



Verbandsarbeit Neue Medien

Methodik und Didaktik

Hintergrund / Kultur / Allgemeines

9. Argentinischer
DeutschlehrerInnen Kongress

CÓRDOBA 2020

Impressum DaF-Brücke

Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer in Lateinamerika

Revista de los Profesores de Alemán en Latinoamérica
Revista dos Professores de Alemão da América Latina

Die einzelnen Deutschlehrerverbände Lateinamerikas übernehmen Schriftleitung und Redaktion im Turnus.

Herausgegeben von den Deutschlehrerverbänden aus:

Argentinien	Bolivien	Brasilien
Chile	Ecuador	Guatemala
Kolumbien	Kuba	Mexiko
Paraguay	Perú	Uruguay
Venezuela		

Herausgeber Heft 15/2021: Argentinien

VDLDA / ACDIA - Verband der Deutschlehrer und Daf-Lehrer in Argentinien

Redaktion: Silvia Carrasco, Ingrid Dehner, Carolin Graszynski, Anke Holzapfel, Christine Kruse, Veronica La Tessa, Elisabeth Uth, Ines Rommelmann, Margarita Stecher, Valeria Wilke

Design und Gestaltung: Carolin Graszynski und Enzo Potenzzone

Titelblatt ("Puente del Bicentenario" in Córdoba): Andrés Guyot

DaF Brücke Zeitschrift der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer Lateinamerikas / Silvina Carrasco ... [et al.]. - 1a ed. - Mendoza : Zeta Editores, 2022.

Libro digital, DOC

Archivo Digital: online

ISBN 978-987-4040-70-1

1. Alemania. I. Carrasco, Silvina.

CDD 430.04



Anschrift der Redaktion

VDLDA

Virrey Avilés 3036, 2ndo piso, 1426 CABA

<https://vdllda.com/>

info@vdllda.com



ARGENTINIEN

Verband der Deutschlehrer und Daf-Lehrer in Argentinien (VDLDA)
Asociación Civil de Docentes de Idioma Alemán (ACDIA)
Kontaktperson: Christine Kruse
info@vdllda.com
<https://vdllda.com/>



BOLIVIEN

Bolivianischer Deutschlehrerverband
Asociación Boliviana de Profesores de Alemán (ABOLPA)
Kontaktperson: Claudia Ullrich
kontakt@abolpa-bolivia.com
<http://www.abolpa-bolivia.com>



BRASILIEN

ABRAPA-Asociação Brasileira de Associações de Professores de Alemão
Brasilianischer Dachverband
Kontaktperson: Raquel Fritzen Dapper Vetromilla
abrpa@abrpa.org.br
<http://www.abrapa.org.br>



CHILE

AGPA-Asociación Gremial de Profesores de Alemán
Kontaktperson: Hanna Wirsberger
wirnsb@gmail.com
www.agpachile.cl



ECUADOR

ASEPA-Asociación Ecuatoriana de Profesores de Idioma Alemán
Ecuadorianischer Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Bettina Kühn
dlv.ecuador.asepa@gmail.com
<https://asepaonline.wordpress.com/>

GUATEMALA

DVG Deutschlehrer-Verband-Guatemala
AGUAPAL-Asociación Guatemalteca de Profesores de Alemán
Kontaktperson: Saskia Schneider
dlvguatemala@gmail.com



KOLUMBIEN

APAC-Asociación de Profesores de Alemán en Colombia
Der kolumbianische Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Irina Karmazina
irkarmazina@gmail.com
www.apacolombia.com

KUBA

Asamblea Cubana de Estudios Germanísticos
Kubanischer Verband für germanistische Studien
Kontaktperson: Dr. Ana María Galbán Pozo
ampoza@flex.uh.cu



MEXIKO

AMPAL-Asociación Mexicana de Profesores de Alemán
Mexikanischer Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Arturo Varela
ampal.arturo.varela@gmail.com
www.ampal.mx



PARAGUAY

RVDL-Regionalverband deutschsprachiger Lehrer in Paraguay/
APYPA-Asociación de Profesores de Alemán del Paraguay
Kontaktperson: Anita Lotholz
info.apypa@gmail.com



PERU

APPA-Asociación Peruana de Profesores de Alemán
Peruanischer Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Eugenio Valdivia
evaldivia@colegio-humboldt.edu.pe

URUGUAY

UDV-Asociación Uruguaya de Profesores de Alemán
Uruguayischer Deutschlehrerverband
Kontaktperson: Dieter Schonebohm
jana.blümel@montevideo.goethe.org (Sekretärin)



VENEZUELA

AvenPA-Asociación Venezolana de Profesores de Alemán
VDV- Venezolanischer Deutschlehrerverband
Kontaktpersonen: Anna Bassols und Luis Jimenez Luis
annabassols@gmail.com; jimenez@goethe.de
www.avenpa.org

Inhalt

Vorwort	4
---------------	---

Aus den Verbänden

ABOLPA 2020/2021: Ein Jubiläum, ein Blick zurück und viele nach vorn.....	6
Innovative Verbandsarbeit in Brasilien während der Pandemie	8
Zirkeltr@ining DaF: eine digitale Fortbildungsreihe um den Globus.....	12
9. Argentinischer DeutschlehrerInnenkongress 2020 in Bildern.....	16

Neue Medien

<i>Silvia Beatriz Carrasco</i> : Gamification- mehr als nur Spiele im Unterricht?	19
<i>Heidi Britzius</i> : Neue Medien im Fremdsprachenunterricht: ein Apps-Katalog.....	25
<i>Anke Holzapfel - Adriana Cristiane Schlenker</i> : Motivation auf den ersten Klick: authentische Videos im Anfängerunterricht dank interaktiver Untertitel.....	34
<i>Claudia Ullrich</i> : Einsatz und Erstellung von Erklärvideos (nicht nur) in Zeiten virtuellen Unterrichtens.....	42

Methodik und Didaktik

<i>Miryam Pagano - Marie Tappero</i> : Rituale im Fremdsprachenunterricht für Kleinkinder. Derzeitige Ergebnisse eines Erkundungsprojekts zwischen Praxis und Theorie.....	54
<i>Rachida Benattou</i> : Motivation und Lernerfolg: eine Wechselbeziehung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Algerien	66
<i>Jessica Avila</i> : Lernende für das Schreiben begeistern: Ein Aktionsforschungsprojekt in Trujillo, Peru, aus der Sicht der Lehrkraft.....	75
<i>Torsten Bol</i> : Intensivkurse als Erfolgsrezept. Semillero de Alemán als „best practice“	79

Hintergrund/ Kultur/ Allgemeines

<i>Marcela Bosco - Demian Nahuel Goos</i> : Wie interpretieren die Deutschen ihr Grundgesetz? Ein Workshop zum konstruktiven Umgang mit Rassismus und Rechtsextremismus	87
<i>Raquel Menezes</i> : Gendersensibler DaF-Unterricht am Beispiel deutschsprachiger Raptexte	97
<i>Cristina Andrea Sereni</i> : Die Menschwerdung als ständige Neugeburt im Rahmen des technischen Fortschritts und des Posthumanismus. Vorschläge zur Behandlung aktueller philosophischer Debatten im fortgeschrittenen Deutschunterricht am Beispiel Peter Sloterdijks	108
<i>Paul Voerke</i> : Zum Potenzial von „Erinnerungsorten“ für die Kulturstudien im Fach Germanistik/Deutsch als Fremdsprache in Lateinamerika	115

Vorwort

Liebe Kollegin, lieber Kollege,

Kurz nach dem 9. DeutschlehrerInnenkongress im Februar 2020 in der Stadt Córdoba in Argentinien kam der Corona-bedingte Lockdown, der für viele von uns, Lehrende, Schulen und Familien, immer noch eine Herausforderung ist.

Vieles läuft seitdem nicht mehr genauso wie früher: Mundschutz, Alkohol, Desinfizierung sind zu ständigen Begleitern geworden. Aber die letzten Monate haben gezeigt, dass wir in der Lage sind, die neuen Herausforderungen zu überwinden und Lösungen dafür zu finden.

Die neue Normalität ist eine Chance, Bekanntes in Frage zu stellen und zu verändern. So begann die Arbeit an dieser neuen Ausgabe der DaF-Brücke 100% online. Meetings, Zooms, und alle möglichen virtuellen Instanzen wurden eingebaut und durchdacht.

Dabei ist es unser Wunsch geblieben, dieses Magazin auf der Basis der Erlebnisse des Kongresses zu gestalten. So finden Sie in dieser Ausgabe eine Vielfalt von Themen, die wir in die folgenden drei Sektionen eingeordnet haben: Neue Medien, Methodik/Didaktik und Hintergrund/Kultur/Allgemeines. Die Beiträge beschäftigen sich unter anderem mit Motivation, der Unterrichtspraxis für verschiedene Zielgruppen, Forschungsergebnissen und Projekten. Eine bunte Palette zur Auswahl! Außerdem können Sie Neuigkeiten aus den Verbänden lesen.

Wir möchten uns auch ganz herzlich bei den Autor:innen der Beiträge bedanken, die sie persönlich vorgetragen haben, und uns jetzt die Möglichkeit bieten, sie im Detail und schwarz auf weiß zu erkunden.

Zum Schluss haben wir noch eine große Bitte an alle: mit all den neuen und auch bekannten Anforderungen, Gesundheitsprotokollen, Schutzstrategien, Richtlinien in der Schule oder im Privatleben - vergessen Sie nicht, an sich selbst zu denken! Eine gesunde Work-Life-Balance ist in dieser Zeit sehr wichtig und vielleicht ist ja diese Ausgabe ein Anlass, einfach mal durchzuatmen und neue Impulse zu bekommen. Also: Tauchen Sie ab in die Vielfalt unserer Themen!

Ihr Redaktionsteam

In eigener Sache: Christine Kruse verabschiedet sich

Der Wandel begleitet auch unseren Vorstandsvorstand, und nach dieser Ausgabe finden die Vorstandswahlen statt. Nach 9 Jahren im Vorsitz verabschiede ich mich. Es war immer eine große Freude im Team zu arbeiten: Fortbildungen, Seminare, Stipendien, Kongresse. Zusammenarbeit mit dem Goethe Institut, der AGDS, Z.f.A., Botschaften, Schulen, Bekanntschaften, Kontakte... Ein besonders herzliches Dankeschön an drei Kolleginnen, die stets an meiner Seite, und öfters mein Halt, waren: Margarita Stecher, Ines Rommelmann und Elisabeth Uth.

Die Anzahl der Deutschlehrenden wächst und neue Winde wehen. Ich selber werde weiterhin an meiner Deutschen Schule VGB bleiben, und gewiss auch öfters parallel woanders.... ich starte mit einem lachenden und einem weinenden Auge in diese neue Etappe. Aber natürlich werde ich die Entwicklung des Verbandes weiterverfolgen. Meinem Nachfolger wünsche ich viel Erfolg, und bin mir gewiss, dass unser VDLDA in besten Händen verbleibt.

Christine Kruse, Vorsitzende des VDLDA

Aus den Verbänden

ABOLPA 2020/2021: Ein Jubiläum, ein Blick zurück und viele nach vorn

Bolivianischer Deutschlehrerverband



Ziemlich genau einen Monat vor Beginn der in Bolivien langen und intensiven Phase der Ausgangsbeschränkungen hatte ABOLPA Ende Februar 2020 gerade noch die Chance, beim Jahrestreffen im Goethe-Zentrum in Santa Cruz de la Sierra das 20-jährige Bestehen zu feiern. Das Ereignis wurde genutzt, zu den Anfängen und späteren Entwicklungen zurückzublicken, vor allem aber mit dem Blick in die Zukunft und auf Erneuerung gewandt, auf neue Projekte und Ideen gerichtet. Einige dieser Ideen (wie beispielsweise ein für Oktober 2020 geplanter Deutschlehrer-innenkongress der Universität Sucre in Kooperation mit dem Goethe-Institut, PASCH und natürlich ABOLPA) mussten leider fast schon postwendend nach deren Ankündigung auf dem Jahrestreffen – zumindest vorerst – auf Eis gelegt werden.

Wie wohl in vielen DLVen war es die Virtualisierung des Unterrichts an allen Bildungs- und vor allem DaF-Institutionen im Land, die zu einem schlagartig gesteigerten Bedarf an Austauschmöglichkeiten und Fortbildungen bezüglich des (synchronen wie asynchronen) Online-Unterrichts führte. Da die institutionalisierten Kontaktmöglichkeiten unter den ABOLPA-Mitgliedern in Bolivien aufgrund der teils recht niedrigen Entlohnung von DaF-Lehrkräften und den langen bzw. teuren Inlandsreisen seit jeher eher eingeschränkt waren, hat die mehrmonatige Quarantäne die Verbandsmitglieder einander fast näher gebracht denn je – zumindest was die Abstände zwischen den DLV-Veranstaltungen betraf. So begannen wir damit, uns auch mal einfach auf Plauderstündchen zu treffen, bei denen man den anderen ganz offen das Herz ausschütten darf, bei

denen es aber eigentlich immer auch viele neue Anregungen, Empfehlungen und Hinweise auf Strategien gab, möglichst gut mit der Virtualisierung zurechtzukommen. Neben den reinen Austauschtreffen konnten u.a. Fortbildungen zum Erstellen und Einsatz von Erklärvideos, dem Verhalten vor der Kamera, dem virtuellen Unterrichten allgemein und Padlet als einer speziellen App für den DaF-Unterricht angeboten werden.

Diese Veranstaltungen haben aber nicht nur wertvolle inhaltliche Inputs geliefert, sondern vor allem auch das Wir-Gefühl innerhalb des Verbandes gestärkt. Kolleg:innen, die sich früher vielleicht nur alle zwei oder drei Jahre mal bei einem Jahrestreffen oder einer landesweiten Fortbildungsveranstaltung trafen, können sich nun alle paar Wochen begegnen, austauschen und unterstützen.

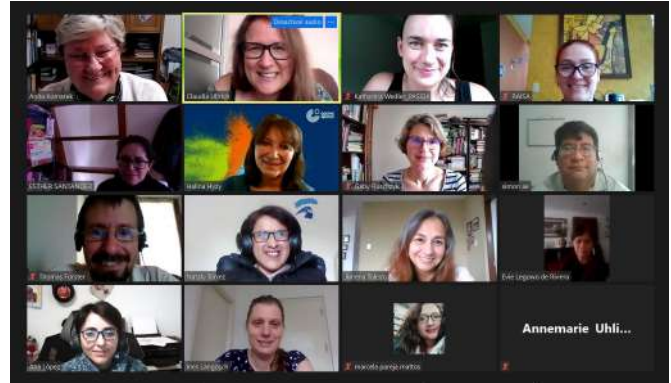


Der aktuelle Vorstand

In der bolivianischen DaF-Szene gab und gibt es grob gesagt – wie auch generell durch die aktuellen Umstände bedingt – Gewinner aber auch Verlierer und manches Mal liegen diese beiden Aspekte ganz nah beieinander. Gingen die Einschreibezahlen in Deutschkurse an Kulturinstituten in einigen Fällen stark zurück (und brauchten teils mehrere Monate um sich wieder zu erholen), konnten andere davon profitieren, dass sie nun landesweit oder auch über die Landesgrenzen hinaus Sprachkurse anbieten und so Interessent:innen erreichen konnten, die bislang keinen oder nur stark eingeschränkten Zugang zu DaF-Angeboten hatten. Generell kann und muss man festhalten, dass die Virtualisierung eine vorher nicht vorhandene ortsunabhängige Konkurrenzsituation der Kurse und Institutionen schafft, die für einige Anbieter gerade in finanzieller Hinsicht problematisch sein können, die aber andererseits für die Lernenden eine deutlich größere Auswahl an Angeboten, Kurszeiten und natürlich auch Preisen schaffen. In gewisser Weise findet also eine “Demokratisierung” der vormals (zumindest auf lokaler Ebene) oft recht exklusiven DaF-Angebote statt. Zieht man nicht die einzelnen Institutionen sondern die DaF-Szene Boliviens als solche in Betracht, so kann sicher auch von positiven Effekten der Pandemie gesprochen werden.

Was die Situation an den Schulen betrifft, so ist die Lage durchaus problematisch. Deutsch als Fremdsprache wird bzw. kann bisher nur an privaten Schulen unterrichtet und erlernt werden. Als die Übergangsregierung im August 2020 aus unklaren Gründen, dafür aber ganz wörtlich von einem Tag auf den anderen das Schuljahr für beendet erklärte¹ aber nur die Lohnfortzahlung für Lehrkräfte an öffentlichen Schulen garantierte, herrschte bei vielen der betroffenen Mitglieder große Verunsicherung und Angst, da absehbar war, dass viele Eltern wegen der garantierten Versetzung aller Schüler:innen in die folgende Jahrgangsstufe und der nicht selten prekären familiären Finanzlage das Schulgeld nicht freiwillig weiterzahlen würden, schon erst recht nicht, wenn kein oder nur stark eingeschränkter Unterricht stattfinden würde. Diesem Umstand ist es zu schulden, dass einige DaF-Lehrkräfte hohe Verdienstrückgänge, -ausfälle oder auch de facto-Entlassungen hinnehmen mussten. Sehr erfreulich ist aber – und auch hier zeigt sich, wie nah Freud und Leid beisammenliegen können –, dass nun zum Schuljahr 2021 eine wei-

tere Privatschule (mit ca. 1400 Schüler:innen) DaF-Unterricht anbietet und so einige der betroffenen Lehrkräfte dort eine hoffentlich langjährige neue Wirkungsstätte gefunden haben.



Virtuelles Treffen am 21. März 2020

Erneuerung findet aber auch in nicht Pandemie-bezogenen Bereichen statt: Wie in vielen Ländern Lateinamerikas in Vereinsordnungen anscheinend üblich, steht auch in unseren Statuten ein Passus über eine “Selbstauflösung” nach 20 Jahren – sofern man nichts dagegen unternimmt. Der aktuelle Vorstand bemüht sich deshalb also um die notwendige Satzungsänderung vor den staatlichen Institutionen wie auch um die Erneuerung der Rechtspersönlichkeit, die durch gesetzliche Vorgaben alle NROs zu durchlaufen haben. Eine leidige aber notwendige Aufgabe. Spannender und kreativer geht es da bei der anstehenden Aktualisierung unserer Homepage zu, wofür wir einen interessierten (und teils neidischen) Blick auf die Internetauftritte einiger anderer DLVe der Region und weltweit geworfen haben.

Um mit einem hoffnungsvollen Blick auf die Zukunft zu schließen, sei noch darauf hingewiesen, dass der eingangs erwähnte virtuelle DaF-Kongress an der Universidad San Francisco Xavier in Sucre nun im Oktober 2021 nachgeholt werden kann und dass sich ABOLPA freut, den kommenden Andinen Deutschlehrer:innenkongress 2023 (dann hoffentlich wieder präsenziell) ausrichten zu dürfen. Die kommenden beiden Jahre des Vereinslebens werden deshalb sicher auch stark durch die notwendigen Vorbereitungen geprägt sein. Wir hoffen sehr, bei diesen Veranstaltungen nicht nur unsere Mitglieder und Kolleg:innen auf Landesebene, sondern auch im gesamten lateinamerikanischen Kontext, willkommen heißen zu können! ■

¹ <https://www.paginasiete.bo/sociedad/2020/8/3/el-gobierno-cambio-de-argumentos-hasta-tres-veces-para-clausurar-el-ano-escolar-263307.html>

Innovative Verbandsarbeit in Brasilien während der Pandemie

Einleitung

Gisela Hass Spindler, ABraPA Vorsitzende

Regionalverbände: ARPA in Rio Grande do Sul, ACPA in Santa Catarina, APPLA in Paraná, APPA in São Paulo, APARIO in Rio de Janeiro, AMPA in Minas Gerais und APANOR im Norden und Nordosten.

ABraPA – Associação Brasileira de Associações de Professores de Alemão – ist der Dachverband der sieben regionalen Deutschlehrerverbände Brasiliens mit 812 Mitgliedern und ist nach wie vor besonders bemüht den Deutschunterricht zu fördern und ihren Lehrkräften Qualifikation und Unterstützung anzubieten. Mit dem Ausbruch der Pandemie im März 2020 mussten wir ganz rasch den Brasilianischen Deutschlehrerkongress zum Online-Format umstrukturieren. Dann bemerkten wir nach und nach eine große Nachfrage nach Fortbildungen, die dieses neue Format des Unterrichts unterstützen können. Das führte zu einer vertiefenden Zusammenarbeit und Vernetzung der Regionalverbände und einem größeren Austausch, so dass seitdem mehrere Aktivitäten nicht nur auf dem regionalen, sondern auch auf dem nationalen Bereich angeboten werden. Ganz viele Initiativen können wir als lobenswert und bewundernswert bezeichnen. Es sind Anpassungen, die in einer Zeit der Not entstanden sind, aber als dauerhaftes Handeln bleiben werden. Es folgen drei Berichte solcher Initiativen.



Bericht der APPLA (Paraná)

Daniela Gertsch, Deisi Flesch Pupo, Gésica Dorfey, Paula Schmitt Halmenschlager und Sibebe Paulino.

Webfortbildungen

Nachdem sich alle Lehrenden mit der digitalen Transformation konfrontieren mussten, bot der APPLA-Verband im Jahr 2020 verschiedene Online-Fortbildungen an. In den Fortbildungen handelte es sich um im Deutschunterricht einsetzbare Aktivitäten. Zuerst mussten die Schulen sich ausdenken, wie sie den Schülern Aufgaben und Übungen freigeben würden. Daher ging es in der ersten Fortbildung um die Edmodo-Plattform. Die TeilnehmerInnen sollten sich bei der Plattform registrieren, eine Klassengruppe erstellen und mögliche Aktivitäten für ihre Schüler hochladen.

Im Allgemeinen wurden in den Fortbildungen auch organisatorische Aspekte des synchronen Unterrichts besprochen, d.h. was zu beachten ist, wenn eine Online-Stunde geplant und mit Schülern, sowohl im Kindergarten als auch in der Grundschule, durchgeführt wird.

Die Planung von Online-Stunden in der Primarstufe II und in der Sekundarstufe war das Thema einer weiteren Fortbildung, denn die Motivation der Jugendlichen war während der synchronen Stunden bestimmt eine große Herausforderung. Deshalb mussten Lehrende die Stunden gut planen und sich Strategien ausdenken, damit die Schüler ständig aktiv mitmachen. Genauso wichtig waren die Phasen einer Online-Stunde. Dafür wurden in einer anderen Fortbildung Strategien zu den unterschiedlichen Unterrichtsphasen vorgestellt.

Um Engagement und aktive Beteiligung der Jugendlichen im Unterricht zu erreichen, waren auch die abwechslungsreichen Plattformen wichtige Instrumente des Online-Unterrichts. Daher wurden in einem Treffen die verschiede-

nen Plattformen besprochen und bearbeitet, in denen die Lehrenden Aufgaben zum Wortschatz machen oder auch Übungen zu den verschiedenen Fertigkeiten entwickeln können, wie z. B. Wordwall, Padlet, Google Forms, Learning Apps usw.



Online-Fortbildung

Wenn ältere Schüler, die im Homeschooling lernten, Schwierigkeiten mit dem neuen Pandemie-Szenario hatten, so war es für die kleinen Lernenden noch schwieriger, da sie normalerweise weniger Kontakt zu den Medien hatten und diese eher als Zeitvertreib nutzten.

In Brasilien müssen Kinder, die vier Jahre alt sind, den Kindergarten besuchen, d. h., die Kindergärten mussten sich rasch an die neuen Bedingungen anpassen. Viele Schulen, die Deutsch anbieten, haben auch Kindergartengruppen ab 2 Jahren und da mussten die Erzieherinnen hart arbeiten, damit der Unterricht und die Beziehung zwischen Kind und Schule weiterhin bestanden, denn viele Eltern haben ihre Kinder vom Kindergarten abgemeldet, weil unter vier Jahren keine Schulpflicht besteht.

Im Laufe des Jahres haben die Deutschlehrkräfte, die mit diesem Publikum arbeiten, verschiedene Strategien ausprobiert, um auch aus der Ferne die Sprache beibringen zu können. Viele haben in verschiedenen Medien nach Hilfe gesucht. Leider war die Literatur über Online-Unterricht in diesem Fall weniger hilfreich, weil sie sich bis zum damaligen Zeitpunkt nur auf Erwachsene und Jugendliche bezog.

In diesem Sinne wollten wir mit unserem Webinar, das auf Kindergärten und Grundschulen zielte, praktische Ideen präsentieren, die von den Referentinnen auch in der Praxis schon getestet worden waren. Für junge Schüler spielt das Handeln eine besondere Rolle und das hat im Online-

Unterricht eine wichtigere Bedeutung gewonnen, denn ohne Bewegung und Handeln, war es für die Lehrerinnen und Erzieherinnen praktisch unmöglich die Aufmerksamkeit der Kinder zu gewinnen.

Durch einfache Gesten, um zum Beispiel Artikel zu raten, adaptierte Geschichten mit Sätzen, die im Chor gesprochen wurden und auch kindgerechten und sinnvollen Einsatz von Apps, konnten die Referentinnen aus dem APPLA einige Ideen vorstellen, die für die Teilnehmer tatsächlich wirksam waren.

In der letzten Fortbildung stand der Online-Unterricht für Erwachsene im Mittelpunkt. In diesem Treffen haben wir über die Form (Gruppen- oder Einzelunterricht) und auch die verschiedenen Werkzeuge, die man zur Verfügung und Anwendung hat, wie Zoom, Google-Meet, Teams, gesprochen. Erwachsene zu unterrichten bringt auch Herausforderungen. Viele Erwachsene arbeiten mit dem Computer und mit dem Internet, aber das bedeutet nicht unbedingt, dass sie sich gut mit digitalen Werkzeugen auskennen. Es gibt auch diejenigen, die mit der Technologie gar nicht umgehen und sogar ein bisschen Angst davor haben.

Bei der Gelegenheit wurden interessante Webseiten und Materialien präsentiert, die den Unterricht unterstützen und attraktiver machen. Erwachsene können sich in der Regel länger als Kinder und Jugendliche konzentrieren, aber auch hier kann man nicht nur „frontal“ unterrichten. Abwechslung und Interaktivität sind auch zu berücksichtigen. Da spielt das autonome Lernen eine wichtige Rolle und dies wurde während der entsprechenden Fortbildung angesprochen. Es gibt gute und hilfreiche Apps, die zum Lernen von Deutsch als Fremdsprache geeignet sind.

Wir erleben schwierige Zeiten. Und es gibt Bedürfnisse und Anpassungen, egal für welches Alter. Die Lehrenden geben bestimmt ihr Bestes und so läuft die Arbeit auch gut weiter. Wir bedanken uns ganz herzlich bei allen Deutschlehrerinnen und Deutschlehrern, die die Sprache fördern und die so gute Arbeit leisten. Viel Motivation, Gesundheit und viel Erfolg wünschen wir weiter!

Bericht der ACPA (Santa Catarina)

Mariane Pfeiffer Soares

Neue Arbeitsformen und ihre Herausforderungen!

Seminare und Workshops anzubieten, waren unter anderen schon immer die Ziele für unsere Mitglieder. Auch für 2020 hatten wir verschiedene Veranstaltungen geplant. Dieses Zusammenkommen, sich austauschen, sich kennenlernen und neue Erfahrungen machen, gehören zu dem, was wir für ganz wichtig halten, wenn wir von Verbandsarbeit sprechen. Und seit März 2020 wurden wir von der Pandemie überrascht und befinden uns seitdem in ganz anderen Zeiten, in denen sich auch die Arbeitsformen geändert haben. Die traditionellen Treffen der Mitglieder konnten jetzt nicht mehr stattfinden. Alle mussten sich umstellen und sich der neuen Realität anpassen. Die Nachfrage nach Online-Kursen und Fortbildungen mit Online-Tools war in diesem Kontext sehr groß, sodass wir unseren Mitgliedern die Möglichkeit geboten haben, sich mit einem Workshop zum Thema „Kommunikationsorientierter Online-Unterricht“ für diese neue Realität vorzubereiten. Auch in enger Zusammenarbeit und Unterstützung mit den Verlagen Klett, Cornelsen und Hueber konnten wir den Mitgliedern Angebote von Online-Materialien zur Verfügung stellen. In dieser Hinsicht und mit Hilfe der Technologie haben wir auch eine andere Möglichkeit wahrgenommen, nämlich eine Verlosung von verschiedenen Testlizenzen von Lehrbüchern auf Niveau A1 und A2 von einem Verlag. Viele Lehrende haben sich auch für diese Art von Angebot interessiert, um damit auch ihren Unterricht zu unterstützen.

Trotz der Pandemie, die uns auch im Jahr 2021 weiter begleitet, können wir feststellen, dass diese Umstrukturierung mit den neuen Einschränkungen uns eigentlich gezeigt hat, dass wir uns anpassen können und immer versuchen das Beste in jedem Moment zu leisten. In diesem Sinne ist der Verband sehr engagiert, den Mitgliedern immer mehr anzubieten und dadurch den Austausch und die Zusammenarbeit zu stärken.

Bericht der APA-RIO (Rio de Janeiro)

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho

Literaturkreis

Im März 2020 wurden die bereits zur Tradition gewordenen Literaturkreise des Deutschlehrerverbandes von Rio (Apa-Rio) und der Bibliothek des Goethe-Instituts Rio ausgeschrieben und erzielten insgesamt 26 Anmeldungen (13 für den Literaturkreis C1 und 13 für den Literaturkreis B1). Ziel dieses Kreises ist es, deutschsprachige literarische Bücher und Kurzgeschichten während eines Semesters zu Hause zu lesen und sie dann in einem zweiwöchigen Takt beim Treffen im Gremium zu analysieren, zu besprechen, zu interpretieren (zum Teil mit der Unterstützung einer Fachperson im Bereich Literatur). Beide Kreise werden von erfahrenen Kollegen und Kolleginnen geleitet, die die Bücher sehr gewissenhaft auswählen, was zu einer Bereicherung im Verständnis der ausgewählten Werke führt.

Kurz vor dem ersten Treffen im Jahr 2020 wurde allen klar, dass wir beide Kreise online durchführen müssen. Die Teilnehmenden wurden gefragt, ob sie im neuen Format weitermachen könnten bzw. möchten. Bis auf sehr wenige Ausnahmen waren alle einverstanden und die Kurse konnten anfangen, auch wenn es beim Literaturkreis C1 technische Probleme gab, weil einige ältere Teilnehmende Schwierigkeiten mit der für sie neuen Technik hatten. Da wir die Bücher in Deutschland bestellt hatten und sie traditionell am ersten Abend abgeholt wurden, war es eine logistische Herausforderung, sie den Teilnehmenden zukommen zu lassen. Insgesamt war dieses erste Online-Semester jedoch ein Erfolg.

Dieser Erfolg hat uns ermutigt, beide Kreise im 2. Semester (August-Dezember 2020) komplett online anzubieten. Für den Literaturkreis C1 hat die Bibliotheksleitung den Teilnehmenden angeboten, die Bücher der Anleihe kostenlos zu bekommen, so dass die Kosten für den Bücherkauf entfielen. Im Fall des Literaturkreises B1 haben wir uns nur mit Kurzgeschichten beschäftigt, die frei und kostenlos online zu lesen waren. Auf diese Weise konnten wir das logistische Problem der Buchbestellung umgehen. Die Resonanz der nun brasilienweit beworbenen Literaturkreise war sehr groß, sodass wir insgesamt 38 TeilnehmerInnen

begrüßen konnten (14 im LK C1 und 24 im LK B1) und den Literaturkreis B1 sogar in zwei Gruppen teilen mussten. Die größte Herausforderung für diese erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen dem Deutschlehrerverband und der Bibliothek des Goethe-Instituts Rio war dieses Jahr die plötzliche Umstellung auf das Online-Format. Die damit zusammenhängenden Schwierigkeiten wurden aber überwunden und ebenso die erwähnte landesweite Öffnung.

Seit dem 15. März 2021 haben wir zwei neue Gruppen, die sich dieses Jahr ausschließlich mit Kurzgeschichten befassen: eine Gruppe mit 13 Teilnehmenden (Literaturkreis C1), die andere mit 17 Teilnehmenden (Literaturkreis B1). Wir hoffen auf eine tolle Zusammenarbeit mit neuen Erfahrungen und Kenntnissen. ■

FILIE-SE À ABRAPA

- ✓ Seja membro, faça parte da **quarta maior associação** de professores de alemão do mundo;
- ✓ **Compartilhe seu conhecimento** com os demais associados;
- ✓ Concorra a **bolsas de estudo** no país e no exterior;
- ✓ Receba **gratuidade e/ou descontos** nas inscrições para congressos, cursos, provas de proficiência, viagens;
- ✓ Colabore com artigos para a **Revista Projekt**;
- ✓ Tenha acesso às **ofertas de emprego** na área;
- ✓ Tenha **contato permanente** com profissionais da mesma área de atuação.

SAIBA COMO >>>

ABraPA

ABraPA - Hier finden Sie uns

Der ABraPA Verband verfügt übrigens über drei Hauptkanäle, die zur Kommunikation mit seinen Mitgliedern dienen: die Internetseite des Verbandes (<https://www.abrapa.org.br/>), das Facebook Konto (<https://www.facebook.com/abrapa.brasil.16>) und das Instagram Konto (https://www.instagram.com/abrapa_infos/). Wöchentlich werden neue Projekte, Nachrichten und Angebote auf der Webseite und in den sozialen Netzwerken veröffentlicht, die Bezug zu der Welt der deutschen Sprache in Brasilien und weltweit haben. Außerdem werden die Kanäle oft zur Information über ABraPA-Veranstaltungen genutzt, wie z.B. der Online-Kongress Deutsch vernetzt, die Literaturkreise, die Deutschlehrer*innentagungen u.a.

Zirkeltr@ining DaF: Eine digitale Fortbildungsreihe um den Globus

Clara Fenocchio, Universidad Nacional de Tucumán

Gabriela Dyck, Universidad Nacional de Asunción

Sebastian Wittkopf, Universidad Nacional de Córdoba

Die Pandemie stellte den weltweiten (Fremdsprachen-)Unterricht jeglicher Institutionen vor immense Herausforderungen: Die größtenteils präsenziellen Unterrichtsformate konnten in ihrer altbewährten Version nicht mehr durchgeführt werden. Abgesehen davon, oder gerade deshalb, bestand bei Lehrkräften weltweit weiterhin eine hohe Nachfrage nach Werkzeugen für die digitalisierte Lehre und stets relevante Themen der DaF-Didaktik. Dass gerade Krisen kreative Potenziale freisetzen und sogar Lücken präsenzieller Formate schließen können, lässt sich anhand der Erfolgsgeschichte des Projektes „Zirkeltr@ining DaF – eine Fortbildungsreihe um den Globus“ zeigen.

Im Folgenden soll nun zunächst resümierend geschildert werden, in welchem Kontext das Projekt Gestalt annahm und worin das Konzept besteht. Dabei werden auch konkrete Beispiele Erwähnung finden. Im Anschluss werden die Ergebnisse aus Statistiken und Evaluationen auf der Basis der gesammelten Erfahrung vorgestellt. Abschließend soll das Potenzial der Reihe ausgelotet werden, um auch einen Ausblick auf künftige Projekte zu bieten.

Die Wurzeln des Projektes liegen in der Idee des DAAD-Lektorats Tucumán, eine regionale Fortbildung im Bereich DaF für die dortigen Deutschlehrkräfte anzubieten. Zu diesem Zweck wurden im Oktober 2019, also noch vor der Pandemie, Gespräche mit Dozent:innen der Universität Marburg aufgenommen und Fördergelder für eine Fortbildung im Präsenzformat beantragt, welche jedoch nicht bewilligt wurden. Noch dazu sorgte kurz darauf die Pandemie dafür, dass bis auf Weiteres Präsenzveranstaltungen

eingestellt wurden. Um das Projekt nicht seinem Scheitern zu überlassen, boten die Dozent:innen der Universität Marburg an, das Angebot online stattfinden zu lassen. Parallel dazu wurde bei einem virtuellen Regionaltreffen der DAAD-Lektorate Asunción, Córdoba und Tucumán erwogen, wie mit der Pandemie und ihren Auswirkungen auf die Projektarbeit der Lektorate am besten umgegangen werden konnte. Die Schlüsselfragen dabei waren: Wie können Projektgelder trotz der fehlenden Möglichkeiten für Präsenzveranstaltungen nachhaltig eingesetzt werden? Wie können (angehende) DaF-Lehrkräfte in ihrer Arbeit in Pandemiezeiten praktisch unterstützt werden?

Aufgrund der Situation, dass die DAAD-Lektorate nicht, wie sonst üblich, Veranstaltungen organisieren konnten, musste in neuen Dimensionen gedacht werden. Einigkeit bestand auch darin, dass der grenzüberschreitenden Pandemie, in der ein globales Schicksal geteilt wird, mit einem grenzüberschreitenden Angebot begegnet werden sollte, kurzum: Es sollten die Vorteile der digitalisierten Lehre genutzt werden und weltweit möglichst viele DaF-Lehrkräfte von den Ressourcen profitieren, die sonst nur einer vergleichsweise kleinen Region zugute kämen. Auf der Basis der bereits bestehenden Idee eines einmaligen Online-Workshops für DaF-Lehrkräfte und des Interesses der Lektor:innen und Assistenzen an virtuellen Weiterbildungsformaten wurden Fäden weitergesponnen, sodass dieser Workshop den Auftakt zu einer ganzen Workshopreihe bilden sollte. Es formte sich ein Organisationsteam aus den DAAD-Lektoraten und Sprachassistenzen in Asunción, Córdoba und Tucumán sowie einem Vorstands-

mitglied des argentinischen Deutschlehrerverbandes (VDLDA) und es entstand das „Zirkeltraining DaF – eine digitale Fortbildungsreihe um den Globus“.

Für die Workshops wurde stets ein Wochenende (Freitag/Samstag) in der Monatsmitte ausgewählt für je drei (2020) bzw. zwei (2021) Workshops à 90 Minuten, welche auf der Plattform ZOOM stattfinden sollten. Bei der Wahl der Uhrzeiten spielte aufgrund der globalen Ausrichtung des Angebots auch die weitgehende Berücksichtigung der verschiedenen Zeitzonen eine Rolle.

Zur konkreten Planung der Reihe gehörten anschließend die Begleitung der Referent:innen bei der Vor- und Nachbereitung der Workshops sowie die didaktische und technische Unterstützung während der Veranstaltungen. In der Vorbereitungsphase wurden Referent:innen und Themen ausgewählt, passende Termine festgelegt und Werbe-/Anmeldematerial erstellt, welches anschließend über verschiedene Kanäle der einzelnen DAAD-Lektorate/Sprachassistenzen sowie des VDLDA verbreitet wurden. Mit den Referent:innen selbst wurden in Form von Vorgesprächen die Rahmenbedingungen abgesteckt und offene Fragen geklärt. Während 2020 einzelne Referent:innen gezielt kontaktiert wurden, konnte 2021 aufgrund des gesteigerten Bekanntheitsgrades der Reihe im internationalen Kontext ein „Call for Workshops“ gestartet werden, bei dem sich Referent:innen für eine Teilnahme bewerben konnten. Für die Nachbereitung wurden jeweils Evaluationstools (Padlet) erstellt, im Rahmen derer die Teilnehmenden ihr Feedback festhalten konnten.

Fest stand bereits zu Beginn, dass das Konzept mehreren Kriterien gerecht werden sollte: offene Zugänglichkeit, Regelmäßigkeit/Nachhaltigkeit, Themenvielfalt, Interaktivität, Interkulturalität und Vernetzung. Wie bereits erwähnt, wurden als Zielgruppe (angehende) DaF-Lehrkräfte verschiedener Institutionen und Lernkulturen ins Auge gefasst. Um dabei allen einen freien Zugang ohne Barrieren, welche bisweilen bei wissenschaftlichen Kongressen durch Beitragszahlungen entstehen, zu ermöglichen, sollte das Fortbildungsangebot kostenfrei bleiben. Auch wurde die Reihe für die Referent:innen als (international) offene Bühne konzipiert, auf der sie intrinsisch motiviert andere Dozent:innen an ihrer Expertise teilhaben lassen konnten. Außerdem sollte der Reihe durch die regelmäßigen Veranstaltungen im Monatsrhythmus ein nachhaltiger Charak-

ter verliehen werden, welcher in der Fortbildungsdidaktik nachgewiesenermaßen eine essenzielle Rolle spielt. In diesem Sinne wurden die Materialien den Teilnehmenden im Anschluss an die Veranstaltungen auf der Webseite des VDLDA zur Verfügung gestellt. Bei der thematischen Ausgestaltung des Fortbildungsangebots wurde darauf geachtet, dass möglichst unterschiedliche Schwerpunkte der (DaF-)Didaktik thematisiert wurden. Dabei sollten nicht nur Themen für den digitalen Unterricht relevant sein, sondern auch andere aus fachdidaktischer Sicht bedeutende Themen für den Fremdsprachenunterricht. Dennoch zeichneten sich die Fortbildungen durch einen hohen Grad an Abwechslung zwischen formellem und informellem Lernen aus, da neben den fachwissenschaftlichen Themen immer auch neue (digitale) Methoden zur Anwendung kamen, sodass sich die Teilnehmenden immer mehr mit der Vielfalt digitaler Didaktik vertraut machen konnten. Auf Basis der regelmäßigen Evaluationen und Umfragen am Ende eines jeden Workshops wurde auch versucht, nach Möglichkeit die Wünsche und Kritiken der Teilnehmenden bei der folgenden Themen- und Referent:innenauswahl zu berücksichtigen. Da die Teilnehmenden aus den Veranstaltungen stets praktische Werkzeuge für ihren eigenen Unterricht mitnehmen sollten, wurden in die Workshops immer interaktive Arbeitsphasen integriert, in denen sich die Teilnehmenden nicht nur in Kleingruppen mit den einzelnen Arbeitsaufträgen auseinandersetzen, sondern sich im Rahmen der Zusammenarbeit auch mit anderen DaF-Lehrkräften vernetzen konnten. Gerade in diesem Kontext erhielt der Aspekt der Interkulturalität und der damit verbundenen Lernkulturen, welcher ohnehin vonseiten der Referent:innen oft mit einbezogen wurde, noch einmal eine neue Dimension.

Die Referent:innen des „Zirkeltraining DaF: Eine Fortbildungsreihe um den Globus“ 2020 sind in verschiedenen Ländern beruflich tätig: Argentinien, Bolivien, Chile, Israel, Schweden, Spanien und Deutschland. Die Mehrheit arbeitet im akademischen Bereich; andere sind in künstlerischen Berufen oder in der freien Wirtschaft tätig. Die Themen der im Jahr 2020 angebotenen Fortbildungen sind in folgender Tabelle aufgelistet, die die Vielfalt der angebotenen Inhalte verdeutlicht.

Themen der Zirkeltr@ining-DaF-Workshops 2020

1	Kulturelles Lernen im Anfängerunterricht
2	Phonetik und Aussprachevermittlung
3	DaF-Unterricht mit digitalen Medien
4	Anwendungen zur Erstellung von Material für den (digitalen) Unterricht
5	Videoprojekte und Screencasts als Prüfungsformate
6	Gamification – mehr als nur Spiele
7	Einführung in die Methode <i>Flipped Classroom</i>
8	Improvisationstheater in Präsenz- und Online-Unterricht
9	Erklärvideos leicht gemacht
10	Hilfe, meine Stimme!
11	Interkulturalität im Lehralltag
12	Sprachenporträts im DaF-Unterricht
13	Musik im DaF-Unterricht
14	Balladenbilderbücher

Tabelle: Themen der Zirkeltr@ining-DaF-Workshops 2020

Zu den einzelnen Workshops gab es je zwischen 80 und 200 Anmeldungen. Größere Resonanz erhielten die Veranstaltungen, die gezielt Aspekte der digitalen Lehre ansprechen. Das ist in der vorherrschenden Pandemie-Situation nachvollziehbar.

Die Anmeldungen für die Workshops kamen aus mindestens 44 Ländern. Das sind: Ägypten, Albanien, Algerien, Argentinien, Aserbaidschan, Äthiopien, Barbados, Benin, Bolivien, Brasilien, Chile, China, Deutschland, Ecu-

ador, Finnland, Frankreich, Ghana, Griechenland, Indien, Israel, Italien, Kirgisistan, Kolumbien, Mexiko, Montenegro, Nordmazedonien, Österreich, Palästinensische Gebiete, Paraguay, Peru, Philippinen, Polen, Portugal, Russland, Slowakei, Slowenien, Spanien, Tunesien, Türkei, Ukraine, Uruguay, USA, Venezuela und Vietnam, wie man auf der folgenden Karte sehen kann.

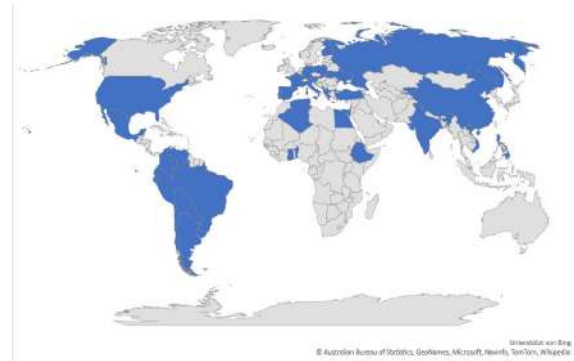


Abb.: Herkunft der Teilnehmer-innen auf der Weltkarte

Auch wenn die Mehrheit der Interessierten sich in Südamerika befindet, wurde das Rund-um-den-Globus-Ziel durchaus erreicht. In folgendem Schaubild sind die Zahlen der angemeldeten Personen, getrennt nach Ländern, erkennbar. Viele von ihnen haben regelmäßig an den Workshops teilgenommen, so dass die Gesamtheit der Anmeldungen für alle Veranstaltungen zusammengenommen bei über 1000 liegt.

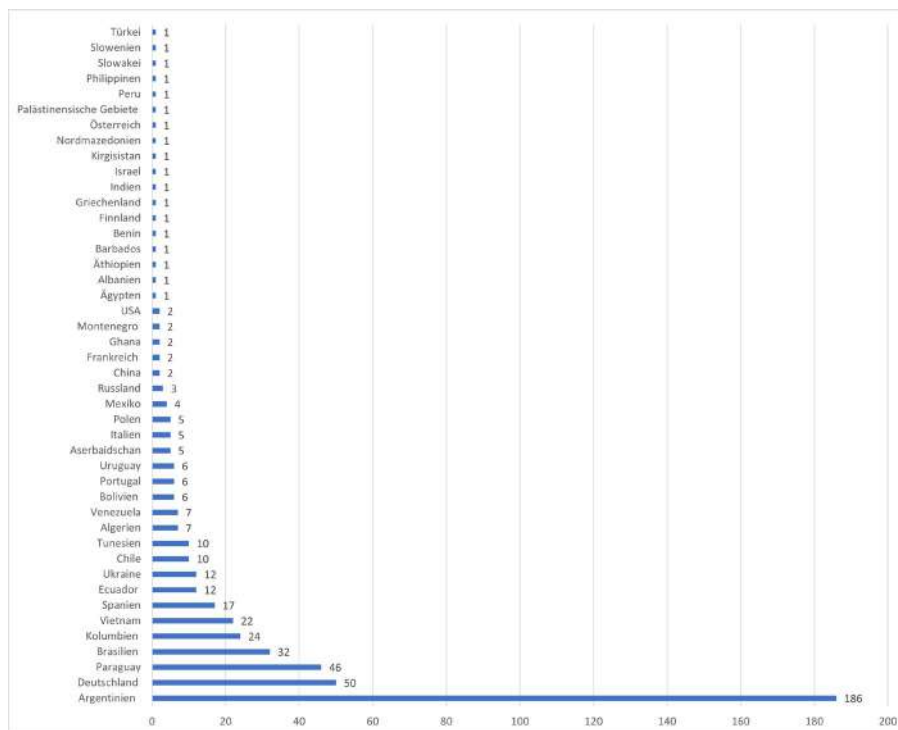


Abb.: Herkunft der Teilnehmer-innen in Zahlen

Nach Abschluss der Reihe 2020 wurde eine Feedback-Umfrage an alle verschickt, die an mindestens einem Workshop teilgenommen hatten. Die Ergebnisse sollten uns ein Bild der Zufriedenheit der Teilnehmenden mit verschiedenen Aspekten der Fortbildungsreihe liefern. 70 Personen haben die Umfrage zum Zirkeltr@ining beantwortet. Die Mehrheit von ihnen hat an mindestens zwei Workshops teilgenommen, manche sogar an mehr als zehn von den insgesamt vierzehn Zirkeltr@ining-Workshops. Die Rückmeldungen sind beinahe durchweg positiv bis sehr positiv, sowohl zum Format der Reihe als auch zu der Themen- und Referierendenauswahl. Auch die während und nach den Veranstaltungen zur Verfügung gestellten Arbeitsmaterialien wurden gelobt.

Abschließend lässt sich nach mittlerweile XX Ausgaben (Stand: Juli 2021) festhalten, dass das Zirkeltr@ining es geschafft hat, als offene Fortbildungsbühne die anfänglichen Herausforderungen der Pandemie für die Lehre als Sprungbrett zu nutzen, um DaF-Lehrkräfte weltweit miteinander zu vernetzen und sie im Rahmen eines abwechslungsreichen Programms zu Themen des (digitalen) Fremdsprachenunterrichts weiterzubilden. Gleichzei-

tig konnten Referent:innen verschiedener Institutionen andere DaF-Kolleg:innen an ihrer Expertise teilhaben lassen sowie aus den Diskussionen und Rückmeldungen wertvolle Hinweise für ihre weitere Forschung und Praxis mitnehmen. Durch die Interaktivität innerhalb der heterogenen Zielgruppe, die sich aus Teilnehmenden verschiedener Lernkulturen und Institutionen zusammensetzt, konnten wichtige Synergien freigesetzt werden. Abgesehen davon birgt das Konzept Potenziale für weitere Anknüpfungspunkte in der Aus- und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften: So könnte es auch in Ausbildungsmodulen von Deutschlehrkräften integriert werden, sei es im Rahmen von Praktika, alternativen Prüfungsformaten oder als inhaltlicher Input. Aber auch für Dozent:innen verschiedener Institutionen bietet es die Möglichkeit, sich auf freiwilliger Basis neue didaktische Stimuli und Ideen für die Praxis einzuholen.

Welche Zukunft dem Zirkeltr@ining DaF, ebenso wie anderen digitalen Angeboten, nach der Rückkehr in den Präsenzunterricht beschieden ist, wird sich zeigen. Mit Sicherheit kann es jedoch als wertvolle Ergänzung dort greifen, wo präsenzielle Formate an ihre Grenzen stoßen. ■



Das Zirkeltr@ining-Team verabschiedet sich: Clara Fenocchio (DAAD Tucumán), Sebastian Wittkopf (DAAD Córdoba), Anke Holzapfel (VDLDA), Julian Bitsch (ex-DAAD Tucumán), Gabriela Dyck (DAAD Asunción).

