus unterschiedlichen Bildungs-, Sozial- und Wirtschaftshintergründen stammten und aus verschiedenen Regionen der weiteren Metropolregion Attika, Griechenland kamen. Zur Bewertung der schriftlichen Produktion und der digitalen Kompetenzen wurden zwei Instrumente eingesetzt: eine Bewertung der schriftlichen Produktion anhand des Bewertungsrasters des griechischen staatlichen Zertifikats für Fremdsprachen (GSZF) und Fragebögen in Form von Google Forms, die vor und nach der Umsetzung von den TN ausgefüllt wurden.

Die Auswertung basierte auf einer deskriptiv-statistischen Analyse der Ergebnisse der schriftlichen Produktion sowie auf einer Untersuchung von Einstellungs- und Verhaltensänderungen im Hinblick auf das Fremdsprachenlernen und die Entwicklung digitaler Kompetenzen.

5.3 Umsetzungsphasen nach dem transformativen Lernmodell von Mezirow

Die didaktische Umsetzung des Schreibprojekts orientierte sich an den zehn Phasen des transformativen Lernmodells nach Mezirow (s. Kapitel 3):

- Phase 1: Desorientierendes Dilemma: Erkennen von Schwierigkeiten bei der schriftlichen Produktion in der deutschen Sprache.
- Phase 2: Selbstkritik: Gefühle von Angst, Frustration, Schuld oder Scham, z. B. Äußerungen wie: „Ich kann

keinen einzigen Satz auf Deutsch schreiben. Was soll ich tun?“

- Phase 3: Kritische Bewertung der bisherigen Annahmen: Suche nach neuen Lösungsansätzen: „Ich werde es versuchen / mehr üben / mit anderen in der Gruppe darüber sprechen / die Lehrperson fragen.“
- Phase 4: Verbindung mit den Erfahrungen anderer: Austausch der individuellen Schwierigkeiten mit den Peers.
- Phase 5: Erkundung neuer Rollen und Lösungen: Diskussion möglicher Strategien mit Mitlernenden und Lehrkraft zur Verbesserung der Schreibkompetenz.
- Phase 6: Entwicklung eines Aktionsplans: Gemeinsame Erstellung eines Portfolios über Bookcreator mit Texten zur Verwendung der deutschen Sprache im Tourismussektor (z. B. Vorstellung neuen Personals am Arbeitsplatz).
- Phase 7: Erwerb der notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten: Einarbeitung in die Anwendung Bookcreator und Wiederholung lexikalischer, grammatikalischer und syntaktischer Strukturen.
- Phase 8: Erprobung neuer Rollen: Verfassen von Texten individuell und kollaborativ in Bookcreator.
- Phase 9: Aufbau von Kompetenzen und Selbstvertrauen: Stärkung der Fähigkeiten in schriftlicher Produktion und digitaler Kompetenz.
- Phase 10: Integration der Veränderungen: Nutzung der Anwendung zur Erstellung eines Portfolios im Bereich Deutsch für Tourismus sowie Erweiterung der Anwendung auf mündliche Ausdrucksformen.

5.4 Ergebnisse und Datenauswertung

Die Ergebnisse basierten auf zwei Hauptquellen: der Bewertung der schriftlichen Produktion und den Fragebogendaten. Die deskriptiv-statistische Analyse zeigte deutliche Verbesserungen der Leistungen nach der Umsetzung, was auf eine positive Wirkung der Intervention sowohl auf die Schreibkompetenz im Deutschen als auch auf die digitale Kompetenz hinweist.

Bewertung der schriftlichen Produktion (Skala 1-10, wobei 5 die Bestehensgrenze und 10 die Bestnote in der griechischen Erwachsenenbildung darstellt):

- Vor der Umsetzung: 52 % der Lernenden erzielten Werte zwischen 1-4 (unterhalb der Bestehensgrenze); nach der Umsetzung verringerte sich dieser Anteil auf 3 %.
- Vorher: 45 % erzielten Werte zwischen 5-7; nachher 49 %.

- Vorher: 3 % erzielten Werte zwischen 8-10; nachher 48 %.

Diese Verschiebung zeigt eine deutliche qualitative Verbesserung: Ergebnisse aus den unteren Leistungsstufen bewegten sich in höhere Bereiche, was auf eine progressive Lernentwicklung hinweist.

Auf der transformativen Ebene wurde zugleich eine konstruktivistische Dynamik beobachtet:

- 95 % der Lernenden übernahmen Verantwortung für ihr eigenes Wissen,
- 85 % gaben an, aktiv Wissen konstruiert zu haben,
- 91 % organisierten Wissen entsprechend ihrer Persönlichkeit und schufen Neues,
- 100 % arbeiteten kooperativ, suchten Lösungen und strukturierten gemeinsam ihre Arbeitsweise fest,
- 100 % gaben an, ihre kritische Denkfähigkeit gestärkt zu haben.

In Bezug auf die digitalen Kompetenzen zeigten sich folgende Ergebnisse:

- 55 % der Lernenden stellten eine Verbesserung ihrer digitalen Fähigkeiten fest,
- 39 % sahen keine Veränderung,
- 6 % hatten Schwierigkeiten mit der Anwendung von Bookcreator.

Die Unterschiede lassen sich vor allem auf die Altersstruktur der Stichprobe und den unterschiedlichen Grad der digitalen Vorerfahrung zurückführen. Die qualitative Analyse der Fragebögen ergab außerdem interessante Befunde hinsichtlich der Verhaltens- und Einstellungsänderungen der Lernenden gegenüber früheren Schwierigkeiten beim Schreiben und Lernen im DaF.

