

# Experimentierräume in der DaF-Didaktik

Jürgen Ehrenmüller  
Věra Höppnerová (Hrsg.)



# **Experimentierräume in der DaF-Didaktik**

*Jürgen Ehrenmüller / Věra Höppnerová*  
(Hrsg.)

Germanistenverband der Tschechischen Republik  
Westböhmisches Universität in Pilsen

# Experimentierräume in der DaF-Didaktik

*Jürgen Ehrenmüller / Věra Höppnerová*  
(Hrsg.)

Westböhmisches Universität in Pilsen  
2019

## **Experimentierräume in der DaF-Didaktik**

Jürgen Ehrenmüller / Věra Höppnerová (Herausgeber/innen)

Review:

doc. PhDr. Jiřina Malá, CSc.

doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D.

Grafische Gestaltung des Covers und typografisches Layout:

Jakub Pokorný

Erschienen bei

Westböhmisches Universität in Pilsen

Univerzitní 2732/8, 301 00 Pilsen, Czech Republic

Gedruckt von

Polypress s.r.o.

Truhlářská 486/15, Stará Role, 360 17 Karlovy Vary, Czech Republic

Erste Ausgabe, 198 Seiten

Pilsen 2019

ISBN 978-80-261-0919-8

© Westböhmisches Universität in Pilsen, 2019

Autor/innen, 2019

# Inhalt

<b>Einführung</b> .....	1
Petra Besedová, Jana Ondráková, Oldřich Vyšata, Radka Mazurová <b>„Wenn Musik spricht.“ Studie zu den anatomischen Grundlagen der Musikwahrnehmung bei Nicht-/Fremdsprachenlerner/innen</b> .....	5
Daniela Ionescu-Bonanni <b>Zum Einsatz von literarischen Texten im interkulturellen Lernen (DaF/DaZ)</b> .....	17
Saša Jazbec, Brigita Kacjan <b>Smartphone-Apps im DaF-Unterricht</b> .....	33
Johannes Köck <b>Alternative Sprachbetrachtung in México – Linguizismuskritik als didaktische Perspektive</b> .....	55
Jacek Makowski <b>Integrativer Fachsprachenunterricht auf universitärer Ebene zur Vermittlung fachkommunikativer Kompetenzen. Linguistik für Business (L4B) als praxis- und arbeitsmarktorientiertes Studienfach der Universität Łódź</b> .....	73
Nicole M. Megger, Julia Průcha-Wittmann <b>Flipgrid – ein Hausaufgabenprojekt. Neurodidaktische Erkenntnisse in praktischer Umsetzung durch Blended Learning</b> .....	93
Marie Müllerová <b>Aktuelle Probleme der tschechischen Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen in der Sekundarstufe</b> .....	111
Thomas Pimingsdorfer <b>Experiment? Herausforderung? Tendenz? – Plädoyer für eine mäeutische <i>práce s chybami</i> (Arbeit mit Fehlern) im DaF-Unterricht des 21. Jahrhunderts</b> .....	125

Milan Pišl	
<b>Didaktik des Dolmetschens – Experimentierräume und ständig neue Herausforderungen</b>	133
Eva Polášková	
<b>Warum nicht versuchen, Deutsch durch die Presse zu vermitteln? Zu didaktischen Strategien des Sommer-Schnell-Deutschkurses in der Zeitung „Lidové noviny“</b>	147
Zdeněk Vávra	
<b>Themenzentrierter Fremdsprachenunterricht im Freien</b>	171
Dorota Wesołowska	
<b>Zum Stellenwert der Sprachlernapplikationen am Beispiel des Vokabellernens mit <i>duolingo</i></b>	185

# Contents

<b>Introduction</b> .....	1
Petra Besedová, Jana Ondráková, Oldřich Vyšata, Radka Mazurová <b>Study on the Anatomical Foundations of Music Perception by Non and Foreign Language Learners</b> .....	5
Daniela Ionescu-Bonanni <b>On the Use of Literary Texts in Intercultural Learning (DaF/DaZ)</b> .....	17
Saša Jazbec, Brigita Kacjan <b>Smartphone Apps in Teaching German as a Foreign Language (DaF)</b> .....	33
Johannes Köck <b>Alternative Language Viewing in Mexico – Linguicism Criticism as a Didactic Perspective</b> .....	55
Jacek Makowski <b>Integrative Special Language Teaching at University Level to Convey Special Communicative Skills. Linguistics for Business (L4B) as a Practice and Labor Market-oriented Subject at the University of Lodz</b> .....	73
Nicole M. Megger, Julia Průcha-Wittmann <b>Flipgrid – a Homework Project. Neurodidactic Knowledge in Practical Implementation through Blended Learning</b> .....	93
Marie Müllerová <b>Current Problems of German Teachers in Secondary Schools in the Czech Republic</b> .....	111
Thomas Pimingsdorfer <b>Experiment? Challenge? Tendency? – Plea for a Maieutic práce s chybami (Work with Mistakes) in German Language Lessons in the 21st Century</b> .....	125

Milan Pišl	
<b>Interpreting Didactics – Space for Experimentation and Constant New Challenges</b> .....	133
Eva Polášková	
<b>Why not Try to Convey German through the Press? On the Didactic Strategies of the German Summer Crash Course in the Newspaper "Lidové noviny"</b> .....	147
Zdeněk Vávra	
<b>Topic-centered Foreign Language Classes Outdoors</b> .....	171
Dorota Wesołowska	
<b>On the Importance of Language Learning Applications Using the Example of Vocabulary Learning with <i>duolingo</i></b> .....	185



# Einführung

Dieser Sammelband präsentiert die Ergebnisse der Arbeit der didaktischen Sektion bei der Konferenz des Tschechischen Germanistenverbandes in Pilsen im Mai 2018. Die Beiträge spiegeln die Vielfalt der diskutierten Themen wider, haben aber alle eines gemeinsam: das Bestreben, neue Wege zu suchen, wie – im Einklang mit dem Motto der Konferenz – Deutsch immer effektiver vermittelt werden kann, und dabei auch didaktische Experimente zu wagen.

Der Beitrag von **P. Besedová, J. Ondráková** und **O. Vyšata** ist das Ergebnis der Zusammenarbeit von Linguistinnen und Neurolog/innen. Die Autor/innen untersuchten die Verbindung zwischen Fremdsprachen und Musik im Fremdsprachenunterricht und konnten im Rahmen ihrer Forschungen einen größeren Einfluss der Musik beim Fremdspracherwerb feststellen, als bisher angenommen worden war.

**D. Ionescu-Bonanni** plädiert in ihrem Beitrag für den Einsatz literarischer Texte im Unterricht, die die interkulturelle Kompetenz der DaF-Lernenden erhöhen und sie für Unterschiede zwischen Kulturen sensibilisieren. Dazu eignen sich besonders Texte von interkulturellen Autor/innen.

Der Verwendung von Smartphones im Fremdsprachenunterricht in Slowenien widmen sich **S. Jazbec** und **B. Kajcan** in ihrem Beitrag. Sie untersuchen die Argumente für und gegen ihren sinnvollen Einsatz und stellen einige Apps und Programme vor, die sie zugleich kritisch diskutieren.

**J. Köck** beschäftigt sich in seinem Beitrag mit einem Projekt zur Mehrsprachigkeit, das in Mexiko-Stadt durchgeführt wurde und sich mit den oft unterdrückten Sprachen der Minderheiten auseinandersetzte. In dessen Rahmen wurden Mehrsprachigkeit in Mexiko, institutionelle Angebote zum Erlernen indigener Sprachen sowie die beschränkten Arbeitsmöglichkeiten ihrer Sprecher/innen thematisiert.

**J. Makowski** stellt das Studium Linguistik für Business vor, das von den Anforderungen der Praxis ausgeht. Dessen primäres Ziel liegt darin, fachsprachliche Kenntnisse zu vermitteln, was die klassische deutsche Philologie oder die angewandte Linguistik nicht vermag.

Es wird ebenfalls gezeigt, wie die fachkommunikativen Kompetenzen innerhalb einer ausgewählten Lehrveranstaltung entwickelt werden können.

**N. M. Megger** und **J. Průcha-Wittmann** präsentieren in ihrem Beitrag die Ergebnisse eines Unterrichtsexperiments an der Westböhmischen Universität in Pilsen, in dem zwei aktuelle Forschungsbereiche in der Didaktik verknüpft worden sind: neurodidaktische Erkenntnisse und digitale Medien (die interaktive Internet-Plattform Flipgrid).

Mit den Herausforderungen und Schwierigkeiten, mit denen tschechische Deutschlehrer/innen konfrontiert sind, beschäftigt sich **M. Müllerová** in ihrem Beitrag. Sie beleuchtet diese ausgehend von einer Umfrageforschung und stellt sie auch in den Kontext der tschechischen Bildungspolitik der letzten Jahrzehnte.

**Th. Pimingsdorfer** entwirft in seinem Beitrag ein Plädoyer für eine mäeutische *práce s chybami* (Arbeit mit Fehlern) im DaF-Unterricht und beschäftigt sich damit, wie zielführend und effektiv in der schriftlichen Sprachproduktion eine von den Lehrer/innen initiierte Selbst- bzw. Partner-Korrektur ist.

Welche Aspekte bei der Erstellung von sinnvollen und effizienten Materialien für die Dolmetschausbildung beachtet werden sollten, diskutiert **M. Pišl** in seinem Beitrag und stellt ein Projekt der Universität Ostrava vor, in dessen Rahmen an diesen Aspekten orientierte Materialien für den Dolmetschunterricht erstellt worden sind.

Mit der Frage, ob Deutsch erfolgreich und effektiv in der Presse vermittelt werden kann, beschäftigt sich **E. Polášková** in ihrem Beitrag am Beispiel des Sommer-Schnell-Deutschkurses in der tschechischen Tageszeitung *Lidové noviny*. Sie präsentiert die Ergebnisse von zwei Experimenten: einerseits eine Analyse der Attraktivität und Innovativität der gewählten didaktischen Strategien, andererseits aber auch die Ergebnisse einer Umfrage mit Studierenden, in der der Sommer-schnellkurs aus der Perspektive der Lernenden analysiert wurde.

Die Natur bietet viele Gelegenheiten, verschiedene Themen wie etwa Jahreszeiten, die Fauna und Flora sowie die Umwelt nicht nur kognitiv zu durchdringen, sondern auch affektiv und motorisch zu erfahren. Wie ein solcher Unterricht angeleitet werden kann, erläutert **Z. Vávra** in seinem Beitrag anhand des Konzepts des

themenzentrierten Fremdsprachenunterrichts im Freien, der problem-, projekt- und handlungsorientierte Ziele verfolgt.

Der Frage, ob Wortschatz mit einer Sprachlernapp effektiv gelernt werden kann, geht **D. Wesołowska** in ihrem Beitrag nach. Sie stellt die Ergebnisse einer Analyse der App duolingo vor und zeigt deren Stärken und Unzulänglichkeiten auf.

Möge Ihnen, liebe Leserin, lieber Leser, dieser Band spannende Erkenntnisse, Ideen und Inspirationen für eigene didaktische Experimente bieten, mit denen sich neue Wege einer effektiven und auch lustvollen Vermittlung der deutschen Sprache finden lassen. Das wünschen Ihnen

Věra Höppnerová  
Jürgen Ehrenmüller



# „Wenn Musik spricht.“ Studie zu den anatomischen Grundlagen der Musikwahrnehmung bei Nicht-/Fremdsprachenlerner/innen

*Petra Besedová, Jana Ondráková,  
Oldřich Vyšata, Radka Mazurová*

## **Abstract**

Musik ist ein überall präsenten Phänomen und Menschen sind täglich in ständigem Kontakt mit Musik. Beide Phänomene – Musik und Sprache – bauen auf streng festgelegten Grundlagen auf und sind fest im menschlichen Gehirn verankert. In unserer Arbeit präsentieren wir die Ergebnisse der Zusammenarbeit zwischen Linguisten, Neurologen und Musikern, nämlich eine EEG-Studie. Das Hauptziel war es, Unterschiede beim Vergleich der Gehirnreaktionen von Fremdsprachenlernenden und Nicht-Fremdsprachenlernenden auf kommende Reize zu identifizieren. Es wird erwartet, dass diese Identifizierung für den Bereich der Fremdsprachenmethodik fruchtbar sein kann. Unsere Ergebnisse bestätigten die Existenz eines sogenannten dichotomischen Modells des Gehirns (linke Hemisphäre – Sprache, rechte Hemisphäre – Musik).

## **Schlüsselwörter**

Fremdsprachenunterricht, Musik, Fremdsprache, Unterrichtsmethoden

## **1. Einleitung**

Das Gehirn, das wichtigste menschliche Organ, welches als Organisations- und Managementzentrum des Nervensystems dient, besteht aus zwei Hälften. Diese zwei Hemisphären sind nicht identisch: Eine Anzahl von Studien hat gezeigt, dass ihre Form und Größe sehr unterschiedlich sein können. Bis in die 70er Jahre des 20. Jh. wurde allgemein in der Neurologie die Ansicht vertreten, dass Musik und Sprache getrennt in verschiedenen Gehirnhälften verarbeitet werden. Das sogenannte einfache dichotomische Modell wurde durch neuere Entdeckungen verdrängt. In den letzten Jahrzehnten hat eine Reihe

von Forschungsarbeiten funktionelle und strukturelle Unterschiede zwischen Musiker/innen und „Nichtmusiker/innen“ nachgewiesen.

Sprache = linke Hemisphäre  
Musik = rechte Hemisphäre

Jahrelang wurde die rechte Gehirnhälfte mit Musik verbunden, während Sprache in der linken Hemisphäre lokalisiert wurde. Moderne Studien zeigen jedoch, dass Musik notwendigerweise mit beiden Gehirnhälften verbunden ist. Gegenwärtige Wissenschaftler (wie E. Altenmüller, L. Jäncke, M. Spitzer und andere) in diesem Fachbereich stellten fest, dass Musik und Sprache im Gehirn in beiden Hemisphären verankert sind und dass es einige Querverbindungen gibt, zwischen denen sich eine Reihe von Wechselwirkungen entwickelt. Das Wissenschaftsteam um Manuela Kerer (2009:12) geht davon aus, dass beide Teile des Gehirns aktiv sind, wenn man Musik hört oder wenn man sich intensiv mit Musik beschäftigt, d. h. man institutionell musikalisch ausgebildet wird. Laut Kerer (2009:13) geht aus Abbildung Nr. 1 hervor, dass Melodien und Harmonien in der rechten Seite des Gehirns verarbeitet werden und Rhythmus sowie Metrum in der linken Seite. Aufgrund dessen vermuten wir, dass es sehr wahrscheinlich ist, dass beide Hemisphären auch aktiviert werden müssen, um Fremdsprachen zu erlernen. Einfach gesagt: Wenn wir eine Fremdsprache hören, müssen wir unbedingt ihre Melodie wahrnehmen, wobei der rechte Teil des Gehirns aktiv ist. Wird der Rhythmus einer Fremdsprache erkannt, so wird die linke Gehirnhälfte aktiviert. Die beiden Gehirnhälften funktionieren daher, kurz gesagt, nicht getrennt, sondern sie beeinflussen sich gegenseitig und arbeiten zusammen. Die frühere Ansicht, dass sich in der linken Hemisphäre das analytische Denken befindet, in der rechten hingegen die Kreativität, gilt heutzutage nicht mehr. Eine wirklich präzise Beschreibung des Gehirns und seiner Funktion fehlt leider noch und um wirklich zu wissen und verstehen zu können, wie es arbeitet, müssen wir noch ein paar Jahre warten, bis sich die Wissenschaft und ihre Forschungsmöglichkeiten weiterentwickelt haben.

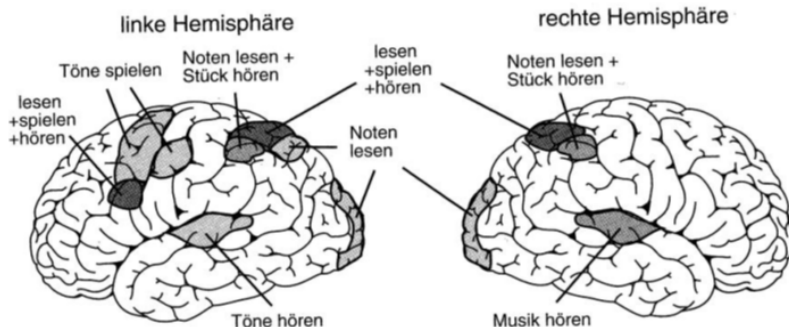


Abb. Nr.1. Das Gehirn von Musiker/innen – Bereiche des Gehirns, die bei bestimmten musikalischen Aktivitäten aktiv sind (nach Spitzer 2014:196)

Im Hinblick auf die Wahrnehmung von Musik war und ist immer noch der aktuelle Forschungsstand, dass Musik in der rechten Hälfte des Gehirns verarbeitet wird, während sich das spezielle Zentrum für die Sprachwahrnehmung in der linken Hälfte des Gehirns befindet. Aber die Realität ist viel komplizierter. In diesem Zusammenhang erwähnt Jäncke (2012:283) die zwei bedeutenden Neuropsychologen David Poeppel und Robert Zatorre, welche unabhängig voneinander darauf aufmerksam gemacht haben, dass die beiden Teile des Gehirns bestimmte akustische Reize auf unterschiedliche Weise verarbeiten. Kurz gesagt, die beiden sind zu dem Schluss gekommen, dass die linke Hemisphäre sich auf die Analyse einer schnellen Folge von Stimulationen spezialisiert hat, während die rechte Hemisphäre die Frequenz-Informationen (z. B. die Höhe der Töne) verarbeitet. Wenn wir diese Erkenntnisse auf das Sprechen übertragen, so können wir sagen, dass, wenn wir Sprache wahrnehmen, einzelne Teile einer Aussage decodiert werden, z. B. einzelne Laute, die Tonhöhe, die Melodie, die Stimme und der Rhythmus der Sprache. Jäncke (2012:286) führt in diesem Kontext an, dass die einzelnen Teile wie Konsonanten nur dann durch den Hörkortex erkannt werden können, wenn der auditorische Kortex subtile Unterschiede im Klangstrom erkennen kann. Die Sprachanalyse wird hauptsächlich im linken Teil des Gehirns durchgeführt. Wie das Gehirn Musik und Sprache verarbeitet, können uns einige medizinische Methoden zeigen, mit denen es untersucht wird, z. B. die nicht-invasive Untersuchung der elektrischen Gehirnaktivität

mittels Elektroenzephalogramm (abgekürzt EEG) und die funktionelle Magnetresonanztomographie (abgekürzt fMRI), mit der Reaktionen des Gehirns auf äußere oder innere Reize abgebildet werden können. Mit diesen Techniken können wir bestimmte Gehirnzentren lokalisieren, die die Sprach- und Musikwahrnehmung verarbeiten.

## 2. Problemstellung

Eine der relativ neuen Teildisziplinen der Linguistik, die sich vor allem in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zu entwickeln begann, ist die Neurolinguistik, die sich mit der Beziehung zwischen der Sprache und den die Sprache vermittelnden Gehirnprozesse beschäftigt. Im Gegensatz zur Psycholinguistik beschreibt die Neurolinguistik explizit die anatomischen und physiologischen Aspekte des menschlichen Gehirns. Die Neurolinguistik wurde und wird hauptsächlich von Ärzt/innen weiterentwickelt; bei Linguist/innen wurde ihr Potenzial leider noch nicht wirklich erkannt. Mit der Lösung von neurolinguistischen Problemen beschäftigen sich nicht nur die Neurologie und die Linguistik, sondern auch eine ganze Reihe von anderen Disziplinen wie die Psychologie, Physiologie, Pädagogik, Phoniatrie und viele andere. Es versteht sich von selbst, dass die Neurolinguistik eine Zusammenarbeit von Expert/innen aus verschiedenen Disziplinen erfordert, was nicht so einfach ist, weil es sich um verschiedene Disziplinen und Fächer handelt, die einen anderen Charakter, eine andere Methodologie und unterschiedliche Ziele haben. Eines dieser Teams entstand in der Tschechischen Republik in Hradec Králové, wo Linguisten, Psychologen und Pädagogen der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Kralove mit Neurologen der Universitätsklinik Hradec Králové sowie der Medizinischen Fakultät der Karls-Universität zusammenarbeiten.

Neuere Forschungen wie z. B. Lachout (2005), Bidelman (2017) und Besedová (2019) haben gezeigt, dass die Morphologie bestimmter Gehirnregionen tatsächlich mit einer Reihe von kognitiven Fähigkeiten wie Musikalität oder Sprachfähigkeit korrelieren kann. Die musikalische und sprachliche Entwicklung ist ein integraler Bestandteil der Entwicklung und der harmonischen Kultivierung der menschlichen Persönlichkeit und kann nicht auf die Entwicklung des anatomisch-physiologischen Systems beschränkt werden.



Die Entwicklung sprachlicher und musikalischer Kompetenzen ist eine mannigfaltige Menge somatischer, neurophysiologischer, emotionaler und soziokultureller Voraussetzungen des Menschen, und es kann eine klare Beziehung zwischen Sprache und Denken sowie zwischen Musik und Denken angenommen werden (vgl. Bidelman 2017, Jäncke 2012, Patel 2008 oder Spitzer 2014). Die sprachliche und musikalische Entwicklung des Individuums weist eine Reihe von Berührungspunkten auf, die genau auf die Konfrontation beider Variablen zurückzuführen sind.

### **3. Forschungsfrage**

Für unsere Forschung haben wir uns eine grundlegende Frage gestellt: „Wie groß sind die Unterschiede zwischen Nicht-Musiker/innen und Nicht-Linguist/innen bei einer Überwachung ihrer Gehirnaktivität, die durch das Hören von Musik und von gesprochenen Wörtern in ihrer Erst- und in einer Fremdsprache aktiviert wird?“ Wir sind uns durchaus bewusst, dass dieses Thema mit einer Vielzahl von Wissenschaftsdisziplinen in Verbindung steht und dass diese Studie ohne Zusammenarbeit von Pädagogen, Psychologen, Linguisten und Neurologen völlig undenkbar gewesen wäre. In diesem Zusammenhang haben wir uns die folgende Hauptforschungsfrage gestellt, die wir durch unsere Forschung beantworten möchten:

F1: Benutzt eine Person identische Gehirnzentren, um sowohl Musik als auch fremde Sprachen wahrzunehmen?

### **4. Forschungsmethoden**

Für unsere Forschung wählten wir die Methode der Fragebogenerhebung, welche dann quantitativ ausgewertet wurde, um eine größere Validität dieser Untersuchung zu gewährleisten. Andere Mittel, die verwendet wurden, waren die primär in der EEG-Neurologie verwendeten Methoden Factorial ANOVA, MANOVA und die damit verbundene statistische Auswertung Logistic Regression. Des Weiteren wurden die Methoden des Deep-Learnings und der Support Vector Machine genutzt. Bevor wir unsere eigenen Untersuchungen durchführten, haben wir folgende Hypothesen aufgestellt, welche wir zu überprüfen versuchten:

H1: Eine von Reizen ausgelöste Gehirnaktivität zeigt bei Musiker/innen und Nichtmusiker/innen einige Unterschiede.

H2: Die Reaktion des Gehirns von Musiker/innen auf einen Fremdsprachenreiz ist größer als die von Nichtmusiker/innen.

An der Studie nahmen 80 Studierende der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové in der Tschechischen Republik teil. Vier homogene Gruppen wurden gebildet:

- A) Musiker/innen (20),
- B) Deutschstudierende (20),
- C) Fremdsprachenstudierende ohne Deutsch (20),
- D) Nicht-Musiker/innen und Nicht-Fremdsprachenstudierende (20).

## 5. Forschungsziel

Die neurophysiologische Natur von Musik und Sprache zeigt auch einige Verbindungspunkte zwischen den beiden Phänomenen. Eine wichtige Wissensquelle in der Neurolinguistik ist die experimentelle Forschung mit elektrophysiologischen und bildgebenden Verfahren des Gehirns bzw. die transkranielle Stimulationsmethode.

Dieser Artikel präsentiert die Ergebnisse der EEG-Studie, die in Zusammenarbeit der Pädagogischen Fakultät der Universität Hradec Králové mit der Neurologischen Klinik des Fakultätskrankenhauses Hradec Králové und der Medizinischen Fakultät der Karls-Universität durchgeführt wurde. Ihr Hauptziel war es, die verschiedenen Gehirnreaktionen der Nicht-/Fremdsprachenstudierenden auf wahrgenommene Reize zu identifizieren.

## 6. Ergebnisse und Schlussfolgerungen

Den Einsatz von Musik im Fremdsprachenunterricht kann man nach Besedová (2017) bezüglich mehrerer Aspekte analysieren, vor allem in Hinblick auf die Motivation, Rezeption und Produktion der Sprache, Emotionen und die intensive Unterstützung der Sprachwahrnehmung, die nicht nur die Empfänger/innen (d. h. die Fremdsprachenlerner/innen), sondern auch Fremdsprachenlehrer/innen (die den Fremdsprachenunterricht durchführenden Personen) beeinflussen.

Unser Forschungsteam untersuchte die Proband/innen, die die Augen geschlossen halten mussten, während eines typischen EEG-Kurses mit einer Alpha-Aktivität von etwa 12 Hz. Die Untersuchung jedes/r Einzelnen dauerte 20 Minuten. Die ersten fünf Minuten wurde der Ruhezustand aufgezeichnet, dann hörten die Proband/innen fünf Minuten eine Musikaufnahme, danach folgte ein fünf Minuten langer Auszug aus einem deutschen Text und die letzten fünf Minuten war ein Text in ihrer Erstsprache zu hören, d. h. auf Tschechisch. Die Proben wurden zufällig ausgewählt.

Um die Ergebnisse zu bewerten, verwendeten wir die klassischen statistischen Methoden ANOVA und MANOVA. Das folgende Diagramm, auf dem wir die Aktivität des Gehirns bei der Wahrnehmung der deutschen Sprache sehen können, zeigt die Ergebnisse der Forschung: Die Reaktionen der Proband/innen (die roten Punkte stellen diejenigen dar, die nicht Musik studieren und über keine musikalische Ausbildung verfügen) auf die deutsche Sprache liegen sehr nah beieinander, d. h. die Reaktionen des Gehirns sind bei den Proband/innen ohne musikalische Ausbildung nicht so breit gestreut wie bei ihren Kolleg/innen mit musikalischer Ausbildung (blaue Punkte). Wir vermuten, dass das Gehirn der Leute mit musikalischer Ausbildung auf eine Fremdsprache stärker reagiert als das der Leute ohne musikalische Ausbildung. Daraus ergibt sich, dass es sehr effektiv ist, Musik im Unterricht einzusetzen.

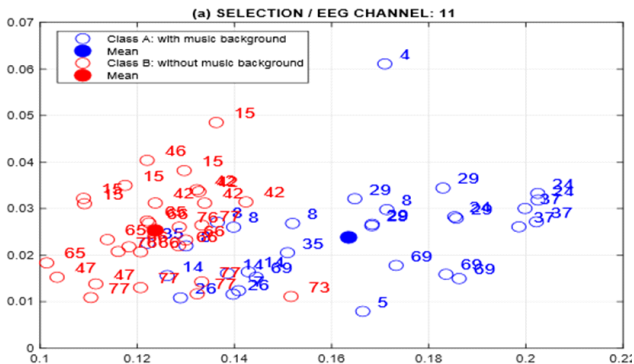


Abb. Nr. 2. Position der Merkmale für die Gruppe von Personen mit Musikhintergrund (Klasse A) und ohne musikalischen Hintergrund (Klasse B) für EEG-Kanal 11.

Zum Vergleich präsentieren wir eine weitere Abbildung, die die Aktivität des Gehirns bei der Wahrnehmung von Musik zeigt, d. h. wie das Gehirn der Proband/innen auf das musikalische Beispiel reagierte. Es ist offensichtlich, dass die Varianz unter Proband/innen mit einem musikalischen Hintergrund verbreiteter und größer ist als bei denjenigen ohne Musikausbildung. Im Vergleich zu Abb. Nr. 1 wird ersichtlich, dass die Proband/innen mit Musikausbildung nicht nur auf die Fremdsprache, sondern auch auf die Musik in stärkerem Maße reagieren als ihre Kolleg/innen ohne Musikausbildung. Die roten Punkte stellen wieder die Proband/innen ohne und die blauen diejenigen mit Musikausbildung dar. Hier wurden bereits beide Hypothesen bestätigt, dass H1) die Gehirnaktivität auf Reize bei Musiker/innen und Nicht-Musiker/innen Unterschiede aufweist und dass H2) die Reaktion der Gehirne von Musiker/innen auf einen Fremdsprachenreiz größer ist als die von Nicht-Musiker/innen. Daraus ergibt sich das wichtigste Ergebnis für uns als Fremdsprachenlehrer/innen und zwar dass die Einbindung von Musik in den Fremdsprachenunterricht einen sehr positiven Einfluss auf das Lernen haben kann.

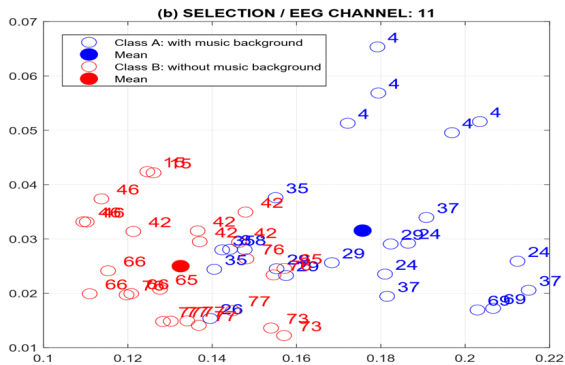


Abb. Nr. 3. Position der Merkmale für die Gruppe von Personen mit Musikhintergrund (Klasse A) und ohne musikalischen Hintergrund (Klasse B) für EEG-Kanal 11.

Der Einfluss von Musik auf den Menschen beinhaltet eine Reihe anderer Faktoren, die sein Leben bis zu einem gewissen Grad beeinflussen. Eine der Funktionen der Musik ist die physiologisch-psychologische Funktion, die auf das menschliche neuropsychische System einwirkt.

Unsere interdisziplinäre Forschung hat das sogenannte dichotome Gehirnmodell (linke Hemisphäre: Sprache, rechte Hemisphäre: Musik) bestätigt. Für den Bereich, der mit der Produktion und Wahrnehmung von Sprache verbunden ist, lassen sich zwei Zentren im Gehirn finden: der Wernicke-Bereich, in dem die Grundstruktur der Äußerung in der Produktion der gesprochenen Sprache gebildet wird, und der Brocca-Bereich, wo anschließend die grammatikalische Realisierung der Äußerung erfolgt. All diese Aspekte wurden in unserer Forschung berücksichtigt und daher kann unsere Forschungsfrage in dieser Phase der Forschung nicht einstimmig positiv beantwortet werden: „Benutzt eine Person identische Gehirnzentren, um Musik sowie Fremdsprachen wahrzunehmen?“ Deshalb müssen der hier vorgestellten Forschung noch weitere Studien folgen.

Im Laufe des Lebens lernt man eine Vielzahl von Aktivitäten und Tätigkeiten kennen, welche auf die nächsten Etappen des Lebens vorbereiten. Musik und Sprache spielen eine entscheidende Rolle im menschlichen Leben. Die Verbindung von Musik und Sprache mit anderen Aktivitäten bringt Freude, kultiviert das Weltbild des Menschen und fördert die eigene Wahrnehmung. Die musikalische und linguistische Entwicklung ist ein wesentlicher Bestandteil der harmonischen Entwicklung der Persönlichkeit. Sie ist eng verbunden mit der Entstehung und Bildung von geistigen Fähigkeiten, sensomotorischen Reaktionen, kognitiven und intellektuellen Prozessen, mit der Entwicklung von Ideen, Gedächtnis, Phantasie und der Gesamtsensibilität der Persönlichkeit. Die Entwicklung sprachlicher und musikalischer Kompetenzen ist eine mannigfaltige Menge somatischer, neurophysiologischer, emotionaler und soziokultureller Voraussetzungen des Menschen. Daneben erfüllt Musik im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts eine formativ-entwickelnde sowie eine Bildungsfunktion und gleichzeitig unterstützt sie deutlich die komplexe Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler/innen. Das Lernen von Fremdsprachen ist auch mit den unterschiedlichen Ansätzen der Lehrer/innen verbunden. Die Arbeit mit Musik im Fremdsprachenunterricht ist ein weiterer Faktor, der den Fremdsprachenunterricht erheblich beeinflussen kann.

## Danksagung

An dieser Stelle möchten wir uns bei allen Proband/innen bedanken, die freiwillig an dieser Studie teilgenommen haben, die allen Regeln der ethischen Standards entspricht und von der Ethikkommission (17. März 2017) des Fakultätskrankenhauses Hradec Králové, Tschechische Republik, genehmigt wurde. Im Anschluss bedanken wir uns bei allen, die sich freiwillig gemeldet haben, das EEG zu erstellen und anschließend zu bearbeiten.

## Literaturverzeichnis

- ALTENMÜLLER, Eckart, 2018. *Vom Neandertal in die Philharmonie. Warum der Mensch ohne Musik nicht leben kann*. Berlin: Springer.
- BESEDOVÁ, Petra und andere, 2019. Classification of brain activities during language and music perception. In: *Signal, Image and Video Processing*. 13(8), S. 1559–1567.
- BESEDOVÁ, Petra, 2017. Ways of working with music in FLT in primary schools [online]. In: Zafer BEKIROGULLARI, Melis Y. MINAS und Rosalind X. THAMBUSAMY, Hrsg. *The European Proceedings of Social and Behavioural Science. Volume XXXI*. London: Future Academy, S. 29–42 [Zugriff am: 20.08.2019]. Verfügbar unter: <https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/FullTextICEEPSY2017VolumeXXXIPoo4.pdf>
- BESEDOVÁ, Petra, 2016. Music as an intercultural medium in foreign language teaching [online]. In: Zafer BEKIROGULLARI, Melis Y. MINAS und Rosalind X. THAMBUSAMY, Hrsg. *The European Proceedings of Social and Behavioural Science Volume XVI*. London: Future Academy 2016, S. 646–662 [Zugriff am: 20.08.2019]. Verfügbar unter: [https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/68\\_4652.pdf](https://www.futureacademy.org.uk/files/images/upload/68_4652.pdf)
- BIDELMAN, Gavin M., 2017. Amplified Induced Neural Oscillatory Activity Predicts Musicians' Benefits in Categorical Speech Perception. In: *Neuroscience*. 348, S. 107–113.
- JÄNCKE, Lutz, 2012. *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Bern: Hans Huber.
- KERER, Manuela, 2009. Demenz und Musik. In: *Neuropsychiatrie*. 23(1), S. 9–14.
- LACHOUT, Martin, 2005. *Kompenzační vyjadřování jako problémová komunikativní dovednost ve vztahu k neurolingvistickým a psycholingvistickým aspektům osvojení cizího jazyka*. Praha: Univerzita Karlova.

PATEL, Aniruddh. D., 2008. *Music, Language, and the Brain*. Oxford, New York: Oxford University Press.

SPITZER, Manfred, 2014. *Musik im Kopf. Hören, Musizieren, Verstehen und Erleben im neuronalen Netzwerk*. Stuttgart: Schattauer.

**Abstract**

Music is a phenomenon presented everywhere and human beings are in constant contact with music every day. Both the phenomena – music and language – are built on the strictly ruled bases and are firmly embedded in the human brain. In our paper we present the results of teamwork among linguists, neurologists and musicians, e.g. an EEG study. Its main aim was to identify differences when comparing foreign language learners' and non-foreign language learners' brain reactions to coming stimuli. This identification is expected to be fruitful for the sphere of methodology of foreign languages. Our findings confirmed the so-called Dichotomous brain theory (the left hemisphere – language, the right hemisphere – music).

**Keywords**

FLT, music, foreign language, teaching methods





# Zum Einsatz von literarischen Texten im interkulturellen Lernen (DaF/DaZ)

*Daniela Ionescu-Bonanni*

## **Abstract**

Zu den vielfältigen Aufgaben von DaF-Lehrenden gehört nicht nur sprachliches Wissen und Können, sondern auch Kultur zu vermitteln. Das interkulturelle Potenzial literarischer Texte bildet in dieser Hinsicht eine nahezu unerschöpfliche Quelle für Unterrichtsmaterial. Diese gilt es in diesem Beitrag anhand ausgewählter Textausschnitte von SAID und Rafik Schami zu beleuchten.

## **Schlüsselwörter**

Interkulturelles Lernen, Didaktik, Migrantenliteratur, interkulturelle Wirtschaftskommunikation, interkulturelle Literaturwissenschaft

Kulturmittlertätigkeiten zählten schon immer zu den Aufgaben von Deutschlehrenden, dennoch kann man zweifellos davon sprechen, dass ihre Bedeutung in den letzten Jahrzehnten rasant zunimmt. Grund dafür sind einerseits die Interaktionsmöglichkeiten von Sprachlernenden mit Muttersprachler/innen, die dank wachsender Mobilität und Informationstechnologie stark zugenommen haben, andererseits die hohen Migrationsströme innerhalb Europas und nach Europa, die mehr denn je die Frage nicht nur nach einer linguistischen, sondern und vor allem auch nach einer situationell kulturadäquaten Beherrschung von Sprache immer aktueller werden lassen.

Somit sind Deutschlehrende nicht nur als Vermittler/innen sprachlichen Wissens gefragt, sondern auch und vor allem als Informationsquelle für zahlreiche traditionell überlieferte Gepflogenheiten und Verhaltensweisen, die über die Sprache hinausgehen. In der Fachliteratur erscheint diese zusätzliche Rolle unter verschiedenen Bezeichnungen: Von einem „Lieferanten von Zusatzinformationen am Rande“ ist bei Roche (2008:243) die Rede, bei Göhring (2002:243) von einem Unterricht in heterokulturellem Verhalten und der damit verbundenen Aufgabe als Fremdsprachenlehrende/r nicht nur auf

das Deutschsprachige, sondern auch auf die Deutschsprachigen vorzubereiten.

## 1. Bedeutung des interkulturellen Lernens

Durchgesetzt hat sich in der Diskussion dafür der Begriff des interkulturellen Lernens, der insbesondere im Bereich von Deutsch als Zweitsprache eine tragende Rolle spielt, sowohl im Erwachsenenunterricht als auch im schulischen Bereich. Deutschlehrende sind einerseits diejenigen, die im Klassenzimmer oder Kursraum den Begegnungsraum verschiedener Kulturen schaffen, andererseits den Blick für die deutsche Kultur<sup>1</sup> öffnen sollen. Denn während es im fremdsprachlichen Erlernkontext eine zunächst noch entfernt liegende Möglichkeit gibt, Kontakt zum deutschsprachigen Kulturraum zu haben, ist die gelebte interkulturelle Begegnung im DaZ-Kontext unmittelbare Realität. Die Kontakte sind divers und die Notwendigkeit dringend, sich mit all dem, was zur deutschen Kultur gehört, auseinanderzusetzen. Mehr noch, wenn wir in puncto interkulturelles Lernen zwischen dem DaZ- und dem DaF-Kontext unterscheiden, ist es die sehr heterogene Perspektivierung, die einen bedeutenden Unterschied ausmacht. Während wir im DaZ-Bereich von einem Begegnungsraum verschiedener Kulturen ausgehen können, ist der interkulturelle Blick im DaF-Bereich oft von allein zwei Perspektiven geprägt, was einen unmittelbaren Vergleich zwar einfacher, aber nicht unbedingt zielführender macht.<sup>2</sup> Im DaZ-Bereich aber handelt es sich um eine sehr heterogene Perspektivierung, die die Bedeutung interkulturellen Lernens potenziert.

Hier wäre auch noch ein weiterer Grund hinzuzufügen: Da es sich im DaF-Kontext um eine Möglichkeit der Interaktion, aber nicht zwingend um eine unmittelbare handelt, im DaZ-Kontext diese Interaktion allerdings bereits Realität ist und das Ziel eindeutig die Integration in das Arbeits- und Sozialleben ist, spielt in diesem Fall das interkulturelle Lernen eine weitaus wichtigere Rolle und wird auch programmatisch

---

<sup>1</sup> Es wird im Folgenden thematisiert, inwieweit dieses vermeintliche Deutsche schwer, wenn nicht unmöglich zu definieren ist.

<sup>2</sup> Gemeint ist hier die Gefahr der Vertiefung von Stereotypen: Wenn man von einem soliden, einheitlichen Resonanzboden ausgeht, droht die Gefahr, der Relativierung der eigenen Position nicht die gebührende Bedeutung beizumessen, während sich eine solche in einem heterogenen Kontext sofort offenbart, da sich eine Relativierung durch die diversesten Kontrastfolien von alleine ergibt.

verfolgt. Denn die Rolle der Deutschlehrenden als Kulturmittler/innen ist in diesem Fall zentral, da unter anderem von der Vermittlung von kulturbezogenem Wissen die erfolgreiche Integration abhängig ist. Dieses Desiderat ist in Deutschland in zentralen Dokumenten verankert, wie in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz, die 2013 die Bedeutung des Erwerbs interkultureller Kompetenzen im schulischen Bereich hervorhebt. So wird beispielsweise:

„[die] Verdeutlichung unterschiedlicher Orientierungen, Wertungen und Denkmuster [angestrebt], ohne Kinder und Jugendliche darauf zu reduzieren und durch die Zuschreibung spezifischer Eigenschaften zu etikettieren. Schule kann Gemeinsamkeiten erfahrbar machen und Schülerinnen und Schüler ermutigen und unterstützen, Differenz selbstbestimmt zu artikulieren und sich nicht auf fremdbestimmte Zuschreibungen festlegen zu lassen.“ (Beschluss der Kultusministerkonferenz 2013:8)

Somit soll bereits in den Schulen ein sensibler Blick für Andersartigkeiten geschult und das Werten relativiert werden, was an sich ein erstrebenswertes, aber bei objektiver Betrachtung schwer zu realisierendes Ziel darstellt.

Ebenso wird in der 2017 überarbeiteten Fassung des Rahmencurriculums für Integrationskurse festgehalten:

„Bei den Lernzielen im Bereich ‚Diversität und Interkulturalität‘ geht es um die Sensibilisierung für die den Grundrechten inhärenten Werte, wie sie sich aus dem Grundgesetz und dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz ableiten lassen. Ziel ist die Förderung der Kompetenz, Bedingungen der Zielkultur und der Herkunftskultur zu reflektieren und sich im Sinne einer Wertebildung zu verorten. Die querschnittartige Thematisierung von Konventionen, Werten und Normen bildet eine inhaltliche Verzahnung mit dem Orientierungskurs. Sprach- und Orientierungskurs bieten damit eine aufeinander abgestimmte Heranführung an die Grundlagen eines offenen und toleranten Miteinanders. Gleichzeitig entsteht für die Teilnehmenden ein Erprobungsraum für gesellschaftliche Teilhabe. Der Integrationskurs stärkt damit Migrantinnen und Migranten in ihren individuellen Handlungs- bzw. Beteiligungskompetenzen und bietet Impulse für eine eigenständige Positionierung im Rahmen der demokratischen Grundordnung Deutschlands.“ (Rahmencurriculum für Integrationskurse 2017:6)

Definitivisch dafür ist im Grunde genommen alles, was man als selbstverständlich erachtet, wenn man in einem bestimmten Kulturkreis aufgewachsen, sozialisiert oder lange ansässig ist und man sich mit der Kultur auseinandersetzt. Naheliegend ist daher die Ansicht von Volkmann (2002:33f.), wonach die kulturelle Vermittlung an diesem Selbstverständnis festgemacht werden sollte. Aufgabe der Deutschlehrenden sei es nach ihm zu vermitteln, was man als selbstverständlich, als in einer Kultur adäquat empfindet.

## **2. Herausforderungen des interkulturellen Lernens und mögliche Herangehensweisen**

Je mehr wir uns der Bedeutung des interkulturellen Lernens im Deutschunterricht bewusst werden und je mehr wir sie unterstreichen, desto schwieriger wird es, konkret zu definieren, was genau es ist, was vermittelt beziehungsweise zur Diskussion gestellt werden soll. Kultur ist kein Kernbereich, der systematisch erfasst werden kann, einerseits aufgrund der extremen Heterogenität der Themen, andererseits wegen der hohen Unbeständigkeit – was heute gilt, kann in einem Monat bereits veraltet sein, nicht nur im Bereich der Daten und Fakten, sondern auch im Bereich der Werte- und Normenverlagerungen. Ebenso spielt es eine Rolle, von welchem Deutschland wir sprechen: Aspekte wie Nord-Süd, Ost-West oder auch städtisches oder ländliches Milieu sind nur einige der Parameter, die Kultur beeinflussen. Nicht zuletzt lebt die Gesellschaft von und durch ihre Mobilität und ist dadurch vielen Veränderungen ausgesetzt, schon alleine aus zeitlicher Perspektive dies umreißen oder gar verschriftlichen zu wollen, grenzt an das Unmögliche. Nicht zuletzt sind es diese Schwierigkeiten, auf die die stiefmütterliche Behandlung des Faches Landeskunde in der Didaktik zurückzuführen ist (vgl. Altmayer 2004:2ff und Altmayer/Koreik 2010a:1ff).

Aus dieser sehr breiten Aufgabe heraus bedarf es Hilfsmittel, die versuchen, nicht nur den Rahmen dessen, was wir mit Kultur meinen, abzustecken, sondern das Phänomen auch zu beschreiben. Als Modell dessen, was mit Kultur gemeint ist, bietet sich die Definition von Claus Altmayer (Altmayer/Koreike 2010b:1385) an:

„Kultur gilt [...] als ein Vorrat an vorgängigem, in Tradition und Sprache gespeichertem und überliefertem Wissen (Deutungsmustern), das innerhalb sozialer Gruppen zirkuliert und auf das die Individuen zum Zweck der deutenden Herstellung einer gemeinsamen Welt und Wirklichkeit und einer gemeinsamen Handlungsorientierung zurückgreifen können und müssen.“

In dieser Definition sind meines Erachtens zwei Ideen zentral: einerseits die Orientierung als natürliches menschliches Bedürfnis, andererseits die Deutung, die mit anderen aus derselben Gruppe geteilt wird. Somit ist Kultur im Sinne Altmayers etwas, was selbstverständlich in unsere Handlungsmuster einfließt und von anderen als eigen beziehungsweise fremd wahrgenommen wird. Kultur wird überliefert und prägt das Verhalten. Somit ist anzunehmen, dass auch Schilderungen von Situationen und Dialogen als Fenster für kulturell geprägte Verhaltensweisen fungieren können.

In diesem Sinne ist auch die Verbindung zu literarischen Texten zu sehen, in denen interkulturelle Verflechtungen oft thematisch aufbereitet und zentral behandelt werden. Insbesondere bei einer Gruppe von Autor/innen stehen interkulturelle Thematiken im Fokus der Darstellung. Es handelt sich um Texte von denjenigen Autor/innen, die sich aus biografischen Gründen selbst mit dieser Orientierung beziehungsweise der kulturellen Deutung auseinandergesetzt haben: Texte von Migrant\*innenautor/innen. Jenseits terminologischer Diskussionen, wie diese Literatur zu benennen sei, geht es mir hierbei um Texte, die, um mit Malaguti (2017:28) zu sprechen, aus Lebenswandel und Sprachwechsel entstanden sind.

Aus einer biografisch bedingten Sensibilisierung tragen diese Texte meines Erachtens ein wichtiges Potenzial, das es für das interkulturelle Lernen aufzugreifen gilt. Thematisch kreisen sie oft um beobachtete oder gelebte Unterschiede, deren Thematisierung abseits von Stereotypisierungen, im Sinne einer Besprechung und kritischen Auseinandersetzung, einen wichtigen Impuls für das interkulturelle Lernen darstellen kann. Denn Literatur ist nicht in letzter Linie als Kulturgut zu betrachten, als eine Quelle des Zeitgeistes (vgl. Teepker 2010:11). Die Fachliteratur verzeichnet eingehende Analysen zu diesem Thema, von denen hier nur das Buch *Das Verstehen des Anderen* von Lothar Bredella (2010), *Das große ABC für interkulturelle Leser* von Carmine

Chiellino (2014) und der Artikel von Caroline Rieger (2016) zu den Texten von Yoko Tawada angeführt seien.

Dennoch stellt sich im Hinblick auf die weiter oben festgestellte Breite des Themenfeldes die Frage, wonach in den literarischen Texten zu suchen ist, wenn wir davon ausgehen, dass literarische Texte „kollektive Erinnerungen und tradierte Wissensbestände“ (Hofmann/Patrut 2016:7) enthalten. Hierzu möchte ich Modelle vorschlagen, die der interkulturellen Wirtschaftskommunikation entstammen.

## **2.1. Kulturbeschreibende Modelle in der interkulturellen Wirtschaftskommunikation**

Unternehmen sind seit Langem damit beschäftigt, in ihren internationalen Handelsbeziehungen kulturadäquat handeln zu können, um möglichst gute Geschäftsergebnisse zu erzielen. Demnach gibt es aus dem letzten halben Jahrhundert einige wissenschaftliche Ergebnisse, die – bei aller berechtigter Kritik – dennoch zumindest einen ernstzunehmenden Vorschlag anbieten, worin kulturelle Unterschiede festzumachen sein könnten. Daher wird es im Folgenden darum gehen, Dimensionen und Standards aus der interkulturellen Wirtschaftskommunikation als mögliche Grundlagen der Interpretation von Verhaltensweisen und Situationsbeschreibungen in Texten von Migrantenantor/innen zu nehmen.

Unabhängig davon, wie stark einige dieser Modelle inzwischen sicherlich teilweise zurecht kritisiert wurden, bieten sie eine Diskussionsplattform auch für den Deutschunterricht und für die Lehrenden in ihrer Rolle als Kulturmittler/innen. Und zwar nicht vor dem Hintergrund der Verallgemeinerung, sondern vor dem der Orientierung und Deutung im Sinne der Altmayer'schen Definition von Kultur. Diese Dimensionen und Standards zeigen eine Möglichkeit auf, Unterschiede in Handlungs- und Verhaltensoptionen sichtbar zu machen. Solche Interpretationsansätze sind anhand der Kulturbeschreibungsmodelle von Geert Hofstede (Hofstede/Hofstede/Minkov 2010), Edward T. Hall (Hall/Hall Reed 1990) und Fons Trompenaars (Trompenaars/Hampden-Turner 2009) denkbar. Im vorliegenden Aufsatz soll allerdings ein Modell als Diskussionsgrundlage dienen, das konkret deutsche Standards im Fokus hat: Es handelt sich um das zuerst im von Alexander Thomas herausgegebenen *Handbuch für Interkulturelle*

*Kommunikation und Kooperation* veröffentlichte Modell für deutsche Kulturstandards. Sylvia Schroll-Machl (2003:72ff) präsentiert hier sieben, aus einer vergleichenden kulturpsychologischen Studie resultierende Kulturstandards, die laut den Studienergebnissen für den deutschen Kulturraum bezeichnend seien: die Sachorientierung; die Wertschätzung von Strukturen und Regeln; die regelorientierte, internalisierte Kontrolle; die Zeitplanung; die Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen; der schwache Kontext als Kommunikationsstil und der Individualismus. Dieses Kapitel ist inzwischen ergänzt als eigenständiges Buch unter dem Titel *Die Deutschen. Wir Deutsche* im Jahr 2016 in der fünften Auflage erschienen, was für den eindeutigen Markterfolg dieses Buches spricht. Die Untersuchung von Schroll-Machl bietet eine potenzielle Interpretationsgrundlage für kulturelle Elemente in literarischen Texten, von denen ausgehend Diskussionen geführt und die kulturell bedingten Verhaltensweisen miteinander verglichen werden können.

## **2.2. Potenzial literarischer Texte als interkulturelle Diskussionsgrundlage**

Während in den einschlägigen Büchern aus dem Bereich der Wirtschaftskommunikation viele Situationsbeispiele aus der Geschäftskommunikation zu finden sind, die diese Dimensionen und Standards verdeutlichen sollen beziehungsweise zeigen, wie man ausgehend von diesen eventuelle Missverständnisse, Schwierigkeiten im Verstehen und Deuten von Handlungen und Verhaltensweisen erklären kann, sind meiner Meinung nach auch literarische Textausschnitte diesbezüglich ergiebig.

An dieser Stelle möchte ich betonen, dass ich bei dieser Herangehensweise nicht von literarischen Texten als fiktionalen Texten ausgehe, sondern im Anschluss an Claudia Benthien (2002:69f.) von literarischen Texten als einzigartiger anthropologischer Wissensform, im Sinne eines Ausdrucks an Erfahrungs- und Realitätsdimensionen. Dieser Herangehensweise folgend ist anzunehmen, dass kulturelle Unterschiede im DaZ/DaF-Unterricht durch in literarischen Texten skizzierte Situationen und Begegnungen dargestellt und thematisiert werden können. Diese Option soll im Folgenden durch drei Beispiele verdeutlicht werden.

Als erstes Beispiel sei ein Ausschnitt aus Rafik Schamis<sup>3</sup> Erzählung *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat* (2011:33) angeführt. In kurzen pointierten Erzählungen thematisiert der Autor kulturelle Unterschiede in Deutschland aus der Perspektive eines Hinzugezogenen. In einer Erzählung wird zentral das Thema Einladung zum Essen und mögliche Reaktionen behandelt. Angegeben wird eine mögliche, laut dem Autor typisch deutsche Reaktion auf die Frage, wie das Essen denn schmecke:

„Im Gegensatz zu Italienern, Arabern, Spaniern und Griechen, deren mediterrane üppige Küche sie zu hochnäsiger und zu feiger macht, um sich auf andere Speisen einzulassen, sind die Deutschen sehr mutig, ihre eher bescheidene Küche zu verlassen und andere exotische Gerichte zu probieren. Sie scheuen weder vor japanischen, chinesischen noch afrikanischen Kochkünsten zurück.

Wenn es ihnen schmeckt, sagen sie nach genau neunzig Sekunden: <<Lecker, kannst du mir das Rezept geben?>>

Auch wenn den Deutschen das Essen gar nicht schmeckt, bleiben sie sehr höflich. Sie lächeln und sagen knapp: <<Interessant.>> Ich habe mich jahrelang gefragt, warum die Deutschen, Enkel der Dichter und Philosophen ein Essen interessant finden. Ein Essen kann nicht interessant sein. Es ist weder eine mathematische Gleichung noch eine Naturscheinung. Es schmeckt oder es schmeckt nicht. Ich hielt den Ausdruck für unpräzise, unbeholfen.“

Bei dieser Situationsbeschreibung handelt es sich offensichtlich um eine kulturvergleichende Darstellung. Ganz abgesehen von einer möglicherweise problematischen Verallgemeinerung ist an diesem Textausschnitt jedoch festzuhalten, was als kulturell relevant dargestellt wird: Einerseits wird die Offenheit gegenüber dem Neuen, die Neugierde für andere Kulturen thematisiert – die naheliegende Interpretation wäre: Deutsche probieren gerne aus. Die sprachlichen und verhaltenstechnischen Reaktionen jedoch können durch die von Schroll-Machl ermittelten deutschen Kulturstandards erklärt werden: „Wenn es schmeckt...“

---

<sup>3</sup> Rafik Schami (eigentlich Suheil Fadel; \*1946) ist ein syrisch-deutscher Schriftsteller und gehört zu den erfolgreichsten deutschsprachigen Autor/innen der Gegenwart. In seinen Werken beschäftigt er sich vor allem mit dem Leben von Migrant/innen in Deutschland und der arabischen Welt der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, ihrer Gesellschaft und Politik. Sein Pseudonym bezieht sich auf seine Geburtsstadt Damaskus und bedeutet „Damaszener Freund“.



könnte auf rein sachlicher Ebene interpretiert werden: Da es jemandem schmeckt, möchte er gerne dieses Gericht nachkochen und hätte daher gerne das Rezept. Somit könnte dies im Sinne der in den Standards beschriebenen Sachorientierung verstanden werden. Ebenso verhält es sich mit der Äußerung „interessant“, wenn das Essen nicht geschmeckt hat. Es ist selbstverständlich in erster Linie als Höflichkeit zu deuten. Dennoch finde ich es bezeichnend, dass bewusst ein Wort gewählt wird, das keine Bewertung im Sinne von „gut“ oder „weniger gut“ thematisiert, sondern eher einer wertneutralen Feststellung entspricht. Das Wort „interessant“ ließe sich demnach auch als sachliche Information interpretieren, dass der Geschmack nicht bekannt sei. Diese Wortwahl ist als bewusste Option zu verstehen, sich zwar höflich, nichtsdestotrotz aber möglichst neutral zu äußern, im Vergleich zu einer Notlüge beispielsweise, die in dieser Situation auch eine denkbare Handlungsoption darstellen würde. Somit kann die Schlussfolgerung gezogen werden, dass es sich bei dieser Situation durchaus um eine Darstellung handelt, die mit einigen der von Schroll-Machl angegebenen Standards zu erklären ist. Ähnlich wie die Beispiele aus der Wirtschaftskommunikation, die der Darstellung im *Handbuch für interkulturelle Kommunikation und Kooperation* zugrunde liegen, handelt es sich auch hierbei um die Darstellung einer auf die Essenz reduzierten Kommunikation, die den Kern der Aussage trifft. Auch wenn man von einem fiktionalen Charakter der Schilderung ausgeht, handelt es sich dennoch um eine kultursensible Darstellung, in der diesen Reaktionen zugrundeliegende Verhaltensweisen thematisiert werden. Diese Äußerung, die ohne Zweifel auch dem Erfahrungswert vieler Leser/innen entspricht, zeigt in einer konkreten Situation pragmatische Perspektiven auf, die es in einem interkulturell angesetzten Fremdsprachenunterricht anzusprechen gilt: Abgesehen von sprachlichen Mitteln findet Kommunikation auf einer ganz anderen kommunikativen Ebene statt. Durch die Darstellung einer solchen Szene ist der Impuls geliefert, um über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu sprechen und sie entsprechend im Unterricht zu thematisieren.