Eindrücke vom 9. Argentinischen DeutschlehrerInnenkongress in Córdoba, Februar 2020



Organisationsteam des Kongresses und Helfer:innen



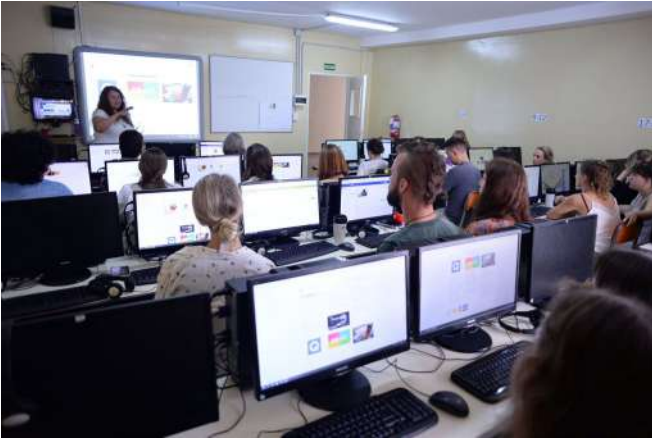
Das Organisationsteam (von links nach rechts): Sebastian Wittkopf (DAAD Lektor Córdoba), Tanita Herrmuth (DAAD Sprachassistentin Córdoba), Gonzalo Oyola (Goethe-Institut Córdoba, VDLDA), Mario López-Barrios (Universidad Nacional de Córdoba), Valeria Wilke (Universidad Nacional de Córdoba), Katharina Götze (Deutsche Schule Córdoba), Brigitte Haar (Deutsche Schule Córdoba), Kilian Seiterich (Deutsche Schule Villa General Belgrano), Anke Holzapfel (Universidad Nacional de Río Cuarto, VDLDA)



Das Helferteam empfängt und orientiert Teilnehmende



Teilnehmende bei der Eröffnung des Kongresses



Der Workshop "Gamification- mehr als nur Spiele im Unterricht?" mit Silvia Carrasco im Computerraum der Deutschen Schule



Gruppenarbeit während des Workshops „Digitale Medien im Unterricht“ mit Agustina Abrile



Informationsstand der Deutschen Welle



Kulturprogramm während des Empfangs: Malambo



Eröffnung des Kongresses in der Sporthalle der Deutschen Schule



Informeller Austausch im Pausenhof der Schule

Neue Medien

Gamification- Mehr als nur Spiele im Unterricht?

Silvia Beatriz Carrasco

Abstract

Gamification ist ein Konzept, das eine immer stärkere Rolle im Unterricht spielt. In diesem Artikel werden die grundlegenden Eigenschaften vom spielebasierten Unterricht aufgezählt und erklärt.

Außerdem werden verschiedene Anwendungen, die das spielebasierte Lernen fördern, vorgestellt und analysiert.

Einleitung

Seit Jahren werden Spiele im Unterricht eingesetzt, aber Gamification ist viel mehr. Es ist nicht nur der Einsatz einzelner Spiele, sondern die Gestaltung des Unterrichts oder Unterrichtsphasen als ein Spiel. In diesem Artikel beschäftige ich mich mit diesem Thema. Ich untersuche analoge und digitale Varianten und deren Einsatz im Präsenz- und Online-Unterricht.

Was ist Gamification?

Spielerisch zu unterrichten ist ein altbekanntes Konzept. In jedem Lehrwerk sind auch Spiele zur Festigung von Strukturen, Wortschatz oder Grammatik. Was ist denn aber nun „Gamification“ und was verspricht man sich davon?

Als kurze Erklärung kann man sagen, dass „Gamification“ bedeutet, die Spieldynamik in spielfremde Situationen einzuführen. Dies wird seit Jahren in Firmen eingesetzt, um die Arbeitnehmer zu motivieren, aber auch, damit die Käufer oder Nutzer einer Dienstleistung derselben treu bleiben. Wir bekommen zum Beispiel Punkte, die wir gegen verschiedene Güter umtauschen können, wenn wir

mit der Kreditkarte kaufen, wenn wir Benzin tanken, wenn wir mit einer bestimmten Fluglinie fliegen usw. Je nachdem, wie viele Punkte wir haben, können wir im Niveau steigen und bekommen dann wiederum Preise.

Elemente, die zur Spieldynamik gehören, sind:

- **Fortschrittsanzeigen**
- **Ranglisten**
- **Quests (Aufgaben)**
- **Transparenz (man soll vorher wissen, was man für eine Aktion bekommt)**
- **Rückmeldung (Punkte)**
- **„Epic meaning“ (tieferen Sinn)**
- **Gruppenarbeit**

Es müssen natürlich nicht alle Elemente vorhanden sein, doch je mehr davon eingesetzt werden, desto spannender wird das Spiel. Man kann auch mit nur einigen Elementen beginnen und nach und nach ergänzen. Wenn man mit ei-

ner Geschichte beginnt, die dem Spiel einen tieferen Sinn verleiht, ist es einfacher, nach und nach Elemente hinzuzufügen, denn man kann sie als „Quests“ (Aufgaben) vorstellen. Das gibt einem auch die Möglichkeit, etwas, was nicht funktioniert hat, zu verändern oder gar zu streichen, denn nicht jede Aufgabe muss sich wiederholen.

Was verspricht man sich aber hiervon? Man erwartet, dass die Teilnehmer engagierter an die Aufgabe herangehen, dass die Motivation, eine Aufgabe zu verrichten, steigt und dies dazu beiträgt, einen Lernerfolg zu erleben. Man wünscht sich auch eine Verhaltensänderung.

Stellen wir uns vor, dass wir in unseren Klassen für gewöhnlich am Ende der Woche in Gruppen spielen und dass wir dafür das Grammatik-Thema der Woche als Grundlage benutzen. Wir erwarten, dass die SchülerInnen sich dann während der Woche die Zeit nehmen, diese Phänomene zu lernen, damit sie am Ende der Woche bessere Chancen haben, das Spiel zu gewinnen.

Man sollte trotzdem Elemente einfügen, so dass man auch mit etwas Glück Punkte gewinnt, damit es am Ende nicht nur um bessere Leistungen geht. Die Art, wie man die Spiele und die Punkteverleihung organisiert, trägt auch dazu bei, wer am Ende gewinnt.

Man kann die SchülerInnen in Gruppen organisieren und die Punkte dem Team zuordnen, damit man Teamgeist belohnt. Es ist auch denkbar, Punkte zu verleihen, wenn ein Team dem anderen hilft usw. Der Fantasie sind keine

Grenzen gesetzt.

Viele Lehrer haben Bedenken, mit einer Gruppe ein Spiel durchzuführen oder gar den gesamten Unterricht zu gamifizieren. Mein Rat ist: Man sollte wenigstens einmal mit jeder Gruppe versuchen, Spiele im Unterricht einzusetzen. Vor allem mit Gruppen, die schwer zu motivieren sind, oder deren Lernhaltung nicht immer die Erträumte ist, ist es wichtig, ihnen die Chance zu geben, spielebasiert zu lernen. Das Schlimmste, was in diesen Fällen geschehen kann, ist, dass sie kein Interesse zeigen. Man sollte auch nicht gleich aufgeben und es ein paar Male versuchen, denn auch richtiges Spielen muss gelernt werden!

Meiner Ansicht nach ist es auch wichtig, nicht gleich alles verändern zu wollen, denn als Lehrer muss man sich auch daran gewöhnen, spielebasiert zu lehren. Wenn man sich zu viel auf einmal vornimmt, ist die Chance groß, dass man auf halbem Weg bleibt. Man sollte genau planen, womit man anfangen möchte und kleinschrittig vorangehen. Mit der Zeit wird man merken, dass man interessantere Ideen bekommt. Dann kann man immer weitere Elemente hinzufügen. Das Feedback der SchülerInnen hilft auch, die Spiele lustiger zu machen.

Biographische Beschreibung

Silvia Carrasco wurde in Buenos Aires geboren und hat am Deutschen Pädagogischen Seminar und am Lenguas Vivas studiert. Seit 1993 arbeitet sie an verschiedenen deutschen Schulen in Buenos Aires und in Deutschland.

Sie hat schon immer Spiele im Unterricht eingesetzt und versucht, ihren Unterricht jedes Mal spielerischer zu gestalten. So ist sie zum Thema Gamification gelangt. Seit einigen Jahren probiert sie, ihren Präsenzunterricht spielebasiert zu gestalten. Seit der Corona-Krise setzt sie dieses Modell auch im Online-Unterricht ein.

<https://silvia-carrasco.jimdofree.com/>

Digital oder analog?

Sehr oft nimmt man an, dass „Gamification“ nur digital sein kann. Das stimmt keineswegs. Es stimmt, dass es einen ganzen Bereich des „Edutainments“ gibt, weil man viele Elemente der Spiele aufnehmen kann und sie einfacher und schneller (bunter und sehr oft billiger) einsetzen kann. Doch man kann mit einer Gruppe genauso gut die Punkte an die Tafel schreiben oder auf einem Plakat sammeln, die Spiele mit Brettspielen organisieren und auch „Badges“ (Abzeichen) verleihen.

Idealerweise kann man den ganzen Unterricht gamifizieren. Das kann man analog machen, oder eine App, die zum Klassenmanagement dient, nutzen. Zwei solcher Apps sind *Class Dojo* und *Classcraft*.

Man kann dann auch statt des gesamten Unterrichtes nur verschiedene Teile desselben spielebasiert organisieren. Zur Einführung, Festigung oder zum Transfer eines Themas gibt es verschiedene Möglichkeiten und Plattformen, die einem beim Aufbau der Spiele helfen.

Man kann alles auch analog machen. Spielfelder und Würfel sind eine einfache Form, ein Spiel zu organisieren. Ich habe viele Jahre freitags eine Stunde mit meinen SchülerInnen gespielt. Sie bekamen ein Spielfeld, auf dem einige Felder grün oder gelb markiert waren. Wenn sie auf die grünen Felder kamen, mussten sie eine Karte ziehen und die Aufgabe lösen. Einige dieser Aufgaben waren Verben konjugieren, Sätze ins Perfekt setzen, Uhrzeiten wiederholen usw. Kamen sie auf ein gelbes Feld, mussten sie zum vorigen gelben Feld zurückgehen. Die Karten hatten die Lösung dabei, so dass die Mitspieler kontrollieren konnten, ob die Antworten richtig oder falsch waren.

Voriges Jahr habe ich Boxen gebastelt, in denen ich etwas versteckt habe. Um die Zahlenkombination zum Öffnen der Box herauszufinden, mussten die SchülerInnen in Gruppen verschiedene Aufgaben lösen. Wenn sie richtig waren, bekamen sie ein Rätsel, dessen Antwort eine der Zahlen der Schlösser war. Ich habe 4 verschiedene Rätsel-sorten gemacht. Die erste Lösung war in Morse-Code, die zweite mussten sie mit einer roten Brille finden, die dritte mit einer UV-Lampe und die letzte Antwort war im Cäsar-Code verschlüsselt.



Bild 1: Box

Das hat den SchülerInnen sehr viel Spaß gemacht. Es ist nur einmal aufwendig gewesen, als ich das Material gebastelt habe, denn danach habe ich die gleichen Aufgaben wie immer benutzt. Im Endeffekt ist es eigentlich eine Stationenarbeit gewesen, die mit einem spielerischen Faktor aufgepeppt wurde. Doch das hat die Arbeit und Haltung der SchülerInnen vollkommen verändert.

Zur Festigung eines Themas kann man Kaboom! spielen. Kaboom! ist ein endloses Spiel, das man zu jedem Thema einsetzen kann.

Die Idee habe ich in Pinterest gefunden, auf der Seite von Jillian Starr.¹ Das Spiel geht so:

Ein Spieler zieht ein Stäbchen. Darauf steht z. B. ein Verb im Infinitiv. Dieser SchülerInnen muss einen Satz im Perfekt mit diesem Verb sagen. Ist der Satz richtig, dann darf er das Stäbchen behalten, ist er falsch, kommt das Stäbchen wieder in die Dose zurück. Falls auf dem Stäbchen Kaboom! steht, muss der Spieler ALLE Stäbchen, die er hat, zurück in die Dose tun. Alle SchülerInnen hatten großen Spaß daran.

¹ <https://jillianstarrteaching.com/kaboom-possibly-best-center-game-ever/>



Bild 2: Kaboom

Nun möchte ich aber einige der digitalen Möglichkeiten erwähnen.

Eine sehr bekannte App ist *LearningApps.org*, aber sie ist immer noch interessant und einfach zu bedienen. Außerdem kann man Spiele der Gemeinschaft benutzen und ändern, was die Arbeit sehr vereinfacht.

Eine andere sehr interessante und nicht sehr teure Seite, um Spiele zu gestalten, ist folgende:

Wordwall

In der kostenlosen Version kann man nur drei eigene Spiele speichern, doch man kann die Spiele der Gemeinschaft benutzen. Ein Abonnement ist im Gegensatz zu anderen Seiten nicht sehr kostspielig und bietet sehr viel.

Eines der Vorteile dieser Anwendung ist, dass man sehr einfach und ganz schnell ein Spiel in verschiedene Formate ändern kann. Man erstellt zum Beispiel eine Aufgabe als Memory und durch einen Klick kann man die gleichen Wörter in einem anderen Format benutzen, zum Beispiel, ein Galgenmännchen, ein Quiz oder andere lustige Spiele. Diese kann man einfach teilen und als Lehrer kann man dann die Ergebnisse der SchülerInnen einsehen, wie viele richtige Antworten sie gemacht haben (und ob sie die Aufgabe gemacht haben!). Da man mit dem gleichen Wortschatz viele verschiedene Spiele schnell gestalten kann, ist es möglich den SchülerInnen genug Übungsmöglichkei-

ten zu bieten, damit sie das Thema festigen.

Im Onlineunterricht nutze ich diese Aufgaben während der Videokonferenzen, vor allem, wenn SchülerInnen schnell mit einer Aufgabe fertig sind und auf andere warten müssen. Ich schicke ihnen über den Chat den Link und sie können dann üben, während sie auf ihre Mit SchülerInnen warten.

Nun möchte ich noch andere, zum Teil bekannte, Apps kurz vorstellen.

Quizlet

Quizlet ist ein Werkzeug, um Wortschatz zu lernen. Man kann es aber auch zur Übung der Konjugation einsetzen. Es ist wichtig, dass man die Reihenfolge wenigstens einmal respektiert, d.h. dass man sich zuerst die Karteikarten anschaut, lernt, Fragen beantwortet, die Wörter richtig schreibt und ggf. testet. Viele SchülerInnen wollen gleich die Spiele ausprobieren, was nachvollziehbar ist, doch man muss nicht vergessen, dass alle Aktivitäten einen Lernzuwachs ermöglichen sollen.

Wenn die SchülerInnen die App auf dem Handy haben, ist es eine gute Möglichkeit, dass sie den Wortschatz üben, wenn sie mit der Arbeit im Unterricht fertig sind. Das ist eine Form der Binnendifferenzierung und beschäftigt Schnellarbeiter sinnvoll.

Im Upgrade von Quizlet kann man eigene Bilder und Audios einfügen, sowie das Spiel im Live-Modus spielen. Das Live-Spiel ist sehr interessant, kann aber auch laut werden. Die Möglichkeit, in der bezahlten Lehrer-Version ein eigenes Audio einfügen zu können, ist sehr gut, denn die Audio-Dateien, die Quizlet bietet, sind nicht immer korrekt, da es computergenerierte Audio-Dateien sind. Gerade bei kurzen und langen Vokalen gibt es oft Fehler, und wie jeder Deutschlehrer weiß, ist das ein ganz wichtiger Unterschied.

Kahoot!

Mit Kahoot! kann man eine nette Aufwärmphase gestalten, sowie einen Transfer der gelernten Themen. Man kann in Teams arbeiten oder ein „Challenge“ machen. Diese Funktion ist sehr gut für den Fernunterricht.

In der kostenlosen Version kann man ein Quiz und Richtig/ Falsch Übungen machen. Im Upgrade gibt es noch andere Übungen. Man kann ganze Antworten hineintippen, ein Puzzle lösen, man kann aber auch Umfragen oder eine Präsentation erstellen.

Genial.ly

Genial.ly ist meiner Meinung nach einfach genial! Man kann interaktive Bilder gestalten, Spiele, Plakate aber auch Breakout-Spiele. Es gibt eine ganze Reihe Spiele, die man einsetzen kann, wie zum Beispiel eine Monopoly-Version, das Gänsespiel, ein ähnliches Spiel wie Jumanji, oder ein Quiz erstellen nach dem Format von „Wer wird Millionär?“ oder einem Glücksrad.

Die kostenlose Version ermöglicht einige der Vorlagen zu benutzen. Man muss immer wieder hineinschauen, denn diese ändern sich schnell. Es gibt jetzt über 20 kostenlose Vorlagen, um Spiele zu gestalten. Es gibt auch mehrere Vorlagen, um Breakout-Spiele zu gestalten.

Ganz neu ist: man kann Audios direkt aufnehmen und einfügen. Das ist sehr interessant, wenn man ein interaktives Bild mit Audio machen will, oder eine Erklärung einfügen möchte. Die Vorlagen kann man verändern und je nach Bedarf Seiten und Elemente hinzufügen oder löschen.

Flipgrid

Mit dieser App kann man den Sprechanteil der Lernenden erhöhen, was sie sehr interessant macht. Man kann sie sowohl im Präsenz- wie im Online-Unterricht einsetzen, denn den Sprechanteil der SchülerInnen zu erhöhen, ist ja ständig eines unserer Ziele.

In Flipgrid erstellt der Lehrer ein „Topic“ bzw. eine Frage. Man kann einfach eine Frage stellen, oder viel besser noch, selbst ein kurzes Video erstellen, in dem man die Frage stellt und/ oder etwas zu diesem Thema sagt. Das ist wichtig, denn viele SchülerInnen haben anfangs keine Ahnung, wie sie beginnen können, oder worüber sie alles erzählen können. Die Lernenden antworten dann auf den „Topic“ mit einem kurzen Video, das sie direkt in der App aufzeichnen können.

Falls man ein Tablet oder Handy benutzt, muss man die App herunterladen. Flipgrid ist interessant, weil man es auch moderieren kann. Wenn eine Antwort nicht der Aufgabe entspricht, stellt man sie als Lehrer den anderen nicht zur Verfügung. Die zweite interessante Funktion ist, dass man ein Feedback mit einem Video geben kann. Aber am besten ist, dass die SchülerInnen untereinander auch kommunizieren können. So kann es zu einem „Gespräch“ kommen.

Ich habe es oft zur Übung der mündlichen A2 Prüfung benutzt, indem ich Topics zu den verschiedenen Themenkreisen erstellt habe. Zum Beispiel: Erzähle über deinen besten Freund/ dein Haustier/ deine Familie/ deine letzten Ferien. Oder Fragen, wie zum Beispiel: Wie kommst du in die Schule? Was machst du in deiner Freizeit? Was hast du am Wochenende gemacht? u.a.

Somit kann man auch asynchron die mündliche Kommunikation üben. Wenn man den SchülerInnen als Aufgabe gibt, zuhause auf die Frage zu antworten oder einem Mitschüler eine Antwort zu geben, kann man weiterhin mündliche Arbeit durchführen.

Weitere Anwendungen, die die Möglichkeit bieten, den Unterricht spielerisch zu gestalten und somit das Interesse der SchülerInnen zu wecken und die Motivation zu steigern sind folgende:

GooseChase

GooseChase ist eine Art Schnitzeljagd. Man kann ein Spiel für eine beliebige Zeitspanne erstellen. Man kann von den SchülerInnen verschiedene Aufgaben erbitten, die sie einreichen müssen. Man kann sie auch moderieren, so dass nicht geeignete Arbeiten keine Punkte einbringen oder tolle Arbeiten Extra-Punkte erreichen.

Es gibt auch einen Edu-Plan mit einer kostenlosen Version. In dieser Version kann man nur in Teams bis zu fünf Mitspielern spielen. Insgesamt können 25 Lernende spielen. Da man die Zeitspanne selbst stellen kann, ist es sogar möglich, wenn die SchülerInnen mit ihren Handys oder Tablets arbeiten, eine kleine Phase von 5 bis 10 Minuten einzusetzen, in denen sie etwas machen müssen.

Es gibt eine ähnliche deutsche App: *Actionbound*, mit der ich bis jetzt jedoch noch keine eigene Erfahrung gemacht habe.

Goethe-Institut

Das Goethe-Institut bietet immer neue Anregungen für den Unterricht, deshalb sollte man öfters mal hineinschauen. Es gibt auch einige Spiele, wie „Die Stadt der Wörter“ „Erfindergeist“ oder Geschichten wie „Der Daumerling macht sich auf Reisen“. Es gibt auch Spiele für Android und Mac. Unter der Reihe „Lernabenteuer Deutsch“ findet man 2 Lesespiele: „Das Geheimnis der Himmelsscheibe“ und „Ein rätselhafter Auftrag“.

Diese Aufzählung möglicher Anwendungen, um den Unterricht spielerisch zu gestalten oder um den Unterricht langsam zu gamifizieren, ist nur eine kurze Liste. Ich hoffe aber, damit das Interesse geweckt zu haben, spielbasiert zu unterrichten. ■



VERBAND DER
DEUTSCHLEHRER UND DAF-LEHRER
IN ARGENTINIEN

Eine Mitgliedschaft im VDLDA lohnt sich!

- *Regelmäßige Informationen über Neuigkeiten im Bereich des Deutschlehrens per Newsletter, Web und in den sozialen Medien.*
- *Im Mitgliederbereich der Webseite: Jobbörse und Stipendien*
- *Fortbildungen, Infoveranstaltungen und Deutschlehrerkongresse: für unsere Mitglieder bevorzugter Zugang, ermäßigte Gebühren und andere Vorteile.*
- *Besondere Aktionen für alle neuen und wieder aktivierten Mitglieder*

Zum (Wieder-) Aktivieren Ihrer Mitgliedschaft schicken Sie bitte einfach eine kurze E-Mail an info@vldda.com

Neue Medien im Fremdsprachenunterricht: Ein Apps-Katalog

Heidi Britzius

Abstract

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit dem Einsatz neuer Medien im Fremdsprachenunterricht. Bei dieser Arbeit wurde deskriptiv-empirisch vorgegangen. Sie soll eine Hilfe für Lehrkräfte im Unterricht sein und das selbstständige Lernen der Schüler motivieren. Am Ende der Arbeit wird eine auf Nützlichkeit basierende Klassifikation der Lern-Apps vorgestellt.

Einleitung

Beim Unterrichten einer Fremdsprache fällt es DaF-Lehrkräften manchmal schwer Lernende zu motivieren, den Frontalunterricht zu ersetzen oder die Kreativität zu wecken (vgl. HAYIRCIL, 2017). In dieser Arbeit möchte ich einige Möglichkeiten von technologischen Medien vorstellen, mit denen der DaF-Unterricht und die Lernenden positiv beeinflusst werden können.

Digitale Technologien entwickeln sich täglich und unaufhaltsam fort. Immer jüngere Generationen wachsen mit den neuesten technologischen Entwicklungen auf und der Mensch ist von den „immer kleiner werdenden Kisten fasziniert“ (MARX & LANGNER, 2005: 1), was für den DaF-Unterricht von Nutzen werden kann. Aber wie Brünner (2008) erklärt, wird die Integration der digitalen Medien im Unterricht von der Fremdsprachenlehr- und -lernforschung als eine Herausforderung angesehen. Laut Salomo (2019) geschieht das hauptsächlich, weil es vielen Lehrkräften schwerfällt oder weil sie nicht wissen, wie sie diese neuen Medien im Unterricht anwenden können.

Forschungen haben gezeigt, dass der Einsatz verschiedener Medien im Fremdsprachenunterricht von Vorteil sein kann, da man damit unterschiedliche Lerntypen motivieren kann:

“Da nicht jeder Lernende gleich lernt (es gibt unterschiedliche Unterteilungen; häufig wird z. B. zwischen visuell/lesenden, visuell/bildorientierten, auditiven und taktilen Lerntypen unterschieden) und auch innerhalb eines relativ homogenen Kurses jeder unterschiedliche Erwartungen an den Unterricht hat, ist die beste Möglichkeit, die verschiedenen Lernertypen anzusprechen, der Einsatz verschiedener Unterrichtsmedien.”

(Marx & Langner, 2005: 7)

In dieser Arbeit gehe ich von der Annahme aus, dass das Einfügen der digitalen Medien im DaF-Unterricht eine positive Wirkung auf Lernende hat, aber auch davon, dass sie den Lehrkräften im Fremdsprachenunterricht Schwierigkeiten bereiten können.

Diese deskriptive Arbeit soll Lehrenden Hilfe leisten, die Distanz zwischen ihnen und den neuen Medien zu verringern, damit sie sie in den Unterricht miteinbeziehen können. Der DaF-Unterricht und generell der Fremdspra-

chenunterricht soll sich mithilfe dieser Medien weiterentwickeln, modernisieren und bereichern. Das selbstständige Lernen soll gefördert werden und auch die Motivation zum selbstständigen Lernen soll bei Lernenden geweckt werden.

Medien im Sprachunterricht

Bevor ich mit der Klassifizierung der Medien fortfahre, muss erläutert werden, was man unter dem Begriff Medium verstehen kann. Das Fremdwörterbuch Duden (2019) definiert ein Medium global als ein „vermittelndes Element“ im bildungssprachlichen Bereich, aber auch als „[Hilfs]mittel, das der Vermittlung von Information und Bildung dient (z. B. Arbeitsblatt, Buch, DVD)“.

Von dem Mediengebrauch im Sprachunterricht ist zum ersten Mal in der *audiolingualen/audiovisuellen Methode* der globalen Methodenkonzeption die Rede: „Eine wichtige Rolle übernehmen auditive (audiolinguale Methode) und audiovisuelle Medien, die den Lehrer bei der Bereitstellung und Abstimmung von Bildimpulsen und/oder von fremdsprachlichem Input unterstützen, teils auch ersetzen“ (HUNEKE & STEINIG, 2002: 167). Ziel dieser Methodenkonzeption ist das sprachliche „Können“ in Alltagssituationen, weshalb dem Unterricht möglichst authentische gesprochene Umgangssprache als Sprachvarietät zugrunde liegt und weitgehend auf Grammatikerklärungen verzichtet wird.

Klassifizierung der Medien

Es sind viele Klassifikationsformen von Medien zu finden. In dieser Arbeit werden kurz drei erwähnt, um diese Vielfalt zu zeigen. Jedoch werden in diesen Klassifizierungen die Apps nicht in Betracht gezogen; darum werden anschließend die Apps in einer von uns vorgeschlagenen Unterteilung präsentiert. Roigk (2010) stellt folgende Klassifikation von Medien für den Unterricht vor:

1. Printmedien

Zu den Printmedien gehören die gedruckten Lern- und Lehrmittel (Zeitungen, Zeitschriften, Arbeitsblätter, Bücher, Lerntexte usw.).

2. Visuelle Medien

Das traditionelle visuelle Medium ist die Tafel, aber dazu zählen heutzutage auch Bilder, Dias, Poster, Plakate, Landkarten, Folien u. a. Ein Bild kann dabei als eine „flächige, visuelle Darstellung eines begrenzten Ausschnitts von realen Gegebenheiten, eines Originals oder von imaginären Sachverhalten“ (TOMAN, 2006, zitiert in ROIGK, 2010: 13) dienen.

3. Auditive Medien

Zu den auditiven Medien gehören alle Hörmedien, mit denen man einer unbegrenzten Zuhörerschaft auditive Inhalte präsentiert. Hörfunk und Tonträger zählen zu diesen Medien.

4. Audiovisuelle Medien

Hier werden laut Roigk (2010) mehrere Sinne gleichzeitig angeregt und die dichten Informationen können die Konzentration schnell an die Grenze bringen. Hierzu gehören zum Beispiel Filme auf Video oder DVDs.

Biographische Beschreibung

Heidi Britzius: DaF-Lehramtsstudium an der Sprachenfakultät, Universidad Nacional de Córdoba, Argentinien. Zuständig für Deutschkurse am „Departamento Cultural“ der Sprachenfakultät. Teilnehmerin des Forschungsprojekts „Tratamiento de géneros textuales: guías de lectura de artículos de investigación lingüística en alemán.“

heidi.britzius@mi.unc.edu.ar

5. Neue und interaktive Medien

Interaktive Medien sind „asynchrone und synchrone technische Kommunikationsmittel, die nicht linear nutzbar sind“ (ROIGK, 2010: 17). Wie der Autor erläutert, umfasst die technische Kompetenz das Verhältnis mit Programmen, wie die Betätigung und Optimierung der Hard- und Software. Die Unterrichtsinhalte wären hier die Verwendung von Standardsoftware, zum Beispiel unter anderem Bildbearbeitung, Datenbanken und Textverarbeitung. Einige Beispiele von neuen und interaktiven Medien sind das interaktive Whiteboard, Tablet-PCs, das Handy, Notebooks und Netbooks.

Die womöglich klassischste Klassifizierung, die nach Technikeinsatz erfolgt, wurde von Dittmar präsentiert. Diese Medienklassifikation entfaltet sich in drei Dimensionen: „primäre, sekundäre und tertiäre Medien“ (DITTMAR, 2011: 41), zu denen später noch die quartären Medien hinzukamen.

Der Autor legt fest, dass sich unter **primären Medien** diejenigen befinden, die beim menschlichen elementaren Kontakt ohne Gerät stattfinden: die Gestik, die Mimik oder die Sprache. Martiny (o.J.) bezeichnet sie als eine menschliche Verständigung, die täglich von Angesicht zu Angesicht geschieht.

Die **sekundären Medien** brauchen im Gegensatz zu den primären ein technisches Hilfsmittel bei der Produktion oder dem Transfer. Martiny (o.J.) nennt gedruckte Bücher oder Zeitungen als Beispiele für sekundäre Medien.

Bei den **tertiären Medien** sind sowohl beim Sender als auch beim Empfänger technische Geräte oder Hilfsmittel nötig. Beispiele dafür sind Musik-CDs oder das Fernsehen.

Dittmar (2011) erläutert noch die später entwickelten **quartären Medien**. Der Autor erklärt, dass sie „auf beiden Seiten Geräte voraussetzen, nicht aber ausschließlich massenmedialer Kommunikation oder Mittelungsverbreitung dienen“ (DITTMAR, 2011: 41). Das beste Beispiel hierfür wäre das Internet.

Eine weitere Klassifikation ist die von Calero Ramirez (2011). Die Autorin schreibt von einer Entwicklung der Medien in den letzten Jahrzehnten hinsichtlich der technologischen Fortschritte. Sie erklärt, diese Entwicklung

sei von Reinhold Freudenstein aufgegriffen und als „herkömmliche, moderne und neue Medien“ (FREUDENSTEIN, 2007 zitiert in CALERO RAMIREZ, 2011: 39) klassifiziert worden.

Unter **herkömmlichen Medien** werden im Text die nicht-technischen traditionellen Medien verstanden. Diese wurden von Anfang an im Fremdsprachenunterricht benutzt. Beispiele hierfür sind Lehrwerke, Bilder, Tafeln, Grammatiken u. a.

Die **modernen Medien** sind weiterentwickelte traditionelle Mittel, die im Unterricht gebraucht werden. Einige der von der Autorin genannten Beispiele für moderne Medien sind Filme, elektronische Wörterbücher und Overheadprojektor.

Und als **neue Medien** bezeichnet die Autorin die technologischen Entwicklungen der Telekommunikation, „die eine Informationsvermittlung über Computer oder Internet ermöglichen und das interaktive Lernen fördern“ (CALERO RAMIREZ, 2011: 39).

Neue Medien

Martiny (o.J.) trägt zu Calero Ramirez' Beitrag bei und erläutert, dass jedes Medium neu war, als es erschien. Aus diesem Grund ist es auch wichtig zu erwähnen, dass die Entwicklungen der Medien zu neuen Begriffen führten: von neuen Medien zu digitalen Medien, webbasiertem Lernen, E-Learning, virtuellem Lernen oder Web 2.0.

Als neue Medien werden alle Prozesse und Mittel bezeichnet, die mithilfe der digitalen Technologie (d.h. computer-gestützt) unkonventionelle Formen der Informationsspeicherung und der Informationsübertragung sowie neue Kommunikationsformen ermöglichen (MARTINY, o. J.).

Im Kontext der Schule erfasst der Begriff *neue Medien* computerbasierte Vorschläge für das Lernen und Lehren. Hierbei unterscheidet man nicht, ob die Vorschläge auf den Computern der Schule oder in Netzwerken (mittels World Wide Web) benutzt werden, behauptet Martiny.

Zu dem Begriff *neue Medien* gehören das Internet, Erklärvideos, Smartphones, WhatsApp, E-Mail, Lern-Apps, so-

ziale Netzwerke (Blogs, Facebook usw.), Tablets, Touchscreen-Tafel, PowerPoint, Streaming-Kanäle usw.

Was die Rolle der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht betrifft, erklärt Calero Ramirez (2011), dass sie Lernende auf die Anforderungen der aktuellen Gesellschaft vorbereiten. Ein Beispiel dafür ist die Entwicklung der kommunikativen Sprachkompetenz und der Fähigkeiten zur Teamarbeit, zum kritischen Denken und zur Problemlösung, die täglich in der Berufswelt und im Leben gebraucht werden. Aus diesem Grund werden zum Beispiel Videokonferenzen, Chats oder E-Mails in der Fremdsprachendidaktik eingesetzt, damit Fremdsprachlernende die produktiven und rezeptiven Fertigkeiten entwickeln.

Aber trotz der immer steigenden Bedeutung der neuen Medien im Fremdsprachenunterricht wird bis heute nicht ihr komplettes Potenzial benutzt.

Lern-Apps im Fremdsprachenunterricht

Es gibt unzählige Apps, die benutzt werden können, sowohl um den Unterricht interessanter und spannender zu gestalten, als auch, um ihn zu erleichtern und die Lerner zu motivieren. Zunächst werden in diesem Teil der Arbeit einige Lern-Apps genannt und kurz erläutert:

● Padlet

Padlet ist eine digitale-Tafel oder Pinnwand, auf der man Notizen, Links, Videos und Bilder hinzufügen kann. Die „Tafel“ kann von einer einzelnen Person benutzt oder in einer Gruppe geteilt werden, in der alle Mitglieder posten können.

Padlet eignet sich sehr gut für den Einsatz im Unterricht. Die Lehrkräfte können beispielsweise Lernende zum Mitmachen anregen, die TeilnehmerInnen können zu einem Thema passende Vorkenntnisse und Weltwissen aktivieren (z. B. durch Brainstorming oder Mindmaps). Es ermöglicht den Lernenden zeit- und ortsunabhängiges Arbeiten und es erlaubt auch ein gemeinsames Arbeiten zwischen den Lernenden, das heißt, Padlet ist ideal für kollaboratives Arbeiten. Außerdem kann man auf der „Internettafel“ bequem Informationen rund um die Lehrveranstaltung bündeln, Ressourcen zum Lernen bereitstellen (z.

B. Links, Bilder, audiovisuelle Inhalte), Aufgaben erteilen, Anreize für Diskussionen schaffen, Ergebnisse durch die Studierenden zusammenfassen lassen, anonyme Feedback-Posts der Studierenden sammeln oder sie als Platz für Memos zur Vorbereitung von Referaten/Hausarbeiten benutzen.

● Pixton

Pixton ist ein Onlinewerkzeug zur Comicerstellung. Mit Pixton können eigene Bilder oder Comics erstellt werden. Dabei kann zwischen verschiedenen festgelegten Hintergrundfolien und Figuren ausgewählt werden, es können eigene vom Computer hochgeladen werden oder auch im Moment Bilder selbst mit der Kamera aufgenommen werden. Comics und Bilder sind Motivationsträger für den Fremdsprachenunterricht, der häufig produktorientiert ist, aber nicht unbedingt kreativ und abwechslungsreich sein muss. Außerdem sind sie für das Lernverfahren sehr hilfreich.

Pixton kann für kreatives Arbeiten eingesetzt werden (z. B. kreatives Schreiben oder um Texte bildlich zu gestalten, sie weiter- oder umzuschreiben oder ganz neu zu erfinden) oder zum Ausfüllen von leeren Sprechblasen (in Bezug auf unterschiedliche Themen, z. B. Grammatik). Durch Comics können sehr unterhaltsame und kreative Aufgaben für den Sprachunterricht geschaffen werden.

● LearningApps.org

LearningApps.org ist eine Web 2.0 App, die zur Unterstützung des Lehr- und Lernverhaltens geschaffen wurde. Mithilfe dieser App können schnell und einfach digitale Lerninhalte aller Art erstellt werden (wie z. B. Rätsel, Memory-Spiele, Arbeitsblätter) oder man kann auf bereits erstellte Unterrichtsmaterialien zurückgreifen.

Sie erlaubt sowohl den Lehrkräften als auch den Studierenden, interaktive, multimediale Lernbausteine zu nutzen, zu erstellen und zu verwalten. Sie kann für alle möglichen Themen benutzt werden und nicht nur im Fremdsprachenunterricht.

Der Einsatz dieser Anwendung im Unterricht kann sehr positiv sein, da die Studierenden spielerisch Inhalte vermittelt bekommen und die Mitarbeit daher sehr aktiv und meist lustig werden kann.

● Kahoot

Kahoot ist ein interaktives Quiztool für die ganze Gruppe - eine App, mit der Quizze, Diskussionen und Umfragen erstellt werden können. Die Fragen werden von der Lehrkraft mithilfe eines Beamer oder eines Computers präsentiert und die SchülerInnen können mit ihren Handys antworten. Diese App ist für die Festigung von Elerntem sehr hilfreich. Andere Vorteile für den Unterricht sind außerdem die leichte Handhabung und die Motivation, denn die Lernenden reagieren überaus positiv auf sie. Das lockere, bunte Layout und die Musik, die immer einen Spannungsbogen zum Ablauf der Zeit aufbaut, bewirken bei ihnen eine große Erregung. Sie akzeptieren den Druck, der durch die Zeitvorgabe entsteht, gerne. Nach jeder Frage werden die aktuellen Platzierungen angezeigt, was den Ehrgeiz der Lernenden zusätzlich anfeuert.

Lern-Apps-Unterteilung

Um diese Klassifizierung zu erstellen wurde zuerst allgemein über Medien im Fremdsprachenunterricht geforscht und deskriptiv darüber referiert. Auf diese Weise kam ich zu unterschiedlichen Einteilungen der Medien, von denen ich drei nahm und erläuterte: die von Roigk (2010), die von Dittmar (2011) und Martiny (o.J.) und die von Calero Ramirez (2011). Als nächstes entschied ich mich für eine Einteilung (neue Medien), welche ich detaillierter erklärte und von der ich wiederum eine Subkategorie wählte (die Apps). Diese als Apps genannte Unterklassifizierung wurde dann beschrieben und durch Beispiele erläutert. Danach forschte ich nach weiteren Apps. Natürlich gibt es unzählige Apps, die im Fremdsprachenunterricht für unterschiedliche Zwecke eingesetzt werden können. Mit den erhobenen Informationen erstellte ich meine eigene Klassifikation der Lern/Lehr-Apps. Diese Kategorisierung wurde je nach den Vorteilen der App durchgeführt und soll ein Apps-Katalog für die Lehrkräfte und ihre Ziele im Unterricht sein. Die Apps werden so klassifiziert, dass sie Lehrkräften helfen, ihre Ziele im DaF-Unterricht zu erreichen. Will der Lehrende eine interaktive Themeneinführung machen, Vorkenntnisse aktivieren, Inhalte festigen, die unterschiedlichen Fertigkeiten oder den Wortschatz weiterentwickeln, so kann er in unserem Katalog nach einer passenden App suchen.

Es werden außerdem im Anhang (Tabelle 1) weitere Apps präsentiert, die nach Lernziel bzw. Phase im Fremdsprachenunterricht klassifiziert werden.

Schlussfolgerungen

Es soll noch einmal betont werden, dass die unterschiedlichen Apps nicht nur für Lehrkräfte angebracht sind, sondern auch um Lernende zum selbstständigen Lernen zu motivieren. Sowohl Lehrkräfte als auch Studierende und SchülerInnen werden dazu eingeladen, sich nach weiteren Lern-Apps zu erkundigen, da die hier vorgestellten nur wenige des gesamten Angebots sind.

Den Medien soll nicht ausgewichen werden. Lehrkräfte sollen nicht fürchten, sie im Unterricht einzusetzen, denn sie können ihr größter Verbündeter beim Lehren sein. Diese Arbeit, und hauptsächlich die am Ende vorgestellte Kategorisierung, sollen ein Impuls sein, die Angst vor den Lern/Lehr-Apps zu überwinden und sie intensiv zu nutzen.



Literaturangaben

Brünner, I., Gehirngerechtes Lernen mit digitalen Medien - Ein Unterrichtskonzept für den integrativen DaF-Unterricht. (Dissertation), 2008. Online verfügbar unter: https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/2228/2/Dokument_50.pdf

Calero Ramirez, C. d. C., "Neue Medien im DaF- Unterricht: Theorie und Praxis zum Hörverstehenstraining mit Podcasts", Info DaF, 38 (1, 2011), 36-69.

Dittmar, J. F., Berliner Schriften zur Medienwissenschaft: Grundlagen der Medienwissenschaft (Band Nr. 8, Zweite erweiterte und korrigierte Auflage). Berlin: Universitätsverlag der TU Berlin, 2011. Online verfügbar unter: https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/5114/1/Dokument_52.pdf

Fehn, M., Lern-Apps im Fremdsprachenunterricht. Handout zur Medienwerkstatt, Goethe-Universität, 2016. Online verfügbar unter: https://www.studiumdigitale.uni-frankfurt.de/63420928/Handout_Lern_Apps_Fehn.pdf

Anhang

Tabelle 1

Phase / Ziel	Beispiele	Begründung
Einführung neuer Themen	Screencastify	Mit dieser App kann die Lehrkraft Videos, z.B. Erklärvideos aufnehmen. Dabei kann der oder die Lehrende wählen, ob die aktuelle Seite, der ganze Desktop oder nur per Webcam aufgenommen wird. Die Lehrkraft kann auch mit unterschiedlichen Farben auf dem Bildschirm zeichnen oder Dinge markieren.
	Explain Everything	Mit dieser App kann die Lehrkraft auf einer Art Tafel zeichnen, schreiben, Bilder, Videos und Audiodateien hochladen oder selbst aufnehmen.
	Animoto	Diese App erlaubt der Lehrkraft animierte Videos mit Bildern zu erstellen. Man kann das Format auswählen und Bilder hochladen. Dazu kann die Lehrkraft etwas schreiben und Musik oder vorher aufgenommene Audiodateien hinzufügen. Auch die Länge des Videos kann selbst bestimmt werden.
	Genial.ly	Man kann in dieser App Bilder, Videos und Audiodateien hinzufügen oder selbst aufnehmen. Es können Grafiken, Infografiken, Präsentationen u.a. erstellt werden. SchülerInnen können in dieser App auch kollaborativ arbeiten.

Aktivierung von Vorkenntnissen	Cacoo	Lehrkraft und SchülerInnen können zeitgleich und kollaborativ Mindmaps, Brainstorming, Infografiken, Diagramme usw. erstellen, bearbeiten und kommentieren.
	Bubbl.us	Auch mit dieser App können Mindmaps oder Brainstorming zu unterschiedlichen Themen kollaborativ erstellt und geteilt werden.
Entwicklung der Fertigkeit Lesen	Amira	In dieser App findet man kostenlose Lesetexte auf drei unterschiedlichen Niveaus und Aktivitäten dazu.
	Explain Everything	Lehrende können in dieser App Dokumente hochladen und dazu Bilder posten.
Entwicklung der Fertigkeit Hören	Vocaroo	Mit dieser App kann die Lehrkraft Audiodateien aufnehmen, dabei kann man Hintergrundgeräusche löschen und die Lautstärke anpassen. Die Aufnahmen können auch pausiert und dann wieder aufgenommen werden. Am Ende können die Audiodateien gespeichert und geteilt werden.
	Notevibes (TTSMP3)	Die Lehrkraft kann in dieser App Texte eingeben und eine Stimme auswählen, damit der Text auf Deutsch oder einer anderen Sprache reproduziert wird. Diese Audiodatei kann heruntergeladen werden und mit den SchülerInnen geteilt oder im Unterricht benutzt werden.
Entwicklung der Fertigkeit Sprechen	Tellagami	Diese App erlaubt den SchülerInnen interaktive Nachrichten oder Dialoge zu erstellen. Die SchülerInnen wählen zuerst eine Figur aus und personalisieren sie, dann können sie entweder einen der vorgegebenen Hintergründe auswählen oder ihn selbst zeichnen. Die SchülerInnen können die Nachricht selbst aufnehmen, speichern und mit den Lehrkräften teilen.
	Vocaroo	Mit dieser App können die SchülerInnen Audiodateien aufnehmen. Es können Hintergrundgeräusche gelöscht und die Lautstärke angepasst werden. Während der Aufnahme kann man sie auch pausieren und dann wieder fortsetzen. Am Ende können die Audiodateien gespeichert und geteilt werden.
	Flipgrid	In dieser App können Lehrkräfte Aktivitäten oder Fragen hinterlassen und sie mit den SchülerInnen teilen. Die Lernenden antworten dann darauf, indem sie sich auf der Seite selbst aufnehmen und das Video posten.

Entwicklung der Fertigkeit Schreiben	Wordle	Die Lehrkraft kann die SchülerInnen mit dieser App zum Schreiben motivieren, indem sie den Lernenden z. B. eine erstellte Wortwolke zeigt oder projiziert und die SchülerInnen dann mit diesen Wörtern einen Text, eine Geschichte, ein Gedicht schreiben müssen.
	Tumblr	Diese App kann von der Lehrkraft und den SchülerInnen als Blog benutzt werden. Die Lehrkraft kann die SchülerInnen darum bitten, sich ein Konto zu erstellen und es mit ihr zu teilen. Es kann den Lernenden z.B. jede Woche ein Thema zugeteilt werden, wozu sie dann in ihrem Blog etwas schreiben und posten. Dazu können sie auch ein Feedback von der Lehrkraft bekommen.
	Book Creator	In dieser App können SchülerInnen z. B. Texte schreiben oder Comics erstellen und dazu Bilder, Audios und Videos hinzufügen.
Wortschatzlernen	Wordle	Dieses Tool kann von der Lehrkraft auch dafür eingesetzt werden, um zu wissen, welche Wörter z.B. aus einem Text nicht klar oder nicht verstanden werden. Die SchülerInnen können z.B., nachdem sie einen Text gelesen haben, in diese Wortwolke die Vokabeln schreiben, die ihnen das Textverständnis erschweren. Es wird dann in der App gezeigt, welche Wörter am häufigsten genannt werden. Je häufiger ein Wort erwähnt wird, desto größer erscheint es in der Wortwolke.
	Quizlet	In dieser App können Lehrkräfte unterschiedliche Folien und Formen finden, um Wortschatzaktivitäten zu erstellen und sie dann den SchülerInnen zur Verfügung zu stellen. Sie können aber auch die von anderen Lehrkräften erstellten Aktivitäten benutzen, die hier öffentlich erscheinen. SchülerInnen können auch selbstständig mithilfe von schon erstellten und freigegebenen Aktivitäten anderer Personen Wortschatz üben.
	Busuu	In dieser App können SchülerInnen mit schon erstellten Aktivitäten selbstständig lernen. Man loggt sich ein und die App erstellt dann einen personalisierten Lernplan. Die SchülerInnen müssen sich dann nur noch an den angegebenen Tagen in die App einloggen und Aktivitäten zu unterschiedlichen Themen und Fertigkeiten lösen.

Festigung von Strukturen	LearningApps.org	Es sind in dieser App erstellte Übungen zu finden, mit denen die SchülerInnen zu unterschiedlichen Themen arbeiten können. Aber die Lehrkräfte können auch neue erstellen und sie mit den SchülerInnen teilen. Es sind hier auch einige Spiele zu unterschiedlichen Themen vorhanden.
	Quizlet	Diese App und auch die in ihr schon erstellten und freigegebenen Aktivitäten können den SchülerInnen dazu nützlich sein, bestimmte Inhalte zu festigen. Natürlich können Lehrkräfte auch ihre eigenen Aktivitäten erstellen. Es sind hier alle möglichen Formate und Formen vorhanden, um Aktivitäten anzulegen.
	Busuu	In dieser App lernen SchülerInnen mit schon erstellten Aktivitäten selbstständig. Man loggt sich ein und die App erstellt dann einen personalisierten Lernplan. Die SchülerInnen müssen dann Aktivitäten zu unterschiedlichen Themen und Fertigkeiten lösen.
	Kahoot	Diese App kann von den Lehrenden benutzt werden, um Spiele zur Inhaltsfestigung zu erstellen. Hiermit können SchülerInnen z.B. in Gruppen gegeneinander spielen.

Motivation auf den ersten Klick: Authentische Videos im Anfänger- unterricht dank interaktiver Untertitel

Anke Holzapfel und Adriana Cristiane Schlenker

Abstract

Authentische Filme und Videos haben einen festen Platz im Fremdsprachenunterricht, da sie sprachliches und kulturelles Wissen auf unterhaltsame Weise vermitteln. Allerdings kann authentisches audiovisuelles Material von Lernenden auf niedrigen Sprachniveaus meistens nicht ausreichend verstanden werden und führt so zu Frustration. Um dem vorzubeugen, werden verschiedene Arten von Untertiteln eingesetzt. Dieser Beitrag gibt einen Überblick über die Vor- und Nachteile verschiedener Tonspur-Untertitel-Kombinationen, mit besonderem Fokus auf die interaktiven Untertitel der App *uugot.it*. Abschließend wird ein kurzes Praxiserkundungsprojekt vorgestellt, in dem die App im Anfängerunterricht eingesetzt wurde und die ersten Eindrücke der Studierenden aus Argentinien und Brasilien festgehalten wurden.

Einleitung

Digitale Medien sind spätestens seit dem Einzug des Smartphones nicht mehr aus unserem Alltag wegzudenken und werden auch im modernen Sprachunterricht immer öfter eingesetzt. Durch die Coronakrise wurde Unterricht weltweit online verlegt, wodurch der Bedarf an digitalen Lösungen sprunghaft gestiegen ist. Aber auch im Präsenzunterricht arbeiten Lernende immer öfter an mobilen Endgeräten mit verschiedenen digitalen Inhalten, Anwendungen und Lernplattformen, die das Unterrichtsgeschehen bereichern sollen.

Als Lehrperson fällt es oft schwer, aus dem überwältigenden Angebot digitaler Medien das Passende für den jeweiligen Unterrichtskontext auszuwählen. Lernende einer Fremdsprache andererseits nutzen oft die Möglichkeit, mithilfe verschiedener Sprachlernapps außerhalb des

Unterrichts autonom ihre Sprachkenntnisse zu verbessern, oder hoffen darauf, die Fremdsprache mehr oder weniger automatisch zu "absorbieren", indem sie Fernsehserien auf NETFLIX in der Fremdsprache sehen.

Im Folgenden wird die App *uugot.it* präsentiert, die interaktive Untertitelungen zu authentischen deutschsprachigen Sendungen anbietet und so für Lernende das Nützliche (Lernen der deutschen Sprache) mit dem Angenehmen (Fernsehen) verbindet und dadurch zu einer Motivationssteigerung führen kann. Für Lehrende bietet diese Anwendung die Möglichkeit, ohne große Vorbereitung authentische Videos in den Unterricht zu integrieren und dadurch sprachliches und kulturelles Lernen zu fördern. In diesem Beitrag wird zuerst durch einen Exkurs über wissenschaftliche Erkenntnisse zu Untertiteln beim Sprachenlernen der theoretische Rahmen gesetzt, als nächstes werden die Funktionen und Einsatzmöglichkeiten der App

präsentiert und im Anschluss ein Erfahrungsbericht über den Einsatz von *uugot.it* auf A1 Niveau von DaF-Studierenden in Lateinamerika.

andererseits aufgrund der sprachlichen Komplexität erst ab höheren Sprachniveaus empfehlenswert und bedarf auch dann meistens einer Vorentlastung und somit eines beträchtlichen Arbeitsaufwandes durch die Lehrkraft.