6. Schlussfolgerungen

Auf Grundlage der statistischen Daten und der qualitativen Auswertung zeigt sich eine deutliche Verbesserung der Leistungen zwischen dem Zeitraum vor und nach der Intervention. Die beobachteten Unterschiede waren altersbedingt, nicht jedoch sozial-, wirtschafts- oder bildungsbedingt. Vonseiten der Lehrkraft wurde das begrenzte Zeitfenster für die Durchführung der Intervention als Einschränkung festgestellt. Trotz der kleinen Stichprobe sind die Ergebnisse richtungsweisend für den Bereich der beruflichen Bildung und Ausbildung in Griechenland.

Die Umsetzung zeigt, dass ein didaktisches Design, das die Vorerfahrungen der Lernenden berücksichtigt, zu einer individuellen und kollektiven Entwicklung führen kann. Zudem hebt die Studie hervor, dass die Integration der Theorien des Konstruktivismus und des Transforma-

tiven Lernens sowie die Förderung der digitalen Kompetenz wesentliche Achsen für den Lernfortschritt und die Selbstbefähigung Erwachsener darstellen.

Literaturverzeichnis

- Anwendung Bookcreator (o.D.). Abgerufen am 25.05.2026 von <https://bookcreator.com/>
- Atiomo, W. (2009). A constructivist strategy for medium/large student groups- the contextual learning model. *The Open Medical Education Journal*, 2 (1), 1–9. <https://doi.org/10.2174/1876519x00902010001>
- Biesta, G. (2011). Transcendence, revelation, and the constructivist classroom: or, in praise of teaching. *Philosophy of Education*, 67, 358–365. <https://doi.org/10.47925/2011.358>
- Brock, S. (2009). Measuring the importance of precursor steps to transformative learning. *Adult Education Quarterly*, 60 (2), 122–142. <https://doi.org/10.1177/0741713609333084>
- Chen, L. (2023). Internet of things (iot) based investigation between instructors' insight of constructivist learning theory and learners' performance analysis in higher vocational accounting training. *International Journal on Recent and Innovation Trends in Computing and Communication*, 11 (6s), 217–227. <https://doi.org/10.17762/ijritcc.v11i6s.6824>
- Chuang, S. (2021). The applications of constructivist learning theory and social learning theory on adult continuous development. *Performance Improvement*, 60 (3), 6–14. <https://doi.org/10.1002/pfi.21963>
- Çimer, A. & Coşkun, S. (2018). Students' opinions about their ninth grade biology textbook: from the perspective of constructivist learning approach. *Journal of Education and Learning*, 7 (4), 201. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n4p201>
- Council of Europe (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. Council of Europe Publishing. Abgerufen am 25.05.2026 von www.coe.int/lang-cefr
- Cranton, P. (2010). Spiraling into transformative learning. *International Journal of Adult Vocational Education and Technology*, 1 (1), 1–13. <https://doi.org/10.4018/javet.2010100901>
- European Commission: Joint Research Centre, Vuorikari, R., Kluzer, S. and Punie, Y. (2022). DigComp 2.2. The Digital Competence framework for citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes. Publications Office of the European Union. Abgerufen am 25.05.2026 von <https://data.europa.eu/doi/10.2760/115376>
- Eurydice-Netzwerk (o.D.). Abgerufen am 25.05.2026 von <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/el/national-education-systems/greece/deyterobathmia-kai-meta-deyterobathmia-mi-anotati-ekpaideysi>
- Hajnal, M. (2024). My plan – responsibility and action for a green future! <https://doi.org/10.5194/egosphere-egu24-2803>
- Hmelo-Silver, C., Chernobilsky, E., & Jordan, R. (2008). Understanding collaborative learning processes in new learning environments. *Instructional Science*, 36 (5–6), 409–430. <https://doi.org/10.1007/s11251-008-9063-8>
- Ιωάννου, Ν. (2023). Η διαμόρφωση των ευρωπαϊκών πολιτικών στην εκπαίδευση ενηλίκων: βασικά μηνύματα και σημαντικές προκλήσεις. *Adult Education Critical Issues*, 3 (1), 7–25. <https://doi.org/10.12681/haea.31755>
- Καλογριδίη, Σ. (2020). Η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση σε προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Ο ρόλος του εκπαιδευτή ενηλίκων. Διεθνές Συνέδριο Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 10 (1A), 115. <https://doi.org/10.12681/icodl.2429>
- Κουρτιδίου, Σ. & Γασπαρινάτου, Α. (2020). Η υποστήριξη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση μέσω των διαδικτυακών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μάθησης. Διεθνές Συνέδριο Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 10 (3A), 10. <https://doi.org/10.12681/icodl.2371>
- Lee, Y. K., & Lee, Y. J. (2019). Using BookCreator to improve college students' writing skills. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16 (1), 1–13.
- Lionarakis, A., Hartofylaka, A., Aggeli, A., & Tzilou, G. (2018). Η συμβολή των ψηφιακών εργαλείων στην υποστήριξη της μαθησιακής πορείας των φοιτητών/φοιτητριών της εξαι: μέρος α: χρήση ψηφιακών εργαλείων για τη δημιουργία ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού. *Ανοικτή Εκπαίδευση Το Περιοδικό Για Την Ανοικτή Και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Και Την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 14 (1), 104. <https://doi.org/10.12681/jode.18533>
- Lo, K., Ngai, G., Chan, S., & Kwan, K. (2022). How students' motivation and learning experience affect their service-learning outcomes: a structural equation modeling analysis. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.825902>
- Maharani, A. & Santosa, M. (2021). The implementation of process approach combined with screencast-o-matic and bookcreator to improve students' argumentative writing. *LLT Journal a Journal on Language and Language Teaching*, 24 (1), 12–22. <https://doi.org/10.24071/llt.v24i1.2516>
- Μελίδου, Ε. & Αυγερινού, Μ. (2016). Η χρήση και η χρησιμότητα των διαδικτυακών μαθησιακών κοινοτήτων για τη μαθησιακή διεργασία. Διεθνές Συνέδριο Για Την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 7 (2A). <https://doi.org/10.12681/icodl.579>
- Mezirow, J. (1997). Transformative learning: theory to practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 1997 (74), 5–12. <https://doi.org/10.1002/ace.7401>
- Merriam, S. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformational learning theory. *Adult Education Quarterly*, 55 (1), 60–68. <https://doi.org/10.1177/0741713604268891>
- Mezirow, J. et al. (2007). Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση. *Μεταίχμιο*.
- Μουσουλή, Ο., Παντόπουλος, Φ., & Σταμούλης, Γ. (2019). Επαναπροσδιορίζοντας το ρόλο των ΤΠΕ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: το παράδειγμα του γλωσσικού μαθήματος της έκθεσης. *Εκπαίδευση Δια Βίου Μάθηση Έρευνα Και Τεχνολογική Ανάπτυξη Καινοτομία Και Οικονομία*, 2, 164. <https://doi.org/10.12681/elrie.1567>
- Νόμος 4763/2020 (ΦΕΚ Α 254/21.12.2020) Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Κατάρτισης και Διά Βίου Μάθησης, ενσωμάτωση στην ελληνική νομοθεσία της Οδηγίας (ΕΕ) 2018/958 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 28ης Ιουνίου 2018 σχετικά με τον έλεγχο αναλογικότητας πριν από τη θέσπιση νέας νομοθετικής κατοχύρωσης των επαγγελματιών (ΕΕ L 173), κύρωση της Συμφωνίας μεταξύ της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας και της Κυβέρνησης της Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας για το Ελληνογερμανικό Ίδρυμα Νεολαίας και άλλες διατάξεις