Dabei sollte darauf geachtet werden, dass die Grenze zur Stereotypisierung auf jeden Fall klar markiert wird. Es geht nicht darum, dass jeder so antwortet oder dass solche Reaktionen allgemein gültig wären. Dennoch können die Situationen, die in literarischen Texten dargestellt werden, ein gutes Beispiel dafür sein, wie kulturelle

Dimensionen und Standards die Kommunikation mit beeinflussen können. Sie dienen als Grundlage für Diskussionen über Begegnungen und Interaktionen, die zwar in literarischen Texten thematisiert werden, die aber nicht zwingend einen literarischen Charakter haben. Somit kann ausgehend von diesen Darstellungen im Unterricht diskutiert und mögliche Sinnoptionen der Verhaltensweisen können angesprochen werden, ohne dass einer von ihnen eine Wertung oder Berechtigung zugesprochen wird, schon auch alleine deshalb, um mögliche Stereotype abzubauen.

Als zweites Beispiel werde ich mich auf einen Ausschnitt aus dem Text *In Deutschland leben. Ein Gespräch mit Wieland Freund* von Said<sup>4</sup> beziehen, der mit einer bemerkenswerten Klammer beginnt:

„der deutsche (den es an sich nicht gibt) identifiziert sich – trotz aller Vorbehalte gegen sein Volk und seine Nation – fast nahtlos mit seinem Staat. Er liebt den Staat. Er liebt den Staat, ohne nationalistisch zu sein. [...] eine achtzigjährige Dame trägt die eine Flasche Wein, die sie pro Woche trinkt, über mehrere Straßen hinweg zu einem Altglascontainer. Zum Vergleich: in Paris hat man über das Rauchverbot in der U-Bahn gelacht. Stecken sie sich eine Zigarette in der Münchener U-Bahn an: fünf Finger und 800 Augenpaare werden auf sie zeigen. Und das nicht, weil diese Zigarette ihrer Gesundheit schadet, sondern weil sie mit ihr ein Verbot übertreten. Das ist Verrat.“ (Said 2004:37f.)

Der Deutsche, den es an sich nicht gibt, ist ein meines Erachtens sehr treffender Hinweis auf die Gefahr der Verallgemeinerung von kulturellen Verhaltensweisen. Somit wird von Anfang an darauf hingewiesen, dass es keine authentisch deutschen Verhaltensweisen gibt. Dennoch zeigt auch dieser Ausschnitt im weiteren Verlauf eine Auseinandersetzung mit Werteinstellungen, die an diesem konkreten Beispiel transparent gemacht werden und von denen eine Sensibilisierung ausgehen kann: eine ältere Dame, die trotz Unbequemlichkeiten den Müll trennt, und denkbare Reaktionen auf Regelverstöße.

Vergleicht man die dargestellten Inhalte dieses Ausschnitts mit den von Schroll-Machl angegebenen Kulturstandards, können zwei als

---

<sup>4</sup> Said (Eigenschreibung SAID; \*1947) ist ein iranisch-deutscher Schriftsteller und schreibt Lyrik und Prosa. In seinen Werken beschäftigt er sich vor allem mit den Themen Liebe und Exil (er musste vor dem Schah-Regime im Iran mit 17 Jahren fliehen und ging ins Exil in Deutschland).

relevant für diese Darstellung erachtet werden: einerseits die regelorientierte, internalisierte Regelkontrolle, denn es wird offenbart, wie sehr die Mehrheit der Deutschen auferlegte Verbote respektiert und wie die Kontrolle gewährleistet wird, auch über die Gemeinschaft. Andererseits geht es um die Wertschätzung von Strukturen und Regeln, die im Falle der Mülltrennung beschrieben wird. Hat man Strukturen und Systeme, an die man sich hält, erfolgt dies entsprechend gewissenhaft, ohne dass es externer Regularien bedarf, die es überprüfen würden. So erscheint das Bild der achtzigjährigen Frau durchaus überzeugend als Typus, der diese Regel trotz aller Schwierigkeiten (Alter, Entfernung) einhält, da er von der Sinnhaftigkeit eines solchen Verhaltens überzeugt ist.

Nicht zuletzt ist die Identifikation mit Systemen ein übergeordneter Gedanke, der vom Autor sehr deutlich unterstrichen wird: Der Deutsche, der sich mit seinem Staat identifiziert, ohne Nationalist zu sein, ist sicherlich eine Darstellung derselben kombinierten Standards.

Der letzte Textausschnitt stammt ebenfalls von Said (2004:37f.). Es geht um Erzählungen aus dem Leben, die in einem Gespräch des Autors veröffentlicht werden. Dabei kommt es zur Schilderung folgender Szene:

„<<[...] meine Nachbarin und ich sind Freunde geworden, einmal am Tag trinken wir Kaffee zusammen, abwechselnd bei ihr oder bei mir. eines Tages parkte ich mein Auto direkt vor ihrem Haus – trotz Parkverbots. Auf meinem Strafzettel stand dann der Name meiner Nachbarin als Zeugin. Ich war außer mir vor Wut. Doch am Tag darauf läutete sie und wollte wie jeden Tag beisammen sitzen. Verdutzt zeigte ich ihr den Strafzettel. <Aber das hat mit uns nichts zu tun>, sagte sie. Sie begriff nicht, daß sie sich mit dem Staat verbündet hatte – gegen ihre Freundin.>>“

Diesen Ausschnitt präsentiere ich sehr gerne in Fortbildungsseminaren zum interkulturellen Lernen und eine der ersten Fragen, die ich stelle, ist, ob man sich diese Situation auch wirklich vorstellen könne. Bei zahlreichen Teilnehmer/innen kommt unweigerlich die spontane Reaktion, dass man sich eine solche Situation auf jeden Fall als authentisch vorstellen könne. Fast immer wird auch noch erwähnt, dass es sich dabei zum Glück nicht um ein bezeichnendes Merkmal

aller Nachbar/innen handle, aber dass man der Situation eine gewisse Plausibilität nicht abstreiten könne.

In Standards ausgedrückt ist es ein eloquentes Beispiel für die Trennung von Persönlichkeits- und Lebensbereichen. Privates wird strikt vom Restlichen getrennt. So ist auch die anteilnahmslose Reaktion der Nachbarin zu erklären, die es in der Erzählung von Said offensichtlich nicht nachvollziehen kann, dass ihr offiziell korrektes Verhalten nicht auf das Verständnis, geschweige denn die Zustimmung ihrer Nachbarin stößt.

Sicherlich sind nicht alle Nachbar/innen so, möchte man fast an einer solchen Stelle sagen. Dennoch ist diese Erzählung ein mögliches Beispiel für Situationen, deren Schilderung auf Erfahrungswerten basiert, die denkbar sind. Somit bildet auch diese Darstellung in einem literarischen Textausschnitt eine Diskussionsgrundlage für denkbare Verhaltensoptionen, um mit Gesine Schiewer (2015) zu sprechen, deren Grundlagen mit den Resultaten der Untersuchung von Schroll-Machl belegbar wären.

### **3. Schlussfolgerungen und Ausblick**

Für den DaF/DaZ-Unterricht sind solche Beispiele, wie ich sie gerade angeführt habe, um einiges dankbarer. Die Ergebnisse der Studien von Schroll-Machl, Hofstede, Trompenaars und Hall werden nämlich mit Fallbeispielen belegt, die aus dem Bereich der Wirtschaftskommunikation stammen und sich somit nicht unbedingt dazu eignen, als Diskussionsgrundlage genommen zu werden. Im Gegensatz dazu bieten die Situationen in den Texten von Migrant\*innen den Vorteil, dass sie lebensnah für die Mehrheit gestaltet sind, während die anderen mehrheitlich in einem beruflichen Kontext passender sein würden.

Situationen in literarischen Texten, über die man sich austauschen kann, die die Grundlage bieten, um kulturvergleichend kritisch Verhaltensweisen durchleuchten zu können, das ist meines Erachtens ein bemerkenswertes Potenzial von Literatur, das es weiter und detaillierter zu untersuchen gilt.

Abgesehen von allen normativen Absichten denke ich abschließend, dass es gewinnbringend sein könnte, eine solche nicht philologische Herangehensweise auszuprobieren und sie auf die Ergiebigkeit einer wachsenden Kulturkompetenz hin empirisch zu untersuchen.

## Literaturverzeichnis

- ALTMAYER, Claus, 2004. ‚Cultural Studies‘ – ein geeignetes Theoriekonzept für die kulturwissenschaftliche Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache? [online] In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 9(3), S. 1–18 [Zugriff am 31.10.2018]. Verfügbar unter: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/501/477>
- ALTMAYER, Claus und Uwe KOREIK, 2010a. Empirische Forschung zum landeskundlich-kulturbezogenen Lernen in Deutsch als Fremdsprache [online]. Einführung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 15(2), S. 1–6 [Zugriff am 31.10.2018]. Verfügbar unter: <https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/152/147>.
- ALTMAYER, Claus und Uwe KOREIK, 2010b. Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: Hans-Jürgen KRUMM, Christian FANDRYCH, Britta HUFELSEN und Claudia RIEMER, Hrsg. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. 2. Halbb. Berlin: de Gruyter, S. 1378–1391.
- BENTHIEN, Claudia, 2002. Historische Anthropologie. Neuere deutsche Literatur. In: Claudia BENTHIEN, Hrsg. *Germanistik als Kulturwissenschaft: eine Einführung in neue Theoriekonzepte*. Originalausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 56–82.
- BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ vom 25.10.1996, in der Fassung vom 5.12.2013 [online] [Zugriff am 31.10.2018]. Verfügbar unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996\\_10\\_25-Interkulturelle-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf)
- BREDELLA, Lothar, 2010. *Das Verstehen des Anderen: kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien* (Reihe Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- CHIELLINO, Carmine, 2016. *Das große ABC für interkulturelle Leser*. Originalausgabe. Bern u. a.: Peter Lang.
- CÖHRING, Heinz, 2002. *Interkulturelle Kommunikation: Anregungen für Sprach- und Kulturmittler*. Originalausgabe. Tübingen: Stauffenburg.

- HALL, Eduard Twitchell und Mildred HALL REED, 1990. *Understanding Cultural Differences. Germans, French and Americans*. Boston u. a.: Intercultural Press.
- HOFMANN, Michael und Iulia-Katrin PATRUT, 2015. *Einführung in die interkulturelle Literatur*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- HOFSTEDE Geert, Gert Jan HOFSTEDE und Michael MINKOV, 2010. *Cultures and Organizations: Software of the Mind; Intercultural Cooperation and Its Importance for Survival*. 3. Aufl. New York u. a.: McGraw-Hill.
- RAHMENCURRICULUM FÜR INTEGRATIONSKURSE DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE [online] [Zugriff am: 30.10.2018]. Verfügbar unter [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaeden/rahmencurriculum-integrationskurs.pdf?__blob=publicationFile)
- RIEGER, Caroline, 2016. Von interkultureller Literatur zu inter-/transkulturellen und symbolischen Kompetenzen: Yoko Tawada im DaF-Unterricht [online]. In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*. 49(2), S. 113–121 [Zugriff am: 31.10.2018]. Verfügbar unter: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/tger.12005>.
- ROCHE, Jörg, 2001. *Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung*. Tübingen: Narr.
- ROCHE, Jörg, 2008. *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. 2. Aufl. Tübingen, Basel: Francke.
- MALAGUTI, Simone, 2017. Überblick und Perspektive für die Interkulturelle Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache am Beispiel der Chamisso Preisträgerinnen und Preisträger [online]. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 22(1), S. 26–35 [Zugriff am: 26.10.2018]. TU Journals. Verfügbar unter: <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/issue/view/68>
- SAID, 2004. In *Deutschland leben. Ein Gespräch mit Wieland Freund*. Originalausgabe. München: Beck.
- SCHAMI, Rafik, 2011. Erinnerst du dich? In: Rafik SCHAMI. *Eine deutsche Leidenschaft namens Nudelsalat und andere seltsame Geschichten*. Originalausgabe. München: dtv, S. 17–37.
- SCHROLL-MACHL, Sylvia, 2003. Kulturunterschiede: Ergebnisse Kulturstandardforschung. Deutschland. In: Alexander THOMAS, Hrsg. *Handbuch für interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit*. 2. Bd. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht, S. 72–90.

- SCHIEWER, Gesine, 2015. *Nichts Kulturelles ist uns fremd*. Vortrag während des XIII. Internationalen Germanistenkongresses in Shanghai/China, Tongji-Universität, 28.08.2015.
- TEEPKER, Frauke, 2010. *Literatur im Fremdsprachenunterricht – DaF. Eine Fallstudie zur Subjektivität des Lesens und Verstehens*. Marburg: Tectum.
- TROMPENAARS, Fons und Charles HAMPDEN-TURNER, 2009. *Riding the Waves of Culture: Understanding Cultural Diversity in Business*. 2. Aufl. London u. a.: Brealey.
- VOLKMANN, Laurenz, 2002. Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz. In: Laurenz VOLKMANN, Klaus STIERSTORFER und Wolfgang GEHRING, Hrsg. *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Originalausgabe. Tübingen: Narr, S. 11–49.

**Abstract**

Among the tasks of German teachers is not only to convey linguistic knowledge and skills, but also to provide the most important cultural information beyond the language itself. The intercultural potential of literary texts is in this respect an almost inexhaustible source of teaching material, as it is shown on the basis of migrant literature fragments by SAID and Rafik Schami.

**Keywords**

Cultural studies, didactics, migrant literature, intercultural business communication, intercultural literature





# Smartphone-Apps im DaF-Unterricht

*Saša Jazbec, Brigita Kacjan*

## **Abstract**

Die Digitalisierung nimmt auf allen Ebenen zu und so können und wollen wir Smartphones oder Tablets nicht mehr aus unserem Leben verbannen und das gilt letztendlich auch für den Bildungsdiskurs. Im Beitrag wird darauf eingegangen, ob und wie Smartphones im DaF-Unterricht in Slowenien vertreten sind, was für bzw. gegen ihren Einsatz spricht, unter welchen Umständen dieser sinnvoll ist usw. Es werden illustrativ einige Apps und Programme vorgestellt und auf Pro- und Contra-Argumente für ihren Einsatz hin untersucht, ehe abschließend ein Fazit gezogen wird.

## **Schlüsselwörter**

Smartphones, Apps, Fremdsprachenlernen, DaF-Unterricht

## **1. Einleitung**

Smartphones, Tablets, Tablet-PCs oder moderne PCs kann man mit einem Begriff auf Englisch *mobile devices* bzw. auf Deutsch *Endgeräte* nennen. Mittlerweile besitzt der Großteil der Bevölkerung mindestens eines dieser Endgeräte, die unterschiedlich intensiv unser Leben bestimmen. Ihre Wichtigkeit und Allgegenwärtigkeit veranschaulicht u. a. auch die folgende Bestandsaufnahme der Weltbank, „[in] some African countries, more people have access to a mobile phone than to clean water, a bank account or even electricity“ (World Bank 2001/2012: 22). In diesem Beitrag wird von allen Endgeräten, die im Unterricht eine Rolle spielen oder spielen könnten, nur auf Smartphones eingegangen und zwar konkret auf die Nutzung von Applikationen, Anwendungen und Plattformen auf Smartphones im DaF-Unterricht. Es wird der Frage nachgegangen, inwiefern man diese im DaF-Unterricht verwenden kann bzw. welches Potenzial sie für das DaF-Lernen haben und welche Problemfelder sich dadurch eröffnen. Abschließend folgen noch ein paar exemplarisch ausgewählte Apps, Anwendungen und Plattformen, die im DaF-Unterricht sinnvoll eingesetzt werden könnten.

Zunächst wird auf die grundsätzlichen Begriffe des Beitrags – Smartphones und Apps – eingegangen, dann folgt eine Erörterung des Einsatzes von mobilen Endgeräten im Bildungsdiskurs. Hier stoßen das traditionelle und das neue Bildungsparadigma deutlich sichtbar aufeinander, zudem gibt es noch Gesetze sowie schulische Regelungen, die den Gebrauch von Smartphones eingrenzen und somit mitdiskutiert werden sollten. Des Weiteren werden Pro- und Contra-Argumente angeführt, die in einer Umfrage mit Lehrer/innen bezüglich der Nutzung von Smartphones im DaF-Unterricht aufgelistet wurden. Darauf folgen eine kurze Beschreibung der aktuellen Situation der Verwendung von Smartphones im DaF-Unterricht in Slowenien sowie eine kurze kommentierte Beschreibung einiger im DaF-Unterricht verwendeter bzw. verwendbarer Apps, Anwendungen und Plattformen, ehe schließlich einige grundlegende Schlussfolgerungen bezüglich ihrer Einsatzmöglichkeiten im DaF-Unterricht gezogen werden.

## **2. Grundsätzliche Begriffe und Aspekte im Bereich DaF-Lernen, Smartphones und Apps**

Zwei grundsätzliche Begriffe in diesem Beitrag sind *Smartphone* und *Applikation* und da sie in der Fachliteratur nicht eindeutig definiert sind, werden sie im Weiteren kurz nach Biebighäuser (2015:2f) erläutert.

Smartphones sind mehr als Mobiltelefone. Denn neben den Standardfunktionen wie Telefonieren, SMS und MMS verfügen sie noch über weitere wie: mobiles Internet, E-Mailanwendungen usw. Man kann sie über Tasten, vor allem aber über berührungsempfindliche Bildschirme bedienen. Smartphones sind im Grunde Multimedia-Geräte, d. h. sie können Musik und Videos abspielen, man kann mit ihnen zudem Fotos machen und Videos aufnehmen. Sie haben auch eine GPS-Funktion und verfügen genauso wie Computer über komplexe Betriebssysteme, die verschiedene Programme oder Applikationen herunterladen, installieren und speichern können und somit die Funktionen des Smartphones erweitern (vgl. Netzdurchblick o. J.). Kurzum, Smartphones sind eine Plattform, deren ursprüngliche Funktion Kommunikation mit zahlreichen anderen Funktionen erweitert wurde.

Das sogenannte Anwendungsprogramm (Computerprogramm), das die Funktionen eines Smartphones erweitert, ist eine App. Die App

bzw. *app* (engl.) ist eine Kurzform des englischen *application* und des deutschen Begriffs *Applikation*. Während sich *app* im englischsprachigen Raum auf alle Applikationen, jegliche *application software*, also alle Anwendungsprogramme bezieht, bezeichnet sie nach Falk (2015:14f.) im deutschsprachigen Raum vorrangig solche Programme, die auf mobilen Endgeräten genutzt werden.

Apps werden laut Budiu (2013:o. S.) in drei Kategorien eingeteilt: *Native Apps*, *Web-Apps* und *Hybrid-Apps*. Grimm und Hammer (2014:2) fügen noch eine weitere, für unseren Kontext wichtige Kategorie hinzu, nämlich *Educational Mobile Applications* bzw. *Edu-Apps*. Alle Apps werden im Weiteren kurz erläutert.

- *Native Apps* wurden speziell für ein Betriebssystem wie iOS oder Android entwickelt, sie sind in App-Stores zu finden und können nur auf relevanten Endgeräten installiert und genutzt werden. Sie greifen auf bestimmte technische Eigenschaften (GPS, Kamera, Kontaktlisten usw.) der Geräte zurück und können exklusiv für ein bestimmtes Endgerät konzipiert sein.
- *Web-Apps* sind oft in HTML5 geschriebene Anwendungen, die über den Webbrowser des Geräts aufgerufen und dann genutzt werden können. Sie müssen nicht installiert werden, können im Prinzip auf allen internetfähigen Geräten verwendet werden und nutzen somit nur begrenzt die technischen Möglichkeiten der Geräte aus.
- *Hybrid-Apps* verbinden die Charakteristika von Native-Apps und Web-Apps. Auch diese sind oft in HTML5 geschrieben und lassen sich in App-Stores finden. Sie sind jedoch in ihrer Komplexität eher beschränkt, vor allem bei technisch anspruchsvollen Spielen mit hochauflösenden Grafiken.
- Unter dem Begriff *Edu-Apps* wird sehr nützliche Software verstanden, die frei heruntergeladen und verwendet werden kann. Falk (2015:16) erläutert den Begriff treffend: *Edu-Apps* verlagern laut ihm den strukturellen Aufbau der Anwendung in den Hintergrund und befassen sich vermehrt mit der inhaltlichen Ausrichtung. Dazu sind sie, wie bereits der Begriff suggeriert, für Unterrichtszwecke entwickelte Applikationen, die auch aus diesem Grund relativ leicht zu bedienen sind.

### 3. Bildungsdiskurs und mobile Endgeräte

Der Bildungsdiskurs und mobile Endgeräte sind zwei unterschiedliche Felder, die in einem ambivalenten Verhältnis zueinander stehen. Auf der einen Seite werden immer mehr Bildungsinhalte digitalisiert, Bildungsinstitutionen werden mit mobilen Endgeräten ausgestattet und sowohl Lehrer/innen als auch Schüler/innen können sich ihren Arbeits- bzw. Ausbildungsprozess ohne mobile Geräte kaum mehr vorstellen. Auf der anderen Seite läuft der eigentliche Unterricht im realen Klassenzimmer vorwiegend analog und nur mit bestimmten Medien ab (wie etwa Smartboards, Projektion von Internetseiten über einen Beamer etc.). Die Lehrerinnen und Lehrer können kaum oder überhaupt nicht mehr mit all der rasanten Entwicklung dieser Geräte Schritt halten, auch die Fortbildungen reichen bei Weitem nicht aus.<sup>1</sup> Darüber hinaus werden die mobilen Endgeräte nur aus didaktischen Gründen eingesetzt und das ist oft weder authentisch noch spontan und auch nicht je nach Bedarf oder individuell, so wie das außerhalb des Unterrichts der Fall ist.

Dazu grenzen noch landesspezifische Gesetze die Nutzung von Geräten in Schulen ein (siehe z. B. Frankreich, wo vor kurzem in den Schulen ein allgemeines Smartphone-Verbot für unter 15-Jährige beschlossen wurde). Ferner gibt es auch einige schulische Regelungen, die die generelle Smartphone-Nutzung sehr restriktiv bestimmen (bspw. Artikel 56 des Bayerischen Erziehungsgesetzes). Die Bitkom-Studie (2015) bestätigt das, denn jede fünfte Schülerin bzw. jeder fünfte Schüler in Deutschland berichtet über ein generelles Smartphoneverbot an ihrer/seiner Schule.

In Slowenien ist bspw. die Smartphone-Nutzung nicht per Gesetz verboten, aber jede Schule verfasst laut dem Erziehungsgesetz eine eigene Schulregelung, die u. a. auch die Nutzung der Smartphones in der jeweiligen Schule meist genau und ziemlich restriktiv bestimmt. Dabei sollte man in Betracht ziehen, dass die Nutzung von mobilen Geräten noch vor einigen Jahren, als die Funktionen von Handys auf das Kommunizieren, d. h. das Telefonieren und SMS-Verschicken

---

<sup>1</sup> Die Studie Bitkom (2015) stellt aber bspw. fest, Lehrkräfte seien keine Technik-Muffel, 95% befürworteten die Nutzung neuer Technologien, ca. 60% haben sich zu diesem Thema weitergebildet, viele wünschten sich einen größeren Einsatz von Smartphones im Unterricht und forderten eine bessere Ausstattung für das digitale Lernen.

reduziert waren, tatsächlich eine Störung für den Unterricht darstellte. Die Smartphones von heute sind dagegen mit all ihren Funktionen viel mehr als nur ein Kommunikationsmittel, deswegen kann man sie nicht mehr nur als Störung im Unterricht und für den Unterricht klassifizieren und so empfehlen zurecht Čotar und die weiteren Autor/innen der Expertise „Mobilni telefoni v šoli [Smartphones in der Schule]“ (2013), die alten bestehenden Regelungen gründlich neu zu überdenken.

Potenzielle und technische Möglichkeiten, die Nutzer/innen von Smartphones im pädagogischen Diskurs zur Verfügung stehen, werden mit einer bestimmten Altersgrenze deutlich eingegrenzt. Diese Grenze beruht auf Studien, die die schädlichen Wirkungen von mobilen Endgeräten bei Kindern und Jugendlichen beweisen und den Gebrauch von mobilen Endgeräten wenigstens Kindern unter 10 Jahren abraten (vgl. Spitzer 2016 u. a.).<sup>2</sup> Auf diese Feststellungen beziehen sich Gesetze im pädagogischen Bereich, die die Nutzung von mobilen Endgeräten sehr restriktiv bestimmen, wogegen im privaten Diskurs die Grenze stark nach unten verschoben, wenn nicht gar aufgehoben ist.

Eine wichtige Fragestellung, die den Einsatz von Smartphones einschränken kann und auch soll, ist zudem der Datenschutz. Die Installation von Apps (andere Anwendungen und Plattformen sind eingeschlossen) – und seien es Native, Hybrid-, Web-Apps oder gar Edu-Apps – verlangt oft persönliche Daten von Nutzer/innen. Diese Forderung ist nicht immer unproblematisch, vor allem, wenn die Daten zu anderen, nicht voraussehbaren Zwecken missbraucht werden. Vor allem bei dem sog. BYOND-Ansatz, d. h. *bring your own device*, bei dem die Schüler/innen ihre privaten Endgeräte im Unterricht

---

<sup>2</sup> Die Studien über negative Wirkungen und über ernstzunehmende Risiken der digitalen Medien allgemein, darunter auch Smartphones, berichten über Störungen der Sprachentwicklung und Aufmerksamkeitsstörungen bei Benutzer/innen (Zimmerman et al. 2007), über ein deutlich geringeres Bildungsniveau (Hancox et al. 2005), über schlechte Noten beim Lesen und Schreiben sowie Verhaltensprobleme in der Schule (Weis/Cerankosky 2010), über die steigende Unaufmerksamkeit, zu der die Smartphone-Nutzung führt (Zheng et al. 2014), Schlafstörungen u. a. m.

Spitzer (2016) fügt noch etwas Wichtiges aus der Gehirnforschung hinzu: Das soziale Gehirn des Menschen entwickelt sich durch soziale Erfahrungen, reale soziale Kontakte. Diese Entwicklung kann jedoch nach Spitzer (2012) nicht stattfinden, wenn diese realen sozialen Kontakte durch einen Bildschirm ersetzt werden. Die negativen Folgen der digitalen Medien vor allem auf Kinder, aber auch auf Jugendliche im körperlichen, sozialen und kognitiven Bereich sind, so Spitzer (2016), besorgniserregend.

verwenden, sollte man genau überlegen, inwieweit man private Endgeräte und private Daten für schulische Zwecke preisgeben soll.

### **3.1. Smartphones im Unterricht – Pro- und Contra-Argumente**

Verschiedene Argumente sprechen für den Einsatz von Smartphones bzw. Apps. Ein allgemeines ist der dadurch erweiterbare Abwechslungsreichtum des Unterrichts und die Motivation der Schüler/innen, die durch den Einsatz von Apps hervorgerufen wird. Vor allem Motivation ist ein Faktor, der für jeden Unterricht entscheidend ist. Es gibt aber auch Skeptiker/innen, die diesbezüglich behaupten, Schüler/innen seien zwar motiviert, weil sie Smartphones offiziell verwenden dürfen, aber das Problem sei, dass sie diese nicht wie gedacht gebrauchen, sondern Privates auf Smartphones erledigen.

Die UNESCO (2014:26ff.) stellt bspw. in ihren Untersuchungen fest, durch die Verbreitung und Nutzung von Mobiltelefonen sei auch die Lesefähigkeit positiv beeinflusst worden. Diese Feststellung gilt vor allem für Länder mit einem hohen Anteil an Analphabet/innen, aber auch anderswo – das kann man nicht bestreiten – werden durch den Gebrauch von Smartphones, Apps u. a. bestimmte Dimensionen der Lesekompetenz (alineares Lesen, selektives Lesen, Lesen von Bildern), vor allem aber die Medienkompetenz gefördert.

Das Lehrer-Magazin *sofatutor.com* (2017) führt noch weitere Argumente der sog. Smartphone-Befürwörter/innen an. Durch den offiziellen Einsatz von Smartphones im Unterricht wird die heimliche Nutzung für Privates eingedämmt und die Kontrollmöglichkeiten beim sog. „Smartphone-auf-dem-Tisch-Konzept“ sind viel besser, als wenn das Smartphone unter dem Tisch gebraucht wird. Smartphones kann man ferner sehr schnell einsetzen und somit die Zeit für den Wechsel in den Computerraum einsparen. Darüber hinaus wird im Magazin auch hervorgehoben, dass diese ganzheitliches Lernen ermöglichen, ebenso das Lernen aus verschiedenen Perspektiven und mit verschiedenen Sinnen sowie die Erfassung der Inhalte durch verschiedene internetbedingte Formate und die Förderung der eigenen Denkleistung. Dazu gehören ein kritischer Umgang mit Quellen, selbstständiges Aneignen von Wissen, Diskutieren über die Bearbeitung u. a. m.

Laut und deutlich sind auch die Bedenken der Smartphone-Gegner/innen. Im Artikel *Smartphones im Unterricht – ja oder nein?* (sofatutor.com 2015) sind einige Argumente angeführt, die den Einsatz des Smartphones im Unterricht in Frage stellen. Hier werden sie in drei Bereiche eingeordnet und kurz dargestellt.

1. *Persönliches*: Die Konzentration der Schüler/innen leidet, da die Smartphones für persönliche Zwecke verwendet werden; ihre Aufmerksamkeit wird gestört, da sie vom Smartphone abgelenkt werden und sie werden in ihrer Handysucht unterstützt.
2. *Methodisch-didaktisches*: Die Kontrollmöglichkeiten der Lehrer/innen sind stark begrenzt, der Umgang mit anderen Quellen als dem Smartphone wird verlernt bzw. gar nicht erlernt, durch das Alleskönnen des Smartphones wird die eigene Denkarbeit eingeschränkt, komplexe Themen werden durch Smartphones nur angerissen, nicht ganzheitlich bearbeitet und die Arbeit mit Smartphones beansprucht durch das Aktivieren verschiedener Betriebssysteme auf unterschiedlichen und unterschiedlich leistungsfähigen Smartphones viel Zeit.
3. *Soziales*: Die Smartphones gefährden die zwischenmenschliche Kommunikation, denn man kommuniziert nur über diese miteinander und Schüler/innen, die keines oder keines einer angesagten Marke besitzen, können benachteiligt und sogar zu Mobbingopfern werden. Mit einem offiziellen Einsatz von Smartphones verschwindet auch die Schule als handyfreier Raum im Leben der Schüler/innen.

Ein Blick auf die Pro- und Contra-Argumente zeigt, dass sie das Potenzial hervorheben, das die Smartphones ohne Weiteres haben, aber auch auf die Gefahren und Lücken hinweisen, die bei deren Einsatz im Unterricht mitgedacht und berücksichtigt werden müssen. Sowohl die Vorteile als auch die Nachteile sind relevant und zurzeit kann man noch nicht mit Gewissheit sagen, dass der eine oder der andere Pol dominiert.

### 3.2. Smartphones im Fremdsprachenunterricht

Der Einsatz von Smartphones und verschiedener Apps im DaF-Unterricht soll auf den bereits erwähnten Pro- und Contra-Argumenten, die für den Unterricht allgemein gelten, basieren, vor allem die Bedenken bezüglich des Datenschutzes sollen vor dem Einsatz der Smartphones im Unterricht überdacht und auch rechtlich geregelt werden. Darüber hinaus soll aber im Fremdsprachenunterricht, darunter auch im DaF-Unterricht, noch der spezifische (fremd)sprachliche Kontext berücksichtigt werden. Dieser kann u. E. den Einsatz der Smartphones im Unterricht mit noch einigen weiteren Argumenten befürworten.

1. Man kann Smartphones bzw. bestimmte Edu- aber auch andere Apps bspw. didaktische Apps und nicht didaktische Apps gewinnbringend einsetzen, indem sie als Werkzeug dienen, um verschiedene Aufgabenstellungen zu bearbeiten.
2. Smartphones ermöglichen mit ihren Apps eine zeitlich unbegrenzte Nutzung verschiedener Nachschlagewerke (in den Bibliotheken ist das nicht immer der Fall) und das gleichzeitig, kostengünstig und in relativ kurzer Zeit.
3. Smartphones können im DaF-Unterricht nur punktuell (je nach Bedarf) oder auch kontinuierlich (systematisch und nicht begrenzt) eingesetzt werden.
4. Alle Smartphones verfügen über das sog. Standardsortiment (Kamera, Diktiergerät), das gerade im DaF-Unterricht zum Üben und Optimieren von angestrebten Fertigkeiten eingesetzt werden kann.
5. Es gibt viele Apps, die sog. Vokabel-Lern-Apps von Verlagen, die gezielt und didaktisch qualitativ hochwertig sind und die den sonst nicht so beliebten Vokabellernprozess bei den Schüler/innen digitalisieren und somit für sie interessanter machen.
6. Smartphones haben einen kleinen Bildschirm, der auf der einen Seite nicht optimal für das Fremdsprachenlernen zu sein scheint, aber auf der anderen Seite wird dadurch ein sprachliches Segment zuerst fokussiert, die Kontextualisierung läuft dann später aber ebenso erfolgreich ab<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Hiermit ist gemeint, dass man in einem auf dem Smartphone nur teilweise sichtbaren Textabschnitt bspw. auf ein Wort oder einen Begriff trifft, dessen Bedeutung dann weiter in



7. Der Einsatz des Smartphones im DaF-Unterricht sprengt den Rahmen des eigentlichen Unterrichts und ermöglicht eine zusätzliche, pragmatisch orientierte Auseinandersetzung mit der (Fremd-)Sprache.

### 3.3. Smartphones im Fremdsprachenunterricht in Slowenien

Wie bereits am Anfang von Kapitel 3 erwähnt, bestimmen in Slowenien die Regelungen der jeweiligen Schulen die Smartphone-Nutzung. Ein Blick auf diese Regelungen an verschiedenen Schulen<sup>4</sup> zeigt, dass die Smartphone-Nutzung in den Grund- und Gesamtschulen noch sehr restriktiv bestimmt wird, wogegen die Mittelschulen und Gymnasien die Nutzung nicht so stark eingrenzen. So dürfen Schüler/innen an Mittelschulen und Gymnasien in Slowenien im Unterricht die Smartphones in Absprache mit der Lehrerin oder dem Lehrer verwenden, außerhalb des Unterrichts bzw. des Klassenraums wird die Nutzung dann nicht mehr eingeschränkt. Das Statistische Amt in Slowenien (Statistični urad Republike Slovenije 2015) berichtet bspw., dass im Jahr 2015 95% der Schüler/innen bzw. der Studierenden im Alter von 16–24 Jahren Internetzugang über ihre Smartphones hatten. Diese Angabe verweist auch darauf, dass im Grunde 95% der Jugendlichen und jungen Erwachsenen in diesem Alter auch ein Smartphone besitzen. Obwohl diese Prozentanzahl sehr hoch ist, berichten Lehrer/innen davon, dass es große Unterschiede gibt, was den Preis, die Marke und die Qualität der Smartphones anbelangt, die die Schüler/innen besitzen.

Der Fremdsprachenunterricht in Slowenien hat u. E. einen Sonderstatus, was die Nutzung von Smartphones anbelangt. Viele Fremdsprachenlehrer/innen erlauben die Verwendung von Smartphones im Unterricht, weil sich dadurch das mühevollere „Schleppen“ von dicken Wörterbüchern und Lexika erübrigt und weil die Schüler/innen durch den Gebrauch von Nachschlagewerken auf ihren Smartphones auch relevante Nachschlagewerke kennen lernen und lernen, sie dann lebenslang zu gebrauchen. Darüber hinaus gibt es in App-Stores tatsächlich zahlreiche Apps, die das Fremdsprachenlernen im Unterricht

---

Nachschlagewerken, Lexika und Paralleltexten recherchiert und somit zu einer mehr oder weniger umfangreichen Kontextualisierung und einem erweiterten Verständnis des gesuchten Wortes oder Begriffs kommt.

<sup>4</sup> Die Regelung für jede Schule wird auf der jeweiligen Schulhomepage veröffentlicht und ist ein frei zugängliches offizielles Dokument.

zwar nicht ersetzen, aber auf jeden Fall unterstützen, optimieren und auch die Lernenden dafür motivieren können.

Bisher wurde kurz dargestellt, wie der Umgang mit Smartphones in Slowenien gesetzlich geregelt ist. Im Weiteren werden einige Beispiele angeführt, die zeigen, für welche konkreten Zwecke im Fremdsprachenunterricht sie eingesetzt werden (können) (vgl. Mobilni telefoni v šoli [Smartphones in der Schule] 2013):

1. Über ein Smartphone kann nicht nur auf für bestimmte Fächer oder Themenbereiche entwickelte E-Materialien zugegriffen werden, sondern man kann so auch mit diesen arbeiten.
2. Mit einem Smartphone können Fotos, Videos und Audiodateien gemacht werden, die anschließend gezeigt/vorgespielt werden können.
3. Smartphones können interaktiv verwendet werden, mit entsprechenden Apps z. B. für Abstimmungen.
4. Mit einem Smartphone können Inhalte und Quellen getauscht und Projekte vorbereitet werden und es ist möglich, unkompliziert miteinander zu kommunizieren. Arbeitsgruppen sind so nicht örtlich gebunden.
5. Über Smartphone-Apps können virtuell andere Orte, Museen oder das Zielsprachenland „besucht“ bzw. kennen gelernt werden.

Die bisherige Erörterung der Smartphone-Nutzung im (Fremdsprachen-)Unterricht wird im Weiteren mit einer kurzen Besprechung einiger illustrativ ausgewählter Apps, Anwendungen und Plattformen abgerundet.

#### **4. Illustrativ ausgewählte, für den DaF-Unterricht angemessene Apps, Anwendungen und Plattformen**

Bezugnehmend auf die zuvor genannten fünf Bereiche (E-Materialien, Aufnahmeerstellung, Abstimmungstool bzw. Meinungsäußerung, Kooperationsplattform, virtuelle Besuche) werden im Folgenden einige teilweise speziell im DaF-Unterricht sinnvoll einsetzbare Apps angeführt, ihre Einsatzmöglichkeiten kurz skizziert sowie kritisch bewertet.

## 4.1. E-Materialien für den DaF-Unterricht

In diesem Bereich sind zahlreiche Lehrbuchverlage aktiv, aber es lassen sich auch andere lehrbuchverlagsunabhängige Apps für Schüler/innen unterschiedlichen Alters finden. Die Variationsbreite ist enorm und reicht von thematischen Rollen- oder Arcade-Spielen über moderne elektronische Lehrwerke (e-Bücher) oder interaktive Lehrwerke (i-Bücher)<sup>5</sup> bis zu klassischen Lernapps, bei denen bestimmte sprachliche Themen im Vordergrund stehen (Wortschatz, Phraseme, Grammatik oder Rechtschreibung) und dem Design sowie der Kontextualisierung bewusst weniger Bedeutung zugemessen wird. Im Weiteren werden die verschiedenen Erscheinungsformen genauer erläutert und mit einigen ausgewählten Apps illustriert und auf ihre Einsetzbarkeit im DaF-Unterricht hin analysiert.

Elektronische Lehrwerke, auf die auch mit Smartphones zurückgegriffen werden kann, sind im Grunde genommen oftmals im Internet zugängliche Versionen von gedruckten Lehrwerken im PDF-Format, die Zusatzmaterialien wie Hörtexte, Videoaufnahmen oder Übungen und Aufgaben in die elektronische Version des klassischen Lehrwerks integriert haben (siehe die Internetportale der großen Lehrbuchverlage). Der Mehrwert dieser Lehrwerke ist, dass das gesamte Lern- und teilweise auch Lehrmaterial den Lehrer/innen sowie den Schüler/innen an einem Ort zugänglich ist. Allerdings ist der Gebrauch meist von einem Internetzugang abhängig, der nicht immer und überall vorhanden ist. Im Gegensatz zu den e-Büchern, die auch offline verwendet werden können, sind i-Bücher oder interaktive Lehrwerke immer nur im Internet verwendbar, da die interaktiven Funktionen nur innerhalb der Website nutzbar sind. Sie integrieren also alle Komponenten eines Lehrwerks in einem interaktiven Internet-Dokument. Während Aufgaben in elektronischen Lehrwerken auch offline (z. B. auch auf Papier ausgedruckt) lösbar sind, können interaktive Aufgaben nur online bearbeitet werden, da sie mit sich öffnenden Fenstern, Drop-Menüs usw. arbeiten, was offline nicht funktioniert.

<sup>5</sup> Diese explizite Unterscheidung zwischen elektronischen (digitalen) Lehrwerken, den sog. e-Büchern, und interaktiven Lehrwerken, den i-Büchern, geht auf das slowenische Projekt e-ŠOLSKA TORBA (E-Schultasche) zurück, in dem diese Unterscheidung explizit hervorgehoben und gefordert wurde. Allerdings werden diese Begriffe selbst vom Schulamt (vgl. seine Website mit der Beschreibung des Projekts *e-Šolska torba*) nicht immer unterschieden und somit auch nicht konsequent verwendet, was man bspw. daran sehen kann, dass die entwickelten i-Bücher (interaktive Lehrwerke) auf der Internetseite *e-učbeniki* (e-Lehrwerke) zu finden sind.

In Slowenien gibt es viele interaktive Lehrwerke für die verschiedensten Schulfächer (<http://euabeniki.sio.si/>), darunter befinden sich auch vier für Deutsch als Fremdsprache, davon sind drei für die Klassen 7 bis 9 der Gesamtschule gedacht (Wahlfach oder zweite Fremdsprache Deutsch) und eines für den ersten Jahrgang der Mittelschule (kombiniert für Lerner/innen von Deutsch als zweiter Fremdsprache auf Fortgeschrittenen- und Anfängerbasis) (Jazbec/Arh/Konc/Kacjan 2015). Im Fall der elektronischen und interaktiven Lehrwerke ist der finanzielle Aspekt sowohl ein Pro- als auch ein Contra-Argument, da die von Lehrbuchverlagen herausgegebenen e- und i-Bücher gekauft werden müssen, während die erwähnten i-Bücher seitens des slowenischen Schulministeriums im Rahmen des Projekts e-šolska torba (e-Schultasche, 2007–2013) erstellt wurden und so den Endnutzer/innen aufgrund der Finanzierung durch die EU und das slowenische Ministerium für Schulwesen, Wissenschaft und Sport kostenfrei zur Verfügung stehen. Weitere Contra-Argumente sind, dass der Inhalt der von großen nicht-slowenischen Verlagen erstellten Lehrwerke nicht unbedingt den slowenischen Lehrplänen entspricht. Bei den erwähnten slowenischen i-Büchern ist ein Contra-Argument, dass aufgrund der eingestellten Finanzierung nicht die gesamte Vertikale mit entsprechenden interaktiven Lehrwerken ausgestattet werden konnte.

Neben speziell für bestimmte Zielgruppen entwickelten Edu-Apps (siehe dazu Kapitel 2) gibt es auch solche, die sich zwar an typischen Alltagsthemen orientieren, aber nicht konkret auf eine Zielgruppe zugeschnitten sind. Ein solches Beispiel ist die Edu-App *Lernabenteuer Deutsch: Teil 1* und *Teil 2*. Dieses vom Goethe-Institut für den DaF-Unterricht entwickelte, kostenfreie DaF-Lernspiel für Erwachsene und Kinder ab 12 Jahren ist inhaltlich gesehen ein „Detektivspiel“, denn es führt die Lerner/innen zu einem Geheimnis. Um dieses lüften zu können, müssen verschiedene Aufgaben gelöst werden: Es muss z. B. ein Weg erfragt und dann auf einer Karte gefunden, in einem Restaurant korrekt bestellt und bezahlt oder ein Formular ausgefüllt werden und Antworten müssen formuliert werden.

Dieses offenere Format, das verschiedene Zielgruppen ansprechen soll, bedeutet natürlich auch, dass man als Lehrerin oder Lehrer sehr genau überlegen und unbedingt auch ausprobieren sollte, wie dieses Spiel funktioniert und was darin enthalten ist, um etwaige

unangemessene Inhalte frühzeitig zu erkennen und im gegebenen Fall vom Einsatz des Spiels Abstand zu nehmen. Im Fall der Edu-App *Lernabenteuer Deutsch* kann dies entfallen, da das Goethe-Institut als auftraggebende Bildungsinstitution keine unangemessenen Inhalte in seiner App erlauben würde. Bei anderen Anbietern muss man als Lehrerin bzw. Lehrer dieser Forderung allerdings nachkommen. Ein bedeutendes Pro-Argument für die Verwendung dieser Lernspiele ist die Kontextualisierung, die den Merkprozess fördert, während man allerdings auch zumindest zwei zu nennende Contra-Argumente berücksichtigen muss: Vor allem in kostenfreien Edu-Apps kann es umfangreiche Werbung geben, in vielen, auch kostenpflichtigen, gibt es sog. In-Game-Käufe, die in einem konkreten Geldtransfer enden können und nicht von Lehrer/innen initiiert werden sollten. Vor allem bei Jugendlichen, aber auch bei Kindern und Erwachsenen, ist die Resistenz gegenüber solchen In-App-Kaufangeboten meist nicht oder noch nicht in ausreichendem Maße vorhanden und kann zu Schwierigkeiten führen. Man kann sich nur schwer gegen den Wunsch wehren, sich ein Fortkommen im Spiel mit einem realen finanziellen Einsatz zu erkaufen.

Gute, empfehlenswerte Kinder-Apps, auch für die Kleinsten, findet man unter der Adresse <http://bestekinderapps.de/>, allerdings sollte man sie wirklich kritisch prüfen, ehe man sich für ihren Einsatz entscheidet.

Neben solchen Lernspielen gibt es auch andere Materialien, die dem Sprachenlernen dienen, z. B. Vokabel- oder Orthografietrainer (wie z. B. <https://www.orthografietrainer.net/index.php>), womit nicht besonders beliebte Lernthemen des DaF-Unterrichts abgedeckt oder nach Bedarf intensiviert bearbeitet werden können. In den App-Stores gibt es zahlreiche Wortschatztrainer, die für die unterschiedlichsten Zielgruppen (von Kleinstkindern bis zu Erwachsenen) passend sind, aber auch hier sollte man genau überprüfen, ob sie kostenfrei sind – häufig kann man die ersten paar Einheiten kostenlos bearbeiten bzw. spielen, um dann aber weiter damit arbeiten oder spielen zu können, muss man bezahlen.

Zusammenfassend kann zu Edu-Apps festgestellt werden, dass sie vor einem Einsatz von der Lehrerin oder dem Lehrers genau überprüft werden müssen, damit sie keine unerlaubten oder unangemessenen Inhalte aufweisen oder von der Schwierigkeitsstufe her nicht passend

sind. Konkret bedeutet dies, dass Lehrer/innen diese Spiele oder andere Edu-Apps persönlich ausprobiert haben sollten, um im Einzelfall ein verlässliches Urteil abgeben zu können.

## 4.2. Erstellung und Bearbeitung von eigenen Aufnahmen

Wie bereits erwähnt wurde, sind Smartphones oft schon in der Grundausstattung mit verschiedenen Aufnahmefunktionen ausgestattet, wie Fotoapparat, Videokamera und Diktiergerät. Aber auch die verschiedensten Apps ermöglichen diese Funktionen. Somit ist es heute kein Problem, dass Lerner/innen Produkte in diesen Darstellungsformaten erstellen, wobei dies eine exzellente Möglichkeit ist, die Kooperations- und Diskurskompetenzen der Schüler/innen zu entwickeln und zu fördern.

Hier muss erwähnt werden, dass Lehrer/innen zumindest grundlegende Kenntnisse der Funktionsweise haben müssen, um bei Bedarf Schüler/innen eine erste Hilfestellung zu geben oder sie auf entsprechende Tutorials zu verweisen, wo sie Genaueres über die Funktionsweisen eines Programms bzw. einer App erfahren können.

## 4.3. Meinungsäußerungs- und Abstimmungstools

Apps dieser Art sind auf unterschiedliche Weise einsetzbar, als Stimmungsbarometer, Meinungsabfrage, Wissensquiz, aber auch als Sammelmappe für ein Brainstorming u. v. m. Eine gut einsetzbare App ist das für Schulzwecke (als bezahlpflichtige Version aber auch für Unternehmen) entwickelte *Kahoot* (<https://create.kahoot.it/>), mit dem man Quizzes, Umfragen, Diskussionen oder auch Puzzles (Zuordnungsaufgaben) erstellen kann, die über ein Smartphone in sehr kurzer Zeit bearbeitet werden können. In diesem Fall sind (fast) alle Schüler/innen gleichzeitig aktiv am Unterricht beteiligt. Falls nicht ausreichend Smartphones vorhanden sind, kann die App auch auf einem Tablet oder PC benutzt werden.

*Mentimeter* (<https://www.mentimeter.com/>) ist eine weitere App, die schnell einsetzbar ist und eine große Vielfalt an Einsatzmöglichkeiten bietet. Zusätzlich zu den Möglichkeiten, die schon bei *Kahoot* erwähnt wurden, können bei *Mentimeter*, das weniger bunt ist und nicht speziell für den Schulbereich entwickelt wurde, gemeinsam Wordclouds zu

einem Thema oder Stichwort entwickelt, verschiedenste Diagramme dargestellt, Antworten beliebiger Länge gegeben, Fragen gestellt und Stimmungen wiedergegeben werden. Die kostenfreie Version ist zwar vom Umfang der in einer Präsentation einsetzbaren Kooperationsformen stark begrenzt (zwei verschiedene Fragentypen bzw. fünf Quizfragen), aber diese Begrenzung kann durch Erstellung mehrerer Präsentationen ganz offiziell (nach den Anweisungen auf der Mentimeter-Website) umgangen werden.

Die Problembereiche bei dieser Kategorie betreffen je nach App verschiedene Bereiche, der bedeutendste und bei allen Apps vorhandene ist die Registrierung: Während sich Benutzer/innen, was die Schüler/innen letztendlich sind, bei *Kahoot* und *Mentimeter* nicht extra registrieren müssen, kann es durchaus sein, dass man sich bei anderen ähnlichen Tools zumindest ein Konto anlegen soll/muss, in dem bestimmte Daten abgefragt werden. Bei den beiden erwähnten Tools muss man sich als Lehrerin oder Lehrer, die/der dieses Tool einsetzen will, registrieren und bestimmte grundlegende Daten anführen, was allerdings aus Sicht der Autorinnen vertretbar ist, da diese Praxis sich nicht von anderen digitalen Angeboten unterscheidet.

#### 4.4. Kooperationstools

Kooperationstools sind heute zahlreich vorhanden und einfach zugänglich – viele auch kostenfrei. Einige dieser Tools sind *Padlet* (<https://padlet.com/>), weitere *Trello* (<https://trello.com/>), *Mahara* (<https://mahara.org/>), *Google Drive* (<https://www.google.com/drive/>) usw. Zu diesen können auch kooperative Plattformen bzw. „Online-Klassenzimmer“ wie *Moodle* (<https://moodle.org/>) u. Ä. gezählt werden, wobei erwähnt werden muss, dass beispielsweise *Moodle* den Kooperierenden eine gesicherte Umgebung<sup>6</sup> bietet, in der es verschiedene Kooperationsmöglichkeiten gibt. Welche Kooperationsmöglichkeiten bei *Moodle* konkret angeboten werden, hängt stets von Netzwerkadministrator/innen bzw. von der Institution selbst ab, die diese anlegen. Die Kooperationstools *Mahara*, *Padlet* und *Google Drive* sind frei zugänglich sowie kostenfrei und können ohne Hinzuziehung von Informatiker/innen verwendet werden. Kooperative

<sup>6</sup> *Moodle* stellt eine gesicherte Umgebung dar, da dieses Kooperationstool auf einem schulinternen Server installiert wird und nur legitimierte Benutzer/innen Zugang zu diesem Tool bzw. zu bestimmten sog. „virtuellen Klassenzimmern“ haben.

Plattformen, die auf einem institutsinternen Server installiert werden, wie bspw. *Moodle*, bedürfen dagegen meist der Zustimmung der Schulleitung und der Hilfe von Informatiker/innen, können dann aber durchaus schnell eingesetzt werden.

Pro-Argumente, die für den Einsatz solcher kooperativer Tools sprechen, sind bspw. die Möglichkeit, ohne konkrete physische Präsenz zusammenarbeiten zu können, die Kooperationskompetenz der Schüler/innen, die man in den verschiedensten Lebenssituationen auch außerhalb der Schule benötigt, zu entwickeln usw.

Aber auch diese Medaille hat zwei Seiten: Bei cloudbasierten Anwendungen wie *Google Drive*, *Padlet*, *Trello* oder *Mahara* stellt sich die Frage, ob alles, was man macht, auch tatsächlich im Internet bzw. in einer Cloud gespeichert werden muss. Einen anderen Ansatz findet man bspw. bei *Moodle*, denn das ganze Programm ist auf einem stationären Server abgelegt und nicht in einer Cloud.

#### **4.5. Virtuelle Besuche**

Zahlreiche Institutionen weltweit ermöglichen es heute schon, dass man einen virtuellen Rundgang durch ihre Ausstellungen, Räume, Sammlungen usw. machen kann. Ein derartiges Beispiel ist das *Deutsche Museum* in München (<https://digital.deutsches-museum.de/virtuell/>), das man geführt oder auf eigene Faust virtuell erkunden kann. Auch das *Naturhistorische Museum* in Wien kann man virtuell besuchen (<http://www.nhm-wien.ac.at/>), das Gleiche gilt für viele weitere, für das DaF-Lernen interessante Institutionen u. Ä., soll aber im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter ausgeführt werden.

Mithilfe von *Google Earth* und *Streetview* können selbst einzelne Objekte, Straßen usw. zu Untersuchungsobjekten werden und so den Unterricht – und nicht nur den DaF-Unterricht – illustrieren und sichtbar bzw. erlebbar machen. Neben diesen Pro-Argumenten muss allerdings auch erwähnt werden, dass diese visuellen Hilfsmittel keineswegs die Erfahrungen einer Fachexkursion in persona ersetzen können, denn das Erlebnis selbst und die Erinnerungen daran sind etwas, was virtuelle Besuche nicht ermöglichen. Virtual Reality-Brillen versprechen zwar, dass man sich fühlt, als wäre man dort, aber bedeutende Elemente einer realen Exkursion entfallen: Anreise,



Übernachtungen, gemeinsames Erleben und direkter Austausch über das Gesehene u. a. m.

## 5. Schlussfolgerungen

Das Anliegen des Beitrags war es, mobile Endgeräte, die unseren Alltag bestimmen, konkret im Kontext des Unterrichts, genauer des DaF-Unterrichts, zu diskutieren. Es ist unumstritten, dass sie ein enormes Potenzial haben, aber ihre Verwendung im (DaF-)Unterricht eröffnet auch einige Problemfelder, hier sei nur der BYOD-Ansatz zu erwähnen, mit dem die Frage des Datenschutzes zusammenhängt, usw.

Nach einem kurzen Einblick in die für diesen Beitrag wichtige Terminologie (mobile device, mobiles Endgerät, Smartphone, App) kann man relativ schnell folgendes Fazit ziehen: Die Dominanz des englischsprachigen Diskurses, der Terminologie, Untersuchungen und Fachtexte ist eindeutig, die Bedeutung der Begriffe bleibt aber dennoch offen und vage, ähnlich wie dies in anderen wissenschaftlichen Bereichen zu verzeichnen ist.

Die im Kontext Deutsch als Fremdsprache identifizierten fünf Einsatzbereiche des mobilen Endgerätes Smartphone (E-Materialien, Video- und Audioaufnahme, Abstimmung bzw. Meinungsäußerung, Kooperationsplattform, virtuelle Besuche) zeigen sehr deutlich, dass dessen Einsatz vor allem von den dafür entwickelten Apps, Anwendungen und Plattformen abhängig ist, weswegen diese auf Pro- und Contra-Argumente hin untersucht wurden, da das Smartphone selbst häufig nur ein technisches Hilfsmittel ist.

In allen fünf Einsatzbereichen gibt es zahlreiche Pro- und Contra-Argumente und zurzeit kann man (noch) nicht sagen, ob die eine oder andere Seite dominieren wird. Für den Unterricht allgemein und auch für den DaF-Unterricht gilt, dass es stets Pro- und Contra-Argumente gibt, es aber von der Lehrerin bzw. dem Lehrer selbst abhängt, wie sie/er die einzelnen Argumente gewichtet.

Obwohl es keine eindeutige Antwort auf die Frage gibt, ob man Smartphone-Apps u. Ä. im DaF-Unterricht einsetzen sollte oder nicht und auch in welcher Form, kristallisieren sich dennoch zwei wichtige Feststellungen heraus:

- Momentan rangiert die Quantität der Apps (für den Unterricht) vor der Qualität der verfügbaren Apps und dies gilt nicht nur für den DaF-Unterricht, für den, im Gegensatz zum Englischen als Fremdsprache, auch die Quantität nicht besonders hoch ist. Obwohl vereinzelt durchgeführte didaktische Analysen ausgewählter Apps bedeutende didaktisch-methodische Mankos aufzeigen, werden genau diese Apps sehr häufig und gerne von Lerner/innen (vor allem jungen Erwachsenen) verwendet<sup>7</sup>.
- Smartphones und Apps, Anwendungen sowie Plattformen im Unterricht, konkret auch im DaF-Unterricht, müssen in den kommenden Monaten und Jahren noch gründlich diskutiert und ihr Gebrauch in der Fachliteratur analysiert und evaluiert werden. Datenschutz und Autorenrechte sind nur zwei wichtige Aspekte, die trotz aller bestehenden Ansätze noch nicht ausreichend geklärt und definiert sind.<sup>8</sup>

Abschließend muss noch die Frage beantwortet werden, ob der zukünftige DaF-Unterricht mit oder ohne Smartphone-Apps u. Ä. ablaufen wird: Der Unterricht der Zukunft, dazu zählt auch der DaF-Unterricht, wird nicht nur mit Smartphones und Apps, sondern auch ohne Smartphones bzw. Apps durchgeführt werden müssen. Die große Herausforderung für Lehrer/innen insgesamt und für jede/jeden Einzelne/n von ihnen wird es sein, im Unterricht ein effektives Gleichgewicht der eingesetzten Lehr- und Lernmittel zu schaffen.