Untertitel zur Förderung des Hör-Seh-Verstehens

Filme und Videos hatten schon lange vor der Erfindung des Smartphones einen festen Platz im Sprachunterricht, und so ist auch die Frage „mit oder ohne Untertitel?“ nichts Neues. Laut d'Ydewalle werden Untertitel „von den Rezipienten immer gelesen, und zwar auch dann, wenn es zum Verstehen des Videos nicht notwendig oder irrelevant ist“ (D'YDEWALLE, 2002: 60). D'Ydewalle behauptet deshalb, dass Untertitel-Einblendung dazu führen kann, dass die Lernenden ihre Aufmerksamkeit eher auf das Geschriebene ausrichten und somit das Lesen im Gegensatz zum Hören gefördert wird. Dies ist meistens nicht das Ziel eines Hör-Seh-Verstehens, das eher dazu dienen soll, die Hörfertigkeit zu fördern und das Kontext-Verstehen zu gewährleisten. Die Arbeit mit authentischen Videos ohne Untertitelung ist

Deshalb werden Untertitel (UT) oft „in Kauf genommen“, um schon auf niedrigen Sprachniveaus authentische Filme zeigen zu können, was sowohl positive als auch negative Folgen für den Lernprozess hat. Chudak zufolge richten besonders noch nicht der Sprache mächtige Lernende ihre Aufmerksamkeit auf die Untertitel, und somit bekommen sie weniger vom Ganzen, d.h. Bild-Ton-Details, mit. Trotzdem verweist der Autor auf bestimmte Vorteile bei der Arbeit mit Filmuntertitelung: „(sie) helfen nämlich dabei, Verstehenslücken zu schließen und somit die Filmhandlung (besser) zu verstehen“ (CHUDAK, 2014: 336). Laut Talaván Zanón fördern Untertitel „mit Sicherheit auch (schnelles) Lesen sowie den Erwerb von Lexik und unterstützen das Training der Aussprache“ (TALAVÁN ZANÓN, 2003: 46). Es bleibt die Frage, ob sich diese positiven Effekte der Untertitelung immer einstellen oder ob sie von der Auswahl der Tonspur-Untertitel-Kombination abhängen.

Biographische Beschreibung

Anke Holzapfel hat Slawistik, Komparatistik, Englisch auf Lehramt und DaF studiert. Ihre Unterrichtserfahrung hat sie unter anderem an den Universitäten Penn State und Madison-Wisconsin in den USA sowie am Goethe-Institut und der VHS Göttingen gesammelt. Sie wohnt seit über zehn Jahren in Argentinien und ist seit fünf Jahren als DaF-Dozentin an der Universidad Nacional de Río Cuarto tätig. Forschungsinteressen sind u. a. Neue Medien im Sprachunterricht, interkulturelle Kompetenzen und Methoden der Aktionsforschung. Sie hat seit 2017 an mehreren Pilotphasen der App *uugot.it* teilgenommen und ist seit Ende 2018 für die didaktische Leitung verantwortlich.

an.holzapfel@uugot.it

Adriana Schlenker war Bergführerin und Managerin einer Kletterhalle in Paraná, bis sie sich für ein Studium auf Lehramt an der Universität von Paraná (UFPR) entschied. Danach sammelte sie erst Erfahrung als Deutsch-Lehrkraft in einer Schule und absolvierte zwei Jahre später den Masterstudiengang „Estudios contrastivos de la Lengua, Cultura y Literatura alemana“ der Universitäten Leipzig und Salamanca. Seit sieben Jahren ist sie wieder in ihrer Heimatstadt Curitiba und unterrichtet an der UFPR, der Sprachschule der UFPR und der Bom Jesus Schule. Zurzeit promoviert sie an der UFPR in „Linguistik: Deutsch als Fremdsprache“. Ihr Schwerpunkt liegt in der Verwendung Neuer Medien im Deutschunterricht.

Laut Boeckmann lassen sich die für den Sprachunterricht interessanten Tonspur-Untertitel-Kombinationen in 2 Hauptvarianten aufteilen: *Intralinguale Tonspur und Untertitel* (TS = UT) und *Interlinguale Kombinationen* (TS x UT). Zu letzteren gehören außer der Standardvariante (TS) Zielsprache – (UT) Muttersprache auch die so genannten Mischformen *reverse subtitling* ((TS) Muttersprache der Lerner – (UT) Zielsprache) und *duale und smart Untertitel* (BOECKMANN, 2014: 92). *Duale* UT sind eine Kombination aus *inter-* und *intralingualen* UT, die gleichzeitig angezeigt werden. *Smart* UT oder intelligente UT bedeuten UT mit Zusatzfunktionen, wie Rück- und Vorschau, Umschrift und Übersetzung (BOECKMANN, 2014). Boeckmann spricht außerdem oft von einer Ausgangssprache statt Muttersprache, denn die Lernenden können eine andere gut beherrschte Sprache als Ausgangssprache verwenden, die nicht unbedingt ihre Muttersprache ist.

Chudak (2014: 337) nennt vier Möglichkeiten der Tonspur-Untertitel-Kombination: 1 (TS) Zielsprache – (UT) Zielsprache – *Intralingual* (auch UT für Hörgeschädigte genannt), 2 (TS) Muttersprache der Lernenden – (UT) Zielsprache – *Interlingual*, 3 (TS) Zielsprache – (UT) Muttersprache der Lernenden – *Interlingual*, 4 (TS) Muttersprache der Lernenden – (UT) Muttersprache der Lernenden – *Intralingual*. Laut dem Autor ist die vierte Variante (TS und UT = Muttersprache) für den Fremdsprachenunterricht ausgeschlossen. Die Variante 3 (TS: Zielsprache – UT: Muttersprache) würde grundsätzlich auf eine Fixierung der muttersprachigen Untertitel führen und somit die schlechtesten Ergebnisse bringen.

Bei einer umgekehrten Untertitelung (2) geschieht das gleiche wie bei (3): Obwohl die Tonspur auf der Muttersprache abgespielt wird, wird trotzdem von Rezipienten gelesen, aber in diesem Fall in der Zielsprache. Durch diese Auswahl wird vor allem das Erlernen von neuem Lexikon erleichtert. Laut d'Ydewalle ist diese Tonspur-Untertitel-Kombination die optimalste für den DaF-Unterricht.

In studies on the language acquisition, the best results are obtained with reversed subtitling; that is, when the soundtrack contains the spoken message in the native language, and the foreign language is presented in the subtitles. [...] As reading subtitles is almost mandatory, the foreign language with reversed subtitles is being processed (D'YDEWALLE, 2002: 60).

Die Variante ⁽¹⁾ Zielsprache/Zielsprache ist nach Chudak eher ungeeignet, weil „das schwierigere Zuhören und Verstehen der zielsprachigen Dialoge [...] in diesem Fall von den Rezipienten nicht mehr geleistet wird, da die Audioinformationen ignoriert werden“ (CHUDAK, 2014: 337). Nichtsdestotrotz können bei Lernenden auf niedrigen Sprachniveaus Zusatzmaterialien zur Verfügung gestellt werden, die das Verstehen und Lernen orientieren und vertiefen.

Wenn [...] Frustrationen der Lernenden durch Überforderung verhindert werden sollen, liegt es nahe, die Lernenden durch Zusatzmaterialien zu unterstützen, die z.B. das leichtflüchtige Gehörte in schriftlicher Form präsentieren, etwa durch Transkripte oder eben Untertitel (BOECKMANN, 2014: 91).

Durch Begleitmaterialien können die Hör-Seh-Handlungen auch wahrgenommen werden und „das Erfassen der übermittelten Sprachzeichen und der nonverbalen wie extraverbalen, kommunikative Funktion tragenden Informationen und deren intentionsgerechte, partnerbezogene und situationsgerechte Widerspiegelung und Interpretation“ (BIECHELE, 2006: 309) wird erleichtert.

Chudak bemerkt, dass die Kombination (TS) Zielsprache – (UT) Zielsprache für fortgeschrittene Lernende empfehlenswert ist, denn sie sind schon in der Sprache geübt und können „hörend Informationen in der Zielsprache aufnehmen, bzw. wenn es darum geht, Dialogtexte wortwörtlich zu erfassen“ (CHUDAK, 2014: 338). Mitterer und McQueen (2009) deuten außerdem darauf hin, dass intralinguale UT in der Zielsprache für die Aussprache ausgesprochen vorteilhaft sind.

Die Frage nach der idealen Sprachkombination von TS und UT ist also nur unter Berücksichtigung des jeweiligen Kontexts und Lernziels zu beantworten:

Ob im Unterricht nun intralingualen oder interlingualen Untertiteln der Vorzug gegeben wird, lässt sich wohl kaum pauschal beantworten, sondern die Antwort hängt von der genauen Lernsituation ab: das Niveau der Lernenden, die Art und sprachlichen Qualität des präsentierten audiovisuellen Materials, die Vertrautheit der Lernenden mit Untertitelung, die eingesetzten Übungsformen und Begleitmaterialien sind nur einige der möglichen Einflussfaktoren (BOECKMANN, 2000: 94).

In der hier vorgestellten App wird eine intralinguale Untertitelung angeboten, die außerdem bei Mausklick auf ein Wort eine interaktive Übersetzung in der ausgewählten Sprache anzeigt. Diese Art der Untertitelung fällt in Boeckmanns Kategorie der intelligenten Untertitel, „die Übersetzung auf Anfrage bieten“ und deshalb „auch im Vorteil gegenüber dualen Untertiteln“ sind (BOECKMANN, 2014: 94), welche sowohl inter- als auch intralinguale UT gleichzeitig anzeigen und daher zur Überforderung der User führen können. Laut Boeckmann ist es allerdings möglich, dass durch intelligente UT die Natürlichkeit des Zugangs verloren gehen könnte, weil Lernende, vor allem mit niedrigem Sprachniveau, stetig auf die UT klicken und die Zusatzfunktionen aktivieren. Trotzdem wird bestätigt, dass der Genuss beim Ansehen der Videos durch die intelligenten Untertitel nicht verloren geht.¹ Interaktive Untertitel verbinden also die Vorteile intralingualer UT in der Zielsprache mit Entlastung durch interlinguale UT auf Bedarf und bieten sich daher für das differenzierte und personalisierte Arbeiten auf verschiedenen Sprachniveaus an.

uugot.it – eine App zum Sprachlernen beim Fernsehen

Die App *uugot.it*, die im Google Play Store erhältlich und auch über einen Browser zugänglich ist, bietet authentische Fernsehsendungen mit intelligenten Untertiteln in derzeit neun Sprachen. In der frei zugänglichen Version kann auf tagesaktuelle Videos eines österreichischen TV-Senders zugegriffen werden. User können sich den Beitrag je nach Bedarf mit oder ohne deutsche Untertitel ansehen, das Abspieltempo variieren, das Video pausieren und zurückspulen. Dadurch wird Menschen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, das Verständnis erleichtert. Zusätzlich bietet *uugot.it* durch die interaktiven Untertitel die Möglichkeit, jedes deutsche Wort durch einen Mausklick auf den Untertitel in die gewählte Sprache übersetzen zu lassen. Alle angeklickten Wörter werden gespeichert und können in der Lernsektion später samt ihrer Übersetzung und dem Kontextsatz (in schriftlicher Form und auch als Video Loop) abgerufen und mit digitalen Vokabelkarten geübt werden. Diese Funktionen ermöglichen

¹ Vgl. Kovacs, G. 2013. Smart subtitles for language learning. In: W. Mackay, S. Brewster and S. Bødker, eds., CHI 2013 extended abstracts of the 31st Annual CHI Conference on Human Factors in Computing Systems: 27 April - 2 May 2013, Paris, France. New York: ACM, p. 2719-2724.

Usern nicht nur ein schnelles und einfaches Verständnis der Videos, sondern auch das personalisierte Lernen neuer Wörter im Kontext.



Abbildung 1: Interaktive Untertitel in der App *uugot.it* (Copyright ORF/uugot.it)

Neben der Basisversion hat *uugot.it* für Schulen und Institutionen die Version *uugot.it* sCOOLing entwickelt, die auf einer Lernplattform nicht nur alle schon erwähnten Inhalte und Funktionen enthält, sondern zusätzlich eine Auswahl relevanter Sendungen mit didaktischem Begleitmaterial für den Unterrichtseinsatz auf den Sprachniveaus von A1 bis B2 zur Verfügung stellt. Innerhalb Österreichs wird die App vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung zur Förderung des Integrationsprozesses von Zuwanderern empfohlen und sowohl von Privatpersonen dieser Zielgruppe stark genutzt als auch an Schulen und verschiedenen Institutionen im DaZ-Unterricht eingesetzt.

Im nicht deutschsprachigen Ausland ist *uugot.it* jedoch noch kaum bekannt, trotz des klaren Potentials für den DaF- und Landeskunde-Unterricht. In den letzten zwei Jahren haben mehrere Pilotphasen an den Universitäten UNAM in Mexiko, UFPR in Brasilien und UNRC in Argentinien gezeigt, dass der Einsatz von *uugot.it* im Unterricht von Lernenden allgemein als gut oder sehr gut bewertet wird und vor allem das kulturelle Lernen und die Motivation fördert. Trotz der positiven Rückmeldungen zum Einsatz von *uugot.it* auf allen Sprachniveaus in den Pilotphasen, wird die Effektivität der App auf A1 Niveau jedoch immer wieder in Frage gestellt.

Erfahrungsbericht: Einsatz von *uugot.it* im Anfängerunterricht

Deshalb haben wir beschlossen, an der Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) in Argentinien und der Universidade Federal do Paraná (UFPR) in Brasilien ein kurzes Praxiserkundungsprojekt im Anfängerunterricht durchzuführen, in dem in einer ersten Phase nach einer Einführung der Funktionen von *uugot.it* die subjektive Bewertung der App durch die Lernenden im Vordergrund stand. In einer zweiten Phase, nach wiederholtem Einsatz von *uugot.it* im Unterricht und als Hausaufgabe, soll dann auf den objektiven Lernerfolg eingegangen werden.

Die Lerngruppen setzten sich folgendermaßen zusammen: 13 Studierende des Studiengangs Tecnicatura en Lenguas an der UNRC, in der Altersgruppe von 18 bis 38 Jahren, nach circa 30 synchronen Online-Unterrichtseinheiten auf A1.1 Niveau, und 13 Lernende aus einem Sprachkurs für Krankenpflegepersonal in Curitiba, die nach ungefähr 216 Unterrichtseinheiten gerade das Niveau A1 beendet hatten. Folgende Vorgehensweise wurde befolgt: Die App wurde im synchronen Online-Unterricht mittels einer Videokonferenzplattform vorgestellt. Die Studierenden wurden dazu ermutigt, kurz selber die verschiedenen Funktionen auszuprobieren, während die Lehrenden bei Problemen halfen, Fragen beantworteten und gleichzeitig auch die Reaktionen der Lernenden beobachteten. Nach der synchronen Arbeit hatten die Lernenden die Möglichkeit, autonom weiter mit der App zu arbeiten, bevor sie einen Fragebogen zu ihren Erfahrungen ausfüllen sollten. Die Ergebnisse aus den Feldnotizen der Lehrkräfte und der Umfrage an die Studierenden ermöglicht es, einige Schlussfolgerungen zum Einsatz der App auf Anfängerniveau zu ziehen, zumindest in den spezifischen Unterrichtskontexten.

An der UNRC wurde im Online-Unterricht ein 80 Sekunden langes Video vom ORF über Corona-Hotspots in Deutschland gezeigt, ein erstes Mal bei normalem Abspieltempo und ohne Untertitel, ein zweites Mal bei zu 75 % reduzierter Geschwindigkeit und mit intralingualen deutschen Untertiteln. Lernende sollten in beiden Fällen folgende Fragen beantworten: Was ist das Thema? Was und wie viel versteht ihr? Schon beim ersten Sehen konnten die Lernenden das Thema und auch einige konkrete Inhalte des Videos (Teststationen, Infektionszahlen, das Schlie-

ßen von Museen und Bars, die Quarantäne) identifizieren, hauptsächlich durch das visuelle Input oder transparente Wörter. Allerdings bemerkten sie, dass sehr schnell gesprochen wird und sie deshalb wenige Wörter verstanden haben. Sie gaben an, nur zwischen 4 % und 6 % des Audios verstanden zu haben, was nicht überraschend ist bei einem Thema, zu dem zwar alle Vorwissen haben, das aber noch nicht im Unterricht bearbeitet wurde. Alle haben betont, dass die verringerte Abspielgeschwindigkeit und vor allem die Untertitel beim zweiten Sehen geholfen haben, nicht nur einzelne Wörter sondern auch Strukturen auf Satzebene besser zu verstehen. Das Verständnis ist nach Angaben der Lernenden um circa 5 % gestiegen, hat sich also gegenüber dem ersten Sehen verdoppelt. Das größte Problem authentischer Videos im Anfängerunterricht – die enorme Anzahl unbekannter Wörter – blieb jedoch weiterhin bestehen.

Daher war die erste Reaktion der Studierenden auf die interaktiven Untertitel überschwänglich positiv („genial“, „cósmico“), da sie genau die Lösung zu diesem Problem zu bieten scheinen. Nach einer zehnmütigen Pause, in der Lernende die App selber erkunden konnten, kamen weitere begeisterte Kommentare, z. B. „Ich fühle mich wie ein Kind mit einem neuen Spielzeug.“, „Phantastisch! Sogar mit nur einem freien Video pro Tag in der Gratisversion kann man total viel lernen.“, „sehr gut zum Üben in der vorlesungsfreien Zeit!“ oder „super, dass sich die Wörter da automatisch speichern!“ über die personalisierte Lernsektion.

In der brasilianischen Gruppe war die Vorgehensweise ähnlich wie an der UNRC. Jedoch wurde mit einem Video gearbeitet, das klare Informationen zum Coronavirus enthielt und unkomplizierte Satzstrukturen verwendete. Nachdem alle Lernenden angefangen hatte, das Video anzusehen, wurde darauf hingewiesen, dass sie auf die Untertitel klicken sollten. In diesem Moment erlebten sie einen Aha-Effekt, da die Aufgabe plötzlich viel leichter zu bewältigen war. Nach Entdeckung der interaktiven Untertitel konnten Lernende selbstständig mit den eigenen Sprachschwierigkeiten umgehen. Man konnte beobachten, dass sie nach einigen Minuten Inhaltsinformationen austauschten, obwohl keiner sie dazu aufgefordert hatte.

Die Umfrage zu *uugot.it* wurde einige Tage später mittels eines Google-Formulars ausgefüllt, das neben einem Teil

zu persönlichen Informationen (Alter, Geschlecht, Studiengang) eine Sektion zum Gebrauch und eine zur Evaluation der App enthielt. Die Sektion zum Gebrauch der App bestand aus vier Fragen: 1) Wie viele Videos hast du gesehen?, 2) Welche Übersetzungssprache hast du gewählt?, 3) Welche Tools hast du am häufigsten benutzt (maximal 3)?, 4) Wie lange hast du den Wortkatalog und die Flashcards benutzt?. In der Sektion zur Bewertung gab es sechs Fragen und Platz für fakultative Kommentare: 1) Wie bewertest du die App (Skala 1-4)?, 2) Wie bewertest du deinen eigenen Lernerfolg mit der App (Skala 1-4)?, 3) Welche Fertigkeiten übt man hauptsächlich mit der App (maximal 3)?, 4) Würdest du gern mit der App im Unterricht arbeiten?, 5) Würdest du gern mit der App zu Hause arbeiten?, 6) Würdest du die App weiterempfehlen? Warum?

10 der 13 Studierenden an der UNRC nahmen an der Umfrage teil. Zu Anfang muss klargestellt werden, dass es sich wirklich um erste Eindrücke handelt: die Hälfte der Befragten hat nur ein oder zwei Videos gesehen, also die App wohl nur während der zehnmütigen Probe im Unterricht benutzt, und nur zwei Personen haben mehr als drei Videos gesehen. Das bei Weitem am häufigsten genutzte Tool waren die interaktiven Untertitel, gefolgt vom Pausieren des Videos und dann den anderen Funktionen (Abspieltempo regulieren, Vor- und Zurückspulen, Wortkatalog). Die Flashcards wurden am seltensten benutzt, was vielleicht dadurch erklärt werden kann, dass das Ziel der Lernenden in diesem Fall in erster Linie das Verstehen der Videos war und nicht das Lernen neuer Wörter. Das wird durch die nächste Frage nach der Dauer der Nutzung der Lernsektion bestätigt: 70 % benutzten den Wortkatalog und die Flashcards weniger als 15 Minuten und keiner mehr als 30 Minuten.

Die allgemeine Bewertung der App auf einer Skala von 1 (sehr schlecht) bis 4 (sehr gut) lag im Durchschnitt bei 3,4, während der eigene Lernerfolg im Durchschnitt mit 2,8 eingeschätzt wurde. Die niedrigere (aber dennoch überdurchschnittliche) Bewertung des Lernerfolgs lässt sich wieder damit erklären, dass die App in dieser ersten Erkundung dazu genutzt wurde, Videos zu sehen und zu verstehen und daher das bewusste Lernen von Wortschatz und Strukturen nicht im Vordergrund stand. Die große Mehrheit der Befragten (90 %) wählte aus einer Liste von Fertigkeiten, die mit *uugot.it* vorwiegend geübt werden,

„Hörverstehen üben“ und „Wortschatz lernen“ aus, gefolgt von „kulturelles Lernen über Österreich und Deutschland“ (60 %). Nur 40 % wählten Leseverstehen, was zeigt, dass die Lernenden der Tonspur des Videos stärkere Bedeutung beimessen als den Untertiteln, obwohl sie die UT als nützliches Tool ansehen.

80 % würden gern mit der App im Unterricht arbeiten, und der gleiche Prozentsatz möchte die App auch außerhalb des Unterrichts benutzen. Alle Befragten würden *uugot.it* zum Deutschlernen und -üben weiterempfehlen und nannten dazu unter anderem folgende Gründe: authentischer Kontext der Sendungen und Einblicke in die Kultur², große Auswahl an verschiedenen Sendungen³, „echte“ Sprache im eigenen Tempo hören zu können⁴, praktisch, nützlich und interaktiv. Nur eine Person hat angemerkt, dass die App erst dann empfehlenswert ist, wenn schon Grundkenntnisse in der Sprache vorhanden sind, wobei die Frage nach der genauen Definition von Grundkenntnissen offen bleibt. Eine andere Person hat hervorgehoben, dass *uugot.it* „die Tür öffnet zu Inhalten, zu denen wir sonst vielleicht keinen Zugang hätten“⁵, was sich sowohl auf die Themenvielfalt der Sendungen beziehen kann als auch auf die sprachliche Komplexität der Videos, die dank der interaktiven UT keine unüberbrückbare Barriere mehr darstellt.

Obwohl es aus der Sprachkursgruppe in Brasilien keine repräsentativen Ergebnisse gibt, weil nur eine sehr geringe Anzahl von Lernende den Online-Fragebogen beantwortet hat, kann man beim Vergleich beider Gruppen wenige abweichende Ergebnisse feststellen. Aber immerhin kann man feststellen, dass die Lernenden Gefallen an der Anwendung fanden, nicht nur weil sie sich in der Sprache üben konnten, sondern auch weil sie sich mit authentischen Informationen aus dem Ausland befassen konnten: „Eu não olhei tudo.. mais eu gostei muito do programa,

2 „Recomendaría la app para aprender nuevo vocabulario y practicar la escucha dónde el contexto es auténtico (por ejemplo un noticiero).“, „La recomiendo porque es muy útil y porque los videos son material auténtico de la realidad en Alemania o Austria.“, „Porque ofrece contenido auténtico de fuentes nativas, lo cual es muy importante para aprender una lengua y conectarse con la otra cultura.“

3 „... ayuda al vocabulario ya que puedes encontrar videos de muchas cosas, como por ejemplo: noticieros, cocina, historia, etc.“

4 „Es muy útil para escuchar con detenimiento el idioma, a nuestro propio ritmo.“

5 „Esta aplicación es un recurso muy bueno que abre la puerta a un tipo de contenido al que tal vez no tendríamos acceso de otra forma, además de tener herramientas (como por ej los subtítulos interactivos) que muy pocas otras apps ofrecen.“

fora que podemos está[r] super conectado[s] com o que o acontece fora do nosso País.”, „Eu amei! achei didático, eu gosto de escutar sem olhar muito. quando quero saber se é a palavra que conhecia eu volto e olho pra ver se a mente está conectada com a língua⁶” (Lernende aus Brasilien).

Als am häufigsten genutztes Tool wurde, im Gegensatz zu den Ergebnissen der argentinischen Lerngruppe, das Vor- und Zurückspulen an erster Stelle gewählt, gefolgt von interaktiven Untertiteln und Pausieren des Videos. Dies lässt sich vielleicht dadurch erklären, dass die brasilianischen Lernenden durch ihr höheres Niveau schon über einen größeren Wortschatz verfügten, daher weniger abhängig von den Übersetzungen waren und stattdessen mehr mit wiederholtem Hören (und Lesen der deutschen UT) gearbeitet haben. Was die entwickelten Fertigkeiten mit der App angeht, sind sich die Befragten beider Gruppen allerdings einig: alle Lernenden aus Brasilien wählten „Hörverstehen üben“ und „Wortschatz lernen“ aus, was auch an der UNRC an erster Stelle stand.

⁶ „Ich habe nicht alles gesehen... aber mir gefällt das Programm, außerdem können wir wissen, was außerhalb unseres Landes geschieht“. „Ich habe es geliebt! Ich finde es sehr didaktisch, ich höre gern ohne ständig nachschauen zu müssen, wenn ich sicher gehen möchte, dass ich das Wort schon kenne bzw. verstanden habe, spule ich zurück, um zu sehen ob das „Gehirn“ mit der Sprache in Verbindung ist.

Fazit

Die Beobachtungen der Lehrkräfte im Online-Unterricht sowie die Antworten der Studierenden können, obwohl sie sich nicht verallgemeinern lassen, einen Einblick in einige Aspekte des Einsatzes der App auf A1 Niveau geben. Aus den Ergebnissen unserer kurzen Praxiserkundung lässt sich schließen, dass Lernende schon auf Anfängerniveau von der App profitieren können. Sie schätzen vor allem die interaktiven Untertitel, die es ihnen ermöglichen, die authentischen Videos ohne großen Aufwand zu verstehen, aber auch die anderen Funktionen der App wie Zurückspulen und Pausieren. Die „Frustrationen der Lernenden durch Überforderung“ (BOECKMANN, 2014: 91) beim Sehen authentischen Materials mit intralingualen UT in der Zielsprache wird somit vermieden und das Erfolgserlebnis wirkt gerade bei Anfängern und Anfängerinnen motivierend. Die große Auswahl an vielfältigen Sendungen in uugot.it sCOOLing trägt weiter zur Motivation der Lernenden bei, da sie so ihren Interessen entsprechende Videos auswählen können. Ein dritter motivationssteigernder Punkt ist die bei Lernenden stets sehr gefragte kulturelle Information, die in allem authentischen Material enthalten ist und die oft in Lehrwerken zu kurz kommt. Man kann also feststellen, dass der erste Einsatz von uugot.it erstmal einen Motivationsschub bei den Lernenden auslöst. Inwieweit dieser Motivationsschub beim weiteren Gebrauch der App erhalten bleibt und sich auf den Lernerfolg auswirkt, soll in einer zweiten Phase unseres Projektes erkundet werden. ■

Literaturangaben

Biechele, B., "Film/ Video/ DVD in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Perspektiven", in: Barkowski, H. und Wolff, A. (Hg.), Umbrüche. Beiträge der 33. Jahrestagung DaF 2005 (Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 76). Regensburg: FaDaF 2006.

Boeckmann, K., "Untertitel als Sprachlernwerkzeug", in: Zelenková, A. (Hg.), Foreign languages: A bridge to innovations in higher education. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela 2014. (https://www.researchgate.net/publication/303700079_Untertitel_als_Sprachlernwerkzeug, letzter Abruf: 23.07.2020).

Chudak, S., "Arbeit mit Filmuntertiteln im Unterricht DaF. Ein Beitrag zur Heranführung an autonomes Lernen?", in: Mackus, N. und Möhring, J. (Hg.), Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft – mit Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Materialien Deutsch als Fremdsprache Band 87). Göttingen: Universitätsverlag 2014.

Chudak, S., "Lernstrategien im Umgang mit Hör-Seh-Texten (Versuch einer Übersicht)", Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics, Nr. 39 (2012). (<https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl/article/view/5355>, letzter Abruf: 23.07.2020)

d'Ydewalle, G., "Foreign-Language Acquisition by Watching Subtitled Television Programs". Journal of Foreign Language Education and Research, Nr. 12 (2002). (http://www.kansai-u.ac.jp/fl/publication/pdf_education/04/4geryd%27ydewalle.pdf, letzter Abruf 18.07.2020)

Mitterer, H., McQueen, J. M., "Foreign Subtitles Help but Native- Language Subtitles Harm Foreign Speech Perception", PLoS ONE, Nr. 4/11 (2009). (www.plosone.org/article/info:doi/10.1371/journal.pone.0007785, letzter Abruf 24.07.2020)

Talaván Zanón, N., "Using subtitles to enhance foreign language learning", Porta Linguarum, Nr. 6 (2006).



Einsatz und Erstellung von Erklärvideos (nicht nur) in Zeiten virtuellen Unterrichts

Claudia Ullrich

Abstract

Erklärvideos werden mit zunehmender Selbstverständlichkeit als weiteres digitales Medium im Lehr-Lern-Prozess wahrgenommen. Gerade in einem Kontext zunehmender Virtualisierung des Unterrichts bieten sie Mehrwerte an, die von den Lehrenden sowohl im synchronen als auch im asynchronen Unterricht aktiv genutzt werden sollten. Da es trotz der überwältigenden Zahl verfügbarer Erklärvideos nicht immer ein passgenaues Exemplar gibt, besteht die Möglichkeit auch mit rudimentärer technischer Ausstattung und ohne tiefes Know-How eigene Videos zu produzieren oder existierende Videos an den Kontext anzupassen. Neben theoretischen Grundlagen und Überlegungen werden Vorgehensweisen für erste eigene Erklärvideoproduktionen vorgestellt.

Einleitung und Hintergrund

Nicht erst die aktuelle Pandemie hat das Unterrichten auf den Kopf gestellt: Schon seit den 1990er Jahren entstanden erste Versuche, den Unterricht umzudrehen (*flipped / inverted classroom*¹). Bei diesem Konzept werden den Teilnehmenden vor dem Unterricht Videos zur Verfügung gestellt, um die neuen Inhalte einzuführen und zu erklären. Die gemeinsame Unterrichtszeit wird dann genutzt, um Fragen zu klären, zu analysieren, anzuwenden und zu üben.

Wie Handke (2015: 115) bemerkt, handelt es sich bei der Umsetzung doch meist um „ein semi-invertiertes Modell, bei dem je nach Vorkenntnisstand der Teilnehmer durchaus auch frontale Vermittlungsphasen eingestreut werden können bzw. müssen.“ Dies kommt dann auch dem Konzept des *in-class-flip* nahe, bei dem der inhaltliche Input in einer Art von Stationenlernen ebenfalls oft videobasiert, aber im synchronen Unterricht² stattfindet. Auch die zunehmende Zahl und Popularität von MOOCs und die immer flächendeckendere Verbreitung von Endgeräten bei den Lernenden und der fast ubiquitäre Zugang zum Internet tragen zur Etablierung von zu Bildungszwecken produzierten Videos bei.

¹ „Inverted Classroom“ (LAGE et al., 2000) oder „Flipped Classroom“ (BAKER et al., 2000)

² Unter synchronem Unterricht werden sowohl der traditionelle Präsenzunterricht als auch der derzeit häufig virtuelle aber gemeinsame Unterricht mittels Videokonferenztechnik verstanden. Im folgenden Text wird zur Vereinfachung lediglich der Begriff des synchronen Unterrichts verwendet.

Was genau sind Erklärvideos? Versuch einer Begriffsklärung

Was sind nun aber genau Erklärvideos, und wie unterscheiden sie sich von sonstigem audiovisuellem Material, das im Unterricht Einsatz findet? Offensichtlich handelt es sich bei Erklärvideos nicht um Spielfilme, Serien, Dokumentationen o.ä. oder Ausschnitte daraus, da diese für eine andere Zielgruppe und zu einem anderen Zweck (z.B. Unterhaltung) unter professionellen Bedingungen produziert wurden.

Wolf (2015: 30) definiert Erklärvideos zunächst grundlegend als „Filme aus Eigenproduktion [...], in denen erläutert wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in denen abstrakte Konzepte und Zusammenhänge erklärt werden.“ Auch wenn die Begriffsnutzung in der Fachliteratur nicht einheitlich zu sein scheint³, so wird meist der Begriff des Lehrvideos von dem des Erklärvideos dadurch abgegrenzt, dass es sich bei einem Lehrvideo⁴ um ein didaktisch und medial aufwändig und professionell produziertes Video handelt, das sich zur besseren Vermarktbarkeit und zum Erreichen höherer Zuschauerzahlen vor allem zentralen Themen widmet, wie beispielsweise bei TED-Ed oder Khan Academy.

Daneben existieren aber auch gerade im universitären Bereich immer häufiger Vorlesungsaufzeichnungen, die Studierenden meist auf institutensinternen Plattformen

³ Vgl. die Übersicht über die Begrifflichkeiten bei Feuerstein (2017: 104)

⁴ Wegen der Ausführlichkeit von 20-90 Minuten, also der Dauer einer für den universitären Kontext typischen Vorlesung, findet hier oft auch der Begriff des Lehrfilms Verwendung.

zugänglich gemacht werden.⁵ Dem gegenüber stehen Videos, wie sie häufig auf YouTube zu finden sind, bei denen ohne Didaktisierung Fertigkeiten im Sinne einer Selbstdarstellung dokumentiert werden. Wolf (2015: 30) spricht hier von Performanzvideos. Wenn über die reine Performanz hinaus instruktive Tendenzen zu finden sind, spricht man eher von „how to“-Videos oder tutorials.⁶

Zwischen diesen beiden Extremen positionieren sich nun Erklärvideos als didaktisch aufbereitete Videos, die Fähigkeiten oder Fertigkeiten mit dem expliziten Ziel des Nachmachens abbilden und erklären. Da es sich um ein klar umrissenes spezifisches Publikum in einem nicht-kommerziellen Kontext handelt (oder im Bildungskontext zumindest nicht darum handeln sollte), kann eine weit größere Themenvielfalt und auch sachliche Tiefe angeboten werden. Wolf (2015: 31) nennt diese thematische Vielfalt neben der gestalterischen Vielfalt, dem informellen Kommunikationsstil und der Diversität der Autorenschaft als generelle Merkmale von Erklärvideos.

⁵ Im Rahmen einer Studie der Leibniz-Universität Hannover von 2011 zum Mehrwert von Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzung zur Präsenzlehre gaben 94% der Befragten an, dieses Angebot als sinnvoll zu erachten und 92,7% gaben an, die Aufzeichnungen auszugsweise zur Prüfungsvorbereitung zu nutzen. Als Gründe für die hohe Akzeptanz der Vorlesungsaufzeichnungen gaben die Befragten neben dem Nacharbeiten verpasster Vorlesungen vor allem das nochmalige Ansehen „schwieriger Stellen“, die generelle Nachbereitung der Vorlesung und die Prüfungsvorbereitung an (RUST / KRÜGER 2011: 6). All dies entspricht der Argumentation für den Einsatz von Erklärvideos. Also lässt sich erwarten, dass das Zurverfügungstellen von Erklärvideos, die deutlich kürzer und damit für den Rezipienten in der Nutzung weniger zeitaufwändig sind, ebenfalls eine positive Resonanz nach sich zieht.

⁶ Auch die Begriffe lernunterstützendes Video (kurz: Lernvideo), Educasts (Zorn et al., 2013) und Common Craft Erklärvideos (LeFever, 2012) finden sich in der Fachliteratur und machen eine genaue Abgrenzung und Definition des Gegenstandes oft etwas unübersichtlich.

Biographische Beschreibung

Motiviert durch längere Aufenthalte in Argentinien und Bolivien nahm sie ein Studium der Romanischen Sprachwissenschaft, Geographie und Ethnologie an der Universität Heidelberg auf. Die Magisterarbeit fertigte sie während eines Auslandssemesters am Colegio de México zur interkulturellen zweisprachigen Erziehung in indigenen Gemeinschaften an. Nach Abschluss des Studiums begann sie zeitgleich zur Lehrtätigkeit am Goethe-Institut La Paz ein DaF-Fernstudium. Nach sechs Jahren als DAAD-Lektorin an der Universidad Católica Boliviana ist sie seit 2019 weiterhin als Lektorin im Ortsnetz des DAAD an der UCB tätig. Sie gibt Workshops u.a. zu Erklärvideos an diversen lateinamerikanischen Universitäten und Institutionen. Seit zwei Jahren ist sie Vorsitzende von ABOLPA.

Mehrwert(potenzial) von Erklärvideos

Worin besteht nun der Mehrwert von Erklärvideos? Roche (2010: 371 ff.) befasst sich mit der Frage nach dem (zwangsläufigen) Mehrwert bzw. dem möglichen Mehrwert, also dem Mehrwertpotenzial elektronischer Medien und nennt verschiedene Aspekte, von denen ich hier einige auf den spezifischen Fall von Erklärvideos anwenden möchte:

1. Diversifizierung des Lernens, also eine Abwechslung der Lernformen
2. Überbrückung von Distanzen zwischen Herkunfts- und Zielkultur; gerade in der aktuellen Situation trifft dies aber auch auf die Aufenthaltsorte zwischen Lehrperson und Lernenden zu
3. Portabilität, also die Möglichkeit den Lerninhalt in Form des Videos auf einem mobilen Endgerät oder aber auch über einen Internetzugang an einem PC mitzuführen
4. Individualisierung des Lernens und ganz besonders des Lerntempos, das durch die mehrfache und vielfältige Nutzungsmöglichkeit von Erklärvideos entsteht
5. Förderung des Wissenstransfers, also die Tatsache, dass ein Erklärvideo in Ruhe und fehlerfrei erstellt wurde und damit Flüchtigkeitsfehler, die in einer traditionellen Unterrichtssituation auftreten können, eliminiert

Dazu kommt noch immer stärker der Aspekt der Asynchronität, also der Tatsache, dass Unterricht nicht mehr nur als gleichzeitige Aktivität der Lernenden und der Lehrperson in einem physischen oder virtuellen Lernraum verstanden wird, sondern auch als die Möglichkeit, mit bereitgestelltem Material zeitlich flexibel zu lernen.

Ein weiterer Punkt ist hierbei das derzeit in vielen Ländern (nicht nur) Lateinamerikas diskutierte Ziel chancengleicher Bildungsteilhabe aller SchülerInnen und StudentInnen unter pandemiebedingten Bedingungen des virtuellen Unterrichts und dem ungleichen Zugangsgrad zum Internet und den nötigen Endgeräten. Unter besten Bedingungen ist ein Mehrwert digitaler Medien und somit auch von

Erklärvideos quasi unausweichlich; unter schlechten Bedingungen kann der verstärkte Einsatz digitaler Medien oder schlicht das Unterrichten auf Distanz diese Ungleichheiten noch verstärken. Letztlich ist dies aber eine Frage, die von politischer Seite bzw. ganz pragmatisch institutionell oder individuell zu klären ist. Lehrende sollten sich jedenfalls nicht aus Angst vor Benachteiligung von prinzipiell guten Lösungen für das Unterrichten auf Distanz abhalten lassen. Für LernerInnen mit eingeschränktem aber grundsätzlichem Zugang zu Internet⁷ und Endgeräten kann es unter Umständen sogar eine Eindämmung der Chancenungleichheit bedeuten, wenn Lerninhalte auch asynchron, also außerhalb von videokonferenzbasiertem Unterricht, zur Verfügung stehen.

In diesem Kontext ist auch zu erwähnen, dass Erklärvideos im Vergleich zu schriftlichen Anweisungen und Erklärungen, Arbeitsblättern oder online-Übungen (von Kreuzworträtseln bis Lückentexten), die auf einem LMS zur Verfügung gestellt werden, einen ganz klar persönlich-individuellen Bezug zur Lehrperson ermöglichen: Die Lehrperson ist – wenn schon nicht greifbar – so zumindest sicht- und hörbar und besucht die LernerInnen quasi zu Hause. Dies ist auch ein Vorteil eigener Erklärvideos⁸ im Vergleich zu jenen aus Lehrwerken, YouTube oder anderen Plattformen. Es ist davon auszugehen, dass dieser persönliche Bezug, die mehr oder weniger direkte Ansprache und das Bewusstsein auf Seiten der LernerInnen, dass die Lehrperson für sie den Aufwand einer Videoproduktion betrieben hat, einen positiven Einfluss auf die Motivation und die Lernbereitschaft hat. Dies könnte bestenfalls einer Distanzierung der LernerInnen entgegenwirken und – im Falle von Bildungsinstitutionen wie Universitäten und Kulturinstituten – zu einer geringeren Abbruchrate von Hochschulstudien oder Sprachkursen führen. Dies muss sich aber in den kommenden Monaten noch zeigen.

⁷ Gemeint ist hier, dass ein Internetzugang grundsätzlich zur Verfügung steht, aber das Datenvolumen oder die Bandbreite der Internetverbindung so eingeschränkt ist, dass eine Teilnahme an synchronem Unterricht (beispielsweise über Zoom oder GoogleMeet) unmöglich ist oder auch die Situation, dass in einem Haushalt mehrere Personen zeitgleich an virtuellem Unterricht teilnehmen wollen, aber nicht genügend geeignete Endgeräte zur Verfügung stehen.

⁸ Je nach Produktionsart in größerem oder geringerem Umfang (s.u.).

Verschiedene Einsatzzeitpunkte für Erklärvideos

Wie oben bereits angesprochen sind verschiedene Zeitpunkte im Lehr-Lern-Prozess denkbar, um Erklärvideos einzusetzen. Grundsätzlich – also unabhängig von der aktuellen Situation – bestehen folgende Einsatzszenarien:

a) Vor dem Unterricht

Werden Erklärvideos vor dem synchronen Unterricht eingesetzt, handelt es sich um eine Art der Unterrichtsvorbereitung durch das Vorstellen und Einführen neuer Lerninhalte, um die synchronen Unterrichtsphasen verstärkt der Anwendung und Einübung ebendieser Inhalte zu widmen. Dies entspricht weitgehend der Idee des *flipped / inverted classroom* (s.o.). Aber auch eine Vorentlastung des synchronen Unterrichts ist durch den Einsatz von Erklärvideos denkbar, wenn diese beispielsweise grammatische Strukturen oder Wortschatz wiederholen.⁹

b) Im Unterricht

„Im“ Unterricht, also während des synchronen Unterrichts, können ebenfalls Erklärvideos zum Einsatz kommen, wie oben schon unter dem Begriff des *in-class-flip* angesprochen. Hierbei werden die Erklärvideos normalerweise zu Beginn der Lerneinheit eingesetzt, um neue Inhalte einzuführen, die anschließend weiterbearbeitet, angewendet und eingeübt werden. Nicht notwendigerweise widerspricht dies der bekannten Sequenzierung von Unterrichtseinheiten: Erklärvideos können je nach inhaltlicher und didaktischer Gestaltung an die Stelle von anderen Materialien treten, die traditionell in der Präsentationsphase zum Einsatz kommen: Hör- oder Lesetexte, Grafiken, Fotos, Diagramme, Schaubilder etc. (BIMMEL / KAST / NEUNER 2011: 80). Besser finden sie aber sicherlich in der Semantisierungs- oder auch Übungsphase Platz. Um Missverständnissen vorzubeugen soll hier erwähnt werden, dass auch Erklärvideos ein entdeckendes Lernen ermöglichen, wie beispielsweise bei den sogenannten Grammatik-Clips¹⁰ zu den Lehrwerken DaF leicht

oder auch Netzwerk Neu des Klett-Verlags. Für diese Clips gibt es Begleithefte mit Kopiervorlagen, sodass die Lerner im Anschluss mit den Materialien aus den Clips weiterarbeiten können. Generell sollten im synchronen Unterricht Erklärvideos vor allem eingesetzt werden, um den Lehrenden zu entlasten (s. Wissenstransfer) und Inhalte zu vermitteln, die sich verbal und durch unbewegte Bilder weniger gut erklären lassen.

c) Nach dem Unterricht

Auch zur Nachbereitung, Vertiefung und Hausaufgabenbearbeitung können Erklärvideos eingesetzt werden. Erklärvideos erleichtern z.B. krankheitsbedingt abwesenden Lernenden, sich das Verpasste im Selbststudium anzueignen. Aber auch anwesenden Teilnehmenden wird durch die Bereitstellung der eingesetzten Erklärvideos die Möglichkeit geboten, die Unterrichtsinhalte nach dem Unterricht in individuellem Lerntempo nachzubereiten, indem sie die Videos komplett oder in Auszügen erneut ansehen. Die Anzahl der Wiederholungsvorgänge und Pausierungen ist hierbei logischerweise unbegrenzt. Darüber hinaus können die Erklärvideos aber auch zu einem beliebigen späteren Zeitpunkt nochmals angesehen werden, um Lerninhalte zu wiederholen oder sich auf Prüfungssituationen vorzubereiten.

Bei den Einsatzzeitpunkten a und c, also außerhalb des synchronen Unterrichts, tragen Erklärvideos eindeutig dazu bei, die Lernerautonomie zu verstärken. Im synchronen Unterricht eingesetzt können Erklärvideos die Binnendifferenzierung unterstützen, indem Lernende, die bereits nach dem ersten Sehen des Videos die neuen Lerninhalte erfasst haben¹¹, direkt zur Anwendungs- oder Übungsphase übergehen, während die anderen Lernenden das Video noch einmal ansehen oder auf andere Weise den Inhalt weiter erarbeiten.

⁹ Liegt der Fokus auf der Wiederholung bereits bekannter Inhalte, wäre eigentlich ein eigener Begriff zur Abgrenzung nötig. Hierauf wird hier verzichtet, da diese Unterscheidung für die weiteren Ausführungen keine entscheidende Rolle spielt.

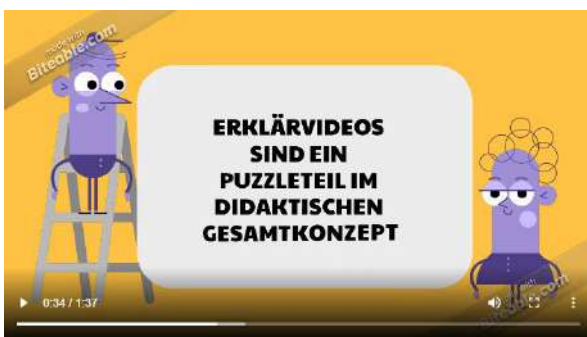
¹⁰ <https://www.klett-sprachen.de/dafleicht-online/grammclips/grammatik-clips.html>

¹¹ Hier muss man natürlich auf eine zutreffende Selbsteinschätzung der Lernenden hoffen.

Arten von Erklärvideos und deren Vor- und Nachteile

Bei der heutigen praktisch unüberschaubaren Anzahl und damit Vielfalt an Erklärvideos ist es nicht einfach, Parameter zu finden, mit denen eine klare Kategorisierung möglich wäre. Manchmal wird nach dem Aufnahmeort unterschieden, also zwischen classroom-, studio- oder office-setting. Für unsere Zwecke scheint es allerdings zielführender zu sein, sich auf die Arten von Videos zu konzentrieren, die für eine Eigenproduktion in Frage kommen, da es im Anschluss darum gehen wird, Erklärvideos mit einfachen Mitteln, selbst herzustellen. Deshalb wird hier nach technischen Kriterien unterschieden, also der Produktionsweise des Videos.

1. Animationsvideos: Mittlerweile steht eine Flut an Programmen und Apps zur Verfügung, um auf verschiedenen Endgeräten und mit unterschiedlichen Betriebssystemen Videos aufzunehmen, zu schneiden und nachzubearbeiten. Auch bezüglich der Funktionsweise existieren von selbsterklärend bis hoch komplex alle möglichen Varianten. Dazu kommt, dass häufig nur die Basisversionen kostenfrei zur Verfügung stehen, man also meist nur eingeschränkte Gestaltungsoptionen hat. Entweder man investiert nun in die Software oder man beschränkt sich auf die Nutzung der Gratisversionen, was zwar das Erscheinungsbild des Videos weniger professionell werden lässt, den Inhalt und didaktischen Nutzen aber nicht zwangsläufig mindert.



Screenshot eines selbst erstellten Animationsvideos (Biteable)

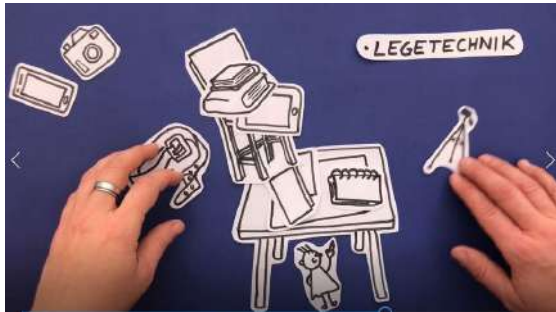
2. Selfie-Videos: Es handelt sich hierbei um eine Videoaufnahme der Lehrperson, die normalerweise nicht komplett zu sehen ist. Je nach Zweck des Videos muss hier der passende Bildausschnitt gewählt werden. In den meisten Fällen ist es wohl hilfreich, zumindest einen Teil der Gestik mit aufzunehmen; widmet sich das Video aber beispielsweise der Phonetik ist wahrscheinlich eine Großaufnahme des Gesichts sinnvoller. Auch der Hintergrund kann absichtlich variiert werden: Ein neutraler Hintergrund wie z.B. eine einfarbige Wand bieten wenig Ablenkung, wohingegen ein Einblick in die private Lebenswelt (zum Beispiel das Wohn- oder Arbeitszimmer) ein höheres Identifikationspotenzial der Lernenden mit der Lehrperson bewirken können. Aber auch Schreibunterlagen (s.u.) können einen sinnvollen Hintergrund bilden, um wichtige Punkte zu visualisieren. Dies kann aber je nach persönlichen Vorlieben auch durch eine Nachbearbeitung, also durch das digitale Einblenden von Text geschehen.
3. Bei der Schreibtechnik rückt nun die Schreibunterlage (Tafel, Whiteboard, Flipchart, Poster oder schlicht Papier) in den Vordergrund und von der schreibenden Person sind meist nur Hände und Arme zu sehen. Je nach Unterlage wird mit Kreide, Markern oder auch normalen Stiften geschrieben. Meist liegt die Schreibunterlage auf einer horizontalen Fläche aber auch eine vertikale Befestigung ist bei entsprechender Positionierung der Kamera möglich.



Screenshot eines selbst erstellten Videos mit Schreibtechnik

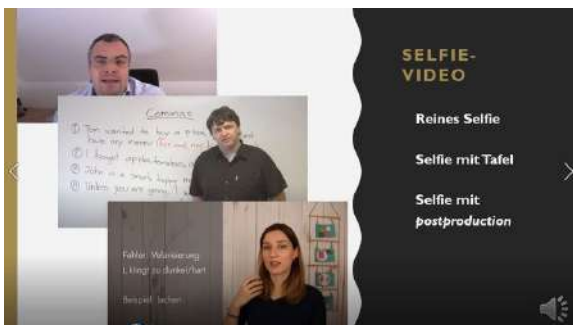
4. Die Legetechnik erfordert in jedem Fall eine horizontale Auflagefläche, also normalerweise einen Tisch. Je nach Farbe und Beschaffenheit der (Tisch-)Oberfläche kann der zusätzliche Einsatz einer Unterlage (z.B. Fotokarton) sinnvoll sein. Die vorbereiteten Papier-

elemente mit Symbolen, Zeichnungen oder auch einzelnen Wörtern werden im Verlauf des Videos in den Aufnahmebereich der Kamera hinein- und wieder hinausgeschoben. Meistens geschieht dies mit den Händen; sollte ein Erscheinen der Hände nicht gewünscht sein, helfen an den Papierelementen befestigte Holzstäbchen.



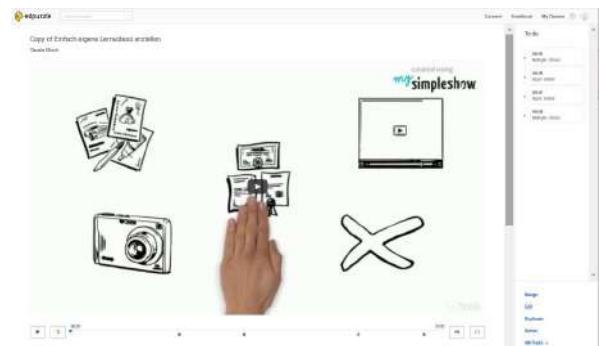
Screenshot eines selbst erstellten Videos mit Legetechnik

5. Sogenannte Screencasts filmen den Bildschirm des Computers oder Laptops ab. Dies kommt fast immer dann zum Einsatz, wenn es darum geht, Funktionen des Computers oder einer Software selbst zu veranschaulichen. Hierbei werden die (un-)sichtbaren Vorgänge in der Audiospur verbalisiert. Für den Sprachunterricht gibt es wohl weniger Anwendungsbedarf für typische Screencasts, aber das Abfilmen einer vorbereiteten PowerPoint-Präsentation inklusive Audio ist denkbar. Hierfür kann man die im Programm integrierte Aufnahmefunktion nutzen, die es auch ermöglicht einen *talking head*, also ein Miniatur-Selfie-Video per Webcam normalerweise in einer der Bildschirm-ecken zu integrieren.