- Nurhuda, A. (2023). Constructivism learning theory in education: characteristics, steps and learning models. *Research in Education and Rehabilitation*, 6 (2), 234–242. <https://doi.org/10.51558/2744-1555.2023.6.2.234>
- Οδηγός Σπουδών (2017). Ειδικότητα: Τεχνικός Τουριστικών Μονάδων & Επιχειρήσεων Φιλοξενίας (Υπηρεσία υποδοχής-Υπηρεσία ορόφων-Εμπορευματογνωσία). Έκδοση Α'. Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης & Νέας Γενιάς.
- Shah, M. (2022). Teachers as reflective practitioners: from individualism to vygotskian social constructivism. *AJER*, 68 (3), 297–307. <https://doi.org/10.55016/ojs/ajer.v68i3.68598>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Harvard University Press.
- Wagle, S. & Bhattarai, L. (2023). Teacher-student relationships and students' learning experiences: a narrative inquiry. *American Journal of Multidisciplinary Research and Innovation*, 2 (4), 48–55. <https://doi.org/10.54536/ajmri.v2i4.1864>
- Yakar, Ü., Sülü, A., & Calis, N. (2020). From constructivist educational technology to mobile constructivism: how mobile learning serves constructivism? *International Journal of Academic Research in Education*, 6 (1), 56–75. <https://doi.org/10.17985/ijare.818487>

Kurzbiographie(n):

Maria Laina, MA, MEd, ist wissenschaftliche Referentin bei der unabhängigen griechischen Behörde *National Exams Organization* und Co-autorin des Curriculums für Fremdsprachen (Sekundarstufe II, Griechenland) mit DaF-Spezialisierung und von Fortbildungsprogrammen. Mit einem Hintergrund in Germanistik und Erwachsenenbildung forscht sie zum Lernen in einer Welt der Multiliteralitäten. Kontakt: lainamelina@gmail.com, ORCID-ID: 0000-0001-5141-5327

Förderung der multimodalen Kompetenz im fremdsprachigen Literaturunterricht

Nermien Fouaad

Zusammenfassung: Der vorliegende Beitrag basiert auf praktischen Erfahrungen und Resultaten aus Unterrichtseinheiten, die mit ägyptischen Germanistikstudierenden durchgeführt wurden.

Der Gegenstand des Beitrags sind „Literaturcomics“ als neue literarische Erzählformen mit einem besonderen multimodalen Charakter. Die Forschungsfrage lautet: Inwiefern kann die Analyse von Literaturcomics zur Förderung der multimodalen Kompetenz im universitären Germanistikunterricht beitragen? Das Ziel der Forschung besteht darin, Germanistikstudierenden dazu zu befähigen, die Literarizität des multimodalen Charakters in den Literaturcomics zu erkennen und deren mediale Bedeutungserzeugung im Unterricht zu analysieren.

Schlüsselwörter: Multimodalität, Literaturcomics, das Narrative.