---

<sup>7</sup> Erasmus-Studierende aus Tschechien, Polen oder auch aus Malaysia verwendeten bspw. die App Duolingo sehr gerne, teilweise auch sehr erfolgreich, obwohl sie grundsätzlich vor allem aus Übersetzungsübungen zu Wörtern und Sätzen besteht und somit die pragmatischen sowie zahlreiche andere didaktisch-methodische Aspekte unberücksichtigt bleiben. Entsprechend gering war ihre tatsächliche kommunikative Kompetenz; eine Ausnahme bildete ein tschechischer Student, der aber neben der App auch sehr intensiv deutschsprachige Fernsehprogramme sah und Kontakte mit deutschsprachigen Kolleg/innen pflegte.

<sup>8</sup> Seit dem Inkrafttreten des GDPR steht die Frage nach den Autorenrechten immer mehr im Mittelpunkt des öffentlichen und juristischen Interesses. Für Nutzer/innen der verschiedensten Apps ist meist nicht auf den ersten Blick erkennbar, ob bei der Erstellung der Apps die Autorenrechte auch eingehalten wurden. Ein weit größeres Problem sind aber die Autorenrechte bei der Erstellung der Lernprodukte (von Schüler/innen und erarbeitete Materialien mit Texten und Bildern). Die Einschränkungen durch die Autorenrechte, denen die Bildungssysteme in den verschiedenen Ländern unterliegen, sind äußerst komplex und kompliziert und von Land zu Land verschieden, was so manche Lehrerin und manchen Lehrer von der Idee des Einsatzes von Apps abbringt.

## Literaturverzeichnis

- BITKOM, 2015. *Digitale Schule – vernetztes Lernen* [online] [Zugriff am: 01.08.2018]. Verfügbar unter: <https://www.bitkom.org/Bitkom/Publikationen/Digitale-Schule-und-vernetztes-Lernen.html>
- BUDIU, Raluca, 2013. *Mobile: Native Apps, Web Apps and Hybrid Apps* [online] [Zugriff am: 01.08.2018]. Verfügbar unter: <http://www.nngroup.com/articles/mobile-native-apps/>
- ČOTAR, Dalibor und andere, 2013. *Mobilni telefoni v šoli* [Smartphones in der Schule] [online]. [Zugriff am: 01.08.2018]. Verfügbar unter: [https://safe.si/sites/default/files/mobilnitelefonivsol\\_i\\_solstvo.pdf](https://safe.si/sites/default/files/mobilnitelefonivsol_i_solstvo.pdf)
- FALK, Simon, 2015. Ap(p)ropos mobil – Über den Einsatz von Apps im DaF-Unterricht [online]. In: *gfl-journal*. 2, S. 15–31 [Zugriff am: 01.08.2018]. Verfügbar unter: <http://www.gfl-journal.de/2-2015/falk.pdf>
- BIEBIGHÄUSER, Katrin, 2015. DaF-Lernen mit Apps. Zur Einleitung der Sondernummer [online]. In: *gfl-journal*. 2, S. 1–14 [Zugriff am: 01.08.2018]. Verfügbar unter: <http://www.gfl-journal.de/2-2015/biebighaeuser.pdf>
- GRIMM, Nancy und Julia HAMMER, 2014. Now, Here, and Everywhere. Mit Edu-Apps Blended Learning-Szenarien gestalten und mobil lernen. In: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 48(128), S. 2–8.
- HANCOX, Robert J. und andere, 2005. Association of television viewing during childhood with poor educational achievement. In: *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* 159(7), S. 614–618.
- JAZBEC, Saša und andere, 2015. *NEMŠČINA 1. i-učbenik za nemščino kot drugi tuji jezik v 1. letniku gimnazij* [online] [Zugriff am: 10.09.2018]. Verfügbar unter: <http://eucbeniki.sio.si/nem1/index.html>
- NETZDURCHBLICK, o. J. *Dein Smartphone* [online] [Zugriff am: 01.08.2018]. Verfügbar unter: <http://www.netzdurchblick.de/was-ist-ein-smartphone.html>
- SOFATUTOR-MAGAZIN, 2018. *Smartphones im Unterricht – ja oder nein?* [online] [Zugriff am: 01.08.2018]. Verfügbar unter: <https://magazin.sofatutor.com/lehrer/2017/03/09/smartphones-im-unterricht-ja-oder-nein/>
- SPITZER, Manfred, 2016. *Risiken und Nebenwirkungen digitaler Informationstechnik* [online] [Zugriff am: 01.08.2018]. Verfügbar unter: [https://www.medienverantwortung.de/wp-content/uploads/2009/07/20170206\\_Hessen\\_fragen\\_antworten\\_digitalisierung\\_101016.pdf](https://www.medienverantwortung.de/wp-content/uploads/2009/07/20170206_Hessen_fragen_antworten_digitalisierung_101016.pdf)
- UNESCO, 2014. *Global Citizenship Education. Preparing learners for the challenges of the twenty-first century* [online] [Zugriff am: 01.08.2018]. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>

- WEIS, Robert und Brittany CERANKOSKY, 2010. Effects of video-game ownership on young boys' academic and behavioral functioning: A randomized, controlled study. In: *Psychological Science*. **21**, S. 463–470.
- WORLD BANK, 2012. *eTransform Africa: The Transformational Use of Information and Communication Technologies in Africa* [online] [Zugriff am: 01. 08. 2018]. Verfügbar unter: <http://siteresources.worldbank.org/EXTINFORMATIONANDCOMMUNICATIONANDTECHNOLOGIES/Resources/282822-1346223280837/MainReport.pdf>.
- ZHENG, Feizhou und andere, 2014. Association between mobile phone use and inattention. In: *Chinese adolescents: a population-based cross-sectional study*. *BMC Public Health*. **14**(1), S. 1022–1028.
- ZIMMERMAN, Frederick J. und andere, 2007. Associations between media viewing and language development in children under age 2 years. In: *The Journal of paediatrics*. **151**(4), S. 364–368.

## Verzeichnis der Internetlinks

- Beste Kinder-Apps: <http://bestekinderapps.de/> [Zugriff am: 08.10.2019]
- Orthographietrainer: <https://www.orthografietrainer.net/index.php> [Zugriff am: 08.10.2019]
- Kahoot: <https://create.kahoot.it> [Zugriff am: 08.10.2019]
- Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/> [Zugriff am: 08.10.2019]
- Padlets: <https://padlet.com/> [Zugriff am: 08.10.2019]
- Trello: <https://trello.com/> [Zugriff am: 08.10.2019]
- Mahara: <https://mahara.org/> [Zugriff am: 08.10.2019]
- Google Drive: <https://www.google.com/drive/> [08.10.2019]
- Moodle: <https://moodle.org/> [Zugriff am: 08.10.2019]
- Deutsches Museum München: <https://digital.deutsches-museum.de/virtuell/> [Zugriff am: 08.10.2019]
- Naturhistorische Museum Wien: <http://www.nhm-wien.ac.at/> [Zugriff am: 08.10.2019]

### Abstract

Digitization is increasing at all levels, therefore we cannot and do not want to ban smartphones or tablets from our lives anymore, and that should apply to the educational discourse as well. The article examines whether and how smartphones are present in the learning process of German as a foreign language in Slovenian schools, what pros and cons of their use should be mentioned, under what circumstances their use

makes sense, etc. Illustratively, some apps and programs are mentioned and some pro and contra arguments for their use are discussed before a final conclusion is drawn.

**Keywords**

Mobile phones, apps, foreign language learning, teaching German as foreign language



# Alternative Sprachbetrachtung in México – Linguizismuskritik als didaktische Perspektive

Johannes Köck

## Abstract

Der nachfolgende Beitrag ist eine Fortführung der in den Jahren 2013 und 2014 in Wien und Oldenburg abgehaltenen Erasmus-Intensivprogramme *Linguizismuskritische Perspektiven auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und nationale Bildung(ssysteme)*. Ziel war dabei die Adaption des Konzeptes der mehrsprachigen Lehre auf einen DaF-Kontext in Mexiko. Zudem soll illustriert werden, wie ein sozialwissenschaftlicher, herrschaftskritischer Zugang auch für andere (nationale) Bildungssysteme fruchtbar gemacht werden kann.

## Schlüsselwörter

Linguizismus, Linguizismuskritik, Othering, Bildung, Empowerement, Rassismuskritik, Rassialisierung, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, lebensweltliche Mehrsprachigkeit, Didaktik, indigene Sprachen in Mexiko

## 1. Einleitung

Eingangs soll nun kurz der persönliche und wissenschaftliche Zugang des Verfassers skizziert werden, welcher dem Vortrag in Pilsen vorausging und darüber hinaus maßgeblich für das Verständnis des nachfolgenden Beitrags ist. In den Jahren 2013 und 2014 beteiligten sich über 60 Studierende und deren Dozent/innen aus fünf verschiedenen Ländern (Österreich, Türkei, Deutschland, Ungarn und Estland) an einem internationalen Intensiv-Lehrprogramm<sup>1</sup>, das jeweils an zwei Wochen in der vorlesungsfreien Zeit des Sommersemesters in den Städten Wien und Oldenburg stattfand. Unter dem Titel *Linguizismuskritische Perspektiven auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und nationale Bildung(ssysteme)* kooperierten Studierende und Lehrende von sieben europäischen Hochschulen nicht nur international, sondern auch

---

<sup>1</sup> IP wird nachfolgend als Sigle für *Erasmus Intensiv Programm* verwendet.

interdisziplinär miteinander. Vertreten waren die Disziplinen Sozialpädagogik (Esslingen), Bildungswissenschaften (Oldenburg), Deutsch als Zweitsprache (Wien), Deutsch als Fremdsprache (Budapest), Lehrer/innenausbildung (Narva), Medienwissenschaft und Öffentlichkeitsarbeit (Ankara) sowie Radio, Fernsehen und Film (Antalya) (vgl. Dirim/Köck/Springsits 2018:18). Trotz der Multiperspektivität einte die Teilnehmenden ein Interesse an den Zusammenhängen von (nicht) praktizierter Mehrsprachigkeit und der sprachlichen Gestaltung nationaler schulischer und hochschulischer Bildungssysteme). Ein weiteres Spezifikum des IP war, dass nicht nur die prestigeträchtigen, „wichtigen“ (Fremd-)Sprachen im Fokus der Betrachtung standen, auch nicht in erster Linie die Amts- und Schulsprachen, sondern vielmehr benachteiligte oder gar unterdrückte Migrations- und Minderheitensprachen. Wobei auch angemerkt werden muss, dass nicht die linguistische Betrachtung der jeweiligen Sprache maßgeblich war, sondern ihre Sprecher/innen und deren Bildungsmöglichkeiten bzw. deren Verunmöglichung (vgl. Dirim/Köck/Springsits 2018:18). Die für die Arbeit im IP und auch für diesen Beitrag zentrale Perspektive der *Linguizismuskritik* ist im Kontext der Rassismuskritik zu verordnen „[...] und verfolgt das Ziel aufzudecken, inwiefern unter Bezugnahme auf von impliziten Rassekategorien vermittelten Unterschieden zwischen Sprachen, Dialekten, Soziolekten, Akzenten und anderen sprachlichen Merkmalen Menschen kategorisiert und an der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen gehindert werden“ (ebd.:25). Fokus der beiden IPs war „[...] neben dem diskriminierungskritischen Umgang mit Mehrsprachigkeit im Programm selbst das Erarbeiten einer diskriminierungs-, rassistischer- und linguizismuskritischen Perspektive auf die nationalen Bildungssysteme der Länder, in denen die Teilnehmenden lebten“ (ebd.). Das im Rahmen der Didaktisierung in Mexiko-Stadt verwendete Linguizismus-Konzept wird im Kapitel *Didaktische Umsetzung* näher beschrieben. Nicht unerwähnt soll an dieser Stelle bleiben, dass (nicht) berücksichtigte Mehrsprachigkeit in internationalen Bildungskontexten nicht nur zentrales Forschungsinteresse der IP war, sondern dass das Erarbeiten einer mehrsprachigen, translatorischen Praxis ebenso grundlegend für die gemeinsame Arbeit in mehrsprachigen Teams war. Das entwickelte Lehrkonzept versuchte, die systematische Berücksichtigung aller vorhandenen Sprachen zu realisieren, worunter nicht verstanden wird, dass alle im Raum vorhandenen Sprachen miteinbezogen werden können, sondern was



vielmehr mehrsprachige Arbeitsweisen meint, mit denen möglichst alle Teilnehmenden erreicht werden (vgl. ebd.:22). Während beim ersten IP noch mit den Sprachen Deutsch, Englisch und teilweise Türkisch gearbeitet wurde, waren die Arbeitssprachen des zweiten IP Deutsch und Türkisch, da auf diese Weise alle Teilnehmenden sprachlich handlungsfähig waren. Die Teilnehmenden dolmetschten/übersetzten einander gegenseitig konsekutiv und auch die Präsentationen waren im Vorfeld mehrsprachig erstellt worden. Weil die kooperative Arbeit im IP nicht nur verbindend, sondern überaus intensiv und konstruktiv war, entstand im Rahmen eines Forschungs- und Arbeitsaufenthaltes an der autonomen Universität in Mexiko-Stadt die Idee, das Konzept der mehrsprachigen Lehre für einen DaF-Kontext in Mexiko fruchtbar zu machen.

Die Konferenz des Germanistenverbandes der Tschechischen Republik, die von 23. bis 25. 05. 2018 unter dem Titel *Experimentierräume: Herausforderungen und Tendenzen* an der Westböhmisches Universität in Pilsen stattfand, schien mir schon aufgrund des für die Konferenz gewählten Rahmenthemas ein geeigneter Ort zur Präsentation der Ergebnisse einer universitären, in der Hauptstadt Mexikos 2017 abgehaltenen linguizismuskritischen Forschungswerkstatt. Die Frage, welche *Experimente* gewagt, welchen *Herausforderungen* sich gestellt und nicht zuletzt, welche *Tendenzen* in der Fremdsprachendidaktik des 21. Jahrhunderts angestrebt oder verhindert werden sollten, lässt viele Lesarten und Antwortmöglichkeiten zu. Anders als im Call for Papers<sup>2</sup> vorgeschlagen war die Motivation für dieses Forschungsvorhaben nicht die Frage, wie „Deutsch immer effektiver vermittelt werden kann“<sup>3</sup> und auch didaktische Potentiale „im Hinblick auf die neuen Möglichkeiten des digitalen 21. Jahrhunderts mit seinen interaktiven Tafeln und dem Einsatz von Tablets im Unterricht“<sup>4</sup> waren genauso wenig Gegenstand der Betrachtung wie die Frage, „welche Herausforderungen die kulturelle und sprachliche Integration flüchtender Menschen für Deutschland und Österreich brachte und bringt“<sup>5</sup>. Die

<sup>2</sup> Für Informationen zum Kongress siehe Konferenzhomepage: <https://konferenz2018.zcu.cz/> [Zugriff am: 10.10.2019].

<sup>3</sup> <https://konferenz2018.zcu.cz/program/> [letzter Zugriff am: 10.10.2018].

<sup>4</sup> Ebd.

<sup>5</sup> <https://konferenz2018.zcu.cz/program/> [letzter Zugriff am: 10.10.2018]. An dieser Stelle muss gefragt werden, von welcher Integration/Assimilation hier gesprochen wird und warum der Diskurs *Flucht* nur aus der/für die deutsch-österreichische Sicht relevant ist.

im Call for Papers ausgesprochene Einladung, neue Zugänge und Verfahren im Experiment zu entwickeln und zu erproben und diese Erfahrung im Diskussionsraum zur Disposition zu stellen, bin ich<sup>6</sup> sehr gerne gefolgt. Die alternative Sprachbetrachtung und die indigenen Sprachen in México dienen mir als *Experimentierräume*, die Adaption des Konzeptes der mehrsprachigen Lehre und die Vermittlung der Perspektive *Linguizismus* waren genauso wie die praktische Umsetzung *Herausforderung*. Und die *Tendenzen*? Diese werden am Ende des Beitrags in einem Ausblick thematisiert werden.

## 2. Didaktische Umsetzung – Arbeiten mit der Perspektive *Linguizismus*

Im nachfolgenden Kapitel soll nun illustriert werden, wie die didaktische Arbeit mit der Perspektive *Linguizismuskritik* konkret realisiert wurde. Das Projekt sollte eigentlich im Rahmen zweier DaF-Erwachsenenurse Niveau B2-C1 in Mexiko-Stadt durchgeführt werden. Angedacht war einerseits eine Forschungswerkstatt an der UNAM (*die Nationale Autonome Universität von Mexiko/Universidad Nacional-Autónoma de México*) und ferner ein Workshop am Goethe-Institut der mexikanischen Hauptstadt. Aufgrund terminlicher und programmatischer Entscheidungen konnten aber beide eigentlich verbindlich vereinbarten Termine nicht realisiert werden. Dieser Umstand wird erwähnt, um zu verdeutlichen, wie schwierig es sein kann, im Rahmen einer (prekären) Lehrtätigkeit zu forschen. Als Alternative wurde die Forschungswerkstatt schließlich mit einer Gruppe von sieben freiwilligen erwachsenen Teilnehmer/innen an einem Nachmittag (180 Minuten) an einem unabhängigen Ort in Mexiko-Stadt realisiert.<sup>7</sup> Zwar ist diese Gruppengröße natürlich nicht repräsentativ, aber dies war auch nicht die Intention des „Experiments“. Es ging vielmehr darum, qualitativ zu erproben, welche Potentiale und Schwierigkeiten diese alternative Sprachbetrachtung bieten würde.<sup>8</sup>

<sup>6</sup> An dieser Stelle scheint mir das persönlich involvierte *Ich* angemessen.

<sup>7</sup> Die Teilnehmenden hatten im Deutschen das Sprachniveau B2-C1 und waren am Tag der Forschungswerkstatt zwischen 23 und 77 Jahre alt. Fünf Personen gaben Spanisch und zwei Deutsch als ihre Erstsprache an. Alle Personen hatten ein Studium abgeschlossen und arbeiteten in den Bereichen Kulturmanagement, Kunst, Chemie und Fremdsprachendidaktik.

<sup>8</sup> Nicht versäumen möchte ich, mich bei den Teilnehmer/innen für ihre Bereitschaft zur Beteiligung und ihre konstruktive und wertvolle Arbeit zu bedanken.

## 2.1. Aktivitäten zur Vorentlastung

Im Anschluss an die Begrüßung und an verschiedene aktivierende Kennenlernspiele wurden zwei Gruppen gebildet. Die erste sollte in einer Mindmap ihre Assoziationen zum Begriff *Sprache* festhalten, während die zweite ein Akrostichon zum selben Begriff erstellen sollte. Die Arbeitsanweisung schloss mit ein, dass jede gewünschte Sprache verwendet werden könne, solange es eine Person im Raum gäbe, welche die Begriffe ins Deutsche, Englische oder Spanische übersetzen könne. Diese Möglichkeit, sich mehrsprachig auch alternierend und jenseits von Sprache- oder -verboten artikulieren zu können, war wesentliche Handlungspraxis während der gesamten Einheit. Ein Blick auf die beiden nachfolgenden Fotografien der Plakate macht einerseits deutlich, dass sämtliche Angaben in deutscher Sprache gemacht wurden, und zeugt zudem von umfassenden und auch erstaunlich spezifischen und komplexen Themenzugängen, die kooperativ erarbeitet wurden. Aus sozialwissenschaftlicher Sicht besonders interessant ist die Nennung von Begriffen wie *Akzent*, *Körper*, *Bilingual*, *Multilingual*, *Akzent*, *Offizielle Sprache*, *Fachsprache*, *Dialekt*, *Soziales*, *Heimat*, *Partizipation*, *Natur* und *Nationen*, die nach der Einschätzung des Verfassers gerade im Rahmen der thematischen Vorentlastung überraschend und thematisch zudem sehr gut anschlussfähig für linguizismuskritische Zugänge sind.

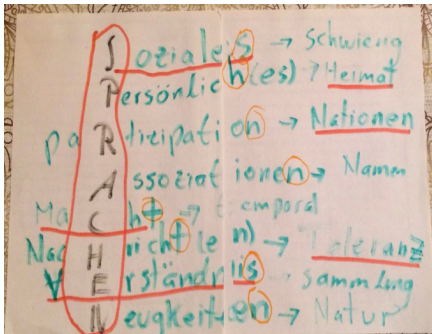


Abbildung 1:  
Akrostichon „Sprache“

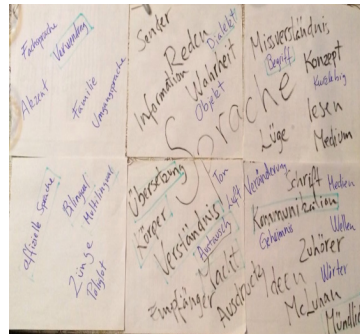


Abbildung 2:  
Assoziogramm „Sprache“

## 2.2. Einführen und Erarbeiten der relevanten Begriffe

Ein zentraler und schwieriger Schritt, der für das Gelingen des Vorhabens aber entscheidend war, war das Erarbeiten der relevanten Begriffe und Perspektiven. Zunächst musste festgelegt werden, welche weiteren Termini neben dem zentralen Zugang *Linguizismus* für eine macht- und herrschaftskritische Analyse des (Hoch-)Schulwesens Mexikos relevant waren. Die Auswahl fiel auf Begriffe, die ebenfalls im Kontext der Rassismuskritik zu verorten sind und sich ferner gut mit einem linguizismuskritischen Fokus verbinden lassen können. Ausgewählt wurden insgesamt vier Begriffe: *Linguizismus*, *Adressierung*, *Othering* und *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit*. Diese Begrifflichkeiten wurden in einem mehrsprachigen Begriffsglossar in den Sprachen Deutsch, Englisch und Spanisch präsentiert. Bewusst wurde im Spanischen nur eine kürzere, konsekutive und unterstützende Übersetzung zur Verfügung gestellt, weil die Sinnerschließung hauptsächlich in den Fremdsprachen erfolgen sollte. Bei den Begriffsdefinitionen wurde versucht, kurze und klare Erläuterungen zu bieten, die aber nicht simplifizierend sein sollten. In Anbetracht der Komplexität der Begriffe erforderte dieses Vorgehen einen erheblichen Aufwand, konnte aber, was die Rückmeldungen der Teilnehmenden angeht, positiv umgesetzt werden. In der Folge sollen zunächst exakt die vier Definitionen aufgeführt werden, die auch im Rahmen der Forschungswerkstatt eingesetzt wurden. Aufgrund des begrenzten Rahmens dieser Veröffentlichung werden aber nur die deutschsprachigen Erklärungen angeführt. *Linguizismus* wird von İnci Dirim wie folgt definiert:

„[...] eine spezielle Form des Rassismus, die in Vorurteilen und Sanktionen gegenüber Menschen, die eine bestimmte Sprache bzw. eine Sprache in einer durch Herkunft beeinflussten spezifischen Art und Weise verwenden, zum Ausdruck kommt.“ (Dirim 2010:91)

Der Linguizismus „erscheint als ein Instrument der Machtausübung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen mit der Funktion der Wahrung bzw. Herstellung einer sozialen Rangordnung“ (ebd.).

*Adressierung* kann nach Reh und Ricken (2012:43) auf verschiedenen, nicht nur sprachlichen Ebenen und Modi erzeugt werden. Adressierungen sind auch in körperlichen Akten jenseits oder zusätzlich zu Sprechakten möglich und stellen die Ansprache einer/eines Anderen

sowie die Adressiertheit eines Aktes dar, mit dem sich der Agierende in ein Verhältnis zu dem Angesprochenen bzw. diesen in ein Verhältnis zu ihm selbst setzt.

Das Konzept des *Othering* beschreibt einen Diskurs des Fremdmachens als eine gewaltvolle hegemoniale Praxis. Mit Hilfe dieses Konzeptes kann erläutert werden, wie das *Wir* durch Identifikation eines *Nicht-Wir* konstituiert wird. Dieses homogene *Wir* symbolisiert in seiner Spannungslosigkeit eine sichere Gemeinschaft, wohingegen das *Nicht-Wir* fremd und bedrohlich erscheint (vgl. Castro Varela/ Mecheril 2010:43).

*Lebensweltliche Mehrsprachigkeit* (Gogolin 2004): Der Begriff *lebensweltliche Zweisprachigkeit* (vgl. Gogolin 1998) wird zur Beschreibung des Sprachvermögens von Menschen verwendet, die in mehr als einer Sprache aufwachsen und leben. Dieses wird aber nicht durch das offizielle Schulwesen vermittelt.

*Lebensweltliche Mehrsprachigkeit* ist eine Gegenperspektive zum negativzentrierten Terminus „Doppelseitige Halbsprachigkeit“ und eine Erweiterung der Perspektive *lebensweltliche Zweisprachigkeit*.

Weil die Begriffe allesamt voraussetzungsreich sind und sich nicht sofort erschließen, wurde für die Erarbeitung viel Zeit eingeplant. Die Teilnehmenden sollten sich die Definitionen zunächst zwanzig Minuten erarbeiten und bei der Lektüre mit drei Farben arbeiten. Grün stand für „ist mir klar, verstehe ich“, Rot hingegen für „unklar, damit kann ich nichts anfangen“ und Gelb für „dazu fällt mir noch ein weiteres Thema ein, in diesem Zusammenhang ist auch ... interessant“. Im Anschluss wurde folgendermaßen vorgegangen: Je zwei Personen (der Verfasser beteiligte sich ebenfalls, so waren es insgesamt acht) tauschten sich 7 Minuten mehrsprachig über die Begriffe aus und machten sich Notizen. Dieses Vorgehen wurde insgesamt dreimal mit wechselnden Partner/innen realisiert. Diese Methode des *Lesezirkels* ist eine Adaption des Authentischen Lesens (vgl. Faistauer 2012), allerdings ohne das zwischenzeitliche abermalige individuelle Lesen und mit einer Folgeaufgabe, die hier zentraler und somit obligatorischer Bestandteil der Didaktisierung war. Im Anschluss an dieses „Zirkeltraining“ wurde der Raum für plenare Fragen geöffnet und die Definitionen wurden vom Vortragenden nochmals paraphrasiert und mit konkreten Beispielen illustriert.

### 2.3. Gruppenarbeit: Indigene Sprachen in México

Für die Gruppenarbeit wurden nun wiederum zwei neue Gruppen gebildet. Die Arbeitsanweisung war folgende:

- Bildet Gruppen.
- Sammelt zunächst eure Erkenntnisse zu indigenen Sprachen in México und verwendet erst dann das Internet zur Recherche.
- Wendet nun die Perspektiven aus dem Glossar auf das Hochschulsystem Méxicos an. Der Fragenkatalog bietet möglicherweise eine Hilfestellung. Haltet die Ergebnisse auf einem Plakat fest und macht euch zusätzlich individuell Notizen.

Dieser nachfolgende Fragenkatalog wurde als zusätzliche Anregung an die Lernenden verteilt:

- Welche Rolle spielen indigene Sprachen in eurer Lebenswelt?
- Werden hierarchisierte Unterschiede im mexikanischen Hochschulsystem konstruiert? Falls ja, auf welche Weise?
- Was etwa bedeutet es, ein Spanisch zu sprechen/schreiben, das nicht den normativ-korrekten Anforderungen der (monolingualen) Universität entspricht?
- Welche Kurs- und Studienangebote in indigenen Sprachen existieren im mexikanischen (Hoch-)Schulsystem?
- In welcher Weise werden Kursteilnehmer/innen in den Kursen über die Kursangebote adressiert?

Interessant war die Antwort auf die erste Teilfrage, in welcher das Wissen ermittelt werden sollte, das im Raum zu indigenen Sprachen vorhanden ist. Trotz des Interesses an der Thematik, das bei allen Teilnehmenden vorhanden war, verfügten wir über ein eher geringes und wenig ausdifferenziertes Wissen über indigene Sprachen in México. Von den 68 indigenen Sprachen, die sich in 11 Sprachfamilien untergliedern,<sup>9</sup> konnten wir lediglich 11 Sprachen und 3 Sprachfamilien

---

<sup>9</sup> Vgl. Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015. Según cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) [online] [Zugriff am: 13.10.2018]. Verfügbar unter: [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825078966.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf).

nennen. Wenn auch die soziale Bedeutung von Sprache(n) hier im Mittelpunkt steht, sollen die Sprachfamilien und Sprachen aus Informationsgründen dennoch kurz genannt werden. Laut INALI<sup>10</sup> (*Instituto Nacional de Lenguas Indígenas*) existieren in México 68 indigene Sprachen, die wiederum über 364 sprachliche Varianten verfügen:

Akateko, Amuzgo, Awakateko, Ayapaneco, Cora, Cucapá, Cuicateco, Chatino, Chichimeco, Jonaz, Chinanteco, Chochoalteco, Chontal de Oaxaca, Chontal de Tabasco, Chuj, Ch'ol, Guarijío, Huasteco, Huave, Huichol, Ixcateco, Ixil, Jakalteko, Kaqchikel, Kickapoo, Kiliwa, Kumiai, Ku'ahl, ,K'iche', Lacandón, Mam, Matlatzinka, Maya, Mai, Mazahua, Mazateco, Mixe, Mixteco, Nahuatl, oluteco, otomí, paipai, pame, pápago, pima, popoloca, popoluca der Sierra, qato'k, Q'anjob'al, Q'eqchí', sayulteco, seri, tarahumara, tarasco, Teko, tepehua, tepehuano del norte, Tepehuano del Sur, Textepqueño, Tlahuica, Tlapaneco, Tojolabal, Totonaco, Triqui, Tseltal, Tsotsil, Yaqui, Zapotek und Zoque.

Diese Sprachen werden in 11 Sprachfamilien untergliedert<sup>11</sup>:

- Álgica
- Yuto-nahua
- Cochimí-nahua
- Cmiique litom (seri)
- Oto-mange
- Maya
- Totonaca
- Purépecha (tarasca)
- Mixe-zoque
- Chontal de Oaxaca
- Ombeayüiits (huave)

---

<sup>10</sup> Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) [online] [Zugriff am: 11.10.2018]. Verfügbar unter: [https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo\\_lenguas\\_indigenas.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf).

<sup>11</sup> Ebd.

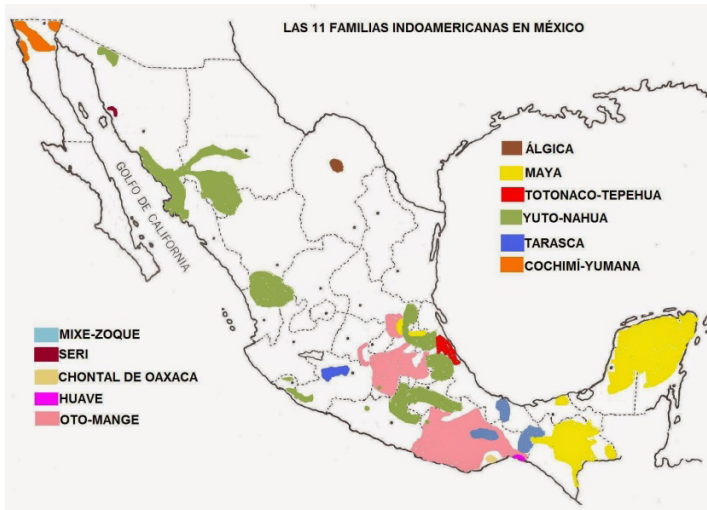


Abbildung 3: Sprachenlandschaft Mexicos<sup>12</sup>

Auch bezüglich der Frage nach der Sprecher/innenzahl waren die Gruppen uneins und unsicher. Die Internetrecherche ergab, dass nur 7,1% der mexikanischen Gesamtbevölkerung Primärsprecher/innen einer indigenen Sprache sind und wiederum weniger als 1% nur eine indigene Erstsprache ohne Spanisch sprechen. Diese vergleichsweise geringe Zahl rief in den Gruppen ebenso Erstaunen und in der Folge auch Kritik hervor wie der Umstand, dass Spanisch faktisch die einzige Amtssprache ist und in Mexiko erst seit 2003 62 indigene Sprachen als *lenguas nacionales* (Nationalsprachen) anerkannt werden. Die spontan aufkommende Diskussion illustriert die (auch didaktischen) Potentiale von herrschaftskritischen Zugängen und die Relevanz des Hinterfragens von machtvollen Normalitätsverhältnissen.

## 2.4. Anwenden der Termini auf den mexikanischen (Hoch-)Schulkontext

Im Anschluss an die faktenorientierte Recherche wurden nur die rassismuskritischen Perspektiven auf die lokale Situation angewendet. Als Hilfestellung dienten Begriffsglossar und Fragenkatalog, die

<sup>12</sup> Karte der Sprachlandschaft Mexicos [online] [Zugriff am: 11.10.2018]. Verfügbar unter: <http://elahijadodetecatlipoca.blogspot.com/2014/04/las-11-familias-linguisticas.html>.



Ergebnisse sollten als Gruppe auf einem Plakat festgehalten werden und zusätzlich waren die Teilnehmenden angehalten, sich zudem persönliche Notizen zu machen. Zunächst arbeitete jede Gruppe 30 Minuten für sich, dann arbeiteten beide noch einmal 30 Minuten kooperativ zusammen und tauschten sich über ihre Perspektiven aus. Obwohl es nicht verbindlicher Bestandteil der Übung war, sich auf gemeinsame Ergebnisse zu einigen, schlugen beide Gruppen am Ende gemeinsame Ergebnisse vor, welche sie eigenverantwortlich in die Kategorien *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit*, *Institutionelle Angebote* und *Kritik* unterteilten, nachdem sie Plakate erstellt hatten, von denen das leserlichere hier gezeigt wird.



Abbildung 4: Zweite Gruppenarbeit

## 2.5. Ergebnisse der Gruppenarbeiten

Die von den Teilnehmenden vorgeschlagene Untergliederung wird übernommen, um kurz stichpunktartig die wichtigsten Ergebnisse anzuführen. Zum Punkt *Lebensweltliche Mehrsprachigkeit* wurde festgehalten, dass die Sprache aus Sicht der Studierenden eher von älteren Personen gesprochen und häufig nicht an die nächste Generation weitergegeben wird. So wurde auch festgestellt, dass niemand der Anwesenden eine indigene Sprache spricht, obwohl die Großeltern von drei Teilnehmenden dies noch tun. In Mexiko-Stadt

seien indigene Sprachen demnach etwa im Gegensatz zu den Bundesstaaten Oaxaca, Yucatán und Chiapas<sup>13</sup> nur in spezifischen Kontexten zu hören. Als typischer Ort wurden für die Hauptstadt Mexikos Märkte genannt, auf denen die Händler/innen untereinander in indigenen Sprachen sprechen.

Besonders relevant ist die folgende Kategorie, die *Institutionellen Angebote*. Es existieren in Mexiko Apps und Lehrbücher sowie private Sprachinstitute zum Erlernen indigener Sprachen. In Mexiko-Stadt gibt es 9 Ausbildungszentren, in denen 14 der 68 indigenen Sprachen gelernt werden können, in Oaxaca können 5 und in Chiapas kann lediglich eine einzige indigene Sprache gelernt werden. Neben den sprachinstitutionellen gibt es aber auch 10 universitäre Angebote, die mit Unterstützung der Regierung realisiert werden. Folgende Studienfächer, die im Zusammenhang mit indigenen Sprachen stehen, können an mexikanischen Universitäten studiert werden:

- Comunicacion Intercultural (Interkulturelle Kommunikation)
- Lengua y Cultura (Sprache und Kultur)
- Turismo alternativo (Alternativer Tourismus)
- Salud Intercultural (Interkulturelle Medizin)
- Lenguas Indigenas (Indigene Sprachen am INAL, *Nationales Institut für Indigene Sprachen*)

Interessant ist, dass die letzte und relevanteste Perspektive, jene der *Kritik*, direkt an die Ressourcen und Möglichkeiten anschließt. Kritisiert wurden nämlich häufig die gesellschaftlichen Bedingungen, innerhalb derer indigene Sprachen relevant werden bzw. relevant gesetzt werden. So gibt es zwar mehrsprachige Klassen, in denen auch indigene Sprachen eine Rolle spielen, aber einerseits nicht flächendeckend und zudem nur im Rahmen der Elementarbildung und ferner nicht verpflichtend. Kritisiert wird auch der Diskurs einer Hierarchisierung innerhalb der indigenen Sprachen, von dem sich auch die Gruppe der Forschungswerkstatt nicht ausnimmt, denn es ist kein Zufall, dass sieben eigentlich interessierte Personen nur 11 von 68 indigenen Sprachen aufzählen konnten. Häufig werden indigene

<sup>13</sup> Dies sind die drei Bundesstaaten mit dem höchsten Anteil an indigenen Sprecher/innen in Relation zur Gesamtbevölkerung: Oaxaca weist einen Anteil von 32, 2%, auf, Yucatán von 28, 9% und Chiapas von 27, 9%.

Sprachen in México gleichgesetzt mit *Nahuatl*, *Totonac* und *Maya* und wenigen anderen, vergleichsweise großen indigenen Sprachen<sup>14</sup>. Ein weiterer wichtiger Kritikpunkt bezieht sich auf die Tatsache, dass es zwar ein – auch nationalstaatliches – Lernangebot gibt, aber keine universitäre oder anderweitig zentralisierte Lehrer/innenausbildung für das Unterrichten indigener Sprachen, welche die Qualität der Lehre garantiert. Die akademische Teilhabe über indigene Sprachen ist nur im Kontext von Interkulturalität und im Rahmen von Erweiterungsstudien zu Medizin oder Tourismus möglich, was einerseits eine sehr limitierte Partizipationsmöglichkeit zur Folge hat und zudem verdeutlicht, dass indigene Sprachen akademisch bislang nur da vorkommen, wo sie im Sinne einer ökonomischen Logik gewinnbringend eingesetzt werden können. Ein weiteres Problem der interkulturellen Fokussierung, auf das in diesem Rahmen nicht näher eingegangen werden kann, betrifft die möglichen Gefahren von kulturalisierenden Zuschreibungen und essentialisierender Kulturalisierung. Die Vielzahl an gewonnenen Perspektiven und kritischen Zugängen verdeutlicht, dass es trotz der anfänglichen Schwierigkeiten bei der Realisierung des Projektes gelungen ist, ein herrschafts- und linguizismuskritisches Konzept der mehrsprachigen Lehre auf einen DaF-Kontext in México zu übertragen.

### **3. Die Notwendigkeit neuer Perspektiven und Tendenzen – ein Ausblick**

Nun soll noch einmal kurz Bezug auf das Rahmenthema der Konferenz genommen und ein abschließender Ausblick gewagt und damit einhergehend der Wunsch nach einem didaktischen Paradigmenwechsel formuliert werden. Wenn also die Frage in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt wird, inwiefern *Experimentierräume* gesucht und betreten werden sollen und welche *Herausforderungen* mit diesem Richtungswechsel einhergehen und nicht zuletzt, welche *Tendenzen* daraus abgeleitet werden sollten, dann wirft dieser Zugang m. E. eine Reihe weiterer Fragen und Problemstellungen auf. Schon der Umstand, welche Experimentierräume von wem und wann betreten werden können, ist in verschiedener Hinsicht wirkmächtig.

---

<sup>14</sup> In Deutschland ist dieser Zugang aus der Erfahrung des Verfassers noch enger und zumeist ist nur *Nahuatl* als indigene Sprache Mexikos bekannt.

Bei der Umsetzung des hier geschilderten Projekts galt es diesbezüglich verschiedene Barrieren zu überwinden. Die erste Barriere war ökonomischer Natur: Inwieweit ist es möglich, im Rahmen einer vollen Lehrtätigkeit als Sprachtrainer/in zu forschen? Bleibt dafür neben der intensiven Lehrtätigkeit Zeit? Ich denke, diese Barriere gilt nicht nur – wenn auch in besonderem Maße – für den mexikanischen Kontext, sondern etwa auch für Tschechien, Österreich, die Schweiz oder Deutschland. In diesem Zusammenhang sei die Frage gestattet, ob das wissenschaftliche Experimentieren vorzugsweise ein Privileg Universitätsangehöriger sein sollte oder ob es nicht vielleicht eine wünschenswerte Tendenz wäre, den Experimentierraum zu öffnen. Die zweite Barriere ist eine, die spezifisch innerhalb der rassismuskritischen Arbeit relevant wird, nämlich eine Barriere, die hier als „Relevanz- bzw. Verhinderungsbarriere“ bezeichnet werden soll. Bei dem Versuch, Orte für die Durchführung des Projektes zu finden, gab es häufig den Verweis auf die mangelnde Relevanz des Themas für Lernende. Daran ist einerseits problematisch, dass die Lernenden dadurch gehindert werden, ihre Interessen und Zugänge einzubringen und selbst eine Stimme zu finden, und stattdessen von superiorer Stelle aus entschieden wird, was die Lernenden interessiert/zu interessieren hat. Andererseits ist es gerade im Hinblick auf die spezifische mehrsprachige Situation und Geschichte Méxicos bemerkenswert, dass eine sprachensible, machtkritische Perspektive nicht relevant sein soll. Verunmöglicht wird machtkritisches Arbeiten aus der Erfahrung des Verfassers auch häufig aus der Angst heraus, von einem/einer Vortragenden mit der Perspektive, anschuldigender Unterstellung konfrontiert zu werden, „rassistisch“ zu sein. Das Ziel rassismuskritischer Arbeit ist aber das kooperative Entwickeln von Perspektiven zur Sensibilisierung für rassialisierende Diskurse, von denen „wir“ alle auch im Sinne von Verstrickungsblindheit beeinflusst sind (vgl. Dirim 2017). Natürlich können machtkritische und selbstreflexive Zugänge – auch emotional – anstrengend sein, sie sind aber im Hinblick auf Partizipationsmöglichkeiten und Bildungsgerechtigkeit relevant. Folglich ist es wichtig, diese *Herausforderung* anzunehmen. Der Versuch, eine linguizismuskritische Perspektive für einen DaF-Kontext in México fruchtbar zu machen, ist, wie die Ergebnisse der Gruppenarbeit illustrieren, gelungen. Selbstverständlich unterscheidet sich die sprachliche Situation in México mit 69 Landessprachen erheblich

von der in Deutschland oder Tschechien. Dies bedeutet aber gerade im Bezug auf migrationsgesellschaftliche Phänomene nicht, dass eine linguizismuskritische Perspektive, die Sprache kritisch als ein Instrument der Machtausübung und -bewahrung gegenüber sozial schwächer gestellten Gruppen analysiert, für Kontexte ohne indigene Sprachen irrelevant ist. Eine linguizismuskritische Perspektive ist vielmehr in jedem (nationalen) Kontext relevant. Auch dieser Zugang ist herausfordernd.

Nachdem nun *Experimentierräume* und *Herausforderungen* skizziert wurden, soll abschließend noch ein Ausblick gewagt werden, der neue mögliche Tendenzen und Paradigmen ins Blickfeld rückt und gleichzeitig sieben didaktische Ziele für eine Fremdsprachendidaktik im 21. Jahrhundert formuliert<sup>15</sup>:

1. Ein offener, barrierefreier wissenschaftlicher Experimentier-  
raum, der gekennzeichnet ist durch die Möglichkeit und Koope-  
ration universitärer und außeruniversitärer Forschung.
2. Eine stärkere interdisziplinäre Ausrichtung. So müssen intensi-  
vere Kooperationen mit den Fremdsprachendidaktiken anderer  
Sprachen forciert werden.
3. In diesem Zusammenhang sollen mehrsprachige Lehrkonzepte  
zum Einsatz kommen und entwickelt werden, welche mehr als  
nur eine Sprache (X+Englisch) berücksichtigen und so zu einer  
Erweiterung des Diskurses führen.
4. Eine noch stärkere Öffnung und Kooperation mit anderen  
Wissenschaften wie etwa Psychologie, Neurowissenschaften,  
Medizin, Musik, Kunst, Sport etc.
5. Ein Ausweiten der Kooperationen und Forschungsvorhaben  
zwischen den Fächern DaF und DaZ.
6. Das Aufbrechen eurozentrischer Perspektiven und die Auswei-  
tung internationaler Kooperationen.
7. Eine Implementierung von rassismus- und herrschaftskritischen  
Perspektiven als didaktisches Instrumentarium.

---

<sup>15</sup> Die formulierten Ziele werden hier im Kontext der Konferenz des Germanistenverbandes der Tschechischen Republik publiziert, sie haben aber keineswegs nur Gültigkeit für den nationalen Diskurs, sondern vielmehr für einen internationalen Deutsch- (als Fremd- und Zweitsprache)-Kontext.

Mit der Nennung dieser Ziele wird der Wunsch nach einem offenen, regen und auch kontroversen Meinungsaustausch verbunden: gerne wieder im Experimentierraum *Konferenz des Germanistenverbandes der Tschechischen Republik*.

## Literaturverzeichnis

- CASTOR Varela, MECHERIL Paul, 2010. Grenzen und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Paul MECHERIL und andere, Hrsg. *Migrationspädagogik*. Weinheim: Beltz, S. 23–54.
- DIRIM, İnci, 2010. Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so. Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Paul MECHERIL und andere, Hrsg. *Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung*. Münster: Waxmann, S. 91–114.
- DIRIM, İnci, 2017. *Raum für diskriminierungskritische Rückmeldungen* [online] [Zugriff am: 10.10.2018]. Verfügbar unter: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:CmoVCwAJ9pMJ:https://www.univie.ac.at/germanistik/wp-content/uploads/2017/06/inci-dirim-diskriminierung.doc+&cd=4&hl=de&ct=clnk&gl=cz&client=firefox-b>
- FAISTAUER, Renate, 2012. *Unveröffentlichter Foliensatz zur Lehrveranstaltung Methodik* [online]. Gobierno de México. [Zugriff am: 10.10.2018]. Verfügbar unter: <https://www.mexico.mx/es/articles/lenguas-indigenas-mexico>
- GOGOLIN, Ingrid, 1988. *Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzeptes für die multikulturelle Schule* (Buchveröffentlichung der Dissertation). Hamburg: Bergmann und Helbig.
- INEGI, 2010. *Censo de Población y Vivienda* [online] [Zugriff am: 10.10.2018]. Verfügbar unter: <http://www.beta.inegi.org.mx/proyectos/ccpv/2010/>
- Informationen zur Konferenz des Germanistenverbandes der Tschechischen Republik* [online] [Zugriff am: 10.10.2018]. Verfügbar unter: <https://konferenz2018.zcu.cz/>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI)* [online] [Zugriff am: 11.10.2018]. Verfügbar unter: [https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo\\_lenguas\\_indigenas.pdf](https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf)
- Karte der Sprachlandschaft Méxicos* [online] [Zugriff am: 11.10.2018]. Verfügbar unter: <http://elahijadodetecatlipoca.blogspot.com/2014/04/las-11-familias-linguisticas.html>
- KHAKPOUR, Natascha und Johannes KÖCK, 2014. Mehrsprachigkeit und Linguizismuskritik. Perspektiven zu einem Erasmus Intensivprogramm. In: *Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit*. 65, S. 284–301.

- POKITSCH, Doris und andere, 2018. Das Lehrprogramm „Linguizismus-kritische Perspektiven auf lebensweltliche Mehrsprachigkeit und nationale Bildung(ssysteme)“. In: İnci DIRIM, Johannes KÖCK und Birgit SPRINGSITS, Hrsg. *Dil Irkçılığı\_Linguizismus\_Linguicism. Sprache(n) und Diskriminierung in (Hoch-)Schule und Gesellschaft. Linguizismuskritik als international-interdisziplinäre Perspektive*. Istanbul: Yeni İnsan, S. 17–35.
- REH, Sabine und Norbert RICKEN, 2012. Das Konzept der Adressierung. Zur Methodologie einer qualitativ empirischen Erforschung von Subjektivation. In: Ingrid MIETHE und Hans-Rüdiger MÜLLER, Hrsg. *Qualitative Bildungsforschung und Bildungstheorie*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 35–56.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2015. *Según cifras del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI)* [online] [Zugriff am: 13.10.2018]. Verfügbar unter: [http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod\\_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva\\_estruc/702825078966.pdf](http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos//prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf)

### **Abstract**

The following article is a continuation of the Erasmus Intensive Programs *Linguicism-critical perspectives on lifelong multilingualism and national education (systems)* held in Vienna and Oldenburg in the years 2013 and 2014. The main aim was to adapt the concept of multilingual teaching into the *German as a foreign language* context in Mexico. In addition, there should be illustrated how a socio-scientific, power-critical approach can be adapted into other (national) educational systems.

### **Keywords**

Linguicism, Criticism of Linguicism, Othering, Education and Power, Empowerment, Criticism of Racism, Life-Life-world Multilingualism, Didactics, German as a Foreign and Second Language, Indigenous Languages in Mexico





# **Integrativer Fachsprachenunterricht auf universitärer Ebene zur Vermittlung fachkommunikativer Kompetenzen. Linguistik für Business (L4B) als praxis- und arbeitsmarktorientiertes Studienfach der Universität Łódź**

*Jacek Makowski*

## **Abstract**

In diesem Aufsatz wird das Studienfach Linguistik für Business (L4B) als Beispiel für eine praxis- und arbeitsmarktorientierte Studienrichtung mit dem primären Ziel der Vermittlung fachsprachlicher Kenntnisse und fachkommunikativer Kompetenzen dargestellt. Insbesondere wird auf die Frage eingegangen, welche für das wirtschaftliche Umfeld charakteristischen Merkmale als Konstitutiva bei der Gestaltung von berufs- und praxisorientierten Studienfächern Berücksichtigung finden sollten. Dem folgt die Besprechung gewählter Didaktisierungsvorschläge innerhalb einer exemplarischen Lehrveranstaltung aus dem Studienprogramm des Studienfachs Linguistik für Business, welche im Besonderen zur Entwicklung fachkommunikativer Kompetenzen als Antwort auf die fachspezifischen Herausforderungen auf dem Arbeitsmarkt geeignet sind.

## **Schlüsselwörter**

Linguistik für Business, Linguistik für Unternehmen, L4B, Universität, Łódź, Fachsprachen, Fachkommunikation, Fachsprachendidaktik, DaF

## **1. Einleitendes**

Die ausgeprägte Entwicklungsdynamik der Fachsprachenforschung als einer recht jungen Teildisziplin der angewandten Linguistik hängt in vielschichtiger Weise mit „dem Werdegang der Linguistik“ zusammen, sodass „sprachwissenschaftliche Erkenntnisse die Ziele,

den Inhalt und die Entwicklungsschwerpunkte der Fachsprachenforschung wesentlich beeinfluss[en]“ (Baumann 2016:7). Die bis Mitte der achtziger Jahre geltende lexikalisch-semantische Verengung des Terminus Fachsprache wurde unter den Einflüssen der jeweiligen linguistischen Teildisziplinen um weitere, textuelle, pragmatische, kommunikative, soziokulturelle sowie semiotische Aspekte ergänzt, was zur Ausprägung des Terminus Fachkommunikation führte (vgl. Baumann 2000:150f., siehe dazu auch Baumann 2016).

In der beruflich determinierten Fachkommunikation als der „Gesamtheit geistig-sprachlicher Handlungen zur Erfüllung von Kommunikationsaufgaben (produktiv und rezeptiv)“, welche „auf die Gewinnung und Vermittlung / den Erwerb sowie auf die Anwendung eines bestimmten Fachwissens und fachlichen Könnens gerichtet sind“ (Weber 2010:13), versteht sich somit Fachsprache als die „Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich“ (Hoffmann 1987:53) und als „Mittel der Verständigung über ganz bestimmte fachlich determinierte Sachverhalte“ (Hoffmann 1987:71, siehe hierzu auch Baumann 2000 und 2016) eingesetzt werden. Im variationslinguistischen Ansatz seien bei der Bestimmung der Fachsprache als Sprachvarietät außersprachliche (soziologische), sprachsystembezogene und sprachverwendungsorientierte Kriterien zu berücksichtigen: Fachsprache beziehe sich nämlich „auf die Gruppe ihrer Träger, die Fachleute, im weitesten Sinne auf alle in Fächern Handelnden“, kann ferner als ein Subsystem dargestellt werden, „das durch spezifische Auswahl und Nutzung sprachlicher Mittel in morphologischer, lexikalischer, syntaktischer und textlicher Hinsicht charakterisiert ist“, und lässt sich schließlich „nach Situationen beschreiben, in denen sie gebraucht wird, d. h. in den kommunikativen Interaktionen, die ein berufliches Thema zum Gegenstand haben“ (Mikołajczyk 2004:28).

Dank der „methodologischen Positionen einer immer deutlicher zur Interdisziplinarität übergehenden Fachsprachenforschung“ (Baumann 2000:154) eröffneten sich auch für die Fachsprachendidaktik neue Perspektiven. Der Fachsprachendidaktik kommt in diesem Sinn primär die Rolle zu, „praktische Lern- und Lehrtätigkeit im Interesse der kommunikativen Bewältigung fachlicher Situationen“ vor dem Hintergrund der „jeweiligen individuellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen des Erwerbs und der Vermittlung von Fachsprache sowie Fachwissen“

(Baumann 2000:154) zu optimieren. Dabei wird nach dem Konzept des integrativen Fachsprachenunterrichts das Schwergewicht auf die Ausbildung von mehreren Teilkompetenzen gelegt: der interkulturellen, sozialen, fachlichen, funktionalen, textuellen und textsyntaktischen, stilistischen, lexikalisch-semantischen bis hin zur Teilkompetenz des Fachdenkens (vgl. Baumann 2000:149).

Die innovations- und wettbewerbsfähige wissensbasierte Wirtschaft des 21. Jahrhunderts stellt die Hochschullandschaft vor die Herausforderung einer engeren Zusammenarbeit mit dem wirtschaftlichen und sozialen Umfeld – man spricht in diesem Sinn neben Forschung und Lehre von der sogenannten „Dritten Mission“ der Hochschulen – sowie einer starken Orientierung auf aktuelle Anforderungen und Voraussetzungen des Arbeitsmarktes in Bezug auf meist gefragte Kompetenzen und Fähigkeiten (vgl. Bryła, Jurczyk, Domański 2013:1). Im diesbezüglichen wissenschaftlichen Diskurs in Polen sind die Stimmen gespalten: Die vollständige Ausrichtung der Universität auf die Ausbildung einzig und allein berufsbezogener Kompetenzen und somit der Verzicht auf Lehre und Bildung (*education*) zugunsten des Instruierens (*training*) ist gleichzusetzen mit dem „Verlust der Autonomie der Hochschule zugunsten marktgestalterischer konzerneigener Strukturen sowie der Beraubung der Gesellschaft der Kraft kritischer Reflexion zukünftiger Bürger“ (Sławek 2002:27, Übersetzung J. M., vgl. hierzu auch Makowski 2018c). Andererseits kann die enge Kooperation von Bildungseinrichtungen mit verschiedenen Partnern – seien es die zukünftigen Arbeitgeber wie auch die Lernenden selbst – „originelle, innovative und/oder zeitgemäß maßgeschneiderte didaktische Lösungen in Form von Lehrprogrammen, -methoden, -mitteln oder -techniken mit sich bringen“ (Sowa, Mocarz-Kleindienst, Czyżewska 2015:9–10, Übersetzung J. M., vgl. hierzu auch Makowski 2018c).

Vor dem Hintergrund der vorhergehenden Überlegungen wird im vorliegendem Beitrag das Studienfach Linguistik für Business (L4B)<sup>1</sup> als Beispiel für eine praxis- und arbeitsmarktorientierte Studienrichtung der Universität Łódź mit dem primären Ziel der Vermittlung

<sup>1</sup> Die polnischsprachige Originalbezeichnung *Lingwistyka dla biznesu*, die in die deutsche Sprache als *Linguistik für Business* bzw. *Linguistik für Unternehmen* übersetzt wird, wird meist durch das auf die englischsprachige Bezeichnung *Linguistics for Business* zurückgehende Akronym L4B begleitet oder vertreten, siehe hierzu auch Goźdź-Roszkowski, Makowski 2015 und 2018.

fachsprachlicher Kenntnisse und fachkommunikativer Kompetenzen dargestellt. Insbesondere wird auf die Frage eingegangen, welche für das wirtschaftliche Umfeld charakteristischen Merkmale als Konstitutive bei der Gestaltung von berufs- und praxisorientierten Studienfächern Berücksichtigung finden sollten. Dem folgt die Darstellung ausgewählter Didaktisierungsvorschläge innerhalb einer exemplarischen Lehrveranstaltung aus dem Studienprogramm des Studienfachs Linguistik für Business, welche im Besonderen zur Entwicklung fachkommunikativer Kompetenzen als Antwort auf die fachspezifischen Herausforderungen auf dem Arbeitsmarkt geeignet sind.