Screenshot einer mit PowerPoint animierten und anschließend abgefilmten Präsentation (Screencast)

6. Neben den genannten Möglichkeiten zur Erstellung eigener Videos existiert die Möglichkeit, mit Edpuzzle vorhandene Videos kostenfrei und auf einer sehr benutzerfreundlichen Plattform zu modifizieren: Aus verschiedenen Plattformen wie YouTube, National Geographic, Khan Academy wird ein Video ausgewählt und anschließend bearbeitet. Die Bearbeitung ermöglicht das Ausschneiden geeigneter Sequenzen und das automatische Pausieren des Videos (mit und ohne *skip*-Funktion), um verschiedene Fragetypen mit oder ohne Feedback-Option, schriftliche oder gesprochene Anmerkungen oder auch Grafiken einzufügen; es besteht aber auch die Möglichkeit nur das visuelle Material des Videos zu nutzen und das Audio komplett neu aufzunehmen. Zuletzt muss noch die Möglichkeit erwähnt werden, ein selbst erstelltes Video in die Plattform hochzuladen und mit den genannten Optionen weiterzubearbeiten.



Screenshot eines bearbeiteten Videos (Edpuzzle)

Bei allen Arten sind einige generelle Punkte zu berücksichtigen, allen voran der zu betreibende (Minimal-)Aufwand, also der Einsatz von Material, Kosten aber vor allem auch Zeit, da man sich bei vielen technischen Optionen oft in den Details verliert und der Aufwand nicht mehr in Relation zum Ergebnis und Einsatzzweck steht. Kosten entstehen normalerweise nur durch einmalige Anschaffungen, wobei die nötigen Endgeräte in den meisten Fällen in jedem Haushalt schon vorhanden sind. Zu Stativ und Requisiten wie einer Tafel gibt es fast immer kostenneutrale Alternativen, und Stifte und Papier schlagen nicht wirklich zu Buche. Bestimmte funktionsvielfältige Programme zur Videoedition können jedoch Kosten verursachen. Für ein Video, das nicht professionellen Ansprüchen genügen muss, reichen aber die kostenfreien Varianten und auf den Endgeräten vorinstallierten Programme meist aus.

Der Faktor Aufwand steht in Zusammenhang mit dem des informellen Kommunikationsstils (s.o. WOLF 2015: 31) und dem Persönlichkeitsfaktor: Je mehr Aufwand betrieben wird, desto professioneller das Ergebnis und desto weniger informell vermutlich der Kommunikationsstil. Aber gerade dieser und das Erscheinen der Lehrperson haben einen großen Einfluss auf die Motivationsförderung: Es ist davon auszugehen, dass ein Erklärvideo, das von der Lehrperson für die Lernenden individuell erstellt wurde, stärker motiviert (s.o.). Des Weiteren trägt das Sehen der Lehrperson wie bei Selfie-Videos oder in geringerem Umfang bei Videos mit *talking head*, in Schreib- oder Lesetechnik mit den sichtbaren Händen zur Steigerung des Persönlichkeitsfaktors bei. Die bekannte Stimme der Lehrperson findet sich in fast allen Videoarten.

Zuletzt muss auch noch die generelle Frage des Datenexports, der Zugänglichkeit über verschiedene Veröffentlichungskanäle und das Zurverfügungstellen des Videomaterials thematisiert werden. Gerade bei kostenfreien Versionen von Animationsprogrammen ist oft der Export nicht oder nur mit Wasserzeichen möglich. Ist ein Export unmöglich, informiert man sich am besten vor der Erstellung, auf welcher Plattform und mit welchem Grad öffentlicher Zugänglichkeit das Video bereitgestellt wird. Oft ist es über normale Internetsuchfunktionen nicht auffindbar und man erhält einen spezifischen Code oder Link, den man an die Lernenden weitergibt. Ansonsten kann man sich mit einem Screencast-Programm behelfen und das Video vom Bildschirm abfilmen und lokal speichern.

Fast noch wichtiger ist aber ein Punkt, den die derzeitige Situation sichtbar gemacht hat: Nicht alle Lernenden haben immer einen gleichermaßen guten und umfangreichen Internetzugang. Hier kann es also zu vielfältigen Problemen kommen, auf die aber im jeweiligen Kontext eine individuelle Lösung zu finden ist. Unter normalen Umständen mit Präsenzunterricht ist eine Weitergabe des Videomaterials von Endgerät zu Endgerät über USB-Stick, Kabel oder Bluetooth auch ohne Internetzugang möglich.

Besonderheiten von Erklärvideos im DaF- oder Fremdsprachenunterricht

Bislang existiert kaum Fachliteratur zum spezifischen Einsatz von Erklärvideos im DaF- oder auch allgemein im

Fremdsprachenunterricht. Dies liegt nicht zuletzt an der relativen Neuartigkeit solcher Videos. Koeppel ist einer der wenigen, die das Thema aufgreifen und bezüglich der oben erwähnten Klett-Materialien schreibt, dass „Visualisierungen [...] neuerdings in Form von Grammatik-Clips dynamisch geworden“ sind, wobei in den Clips „auf Terminologie und Regelformulierung gänzlich verzichtet“ wird und der Lernende das Gesehene später nachvollziehen kann, indem er die gleichen Kärtchen erhält (2016: 203). Bei vielen Lernenden können Visualisierungen schneller als verbal formulierte Regeln zu Strukturkenntnis und -erwerb führen, andere jedoch benötigen eine begriffliche oder auch metasprachliche Fassung (KOEPEL 2016: 202). Bezüglich der vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten von Visualisierungen und damit auch Erklärvideos schreibt der gleiche Autor (KOEPEL 2016: 204):

„Für Visualisierungen gilt ebenso wie für Grammatikregeln, dass sie ein Hilfsmittel für den Spracherwerb sein sollen, indem sie dem Erkennen, Verstehen, Behalten und Anwenden von Strukturen dienen. Daher ist eine Verselbständigung des Mittels kontraproduktiv.“

Insgesamt ist festzuhalten, dass weitere Untersuchungen zum Einsatz von Erklärvideos im DaF-Unterricht und deren Auswirkungen auf das Lernverhalten ein Forschungsdesiderat darstellen, das in einer zunehmend mediatisierten Gesellschaft eine immer größere Rolle spielen wird.

Erklärvideos „made in Wohnzimmer“

Das Vorgehen bei der Erstellung eigener Erklärvideos folgt fast immer einem einheitlichen Schema: Zunächst beginnt man mit einer inhaltlichen Recherche und der Konzeption des Videos. Häufig genannt wird in diesem Zusammenhang die Möglichkeit des *storytelling*, also die Einbettung des eigentlichen Inhalts in eine Rahmenhandlung (eine Geschichte um eine Figur herum, eine Reportage etc.), da dies einen Spannungsbogen aufbaut, neugierig macht und einen direkteren Bezug schaffen kann. Selbstverständlich ist hierbei eine vergleichende Zusammenschau bereits existierender Erklärvideos zu diesem und benachbarten Themen hilfreich, da man *best practices* filtern und übernehmen kann.

Steht das Konzept als solches, geht es mit der Erstellung der Moderationstexte, sprachlicher Beispiele, evtl. von Tafelbildern oder Folien und sonstigem Material (v.a. Legetechnik¹²) weiter. Gerade bei Schreib- und Legetechnik ist es sehr hilfreich darüber hinaus auch ein *storyboard* anzufertigen, also kleine Skizzen der einzelnen Sequenzen, in denen die Position der Papierelemente und der Zeitpunkt des Hinein- und Hinausschiebens festgelegt wird. „Dieser Schritt [der Erstellung des storyboard] entspricht weitgehend einer didaktischen Analyse und Planung“ (Jonasson 2014, zitiert nach Wolf 2015: 35). Überlegt werden muss auch, wie mit Papierelementen verfahren wird, die im Lauf des Erklärvideos mehrfach zum Einsatz kommen. Oft bietet es sich an, nicht das komplette Video in einem Durchgang aufzunehmen, sondern in einzelnen Szenen und diese im Nachhinein aneinanderzufügen. Dies hat auch den Vorteil, bei einem Fehler nur die entsprechende Szene wiederholen zu müssen.

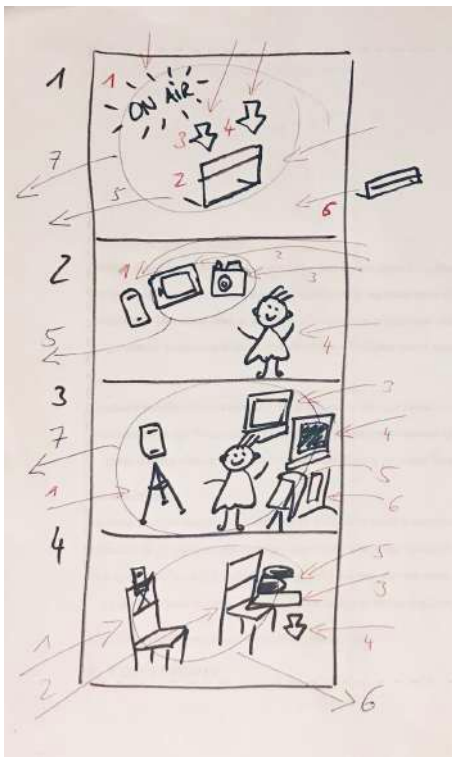


Foto eines selbst erstellten storyboards

Sofern notwendig wird anschließend das Setting aufgebaut, also das Handy, Tablet oder die Kamera auf einem

¹² Für die Anfertigung von Bildern, Symbolen oder sonstigen graphischen Elementen kann bei mangelnder Inspiration und Kreativität eine Online-Suche von Vorlagen im Internet hilfreich sein und den Prozess deutlich beschleunigen.

Stativ oder einer Alternative installiert. Besonders empfehlenswert sind Stative, deren Beine bewegliche Glieder haben und sich zum Beispiel an Stuhllehnen festkrallen können. Aber auch Stative mit Klemmfüßen können gerade für Videos in Lege- und Schreibtechnik sehr hilfreich sein. Man sollte in jedem Fall auf eine vernünftige Stabilität achten, damit das Aufnahmegerät sicher in der Position verbleibt. Sollte kein Stativ vorhanden sein, kann man sich damit behelfen, das Handy oder Tablet mit Klebeband vertikal an einer Stuhllehne zu befestigen, um ein Selfie-Video zu drehen. Will man eine Tischoberfläche abfilmen, kann man einen Stuhl oder auch einen anderen ausreichend hohen Gegenstand auf den Tisch stellen und das Aufnahmegerät horizontal mit der Kamera über den Rand hervorstehend und nach unten zeigend darauflegen. Um einem Herunterfallen oder Verrutschen vorzubeugen, kann man die aufliegende Hälfte des Aufnahmegeräts mit Büchern o.ä. beschweren und evtl. alles mit einem Gürtel absichern.



Setting für Aufnahme eines Lege-/Schreibtechnikvideos

Vor dem eigentlichen Aufnahmeprozess ist es empfehlenswert, den Ablauf und Text des kompletten Videos oder der einzeln aufzunehmenden Szenen zu üben. Am besten gelingt dies direkt mit der Kamera, da man nicht nur das Resultat anschließend selbst analysieren kann, son-

dem auch, weil man sich so an die Aufnahmesituation gewöhnt.

Was die Audiospur betrifft existieren mehrere Möglichkeiten von einfach aber mit eventuell reduzierter Tonqualität bis technisch aufwändig: Das einfachste wäre, den Ton zusammen mit dem Filmmaterial über das gleiche Gerät aufzunehmen. Steht man bei einem Lege- oder Schreibvideo beispielsweise in unmittelbarer Kameranähe und schafft man es, beim Dreh den Kopf einigermaßen einheitlich in Richtung des Gerätes zu halten, ist die Qualität wohl durchaus zufriedenstellend. Bei einem Selfie-Video oder manchmal auch einer Screencast-Aufnahme mit größerer Entfernung zum eingebauten Mikrofon kann die Qualität oft unzureichend ausfallen. Entweder man verwendet dann ein kleines externes Mikrofon oder Headset oder man nimmt die Audiospur im Anschluss auf, wenn der visuelle Teil des Videos bereits geschnitten ist. In manchen Situationen kann es auch sinnvoll erscheinen, erst das Audio einzusprechen und entsprechend dieser Geschwindigkeit das Legen oder Schreiben aufzunehmen. Bei einer Aufnahme einer PowerPoint-Präsentation kann man auch Folie für Folie einsprechen und diese am Ende zusammenfügen.

Nach der Aufnahme kann bzw. muss das Video eventuell geschnitten und nachbearbeitet werden. Hierbei gilt: Wer diesen Schritt möglichst geringhalten will, muss mehr Zeit in die Probedurchgänge investieren. Eine weitere Möglichkeit ist der Einsatz von *stop motion*-Technik, also quasi der Aneinanderreihung einzelner Standaufnahmen, die dann zusammengeschnitten den Eindruck einer Bewegung hervorrufen. Dies beinhaltet mehr Nachbearbeitung, kann aber den Aufnahmeprozess deutlich beschleunigen. Da aber einige Schnittprogramme tatsächlich intuitiv bedient werden können und das Abschneiden der Ränder (also die unnötigen Sekunden am Anfang und Ende) und Zusammenfügen der so bearbeiteten Szenen oft schon alles ist, sollte auch dies keine allzu große Hürde darstellen.¹³ Zuletzt bleibt nur noch das Speichern der fertigen Datei, wobei sehr große Dateien evtl. komprimiert werden sollten. Selbst ein bei starker Komprimierung auftretender Qualitätsverlust ist wohl das kleinere Übel, wenn es darum geht, das Video auch Lernenden mit eingeschränktem Da-

¹³ Wer dafür Unterstützung braucht, findet nahezu für jede App und jedes Programm ein passendes tutorial auf YouTube.

tenvolumen zukommen zu lassen.

Gerade weil dieser Prozess je nach Machart des Videos einen nicht zu unterschätzenden Aufwand mit sich bringt, sollte berücksichtigt werden, dass ein solches Erklärvideo nicht nur im aktuellen, sondern auch im künftigen Sprachunterricht Einsatz finden kann, was die Investition vor allem der Zeit wieder relativiert.

Nicht vergessen sollte man aber vor allem, dass das Erklärvideo in den didaktischen Kontext eingebunden werden und bestenfalls eine Vorbereitung für eine irgendwie geartete Vertiefung oder Anwendung des Inhalts darstellen sollte. Gerade bei asynchronem Einsatz von Erklärvideos besteht sonst die Gefahr einer Prokrastinationstendenz, die den Lernfortschritt negativ beeinflusst. Zumindest im universitären Kontext konnte dieser negative Zusammenhang zwischen der Verfügbarkeit von Vorlesungsaufzeichnungen und dem Studier-/Lernverhalten nachgewiesen und außerdem gezeigt werden, dass die Verknüpfung des Videos mit einer unmittelbaren Aufgabe diese Tendenz deutlich abschwächt (TILLMANN / NIEMEYER / KRÖMKER 2016: 47).

Ausblick

Es wäre wünschenswert, wenn sich nicht nur in der aktuellen Situation, sondern generell mehr DaF-Lehrende dem Medium des Erklärvideos im synchronen und asynchronen Unterricht annähern würden, vielleicht zunächst über den Einsatz eines schon existierenden Erklärvideos oder eines Ausschnitts davon, um basierend auf diesen Erfahrungen auch ein eigenes Video zu produzieren und den Lernenden zur Verfügung zu stellen. Dennoch wäre ein übertriebener Erfolgsdruck nicht das probate Mittel, da doch Handkes Feststellung bezüglich der universitären Lehre zumindest im lateinamerikanischen Kontext auf alle möglichen Typen von Bildungsinstitutionen zutreffen dürfte:

„Jahrzehntlang hat sich die Hochschullehre kaum bewegt, Programme zur Verbesserung der Hochschullehre haben nur geringe Auswirkungen gehabt. Da sollte es möglich sein, innovative Ideen zunächst intensiv erproben zu dürfen, auch Fehlschläge in Kauf zu nehmen und immer wieder Neues zu versuchen. In wenigen Jahren kann nicht das, was jahrzehntlang versäumt wurde, durch eine schnell gestrickte Digitalisierung der Lehre korrigiert werden.“ (HANDKE 2015 :122) ■

Literaturangaben

- Baker, W., „The „Classroom Flip“: Using Web Course Management Tools to Become the Guide by the Side“, in: Chambers, J. (Hg.), Selected Papers from the 11th International Conference on College Teaching and Learning. Jacksonville, FL: Florida Community College at Jacksonville 15 (2000), 9–17.
- Bimmel, P., Kast, B., Neuner, G., Deutscherunterricht planen neu. Berlin: Langenscheidt 2011.
- Feuerstein, M., „Erklärvideos von Studierenden und ihr Einsatz in der Hochschullehre“, in: Igel, Ch. (Hg.): Bildungsräume: Proceedings der 25. Jahrestagung der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft. Münster: Waxmann 2017, 103-109.
- Handke, J., „Shift Learning Activities – Vom Inverted Classroom Mastery Model zum xMOOC“, in: Nistor, N. / Schirlitz, S. (Hg.), Digitale Medien und Interdisziplinarität: Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Münster: Waxmann 2015, 113-123.
- Koepfel, R., Deutsch als Fremdsprache – Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2016.
- Lage, M. J., Platt, G. J., Treglia, M., „Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment“, in: The Journal of Economic Education, 31 (2000), 30–43.
- LeFever, L., The Art of Explanation: Making your Ideas, Products, and Services Easier to Understand. Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons 2012.
- Roche, J., „Zur Sprache bringen. Zum Mehrwert der Medien beim Fremdsprachenerwerb“. In: Economag, Nr. 11 (2010). Online verfügbar unter: https://epub.ub.uni-muenchen.de/14044/1/371_economag_Roche_Nov2010.pdf (zuletzt abgerufen am 30.07.2020)
- Rust, I., Krüger, M., „Der Mehrwert von Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre“. Conference Paper in: Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre 2011. Online verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/230603006_Der_Mehrwert_von_Vorlesungsaufzeichnungen_als_Erganzungsangebot_zur_Praesenzlehre (zuletzt abgerufen am 29.07.2020)
- Tillmann, A., Niemeyer, J., Kroemker, D., „„Das schaue ich mir morgen an“-Aufschiebeverhalten bei der Nutzung von eLectures; eine Analyse“, in: Lucke, U. et. al. (Hg.), Die 14. E-Learning Fachtagung Informatik: Lecture Notes in Informatics (LNI). Bonn: Gesellschaft für Informatik 2016, 47-57.
- Wolf, K., „Bildungspotenziale von Erklärvideos und Tutorials auf YouTube“, MERZ, Nr. 59 (2015), 30-36.
- Zorn, Isabel et al., „Educating. Wie Podcasts in Bildungskontexten Anwendung finden“, 2. Auflage, in: Ebner, Martin [Hrsg.], Schön, Sandra [Hrsg.]: L3T. Lehrbuch für Lernen und Lehren mit Technologien. 2013. Online verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8351/pdf/L3T_2013_Zorn_et_al_Educating.pdf (zuletzt abgerufen am 19.05.2021)

Die interaktive Version
gleich ausprobieren unter:
[https://www.hueber.de/
momente/interaktive-demo](https://www.hueber.de/momente/interaktive-demo)



© Getty Images/E+/Geber86



INSPIRIERENDE
M O M E N T E
ERLEBEN

NEU

Band A2.1
ist da!



Jetzt
entdecken!

Lernwelten der Zukunft:
Entdecken Sie unser neues
DaF-Lehrwerk für A1 – B1!
Motivierend, flexibel und
intermedial, mit integriertem
kostenlosen Code für die
interaktive Version in Kurs-
und Arbeitsbuch.



Inklusive interaktiver Version

www.hueber.de/momente

Weitere Inspirationen auf und #freudeansprachen

Hueber

Methodik und Didaktik

Rituale im Fremdsprachenunterricht für Kleinkinder. Derzeitige Ergebnisse eines Erkundungsprojekts zwischen Praxis und Theorie

Miryam Pagano - Marie Tappero

Abstract

In diesem Beitrag wird von einer dreijährigen Erfahrung in einem Deutschkurs für Kleinkinder berichtet. Der 1,5-stündige Kurs fand nur ein Mal pro Woche statt: eine sehr geringe Unterrichtszeit. Deshalb nutzten wir die Erkenntnisse über Rituale, um trotzdem die üblichen Ziele eines Kinder-Anfängerkurses zu erreichen.

Die Einführung von Ritualen für Kleinkinder ist bekanntlich positiv, denn sie bringt Sicherheit durch Wiederholungen derselben Strukturen. Unsere Hypothese ist aber, dass Rituale *an sich* so wirksam sind, dass sie auch ohne starke Frequenz effizient sind.

Der Beitrag besteht aus der Beschreibung sowohl der Unterrichtsstruktur und der Materialien als auch der erhaltenen positiven Resultate.

Einführung

In diesem Beitrag wird von einer dreijährigen Erfahrung in einem Deutschkurs für Kleinkinder berichtet, der zwischen 2017 und 2019 im Kulturzentrum Salta stattfand. Dieser Kurs ist an drei- bis siebenjährige Kinder gerichtet. Da es sich um eine Aktivität außerhalb der Schule handelt, wählen ihn Eltern freiwillig aus. Die meisten Kinder haben aber Verwandte aus dem deutschsprachigen Raum. Dieser Kurs findet einmal pro Woche statt und dauert knapp

1,5 Stunden. Die Kinder sind also sehr kurz in Kontakt mit der Sprache.

Ausgangspunkt unserer Überlegungen für diesen Kurs war die herausfordernde Situation: Wie können wir trotz der beschriebenen Lage und wenig Zeit ein ansprechen-

des Programm erfüllen? In diesem Zusammenhang haben wir entschieden, die Erkenntnisse über Rituale¹ im Fremdsprachenunterricht zu nutzen, um die von uns bestimmten Ziele für diesen Kleinkinder-Anfängerkurs zu erreichen. Unser Beitrag zeigt die bisherigen Ergebnisse eines Klassenprojekts, in dem Theorie und Praxis in ständiger Wechselwirkung stehen.

Ziele eines Fremdsprachenkurses für Kinder

Die Ziele, die wir für diesen Kurs bestimmt haben, sind von Lundquist-Mog und Widlok in *DaF für Kinder* aus der Reihe DLL gut zusammengefasst:

Ziel des frühen Fremdsprachenunterrichts ist, dass die Kinder die Möglichkeit haben,

- sich in die fremde Sprache einzuhören,
- sich langsam mit dem Schriftbild vertraut zu machen,
- die fremde Sprache zu erproben und dabei zu erleben, dass es funktioniert, in dieser Sprache zu kommunizieren,
- sprachliche Mittel (Wortschatz, feste Verbindungen,

¹ In diesem Beitrag haben wir uns mit den Vorteilen von Ritualen im Kleinkinderunterricht beschäftigt. Bewusst haben wir auf die theoretische Ebene des Ritualkonzepts in diesem Beitrag verzichtet. Für ausführliche Zusammenfassung und Literaturverzeichnis, siehe zum Beispiel Mohnhoff (2007).

Strukturen und Aussprache) zu erwerben und auszubauen,

- interkulturelle Kompetenz zu erleben und
- sich kognitiv, psycho-sozial und emotional weiterzuentwickeln. (2015: 90)

Der erste Punkt scheint uns wichtig, denn im frühen Alter ist die Akquisition der Aussprache wegen der kognitiven Plastizität der Kleinkinder viel schneller und effizienter. Daher sind Spiele mit Reimen, Liedern, Sprüchen, Gedichten in dieser Etappe essentiell. Da unsere Zielgruppe Kleinkinder sind, werden geschriebene Texte nur begrenzt verwendet. Der dritte und vierte Punkt sind das Hauptziel des Unterrichts. Die interkulturelle Kompetenz richtet sich nicht nur auf das Kennenlernen des deutschsprachigen Raums, sondern auch auf die Entwicklung der Sensibilität für Toleranz und Respekt der Unterschiede. Der letzte Punkt bezieht sich nicht spezifisch auf den DaF-Unterricht, sondern gilt für alle an Kinder gerichtete Aktivitäten und ist deswegen auch in der Konzeption unseres Kurses zentral gewesen.

Angesichts dessen, dass wir insgesamt nur 45 Stunden Unterricht im Jahr haben, sind die oben aufgelisteten Ziele eine Herausforderung. Am Anfang haben wir eher intuitiv wiederholte Strukturen eingeführt. Nachdem wir gute Ergebnisse bemerkten, haben wir uns für dieses didaktische Prinzip interessiert und angefangen, von "Ritualen" zu sprechen.

Biographische Beschreibung

Miryam Pagano ist 1987 in Salta (Argentinien) geboren. Sie hat ihren Studiengang in Literatur- und Sprachwissenschaften abgeschlossen und hat sich in Alphabetisierung spezialisiert. Sie arbeitet als Hilfskraft an der Universidad Nacional de Salta, Argentinien, sowie als Lehrerin für Deutsch und Spanisch als Fremdsprache.

Marie Tappero ist 1980 in Frankreich geboren. Sie hat Soziologie an der Université d'Aix-Marseille und Kulturwissenschaft an der Universität Hildesheim studiert. Anschließend war sie zehn Jahre in der Kulturbranche in Österreich tätig. Seit sechs Jahren arbeitet sie als Lehrerin für Deutsch und Französisch als Fremdsprache.

Definitionen von Ritualen

Es gibt viele verschiedene Definitionen von Ritualen im Kontext der Erziehung. In folgenden Zitaten werden zwei unterschiedliche Aspekte der Rituale sichtbar gemacht:

Rituale sind im Unterricht wiederkehrende Handlungen, die wesentlich dazu beitragen, das Lehr- und Lerngeschehen zu ordnen und dadurch einfacher zu machen. [...] Unterrichtsstunden können mit einem Ritual beginnen und enden (Morgenkreis, Begrüßungsritual, Abschiedsritual) (Lundquist-Mog u. Widlok, 2015:191)

Diese Definition weist darauf hin, wie und wann man Rituale einsetzen kann - auf einer eher organisatorischen Ebene. Die folgende fokussiert hingegen auf die langfristigen Wirkungen der Rituale, besonders auf die sozialen Aspekte:

In der Schulkwelt erlaubt uns das Ritual, uns einer Vision der Welt zu nähern, die von Erwachsenen und Studenten geteilt wird, Vision der Welt, die Sinn und jedem einen Platz in der Schulgemeinschaft gibt.

Im Ritual, durch Gesten, Inszenierungen und Praktiken, die es implementiert, ist die symbolische Dimension im Spiel... Das Ritual schafft ein Gefühl der Zugehörigkeit, das Gefühl, ein Teil der Gruppe in einem gemeinsamen Raum zu sein. (Baranger, 199.)²

In einer dritten Definition erscheint ein oft vorausgesetzter Aspekt der Rituale: die hohe Frequenz der Wiederholung:

Rituale geben durch den hohen Wiedererkennungswert Sicherheit. Sie sind eine Orientierungshilfe und strukturieren den Unterricht. (Lundquist-Mog u. Widlok, 2015: 99)

Das Neue an unserer Erfahrung ist, dass dieses didaktische Prinzip erstaunlich gute Ergebnisse gezeigt hat, obwohl die Kinder so wenig Kontakt zur Sprache haben: der sprachliche Fortschritt kann demnach nicht nur mit dem Wiederholungseffekt der Rituale erklärt werden. Unsere Hypothese ist, dass die Rituale an sich so wirksam sind, dass sie auch ohne starke Frequenz effizient sind.

² Eigene Übersetzung aus dem Französischen.

Entwicklung unserer Unterrichtsstruktur

Im Folgenden beschreiben wir die Entwicklung der Unterrichtsstruktur und die erzielten positiven Resultate.

Uns war nicht nur wichtig, sprachliche Inhalte zu vermitteln, sondern den Kindern auch Grundkenntnisse für das Zusammenleben (Höflichkeit, ökologische Erziehung usw.) beizubringen. Mit diesen Zielen haben wir den Unterricht in verschiedene Phasen aufgeteilt, sodass in jeder eine für die Kinder bekannte Handlungsform und der jeweils entsprechende Wortschatz erkennbar werden.

In folgender Tabelle haben wir die Rituale, in der Reihenfolge der Unterrichtsplanung, sowohl mit den didaktischen und pragmatischen Zielen als auch mit den sprachlichen Inhalten in Verbindung gesetzt:

	RITUAL	DIDAKTISCHE ZIELE	SPRACHLICHE INHALTE	PRAGMATISCHE ZIELE
1	MALEN	Einführung der Inhalte der Stunde. Antizipation der Themen.	Farben, Stifte, Grundwortschatz des Tages.	Warten, bis alle ankommen. Thema einführen.
2	ASSISTENZ	Kennenlernen, Verstärkung des Gruppengefühls.	Ja/nein Frage, Aufforderung, W-Frage, Farben und Zahlen.	Fragen, Rufen, Auffordern, Zählen.
3	BEGRÜSSUNG	Entspannung, Verstärkung des Gruppengefühls, Start einer nächsten Phase.	Wortschatz und Satzstrukturen. Aussprache und Intonation.	Singen, Begrüßen, Kennenlernen.
4	WETTER	Verbindung mit dem Kontext.	Ja/Nein-Frage, Antwort. Wortschatz zum Thema Wetter, Jahreszeiten. Satzstruktur.	Wetter ankündigen. Mit Jahreszeiten verbinden.
TAGESAKTIVITÄT				
5	HÄNDE WASCHEN	Entspannung, Einstieg in die nächste Phase.	Wortschatz der Lieder: Körperteile, Verben zu alltäglichen Handlungen.	Singen, Hygiene, Nachmittagsnack vorbereiten. Regeln vermitteln.
6	NACHMITTAGS-SNACK	Entspannung.	Auffordern. Wortschatz zum Thema Essen. W-Fragen, Ja/nein-Fragen.	Aufforderung, Bitte, Höflichkeit am Tisch, Sich bedanken.
7	ABSCHIED	Unterricht schließen.	Wortschatz der Lieder. Aussprache, Intonation, Satzstruktur.	Singen. Sich verabschieden.

Tabelle 1: Rituale in der Unterrichtsplanung

Bevor wir ins Detail jedes Rituals gehen, möchten wir allgemeine Anmerkungen machen, die für den gesamten Unterricht gelten und wichtig sind:

1. Kinderkurse verlangen eine kinderfreundliche und sichere Raumeinrichtung, denn die Ausstattung und Einrichtung des Lernraums hat auch direkten Einfluss auf die Lernumgebung. Es muss genug Platz für verschiedene "Inseln" geben: z.B. einen Teppich zum Ausruhen mit Büchern / Stofftieren, Tische zum Basteln, Platz für freie Bewegungen. Wir haben auch festgestellt, dass es didaktisch effizienter ist, wenn die Kinder das Material der Aktivitäten sowie ihre eigenen Produktionen immer sehen bzw. anfassen können. Da wir über keinen eigenen Raum verfügen, sondern das Klassenzimmer teilen, haben wir uns eine "transportable Leinwand" ausgedacht, an die wir das ganze Material hängen und die nach dem Kurs mühelos abgehängt werden kann. Dafür haben wir einen großen festen Stoff gekauft und damit jede Woche den Raum kindgerecht gestaltet.



Foto 1: die transportable Leinwand, Foto 2: Zeitstrahl mit Ritualen

2. Viele der Rituale beginnen mit einem Lied oder enthalten Lieder oder Verse, die mit Gestik und Körperbewegung begleitet werden.

Die körperliche Begleitung ermöglicht die Teilnahme der Kinder am Ritual, obwohl sie am Anfang den Text nicht kennen. Gestik und Bewegung haben einen positiven Einfluss auf das Sprachenlernen, denn sie können schon in der Form die Bedeutung und das kommunikative Ziel beinhalten (Goodwyn et al., 2000: 83). Laut Weidinger üben Gesten auch einen Einfluss auf die lexikalische und syntaktische Entwicklung aus (2011: 9). Deshalb ist es uns wichtig, solche Aktivitäten ritualisiert in den Unterricht einzubauen. Die Kinder haben nicht nur von Anfang an Spaß an diesen Aktivitäten, sondern singen von Mal zu Mal mehr mit und kennen schließlich den vollständigen Text. Durch Nachahmung und dank der Melodie und der Bewegungen kennen die Kinder wichtige Intonationsmuster des Deutschen. Das fördert auch die Entwicklung der phonetischen Wahrnehmung (Lundquist-Mog u. Widlok, 2015: 62).

3. Die Rituale gelten als zeitlicher und räumlicher Leitfaden, der den Kurs strukturiert und einteilt. Damit die Kinder diese Organisation sichtbar verfolgen können, haben wir einen Zeitstrahl gebastelt, der an der Leinwand angebracht ist. Dort ist jedes Ritual aufgezeichnet und mit einem Pfeil zeigen die Kinder an, welcher Teil des Unterrichts dran ist. Sie können so einer Übersicht des Unterrichtsablaufs folgen.



Foto 2: Zeitstrahl mit Ritualen

4. Kinderkurse konfrontieren die Lehrkraft mit ungeplanten Situationen. Die Kinder können müde oder sehr aufgeregt ankommen. Sie können auch die Aktivitäten anders verstehen bzw. ausführen als gedacht. Oder die Aktivität gefällt ihnen nicht und sie wollen nach 5 Minuten etwas anderes machen. Um sich dem anzupassen, sind Rituale hilfreich. Paradoxerweise ist es umso wichtiger, den Kurs gut vorbereitet und mehrere Varianten, Angebote oder Strategien parat zu haben. Vielfalt ist der Schlusstein von Kinderkursen: anhand von Medien, Materialien, Themen, aber auch Formaten z.B. sorgen wir dafür, dass kollektive mit individuellen Handlungen innerhalb eines Rituals gemischt werden, so dass die schüchternen/neuen Kinder sich durch die Gruppendynamik von der Angst vor der Aussprache befreien und ein Gruppengefühl entstehen kann. Aber auch, damit die Kinder kurzzeitig allein im Mittelpunkt stehen, das Gefühl, wichtig zu sein, bekommen und ihren eigenen Platz in der Gruppe finden können.

Die Rituale im Einzelnen

Malen

Am Anfang werden den Kindern Blätter zum Ausmalen zur Verfügung gestellt, die wir in Zusammenhang mit den Themen des Tages auswählen. Dieses erste Ritual hat in unserer Unterrichtsplanung zwei Zwecke. Zum einen können wir mit dieser Aktivität darauf warten, dass alle Kinder ankommen. Zum anderen bieten die Motive der Malunterlagen die Möglichkeit, Wortschatz einzuführen und zu wiederholen. Es ist also eine Weise der Vorentlastung des Wortschatzes. Ritualisierte Wendungen sind zum Beispiel folgende:

- W-Fragen: Welche Farbe hast/möchtest/brauchst du? Welches Tier ist das? Was ist das?
- Ja/nein Frage: Möchtest du Filzstifte/Buntstifte/Wachsstifte? Ist das ein...?
- Bewertung: Das ist toll! Gut gemacht! Oh, wie schön! Super!

Anwesenheit

Dieses Ritual ist die erste Gruppenaktivität und umfasst mehrere Sequenzen, in denen unterschiedliche ritualisierte Handlungen eingesetzt werden.

A) Das "Anwesenheitsplakat"

Zuerst arbeiten wir anhand eines von der Lehrkraft vorbereiteten Plakats, auf dem ein Gitternetz mit den Kindernamen und das Datum steht. Ziel des Rituals ist, dass die Kinder ihre Anwesenheit mit einem bunten Farbschnipsel symbolisieren.



Foto 3: das Anwesenheitsplakat

Das Ritual läuft wie folgt:

Ein Kind (der Moderator / die Moderatorin) steht neben dem aufgehängten Plakat mit einem Spielmikrofon, die anderen sind verteilt im Raum. Der Moderator / die Moderatorin ruft ein Kind mit dem Satz: "Teresa, komm!", begleitet mit einer Handbewegung. Teresa kommt, und der Moderator / die Moderatorin bietet ihr eine Schachtel mit Schnipseln an, öffnet sie und sagt: "Augen zu". Teresa soll mit geschlossenen Augen einen Schnipsel ziehen. Dann fragt der Moderator / die Moderatorin: "Welche Farbe hast du?" und richtet das Mikrofon zu ihr, damit sie die gezogene Farbe laut sagen kann. Danach klebt Teresa den Schnipsel auf das Plakat. Schließlich übernimmt Teresa die Rolle der Moderatorin und ruft das nächste Kind.

Anmerkung: Wenn Teresa gerade nicht aufgepasst hat und nicht kommt, wiederholt der Moderator / die Moderatorin den Aufruf lauter. Und wenn sie immer noch nicht reagiert, hilft meistens die Lehrkraft, indem sie das Mikrofon greift und alle laut fragt: "Ist Teresa heute da?". In diesem Fall antworten alle Kinder sehr laut: "Jaaaaa!". Spätestens mit diesem kollektiven Aufruf reagiert das gerufene Kind.

B) Das "Kinder-Zählen" Plakat

Sobald jedes Kind seinen Schnipsel angeklebt hat und der erste Teil des "Anwesenheits-Rituales" vorbei ist, gibt es in der Spalte des aktuellen Datums so viele Schnipsel wie Kinder. Hier kommen konsekutiv zwei ritualisierte Handlungen vor, die ein gebasteltes "Zahlenrad" benötigen. Zuerst fragt die Lehrerin: "Wie viele Kinder sind heute da?", richtet das Mikrofon zu den Kindern und zeigt jeden Schnipsel, während alle Kinder gemeinsam laut zählen. Wenn die Zahl der Schnipsel erreicht ist, fragt die Lehrkraft ein Kind: "Teresa, wie viele Kinder sind heute da?". Teresa kommt, dreht das Rad bis zur richtigen Zahl und spricht laut ins Mikrofon "Heute sind xx Kinder da!". Alternativ kann auch ein Kind die Leitung der Fragestellung

übernehmen.

Begrüßung

Zur Begrüßung singen wir mit den Kindern ein Lied, was mit Bewegungen und Mimik begleitet wird. Didaktisch gesehen wird so eine neue Phase eingeführt und durch das gemeinsame Spielen und Singen Entspannung und Gruppengefühl geschaffen. Das Lied bietet eine reale Kommunikationssituation. Das heißt also auch, dass sie durch Immersion in der spielerischen Situation die Sprache lernen: hier wird nicht nur auf den Wortschatz gezielt, sondern besonders auch auf die Intonation und Aussprache.

Jedes Jahr wird ein neues Begrüßungslied eingeführt und in jeder Unterrichtsstunde gesungen. Ein sehr beliebtes Lied war in unserem Kinderkurs "Wir wollen uns begrüßen"³:

³ Das Lied ist unter folgender Internetadresse verfügbar: <https://www.youtube.com/watch?v=sOi77G8-2R8>

TEXT	GESTIK
<p>"Wir wollen uns begrüßen Und stampfen mit den Füßen Und klatschen in die Hand Und haben bald erkannt: Teresa ist da Felipe, na klar! Und Joaquina, wunderbar! Wir gehör'n zusammen, (x3) Zusammen sind wir stark"</p>	<p>(im Kreis) Mit einer Hand winken Mit Füßen stampfen In die Hände klatschen Eine Hand an die Stirn halten und suchend schauen Auf das Kind Zeigen (x3) Hand in Hand tanzen Den Unterarm heben und Bizeps zeigen</p>

Tabelle 2: Begrüßungslied

Wetter

Als nächstes folgt das Ritual „Wetter“. Hier wird didaktisch bevorzugt, die Kinder anhand der Reflektion über das Wetter und die Jahreszeiten mit dem Kontext in Verbindung zu setzen. Dafür haben wir mehrere ritualisierte Aktivitäten zum Thema Wetter vorgeschlagen.

Zuerst wird in jeder Unterrichtseinheit am Anwesenheitsplakat mit kleinen Schildern das Wetter registriert. Dafür interagieren die Kinder untereinander, mit den Lehrkräften und den Materialien. Ein Kind spielt den Assistenten und hält eine „Wetterschachtel“, das Spielmikrofon und einen Kleber. Ein zweites Kind sucht in der Schachtel die passende Wetterabbildung aus. Die Lehrkraft fragt „Wie ist das Wetter heute?“. Das Kind antwortet laut „Es ist bewölkt“, „Die Sonne scheint“ usw. Der Assistent / die Assistentin sagt „Kleber“ und ein anderes Kind darf die Abbildung ans Plakat kleben. Nach einem Monat wird über das Wetter in Salta gesprochen.

Die zweite Aktivität findet im gesamten Klassenraum statt. Anhand von Wetterschildern werden verschiedene Spiele abwechselnd vorgeschlagen. Zuerst bekommt jedes Kind ein Schild. Die Lehrkraft benennt eine mögliche

Wettersituation und das Kind mit dem betreffenden Schild hält es hoch. Danach wird eines der folgenden zwei Spiele vorgeschlagen: 1) Die Lehrkraft stellt Ja/Nein-Fragen: „Ist es heute bewölkt?“, „Scheint heute die Sonne?“. Die Kinder antworten. 2) Alle Kinder sind im Klassenraum verteilt, manche haben die Schilder. Die Lehrkraft ruft eine Wettersituation auf und das Kind mit dem entsprechenden Schild muss die anderen fangen.

Zuletzt fragt die Lehrkraft die Kinder, ob es kalt oder warm ist.



Foto 4: das Ritual „Wetter“

Händewaschen

A) Lied „Hände waschen“⁴

Dieses Ritual erfüllt mehrere Funktionen: didaktisch soll es den Kindern ermöglichen, sich zu entspannen und in die nächste Sequenz einzusteigen. Sprachlich lernen sie dabei wichtige Begriffe und Satzstrukturen. Und pragmatisch bringen wir dadurch zentrale Hygienekonzepte bei:

TEXT	GESTIK
<p>„Hände waschen, Hände waschen muss ein jedes Kind. Hände waschen, Hände waschen bis sie sauber sind.</p> <p>Nun sind die Hände sauber, ja Doch leider ist kein Handtuch da!</p> <p>Drum... müssen wir sie schütteln, schütteln, schütteln, schütteln, Drum müssen wir sie schütteln, Bis dass sie trocken sind!</p> <p>Und jetzt die/der/das (Körperteil)!”</p> <p>Das Lied wiederholt sich mit anderen Körperteilen, die die Kinder auswählen: Haar - Füße - Beine... Als letztes: Popo!</p> <p>Jedes Mal können Fragen vor dem Refrain „Drum müssen wir...“ formuliert werden wie: „Und jetzt?“ oder „Und was machen wir?“ oder „Was müssen wir machen?“</p>	<p>(im Kreis)</p> <p>Hände zusammen reiben</p> <p>Geste „Nein“ mit ausgestrecktem Zeigefinger Bei „da“ zuckt man mit den Schultern und Hände hängen rechts und links auseinander</p> <p>Körperteil kräftig schütteln</p> <p>Idem mit den anderen Körperteilen</p>

Tabelle 3: Lied „Hände waschen“

⁴ Das Lied ist unter folgender Internetadresse anzuschauen: <https://www.youtube.com/watch?v=xOI01SP93YE&t=10s>

In diesem Fall besteht der wichtigste Wortschatz aus den Körperteilen und den Verben „waschen“, „trocknen“ und „schütteln“. Dieses Ritual folgt nach der Hauptaktivität des Tages, d.h. der für die Kinder „anstrengendsten“ Sequenz, weil sie sich am längsten auf eine Aktivität konzentrieren müssen und oft neuen Wortschatz lernen und aktiv bzw. „produktiv“ sein müssen. Das Hauptziel des Rituals ist deshalb die Entspannung durch die Bewegung, das Singen und Lachen.

Dieses ist eines der Lieblings-Rituale unserer Gruppe. Es ist das einzige, das wir nie ändern bzw. überspringen konnten und bei dem alle Kinder ausnahmslos mitmachen: der absolute Schlager der Kinderlieder!

Das Lied ist an sich sehr lustig, weil die Kinder sich richtig bewegen können und durch das „Schütteln“ von Körperteilen oft wackeln, hinfallen etc. und dabei viel lachen.

Aber ein Teil der Begeisterung der Kinder für das Lied erklärt sich sicher mit seinem strategischen Platz in der Chronologie des Kurses: es kommt nämlich nach einer langen Konzentrations-Sequenz und vor dem Lieblings-Ritual, dem Nachmittagssnack. Die Kinder wissen genau, dass sie nach dem Lied wirklich ihre Hände waschen müssen. Aber danach kommt die Freude des Essens! Die konkrete Handlung, die Hände zu waschen, die oft von den Kindergärtner:innen als problematisch beschrieben wird, war in unserem Unterricht nie eine Schwierigkeit, weil die verschiedenen ritualisierten Handlungen, die es einführen und die darauf folgen, einfach nur Spaß bedeuten.

Theoretisch ist das Lied endlos. Teil des Rituals ist jedoch, dass wir es mit dem Körperteil „Popo“ beenden. Dieser Teil wird während des gesamten Liedes erwartet, weil es am lustigsten ist, ihn zu bewegen und auszusprechen. Aber gleichzeitig ist es ein Code zwischen Kindern und Lehrkraft: Nach diesem Teil ist das Lied zu Ende und die nächste ritualisierte Handlung folgt.

B) Reim

Nachdem der letzte Teil des Liedes mit dem „Popo“ gesungen wurde, führt die Lehrkraft sofort den Reim ein. Meistens reicht es, dass sie die ersten Wörter „Vor dem Essen...“ ausspricht, damit die Kinder den Satz zu Ende sprechen: „... Hände waschen nicht vergessen“. Danach folgt die letzte ritualisierte Handlung dieser Sequenz.

C) Die „Eisenbahn“ zum Badezimmer

Das Ziel hier ist, die Kinder zum Badezimmer zu führen und die Hände zu waschen. Die Lehrkraft ruft: „Zuuuug“ und stellt sich vor die Tür. Alle Kinder stellen sich eins nach dem anderen wie ein Zug auf, der Richtung Badezimmer „fährt“. Dabei singen wir „Eisenbahn, Eisenbahn, wir fahren mit der Eisenbahn. Schneller fahr’n, schneller fahr’n, mit der Eisenbahn“.

Im Badezimmer werden die Hände gewaschen und mit dem Handtuch getrocknet und/oder geschüttelt, indem man den Teil des Liedes „Hände waschen“ singt.

Danach gehen die Kinder zurück ins Klassenzimmer.

Nachmittagssnack

A) Vorbereitung

Oft beteiligen sich die Kinder, die sich schon die Hände gewaschen haben, an der Vorbereitung des Snacks. Sie helfen dabei, den Tisch zu decken. Dafür holen sie Becher und Teller, Kekse und Saft oder Joghurt. Da diese Vorbereitung etwas Zeit in Anspruch nimmt, sind meistens schon alle Kinder vom Badezimmer zurückgekommen und warten begierig auf das Essen.

B) Wir haben Hunger

In dieser Zeit wird wieder gesungen und zwar das traditionelle Lied „Wir haben Hunger“.

TEXT	GESTIK
Wir haben Hunger, Hunger, Hunger	<i>Im Kreis am Tisch</i>
Haben Hunger, Hunger, Hunger (x2)	Mit der Faust auf dem Tisch schlagen
Haben Durst	
Wo bleibt der Käse, Käse, Käse	
Bleibt der Käse, Käse, Käse (x2)	
Bleibt die Wurst?	

Tabella 4: Lied „Wir haben Hunger“

In der Regel wird das Lied immer mehrmals gesungen und die Lehrkraft kann auch Varianten einführen (z.B. sie sagt: "schneller", "lauter" oder "ganz leise" usw.). In dieser Zeit wartet man auch, dass alle ankommen.

C) Guten Appetit

Erst wenn alle angekommen sind, nehmen sie sich an den Händen und sagen den Reim "Guten Appetit, alle essen mit". Danach darf gegessen werden. Die Lehrkraft fragt "Wer möchte Saft/Joghurt/Kekse?" und die Kinder antworten und bedanken sich. Während des Snacks dürfen die Kinder sich frei auf Spanisch unterhalten. Interessant dabei ist, dass sie mehrmals ihre eigene Beziehung mit der Deutschen Sprache thematisieren. So wird dieser Moment als eine Gelegenheit der metalinguistischen Reflexion über die Fremd- und Muttersprache genutzt, die von den Kindern selbst kommt.⁵

Abschiedsritual

Mit diesem Ritual wird ein gemeinsamer, geordneter Abschluss geschaffen. So wird der Unterricht durch ein deutliches Ende strukturiert. Dafür verwenden wir wiederum ein Lied, das jedes Jahr ausgetauscht wird. Hier wird als Beispiel das Lied "Alle Leut"⁶ gezeigt.

⁵ Nur beispielsweise geben wir hier einen Auszug aus einer der Interaktionen der Kinder:

F.: No sé por qué a mí siempre me sale yellow y no gelb...

J.: ¡No, porque lo que a vos te sale primero es el español!

⁶ Das Lied ist unter folgender Internetadresse anzuschauen: <https://www.youtube.com/watch?v=8FjZ5qqOjuA>

TEXT	GESTIK
Refrain Alle Leut', alle Leut' geh'n jetzt nach Haus'. X2	(im Kreis) In die Hände klatschen
Große Leut', kleine Leut', dicke Leut', dünne Leut'.	Arme nach oben strecken Arme nach unten sinken Einen dicken Bauch mit Armen malen Bauch einziehen und Hände auf den Bauch legen
Refrain Laute Leut', leise Leut', Alte Leut', Junge Leut',	In die Hände klatschen Mit den Händen einen Trichter vor dem Mund bilden Ausgestreckter Zeigefinger vor dem Mund halten Sich beugen und wie alte Leute gehen Mit den Händen eine Wiegebewegung bilden
Refrain Alle Leut', alle Leut' geh'n jetzt nach Haus'. Sagen auf Wiedersehen, Denn es war wunderschön. Alle Leut', alle Leut' geh'n jetzt nach Haus'.	In die Hände klatschen Mit einer Hand winken In die Hände klatschen

Tabelle 5: Abschiedslied

Positive Resultate

Auf der sprachlichen Ebene: In der Tabelle 1 wird klar, dass dank des Einsatzes der Rituale eine große Menge an Inhalten vermittelt werden kann. Unsere Erfahrung zeigt, dass die Kinder diese Inhalte nicht nur passiv, sondern auch aktiv erwerben und dass sie nicht nur Wortschatz und Satzstrukturen lernen, sondern auch Sprechakte (z.B. im Kontext begrüßen und auffordern). Hier einige Beispiele:

	AKTIV	PASSIV
Anwesenheitsritual	Ist ... heute da? Komm! Augen zu! Farben nennen Kleben! Heute sind ... Kinder da.	Welche Farbe hast du? Wo ist der Kleber? Hast du das Mikrofon? Du bist dran.
Nachmittagssnack	Lecker! Saft bitte! Ich habe Hunger Ich habe Durst Danke Bitte	Möchtest du mehr Saft / Kekse? Wer möchte...? Hast du Hunger/Durst?

Tabelle 6: Aktive und passive Inhalte

Auf der sozialen und emotionalen Ebene: Die Kinder haben Spaß und sind sehr motiviert, jede Woche wieder zu kommen. Es gibt eine sehr gute Unterrichts Atmosphäre. Das zeigt, dass die Kinder sich sicher und wohl fühlen. Außerdem beteiligen sich die Eltern gern am Unterricht und den Projekten. Rituale haben nebenbei eine Wirkung außerhalb des Unterrichtsgeschehens: Da der Kurs auch für die Eltern klar abläuft, ist es einfacher die Arbeitsform nachzuvollziehen.