Einleitung

Die Literaturcomics sind Comics, die auf textbasierte literarische Vorlagen beruhende Geschichten in einer besonderen visuellen Form vermitteln. Es handelt sich um kreative Werke, die verschiedene Techniken verwenden,

um Geschichten zu erzählen. Sie können ernst, lustig oder eine Mischung aus beidem sein (Schmitz-Emans, 2016, S. 276–278). In diesem Kontext ist es zu betonen, dass Literaturcomics die literarische Vorlage nicht wortgetreu wiedergeben müssen. „Als weitgehend obsolet und im wahrsten Sinne des Wortes ›konservativ‹ erweist sich die Vorstellung, dass Literaturcomics den Gehalt der Vorlage im Sinne der ›Werktreue‹ möglichst verlustfrei in das neue Medium transportieren“ (Stuhlfauth-Trabert & Trabert, 2015, S. 11). Mithilfe von Strategien wie beispielsweise Kürzung und Ergänzung sowie den spezifischen Ausdrucks- und Gestaltungsmitteln der Comics wird der Ausgangstext neu präsentiert, dargestellt und „erzählt“ (Schmitz-Emans, 2013, S. 461).

Der Begriff „Multimodalität“ bezieht sich auf die unterschiedlichen Modalitäten (Zeichensysteme, Sinneskanäle), die zur Bedeutungskonstruktion und zum Verständnis einer Botschaft eingesetzt werden. Es wird beschrieben, wie diese unterschiedlichen Zeichensysteme zusammenwirken, um einen kohärenten Zusammenhang herzustellen (Sachs-Hombach et al., 2018, S. 14).

1. Literaturcomics im Unterricht

Comics haben sich bereits von ihrem minderwertigen Image als „literarische“ Form befreit, die eher der Unterhaltungsliteratur zugeordnet wurde und den Leser:innen nur eine „oberflächliche“ Lektüre abverlange. Heute werden (Literatur)Comics als eine eigenständige Form mit sehr spezifischen ästhetischen Eigenschaften und Merkmalen angesehen, die sich in unterschiedlichen Kontexten einsetzen lässt.

Nun stellt sich die Frage: Was ist das Neue, das wir als Lehrkräfte mit dem Einsatz von Comics im Unterricht vermitteln können? – Die Antwort ist: Die Lernenden anregen, sich analytisch und kritisch mit Comics zu befassen (Grünewald, 2022, S. 18). Für diese kritische, analytische Auseinandersetzung mit Comics ist fundierte multimodale Kompetenz erforderlich. Stöckl erklärt: „Die Produktion und das rezeptive Verstehen solcher semiotischer Gesamttexte erfordern [...] die Integration der verschiedenen Zeichenressourcen zu einem syntaktischen, semantischen und funktionalen Ganzen. Es sind diese kognitiven und textpraktischen Tätigkeiten, die man als ›multimodale Kompetenz‹ fassen könnt.“ (2010, S. 45).

2. Die multimodale Kompetenz

Nach dem „iconic turn“ in den 1990er Jahren spricht man heute von der visuell gebildeten Person (Lundy & Stephen, 2015, S. 1058), die nicht mehr als passiver Medien-Konsument agiert, sondern sich aktiv mit ihnen auseinandersetzt. Hattwig, Bussert und Burgess (2013, S. 62) haben die notwendigen Fähigkeiten erwähnt, über die eine visuell gebildete Person verfügen sollte. Dazu zählen die Fähigkeiten, visuelle Elemente „effizient“ zu finden, zu interpretieren, zu evaluieren, zu benutzen und zu kreieren.

2.1 Die visuelle Kompetenz

In Bezug auf die Auseinandersetzung mit den (Literatur) Comics hebt Broskwa (2013, S. 2) hervor, dass der Comicleser in erster Linie ein „Bilddeuter“ ist. Das Visuelle lässt sich in Comics dreifach kategorisieren: textuell, symbolisch und figurativ (Eisenmann, 2022, S. 68). Textuell bezieht es sich auf die Texte in den Sprechblasen, Gedankenblasen oder in den Erzählkästen, symbolisch auf symbolische Elemente wie Lettering und Speedlines, und letztlich figurativ auf die Figuren, ihre Gestik und Mimik. McCloud (1994, S. 152–161) hat die unterschiedlichen Möglichkeiten des Text-Bild-Verhältnisses in Comics beschreiben und in 7 Gruppen kategorisiert: textlastig, bildlastig, zweisprachig, additiv, paral-

lel, montageartig und korrelativ. Ein weiterer wichtiger Punkt in diesem Kontext ist das Bild-Text-Verhältnis, das Schmitz-Emans (2013, S. 459) als „Entgrenzung von Bild und Text“ beschrieben hat. Das heißt, dass bei dieser eigenständigen Form die scharfen Trennlinien zwischen Bildern und Texten verschwimmen. Die Texte werden „visuell“. Texte, z.B. die Soundwörter, werden hier anders als normale Schrift farblich und typographisch gestaltet. Der Text wird selbst zum **visuellen** Bedeutungsträger (nicht nur zum „Inhalt“).