## **2. Entwicklung moderner Unternehmensdienstleistungen in Polen als Beweggrund zur Entstehung des Studienfachs Linguistik für Business**

Im Hinblick auf die Wirtschaftssparte der modernen Unternehmensdienstleistungen (*Business Services*) nimmt Polen eine führende Position in Mittel- und Osteuropa ein. Der Markt blüht und scheint noch lange nicht gesättigt (vgl. Preußner/Kabas-Komorniczak 2016:12), dabei versteht sich dieser Wirtschaftszweig als eine der prioritär behandelten Sparten der polnischen Wirtschaftspolitik, an die stets zahlreiche Investitionsreize adressiert werden (vgl. Marcinkowska 2015:130). Im weiten Sinn umfassen Unternehmensdienstleistungen die Tätigkeit der Zentren für Business Process Outsourcing (BPO), Shared Service Center (SSC), Zentren für IT-Outsourcing (ITO) sowie Zentren für Forschung und Entwicklung (R&D) (vgl. Association of Business Service Leaders 2018:8). Bei Betrachtung der Dynamik der Entwicklung der Branche in Bezug auf Beschäftigungsquote, Schaffung neuer Arbeitsplätze sowie ständige Erweiterung der geführten Tätigkeit sprechen die Zahlen für sich. Die Gesamtbeschäftigung in der Branche für moderne Unternehmensdienstleistungen in Polen betrug für 2018 279.000 Mitarbeiter/innen, welche in insgesamt 1236 Dienstleistungszentren angestellt waren (vgl. Association of Business Service Leaders 2018:7). Während im Jahr 2009 die Gesamtbeschäftigung dieser Wirtschaftssparte keine 50.000 Arbeitsstellen überstieg,<sup>2</sup> wird für

---

<sup>2</sup> Laut Angaben der Association of Business Service Leaders waren in der Branche im Jahr 2009 rund 47.000 Mitarbeiter/innen in knapp 300 Dienstleistungszentren beschäftigt, siehe hierzu Goźdz-Roszkowski/Makowski 2015 und Makowski 2018a-c.

das Jahr 2020 ein Beschäftigungswachstum auf 340.000 Angestellte prognostiziert (vgl. Association of Business Service Leaders 2018:7). Als beschäftigungsstärkste Standorte gelten im Jahr 2018 Kraków (64.000 Arbeitsplätze), Warszawa (51.300), Wrocław (45.000), Trójmiasto (23.100), Katowice (20.900) und Poznań (15.000). Łódź rangiert auf sechster Stelle (20.500) und erwies sich im vergangenen Jahr mit 5.400 neu eingerichteten Arbeitsstellen als besonders wachstumsstark (vgl. Association of Business Service Leaders 2018:14–16).

Deutschland, das Vereinigte Königreich und die USA stehen an der Spitze der Länder, für die durch in Polen eingerichtete Dienstleistungszentren Aufträge abgewickelt werden, gefolgt von Polen, Frankreich, der Schweiz, Dänemark, den Niederlanden, Schweden, Belgien, Finnland, Spanien, Norwegen, Italien und Russland (vgl. Association of Business Service Leaders 2018:36). Für die Abwicklung der beauftragten Leistungen werden in allen in Polen ansässigen Dienstleistungszentren insgesamt 35 Fremdsprachen verwendet. Die Mehrheit der Zentren arbeitet dabei nach dem Mehrsprachigkeitsprinzip, so verwundert auch die absolute Dominanz des Englischen nicht, das sowohl als interne Kommunikationssprache in den Unternehmen wie auch als Arbeitssprache zur Abwicklung der Aufträge erscheint.<sup>3</sup> In der überwiegenden Mehrzahl der Dienstleistungszentren werden ferner Polnisch (78%) sowie Deutsch (72%) gesprochen. Zu gefragten Sprachkompetenzen gehören außerdem Französisch (59%), Italienisch (52%) sowie Spanisch (50%), weiter gefolgt von Niederländisch (35%), Russisch (34%), Portugiesisch (28%) und Tschechisch (25%) (vgl. Association of Business Service Leaders 2018:41).

Für die Vermittlung fachsprachlicher Kenntnisse und fachkommunikativer Kompetenzen in praxis- und arbeitsmarktorientiertem Kontext fällt eine weitere Konstituente des Marktes moderner Unternehmensdienstleistungen in Polen ins Gewicht: die Vielzahl und Vielfalt der Kategorien der abgefertigten Prozesse. Bei Betrachtung der Beschäftigungsstruktur der Dienstleistungszentren nach den abgewickelten Geschäftsprozessen gelten Aufträge im Fachbereich IT-Dienstleistungen (*Information Technology, IT*, insgesamt 30% aller Arbeitsstellen),

<sup>3</sup> Laut Angaben der Association of Business Service Leaders für das Jahr 2018 wird in allen untersuchten Dienstleistungszentren in Polen die englische Sprache eingesetzt (vgl. Association of Business Service Leaders 2018:41, siehe hierzu auch Goźdz-Roszkowski/Makowski 2015).

Finanzen und Buchhaltung (*Finance & Accounting, F&A*, 20%), Bankwesen, Versicherungen und finanzielle Spezialdienstleistungen (*Banking, Financial Services and Insurance, BFSI*, 15%) und Kundenbetreuung (*Customer Operations, CO*, 12%) als die dominierendsten Sparten, weiter gefolgt von Forschung und Entwicklung (*Research & Development, R&D*, 5%), Personalmanagement (*Human Resources, HR*, 5%), Lieferkettenmanagement und Logistik (*Supply Chain Management & Logistics, SCM&L*, 4%), Beschaffung (*Procurement*, 2%) sowie sonstige Prozesse (11%) (vgl. Association of Business Service Leaders 2018:35–36).

Die auf den lokalen Sektor moderner Unternehmensdienstleistungen ausgerichteten Datenerhebungen bestätigen in den Schlüsselbereichen die landesweit auftretenden Tendenzen. Dies belegen unter anderem die ab dem Jahr 2014 an der Philologischen Fakultät der Universität Łódź realisierten Studien im Rahmen der Forschungsinitiative „Sprachenbarometer Łódź“<sup>4</sup>. Die im Jahr 2017 im Rahmen derselben Forschungsinitiative durchgeführte Erhebung „Fremd- und Fachsprachen in Berufskommunikation“<sup>5</sup> nahm den lokalen Markt für im Bereich moderne Unternehmensdienstleistungen tätige Dienstleistungszentren<sup>6</sup> in den Blick und konzentrierte sich auf die Frage nach den Fremdsprachenkenntnissen und dem Fremdsprachenbedarf in den Unternehmen, den wichtigsten Einsatzbereichen von Fremd- und Fachsprachen, den Kernbereichen der Tätigkeit im Hinblick auf die abgedeckten Fachbereiche, zukünftige Entwicklungsprognosen sowie Personalfluktuationen (vgl. Makowski 2018a).

<sup>4</sup> Die Forschungsinitiative „Sprachenbarometer Łódź“, seit 2014 von der Philologischen Fakultät der Universität Łódź durchgeführt, untersucht in erster Linie externe und interne Variationsparameter, die für arbeitsmarktorientierten Deutschunterricht von Bedeutung sind. Die Datenerhebung und die anschließende Datenanalyse sind auf drei Bereiche ausgerichtet: (1) wirtschaftliches Umfeld (Fremdsprachenkenntnisse und Fremdsprachenbedarf von Unternehmen, Einsatzbereiche von Fremd- und Fachsprachen, Kernbereiche der Tätigkeit, Entwicklungsprognosen, Personalfluktuationen etc.), (2) Lerner/innen – Bewerber/innen für Studienplätze und Studierende (aktuelle Fremdsprachenkenntnisse, Lernmöglichkeiten, Lern- und Berufsziele, Motivation, berufliche Tätigkeit etc.) und (3) die Hochschule selbst (externe gesetzliche sowie interne Regelungen etwa im Rahmen des Hochschulgesetzes, Kompetenzrahmen, Lehrkräfte, arbeitsmarktorientierter Unterricht etc.) (vgl. Universität Łódź 2016).

<sup>5</sup> Zu den detaillierten Ergebnissen der Erhebung siehe Makowski 2018a.

<sup>6</sup> Die Datenaufnahmen erfolgten im Zeitraum vom 15. August bis 15. Oktober 2017, insgesamt waren vier Unternehmen mit einer Gesamtbeschäftigtenzahl von 5506 beteiligt, was bei den für das Jahr 2017 angegebenen Beschäftigtenzahlen in der Branche für Business Services in Łódź von insgesamt 18.100 Mitarbeiter/innen einen Anteil von 30,4% des lokalen Marktes moderner Unternehmensdienstleistungen ausmacht (vgl. Makowski 2018a).

Aus den bisherigen Betrachtungen der rasanten Entwicklung der Wirtschaftssparte moderner Unternehmensdienstleistungen im landesweiten sowie lokalen Kontext innerhalb der vergangenen Dekade lassen sich mehrere Variationsparameter isolieren, welche bei der Gestaltung von berufs- und praxisorientierten Unterrichtsentwürfen, Lehrveranstaltungen oder ganzen Studienfächern zur Vermittlung fachsprachlicher Kenntnisse und fachkommunikativer Kompetenzen Berücksichtigung finden sollten. Diese können wie folgt subsumiert werden:

- Die Anforderungen der Unternehmen an die Fremdsprachenkenntnisse der Mitarbeiter/innen und der Bewerber/innen richten sich in überwiegender Mehrheit nach dem Prinzip der Mehrsprachigkeit. Das Englische wird dabei meist als obligatorische Anforderung vorausgesetzt, als interne Verkehrssprache auf der Niveaustufe ab B1 oder aber auch als Arbeitssprache zur Abwicklung von Aufträgen auf der Niveaustufe C1-C2. Deutsch gilt dabei als derzeit populärste und gefragteste zweite Fremdsprache, die als Arbeitssprache (Fachsprache) zur Abwicklung von Geschäftsprozessen zum Einsatz kommt, seine Rolle ist jedoch stark variierend von Einzelfall zu Einzelfall in Bezug auf die jeweiligen Fach- sowie Einsatzbereiche. Zu weiteren populären Fremdsprachen gehören jeweils parallel in Kombination mit Englisch u. a. Französisch, Italienisch, Spanisch, Niederländisch, Russisch, Portugiesisch, Tschechisch sowie nordische Sprachen.
- Die breite Palette und Vielfalt der Kategorien und Subkategorien von abgefertigten Prozessen erfordert von den Mitarbeiter/innen fachkommunikative Kompetenz innerhalb sehr unterschiedlicher Fachbereiche (IT, Finanzen, Buchhaltung, Bankwesen, Personalwesen, Logistik etc.).
- Mit der dynamischen Entwicklung und dem immensen personellen Ausbau innerhalb der Branche moderner Unternehmensdienstleistungen geht zugleich eine relativ hohe Quote der Personalrotation einher, ergo häufige (freiwillige oder notwendige) Personalfluktuationen, Branchen-, Abteilungs- oder Stellenwechsel.
- Kontinuierlich wächst das Interesse an Studierenden und Hochschulabsolvent/innen von philologisch ausgerichteten Studienfächern,

die den marktspezifischen sowie durch Arbeitgeber/innen im Detail festgelegten Anforderungen entsprechen sollen (vgl. Makowski 2014 und 2018a-c).

Zum einen die Erkenntnis, dass der Nachfrage eines derart wachstumsstarken Wirtschaftszweigs die im „klassischen“ Sinn aufgebauten philologisch profilierten Studienfächer wie Philologie oder angewandte Linguistik nicht gewachsen seien, zum anderen direkte Anregungen seitens der zukünftigen Partnerunternehmen waren die wesentlichen Beweggründe der Universität Łódź zur Konzipierung und Implementierung eines neuen, interdisziplinären und praxisorientierten Studienfachs Linguistik für Business, das nun erläutert wird.

### **3. Linguistik für Business (L4B) als praxis- und arbeitsmarktorientiertes Studienfach der Universität Łódź**

Die Universität Łódź initiierte im akademischen Jahr 2013/2014 als erste Hochschule in Polen Linguistik für Business als Bachelorstudienfach mit praktischer Studienprofilierung. Den Vertrag zur Unterstützung und Kooperation im Zusammenhang mit dem neueröffneten Studienfach unterzeichneten am 21. Juni 2013 neben der Präsidentin der Stadt Łódź, dem Rektor der Universität Łódź sowie den Dekanen der Philologischen Fakultät und der Fakultät für Management auch die Vertreterinnen der beiden Partnerunternehmen sowie die Impulsgeber der neu ins Leben gerufenen Studienrichtung, Infosys BPO Poland und Hewlett Packard Global Business Center (HP GBC) (vgl. OutsourcingPortal 2013, siehe auch Goźdz-Roszkowski/Makowski 2015:70–78 und Goźdz-Roszkowski/Makowski 2018:25–28).

Das Studium Linguistik für Business ist ein selbstständiges Studium, es wird also kein weiteres Fach gewählt, jedoch ist es deutlich praxisorientiert und interdisziplinär aufgebaut. Die Studienfächer werden gemeinsam von der Philologischen Fakultät und der Fakultät für Management angeboten. Das Studienprogramm umfasst außer der sprachpraktischen Ausbildung in zwei Fremdsprachen ferner Lehrveranstaltungen aus den Bereichen Linguistik und Betriebswirtschaftslehre sowie von den Vertreter/innen der Wirtschaft angebotene Unterrichtsveranstaltungen (vgl. Tab. 1).



Englisch als erste Fremdsprache (L2)	Zweite Fremdsprache (L3) – Deutsch
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praktisches Sprachtraining B2+ (56)</li> <li>• Fachsprache Englisch (<i>Business English</i>) (84)</li> <li>• Rechtssprache Englisch (<i>International Legal English</i>) (43)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praktisches Sprachtraining (670)</li> <li>• Grammatik (28)</li> <li>• Fachsprache Deutsch 1 (HR und Finanzen) (28)</li> <li>• Fachsprache Deutsch 2 (Logistik) (28)</li> <li>• Fachsprache Deutsch 3 (IT) (28)</li> <li>• Kulturkunde (43)</li> <li>• Fachübersetzungen (56)</li> </ul>
Linguistik	Marketing und Rechnungswesen
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einführung in den Unternehmensdiskurs (28)</li> <li>• Angewandte Linguistik (15)</li> <li>• Fachsprachen (43)</li> <li>• Pragmatik (43)</li> <li>• Interkulturelle Kommunikation (43)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professionelle Kompetenzen (24)</li> <li>• Marketing und Verwaltung (26)</li> <li>• Rechnungswesen und Finanzen (26)</li> <li>• Informationstechnologien im Marketing (35)</li> <li>• Geschäftsführung (60)</li> <li>• Projektmanagement (14)</li> <li>• Praktische Aspekte des Marketings (20)</li> </ul>
Wirtschaft	Sonstige Fächer
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Workshop PL (28)</li> <li>• Workshop EN (28)</li> <li>• Praktikum (450)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wahlfächer (18 ECTS)</li> <li>• Bachelorseminar (52)</li> </ul>

Tab 1. Lehrveranstaltungen im Studienprogramm Linguistik für Business an der Universität Łódź. Eigene Bearbeitung in Anlehnung an Institut für Anglistik, Universität Łódź, 2018. Der in Klammern angeführte zeitliche Umfang der Fächer beträgt, falls nicht anders vermerkt, Unterrichtseinheiten zu je 45 Minuten.

Im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht ist das Studienprogramm nach dem Mehrsprachigkeitsprinzip konzipiert und organisiert. Vor- ausgesetzt wird das Sprachtraining im Englischen (L2) sowie in einer weiteren Fremdsprache (L3), die Jahr für Jahr je nach den personellen Leistungsmöglichkeiten der Fakultät wie auch den aktuellen Anforderungen des Arbeitsmarktes variiert. Berücksichtigt werden dabei als zweite Fremdsprache sowohl auf dem Markt äußerst geforderte und in jedem akademischen Jahr angebotene Fremdsprachen wie Deutsch und Französisch, wie auch abwechselnd andere gefragte Sprachen

wie Italienisch und Spanisch bzw. auf dem Markt als Nischenkompetenzen geltende Fremdsprachen wie Kroatisch. Im Fall des Englischen als der allgemein geltenden internen Verkehrssprache innerhalb der Unternehmen besteht das Lernziel in der Beibehaltung, ggf. einem leichten Anstieg der allgemeinen Sprachkompetenz der Studierenden, das Schwergewicht liegt allerdings bei der Fachkommunikation (*Business English*) sowie der Rechtssprache mit Schwerpunkt auf das Gesetz über Handelsgesellschaften (*International Legal English*). Ebenfalls erfolgt der Unterricht in den gewählten Betriebswirtschaftslehre-Lehrveranstaltungen sowie in den seitens der Wirtschaft angebotenen Workshops in englischer Sprache. Die Lernziele bei der zweiten gewählten Fremdsprache (L<sub>3</sub>) bestehen im Erwerb einer allgemeinen Sprachkompetenz zum Abschluss des Studiums auf der Niveaustufe B2/C1 bei einem Anfangsniveau von A0 bis A2. Hinzu kommen Lehrveranstaltungen zum Training fachkommunikativer Sprachkompetenzen in den auf dem Arbeitsmarkt besonders gefragten Fachbereichen wie Informationstechnologien (IT), Finanzen, Personalmanagement (HR) und Logistik (vgl. Goźdz-Roszkowski/Makowski 2018:28–30).

Die Lehrveranstaltungen innerhalb der Linguistik sollen Studierenden insbesondere das notwendige Wissen im Bereich der angewandten Linguistik mit Schwerpunkt auf kommunikative Herausforderungen in fachspezifischem sowie interkulturellem Umfeld vermitteln, was mit den bei der Konzipierung des Studienprogramms genannten Anforderungen seitens beider Partnerunternehmen der Studienrichtung Infosys BPO Poland und Hewlett Packard Global Business Center einhergeht. Die von der Fakultät für Management angebotenen Lehrveranstaltungen bieten hierfür für die Studierenden das notwendige Fachwissen, insbesondere in den Fachbereichen Rechnungswesen und Finanzen, sowie praktischen Fähigkeiten und Kompetenzen der internationalen Geschäftsführung (vgl. Goźdz-Roszkowski/Makowski 2018:28).

Die besondere Rolle der Vermittlung fachsprachlicher Kenntnisse und fachkommunikativer Kompetenzen im Studienprogramm des Studienfachs Linguistik für Business wird somit auf dreierlei Weise gesichert: auf fachsprachenpropädeutischer Ebene durch die linguistische Komponente des Studienprogramms, auf sprachpraktischer Ebene durch integrativen Fachsprachenunterricht innerhalb verschiedener

Wissensbereiche sowie durch die Vermittlung von theoretischem Fachwissen und praktischen Soft- and Hardskills seitens der Wirtschaft.

Einen integralen Bestandteil des Studienprogramms bilden die von den Partnerunternehmen angebotenen Lehrveranstaltungen in Form von Workshops, die in polnischer (2. Semester) sowie englischer (4. Semester) Sprache auf praktische Aspekte der Unternehmenstätigkeit fokussieren. Ferner sind Studierende zu einem 3-monatigen Praktikum im Umfang von insgesamt 450 Unterrichtseinheiten in einem der Partnerunternehmen oder einem von den Studierenden nach Absprache mit den Praktikumsbetreuer/innen selbst ausgesuchten Unternehmen verpflichtet. Das Praktikum kann während der vorlesungsfreien Zeit in den Sommerferien oder aber im Laufe des 5. Semesters in Form einer Art dualen Studiums absolviert werden, wobei dann die Tätigkeit im Unternehmen (3 Tage) mit den Lehrveranstaltungen (2 Tage) kombiniert wird (vgl. Goźdz-Roszkowski/Makowski 2018:30).

Eine besonders relevante Komponente stellt die zum Abschluss des Studienfachs Linguistik für Business vorzulegende Bachelorthesis und deren Präsentation im Rahmen der Bachelorprüfung dar. Dem praxis- und berufsorientierten Profil der Studienrichtung entsprechend muss eine schriftliche Projektarbeit erstellt werden, die das Ergebnis der gemeinsamen Arbeit eines Projektteams von je drei bis fünf Studierenden ist und sowohl eine Forschungs- wie auch Anwendungskomponente enthalten soll (vgl. Goźdz-Roszkowski/Makowski 2018:30). Die Themenwahl des im akademischen Jahr 2013/14 gestarteten ersten Studienjahres des Studienfachs Linguistik für Business, dessen Bachelorprüfungen im Juni 2015/16 stattfanden, ging eng mit dem interdisziplinären und praktischen Charakter des Studiums einher und umfasste beispielsweise Studien zu Beschäftigungsmöglichkeiten von Absolvent/innen des Studienfachs Linguistik für Business auf dem lokalen Arbeitsmarkt, Werbesprache und Sprache in sozialen Kampagnen, unternehmerischer Sozialverantwortung (CSR) von lokalen Dienstleistungszentren, interner und externer Kommunikation in internationalen Konzernen und Unternehmen, Kommunikation in sozialen Netzwerken oder technologischen und kommunikativen Aspekten von Datenwolken (*Cloud Computing*) mit dem Schwerpunkt Fachwissen und Fachterminologie. Ferner wurden auch textlinguistisch (Fachtextsorten in Unternehmenskommunikation und Personalverwaltung), sozio- und varietätenlinguistisch (Berufsjargons als

Sondersprache), lexikologisch und übersetzungswissenschaftlich (audiovisuelle Übersetzung im interkulturellen Aspekt) orientierte Themen ausgewählt und bearbeitet. Im Endeffekt entstanden dabei ausgesprochen wertvolle und unmittelbar anwendungsfähige Tools, Analysen, Glossare, Wörterbücher, Ratgeber, Textmuster sowie Schulungsvideos, welche sowohl von Unternehmen, der Universität wie auch den Studierenden selbst im beruflichen Alltag erfolgreich implementiert werden können (vgl. Goźdz-Roszkowski/Makowski 2018:31).

#### **4. Lehrveranstaltung Fachsprache Deutsch 1 (HR und Finanzen) als Beispiel eines integrativen Fachsprachenunterrichts**

Die nun dargestellte Lehrveranstaltung Fachsprache Deutsch 1 (HR und Finanzen) findet in der im Studienfach Linguistik für Business zweiten gewählten Fachsprache statt und fokussiert auf das Training fachkommunikativer Kompetenz in deutscher Sprache im Rahmen des Wissensbereichs Personalmanagement (HR) und Finanzen. Die Lehrveranstaltung wird im dritten Semester im Umfang von 28 Unterrichtseinheiten (zu je 45 Minuten) angeboten und schließt mit einer Prüfung. Nachstehend wird exemplifiziert, wie die für den lokalen Markt moderner Unternehmensdienstleistungen charakteristischen Variationsparameter in die vorliegende Lehrveranstaltung als Beispiel für einen integrativen Fachsprachenunterricht integriert werden.

Dem Studienprogramm zufolge setzt sich die Lehrveranstaltung zum Ziel, praxisorientiert die Lernenden mit den Charakteristika der Fachsprache des genannten Fachbereichs (HR und Finanzen) vertraut zu machen sowie möglichst realitätsnah die fachkommunikative Kompetenz im gewählten Wissensbereich in Wort und Schrift zu trainieren. Den Schwerpunkt bildet dabei der rezeptive sowie produktive Umgang mit einem breiten Spektrum von für den gewählten Fachbereich spezifischen, möglichst authentischen Fachtextsorten sowie Kommunikationssituationen unter Berücksichtigung situationsadäquater fachspezifischer Terminologie und Strukturen. Das vorausgesetzte Mindestniveau der Sprachbeherrschung ist die Niveaustufe B1/B2. Die für die vorliegende Lehrveranstaltung im Studienprogramm vorgesehenen Lern- und Bildungseffekte (Kann-Beschreibungen)

umfassen sowohl auf den Fachbereich bezogenes Fachwissen und Kompetenzen wie auch transversale Fähigkeiten und linguistische Teilkompetenzen und werden wie folgt formuliert:

„Der Studierende

- kennt die Grundterminologie und -methodologie im Bereich der angewandten Sprach- und Kommunikationswissenschaft im Rahmen des Fachbereichs HR und Finanzen.
- besitzt fachsprachliche Grundkenntnisse im Rahmen des Fachbereichs HR und Finanzen in der gewählten Fremdsprache,
- kann allgemeine sowie fachspezifische Informationen auf der Basis von öffentlichen und internen Quellen erheben, sammeln, analysieren, bewerten, verwenden und weiterleiten. Hierbei kann der/die Lernende die Nützlichkeit von in konkreten Situationen des beruflichen Alltags eingesetzten Methoden, Prozeduren sowie guten Praktiken evaluieren.
- kann bestimmte für den gewählten Fachbereich charakteristische Fachtextsorten identifizieren, bewerten, benennen und unterscheiden.
- kann sich innerhalb des gewählten Fachbereichs (HR und Finanzen) auch mit Fachleuten mithilfe verschiedener Techniken und Kommunikationskanäle verständigen sowie mittels moderner Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) kommunizieren.
- beschafft und verwaltet Daten zur eigenen beruflichen Entwicklung.“ (Universität Łódź 2018b)

Um das notwendige fachliche Vorwissen als Basis für das Sprachtraining zu vermitteln, wird die Lehrveranstaltung meist von einer praxisorientierten und von einem der Partnerunternehmen durchgeführten Fachschulung im Umfang von zwei bis sechs Unterrichtseinheiten eingeleitet. Dabei werden Schwerpunkte aus dem Fachbereich des Personalwesens angesprochen wie etwa die Phasen eines Bewerbungsprozesses, Bewerbungsunterlagen, Vorbereitung und Durchführung eines Vorstellungsgesprächs, Assessment Center etc. Vor dem Hintergrund der auf diese Weise arrangierten realistischen Konfrontation mit den Anforderungen seitens eines realen auf dem Markt aktiven Arbeitgebers wird die Fachlichkeit, die Glaubwürdigkeit und der Realismus der im weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung durchgeführten

rezeptiven und produktiven sprachpraktischen Übungen erheblich erhöht. Zu solchen Sprechübungen gehören etwa auf der Rezeption und Produktion von Fachtextsorten aus dem HR-Bereich (Stellenangebot, Lebenslauf, Anschreiben, Unternehmenspräsentation) basierende Simulationen von charakteristischen Kommunikationssituationen (Vorstellungsgespräche, Assessment Center, Präsentation).



Abb. 1. Fachsprache Deutsch 1 (HR und Finanzen): Fachschulung zum Personalmanagement als Ausgangspunkt für integrativen Fachsprachenunterricht (Makowski 2018d)

Die dargestellte exemplarische Sprachübung wird unter Anwendung der Projektmethode in Form eines Assessment Centers organisiert. Die Arbeit erfolgt in Kleingruppen (Projektteams), einleitend sollen die Hauptaussagen des Anleitungstextes (siehe Abb. 2) isoliert und eine Produktidee als Resultat einer Diskussion der eingebrachten Vorschläge mit den Teamkolleg/innen gewählt werden. Die Planung der Ausarbeitung der Produktidee zu einem vermarktaren Endprodukt erfolgt nach vorgegebenen Schritten: Bestimmung der Zielgruppe, Marktrecherche im Hinblick auf Konkurrenzprodukte, Bestimmung der Grund- und Teilfunktionen sowie Anwendungsmöglichkeiten des Produkts, Diskussion zu potenziellen Problemstellen, Gefahren und

## PRODUKTIDEE PRÄSENTIEREN

### Ausgangssituation:

Die FUTURE TREK ist ein Unternehmen, dass sich auf die Produktion und den Vertrieb von innovativen und zukunftssträchtigen Technologien, Anwendungen und Lösungen spezialisiert. Seit etwa 3 Jahren befindet sich das Unternehmen aufgrund sinkender Verkaufszahlen in einer tiefen Krise. Um die Situation zu stabilisieren, fordert der Vorstand von FUTURE TREK das Unmögliche: bahnbrechende Erfindungen, die ihrer Zeit weit vorausseilen. Nur auf diese Weise scheint dem Unternehmen noch zu helfen sein.

### Aufgabe:

Als Mitglieder der Abteilung für Produktentwicklung bekommen Sie die Aufgabe, eine Produktidee auszuarbeiten und zu präsentieren, die das Unternehmen wieder an die Marktspitze katapultiert. Zur Wahl stehen folgende Vorschläge des Vorstands:



Geldautomat-Droide als mobiler Geldautomat für Einkaufszentren und Fußgängerzonen



Fliegender Teppich als alternatives umweltfreundliches Verkehrs- und Transportmittel



Xenolinguistischer Universalübersetzer zur automatischen Übersetzung von Alien-Sprachen



Unsichtbarkeitshut für private und berufliche Anwendungen

Erarbeiten Sie die Produktidee in Kleingruppen (4-5 Personen). Da der Abteilungsleiter aufgrund der sinkenden Verkaufszahlen kürzlich entlassen wurde, lösen Sie die Aufgabe als gleichrangige Teammitglieder.

Abb. 2. Fallstudie als Sprachübung: Assessment-Center  
(Makowski/Rapacka-Wojtala 2016:65)

Risiken, SWOT-Analyse, Diskussion zu ästhetischen, ergonomischen sowie technischen Details des Produkts, Beschreibung der Phasen serienmäßiger Herstellung des Fertigprodukts, Diskussion zur Strategie

der Markteinführung, Marketing, Informations- und Werbekampagne für das Endprodukt. Abschließend soll die Produktidee mit allen ihren Anwendungsmöglichkeiten und Vorteilen sowie alle durchlaufenen Phasen der Produktentwicklung durch das Projektteam in Form einer multimedialen Präsentation vorgeführt werden (vgl. Makowski/Rapacka-Wojtala 2016:65–66).

Die erläuterte Sprachübung scheint aufgrund ihrer sprachlichen und fachlichen Komplexität und Multimodalität besonders als abschließende, zusammenfassende bzw. kontrollierende Sprachaufgabe geeignet zu sein, zumal den Schwerpunkt hierbei sowohl die rezeptive als auch die produktive Auseinandersetzung mit einem breiten Spektrum an fachspezifischen, teils authentischen oder realitätsnahen Fachtextsorten und Kommunikationssituationen und -formen unter Berücksichtigung situationsadäquater fachspezifischer Terminologie und Strukturen bilden. Auf der anderen Seite werden zugleich auch transversale und Softskills wie Datenbeschaffung und -analyse, Problematisieren, Diskutieren und Verhandeln, Teamfähigkeit etc. in hohem Umfang gefordert und trainiert.

## 5. Abschließende Bemerkungen

Die bisherige Auseinandersetzung mit dem sozialen und wirtschaftlichen Umfeld im Allgemeinen wie auch der dargestellten Entwicklungsdynamik der Branche moderner Unternehmensdienstleistungen lässt m. E. darauf schließen, dass es aus Sicht der Lernenden – Schüler/innen, Studierenden, Sprachkursteilnehmer/innen etc. – eher ungünstig erscheint, die Planung des Fachsprachenunterrichts, ggf. die Konzipierung von vollständig praxis- und arbeitsmarktorientierten Studienprogrammen auf die Entwicklung eines engen an den aktuellen akuten Marktanforderungen orientierten Kompetenzspektrums zu stützen. Vorteilhafter und zukunftssträchtiger erscheinen in diesem Zusammenhang die Fokussierung auf

- den Erwerb von Fähigkeiten und Kompetenzen zur flexibleren Anpassung an die ständig wechselnden Marktbedingungen und häufigen Personalfluktuationen,
- die Entwicklung transversaler Teilkompetenzen,



- die Ausbildung der fachkommunikativen Kompetenz auf der Grundlage von Teilkompetenzen in Verbindung mit der Implementierung von authentischem Textmaterial aus dem zu erlernenden Wissensbereich,
- die Integrierung von Praktiker/innen in den Lernprozess.

Das Programm des Studienfachs Linguistik für Business der Universität Łódź blieb bis auf einige geringfügige Modifikationen seit seiner ersten Initialisierung im akademischen Studienjahr 2013/14 unverändert. Zum Zeitpunkt der Arbeit am vorliegenden Beitrag trat am 1. Oktober 2018 in Polen das vom Präsidenten der Republik Polen am 1. August 2018 unterzeichnete neue Hochschulgesetz in Kraft. Hochschulen sollen innerhalb von einem Jahr ihre Satzungen sowie weitere interne Regelungen an das eingeführte Gesetz anpassen. Die gesetzlichen Änderungen betreffen ebenfalls die Organisation von praxisorientierten Studienfächern, jedoch lassen sich bis zur Bekanntmachung der bislang fälligen konkreten Ausführungsbestimmungen eventuelle durch das neue Hochschulgesetz bedingte Programmänderungen innerhalb des Studienfachs Linguistik für Business nur schwer einschätzen.

## Literaturverzeichnis

- ASSOCIATION OF BUSINESS SERVICE LEADERS, 2018. *Business services sector in Poland 2018* [online]. Warszawa: Association of Business Service Leaders [Zugriff am: 01.10.2018]. Verfügbar unter: [www.absl.pl/pl/web/guest/absl-publications](http://www.absl.pl/pl/web/guest/absl-publications)
- BAUMANN, Klaus-Dieter, 2000. Die Entwicklung eines integrativen Fachsprachenunterrichts – eine aktuelle Herausforderung der Angewandten Linguistik. In: Klaus-Dieter BAUMANN, Hartwig KALVERKÄMPER und Kerstin STEINBERG-RAHAL, Hrsg. *Sprachen im Beruf. Stand – Probleme – Perspektiven*. Tübingen: Narr, S. 149–174.
- BAUMANN, Klaus-Dieter, 2016. Allgemeine und polnische Fachsprachenforschung. In: Krzysztof NYCZ, Klaus-Dieter BAUMANN und Hartwig KALVERKÄMPER, Hrsg. *Fachsprachenforschung in Polen*. Berlin: Frank und Timme.
- BRYŁA, Paweł, Tomasz JURCZYK und Tomasz DOMAŃSKI, 2013. Korzyści współpracy uczelni wyższych z otoczeniem gospodarczym – próba typologii. In: *Marketing i Rynek*. 4, S. 14–19.

- GABLER VERLAG, 2010. *Gabler Kompakt-Lexikon Wirtschaft: 4500 Begriffe nachschlagen, verstehen, anwenden*. 10., vollst. überarb. u. erw. Aufl. Wiesbaden: Gabler.
- GOŹDŹ-ROSZKOWSKI, Stanisław und Jacek MAKOWSKI, 2015. „Lingwistyka dla biznesu czy biznes dla lingwistyki?“ – rola i miejsce specjalistycznych języków obcych w programie interdyscyplinarnych studiów uniwersyteckich. In: Małgorzata SOWA, Małgorzata MOCARZ-KLEINDIENST und Urszula CZYŻEWSKA, Hrsg. *Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy*. Lublin: Verlag der Katholischen Universität Lublin, S. 67–78.
- GOŹDŹ-ROSZKOWSKI, Stanisław und Jacek MAKOWSKI, 2018. Jak twórczo kształcić humanistów dla potrzeb rynku pracy? Studium przypadku: kierunek »Lingwistyka dla biznesu« na Uniwersytecie Łódzkim. In: Jarosław PŁUCIENNIK, Maria CZAJKOWSKA und Michał WRÓBLEWSKI, Hrsg. *Twórczość, zatrudnialność, uniwersytet*. Łódź: Verlag der Universität Łódź, S. 25–36.
- HOFFMANN, Lothar, 1987. *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung*. 3. Aufl. Berlin: Akademie.
- INSTITUT FÜR ANGLISTIK, UNIVERSITÄT ŁÓDŹ, 2018. *Programy studiów [online]. Lingwistyka dla biznesu – studia stacjonarne – I rok (rok rozpoczęcia 2018/2019)*. Łódź: Institut für Anglistik, Universität Łódź [Zugriff am: 01.10.2018]. Verfügbar unter: [www.anglistyka.uni.lodz.pl/userfiles/siatki/siatka%20L4B\\_stacjonarne\\_zmiany\\_2018-2019.pdf](http://www.anglistyka.uni.lodz.pl/userfiles/siatki/siatka%20L4B_stacjonarne_zmiany_2018-2019.pdf)
- INSTITUT FÜR GERMANISTIK, UNIVERSITÄT ŁÓDŹ, 2018. *Nowe kierunki [online]. Lingwistyka dla biznesu (L4B)*. Łódź: Institut für Germanistik, Universität Łódź [Zugriff am: 01.10.2018]. Verfügbar unter: <http://germanistyka.uni.lodz.pl/nowe-kierunki>
- MAKOWSKI, Jacek und Sylwia RAPACKA-WOJTALA, 2016. *Fachkommunikation Deutsch: Finanzen*. Łódź: Philologische Fakultät, Universität Łódź.
- MAKOWSKI, Jacek, 2014. Lodzer Sprachenbarometer 2014. Fremdsprachengebrauch vs. Fremdspracherwerb im Kontext des Lodzer Arbeitsmarktes. In: Dorota KACZMAREK und andere, Hrsg. *Didaktische und linguistische Implikationen der interkulturellen Kommunikation*. Łódź: Verlag der Universität Łódź, S. 133–146.
- MAKOWSKI, Jacek, 2016. Kształcenie językowe w programach studiów uniwersyteckich a rynek pracy. Propozycja nowoczesnych rozwiązań programowych na przykładzie projektu „Lingwistyka dla ekoodpowiedzialnego biznesu (MA)“. In: Jacek MAKOWSKI, Hrsg. *Języki specjalistyczne. Edukacja. Perspektywy. Kariera*. Łódź: Primum Verbum, S. 52–66.

- MAKOWSKI, Jacek, 2018a. Rola czynników obiektywnych w dydaktyce języków specjalistycznych na poziomie uniwersyteckim. Omówienie wyników badania ankietowego w ramach projektu „Językowy barometr Łodzi”. In: *Komunikacja specjalistyczna*. **16**, S. 15–30.
- MAKOWSKI, Jacek, 2018b. Planowanie kursu języka specjalistycznego na poziomie uczelni wyższej z uwzględnieniem specyfiki branży nowoczesnych usług dla biznesu. Przykładowa dydaktyzacja autentycznych tekstów fachowych w zadaniach typu „case study”. In: Beata GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA und Agnieszka STAWIKOWSKA-MARCINKOWSKA, Hrsg. *Speclang 2. Języki specjalistyczne. Edukacja. Perspektywy. Kariera*. Łódź: Verlag der Universität Łódź, S. 52–76.
- MAKOWSKI, Jacek, 2018c. Zur textuellen Teilkompetenz im arbeitsmarkt-orientierten Fachsprachenunterricht am Beispiel der Branche moderner Unternehmensdienstleistungen und des Wissensbereichs Finanzen. In: Beata GRZESZCZAKOWSKA-PAWLIKOWSKA und Agnieszka STAWIKOWSKA-MARCINKOWSKA, Hrsg. *Speclang 2. Fachsprachen – Ausbildung – Karriere-chancen*. Łódź: Verlag der Universität Łódź, S. 66–99.
- MAKOWSKI, Jacek, 2018d. *Deutsch als Arbeitssprache auf dem Markt für moderne Business-Dienstleistungen als Herausforderung für die Hochschuldidaktik. Experimentierräume: Herausforderungen und Tendenzen*. Plzeň, 25.05.2018 [PowerPoint-Präsentation]. Łódź: Philologische Fakultät, Universität Łódź, 25.05.2018.
- MARCINKOWSKA, Elżbieta, 2015. Rynek outsourcingu usług biznesowych w Polsce – stan i perspektywy rozwoju. In: *Studia Ekonomiczne. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach*. **244**, S. 130–140.
- NYCZ, Krzysztof, Klaus-Dieter BAUMANN und Hartwig KALVERKÄMPER, Hrsg., 2016. *Fachsprachenforschung in Polen*. Berlin: Frank und Timme, S. 33–64.
- OUTSOURCING PORTAL, 2013. *Lingwistyka dla biznesu – kierunek z przyszłością* [online]. Warszawa: Pro Progressio, 21.06.2013 [Zugriff am: 01.10.2018]. Verfügbar unter: <http://www.outsourcingportal.eu/pl/lingwistyka-dla-biznesu-kierunek-z-przyszloscia>
- PREUSSER, Liliane und Renata KABAS-KOMORNICZAK, 2016. „Shared Service Center”. Polen ein hoch attraktiver Standort. In: *Entrepreneur*. **7**, S. 12–13.
- UNIVERSITÄT ŁÓDŹ, 2016. *Językowy barometr Łodzi* [online]. Łódź: Universität Łódź [Zugriff am: 01.10.2018]. Verfügbar unter: [www.facebook.com/TheLanguageBarometerofLodz](http://www.facebook.com/TheLanguageBarometerofLodz)
- UNIVERSITÄT ŁÓDŹ, 2018a. *USOSweb. Katalog. Przedmioty* [online]. In: *Seminarium dyplomowe 1 (0100-JLA502)*. Łódź: Universität Łódź [Zugriff am: 01.10.2018]. Verfügbar unter: <https://usosweb.uni.lodz.pl>

UNIVERSITÄT ŁÓDŹ, 2018b. USOSweb. *Katalog. Przedmioty* [online]. *Język fachowy niemiecki 1 (HR i finansów)*. Łódź: Uniwersytät Łódź [Zugriff am: 01.10.2018]. Verfügbar unter: <https://usosweb.uni.lodz.pl>

WEBER, Siegfried, 2010. Fremdsprachenpropädeutik im Germanistikstudium: Ziele, Merkmale, Inhaltskomponenten. In: Magdalena DUŚ und Grażyna ZENDEROWSKA-KORPUS Hrsg., *Fachsprachenpropädeutik im Germanistikstudium*. Częstochowa: WSL, S. 10–38.

### **Abstract**

This paper aims to present some exemplary LSP (*Language for specific purpose*) teaching techniques in the program of the new practical study genre at the University of Łódź: Linguistics for business (L4B). The presented examples of specialized languages teaching techniques as part of the L4B study program focus on the training of several competences and sub-competences which allow students to meet the challenges of the present-day job market situation and corporate environment.

### **Keywords**

Linguistics for business, L4B, University, Łódź, specialized languages, languages for specific purpose, LSP, didactics, German language

# Flipgrid – ein Hausaufgabenprojekt. Neurodidaktische Erkenntnisse in praktischer Umsetzung durch Blended Learning

*Nicole M. Megger, Julia Průcha-Wittmann*

## **Abstract**

Im vorliegenden Forschungsprojekt wird ein Unterrichtsexperiment vorgestellt, in dem zwei aktuelle Forschungsbereiche in der Didaktik verknüpft werden: neurodidaktische Erkenntnisse und digitale Medien. Mithilfe der virtuellen und interaktiven Internet-Plattform „Flipgrid“ sollten Studierendengruppen der Westböhmischen Universität in Pilsen Hausaufgaben in Form von verschiedenen Aufgabentypen bearbeiten und aufsprechen. Aufgrund einer Fragebogenauswertung wird dann festgestellt, ob das angewandte Blended Learning bei den Studierenden Anklang gefunden und die Motivation, Hausaufgaben zu erledigen, erhöht hat.

## **Schlüsselwörter**

Neurodidaktik, digitale Medien, Blended Learning, Fremdsprachunterricht, Flipgrid

## **1. Einleitung**

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit einem didaktischen Experiment im DaF-Unterricht an der Westböhmischen Universität in Pilsen. Dabei wurden zwei aktuelle Forschungstendenzen aufgegriffen, und zwar die Einbeziehung von zum einen neurodidaktischen Erkenntnissen und zum anderen von ICT (Information and Communication Technology) in den Fremdsprachenunterricht. Beiden Tendenzen wird bei der Umsetzung des Experimentes Rechnung getragen. Die Integration von Blended Learning in den DaF-Unterricht geschieht mit Hilfe des Online-Tools Flipgrid, wobei die Blended-Learning-Einheiten unter Rückbezug auf neurodidaktische Erkenntnisse in den Unterrichtsverlauf in Form von Onlinehausaufgaben eingebaut werden. Die Autorinnen

haben die Herausforderung einer Modernisierung und Effektivierung des DaF-Unterrichts angenommen und nach Ablauf des einsemestrigen Experiments eine Evaluation per Fragebogen durchgeführt. Hauptforschungsfragen waren hier, wie diese Form des Lernens von Seiten der Studierenden wahrgenommen wird und wie die Studierenden selbst das Training ihrer Sprachfertigkeiten mit Hilfe dieser Form von Hausaufgaben empfinden.

## 2.a) Neurodidaktischer Hintergrund

In den letzten zwei Jahrzehnten kam es zu einem wahren Neurodidaktik-Boom, dessen Erkenntnisse in die meisten aktuellen DaF-Lehrwerke für Grund- und Mittelschulen, aber auch in die Erwachsenenbildung Einzug hielten. Die Neuro-Sprachendidaktik gibt Aufschluss darüber, wie Sprachen individueller, effektiver, und langhaltiger gelernt werden können. Gehirngerechtes Sprachenlernen steht im Zentrum der Untersuchungen.<sup>1</sup>

Neben den schon früher bekannten didaktischen Forderungen an Lehrende wie Handlungsorientierung, Methodenvielfalt, Mehrkanaligkeit, individuelles Lernen sowie Gruppen- und Projektarbeit (Koordination der Lernenden) erweitert die neurodidaktische Forschung die Liste und betont die Wichtigkeit von Wiederholungen, die positive Einstellung der Lehrenden und Lernenden zum Unterrichtsstoff und motivierendes Feedback (vgl. Grein 2013:7).

Aufgrund der Relevanz dieser drei Faktoren für das Forschungsprojekt wird auf jeden Faktor kurz eingegangen. Dass Lehrstoff oft und regelmäßig wiederholt werden muss, um im Gedächtnis langhaltig haften zu bleiben, ist allgemein bekannt. Laut der Neurobiologie bedarf es bis zu 100 Wiederholungen einer Vokabel und drei Wiederholungsphasen, nämlich zu Unterrichtsbeginn, 3–4 Wochen danach und noch einmal nach 3 Monaten (vgl. Grein 2013:13 u. 78). Nur so können die beteiligten Neuronengruppen stabile Verbindungen eingehen und das Gelernte wird gefestigt.

Beim Wiederholen ist es unumgänglich, neue Vokabeln und grammatische Phänomene im Kontext zu lernen. Heiner Böttger (2016:153) stellt darüber hinaus Folgendes fest: „Erwartete Resultate, z. B. einer

<sup>1</sup> Mehr dazu bei Caine, G., Caine R. N. u. a. 2009.

Sprachhandlung, werden neuronal gefestigt. Permanentes Wiederholen und Üben von sprachlichen Inhalten geben Sicherheit durch eine solche antizipierte Erfolgsgewissheit.“

Das limbische System, das sich im Zentrum des Gehirns befindet, bewertet jeden ankommenden Reiz und entscheidet, ob er relevant und wichtig genug ist, um durchgelassen zu werden. Die Verbindung zu Unterrichtsinhalten und deren Vermittlung liegt auf der Hand: Empfinden Lernende bzw. ihre Limben den Unterricht und die Aufgaben als interessant und ansprechend, werden die Informationen weitergeleitet und können an Neuronen im Gehirn andocken. Sobald aber der Limbus entscheidet, dass der Reiz unwichtig oder unangenehm ist, hat er keine Chance, weitergeleitet zu werden (vgl. Grein 2013:10ff). Böttger (2016:90) betont die „emotional-positive Stimmung“, bei der neue Impulse schnell zum Aufnehmen und Abspeichern aufbereitet werden. Daraus wird klar, wie wichtig auch motivierte Lehrende sind, die eine Fremdsprache mit den richtigen Methoden und zielgruppenorientiert vermitteln.

Der dritte Punkt, der aus neurodidaktischer Sicht eine entscheidende Rolle beim Lernen spielt, ist das positive Feedback. Aus eigener Erfahrung weiß bestimmt jeder, dass eine mit Sorgfalt und Fleiß erfüllte Aufgabe nach Lob seitens der Lehrkraft verlangt. Wird dieses Bedürfnis erfüllt und Lernende bekommen eine entsprechende Anerkennung, sind sie zufriedengestellt und werden sich mit großer Wahrscheinlichkeit auch in Zukunft bemühen, Aufgaben ordentlich zu erledigen. Wichtig ist hierbei der Botenstoff Dopamin, der im Gehirn Glückshormone freisetzt (vgl. Grein 2013:24). Bei Nichtkorrigieren oder schnellem Abhaken von beispielsweise Hausaufgaben passiert emotional nichts und der Lerneffekt ist gering. Dieses Verhalten trifft nicht nur auf jugendliche Lerner und Lernerinnen zu, sondern auch auf erwachsene, wie das Forschungsprojekt gezeigt hat.

Der logische Schritt zur Nutzung von neuen (digitalen) Medien im Unterricht für die heutige Lerner/innengeneration liegt nahe.

Marion Grein (2017, PowerPoint-Präsentation) stellte diesbezüglich in einem ihrer Fortbildungsseminare eine Zusammenführung von Neurodidaktik und digitalen Medien an und kam zu dem Ergebnis, dass eine Implementierung selbiger notwendig ist, wenn Fremdsprachen aus der neurobiologischen Perspektive sinnvoll, zeitgemäß und

nachhaltig unterrichtet werden sollen. Zusammengefasst besteht die Forderung nach

- „unbedingtem Einsatz digitaler Medien [...]“. Sie müssen dabei sinnvoll in die Progression des Unterrichts integriert werden und vor allem zu kollaborativem, handlungsorientiertem Arbeiten anregen.
- „regelmäßigen Phasen mit digitalen Werkzeugen [...]“. Digitale Medien sind folglich sinnvoll in didaktische Settings einzubauen und mit Aufgaben zu versehen, die die Lernenden zu selbstorganisiertem und gemeinschaftlichem Lernen ermutigen.
- kollaborativem und selbstorganisiertem Lernen, das die Interaktion unter den Lernenden fördert (z. B. Wikis, Coogle, Blogs, WhatsApp, selbst zu erstellenden Apps usw.). Die Lehrkraft sollte hier in den Hintergrund treten und lediglich als Berater bzw. Beraterin fungieren.
- nach Arbeiten mit digitalen Medien zur Unterstützung des Lernprozesses vor allem durch die geförderte Mehrkanaligkeit beim Lernen. Je mehr Sinne angesprochen werden (hören, sehen, klicken, verschieben, usw.), desto effizienter wird Sprache verarbeitet, gespeichert und abgerufen.

## 2.b) Einsatz von Blended Learning

Die Wichtigkeit der Integration von neuen Medien in den Unterricht wird auch seitens der Hochschulstrategen und -strateginnen für E-learning-Szenarien betont. Claudia Bremer vom „Kompetenzzentrum für neue Medien in der Lehre“ der Universität Frankfurt ist davon überzeugt, dass deren langfristiger Einsatz das A und O einer effektiven und nachhaltigen Lehre darstellt.

Nach Bremer (2017:31ff.) kann man drei Konzepte unterscheiden, die aber fließend ineinander übergehen: Das Anreicherungskonzept ist relativ niedrigschwellig angesetzt und dient dazu, die Lehre mit z. B. Visualisierungen zu unterstützen, um sie anschaulicher zu machen. Darüber hinaus können Online-Aufgaben zur individuellen Bearbeitung gegeben werden. Der technische Aufwand ist hierbei sehr gering.

Beim Integrationskonzept (auch *blended learning* genannt) stehen Onlinephasen parallel neben Präsenzlehre auf dem Programm.



Erstere sind ein fester Bestandteil des Präsenzunterrichts und werden oft bei Weiterbildungen benutzt. Dabei besteht eine große Flexibilität: Man kann im Präsenzunterricht Wissen vermitteln und es in der Onlinephase anwenden lassen oder umgekehrt: Online wird Wissen angeeignet, das dann im Kurs diskutiert oder trainiert wird.

Die höchste Stufe nimmt das Virtualisierungskonzept ein, bei dem es um völlig computerbasierte Veranstaltungen geht. Diese sind aber für den gewöhnlichen Hochschulbetrieb nicht zu empfehlen, sondern finden eher bei internationalen Studienprogrammen oder Fernstudien Anwendung.

Es liegt auf der Hand, dass im vorliegenden Forschungsprojekt das Integrationskonzept angewandt wurde. Zudem sei erwähnt, dass Blended Learning seit einigen Jahren die beliebteste Lernform (96%) in Unternehmen darstellt, gefolgt von Videos/Erklärfilmen, Micro-Learning und Lern-Apps, wie die Ergebnisse der Trendstudie mmb Learning Delphi 2016 zeigen (vgl. Gesellschaft für Medien und Kompetenzforschung mbH [mmb Trendmonitor] 2017:5).

Beide oben beschriebene Richtungen in der aktuellen Forschung zu Didaktik und Methodik des (Fremdsprachen-)Unterrichts, neurobiologische Erkenntnisse und der Einsatz von Blended Learning, liegen also dem Forschungsprojekt zugrunde.

### **3. Konkrete Voraussetzungen im Fremdsprachenunterricht und Bedarfsanalyse**

Der DaF-Unterricht am Lehrstuhl für deutsche Sprache an der Pädagogischen Fakultät wie auch am Fremdspracheninstitut der Westböhmischen Universität in Pilsen ist durch folgende Faktoren gekennzeichnet:

- Das Lernpensum ist groß und im Vorhinein festgelegt, was ein Kürzen oder Weglassen von Lehrstoff ausschließt (teilweise klare Vorgaben wie: 6 Lektionen auf 12 Doppelstunden).
- Die Abschlussklausuren sind immer schriftlich, manchmal ergänzt durch mündliche Abschlussprüfungen. Um die Studierenden optimal auf die Klausuren vorzubereiten, kommt es zu Abstrichen beim Sprechen, weil einfach die Zeit dazu fehlt.

- Bei den Kursen am Fremdspracheninstitut handelt es sich um B- oder C-Fächer, d. h. die Studierenden haben andere Hauptfächer und belegen die Sprachkurse nur ergänzend. Daraus resultiert, dass sie nur wenig Zeit in diese für sie weniger wichtigen Kurse investieren.
- Bei den A-Fächern am Lehrstuhl für deutsche Sprache handelt es sich um Fächer im Hauptfach, allerdings ist hier die Gruppenstärke sehr groß, sodass Lehrer/innen im Unterricht wenig Zeit zur individuellen Fehlerkorrektur bleibt.

Das Hauptziel war, diese Situation im Rahmen eines Experimentes zu verbessern. Konkret stellten die Autorinnen folgenden Bedarf und Ziele fest, wieder unter Rückbezug auf neurodidaktische Prinzipien beim Fremdsprachenlernen:

- Der Wortschatz, der in den erwähnten Kursen sehr umfangreich und teilweise fachlich ist, soll nachhaltig durch eine hohe Zahl an Wiederholungen gefestigt werden, wofür im Unterricht selbst nicht genügend Zeit zu Verfügung steht.
- Ebenso soll die Grammatik durch viele Übungseinheiten gefestigt werden, und zwar im Hausaufgabenbereich.
- Sämtliche Hausaufgaben sollen von der Lehrperson kontrolliert werden um den Lerner/innen ein Feedback zur weiteren Verbesserung zu geben.
- Der Sprachunterricht als Gesamtes soll Mehrkanaligkeit unterstützen, das heißt zum Beispiel, dass nicht nur geschrieben wird, sondern auch gesprochen, neue Wörter gehört, geschrieben und ausgesprochen werden.
- Außerhalb der Präsenzeinheiten, also für die Hausaufgaben, soll Blended Learning zum Einsatz kommen, weil die Universitäten und auch die Studierenden privat beinahe uneingeschränkt Zugang zu Onlinegeräten haben (Computer, Tablet, Telefon in Onlinefunktion) und diese Medien auch gern und ständig nutzen.
- Voraussetzung sind eine einfache Handhabung für beide Seiten sowie aus den oben beschriebenen Gründen ein geringer Zeitaufwand.
- In erster Linie soll die neue Form von Hausaufgaben den mündlichen Ausdruck ermöglichen und auf diese Weise dem freien

Sprechen den Weg bereiten. Denn das Sprechen ist nach Meinung der Autorinnen das, was eine lebende Sprache vor allem ausmacht, aber paradoxerweise auch das, was Studierenden im Unterricht erfahrungsgemäß am meisten fehlt und wovor sie Hemmungen haben.

#### **4. Flipgrid als Online-Tool im Blended-Learning-Konzept des Deutschunterrichts**

Von den Autorinnen wurde eine Recherche durchgeführt, bei der nach einem angemessenen Online-Tool gesucht wurde. Letzten Endes fiel die Wahl auf die Online-Applikation Flipgrid. Was Flipgrid ist und kann, wird nun in aller Kürze beschrieben.

Es ist ein Online-Tool, das über die typischen Internetgeräte – Computer, Laptop, Tablet, Smartphone – zugänglich ist. Dies wird als Vorteil gesehen, weil davon ausgegangen werden kann, dass es somit auch allen Studierenden zugänglich ist (entweder über Computerräume oder das W-LAN-Netz der Universität oder von zu Hause, also praktisch überall verfügbar). Die Anwendung ist also internetbasiert und das wird von Studierenden aus Sicht der Autorinnen als modern und spannend angesehen. Flipgrid ist seit dem Frühjahr 2018 unbegrenzt kostenlos nutzbar. Die Anwendungssprache ist Englisch, deutschsprachige Alternativen standen leider nicht zur Verfügung, was aber kein Problem darstellte. Die Verwaltung der Aufnahmen und der Kurse ist aus Sicht der Autorinnen sehr einfach und übersichtlich. Die Handhabung ist auch für die Studierenden einfach und unkompliziert – sie bekommen einen Link zur Verfügung gestellt, den sie einfach nur anklicken und somit direkt in die Aufnahmeapplikation geleitet werden. Das Feedback der Lehrenden ist ebenfalls unkompliziert und schnell zu bewerkstelligen – einfach per E-Mail oder Videoaufnahme aus der Applikation heraus, also schnell und dennoch persönlich. Weitere Vorteile der Applikation sind, dass die Studierenden wählen können, ob die Kamera bei der Aufnahme laufen soll oder nur der Ton – was bei den Anfangshemmungen hilft, aber manchmal von Studierenden auch für die ganze Dauer des Kurses gewählt wurde. Jede Aufnahme kann so oft, wie es die Studierenden für erforderlich halten, gelöscht und neu aufgenommen werden. Erst wenn sie mit dem Ergebnis zufrieden sind, wird die Aufnahme freigestellt. Interaktion mit anderen

Teilnehmer/innen und mit dem/der Kursleiter/in ist über die Applikation ebenfalls möglich. Und das wichtigste Kriterium, das hier erwähnt werden soll, ist, dass diese Internetanwendung die Nutzung des mündlichen Ausdrucks notwendig macht und somit unterstützt.

## 5. Forschungsfragen und Vorgehensweise

Im Folgenden werden die Forschungsfragen und das Forschungsdesign vorgestellt.

Die Forschungsfragen lauteten:

1. Wie werden Online-Hausaufgaben von den Studierenden wahrgenommen?
2. Können durch diese Form von Hausaufgaben mehr Sprachfertigkeiten als bei herkömmlichen Hausaufgaben trainiert werden?