Auf der didaktischen Ebene: Rituale bringen auch der Lehrkraft Sicherheit und ermöglichen, ihre Energie der Vorbereitung von Projekten oder originellen Aktivitäten/ Materialien zu widmen. Obwohl Planung und Vorbereitung von Ritualen am Jahresanfang sehr zeitaufwendig sind, erleichtern sie den täglichen Kursverlauf während des Jahres.

Schlussbemerkungen

Wir haben in diesen Zeilen gezeigt, dass die oben aufgelisteten Ziele für unseren DaF-Kinderkurs erfüllt worden

sind, trotz des herausfordernden Rahmens des Kurses. Wir sind davon überzeugt, dass dies im großen Teil dank des Einsatzes der Rituale möglich war. Eine Schlussfolgerung unserer Erkundung ist, dass sprachliche und kommunikative Fortschritte nicht nur mit dem Wiederholungseffekt der Rituale erklärt werden können, sondern dass die Rituale an sich so wirksam sind, dass sie auch ohne starke Frequenz effizient sind. Deshalb glauben wir, dass Rituale im Fremdsprachenunterricht für Kleinkinder unentbehrlich sind.

In diesem Beitrag haben wir uns hauptsächlich mit den Ritualen und deren Vorteile beschäftigt. Selbstverständlich sind aber viele andere Komponenten bei einem Kleinkinderkurs zu berücksichtigen, wie z. B. die Unterstützung und Mitarbeit der Institutionsleitung, das Zeitmanagement bei der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts, die Auswahl und Gliederung der Inhalte, Aktivitäten, Aufgaben. Letzteres kann nach unserer kurzen Erfahrung sehr gut mit dem Einsatz von Projekten kombiniert werden. ■

Literaturangaben

Baranger P., Cadres, règles, rituels dans l'institution scolaire. Nancy: Presses universitaires, 1999.

Goodwyn, S. W., Acredolo, L. P. & Brown, C. A. "Impact of symbolic gesturing on early language development". Journal of Nonverbal Behavior, 24(2), 2000.

Kepler-Rau, B., Warum und wodurch fördern Finger- und Handgestenspiele die Sprachentwicklung? Mit Tips zur praktischen Ausführung. Online verfügbar unter: https://www.arge-sbs.de/data/uploads/pdf/SBS_-_Handgestenspiele_Sprechentwicklung.pdf (zuletzt abgerufen am 07.02.2020)

Lundquist-Mog, A. und Widlok, B., DaF für Kinder. München: Goethe Institut, 2015.

Mohnhoff, C., Wissenschaftliche Hausarbeit zur Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grundschulen. Rituale in der Grundschule. Eine ethnographische Fallstudie in einer jahrgangsübergreifenden Eingangsklasse, 2007. Online verfügbar unter: <https://kobra.unikassel.de/bitstream/handle/123456789/2011052537575/MohnhoffRitualeGrundschule.pdf?sequence=6&isAllowed=y> (zuletzt abgerufen am 07.02.2020)

Weidinger, N. Gestik und ihre Funktion im Spracherwerb bei Kindern unter drei Jahren. Deutsches Jugendinstitut e.V., Februar 2011. Online verfügbar unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/672_13595_Weidinger_Gestik.pdf (zuletzt abgerufen am 07.02.2020)

Hier finden Sie uns:

E-Mail: info@vldda.com

Web: <https://vldda.com/>

Twitter: [@VLDLA1](https://twitter.com/vldda1)

Facebook: [VLDLDAAsociacionProfesoresAlemanArgentina/](https://www.facebook.com/VLDLDAAsociacionProfesoresAlemanArgentina/)



Motivation und Lernerfolg: Eine Wechselbeziehung am Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Algerien

Rachida Benattou

Abstract

Neben den schulischen Rahmenbedingungen haben individuelle Einstellungen und affektive Variablen einen erheblichen Einfluss auf das Fremdsprachenlernen. Solche Variablen beziehen sich vor allem auf das Alter der Lernenden, ihre Begabung, ihr Interesse am Lernstoff und ihre Motivation.

Der vorliegende Beitrag widmet sich ganz gezielt der Motivation als einflussreichem Faktor bei algerischen Deutschlernenden, deren Situation sich jedoch mit der anderer Lernender vergleichen lässt, die die deutsche Sprache ohne geographischen oder kulturellen Kontakt zum deutschsprachigen Raum lernen.

In diesem Beitrag wird der Begriff „Motivation“ klar bestimmt, und es werden verschiedene Arten der Motivation und deren Auswirkungen auf den Lernerfolg beleuchtet. Das Ziel ist herauszufinden, wie sich Lernende motivieren lassen und inwiefern die Motivation ein wesentlicher Beitrag zur Erhöhung des Lerneffekts sein kann.

Einleitung

Die Motivation von Fremdsprachenlernenden spielt sowohl in der fremdsprachendidaktischen Forschung als auch in der Unterrichtspraxis selbst eine wichtige Rolle und gilt - neben anderen individuellen Faktoren wie Alter, Begabung, Interesse, Einstellungen - als entscheidender Faktor für den Erfolg beim Erlernen einer Fremdsprache.

„Nicht unterschätzen sollte man die Motivation beim Fremdsprachenlernen, die oft geprägt ist durch die Einstellung zum Land, dessen Sprache man lernt: Jemandem, der sich in Deutschland ent wurzelt und fehl am Platz fühlt, oder jemandem, der mit Deutschland nur Negatives verbindet, fehlt es sicherlich an Lernbereitschaft, ohne die Sprachenlernen nicht möglich ist.“

(BRINITZER/ HANTSCHHEL, 2016: 16)

Es existieren jedoch allgemeingültige und länderspezifische Motivationen. Von diesen letzten sind auch solche Lernende betroffen, die die deutsche Sprache sehr weit entfernt und ohne geographischen Bezug oder kulturellen Kontakt zum deutschsprachigen Raum bzw. ohne direkten Kontakt zur Zielsprache und -gesellschaft lernen, abgesehen von der Tatsache, dass die deutsche Sprache eine ganz unterschiedliche und andersartige morpho-syntaktische sowie phonetisch-phonologische Struktur aufweist, mit denen algerische Deutschlernende nur schwer umzugehen vermögen.

Der vorliegende Beitrag ist wie folgt aufgebaut: Zunächst wird theoretisch auf diese Thematik und zwar auf einige Definitionen zum Begriff „Motivation“ eingegangen dann wird ein kurzer Überblick über die Stellung des Deutschen als dritte Fremdsprache in Algerien vorgestellt.

Dabei liegt der Fokus insbesondere auf der Motivation als einflussreichem Faktor für den Lernerfolg bei den Studierenden mit Rücksicht auf die schulischen Rahmenbedingungen.

Empirisch wird die vorliegende Untersuchung exemplarisch auf der Grundlage einer anonymen Umfrage in Form eines Fragebogens an der „Sidi-Belabbes Universität“ in Algerien durchgeführt. Insgesamt beteiligten sich 120 Deutsch-Bachelorstudierende an der Befragung. Die Ergebnisse des durchgeführten Fragebogens spiegeln die Auffassungen der Befragten wider.

Die Motivation ist ein dynamischer Zustand, der seine Ursprünge in der Wahrnehmung hat, welche der Schüler von sich selbst und seiner Umgebung hat und die ihn ermutigt, eine Aktivität zu wählen, sich darauf einzulassen und an derer Erfüllung festhalten, um ein Ziel zu erreichen. (ROLLAND, VIAU, 1994: 6)

In der Fachliteratur ist man sich einig, dass es sich bei Motivation um ein abstraktes, hochkomplexes, dynamisches und multidimensionales Konstrukt handelt (vgl. DÖRNYEI 2004, GROTHJAHN 2004, KLEPPIN, RIEMER 2012).

Sie ist die aktuelle Veranlassung, Lernaktivitäten auszuführen und bestimmt Richtung und Dauer von Lernprozessen. Ohne Lernmotivation der Lernenden sind Unterrichtsbemühungen meist sinnlos. Deshalb ist die Motivierung zum Lernen ein wichtiges Ziel didaktischen Handelns. (STANGL, 2020)

1. Definition der Motivation

Motivation gilt als Schlüssel zum Erfolg. Ohne ausreichende Motivation werden auch begabte Sprachenlernende Schwierigkeiten bei der Aneignung einer fremden Sprache haben, weniger begabte - bei entsprechender Motivation - dennoch erfolgreich sein.

Der Begriff der Lernmotivation bezeichnet dementsprechend den Wunsch bzw. die Absicht, bestimmte Inhalte oder Fähigkeiten zu erlernen. (KRAPP/WEIDENMANN, 1993: 218)

Biographische Beschreibung

Frau Rachida Benattou studierte am Institut für Technologie und Bildung „Deutsch als Fremdsprache“ und absolvierte 1976 das Referendariat für das Lehramt in Algier. Von 1994 bis 1998 studierte sie Germanistik an der Universität Algier mit Abschluss Licence im Fachbereich „deutsche Sprachwissenschaft“. 2004 promovierte sie an der Deutschabteilung der Universität Algier zur Didaktik und Methodik des Deutschen als Fremdsprache. 2008-2009 erhielt sie einen Forschungsaufenthalt an der Ruhr-Universität Bochum für die Anfertigung ihrer Dissertation. 2011 erlangte sie den Dokortitel im Fachbereich „DaF-Didaktik“. Zurzeit ist sie als Lehrkraft an der Deutschabteilung der Universität Algier 2, Algerien tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Pädagogik, Methodik und DaF-Didaktik und sie hat mehrere Veröffentlichungen zu diesen Themen.

benattourachida@yahoo.fr

1.1 Arten der Motivation

Aus der Sicht der pädagogischen Psychologie bezeichnet der Begriff Lernmotivation den Wunsch bzw. die Absicht, bestimmte Inhalte oder Fähigkeiten zu erlernen. Die Arten der Lernmotivation und deren zugeordnete Ziele werden anhand der folgenden Tabelle veranschaulicht:

Arten der Lernmotivation	Zugeordnete Ziele
Leistungsmotivation	Selbstbewertung eigener Tüchtigkeit in Auseinandersetzung mit einem akzeptierten Gütemaßstab. Es wird zwischen zwei Komponenten des Leistungsmotivs unterschieden: der Hoffnung auf Erfolg und der Furcht vor Misserfolg.
Interesse	Die Auseinandersetzung mit einem spezifischen Lerngegenstand wird auf Grund einer positiven und wertschätzenden Beziehung zum Gegenstand als Ziel an sich angestrebt.
Intrinsische Motivation	Lernen zum Selbstzweck, Lernen aus Spaß an der Sache.
Extrinsische Motivation	Lernen dient der Maximierung positiver bzw. Handlungsfolgen (z.B. Lob/Bestrafung).
Performanzorientierung	Wunsch nach guten Leistungen, um die eigenen Chancen in der schulischen und beruflichen Konkurrenzsituation zu verbessern.

1.2 Motive und Motivation

Der Begriff „Motiv“ wird gleichbedeutend Beweggrund, Trieb, Neigung und Streben genannt und bezieht sich auf den Begriff Motivation, sodass man in der Lernpsychologie den Begriff Motivation im Allgemeinen unter Bezugnahme auf Motive definiert. (SEIL, 2003: 78)

Als stabile Persönlichkeitseigenschaft sind die Motive der Beweggrund einer Handlung und liegen der Motivationsentstehung zugrunde, die sich hingegen als aktueller Erregungszustand kennzeichnet.

Laut SARTER (2006: 68) „sind Motive in der Regel übergeordnete Beweggründe, die über einzelne Situation hinausgreifen. [...] Die Aktualisierung von Motiven in oder für Situationen, die entsprechende Anlässe und Anreizbedingungen bieten, kann dann als Motivation bezeichnet werden.“ Daraus ist zu erschließen, dass die aktuelle Schülermotivation das Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen den Motiven der Lernenden und den konkreten Anregungsbedingungen der Lernsituation ist. Motive sind ohne Situationen, in denen sie wirksam werden und zu Handlungen führen, nicht denkbar.

Des Weiteren werden Motive als relativ konstante Weredispositionen im Individuum definiert, die Handlungen in Gang bringen, sie aufrechterhalten oder sie beenden. (Kleppin:2002: 26-30)

Motive steuern die Motivation, deshalb ist es unmöglich, diese beiden voneinander zu trennen, da sie beim Handeln des Menschen ineinander übergehen. Die Entstehung der Motivation wird als eine Interaktion zwischen den Motiven des Lernenden und den äußeren Situationsfaktoren begriffen.

Die Inkonstanz der Motivation wird von vielen Faktoren beeinflusst; vor allem von den eigenen Einstellungen, unterrichtlichen Umständen und den jeweiligen Lernbedürfnissen bzw. Lernzielen. (KLEPPIN, 2002: 26ff)

Während Motive bei den Lernenden als Bedürfnisse, Erwartungen, Triebe, Wünsche zu betrachten sind, bieten Situationsfaktoren Informationen und spielen die Rolle des Auslösers.

2. Gegenwärtige Stellung des Deutschen als dritte Fremdsprache in Algerien

2.1 Am Gymnasium

Es ist kein Zufall, dass sich Französisch in Algerien einer Sonderstellung als erste Fremdsprache unter den anderen Fremdsprachen erfreut; dies liegt an historischen, politischen und kulturellen Gründen. An zweiter Stelle liegt Englisch und an dritter Stelle Deutsch als dritte Fremdsprache als fester Bestandteil im schulischen Lehrplan für diejenigen SchülerInnen, die Deutsch gewählt haben.

Die wenigen Pflichtstunden, die für den Gymnasialunterricht angesehen sind, finden in der Regel im zweiten und dritten Unterrichtsjahr der Sekundarstufe statt. Die Schüler machen ihre ersten Erfahrungen mit der deutschen Sprache erst ab dem zweiten Schuljahr. Jedoch verfügen sie über Kenntnisse und linguistische Kompetenzen bereits in ihrer Muttersprache (Arabisch oder Berberisch) und in den zwei anderen zu lernenden Fremdsprachen.

Deutsch wird landesweit am Gymnasium unterrichtet und dann weiter an den drei Universitäten, nämlich Algier 2, Oran 2 und Sidi-Belabbes.

2.2 An der Universität

Deutsch ist hauptsächlich an drei Universitäten in Algerien mit unterschiedlichen Schwerpunkten als Studiengang vertreten, und zwar in Licence bzw. Bachelorabschluss und Masterprogrammen sowie in Promotionsstudiengängen für deutschsprachige Literatur, deutsche Sprachwissenschaft, DaF-Didaktik, deutschsprachige Landeskunde und Übersetzung. Die Lernendenzahlen sind in Fremdsprachen einschließlich Deutsch in Algerien in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen.

95% der in dieser Untersuchung befragten Studierenden haben mit dem Deutschlernen schon im Gymnasium angefangen. Deutsch war ihre dritte Fremdsprache.

Die Anzahl der AbiturientInnen, die sich für ein Germanistikstudium einschreiben, hat sich auch unglaublich vermehrt. Wir sehen ein klares Interesse an Deutsch und Deutschland.

Die häufige Motivation für Deutschlernende ist generell in Deutschland zu studieren, denn die Universitäten und Hochschulen in Deutschland haben einen guten Ruf. An dieser Stelle ist zu vermuten, dass dies bei anderen Jugendlichen weltweit ohne Zweifel auch der Fall ist.

2.3 Motivation und schulische Rahmenbedingungen

Im Fremdsprachenunterricht geht es grundsätzlich um ein Zusammenspiel zwischen den Unterrichtsfaktoren und den individuellen Faktoren bzw. affektiven Variablen der Lernenden, die einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Sprachverwendung von Nichtmuttersprachlern haben. Die curriculare Planung, die Lernzielorientierung und deren didaktisch-methodische und pädagogische Umsetzung werden deshalb entscheidenden Einfluss auf die Motivation der Lernenden ausüben.

Zu den Rahmenbedingungen ist der verbreitete klassische Frontalunterricht in den algerischen Bildungseinrichtungen zu zählen: Der Lehrer redet und die Schüler hören zu; diese eintönige Atmosphäre geht zwangsläufig auf Kosten der Motivation der Lernenden. „Dem Unterricht liegt ein „hoch ritualisiertes Interaktionsmuster“ zugrunde. [...] Die Organisation des Unterrichts und somit auch der Interaktion liegt fast ausschließlich in den Händen des Lehrers“ (STORCH, 1999:299). Bei manchen Lernenden kann diese Sozialform Langweile und Lernverlust verursachen. Hingegen wenn sich Lernende als Motivtragende in der entsprechenden Situation befinden, in welcher sie handeln sollen bzw. wenn ein Motiv mit der passenden Situation in Wechselwirkung tritt, entsteht bei ihnen Motivation für eine bestimmte Handlung.

2.4 Motivation und Einflussfaktoren auf die algerischen Deutschlernenden

Motivation lässt sich durch verschiedene Faktoren beeinflussen und kann sich während des Lernprozesses verändern. Diesbezüglich sind wir uns darüber im Klaren, dass affektive Beziehungen zu der deutschen Sprache eine nicht zu unterschätzende Rolle spielen. Im Vergleich zum Französischen, Englischen, Italienischen und Spanischen, wird Deutsch als schwere und komplizierte Sprache empfunden. Diese Vorurteile und Einstellungen gegenüber der

deutschen Sprache machen es schwer, dass sich Lernende für eine solche Sprache entscheiden oder dazu irgendeine Anregung oder Motivation finden.

In Anlehnung an Huneke/Steinig (vgl. 2013:20) spielt die Einstellung gegenüber einer Fremdsprache eine wichtige Rolle für deren Erwerb. Lerner, die den „Klang“ einer Sprache und einzelne Laute als unangenehm und unschön empfinden, können innere Widerstände entwickeln, sie zu lernen.

Darüber hinaus haben Eltern bestimmte Bildungsaspirationen für ihre Kinder. Sie ziehen es vor, dass sie sich an naturwissenschaftlichen Bereichen wie Medizin oder an Mathematik, Physik, Informatik oder an Ingenieurwissenschaften orientieren. Die Lernenden befinden sich in einer Situation, in der die Harmonie zwischen ihrem eigenen Anstreben und der Umgebung/Gesellschaft gestört ist. In manchen Fällen sind die Entscheidungen der Studierenden völlig von ihren Eltern abhängig.

Ein weiterer Faktor hat ebenso eine negative Auswirkung auf die Motivation und kann sogar zur Amotivation führen. Es handelt sich um die Tatsache, dass die Lernziele in der Regel unbekannt und nicht festgelegt sind. Für diejenigen Lernenden, die sich für eine Sprache entscheiden, sind keine klaren Perspektiven vorhanden, und so besteht ein Mangel an Motivation, da sie nicht genau wissen, weshalb sie Deutsch, Spanisch oder Italienisch lernen und wo zu ihnen diese Sprachen nützen könnte.

3. Empirische Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung bezieht sich im Wesentlichen auf den Deutschunterricht im algerischen universitären Kontext. Forschungsgegenstand dieser Studie sind die bedeutsamen Motive des Deutschlernens in Algerien zu erläutern mit dem Ziel, eine aktuelle und klare Bestandsaufnahme der Lernmotivation bei den Deutschstudierenden vorzunehmen, um dabei positive sowie negative Aspekte herauszufiltern und bessere Entscheidungen für die DaF-Didaktik und Pädagogik in Algerien zu treffen.

Als Grundlage dieser Untersuchung gelten die der Dissertation entnommenen Statistiken von der Kollegin Dozentin Hamdani (2019). Im Rahmen dieser Untersuchung wurde

eine Befragung an der Deutschabteilung der Djillali Liabes Universität in Sidi Belabbes in Algerien durchgeführt, an welcher 120 DaF-Studierende des dritten Studienjahres teilgenommen haben. Unter den Befragten waren 67 Studentinnen und 53 Studenten. Die Probanden sind algerische Germanistikstudenten im Alter von 23 bis 39 Jahren mit einem homogenen Sprachniveau.

Die Wahl dieser Kategorie beruht im Grunde auf der Tatsache, dass diese Studierenden leistungsstarke Fortgeschrittene sind und über mehr Erfahrungen im Bereich des Deutschlernens verfügen. Dies kann es ermöglichen, ein breites Spektrum von Informationen zum diesbezüglichen Thema zu gewinnen. Des Weiteren zeigen diese Studenten ein großes Interesse an der deutschen Sprache und sind sich der Bedeutung der Motivation für ihre akademische Ausbildung völlig bewusst. Für einen zuverlässigen Fragebogen sind diese Personen daher sehr gut geeignet. Ziel dieses Fragebogens war es, die Beziehung zwischen der Motivation und dem Lernerfolg der Studierenden zu erläutern.

Wie interessant finden Sie die deutsche Sprache?

70, 83% der Befragten finden das Fach Deutsch interessant und 10% sehr interessant.

Lernen Sie die deutsche Sprache als Pflichtfach oder aus eigener Wahl?

An dieser Stelle ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass der im Abitur erzielte Durchschnitt eine entscheidende Rolle bei der Wahl des Studiendfachs spielt. Aus diesem Grund können Studierende in vielen Fällen nicht in ihrer erwünschten Studienfachrichtung aufgenommen werden. Dies betrifft manche Studierende, die Deutsch ursprünglich nicht ausgewählt haben.

Aus den Antwortergebnissen geht hervor, dass in 57,5% der Fälle die deutsche Sprache als Pflichtfach unterrichtet wird. Dies motiviert die Lernenden nicht und erhöht auch nicht ihre Leistungen.

13% der Befragten haben Deutsch selber ausgewählt und sind dazu auch intrinsisch motiviert. In diesem Zusammenhang vertreten Huneke/Steinig (2013: 20) die folgende Auffassung:

„Schließlich können Fremdsprachenlerner, die weder im Land der Zielsprache leben oder dort leben möchten, eine intrinsische Motivation entwickeln, etwa weil über einen abwechslungsreich gestalteten Unterricht die Fremdsprache selbst zu einem interessanten und spannenden Lerngegenstand wird.“

Aber eine extrinsische Motivation schließt offensichtlich eine intrinsische Motivation nicht aus. In diesem Sinne kann ein Fremdsprachenlerner z.B. durch eine gute Note motiviert werden und folglich könnte diese Motivation sowohl intrinsisch als auch extrinsisch sein. Es kann aus einer extrinsischen Motivation auch eine intrinsische entstehen, wenn der Lernende über ein hohes Maß an Selbstbestimmung verfügt. So kann auch eine extrinsische Motivation auf die Dauer eine intrinsische Motivation zu Folge haben.

Welche Gründe waren für Sie ausschlaggebend, Deutsch an der Universität zu lernen?

Die Ergebnisse hinsichtlich dieser Frage zeigen, dass 113 der befragten Studierenden Deutsch lernen, weil sie Deutschland bzw. die deutschsprachigen Länder besuchen möchten: Sie sind sowohl integrativ als auch instrumentell motiviert. 93 der Befragten lernen Deutsch, weil sie es später im Beruf gebrauchen werden. In diesem Fall lernen die Studierenden diese Sprache aus pragmatischen Gründen und unter einem Nützlichkeitsmotiv. 104 Studierende lernen Deutsch intrinsisch und zeigen sogar ein großes Interesse daran. 97 Studierende lernen Deutsch aus persönlichen Gründen, weil sie wahrscheinlich sprachbegabt sind und sich für Sprachen interessieren. Einige lernen Deutsch, weil es ihre Eltern wünschen. Eine kleine Gruppe findet die deutsche Sprache attraktiv und hat eine integrative Motivation.

Was motiviert Sie zum Lernen?

49 Befragte haben darauf geantwortet, dass sie durch eine gute Note zum Deutschlernen motiviert sind, 47 durch eine effektive Kommunikation, und 29, um bessere Berufschancen zu haben.

Diesbezüglich zeigt die Studie von Riemer (2016: 30-45), dass im schulischen Kontext mit Deutsch als Pflicht oder Wahlfach die extrinsische Motivation dominiert, während in späteren Stadien des Lernens bzw. Lebens das selbstbestimmte Verhalten stärker wird.

Was demotiviert Sie beim Deutschlernen?

Diesbezüglich haben 98 der Befragten geantwortet, dass sie beim Deutschlernen demotiviert sind, wenn die Unterrichtsaktivitäten langweilig sind. 95 Probanden sind demotiviert, wenn sich die Lehrkraft autoritär verhält. 89 der Befragten sind demotiviert, weil die Unterrichtsmethode ihnen nicht gefällt und andere, weil die Themen ihren Bedürfnissen nicht entsprechen.

Erhöht Ihr Lernerfolg Ihre Motivation? Ist es für Sie wichtig, eine gute Note zu bekommen?

Auf diese Frage haben 89, 16% mit ja, geantwortet, 10,83% mit nein. 72 der Befragten finden die Note sehr wichtig. Wenn die Lernenden leistungsorientiert sind, dann sind sie motiviert und versuchen den Misserfolg zu vermeiden. Diesbezüglich ist anzumerken, dass Noten sehr wichtig für die Studierenden sind und dies bestätigt, dass auch eine Wechselbeziehung zwischen Lernerfolg und Motivation besteht, dass Motivation nicht nur Grund für erfolgreiches Lernen sein kann, sondern auch dessen Folge.

Aus psychologischer Sicht betrachtet man den Erfolg als Belohnung in der Tätigkeit, der bei den Lernern positive Lernmotivation erhöhen sollte (vgl. HAMDANI, 2019: 190). Dazu Rost-Roth (2001: 714-722):

„Ebenso wie eine hohe Motivation den Lernprozess zu stimulieren vermag, kann umgekehrt auch Lernerfolg dazu verhelfen, Motivation aufrechtzuerhalten und neue Motivationsarten zu schaffen. Umgekehrt kann es so auch eine negative Beeinflussung geben.“

Fragen an Lehrende

Im Verlauf dieser Untersuchung (Dezember 2018) wurde eine schriftliche Befragung in Form eines Fragebogens als Erhebungsinstrument entworfen. Der Fragebogen richtete sich an vierzehn (14) Lehrende derselben Universität, die für die befragten Studierenden des 3. Studienjahres verantwortlich waren.

In welchen Bereichen weisen Ihre Germanistikstudenten Defizite auf?

Fast in allen Bereichen, besonders haben sie Schwierigkeiten im mündlichen Ausdruck, wegen Hemmungen, die auf verschiedene Gründe zurückzuführen sind. Einer dieser Gründe liegt in der Tatsache, dass das algerische Schulsystem schrift- und grammatikorientiert ist, sodass Studierende stark auf das Wörterbuch fixiert sind und sprechproduktive Aufgaben sie ängstigen. Die Motivation zum Deutschlernen wird also von der Sprech Angst beeinflusst, die bei einigen Lernenden so stark auftritt, dass sie die Anwendung der deutschen Sprache als eine Stresssituation erleben.

Worauf sind diese Defizite Ihrer Meinung nach zurückzuführen?

Die Art und Weise, wie das Wissen vermittelt wird, spielt eine wichtige Rolle bei der Motivationserhöhung der Studierenden. Demzufolge lassen sich die Stärke und die Schwäche der Motivation unter anderem von Lernsituation, Unterrichtsmethode und der Herangehensweise, wie man den Kurs gestaltet, beeinflussen. In dieser Hinsicht ist Kleppin folgender Ansicht: „Ein wichtiges Ergebnis war die Einsicht, dass sowohl Lehrmaterialien als auch der Unterricht selbst häufig zu Demotivierung der Schüler führte“ (2002: 28).

Der Mangel an Materialien, am intensiven mündlichen Üben, an Medien fördert die Motivation der Deutschstudierenden auch nicht. Sie finden keinen Anlass, Kontakt zu Muttersprachlern zu haben, um mit der deutschen Sprache angemessen umzugehen. Folglich bleibt der Besuch eines deutschsprachigen Raums für die Mehrheit, wenn nicht für alle, eine Utopie.

Wie könnten Lehrende diese Defizite decken?

Nach Ansicht vieler Lehrkräfte wird die Motivation der Studierenden durch zahlreiche interne sowie externe Faktoren determiniert. Dazu sind die Einstellungen der Lernenden selber gegenüber der zu erlernenden Sprache zu rechnen sowie der Einsatz von abwechslungsreichen Sozialformen, beispielsweise die Einbettung alternativer spielerischer Übungen, um die Monotonie im Unterricht abzubauen, eine gute Gestaltung des Unterrichts bzw. für eine angemessene Raumnutzung in der Klasse, eine möglichst umfangreiche Materialsammlung, die Möglichkeit von Aufenthalten im Zielsprachenland etc. In diesem Zusammenhang wird ebenfalls von den Lehrkräften erwartet, mehr eigenständiges Lernen zu fördern, um die Lernmotivation langfristig zu steigern, denn die lehrerzentrierten Unterrichtsformen können manchmal Langweile und Lernverlust verursachen.

Um die Validität der Ergebnisse zu verbessern, sollte dieselbe Umfrage an einer anderen Universität durchgeführt werden. Wir können die gesammelten Daten nehmen und einen Motivationsvergleich von einer Universität zur anderen durchführen.

Nicht zuletzt ist darauf hinzuweisen, dass diese Stichprobe nur auf Studierende einer Universität in Algerien beschränkt ist. Ob sich die erzielten Ergebnisse dieser Studie auch auf andere Lernergruppen übertragen lassen, bleibt im Rahmen weiterführender wissenschaftlicher Forschungen offen. ■

4. Fazit

Die vorliegende Untersuchung legt nahe, dass zwischen Motivation und Lernerfolg im DaF-Unterricht in Algerien ein kausaler Zusammenhang besteht. Dazu Apeltauer: "Allgemein gilt Motivation als Schlüssel zum Erfolg" (1997:46).

Aus den unterschiedlichen Ansichten der Lehrenden und den ermittelten Einzelmotiven von Studentinnen und Studenten ist zu konstatieren, dass die algerischen Deutschstudierenden eine große Affinität zu Goethes Sprache zeigen. Obwohl diese Sprache, aufgrund der Komplexität ihrer Grammatik und Syntax, sehr schwer angesehen ist, wird sie von vielen Studierenden ausgewählt und sogar geliebt.

Die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, dass die extrinsische Motivation bei den algerischen Studierenden sehr stark dominiert. Neben den touristischen und studienbezogenen Reisemotiven, als integrative Motivation, kommen auch auf die spätere berufliche Laufbahn bezogene Motive zutage. Deutschkenntnisse bei zukünftigen Bewerbungen, sei es für Forschungsstipendien oder Weiterstudium, können entscheidend für Motivation sein.

Literaturangaben

- Apeltauer, E., Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Fernstudieneinheit 15. Eine Einführung. München, Berlin: Langenscheidt, 1997.
- Brinitzer, M., Hantschel, H-J., DaF-Unterricht Basiswissen Didaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart: Klett Verlag, 2016.
- Hamdani, Z., Eine analytische Betrachtung zur Motivation bei algerischen DaF-Lernenden. Veröffentlichte Dissertation, Universität Oran 2, 2019.
- Huneke, H.W., Steinig, W., Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2013.
- Kleppin, K., "Motivation. Nur ein Mythos? (II)", Deutsch als Fremdsprache 39 (2002)1, 26-30.
- Krapp, A. & Weidenmann, B. (Hrsg), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 2001.
- Riemer, C., "L2-Motivationsforschung für Deutsch als Fremdsprache. Länderspezifische und länderübergreifende Einsichten.", Fremdsprachen Lehren und Lernen 45 (2016), S. 30-45.
- Rost-Roth, M., "Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen" in Helbig, G. u.a. (Hrsg.) Deutsch als Fremdsprache ein internationales Handbuch. Berlin, New York: Walter de Gruyter Verlag, 2001, 714-722.
- Sarter, H., Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 2006.
- Stangl, W., "Lernmotivation von Schülern und Schülerinnen - Warum lernen sie." [werner stangl]s arbeitsblätter. 2021. Abrufbar unter:
<https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/MOTIVATION/LernmotivationPaedagogik.shtml> (letzter Zugriff: 2021-08-04).
- Storch, G., Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. München: Wilhelm Fink Verlag, 1999.
- Viau, R., La motivation en contexte scolaire. Quebec: Les éditions du nouveau Pédagogique, 1994.

Lernende für das Schreiben begeistern: Ein Aktionsforschungsprojekt in Trujillo, Peru, aus der Sicht der Lehrkraft

Jessica Avila

Abstract

Meine Schüler, die in die 2. Klasse (Sekundarstufe) gehen, hatten große Schwierigkeiten beim Schreiben. Es war wichtig zu wissen, was ihrer Meinung nach Schreiben war, wie sie sich fühlen und worüber sie am liebsten schreiben. Ich erkläre, welche Strategien ich ausgearbeitet habe, die im Deutschunterricht für mich und meine Kursteilnehmer angemessen sind.

Unterrichtskontext

Seit einem Jahr arbeite ich an der Max Planck Schule, einer privaten PASCH-Schule in der kleinen Stadt Trujillo, im Norden Perus. Dort habe ich letztes Jahr drei Stunden pro Woche Deutsch in der zweiten Klasse der Sekundarstufe unterrichtet. Obwohl die Schüler:innen dieser Schule bereits in der Grundschule Deutsch lernen, kommen oftmals Schüler:innen von anderen Grundschulen dazu, die bisher kein Deutsch als Fremdsprache im Unterricht hatten, und somit Anfänger:innen sind. Folglich haben sie ihre ersten Erfahrungen in dieser Fremdsprache gemeinsam mit mir gemacht.

Dabei habe ich festgestellt, dass meine Lernenden große Schwierigkeiten beim Schreiben hatten. Deshalb habe ich mich in meinem Unterricht darauf fokussiert, kurze persönliche Texte mit den Schüler:innenn zu verfassen, denn das Schreiben ist nicht nur für den Deutschunterricht von Relevanz, sondern auch für ihre Zukunft im akademischen und sozialen Kontext. Als ich begann, sie zu unterrich-

ten, bemerkte ich, dass die zweite Klasse der Sekundarstufe nicht wusste, wie man einen guten Text auf Deutsch oder zumindest in ihrer Muttersprache schreibt. Aufgrund der Tatsache, dass es der erste Kontakt mit Deutsch für manche Schüler:innen ist, habe ich festgestellt, dass einige von ihnen manchmal überfordert und eingeschüchtert oder auch gelangweilt waren durch die Aufgaben, die sie erledigen sollten. Darüber hinaus wollte ich herausfinden, wie sie ihre schriftlichen Arbeiten verbessern konnten, da sie häufig grammatikalische und auch Ausdrucksfehler machten.

Es ist von großer Bedeutung, die Schüler:innen zu verstehen und sich in sie hineinzusetzen, vor, während und nach einer schriftlichen Übung. Wenn ich weiß, wie sie sich fühlen, was für Themen ihnen gefallen, was gut und was schlecht in meinem Unterricht funktioniert, kann ich sie besser unterrichten und ihnen helfen, die Aufgaben besser zu erledigen. Lernende sollten die Fähigkeit besitzen, einen kurzen Text, Brief oder Aufsatz in angemessener Weise, je nach Sprachniveau, zu verfassen. Jedoch

stellte ich fest, dass Schüler:innen während meiner ersten Unterrichtsstunde gelangweilt waren und kein Interesse an den schriftlichen Übungen hatten und nicht einmal während der Gruppenarbeit engagiert beteiligt waren. In Folge dessen waren ihre Resultate nicht ausreichend und viele Schüler erreichten lediglich eine Punktzahl von 10 oder 12 von insgesamt 20 Punkten. Daraufhin habe ich überlegt, wie ich ihnen helfen könnte, motiviert zu sein und die Anforderungen zu erfüllen.

Fragen und Methoden

Basierend auf dieser Problematik, habe ich vier Fragen entwickelt:

- A)** Worüber denken meine Schüler:innen nach, wenn sie einen Text schreiben?
- B)** Welche Möglichkeiten haben meine Schüler:innen, einen Text im Unterricht zu schreiben?
- C)** Welche Themen bevorzugen meine Schüler:innen für schriftliche Arbeiten?

Für die Beantwortung der Fragen habe ich mich dazu entschieden, drei verschiedene Methoden anzuwenden:

Fragebogen

Die Befragung wurde anonym durchgeführt. Mit der Auswertung des Ergebnisses hatte ich eine klare Idee über den Lernprozess der Schüler:innen. Zunächst bereitete ich Fragebögen für meine Schüler:innen vor, die ich ihnen aushändigte. Darin befragte ich sie erstens nach ihren Lieblingsthemen, über die sie gern schreiben würden, zweitens nach ihrer Meinung zu der Rückmeldung, die ich ihnen gegeben hatte, und drittens, welche Schwierigkei-

ten sie haben, wenn sie an einer schriftlichen Aufgabe im Unterricht arbeiten. Diese Fragebögen wurden von 20 Schüler:innen am gleichen Tag beantwortet. In der darauffolgenden Stunde habe ich mich auf den Unterricht konzentriert, während eine andere Lehrerin eine Unterrichtsbeobachtung durchführte. Diese wurde zweimalig in drei aufeinanderfolgenden Schulstunden durchgeführt. Wir hatten die Fragen und das Thema der Stunde zuvor gemeinsam erstellt. Danach, um mögliche Zweifel zu beheben und ihnen die Möglichkeit zu geben, ihre Antworten bezüglich des Fragebogens zu erweitern, habe ich einzelne Gruppen per Zufallsprinzip ausgewählt.

Fokusgruppe

Den Lernenden wurden Fragen in diesem Zusammenhang gestellt und darüber hinaus wurden sie mit der Frage konfrontiert, wie sie ihrer Meinung nach schriftliche Arbeiten verbessern könnten. Insgesamt handelte es sich um sechs Schüler:innen mit unterschiedlicher Unterrichtsbeteiligung. Drei von ihnen erzielten üblicherweise gute Resultate im Unterricht, drei von ihnen nur ausreichende Ergebnisse, was auf ihre unterschiedlichen Verhaltensweisen im Unterricht zurückzuführen war. Schüler:innen mit guten Unterrichtsergebnissen hatten eine positivere Einstellung, während Schüler:innen mit lediglich ausreichenden Ergebnissen eine negative Einstellung aufwiesen, was sich bemerkbar machte durch Arbeitsverweigerung oder Störung des Unterrichts.

Unterrichtsbeobachtung

Eine Kollegin wurde eingeladen, den Unterricht zu beobachten und Notizen darüber zu machen. Sie berichtete, dass die Schüler abgelenkt waren und sich ein bisschen gelangweilt fühlten.

Biographische Beschreibung

Jessica Avila ist Deutschkoordinatorin an der Max Planck Schule, einer privaten Schule in Peru. Sie hat als Referentin Workshops über Technologie und Motivation in EFL gegeben. Außerdem war sie 2019 Referentin beim 3. Andinen Deutschlehrerkongress und hat ein Aktionsforschungsprojekt für "Champion Teachers 2018" vom British Council Peru ausgeführt.

Ergebnis

Durch diese Methoden habe ich überraschende Antworten erhalten, die mir gezeigt haben, dass ich eine falsche Herangehensweise an den Unterricht hatte. Zunächst äußerten Lernende während der Befragung, dass ihnen ausreichendes Vokabular, Grammatik und Strukturkenntnisse fehlten und sie deshalb die Aufgaben nicht in zufriedenstellender Art und Weise anfertigen konnten, sondern häufig sogar verwirrt und frustriert waren, wenn sie eine Aufgabe erledigen sollten. Weiterhin gab mehr als die Hälfte im Fragebogen an, dass ihnen das Unterrichtsfach Deutsch schwerfällt. Die Lehrerin, die den Unterricht beobachtete, merkte an, dass die Lernenden keinerlei Interesse an den Aufgaben zeigten, sich während der Gruppenarbeit ablenken ließen und von den Aufgaben gelangweilt schienen. Der Unterricht dauerte drei Schulstunden und wurde in zwei Teile aufgeteilt. Im ersten Teil beschäftigten wir uns mit Vokabular und Grammatikübungen, im zweiten mit dem Anfertigen von einzelnen Texten als finales Ergebnis. Während der letzten 90 Minuten wurden die Schüler:innen aufgefordert, in Gruppen mit Partnern ihrer Wahl zu arbeiten. Zunächst fertigten sie Notizen als Strukturhilfe an und erhielten dann die Möglichkeit, Gedanken zum Thema in einem Text zu verfassen. Letztlich hatten sie die Möglichkeit, einen Text zu schreiben, nachdem sie zuvor ein Beispiel erhalten hatten. Einige Lernende begannen jedoch, laut zu werden und Konversationen zu führen, anstatt sich auf die Aufgaben zu fokussieren. Die beobachtende Lehrerin teilte mir mit, dass ihrer Meinung nach die Schüler:innen genug Zeit erhielten, die ihnen zugeteilten Aufgaben zu erledigen, jedoch waren viele von ihnen nicht konzentriert, weshalb sie diese nicht beenden konnten. Daher bemerkte ich, dass meine Schüler:innen Strategien für die Gruppenarbeit entwickeln müssen und mehr Möglichkeiten für die individuelle Erledigung der Aufgaben benötigen. Des Weiteren reagierte fast die Hälfte meiner Schüler:innen verständnisvoll, als ich meine Gedanken mit ihnen teilte, weil sie die erwarteten Anforderungen erfüllten und sich nun weiter verbessern wollten. Jedoch entgegnete mir die andere Hälfte mit einer anderen Reaktion, da sie lediglich schlechte Ergebnisse erzielten. Außerdem verließen sie sich auf die Erklärungen der Klassenkamerad:innen, um ihre schriftlichen Leistungen zu verbessern, und wenn die Schüler:innen verwirrt waren, tendierten sie dazu, mich um Hilfe zu bit-

ten, da ich die Hauptquelle für den Erhalt von Informationen bin. Schließlich, obwohl 66 Prozent der Lernenden mit den vorgeschlagenen Unterrichtsthemen einverstanden waren, äußerten dennoch einige von ihnen, dass sie nicht ansprechend genug seien, da viele von ihnen gern, entsprechend ihres Alters, mit den Themenbereichen Sport und Freizeitaktivitäten arbeiten würden. Ebenfalls sagten einige aus, dass die Themen wiederholend wären und ich sowohl diese, als auch die Themen der Klasse variieren müsste. Aus diesem Grund waren die Lernenden nicht sehr interessiert an den schriftlichen Aufgaben.

Aktionsphase

Basierend auf dieser Informationen habe ich fünf Unterrichtspläne entworfen, in welchen die Schüler:innen aufgefordert wurden, einen kurzen Text im Zusammenhang mit den ausgewählten Themen, Sport und Freizeitaktivität, anzufertigen. Für den Unterricht mit jeweils 3 Stunden, wurde in den ersten 2 Stunden auf Vokabular und Grammatik fokussiert, indem variierend Strategien wie das Identifizieren von Satzstrukturen mit Hilfe von Farben, das Lernen von Grammatik und Vokabular im Kontext und auch das Verwenden von Wortkarten und Bildbeschriftungen angewendet wurden. Vor den schriftlichen Aktivitäten wurden die Schüler gebeten, in kleinen Gruppen, je nach Sprachniveau oder auch zufällig gewählt, zu arbeiten und außerdem wurden ihnen bestimmte Arbeitsaufträge zugeteilt. In anderen Unterrichtsstunden mussten sie darüber hinaus auch individuell arbeiten. War der schriftliche Arbeitsauftrag erteilt, sammelten die Schüler:innen ihre Ideen und veranschaulichten diese, beispielsweise durch Mindmaps, und erhielten zusätzlich ein schriftliches Beispiel. Dann, während der schriftlichen Aktivität, gab ich ihnen angemessene Rückmeldung und beobachtete ihre Arbeit. Des Weiteren stellte ich ihnen zusätzliche Hilfen wie Wörterbücher etc. zur Verfügung. Nach der schriftlichen Übung korrigierte ich ihre Arbeiten und händigte diese dann, mit den Noten in Form von Buchstaben, Bildern oder auch Kommentaren, an die Schüler:innen aus. Darauf folgend habe ich versucht, die Lernenden zu ermutigen, sich gegenseitig zu korrigieren, so ihre Fehler zu erkennen und voneinander zu lernen. Diese Methode habe ich in drei der nächsten fünf Unterrichtsstunden angewendet und in den anderen beiden habe ich den Lernenden persönlich Rückmeldung gegeben.

Methoden

Nach der Intervention war es notwendig herauszufinden, ob das Projekt erfolgreich war oder nicht. Daher verwendete ich die gleichen Fragen, die ich den Schüler:innen bereits zuvor gestellt hatte, mit geringfügigen Veränderungen, um spezifischere Ergebnisse für die neuen Strategien zu erhalten und auf diese Weise ihre derzeitigen Gedanken bezüglich des Schreibens und der Themen zu vergleichen. Nach dem ersten Unterricht erhielten die Schüler:innen einen Fragebogen, in welchem sie beantworten sollten, ob ihnen die neuen Themen und Strategien gefallen hatten. Darüber hinaus wollte ich herausfinden, welche Strategien die Besten für sie waren. Dieser Fragebogen wurde an die 20 Schüler:innen am gleichen Tag ausgehändigt. Dann bat ich einen Praktikanten, den Unterricht zu beobachten. Dies wurde zweimal für einen Zeitraum von 90 Minuten durchgeführt. Schließlich wählte ich nach dem Zufallsprinzip acht Lernende für ein Interview aus, um sie zu befragen. Den Schüler:innen wurden mit dem Fragebogen im Zusammenhang stehende Fragen gestellt, um herauszufinden, ob die angewandten Strategien hilfreich waren und wie sie sich nach dem Experiment fühlten.

Ergebnis

Die Strategien um Vokabular und Grammatik zu unterrichten waren dabei sehr effektiv. Durch diese Methoden beschrieben nun mehr als die Hälfte der Schüler:innen, dass das Schreiben eine leichte bis sehr leichte Übung ist. Des Weiteren hatten rund 72% der Schüler:innen eine positivere Einstellung zum Schreiben und etwa 84% gaben an, die Themen des Unterrichts zu mögen. Jedoch musste ich weiterhin die Themen vielfältiger variieren, damit die Lernenden sich nicht langweilten, insbesondere Lernende mit Schwierigkeiten. Die Schüler:innen lernten mehr, fühlten sich aufgrund der neu angewandten Methoden für Vokabular (Bildbeschriftungen und Mindmaps) und Grammatik (farbliche Satzstrukturierung und Grammatik im Kontext) angesprochen. Des Weiteren waren sie sehr engagiert im Unterricht und schienen, nach den Angaben einer Praktikantin, die den Unterricht beobachtet hatte, weitaus interessierter. Eindeutig zu erkennen war, dass es für die Schüler:innen sehr wichtig ist, abwechslungsreiche The-

men für den Unterricht zu haben, weshalb es sehr wichtig ist, ihre Meinung zu beachten. Darüber hinaus ist es unumgänglich, weiterhin mit Aktionsplänen zu arbeiten, um Schüler, die Schwierigkeiten haben, zu unterstützen.

Lernende denken, ich gebe angemessene und kontinuierliche Rückmeldung. Schüler:innen korrigieren ihre Fehler selbstständig mit der Hilfe ihrer Lehrerin und ihrer Klassenkameraden. Die Schüler:innen sind mit den Korrekturen zufrieden und können folglich von ihnen lernen und sich verbessern. Jetzt geben sich mehr Schüler:innen eine bessere Bewertung für ihre schriftlichen Arbeiten. Die Lernenden vertrauen mir als Lehrerin und fühlen sich gut mit den gegebenen Hilfen, sie sind dankbar für die Korrekturen und erkennen die Möglichkeit, daraus zu lernen.

Reflexion

Zusammenfassend hat dieses Projekt mir einen hilfreichen Einblick darin gegeben, was meine Lernenden über das Schreiben und meinen Unterricht denken. Von jetzt an werde ich ihre Meinungen berücksichtigen und nicht allein auf mein Wissen zurückgreifen. Ich glaube, dass ich nach der Durchführung dieses Projektes eine andere Perspektive auf meinen Unterricht habe, zum Vorteil meiner Lernenden und mir selbst. Wenn ich ein Problem erkenne, werde ich reflektieren und darüber nachdenken, was nicht gut funktioniert, alle Hinweise zusammenfassen und darauf basierend, nach möglichen Lösungen suchen und weitere Interventionen einführen, um die Situation zu verbessern. Basierend auf meinem Projekt, werde ich ihre Lieblingsthemen berücksichtigen, meine Aktivitäten variieren, damit sie nicht so wiederholend sind, werde sie während der schriftlichen Übungen unterstützen und sie, wenn notwendig, korrigieren.

Dies war eine bedeutende Erfahrung, die mir half, mich als Lehrkraft weiterzuentwickeln, und ich glaube, dass wir etwas verändern können und wir solche Projekte in unserem Unterricht durchführen können und weiterhin nach Wegen zur Verbesserung suchen müssen. Es hat mir geholfen, den Prozess von Aktionsforschung zu verstehen, und ich fühle mich nun zufriedener, da ich weiß, dass ich Dinge selbst in die Hand nehmen kann, um meinen Schüler:innen bei der Verbesserung ihres Lernprozesses helfen zu können. ■

Intensivkurse als Erfolgsrezept. Semillero de Alemán als „best practice“

Torsten Bol

Abstract

Internationalisierung ist seit Jahren Priorität an der Universidad del Norte in Barranquilla, Kolumbien, wobei Abkommen mit ausländischen Universitäten zur Förderung des Studierendenaustauschs weiterhin eine zentrale Rolle einnehmen. Um Angebote an deutschen Hochschulen besser wahrnehmen zu können, erstellte die Uninorte ein Programm zum intensiven Spracherwerb mit dem Namen *Semillero de Alemán*, das Studierende in nur elf Monaten zum Niveau B1 (GER) führen und ihnen dadurch ein Auslandssemester in Deutschland erleichtern soll.

Der Beitrag stützt sich auf die Ergebnisse einer Studie zum zehnjährigen Bestehen des Programms. Untersucht wurden sein Beitrag zur Internationalisierung der Universität sowie der Lernerfolg der Studierenden.

Einleitung

Seit dem Studienjahr 2008/09 werden am Spracheninstitut der Universidad del Norte (im Folgenden Uninorte) Deutschkurse in einem Intensivprogramm mit dem Namen „*Semillero de Alemán*“ angeboten. Dessen zehnjähriges Bestehen war im Jahr 2019 Anlass, das Programm hinsichtlich dreier grundlegender Aspekte zu untersuchen: die Anzahl der teilnehmenden Studierenden, seine Auswirkungen auf den Umfang der Studierendenmobilität mit deutschen Hochschulen sowie die Ergebnisse der Teilnehmenden an der Prüfung Zertifikat B1 des Goethe-Instituts, die jährlich den Abschluss des Intensivprogramms darstellt. Dazu wurden die für die genannten Aspekte relevanten und noch vorliegenden Daten am Spracheninstitut der Uninorte, dem International Office der Uninorte und dem Goethe-Institut in Bogotá zusammengetragen, kategorisiert und ausgewertet.

Entstehung des *Semillero de Alemán*

Die Uninorte misst der Internationalisierung seit vielen Jahren große Bedeutung zu. Mit der Bezeichnung „internationale Dimension“ und den Unterkategorien Internationalisierung zu Hause, internationale Mobilität und Abkommen mit Institutionen im Ausland findet sie als eine von fünf strategischen Bereichen Eingang in den Entwicklungsplan der Uninorte. Der Kategorie Internationalisierung zu Hause kommt dabei eine besondere Rolle zu, da sie in heimischer Umgebung einen Beitrag zur Entwicklung interkultureller und sprachlicher Kompetenzen aller Studierenden leisten kann. Die Förderung der Internationalisierung zu Hause wird durch die Aufnahme internationaler und interkultureller Komponenten in die Curricula, die Förderung von Fremdsprachenkenntnissen auch über das Englische hinaus und die Organisation von herausragenden internationalen Veranstaltungen wie der Cátedra Europa und der Cátedra Global angestrebt.