2.2 Die räumliche Kompetenz

Will Eisner hat den Begriff „sequentielle Kunst“ geprägt und Comics als eine Variante bzw. eine Form dieser Kunst wie folgt definiert: „an art and literary form that deals with the arrangement of pictures or images and words to narrate a story or dramatize an idea“ (1985, S. 5). Daher ist die räumliche Kompetenz von großer Bedeutung, weil sie sich auf die Fähigkeit bezieht, räumliche Beziehungen und Anordnungen zu verstehen. Thierry Groensteen plädiert (2007, S. 17) für den ästhetischen Zusammenhalt der Bilder, den er „ikonische Solidarität“ genannt hat. Somit weist er darauf hin, dass die Bilder in den Comics nicht als einzelne Bilder zu betrachten sind, sondern auf einer Comicseite zusammengehören und sich gegenseitig beeinflussen, so dass die Bedeutung in den Comics erst durch das Zusammenwirken der Bilder aufeinander entsteht. Die räumliche Sequenz hat ebenfalls eine entscheidende Wirkung auf die Zeitgestaltung und infolgedessen auf den Erzählrhythmus. Hier ist zwischen der „weiten Bildfolge“ und der „engen Bildfolge“ zu unterscheiden. Bei weiten Bildfolgen „springt die Zeit gewissermaßen“. Der zeitliche Abstand zwischen den einzelnen Bildern (die oft als „Panels“ bezeichnet werden) ist größer. Die Leser müssen mehr Interpretationsarbeit leisten, um die Leerstellen zu füllen und zu verstehen, was in der Zwischenzeit passiert ist. Bei engen Bildfolgen hingegen „fließt die Zeit“, sodass der zeitliche Abstand zwischen den Panels sehr gering ist (Grünewald, 2022, S. 28–31). Um Szenen zu verknüpfen und die Zeit darzustellen, gibt es unterschiedliche Möglichkeiten. Dabei spielt der Begriff „gutter“ (Leerstelle bzw. Zwischenraum) zwischen den Panels eine wichtige Rolle, da diese Zwischenräume die aktive Mitarbeit des Lesers erfordern, was in der Comicforschung oft als „closure“ bezeichnet wird.

2.3 Der Closure-Prozess

Da Comics räumlich begrenzt sind, muss sich der Künstler für die wichtigsten Momente entscheiden, die als Panels gezeigt werden. Den Rest ergänzen die Lesenden, indem sie die Zwischenräume bzw. die Lücken zwischen den Panels schließen. Dieser vorangehende Closure-Prozess vollzieht sich „mental“. McCloud (1994, S. 66–68) hebt diesen Prozess des Ausfüllens der Zwischenräume bzw. der Leerstellen als ein zentrales Element des Erzählprinzips in Comics hervor. Erst dadurch kann der Leser die einzelnen „statischen“ Panels miteinander verbinden und einen kohärenten Zusammenhang herstellen.

3. Das Narrative in den Comics

Was die Definition des Erzählens betrifft, hat die transmediale Narratologie dieses Problem gelöst, indem sie ein flexibles Schema mit vier Definitionsebenen – von eng (Erzählerinstanz) bis sehr weit (sinnstiftende Struktur) – bietet, das die Vielfalt von Comics abdeckt. Die transmediale Narratologie ermöglicht es, Comics durch ein flexibles Spektrum von Erzählkonzepten als Erzählmedium zu verstehen, indem sie ihre narrative Vielfalt und medienspezifischen Eigenschaften anerkennt (Packard, 2016, S. 65–66).

Es gibt unterschiedliche Definitionen des Comics. Eisner (1985, S. 5) sieht in den Comics eine Variante der sequenziellen Kunstform, die durch die Anordnung von Bildern und Text in einer verständlichen Reihenfolge Geschichten erzählt oder Ideen dramatisiert. Eisner „führt das Erzählen einer Geschichte als eine zentrale Funktion der Bilderfolgen im Comic an“ (in Klein 2017, S. 24). McCloud (1994, S. 9) hat Eisners Definition erweitert, indem er Informationsvermittlung und ästhetische Reaktion als Ausdruck der „Sequentilität“ der Comics darstellt.

Vor diesem Hintergrund vertrat Pratt die Ansicht, dass „Nearly all prominent commentators on comics assert that narrativity is one of the defining characteristics of the medium“ (2009, S. 107). Ausgehend von dieser Ansicht stellt sich die Frage nach den möglichen comicspezifischen Erzählstrategien. Die Narrativität in Comics wird durch diese comicspezifischen Erzählstrategien geprägt. Dazu gehören beispielsweise „gutter“ und die damit verbundene entscheidende Closure-Leistung, Sequenz und die damit verbundenen unterschiedlichen Panelübergänge, die Verschränkung von Text und Bild in Form von Sprech- oder Denkblasen, Erzählblöcken oder Onomatopoeitika, die Panelgröße, die Farbgebung, die Bewegung, der Raum und die Figuren (Abel & Klein, 2016, S. 77–106).

4. Der praktische Teil

4.1 Analyse eines Literaturcomics

Das Hauptziel dieses Beitrags ist es, die Germanistikstudierenden dazu zu befähigen, die Literarizität des multimodalen Charakters der Literaturcomics zu erkennen und deren mediale Bedeutungserzeugung im Unterricht zu analysieren. Dieses Hauptziel unterteilt sich in mehrere Teilziele. Diesen Teilzielen liegt das Prinzip „Kopf, Herz, Hand“ zugrunde, das auf den Schweizer Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) zurückgeht. Es beschreibt einen ganzheitlichen, umfassenden und ausgewogenen Bildungsansatz, bei dem drei Aspekte bzw. Dimensionen integriert sind.

Kopf steht für Verstehen, Denken und Wissensvermittlung, also kognitive Entwicklung (Franke, 2005, S. 12–16). **Herz** bezieht sich auf emotionale und soziale Entwicklung (Franke, 2005, S. 19–22). **Hand** umfasst praktische, handlungsorientierte Aspekte (Franke, 2005, S. 17–19).

Aufgrund ihres multimodalen Charakters ist dieses Prinzip bei der Auseinandersetzung mit Comics im (Literatur) Unterricht anwendbar. Studierende eignen sich beispielsweise theoretisches Wissen über relevante, comicspezifische Terminologie und ihre Definitionen an. Die emotionale Dimension wird bei der Auseinandersetzung mit Themen in Literaturcomics deutlich, da hier komplexe Themen wie Liebe, Identitätssuche und moralische Konflikte behandelt werden, die die Entwicklung von Empathie und Wertebildung unterstützen. In Bezug auf den handlungsorientierten Aspekt sollen die Studierenden das angeeignete Wissen in die Tat umsetzen und ihre eigenen Literaturcomics basierend auf einer literarischen Vorlage kreativ gestalten.