Dazu wurde unter den Studierenden der Deutschkurse im Bachelorstudium der beiden Autorinnen im WS 2017/18 am Semesterende eine Online-Umfrage durchgeführt. Die Kurse setzten sich aus Lehrveranstaltungen für allgemeines Deutsch zusammen, die von Studierenden mit Deutsch im Haupt- oder Nebenfach besucht wurden, und aus Kursen für Studierende, die Deutsch als B- oder C-Fach studierten, sowie aus Kursen, die auf technisches Deutsch ausgerichtet waren, mit Studierenden, für die Deutsch wieder ein B- oder C-Fach war. Von den insgesamt 60 Kursteilnehmer/innen nahmen 54 an der Online-Befragung teil.

Von den Studierenden, die an der Umfrage teilgenommen haben, besuchten 63% Kurse für allgemeines Deutsch und 37% Kurse für technisches Deutsch. 60% der Teilnehmer/innen waren weiblich und 40% männlich, wobei fast alle im Alter von 19–25 Jahren waren. Für 70% war der Deutschkurs ein Pflichtkurs, für 30% ein Wahlkurs. Das Sprachniveau bewegte sich von A1-C2, wobei der Schwerpunkt jedoch bei A2-B2 lag.

Die bearbeiteten Hausaufgaben stellten typische aus dem Unterricht hervorgehende Hausaufgaben dar, die im Unterschied zu konventionellen Hausaufgaben nicht nur im Lehrbuch oder Heft erledigt, sondern auch aufgesprochen wurden. Beispiele für geschlossene Aufgaben

sind Lückentexte, die sich auf Grammatik oder Wortschatzarbeit beziehen und bei denen dann der komplette Text vorgelesen wird. Typisch für geschlossene Aufgaben sind auch Zuordnungsübungen, Richtige-Reihenfolge-Übungen usw., die am Ende vorgelesen und aufgenommen werden. Typische Beispiele für halboffene Übungen sind freiere Grammatikübungen, z. B. Sätze unter Benutzung einer bestimmten Zeitform richtig beenden oder Beschreibungen von technischen Gegenständen unter Vorgabe von Parametern. Völlig offene Übungen waren beispielsweise die Beschreibung der Funktionsweise eines Otto-Motors, die Nennung von Vor- und Nachteilen von Windenergie in der Tschechischen Republik inklusive Formulierung des eigenen Standpunkts oder das Verfassen einer Fantasiegeschichte nach vorgegebenen Figuren und Objekten.

## 6. Ergebnisse der Forschung

In diesem Kapitel werden nun die Ergebnisse der Studie dargestellt. Bevor wir zu den beiden vordergründigen Forschungsfragen kommen, soll ein interessantes Ergebnis vorangestellt werden: Auf die Frage, ob die Studierenden über Erfahrungen mit Online-Tools verfügen, antworteten über 90%, dass sie keine solche hätten. Das ist insofern bemerkenswert, als dass der Einsatz von Applikationen, virtuellen Klassenzimmern etc. im schulischen Fremdsprachenunterricht seit Jahren gefordert und gefördert wird.



Abb. 1: Haben Sie Erfahrungen mit Online-Tools im Fremdsprachenunterricht?

Darauf aufbauend wendeten wir uns der Auswertung der Fragen zu, die mit der ersten Forschungsfrage zusammenhingen, also der Wahrnehmung der Arbeit mit der Applikation durch die Studierenden.

Für die meisten Studierenden war die Arbeit mit der Online-Applikation eine positive Erfahrung. Die Arbeit mit Flipgrid wurde vorwiegend als einfach und unproblematisch, spaßbringend, interessant sowie nützlich empfunden, wie insgesamt 88 Nennungen ergaben. Die Attribute „langweilig“ und „langwierig“ wurden fast überhaupt nicht gewählt, nur einige wenige Studierende gaben manchmal auftretende technische Probleme als Kritikpunkt an.

Dieses Ergebnis entspricht der Affinität der meisten jungen Erwachsenen gegenüber digitalen Medien und der Freude am Einsatz von Smartphones oder Computern im Unterricht. Im Zeitalter von Facebook und Instagram ist es auch nichts Ungewöhnliches, sich zu filmen oder sich anderweitig einer (abgegrenzten) Öffentlichkeit zu präsentieren.

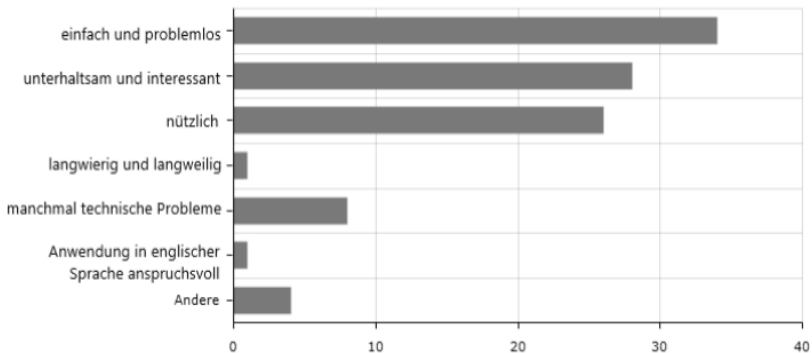


Abb. 2: Wie empfanden Sie die Arbeit mit Flipgrid?  
(Mehrfachnennungen möglich)

Der zeitliche Rahmen, in dem sich die Studierenden mit einer Aufgabe beschäftigten, war für die Dauer einer Hausaufgabe durchaus angemessen – fast 80% benötigten für jede Hausaufgabe zwischen 10 und 20 Minuten. 11% benötigten 30 Minuten und mehr, knapp 4% weniger als 5 Minuten und 6% gaben an, dass die für die Hausaufgabe aufgewendete Zeit davon abhängig war, wie viele andere Beiträge sie sich

angesehen hatten. An dieser Stelle ist möglicherweise ein Rückverweis auf das breitgefächerte Niveau der Studierenden von A1-C2 nötig, das auf die Dauer der Hausaufgaben sicher Einfluss genommen hat.

Zu Beginn des Projektes hatten fast 53% der Studierenden Hemmungen, sich selbst aufzunehmen, aber diese verschwanden im Verlauf der Arbeit mit der Applikation. Fast 17% waren von Beginn an völlig frei von Hemmungen und 19 Prozent waren befangen, wenn die Kamera lief, die jedoch nicht zwangsläufig mitlaufen muss. Lediglich 11% der Kursteilnehmer/innen waren immer etwas befangen, wenn sie die Hausaufgabe aufnahmen.

Aus dem Blickwinkel der Kooperation der Gruppenmitglieder untereinander war für die Autorinnen interessant zu erfahren, ob Beiträge anderer Studierender angeschaut worden waren. Nur 3,7% der Studierenden hatten kein Interesse an den Beiträgen ihrer Kommiliton/innen. Fast alle Studierenden schauten sich die Beiträge von anderen an, mit einer Intensität von immer (13%) über oft (17%) bis manchmal (67%).

Für die Autorinnen stellte sich natürlich die Frage, worin das Interesse für die Beiträge der anderen Studierenden bestand, und die genannten Gründe waren teilweise überraschend. In der Reihenfolge der häufigsten Nennungen wurden zuerst angegeben: Vergleich und Kontrolle der Antworten, Absicherung der Aufgabenstellung, Inspiration, Neugierde, Verbesserung der Aussprache, Verbesserung des Wortschatzes und sonstige Gründe. Der Lernaspekt und nicht Neugierde standen also im Vordergrund, was von den Autorinnen als sehr positiv bewertet wird.

Im Hinblick auf eine weitere Anwendung der Applikation im Blended Learning in anderen Kursen wurde gefragt, ob die Studierenden weiterhin mit Flipgrid lernen möchten.

Beinahe 90% der Befragten gaben im Fazit auch an, dass sie sich vorstellen können, in Zukunft wieder mit dieser zu arbeiten. Darunter kreuzten fast 40% „sehr gern“ an und 16% drückten den Wunsch aus, Hausaufgaben über Flipgrid über eine kürzere Zeit als das ganze Semester machen zu wollen. Nur zirka 10% der Befragten reichte die Erfahrung mit dem Projekt und sie möchten in Zukunft eher nicht mehr damit konfrontiert werden.

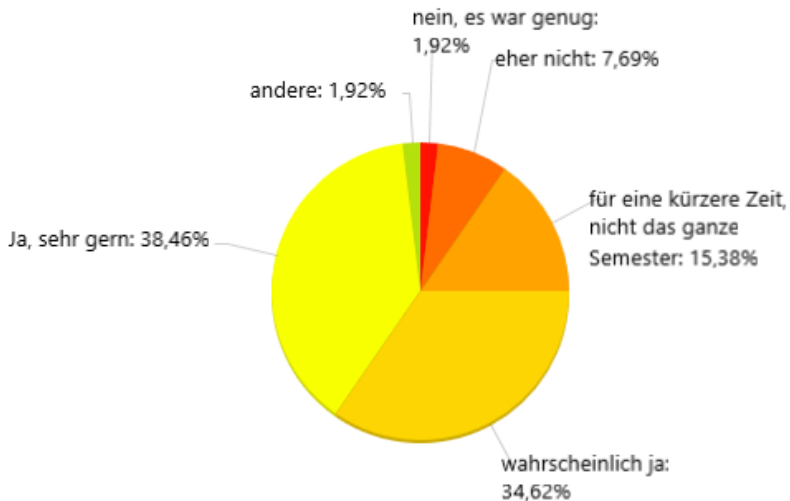


Abb. 3: Möchten Sie in Zukunft wieder mit Flipgrid im Deutschunterricht arbeiten?

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass die Akzeptanz und das Interesse, Hausaufgaben über die Applikation Flipgrid zu erledigen, hoch sind. Die Studierenden sind mit Motivation und Engagement dabei. Positiv fallen auch die selbst durchgeführten Fehlerkorrekturen und die Bereitschaft zur Kooperation auf. Die Wahrnehmung, dass die Anwendung technisch einfach ist, Hemmungen schnell überwunden werden und der Zeitaufwand angemessen ist, wird gleichermaßen von Lehrenden und Studierenden geteilt.

Damit wenden wir uns der **zweiten Forschungsfrage** zu, die darauf abzielte zu erfahren, ob die Studierenden meinen, dass sie durch die Onlinehausaufgaben mehr Sprachfertigkeiten trainieren konnten als bei herkömmlichen.

Die Frage, welche Sprachfertigkeiten die Studierenden bei den Hausaufgaben ihrer Meinung nach trainieren konnten, wurde wie folgt beantwortet: Auf dem ersten Platz lag die Fertigkeit Sprechen, die nach Meinung von fast allen gut oder sehr gut trainiert werden konnte. Auf dem zweiten Platz lag die Fertigkeit Lesen mit 85%. Dass diese beiden Fertigkeiten von den Studierenden genannt werden würden, hatten die Autorinnen erwartet. Für Überraschung sorgten jedoch



die Nennungen von Schreiben (58%) und Hören (56%). Diese könnten zum einen auf die schriftliche Vorbereitung der Aufgaben zurückgeführt werden, die dann aufgesprochen wurden, und zum anderen auf das Hören der Beiträge von anderen Studierenden. Die Autorinnen waren von einem so starken Interesse der Studierenden an den Beiträgen innerhalb der Gruppe nicht ausgegangen.

	überhaupt nicht (1)		wenig (2)		gut (3)		sehr gut (4)		lässt sich nicht beurteilen (5)		Σ	±
	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%	Σ	%		
Hörverstehen	6x	11,32	13x	24,53	24x	45,28	6x	11,32	4x	7,55	2,79	1,04
Leseverstehen	3x	5,66	3x	5,66	23x	43,40	22x	41,51	2x	3,77	3,32	0,87
Schreiben	2x	3,77	16x	30,19	22x	41,51	9x	16,98	4x	7,55	2,94	0,97
Sprechen	-	-	1x	1,89	5x	9,43	46x	86,79	1x	1,89	3,89	0,42

Abb. 4: Welche Sprachfertigkeiten konnten Sie beim Hausaufgabenprojekt trainieren?

Weiterhin wurde ermittelt, ob sich die Studierenden nach dem Blended-Learning-Experiment sicherer in den trainierten Bereichen fühlen, was über drei Viertel der Studierenden mit einem klaren Ja beantworteten. Die Studierenden nannten folgende Bereiche, in denen sie sich am Ende des Semesters sicherer fühlten: Deklination von Adjektiven, Passivgebrauch, Satzbau, Vergangenheitsformen, Verbesserung der (Aus-)Sprache, zusammenhängendes Sprechen, selbstständige Berichtigung des Beitrags nach Feedback/Vergleich mit anderen Beiträgen.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass die Studierenden mit Hilfe der Online-Applikation alle Fertigkeiten (nicht nur Sprechen und Lesen) trainieren und sich nach eigener Aussage in den fokussierten Bereichen verbessern konnten. Darüber hinaus konnten sie sich nach eigener Einschätzung zusätzlich in den Bereichen Aussprache und zusammenhängendes Sprechen verbessern.

Da die Applikation die Möglichkeit des Lehrerfeedbacks bietet und dieses von den Autorinnen aus neurodidaktisch-pädagogischer Sicht als sehr wichtig erachtet wird, zielte eine Frage auf die Wahrnehmung des Lehrerfeedbacks durch die Studierenden. Es wurde von allen Lerner/innen als allgemein nützlich eingestuft. Über die Hälfte fand

es vor allem nützlich für die Fehlerkorrektur und über ein Viertel als motivierend für weitere Aufgaben.

## **7. Schlussfolgerungen und Ausblick**

Das letzte Kapitel behandelt Schlussfolgerungen und Möglichkeiten für einen weiteren Einsatz sowie Ansatzpunkte für weiterführende Forschungsprojekte.

Es konnte gezeigt werden, dass Hausaufgaben mit dem Online-Tool Flipgrid einen modernen Unterricht unterstützen, der den neurodidaktischen Prinzipien folgt und digitale Medien miteinbezieht.

Flipgrid als Online-Tool eignet sich hervorragend für Blended-Learning im Sinne von Onlinehausaufgaben: Durch seine Nutzung finden also viele – wenn auch in den seltensten Fällen ganze 100, wie von Wissenschaftler/innen gefordert – Wiederholungen statt, das Prinzip der Mehrkanaligkeit wird bedient, kooperatives Lernen wird ermöglicht und die Lernerautonomie gestärkt.

Außerdem wird wertvolle Sprechzeit geschaffen, die auch die Möglichkeit zur Verbesserung von Aussprache und zusammenhängendem Sprechen bietet.

Die Akzeptanz bei den Studierenden für das beschriebene Blended-Learning-Hausaufgaben-Projekt war sehr hoch. Es konnte gezeigt werden, dass sowohl Wortschatz als auch Grammatik aus Sicht der Befragten nachhaltig eingeübt werden konnten. Die Nutzung verschiedener Aufgabentypen, z. B. offene und geschlossene Aufgaben, bot sich an und wurde von den Studierenden gleichermaßen angenommen. Hier möchten die Autorinnen darauf hinweisen, dass die Studierenden allmählich von geschlossenen zu offenen Aufgabentypen geführt wurden. Am Anfang waren die Aufgaben geschlossen und zum Ende des Semesters hin völlig offen, um Hemmungen bei der Anwendung der Applikation zu überwinden.

Die Anwendung der Applikation hat sich auf beiden Seiten einfach gestaltet. Technische Probleme waren minimal und Anfangsschwierigkeiten schnell überwunden. Der Zeitaufwand war auf beiden Seiten angemessen, eher niedrig.

Ein großes Plus, das die Autorinnen im Vorfeld nicht direkt erwartet hatten, war die von den Studierenden in hohem Maße durchgeführte Selbstkorrektur, entweder durch Vergleich mit anderen Beiträgen oder nach dem Feedback durch die Lehrperson. Mit der (positiven) Rückmeldung werden die Lernenden tatsächlich motiviert, sich ihre Beiträge noch einmal anzuhören und Fehler auszubessern. Auch ein kurzer Lehrerkommentar wie „Sehr gut gemacht!“ bei fehlerfreien Aufnahmen sollte nicht unterschätzt werden.

Aufgrund der gesammelten Erfahrungen empfehlen wir, Flipgrid im Deutschunterricht mit Blended Learning zu benutzen. Allerdings nicht zu intensiv, da gerade die Methodenvielfalt das Interessante ist, was den Unterricht auflockert. Darüber hinaus muss bedacht werden, dass jeder einzelne Beitrag durch die Lehrperson angehört, ggf. bewertet, aber auf jeden Fall mit einem Feedback versehen werden muss. Der Zeitaufwand bei größeren Kursen ist vorstellbar.

Bei künftiger Anwendung müsste man die Studierenden eindringlich dazu auffordern, die Beiträge ihrer Gruppe für die Testvorbereitung zu nutzen. In der Umfrage hatten viele angegeben, dass sie dies vernachlässigt hätten. Mit der Wiederholung von Gelerntem nach drei Monaten, was in etwa einem Semester entspricht, wäre der Anspruch der Neurodidaktik bezüglich der Wiederholungsphasen gedeckt.

Obwohl die Evaluierung des didaktischen Experimentes viele interessante Erkenntnisse gebracht hat, werden jedoch die Bereiche sichtbar, die man in weiteren Forschungsvorhaben intensiver ausloten oder aber forschungsmethodisch verlässlich bearbeiten könnte. Ein erster Punkt wäre das Sprachniveau. In der vorliegenden Studie war das Niveau extrem breit gefächert, alle Sprachniveaus wurden abgedeckt. Die Bezugnahme auf eine sprachlich homogenere Gruppe würde sicher aussagekräftigere Ergebnisse bringen. Dazu hatten die Autorinnen auch nicht die Möglichkeit, mit Vergleichsgruppen zu arbeiten. Der Vergleich von Lernergruppen mit und ohne Blended Learning wäre zweifellos interessant. Es wäre dann auch möglich, den tatsächlichen Lernfortschritt von beiden Gruppen festzustellen, durch verschiedene Tests zu Kursbeginn und am Kursende.

Durch das Hausaufgabenexperiment haben sich den Autorinnen auch andere, weiterführende Ideen zur Nutzung von Flipgrid oder Blended Learning generell aufgedrängt. Einige sollen hier kurz erwähnt werden:

Studierende könnten selbst Diskussionsbeiträge formulieren. Man könnte in den Beiträgen auch aufeinander reagieren und so zeitverzögert diskutieren. Des Weiteren könnte direkt an der Aussprache oder mit Dialekten gearbeitet werden (Übersetzung von Dialektbeiträgen ins Standarddeutsche) oder die Studierenden könnten zu verschiedenen Themen eigene Videos drehen, z. B. die Vorstellung eines Produktes, Studienfaches, Nebenjobs, Hobbys usw.

## Literaturverzeichnis

- BREMER, Claudia, 2017. Einsatz digitaler Medien in der Hochschullehre: Szenarien und Mehrwerte für die Kompetenzentwicklung. In: John ERPENBECK und Werner SAUTER, Hrsg. *Handbuch Kompetenzentwicklung im Netz. Bausteine einer neuen Bildungswelt*. Stuttgart: Schäfer-Pöschel, S. 307–336.
- BÖTTGER, Heiner, 2016. *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens: Wo die Sprache zuhause ist*. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.
- CAINE, Geoffrey und Renate N. CAINE, 2009. *12 Brain/Mind Learning Principles in Action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- GESELLSCHAFT FÜR MEDIEN UND KOMPETENZFORSCHUNG mbH, 2017. *mmb Trendmonitor: Weiterbildung und Lernen heute und in drei Jahren [online]. Ergebnisse der 11. Trendstudie mmb learning Delphi* [Zugriff am: 10.10.2018]. Verfügbar unter: [https://mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor\\_2016-2017.pdf](https://mmb-institut.de/wp-content/uploads/mmb-Trendmonitor_2016-2017.pdf)
- GREIN, Marion, 2013. *Neurodidaktik: Grundlagen für Sprachlehrende*. Aus der Reihe Qualifiziert unterrichten. Ismaning: Hueber.
- GREIN, Marion, 2017. *Empfehlungen: Lernen mit digitalen Medien aus neurobiologischer Sicht (PowerPoint-Präsentation)*. Zagreb. Goethe Institut, 16.09.2017.
- MACEDONIA, Manuela, 2010. Wie konkret kann die Hirnforschung Pädagogen helfen? Das Beispiel Fremdsprachen. In: Monika C. M MÜLLER und Gregor TERBUYKEN, Hrsg. *Lerntheorien: Von der Wissenschaft in die Praxis und zurück*. Rehbürg-Loccum: Evangelische Akademie Verlag. S. 87–95.
- SAUTER, Annette und Werner SAUTER, 2002. *Blended Learning. Effiziente Integration von e-Learning und Präsenztraining*. Neuwied: Luchterhand.

### Abstract

This research project focuses on a teaching experiment in which two current research areas in didactics are linked: findings of neurodidactics

and digital media. With the help of the virtual and interactive internet platform “Flipgrid”, various student groups of the University of West Bohemia in Pilsen were supposed to work on homework assignments with different types of tasks which were then recorded by the students. Based on a questionnaire evaluation, it is then determined whether the students found the applied blended learning beneficial and whether it increased their motivation to do their homework.

**Keywords**

Neurobiology, digital media, blended learning, foreign language teaching, Flipgrid



# **Aktuelle Probleme der tschechischen Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen in der Sekundarstufe**

*Marie Müllerová*

## **Abstract**

Tschechische Deutschlehrer/innen waren in den letzten Jahrzehnten mit zahlreichen Schwierigkeiten konfrontiert. Die Politik des Sprachunterrichts hat sich im selben Zeitraum so geändert, dass das europäische Konzept der Mehrsprachigkeit 1+2 eine große Herausforderung für die Tschechische Republik darstellt. Derzeit ist zwar das Konzept 1+2 in der Sekundarstufe I offiziell vorgeschrieben, in der Sekundarstufe II ist aber in der Regel nur eine Fremdsprache Pflichtfach, nämlich Englisch. Trotz der Bedeutung des Deutschen als Sprache unserer Nachbar/innen hat der Deutschunterricht in den tschechischen Schulen keine leichte Position. In diesem Beitrag werden die Ergebnisse einer kleinen Untersuchung unter den Deutschlehrer/innen in der Tschechischen Republik zur Problematik der deutschen Sprache in der gegenwärtigen Schule vorgestellt.

## **Schlüsselwörter**

Deutschunterricht, Deutschlehrer/innen, Deutsch als die zweite Fremdsprache, Probleme im Deutschunterricht

## **1. Experimente, Herausforderungen und Tendenzen in der Fremdsprachendidaktik des 21. Jahrhunderts**

Fremdsprachenkenntnisse werden seit jeher als besonders wertvoll für jeden und jede angesehen. Gute Fremdsprachenkenntnisse werden auch heute als sehr wichtiger Aspekt in der Ausbildung wahrgenommen. Es ist daher selbstverständlich, dass, nachdem sich das demokratische Europa nach 1989 durch den Fall der sozialistischen Regime erweitert hatte, um die Jahrhundertwende ein neues europäisches Konzept der Mehrsprachigkeit entstand. Sein Ziel ist es, mit Hilfe von Fremdsprachenkenntnissen und insbesondere mit der Kenntnis

der Sprachen der Nachbarländer den europäischen Integrationsprozess in den Bereichen der Wirtschaft und der zwischenmenschlichen und interkulturellen Beziehungen zu fördern. Laut der Europäischen Kommission ist das interkulturelle Bewusstsein und dessen besseres Verständnis der Schlüssel für ein friedlicheres Zusammenleben und gleichzeitig für die Entwicklung unserer Gesellschaft (vgl. Müllerová u. a. 2013:11).

## **2. Rolle der zweiten Fremdsprache in der tschechischen Sprachpolitik der letzten Jahrzehnte**

Die Tschechische Republik mit ihren 10,5 Millionen Einwohner/innen gehört zu den kleineren Ländern, daher ist eine erfolgreiche Integration in den europäischen und internationalen Raum eine existenzielle Notwendigkeit für ihre weitere Entwicklung. Dementsprechend kann von ihren politischen Vertreter/innen berechtigterweise verlangt werden, solche Bedingungen zu schaffen, die den Tschech/innen eine entsprechende Integration ermöglichen. Eine notwendige Voraussetzung für einen solchen Prozess sind Fremdsprachenkenntnisse. Die Kombination beider Faktoren – ein individuelles Interesse, das durch angemessene bildungspolitische Maßnahmen unterstützt wird – ist der richtige Weg für die Verwirklichung des aktuellen europäischen Konzepts der Mehrsprachigkeit. Trotz der Empfehlungen der europäischen Institutionen auf dem Gebiet der Sprachausbildung verfolgt die tschechische Sprachpolitik nach dem politischen Kurswechsel Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre einen sehr ungewöhnlichen Weg. Während der letzten zwanzig Jahre hat sie nicht die Aspekte einer stabilen Entwicklung gezeigt; ganz im Gegenteil hat der Fremdsprachenunterricht in den tschechischen Schulen eine ziemlich komplizierte und mehrdeutige Entwicklung durchgemacht. Die Situation unmittelbar nach der Samtenen Revolution im Jahr 1989 war eine logische Reaktion auf das neue gesellschaftspolitische Umfeld und die neuen Beziehungen zu den Nachbarstaaten. Die Öffnung der Grenzen zu (nicht nur) diesen, die fast ein halbes Jahrhundert lang für die Mehrheit der Bewohner/innen der damaligen Tschechoslowakischen Sozialistischen Republik (ČSSR) unerreichbar waren, löste eine enorme Nachfrage nach Sprachunterricht aus, insbesondere nach Deutsch. Wie die Daten des Bildungsministeriums aus dem gegebenen Zeitraum



zeigen, wählte ein bedeutender Teil der tschechischen Schüler/innen und Studierenden in dieser Zeit Deutsch als erste Fremdsprache. Die Gründe für diese Wahl sind durchaus nachvollziehbar – vor allem die Nähe der deutschsprachigen Länder, die zudem eine andere wirtschaftliche Entwicklung durchlaufen haben, und die Möglichkeiten, diese Länder entweder zum Einkaufen zu besuchen oder in diesen einen relativ lukrativen Job zu finden.

Der Beginn des 21. Jahrhunderts brachte eine wesentliche Veränderung für das tschechische Schulsystem: das neue Bildungsgesetz. Dieses wurde 2004 verabschiedet, trat am 1. Januar 2005 in Kraft und sollte ein wesentlicher Meilenstein in der Entwicklung und Demokratisierung der tschechischen Bildung durch die Einführung des Rahmenbildungsprogramms (RBP) und die Schaffung von Schulbildungsprogrammen (SBP) sein. Für viele (nicht nur) Pädagog/innen stellte eine unlogische und unverständliche Entscheidung der tschechischen Regierung, nämlich im RBP die Fremdsprachenausbildung im Sekundarschulsystem zu reduzieren, einen großen negativen Eingriff in das bestehende Konzept der Fremdsprachenausbildung dar. Im neuen Curriculum für Sekundarschulen wurde nämlich empfohlen, Englisch als erste Fremdsprache zu unterrichten. Die Pflicht, eine zweite Fremdsprache zu lernen, wurde aufgehoben, und das Bildungsfeld „eine weitere Fremdsprache“ (wie dieses Fach in den SBP genannt wird) wurde in die Kategorie der Wahlpflichtfächer verschoben, wo es mit anderen Fächern wie Sport, englischer Konversation oder Kochen konkurrieren musste. Deshalb gab es nur eine sehr begrenzte Chance, dass sich Deutsch durchsetzen würde. Als Folge dieser politischen Entscheidung hat sich die Anzahl der Schüler/innen, die in der Schule eine zweite Fremdsprache erworben haben, deutlich verringert.

Mit dieser Einstellung und den neu definierten Bedingungen für den Fremdsprachenunterricht im RBP widersprach die tschechische Sprachpolitik im Wesentlichen den Bemühungen der EU und der europäischen Sprachpolitik. Die europäische Politik unterstützt die Mehrsprachigkeit seit den frühen 1990er Jahren, und ihr „1 + 2 Modell“ – die Beherrschung der Muttersprache plus zweier Fremdsprachen – ermutigte die Mitgliedstaaten der Europäischen Union, dieses Sprachkonzept in ihren nationalen Bildungswesen umzusetzen. Die Entscheidung der tschechischen politischen Repräsentant/innen über die Einschränkung des Fremdsprachenunterrichts wurde daher von

vielen fortschrittlich denkenden Menschen als inkompetent angesehen, gerade in Zeiten der fortschreitenden Globalisierung.

Aufgrund des starken Drucks der akademischen und auch der nicht-akademischen Öffentlichkeit wurden im Schuljahr 2013/14 Anpassungen im RBP vorgenommen und die zweite Fremdsprache wurde wieder zu einem Pflichtfach in der Sekundarstufe I. Mit anderen Worten bedeutete dies, dass die Schüler/innen der Sekundarstufe I die weitere Fremdsprache ab der siebten Schulstufe (zwei Stunden pro Woche) oder spätestens ab der achten Schulstufe (drei Stunden pro Woche) lernen würden. Leider hat sich auf der höheren Ebene der Sekundarstufe II, bei der die ungünstige Situation nur einer Pflichtfremdsprache besteht, keine Änderung ergeben, und es liegt an der Schulleitung zu entscheiden, ob eine weitere Fremdsprache als Wahl- oder als Pflichtfach angeboten wird.

Die Rückkehr der zweiten Fremdsprache nach fast einem Jahrzehnt brachte eine Reihe von neuen Fragen mit sich, die sich beispielsweise auf einen erhöhten Bedarf an qualifizierten Lehrer/innen, den Bedarf an neuen Unterrichtsmaterialien, ein erweitertes Angebot an Weiterbildung etc. bezogen. Aufgrund der geographischen Lage der Tschechischen Republik und ihrer wirtschaftlichen, kulturellen und historischen Verbindung mit den deutschsprachigen Ländern ist es nur natürlich, dass Deutsch als eine weitere Fremdsprache wieder öfter unterrichtet wird. Die Sprachlehrer/innen hatten zwar die Wiedereinführung der zweiten Fremdsprache gefordert, die rapide Entwicklung der Gesellschaft, wesentliche Veränderungen im Bildungsbereich und nicht zuletzt die schwierige Situation der Lehrer/innen in der Tschechischen Republik brachten aber einige unerwartete Überraschungen.

### **3. Probleme tschechischer Deutschlehrer/innen – eine Forschungsstudie**

Die Autorin dieses Textes, die sich seit langem auf dem Gebiet der Fortbildung vor allem für Deutschlehrer/innen engagiert, empfand eine gewisse Veränderung in der Stimmung und Einstellung der Lehrer/innen gegenüber dem Unterrichten von Deutsch. Im Rahmen von Seminaren und Workshops in der gesamten Tschechischen Republik hat sie eine gewisse Zunahme der Skepsis der Lehrer/innen gegenüber

den vorgestellten kreativen Methoden und Aktivitäten für die Schüler/innen festgestellt. Dies zeigte sich insbesondere in häufigen Äußerungen der Pädagog/innen wie z. B.: „Die Schüler werden sicher nicht daran teilnehmen“, „Es sei zu kompliziert für sie (= die Schüler/innen)“, „Ich bin mir nicht sicher, ob sie es interessant finden würden“, „Ich habe dafür im Unterricht keine Zeit“ etc. In Anbetracht dieser Probleme hat die Autorin beschlossen, eine kleine Umfrage durchzuführen, die helfen könnte, die aktuellen Probleme der Deutschlehrer/innen an den tschechischen Schulen aufzuzeigen.

Die Untersuchung wurde von Februar bis Juni 2018 in der Tschechischen Republik durchgeführt. Zielgruppe waren Deutschlehrer/innen aus tschechischen Sekundarschulen (entspricht der ISCED 2 der internationalen Klassifikation) und den tschechischen Mittelschulen (ISCED 3). An der Umfrage haben 100 tschechische Deutschlehrer/innen teilgenommen, 69 von ihnen waren Lehrer/innen in der Sekundarstufe I und 31 in der Sekundarstufe II. Alle Befragten waren gleichzeitig Teilnehmer/innen an Fortbildungskursen für Pädagog/innen. Diese Tatsache ist sehr wichtig, weil die Fortbildung innerhalb des spezifischen Bildungsbereiches für tschechische Lehrer/innen nicht verpflichtend ist, was bedeutet, dass die Befragten einer Gruppe von sehr engagierten Pädagog/innen angehören, die trotz der Schwierigkeiten, wie mangelnde Freistellungen für Fortbildungen, nicht frei wählbare Fortbildungen oder die Limitierung der Fortbildungstage, an Fortbildungen im Bereich Deutsch interessiert sind. Im Hinblick auf die langjährige Erfahrung der Verfasserin dieses Beitrags auf dem Gebiet des Deutschunterrichts in der Tschechischen Republik wurde eine Forschungsfrage zu den oben angedeuteten Problemen der Deutschlehrer/innen beim Unterrichten wie folgt formuliert: „Welche sind die größten Probleme, mit denen Sie derzeit konfrontiert werden, wenn sie Deutsch als eine weitere Fremdsprache unterrichten?“

Für die geplante Untersuchung wurden drei Hypothesen formuliert:

1. Tschechische Deutschlehrer/innen werden beim Unterrichten mit Problemen konfrontiert, die durch das Verhalten der Schüler/innen verursacht werden.

2. Tschechische Deutschlehrer/innen werden beim Unterricht mit Problemen konfrontiert, die durch das Fehlen geeigneter moderner Unterrichtsmaterialien entstanden sind.
3. Die ständig zunehmende Bürokratie stellt ein ernsthaftes Problem für die Arbeit der Deutschlehrer/innen in der Tschechischen Republik dar.

Die Untersuchung wurde an sechs verschiedenen Standorten in der Tschechischen Republik durchgeführt. Die Befragten nahmen freiwillig an der Umfrage teil und stimmten ihrer Teilnahme zu. Jede Teilnehmerin / jeder Teilnehmer bekam eine offene Frage, auf die sie/er innerhalb von ca. 10 Minuten schriftlich kurz antworten musste, die Wahl zwischen Tschechisch und Deutsch war dabei frei. Anschließend wurde eine kurze Gruppendiskussion mit insgesamt sechs Gruppen (von jeweils 12 bis 24 Teilnehmer/innen) der Befragten geführt. Von den 100 Befragten gaben 98 Antworten, die mindestens drei problematische Faktoren enthielten. Zwei Befragte beantworteten die Frage mit einer kurzen Ein-Wort-Aussage: „Nichts“. Im Durchschnitt erschienen vier bis fünf problematische Faktoren in den Antworten der Befragten, die ausführlichste Aussage enthielt neun problematische Punkte. In der folgenden Analyse der erhaltenen Daten spiegelt sich die Reihenfolge der genannten Probleme nicht wider, das entscheidende Kriterium war der Inhalt des beschriebenen Problemfaktors.

### **3. Ergebnisse der Forschung**

Die folgenden Ergebnisse spiegeln die Analyse der Faktoren wider, die von mindestens 50% der Befragten genannt wurden.

Aus der analytischen Verarbeitung der erworbenen Daten durch die Form der offenen Kodierung ergab sich, dass 78% der Befragten die fehlende Motivation oder gar das mangelnde Interesse der Schüler/innen an dem Fach als Problem beim Deutschunterricht empfanden. Eine so hohe Zahl ist ziemlich überraschend und es wären weitere Untersuchungen sinnvoll, um zu ergründen, was die Lehrer/innen als mangelndes Interesse der Schüler/innen an dem Fach verstehen. Die anschließenden kurzen Gruppendiskussionen haben dieses Problem ein wenig mehr erhellt: Die Lehrer/innen beklagten sich oft über das mangelnde Interesse der Schüler/innen an der deutschen Sprache, die

von manchen als eher schwierig zu erlernende Sprache und als nicht wirklich lebensnotwendig empfunden wird. Zum Beispiel erwähnten die Befragten einen Satz, den die Schüler/innen angeblich in den Situationen verwenden, in denen sie neue Vokabeln lernen oder komplexere grammatische Phänomene erarbeiten müssen: „Ich kann doch Englisch sprechen und mit Englisch kann ich überall kommunizieren, also warum sollte ich das lernen?“ Es bleibt die Frage offen, ob das mangelnde Interesse der Schüler/innen an der deutschen Sprache durch den allgemeinen Rückgang ihres Interesses am Lernprozess verursacht wird (siehe zum Beispiel Šumavská 2012) oder ob das methodische Verfahren des Sprachenlernens auch eine Rolle spielt. Die Tschechische Republik kämpft seit langem mit dem Problem des Mangels an qualifizierten Fremdsprachenlehrer/innen und der derzeitige Status der Lehrer/innen in der tschechischen Gesellschaft (ihr sozialer Status, ihre finanzielle Vergütung usw.) trägt sicherlich nicht dazu bei, eine Tätigkeit im Schulwesen attraktiv erscheinen zu lassen. Das kann logischerweise die Qualität der Arbeit beeinflussen. Das Problem der mangelnden Motivation kann auch mit dem Mangel an Möglichkeiten für die Schüler/innen verbunden sein, die erworbenen Sprachfähigkeiten im wirklichen Leben anzuwenden. Wie die Forschungsstudie von Müllerová et al. aus dem Jahr 2013 zeigt, haben Schüler/innen in der Schule und im außerschulischen Leben nur minimale Chancen, Deutsch als Kommunikationsmittel zu nutzen. Wenn sie eine solche Chance bekommen, zum Beispiel durch einen Schulausflug, neigen sie meist dazu, auf Englisch zu kommunizieren, weil sie sich in dieser Sprache aufgrund der längeren Lernzeit sicherer fühlen. Bei der Arbeit mit dem Computer beschäftigen sich die Schüler/innen ferner fast nur mit englischen Websites. Nach Ansicht der Autorin ist dieser einseitige Fokus auf Englisch ein trauriges Erbe der unzureichenden tschechischen Sprachpolitik zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Die mangelnde Motivation, Deutsch zu lernen, hängt zudem wohl auch damit zusammen, dass manche Schüler/innen Deutsch als „hässlich“ empfinden.

Das zweithäufigste Problem, von dem die Befragten in den Antworten auf die Forschungsfrage berichteten, war eine unzureichende Stundenzahl für den Deutschunterricht. Dieser problematische Faktor wurde von 65% angegeben. Wie bereits erwähnt, hat sich die Stellung der weiteren Fremdsprache an den tschechischen Schulen etwas merkwürdig entwickelt. Während das Interesse am Deutschlernen

nach der Samtenen Revolution sprunghaft angestiegen war (siehe die oben genannten Gründe), hat es sich ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre mehr auf Englisch verlagert und ist seither beträchtlich gewachsen. Folglich hat diese Sprache nun auch dank der Sprachpolitik des Staates eine hegemoniale Position unter den Fremdsprachen erreicht. In Anbetracht der Tatsache, dass die Statistiken des Ministeriums für Bildung und Sport aus dem Jahr 2017 zeigen, dass die größte Gruppe von Pädagog/innen gegenwärtig Lehrer/innen zwischen 45–64 Jahren sind (Sekundarstufe I 48%, Sekundarstufe II fast 60%), kann angenommen werden, dass die Pädagog/innen, die zuvor über viele Jahre Deutsch als erste Fremdsprache unterrichtet hatten, die heutigen A1/B1-Anforderungen übertreffen möchten. Schüler/innen sollen in der weiteren Fremdsprache in der Sekundarstufe I das Niveau A1 und in der Sekundarstufe II das Niveau B1 erreichen. In dem Bemühen, dass ihre Schüler/innen ein höheres Sprachniveau erlangen, könnten die Lehrer/innen daher den Eindruck haben, dass der Zeitaufwand für die weitere Fremdsprache unzureichend ist, was bei ihnen wiederum zu Frustration führen könnte. Eine andere mögliche Erklärung könnte die Tatsache sein, dass Schulen, um den bestmöglichen Ruf zu bekommen, ihren Schüler/innen eine große Anzahl zusätzlicher schulischer oder außerschulischer Aktivitäten (Exkursionen, kulturelle Veranstaltungen, Schulakademie, verschiedene Wettbewerbe usw.) anbieten, daher also viele Stunden ausfallen, und die Schüler/innen deswegen nicht genug Zeit haben, um die gesetzten Sprachlernziele zu erreichen. Diese Ansicht tauchte auch in den anschließenden Gruppendiskussionen oft auf, besonders in den Gruppen, in denen die Untersuchung im Mai und Juni 2018 durchgeführt wurde. Die Lehrer/innen erklärten, dass sie ihren eigenen Unterrichtsplan für das jeweilige Schuljahr abgeschlossen haben und dass das Programm der Schule in den folgenden Wochen ihnen einfach nicht ermöglicht, den regulären staatlichen Lehrplan vollständig umzusetzen.

Als dritthäufigstes Problem wurde von 61% der Befragten die hohe Anzahl der Schüler/innen in den Klassenräumen angegeben. Dieser Befund ist etwas überraschend, denn in der Tschechischen Republik wird der Fremdsprachenunterricht seit langem in kleineren Gruppen durchgeführt, bei mehr als 24 Schüler/innen in einer Klasse sollten Schulleiter/innen sie für den Fremdsprachenunterricht in zwei Gruppen aufteilen. Aus Sicht der Autorin kann das Problem der höheren

Schülerzahl in den Klassen wieder mit der Sprachpolitik des Staates in Verbindung gebracht werden, zuerst durch die Streichung und dann durch die Wiedereinführung einer obligatorischen zweiten Fremdsprache. Um die eigene Attraktivität zu erhöhen und dadurch eine so hohe Schülerzahl wie möglich zu erreichen (die Finanzierung der Schulen richtet sich nach der Anzahl der Schüler/innen), haben die Schulen begonnen, auch andere Fremdsprachen anzubieten. Dies kann natürlich als positive Transformation des tschechischen Schulsystems angesehen werden. Problematisch ist allerdings, wenn eine Schule beispielsweise vier Fremdsprachen anbietet, es aber dann keine Mindestanzahl gibt, ab der eine Sprache auch tatsächlich unterrichtet werden muss. Aus finanziellen Gründen werden daher teilweise nur zwei wirklich unterrichtet. Durch Zusammenlegungen der Klassen sollen so wenige Lehrer/innen wie möglich benötigt werden.

Im Hinblick auf die finanziellen Bedingungen der tschechischen Schulen (laut OECD [2019:302] lagen 2017 die gesamten Bildungsausgaben der Tschechischen Republik unter dem OECD-Schnitt und auch unter dem EU-Schnitt; die Tschechische Republik nahm bei den gesamten Bildungsausgaben den vorletzten Platz aller EU-Staaten ein) sind solche Vorgangsweisen durchaus verständlich. In Schulen, besonders in kleineren Städten oder Dörfern, kommt es auch vor, dass die Gesamtzahl der Schüler/innen in Klassen nur bei etwa zwanzig liegt, sodass die Pflicht, diese für den Fremdsprachenunterricht in kleinere Gruppen aufzuteilen, nicht mehr besteht. Nur in wenigen Ausnahmefällen entscheiden die Schulleiter/innen, eine Klasse dennoch aufzuteilen, um den Lernprozess zu verbessern. Das Beherrschen einer Fremdsprache ist schließlich auch eine Fähigkeit, die von einer Reihe von Aspekten abhängt: von der Zeit, der Häufigkeit des Trainings und der Wiederholung, den Möglichkeiten, bereits erworbenes Wissen anzuwenden, und vielen weiteren. Daher gibt es bei der Effektivität und Nachhaltigkeit des Sprachlernens sicher große Unterschiede zwischen Klassen mit nur zwölf Schüler/innen oder solchen mit 24.

Der letzte Faktor, der bei mehr als der Hälfte der Befragten als problematisch in der Arbeit von Deutschlehrer/innen genannt wurde, ist die bürokratische Belastung der Pädagog/innen in den tschechischen Schulen. 59% der Befragten gaben an, dass dies ein Problem sei, das ihre Arbeit beeinträchtigt. Die Auffassung, dass der bürokratische Aufwand für die Lehrer/innen steigt, wird durch eine Reihe von

Fachartikeln, durch die Jahresberichte der tschechischen Schulaufsicht und auch in den öffentlichen Medien bekräftigt (Artikel in der überregionalen Tageszeitung *Mladá fronta*, auf den Internetportalen *Česká škola*, *Aktuálně.cz* usw.). Die Einführung des RBP und des SBP (Schulbildungsprogramm) im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts brachte für die tschechischen Lehrer/innen einen besonders hohen bürokratischen Aufwand mit sich, und auch Projektarbeit und Projektplanung sind mit beispielloser Bürokratie verbunden. Gelegentliche Bemühungen, diese Belastung zu reduzieren, verbleiben nur auf der Ebene mündlicher Ankündigungen und werden nicht umgesetzt. Die Tatsache, dass sich tschechische Unternehmer/innen und das tschechische Gesundheitswesen ebenfalls über die überwältigende Bürokratie beschwerten, bestätigt nur, dass dieses Phänomen – über die Schulen hinaus – ein echtes Problem darstellt.

Weitere problematische Aspekte, die von den Befragten genannt wurden, sind z. B. unattraktive Lehrbücher, eine fehlende technische Ausstattung wie zu wenige Computer, zu wenig ergänzendes Material für den Deutschunterricht (im Vergleich zum Englischunterricht), die zu geringe finanzielle Vergütung der Lehrkräfte, Probleme mit den Eltern, problematisches Verhalten der Schüler/innen usw. Da der prozentuale Anteil dieser Probleme aber die 50%-Schwelle nicht überschritten hat, wurden diese Aspekte nicht weiter analysiert. Trotzdem heißt es nicht, dass sie vernachlässigt werden sollten. Der Prozess des Erlernens einer Fremdsprache ist für Schüler/innen ein sehr individueller und der des Lehrens für Lehrer/innen ebenfalls. Deshalb können nur zufriedene Lehrer/innen gute Arbeit leisten und eine Schule kann nur dann eine gute Schule sein, wenn sich sowohl die Schüler/innen als auch die Lehrer/innen wohlfühlen.

Im Hinblick auf die oben genannten Hypothesen und das Untersuchungsziel, das darauf abzielte, die größten Probleme zu untersuchen, mit denen Sprachlehrer/innen konfrontiert werden, wenn sie Deutsch als weitere Fremdsprache unterrichten, kann auf Grundlage der Ergebnisse behauptet werden, dass Hypothese Nr. 1 nicht zweifelsfrei belegt ist. Es kann aber gesagt werden, dass das Verhalten der Schüler/innen als gewisses Problem wahrgenommen wird, da deren mangelndes Interesse am Fach und die daraus resultierende geringe Motivation, Deutsch als weitere Fremdsprache zu lernen, unangemessenes oder unzureichendes Verhalten verursachen können. Diese Tatsache



kam oft in den Kommentaren der Lehrer/innen in den Gruppendiskussionen vor: Schüler/innen zeigten kein Interesse an neuen Aktivitäten, störten absichtlich den Unterricht mit unangemessenen Fragen oder aus ihrer Sicht „witzigen“ Kommentaren, sie reagierten unangemessen auf die Anweisungen der Lehrer/innen usw. Hypothese Nr. 2 hat sich für die befragten Lehrer/innen nicht als großes Problem erwiesen, da sie von weniger als der Hälfte der Umfrageteilnehmer/innen als problematisch eingestuft wurde. Sie ist also nicht belegt. Hypothese Nr.3 hingegen schon, denn das Problem einer zunehmenden bürokratischen Belastung wurde bestätigt.

#### **4. Fazit**

Obwohl die Untersuchung mit einer relativ kleinen Anzahl von Befragten durchgeführt wurde und daher nicht als repräsentativ angesehen werden kann, zeigen die Ergebnisse zumindest teilweise die Schwierigkeiten auf, mit denen Deutschlehrer/innen an tschechischen Grund- und Mittelschulen konfrontiert sind. Da die Autorin als Universitätsassistentin im Bereich Deutschdidaktik an der Pädagogischen Fakultät arbeitet und an der Ausbildung der zukünftigen Deutschlehrer/innen mitwirkt, betrachtet sie die durch diese Umfrage gewonnenen Informationen als wichtige Ausgangspunkte für ihre eigene Arbeit. Gleichzeitig sieht sie die Ergebnisse als große Herausforderung an, diese Problematik weiter zu untersuchen und die Erkenntnisse sowohl in der Ausbildung der zukünftigen Deutschlehrer/innen als auch im Rahmen ihrer eigenen Aktivitäten im Kontext der Lehrerfortbildung einzubringen. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass die Einstellung der Schüler/innen gegenüber der deutschen Sprache ein großes Problem für Lehrer/innen und eine große Herausforderung für ihre heutige Arbeit darstellt.

## Literaturverzeichnis

- BÄR, Marcus, 2004. *Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für Sprach- und Bildungspolitik*. Aachen: Shaker.
- MÜLLEROVÁ, Marie und andere, 2013. *Evropský koncept vícejazyčnosti: ideály versus realita*. Červený Kostelec: Nakladatelství Mervart.
- NEUNER, Gerhard, 2003. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärididaktik. In: Britta HUFSEIN und Gerhard NEUNER, Hrsg. *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- RUTKE, Dorothea und andere, 2002. *Europäische Mehrsprachigkeit*. Analysen – Konzepte – Dokumente. Aachen: Shaker.
- BÍLÁ, Klára und Martin HROMÁDKA, 2013. *Vláda má plán ke kvalitnímu školství – klíčem je matematika a snížení byrokracie* [online] [Zugriff am: 09.07.2018]. Verfügbar unter: [www.irozhlas.cz/zpravy-domov/Vlada-ma-plan-ke-kvalitnimu-skolstvi-klicem-je-matematika-a-snizeni-byrokracie\\_201302051917\\_mhromadka](http://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/Vlada-ma-plan-ke-kvalitnimu-skolstvi-klicem-je-matematika-a-snizeni-byrokracie_201302051917_mhromadka)
- ČŠI, 2017. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016* [online] [Zugriff am: 09.07.2018]. Verfügbar unter: [http://www.csicr.cz/html/VZCSI\\_2015\\_2016/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3](http://www.csicr.cz/html/VZCSI_2015_2016/html5/index.html?&locale=CSY&pn=3)
- MŠMT ČR, 2017. *Genderová problematika ve školství* [online] [Zugriff am: 10.07.2018]. Verfügbar unter: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>
- OECD, 2019. *Education at a Glance* [online]. *OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing, S. 302 [Zugriff am: 20.11.2019]. Verfügbar unter: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/f8d7880d-en.pdf?expires=1574286434&id=id&accname=guest&checksum=97CBBBF74BCACDACE27FF275E2D87F90>
- SLADKOVSKÁ, Kamila und Tereza ŠMÍDOVÁ, 2010. *Podpora vícejazyčnosti v Evropě* [online] [Zugriff am: 10.07.2018]. Verfügbar unter: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/9359/podpora-vicejazycnosti-v-evrope.html/>
- ŠUMAVSKÁ, Gabriela, 2012. *Jak a motivovat žáky ke studiu a vést je k odpovědnosti*. [online] [Zugriff am: 14.07.2018]. Verfügbar unter: <http://www.nuov.cz/kurikulum/jak-a-cim-motivovat-zaky-ke-studiu-a-vest-je-k-odpovednosti>

### Abstract

Czech teachers of German have experienced a rather complicated path in the last decades. The changing language teaching policy of recent decades shows that the European concept of multilingualism 1 + 2 represents a major challenge for the Czech Republic. The ten-year gap that eliminated the second foreign language as a compulsory subject

in Czech schools in the years 2004/2005–2013/2014 shows that unfortunately there is a lack of consistent language policy in our country. At the moment the concept 1 + 2 is officially prescribed at stage 2 of elementary education, but secondary school students learn only one mandatory foreign language – English. In spite of the importance of German as the language of our neighbors, the current situation of the German language teaching in Czech schools is not very simple. This article presents the results of a small research among teachers of German language in the Czech Republic on the problem of German in today's schools.

**Keywords**

German lessons, German teachers, German as the next foreign language, problems in teaching German



# Experiment? Herausforderung? Tendenz? – Plädoyer für eine mäeutische *práce s chybami* (Arbeit mit Fehlern) im DaF-Unterricht des 21. Jahrhunderts

*Thomas Pimingsdorfer*

## **Abstract**

In diesem Beitrag wird kurz darauf eingegangen, wie zielführend insbesondere in der schriftlichen Sprachproduktion eine lehrerinitiierte Selbst- bzw. Partner-Korrektur ist. Dazu ist vor allem eine – mit den Lernenden abgesprochene – differenzierte Fehler-Markierung (anstatt -Korrektur!) notwendig.

## **Schlüsselwörter**

Grammatik-Didaktik, Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerarbeit

## **1. Kurze einführende Bemerkungen zum Problembereich „Fehler“<sup>1</sup>**

Der „Fehler“ ist zweifelsohne ein – nicht nur bei Fremdsprachenlernenden – negativ konnotierter und schon allein deshalb im psychologisch-pädagogischen Kontext problematischer Terminus; impliziert er doch immer, dass etwas „falsch“ gemacht, dass eine vorgeschriebene Norm nicht eingehalten worden ist. Obgleich man ihm im Zusammenhang mit ungesteuertem Fremdsprachenlernen und insbesondere mit dem Erstspracherwerb stets „gleichgültiger oder toleranter, verständnisvoller und ‚hilfsbereiter‘“ gegenüberstand (Raabe 1980:65), war noch bis weit in die 1960er, selbst 1970er Jahre

<sup>1</sup> Folgende einleitende Ausführungen sind sinngemäß von den Kapiteln 3.1 sowie 4.3 der Dissertation des Verfassers (Pimingsdorfer 2013) abgeleitet. Mit dem Begriff *Mäeutik* („Hebammentechnik“) ist, nach dem altgriechischen Philosophen Sokrates, das didaktische Konzept gemeint, wonach die Lernenden selbst lernen müssen und die Lehrenden, so wie eben Hebammen beim Geburtsvorgang, nur unterstützend wirken sollten.

hinein unter Fremdsprachenlehrer/innen, aber auch in der einschlägigen Forschung die Auffassung allgemein verbreitet, Fehler seien als vermeidbares Übel, als zu bekämpfende Defekte, gar als „Sünde“ (Brooks 1960:58) anzusehen und im Rahmen jeglichen Fremdsprachenunterrichts in jedem Falle „auszumerzen“ (Kielhöfer 1975:21, vgl. auch Königs 1995:268). Erst seit dem Ende der 1960er und im Verlauf der 1970er Jahre begann sich in der Fremdspracherwerbsforschung, besonders unter dem Einfluss der Veröffentlichungen von Steven Pit Corder (1967) sowie Larry Selinker (1972), die mit dem Konzept der *Interlanguage* (Interimsprache, Lernaltersprache, siehe ebenfalls etwa Vogel 1990) auch über die Fehlerproblematik hinaus einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung der Fremdsprachendidaktik leisteten, und durch Arbeiten von Horst Raabe (1980), der dieses Konzept auch im deutschen Sprachraum mit der Fehlerproblematik in Zusammenhang brachte, allmählich die Einstellung durchzusetzen, dass Fehler, also Abweichungen vom Sprachsystem, beim Fremdsprachenlernen, ob nun gesteuert oder nicht, ob im Kindes- oder im Erwachsenenalter, erstens unvermeidlich und deshalb zweitens „notwendiger Bestandteil der Aneignung einer fremden Sprache sind“ (Königs 1995:268).<sup>2</sup>

Mit der Einsicht, Fehler könnten als „hilfreiches Diagnoseelement“ (Kleppin/Königs 1993:76) nicht nur viel Aufschluss darüber geben, was Fremdsprachenlerner/innen im Rahmen ihrer Lernaltersprache bereits können (und nicht bloß darüber, was sie noch nicht können), wurde nun, als ob man sich spät, aber doch der alten Weisheit „Aus Fehlern lernt man“ besonnen hätte, auch damit begonnen, sich Fehlern explizit in der Forschung zu widmen (Fehleranalysen, Fehlerursachenforschung; cf. insb. Nickel 1972) und sie, wiederum etwas verzögert, in die alltägliche Arbeit im Fremdsprachenunterricht zu integrieren. Dies ist im Rahmen der Unterrichtsarbeit an einer Pädagogischen Fakultät, wo vor allem Deutschlehrer/innen, also nicht

---

<sup>2</sup> Allein aufgrund dieser Tatsache müssen die Termini Fehler sowie Fehleranalyse nicht gänzlich aus dem Unterrichtsgeschehen beseitigt werden, wenngleich „verräterische Metaphern“ (Huneke/Steinig 2000:183) wie „Fehlertherapie“ oder „Fehlerprävention“ seit Corder und Selinker der Vergangenheit angehören sollten. Im Zusammenhang mit didaktischen Belangen möchte ich hier aber auch für den Terminus „(Lern-)Problem“ plädieren. Dieser ist m. E. insbesondere für einen Unterricht, der zur Erreichung eines wesentlichen Zieles jeglichen gesteuerten Fremdsprachenlernens, nämlich der „Defossilierung stabiler Interlanguage-Merkmale“ (Bausch/Kasper 1979:21), Fehler aktiv und kreativ in den Lernprozess integriert, als pädagogisch geeigneter einzustufen (cf. etwa auch Krumm 1990, insb. S. 104).

bloß potenzielle Multiplikator/innen von Fehlern, sondern auch von didaktisch sinnvollem Lernen mit Fehlern, ausgebildet werden, von besonderer Bedeutung. Doch auch beim gesteuerten Fremdsprachenlernen außerhalb der FS-Lehrerausbildung kann eine positiv besetzte, kreative Beschäftigung mit Fehlern von großem didaktischen Nutzen sein. Diese Erkenntnis wird im nächsten, dem Hauptteil dieses kurzen Beitrages näher ausgeführt werden.