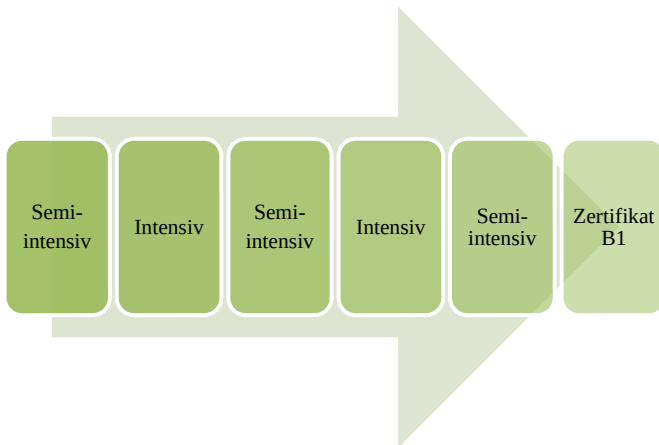


Abb. 1: Struktur Semillero de Alemán

Hinsichtlich strategischer Kooperationen mit Universitäten und Hochschulen im Ausland lässt sich der fortgeschrittene Internationalisierungsprozess an der Uninorte anhand der großen Anzahl an Abkommen mit hochrangigen Bildungsinstitutionen weltweit ablesen. Allein mit Hochschuleinrichtungen in Deutschland wurden bereits über 20 Kooperationsabkommen zur Förderung gemeinsamer Projekte in den Bereichen Forschung, Lehre und Mobilität von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern sowie von Studierenden unterzeichnet. Eine Untersuchung der Daten zur Mobilität der Studierenden der Uninorte in Richtung Deutschland zeigt jedoch, dass dem vielfältigen Angebot zur Mobilität an deutschen Hochschulen bis zum Jahr 2010 eine geringe Nachfrage gegenüberstand, da es nur von durchschnittlich 15 Studierenden pro Jahr genutzt wurde.

Um die Anzahl der Teilnehmenden an Mobilitätsprogrammen mit deutschen Hochschulen zu erhöhen, nahm die Universidad del Norte im Studienjahr 2008/2009 erstmals am Stipendienprogramm „Jungingenieure Kolumbien“ des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) teil.

Bedingung zur Teilnahme an diesem Programm ist, dass jährlich eine Gruppe von Studierenden an das Niveau B1 der deutschen Sprache nach den Vorgaben des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) herangeführt werden soll, um sich nach Bestehen der Prüfung Zertifikat B1 für einen einjährigen DAAD-geförderten Studienaufenthalt in Deutschland bewerben zu können. Zu diesem Zweck wurde in Zusammenarbeit des International Office und des Spracheninstituts der Uninorte ein neues Intensivprogramm zum Erlernen der deutschen Sprache mit dem Namen „Semillero de Alemán“ erstellt. Das International Office ist im Rahmen des Programms für den administrativen Bereich verantwortlich, der die jährliche uniinterne Ausschreibung zur Teilnahme und die darauf folgende Auswahl der Studierenden – für die die Teilnahme am Programm gebührenfrei ist – sowie die Betreuung hinsichtlich zukünftiger Mobilität nach Deutschland umfasst. Das Spracheninstitut ist für die akademische Ausgestaltung des Intensivprogramms verantwortlich, was den Lehrplan, Materialien und Unterricht sowie die Betreuung der Studierenden im Lernprozess beinhaltet.

Struktur des Semillero de Alemán

Vor der Einführung des *Semillero de Alemán* wurde am Spracheninstitut der Uninorte bereits ein extensives Deutschprogramm für Studierende angeboten, die Deutsch als Wahlpflichtfach bzw. als obligatorische zweite Fremdsprache in ihrem Bachelorstudiengang wählen. Die Kurse in diesem Extensivprogramm werden mit einer wöchentlichen Intensität von vier Unterrichtseinheiten zu je 50 Minuten, verteilt auf 16 Wochen, also mit insgesamt 64 Unterrichtseinheiten pro Kurs angeboten, was das Belegen von zwei Kursen während eines akademischen Jahres ermöglicht. Somit sind insgesamt vier Studienjahre erfor-

Biographische Beschreibung

Torsten Bol studierte Deutsche Philologie und Politische Wissenschaft an den Universitäten Heidelberg und Mannheim. Anschließend absolvierte er das Zusatzstudium Deutsch als Fremdsprache an der Universität Mainz. Seit 2006 arbeitet er am Spracheninstitut der Universidad del Norte in Barranquilla, Kolumbien.

derlich, um die acht Kurse des Programms mit insgesamt 512 Unterrichtseinheiten zu absolvieren, die die Lernenden zum Niveau B1 führen.

Da sich das extensiv strukturierte Programm nicht für das Programm der Jungingenieure, in dem das Erlernen der deutschen Sprache einschließlich des Niveaus B1 innerhalb eines Jahres gefordert wird, eignete, wurde ein Programm für intensives Sprachenlernen erstellt, das in jedem Jahr drei semi-intensive mit zwei intensiven Lernphasen kombiniert (s. Abb. 1). Die erste semi-intensive Phase beginnt jedes Jahr im April und endet Anfang Juni. Unterrichtet werden täglich zwei, wöchentlich somit zehn Unterrichtseinheiten. Eine zweite semi-intensive Phase wird im zweiten akademischen Semester des Jahres von Ende Juli bis Mitte November und eine dritte im darauffolgenden Jahr von Mitte Januar bis Anfang März durchgeführt, mit der das Programm endet und nach deren Abschluss von den Teilnehmenden die Prüfung Zertifikat B1 abgelegt wird. In den Zwischensemesterperioden Juni/Juli und November/Dezember werden intensive Lernphasen mit täglich vier, wöchentlich somit 20 Unterrichtseinheiten, durchgeführt. Ziel dieser insgesamt 480 Unterrichtseinheiten umfassenden Lehrplangestaltung (s. Abb. 1) ist es, dass Lernende ohne Vorkenntnisse in elf Monaten ein abgeschlossenes Niveau B1 der deutschen Sprache erreichen können.

Wirkung des *Semillero de Alemán*

Die Wirkung des Intensivprogramms *Semillero de Alemán* wird auf Grundlage folgender Aspekte untersucht: Anzahl der Teilnehmenden, erfolgte Mobilität der Teilnehmenden

2009/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15	15/16	16/17	17/18	18/19	Insg.
12	15	15	16	19	17	17	19	19	21	170

Abb. 2: Teilnehmende *Semillero de Alemán*

2010	11	12	13	14	15	16	17	18	19	Insg.
5	4	7	8	14	7	5	4	6	9	69

Abb. 3: Teilnehmende *Semillero de Alemán* mit anschließender Mobilität nach Deutschland

mit Hochschulen in Deutschland sowie die Ergebnisse der Teilnehmenden in der Prüfung Zertifikat B1.

Der erste Bestandteil der Untersuchung zeigt, dass der *Semillero de Alemán* in den ersten zehn Jahren seines Bestehens von 2009/10 bis 2018/19 bereits 170 Studierenden an der Uninorte die Möglichkeit gegeben hat, uniintern gefördert und somit gebührenfrei die deutsche Sprache zu erlernen. Die Gesamtzahl der Teilnehmenden entspricht einer durchschnittlichen Anzahl von 17 Studierenden pro Jahr, die am Spracheninstitut der Uninorte im Bereich Deutsch weitergebildet werden konnten (s. Abb. 2).

Der zweite Bestandteil der Untersuchung ist die Anzahl der Teilnehmenden am *Semillero de Alemán* mit anschließender Mobilität nach Deutschland. Von 170 Teilnehmenden führten 69 Studierende (41%) einen akademischen Austausch im Zielland durch (s. Abb. 3).¹

Darüber hinaus lassen sich Auswirkungen auch auf die Gesamtzahl der Studierenden, die seit Einführung des *Semillero de Alemán* an Mobilitätsprogrammen mit deutschen Hochschulen teilgenommen haben, beobachten. Die Anzahl der Studierenden mit Mobilität nach Deutschland lag in den drei Jahren vor Einführung des Programms (2007-2009) im Jahresdurchschnitt bei 15.² Vergleicht man diesen Zeitraum mit den ersten drei Jahren nach Einführung des Programms (2010-2012), so stieg die Zahl der Studierenden mit Mobilität nach Deutschland im Jahresdurchschnitt auf 25, was einer Steigerung von 67 % entspricht. Betrachtet man die Daten im gesamten Zeitraum des Programms von 2010 bis 2019, so liegt die Zahl der Studierenden mit Mobilität nach Deutschland im Jahresdurchschnitt bei 39, was einer Steigerung von 160 % gegenüber den Jahren 2007 bis 2009 entspricht (s. Abb. 4).

1 Abbildung 3 zeigt das Jahr, in dem der Austausch tatsächlich begonnen wurde. Dieses Jahr entspricht nicht immer dem Jahr, in dem der *Semillero de Alemán* beendet wurde.

2 Das International Office verfügt erst ab dem Jahr 2007 über statistische Daten zur Studierendenmobilität mit deutschen Hochschulen.

2007	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
11	20	15	24	28	23	36	44	48	48	57	40	44

Abb. 4: Studierendenmobilität Uninorte insgesamt nach Deutschland

Jahr	Teilnehmende	Bestanden	Ø Punkte
2011	10	9	82
2012	12	8	70
2013	14	14	81
2014	19	18	82
2015	15	14	83
2016	17	14	83
2017	15	10	74
2018	11	10	81
2019	18	16	78
Total	131	113	80

Abb. 5:
Prüfungsergebnisse
Zertifikat B1

Jahr	Intensiv	Extensiv
2012	(n=12): Ø 70	(n=21): Ø 68
2013	(n=14): Ø 81	(n=13): Ø 62
2014	(n=19): Ø 82	(n=19): Ø 67
2015	(n=15): Ø 83	(n=19): Ø 64
2016	(n=17): Ø 83	(n=19): Ø 63
2017	(n=15): Ø 74	(n=31): Ø 72
2018	(n=11): Ø 81	(n=48): Ø 67
2019	(n=18): Ø 78	(n=16): Ø 69
Total	(n=121): Ø 80	(n=186): Ø 67

Abb. 6: Vergleich Ergebnisse
Prüfung Zertifikat B1

Der dritte in dieser Untersuchung berücksichtigte Aspekt sind die Ergebnisse der Teilnehmenden in der Prüfung Zertifikat B1. Zwischen 2011 und 2019 belegten 131 Teilnehmende des *Semillero de Alemán* die Prüfung Zertifikat B1, von denen wiederum 113 (86 %) die Prüfung bestanden.³ Die Teilnehmenden kamen dabei durchschnittlich auf 80 % der in der Prüfung maximal zu erreichenden Punktzahl (s. Abb. 5).

Ergebnisse des *Semillero de Alemán*

Um das Leistungsniveau der Teilnehmenden zum Ende des Intensivprogramms besser einordnen zu können, wurden ihre Ergebnisse in der Prüfung Zertifikat B1 mit den Ergebnissen einer Simulation derselben Prüfung der Lernenden im extensiven Deutschprogramm am Spracheninstitut verglichen. Seit 2012 wird eine solche Simulation der Prüfung Zertifikat B1 als abschließende Prüfung im letzten Kurs des Extensivprogramms durchgeführt. Um die Vergleichbarkeit der Ergebnisse der Simulation mit den Ergebnissen der offiziellen Prüfung Zertifikat B1 zu gewährleisten, werden sowohl bei der Durchführung als auch bei der Bewertung der Simulation die offiziellen Prüfungsvorgaben eingehalten.

Seit Einführung der simulierten Prüfung Zertifikat B1 als Abschlussprüfung des extensiven Deutschprogramms im

Jahr 2012 wurde sie von 186 Studierenden der Uninorte abgelegt, wobei diese durchschnittlich 67% der maximal zu erreichenden Punktzahl erzielen konnten. Vergleicht man das Ergebnis der Lernenden im extensiven Deutschprogramm mit den Prüfungsergebnissen der Lernenden im intensiven Deutschprogramm *Semillero de Alemán*, so ergibt sich eine Differenz von 13% der maximal zu erreichenden Punktzahl zugunsten des Intensivprogramms (s. Abb. 6: Vergleich Ergebnisse Prüfung Zertifikat B1).

Die signifikant besseren Ergebnisse des *Semillero de Alemán* in der Prüfung Zertifikat B1 stimmen mit den Forschungsergebnissen von Lightbown/Spada (1994), Lapkin et. al. (1998), Collins et. al. (1999), Freed et. al. (2004) und Serrano/Muñoz (2007) überein, die in ihren Untersuchungen den Lernerfolg in Intensivkursen dem in Extensivkursen gegenüberstellen. Übereinstimmend kommen sie zum Ergebnis, dass bei Kursen mit denselben Lerninhalten und annähernd übereinstimmender Anzahl an Unterrichtseinheiten jeweils die mit einer höheren Intensität angebotenen Kurse einen größeren Lernzuwachs der Teilnehmenden aufweisen. Insbesondere die Ergebnisse von Serrano/Muñoz unterstützen die Ergebnisse der vorliegenden Studie, dem Vergleich eines Intensiv- mit einem Extensivprogramm an derselben Institution. In der Studie von Serrano/Muñoz wird der Lernerfolg in drei unterschiedlichen Kursstrukturen - intensiv, semi-intensiv und extensiv - an einer Universität verglichen. Durch Pre- und Post-Tests wird festgestellt, dass der Lernzuwachs während der Kurszeit in den beiden rezeptiven Fertigkeiten

³ Im Goethe-Institut Bogotá liegen die Ergebnisse der Prüfung Zertifikat B1 für Teilnehmende am *Semillero de Alemán* der Uninorte erst ab dem Jahr 2011 vor.

Leseverstehen und Hörverstehen sowie bei den grammatikalischen Strukturen in den Intensiv- und Semi-Intensivkursen eindeutig größer war als im extensiv angebotenen Kurs (Serrano/Muñoz 2007: 317 f.).

Die guten Ergebnisse in der Prüfung Zertifikat B1 tragen zur Erfüllung des eigentlichen Zwecks der Einführung des *Semillero de Alemán* bei: eine Steigerung der Studierendenmobilität mit deutschen Hochschulen. Die Erfüllung der Voraussetzung eines abgeschlossenen Niveaus B1 der deutschen Sprache einer größeren Gruppe von Studierenden ermöglicht es der Uninorte, jedes Jahr die ihr vom DAAD im Rahmen des Programms für Jungingenieure maximal zugewiesene Anzahl an Stipendiatinnen und Stipendiaten – meist fünf – nach Deutschland zu entsenden.

Ebenso bestätigen die quantitativen Ergebnisse des *Semillero de Alemán*, dass die im institutionellen Entwicklungsplan angeführten Zielsetzungen hinsichtlich der beiden zentralen Bereiche der internationalen Dimension – Internationalisierung zu Hause durch Erweiterung der Fremdsprachenkenntnisse und internationale Mobilität – durch deutlich gestiegene Zahlen in beiden Bereichen erfüllt werden konnten. Die Entwicklung von Mehrsprachigkeit an der Uninorte wird durch die ansteigende Anzahl von Lernenden einer zweiten Fremdsprache und durch die Diversifizierung der Angebote internationaler Studierendenmobilität, die nun vermehrt in Anspruch genommen werden, gefördert. In den zehn Jahren seit Einführung des *Semillero de Alemán* wurde 170 Studierenden das Erlernen der deutschen Sprache (s. Abb. 2) und 69 Studierenden ein Austausch in Deutschland ermöglicht (s. Abb. 3). Ebenso ist ein deutlicher Anstieg der Studierendenmobilität mit Hochschulen in Deutschland zu verzeichnen, der die Anzahl der direkt aus dem *Semillero de Alemán* stammenden Studierenden, die an einem Mobilitätsprogramm mit Deutschland teilgenommen haben, bei weitem übersteigt (s. Abb. 4). Daraus lässt sich ableiten, dass das Vorhandensein eines Programms wie dem des *Semillero de Alemán* zusätzliche Effekte hinsichtlich der Studierendenmobilität mit sich bringt, da die Attraktivität der Mobilitätsprogramme mit deutschen Hochschulen insgesamt gesteigert werden konnte.

Fazit und Ausblick

Die Untersuchung der für diese Arbeit aufgegriffenen Aspekte zur Bewertung des *Semillero de Alemán* weist positive Ergebnisse aus. Das Intensivprogramm konnte a) dazu beitragen, eine beträchtliche Anzahl von uniintern geförderten Deutschlernenden zum Niveau B1 zu führen und konnte b) direkten Einfluss auf die Erhöhung der Anzahl der Studierenden mit Mobilität nach Deutschland nehmen. Zusätzlich konnte c) das Interesse der Studierenden an deutschen Hochschulen als Ziel internationaler Mobilität insgesamt gesteigert werden. In Übereinstimmung mit bisherigen Forschungsergebnissen erzielten die Teilnehmenden am Intensivprogramm *Semillero de Alemán* ein deutlich besseres Ergebnis in der Prüfung Zertifikat B1 als die Teilnehmenden am über acht Semester verlaufenden extensiven Deutschprogramm der Uninorte. Diese Ergebnisse führen zu der Schlussfolgerung, dass der *Semillero de Alemán* ein entscheidender Bestandteil sowohl zur Förderung von Mehrsprachigkeit auf institutioneller Ebene als auch zur Förderung von Mobilität der Studierenden an der Uninorte ist und ein Weiterführen des Programms daher auch in Zukunft seine Berechtigung haben wird.

Weitere Untersuchungen sollten sich detaillierter mit den Leistungen der Studierenden gegliedert nach Fertigkeiten in der Prüfung Zertifikat B1 befassen, um genauere Daten für den Vergleich des intensiven und extensiven Programms zu erhalten und um zu ermitteln, in welchem Modell für die jeweilige Fertigkeit der größere Lernzuwachs erreicht werden kann.

Ein weiterer Aspekt, der in zukünftige Betrachtungen des *Semillero de Alemán* einfließen sollte, ist eine genauere Bestimmung der Zufriedenheit der Teilnehmenden bzw. die Ermittlung der Gründe, die zu einem vorzeitigen Abbruch des Programms führen, um somit noch stärker auf die Bedürfnisse der Studierenden eingehen zu können. ■

Literaturangaben

COLLINS, L. et al., „Time and the distribution of time in L2 instruction“, in: TESOL Quarterly 33 (1999), S. 655-680.

FREED, B. et al., „Context of learning and second language fluency in French: Comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs“, in: Studies in Second Language Acquisition 26 (2004), S. 275-301.

LAPKIN, S. et al., „Case study of compact core French models: attitudes and achievement“, in: Lapkin, S. (Hg.), French Second Language Education in Canada: Empirical Studies. Toronto: University of Toronto Press 1998, S. 3-31.

LIGHTBOWN, P.M./Spada, N., „An innovative program for primary ESL students in Quebec“, in: TESOL Quarterly 28 (1994), S. 563-579.

SERRANO, R./MUÑOZ, C., „Same hours, different time distribution: Any difference in EFL?“, in: System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics, 35 (2007), S. 305-321.

© dieter mayr photography



Netzwerk neu

Volle Flexibilität für Ihren Präsenz-, Online- und Blended-Learning-Unterricht

- Lebendig und zielsicher zu den Niveaus A1, A2 und B1
- Lerneraktivierende Aufgaben für authentisches Sprachhandeln
- Vielfältige Angebote zur Binnendifferenzierung
- Aufgaben zu Mediation / Sprachmittlung
- Hoher Anteil an Landeskunde
- Vernetztes Lehren und Lernen durch ein breites digitales Angebot
- Erhältlich als Printausgaben, als Digitale Ausgaben mit optional nutzbarem Learning Management System (LMS) sowie als Digitales Unterrichtspaket

Jetzt komplett von A1 bis B1!

www.klett-sprachen.de/netzwerk-neu

Z34989

Deutsch als
Fremdsprache

Sprachen fürs Leben!



Hintergrund/ Kultur/ Allgemeines

Wie interpretieren die Deutschen ihr Grundgesetz?

Ein Workshop zum konstruktiven Umgang mit Rassismus und Rechtsextremismus

Marcela Bosco - Demian Nahuel Goos

Abstract

In diesem Artikel wird die Struktur des „Wie interpretieren die Deutschen ihr Grundgesetz?“ betitelten Workshops präsentiert, in dem veranschaulicht wird, wie in Deutschland mit Themen wie Antisemitismus, Rassismus und Rechtsextremismus umgegangen wird. Dadurch werden Methoden nahegebracht, die einen positiven und konstruktiven Umgang mit diesen sensiblen Sachverhalten im DaF-Unterricht ermöglichen. Es werden die Kernaussagen, die Methodik und die sprachlichen Elemente des Workshops dargelegt. Der Workshop fand im Juni/Juli 2019 an der Universidad Nacional de Rosario statt und war an Deutschlernende verschiedener Stufen gerichtet.

1. Einleitung

Jede Sprache ist ein Spiegelbild der Gesellschaft, in der sie gesprochen wird. Eine Gesellschaft drückt ihre Gefühle, Sorgen, Hoffnungen und Überzeugungen mit ihr aus und kann sich erst auf diese Weise weiterentwickeln. Wenn man eine solche Gesellschaft von Grund auf verstehen möchte, dann muss man ein tiefgründiges Verständnis ihrer Sprache besitzen und um eine Sprache zu erlernen, ist es unausweichlich, sich auch mit der Kultur derer auseinanderzusetzen, die diese Sprache zum Leben erwecken. Der Philologe John Ronald Reuel Tolkien zum Beispiel verstand Wörter nicht etwa als isolierte Ausdrücke, sondern analysierte sie immer in ihrem kulturellen Zusammenhang. Dies ging so weit, dass er für die von ihm entwickelten Sprachen dann notwendigerweise eine eigene Mythologie ersann, mit Geschichten, Religionen und Kulturen, die diesen Sprachen einen Sinn geben (PESCH, 2018).

Und was für Mittelamerika gilt, gilt erst recht für Deutschland und die deutsche Sprache. Es gibt einen klaren Unterschied zwischen „Was?“ und „Wie bitte?“ oder zwischen „Gib mir deinen Bleistift!“ und „Könntest du mir bitte deinen Bleistift geben?“. Was für einen Deutschen als selbstverständlich gilt – das eine klingt kindisch oder taktlos und das andere eben höflich und sittlich – ist für einen Lernenden aber nicht direkt ersichtlich. „Treffen wir uns um 20:00 Uhr.“ kann in Argentinien „Treffen wir uns zwischen 20:30 und 22:30 Uhr“ bedeuten, während in Deutschland dem Satz eine wortwörtliche Bedeutung zuteilwird, und während man in Deutschland bei einem „Wie geht es dir?“ auch ein ehrliches „Es geht mir schlecht.“ erwarten kann, so ist ein „¿Cómo estás?“ in Argentinien eher Teil der Grußformel, was mit einem „¿Buenos días?“ zu beantworten ist. Es sind die Sprechenden, die einem Wort oder einem Ausdruck eine Bedeutung zuschreiben und nicht immer ist eine wortwörtliche Übersetzung die sinngemäß richtige.

Dies führt zu einer ausschlaggebenden Erkenntnis: Es ist von zentraler Bedeutung, den kulturellen Zusammenhang in den deutschen Fremdsprachenunterricht einzubeziehen. Dieser hat nämlich kein anderes Ziel, als den Lernenden die Türen zu einem Aufenthalt, einem Stipendium oder gar einem Leben in Deutschland zu öffnen, was das Ziel der Integration in die deutsche Gesellschaft voraussetzt. Diese Idee findet sich bereits im neurolinguistischen Ansatz wieder, der die Grundlage für unsere Arbeit an der Universidad Nacional de Rosario und Spektrum Deutsch darstellt (APELTAUER, 1997, BIMMEL, KAST und NEUNER, 2003, HUNFELD, NEUNER, 1993) und dessen Kernaussagen sowohl in den regelmäßigen Fortbildungsseminaren für DaF-DozentInnen und auch im aktuellen DaF-Lehrwerk wiederzufinden sind. Denn wenn man das Lehrwerkrepertoire von vor 50-60 Jahren mit dem heutigen vergleicht, so wird schnell deutlich, dass Welten dazwischen liegen. Man findet in alten Deutschbüchern kaum authentische Kommunikationssituationen oder gängige sprachliche Mittel. So sind beispielsweise Modalpartikel, die ja zur Essenz eines natürlichen Gespräches oder Textes beitragen, weil sie diesen erst mit einem Ton, einer Emotion oder einer Absicht versehen, nicht seit jeher in Dialogen der Lehrwerke zu finden. Doch auch inhaltlich ändert sich die DaF-

Literatur konstant. Die Themen, die in einem DaF-Lehrwerk angesprochen werden, ändern sich von Buch zu Buch, was ja auch natürlich ist. Schließlich ändert sich die deutsche Gesellschaft Tag für Tag und viele gesellschaftlichen Fragen, mit denen wir uns heute beschäftigen, Klimawandel und Nachhaltigkeit zum Beispiel, waren früher in der Form kaum ein Thema. Beim neurolinguistischen Ansatz greift man auf all dies zurück. Ziel ist, eine mündliche und schriftliche Kommunikationsfähigkeit bei den Lernenden zu erreichen, die sowohl natürlich als auch spontan wirkt. Um dies zu erreichen, werden authentische Situationen thematisiert, in die sich die Lernenden hineinversetzen können, und die eine natürliche, gegenwärtige Sprache präsentieren. Die Lehrstrategien fokussieren sich auf abwechslungsreiche Unterrichtssituationen, die vor allem aus interaktiven Aufgaben bestehen, aber auch das autonome Lernen fördern.

Ein Thema scheint aber die Geschichte der Bundesrepublik Deutschland generationenübergreifend geprägt zu haben, und zwar die Willkür- und Terrorherrschaft des Nationalsozialismus. Auch heute beschäftigt sich die deutsche Gesellschaft im Zuge neuer rechtsextremer Tendenzen in Politik und Alltag mit Antisemitismus, Rassismus

Biographische Beschreibung

Marcela Bosco ist seit mehr als 30 Jahren sowohl in Deutschland als auch in Argentinien als Dozentin für Spanisch und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache tätig. Derzeit leitet sie das Team Spektrum Deutsch, das sie mit Erfahrungen aus Fortbildungsseminaren weiterbildet und ist in der Escuela de Posgrado der FCEIA an der Universidad Nacional de Rosario tätig, wo sie mit dem neurolinguistischen Ansatz innovative und moderne DaF-Kurse anbietet.

mar@fceia.unr.edu.ar

Demian Nahuel Goos ist hauptberuflich Doktor der Mathematik und ist als Dozent, Forscher und in der Wissenschaftskommunikation an der Universidad Nacional de Rosario tätig. Er unterrichtet seit 10 Jahren auch Deutsch als Zweitsprache, wobei er sich auf Prüfungsvorbereitung spezialisiert hat. Er legt besonderen Wert auf innovative Lehrmethoden.

demian@fceia.unr.edu.ar

und Rechtsextremismus. Beides, sowohl die deutsche Geschichte als auch die gegenwärtige Lage in diesem Kontext, weckt auch bei Deutschkursteilnehmenden großes Interesse und Neugierde. Oft suchen sie die Diskussion im Deutschunterricht und viele haben Fragen, vor allem in Anbetracht der bereits erwähnten neuerlichen Entwicklungen. Das Thema anzusprechen ist natürlich nicht einfach und oberste Vorsicht ist geboten. Doch den Lernenden diese Sachverhalte vorzuenthalten wäre auch nicht fair, schließlich ist es Teil der deutschen Geschichte, der Gegenwart und gesellschaftlicher sowie politischer Diskussionen, die auf sie warten, wenn sie in Deutschland angekommen sind. Sich mit dem Thema nicht auseinanderzusetzen, kann darüber hinaus auch den Eindruck erwecken, dass man das allzu offensichtliche Problem nicht wahrnehmen möchte, was natürlich nicht die Botschaft derer sein kann, die die deutsche Kultur vermitteln.

Aus diesem Grund haben wir im Rahmen des neurolinguistischen Ansatzes einen Workshop gestaltet, der sich mit dem Thema auseinandersetzt, wie in Deutschland mit Diskriminierung, Rassismus und Rechtsextremismus umgegangen wird. Der Workshop trägt den Titel „Wie interpretieren die Deutschen ihr Grundgesetz?“ und fand im Juni und Juli 2019 mit allen unseren Deutschkursen statt. Später wurde auf dem 9. Argentinischen DeutschlehrerInnen-Kongress in Córdoba, Argentinien, eine verkürzte Form präsentiert. Wir präsentieren in diesem Beitrag verschiedene Bestandteile und Aktivitäten, die Teil des Workshops sind. Die hier beschriebenen Methoden wurden so konzipiert, dass sie mit Kursteilnehmenden aller Niveaus umgesetzt werden können und bieten außerdem ordentlich Raum, um sie in anderen Zusammenhängen weit über die Themen des Workshops hinaus anzuwenden. Die Übungen und Ideen an sich lassen sich auch in den alltäglichen Unterricht integrieren. Da es ein sehr sensibles und emotionales Thema ist – man muss immer vor Augen haben, dass es in jedem Kurs mit großer Wahrscheinlichkeit Teilnehmer gibt, die in irgendeiner Art und Weise Opfer von Rassismus oder anderen Diskriminierungsformen gewesen sind –, haben wir alle Elemente mit größter Sorgfalt gestaltet. Die Teilnahme am Workshop sollte unter keinen Umständen mit negativen Erfahrungen in Zusammenhang gebracht werden, sondern ein positiver Ansatz sein, bei dem die Teilnehmenden Spaß haben, der ihnen den Umgang der Deutschen mit diesen Themen näherbringt und auch zur Reflektion anregen soll.

2. Der Workshop

Besonders wichtig ist, hervorzuheben, dass unser Workshop nicht den Anspruch erhebt, ein vollkommenes und komplettes Bild der Situation in Deutschland zu geben. Der Sachverhalt ist dafür verständlicherweise viel zu komplex. Doch generell versuchen die hier beschriebenen Elemente und Methoden den Deutschkursteilnehmenden etwas Neues anzubieten, was sie in dem Kontext vorher nicht kannten.

In diesem Teil präsentieren wir die verschiedenen Elemente des Workshops. Dabei beschäftigt sich der erste Abschnitt mit der Gestaltung des Ambientes für unseren Workshop, während die restlichen Abschnitte die Aktivitäten beschreiben.

2.1. Das Ambiente

Bereits ein paar Wochen vor dem Workshop gestalten wir den Kursraum so, dass er die Kursteilnehmer vorab in die richtige Stimmung bringt.

Zum einen haben wir „Untersetzer“ gestaltet, die alle Tische jeweils in ihrer Gesamtheit abdecken und in denen verschiedene Zitate bekannter, hauptsächlich deutscher Persönlichkeiten zu lesen sind. Diese haben alle einen Bezug auf die Thematik und vermitteln stets eine positive Nachricht (siehe Abbildung 1). Da es weit mehr Zitate als Tische gibt, werden diese regelmäßig ausgetauscht. Dadurch wird ein Überraschungseffekt beim Betreten des Kursraumes erzeugt, da stets ein neues Zitat auf einen wartet. Mit diesen Zitaten wird ein wichtiger Teil des zum Workshop zugehörigen Wortschatzes vorgestellt. Es wird der positive Charakter des Workshops deutlich. Die Zitate können während des normalen Unterrichts benutzt werden, um zwischen zwei Übungen eine kurze Pause zu machen und etwas zum geschichtlichen Kontext des Zitats zu kommentieren und dessen Inhalt zu diskutieren. Der greifbare Wortschatz erweist sich aber auch bei Ausspracheübungen als besonders praktisch. Wenn bestimmte Laute geübt werden, können Kursteilnehmer diese Wörter benutzen, um weitere Beispiele dieser Laute zu finden.



Abbildung 1: Auswahl der für den Workshop entworfenen „Untersetzer“

Zum anderen wird zum gleichen Zeitpunkt regelmäßig ein neues Poster zur Thematik im Kursraum aufgehängt (siehe Abbildung 2), das am Anfang der Woche ausgewechselt wird. Diese Plakate zeigen, wie sich verschiedene Teile der deutschen Gesellschaft mit der Thematik auseinandersetzen und sich für Toleranz, Vielfalt und Demokratie einsetzen. Darunter finden sich die Polizei, Schüler- und Studentenorganisationen, staatliche sowie nichtstaatliche Initiativen, Parteien und deren Stiftungen, Medien oder Einzelpersonen.



Abbildung 2: Auswahl der Plakate, die im Kursraum aufgehängt werden

Die Bedeutung dieser Plakate liegt darin, dass die wichtige Nachricht vermittelt wird, dass absolut alle etwas bewirken können, nicht nur die berühmten Staatsfrauen und -männer und Persönlichkeiten, denen die Zitate zugeschrieben werden. Die Plakate zeigen dadurch auch, dass diesen Worten auch Taten folgen und es in Deutschland in allen Lebensbereichen Möglichkeiten gibt, sich für solche wichtige Werte einzusetzen.

Auf noch viel unauffälliger Art und Weise wird am Tag des Workshops irgendwo im Raum ein Stolperstein¹ auf den Boden des Kursraumes geklebt.

2.2. Puzzles und Schüler-AGs

Die erste Aufgabe des Workshops besteht darin, ein recht simples Puzzle zu lösen (siehe Abbildung 3), in dem man verschiedene Schulkinder in einem Raum sieht, die sich in einem Stuhlkreis unterhalten. Die Teilnehmer müssen das Bild beschreiben und Vermutungen aufstellen, was es mit dem Bild auf sich hat. Dabei dient das Lösen des Puzzles der stärkeren Einprägung des Bildes, da so die Teilnehmer viel mehr und genauere Details des Bildes wahrnehmen, als wenn sie direkt das Bild ausgehändigt bekämen.

Nachdem die verschiedenen Mutmaßungen gesammelt worden sind, wird enthüllt, dass es sich um eine Schüler-AG handelt und das Konzept dahinter wird erklärt. Obwohl es in Argentinien Schulen gibt, die ähnliche Aktivitäten wie deutsche AGs anbieten, so geschieht dies in der Mehrheit der argentinischen Schulen nicht. Viel weniger ist über die Vielfalt des AG-Angebots an deutschen Schulen bekannt. Wenn es Anwesende gibt, die in Deutschland zur Schule gegangen sind, berichten sie von ihren Erfahrungen und anschließend wird das Schulnetzwerk *Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage* vorgestellt, das in vielen Schulen die Form einer Schüler-AG annimmt. Es wird mit „Rassismus erkennen“ präsentiert, einer Aktion des Schulnetzwerkes, die darauf aufmerksam macht, wie unscheinbar Rassismus den Weg in die Gesellschaft findet und sich dort manifestiert.



Abbildung 3: die Kursteilnehmer beim Puzzeln

Diese Übung dient als einleitende Aktivität, bei der die Teilnehmenden die Dynamik des Workshops kennenlernen. Sie dient auch als Beispiel eines Teiles der deutschen Gesellschaft, die sich für Werte wie Offenheit, Vielfalt und friedliches Zusammenleben einsetzt. Die nächste Aufgabe knüpft direkt daran an und führt diese Idee weiter.

2.3. Initiativen und Organisationen

Nach der ersten Phase sollte durch das Beispiel des Schulnetzwerkes das Gefühl entstanden sein, dass Rassismus und Rechtsextremismus in weiten Teilen der deutschen Gesellschaft thematisiert werden. Durch die zweite Übung soll nun daraus ein Gesamtbild entstehen. Die Teilnehmer bekommen jeweils verschiedene Schilder mit Namen von deutschen Initiativen und Organisationen (siehe Abbildung 4), die sich mit diesen Problemen beschäftigen. Beispiele dafür sind *Laut gegen Rechts*, *Internationale Woche gegen Rassismus*, *Antidiskriminierungsstelle des Bundes*, *Geh' deinen Weg*, *Rock gegen Rechts*, *Mach meinen Kumpel nicht an*, *Jugend für Toleranz und Demokratie*, *Vielfalt tut gut*, *Kompetenz für Demokratie*, *Aussteigerhilfe Rechts*, *Aktion Neustart*, *Schwarz-Rot-Bunt* oder *Augen Auf*. Je nach Niveau der Gruppe werden diese Namen entweder auf Deutsch oder auf Spanisch geschrieben, wo-

¹ <http://www.stolpersteine.eu/start/>

bei der zweiten Variante die deutschen Namen immer noch gut dazu benutzt werden können, um die Aussprache dieser teilweise recht komplizierten Wörter zu üben.

Ziel der Übung ist, die Institutionen, Organisationen und Initiativen auf irgendeine, den Teilnehmern überlassene, Art und Weise, zu gruppieren. Um dies zu erreichen, dürfen sich die Teilnehmer mit Fragen an den Leiter/die Leiterin über die eigenen Kärtchen erkundigen und erfahren beispielsweise damit, was für eine Art von Organisation es ist, an wen sie gerichtet ist oder ob es ein Event oder eine Internetaktion ist. Anschließend sprechen sich die Teilnehmer ab und kleben die Schilder an die Tafel.



Abbildung 4: Initiativen und Organisationen

Da die Gruppierung der Institutionen und Initiativen den Teilnehmern überlassen ist, wird jedes Mal ein neues Ergebnis mit einer neuen Argumentation erzielt. Dadurch wird auch deutlich, dass jede Gruppe sich von unterschiedlichen Merkmalen der Organisationen und Initiativen angesprochen fühlt und eben auch eine andere Herangehensweise an das Thema hat.

Durch diese Übung soll hervorgehoben werden, wie sich alle Bereiche der deutschen Gesellschaft gegen Rassismus und Rechtsextremismus einsetzen. Dass dies über-

haupt so in der Art notwendig ist, lässt sich daraus schließen, dass Rassismus und Rechtsextremismus eben überall zu finden sind, nicht nur in Deutschland. Die Vielfalt an Ansätzen und die Kreativität, die die vorgestellten Organisationen und Initiativen bei ihren Aktivitäten vorweisen, soll die Teilnehmenden motivieren und begeistern. Abschließend können auch die Einteilungen anderer Kurse erwähnt werden, um so auch die verschiedenen Denkweisen und Argumentationen in die Diskussion einzubinden.

Anmerkung: Im Workshop des 9. Argentinischen DeutschlehrerInnen Kongresses wurden die ersten zwei Übungen wegen Zeitknappheit durch eine kürzere ersetzt. In diesem Fall konnte man in den Bildern der Puzzle Menschen jeden Alters sehen, die Stolpersteine pflegten und reinigten. Das Ansetzen von Stolpersteinen und die Reinigung durch die Zivilbevölkerung ist eine der Initiativen, die in der langen Version in einem Kärtchen zu finden ist und dabei auch näher beschrieben und anhand des sich im Kursraum befindenden Stolpersteins visualisiert wird.

2.3. Thesen

Wenn die vorausgegangene Übung nicht auf Deutsch gelöst wurde, was generell – vor allem wegen dem spezifischen Vokabular – erst ab einem soliden B1 Niveau zu empfehlen ist, dann ist das Üben der deutschen Sprache bisher zu kurz gekommen. Die nächste Aufgabe ändert dies nun. In dieser Aufgabe müssen sich die Teilnehmenden auf indirekte, nahezu symbolische Art und Weise mit Rassismus und dessen Logik auseinandersetzen. Jeder Teilnehmende bekommt wieder ein Kärtchen, dieses Mal mit einer unscheinbar wirkenden Aussage auf Deutsch: Eine These, die sich auf alltägliche Gegenstände und Umstände bezieht (siehe Abbildung 5). Dabei muss jede Person ein Argument für seine eigene These vorlegen, ganz gleich, ob sie diese These in der Wirklichkeit vertritt oder nicht.

Besonders interessant wird die Aufgabe aber erst dadurch, dass schnell klar wird, dass manche Thesen den gesunden Menschenverstand widerspiegeln, während andere vollkommen irrwitzig erscheinen. Wenn man dafür argumentieren soll, dass „man sich in Bussen hinsetzen dürfen sollte“, dann fällt die Rechtfertigung nicht schwer. Immerhin werden genau dafür in Bussen Sitzplätze angeboten und eine Busfahrt dadurch auch noch sicherer ge-

macht. Doch wenn man erklären muss, warum man „zu Weihnachten nur blaues Geschenkpapier benutzen darf“, dann wird die Argumentation recht schnell skurril und künstlich. Da sich in diesen Fällen manche bei der Argumentation schwertun und manchmal gar Hilfe von den anderen Teilnehmern bekommen müssen, kommt es zu einer heiteren Stimmung. Sowohl die Unbeholfenheit bei der Suche als auch die fehlende Natürlichkeit der Argumente für diese Thesen sorgen für munteres Schmunzeln.



Abbildung 5: Auswahl der Thesenkärtchen

Nachdem alle ihre Argumente angeführt haben, wird in einer Diskussionsrunde über die Ergebnisse gesprochen. Hier werden direkt die unterschiedlichen Naturen der Thesen festgestellt, die besonders durch die Reaktionen der Teilnehmer deutlich wird. Bei den ‚unnatürlichen‘ Thesen erregen sich, wie bereits erwähnt, die Gemüter, was im direkten Kontrast zu den Reaktionen zu den ‚natürlichen‘ Thesen steht, die kaum zu Reaktionen führen. Letztere werden als plausibel und halt als natürlich wahrgenommen. Die Parallele zum Rassismus ist bei den Teilnehmenden klar ersichtlich, da in den ‚unnatürlichen‘ Thesen stets eine kleinere Gruppe bevorzugt oder benachteiligt wird. Die Kernaussage der Aufgabe ist, dass es für Rassismus keine Rechtfertigung gibt und er genauso unnatürlich ist, wie die irrwitzigen Thesen dieser Aufgabe. Beim Versuch, doch noch eine solche Aussage zu rechtfertigen, kommt es regelmäßig auch zu sehr spezifischen Bedingungen, die hinzugefügt werden, um doch noch Umstände zu schaffen, die die Aussage plausibel machen: „Nehmen wir an, dass... und wenn es gerade noch dazu kommt, dass... und unter der Voraussetzung, dass..., dann wäre das doch eine Situation, wo die These doch noch zu vertreten ist.“ Diese gekünstelte Argumentationsweise spiegelt genau das Verfahren derer wider, die Rassismus in der Realität zu rechtfertigen versuchen.

Diese Aufgabe ist das Herzstück des Workshops. Denn durch diese Aufgabe wird in einem positiven und heiteren Klima eine sehr wichtige und unbestreitbare Schlussfolgerung gezogen: es gibt keine rationale Rechtfertigung für Rassismus. Der Spaß, den die Teilnehmenden während der Argumentationsrunde empfinden, führt zu einem intensiveren Erlebnis und einer stärkeren Verinnerlichung der Nachricht der Übung. Weiterhin dient diese Aufgabe dazu, eine der wichtigsten Kernaussagen des Workshops zu offenbaren: Sprache ist der natürliche Feind des Rassismus und des Rechtsextremismus, denn durch Argumentation, Logik und Rhetorik wird nichts weiter erreicht, als die Inkonsistenz solcher Ideologien zu offenbaren. Die Fähigkeit, eine eigene Idee in Worten zu fassen, Gründe zu nennen, die zu dieser Idee führten, Argumente anzuführen, um diese Idee zu untermauern, und Gegenargumente sachlich abzuwehren, ist zwar keine einfache Fähigkeit – es ist eine hart erarbeitete – aber eine wesentliche und grundlegende Fähigkeit, um eine gerechte Gesellschaft zu gestalten und aufrecht zu erhalten.

Bei diesem Punkt angelangt, ist es besonders wertvoll, auch zu erklären, wie diese Fähigkeiten und Fertigkeiten in Deutschland beigebracht werden. Generell berichte ich von persönlichen Erfahrungen im Gymnasium, wo das Argumentieren und das Verteidigen der eigenen Meinung nicht nur im Deutschunterricht bis zum Verrücktwerden geübt wird, sondern in allen Fächern allgegenwärtig ist. Argumentationen und Debatten finden regelmäßig im Deutsch-, Geschichts-, Sozialkunde- und Ethikunterricht statt und trainieren einen zu eben diesen Fertigkeiten. Bei Lernenden der deutschen Sprache ist es passend, hervorzuheben, dass die mündliche Prüfung des Goethe-Zertifikats B1, in dem man eben zu einem Thema Stellung beziehen und Argumente und Beispiele anführen muss, genau diese Fertigkeiten trainiert, damit Ausländer in Deutschland auf diese Dynamik vorbereitet sind.

Abschließend eine Bemerkung zu den sprachlichen Mitteln der Aufgabe. Die Aussagen wurden so formuliert, damit die Aufgabe in einem A2 Niveau durchgeführt werden kann. Es werden vor allem Modalverben, Adjektive und Nebensätze mit „weil“ trainiert. Die Übung kann problemlos an höhere Niveaus angepasst werden. Bei niedrigeren Niveaus ist die Übung auf Spanisch wohl realistischer.

2.4. Obstsalat

Als Ausklang wird eine kurze, unscheinbare Übung vorgeschlagen: Die Teilnehmer bekommen verschiedene Obstsorten auf Papier und müssen diese an der Tafel so verteilen, wie sie gerne möchten (siehe Abbildung 6).



Abbildung 6: die Teilnehmer verteilen ihr Obst

Sobald sie fertig sind, wird gefragt, welche Idee hinter der Verteilung steckt. Schnell kommt es zu Aussagen wie „Ja, diese Obstsorte kenne ich nicht, deswegen habe ich sie da ganz hinten platziert“ oder „Ich mag keine Bananen, also am besten schön weg mit denen“ und meistens wird den Teilnehmern schon klar, bevor sie den Satz zu Ende aussprechen, dass dieser im Kontext des Workshops recht ungünstig klingt.

Es ist eine kurze Übung, die Integration symbolisch darstellt und die wieder für gute Laune sorgt. Und dennoch ist es besonders interessant, dass sie auch immer zeigt, dass man schnell wieder auf solche Aussagen zurückgreift, ohne es zu merken. Da es sich um Bananen oder

Äpfel und nicht um Menschen handelt, fühlen sich die Teilnehmenden aber nicht so, als würden andere über sie urteilen, weil sie diese Aussagen trafen. Die Übung ermöglicht eine Reflektion zum eigenen Verhalten, ohne sich aber auf Schuldzuweisungen zu berufen.

2.5. Und das Grundgesetz?

Bei der abschließenden Diskussionsrunde, in der die Erfahrungen und Eindrücke während des Workshops geteilt werden, stellt der Leiter/die Leiterin, sofern es nicht vorher ein Teilnehmender tut, die Frage, was das nun mit dem Grundgesetz auf sich habe. Es steht ja immerhin im Titel des Workshops, wird aber so an keiner Stelle explizit erwähnt.

Das Grundgesetz ist in der deutschen Gesellschaft so allgegenwärtig wie kaum eine Verfassung eines anderen Landes. Es entstand als Reaktion auf die menschenverachtenden Verbrechen der Terror- und Willkürherrschaft des Nationalsozialismus. Artikel Nummer 1, *„Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt“*, ist heute wesentlicher Bestandteil unseres Demokratieverständnisses und der Leitsatz aller unserer gesellschaftlichen Strukturen. Wie interpretieren wir unser Grundgesetz also?

Nach dem Workshop, liegt der Schluss nahe, dass die Deutschen durch die Aktivitäten, Initiativen und Organisationen zeigen, dass das Grundgesetz keine Selbstverständlichkeit darstellt, sondern als ein hart umkämpftes Privileg zu verstehen ist, das Tag für Tag verteidigt werden muss. Dies verlangt eine aktive Teilnahme der gesamten Bevölkerung in allen Lebensbereichen. Auch Bildung und Sprache sind hier von fundamentaler Bedeutung, um Angriffe auf das Grundgesetz sachlich und konsistent abwehren zu können. Rassismus und Rechtsextremismus haben einer klaren, seriösen und gut erarbeiteten Argumentation nichts entgegenzusetzen. Dies ist vor allem bei der präventiven Aufklärungsarbeit von tragender Bedeutung.

3. Schlussfolgerungen

In diesem Artikel haben wir dargestellt, wie äußerst sensible Themen wie Rassismus und Rechtsextremismus auf positive und konstruktive Weise im DaF-Unterricht und in Workshops thematisiert werden können. Dabei werden Lehrmethoden des neurolinguistischen Ansatzes angewendet, um die inhaltlichen Aussagen mit dem deutschen Fremdsprachenerwerb zu kombinieren.

Das Feedback war bei unseren Workshops immer einstimmig sehr positiv, es wurde stets die von uns angestrebte positive Stimmung erreicht und auch die Ziele der Übungen konnten von den Teilnehmenden erreicht werden. Ganz oft waren die Kommentare, die Ideen und die Argumente, die von den Teilnehmenden angeführt wurden, für uns selbst eine Überraschung, wodurch wir Dozenten und Dozentinnen selbst sehr viel lernten. Dies war vor allem bei den Thesen in Teil 2.3 der Fall.

Unser Workshop fand im Rahmen des 70-jährigen Jubiläums des Grundgesetzes statt, bei dem wir für unser Team, Spektrum Deutsch Rosario, unser neues Motto präsentierten, das von den Aussagen von Herrn Ulrich Wickert im Zeit-Podcast *Alles gesagt?* (Folge 15. Uli Wickert, was ist das Geheimnis Ihres reichen Lebens?) über die integrierende Funktion von Sprache inspiriert wurde: *Deutsch ist, wer Deutsch spricht*, denn Deutschland steht heute für Integration, Vielfalt und Offenheit; und Deutsche sind eben nicht nur die, die in Deutschland geboren sind, sondern auch all diejenigen, die in der deutschen Sprache Zuflucht, Erleichterung und Freude finden. ■

Literaturangaben

Apeltauer, E., Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Eine Einführung. München u.a.; Berlin: Langenscheidt, 1997.

Bimmel, P., Kast, B., Neuner, G., Deutschunterricht planen. Arbeit mit Lehrwerkslektionen. Berlin, München, Wien, Zürich [u.a.]: Langenscheidt, 2003.

Hunfeld, H., Neuner, G., Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 1993.

Pesch, H.W., Das Licht von Mittelerte: Studien zu J.R.R. Tolkien. Norderstedt: Twentysix, 2018.



Gendersensibler DaF-Unterricht am Beispiel deutschsprachiger Raptexte

Raquel Menezes

Abstract

Der vorliegende Beitrag geht der folgenden Forschungsfrage nach: Inwiefern können feministische Raptexte zu einem gendersensiblen DaF-Unterricht beitragen? Die Arbeit verfolgt also das Ziel, Denkanstöße für eine gendersensible DaF-Praxis vorzuschlagen durch praktische Übungen zum Einsatz von Rap mittels einer Didaktisierung von zwei deutschsprachigen Raptexten. Die vorgeschlagenen Beispielübungen dienen als Impuls für eine ergänzende Arbeit zum Thema der Geschlechtergleichstellung auf spielerische Weise.

Einleitung

In Bezug auf die Bewegungen gegen Gewalt gegenüber Frauen hat u.a. die internationale Bewegung #metoo¹ in den letzten Jahren als Anreiz gedient, die gesellschaftliche Situation von Frauen zu diskutieren. Weltweit sammeln verschiedene Institutionen Daten, um die Debatte über die Geschlechtergleichstellung zu fördern,² und auch in Lateinamerika wurde diese Debatte in letzter Zeit stark angeheizt. Es besteht daher die Notwendigkeit, die Geschlechterdiskussion in den unterschiedlichsten sozialen Kontexten zu fördern, und der Bereich des Fremdsprachenunterrichts bildet da keine Ausnahme.

Wenn Menschen mit einem anderen Wissensuniversum konfrontiert werden, können sie eigene Werte und Verhaltensweisen überdenken und so ihre eigene Identität und Realität reflektieren. Aus diesem Grund ist es von großer Bedeutung, die aktuellen Debatten über die Geschlechtergleichstellung auch im Fremdsprachenunterricht einzusetzen, damit das kritische Denken gefördert wird. Es gibt vielfältige Textsorten, mit denen Fremdsprachenlehrende sich auseinandersetzen können, um einen Fremd-

sprachenunterricht auf kritische Weise zu planen bzw. zu gestalten, darunter auch der Rap.

Raptexte werden als wichtige und relevante Textsorte für die Diskussion politischer Themen anerkannt. So hat 2018 z.B. Unicamp, eine der renommiertesten Universitäten Brasiliens, zum ersten Mal ein musikalisches Werk als Pflichtlektüre für ihre Aufnahmeprüfung verkündet.³ Jedoch werden Raptexte oft als sexistisch bzw. frauenfeindlich bezeichnet, sodass der Einsatz dieser Textsorte im Fremdsprachenunterricht skeptisch betrachtet wird. Dennoch zeigt sich durch die immer weiter steigende aktive Teilnahme von Frauen an der Hip-Hop Kultur, dass sich die Texte inhaltlich zunehmend verändern.