Als literarische Vorlage ist die Novelle „Kleider machen Leute“ von Gottfried Keller sehr gut geeignet. Zu dem Werk gibt es eine Comicversion aus der Reihe „Klassiker treffen Comics“. In dieser Comicversion geht es um eine interpretative Adaption. Die interpretative Adaption zeigt, dass die comicspezifischen Merkmale bewusst genutzt werden, um Handlungen, Themen und Emotionen der Vorlage comicadäquat zum Ausdruck zu bringen. Hier spricht man von einem „dynamischen“ Verhältnis zwischen literarischer Vorlage und Comicversion. Dieses dynamische Verhältnis bedeutet jedoch nicht, dass der Inhalt der Vorlage zwangsläufig grundlegend geändert werden muss. Vielmehr liegt es in der Art und Weise der medialen Transformation und schließt gleichzeitig mögliche inhaltliche Veränderungen nicht aus.



Abbildung 1. Kleider machen Leute, S. 26



Abbildung 2. Kleider machen Leute, S. 18



Abbildung 3. Kleider machen Leute, S. 28

Zum Einstieg in den Punkt „Multimodaler Charakter des Literaturcomics“ erhalten die Studierenden die erste Seite des Literaturcomics „Kleider machen Leute“ ohne Text. Sie befassen sich mit der Frage, welche visuellen Elemente ihnen auffallen und welche Wirkung diese haben können, beispielsweise Farbgebung, Bildausschnitt oder Mimik. Als Nächstes vergleichen sie die Comicseite mit der textlichen Vorlage und markieren die entsprechenden Stellen im Text, die visuell dargestellt wurden. Sie sollen begründen, wie die visuelle Darstellung die Handlungen und Emotionen aus dem Text angemessen vermittelt.

In den nächsten Schritten befassen sich die Studierenden detailliert mit einzelnen, ausgewählten Panels der Comicversion und wenden dabei ihr angeeignetes Theoriewissen zur Comicanalyse an.

Verschränkung von Bild und Text: Das Lettering der Wörter „NIE WIEDER“ in Nettchens Sprechblase (Abb. 1) zeigt, wie sauer sie auf Strapinski ist und wie sie ihn anschreit. Auffällig ist, dass diese beiden Wörter im Vergleich zu den anderen in der Sprechblase großgeschrieben sind. Durch das Onomatopoetikum „BANG!“ wird ausgedrückt, wie schallend die Ohrfeige war. Größe und Form des Soundworts betonen dessen Wirkung.

Bewegung: Obwohl Comics aus „statischen“ Bildern bestehen, zeigt das folgende Panel (Abb. 2), wie Bewegung im Einzelpanel durch spezifische Zeichen evoziert werden kann. Zu sehen ist Strapinski beim Essen im Wirtshaus. Seine Hände sind hier mehrfach und unscharf dargestellt. Diese Unschärfe erzeugt einen schnellen Bewegungseffekt.

Der Bildausschnitt: Die Auswahl des Bildausschnitts ist nicht beliebig. In dieser Großaufnahme (Abb. 3) beispielsweise füllt der Kopf das gesamte Bildformat, sodass die Mimik und die damit verbundenen Gefühle sehr gut

erkennbar sind. Die Nervosität und die Angst vor Entlarvung vor den Goldachern sowie vor dem erwarteten Skandal werden durch die Mimik (weit aufgerissene Augen) und die Schweißtropfen eindeutig visualisiert.

Die Farbgebung: Betrachtet man das erste Panel dieses Literaturcomics (Abb. 4), fällt auf, dass in diesem Panel die kühlen Farben Blau und Grau in dunklen Tönen vorherrschen. In Abhängigkeit vom inhaltlichen Kontext können die kühlen Farben in diesem Panel mit negativen Emotionen assoziiert werden. Durch die Auswahl dieser Farben wird die gesamte Stimmung der dargestellten Situation beschrieben und die emotionale Lage, in der sich Strapinski zu diesem Zeitpunkt befindet, widerspiegelt.

Die Sequenz und Panelübergänge: Hier sind zwei Optionen zu finden (Abb. 6). Zwischen dem ersten und dem zweiten Panel handelt es sich um die Option „action-to-action“. Diese Option zeigt dieselbe(n) Figur(en), deren Handlungen jedoch anders sind. Im dem ersten Panel sieht man die emotionale Reaktion von Nettchens Vater und Böhni, und wie schockiert sie waren, als sie erfahren haben, dass Nettchen in Seldwyla ist.

Im zweiten Panel sind die Figuren zwar nicht zu sehen, aber es sind zwei grafische Zeichen zu erkennen: Staubwolken, die symbolisch für den Vater und Böhni stehen, und die in diesem Kontext Bewegung, Eile und Geschwindigkeit symbolisieren. Der Übergang zwischen dem zweiten Panel und dem dritten Panel wird als „scene-to-scene“ bezeichnet. Das dritte Panel zeigt einen Überblick über die Stadt Seldwyla. Die zeitliche und räumliche große Distanz zwischen dem zweiten Panel und dem dritten wurde überbrückt, indem der Vater und Böhni in die Stadt gefahren und dort angekommen sind.



Abbildung 4. Kleider machen Leute, S. 1



Abbildung 5.