Seit Beginn meiner Tätigkeit am Institut für Germanistik der Südböhmischen Universität in Budweis war für mich – und meine Unterrichtsplanung und -gestaltung – von besonderer Bedeutung, dass dieses Institut zu einer Pädagogischen Fakultät gehört, weswegen die Mehrzahl meiner Studentinnen und Studenten nach Abschluss ihres Studiums als Deutschlehrer/innen tätig sein wollen. Aus diesem Grund habe ich mir von Anfang an vorgenommen, einen Beitrag dazu zu leisten, dass die Studierenden in meinen Seminaren nicht bloß durch Verbesserung ihrer Sprachfertigkeiten und einer Erweiterung bzw. Vertiefung von Fachwissen, sondern auch durch praktisches Üben pädagogischer und didaktischer Fertigkeiten auf ihr künftiges Berufsleben vorbereitet werden. Dieses Ziel lässt sich insbesondere in sprachpraktischen Seminaren wie etwa „Sprachübungen“, Konversationsstunden oder auch Grammatikkursen verfolgen, aber auch in speziell zugeschnittenen Master-Spezialseminaren wie „Arbeit mit Fehlern“.

## **2. Plädoyer für eine lernerzentrierte Fehlerkorrekturarbeit**

Zweifelsohne lässt sich über Sinn und Zweck sowie Art und Weise von Fehlerkorrektur bei *mündlicher* Sprachproduktion trefflich streiten („Wann und wie soll was von wem korrigiert werden?“ – Hendrickson 1978, zit. n. Edmondson 1993:57); Edmondson (1993:73) scheint es aus psycholinguistischen Gründen überhaupt „zweifelhaft zu sein, die Effektivität einer Korrekturintervention des Lehrers gleichzusetzen mit der Frage, ob der Lerner [...] danach in der Lage ist, eine ‚verbesserte‘, d. h. fehlerfreie Äußerung zu produzieren“. Aber bei der für das Erlernen des elementaren Artikelgebrauchs besonders wichtigen *schriftlichen* Spracharbeit kann ausbleibende Korrektur in noch höherem Maße als in der mündlichen zur Fehlerfossilierung in der Lernaltersprache beitragen. Für die schriftliche Sprachproduktion kann meiner Ansicht nach in

der Tat behauptet werden, dass es „ein Glück“ ist, „daß Schüler Fehler machen“ (Krumm 1990). Denn im Rahmen eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts lässt sich mit diesen Fehlern kreativ und gewinnbringend arbeiten (vgl. Storch 1999:50f., Legenhausen 1995, „Abweichungsphänomene als Unterrichtsgegenstände“, oder Rug / Tomaszewski 1996, Begleitheft:5: „Fehler sind [...] wie Blumen im Garten. Blumen sind zum Anschauen da“).

Parallel zur Entwicklung des Fehlerbegriffs und des Fremdsprachenunterrichts im Allgemeinen hat sich in den letzten Jahrzehnten auch der Umgang mit der Fehlerkorrektur in beträchtlichem Maße weiterentwickelt (vgl. Gnutzmann/Kiffe 1993:92). Doch dies sollte nicht bloß dazu führen, dass man „Korrekturmaßnahmen [...] aufgrund ihrer in Frage gestellten Wirksamkeit und unerwünschten ‚Nebenwirkungen‘ [...] kritisch hinterfragt“ (ebd.) und deshalb anstatt sanktionierender oder gar strafender überhaupt keine oder nur mehr „unbedingt notwendige“ Korrekturmaßnahmen betreibt. Vielmehr sollten sich solche Errungenschaften darin äußern, dass aufgrund des neuen positiv konnotierten Fehlerbegriffs insbesondere im Zusammenhang mit schriftlicher Sprachproduktion umso intensivere, aber auch positiv besetzte, kreative, nicht frontal-autoritäre, sondern gemeinsame, partnerschaftliche Fehlerkorrekturarbeit in den Fremdsprachenunterricht integriert wird. Denn bei einer solchen Entwicklung kann es in der Tat zu „einem Glück“ werden, dass Fremdsprachenlernende Fehler machen, und sind diese Lernenden „dazu da, um Fehler zu machen“ (Kordes 1993:15), also – wie ich es formulieren möchte – um dringend benötigtes Unterrichtsmaterial zu liefern. Nach jahrelanger einschlägiger Unterrichtserfahrung sind diese Lernenden meiner Ansicht nach aber nicht nur da, um Fehler zu *machen*, sondern gerade im Rahmen schriftlicher Spracharbeit ebenso dazu, um Fehler selbst zu *korrigieren*, dies aber nicht auf sanktionierende Weise, sondern als kreative sowie effektive und von ihnen auch als solche erkannte Aufgabe. Und dabei sollte es nicht nur um die eigenen Fehler gehen, sondern auch um diejenigen der Mitlernenden oder um vom Lehrer oder der Lehrerin zusammengestellte. Der tschechische Didaktikpionier Jan Amos Komenský meinte in seiner Schrift „Linguarum methodus novissima“ (1648), die mit ihren Plädoyers für Lernerautonomie, Kommunikation oder Ganzheitlichkeit im Unterricht und der pointierten Art, diese zu formulieren, über weite Strecken sehr modern erscheint,



dass man als Lernende/r besonders viel auch durch „Lehrersein“ lernen könne.<sup>3</sup>

Und was anderes als ein wenig „Lehrer/in zu sein“ erleben denn Fremdsprachenlernende, wenn sie etwa in gegenseitiger schriftlicher Partnerkorrekturarbeit bzw. im Plenum auf kommunikativem Wege schriftlich produzierte Fehler bzw. „kleinere und größere Probleme“ (anstatt „leichter und schwerer Fehler“, Krumm 1990:104; cf. Anm. 2) gemeinsam aufspüren (Fehler-Identifikation), ausbessern (Fehlerkorrektur) und dann vielleicht sogar zu analysieren und zu erklären versuchen (Fehlerexplikation bzw. -interpretation)? Und genauso wie erwachsene Fremdsprachenlernende, nicht nur tschechische, Grammatikunterricht oder zumindest Grammatik im Rahmen eines kommunikativ ausgerichteten Unterrichts entgegen allgegenwärtiger Klagen keineswegs prinzipiell ablehnen, meist sogar explizit wollen (cf. etwa Jung 1993:113), wünschen sie in der Regel ebenso ausdrücklich, dass die Abweichungen innerhalb ihrer eigenen Sprachproduktion korrigiert werden, und dies nicht bloß sporadisch, sondern systematisch und konsequent (vgl. z. B. Gnutzmann/Kiffe 1993:106). „Rote Tinte“, wie Huneke/Steinig (2000:181–183) ein kritisches Kapitel ihrer DaF-Einführung benannt haben, muss keineswegs pädagogisch problematisch sein, wenn sie nicht immer nur von den Lehrenden, sondern zur Abwechslung auch einmal von den Lernenden benutzt werden darf, so etwa im Rahmen organisierter Partnertext-Korrekturarbeit, für die nebenbei auch das wichtige Korrekturlesen systematisch trainiert werden kann (vgl. Rampillon 1995:94f.).

Schließlich hat die Erfahrung zumindest mit Deutsch-Studierenden gezeigt, dass, nachdem sie sorgfältig in diese Unterrichtsmethode eingeführt worden sind, die von Mitlernenden in partnerschaftlicher Arbeit durchgeführte schriftliche oder im Plenum geäußerte mündliche Korrektur schriftlicher Texte für deren Verfasser/in u. U. sogar weniger unangenehm ist als unmittelbare Korrektur durch Lehrer/innen, sofern diese nur stets als letzte Instanz für eine endgültige Fehlerkorrektur sowie -interpretation zur Stelle sind (Lehrerkorrektur der Partnerkorrekturen). Die größtmögliche Eigeninitiative der

<sup>3</sup> „Necht' si každý žák zvyká být zároveň učitelem ...; čím častěji bude kdo vyučovat, tím bude učenější“ (aus der tschech. Übers., Chlup 1964:221f.: „Möge jeder Schüler daran gewöhnt werden, zugleich Lehrer zu sein...; je häufiger jemand lehrt, desto gelehrter wird er sein“), mit dem Zusatz auf Deutsch „Und so bleibet man immer bey der Lust“.

Lernenden, anstatt ihrer weitgehenden „Entmündigung“ (Jung 1993: 114), ist letztendlich eine besonders wichtige Grundvoraussetzung für die Optimierung jeglichen Grammatik- und auch allgemeinen Sprachenlernens. Weiter trägt solcherlei lernerzentrierte Korrekturarbeit in einem Lernumfeld, in dem Fehler als zum gemeinsamen Lernen benötigtes Unterrichtsmaterial sogar erwünscht sind, auch dazu bei, dass die Angst der Lernenden vor Korrektur und somit auch vor Fehlern im Allgemeinen wesentlich verringert und vielleicht sogar weitgehend beseitigt wird.

## Literaturverzeichnis

- BAUSCH, Karl-Richard und Gabriele KASPER, 1979. Der Zweitsprachenerwerb: Möglichkeiten und Grenzen der „großen“ Hypothesen. In: *Linguistische Berichte. Forschung – Information – Diskussion*. 64, S. 3–35.
- BROOKS, Nelson, 1960. *Language and Language Learning. Theory and Practice*. 2. Aufl., New York, Harcourt: Brace and World.
- CHLUP, Otokar, 1964. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského, svazek III: Nejnovější metoda jazyků / Linguarum methodus novissima*. Praha: Státní Pedagogické Nakladatelství.
- CORDER, Stephen Pit, 1967. The Significance of Learner's Errors. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. 5, S. 161–170.
- EDMONDSON, Willis J., 1993. Warum haben Lehrerkorrekturen manchmal negative Auswirkungen? In: *Themenschwerpunkt Fehleranalyse und Fehlerkorrektur (Fremdsprachen Lehren und Lernen)*. 22, S. 57–75.
- GNUTZMANN, Klaus und Marion KIFFE, 1993. Mündliche Fehler und Fehlerkorrekturen im Hochschulbereich. Zur Einstellung von Studierenden der Anglistik. In: *Themenschwerpunkt Fehleranalyse und Fehlerkorrektur (Fremdsprachen Lehren und Lernen)*. 22, S. 91–108.
- HUNEKE Hans-Werner und Wolfgang STEINIG, 2000. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. 2., überarb. u. erw. Aufl. (Grundlagen der Germanistik 34). Berlin: Schmidt.
- JUNG, Lothar, 1993. Fremdsprachenunterricht ohne Grammatik? – Nein, danke! In: Theo HARDEN, Clóna MARSH, Hrsg. *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?* München: Iudicium, S. 107–118.
- KIELHÖFER, Bernd, 1975. *Fehlerlinguistik des Fremdsprachenerwerbs. Linguistische, lernpsychologische und didaktische Analyse von Französischfehlern (Skripten Linguistik und Kommunikationswissenschaft 14)*. Kronberg: Scriptor.

- KLEPPIN, Karin und Frank G. KÖNIGS, 1993. Grundelemente der mündlichen Fehlerkorrektur – Lernerurteile im (interkulturellen) Vergleich. In: *Themenschwerpunkt Fehleranalyse und Fehlerkorrektur (Fremdsprachen Lehren und Lernen)*. 22, S. 76–90.
- KÖNIG, Frank G., 1995. Fehlerkorrektur. In: Karl-Richard BUSCH, Herbert CHRIST und Hans-Jürgen KRUMM, Hrsg. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, 3., überarb. u. erw. Aufl. Tübingen, Basel: Francke, S. 268–272.
- KORDES, Hagen, 1993. Aus Fehlern lernen. In: *Themenschwerpunkt Fehleranalyse und Fehlerkorrektur (Fremdsprachen Lehren und Lernen)*. 22, S. 15–34.
- KRUMM, Hans-Jürgen, 1990. „Ein Glück, daß Schüler Fehler machen!“ Anmerkungen zum Umgang mit Fehlern im lernerorientierten Fremdsprachenunterricht. In: Eynar LEUPOLD und Yvonne PETER, Hrsg. *Interdisziplinäre Sprachforschung und Sprachlehre. Festschrift für Albert Raasch zum 60. Geburtstag (Tübinger Beiträge zur Linguistik Bd 353)*. Tübingen: Gunter Narr, S. 99–105.
- LEGENHAUSEN, Lienhard, 1995. Abweichungsphänomene als Unterrichtsgegenstände. Zum systematisch-bewussten Umgang mit Grammatikfehlern und interimsprachlichen Regeln. In: Claus GNUTZMANN und Frank G. KÖNIGS, Hrsg. *Perspektiven des Grammatikunterrichts (Tübinger Beiträge zur Linguistik 404)*. Tübingen: Gunter Narr, S. 285–302.
- NICKEL, Gerhard, Hrsg., 1972. *Fehlerkunde*. Berlin: Cornelsen, Velhagen und Clasing.
- PIMINGSDORFER, Thomas, 2013. „Wer hat nicht Problem mit Artikel, na?“ Zum Gebrauch von definitem, indefinitem oder Null-Artikel im Deutschen für Lernende mit artikellosen Erstsprachen [Dissertation]. Universität Wien. Wien: Praesens.
- RAABE, Horst, 1980. Der Fehler beim Fremdsprachenerwerb und Fremdsprachengebrauch. In: Dieter CHERUBIM, Hrsg. *Fehlerlinguistik. Beiträge zum Problem der sprachlichen Abweichung (Reihe Germanistische Linguistik 24)*. Tübingen: Niemeyer, S. 61–93.
- RAMPILLON, Ute, 1995. Grammatik selber lernen? Zur Bedeutung von Lernstrategien und Lerntechniken beim schulischen Fremdsprachenlernen. In: Claus GNUTZMANN und Frank G. KÖNIGS, Hrsg. *Perspektiven des Grammatikunterrichts (Tübinger Beiträge zur Linguistik 404)*. Tübingen: Gunter Narr, S. 85–100.
- RUG, Wolfgang und Andreas TOMASZEWSKI, 1996. *Meine 199 liebsten Fehler (+ Begleitheft)*. Stuttgart: Ernst Klett / Edition Deutsch.
- SELINKER, Larry, 1972. Interlanguage. In: *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*. 10, S. 209–231.

STORCH, Günther, 1999. *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink.

VOGEL, Klaus, 1990. *Lernersprache. Linguistische und psycholinguistische Grundfragen zu ihrer Erforschung (Tübinger Beiträge zur Linguistik 341)*. Tübingen: Gunter Narr.

**Abstract**

The following paper wants to show how efficient it is, especially in written text production, when texts produced by foreign language learners are not corrected only by the teacher, but by the learners themselves or by their peers. For that goal it is important for the teacher to *mark* (and not to correct!) the mistakes, all within a system well known and understood also by the students using it.

**Keywords**

Grammar didactics, mistake/error, correction work

# Didaktik des Dolmetschens – Experimentierräume und ständig neue Herausforderungen

*Milan Pišl*

## **Abstract**

Dolmetschen wird an unterschiedlichen Universitäten und Hochschulen unterrichtet und es werden dabei zahlreiche Modelle und Strategien vermittelt sowie verschiedene Unterlagen, Übungen, Hinweise zum Training usw. verwendet. Jedoch gibt es nur wenige Ratschläge und wenig methodologische Verankerung, wie ein Thema oder eine typische Dolmetschsituation mit Hilfe von praxisnahen Unterrichtsmaterialien unterrichtet werden kann. Vor allem für die Studierenden von translatologischen Studienprogrammen sind sowohl didaktisierte als auch authentische Audio- und Videoaufnahmen vorhanden, die mit einer entsprechenden Didaktisierung im Unterrichtsprozess prototypische Situationen des Dolmetschens simulieren. Dieser Artikel zielt darauf ab zu zeigen, welche Aspekte in Betracht gezogen werden sollen, wenn sinnvolle und effiziente Dolmetschunterlagen vorbereitet und realisiert werden.

## **Schlüsselwörter**

Didaktik, Dolmetschen, Kompetenzen, Ton- und Videoaufnahmen

## **1. Einleitung**

In den theoretisch und didaktisch orientierten Modellen des Dolmetschens (siehe z. B. Andres, URL1) standen eine lange Zeit die individuellen Dolmetschleistungen im Mittelpunkt – d. h. der Schwerpunkt lag auf dem instrumentellen Wissen und Können, in der Beherrschung von Dolmetschtechniken und -strategien –, der Dolmetschbedarf wurde hingegen auf Qualitätskriterien und die Bewältigung von situationsbedingten Anforderungen reduziert. In den letzten Jahren kam es aber zu einem Paradigmenwechsel, wobei vor allem der interaktive Charakter der einzelnen Dolmetschsituationen hervorgehoben wurde. Die Herausforderungen und Tendenzen der modernen

Dolmetschdidaktik basieren im 21. Jahrhundert viel mehr auf der Technik und zu den Schlüsselqualifikation gehören neben der erbrachten Dolmetschleistung auch die Fähigkeiten einer Sprachmittlerin/eines Sprachmittlers – die Sensibilität für gesellschaftliche Veränderungen und eine anschauliche Darstellung der aktuellen Probleme: die Problematik von Migration, von hybriden Kulturen, des Aufeinanderprallens von Kulturen, der Zugehörigkeit und Identität, der Macht von Sprache (vgl. Andres 2008:5). Das sind neue Phänomene, die neue Experimentierräume eröffnen und die moderne Dolmetschdidaktik muss diese Herausforderungen und Tendenzen aufgreifen und sich mit diesen auseinandersetzen.

Es gibt eine Reihe von fachlich und praktisch orientierten Fachbüchern, die die Dolmetschdidaktik aus unterschiedlichen Perspektiven behandeln (siehe dazu Baumann/Kalverkämper 2013, Kadrić/Kaindl 2016, Kautz 2002 u. a.). Sie widmen sich ausführlich den notwendigen Kompetenzen beim Dolmetschen, beschreiben detailliert alle Phasen der Dolmetschleistung und liefern jede Menge von linguistischen, kommunikativen und pragmatischen Übungen, die diese Kompetenzen vertiefen sollen. Es entstehen Berufsprofile und Listen von notwendigen Kompetenzen, die den Dolmetschalltag näher definieren (siehe dazu URL2). In der Fachliteratur wird teilweise wie bei Hrdinová (2018:78) und Kautz (2002:389) konstatiert, dass ein Mangel an authentischen und didaktisierten Ton- und Videoaufnahmen für das Dolmetschtraining besteht. Dies gilt heutzutage allerdings nur teilweise, authentische Unterlagen für eine praktische Dolmetschübung finden sich in zahlreichen Medienarchiven ( wie z. B. die Mediendatenbanken von TV-Sendern wie ZDF, ARD, ORF oder auch ČT24 u. v. a.) und vor allen auf YouTube. Hier kann beliebig nach Themen, nach einzelnen Ereignissen politischer, wirtschaftlicher, fachlicher oder gesellschaftlicher Natur oder auch nach Redner/innen gesucht werden. Das gefundene Material kommt vor allem in Videoform vor (eine Ausnahme stellt das Material von Radioarchiven dar, bei denen die Audioform überwiegt) und kann kostenlos oder gegen Entgelt heruntergeladen werden. Es ist jedoch die Aufgabe einer Lehrkraft, diese Aufnahmen multimedial zu verarbeiten, zu didaktisieren und für den Unterricht vorzubereiten, was technisches Können und eine reibungslose Beherrschung des PCs beziehungsweise verschiedener Programme voraussetzt. Mit der Didaktisierung sind vor allem folgende Schritte

gemeint: Schnitt von überflüssigen Teilen (z. B. einer Kennmelodie oder anderer unerwünschter Passagen), Extraktion von Termini und anderen Sprachelementen, die potenziell Schwierigkeiten bei der Übertragung in die Zielsprache verursachen können, und Identifizierung von Stellen, bei denen die Rezeption zum Problem werden kann (z. B. Nebengeräusche, das Sprechen mehrerer Personen auf einmal, Applaus, Lachen usw.).

Man muss sich jedoch die Frage stellen, ob dieses anspruchsvolle und mühsame Vorgehen notwendig ist und ob die Dolmetschdidaktik nicht einen anderen Weg gehen sollte. Diese andere Perspektive eröffnet sich in dem Moment, wenn eine Lehrkraft nach sinnvollen didaktisierten Übungsmaterialien sucht und den Unterrichtsprozess vorbereitet. Hier kann die Dolmetschdidaktik effiziente Lösungen und Konzepte anbieten – und vor allem kann gezeigt werden, wie man Ton- oder Videoaufnahmen für den Dolmetschunterricht gestalten kann, wo mögliche Probleme liegen und welche Aspekte bei der Arbeit an neuen Übungsmaterialien einbezogen werden sollen. Das sind die Schwerpunkte, auf die im Rahmen dieses Artikels eingegangen werden soll.

Anhand eines an der Universität Ostrava durchgeführten Projekts<sup>1</sup> soll die Umsetzung und Berücksichtigung der diskutierten Aspekte gezeigt werden. Das Ziel dieses Projekts war die Konzeption und Realisierung von Ton- und Videoaufnahmen, die die Dolmetschkompetenzen stärken und möglichst viele Aspekte des künftigen Dolmetschberufs berühren (eine ausführliche Liste von erwünschten Dolmetschkompetenzen beim Studienabschluss und beim Eintritt in den Arbeitsmarkt werden unter URL<sub>2</sub> aufgelistet bzw. von Kutz [2002:191] u. a. behandelt). Diese Kompetenzen stehen im Fokus von universitären Studiengängen und auch des Masterstudienprogramms Deutsch für übersetzerische Praxis an der Universität Ostrava<sup>2</sup>. Zusammen mit einer breiten Palette von linguistischen, interkulturellen und anderen relevanten Kompetenzen in Form von theoretischen Ausführungen werden praktische Dolmetschseminare und auch Seminare zu ausgewählten Themen

<sup>1</sup> Es handelte sich um ein internes Entwicklungsprojekt der Philosophischen Fakultät an der Universität Ostrava und in seinem Rahmen entstanden vierzig neue Ton- und Videoaufnahmen für den Dolmetschunterricht am Lehrstuhl für Germanistik. Mehr dazu unter: <https://ff.osu.cz/kge/granty/?g=4087>.

<sup>2</sup> Absolventenprofil und Curricula in diesem Studienprogramm sind unter URL<sub>3</sub> zugänglich.

bzw. Methoden der Dolmetscharbeit angeboten. Es wird vor allem die Verbindung der theoretischen und praktischen Vorbereitung hervorgehoben. Beim praktischen Unterricht zeigte sich, dass praxisnahe und authentische bzw. didaktisierte Unterlagen zum Dolmetschtraining fortwährend nur beschränkt anwendbar sind – entweder sind sie nicht mehr aktuell, zu steril und wirken dadurch unnatürlich oder sie reflektieren die Realität des Dolmetschberufs nur beschränkt.

## 2. Vorbereitungsphase

Wie bei jeder Didaktisierung sollte zuerst mit der Vorbereitungsphase begonnen werden, in der alle notwendigen Schritte konzeptualisiert und detailliert geplant werden.

Die Didaktisierung soll einerseits natürlich die aktuelle Fachliteratur reflektieren und andererseits möglichst praxisnahe Unterlagen einbeziehen. Aus diesem Grund sind im Unterricht Lehrkräfte mit eigenen Erfahrungen im Dolmetschen, mit einem engen Praxisbezug, im Idealfall auch mit vielen Dolmetscheinsätzen, von großer Bedeutung. Sie bereiten die Studierenden adäquat auf die Anforderungen des Marktes vor und beziehen eigene Erfahrungen mit ein. Der praktische Unterricht soll dazu dienen, den Studierenden zu vermitteln, wie man effizient und unter Zeitdruck umfassend vorbereitet wird, welche Schwierigkeiten auftreten können und wie diese überwunden werden können (vgl. Ende 2013:269).

Für die Didaktisierung der im Rahmen des Projekts produzierten Ton- und Videoaufnahmen wurde eine feste Struktur geschaffen, die bei jeder Aufnahme beibehalten wurde:

- Charakteristik der Aufnahme (Niveau, Tempo, Länge, Informationsdichte, Situation)
- Besonderheiten der Sprecherin/des Sprechers (Dialekt, Stimmfarbe)
- komplettes Transkript
- fachterminologisches Glossar
- Tabelle mit problematischen Passagen, die für weitere individuelle Ergänzung des notwendigen Sprachmaterials (Syntagmen, Inferenz, Metaphern, phraseologische Ausdrücke, Realien usw.) Platz lässt



- Verzeichnis von Hinweisen auf parallele Texte und verwandte Themen (meistens Online-Zeitschriften oder Websites)

Diese Strukturierung von neuen Unterlagen erwies sich als hilfreich, sie ermöglichte unter anderem, die Arbeit an neuen Unterlagen sinnvoll zu verteilen. Zum Beispiel war es so möglich, parallel an der technischen Verarbeitung und an sprachlichen Aspekten zu arbeiten.

Nach der Betrachtung von vorhandenen technischen und personalen Ressourcen und nach intensiven Kommunikationsprozessen mit allen involvierten Personen wurden die grundlegenden Kriterien im Hinblick auf Ton- und Videoaufnahmen wie folgt formuliert:

- Anzahl von produzierten Aufnahmen (40), Ausgangssprache Deutsch / Tschechisch
- Niveau der Studierenden (Anfänger/innen, Fortgeschrittene, Vor-Graduierte, Profis)
- Audio- oder Videoaufnahme bzw. ihre Kombination (Ton und Bilder)
- Länge der Aufnahme bzw. Umfang der Rede (von 3 bis 25 Minuten)
- Tempo (langsam, normal, schnell)
- prototypische Situationen im Dolmetschalltag (Begrüßung, Eröffnung, Danksagung, Produkt- und Firmenvorstellung, Geschäftsverhandlung, Reiseführung, Storytelling)
- Ort (draußen, typische Geräusche, Applaus, Echo)
- Sprecher/in (Muttersprachler/in, Dialekt, Alter, Geschlecht, Artikulation, Nervosität)
- Ergänzung um sonstige Unterlagen (Fotos von Sehenswürdigkeiten, Produktabbildungen, Schemen, Tabellen)

Im nächsten Schritt wurden die Themenbereiche bestimmt, die die Anforderungen des Marktes möglichst mitberücksichtigen sollen. Es wurden Themen und Inhalte vorbereitet, die sowohl die alltägliche menschliche Kommunikation als auch unterschiedliche Fachbereiche widerspiegeln:

Themenbereich	Deutsch	Tschechisch
Reiseführung und Tourismus	<p>Städteführungen: Erfurt Würzburg Wien Görlitz</p> <p>Regionen: Wachau Rheinisches Oberland</p> <p>Schlösser: Neuschwanstein St. Josefstift</p>	<p>Städteführungen: Ostrava Opava Sehenswürdigkeiten von Ostrava: Kirche des Göttlichen Erlösers Kirche des Hl. Wenzel Industriegelände DOV Bergmännisches Museum Landek Aussichtsturm im Neuen Rathaus Wohnkolonie Jubilejní Schlösser: Karviná Hradec nad Moravicí</p>
Situationen	<p>Organisatorische Anweisungen für Teilnehmer einer internationalen Konferenz Eröffnungsrede (Konferenz, Ausstellung) Projektsitzung Danksagung (Sponsoren) Geschäftsverhandlung (Dialog)</p>	<p>Rede zur Preisverleihung Grußwort des Bürgermeisters Abschließende Rede Ehrevortrag Konferenzbeitrag Projektvorstellung</p>
Produktvorstellung	<p>Kopfhörer Sachertorte</p>	<p>3-D-Brille spezielle Biersorten</p>
Institutionen und Firmen	<p>Siemens – Geschichte Siemens – Gegenwart Firma Brose Lehrstuhl für Germanistik Bierbrauerei</p>	<p>Magistrat der Stadt Ostrava Zentrum für Fachsprachenforschung Museum von Ostrava Kunsthau Eisenhüttenwerke in Vřtkovice</p>
Beiträge zu Fachthemen	<p>UNESCO Geschichte von Ostrava Interkulturelle Kommunikation linguistischer Vortrag Wirtschaftsprognose Robotik</p>	<p>Präsentation eines sozialen Projekts Geschichte von Ostrava Feuerwehr Einkaufszentren heute</p>
Sprecher mit Dialekt	<p>Süddeutsche Dialekte Wienerisch Schweizerdeutsch</p>	<p>Dialekt in Nordmähren Hultschiner Ländchen Alltagssprachliches Tschechisch</p>

Die Themenauswahl reflektiert die Tatsache, dass die Studierenden in Ostrava studieren und viele Aufnahmen daher einen engeren Bezug zu dieser Stadt haben. Diese Vorgehensweise ist jedoch auf jede andere Stadt oder Region übertragbar. Ein weiteres Ziel war, eine möglichst repräsentative Auswahl aus der breiten Palette der prototypischen Dolmetschsituationen zu treffen. Bei den Vorstellungen von Firmen und Institutionen wurde vom realen Dolmetschalltag ausgegangen und der Schwerpunkt lag sowohl auf internationalen deutschen Firmen als auch auf regionalen und kulturellen Institutionen. Die schwierigsten Entscheidungen mussten bei den einzelnen Fachthemen getroffen werden. Es ist nicht möglich, alle Disziplinen und Fachgebiete miteinzubeziehen, wobei es zum Anliegen wurde, wieder die hohe Wahrscheinlichkeit des Auftretens bei Dolmetscheinsätzen als Parameter heranzuziehen bzw. zu berücksichtigen. Ähnlich wurden nur einige Dialekte ausgewählt, vor allem diejenigen, die deutlich von der Sprachnorm abweichen. Es liegt auf der Hand, dass im Internet ähnlich konzipierte Materialien zu finden sind (vgl. URL4), die regionalen Bezüge zur Ostrava-Region und die gewählte didaktische Struktur machen jedoch das Projekt und seine Ergebnisse einzigartig und für die Dolmetschausbildung besonders wertvoll.

### 3. Umsetzungsphase

Die Umsetzung begann mit einem Projektantrag bei der Grantkommission der Philosophischen Fakultät. Nach dem offiziellen Auswahlverfahren wurde das Projekt<sup>3</sup> bewilligt, wobei die Umsetzungsphase ein Jahr dauerte.

Die Tonaufnahmen wurden mithilfe von Diktiergeräten und Kameras aufgenommen. Bei Videos wurde die Tonspur extrahiert, so konnten weitere Audiodateien geschaffen und die Materialien erweitert werden. Zugleich wurde die Distribution vereinfacht, weil Audiodateien deutlich kleiner als Videos sind. Für jede realisierte Aufnahme wurde eine Datei in Google Drive erstellt und mithilfe dieses Cloud-Speichers konnten alle Beteiligten Zugang zu den Projektdaten erhalten. Zu den weiteren Vorteilen gehörten die ausreichende Kapazität für die

---

<sup>3</sup> Am Projekt beteiligten sich neben dem Autor dieser Studie aktiv auch drei Lehrkräfte des Lehrstuhls für Germanistik und die finanzielle Unterstützung für die komplette Umsetzung betrug 5.200 EUR.

Speicherung von sehr großen Videodateien sowie die Möglichkeit Text-, Audio- und Videoformate an einem Ort zu speichern.

Als Kanal für die Veröffentlichung der Unterlagen wurde in erster Linie die E-Learning-Plattform Moodle ausgewählt, auf der ein für alle Studierenden der translatologischen Disziplinen zugänglicher Kurs<sup>4</sup> eingerichtet wurde. Dieser Weg ermöglicht nicht nur die Bereitstellung medialer Inhalte, sondern auch die einfache und onlinebasierte Vermittlung von Textvorlagen, Glossaren und Verlinkungen zu verwandten Themen. Zwanzig ausgewählte Videoaufnahmen wurden auch auf YouTube zur Verfügung gestellt; für diesen Zweck wurde ein eigener Kanal gegründet: OSU TLUMOČEN<sup>5</sup>.

Waren ursprünglich nur insgesamt 40 Aufnahmen geplant, sind im Endeffekt ca. 55 entstanden. Während deren Produktion zeigte es sich als sinnvoll, die sog. Spiegelaufnahmen auf Tschechisch und parallel auf Deutsch aufzunehmen.<sup>6</sup> Sonst richtete sich die Sprachauswahl nach der Logik – es ist schließlich klar, dass eine Führung durch das Zentrum von Ostrava aus dem Tschechischen in eine fremde Zielsprache verdolmetscht wird, wobei dies auch umgekehrt gilt: Ein deutscher Konzern wie Siemens wird natürlich eher auf Deutsch vorgestellt. Für eine weitere Zunahme von produzierten Aufnahmen sorgte die technische Verarbeitung, die vor allem durch das Schneiden möglich machte, ein Thema sowohl für das konsekutive als auch für das simultane Dolmetschen vorzubereiten (Beispiele unter URL6).

An der Produktion der Aufnahmen beteiligten sich nicht nur Lehrkräfte und Studierende, sondern auch Personen aus der Unternehmenssphäre. Es ist gelungen, Fachleute (Projektmanager, Head of Account, Bürgermeister u. a.) für unser Projekt zu gewinnen und somit wurden die praxisorientierten Aspekte bzw. die Authentizität verstärkt. Des Weiteren war es ein Anliegen des Projekts, möglichst viele Stimmen aufzunehmen – nach den Kriterien, die in der Vorbereitungsphase festgelegt worden waren. Besonders bei älteren Sprecher/innen war es nicht immer einfach, sie zum Aufnehmen zu bewegen, und am Anfang

---

<sup>4</sup> Zugänglich nach Einloggen ins Moodle der Universität Ostrava unter URL5.

<sup>5</sup> Erreichbar unter URL6.

<sup>6</sup> Als geeignetes Beispiel kann die Rede bei der Eröffnung einer internationalen Konferenz angeführt werden, die nach notwendiger Lokalisierung (Anpassung von Namen, Sponsoren, Adressen usw.) ohne Weiteres sowohl auf Tschechisch als auch auf Deutsch aufgenommen wurde.

konnte man Angst und Scheu bemerken. Im Rahmen der Umsetzung kam jedoch Feedback in Form von Freude an einer sinnvollen Tätigkeit und fast auch Begeisterung, dass man zur Entstehung von praxisnahen Materialien für den Dolmetschunterricht an der Universität beitragen konnte. Viele schlugen auch eigene Formulierungen, Fachterminologie und deren entsprechende Umschreibung vor und bemühten sich um eine plastische, aber trotzdem natürliche Arbeit mit der Stimme.

Ein weiteres Ziel war es auch, authentische Geräusche und andere Störungen wie zum Beispiel Straßenlärm, das Schieben von Stühlen, das Öffnen von Türen, Handyklingeln, Applaus, Plauderei im Publikum usw. mit einzuschließen. Es wurden absichtlich keine sterilen und technisch sauberen Aufnahmen gemacht, obwohl die jetzige Technik auf einem sehr hohen Niveau ist und dies ermöglicht hätte. Die Dreharbeiten verliefen oft an realen Arbeitsplätzen in existierenden Firmen, in einem Café, auf der Straße usw. Auch Sprechstörungen wie Reformulierungen, längere Pausen und Nachdenken, die Suche nach einem passenden Begriff, die Neigung zum schnellen Sprechen oder auch unlogische Sequenzen (z. B. werden bei einer Anrede Gäste aus 11 Ländern begrüßt, aber anschließend werden nur 10 konkrete Länder genannt) sind willkommen, weil sie auch im realen Dolmetschalltag vorkommen können (vgl. Kautz 2002:15).

Die technische Verarbeitung (Schnitt, Titelbildschirm, eventuell auch Untertitel) wurde mithilfe einer kostenlosen Software<sup>7</sup> durchgeführt. Diese Werkzeuge sind unkompliziert zu bedienen und die Ergebnisse sind auf einem guten Niveau. Auf einem hohen Niveau liegt auch der Fachlichkeitsgrad der aufgenommenen Inhalte, weil die sprachliche Komplexität beim Ausdruck und anschließend bei der Verdolmetschung heutzutage extrem hoch ist (spezifische Fachterminologie, Eurojargon, Abkürzungen, Anglizismen u. v. a.). Dazu kommen noch Tendenzen und Herausforderungen in der globalisierten Welt, die den Dolmetschmarkt bzw. den Dolmetschberuf in mancher Hinsicht verändern: Die Zunahme von internationalen Treffen auf politischer bzw. wirtschaftlicher Ebene brachte einen erhöhten Dolmetschbedarf, wobei es bei internationalen Treffen zu einer Beschränkung auf einige wenige Arbeitssprachen kommt (vgl. Ende 2013:263) und die

---

<sup>7</sup> Für die Verarbeitung von Tonaufnahmen erwies sich die Software MP3 Direct Cut als sehr brauchbar; Videos wurden mit Pinnacle Studio verarbeitet.

Redner/innen dazu gezwungen sind, sich zunehmend einer fremden Sprache zu bedienen. Das Muttersprachenprinzip gilt nicht mehr und man muss sich mit teilweise fehlerhaftem Sprachgebrauch, mangelhafter Aussprache oder starkem Dialekt sowie mit der erhöhten Nervosität von Sprecher/innen auseinandersetzen (vgl. Ende 2013:263).

#### **4. Erfahrungen, Evaluierung und Ausblick**

Im Rahmen dieses Projekts sind 40 Aufnahmen produziert worden, aus denen noch viel mehr Materialien gestaltet werden könnten. Während der Projektumsetzung wurden so viele Aufnahmen, Textunterlagen und Sequenzen erstellt, dass daraus noch weitere sinnvolle Aufnahmen gemacht werden konnten bzw. handelt es sich um mehrere Varianten von ein- und derselben Aufnahme, wobei Länge, Tempo, Geschlecht und Alter der aufgenommenen Personen absichtlich variierten. Dadurch eröffnete sich ein breiter Raum für didaktische Experimente, wobei die identischen Inhalte unter o. g. Aspekten versprachlicht und in verschiedenen Varianten dargestellt werden.

Alle Unterlagen weisen eine feste Struktur auf und wurden auf Moodle und einige auch auf YouTube veröffentlicht. Die Studierenden haben also einen unbegrenzten Zugang zu den Dolmetschunterlagen, können zu jeder Zeit (und) online trainieren und sich für den praktischen Unterricht vorbereiten. Praktische Erfahrungen aus dem Unterricht zeigten, dass neue, aktuelle, multimediale und immer zugängliche Materialien eindeutig positiv wahrgenommen werden. Sie ermöglichen nicht nur eine gründliche und tiefgehende Vorbereitung für die Seminare, sondern auch individuelle Übung im entsprechenden Tempo. Dazu können die digitalen Inhalte auch mithilfe von Smartphones oder anderen Digitale Devices abgerufen werden und das Training kann auch ohne Präsenz im Unterricht sinnvoll verlaufen. Für diejenigen, die im Rahmen ihres Studiums ihre Fähigkeiten noch verbessern müssen, gibt es somit Möglichkeiten für Extra-Übungen, Wiederholung und Vertiefung von spezifischen, sprachlichen und interkulturellen Kompetenzen beim Dolmetschen (vgl. Krüger 2013:286). Nach Testung und Evaluierung in drei Studiengruppen kann festgestellt werden, dass zu den erworbenen Kompetenzen vor allem der sichere Umgang mit Zahlen, die Erweiterung des Wortschatzes mit

neuen Termini aus unterschiedlichen Fachbereichen, ein trainiertes Ohr für unterschiedliche Stimmen und Redner/innen, unterschiedliches Tempo, unterschiedliche Informationsdichte und verschiedene Nebengeräusche hören. Des Weiteren erwiesen sich das Training mit Unterlagen unterschiedlicher Länge (zwischen 3 und 25 Minuten) und auch die Möglichkeit, ein Thema in verschiedenen Dolmetscharten zu verdolmetschen (konsekutiv, simultan, zusammenfassend, Flüsterdolmetschen), als effizient. Dabei können auch unterschiedliche Dolmetschstrategien geübt, getestet und ausgewertet werden – bei den Anfänger/innen geht es vor allem um Segmentieren, Generalisieren und Paraphrasieren, wobei die Fortgeschrittenen eher Strategien wie Antizipieren, Komprimieren oder Expandieren (vgl. Kautz 2002:286ff.) trainieren können.

Abschließend lässt sich sagen, dass für den Unterrichtsprozess zwei Aspekte von großer Bedeutung sind – erstens kann man die Unterlagen zusammen mit didaktisierten Materialien effektiv distribuieren, und zwar in digitaler, einfach zugänglicher Form. Zweitens ist das Testen in der Prüfungsphase einfacher, weil Fachterminologie und Sprachmaterial an einem Ort vorhanden sind. Die Studierenden können sich für die Prüfung besser zu Hause vorbereiten und es konnte aufgrund der erbrachten Studienergebnisse bewiesen werden, dass die Studienleistungen (vor allem die Beherrschung der Terminologie und praktisches Dolmetschen) auf einem höheren Niveau sind.

Die aktuell auf dem Dolmetschmarkt erkennbaren Tendenzen werden zukünftig noch stärker präsent sein. Aus diesem Grund wären weitere Projekte wünschenswert, die neue Themen, aktuelle Ereignisse, monologische oder auch dialogische Kommunikation (Diskussionen, Meinungsaustausch, Streit usw.) miteinbeziehen und eine noch differenziertere Auswahl von unterschiedlichen Redner/innen möglich machen.

## 5. Literaturverzeichnis

- ENDE, Anne-Kathrin, 2013. Der Dolmetschmarkt – heute und morgen. In: Klaus-Dieter BAUMANN und Hartwig KALVERKÄMPER, Hrsg. *Theorie und Praxis des Dolmetschens und Übersetzens in fachlichen Kontexten*. Berlin: Franck und Timme, S. 263–271.
- HRDINOVÁ, Eva, 2018. *Úvod do teorie, praxe a didaktiky tlumočení. Mezi skyllou vědy a charybdou praxe?! Ostrava: Filozofická fakulta.*
- KADRIĆ, Mira und Klaus KAINDL, 2016. *Berufsziel Übersetzen und Dolmetschen: Grundlagen, Ausbildung, Arbeitsfelder*. Tübingen: Francke.
- KAUTZ, Ulrich, 2002. *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: Iudicium / Goethe-Institut.
- KRÜGER, Elke, 2013. Lob des bilateralen Dolmetschens. Eine didaktische Betrachtung. In: Klaus-Dieter BAUMANN und Hartwig KALVERKÄMPER, Hrsg. *Theorie und Praxis des Dolmetschens und Übersetzens in fachlichen Kontexten*. Berlin: Franck und Timme, S. 285–295.
- KUTZ, Wladimir, 2002. Dolmetschkompetenz und ihre Vermittlung. In: Johanna BEST und Sylvia KALINA, Hrsg. *Übersetzen und Dolmetschen*. Tübingen, Basel: A. Francke Verlag, S. 184–195.

## Elektronische Quellen

- URL1: Didaktik Dolmetscherausbildung: <https://www.dolmetscher-schule.de/de/ausbildungen/dolmetscher/didaktik-dolmetscherausbildung.html> [Zugriff am: 28.10.2018]
- URL2: European Master's in Translation – Kompetenzrahmen 2017: [https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt\\_competence\\_fwk\\_2017\\_de\\_web.pdf](https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/emt_competence_fwk_2017_de_web.pdf) [Zugriff am: 26.10.2018]
- URL3: Absolventenprofil und Curricula im Studienprogramm Deutsch für übersetzerische Praxis: <https://ff.osu.cz/kge/studium-a-prijimaci-rizeni?obor=2752> [Zugriff am: 20.10.2018]
- URL4: Archiv von Videoaufnahmen der Europäischen Kommission: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/> [Zugriff am: 10.10.2018]
- URL5: Moodle-Kurs mit Projektergebnissen: <https://moodle.osu.cz/course/view.php?id=218> [Zugriff am: 24.10.2018]
- URL6: YouTube Kanal OSU TLUMOČENÍ mit ausgewählten Videoaufnahmen: [https://www.youtube.com/channel/UCgm84cvwjo29djLzX\\_Hmw6A](https://www.youtube.com/channel/UCgm84cvwjo29djLzX_Hmw6A) [Zugriff am: 29.10.2018]



**Abstract**

Interpreting is taught at various universities and colleges and numerous models and strategies, as well as various materials, exercises, training, etc. are discussed. However, there is only little advice and methodological grounding on how to teach a topic or a typical interpretation situation with the use of practical teaching materials. Especially for the students of interpreting study programs there are didactic as well as authentic audio and video recordings that simulate the prototypical situations in the interpreting profession with a corresponding didactisation in the teaching process. This article aims to show what aspects should be considered when preparing and implementing meaningful and efficient interpretation material for the teaching process.

**Keywords**

Didactics, interpreting, skills, audio and video records



# Warum nicht versuchen, Deutsch durch die Presse zu vermitteln? Zu didaktischen Strategien des Sommer-Schnell-Deutschkurses in der Zeitung „Lidové noviny“

*Eva Polášková*

## **Abstract**

In diesem Beitrag werden Ergebnisse von zwei Experimenten präsentiert: Einerseits werden didaktische Strategien aus der Perspektive ihrer Attraktivität und Innovation analysiert, die im Rahmen eines Sommer-Schnell-Deutschkurses in der Presse zur Popularisierung der deutschen Sprache eingesetzt wurden. Andererseits wird dargelegt, welchen Effekt solche Strategien in einer realen Experimentiersituation mit Deutsch-Lernenden auf ihre Motivation, ihr Verständnis und andere Aspekte des Deutschlernens im Vergleich zu „klassischen“ Materialien wie z. B. Lehrwerken hatten. Dabei werden verschiedene Spezifika und Bedürfnisse der Lernenden in Betracht gezogen.

## **Schlüsselwörter**

Sommer-Schnell-Deutschkurs, Zeitung, Deutschlernen, didaktische Strategien, Bedürfnisse der Lernenden

## **1. Einleitung und Fragestellung**

Heutzutage hört man häufig, dass die deutsche Sprache derzeit im Bildungswesen nur wenig beliebt ist und vernachlässigt oder sogar abgelehnt wird. Darauf wird unterschiedlich reagiert. Einige beschweren sich leise, andere laut, manche plädieren für Deutsch und bieten neue Materialien an oder werben auf andere Weise für diese Sprache. Immer wird mit verschiedenen Experimenten versucht, Deutsch wieder populärer zu machen. Solchen Experimenten kann man auch eine Initiative der Zeitung „Lidové noviny“ [Volkszeitung] zuordnen.

Diese bereitete in Zusammenarbeit mit der tschechischen Sprachagentur Skřivánek einen Sommer-Schnell-Deutsch-Kurs<sup>1</sup> und Sommer-Schnell-Englisch-Kurs vor, die beide im Sommer 2017 erschienen, konkret vom 23. Juni 2017 bis zum 5./6. August 2017.

Der Schnell-Deutsch-Kurs begann mit einer Seite mit einer Übersicht über verschiedene Phrasen „für die Reise“, Redemitteln, mit denen man z. B. nach dem Weg fragen kann. Dann folgten 30 Seiten mit Texten und Übungen, verteilt über alle Ausgaben der Zeitung, die an Werktagen erschienen. Dazwischen wurden in Wochenendausgaben schrittweise fünf wöchentliche Wiederholungstests angeboten und der Kurs wurde mit einem großen Test abgeschlossen.<sup>2</sup>

Da es sich um eine unkonventionelle Art der Propagierung der deutschen Sprache handelt, ruft der Kurs folgende Fragen hervor:

- Welche didaktischen Strategien haben die Autorinnen gewählt, damit der Kurs für die Leser/innen attraktiv erscheint?
- Welche Leser/innen kann der Kurs ansprechen? Ist das Medium Rezipient/innen-adäquat? Wie kommt der Kurs bei Jugendlichen an?
- Welche Motive haben Leute, vor allem Jugendliche, einen solchen Deutsch-Kurs im Sommer zu absolvieren? Welche Erwartungen haben Sie an einen solchen Kurs?
- Wie ist die Struktur des Kurses aufgebaut, wie ist er graphisch gestaltet? Aus welchen Teilen besteht die Seite und was bringt diese den Leser/innen?
- Auf welche Weise wird Grammatik erklärt? Wie unterscheidet sich die Erklärung der Grammatik im Vergleich zu vorhandenen Lehrwerken?
- Wie sind die Texte konzipiert, welche Themen behandeln sie? Wie anspruchsvoll sind sie und wie werden die vermittelten Informationen den Empfänger/innen nahegebracht?

Wie aus diesen Fragen hervorgeht, wurde angestrebt, sowohl die Perspektive der Autorinnen des Kurses als auch die der Rezipient/innen zu berücksichtigen.

---

<sup>1</sup> Autorinnen des Kurses: Viktorie Hanišová, Nicola Chacholos, Sandra Dudek.

<sup>2</sup> Der englische Kurs hatte eine ähnliche Form und ähnliche Themen.

## 2. Methoden der Untersuchung

Um alle Fragen beantworten zu können und die Problematik von beiden Perspektiven betrachten zu können, wurden zwei Methoden verwendet. Erstens wurden mithilfe einer linguistischen Analyse ausgewählte Teile des Kurses ausgewertet. Zweitens wurde der reale Effekt der verwendeten didaktischen Strategien durch eine Umfrage mit Deutsch lernenden Studierenden untersucht.

### 2.1. Linguistische Analyse

Die linguistische Analyse konzentrierte sich vor allem auf didaktisch relevante Aspekte und solche, die dem Kurs Attraktivität verleihen und ein bahnbrechendes und innovatives Lernmaterial bilden, wobei sich die Analyse nur auf die 30 einseitigen Lektionen beschränkte.<sup>3</sup>

Zu den beurteilten Kriterien gehörten: Gliederung und graphische Gestaltung der Seite, behandelte Themen, Strategien der Präsentation von Grammatik, Art der Erklärung, Arbeit mit dem Text und Darstellung des Wortschatzes. Die Analyse lehnt sich dabei an theoretisch-didaktische Quellen an (Zajícová 2005, Storch 1999, Gavora 1992, Westhoff 1987). Des Weiteren wurden die Grundsätze der Verständlichkeitstheorie genutzt (Göpferich 2001:125–136, Ballstaedt 1997: 21–107, 199–270, Groeben 1982:188–300, Langer/Schulz von Thun/Tausch 1974:7–35, u. a.).

### 2.2. Umfrage unter Studierenden

Da vorausgesetzt werden kann, dass der Kurs für Nicht-Germanist/innen bestimmt ist, wurde für die Umfrage eine Gruppe von Studierenden ausgewählt, die an der Philosophischen Fakultät der Universität Ostrava im Rahmen eines anderen Studienganges im Wahlpflichtfach oder im Pflichtfach Deutsch lernen. Es handelte sich um eine gemischte Gruppe, die aus 6 Anfänger/innen und 6 Fortgeschrittenen der Mittelstufe bestand.<sup>4</sup> Das machte es möglich,

<sup>3</sup> Alle Aspekte und Teile des Kurses müssten eigentlich analysiert werden, was aber über die Grenzen eines Artikels hinausgeht. Um nicht zu oberflächlich zu bleiben, wurden auch nicht alle Einzelheiten der analysierten 30 Seiten einer Analyse unterzogen, sondern nur ausgewählte Teile.

<sup>4</sup> Wenn in der Auswertung die Gesamtanzahl nicht 12 beträgt, bedeutet dies, dass in der betreffenden Einheit jemand fehlte.

verschiedene Bewertungen und Bedürfnisse von Lernenden auf unterschiedlichen Niveaus zu vergleichen. Des Weiteren war ein Student mit Asperger-Syndrom unter den Teilnehmenden, sodass auch Spezifika Studierender mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen beobachtet werden konnten.

Da die Menge der Studierenden nicht repräsentativ war, hat die Untersuchung qualitativen Charakter. Sie ist also gewissermaßen als „Sonde“ zu verstehen, mit der die Realisierbarkeit des Kurses und seine Attraktivität für junge Menschen herauskristallisiert werden können.<sup>5</sup>

### **3. Ergebnisse der Untersuchung**

Die Studierenden erhielten insgesamt vier Fragebögen, jeweils mit einer Beispielseite oder einem Ausschnitt des Kurses. In die Fragebögen sollten sie schrittweise ihre Meinung zu den einzelnen ausgewählten Aspekten des Kurses eintragen.<sup>6</sup> Zuerst bekamen sie den Einstiegsfragebogen mit allgemeinen Fragen zum Interesse an Deutsch-Kursen, danach einen Fragebogen zum Aufbau der ersten Seite und dem allgemeinen Eindruck. Der dritte Fragebogen betraf die Präsentation der Grammatik und im vierten sollten die Studierenden einen Text und die Wortschatzliste dazu kommentieren. Diesem Charakter und dieser Reihenfolge entsprach auch das Analyseverfahren, sodass die mittels zweier Methoden gewonnenen Ergebnisse im Kontrast gezeigt werden können.

#### **3.1. Möglichkeiten der Deutschvermittlung und Interesse der Rezipient/innen**

##### **Ergebnisse der Analyse**

Bei der Analyse eines Deutsch-Kurses in einer tschechischen Zeitung stellt sich die Frage, wie sinnvoll ein solcher ist. Insgesamt kann man

---

<sup>5</sup> Die Umfrage konnte aufgrund organisatorischer und zeitlicher Gründe nicht alle 30 Seiten mit einbeziehen. Deswegen wurden jeweils nur ein grammatisches Thema und ein Text als Beispiele ausgewählt. Diese Untersuchung kann also nicht zur Bewertung der Qualität des ganzen Kurses herangezogen werden.

<sup>6</sup> Der Fragebogen wurde immer am Anfang von vier aufeinanderfolgenden Unterrichtseinheiten ausgeteilt.

konstatieren, dass ein solcher Kurs eine gute Idee ist, weil man zusammen mit einem täglichen Pensum zum Lesen etwas zum Lernen bekommt. Regelmäßigkeit ist auch beim Sprachenlernen sehr wichtig (vgl. Zajícová 2005:29–37). Dies trifft aber nur zu, wenn die entsprechenden Rezipient/innen die Zeitung auch wirklich regelmäßig kaufen. Man kann nämlich bei einem gedruckten Medium befürchten, dass einige Leser/innen es nicht regelmäßig erwerben und manche Kursteile daher auslassen bzw. überspringen. Es lässt sich vermuten, dass jüngere Menschen, wenn überhaupt, Nachrichten eher im Internet lesen.<sup>7</sup> Auch der ziemlich hohe Schwierigkeitsgrad des Kurses, vor allem der präsentierten Texte, kann den Kreis der möglichen Rezipient/innen wesentlich reduzieren.

### Ergebnisse der Umfrage

Den ersten Fragebogen füllten die Studierenden aus, ohne den Kurs bereits gesehen zu haben. Die Fragen waren darauf gerichtet, ob sie überhaupt Interesse an irgendeinem Sommer-Kurs hätten.<sup>8</sup> Die Studierenden gaben an, dass sie eventuell Interesse hätten (7 Studierende haben „ja“, „eher ja“ oder „vielleicht ja“ angekreuzt), aber bei einigen wäre es von den Umständen abhängig, wie Zeit, Ferienjob oder Finanzen. Bei der Wahl der besten Variante eines Sommer-Kurses präferierten sie allerdings am meisten die Variante der Sommerschule inklusive Gruppenunterricht, sei es im Ausland (5), in der Tschechischen Republik (2) oder direkt an der eigenen Universität (2). Nur ein Student bekundete Interesse an einem individuellen Kurs (1). Die Variante eines Kurses in Zeitungen oder Zeitschriften kreuzte niemand an (siehe Tabelle 1). Zu den Gründen der häufigsten Entscheidung gaben die Studierenden an, dass sie im Ausland intensiver mit der Fremdsprache konfrontiert sind und auch neue Landschaften und Kulturen kennen lernen können.

---

<sup>7</sup> Die einzelnen Seiten des Kurses sind zwar in Pdf-Form online veröffentlicht worden (SKŘIVÁNEK [online]), es ist aber fraglich, ob diejenigen, die sich dafür interessieren, dies wissen. In der gedruckten Zeitung wurde die Onlineversion dieser Serie auf der Website der Zeitung beworben, die aber kostenpflichtig war (mittels eines Abonnements).

<sup>8</sup> Da es sich um eine allgemeine Frage handelt, wurden die Antworten nicht nach Anfänger/innen und Fortgeschrittenen der Mittelstufe gegliedert.

Form des Deutschkurses	Anzahl der Interessenten
In der Gruppe im Ausland	5
In der Gruppe in der Tschechischen Republik	2
In der Gruppe an der eigenen Universität	2
Individueller Kurs	1
Online-Kurs	0
Kurs in Zeitungen oder Zeitschriften	0
Individueller Kurs	0
Andere Form	0

Tabelle 1: Interesse an Deutsch-Kursen

### Vergleich der Ergebnisse

Obwohl die befragten Studierenden eine andere Fachrichtung studieren als Germanistik und Deutsch mehr oder weniger im Stundenplan vorgeschrieben bekamen, zeigten sie erstaunliches Interesse an einem Deutsch-Kurs. Wie vermutet wurde, gehören aber gedruckte Medien bei ihnen nicht zu den Favoriten für die Form eines Sprachkurses. Das stellt jedoch nicht die durchdachte Planung der einzelnen Kursteile infrage, von denen regelmäßige Leser/innen der Zeitung profitieren können.

## 3.2. Aufbau der Kursseite

### Ergebnisse der Analyse

Alle 30 Seiten des Kurses hatten den gleichen Aufbau. Sie bestanden jeweils aus sechs Teilen:

- Der Teil „Achtung, Fehler!“ beschäftigt sich kurz mit Aspekten des Deutschen, die den Lernenden häufig Probleme machen.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> Der Unterschied in den Bedeutungen von „sich treffen“ und „treffen“, von „legen“ und „liegen“ usw. wird z. B. erklärt. Manchmal werden hier auch Phänomene angedeutet, die dann in anderen Kursen im Teil „Gramatická úskalí“ [Grammatische Hürden] (siehe unten) noch durchgenommen werden. Erklärt werden hier z. B. auch Germanismen („Spazieren, spazieren, jdeme na špacír!“ – LN 03.08.2017:17).