Die Arbeit mit Raptexten ermöglicht also der Lehrkraft, den Lehrplan zu ergänzen und den Lernenden die Möglichkeit zu geben, Fragen zu reflektieren, die für ihren kulturellen Hintergrund in der Fremdsprache und auch in der Muttersprache relevant sind. Inwiefern können feministische deutschsprachige Raptexte dazu beitragen, die Debatte über Geschlechtergleichstellung im DaF-Unterricht zu thematisieren? Um dieser Frage genauer nachzugehen,

¹ <https://metoomvmt.org> (29.06.2020).

² http://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2017.pdf (29.06.2020).

³ <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/disco-dos-rationais-mcs-entra-na-lista-do-vestibular-da-unicamp-22709241> (29.06.2020).

folgt eine kritische Auseinandersetzung mit zwei deutschsprachigen Raptexten, um beispielhafte Aufgaben für die Arbeit mit der Textsorte Rap vorzuschlagen.

Kulturelle Facetten des Rap

Der Rap ist eine der drei Hauptsäulen der sogenannten Hip-Hop Kultur. Sie umfasst Musik (Rap), Tanz (Break) und Kunst (Graffiti). Zur Abkürzung RaP sagen viele RapperInnen, dass diese Abkürzung aus dem Englischen *Rhythm and Poetry* stammt (weil Gedichte und Reime mit Rhythmus gemischt werden). Merkwürdig ist, dass das Wort *rap* im Original ursprünglich ein Verb war, das gleichzeitig so etwas wie schlagen und kritisieren bedeutete. Unabhängig davon, welche Bedeutungen diese Abkürzung tatsächlich beinhaltet, ist dies ein klarer Hinweis darauf, dass der Rap zugleich Poesie und Kampf bezeichnet. Nach Campos (2011) ist ein hervorstechendes Merkmal des Rap, dass der Text wichtiger als die Melodie ist.

Lange Zeit war man der Auffassung, dass authentischer Rap auf Erfahrungen schwarzer männlicher Rapper zurückgeht. Die weibliche Stimme in der Rap-Szene war jedoch von Anfang an vorhanden. Baier (2005) weist auf die Analyse von Rose (1993) hin, wo die Autorin feststellt, dass die ethnischen Merkmale der weiblichen Raptexte in den USA eine größere Rolle spielten als das Thema Geschlecht. Einerseits thematisiert z.B. Rapperin Queen Latifah in ihrem Rap *Ladies first* die Beteiligung schwarzer Frauen an der Bürgerrechtsbewegung, andererseits singt Rapperin Lil'Kim in ihrem Rap *Take it* ausschließlich über Sex. Wie sich der Rap weltweit entwickelt hat, ist von Land zu Land verschieden. An dieser Stelle ist es wichtig anzumerken, dass es nicht eine einzelne deutschsprachi-

ge Rap-Szene gibt, sondern mehrere nationale Rap-Szenen in allen deutschsprachigen Ländern.

In Deutschland führte die politische Situation mit der Wiedervereinigung, laut Verlan und Loh (2015), zu einem Identitätswunsch und das Interesse am deutschen Rap wurde mit der äußerst erfolgreichen Gruppe Die Fantastischen Vier geweckt. Jedoch existierten bereits vor der deutschen Wiedervereinigung Rapgruppen, die ethnische Themen wie Rassismus und Fremdenfeindlichkeit in Frage gestellt haben wie z.B. Söhne Mannheims. Zu diesem Zeitpunkt begann auch die weibliche Rapgruppe Tic Tac Toe ihre Karriere. In den 2000er Jahren traten RapperInnen mit Migrationshintergrund wie Sido und Bushido in die Szene (vgl. VERLAN, LOH, 2015: 94). Mit aggressiven Posen haben diese neuen Akteure des Hip-Hop ein Bild der Multikulturalität geschaffen und das umstrittene Schimpfwort Kanake bekam eine neue, fast stolze Bedeutung. Neuerdings dominieren in den deutschsprachigen Charts RapperInnen, die sexistische, antisemitische und antiislamische Rapsongs herausbringen.

Es gibt seitdem eine ethnische Segmentierung in der aktuellen Rap-Szene in Deutschland, in der ständig Klischees vorkommen, die oft explizit und beleidigend sind. Jedoch muss an dieser Stelle erläutert werden, dass der Rap in Deutschland oft auch andere Perspektiven umfasst. Viele RapperInnen widmen sich dem sogenannten antifaschistischen Rap. Namen wie z.B. Yassin, Blumio, Refpolk und Chima Ede singen über politische Aspekte und sprechen oft Themen wie Vorurteile gegen Minderheiten an. Eine der vielen Rap-Szenen im deutschsprachigen Raum ist die weibliche Rap-Szene: In Deutschland gibt es u.a. Schwesta Ewa, Eunique, Antifuchs und Haiyti. In Österreich sind z.B. Mieze Medusa, Mag-D, Nora MC und Miss

Biographische Beschreibung

Raquel Menezes studierte Philologie mit Studienrichtung Deutsch an der Bundesuniversität von Rio de Janeiro und absolvierte ihren bilateralen Masterstudiengang in Deutsch als Fremdsprache an der Universität Leipzig in Kooperation mit der Bundesuniversität von Paraná. Sie interessiert sich für den Einsatz von Musik im DaF-Unterricht im akademischen Lernkontext und ist zurzeit als Dozentin für deutsche Sprache an der Universidade Estadual do Centro-Oeste tätig.

Def aktiv. Die zwei anderen Länder des DACHL-Raums (also die Schweiz und Liechtenstein) werden im vorliegenden Artikel nicht berücksichtigt, da oft in einem regionalen Dialekt gerappt wird, was die spätere Didaktisierung der Raptexte für den DaF-Unterricht erschweren würde.

Der Rap als Textsorte im Lernkontext

Als Textsorte bietet Musik einen authentischen Zugang zur eigenen und fremden Kultur. Bettermann (2013) vertritt die Meinung, dass Musik stereotypische Vorstellungen von fremden Ländern abbauen kann. Der Lernende kann durch einen Song nicht nur Einsichten in die kulturelle Vielfalt deutschsprachiger Länder gewinnen, sondern es wird auch die bewusste Wahrnehmung von anderen Sichtweisen stärker gefördert. Laut dem Autor ermöglicht die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven eine deutliche Betrachtung der eigenen Perspektive. Musik spielt darüber hinaus eine große Rolle bei der Förderung der Lernerautonomie und erleichtert das Auswendiglernen eines Textes aufgrund der Verbindung zwischen dem melodischen Rhythmus und dem Text. Einige AutorInnen glauben, dass die Lernenden neue Strukturen motivierter erlernen und ihren Wortschatz in der Fremdsprache erweitern werden, egal ob sie den Songtext vollständig verstehen oder nicht (vgl. MUES, 2012).

Raptexte weisen auch auf einen Bezug zur Aktualität hin und ermöglichen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Authentischen, wobei die Texte zugleich Zugang zu sprachlichen Merkmalen des Deutschen darstellen. Diese kritische Auseinandersetzung mit authentischen Materialien ist für den DaF-Kontext von besonderer Relevanz. Trotz dieser positiven Eigenschaften sind Raptexte oft in einer vulgären und sexistischen Umgangssprache verfasst, und Tabuthemen werden oft explizit behandelt. Jedoch sind Raptexte weiterhin ein sinnvolles Hilfsmittel für die Besprechung sprachlicher und ästhetischer Aspekte einer Fremdsprache, gerade weil sie den Lernenden ermöglichen, an aktuellen Diskursen teilzunehmen. Außerdem bedeutet Rap, Loh (2010) zufolge, Protest. Nicht selten erkennen Lernende beim Hören bzw. Lesen eines Raptextes bereits im eigenen Leben erfahrene Situationen, wie z.B. Mobbing. Wenn diese RapperInnen persönliche Probleme in ihren Raptexten thematisieren, werden sie zu Vorbildern und motivieren demzufolge Jugendliche, ihre

eigenen Schwierigkeiten anzusprechen.

Schimpfwörter bspw. Beschimpfungen sind übliche diskursive Strategien im Rahmen des Rap. Für Lehrende sind Schimpfwörter oft Problemwörter bzw. Tabuwörter. Daher werden solche Wörter in der Regel auch nicht in DaF-Lehrwerken thematisiert, obwohl sie zur Umgangssprache gehören. Graffe (2019) verweist in ihrer Arbeit auf die Relevanz des Schimpfens im deutschen Sprachgebrauch. Der Autorin zufolge spielen im DaF-Unterricht alltagsprachliche Dialoge beim aktiven Sprachgebrauch keine zentrale Rolle. Graffe ist deswegen der Meinung, dass die sogenannten „Tabuwörter“ enttabuisiert werden sollen, da sie unweigerlich zum Lebensalltag vieler Menschen gehören. Die Lernenden einer Fremdsprache werden also nicht wirklich befähigt, an allen Diskursen teilzunehmen, wenn sie einen Teil der Sprache nicht beherrschen.

Raptexte in Anlehnung an das Konzept des Letramento Crítico

Der brasilianische Pädagoge Paulo Freire hat in den 60er Jahren eine Art neues Alphabetisierungsprogramm entwickelt, bei dem es weniger um den Erwerb von Lese- und Schreibfertigkeiten ging, als vielmehr um eine Bewusstseinsbildung. Beim Letramento Crítico spielen neben dem Protagonismus der Lernenden folgende Prinzipien eine zentrale Rolle: Heterogenität und Authentizität von Textsorten und Diskursen, Anwendung der Multimodalität und Förderung des Sprachbewusstseins. Im Rahmen des Letramento Crítico werden Lernende als aktive TeilnehmerInnen am Lesevorgang betrachtet. Zum Begriff Letramento Crítico (*critical literacies auf Englisch*) gibt es im deutschen Sprachgebrauch keine geläufige Entsprechung, weshalb ich entschieden habe, den portugiesischen Originalbegriff zu verwenden.

Mattos und Valério (2010) sind der Meinung, dass das Letramento Crítico die Lücken des kommunikativen Ansatzes ergänzen kann, eben genau wegen seines ideologischen Charakters. Beide Ansätze fokussieren auf den Protagonismus der Lernenden und konzentrieren sich auf die kritische Reflexion über Kultur und Alltag. Diese Reflexion soll dann die Lernenden dazu bringen, ihren sozialen Stand zu hinterfragen. Das Letramento Crítico versteht einen Text bzw. einen Diskurs als Produkt ideologischer und

gesellschaftspolitischer Kräfte. Zusammengefasst von Mattos und Valério (2010: 148) sollen „mündliche, schriftliche und multimodale Texte nicht nur die Wahrnehmung von Heterogenität innerhalb und zwischen Kulturen ermöglichen, sondern auch die Entwicklung eines distanzierten und kritischen Blicks in Bezug auf die durch den Text vermittelten Inhalte“.⁴

Das Konzept des Letramento Crítico strebt also an, nicht nur die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu fördern, sondern auch, dass die Individuen zu teilhabenden BürgerInnen innerhalb einer Gesellschaft werden. Obwohl der kommunikative Ansatz ein ähnliches Ziel anstrebt, geht das Letramento Crítico einen Schritt weiter, weil man dabei speziell an die politischen Bildungssysteme kolonisierter Länder denkt. Dieses Konzept ermöglicht es den Lernenden, die Botschaft eines Textes bzw. eines Diskurses nicht mehr nur passiv anzunehmen, sondern Machtverhältnisse in Frage zu stellen. Außerdem kann das Letramento Crítico zusätzlich so manche Lücke in Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht füllen und bestimmte Themen einführen, die in DaF-Lehrwerken überhaupt nicht thematisiert werden. Wenn Themen wie Sexualität und Geschlechterrollen in DaF-Lehrwerken nicht vorkommen, werden Geschlechterzuschreibungen nicht problematisiert und das Letramento Crítico kann somit nicht durchgeführt werden, was die Bewusstseinsbildung erschwert und hegemoniale Diskurse fortschreibt.

Beim Erwerb einer Fremdsprache spielen diverse Faktoren eine entscheidende Rolle, darunter z.B. Lehrwerke, methodischer Ansatz, persönliches Interesse der Lernenden, in der Bildungseinrichtung verfügbare Infrastruktur usw. Damit die Lernenden kontinuierlich Interesse an der Fremdsprache aufbauen, muss die Lehrkraft auch die Motivation berücksichtigen. Eine mögliche Form, die Motivation zu fördern, wie es das Letramento Crítico vorschlägt, ist der Einsatz von multimodalen Medien im Unterricht. Canato und Rozenfeld (2017) sind der Meinung, dass die Multimodalität ein zentraler Aspekt des Letramento Crítico ist, weil sie die Motivation und das Selbstbewusstsein der Lernenden fördert, indem sie verschiedene Lernsituationen bietet und verschiedene Lerninstrumente vorstellt. Die Autorinnen definieren die Multimodalität als Vielzahl von Sprachgebräuchen und Medien.

⁴ “Os textos, orais, escritos e multimodais [...] devem, então, permitir não só a percepção da heterogeneidade dentro e entre as culturas, mas também o desenvolvimento de um olhar distanciado e crítico com relação aos conteúdos informados pelo texto”.

Demnach sind Raptexte auch Schnittstelle aus gesellschaftlichen Diskursen einerseits und Diskursen des jeweiligen Genres andererseits, also einer oder mehrerer Traditionslinien, auf die die KünstlerInnen Bezug nehmen. Der Rap wird in diesem Sinne als Bestandteil des Diskurses einer Gemeinschaft betrachtet. Souza (2011) erläutert, dass ein Kennzeichen der Hip-Hop Kultur ist, wie sie mündliche, verbale, bildliche, analoge und digitale Medien kombiniert, ohne diese zu hierarchisieren. Die Autorin definiert den Rap als ein weiteres Mittel des Letramento Crítico, das sie „Letramento de Reexistência“ nennt (etwas wie „Reexistenzkompetenz“).

Kriterienauswahl von Raptexten

Die Raptexte *Die Gretchenfrage* von Yasmo und *Sand in die Augen* von Danger Dan umfassen unterschiedliche Perspektiven zum Frauenbild bzw. zur Geschlechtergleichstellung in deutschsprachigen Diskursen durch sozialpolitische Fragen. Die zwei Rapsongs sind authentisch und multimodal, d.h. es gibt zu beiden nicht nur den Text, sondern auch einen Videoclip und zusätzliche Interviews mit den RapperInnen. Das Veröffentlichungsjahr der Rapsongs war ein weiteres Kriterium für die Korpusauswahl. Beide wurden zwischen 2013 und 2018 veröffentlicht und spiegeln daher die Aktualität der Debatte zur Geschlechtergleichstellung im deutschsprachigen Raum wider. Ein Raptext muss nicht als kompletter Text behandelt werden. Er muss auch nicht in voller Länge mit Aufgaben didaktisiert werden, denn manche Lernziele lassen sich an thematisch wichtigen Textstellen wie z.B. am Refrain festmachen (vgl. BETTERMANN, 2013: 117). Wenn der Schwerpunkt auf der Sprache liegt, sollen Übungen zum Verstehen der Lexik bearbeitet werden. Wenn der Schwerpunkt aber eher der Inhalt des Raptextes ist, sollen Aufgaben zur Landeskunde bzw. zur Geschichte gemacht werden. Die Lehrkraft soll sich also entscheiden, entweder mit dem Rhythm oder mit der Poetry des Rap im DaF-Unterricht zu arbeiten. Der Unterricht kann sich dann also auf die Sprachäußerung in der Fremdsprache oder aber auf literarisch-ästhetische Gesichtspunkte des Raptextes konzentrieren.

Eine weibliche Perspektive: Die Gretchenfrage

Yasmo ist der Künstlernamen der österreichischen Rapperin Yasmin Hafedh. Bereits im Titel *Die Gretchenfrage* weist Yasmo auf die Romanfigur Gretchen in Goethes Drama *Faust* hin. In dem Roman aus dem Jahr 1772 sind die Hauptfiguren Faust und Margarete in einem Liebesverhältnis, das mit einer Tragödie endet. Der Titel kommt also ursprünglich aus dem Roman und bezeichnet eine direkte Frage, die die Absicht des Gefragten aufdecken soll. Wie im Duden erklärt wird, bedeutet eine Gretchenfrage eine „unangenehme, oft peinliche und zugleich für eine bestimmte Entscheidung wesentliche Frage“⁵ und geht auf die Frage „Nun sag, wie hast du’s mit der Religion?“ zurück. Yasmos Gretchenfrage soll in diesem Sinne genauso eine unangenehme Frage sein, wenn sie in ihrem Raptext das Patriarchat anspricht.

Die textuelle Repräsentation der Frau dabei zeigt das Frauenbild einer selbstbewussten Frau auf, die empört auf den Sexismus der Gesellschaft reagiert. Im Refrain singt Yasmo wiederholend, dass sie stark und wach ist, als ob sie vorher eingeschlafen gewesen wäre (siehe Text im Anhang). Die Gretchenfrage hebt sich von anderen Raptexten ab, weil es eine starke, selbstbewusste Frau zeigt, die jede Aufgabe ausführen kann, unabhängig davon, was andere darüber sagen oder denken. Durch die Aneignung positiver und negativer Eigenschaften offenbart die Rapperin in ihrem Diskurs, dass das Frauenbild nicht dichotom ist, wie es in der Gesellschaft normalerweise dargestellt wird. Die Selbstnennung durch Schimpfwörter ist also eine diskursive Strategie dieses weiblichen Selbstbewusstseins.

Eine männliche Perspektive: Sand in die Augen

Danger Dan ist der Bühnenname des deutschen Rappers Daniel Pongratz. Die Metapher des Titels erinnert an die Redewendung „jemandem Sand in die Augen streuen“, was so viel bedeutet wie „den wahren Sachverhalt zu ver-

schleiern“.⁶ Bereits am Anfang seines Raptextes erzählt Danger von seiner Erfahrung beim Spielplatzbesuch und wie das Schmeißen von *Sand in die Augen* zu einer Art Spiel zwischen ihm und seiner Tochter wird. Im Videoclip zum Rapsong sieht man Dan grundsätzlich als Rapper im Vordergrund, während zwei Frauen im Hintergrund Autos mit Schwämmen abwaschen. In einem Moment raucht der Rapper Zigaretten, während die tanzenden Frauen Tops und kurze Hosen tragen. In einer anderen Szene legt der Rapper einer der Frauen eine Hundeleine an. Anschließend sitzen Dan und eine Frau auf einer Bank und besprechen die Hundeleine-Szene. In dem Gespräch meint der Rapper, dass die Rollen umgekehrt sein sollten, also dass er selbst an der Hundeleine angebunden sein sollte.



Abb. 1

Viele Youtube-Kommentare⁷ verdeutlichen die Inkohärenz zwischen dem Raptext und dem Videoclip (siehe Abbildung 1). Im Interview für die Frankfurter Allgemeine Zeitung⁸ erklärt der Rapper, dass er die sexistischen Stereotype aufzeigen und die Diskussion um den Echo-Preis⁹ thematisieren wollte. Zu der Überlegung im Refrain (siehe Zeilen 17 bis 24 im Anhang) fragt die Redakteurin Johanna Dürrholz, ob Dan eine Antwort darauf gefunden hat, was er mit nein beantwortet. Im Kontext des Raptextes ist die deutsche Redewendung „Sand in die Augen streuen“ als Verteidigungsstrategie zu verstehen, denn es geht um den Versuch eines Vaters, seine Tochter und künftige erwachsene Frau auf eine sexistische Gesellschaft vorzubereiten. Der Sexismus fängt Dan zufolge bereits im Sandkasten an.

6 <https://www.sprichwoerter-redewendungen.de/redewendungen/jemandem-sand-in-die-augen-streuen/> (29.06.2020).

7 https://www.youtube.com/watch?v=q1poIN_5x1s (26.06.2020)

8 <https://www.faz.net/aktuell/gesellschaft/menschen/interview-mit-danger-dan-ueber-sexismus-im-deutschrap-15609222.html> (29.06.2020).

9 <https://mobil.derstandard.at/2000077896336/Antisemitismus-und-Sexismus-beim-Musikpreis-Braunes-Echo> (30.06.2020).

5 <https://www.duden.de/rechtschreibung/Gretchenfrage> (29.06.2020).

Didaktische Impulse für den DaF-Unterricht

Die im Rahmen des vorliegenden Artikels ausgewählten Raptexte sind inhaltlich vielfältig und können je nach Interesse der Lehrkraft in allen Niveaustufen des GER eingesetzt werden. Unter Berücksichtigung der lexikalischen und grammatikalischen Aspekte jedes Raptextes wird an dieser Stelle vorgeschlagen, dass Yasmos Die Gretchenfrage und Danger Dans *Sand in die Augen* jeweils auf den Anfängerniveaus A1 und A2 bearbeitet werden. Die Lerngruppe, auf die die folgenden Übungen bezogen sind, sind junge Erwachsene im akademischen Kontext. Alle Übungen sind für zwei Unterrichtsstunden ausgelegt.

In seiner Arbeit *Rap @ school* (2010: 59) empfiehlt Loh den Abbau von Vorurteilen gegenüber der Textsorte Rap durch das Ausfüllen von Fragebögen (siehe Abbildung 2). Eine Alternative ist die Brainstorming-Methode, um gemeinsam Ideen zu sammeln. Das Brainstorming kann die Lernmöglichkeiten maximieren, indem der Unterricht von Lernenden und Lehrenden gemeinsam gestaltet wird. Diese Phase des Brainstormings soll bei allen Niveaustufen stattfinden, um die Vorkenntnisse der Lernenden über den Musikstil Rap zu aktivieren und ggfs. häufig anzutreffende falsche Vorstellungen zu thematisieren. Sicherlich haben alle Lernenden zumindest einen Rapsong gehört, unabhängig davon, ob ihnen dieser Musikstil gefällt. Es soll zunächst nach Merkmalen des Rap als Textsorte gefragt werden und die daraus folgenden Antworten sollen danach diskutiert werden.

IV. Schülerfragebogen

FRAGEBOGEN

■ Ich höre gerne Rapmusik. (0 = trifft überhaupt nicht zu / 10 = trifft voll und ganz zu)

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

■ Wenn ich Rap höre, dann vor allem ...

- englischsprachigen Rap
- deutschsprachigen Rap
- Rapper aus unserer Gegend
- bekannte Gruppen aus den Charts
- eher unbekannte Gruppen

■ Am meisten interessieren mich (Rap-)Texte, in denen es um folgende Themen geht:

- politische und gesellschaftliche Themen
- Frauen und Sex
- Drogen, Gewalt und Gangs
- Erzählungen von der Straße und aus dem Viertel
- Spaß und Party
- Liebe, Partnerschaft, Freundschaft
- intelligente und lustige Geschichten

■ Ein Rapper ist für mich dann gut, wenn er...

- gute Reime hat.
- einen guten Flow und einen guten Style hat.
- coole und lustige Geschichten erzählt.
- viele Schimpfwörter und krasse Begriffe benutzt.
- andere heftig disst und beleidigt.
- offen und ehrlich über sein Leben berichtet.

■ In einem Rapworkshop würde ich am liebsten etwas über folgende Themen rappen:

- mich, meine Familie, meine Geschichte, meinen Werdegang
- meine Hobbys und meinen Alltag
- gesellschaftliche und politische Themen
- Liebe oder Freundschaft
- mein Viertel, meine Stadt
- meine Schule, meine Klassenkameraden und meine Lehrer
- darüber, dass ich der Coolste und der Beste bin

■ Diese Rapper höre zur Zeit am liebsten:

Loh (2010: 126) bezeichnet den Sexismus und die Homophobie in der Rap-Szene als „Stolpersteine“ und schlägt vor, dass die Lehrkraft Zettelchen an die Lernenden verteilt, auf denen eine Aussage zu lesen ist. Diese Aussagen können entweder durch die Auswertung der Fragebögen auf Basis der gegebenen Antworten oder aber von den Lehrenden selbst formuliert werden. Es geht dabei um Behauptungen wie „Alle Raptexte sind frauenfeindlich“ oder „Raptexte beinhalten immer Schimpfwörter“ usw. Die Lernenden sollen sich eine Aussage aussuchen, der sie zustimmen, und ihre Meinung (entweder in der Muttersprache oder in der Fremdsprache) begründen.

Nachdem die Lernenden ihre Meinung zum Musikstil Rap geäußert haben, kann die Lehrkraft den Lernenden einen Auszug eines Textes oder einen Ausschnitt eines Videos zeigen, um Missverständnisse zu klären. Als Beispiel ist an dieser Stelle das Interview mit dem brasilianischen Rapper Emicida vorzuschlagen.¹⁰ Das Ziel eines solchen Brainstormings ist es, den Lernenden zu zeigen, dass Raptexte genauso vielfältig wie alle anderen Textsorten sind und es mehrere (d.h. sowohl sexistische als auch feministische) Diskurse innerhalb der Rap-Szene gibt. Man kann trotz vieler frauenfeindlicher Raptexte den Sexismus thematisieren, ohne dass sexistische Raptexte im Fokus stehen. Es soll den Lernenden klargemacht werden, dass man über kontroverse Themen sprechen kann, ohne sexistischen Diskursen eine Stimme zu verleihen.

Yasmos Raptext beinhaltet die Verben „sein“ und „haben“ im Präsens, die fast immer in Verbindung entweder mit einem Substantiv oder mit einem Adjektiv stehen. Dans Raptext wiederum enthält einerseits Modalverben „müssen“ und „sollen“ und andererseits Nebensatzkonjunktionen wie „dass“ und „weil“. Für jeden Raptext ist es wünschenswert, verschiedene Aufgaben zu planen, die für die vor-, während- und nach-Phasen des Lesens bzw. des Hörens geeignet sind (BIMMEL et al., 2011). Diese Aufgaben können von DaF-Lehrkräften in Anlehnung an das *Letramento Crítico* an die Wünsche der Lerngruppen angepasst werden. Im Folgenden werden einige mögliche Aufgaben für jede der oben genannten Phasen vorgeschlagen.

Vor dem Hören bzw. dem Lesen von Yasmos Raptext kann die Lehrkraft eine Diskussion über den Titel des Rapsongs in der Muttersprache beginnen. Die Lehrkraft kann dann die Figur aus Goethes Roman Gretchen einführen, indem sie die Inhaltsangabe des Romans vorliest und den Ler-

nenden die Bedeutung des Begriffs „Gretchenfrage“ beibringt. An dieser Stelle gibt die Lehrkraft den Lernenden Raum, um ihre Meinungen dazu zu äußern, warum Yasmos Raptext wohl auf diese Redewendung verweist. Die geäußerten Meinungen der Lernenden können an der Tafel aufgeschrieben werden. Die Entscheidung liegt bei der Lehrkraft, die Beiträge in der Muttersprache oder auf Deutsch zu notieren, um den deutschen Text zu vermitteln.

Weil es um AnfängerInnen geht, soll der Raptext ausgedruckt und an die Lernenden verteilt werden. Beim Hören bzw. beim Lesen sollen die Lernenden alle Sätze mit der Struktur „Ich bin + Substantiv“ und „Ich bin + Adjektiv“ unterstreichen. Alle markierten Eigenschaften sollen nach dem Hören bzw. dem Lesen an der Tafel in Form eines Wortigels gesammelt werden. Der Begriff „Frauenbild“ soll dabei im Zentrum des Wortigels stehen. An dieser Stelle sollen unbekannte Wörter erklärt werden, wobei die Semantisierung unbekannter Wörter in der Muttersprache der Lernenden stattfinden kann, wenn die Lerngruppe das erfordert. Wie bereits hingewiesen, wird Yasmos Raptext am besten nicht in voller Länge mit Aufgaben detailliert analysiert, sondern die Vorschläge konzentrieren sich auf den Refrain (Zeilen 18 bis 21 im Anhang).

Nachdem die Substantive und Adjektive gemeinsam gesammelt wurden, kann eine Debatte um das von Yasmo dargestellte Frauenbild durchgeführt werden. Die Interpretation des Raptextes kann zusätzlich durch den Vergleich mit einem Raptext in der jeweiligen Muttersprache unterstützt werden. Die vermeintliche Dichotomie (die z.B. mit den Wörtern „Wahrheit“ und „Lüge“ vorkommt) im Yasmos Raptext kann wieder in der Muttersprache besprochen werden, wenn die Lehrkraft die Diskussion vertiefen will, oder auf Deutsch mithilfe von Redemitteln wie „ich glaube“ und „ich denke“. Die Intertextualität zwischen mehreren Raptexten kann das kulturelle Bewusstsein schärfen, damit das Frauenbild von Frauen aus deutschsprachigen Ländern mit dem lateinamerikanischen Frauen verglichen wird.

Anders als beim Niveau A1 haben Lernende auf Niveaustufe A2 bereits grundlegende Kenntnisse der Zielsprache erworben. Der Unterricht darf sich also nicht mehr so stark auf die Muttersprache verlassen. Vor dem Hören bzw. dem Lesen des Raptextes *Sand in die Augen* soll die Lehrkraft das Musikvideo ohne Ton abspielen lassen. In

¹⁰ <https://www.youtube.com/watch?v=9xBF2aAgyeI> (29.06.2020).

Paaren sollen die Lernenden mit dem Rücken zueinander sitzen, wobei einer der Lernenden dem Partner erklärt, worum es im Videoclip geht, während der Partner die beschriebenen Szenen auf ein Blatt Papier zeichnet. Dazu sollen einfache Sätze gebildet werden, wie z.B. „Es gibt ein modernes Auto. Das Auto ist rot“. Nachdem das Musikvideo beendet ist, können die Paare ihre Zeichnungen miteinander vergleichen. Eine solche Übung dient dazu, im Rahmen einer Gruppenarbeit ins Thema einzuführen und eigene Konnotationen und Assoziationen zu aktivieren.

Beim Hören sollen sich die Lernenden Stichwörter merken und vielleicht auch notieren, die ihrer Meinung nach den Inhalt des Rapsongs zusammenfassen und die ihnen aufgefallen sind. Diese Übung kann in Form einer Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden. Das Musikvideo soll also mit Ton zweimal abgespielt werden, damit zuerst einmal das Hörverständnis geübt wird. Erst danach soll der ausgedruckte Raptext an die Lernenden verteilt werden, um diesmal das Leseverständnis zu üben. Beim Lesen des Raptextes können die Lernenden ihre Lernerautonomie üben und die vorherigen Notizen mit dem Raptext vergleichen und sich ggfs. selbst korrigieren.

Danach soll eine Diskussion über das dargestellte Frauenbild im Musikvideo im Vergleich zu dem Raptext angeregt werden. Da die W-Frage „warum“ und die Konjunktion „weil“ auf Niveau A2 bereits bekannt sind, können die Lernenden ihre Meinungen begründen. Wie im Vorschlag zu Yasmos Raptext können den Lernenden außerdem einige relevante Redemittel für die Diskussion beigebracht werden. Sie sollen an dieser Stelle ausführliche Sätze anhand bekannter Redemittel aus A1 (wie u.a. „ich glaube“ und „ich denke“) bilden und im A2-Unterricht erworbene Strukturen wie Nebensätze verwenden. Falls noch Zeit übrig ist, können die Lernenden versuchen, die im Refrain gestellte Frage zu beantworten.

Die Aufgaben, die im Rahmen dieses Artikels vorgeschlagen werden, sollen der lateinamerikanischen DaF-Praxis Denkanstöße zu der Textsorte Rap geben und keinesfalls die Diskussion zur thematischen Didaktisierung des Themas Frauenbild im DaF-Unterricht abschließen. Die DaF-Lehrkraft soll sich davon inspirieren lassen, um die Aufgaben an die Bedürfnisse der eigenen Lerngruppe anzupassen. Dafür ist die Berücksichtigung der Materialaus-

wahl von großer Relevanz, weil jede Lerngruppe und jeder Lernkontext unterschiedliche Materialien bzw. Strategien benötigt.

Fazit und Ausblicke

Beim Konzept des Letramento Crítico spielen alle Diskurse eine zentrale Rolle bei der Selbstbewusstseinsbildung, sogar die eher umstrittenen Diskurse. Bei der Auswahl der Korpusbildung war mir wichtig, dass die Raptexte aktuell waren und das Thema des Frauenbildes aus einer feministischen Perspektive thematisieren. Damit die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven und die Anwendung des Letramento Crítico möglich ist, habe ich auch einen Raptext ausgewählt, der aus einer männlichen Perspektive verfasst wurde. Anschließend habe ich das Ziel angestrebt, einige mögliche Didaktisierungen der im Rahmen der vorliegenden Arbeit analysierten Raptexte für die lateinamerikanische DaF-Praxis vorzuschlagen. Da das Hauptziel nicht darin bestand, eine fertige didaktische Sequenz vorzuschlagen, habe ich keine Reihe von Übungen erstellt, sondern vielmehr Denkanstöße in Form von allgemeinen Aufgaben gegeben, die die Konzepte des Letramento Crítico in Betracht gezogen haben. Es ist äußerst wichtig, das Thema des Frauenbildes bereits in Anfängerniveaus umzusetzen, um eine möglichst große Anzahl von Lernenden anzusprechen. Bei allen Aufgaben ist die Enttabuisierung der Textsorte Rap eine Voraussetzung, damit den Lernenden deutlich gemacht wird, dass Diskurse nicht dichotomisch sind.

Es gibt mehrere Punkte, die in künftigen Studien untersucht werden können. Erstens sollte eine weitere Diskursanalyse ausgewählter Raptexte ihren Fokus auch auf die musikalische Ebene legen. Zweitens scheint es notwendig zu sein, die Geschlechterdarstellung und die gendergerechte Sprache in aktuellen DaF-Lehrwerken zu analysieren. Drittens können weitere didaktische Aktivitäten formuliert werden, die auf den im vorliegenden Artikel vorgestellten aufbauen und diese tatsächlich im DaF-Unterricht einsetzen. ■

Literaturangaben

Baier, A., "Für 'ne Frau rappst du ganz gut. Positionen von Frauen im deutschsprachigen Rap!?", TRANS. Internet-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. N. 16, 2005, S. 15-25. Verfügbar unter: https://www.inst.at/trans/16Nr/05_8/baier16.htm.

Bettermann, R., "Populäre Lieder im Deutschunterricht", in: Moura, M. et al. (Org.). Kulturdidaktik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Facetten der Vermittlung von Kultur und Landeskunde. Rio de Janeiro: APA-Rio, 2013, S. 103-121.

Bimmel, P., Kast, B., Neuner, G., Deutschunterricht planen neu. Fernstudieneinheit 18. Berlin: Langenscheidt, 2011.

Campos, A., Análise discursiva da ideologia na letra de Brasil com P: Rap de Gog. Centro Universitário de Brasília, 2011, p. 9-14.

Canato, J., Rozenfeld, C., "A motivação de alunos de alemão e prática de multiletramentos em um CEL", Pandaemonium Germanicum, 20(30), 2017, p. 86-111.

Graffe, L., Die Tabuisierung des Schimpfens im Unterricht von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Untersuchung zur Relevanz des Schimpfens im deutschen Sprachgebrauch. Curitiba: UFPR, 2019.

Hafedh, Y., Die Gretchenfrage. Verfügbar unter: <https://genius.com/Yasmo-die-gretchenfrage-lyrics>. Letzter Aufruf: 30.06.2020.

Loh, H., Rap @ school: Grundlagen für die pädagogische Arbeit mit HipHop. Berlin: Schott, 2010.

Mattos, A., Valério, K., "Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções.", Revista Brasileira de Linguística Aplicada, n. 10, v. 1, 2010, p. 135-158.

Pongratz, D., Sand in die Augen. Verfügbar unter: <https://genius.com/Danger-dan-sand-in-die-augen-lyrics>. Letzter Aufruf: 30.06.2020.

Souza, A., Letramentos de reexistência: poesia, grafite, música, dança: HIP HOP. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

Verlan, S., Loh, H., 35 Jahre HipHop in Deutschland. Höfen: Hannibal, 2015.

Anhang

Die Gretchenfrage (Yasmo)

- 1 *Don't tell me you got a project, where you need a female MC*
- 2 *Ich hab' mein Wesen, meine Stimme und meine Disziplin*
- 3 *Ich kann lesen, ich kann denken und ich kann Kinder kriegen*
- 4 *Ich bin Frau, ich bin Mädchen, ich bin Knecht, ich bin Queen*
- 5 *Ich bin Rapperin (und für ne Frau gar nicht so schlecht)*
- 6 *Fick dich! Überleg mal wer von uns beiden grad rappt*
- 7 *Ich find deine Parts klingen halt eher wie ein Versuch*
- 8 *Ich weiß du bist hart, ich nicht, aber ich bin gebucht*
- 9 *Ich bin die Frauenquote, und ich habe das satt*
- 10 *Ich freu mich über Lob, aber für das was ich mach'*
- 11 *Nicht weil ich Brüste oder es vielleicht doppelt schwer hab*
- 12 *Ich bin kein Opfer, ich bin Frau die künstlerischen Wert hat*
- 13 *Ich bin wertvoll*
- 14 *Weil ich Pensionen sichern kann? Nö!*
- 15 *Weil ich so bin wie ich bin und gleiche Bezahlung verlang*
- 16 *Ich bin Schwester, ich bin Tochter aus dem Paradies verdammt*
- 17 *Ich gab dir den Apfel, der Versuchung hieltst du nicht stand*
- 18 *Ich bin Frau, ich bin Mädchen*
- 19 *Ich bin Hure, ich bin Gretchen*
- 20 *Ich bin da, ich bin wach*
- 21 *Ich bin stark, egal was ich mach*
- 22 *Ich hab nichts gegen Männer aber gegen das Patriarchat*
- 23 *Das sagt Frauen sind schuld und sollten Kinder austragen*
- 24 *Das sagt, dass jede Frau die anders aussieht komisch ist*
- 25 *Solang' sie nicht dem klassischen Kindchenschema entspricht*
- 26 *Ich bin eine Frau, und ich kann so aussehen wie ich möchte*
- 27 *Ich darf 'fertig ausschaun', rausgeputzt, Haare offen oder Zöpfe*
- 28 *Ich bin Körper, ich bin Inhalt, ich bin Objekt, ich hab Wörter*
- 29 *Ich hab Vielfalt, ich hab Sex und ich muss mich nicht verstecken*
- 30 *Ich bin Lüge, ich bin Wahrheit, ich bin Sünde, ich bin Arbeit*
- 31 *Ich verdien mein eigenes Geld, brauch mich auch nicht zu verstellen*
- 32 *Ich pass' in kein Klischee, das muss ich auch mal sagen*
- 33 *Mein Kleiderschrank hat verschiedene Fächer und mehrere Schubladen*
- 34 *Ich kann lachen, ich kann weinen, ich kann mit mir allein sein*
- 35 *Ich bin kaltblütig und warmherzig, kann das sogar vereinen*
- 36 *Ich bin eins, ich bin jetzt und manchmal überfordert*
- 37 *Ich bin das Gute, ich bin das Übel*
- 38 *Ich bin die Büchse und Pandora*

Sand in die Augen (Danger Dan)

- 1 *Beim ersten Spielplatzbesuch übten wir ‚Sand in die Augen schmeißen‘*
- 2 *Und ganz egal, was andre Kinder sagen, drauf zu scheißen*
- 3 *Abrahadabra, drei mal schwarzer Kater*
- 4 *Spielen Mutter, Mutter, Kind oder Vater, Vater, Vater*
- 5 *Gar nicht so leicht, aufzuwachsen in ‚ner Lebenswelt*
- 6 *In der man Jungs, die rosa Kleidung tragen, gleich für Mädchen hält*
- 7 *Und selbst, wenn man dagegen hält, es fängt schon beim Geburtstag an*
- 8 *Die Sprechstundenhilfe eine Frau, der Oberarzt ein Mann*
- 9 *Und so weiter, ganz egal wohin man sieht*
- 10 *Der Kindergartenleiter leitet, die Erzieherin erzieht*
- 11 *Jungs spielen Batman, Mädchen spielen Eisprinzessin*
- 12 *Eigentlich ist die Welt nicht gemacht, um Kinder reinzusetzen*
- 13 *Wie soll ich ihr erklären, es gibt da ein paar Unterschiede*
- 14 *Die sich nicht erklären lassen, aber sie soll unterliegen*
- 15 *Ob sie studiert oder ackert aufm Bau*
- 16 *Sie wird weniger verdienen, denn sie ist eine Frau*
- 17 *Wie soll ich ihr erklären, wo liegt da der Unterschied?*
- 18 *Der die einen oben hält und die andern runterzieht*
- 19 *Wie soll ich ihr erklären, wo liegt da der Unterschied?*
- 20 *Man redet nicht darüber, denn man macht sich unbeliebt*
- 21 *Wie soll ich ihr erklären, wo liegt da der Unterschied?*
- 22 *Man muss nicht auf Wunder warten, weil es keine Wunder gibt*
- 23 *Wie soll ich ihr erklären, wo liegt da der Unterschied?*
- 24 *Wo liegt da der Unterschied? Wo liegt der Unterschied?*
- 25 *Ich brauche keine „Blumen und Bienen“-Metaphern*
- 26 *Um zu erklären, dass es ganz normal is‘ Liebe zu machen*
- 27 *Aber wie soll ich ihr erklären ohne Röte im Gesicht*
- 28 *Dass man sie eines Tages nur auf ihren Körper reduziert*
- 29 *In der Schule, auf der Straße, in der Supermarktfiliale*
- 30 *Jeden Tag wird sie mal irgendwer begutachten wie Ware*
- 31 *Im Vorbeigehen wird sie eingeteilt in „sexy“ oder „hässlich“*
- 32 *Jede Frau wird im Verlauf des Lebens sexuell belästigt*
- 33 *Komm mir nicht mit einer Armlänge Abstand (tuh)*
- 34 *Ich empfehle eine Krav-Maga-Handkante*
- 35 *Empfehle Vätern ihren Söhnen zu sagen*
- 36 *Bevor sie irgendwen berühren, erstmal höflich zu fragen*
- 37 *Was für eine Erfahrung*
- 38 *Als Vater einer Tochter hab ich auf die meisten Rapper einfach gar keinen Bock mehr*
- 39 *Eure gut gemeinten Liebeslieder sind das hinterletzte*
- 40 *Ich hab keine Zeit für so ‚ne Scheiße, ich muss Windeln wechseln*
- 41 *Wie soll ich ihr erklären, wo liegt da der Unterschied?*

Die Menschwerdung als ständige Neugeburt im Rahmen des technischen Fortschritts und des Posthumanismus.

Vorschläge zur Behandlung aktueller philosophischer Debatten im fortgeschrittenen Deutschunterricht am Beispiel Peter Sloterdijks

Cristina Andrea Sereni

Abstract

Dieser Beitrag hat das Ziel, am Beispiel einiger Werke des stark umstrittenen deutschen Philosophen Peter Sloterdijk darzustellen, inwiefern aktuelle philosophische Debatten innerhalb des deutschen Sprachfeldes im DaF-Unterricht vermittelbar sind. Sloterdijk ist dafür besonders gut geeignet, da er die Besonderheit aufweist, stark mit der deutschen Sprache zu „spielen“ und sich dadurch auszeichnet, mit Neologismen hochbrisante und äußerst wichtige Themen anzusprechen. Darüber hinaus ist Peter Sloterdijk ein mediatischer Philosoph, der sich sowohl im Fernsehen als auch u.a. auf YouTube sehen lässt. Dies ist selbstverständlich von Vorteil, wenn es darum geht, Jugendliche für die Aussagen eines Philosophen zu interessieren.

Einleitung

Der vorliegende Artikel thematisiert die Behandlung aktueller philosophischer Debatten im fortgeschrittenen Deutschunterricht am Beispiel des Philosophen Peter Sloterdijk. Zielgruppe dieser Überlegungen sind jene Schülergruppen, die sich auf das DSD II vorbereiten. In Argentinien sind das 4to und 5to año, was der 11. und 12. Klasse in Deutschland entspricht.

Der Artikel wurde folgendermaßen gegliedert: einer knappen Biographie Peter Sloterdijks folgt die Zielsetzung des Vorhabens, und zwar am Beispiel des Konzepts der Menschwerdung. Weiter wird der aktuelle Rahmen des technischen Fortschritts und seiner Problematik erklärt und das Konzept des Posthumanismus näher erläutert. Schließlich wird Sloterdijks Werk beispielhaft als Ausgangspunkt für die Arbeit im Unterricht betrachtet.

Zu Sloterdijks Person und Werk

Der Kulturphilosoph aus Karlsruhe Peter Sloterdijk wurde 1947 geboren und zählt zu den bedeutendsten und umstrittensten noch lebenden deutschen Philosophen. Er steht immer wieder in der öffentlichen Debatte, u.a. wegen seiner politisch wenig korrekten Aussagen und seiner sarkastischen Art. Sein umfangreiches Werk beinhaltet verschiedene Bereiche, wie z. B. philosophische Anthropologie, Religion und Religionskritik oder auch Wirtschafts- und Bioethik.

Sloterdijks anthropologische Sozialtheorie ist schwer zu verorten. Einige Autoren situieren sein Denken im Schnittpunkt zwischen Phänomenologie und Existentialphilosophie, weil er von einem Verständnis des Menschen als weltbildendes Wesen im Heideggerschen Sinne ausgeht. Sloterdijk gehört aber auch der Tradition der philosophischen Anthropologie Plessners und Schelers an.

Wie bereits erwähnt wurde, ist das Ziel dieses Beitrags am Beispiel Sloterdijks darzustellen, inwiefern aktuelle philosophische Debatten innerhalb des deutschen Sprachfeldes im fortgeschrittenen DaF-Unterricht vermittelbar sind. Meines Erachtens ist Sloterdijk dafür besonders gut geeignet, da er mit der deutschen Sprache „spielt“ und sich dadurch auszeichnet, mit interessanten und teilweise sogar lustigen Neologismen hochbrisante und äußerst wichtige Themen anzusprechen. Seine „Wortneubildung“ erfolgt im Stil Heideggers. Holger von Dobeneck verfasste hierzu ein „Sloterdijk-Alphabet“, z.Z. allerdings leider vergriffen, was beweist, dass die Wortspiele Sloterdijks innerhalb der akademischen Welt Aufmerksamkeit erregen. Aus diesem Grund beschäftigt sich das besagte Buch mit den neuen Wörtern, die Sloterdijk in die deutsche Sprache (bis 2006) eingeführt hat.

Darüber hinaus ist Peter Sloterdijk auch ein mediatischer Philosoph, der sich sowohl im Fernsehen als auch auf YouTube sehen lässt und auf seiner Homepage zahlreiche Video- und Audiodateien zur Verfügung stellt. Dies ist selbstverständlich von Vorteil, wenn es darum geht, Jugendliche für die Aussagen eines Philosophen zu interessieren. Die bekannte zweimonatliche Kultur-Talkshow „Das Philosophische Quartett“ lief 10 Jahre lang erfolgreich im ZDF und viele Folgen kann man noch im Netz finden. Erwähnenswert ist auch die polemische Seite Sloterdijks. Besonders bekannt wurde seine Auseinandersetzung mit Jürgen Habermas, beides Philosophen, die die deutsche Sprache stark prägten.

Die Unfertigkeit des Menschen als Chance — Technischer Fortschritt und Posthumanismus

An dieser Stelle möchte ich folgende Frage stellen: Wie war es möglich, dass „inmitten einer nur unmerklich sich wandelnden Umwelt solche Enklaven entstanden, erfüllt von einem Sonderleben, das halluziniert, spricht und arbeitet?“ (SLOTERDIJK, 2004: 357). Es geht um die Menschwerdung als „Primärereignis der Frühgeschichte“, das „ein topologisches Geheimnis besitzt“ (ebda.). Es geht um die Urfrage, um das große Ganze, und zwar im Rahmen des technischen Fortschritts und des Posthumanismus als diejenige Epoche, die dem Humanismus folgt.

Laut Sloterdijk wird der Mensch unfertig geboren, und diese Eigenschaft der Unfertigkeit sieht er als Grundlage seiner Weltoffenheit und Formbarkeit an, d.h. als ein riesiges Feld von Möglichkeiten. Die Unfertigkeit ermöglicht es dem Menschen, sich wie kein anderes Lebewesen Techniken der Welteinrichtung anzueignen. Er kann sich in symbolisch-sozial-materiell-technischen Räumen „einwohnen“. Diese Räume sind nach Sloterdijk „Blasen“ oder „Sphären“, in denen der Mensch abwechselnd weilt und so immer wieder unter anderen Umständen neu zur Welt kommt.

Spätestens seit der Kernenergie-Debatte der 70er-Jahren ist die teils kritische Haltung der Öffentlichkeit zur Technik zum Gegenstand heftiger Debatten geworden, die in einer Polarisierung zwischen Technikgegnern und Technikbefürwortern mündete. Dabei spielen die Medien eine wichtige Rolle, besonders bei der Sensationalisierung

Biographische Beschreibung

Cristina Andrea Sereni promovierte 2017 an der Universidad Nacional de Cuyo im Fach Philosophie. Sie ist Diplom-Politologin der Universität Augsburg und Fremdsprachenkorrespondentin für Englisch und Spanisch. Gegenwärtig ist sie Postdoktorandin des CONICET und Dozentin an der Universidad Nacional de Río Negro in Bariloche. Sie ist auch als Deutschlehrerin der 9. und der 12. Klasse an der Deutschen Schule Bariloche tätig. Unter ihren Veröffentlichungen findet man ihre Diplomarbeit „Formale und informelle Institutionen politischer Partizipation im lateinamerikanischen Populismus“ (München: Grin Verlag, 2006) und ihre Doktorarbeit „La guerra por el valor supremo“ (Buenos Aires: Prometeo, 2018).

und der Dramatisierung des Widerstandes gegen Technik. Die Erwartungen und Befürchtungen bezüglich der möglichen Technikzukünfte werden also zunehmend von den Medien manipuliert und wissenschaftliche Aussagen dazu eher in den Hintergrund gedrängt. Umweltschützer und Klimawandelleugner wollen sich gleichermaßen des technischen Fortschritts als Kampfparole aneignen. Bei Sloterdijk ist der Technikfluch eher als Angst vor der „Idiotisierung des Menschen“ zu erkennen, wie er mehrmals in Interviews und Ansprachen äußert, die sich vor allem bei dessen extremer Individualisierung und Einkapselung zeigt. Diesbezüglich erwähnt Sloterdijk u.a. die typischen urbanen Single-Haushalte. Andererseits ist der technische Fortschritt vorteilhaft, wenn es um die Verbesserung der Transport- und Kommunikationsmöglichkeiten, der ethischen Anwendung der Gentechnik und der „Verbesserung“ der menschlichen Leistungsfähigkeit geht. Hierbei darf aber der Begriff des Transhumanismus nicht mit dem Begriff des Posthumanismus gleichgesetzt werden. Transhumanisten setzen auf die Verschmelzung von Mensch und Technologie, auf eine Cyborgisierung des Menschen.

Der Posthumanismus ist jedoch eine Philosophierichtung, die grundsätzlich die traditionellen Konzeptionen des Menschseins neu überdenkt. Er kann auch als ein Theorie-Paradigma oder als gesellschaftlicher Diskurs gesehen werden. Das Hauptproblem des Begriffes Posthumanismus ist, dass die „Überwindung des Menschen“ bereits semantisch absolut gesetzt wird und dadurch universellen Geltungsanspruch erhält. Die aus dieser Idee resultierenden Zukunftsvisionen nehmen die Gestalt positiver oder negativer Utopien an. Alle zentralen Aspekte der posthumanistischen Philosophie sind auch mit der Vision einer medientechnischen Immortalisierung des Menschen verbunden, was wiederum den Transhumanismus mit ins Spiel bringt.

Peter Sloterdijk wird immer wieder als Vertreter einer sogenannten Posthumanität bzw. eines Posthumanismus konzipiert, da er den Menschen des 21. Jh. genötigt sehe, „aufgrund der nunmehr erworbenen technischen Möglichkeiten“ sich „selbst neu zu erschaffen, den Menschen mit seinen Eigenschaften neu zu definieren“ (FLESSNER, zit. in BAAB, 2013: 243).