Abbildung 6. Kleider machen Leute, S. 36

4.2 Erstellung eines eigenen Comic

Nach der Analyse der comicspezifischen Elemente eines Literaturcomics – folgt die produktive Phase. Diese Erstellungsphase teilt sich in drei Unterphasen ein: 1. Auswahl eines für die Comic-Adaption geeigneten Textes, 2. Festlegen der Adaptionstrategie und 3. Transformation vom Text zum Comic.

Nicht jeder literarische Text eignet sich für die Verwandlung in einen Comic. Damit der Transformationsprozess gelingt, sollte der literarische Text bestimmte Eigenschaften aufweisen. Neben der starken Visualisierbarkeit sind auch die Handlungsorientierung und die Dialoge entscheidend. Eine klare Struktur des Textes im Sinne einer nachvollziehbaren Abfolge (z. B. Exposition, Klimax, Auflösung) ist leichter umzusetzen. Figuren, die ihre Emotionen, Konflikte und Entwicklung durch Mimik, Gestik und Körpersprache ausdrücken, können gut visualisiert werden. Für diesen Beitrag wurde der Text „Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral“ von Heinrich Böll ausgewählt.

Die Sequenzierung: Zu der Sequenzierung gehören die folgenden beiden Punkte, die die Grundlage jedes Comics bilden und den Kern der Comic-Gestaltung betreffen:

- Die zuerst identifizierten zentralen Handlungen und Momente werden nun als eine Bildfolge skizziert (der Sequenzierungsprozess), wobei der Zeitfluss durch die Panelübergänge und der Rhythmus beachtet werden sollen. Dieser Prozess umfasst Fragen wie: Wie viele

Panels pro Seite? Welche Szenen gehören zusammen in ein Panel?

- Die entscheidenden und dramatischen Momente für die Handlungen oder für die Charakterentwicklung (Höhepunkt oder die Wendung) festlegen, sodass sie beispielsweise anhand angemessener Panelgrößen, -rahmen und Bildausschnitte dargestellt werden.

4.3 Beispiele von Arbeitsergebnissen

Im Folgenden werden konkrete Beispiele von Comicversionen der Studierenden präsentiert.

Beispiel 1: Die gelungene visuelle Verwandlung des Texts in einen Comic lässt sich bei dem folgenden Beispiel (Abb. 5) anhand mehrerer Elemente erkennen: Das zentrale lautmalerische Element, das Geräusch der Kamera wurde hier als ein klares Soundwort dargestellt. Der schlafbezogene Zustand des Fischers wird durch ein grafisches Zeichen – Schlaf-Z's – angedeutet, das für Schlafen, Schnarchen und Träumen stehen kann. Dieser schlafbezogene Zustand wird weiter durch die Körpersprache des Fischers im zweiten Panel verdeutlicht, als er sich beim Aufwachen die Augen mit der Hand reibt. Im Vergleich zum Touristen ist die Kleidung des Fischers voller Flecken, was einen klaren Hinweis auf seine finanzielle Lage gibt. Vergleicht man die Mimik des Fischers beim Schlafen im ersten Panel mit seiner Mimik in dem Panel zwei, so erkennt man, dass er die Geräusche der Kamera als störend empfunden hat.



Abbildung 7.



Abbildung 8.



Abbildung 9.



Abbildung 10.



Abbildung 11.

Beispiel 2: In seiner Kurzgeschichte beschreibt Heinrich Böll, wie Erregung und Begeisterung dem Touristen mehrmals die Sprache verschlagen. Diese emotionale Lage wurde auf eine besondere einfache, und kreative Weise (Abb. 7) bildlich dargestellt: Durch die beiden herabhängenden Schweißtropfen an der Stirn des Touristen während seiner Meinungsäußerung.

Beispiel 3: Das kausale Verhältnis zwischen den gezeigten Panels (Abb. 8) lässt sich erst durch die aktive Closure-Leistung der Lesenden erschließen. Im ersten Panel ist der Fischer sehr sauer, weil er seine Zigaretten nicht finden kann. Im darauffolgenden Panel sieht man nur zwei Hände von unterschiedlichen Personen. Eine hält die Zigarette, die andere bietet das Feuerzeug an. In folgenden Panels (Abb. 9) sehen wir die beiden Personen beim Gespräch miteinander. Wie sind sie dazu gekommen, ein Gespräch miteinander zu führen? Die dargestellte Szene des Zigarettenaustausches und des Anbietens von Feuer als Eisbrecher bildet den kausalen Übergang zwischen dem vorangehenden und dem folgenden Panel.

Beispiel 4: Da bei der Erstellung dieser Comicversionen die interpretative Adaptionsstrategie zugrunde liegt, haben sich die Studierenden bei dieser Version für eine kreative Anpassung entschieden. Obwohl im Originaltext die positiven Konsequenzen der harten Arbeit von dem Touristen erwähnt wurden, wurden diese hier bildlich in Form einer Denkblase dargestellt, die zeigt, was sich im Kopf des Fischers abspielt (Abb. 10). Diese inhaltliche Anpassung und die damit verbundene grafische Anpassung könnte andeuten, dass der Fischer, obwohl er die Frage:

„Wissen Sie, was geschehen würde?“ mit „Kopfschütteln“ beantwortet hat, sich dieser möglichen Ergebnisse sicherlich bewusst war, jedoch kein Interesse daran hatte.

Die farbliche Darstellung des Touristen im letzten Panel (Abb. 11) in der Form einer Silhouette in Verbindung mit dem Kommentar des Erzählers im oben platzierten Textblock verstärkt die Idee, dass es sich um einen Erzählerkommentar handelt, der die Geschichte aus der Ferne betrachtet. Er ist nicht in das Gespräch eingebunden, sondern steht daneben und betrachtet es von außen.