- „Slovo dne“ [Das Wort des Tages] beschreibt die Bedeutung eines interessanten Wortes aus dem Text zum Lesen.<sup>10</sup>
- Der Teil „Gramatická úskalí“ [Grammatische Klippen] widmet sich immer einem grammatischen Phänomen. Ein Bestandteil ist auch eine Übung zum behandelten Phänomen samt Lösung.
- Ein Bild und ein kurzer Text sind oben platziert. Meistens stimmen sie mit dem Thema des Textes 1 überein und liefern ergänzende Informationen.
- Text 1 wird immer von einer Frau namens Emma verfasst, die eine Deutsche ist und nach Tschechien umgezogen ist, um hier an einer Uni als Lektorin zu arbeiten. Sie hat also jetzt die Möglichkeit, die deutsche und die tschechische Kultur, Leute, Lebensweise und andere Aspekte zu vergleichen, was sie auf den einzelnen Seiten der Rubrik auch macht. Zum Text gibt es ein Wörterbuch am Rand des Textes.
- Text 2 wird auch von Emma geschrieben und beinhaltet immer ein Rezept. Dazu gibt es immer auch ein Wörterverzeichnis.

Es wird erkennbar, dass der Kurs systematisch gestaltet ist. Die Seite kann als übersichtlich bezeichnet werden. Die einzelnen Teile sind gut voneinander abgegrenzt, die Seite wirkt ordentlich wie eine klassische Seite aus einer seriösen Zeitung, nicht wie eine aus einer Boulevardzeitung, in welcher man häufig z. B. große und Emotionen hervorrufende Bilder vorfindet. Die Bilder überlappen sich nicht mit den Texten, wie es in Zeitschriften üblich ist. Es wird mit verschiedenen typographischen Hervorhebungen gearbeitet, vor allem mit Kursivschrift und Fettdruck.<sup>11</sup> Optisch überwiegen zwar Texte, es gibt aber auch viele Bilder. Sie illustrieren passend den Textinhalt, meistens handelt es sich um Fotos. Für diejenigen, die Deutsch (noch) nicht gut beherrschen,

<sup>10</sup> Es handelt sich meistens um umgangssprachliche Wörter, z. B. „Alleskönner“ (LN 23.06.2017:17), „Computermensch“ (LN 26.06.2017:15), „urlaubsreif“ (LN 28.07.2017:15) usw. Erläutert werden dabei die Wortbildung, die Geschichte des Wortes und andere Zusammenhänge und das Wort wird mit Wörtern aus dem Tschechischen, Englischen usw. verglichen.

<sup>11</sup> Da die typographische Gestaltung in dieser Untersuchung von Relevanz ist, wird die Objektsprache nicht durch Kursivschrift markiert, sondern durch Anführungszeichen, damit die Hervorhebungen nicht untergehen. Die tschechischen Beispiele wurden von der Verfasserin ins Deutsche übersetzt.

sind die tschechischen Erklärungstexte eine große Hilfe. Sie sind kurz, sodass sie vom Lesen nicht abschrecken. Zugleich liefern sie interessante Fakten, die nicht in allen Quellen, z. B. DaF-Lehrwerken, zu finden sind.

Einige der beschriebenen Vorteile können eventuell Nachteile werden, wenn man verschiedene Rezipient/innen ansprechen möchte. Es könnte vorausgesetzt werden, dass gerade die seriöse Aufmachung junge Menschen entmutigen könnte, denn sie sind bei gedruckten Medien, z. B. Magazinen, an eine bunte Gestaltung mit vielen Bildern und wenigen Texten gewöhnt, was sie auch von verschiedenen Computer-Programmen oder Handy-Apps für junge Leute kennen, die Attraktivität durch einen interaktiven, nicht statischen Charakter erzeugen möchten.

### **Ergebnisse der Umfrage**

Als die Studierenden zuerst auf einem leeren Blatt Papier ihre ersten Gefühle und Bemerkungen zur ersten Seite des Kurses, die ihnen kopiert vorgelegt wurde, aufschreiben sollten, waren die Statements meistens positiv. Am häufigsten wurden folgende Eigenschaften gelobt: Ausgewogenheit, gute Gliederung, ästhetisch gutes Aussehen, interessante Bilder, lehrreiches, praktisch orientiertes Konzept, Themen aus dem Alltagsleben, Übersetzungen am Rande des Textes, nützlicher Wortschatz, grammatische Übungen als interessante Abwechslung (die Lösung stand für die Kontrolle gleich zur Verfügung). Es gab nur seltene kritische Bemerkungen. Diese betrafen insbesondere den Wortschatz, der nach einigen Meinungen schwierig für Anfänger/innen sei, die Zusammenstellung von Wörtern im Wörterverzeichnis, das erweitert werden könnte, oder die Inhalte des Kurses allgemein, der sich mehr auf Informationen über Deutschland oder weitere deutschsprachige Länder konzentrieren sollte.<sup>12</sup>

Nach der freien Bewertung bekamen die Studierenden zu dieser ersten Seite noch einen Fragebogen. Zuerst wurden sie befragt, welche Teile sie am meisten zum Lesen anregen. Das waren vor allem „Achtung, Fehler!“, der zweite Text (Rezept) und „Das Wort des Tages“. Allgemein haben die Studierenden vor allem Bildern und Überschriften

---

<sup>12</sup> Niemand kannte den Kurs aus der Zeitung zur Zeit seiner Veröffentlichung, es wurden also die ersten Eindrücke der Studierenden gesammelt.

(sowohl typographisch, als auch inhaltlich) Aufmerksamkeit gewidmet. Bis auf eine Ausnahme<sup>13</sup> fanden sie die typographische Gestaltung als adäquat.

Des Weiteren wurden die Studierenden befragt, ob sie mit einem solchen Kurs in der Zeitung lernen würden, wenn sie Zeit hätten und diese Zeitungen im Nachhinein zur Verfügung ständen (die Umfrage verlief erst im Herbst). Die meisten würden mit dem Kurs lernen. Diejenigen, die das ablehnten, gaben an, dass sie zu faul wären, dass dazu ihr Deutsch nicht gut genug wäre oder dass sie an Kursen allgemein kein Interesse hätten.

### **Vergleich der Ergebnisse**

Die Vermutung, dass der Kurs die Studierenden nicht besonders anspricht, bestätigte sich überraschenderweise nicht. Es überwog eine positive Bewertung, sowohl des Inhaltes als auch der Form. Die nicht völlig zufriedenen Studierenden forderten keine attraktivere Gestaltung, vielmehr nur eine reduzierte Schwierigkeit des Kurses. Wie erwartet wurde, interessierten sich die Studierenden am meisten für die kürzeren Texte auf Tschechisch, die interessante Informationen brachten (Erklärungen spezieller, weniger bekannter Lexeme oder einiger grammatischer und lexikalischer Probleme oder Interferenzen).

## **3.3. Erklärung der Grammatik**

### **Ergebnisse der Analyse**

Bei den grammatischen Erklärungen wurde die Aufmerksamkeit auf die Auswahl der grammatischen Themen, deren Reihenfolge und die Art und Weise der Erklärung gerichtet.

Die Grammatik wird auf Tschechisch erklärt. Das trägt zum besseren Verstehen bei (die Rezipient/innen könnten nämlich mit der sprachwissenschaftlichen Terminologie auf Deutsch Probleme haben). Hilfreich ist auch die zyklische Konzipierung des Lehrstoffes.<sup>14</sup> Einerseits

<sup>13</sup> Student mit Asperger-Syndrom (siehe unten).

<sup>14</sup> Das heißt, zusammenhängende Themen werden nicht zusammen im Komplex präsentiert, sondern in mehreren Kursteilen, z. B. werden die verschiedenen Konnektoren in den Kursen 12 („der, wer, was, welcher“; LN 11.07.2017:15), 15 („wenn, falls“; LN 14.07.2017:19), 17 („denn, weil“; LN 18.07.2017:15), 18 („entweder – oder“; LN 19.07.2017:15), 25 („ob“; LN 28.07.2017:15) behandelt.

muss diese nicht klare und direkt ablaufende Progression von verschiedenen grammatischen Themen nicht allen entgegenkommen, da sie nicht systematisch ist, andererseits sind die Rezipient/innen nicht gezwungen, ein grammatisches Phänomen in aller Komplexität auf einmal zu lernen. Des Weiteren geht man nicht von den einfachsten, banalen grammatischen Phänomenen aus, sondern vielmehr je nachdem, welche in Text 1 vorkommen und ob die Autorinnen diese für wichtig bzw. erklärungsbedürftig halten. Die Verbindung des Textes mit der Erklärung grammatischer Phänomene ist sehr günstig, denn man lernt oder wiederholt nicht zum Selbstzweck, sondern geht von einem realen Kontext aus.

Wichtige Wörter werden durch Fettdruck markiert, sodass man sich im Erklärungstext besser orientieren kann. Allerdings kann ein durchgehender Fließtext auch einen gewissen Nachteil darstellen, da er etwas unübersichtlicher sein kann als eine tabellarische Gestaltung (vgl. Langer/Schulz von Thun/Tausch 1974:14; Ballstaedt 1997:107).

Die Erklärungen können als populärwissenschaftlich bezeichnet werden. Die Autorinnen bemühten sich, die von vielen Lerner/innen oft fast gefürchtete Grammatik durch eine witzige oder emotionale Ausdrucksweise, umgangssprachliche Formulierungen und Metaphern (auf Tschechisch formuliert, damit es verständlich ist) attraktiver zu machen (vgl. Ballstaedt 1997:56). So werden die Rezipient/innen beim Lernen auch unterhalten.<sup>15</sup> Bei einigen Phänomenen wurde die

---

<sup>15</sup> Im folgenden Beispiel kann man eine metaphorische („spielen mit der Sprache“) und teilweise umgangssprachliche („leicht problematisch“) Ausdrucksweise beobachten:

„Německá zvrtná slovesa se nám mohou zdát lehce problémová, protože úplně neodpovídají svým českým ekvivalentům. Na rozdíl od naší mateřštiny, v níž si vystačíme s tvary **se** (v němčině většinou **4. pád**) a **si** (v němčině většinou **3. pád**), které zůstávají ve všech osobách neměnné, si němčina v tomto ohledu s jazykem více pohrává.“

[Deutsche reflexive Verben können uns leicht problematisch erscheinen, weil sie nicht völlig den tschechischen Äquivalenten entsprechen. Im Unterschied zu unserer Muttersprache, in der wir uns mit den Formen **se** (im Deutschen meistens der **4. Fall**) und **si** (im Deutschen meistens der **3. Fall**) behelfen, die in allen Personen unverändert bleiben, spielt Deutsch in dieser Hinsicht mehr mit der Sprache.] (LN 23.06.2017:17)

Im anderen Beispiel verursachen falsche Freunde einen erwünschten auflockernden Effekt: „K odpolední kávě si klidně dopřejte kousek **dortu** a také chvilku německé gramatiky. Cukr i vzdělání – obojí udělá tělu dobře! Význam německého příslovce **dort** však s mlsáním nemá nic společného – znamená **tam**.“ [Zum Nachmittagskaffee gönnen Sie sich ruhig ein Stück **Kuchen** und auch ein wenig Zeit mit der deutschen Grammatik. Zucker und Ausbildung – beides tut dem Körper gut! Die Bedeutung des deutschen Adverbs **dort** hat jedoch mit einer Nascherei nichts Gemeinsames – es bedeutet **dort**.] (LN 31.07.2017:15)

Erklärung der Regeln zu Gunsten eines besseren Verstehens und Merkens vereinfacht; hinsichtlich der Zielgruppe stellt das aber kein Problem dar.<sup>16</sup>

## Ergebnisse der Umfrage

Für die Umfrage wurde sowohl für die Anfänger/innen als auch die Fortgeschrittenen der Mittelstufe das Thema „Negation“ ausgewählt, weil beide Gruppen dieses Thema schon im Unterricht durchgenommen hatten, sodass sie sich nicht nur zur Darstellung im Kurs, sondern auch im verwendeten Lehrwerk äußern konnten und so auch ein Vergleich angestellt werden konnte. Im Kurs ist der Erklärungstext durchgehend und ohne (graphische) Unterbrechungen gestaltet und man bemüht sich, immer wieder interessant zu beginnen und Leser/innen persönlich anzusprechen, sodass sie sich mit einbezogen fühlen.<sup>17</sup> Die Erklärungen in den im Unterricht verwendeten Lehrwerken sind eher sachlich, etwas länger und graphisch stärker gegliedert (z. B. durch Leerzeilen, Einrückungen der Beispielsätze usw.). Sie sind auch auf Tschechisch.<sup>18</sup>

<sup>16</sup> Bei den Verben mit Reflexivpronomen ist z. B. die Erklärung mit „si“ und „se“ und Akkusativ und Dativ etwas vereinfachend. So ist das nicht immer, es kann deswegen irreführend sein.

<sup>17</sup> Wie in diesem Beispiel, in dem das „wir“ einen Miteinbezug erzeugt:

„**Kein x nicht:**

**a ne a ne a ne!**

I když jsme rození optimisté a na svět nahlížíme povětšinou pozitivně, musíme někdy něco popřít či odmítnout. V němčině se o to postarají dvě slova: **kein/e** a **nicht**.“

[**Kein x nicht:**

**und nein und nein und nein!**

Auch wenn wir geborene Optimisten sind und über die Welt meistens positiv urteilen, müssen wir manchmal etwas bestreiten oder ablehnen. Im Deutschen kümmern sich zwei Wörter darum: **kein/e** und **nicht**.] (LN 29.06.2017:16)

<sup>18</sup> Die Anfänger/innen lernen nach „Sprechen Sie Deutsch? 1“, die Fortgeschrittenen der Mittelstufe nach „Německy s úsměvem“ [Deutsch mit einem Lächeln]. In beiden Lehrwerken wird beim Erklären von Negationen eine ähnliche Strategie eingesetzt: Begonnen wird jeweils mit Beispielen und dann werden die einzelnen Regeln zusammengefasst.

*Sprechen Sie Deutsch? 1* (S. 25):

Kommen Sie aus München? **Nein**, ich komme aus Prag.

Jste z Mnichova? Ne, jsem z Prahy.

Záporná částice **nein** (opak *ja*) je samostatným záporem, tj. stojí vždy před větou a je od ní oddělena čárkou. [Die Negationspartikel **nein** (Gegensatz *ja*) ist eine selbstständige Negation, d. h. sie steht immer vor dem Satz und ist davon durch Komma abgegrenzt.]

*Německy s úsměvem – nově* [Deutsch mit einem Lächeln – neu] (S. 29):

**Nein**, wir kommen **nicht**. *Ne, nepřijedeme.*

Beiden Gruppen wurden Passagen aus ihren Lehrwerken mit den entsprechenden grammatischen Erläuterungen im Kurs mit einem Fragebogen vorgelegt. Im ersten Schritt sollten sich die Studierenden entscheiden, womit sie lieber lernen möchten: mit dem Sommer-Sprachkurs oder mit der entsprechenden Passage in ihrem Lehrwerk. Alle Studierenden wählten die Passage aus ihrem Lehrwerk, weil sie ihrer Meinung nach übersichtlicher, ausführlicher und verständlicher war und dem Thema einen größeren Raum widmete.<sup>19</sup> Bei dem Kurs gefiel aber einigen Studierenden, dass er im Vergleich zum Lehrwerk gleich eine Lösung für die Übung zur Kontrolle anbietet.

Im zweiten Schritt sollten die Studierenden beide Erklärungen mit bestimmten Adjektiven einschätzen und die Intensität der jeweiligen Eigenschaft feststellen (indem sie diese mit 1–5 bewerteten, wobei 1 die geringste und 5 die höchste Intensität darstellte). Wie den Diagrammen 1–8 zu entnehmen ist,<sup>20</sup> sind die Unterschiede nicht so groß, wie man erwarten könnte. Sowohl die Grammatikererläuterung im Lehrwerk als auch im Sommerkurs, der wie erwähnt auf lustige Erklärungen setzt, wurden von den Studierenden als nicht wirklich unterhaltsam eingeschätzt, beide wurden aber als relativ verständlich bewertet. Die Erklärung im Lehrwerk zeigte sich auch systematischer und nicht so kompliziert, bei der Erklärung im Kurs gibt es eine ziemlich große Spannweite bei den Bewertungen, was von persönlichen Präferenzen und individuellem Geschmack zeugt.

## Vergleich der Ergebnisse

Didaktisch gesehen kann konstatiert werden, dass eine lustige, attraktive Erklärung mit Metaphern und Witz positiv zu bewerten ist. In der realen Situation zeigte sich jedoch, dass eine lustige Präsentation von grammatischen Erläuterungen keine große Rolle

---

Nein, er hat **kein** Kind. *Ne, nemá dítě.*

Německá záporná věta může **mít jen jeden zápor**. Zápornka „**nein**“, která je opakem „**ja**“, stojí vždy před větou, není její součástí a je vždy oddělena čárkou.

[Der deutsche Satz mit einer Verneinung kann **nur ein Negationswort beinhalten**. Das Negationswort „**nein**“, das einen Gegensatz zu „**ja**“ bildet, steht immer vor dem Satz, es ist nicht dessen Bestandteil und ist immer durch ein Komma abgegrenzt.]

<sup>19</sup> In einem Fall hat ein Anfänger angegeben, dass die Version aus der Zeitung aus seiner Sicht nicht für Anfänger/innen geeignet ist.

<sup>20</sup> Weil die Meinungen bei den Anfänger/innen und Fortgeschrittenen bis auf Ausnahmen übereinstimmend sind, wurden diese zusammengefasst, um nur auf die Unterschiede zwischen den Bewertungen des Lehrwerks und des Sommerkurses hinzuweisen.

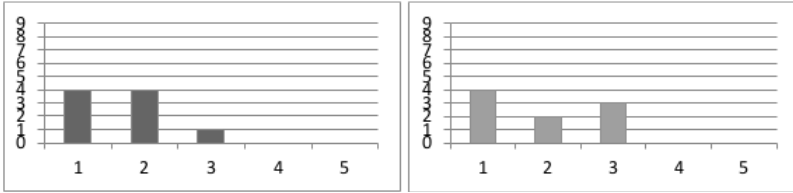


Diagramme 1-2: Lehrwerk vs. Sommerkurs in der Kategorie „Unterhaltsam“

Erklärungen:

Achse x – Intensität der Eigenschaft

Achse y – Anzahl der Studierenden

1 = kleinste Intensität, 5 = größte Intensität

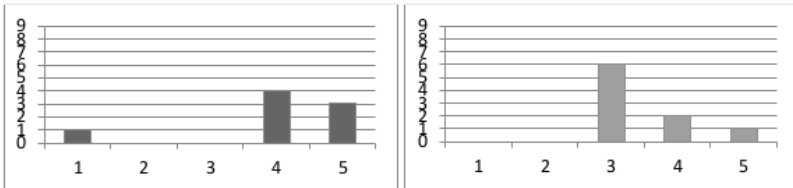


Diagramme 3-4: Lehrwerk vs. Sommerkurs in der Kategorie „Verständlich“

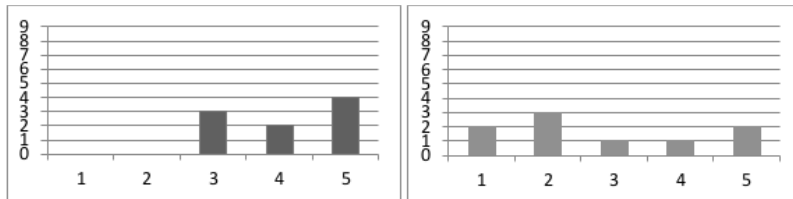


Diagramme 5-6: Lehrwerk vs. Sommerkurs in der Kategorie „Systematisch“

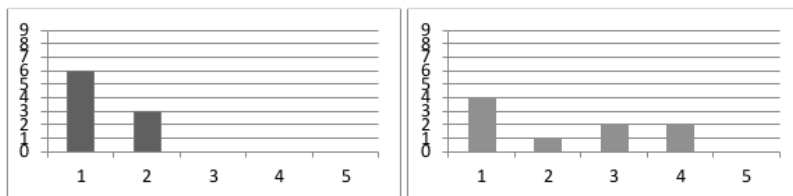


Diagramme 7-8: Lehrwerk vs. Sommerkurs in der Kategorie „Kompliziert“

spielt, sondern dass bei der Grammatikvermittlung auch eine gewisse Systemhaftigkeit und Übersichtlichkeit für die Studierenden notwendig ist. Dabei muss aber zugestanden werden, dass sich der Kurs im Vergleich zum Lehrwerk in einer schwierigeren Ausgangslage befindet, weil die Autorinnen das Niveau der Rezipient/innen nicht kennen konnten: Sie mussten die Erklärungstexte allgemein für alle Leser/innen gestalten, was schwieriger ist, als wenn die Rezipient/innen bei einem Lehrwerk direkt definiert sind.<sup>21</sup>

### 3.4. Texte und Wortschatzliste

#### Ergebnisse der Analyse

Die Analyse konzentrierte sich auf den Text 1, der von der immer wiederkehrenden Erzählerin Emma verfasst wird. Der Hintergrund des Textes bleibt konstant und die Leser/innen erfahren, wie Tschechien und Tschech/innen aus der Perspektive einer Ausländerin betrachtet werden. Die Texte wirken wie authentische Texte z. B. aus Emmas Tagebuch oder Briefen an Verwandte.

Die Überschriften sind attraktiv gestaltet. Häufig werden rhetorische Fragen, Ausrufesätze, Metaphern, Phraseologismen oder emotional geladene Adjektive eingesetzt.<sup>22</sup> Die Texte sind in einer lebendigen Sprache geschrieben, die auch z. B. umgangssprachliche Formulierungen anbietet, sodass sich die Leser/innen einen geläufigen Wortschatz aneignen können.<sup>23</sup> Problematisch an den Texten kann jedoch ihre sprachliche Schwierigkeit sein.<sup>24</sup> Sie werden durch beigegefügte Wortlisten nicht immer entlastet.<sup>25</sup>

<sup>21</sup> In der Erklärung der Grammatik und im Niveau der Texte ist manchmal eine gewisse Diskrepanz zu beobachten – erklärt oder wiederholt wird auch die grundlegende Grammatik, aber die Texte sind eher für Personen, die diese schon gut beherrschen.

<sup>22</sup> Hier werden ein paar Beispiele angeboten: „Wer hat Bock auf deutsches Bier? Prost!“ (LN 24.06.2017:35), „Der öffentliche Verkehr, wie langweilig!“ (LN 26.07.2017:15), „Der Knödel kennt keine Grenzen“ (LN 30.06.2017, S. 15), „Tschechien? Nur über meine Leiche!“ (LN 23.06.2017, S. 17), „Der mörderische Sprint nach Kokořín“ (LN 13.07.2017:17).

<sup>23</sup> Die Umgangssprache erkennt man leicht, denn sie ist in Wörterverzeichnissen markiert (z. B. „Bock auf etwas haben – mít na něco chut' (hov.) [ugs.]“ / (LN 24.06.2017:35)

<sup>24</sup> Zu den Faktoren, die die Texte schwierig machen, gehören schwierigere grammatische Phänomene (Perfekt, Plusquamperfekt, Modalverben, Passiv, Partizipien, Konstruktionen mit zu, Konjunktiv), lange Sätze und unbekannter Wortschatz (vgl. Göpferich (2001:133).

<sup>25</sup> Einerseits können für Leser/innen nicht nur übersetzte Wörter unbekannt sein, sondern auch die nicht übersetzten, andererseits können einige Aspekte des Wörterbuchs stören



Die Themen sind zwar interessant, es ist aber fraglich, ob alle Rezipient/innen diese immer für relevant halten, weil eine Erzählerin nicht auf einmal alle Gruppen der Gesellschaft vertreten kann. So können sich z. B. vor allem Erwachsene, Verheiratete, Mütter, Hochschullehrer/innen oder Prager/innen eher mit Emma identifizieren, da sie erwachsen und verheiratet ist, schon zwei Kinder hat, an einer Uni arbeitet und in Prag wohnt.<sup>26</sup>

## Ergebnisse der Umfrage

Für die Studierenden wurde als Beispieltext zur Beurteilung ein Text ausgewählt, von dem angenommen wurde, dass er trotz der Komplexität der verwendeten grammatischen Mittel und seines Wortschatzes Aufmerksamkeit und Neugier bei den Studierenden wecken könnte. Es wurde erwartet, dass sein narrativer Charakter das sprachliche Defizit bei Studierenden kompensieren könnte.<sup>27</sup>

---

und zwar die typographische Aufbereitung, wobei die übersetzten Wörter, die dann in der Wortliste am Rande der Texte übersetzt sind, im Text durch Fettdruck (oder noch durch Kursivschrift bei einer Phrase) markiert sind. Die Wörter in der Liste sind in der Reihenfolge angeordnet, wie sie im Text erscheinen (nur die Phrasen sind dann am Ende der Liste), was beim Lesen praktisch sein kann. Der Orientierungsaspekt wurde aber manchmal zulasten der Genauigkeit bzw. Korrektheit präferiert (z. B. taucht im Text das Perfekt „hat angesehen“ auf, durch Fettdruck ist aber nur das Partizip II markiert, im Wörterbuch erscheint inkorrekt nur dieses Partizip II mit der Übersetzung „vyhledat (na internetu)“ [aussuchen (im Internet)] – LN 28.06.2017:15) oder es wird bei dem/der Leser/Leserin seine/ihre Kenntnis des Prinzips der Komposition als Wortbildungsmittel erwartet (das Wort „Krabbelgruppe“ im Text mit dem durch Fettdruck markierten Teil „Krabbel“ vs. nur das übersetzte Verb „krabbeln“ im Wörterbuch – LN 18. 7. 2017:15).

<sup>26</sup> Themen wie z. B. „Der Kindergarten: kein Grund zur Sorge“ (LN 18.07.2017:15) oder „Effekte der Globalisierung auf Kinderpartys“ (LN 01.08.2017:15) sind nur für spezifische Rezipient/innen interessant und diese Probleme können Jugendlichen oder Rentner/innen fern erscheinen.

<sup>27</sup> In diesem Text beschreibt Emma, wie ihr in der Straßenbahn ihre Geldtasche gestohlen wurde, die ihr der Dieb dann aber später wieder zurückgab:

### „Ein Taschendieb mit gutem Herzen

[...] Ich habe in der tschechischen Hauptstadt bisher keine schlechten Erfahrungen gemacht. [...] Bis heute. Als ich in der Národní třída aus der Straßenbahn 22 aussteige, stelle ich fest, dass meine Handtasche weit offen ist. [...] Zum Glück ist mein Handy noch da, also rufe ich Alex an. Dann gehen wir zusammen zur nächsten Polizeistation, um **den Diebstahl** zu **melden**. [...] Drei Tage später steckt in unserem Briefkasten ein großer **Umschlag**. Ich öffne ihn und sehe zu meiner Überraschung, dass sich darin meine gestohlene Geldtasche befindet. Das Geld **ist fort**, aber alle Ausweise mitsamt meiner mühsam **errungenen** Aufenthaltserlaubnis sind da. Der Straßenbahntaschendieb war **offensichtlich** ein Gentleman.“ (LN 02.08.2017:15)

Die Untersuchung verlief folgendermaßen: Die Studierenden sollten zuerst den Text allein lesen. Dabei war es untersagt, Wörterbücher in Smartphones zu verwenden; zur Verfügung stand nur die beigelegte Kurs-Wortschatzliste. Danach sollten die Studierenden einschätzen, wie gut sie den Text verstanden haben und ob die Wortschatzliste ihr Verständnis unterstützte. Erwartungsgemäß verstanden die Fortgeschrittenen den Text besser als die Anfänger/innen, aber auch nicht alle und in gleichem Maße.<sup>28</sup> Von der Wörterliste profitierten nicht alle Studierenden, einige nur teilweise.<sup>29</sup>

Nach dem ersten Lesen wurde der Text allen Studierenden detailliert übersetzt und der Inhalt erklärt, sodass die meisten nach ihrer eigenen Einschätzung ihn zu fast 100% verstanden.<sup>30</sup> Die Studierenden sollten den Text wieder mit vorgegebenen Adjektiven bewerten und die Intensität der vorgegebenen Eigenschaft feststellen (siehe Diagramme 9–16). Diesmal ging es nicht mehr um das Verständnis selbst, sondern vielmehr darum, ob sie den Textinhalt als interessant einschätzen und den Text aufgrund ihres Interesses lesen würden.

Die Ergebnisse wurden getrennt ausgewertet. Die meisten Studierenden, seien es Anfänger/innen oder Fortgeschrittene, hielten den Text für eher langweilig und umständlich. Ihrer Meinung nach zeichnet er sich auch nicht durch große Witzigkeit aus, obwohl ihn einige Fortgeschrittene als mittelmäßig witzig bezeichneten. Die meisten Fortgeschrittenen meinten auch, dass der Text spannend war, während die Beurteilung bei den Anfänger/innen höchst individuell war.<sup>31</sup>

---

<sup>28</sup> Die Anfänger/innen haben ihr Verständnis von 5% bis 30% eingeschätzt, die Fortgeschrittenen von 5% bis 90%.

<sup>29</sup> In einer kritischen Anmerkung bemerkte ein/e Student/Studentin, dass es besser wäre, wenn die Liste alphabetisch angeordnet wäre, denn außer dem Artikel kann man darin nur schwierig etwas finden. Einigen Studierenden fehlten weitere Wörter in der Liste.

<sup>30</sup> Einige gaben sogar 200% oder 120% an, einige andere trotzdem 60% oder sogar nur 30%. Die Unterschiede im Verständnis sind schwierig zu begründen. Sie hängen wohl damit zusammen, dass sich die Studierenden auf die Umfrage unterschiedlich intensiv eingelassen haben. Es ist auch möglich, dass sie den Ausdruck des Missverständnisses mit der nach ihrer Meinung Unwahrscheinlichkeit der Geschichte verbunden haben (siehe unten).

<sup>31</sup> In den zusätzlichen Bemerkungen kam Kritik über die Schwierigkeit des Textes. Einige Studierende drückten sich in dem Sinne aus, dass der Inhalt naiv und unwahrscheinlich sei und nicht der Realität entspreche. In der anderen zusätzlichen Frage, von welchen Wörtern die Studierenden denken, dass sie behalten werden sollten, haben sie z. B. die Wörter „EC-Karte“, „Ausweisdokumente“, „Handy“, „sicher“, aber auch „Diebstahl“ oder „verdammte!“ angegeben.

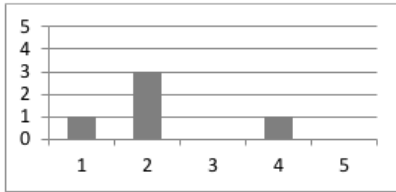
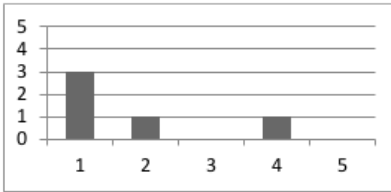


Diagramme 9–10: Meinungen der Anfänger/innen vs. der Fortgeschrittenen in der Kategorie „Langweilig“

Erklärungen:

Achse x – Intensität der Eigenschaft

Achse y – Anzahl der Studierenden

1 = kleinste Intensität, 5 = größte Intensität

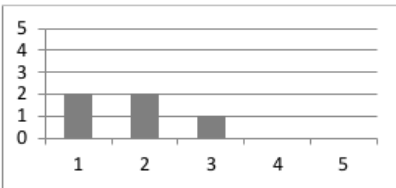
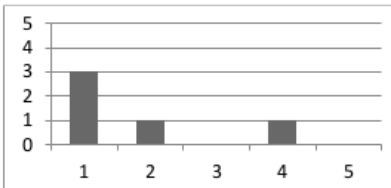


Diagramme 11–12: Meinungen der Anfänger/innen vs. der Fortgeschrittenen in der Kategorie „Umständlich“

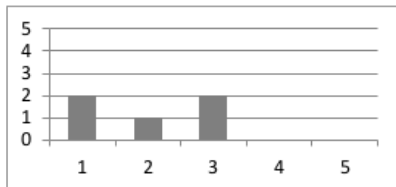
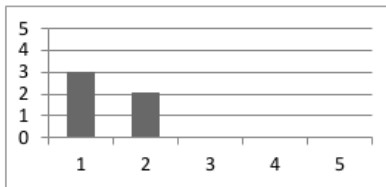


Diagramme 13–14: Meinungen der Anfänger/innen vs. der Fortgeschrittenen in der Kategorie „Witzig“

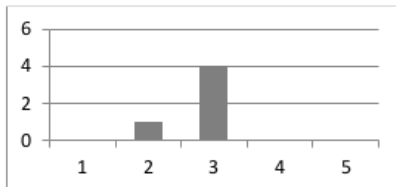
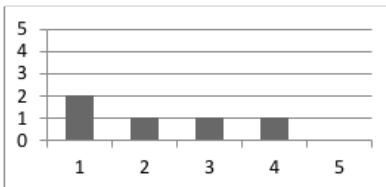


Diagramme 15–16: Meinungen der Anfänger/innen vs. der Fortgeschrittenen in der Kategorie „Spannend“

## Vergleich der Ergebnisse

Das Bemühen der Autorinnen um einen authentischen Anstrich der Texte bedingt logischerweise eine gewisse sprachliche Komplexität, die dabei nicht zu vermeiden ist. Die beigelegten Wörterlisten sind eine gute Idee, wie den schwächeren Leser/innen geholfen werden kann. Auch das Bemühen um eine gute Orientierung im Text mithilfe typographischer Markierungen lässt sich nicht kritisieren, obwohl es ein fließendes Lesen und Lernen ein wenig stören könnte (vgl. Groeben/Christmann 1989:183). Wie die Umfrage andeutet, können alle Maßnahmen zur Textentlastung bei den Anfänger/innen ohne Wirkung bleiben. Vielleicht hätte es noch mehr geholfen, wenn beispielsweise jeweils in der nächsten Ausgabe vollständige Übersetzungen der Texte der vorhergehenden Ausgabe zur Verfügung gestellt worden wären. Auch eine alphabetische Anordnung der Wörter in der Wörterliste könnte erwogen werden, damit die Wörterlisten eine universellere Anwendung finden könnten. Über die thematische Ausrichtung lässt sich kein eindeutiges Urteil fällen, es hängt nämlich von den Interessen jeder/jedes Einzelnen ab. Im Prinzip muss anerkannt werden, dass die Autorinnen die Texte so verfassten, dass sich ein möglichst breites Publikum davon mindestens in einigen Aspekten angesprochen fühlt.

## 4. Ergebnisse des Studenten mit Asperger-Syndrom

Da auch ein Student mit Asperger-Syndrom zu der teilnehmenden Studierendengruppe gehörte, war es möglich zu untersuchen, ob Menschen mit dem Asperger-Syndrom beim Fremdsprachenlernen spezielle Bedürfnisse haben könnten und falls ja, welche dies sein könnten.

Im allgemeinen Fragebogen kann überraschen, dass der Student die Variante „Sommerschule im Ausland inklusive Unterricht in der Gruppe“ auswählte, also nichts Individuelles, wie man vermuten könnte, wenn man an medizinisch beschriebene Charakteristika denkt, nach denen Menschen mit Asperger-Syndrom häufig Probleme haben, soziale Kontakte zu knüpfen. Das bestätigt aber auf der anderen Seite die Feststellung, dass einige von ihnen Freunde finden wollen.<sup>32</sup>

---

<sup>32</sup> Nur kann es schwierig sein, diese wirklich zu bekommen (vgl. Patrick 2011:37–50, 63).

Bei dem ersten Fragebogen war eine andere Arbeitsweise bei der freien Aufgabe, die ersten Gefühle und Bemerkungen zur ganzen Kursseite aufzuschreiben, sehr auffällig. Der Student schrieb nicht seine Bemerkungen, sondern er wollte gleich den Inhalt der Texte ergründen. Mithilfe eines Smartphones suchte er die unbekanntesten Wörter und die tschechischen Übersetzungen und bildete für sich selbst eine eigene Wortschatzliste. Das kann einerseits auf Probleme beim Verstehen bei Aufgabenstellungen hinweisen, andererseits auf sein perfektionistisches Bedürfnis, alle Details gleich zu erfahren (vgl. Boyd 2011:67–69).

Wenn er angeben sollte, was ihn als Erstes auf der Seite interessierte, gab er als Einziger den Teil mit dem kurzen Text und dem großen Bild an mit der Begründung, dass er gerne etwas über neue Orte liest. Es lässt sich daher vermuten, dass er unterbewusst Texte vermeidet und Bilder präferiert (vgl. Čadilová/Žampachová 2008:51–65).<sup>33</sup> Nach seiner Äußerung war ihm die typographische Gestaltung der Texte/Seite egal. Das kann davon zeugen, dass er immer den Inhalt bevorzugt.

Bei der Beurteilung der grammatischen Erklärungen wählte er am Anfang diese Variante aus dem Lehrwerk aus, aber es zeigte sich, dass er eigentlich mit beiden Varianten nicht zufrieden ist. Er konnte jedoch nicht spezifizieren, was ihn stört.<sup>34</sup> Das ist in Übereinstimmung mit der Theorie, nach der es für diese Leute anstrengend sein kann, ihre Bedürfnisse zu beschreiben (vgl. Preißmann 2010:15–16).

Nach dem ersten Lesen des Textes, obwohl er Fortgeschrittener ist, verstand er nur 5% des Inhalts. Auch nach einer vollständigen Übersetzung schätzte er, lediglich 85% verstanden zu haben.<sup>35</sup> Im Unterschied zu anderen Studierenden formulierte er mehrere Bemerkungen zum Text, was davon zeugt, dass Menschen mit Asperger-Syndrom nicht immer ohne Empathie oder Interesse an anderen oder der Umgebung sein müssen.<sup>36</sup> Im Unterschied

<sup>33</sup> Mit diesem Syndrom hängen manchmal auch Schreibschwächen zusammen (vgl. Boyd 2011:60–63).

<sup>34</sup> Seine Aussage lautete nur allgemein „Není to ono.“ [„Das ist es nicht.“]. Es kann bedeuten, „es ist nicht, was ich erwarte und brauche.“

<sup>35</sup> Es ist möglich, dass ihm mehr Zeit und Ruhe zum Verstehen geholfen hätte (vgl. Boyd 2011:49; Patrick 2011:31–32).

<sup>36</sup> Der Student führte z. B. beim Lesen weitere Assoziationen über die Sicherheit in Prag aus oder er interessierte sich dafür, ob der Text wirklich eine tatsächliche oder nur fiktive Geschichte beinhaltet. Das kann zeigen, wie hoch er die Wirklichkeit schätzt.

zu anderen, die den Text für naiv hielten, fand er den Textinhalt interessant.<sup>37</sup>

## 5. Fazit

Allgemein kann man konstatieren, dass das Experiment, das Deutschlernen mittels einer Zeitung zu unterstützen, gelungen ist. Trotz Vermutungen kann man nicht sagen, dass das Medium „Zeitung“ nur für einige, vor allem ältere Rezipient/innen geeignet ist und Jugendliche ausgeschlossen werden. Aus der Umfrage ging hervor, dass die ersten Eindrücke der Studierenden überwiegend gut waren und sie bereit sind, den Kurs zu absolvieren. Daraus ist ersichtlich, dass der Kurs wahrscheinlich nur eine größere Bewerbung gebraucht hätte.

Der Aufbau einer Kursseite zeigte sich durchdacht und motivierend, die Seite sieht übersichtlich aus und die Leser/innen werden nicht mit Grammatik überlastet. Es überwiegen Texte, die sich bemühen, aktuelle Themen zu behandeln, obwohl sich diese eher an Erwachsene richten. Die Autorinnen bemühen sich des Weiteren, grammatische Erklärungen attraktiv und unterhaltsam zu gestalten, aber leider werden die Rezipient/innen meistens durch Grammatik abgeschreckt, auch wenn die Ausdrucksweise humorvoll und anregend ist. Das kann wahrscheinlich mit der traditionellen grammatischen Übersetzungsmethode zu tun haben, die die Studierenden in ihrer eigenen Schulzeit noch erlebt haben oder über die sie von ihren Eltern, Großeltern usw. gehört haben. Es kann aber auch möglich sein, dass es nur mit der allgemeinen Tendenz einiger Menschen zusammenhängt, alles abzulehnen, was als kompliziert eingeschätzt wird. Auf jeweils einer Seite steht auch nicht so viel Raum für Erklärungen zur Verfügung, sodass diese vor allem zur Auffrischung bereits erworbener Kenntnisse genutzt werden können. Sollte dabei manches unverständlich bzw. noch erklärungsbedürftig bleiben, ist es notwendig, zu einem Lehrwerk zu greifen.

Die Texte können als innovativ in dem Sinne bezeichnet werden, dass sie von denen in DaF-Lehrwerken abweichen und Leser/innen amüsieren und überraschen wollen. Die Texte sind jedoch ziemlich schwierig,

---

<sup>37</sup> Anscheinend ist es für ihn im Einklang mit den beschriebenen Merkmalen dieses Syndroms schwierig, einen metaphorischen bzw. nicht völlig ernst gemeinten Ton von Gesagtem zu unterscheiden (vgl. Patrick 2011:28–29).

was mit dem Bemühen um Authentizität zusammenhängt. Das kann den Rezipient/innenkreis des Kurses einschränken. Es ist aber positiv zu bewerten, dass der Kurs nicht nur Standardsprache, sondern auch Umgangssprache verwendet und thematisiert.

Die nächste Serie des Sommerkurses sollte stärker beworben und durch interaktive Online-Teile unterstützt werden. Man kann jedoch nie allen Leuten entgegenkommen, denn verschiedene Menschen haben unterschiedliche Lernstile, umso mehr Rezipient/innen mit besonderen didaktischen Bedürfnissen. Zudem wäre zu überlegen, ob zwei oder drei unterschiedliche Sprachniveaus nicht besser wären, um einen höheren Kreis an Rezipient/innen anzusprechen, weil man nicht voraussetzen kann, dass alle Tschech/innen ein Deutschniveau aufweisen, das für den angebotenen Kurs notwendig wäre. So würde sich die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass ein Kurs in diesem Format mehr Leser/innen zugänglich wäre.

Die festgestellten Ergebnisse haben nur eine beschränkte Gültigkeit, da keine repräsentative Anzahl an Studierenden an der Umfrage teilgenommen hat. Weitere und tiefere Analysen und komplexere Umfragen wären empfehlenswert, um das hohe didaktische Potenzial eines solchen Kurses in einer Zeitung und seinen Beitrag zum Deutschlernen in Tschechien tiefergehend zu ergründen.

## Literaturverzeichnis

### Primärliteratur

- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 1. *Lidové noviny*. 23.06.2017, S. 17.
- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 2. *Lidové noviny*. 24.06.2017, S. 35.
- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 3. *Lidové noviny*. 26.06.2017, S. 15.
- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 5. *Lidové noviny*. 28.06.2017, S. 15.
- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 6. *Lidové noviny*. 29.06.2017, S. 16.
- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 7. *Lidové noviny*. 30.06.2017, S. 15.

- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 12. *Lidové noviny*. 11.07.2017, S. 15.
- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 14. *Lidové noviny*. 13.07.2017, S. 17.
- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 15. *Lidové noviny*. 14.07.2017, S. 19.
- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 17. *Lidové noviny*. 18.07.2017, S. 15.
- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 18. *Lidové noviny*. 19.07.2017, S. 15.
- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 23. *Lidové noviny*. 26.07.2017, S. 15.
- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 25. *Lidové noviny*. 28.07.2017, S. 15.
- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 26. *Lidové noviny*. 31.07.2017, S. 15.
- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 27. *Lidové noviny*. 01.08.2017, S. 15.
- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 28. *Lidové noviny*. 02.08.2017, S. 15.
- HANIŠOVÁ, Viktorie, Nicola CHACHOLOS und Sandra DUDEK, 2017. Léto s jazyky: Rychlokurz němčiny 29. *Lidové noviny*. 03.08.2017, S. 17.
- DUSILOVÁ, Doris und andere, 2000. *Sprechen Sie Deutsch?* 1. 2. Auflage. Praha: Polyglot.
- DRMLOVÁ, Dana und andere, 2003. *Německy s úsměvem – nově*. 1. Auflage. Plzeň: Fraus.

## Sekundärliteratur

- BALLSTAEDT, Steffen-Peter, 1997. *Wissensvermittlung. Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim: Beltz Psychologie-Verlags-Union.
- BOYD, Brenda, 2011. *Výchova dítěte s Aspergerovým syndromem: 200 nápadů, rad a strategií*. Praha: Portál [Übersetzung aus dem Englischen: Miroslava JELÍNKOVÁ].
- ČADILOVÁ, Věra und Zuzana ŽAMPACHOVÁ, 2008. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál.
- GAVORA, Peter, 1992. *Žiak a text*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.



- GÖPFERICH, Susanne, 2001. Von Hamburg nach Karlsruhe: Ein kommunikationsorientierter Bezugsrahmen zur Bewertung der Verständlichkeit von Texten. In: *Fachsprache/International Journal of LSP*. 23(3–4), S. 117–138.
- GROEBEN, Norbert, 1982. *Leserpsychologie: Textverständnis – Textverständlichkeit*. Münster: Aschendorfsche Verlagsbuchhandlung.
- GROEBEN, Norbert und Ursula CHRISTMANN, 1989. Textoptimierung unter Verständlichkeitsperspektive. In: Gerd ANTOS und Hans P. KRINGS, Hrsg. *Textproduktion: ein interdisziplinärer Forschungsüberblick*. Tübingen: Max Niemeyer, S. 165–196.
- LANGER, Inghard, Friedemann SCHULZ von THUN und Reinhard TAUSCH, 1974. *Verständlichkeit in Schule, Verwaltung, Politik und Wissenschaft mit einem Selbsttrainingsprogramm zur verständlichen Gestaltung von Lehr- und Informationstexten*. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- PATRICK, Nancy J., 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra. Typy a strategie pro každodenní život*. Praha: Portál [Übersetzung aus dem Englischen: Miroslava JELÍNKOVÁ].
- PREISSMANN, Christine, 2010. *Život s Aspergerovým syndromem: průvodce psychoterapií*. Praha: Portál [Übersetzung aus dem Deutschen: Karel NOVOTNÝ].
- SKŘIVÁNEK S. R. O., 1994–2018. *Léto s jazyky (Lidové noviny)* [online]. 30 lekcí angličtiny a němčiny v podání zábavných příběhů ze života. Praha: Skřivánek [Zugriff am: 30.08.2018]. Verfügbar unter: <https://www.skrivaneck.cz/cz/leto-s-jazyky>
- STORCH, Günther, 1999. *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. 2., unver. Nachdr. der 1. Aufl. München: Wilhelm Fink.
- WESTHOFF, Gerard J., 1987. *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussetzenden Lesens mit Übungsprogrammen*. Ismaning: Hueber.
- ZAJÍČOVÁ, Pavla, 2005. *Didaktik der Fremdsprache Deutsch: Einführung in die Fachdidaktik des Deutschen als Fremdsprache*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.

### Abstract

Why not try making German accessible through the press? On teaching strategies of a German summer crash course in the Czech newspaper “Lidové noviny”.

The paper presents the results of a double experiment: firstly, an analysis of the teaching strategies of learning German used in a German summer crash course published in the press, with the analysis focusing

mainly on the attractiveness and innovative nature of the strategies used. Secondly, it presents the effect such strategies had on the learners' motivation, comprehension and other aspects of learning German in a real experimental situation. The results were subsequently compared with the conventional sources, i.e. textbooks. At the same time, various individual requirements and needs the learners may have while learning were taken into account.

**Keywords**

German summer crash course, newspaper, learning German, teaching strategies, needs of the learners

# Themenzentrierter Fremdsprachenunterricht im Freien

*Zdeněk Vávra*

## **Abstract**

Der themenzentrierte Fremdsprachenunterricht im Freien verfolgt problem-, projekt- und handlungsorientierte Ziele, die über die fachimmanenten Zielsetzungen der einzelnen Fächer hinausgehen. Die Natur bietet die Gelegenheit, einzelne Themenkreise nicht nur kognitiv (Themen wie Jahreszeiten, Fauna, Flora, Umwelt), sondern auch affektiv (Wirkung von Formen, Klängen und anderen Sinneseindrücken) sowie motorisch (Holzprodukte, Kunst aus Natur) zu behandeln.

## **Schlüsselwörter**

Pädagogik, Fremdsprachendidaktik, Umwelterziehung, themenzentrierter Unterricht, Projektunterricht

In Kapitel 1 werden ausgewählte Konzepte der Natur vorgestellt, die für themenzentrierten Unterricht im Freien von Bedeutung sein könnten. Kapitel 2 beschäftigt sich u. a. mit Vorteilen des Fremdsprachenunterrichts im Freien, authentischen Materialien und authentischen Klassenzimmern. In Kapitel 3 werden geeignete Methoden für den themenzentrierten Unterricht anhand konkreter Beispiele, anregender Unterrichtshilfen und realisierter Projekte behandelt. Es wird veranschaulicht, wie produktive Fertigkeiten der Schüler/innen entfaltet werden können und welche Entschlüsselungsstrategien und Kommunikationsstrategien im Unterrichtsprozess besonders motivierend wirken können.

## **1. Konzepte der Natur und entsprechende Ansätze im Unterrichtsprozess**

Während beim *Naturunterricht* vor allem Pflanzen, Tiere und ihre Lebensräume im Vordergrund stehen, verwendet der Autor dieses Beitrags die Begriffe *Unterricht im Freien* / *Unterricht in der (freien) Natur*

synonym und versteht darunter den Unterrichtsprozess draußen, außerhalb eines (Schul-)Gebäudes. Der Unterrichtsprozess im Freien kann recht vielfältig behandelt werden: a. kognitiv – als Gegenstand des Erforschens und Kennenlernens; b. affektiv – als Gegenstand des Erlebens; c. sozial – als Ort für gemeinsame Aktivitäten der Schüler/innen; d. motorisch – als Gegenstand des Erfahrens. Im Unterrichtsprozess kann man sowohl in „klassischen“ (etwa bis ins 18. Jh.) als auch in „modernen“ (19.–20. Jh.) Konzepten der Natur Inspirationen schöpfen.

Man sollte vorausschicken, dass der Ausdruck *Natur* im Deutschen eine breitere Semantik als das tschechische Äquivalent *příroda* hat: Er bedeutet auch „natürlicher Zustand, Charakter, Beschaffenheit“. Daraus ergibt sich, dass die Überlegungen deutscher Philosophen und Pädagogen einen entsprechend breiteren Umfang haben. Die Natur kann als das Gesetzmäßige, das Schöpferische oder aber das dem Menschen Gegenüberstehende, im ontologischen Sinne als Wesen des Menschen und im teleologischen Sinne als das zu verfolgende „Werdensziel“ betrachtet werden. Wenn man die Natur als Teil des Menschen auffasst, dann ist zwischen äußerer und innerer Natur zu unterscheiden. In der pädagogischen Theorie steht die Natur einerseits im Gegensatz zur Erziehung, zu allem Unechten und Künstlichen (z. B. in Rousseaus Prinzip der negativen Erziehung), andererseits ist sie Vorbild für Erziehung und Unterricht (vgl. Calließ 1987:7) Im Einklang mit dem deutschen Polysem *Natur* geht der Autor dieses Beitrags von der Auffassung der Natur im weitesten Sinne aus.

Die mittelalterliche Philosophie wurde von griechischen Philosophen beeinflusst. Aristoteles (384–322 v. Chr.) klassifizierte als Erster Organismen in hierarchische Stufen, oben auf die Pyramide platzierte er den Menschen. Alles in der Natur habe seinen Sinn, Pflanzen seien für Tiere und Tiere für Menschen bestimmt (u. a. Nahrung, Kleidung, Instrumente). Im auf Aristoteles basierenden Unterricht tritt die kognitive Fragestellung *Wozu? Zu welchem Zweck?* auf. Jedoch sieht Aristoteles keinen Grund, sich gegenüber der Natur verantwortungsvoll zu verhalten. Er dachte, dass jeder Verlust von Natur an einem bestimmten Ort zur Bereicherung an einem anderen führe. Die Natur sei aus einem Guss und bilde eine Ganzheit von beständigen Arten (vgl. Kocian 2015:33).

Nach der mittelalterlichen Philosophie wurde die Natur von Gott erschaffen und konnte von Menschen genutzt werden. Der mittelalterliche Mensch lebte in unmittelbarem Kontakt mit der Natur, Tiere betrachtete er als niedriger gestellte Wesen, die in einem ähnlichen Verhältnis zum Menschen stünden wie ein Untertan zu seinem Herrn. Die Frage nach der ethischen Verantwortung gegenüber der Natur wurde nicht gestellt. Doch bereits im Mittelalter gab es Denker/innen, die ahnten, dass alle Dinge und Organismen miteinander verbunden sind. Genannt seien die heilige Hildegard von Bingen (1098–1179), der heilige Franziskus von Assisi (1182–1226) und die heilige Gertrud von Helfta (1256–1302) (vgl. Holec 2001:139).

Insbesondere die Gedanken der deutschen Mystikerin, Naturwissenschaftlerin, Heilpraktikerin, Schriftstellerin und Komponistin Hildegard von Bingen sind für die Unterrichtspraxis nach wie vor inspirierend. Schon Ende des 19. Jahrhunderts wollte man den Naturkundeunterricht anschaulicher gestalten, indem Schulgärten vorgeschlagen wurden. Aus den geplanten Schulgärten entwickelten sich botanische Gärten, wie z. B. der 1929 gegründete Botanische Garten in der bayrischen Stadt Hof belegt. 2001 wurde hier der Heilpflanzengarten und 2004 auch ein Beet mit Pflanzen von Hildegard von Bingen angelegt. Schüler/innen können nach diesem Vorbild selbst kleine Gärten im Stil von Hildegard von Bingen anlegen, die mehrere Funktionen erfüllen: a. Biologieunterricht (Vermittlung von Kenntnissen über die Heilkraft der Natur); b. Umweltbildung im Bereich der Erhaltung und Erforschung der Biodiversität; c. fächerübergreifende Spezialthemen (z. B. Literatur, Geschichte, Fremdsprachen, Dramapädagogik); d. Entwicklung der motorischen Fähigkeiten (eine anspruchsvollere Variante besteht darin, Freilandflächen der Schulgärten mit Gewächshäusern zu ergänzen); e. Entwicklung des Verantwortungsbewusstseins; f. Veranstaltungsort wahrnehmen (Führungen, Verweilen, Meditieren u. ä.) (vgl. Wittig 2014:462–464).

Johann Amos Comenius (1592–1670) sah die Natur als Vorbild und Ideal. Sie sei keine Quelle der Gewalt, sondern eher eine vernünftige Ordnung. Nach Comenius existiert eine Affinität zwischen der äußeren und der inneren Natur des Menschen. Diese Feststellung mündet in den Gedanken, dass die innere Natur der Schüler/innen, ihr Sinn für das Gute und für Harmonie mithilfe der äußeren Natur zu

entwickeln seien. Die Kenntnis der Natur habe demnach erziehungstechnisch einen praktischen Wert. Comenius leitete einige seiner Grundsätze von Naturgesetzen ab (die Natur achtet auf die richtige Zeit, wählt einen passenden Stoff, verursacht nichts ohne einen Sinn), von denen wir an dieser Stelle drei erwähnen, die den themenzentrierten Unterricht im Freien theoretisch untermauern: 1. Je mehr Sinne daran beteiligt sind, dass sich eine Vorstellung in die Seele einprägt, desto klarer kann man sie verstehen und behalten. Als Beispiele nennt er: a. eine Erzählung über einen Elefanten hören; b. einen gemalten Elefanten sehen; c. dem Elefanten von Angesicht zu Angesicht gegenüberstehen (vgl. Komenský 1946:52). 2. Analytische, synthetische und synkritische Methoden sollen unbedingt miteinander verknüpft sein, wenn ein vollständiges Kennenlernen eines Sachverhaltes verlangt wird. Comenius vergleicht diese drei Methoden mit einem Fernglas, einem Vergrößerungsglas und einem Spiegel (vgl. Komenský 1946:58). 3. Jeder Schüler/jeder Schüler sollte sich daran gewöhnen, zugleich auch Lehrer/in zu sein (vgl. Komenský 1946:106). Die Möglichkeit, die genannten drei Grundsätze im Fremdsprachenunterricht im Freien anzuwenden, bieten vor allem handlungsorientiertes Lernen, Simulationsspiele mit Pro-und-Contra-Diskussionen sowie Projektunterricht. Die Produkte, Sketche und Spiele werden dann im Wald, auf der Wiese, am Teich, auf einem Hügel, an einer Felswand, in einer Höhle oder – wenn das Wetter nicht mitspielt – wenigstens auf dem Schulgelände präsentiert.

Die Aufklärung im 17.–18. Jh. ließ eine von religiösen Vorstellungen befreite Wissenschaft entstehen. Die Natur wurde zum Objekt der wissenschaftlichen Forschung. Erforscht wird das, was messbar oder irgendwie quantifizierbar ist. Die Beherrschung der Natur gehört zum Menschen. In der Vorstellung von Immanuel Kant (1724–1804) werden das Reich der Natur (Notwendigkeit) und das Reich der Freiheit (durch Vernunft begründete Moralgesetze) unterschieden, wobei nur dem Menschen eine Wertschätzung erwiesen werden sollte. Kant ist gegen Tierquälerei, weil sie nicht menschenwürdig sei und die Grausamkeit Tieren gegenüber auf Menschen übertragen werden könne (vgl. Kocian 2015:39).

Die Exaktheit und auch eine gewisse methodische Einseitigkeit der Aufklärung ist im heutigen Unterricht immer dann von Vorteil, wenn die Schüler/innen etwas ausprobieren, überprüfen oder auswerten

sollen, was vorwiegend bei Experimenten passiert. Zu den typischen Merkmalen der naturwissenschaftlichen Experimente zählen Planmäßigkeit (Einführungs-, Bestätigungs- und Folgeexperiment), künstliches Herstellen, Wiederholbarkeit und Kontrollierbarkeit. Die Experimente im Fremdsprachenunterricht sind jedoch breiter aufzufassen als naturwissenschaftliche Experimente, wobei sie nicht allen strikten Kriterien unterliegen müssen (z. B. können die Kriterien der Wiederholbarkeit oder Messbarkeit außer Acht gelassen werden). Hinzu kommen auch verschiedene soziale und psychologische Experimente und Selbsterfahrungsexperimente (vgl. Meyer 1987:313–317).