Sloterdijk fordert aber keine rein neue Definition des Menschen im Sinne eines zu schaffenden Posthumanismus,

sondern eine Rückbesinnung auf die bisherige Menschheitsgeschichte bei gleichzeitiger reflexiver Durchdringung dessen, was neu ist.

Höhepunkt der Polemik um Sloterdijk war die sogenannte „Elmau-Debatte“. Im Juli 1999 hielt der Philosoph auf Schloss Elmau in Oberbayern eine Rede, mit dem Titel „Regeln für den Menschenpark“, die im selben Jahr eine intensive öffentliche Debatte über die Anwendung von Biotechnologie auf den Menschen auslöste, nachdem sie als Buch erschien. Sloterdijk hat das Thema der Eugenik angesprochen, was verständlicherweise als reaktiönäre politische These verstanden wurde. Jürgen Habermas veröffentlichte hierzu 2001 den Text *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?* Viele Intellektuelle veröffentlichten ebenfalls in den wichtigsten Zeitungen und Zeitschriften Deutschlands ihre Kritik an Sloterdijk. Dieser wiederum lieferte pikante mediatische Debatten mit seinen Kritikern und warf ihnen „intentionale Falschlektüre“ (siehe NASSEHI, 2016) vor. Das Gleiche geschah neuestens mit der Flüchtlingsdebatte, vor allem nach einem Interview Sloterdijks mit dem Politischen Magazin CICERO im Februar 2016 in dem der Philosoph die Flüchtlingspolitik Angela Merkels stark kritisierte und ihr Souveränitätsverzicht vorwarf.

Aktuelle philosophische Debatten im DaF - Unterricht

Kommen wir nun zurück zur Ausgangsfrage. Sind aktuelle philosophische Debatten innerhalb des deutschen Sprachfeldes im DaF-Unterricht – im Rahmen des technischen Fortschritts und des Posthumanismus – vermittelbar?

Interessant ist vor allem der dritte Teil von Sloterdijks Sphären-Trilogie. In diesem Band baut er seine soziologische Sprache aus, mit der er versucht, soziale Sachverhalte mittels biologischer, technischer und klimatologischer Metaphern zu erfassen. Diese Metaphern werden oft anhand von Neologismen ausgedrückt, was dazu führt, dass kommende Themenschwerpunkte des Sprachdiploms II, wie *Digitale Welt in Deutschland*, *Migration nach und Integration in Deutschland* oder auch *Gesundheit in Deutschland* auf kreative Weise bearbeitet werden können.

Die folgende Grafik (Grafik 1) zeigt die drei eben erwähn-

ten Sternchenthemen 2020, wie sie von der ZfA festgelegt wurden. Grafik 2 verbindet dann die Sternchenthemen mit einigen Begriffen Sloterdijks.

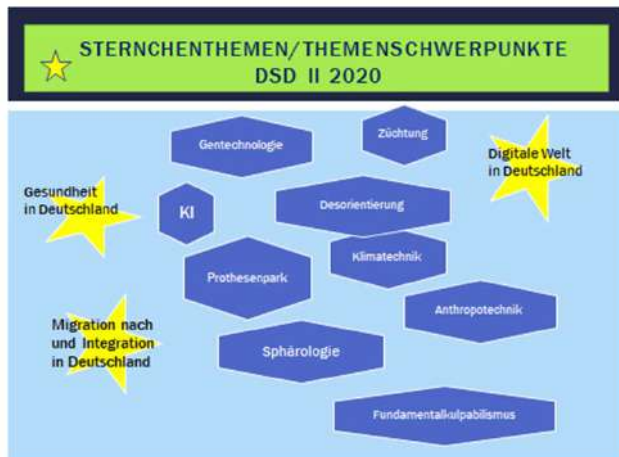
Digitale Welt in Deutschland	Migration nach und Integration in Deutschland	Gesundheit in Deutschland
Datenschutz	Formen und Ursachen	Gesundheitssystem in D
Soziale Medien	Flüchtlings- und Ausländerpolitik	Inklusion
Digitales Lernen	Integration	Medizinische Forschung und Wissenschaft
Digitalisierung der Arbeitswelt	Hintergrund: Geschichte der Migration nach D	Prävention
Mobile Medien (Smartphones, Tablets)		

Grafik 1: Sternchenthemen zum Prüfungstermin 2020 und mögliche Diskussionsansätze

Quelle: https://colegioalemanbarranquilla.files.wordpress.com/2011/11/dsd-ii-themenschwerpunkte_c3bcberblick_2017-2020.pdf /ZfA

Ein wichtiger Themenschwerpunkt ist hier die Gentechnik oder Gentechnologie, Begriffe, die aufgrund der Benutzung des Wortes „Züchtung“ allerdings heftige Debatten auslösten. Selbstverständlich ist dies kein Grund, diese Konzepte im Unterricht unbehandelt zu lassen, ganz im Gegenteil. Sie bieten eine hervorragende Grundlage zur Kontextualisierung, für Mikrodebatten, improvisierte Diskussionen auf Deutsch und auf der Muttersprache und Motivation zum Recherchieren und Argumentieren.

Die Künstliche Intelligenz zählt ebenfalls zu den brisantesten Themen bezüglich des technischen Fortschritts. Hierzu passt die Desorientierung der Moderne, in der der posthumane Mensch ohne klare Richtung in die Zukunft blickt. Sloterdijk spricht von einer „technischen Verfremdung der Welt“ durch den Maschinenbau. Der zeitgenössische Mensch sei längst abhängig von selbstgeschaffenen „Prothesen“, und versuche, seine unvollkommenen Organe durch leistungsfähige Maschinen zu substituieren“. So sei die moderne technologische Lebenswelt zu einem globalen Prothesenpark geworden. „Die erweiterten Körper versorgen uns mit der Evidenz, dass wir als Maschinen im Vorteil sind“ (SLOTERDIJK, 2001c: 359). In seinem Essay „Du musst dein Leben ändern“ (2009), dessen Titel sich auf Rilkes Sonett *Archaischer Torso Apolls* bezieht, führt Sloterdijk das Konzept der Anthropotechnik ein. Der vollständige Text des Sonetts lautet folgendermaßen:



Grafik 2: Zusammenspiel der Themenschwerpunkte bei Sloterdijk und der DSD II- Sternchenthemen.

Im Folgenden werde ich auf dieses Zusammenspiel der sloterdijkschen Begriffe mit den vorgegebenen Themenschwerpunkten eingehen.

*„Wir konnten nicht sein unerhörtes Haupt,
darin die Augenäpfel reiften. Aber
sein Torso glüht noch wie ein Kandelaber,
in dem sein Schauen, nur zurückgeschraubt,*

*sich hält und glänzt. Sonst könnte nicht der Bug
der Brust dich blenden, und im leisen Drehen
der Lenden könnte nicht ein Lächeln gehen
zu jener Mitte, die die Zeugung trug.*

*Sonst stünde dieser Stein entstellt und kurz
unter der Schultern durchsichtigem Sturz
und flimmerte nicht so wie Raubtierfelle;*

*und bräche nicht aus allen seinen Rändern
aus wie ein Stern: denn da ist keine Stelle,
die dich nicht sieht. Du mußt dein Leben ändern.“*

Rainer Maria Rilke: *Archaischer Torso Apolls*, 1908.

Sloterdijk überlegt hier, dass der Mensch sich als lebenslanger Überlebender immer wieder im Üben selbst erschafft. Eine Übung ist „jede Operation, durch welche die Qualifikation des Handelnden zur nächsten Ausführung der gleichen Operation erhalten oder verbessert wird“ (SLOTERDIJK, 2009: 14). Sloterdijk plädiert sozusagen für diese stete Arbeit des Menschen an sich selbst, sei es, um das Individuum oder aber auch die gesamte Welt zu verbessern.

„*Wo Lebenswelt war, muss Klimatechnik werden*“. Mit diesem Satz aus Sphären III (2004: 69) weist Sloterdijk darauf hin, dass er das menschliche Dasein als eine technische Wohn-Tat sieht. Die Menschheit hat ihre vitale Aufgabe noch nicht erkannt, nämlich ihre Atmosphären, in denen sie sich aufhält aktiv designen zu müssen, um zu überleben. Unter Technik versteht Sloterdijk hier kein künstliches Mittel zum Zweck, sondern eine Einstellung zur Welt im Sinne Heideggers.

Sloterdijks Sphärologie fußt auf einer Theorie des Wohnens, die das Erfassen des menschlichen Zusammenlebens in Verbindung zu Orten und Dingen notwendig macht. Demgemäß stehen Mensch und Dinge sich nicht wie Sphäreninneres und Sphärenäußeres gegenüber, sondern verschmelzen ineinander. Stimmungen und Atmosphärentönungen materialisieren sich in architektonischen Strukturen, wobei diese direkt auf jene rückwirken. Schließlich meint Sloterdijk mit Fundamentalkulpabilismus, dass selbst Kritiker an dem teilnehmen, woran sie teilnehmen, d.h., jedes Individuum trachtet nach dem Erhalt der Systeme, in denen es sich befindet.

Vorschläge für den Unterricht lassen sich aus dem Gesagten ableiten. Hierbei ist Kreativität gefragt, sowie auch die Einbeziehung des Kontextes. Die Lehrkraft sollte beim Arbeiten mit philosophischen Begriffen sowohl das Alter als auch den sozialen Background und die zur Verfügung stehenden Ressourcen berücksichtigen.

Aufbauend auf Sloterdijks Hauptbegriffen, habe ich folgende Unterrichtsaktivitäten und passende Online-Ressourcen/Tools aufgelistet, die das digitale Lernen nach dem sog. TPACK-Modell fördern:

Zur Wortschatzarbeit:

- Wörternetze (mindomo.com, mindmup.com, xmind.net)
- Kreuzworträtsel und Suchsel (crosswordlabs.com, suchsel.bastelmaschine.de): Das Sloterdijk Lexikon ist hierzu besonders empfehlenswert.

Zum zweisprachigen Arbeiten:

- Interviews auf Spanisch: YouTube Interviews mit Simultanübersetzung oder spanischen Untertiteln sind abrufbar, insbes. bei chilenischen Universitäten.
- Zweisprachiges Lesen: Übersetzungen der Werke Sloterdijks ins Spanische liegen größtenteils vor.

Zum Inhaltlichen Arbeiten:

- Sloterdijk im Netz. Zur Biographie, zum Wirkungsfeld und/oder zur philosophischen Verortung des Philosophen recherchieren. (Wikis, Blogs, Cube Creator – readwritethink.org)
- Kurze Texte oder schriftliche Beiträge verfassen (padlet.com, jamboard von Google)
- Kooperatives Recherchieren mit Google Docs

Zur mündlichen Kommunikation:

- Debatten, Mikrodebatten, Diskussionen
- Kurzvorträge nach dem Cluster-Modell des DSD II zu diesen Themen halten und Kurzvideos gestalten (flipgrid.com, powtoon.com)
- Erstellung von Präsentationen (prezi.com, PowerPoint, Slideshare)
- Mündliche Beiträge verfassen (Podcasts, voicethread.com, audacity.de)

Fazit

Zum Thema Lernen, Schule und Bildung im Allgemeinen gibt es mehrere Zitate Sloterdijks, anhand derer das knappe, jedoch aussagestarke Fazit dieses Artikels entstanden ist:

„Lernen ist Vorfreude auf sich selbst.“

„Die Schule ist ein Impfprogramm, bei dem so lange Kränkungen verabreicht werden, bis man alle von ihnen durchgemacht hat.“

„Schulprüfungen sind so unangenehm, weil sie Ähnlichkeit mit der Geburt haben.“

„«Debatten und Skandale bilden ein thematisches Nervensystem, über das die Gesellschaft sich wahrnimmt». Dieses Zitat ist zwar nicht spezifisch zum Thema Schule, aber ich denke, man sollte diese als Ausgangspunkt und als eine Art Brutkasten einer potenziellen Weltveränderung sehen.“

Denn...

„Lehrer können im Durchschnitt nicht anders sein, als die Gesellschaft, der sie entstammen.“ ■

Literaturangaben

Baab, F., Was ist Humanismus? Geschichte des Begriffes, Gegenkonzepte, sekuläre Humanismen heute. Regensburg: Pustet Verlag, 2013.

Frank, M., „Geschweife und Geschwefel. Offener Brief.“, in Die Zeit, 23. September 1999.

Habermas, J., „Post vom Bösen Geist“. Antwort auf Sloterdijks offenen Brief an Thomas Assheuer und Jürgen Habermas, in Die Zeit, 16. September 1999.

Habermas, J., Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik? Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2001.

Hartmann, R. A., „Philosophie im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Fachsprache oder Landeskunde?“ in Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung Nr. 31 (1997).

Müller, M., Selbst und Raum. Eine raumtheoretische Grundlegung der Subjektivität. Bielefeld: transcript Verlag, 2017.

Nassehi, A., „Jenseits der Reflexe. Eine Gegenrede zu Peter Sloterdijk“, in Die Zeit, 11. März 2016.

Rilke, R. M., Archaischer Torso Apolls. 1908. Abrufbar unter <https://www.deutschelyrik.de/archaischer-torso-apolls.html> (letzter Zugang am 16.06.2020)

Sloterdijk, P., Nicht gerettet. Versuche nach Heidegger. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2001.

Sloterdijk, P., „Lernen ist Vorfreude auf sich selbst“. Peter Sloterdijk im Gespräch mit Reinhard Kahl, in Pädagogik Weinheim Nr. 12 (2001b).

Sloterdijk, P., Kränkung durch Maschinen. Zur Epochenbedeutung der neuesten Medizintechnologie, in: ders. Nicht gerettet. Versuche nach Heidegger, Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 2001c.

Sloterdijk, P., Sphären III: Schäume. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2004.

Sloterdijk, P., Du musst dein Leben ändern. Über Anthropotechnik. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2009.

Sloterdijk, P., „Wir haben das Lob der Grenze nicht gelernt“, in CICERO Magazin für politische Kultur, 28. Januar 2016.

Von Dobeneck, H., Das Sloterdijk-Alphabet. Eine lexikalische Einführung in Sloterdijks Gedankenkosmos. Würzburg: Königshausen & Neumann, 2006.

Zimmerli, W., „Die Evolution in eigener Regie“, in Die Zeit, 30. Oktober 1999.

Zum Potenzial von „Erinnerungsorten“ für die Kulturstudien im Fach Germanistik / Deutsch als Fremdsprache in Lateinamerika

Paul Voerkerl

Abstract

Die für einen gelingenden Deutschunterricht als essenziell wahrgenommene Verbindung von „Sprache“ und „Kultur“ hat dazu geführt, das im Fachbereich Germanistik / Deutsch als Fremdsprache etablierte Paradigma der „Landeskunde“ seit der Jahrtausendwende sukzessive zu erweitern. Ein Ansatz, der dabei in den letzten Jahren verstärkt diskutiert wurde, bezieht sich auf das Konzept der „Erinnerungsorte“. Der Beitrag nimmt die aktuellen Entwicklungen auf, beschreibt die Grundlagen der „Erinnerungsorte“ und verortet diese im Fachbereich. Einige abschließende Überlegungen beziehen sich auf die Forschungs- und Anwendungsperspektiven im Kontext der lateinamerikanischen Germanistik.

1. Einleitung

Die ersten Monate des Jahres 2020 werden uns als eine bewegte Zeit in Erinnerung bleiben. Ohne jeden Zweifel werden wir unseren Enkel:innen¹ noch davon erzählen (können), wie die Corona-Pandemie viele der damals geltenden Regeln und Üblichkeiten in Frage gestellt und das öffentliche Leben weltweit über Monate zum Erliegen gebracht hat. Gleichzeitig hat der Tod von George Floyd in den USA eine Bewegung verstärkt, die vorher bereits existierte, sich nun aber viel mehr Gehör verschaffen konnte: mit „Black lives matter“ rückt die strukturelle und systematische Benachteiligung marginalisierter Gruppen (insbesondere der People of Color) ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Auseinandersetzungen mit Sklaverei und Kolonialismus als Wurzeln von Rassismus, die sich gerade auch in Angriffen auf Denkmäler manifestierte, führt uns vor Augen, wie wirkmächtig die „Erinnerung“ und der Umgang mit ihr sein können.

¹ Im Artikel findet die Form des „Gender-Doppelpunkts“ Verwendung, der eine bessere Lesbarkeit ermöglicht und u. a. in der Hansestadt Lübeck offiziell verwendet wird.

Bei einem Blick zurück erscheint es wenig überraschend, dass Debatten über den Umgang mit Geschichte in Deutschland besonders intensiv geführt wurden und werden. Verwiesen sei in diesem Zusammenhang beispielsweise auf Diskussionen zur Vergangenheitsbewältigung, die sich etwa am Buch der Psychoanalytiker Margarete und Alexander Mitscherlich „Die Unfähigkeit zu trauern“ (1967) entzündeten, das die gesellschaftlichen Folgen des (Nicht-)Erinnern an die Verbrechen der NS-Zeit und des Zweiten Weltkriegs analysierte (vgl. PRZYREMBEL, SCHEEL, 2019: 10). Auch in Lateinamerika ist das (Nicht-)Erinnern(-wollen) ausgesprochen bedeutsam, nicht zuletzt vor dem Hintergrund zahlreicher Diktaturen, die den Kontinent während des 20. Jahrhunderts (auf sehr schmerzhaft Weise) geprägt haben². Aber auch wenn Erinnerung

² Auf die umfangreiche Zeugnis- und Forschungsliteratur zu den Diktaturen Lateinamerikas im 20. Jahrhundert kann an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden. Beispielhaft sei lediglich auf die Autobiographie der Friedensnobelpreisträgerin Rigoberta Menchú verwiesen, um die in den 1990er Jahren erbitterte Debatten in Hinblick auf Gewalt, Diktatur, Erinnern und Dokumentieren geführt wurden (vgl. BURGOS-DEBRAY, 1998).

vor allem in Konflikt- und Krisensituationen zutage tritt, ist sie nicht darauf beschränkt: So ist beispielsweise die ausgeprägte Migration nach Lateinamerika – sowohl aus Europa als auch aus anderen Weltgegenden – und die Erinnerung daran ein äußerst relevantes (Kultur-)Thema.

Eine Möglichkeit, „Erinnern“ verständlicher und greifbar(er) zu machen ist das seit den 1980er-Jahren entwickelte Konzept der „Erinnerungsorte“. Aufgrund seiner beinahe inflationären Verwendung sowohl im Alltags- als auch Wissenschaftsdiskurs wird der Begriff inzwischen teilweise als „Mode“ abgetan und verschiedentlich kritisiert (vgl. ALTMAYER, 2020: 16). Bei aller berechtigter Skepsis sollte dabei aber nicht übersehen werden, dass die Arbeit mit „Erinnerungsorten“ auch (und vielleicht gerade!) im Bereich von Germanistik und Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (im Folgenden: DaF/DaZ)³ außerordentlich fruchtbar sein kann.

Der vorliegende Beitrag verfolgt deswegen das Ziel, auf kompakte Weise die Genese und Entwicklung des Konzepts „Erinnerungsorte“ zu beschreiben (Kapitel 2) und es im DaF/DaZ-Kontext zu situieren (Kapitel 3). Der Hauptteil beschäftigt sich mit den wesentlichen Potenzialen, aber auch den Herausforderungen und Schwierigkeiten des Ansatzes (Kapitel 4). Den Abschluss bildet ein Ausblick auf Anschlussmöglichkeiten des Konzepts an die lateinamerikanische Germanistik und anstehende Aufgaben, die insbesondere die Auseinandersetzung mit kulturellen Fragestellungen im Fach betreffen.

An dieser Stelle muss betont werden, dass der Blick

³ Auf die besondere Ausprägung der Germanistik in Lateinamerika – u. a. mit einer starken Komponente des Spracherwerbs – kann an dieser Stelle nur verwiesen werden, siehe hierzu u. a. die Publikation des DAAD (2014).

auf „Erinnerungsorte“ vornehmlich aus der Perspektive von Deutsch als Fremdsprache und in der „Sichtachse“ Deutschland – Brasilien erfolgt. Grund dafür ist – neben der Situiertheit des Autors und der Breite der inzwischen verfügbaren Primär- und Sekundärliteratur zum Thema – die Tatsache, dass in beiden Ländern bereits Erfahrungen mit dem Konzept bestehen. Die Auseinandersetzung mit Theorie und Praxis von „Erinnerungsorten“ erfolgt bisher vor allem in den deutschsprachigen Ländern, jedoch sind erste Überlegungen zur Anwendung des Ansatzes in Lateinamerika vielversprechend und zeigen das Potenzial auf, das eine weitere Beschäftigung mit „Erinnerungsorten“ für die Region als Ganzes darstellt.

2. Grundlagen und Entwicklungen des Konzepts „Erinnerungsorte“

Die theoretischen Grundlagen des Konzepts der „Erinnerungsorte“ lassen sich beinahe seit einem Jahrhundert zurückverfolgen. Bereits in den 1920er Jahren entwickelte Maurice Halbwachs⁴ die Idee der „*mémoire collective*“, dem „kollektiven Gedächtnis“. Dabei geht er davon aus, dass die Konstruktion von Wirklichkeit nicht rein individuell erfolgt, sondern in einem kollektiven Rahmen, der Austauschprozesse zwischen verschiedenen Gruppen der Gesellschaft beinhaltet.

In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts fand das Konzept des „kollektiven Gedächtnisses“ Eingang in mehrere akademische Fächer, u. a. die Soziologie und die Ge-

⁴ Die Lebensgeschichte des französischen Soziologen und Philosophen Maurice Halbwachs (1877-1945) steht beispielhaft für das Grauen der NS-Herrschaft und den damit verbundenen Kulturbruch: Nach seiner lebenslangen intensiven akademischen Zusammenarbeit mit deutschen Institutionen kam Halbwachs im März 1945 im KZ Buchenwald zu Tode.

Biographische Beschreibung

Paul Voerkel studierte die Fächer Deutsch als Fremdsprache, Geschichte und Spanisch in Leipzig, Warschau und Curitiba und promovierte an der Universität Jena zum Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge. Nach Stationen in Brasilien, Deutschland und Ecuador ist er aktuell als DAAD-Lektor und Gastdozent an der DAAD-Außenstelle und der Landesuniversität von Rio de Janeiro (UERJ) tätig. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich Methodik-Didaktik und Landeskunde-Kulturstudien des Deutschen als Fremdsprache.

schichtwissenschaft. Insofern ist es nicht überraschend, dass ein Historiker den Begriff der „Erinnerungsorte“ entwickelte und ausformulierte: In seinem zwischen 1984 und 1992 erschienenen, mehrbändigen Hauptwerk „Les lieux de mémoire“⁵ geht Pierre Nora davon aus, dass sich in bestimmten „Erinnerungsorten“ die kollektive Interpretation von Wirklichkeit kristallisiere. Aus dieser Entwicklungslinie heraus hat sich das Konzept auch nach Brasilien verbreitet, wo es sich bisher vor allem in der Geschichtswissenschaft etabliert hat (vgl. MASSENA, 2004; CHAGAS, 2015).

Im deutschsprachigen Raum haben sich in den 1980er Jahren Ansätze entwickelt, an welche das Konzept „Erinnerungsorte“ gut anknüpfen konnte. So war etwa die Idee des „kollektiven Gedächtnisses“ durch Jan und Aleida Assmann aus den Fachbereichen Ägyptologie, Literatur- und Kulturwissenschaften durch das Konzept des „kulturellen Gedächtnisses“ ergänzt worden (vgl. FORNOFF, 2016: 59-73). Dadurch fanden die „Erinnerungsorte“ rasch ihren Weg in den deutschsprachigen Fachdiskurs, zunächst wiederum in die Geschichtswissenschaft: Etienne François und Hagen Schulze legten 2001 mit dem dreibändigen Sammelband „Deutsche Erinnerungsorte“ eine Zusammenstellung von über einhundert profund recherchierten Beispielen vor. Im Eingangskapitel des ersten Bandes findet sich denn auch eine seitdem oft zitierte Definition von „Erinnerungsorten“:

[Erinnerungsorte sind] langlebige, Generationen überdauernde Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und Identität, die in gesellschaftliche, kulturelle und politische Üblichkeiten eingebunden sind und die sich in dem Maße verändern, in dem sich die Weise ihrer Wahrnehmung, Aneignung, Anwendung und Übertragung verändert. (FRANÇOIS, SCHULZE, 2001: 18)

Erinnerungsorte werden somit sowohl als stabil („Generationen überdauernd“) als auch dynamisch aufgefasst, denn ihre Wertung und Interpretation folgt der Veränderung der gesellschaftlichen, kulturellen und politischen Gegebenheiten. Erinnerungsorte sind daher *(historische) Phänomene, die das Entstehen und Funktionieren von Erinnerung und Erinnern sowie die Wechselwirkung zwi-*

⁵ Die Übertragung des Begriffs „Lieux de mémoire“ in „Erinnerungsorte“ erfolgte rasch und weitgehend im Konsens, wenngleich der Übersetzung z. T. unterschiedliche Konzeptionen zugrunde liegen. Im Portugiesischen könnte man „Espaços de recordação“ oder „Lugares de memória“ sagen, wobei sich offenbar weitgehend der zweite Begriff durchgesetzt hat.

schen individuellem und kollektivem Gedächtnis innerhalb größerer gesellschaftlicher Gruppen und dessen Relevanz in der Gegenwart zeigen können. (BADSTÜBNER-KIZIK, 2014: 53)

Durch die eingängigen Definitionen und die unmittelbaren Anknüpfungsmöglichkeiten fand der Begriff der „Erinnerungsorte“ schnell Eingang in verschiedene Wissenschaftsdisziplinen, insbesondere der Sozial- und Geisteswissenschaften, und traf dabei im deutschsprachigen Raum auf eine Entwicklung, die dazu führte, dass „Gedächtnis“ und „Erinnerung“ seit der Jahrtausendwende als „Leitbegriffe der Kulturwissenschaften“ (ERLL, 2017: 1) fungieren. Durch deren Vermittlung finden die „Erinnerungsorte“ seit den 2010er Jahren zunehmend auch im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache Beachtung (vgl. ALTMAYER, 2020: 16, BADSTÜBNER-KIZIK, 2020: 650).

3. „Erinnerungsorte“ im DaF/DaZ-Kontext

Bereits in den 1990er Jahren hatten sich Vertreter:innen des Fachs DaF / DaZ, wie etwa Uwe Koreik, mit der Rolle von Geschichte und Erinnerung auseinandergesetzt (vgl. FORNOFF, 2016: 5). Als eigentliche Initialzündung für das große Interesse am Thema „Erinnerungsorte“ wird jedoch die Publikation „Erinnerungsorte: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht“ (SCHMIDT, SCHMIDT, 2007) angesehen. Dieses Material wurde von einer Gruppe ehemaliger DAAD-Lektor:innen erarbeitet und zusammengestellt. Das Buch enthält Unterrichtsvorschläge und Materialien für die Niveaustufen B1 bis C1 und präsentiert – nach wie vor in Anlehnung an die Geschichtswissenschaft – 13 (materielle) Erinnerungsorte in Deutschland.

Seit etwa 2010 lässt sich eine stetig steigende und umfassende Beschäftigung mit „Erinnerungsorten“ im DaF/DaZ-Kontext verzeichnen. Zu nennen sind in diesem Zusammenhang beispielsweise die Sammelbände von Jörg Roche und Jürgen Röhling (2014) sowie von Camilla Badstübner-Kizik und Almut Hille (2015 und 2016). Während erstere vornehmlich Fallanalysen vorstellen, geht es letzteren stärker um konkrete Anwendungsmöglichkeiten im Hochschulkontext und in grenzüberschreitenden Projekten. Uwe Koreik meldete sich in den letzten Jahren immer wieder mit substantziellen Beiträgen zum Thema

zu Wort (2015, 2018; gemeinsam mit Fornoff 2020) und betreute die umfassende Habilitationsschrift zu „Erinnerungsorten des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache“ von Roger Fornoff (2016). Ein von Simone Schiedermaier (2018) herausgegebener Sammelband nimmt die zahlreichen Verbindungen zwischen Kulturwissenschaft und DaF / DaZ in den Blick. Der Beitrag von Jana Veríková (2019) steht stellvertretend für Unterrichtsvorschläge und Anwendungsbeispiele des Konzepts, während der jüngst erschienene Artikel von Claus Altmayer (2020) das Erinnerungskonzept als solches kritisch auf seinen Wert für die Kulturwissenschaften DaF / DaZ befragt.

Diese – nur beispielhaft genannten – Beiträge verdeutlichen, dass die Beschäftigung mit „Erinnerungsorten“ in DaF/DaZ im Wesentlichen mit einer historisch ausgerichteten Materialsammlung begann, sich aber in den letzten Jahren zunehmend ausdifferenziert und zu einem richtiggehenden „Boom“ geführt hat (vgl. ALTMAYER, 2020: 16, BADSTÜBNER-KIZIK, 2020: 650). Ein Grund dafür ist der im Fach immanente Versuch, das regelmäßig in Frage gestellte Konzept der „Landeskunde“ in DaF / DaZ wissenschaftlich zu unterlegen und die komplexe Thematik des „kulturellen Lernens“ greifbarer zu machen (vgl. ALTMAYER, 2013). Insofern ist es nicht überraschend, dass sich die Auseinandersetzung mit „Erinnerungsorten“ in DaF / DaZ häufig an Fragestellungen aus der Praxis orientiert.

Gleichzeitig ist zu beobachten, dass der Blick auf „Erinnerungsorte“ sich zunehmend weitet und damit auch „geteilte“ bzw. „parallele Erinnerungen“ berücksichtigt (vgl. PRZYREMBEL, SCHEEL 2019: 12; FORNOFF, KOREIK 2020: 55). Mit „geteilten Erinnerungen“ ist dabei gemeint, über Länder- und Nationengrenzen hinweg bestimmte Orte, Personen oder Ereignisse in den Blick zu nehmen und die gemeinsame Perspektive herauszuarbeiten (bspw. den „Maastricht-Vertrag“ als Gründungsdokument der Europäischen Union). „Parallele Erinnerungen“ hingegen beziehen sich auf denselben Gegenstand, stellen aber unterschiedliche Interpretationen und Erinnerungen gegenüber (bspw. zu „Karl dem Großen“ vs. „Charlemagne“). Intensiv bearbeitet wurde diese Sichtweise bei (häufig gemeinsam umgesetzten) Projekten beispielsweise zu deutsch-polnischen Erinnerungsorten (vgl. BADSTÜBNER-KIZIK, 2020: 656). Allerdings ist – auch mit Blick bspw. auf MEMODICS6

– festzustellen, dass deutsche Erinnerungsorte bisher fast ausschließlich in Verbindung mit denen anderer europäischer Länder bearbeitet wurden. Sicher ergibt sich gerade in Hinblick auf Lateinamerika und seine intensiven Beziehungen zu den deutschsprachigen Ländern noch ein großes Potenzial für zukünftige Forschungsarbeiten und Unterrichtsvorschläge.

4. Potenziale und Herausforderungen bei der Arbeit mit „Erinnerungsorten“ im Deutschunterricht

In der bisher erwähnten Fachliteratur finden sich an verschiedenen Stellen Verweise, die für einen Einsatz des Konzepts der „Erinnerungsorte“ im Deutsch- als Fremdspracheunterricht und in der Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften sprechen. Einige der zentralen Argumente werden im Folgenden genannt und kurz ausgeführt.

Sensibilisierung für (die Relevanz von) Geschichte

Die Geschichte des deutschsprachigen Raums ist ausgesprochen bewegt und interessant, gleichzeitig aber auch herausfordernd (vgl. GHOBEIYSHI, 2002). Die Vermittlung von historischen Daten und Zusammenhängen sollte dabei im Sprachunterricht kein Selbstzweck sein, sondern ist an bestimmten Stellen schlicht grundlegend für das Verständnis von kulturellen Phänomenen (vgl. KOREIK, 2010). Dem ist hinzuzufügen, dass es bei Geschichtsthemen nicht in erster Linie darum geht, „die Welt von heute“ zu erklären, sondern vor allem um die Möglichkeit der Strukturierung von Wissen und Zusammenhängen.

Förderung der Reflexion

„Kulturelles Lernen“ kann nicht von oben verordnet werden, sondern basiert grundsätzlich auf Aushandlungsprozessen und Reflexion. In diesem Zusammenhang kann die Arbeit mit „Erinnerungsorten“ positiv für Diskussion, Austausch und Reflexion genutzt werden. Dabei hilft insbesondere zum Ziel, mittels des Themas „Erinnerungsorte“ den Austausch über fachliche Fragen und Umsetzungsmöglichkeiten im DaF/DaZ-Unterricht zu erleichtern. Teil des Netzwerks sind Akademiker:innen von Universitäten u. a. aus Deutschland, Norwegen und Polen.

6 Die online verfügbare Text- und Materialsammlung MEMODICS hat

besondere die Tatsache, dass auch mit kleinen Hinweisen und Beispielen ein Reflexionsprozess ausgelöst werden kann.

Individueller Zugang für die Lernenden

Bei der Auseinandersetzung mit „Erinnerungsorten“ ist es häufig möglich, von der eigenen Wahrnehmung, Umgebung und Region auszugehen. Dieser Bezug auf Bekanntes ermöglicht den Lerner:innen ein einfacheres Verständnis des Konzepts und eine Identifikation mit dem Lokalen. Möglichkeit zum Üben des Umgangs mit Medialität

„Erinnerungsorte“ sind stets medial vermittelt, sei es z. B. durch Texte, Bilder, Musik, Kunst oder Film. Bei der Arbeit mit ihnen lässt sich deswegen auch der Zugang zu bzw. der Umgang mit verschiedenen Medien thematisieren und – mit dem Ziel einer kritischen Medienkompetenz – einüben. Darüber hinaus kann ein Unterrichtsziel insbesondere in Lehramtsstudiengängen darin bestehen, dass Student:innen auf der Grundlage des Konzepts der „Erinnerungsorte“ selbst recherchieren und (didaktische) Materialien erstellen.

Nutzung über DaF hinaus

Bisher wurde das Konzept der „Erinnerungsorte“ vor allem in DaF und im Zusammenhang mit universitärem Unterricht beschrieben. Auch für DaZ – das nach dem Fachverständnis gleichwertig neben DaF steht – und nicht-akademische Kontexte sind aber zahlreiche Zugänge denkbar. So ermöglicht die Auseinandersetzung mit „Erinnerungsorten“ zum Beispiel, dass Lerner:innen ihr eigenes Umfeld bewusster wahrnehmen und ihre Beobachtungen verbalisieren. Anknüpfen ließe sich in diesem Zusammenhang bspw. an Projekte bzw. Untersuchungen, die Hans-Jürgen Krumm bereits in den 2000er Jahren in Wien durchgeführt hat (vgl. KRUMM, 2017: 22f.). In Hinblick auf die Umsetzung kann u. a. auf die Überlegungen von Johannes Köck (2019) verwiesen werden, „migrationsgesellschaftliche Erinnerungsorte“ sichtbar zu machen und dabei auch Schnitt- und Konfliktpunkte von Urbanität zu integrieren.

Mögliche Verbindung mit anderen Konzepten des kulturellen Lernens.

Seit der Jahrtausendwende sind im Fach DaF / DaZ ver-

schiedene Ansätze zum „kulturellen Lernen“ entwickelt und besprochen worden, wobei viele dieser Zugänge Schnittmengen mit dem Konzept der „Erinnerungsorte“ zeigen. Verwiesen sei hier zunächst auf die Beschäftigung mit „(kulturellen) Deutungsmustern“, ein Ansatz, der vor allem von Claus Altmayer vertreten wird (vgl. ALTMAYER, 2004; BECKER, 2018) und der „Kultur“ als dynamisch und nicht-deterministisch definiert. Die Beschäftigung mit „Linguistic Landscapes“ weist insofern eine starke Verbindung auf, da es bei beiden Ansätzen um Erinnerung und kollektive Wahrnehmung geht und Orte im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen (vgl. SCHEIDERMAIR, 2018; JANÍKOVÁ, 2019). Der symbolische Mehrwert der „Erinnerungsorte“ kann in Zusammenhang mit der „symbolischen Kompetenz“ wahrgenommen werden, die v. a. von Claire Kramsch (bspw. 2018) ausführlich beschrieben wird. Die Möglichkeiten zu Visualisierung und Darstellung, die häufig bei „Erinnerungsorten“ gegeben sind, lassen sich an den Gebrauch verschiedener Medien und den „Iconic turn“ anbinden (vgl. PRZYREMBEL, SCHEEL, 2019). Schließlich sei darauf verwiesen, dass „Erinnerungsorte“ natürlich nicht nur die Bundesrepublik betreffen, sondern (mindestens) den gesamten deutschsprachigen Raum. Insofern ergeben sich Anknüpfungspunkte an plurizentrische Ansätze und das DACH-Prinzip (vgl. SHAFER et al., 2020; FORNOFF, KOREIK, 2020).

Neben den zahlreichen Verbindungen, die das Potenzial der Auseinandersetzung mit Erinnerungsorten erkennen lassen, sollten auch die Herausforderungen angesprochen werden, die vor allem bei Altmayer (2020), Badstübner-Kizik (2020) sowie Fornoff und Koreik (2020) benannt werden und bei der Anwendung des Konzepts zu Tage treten (können).

Diese Herausforderungen beziehen sich zunächst auf Probleme der Theoriebildung: Zu wenig werde bei „Erinnerungsorten“ zwischen den Ebenen „individuell“ vs. „kollektiv“ unterschieden. Ebenso ist nach wie vor unbestimmt, welche Kriterien erfüllt sein müssen, um ein bestimmtes Phänomen zum „Erinnerungsort“ zu machen, und wie belegt werden kann, wie stark der Ort im kollektiven und kulturellen Gedächtnis einer bestimmten Gruppe von Personen verankert ist.

Einer der Hauptkritikpunkte bezieht sich auf die enge Anbindung der „Erinnerungsorte“ an den Nationenbegriff:

Wie lassen sich die „Erinnerungsorte“ hiervon loslösen? Ließe sich eventuell stärker abstrahieren und auf andere Kategorien zurückgreifen? Daneben stellt sich die Frage der Historizität: Welche „Erinnerungsorte“ sind mit dem jeweiligen zeitlichen Abstand noch sinnvoll in den DaF-Unterricht einzubetten? Oder, quasi als Gegenposition: Braucht es bei der Beschäftigung mit landeskundlichen Themen im Deutschunterricht notwendigerweise einen Aktualitätsbezug?

Schließlich kommt die Unterrichtspraxis ins Spiel, die u. a. aufgrund curricularer Vorgaben und Praktiken z. T. einen erheblichen Einfluss auf die Inhalte ausübt: Gibt es ausreichend Zeit, um die Erarbeitung und Reflexion von „Erinnerungsorten“ sicherstellen zu können? Verfügen die Lerner:innen über das notwendige Abstraktionsvermögen und über die Sprachkompetenz, komplexe Zusammenhänge einordnen und diskutieren zu können? Und schließlich: verfügen die (zukünftigen) Deutschlehrkräfte über das notwendige Hintergrundwissen zur Kontextualisierung von „Erinnerungsorten“?

Wie an dieser Auflistung deutlich wird, gilt es bei der Arbeit mit „Erinnerungsorten“ im Sprachunterricht zweifelsohne viele Dinge zu beachten – gleichwohl scheinen die positiven Aspekte zu überwiegen, was dazu einlädt, das Konzept auszuprobieren und zu nutzen.

5. Zusammenfassung und Fazit

Das Konzept der „Erinnerungsorte“ weist eine lange, wissenschaftlich fundierte Anwendungstradition auf und wird in verschiedenen Fachdisziplinen intensiv genutzt. Auch im Fach DaF / DaZ bleibt das Konzept „Erinnerungsorte“ aktuell. Wo sind nun aber die Anknüpfungspunkte zu suchen, insbesondere zum lateinamerikanischen Kontext?

Die Germanistik beschäftigt sich grundsätzlich mit der deutschen Sprache, der deutschsprachigen Literatur und landeskundlich-kulturellen Zusammenhängen. Insofern bilden verschiedene Formen des Erzählens und der Kommunikation einen Grundbestandteil der germanistischen Forschung und Anwendung; gleichzeitig kann die Germanistik Hintergrundwissen und Instrumente bereitstellen, die für eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Denken, mit Kommunikationsstrukturen und mit Erinne-

rung notwendig sind.

Zunächst sei hier auf die Forschung verwiesen, die – ebenso wie die Anwendung – einen grundlegenden Bestandteil der DaF / DaZ-Landeskunde darstellt, bisher jedoch als noch nicht ausreichend etabliert betrachtet werden muss (vgl. ALTMAYER, 2020: 20). Denkbar ist hier beispielsweise eine Anbindung an Untersuchungen zur deutschsprachigen Präsenz in Lateinamerika, sei es im Zuge der Migrationsbewegungen oder der Identitätskonstruktionen von Gesellschaften heute⁷. Für eine Sichtung, Strukturierung, Dokumentation, Auswertung und Erforschung zahlreicher deutschsprachiger Dokumente, die in lateinamerikanischen Archiven liegen, ist eine hohe Sprachkompetenz des Deutschen ebenso wichtig wie die Beschäftigung mit grundsätzlichen Kommunikations- und Erinnerungstheorien – also mit Aktivitäten, die das Fach genuin konstituieren (vgl. SOETHE, 2014).

Zwischen Forschung und Anwendung stehen Überlegungen zur Umsetzung des Konzepts der „Erinnerungsorte“ im Unterricht. Diese Überlegungen müssen zunächst aus Sicht der Lehr- und Lernforschung bzw. aus methodisch-didaktischer Perspektive verortet und begründet werden; auch die Beobachtung bzw. Erkundung der Umsetzung ist ein ergiebige Thema für die Germanistik.

Schließlich gilt es, die theoretischen Überlegungen zu „Erinnerungsorten“ in Unterrichtskonzepten zu überführen und anzuwenden. Erste Versuche dazu wurden in den letzten Jahren bereits im universitären Kontext umgesetzt, so beispielsweise an der Universidade de São Paulo (USP) und der Landesuniversität von Rio de Janeiro (UERJ) in Brasilien. Die Erfahrungen mit „Erinnerungsorten“ im Sprach- und Fachunterricht für Deutsch, die aus Platzgründen an dieser Stelle nicht weiter thematisiert werden können, bilden eine wertvolle Grundlage für eine weitere Auseinandersetzung mit dem kulturellen Lernen in Lateinamerika: sei es durch die Ausarbeitung und Umsetzung von Seminar- und Workshopangeboten (vgl. z. B. VOERKEL, 2020), sei es durch einen intensiven Austausch zu weiteren konzeptionellen und praktischen Anwendungsmöglichkeiten im Rahmen kommender Deutschlehrer:innenkongresse in der Region sowie über den Lateinamerikanischen Germanistenverband (ALEG), wo der Wissenschaftsdiskurs über

⁷ Anknüpfen ließe sich hier z. B. an die Promotionsarbeit von Vejane Gaelzer (2014), in der sie die Zuschreibungen und den Erinnerungsdiskurs deutscher Immigranten im Bundesland Rio Grande do Sul nachzeichnet.

Grenzen hinweg auf fruchtbare Weise weiterentwickelt werden kann.

Insofern lässt sich die eingangs aufgestellte Überlegung bestätigen, dass „Erinnerungsorte“ – gerade im lateinamerikanischen Kontext! – ein großes Potenzial für das kulturelle Lernen im DaF / DaZ-Unterricht aufweisen. Gleichzeitig muss beachtet werden, dass nicht alle kulturellen Phänomene auch Erinnerungsorte darstellen und dem Konzept deswegen gewisse Grenzen gesetzt sind. Aus diesem Grund sind weitere Untersuchungen – insbesondere auch auf Grundlage empirischer Daten – notwendig, um die geteilten und möglicherweise auch parallelen

Erinnerungsorte zwischen den deutschsprachigen Ländern und Lateinamerika zu erfassen und in beiden Regionen ein umfassenderes Verständnis für den jeweils anderen zu fördern. ■

Literaturangaben

- Altmayer, C., Kultur als Hypertext: Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium, 2004.
- Altmayer, C., „Die DACH-Landeskunde im Spiegel aktueller kulturwissenschaftlicher Ansätze“, in: Demmig, S.; Hägi, S.; Schweiger, H. (Hg.), Dach-Landeskunde: Theorie – Geschichte – Praxis. München: Iudicium, 2013, S. 15-31.
- Altmayer, C., „Erinnerungsorte“ im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache – aus Sicht einer kulturwissenschaftlich transformierten „Landeskunde“, in: Grub, T.; Saagpackk, M. (Hg.), Brückenschläge Nord: Landeskunde an der Schnittstelle von Schule und Universität. Frankfurt: Lang, 2020, S. 11-39.
- Badstübner-Kizik, C., „Erinnerungsorte in der fremdsprachlichen Kulturdidaktik. Anmerkungen zu ihrem didaktisch-methodischen Potenzial“, in: Mackus, N.; Möhring, J. (Hg.), Wege für Bildung, Beruf und Gesellschaft. Göttingen: Universitätsverlag, 2014, S. 43-61.
- Badstübner-Kizik, C., „Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache“. ZiF, Jahrgang 25, Nr. 1, S. 649-675.
- Badstübner-Kizik, C.; Hille, Almut (Hg.), Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache. (= Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik 7). Frankfurt a. M.: Peter Lang, 2015.
- Badstübner-Kizik, Camilla; Hille, Almut (Hg.), Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Poznań: Wydawnictwo Naukowe, 2016.
- Becker, C., „„Sie und ihre Familie waren keine Nazis“. Faktuales Erzählen im Landeskundeunterricht“, in: Schidermair, Simone (Hg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft: Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten. München: Iudicium, 2018, S. 277-291.
- Burgos-Debray, E., Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia. Buenos Aires: siglo veintiuno editores, 1998.
- Chagas, F., „Dos lugares de memória ao partimônio: emergência e transformacao da `problemática dos lugares´“. Projeto História, São Paulo, n. 52, 2015, S. 245-279.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst – DAAD, Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen. Göttingen: Wallstein, 2014.
- Erl, A., Kollektives Gedächtnis und Erinnerungskulturen. [3., aktualisierte und erweiterte Auflage]. Stuttgart: Metzler, 2017.
- Fornoff, R., Landeskunde und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. Erinnerungsorte des Nationalsozialismus im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2016.
- Fornoff, R.; Koreik, U., „Ist der kulturwissenschaftliche und kulturdidaktische Bezug auf die Nation überholt? DACH-Landeskunde, Globalisierung und Erinnerungsorte. Eine Intervention“. In: Shafer, Naomi et al. (Hg.), Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis. Göttingen, Universitätsverlag, 2020, S. 37-67.
- Francois, E.; Schulze, H. (Hg.), Deutsche Erinnerungsorte. München: C.H.Beck, 2001.
- Gaelzer, V., Construções imaginárias e memória discursiva de imigrantes alemães no Rio Grande do Sul. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.
- Ghobeyshi, S., Nationalsozialismus und Shoah als landeskundliche Themen im DaF-Unterricht. Frankfurt: Peter Lang, 2002.
- Janíková, V., „Kulturreflexives Lernen im Hochschulunterricht DaF am Beispiel des Konzepts der Erinnerungsorte“. Brunner Beiträge zur Germanistik und Nordistik. Band 33/2019. Brunn: Masaryk University Press, S. 43-55.

- Köck, J., „Migrationsgesellschaftliche Erinnerungsorte auf heimatkritischer Grundlage. Konturen eines Didaktisierungskonzeptes für die Erwachsenenbildung DaF/DaZ“. *Brünner Beiträge zur Germanistik und Nordistik*. Band 33/2019. Brunn: Masaryk University Press, S. 67-82.
- Koreik, U., „Landeskundliche Gegenstände: Geschichte“. In: Krumm, H.-J. et al. (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter, S. 1477-1482.
- Koreik, U., „Landeskunde, Geschichte und `Erinnerungsorte´ im Fremdsprachenunterricht“, in: Badstübner-Kizik, C.; Hille, A. (Hg.), *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Perspektiven für das Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Lang, 2015, S. 15-35.
- Koreik, U., „Das deutsche `Wirtschaftswunder´. Mythos, Legende oder ein Erinnerungsort – die Relevanz für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache?“ in: Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: Iudicium, 2018, S. 27-46.
- Kramsch, C., „Symbolische Kompetenz“, in: Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: Iudicium, 2018, S. 189-206.
- Krumm, H.-J., „Deutsch als Fremd-/Zweitsprache in Österreich – ein Fach zwischen Praxis, Wissenschaft und Politik“. *ÖdaF-Mitteilungen*, 33. Jahrgang, Heft 1 | 2017, S. 18-28.
- Massena, M. C., „Lugares de memória ou a prática de preservar o invisível através do concreto“. In: *Associação Nacional de História – ANPUH (Hg.), I Encontro Memorial do Instituto de Ciências Humanas e Sociais*. Mariana, Minas Gerais, 2004.
- Przyrembel, A.; Scheel, C. (Hg.), *Europa und Erinnerung. Erinnerungsorte und Medien im 19. und 20. Jahrhundert*. Bielefeld: Transcript, 2019.
- Roche, J.; Röhling, J. (Hg.), *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Sprach- und Kulturvermittlung*. Hohengehren: Schneider Verlag, 2014.
- Schiedermaier, S., „„die Stadt ist ein Buch/wir schlagen die erste Straße auf/wir lesen die erste Straße“. *Linguistic Landscapes und die Lesbarkeit öffentlicher Räume*“, in: Schiedermaier, Simone (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache & Kulturwissenschaft. Zugänge zu sozialen Wirklichkeiten*. München: Iudicium, 2018, S. 71-89.
- Schmidt, S.; Schmidt, K., *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen, 2007.
- Shafer, N. et al. (Hg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 2020.
- Soethe, P., „Forschungsperspektiven und Anschlussfähigkeit einer international vernetzten Germanistik in Lateinamerika“, in: Díaz, O. et al. (Hg.), *Transformationen der Erinnerung und der Wirklichkeit in der Literatur*. Tübingen: Stauffenburg, S. 229-243.
- Voerkel, P., „Plurizentrik aus zielsprachenferner Perspektive: Herausforderungen, Chancen und Möglichkeiten des DACH-Prinzips im brasilianischen Kontext“, in: Shafer, N. et al. (Hg.), *Weitergedacht. Das DACH-Prinzip in der Praxis*. Göttingen: Universitätsverlag, 2020, S. 195-216.

Deutsch

als Fremdsprache
als Zweitsprache

zielgerichtet und
effektiv lernen

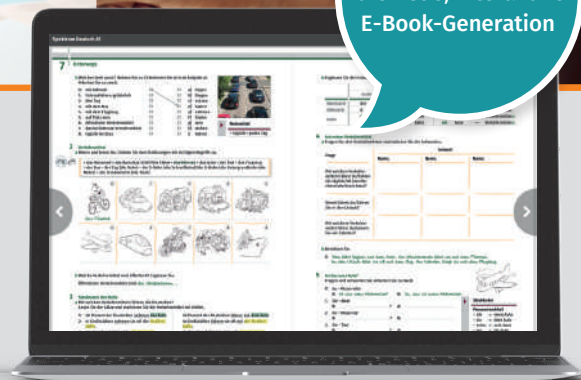


- Lehrwerke für erwachsene Deutschlernende von A1 bis C2
- Zusatzmaterialien für Wortschatz, Phonetik und Grammatik
- klare Progression, Strukturierung und Übersichtlichkeit
- digitale Angebote – E-Books, Apps, kostenlose Online-Aufgaben und mehr

Entdecken Sie
die neue, interaktive
E-Book-Generation

- Interaktive Lehrwerke und Lehr-/Lernmaterialien mit LMS auf BlinkLearning

Alleskönner für Ihren digitalen Unterricht – online und offline
www.schubert-verlag.de/blink



Mehr Informationen unter
www.schubert-verlag.de

SCHUBERT
Verlag

Ihr Fachverlag seit 1991.