Die präsentierten Beispiele zeigen, dass die Studierenden die theoretischen Grundlagen erfolgreich in ihre eigenen Comicversionen umsetzen konnten. Der Weg von der Analyse zur kreativen Eigenproduktion erweist sich als wirksamer Ansatz zur Förderung multimodaler Kompetenz im fremdsprachigen Literaturunterricht. Als Ausblick wäre es interessant, diesen Ansatz auf weitere Textsorten und Sprachniveaus zu übertragen.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur:

- Böll, H. (2008). Anekdote zur Senkung der Arbeitsmoral. In R. C. Conrad (Hrsg.), *Heinrich Böll. Kölner Ausgabe. Band 12: 1959–1963*. Kiepenheuer & Witsch.
- Keller, G. (1927). Die Leute von Seldwyla. Zweiter Teil. In *Sämtliche Werke: Textkritische Ausgabe in 8 Bänden* (Bd. 8, J. Fränkel, Hrsg.). Eugen Rentsch Verlag.
- Keller, G. (2016). *Kleider machen Leute* (S. Klötzer, Red.; 1. Aufl.). Ernst Klett Sprachen GmbH.

Sekundärliteratur:

- Abel, J., & Klein, C. (2016). Analyse und Forschung. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.), *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung* (S. 77–106). J.B. Metzler.
- Abel, J., & Klein, C. (Hrsg.). (2016). *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung*. J. B. Metzler.
- Broskwa, S. (2013). Comics im Unterricht. *medienimpulse*, 51 (2), 1–8.
- Eisenmann, M. (2022). Die Förderung visueller Kompetenz durch Comics. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten?* (S. 57–75). Waxmann.
- Eisner, W. (1985). *Comics & Sequential Art*. Poorhouse Press.
- Franke, G. (2005). *Facetten der Kompetenzentwicklung*. Bertelsmann.
- Groensteen, T. (2007). *The system of comics*. University Press of Mississippi.
- Grünwald, D. (2022). Comics lesen lernen. In H. Ammerer & M. Oppolzer (Hrsg.), *Was kann der Comic für den Unterricht leisten?* (S. 17–41). Waxmann.
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A., & Burgess, J. (2013). Visual literacy standards in higher education: New opportunities for libraries and student learning. *Portal: Libraries and the Academy*, 13 (1), 61–89.

- Klein, C. (2017). Comic/Roman-photo. In M. Martínez (Hrsg.), *Erzählen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 24–32). J. B. Metzler.
- Lundy, A. D., & Stephens, A. E. (2015). Beyond the literal: Teaching visual literacy in the 21st century classroom. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 1057–1060.
- McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. HarperCollins.
- Packard, S. (2016). Medium, Form, Erzählung? Zur problematischen Frage: „Was ist ein Comic?“. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.), *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung* (S. 56–73). J. B. Metzler.
- Pratt, H. J. (2009). Narrative in comics. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 67 (1), 107–117.
- Sachs-Hombach, K., Bateman, J., Curtis, R., Ochsner, B., & Thies, S. (2018). Medienwissenschaftliche Multimodalitätsforschung. *MEDIENwissenschaft: Rezensionen | Reviews*, 35 (1). <https://doi.org/10.17192/ep2018.1.7708>
- Schmitz-Emans, M. (2013). Comic. In N. Binczek, T. Dembeck, & J. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Medien der Literatur* (S. 459–466). De Gruyter.
- Schmitz-Emans, M. (2016). Literaturcomics. In J. Abel & C. Klein (Hrsg.), *Comics und Graphic Novels: Eine Einführung* (S. 276–290). J. B. Metzler.
- Stöckl, H. (2011). Sprache-Bild-Texte lesen: Bausteine zur Methodik einer Grundkompetenz. In H. Diekmannshenke, M. Klemm, & H. Stöckl (Hrsg.), *Bildlinguistik: Theorie – Methoden – Fallbeispiele* (S. 45–70). Erich Schmidt.
- Stuhlfauth-Trabert, M., & Trabert, F. (2015). Vorwort: Graphisches Erzählen in Literaturcomics. In F. Trabert, M. Stuhlfauth-Trabert, & J. Wassmer (Hrsg.), *Graphisches Erzählen: Neue Perspektiven auf Literaturcomics* (S. 9–16). Transcript Verlag.

Kurzbiographie(n):

Dr. Nermien Fouaad ist Dozentin für deutschsprachige Literaturwissenschaft an der Capital-Universität Kairo. Ihre Forschung und Lehre konzentrieren sich auf die Gegenwartsliteratur an den Schnittstellen von Medien, Kultur und Interkulturalität, mit Fokus auf Digital Humanities und Intermedialität. Sie promovierte über intermediales Schreiben bei Elfriede Jelinek. Neben ihrer Tätigkeit als DaF-Lehrkraft und DaF-Lehrerausbilderin (GUC) lehrt sie im binationalen Masterstudiengang „DaF im arabisch-deutschen Kontext“ (Leipzig/Ain-Shams) und koordiniert staatliche Initiative zum Erlernen der deutschen Sprache an der Capital-Universität. Sie verfügt über das Grüne Diplom des Goethe-Instituts sowie die BAMF-Zulassung.
Kontakt: NERMINE_FOUAD@arts.helwan.edu.eg



Der Internationale Deutschlehrerinnen-
und Deutschlehrerverband e.V.