Eine theoretische Grundlage für Selbsterfahrungsexperimente liefern u. a. Überlegungen von Johann Wolfgang Goethe (1749–1832) und Friedrich Fröbel (1782–1852). Sie verstehen die Natur ähnlich – als eine Dimension, die zum Mittelpunkt der menschlichen Bildung und Selbstverwirklichung gehört. Der Mensch und die Natur bilden ein Ganzes. Selbst könne man sich nur entdecken, wenn man auch die Natur kennenlerne. Die Natur könne zum Spiegel werden, in dem der Mensch sein wirkliches Wesen erkennt. Calließ charakterisiert diese Auffassung folgendermaßen: „Naturgemäße Erziehung wird so zur gesetzmäßigen Erziehung, die zur Einigung mit Gott, mit der Natur, mit der Menschheit, mit dem eigenen Selbst führt“ (Calließ 1987:10). Demnach animiert der Fremdsprachenunterricht im Freien die Schüler/innen dazu, die Einheit mit der Natur an eigener Haut zu erfahren. Dabei machen uns manche Romantiker darauf aufmerksam, dass die Natur nicht nur die Hoffnung auf Entrückung ins Unendliche in sich birgt, sondern dass man sich auch mit ihren Schattenseiten, mit dem Bösen und Abgründigen sowie mit den Gefahren jedes Aufenthaltes im Freien (gegenwärtig vom Zeckenbiss und Wespenstich über giftige Pflanzen und Pilze bis zu verschiedenen Allergien) auseinandersetzen sollte. Das Bewusstsein, dass in der Welt sowohl das Gute als auch das Böse enthalten ist, kann man mit dem Vorlesen von Volks- oder Kunstmärchen sowie Balladen bzw. mit ihrer fremdsprachlichen Dramatisierung weiter sensibilisieren.

Die meisten ethischen Modelle der Natur waren seit der Aufklärung anthropozentrisch. Doch im 20. Jh. erreichen auch andere Richtungen erneut eine Blütezeit: Am Übergang von Anthropozentrismus und Theozentrismus etwa steht der Biozentrismus, der allen Lebewesen

einen ethischen Eigenwert zuschreibt. Als sein Begründer gilt Albert Schweitzer (1875–1965). Die Existenz aller Lebewesen sei ähnlich (Ängste, Leiden, Tod). Die Umweltethik von Schweitzer schätzt insbesondere menschliche Werte wie Mitgefühl, Empathie und Rücksicht hoch. Der Theozentrismus geht noch weiter: Er hält die Natur für eine Gabe Gottes und deshalb ist der Mensch für die Erhaltung der Natur Gott oder einer anderen transzendenten Instanz gegenüber verantwortlich. Die Rückkehr zum mittelalterlichen Vermächtnis und zu Denkern wie dem heiligen Franziskus von Assisi, dem alle Geschöpfe (auch Wasser, Erde, Sonne, Mond) Brüder und Schwestern waren, veranschaulichen die drei Prinzipien: 1. Liebe zur Natur; 2. Wertschätzung der Natur; 3. Selbstbeschränkung (alles in Maßen) (vgl. Kocian 2015:57, 100–101).

## **2. Authentizität des Fremdsprachenunterrichts im Freien**

Ausgehend von der Unterrichtspraxis des Autors des Beitrags und seiner Kolleginnen Claudia Agte (Haus LichtPunkt) und Dörte Blank (Recknitz-Campus Laage) vom Landkreis Rostock seien folgende Vorteile genannt: Zusammenwirken von Kognitivismus und Interaktionismus, Erwerb allgemein-sprachlicher und einzelsprachlicher Kompetenz (in den untersuchten Fällen an tschechischen Grund- und Sprachschulen in Prag 10 handelte es sich um Deutsch als zweite Fremdsprache), Verbesserung der Sprachrezeption und -produktion (Konzeptualisierung, Formulierung, Artikulation) sowie Entfaltung der Kreativität und Assoziationen. Dank der Lösung der mal einfachen, mal ziemlich komplexen Probleme in der freien Natur wird bei den Schüler/innen vernetztes Denken gefördert; sie strukturieren ihr Wissen, entdecken neue Zusammenhänge und erwerben weitere Kompetenzen wie Handlungsfähigkeit, Sozial- und Umweltkompetenz. Man kann Querverbindungen zu anderen Fächern (Tschechisch, Geschichte, Erd- und Naturkunde, Ethikerziehung, Kunst u. a.) herstellen, d. h. fächerübergreifend, themenzentriert und problemorientiert vorgehen. Indem die aufgegriffenen Themen situativ und handlungsorientiert bearbeitet werden, werden kognitive, affektive, soziale und motorische Fertigkeiten der Schüler/innen entwickelt. Mithilfe der passenden Themenkreise (z. B. mein Wohnort früher und heute,



Ehrenbürger/innen meiner Stadt, Feste und Bräuche, Ernährungs- und Gesundheitstrends, Wetterextreme und Klimawandel, Pflegen von Bäumen und Sträuchern, verantwortungsbewusste Hundehaltung: „richtiges Gassigehen“) können auch kulturhistorische und landeskundliche Kontexte hergestellt werden. Das Bewusstsein der Schüler/innen wird nicht nur für Einzelheiten, sondern auch für den Gesamtzusammenhang geweckt.

Wohl der wichtigste Vorteil des Fremdsprachenunterrichts im Freien ist die Authentizität des Lehr- und Lernprozesses, die sich in vier Aspekten bemerkbar macht: 1. Authentizität des Klassenzimmers (z. B. Park, Waldspielplatz, flussnahe Fläche, Bürgersteig, Müllablageplatz, Terrasse oder Balkon wie der in der Grundschule Mendíků in Prag 4 – Michle [vgl. Fialová 2017:14]); 2. Authentizität des Erlebnisses (z. B. Experiment, Exkursion, Simulationsspiel, Learning-by-Doing, erlebte Landeskunde); 3. Authentizität der Produkte: a. innere (Tanz, Singen, Interview, Pantomime, Fest, Ritual usw.); b. äußere (Brief, Klassenzeitung, Video, Essay, Poster, Warnschild, Fotoausstellung, Schulmarkt, Blumenbeet, einfacher „Kunstgegenstand“ usw.); 4. Authentizität der Lehr- und Lernmaterialien (Buch, Bild, Zeitung, Zeitschrift, Broschüre, Landkarte, Visitenkarte, Flyer, Fragebogen, Kalenderblatt, Ticket usw.). Hinsichtlich der Illustrationen testete der Autor dieses Beitrags verschiedene Arten von Bildern und zwar aufgrund der verbal-projektiven Forschungsmethode mit einem Test unvollständiger Sätze. Konsequenterweise bewährte sich die Hypothese, dass Bilder mit zeitlich und räumlich offener Interpretation im Fremdsprachenunterricht effizienter sind, weil sie Diskussion und Kreativität fördern (Spekulationen, spontane Aussagen, Fantasiereisen u. a.).

An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass die Arbeit mit authentischen Materialien ein fester Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts im Freien ist. Als Hauptgrund sei die in der vom Autor dieses Beitrags durchgeführten Dissertationsforschung (Karlsuniversität Prag, 2013) bestätigte Hypothese genannt. Aufgrund des Indexes der pädagogischen Polarität wurde belegt, dass der Unterricht mit authentischen Materialien (Unterrichtseinheit/UE B) im Vergleich zur Erstellung bzw. Didaktisierung von Texten (Unterrichtseinheit/UE A) eine höhere Effizienz des Lernprozesses aufweist. Im Gegensatz zu vereinfachten und didaktisierten Texten führen authentische Materialien trotz eines

höheren Schwierigkeitsgrades zum Nachdenken und zur Suche nach Ursachen, machen Schüler/innen Spaß und erhöhen deren Motivation. Darüber hinaus stellen sie eine reale Sprachform in konkreten Bereichen dar (im Umweltbereich z. B. zeitlich-räumliche Dynamik der Globalisierung sowie Prozess der Regionalisierung bzw. Lokalisierung mit Ausbau regionaler Wirtschaftsstrukturen, Verkürzung der Distributionswege, Einbeziehung lokaler Ressourcen und Investor/innen). Den Index der pädagogischen Polarität berechnet man wie folgt:

$$I_{pp} = (\sum D - \sum I) / N;$$

im Zähler steht der Unterschied zwischen allen dominanten (D) und integrativen (I) Kontakten, im Nenner die Summe von allen beobachteten Kontakten (N), neutrale inbegriffen (mehr zur Berechnung siehe Pelikán 2014:216–217). Der Index der pädagogischen Polarität betrug im Durchschnitt 0,41, bei UE B belief er sich auf –0,22, d. h. die Arbeit mit authentischem Material war integrativer und kooperativer, wobei die Abweichungen bei unterschiedlichen Lehrer/innen relativ gering waren: Beispielsweise wurden für die Lehrerin in der Sprachschule folgende Werte berechnet:

$$I_{ppA} = (9 - 3) / 14 = 0,43 \text{ a } I_{ppB} = (4 - 7) / 16 = -0,19.$$

Ein höherer Wert des Indexes bei UE A drückt aus, dass sich die Lehrer-Schüler-Kontakte durch eine erhöhte Domination auszeichneten und dass Lehrer/innen eine höhere Anzahl strikter Anweisungen benötigten, um den Lernprozess zu leiten. UE B enthielt mehr neutrale und weniger dominante Kontakte, die Arbeit verlief selbstständiger, kreativer und handlungsorientierter. Eine höhere Effizienz in UE B wurde u. a. durch die Ergebnisse eines didaktischen Testes bestätigt. Die Schüler erlebten den Erfolg auf zweierlei Weise: Erstens kam die richtige Lösung bei UE B häufiger vor (UE B: 76–86%; UE A: 57–71%), zweitens konnten die Lehrer/innen abschließend hervorheben, dass das authentische Material vorrangig für deutsche Rezipient/innen bestimmt war und dass tschechische Schüler/innen, ohne es zu ahnen, den Stoff nach einer gewissen Vorentlastung ebenfalls beherrschten, was ihr Vertrauen in ihre Fremdsprachenkenntnisse und letztendlich ihr gesundes Selbstvertrauen stärkte. Fazit: „Die Arbeit mit dem authentischen Material erfolgte selbstständiger und führte zu kreativeren Lösungen“ (Vávra 2015:56).

Dies entspricht einerseits der Realsituation, in der man im Ausland auch komplexe fremdsprachliche Texte verstehen muss, ohne ihren Schwierigkeitsgrad beeinflussen zu können, andererseits erfordert authentisches Material von Lehrer/innen eine größere Leistung und die Vorbereitung zusätzlicher Aufgaben zur Vorentlastung, um eine Überforderung der Schüler/innen zu vermeiden, sowie die Erstellung anschließender Übungsketten von kommunikativen Aufgaben aller Art: a. rezeptive (Zuordnungsaufgaben, Richtig-Falsch-Aufgaben, Ausfüllen u. a.); b. reproduktive (Singen, Rezitieren oder auch der „klassische Redemitteldrill“ zum Einprägen der Schlüsselredemittel); c. produktive Aufgaben (Rollen- und Planspiele, Diskussionen, Erstellen von Postern und Werbetexten usw.). Wie schon Blaasch in den 1980er-Jahren betonte, sollten Lehrer/innen sensibel und schrittweise vorgehen und im Fremdsprachenunterricht statt langen eher kürzere, überschaubare Texte einsetzen: „[...] dass die Schüler nicht von Anfang an mit einer ausführlichen Gesamtinformation konfrontiert werden – was ein mehr passives Schülerverhalten hervorrufen würde –, sondern sich selbst durch aktives Sprachhandeln aus vielen kleinen Texten mosaikartig ein Gesamtbild zusammensetzen“ (Blaasch 1985:122–123).

### **3. Methoden und Kommunikationssituationen im themenzentrierten Unterricht**

Ansätze zur Methodik des Unterrichts in der freien Natur entwickelte u. a. der österreichische Philosoph Rudolf Steiner (1861–1925) (vgl. Steiner 1993:11 ff.). Ähnlich wie Goethe betonte auch er, dass man in das Geheimnis und die Schönheit der Natur eintauchen solle. Wie Comenius hob Steiner hervor, dass die Natur eines Menschen freiheitsliebend sei, dass sie weder gehemmt noch gezwungen werden wolle. Je nach den verfügbaren Standortfaktoren ist im Freien entweder ein Themenkreis (Holz, Waldtiere, Jahreszeiten usw.) oder ein Problemgebiet (Müllflut, Bebauung von Grünflächen, sanfter Tourismus usw.) zu vermitteln. Im Einklang mit Steiner ist es bei Aktivitäten im Freien sinnvoll, den Schüler/innen die Entscheidung zu überlassen, welchen Aspekt des Themas sie behandeln, welche Rolle sie übernehmen und wie sie sich mit dem Problem handlungsorientiert auseinandersetzen (die vollkommene Form der Produkte ist nicht so wichtig wie Kreativität, Spontaneität und Spaß am Erleben).

Für geeignet hält der Autor dieses Beitrags die Methoden, die themenzentrierte Interaktion, Selbststeuerung und Individualisierung des Lerntempos ermöglichen, wie Stationenlernen (vgl. Brenner 2011:35), Selbsterfahrungsexperiment, Experten-Methode/Lernen durch Lehren (vgl. Brenner 2011:52), Wettbewerb (schulintern oder schulübergreifend), Simulationsspiel und dramapädagogische Ansätze wie Rollenspiele, Masken, Gedichte, vereinfachte Theaterstücke oder lebendige Landkarten. Diese Methoden erfordern eine gründliche Vorbereitung der Lehrer/innen (Materialien, Requisiten, klare Hinweise, Zeitdauer usw.). Jede Methode bezieht auch eine Zwischenbilanz mit ein, z. B. in Form einer Diskussion im Plenum, wobei die von Schüler/innen angesprochenen Punkte möglichst konkret sein sollten; jegliche Verallgemeinerungen sind zu vermeiden. Lehrer/innen bevorzugen in der Evaluation motivierendes Lob und aufbauende Kritik. Für die Analyse der Erfahrungen und Kenntnisse kann man Formen des Problemunterrichts, heuristische Lösungsverfahren oder auch intuitive Methoden anwenden (vgl. Mazáčová 2008:50).

Bei Simulationsspielen sollen die Schüler/innen durch existentielle Fragen und hochkontroverse Themen berührt werden. Sie behalten ihre Identität (ihren bürgerlichen Namen), haben eine klare Verantwortung und Machtbefugnisse und bearbeiten wirklichkeitsnahe Dokumente wie Briefe, Landkarten, Urkunden oder literarische Werke, die gewisse Ereignisse realitätsnah schildern. An dieser Stelle werden nun zwei konkrete Beispiele für eine Simulation im Freien etwas ausführlicher dargestellt. Viele Ansatzpunkte bietet u. a. Erbens Ballade *Der Schatz* (Erbens 2011:38–53). Von Vorteil ist, dass die Schüler/innen diese üblicherweise schon vom Tschechischunterricht kennen (somit bereitet ihnen die deutsche Fassung keine größeren Schwierigkeiten mehr) und dass die freie Natur eine passende Kulisse für entsprechende Aktivitäten bietet. Einzelne Schüler/innen können reale Aufgaben übernehmen (z. B. das Zeichnen einer Landkarte, das Interviewen der Mutter, das Planen eines Kinderspiels, das Berichten über das Ereignis, das Urteilen über die Tat, das Philosophieren über die Wahrnehmung der Zeit), beliebt sind auch Modernisierungsformen und Vergegenwärtigung wie Pressekonferenz, Kriminachrichten oder Ermittlungen eines Detektivbüros.

Als zweites Beispiel nennen wir die Aktivität *Maske* zum Thema *Leben in Afrika*. In der Motivationsphase zeigt die/der Lehrer/in Fotos aus Afrika (z. B. ein Dorf, Luxusviertel, Armenviertel, Wüste, Savanne, Urwald), Schüler/innen hören afrikanische Rhythmen, sprechen über Traditionen und Rituale abseits von Reisebüros und Tourismus. Zu diesen Ritualen gehört auch die Herstellung von Masken und der Tanz mit ihnen. Dieser Tanz drückt Dankbarkeit den guten Kräften der Natur und den Göttern gegenüber sowie Hoffnung auf eine gute Ernte und auf Regen aus. Die bösen Kräfte sollen dadurch verjagt werden. Die Schüler/innen basteln Masken (oval, viereckig oder dreieckig), schmücken sie mit Farben oder Naturstoffen und tanzen mit ihnen im Kreis. Schließlich wird über das Erlebte diskutiert (vgl. Vondrová 2009:120–121). Eine passende Kulisse bieten wassernahe Flächen (z. B. Teich, Fluss, Springbrunnen oder Wasserspiele im Park), wo man außerdem die Bedeutung des Wassers für den Menschen thematisieren kann.

Der Autor dieses Beitrags realisierte (organisatorisch oder indirekt als Teilnehmer oder Beobachter) in den letzten zwanzig Jahren seiner Unterrichtspraxis u. a. folgende fremdsprachliche Projekte: Videoprojekt *Ein kleines Land mit großem Herzen*, *Klanglandkarte*, *Insektenhotel*, *Auf der Spur von Fröschen*, *Weißt du, was du kaufst?*, *Erbens Ballade* *Das goldene Spinnrad* am Waldspielplatz in Prag 10, *Brechts Leben des Galilei*, *Recycling-Spiele*, *Räumen wir die Welt auf (Clean Up the World)*, *Vogelhäuser in der Großstadt* und *Handlungsorientierter Ausflug* (die Schüler/innen übernahmen beispielsweise die Rollen von Dolmetscher/innen, Fremdenführer/innen, Reporter/innen, Mitarbeiter/innen eines Reisebüros oder Tourist/innen). Einen weiteren Anlass bietet das Projekt *Leben im Moor*, das vom Zentrum für Umwelterziehung in Toulcův dvůr in Prag 10 bisher nur auf Tschechisch realisiert wurde und auch in den Fremdsprachenunterricht integriert werden könnte.

Produktive Fertigkeiten können auch durch kleinere Aktivitäten entwickelt werden. Beim Schreiben steht nicht die Komplexität der geschriebenen Sätze im Vordergrund, auch Ellipsen, Ausrufe und feste Syntagmen sind zulässig. Geeignet sind: a. Entschlüsselungsstrategien (Voraussagen über den Inhalt anhand der Überschrift, eines Verses oder einer Illustration); b. stichwortartiger Kommentar zu einer Exkursion (botanischer Garten, Meditationsgarten in Pilsen, Baumdenkmal, z. B. Linde der Republik in Prag 10-Skalka); c. Beschreibung (z. B. der

Weg zur Schule, Zerschneidung und Fragmentierung der Landschaft, Deutsch im Bio-Laden); d. Erstellung eines Tagebuches (Aufzeichnung von Erlebnissen, Begegnungen, meteorologischer Beobachtungen usw.); e. kreatives Schreiben (u. a. konkrete Poesie, Perspektivenwechsel, Vermenschlichung unbelebter Dinge wie z. B.: ein Brunnen wird mit *du* angesprochen, eine kurze Geschichte wird aus der Sicht eines Teiches oder einer Schneeflocke verfasst).

#### 4. Fazit

Eine zeitaufwendige Planung und Vorbereitung des themenzentrierten Unterrichts im Freien stellt für Pädagog/innen eine Herausforderung dar. Da er jedoch problem-, projekt- und handlungsorientierte Ziele verfolgt, die über die fachimmanenten Zielsetzungen der einzelnen Fächer hinausgehen, ist es die Mühe wert, seine didaktischen Vorteile zu nutzen.

#### Literaturverzeichnis

- BLAASCH, Hans-Werner, 1985. „Wohnen in der Großstadt“. Überlegungen und Texte zu einem thematischen Baukasten für Fortgeschrittene. In: Christoph EDELHOFF, Hrsg. *Authentische Texte im Deutschunterricht. Einführung und Unterrichtsmodelle*. München: Hueber, S. 120–149.
- BRENNER, Gerd und Kira BRENNER, 2011. *Methoden für alle Fächer. Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen.
- CALLIEß, Jörg und Reinhold E. LOB, Hrsg., 1987. *Handbuch Praxis der Umwelt- und Friedenserziehung. Bd. 2. Umwelterziehung*. Düsseldorf: Schwann.
- ERBEN, Karel Jaromír, 2011. *Der Blumenstrauß. Kytice*. Passau: Karl Stutz.
- FIALOVÁ, Lucie, 2017. Školní balkón se proměnil v učebnu. In: *Právo*. 08.09.2017, S. 14.
- HOLEC, Peter und andere, 2001. *Kresťanstvo & biológia*. Trnava: Spolok sv. Vojtecha.
- KOCIAN, Matúš, 2015. *Etika životního prostředí*. Praha: Lesnická práce.
- KOMENSKÝ, Jan Amos, 1946. *Didaktika analytická*. Praha: Samcovo knihkupectví.
- MAZÁČOVÁ, Nataša, 2008. *Vybrané pedagogické inovace v současné škole*. Praha: Pedagogická fakulta UK.

- MEYER, Hilbert, 1987. *Unterrichtsmethoden II. Praxisband*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- PELIKÁN, Jiří, 2004. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
- STEINER, Rudolf, 1993. *Výchova dítěte z hlediska duchovní vědy*. Praha: Baltazar.
- VÁVRA, Zdeněk, 2015. Suffixoide in umweltorientierten Texten – Implikationen für die Übersetzungsdidaktik. In: *Lingua Viva*. **20**, S. 56.
- VONDROVÁ, Petra, 2009. *Výtvarné náměty pro čtvero ročních období: pro děti ve věku od 4 do 10 let*. Praha: Portál.
- WITTIG, Rüdiger und Manfred NIEKISCH, 2014. *Biodiversität: Grundlagen, Gefährdung, Schutz*. Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

### **Abstract**

The theme-centered foreign-language teaching in the nature pursues problem-oriented, project-oriented and action-oriented goals that go beyond the specific objectives of the individual school subjects. Nature offers an opportunity to treat individual themes not only cognitively (topics such as seasons, fauna, flora, environment), but also affectively (effect of forms, sounds and other sensory impressions) as well through motor skills (wood products, art from nature).

### **Keywords**

Pedagogy, foreign language didactics, environmental education, topic based teaching, project work





# Zum Stellenwert der Sprachlernapplikationen am Beispiel des Vokabellernens mit *duolingo*

*Dorota Wesołowska*

## **Abstract**

Im vorliegenden Beitrag wird der Frage nachgegangen, ob Wortschatz mit einer Sprachlernapplikation effektiv erlernt werden kann. Den Ausgangspunkt bildet die Charakteristik der Wortschatzarbeit im traditionellen Fremdsprachenunterricht. Danach wird die Sprachapplikation *duolingo* vorgestellt. Es wird dabei analysiert, wie ihre Autor/innen bei der Vermittlung des Wortschatzes didaktischen Grundsätzen und lernpsychologischen Erkenntnissen folgen. Es werden sowohl Stärken als auch Unzulänglichkeiten gezeigt, die die Qualität des Vokabellernens beeinflussen.

## **Schlüsselwörter**

Wortschatzvermittlung, Semantisierungstechniken, neue Medien, Sprachlernapplikationen, Duolingo

## **1. Vorbemerkungen**

Im Zeitalter, in dem der Umgang mit den neuen Medien zur alltäglichen Erfahrung geworden ist, sollte man kritisch darauf eingehen, welchen Einfluss sie auf das Leben der Menschen haben. Das trifft auf alle Lebensbereiche zu. In der Didaktik wird auch darüber diskutiert, ob der Einsatz der neuen Medien die Effektivität des Lernprozesses steigern kann (vgl. Wolff 2001, Rössler 2010). Das Ziel des vorliegenden Beitrages liegt nicht darin, die Brauchbarkeit der neuen Medien in Frage zu stellen. Angestrebt wird vielmehr, darüber zu reflektieren, ob man das Fremdsprachenlernen mit deren Einsatz fördern kann. Besondere Aufmerksamkeit gilt aber dem Wortschatzerwerb, weil das Behalten der gelernten Wörter im Gedächtnis von vielen Lernenden als problematisch angesehen wird (vgl. Neveling 2004:191). Vor dem

theoretischen Hintergrund, den die Erkenntnisse der Lernpsychologie und didaktische Grundsätze bilden, soll zuerst die Spezifik der Wortschatzarbeit im traditionellen Fremdsprachenunterricht expliziert werden. Im Anschluss daran wird überlegt, ob sich die Lernenden als potenzielle Nutzer/innen der neuen Medien den Wortschatz mit Sprachlernapplikationen nicht eigenständig aneignen können.

## **2. Zur Rolle des Wortschatzes in der Kommunikation**

Das Ziel des Fremdsprachenlernens ist es, bei den Lernenden kommunikative Kompetenz zu entwickeln. Sie sollen im Unterricht dazu befähigt werden, eine kommunikative Situation im Zielsprachenland zu bewältigen. Das ist nur dann möglich, wenn die Lernenden situationsadäquat sprachlich interagieren können. Dabei müssen sie angemessene, in der jeweiligen Sprachgemeinschaft akzeptierte Sprachhandlungsmuster anwenden, mit denen sie ihre kommunikativen Intentionen realisieren können. Die Bewältigung von Kommunikationssituationen ist vom Niveau der Sprachbeherrschung abhängig. Die Sprachkenntnisse der jeweiligen Kommunikationspartner/innen bestimmen die Form und die Inhalte der Kommunikation. Ihr Verlauf wird durch den Umfang des Wortschatzes wesentlich beeinflusst. Nach Knipf-Komlósi u. a. (2006:60) ist „der Wortschatz einer Sprache die systemhaft organisierte Gesamtmenge aller Lexeme einer Sprache zu einem bestimmten Zeitpunkt“. Ohne den Wortschatz zu beherrschen, kann man nicht kommunizieren. Je umfangreicher der Wortschatz ist, je schneller man die treffenden Ausdrücke finden kann, umso besser und erfolgreicher kann die Kommunikation in der jeweiligen Sprache stattfinden. Mit entsprechenden Worten kann man Gefühle und Gedanken ausdrücken, Sachverhalte können beschrieben und unterschiedliche Meinungen argumentativ durchgesetzt werden. Ein mangelnder Wortschatz kann die Kommunikation stark beeinträchtigen. Die Aneignung eines intentions- und situationsgerecht anwendbaren, dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren sowie normgerecht verwendbaren Wortschatzes gilt deswegen als eines der wichtigsten Ziele, die im Fremdsprachenunterricht angestrebt werden (vgl. Löschmann 1993:29).

## 2.1 Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht wird der Grundwortschatz vermittelt, mit dem kommunikative Bedürfnisse der Lernenden abgedeckt werden. Bei der Wortschatzauswahl müssen nach Neuner (1991:79) drei Faktoren berücksichtigt werden: die Lernbarkeit der Wörter in der Fremdsprache, deren Brauchbarkeit sowie Verstehbarkeit. Zuerst sollte ein solcher Wortschatz ausgewählt werden, der sich durch die Kommunikationsrealität der Lernenden bestimmen lässt und das Kriterium der Brauchbarkeit erfüllt. Neue Wörter sollten in Themenbereichen vorkommen, denen ein gesellschaftlicher Bedarf an Kommunikationsmöglichkeiten inhärent ist. Wichtig ist die Verstehbarkeit des Wortschatzes. Er sollte Besonderheiten der Ausgangs- und Zielsprache reflektieren und die Distanz zwischen zwei Kulturen abbauen. Außerdem sollten Themen einbezogen werden, die für die Lernenden interessant sind und ihre Einstellung zum Fremdsprachenlernen positiv beeinflussen. Der Umfang des Wortschatzes ist vom Niveau der Lernenden abhängig. Bei der Organisation der Wortschatzarbeit sollten die Lehrer/innen entscheiden, welcher Wortschatz für die Lernenden zur Sinnentnahme bei der Reproduktion von Texten notwendig ist und welche lexikalischen Einheiten aktiv verfügbar sein müssen. Diese Unterscheidung zwischen dem produktiven und reproduktiven Wortschatz sollte den Verlauf der Arbeit bestimmen. Durch die Abgrenzung der Wörter, die die Lernenden situativ angemessen aktiv verwenden sollten, von denen, deren Bedeutung nur im jeweiligen Kontext zu verstehen ist, werden Schwerpunkte für die Übungsphase gesetzt. Für einen effektiven Wortschatzerwerb ist ausschlaggebend, wie die Bedeutung der fremden Wörter erklärt wird. Wörter sind für sich genommen keine Bedeutungsträger. Sie werden erst dann bedeutsam, wenn der sprachliche und begriffliche Kontext hergestellt wird und die mit der Sprache und Kultur verknüpften Vorstellungen erkannt werden. Die Fachliteratur zur Wortschatzarbeit betont übereinstimmend, dass die Semantisierung die inhaltlich-thematische und die kommunikativ-funktionale Beschaffenheit der zu vermittelnden Wörter umfassen sollte. Lehrer/innen sollten bei der Präsentation des neuen Wortschatzes nicht nur die Bedeutung und Form vermitteln, sondern auch auf die korrekte Aussprache sowie Rechtschreibung der neuen Wörter aufmerksam machen. In der ersten Phase der Wortschatzarbeit, der die Phase der Übung und Festigung sowie

die der Integration folgen, werden neue Wörter von den Lehrer/innen eingeführt. Ihnen stehen sowohl verbale als auch nonverbale Erklärungstechniken zur Verfügung, mit denen sie auf die denotative Wortbedeutung eingehen können. Als Unterstützung kann auch die Muttersprache herangezogen werden. Es können auch andere Erklärungsmöglichkeiten wie die Nennung eines Synonyms oder die Formulierung von Umschreibungen und Definitionen eingesetzt werden.

## **2.2 Wortschatzerwerb als Lernproblem**

Aber es reicht nicht aus, Wortschatzlisten mit muttersprachlichen Entsprechungen anzufertigen. Der neue Wortschatz bildet eine Lernhürde, weil das Behalten von neu eingeführten Wörtern im Gedächtnis nicht automatisch erfolgt. Lehrer/innen sollten überlegen, welche Lehr- und Lerntechniken eingesetzt werden können, damit der Wortschatz Lernenden möglichst langfristig und anwendungsbereit zur Verfügung steht. Die Präsentation der neuen Wörter ist mit deren Aufnahme durch die Lernenden eng verbunden. Wenig effektiv ist das Lernen von Wortschatzlisten, weil dabei keine kognitiven Anhaltspunkte entstehen, die beim Memorieren notwendig sind. Wörter kommen nie isoliert vor, sie stehen immer in Beziehungen zu anderen Wörtern. Ihre Kenntnis ist für das Abrufen der Wörter aus dem Gedächtnis unabdingbar. Neuere Forschungen im Bereich der Lernpsychologie weisen darauf hin, dass unser Vokabular in so genannten Chunks gespeichert ist. Dank der Bündelung von Informationen tragen sie zur Unterstützung des Kurzzeitgedächtnisses bei (vgl. Wild, Möller 2009:35). Es können Sinneinheiten unterschiedlicher Prägung (idiomatische Wendungen, Sprichwörter, Kollokationen) sein, die zusammen im Gedächtnis behalten und leichter abgerufen werden. Bei der Aufnahme neuer Wörter sollten auch die vertrauten Kenntnisse der Lernenden mitberücksichtigt werden. Je bekannter die Denkstrukturen sind, in denen ein Wort repräsentiert wird und je umfangreicher das Vorwissen der Lernenden ist, desto leichter fällt es ihnen, neue Wörter zu behalten. Sie verknüpfen diese mit bereits bekannten lexikalischen Einheiten. Es bietet sich dabei auch an, Bezüge zu ähnlichen Wörtern aus anderen Sprachen herzustellen. Ausschlaggebend sind zwei mentale Prozesse: Assoziieren und Sortieren. Dadurch werden neue Wörter leichter systematisiert und kategorisiert. Lehrer/innen sollten dabei berücksichtigen, wie das mentale Lexikon in der

Fremdsprache entsteht. Es ist ein Netzwerk, in dem mentale Repräsentationen von Wörtern auf vielfältige Weise miteinander verknüpft sind. Die Kenntnis der Verknüpfungsprinzipien ermöglicht Lehrer/innen solche Techniken einzusetzen, die die Vernetzung neuer Wörter in formaler und semantischer Hinsicht unterstützen. Darauf weisen Karl-Richard Bausch u. a. (1995:25) hin: „Es ist schwierig, isolierte einzelne Wörter zu behalten und zu erinnern; einfach ist es, viele Wörter in Netzen zu verknüpfen, sie so zu behalten und so zu erinnern.“ Wörter müssen systematisiert gespeichert werden. Eine Maßnahme, die das ermöglicht und gehirngerechtes Lernen begünstigt, ist die systematische Anfertigung von Übersichtsdarstellungen, in denen die Wörter zueinander in Relation gesetzt werden. Es bedarf aber einer gezielten Anleitung und Übung, bis der neu eingeführte Wortschatz erlernt ist. Die Verfügbarkeit der neu kennengelernten Wörter steht in direktem Zusammenhang mit der Häufigkeit ihres Gebrauchs. Nur dann können Lernende Wörter mit ihren Kollokationen und in ihrer Handlungsfunktionalität angemessen verwenden.

### **3. Medien im Fremdsprachenunterricht**

Unterricht ist immer ein interaktiver Prozess zwischen Lehrer/innen und Lernenden, in dem Erstere selbst oder mit Hilfe eines Mediums Lernaktivitäten anregen und unterstützen, mit denen sie gesetzte Ziele erreichen wollen. Ihr didaktischer Erfolg hängt davon ab, wie sich die Lernenden am Unterricht beteiligen. Die Wahl des Mediums sollte nicht nur deren Lernpräferenzen entsprechen, sondern sie auch im Unterricht handeln lassen. Denn das Wissen wird nicht passiv aufgenommen, weder durch die Sinnesorgane noch durch Kommunikation (vgl. Glaserfeld 1997:96). Medien sind Hilfsmittel, die vermittelnde Aufgaben übernehmen und zur Darstellung und Verarbeitung der Informationen dienen. Ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht ist mit der Geschichte der Fremdsprachendidaktik eng verbunden. Lange Zeit war das Fremdsprachenlernen durch die Dominanz der gedruckten Medien geprägt. Die Entwicklung der audiolingualen Methode hatte zur Folge, dass auditive Medien wie Tonbänder oder Schallplatten zur Schulung der Fertigkeit Hörverstehen und zur Übung der richtigen Aussprache in Labors eingesetzt wurden. Audiovisuelle Medien förderten die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz,

die zum Hauptziel des Fremdsprachenlernens in der kommunikativen Methode erklärt wurde. Ende des 20. Jahrhunderts wurden sie durch den Computer abgelöst.

#### **4. Die Sonderrolle des Computers in der Fremdsprachendidaktik**

Im Vergleich zu den Medien der älteren Generation zeichnet sich der Computer durch seine Einsatzmöglichkeiten aus. Ziele, die im computergestützten Fremdsprachenunterricht erreicht werden können, lassen sich in den folgenden Bereichen ansetzen: Training, Kommunikation, Kognition, Information und Textverarbeitung. Zu Beginn wurde der Computer nur als praktisches Werkzeug betrachtet, mit dem Lehrenden zusätzliche Hilfsmaterialien erstellen konnten. Aber die Zusammenführung der Inhalte, die in Lehrwerken dargeboten wurden, mit dem Lernstoff auf CD-ROMs ermöglichte ein intensives Sprachtraining. Spezielle Lernsoftwares dienen nicht nur der Festigung von lexikalischen und grammatischen Strukturen, sie simulierten auch Situationen, in denen Lernende kommunikatives Verhalten ausprobieren konnten. Neue Möglichkeiten eröffneten sich schließlich mit der Entwicklung der Internetdienste. Diese erlauben unterschiedliche Formen der Kommunikation. Lernende können sowohl an der synchronen Kommunikation (Chat, Videokonferenzen) als auch an der asynchronen Kommunikation (E-Mail) teilnehmen. Dadurch wird die Authentizität der Interaktion gefördert, die im Unterricht häufig nur auf der Ebene Lehrende und Lernende stattfindet. Durch den Computer werden aber auch Lehr- und Lernformen möglich, welche mit der Nutzung von Web-Ressourcen verknüpft sind. Das Internet ist mittlerweile eines der Werkzeuge geworden, mit dem die Lernenden selbstständig nach Informationen suchen können. Der erleichterte Zugang zu unterschiedlichen Wissensquellen unterstützt sie bei der Lösung der Aufgaben. Bei der Recherche im Internet werden die Lernenden zu handelnden Personen, die ihr Wissen selbst konstruieren. Auf diesen Aspekt weisen viele Psycholog/innen und Fremdsprachendidaktiker/innen hin (vgl. Wolff 2002, Tulodziecki, Herzig 2002). Mit dem Computer tritt das konstruktive Lernen an die Stelle des rezeptiven Lernens. Aus der Sicht des Konstruktivismus können Lernende nicht von außen zu bestimmten Reaktionen beim Wissenserwerb veranlasst werden. Im

Lernprozess benötigen sie Informationen, aber sie sollten nicht lediglich wahrgenommen, sondern aktiv ausgewählt, bearbeitet, gedeutet und in das Handeln umgewandelt werden (vgl. Siebert 2005:31). Das hat auch zur Folge, dass sich eine neue Lernkultur entwickelt, in der sich die traditionelle Rolle der Lehrer/innen verändert. Sie sollten ihre Rolle als Vermittler/innen der Fremdsprache aufgeben und Lernende bei der Konstruktion des Wissens als Berater/innen unterstützen und ihnen Anregungen geben. Aus der Perspektive der Lernpsychologie besteht der Vorteil nicht nur darin, dass durch die Integration von Text, Video, Standbild, Animation und Audio bestimmte Lerninhalte anschaulicher präsentiert werden können (vgl. Ballstaedt 1997). Da verschiedene Wahrnehmungskanäle gleichzeitig aktiviert werden, findet das Lernen effektiver statt. Dadurch können verschiedene Lerntypen und ihre Bedürfnisse mitberücksichtigt werden. Der Einzug des Computers in das Klassenzimmer ermöglicht neue Präsentationsformen des Lernstoffes sowie die Nutzung von neu verfügbaren Kommunikationskanälen. Für den Computereinsatz sprechen Argumente, die sich auf Grundsätze der Fremdsprachendidaktik berufen sowie die Erkenntnisse der Bezugswissenschaften, insbesondere der Lernpsychologie, berücksichtigen (vgl. Roche 2008). Der Computer ist ein Medium, das sich besonders dafür eignet, Lernende bei der Festigung und Anwendung des neuen Wortschatzes zu begleiten. Der Wortschatzerwerb ist „ein höchst individueller Prozess, der von Schüler zu Schüler verschieden ist, so dass letztlich auch der Schüler und nicht der Lehrer die Hauptverantwortung für den Lernprozess trägt“ (Aßbeck 2002:28). Dank des Zugangs zu verschiedenen Sprachlernprogrammen kann das Vokabellernen individuell und differenziert stattfinden. Es ist ein Lernweg, auf dem Lernleistungen schnell kontrolliert werden können. Bei der Aufgabenlösung kann man sich vergewissern, ob neu gelernte Wörter bereits im Langzeitgedächtnis gespeichert sind. Die ständige Entwicklung der digitalen Technologie und deren Einsatz in unterschiedlichen Lebensbereichen haben den Anstoß für eine Debatte in der Fremdsprachendidaktik gegeben. Man überlegt, wie man die Möglichkeiten der neuen Informationstechnologie in Unterrichtskonzepte einbinden kann (vgl. Kerres 2001). Um alle Formen der Multimedia-Anwendungen zu erfassen, hat sich der Begriff neue Medien durchgesetzt. Darunter werden alle Verfahren und Mittel zusammengefasst, die mit Hilfe digitaler Technologien bislang nicht

gebräuchliche Formen der Informationsübertragung und Informationsspeicherung wie auch neuartige Formen der Kommunikation ermöglichen (vgl. Bollmann 1998:12). Bei der Wahl des Mediums sollte man sich die Frage stellen, welche lernpsychologischen, pädagogischen und didaktischen Möglichkeiten diese technischen Neuerungen im Medienbereich für den Fremdsprachenunterricht eröffnen. Darauf weist Kerres (2001:45) hin, indem er schreibt: „Die im Fremdsprachenunterricht eingesetzten Medien haben von vorne herein keine eigene didaktische Qualität, diese wird ihnen durch methodisch überlegtes Handeln der Lehrkraft und den daraus resultierenden Einsatz verliehen“. Das didaktische Potenzial der neuen Medien ergibt sich daraus, dass sie Lernenden einerseits Informationen mit mehr als zwei Codierungen anbieten, andererseits neue Wege der Kommunikation und der Kooperation zur Verfügung stellen. Aus diesem Grund prognostizierte I. C. Schwerdtfeger schon 2001, dass im Bereich Multimedia „[...] sicher die Zukunft der Medienentwicklung für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache liegt“ (Schwerdtfeger 2001:1027). Mit dem technischen Fortschritt entstehen neue Nutzungsmöglichkeiten von Medien wie etwa mobiles Lernen, die das Fremdsprachenlernen noch effektiver gestalten lassen.

## 5. Selbstständiges Fremdsprachenlernen mit Sprachlernapplikationen

Zurzeit setzt man große Erwartungen in die neuen Medien, die Lernenden ermöglichen, Fremdsprachen selbstständig zu lernen. Einer großen Popularität erfreuen sich Sprachlernapplikationen. Man sollte die Frage stellen, ob die Lernenden als deren Nutzer/innen beim Fremdsprachenlernen wirklich erfolgreich sein können. Ein interessantes Material für die Analyse der Brauchbarkeit von Sprachlernapplikationen kann *duolingo* liefern. Diese Applikation wurde von Luis von Ahn und Severin Hacker im Jahre 2011 entwickelt (vgl. Schuppiser 2015). Schon zwei Jahre später wurde sie von Google zur besten Sprachlernapplikation des Jahres erklärt. Fast 20 Millionen Menschen lernen Fremdsprachen mit *duolingo* (vgl. Duolingo 2018). Die Bewertung der Möglichkeit, Fremdsprachen mit Sprachlernapplikationen zu lernen, wurde in der Fremdsprachendidaktik zum Anlass der wissenschaftlicher Diskussionen, deren Resultate in der einschlägigen Literatur zu



finden sind (vgl. Biebighäuser 2015). *Duolingo* wurde einer kritischen Analyse unterzogen, in der sich H. J. Heringer (2015) auf ihre didaktische Grundstruktur, Aufgabentypen und Fehlerkorrektur konzentriert hat.

Im vorliegenden Beitrag wird *duolingo* daraufhin untersucht, wie sich die Autor/innen der Applikation bei deren Erstellung von didaktischen und lernpsychologischen Prinzipien haben leiten lassen. Der Schwerpunkt liegt darauf zu zeigen, worauf die Überlegenheit der Sprachlernapplikationen gegenüber dem traditionellen Fremdsprachenunterricht beruht. Gleichzeitig werden auch ihre Schwächen aufgedeckt, die zur Ursache von Lernschwierigkeiten werden können, wenn die Lernenden nur auf sich selbst angewiesen sind. Analysiert wurde der Sprachkurs für Lernende, deren Ausgangssprache Deutsch ist und die Französisch lernen wollen. Um den Wortschatz in der gewählten Fremdsprache zu erwerben, findet man auf der Startseite Zugang zu thematisch geordneten Wortlisten. Jede Einheit enthält sechs neue Wörter. Mit dem Fortschritt der Lernenden kann die Zahl der Wörter etwas größer werden. Alle Nutzer/innen können auch selbst entscheiden, wie viele Einheiten sie auf einmal bearbeiten wollen. Das Tagespensum kann in den Einstellungen festgelegt werden. Die Trainingseinheiten sind so kompakt, dass man zwei davon mit einem Aufwand von 10–15 Minuten bearbeiten kann. Die Selbstbestimmung darüber, wann und wie viel gelernt wird, kann zur Förderung der Lernmotivation beitragen. Die Präsentation und die Aufnahme des Wortschatzes sollen komplex erfolgen und folgende Schritte umfassen: 1. Bildliche Präsentation, 2. Lautliche Präsentation, 3. Lautliche Reproduktion, 4. Schriftsprachliche Präsentation, 5. Schriftsprachliche Reproduktion. In den meisten Fällen beschränken sich Lehrer/innen im traditionellen Fremdsprachenunterricht auf die lautliche und schriftliche Präsentation der zu erlernenden Wörter. Aber nur selektiv wird von ihnen überprüft, ob die Lernenden die neuen Wörter lautlich reproduzieren können. Bei *duolingo* können die neu eingeführten Wörter lautlich mehrmals präsentiert werden. Die Audio-Komponente stellt einen großen Vorteil der Applikationen dar. Die Lernenden können die richtige Aussprache der Wörter hören und sie üben. Die Anzahl der Wiederholungen ist unbegrenzt. Das Erlernen des Wortschatzes erfordert das Erkennen von Eigenschaften der sprachlichen Form und das Verständnis der Bedeutung. Lernende

sollten Informationen über Bedeutung und Form bekommen. Die Erklärung der Bedeutung erfolgt vor allem mit der Übersetzung in die Ausgangssprache. Manchmal wird der Bedeutungsgehalt mit Bildern visualisiert. Die Zuordnung eines Wortes zu einem entsprechenden Bild ist eine bewährte Semantisierungstechnik. Sie unterstützt das Behalten der Wörter mit ihren Bedeutungen im Gedächtnis, weil das Gelesene mit dem Gesehenen leichter verbunden werden kann. Dieses Vorgehen erhöht den Lerneffekt, weil es die Merkbarkeit fördert, aber bei *duolingo* wird sie nicht immer konsequent eingesetzt. Mit einem Mausklick kann man auch bestimmte Angaben zur Form bekommen (wie etwa zum Genus der Substantive). Völlig unnötig ist es, auf der Stufe A1 auf andere Bedeutungsvarianten hinzuweisen. In manchen Fällen kann es irreführend sein, wenn die Formen homonym sind. Im französischen Satz *Je suis riche* wird das Verb *être* in der dritten Person Singular auch als *bin*, *folgt* und *wird* übersetzt. Es stimmt nur teilweise, weil die Verben *être* und *suivre* in der dritten Person Singular die gleiche Form haben. Das kann zu der falschen Annahme führen, dass es auch für andere Personen gilt, falls es von Lehrenden nicht korrigiert wird. Für eine gelungene Wortschatzarbeit ist es notwendig, dass sich Lernende neue Wörter in richtigen Kontexten merken. Wörtern sollte ein bestimmter Inhalt und Umfang zugewiesen werden, darauf weist Heringer (2015:139) in seiner Rezension hin, indem er betont, dass man eine typische Verwendung der eingeführten Wörter zeigen sollte, sodass eine gewisse Affinität zu authentischen Vorkommen vermittelt wird. Bei *duolingo* werden neue Wörter manchmal in solchen Zusammenhängen gebraucht, die im Sprachgebrauch nicht üblich sind. Die Liste von Beispielsätzen, die ungewöhnliche Wortverbindungen enthalten, ist lang genug, um zu behaupten, dass die Autor/innen der Applikation diesem Prinzip nicht folgen. Zu nennen sind solche Aussagesätze wie *La lettre est rouge. vs. Der Brief ist rot.* oder *Je suis une mouche vs. Ich bin eine Fliege.* Lernende wiederholen in diesen Fällen Sätze, die keinen kommunikativen Wert haben. In jeder Sprache kommuniziert man über feste oder relativ feste Wortkombinationen. Sie sind wichtige Bausteine jeder Sprache. Um Lernende auf die Kommunikation angemessen vorzubereiten, sollten sie die Wörter in zusammenhängenden Einheiten abspeichern. Damit der neu kennengelernte Wortschatz im Langzeitgedächtnis bleibt und abrufbereit ist, muss er intensiv geübt werden. Am Anfang jeder Einheit wird überprüft, ob Lernende die Bedeutung richtig erschlossen haben. Dazu dient die Übersetzung

aus der Ausgangssprache in die Fremdsprache und umgekehrt. In weiteren Aufgaben, die auch auf der Übersetzung basieren, kommen neue Wörter nicht mehr isoliert vor. Erstens müssen Lernende den angegebenen Satz in ihre Ausgangssprache übersetzen und ihn ins vorgesehene Feld schreiben. Dabei wird sehr viel in der Ausgangssprache geschrieben, was aber eigentlich nicht geübt werden sollte. Es gibt zwar motorische Lerntypen, die von einer solchen Aktivität profitieren könnten, aber sie müssten es in der Zielsprache machen. Die lautliche Reproduktion der Wörter erfolgt bei der Lösung von zwei Aufgaben. Sie unterscheiden sich voneinander durch den Schwierigkeitsgrad. Dabei müssen Lernende nachweisen, dass sie fremde Wörter reproduzieren können. In der ersten Aufgabe müssen sie das Gehörte reproduzieren, werden dabei aber unterstützt, weil der gehörte Satz auch schriftlich angegeben wird. Auf diese Art und Weise wird das Hörverstehen nicht geübt, aber Lernende können das Gehörte mit dem Geschriebenen vergleichen. Die richtige Aussprache wird durch das Programm korrigiert. In der zweiten Aufgabe ist dies nicht mehr der Fall. Lernende müssen das Gehörte aufschreiben. Das sind zwei wichtige Aufgaben, mit denen die Wahrnehmung fremder Wörter von Anfang an geschult wird. Aus der Perspektive der Fremdsprachendidaktik bedeutet diese Sequenz von Aufgaben aber einen Rückschritt, weil es andere Möglichkeiten gibt, den Wortschatz effektiver zu üben. In der Fachliteratur (vgl. Weidenmann 2000) wird zwar argumentiert, dass Multimedia die Lust am Lernen und damit auch den Lerneffekt steigern. Die gleiche in jeder Einheit wiederkehrende Übungssequenz wirkt allerdings eher demotivierend. Das Vokabellernen mit *duolingo* unterscheidet sich vom Wortschatzerwerb im Fremdsprachenunterricht dadurch, dass die Übungs- und Festigungsphase individuell gestaltet werden können. Lernende, die eine Einheit erfolgreich abgeschlossen haben, können zusätzliche Aufgaben im Bereich „Stärken“ finden. Das Programm generiert für sie Aufgaben, die ihrem Lernstand entsprechen. Im Fremdsprachenunterricht haben Lehrer/innen zu wenig Zeit, um auf die Fehler der Lernenden individuell einzugehen. Bei *duolingo* bekommen diese gleich eine Rückmeldung, ob sie die neu gelernten Wörter fehlerfrei gebrauchen. Wenn sie eine Aufgabe nicht richtig lösen, werden sie darüber informiert, worin ihr Fehler besteht. Falsch bearbeitete Aufgaben sollten wiederholt werden. Problematisch ist aber die eingeschränkte Korrektheit. Als falsch werden auch Antworten gesehen, die im tatsächlichen Sprachgebrauch

als akzeptabel gelten könnten. Um dem Vergessen entgegenzuwirken, muss der gelernte Wortschatz aufgefrischt werden. Lernende, die eine Fremdsprache mit *duolingo* erlernen, haben eine eigene Wortliste, die vom Programm erstellt wird. Sie zeigt, welche Wörter beherrscht wurden und ob sie im Gedächtnis aufrufbereit sind. Das wird von Algorithmen übernommen, die eine Reihenfolge festlegen, nach der die gelernten Wörter wiederholt werden. Bei jedem Wort auf der Liste wird angemerkt, ob die Wiederholung notwendig ist. Lernende, die eine Fremdsprache mit *duolingo* erlernen, werden so automatisch daran erinnert.

## 5. Fazit

Der Einsatz von Medien ist dann effektiv, wenn sie den Inhalten und Zielen des Unterrichts entsprechen und dessen kommunikative Ausrichtung fördern, indem sie zur Entwicklung der rezeptiven und produktiven Kommunikationsfähigkeiten führen. In Bezug auf das Training der produktiven Fertigkeiten ist das Lernen mit der Sprachlernapplikation *duolingo* bestimmten Einschränkungen unterworfen. Zwar können Lernende rezeptiven Wortschatz aufbauen, aber es werden keine Aufgaben angeboten, in denen sie ihn in neuen Kontexten produktiv verwenden könnten. Es ergibt sich daraus, dass Lernende nur sprachsystematisch ausgerichtete Übungen machen, die ein eindeutiges Richtig-Falsch-Feedback erlauben. Dabei spielen die Grundsätze der Fremdsprachendidaktik und Erkenntnisse der Lernpsychologie eine zweitrangige Rolle. Der Schritt von der Reproduktion des gelernten Wortschatzes zur Produktion eigener Texte kann mit *duolingo* nur in sehr beschränktem Maße getan werden. Aus diesem Grund kann sowohl die Begeisterung der Lernenden für das neue Medium als auch ihre Motivation zum Fremdsprachenlernen schnell verschwinden, weil der erwünschte sprachliche Fortschritt nicht stattfindet. Um von diesem medialen Angebot beim Fremdsprachenlernen zu profitieren, sollte nach technischen Lösungen gesucht werden und es sollten entsprechende didaktische Konzepte entwickelt werden: Das stellt eine neue Herausforderung für die gegenwärtige Fremdsprachendidaktik dar.

## Literaturverzeichnis

- ASSBECK, Johann, 2002. Thesen zur Wortschatzüberprüfung – „An der Tafel hab ich immer Mattscheibe“. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 1. 36(55), S.28–32.
- BALLSTAEDT, Steffen-Peter, 1997. *Wissensvermittlung; Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim: Beltz.
- BAUSCH, Karl-Richard und andere, 1995. *Erwerb und Vermittlung von Wortschatz im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- BIEBIGHÄUSER, Karin, 2015. *DaF-Lernen mit Apps* [online]. *Zur Einleitung der Sondernummer. German as a Foreign Language* 2, S. 1–15 [Zugriff am: 28.02.2018]. Verfügbar unter: <http://www.gfl-journal.de/2-2015/biebighaeuser.pdf>
- BOLLMANN, Stefan, Hrsg., 1998. *Kursbuch Neue Medien. Trends in Wirtschaft und Politik, Wissenschaft und Kultur*. Reinbek: Rowohlt.
- DUOLINGO, 2018. What is Duolingo? [online] [Zugriff am: 15.10.2019]. Verfügbar unter: <https://support.duolingo.com/hc/en-us/articles/204829090-What-is-Duolingo>
- GLASERSFELD, Ernst von, 1997. *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- KNIPF-KOMLOSI, Elisabeth, Roberta RADA und Csilla BERNATH, 2006. *Aspekte des deutschen Wortschatzes. Ausgewählte Fragen zu Wortschatz und Stil*. Budapest: Bölcsész.
- HERINGER, Hans Jürgen, 2015. *Sprachenlernen mit duolingo* [online]. *German as a Foreign Language* 2, S.133–140 [Zugriff am: 28.02.2018]. Verfügbar unter [http://www.gfl-journal.de/2-2015/rez\\_heringer.pdf](http://www.gfl-journal.de/2-2015/rez_heringer.pdf)
- KERRES, Michael, 2001. *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung*. München: Oldenbourg.
- LÖSCHMANN, Martin, 1993. *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt am Main: Lang.
- NEUNER, Gerhard, 1991. *Lernerorientierte Wortschatzauswahl und -vermittlung*. In: *Deutsch als Fremdsprache* 1, S. 76–83.
- NEVELING, Christiane, 2004. *Wörterlernen mit Wörternetzen eine kognitiv-affektive Strategie*. In: Wolfgang BÖRNER und Klaus VOGEL, Hrsg. *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, S. 190–217.
- ROCHE, Jörg, 2008. *Handbuch Mediendidaktik: Fremdsprachen*. Ismaning: Hueber.
- RÖSSLER, Dietmar, 2010. *Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht*. In: Hans-Jürgen KRUMM und andere,

- Hrsg. *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin, New York: de Gruyter, S. 1199–1214.
- SCHUPPISER, Raffael, 2015. *Mit seiner App kann man sogar ausserirdisch lernen* [online]. In: *Aargauer Zeitung*, 12.06.2015 [Zugriff am: 28.02.2018]. Verfügbar unter: <https://www.aargauerzeitung.ch/mitmachen/umfragen-aargau/mit-seiner-app-kann-man-sogar-ausserirdisch-lernen-129212825>
- SCHWERDTFEGGER, Inge C., 2001. Die Funktion der Medien in den Methoden des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts. In: Gerhard HELBIG, Hrsg. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Bd. 19.* Berlin, New York: de Gruyter, S. 1017–1028.
- SIEBERT, Horst, 2005. *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung.* Weinheim und Basel: Beltz.
- TULODZIECKI, Gerhard und Bardo HERZIG, 2002. *Computer & Internet in Schule und Unterricht. Medienpädagogische Grundlagen und Beispiele.* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- WEIDENMANN, Bernd, 2000. Medien und Lernmotivation: Machen Medien hungrig oder satt? In: Ulrich SCHIEFELE und Klaus-Peter WILD, Hrsg. *Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung.* Münster: Waxmann, S. 117–132.
- WILD, Elke und Jens MÖLLER, 2009. *Pädagogische Psychologie.* Heidelberg: Springer.
- WOLFF, Dieter, 2001. Neue Technologien und die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern. In: Frank G. KÖNIGS, Hrsg. *Impulse aus der Sprachlehrforschung. Marburger Vorträge zur Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern.* Tübingen: Narr, S. 59–78.
- WOLFF, Dieter, 2002. *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik.* Frankfurt am Main: Lang.

### **Abstract**

Is it possible to learn vocabulary efficiently by using Language-Learning Apps? The aim of this article is not to give a straight answer to this question, but to show that this way of learning has both many advantages and disadvantages which may affect the quality of learning. The characteristic of vocabulary exercises used during traditional language classes creates the basis for further considerations. This article presents and focuses on one very popular Language-Learning app – *duolingo*. The analysis of this app concerns for example the problematics of didactic principles.

### **Keywords**

Vocabulary, Ways of imparting vocabulary, Techniques of Semantics, New Media, Language-Learning Apps, Duolingo