DAAD
Deutscher Akademischer Austauschdienst
German Academic Exchange Service

DAAD
**STUDIEN**

# Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt

Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung

**Februar 2023**

# Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt

Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung

**Herausgeber**
Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V.

**Projektleitung**
Stefan Buchholz
Hebatallah Fathy

**Wissenschaftlicher Beirat Dhoch3**
Hans-Joachim Althaus
Karin Kleppin
Gabriele Kniffka
Albrecht Plewnia
Jan Sprenger

**Mitarbeit**
Henning Könitz

# Inhalt

EDITORIAL ..... 8

1 Einführung ..... 12

HEBATALLAH FATHY UND STEFAN BUCHHOLZ
Das Programm Dhoch3 Genese, aktuelle Entwicklungen und Zukunftsperspektiven ..... 14

CLAUDIA RIEMER UND PAULO SOETHE
Dhoch3 und die internationale Zusammenarbeit in der Hochschulbildung
DaF und Germanistik: Chancen und Herausforderungen ..... 22

2 Werkstattberichte ..... 34

PAUL VOERKEL UND PAULO SOETHE
Zwischen Nachfrage und Angebot. Zum Potenzial von Dhoch3 in der Aus- und Weiterbildung von brasilianischen DaF-Lehrkräften ..... 36

SUSANNE GUCKELSBERGER UND DOROTHEA SPANIEL-WEISE
Die Dhoch3-Praxiskomponente: Materialien zur Verankerung von Praxisanteilen in der DaF-Lehrkräftequalifizierung ..... 50

SOPHIA RÖDER UND ANTJE RÜGER
Blended Learning mit Dhoch3 gestalten: Werkstattbericht über eine weltweite Onlinefortbildung ..... 56

3 Das Programm Dhoch ..... 70

SANDRA BALLWEG UND CLAUDIA RIEMER
Die Berücksichtigung der Perspektiven von Ausbilderinnen und Ausbildern in der Entwicklung des Dhoch3-Moduls „Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen“ ..... 72

ANJA LANGE
Erfahrungsbericht aus einem Blended-Learning-Kurs in Zentralasien für Deutschlehrkräfte ..... 82

LÉONEL NANGA-ME-ABENGMONI
Kameruner DaF-Unterricht in der internationalen Kooperation: Vorschläge zur Implementierung des Dhoch3-Studienmoduls 2: „Lehr- und Unterrichtsplanung für DaF an Hochschulen und Schulen“ in der Deutschlehrerausbildung an der École Normale Supérieure Bertoua ..... 88

BERND HELMBOLD
Global bilden – gemeinschaftlich forschen: Netzwerk zur Erforschung weltweiter Deutschlehrkräfteaus- und -fortbildung ..... 96

4 Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache ... 110

JÖRG ROCHE
Wie im richtigen Leben: Zur jetzigen und zukünftigen Rolle digitaler Medien in Deutsch als Fremdsprache ... 112

ISABEL HOFFMANN
XR und die Sprachdidaktik: Ist ein Paradigmenwechsel zu erwarten? ... 122

RIHAM TAHOUN
Fachliches und sprachliches Lernen verbinden. Ein Fortbildungskonzept zur Vermittlung von Fachsprache Deutsch ... 134

NILS BERNSTEIN
Performativität und Präsentationstechniken am Beispiel von (digitalen) Science-Slams im Kontext mündlicher Wissenschaftssprache ... 140

RÉKA SÁMSON
Lernpfade als individuelle Wege zum gemeinsamen Ziel ... 154

NIKOLA VUJČIĆ
Kollaboratives Lernen im digitalen Hochschulkontext – Herausforderungen und Möglichkeiten unter Pandemiebedingungen ... 162

NICOLAS LEUBE UND BISSITENA SANSAN
Einsatz digitaler Bildungstechnologien im togoischen Hochschulwesen: Bericht über die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Bildungsteilhabe und Chancengerechtigkeit an der Université de Lomé ... 178

HENNING RADKE UND MAIKE LANDMANN
Die PHF-Methode in Zweierteams: Kooperatives Lernen in digitalen Umgebungen ... 184

5 Podiumsdiskussion ... 202

SIMONE HEINE UND STEFAN BUCHHOLZ
„Mit den Partnerinnen und Partnern sprechen, und nicht nur über sie.“ Über die Beteiligung der internationalen Germanistik an Dhoch3 ... 203

AUTORINNEN UND AUTOREN ... 210

## Liebe Leserinnen und Leser,

der vorliegende Sammelband aus der Reihe „DAAD-Studien“ ist der ersten wissenschaftlichen Konferenz des Programms Dhoch3 gewidmet, die vom 1. bis 3. Juni 2022 stattgefunden hat. Wir als DAAD hatten uns – trotz der deutlich verbesserten Pandemielage – bewusst für rein virtuelles Format entschieden, da es für Sie, liebe Dhoch3-Nutzerinnen und Nutzer weltweit, den entscheidenden Vorteil bot, ohne weite Anreise die Konferenz von ihrem aktuellen Aufenthaltsort verfolgen und sich virtuell an den Diskussionen beteiligen zu können.

Entlang des Konferenzthemas „Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt“ wurden zahlreiche Konferenzbeiträge nun verschriftlicht, sodass der vorliegende Band eine gute Übersicht über die Inhalte der Tagung bietet. Unter den vielen interessanten Arbeiten möchte ich den Eröffnungsvortrag von Claudia Riemer und Paulo Soethe zu Chancen und Herausforderungen der internationalen Zusammenarbeit im Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache und in der Germanistik hervorheben. Besonders erwähnt seien zudem die drei Werkstattberichte, in denen der Fokus auf den Praxisbezug von Dhoch3 gelegt wird. Einen sehr gelungenen Abschluss des Bands bildet der Bericht zur Podiumsdiskussion, in der mit Christian Fandrych und Dietmar Rösler Vertreter der Autorenteams sowie mit Riham Tahoun und Paul Voerkel erfahrene Anwenderinnen und Anwender des Programms Dhoch3 aufeinandertrafen, um über die Digitalisierung der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache und in der internationalen Germanistik zu sprechen.

Im Namen des DAAD danke ich allen Beitragenden für Ihre Bereitschaft, sich auf so vielfältige Weise dem Programm Dhoch3 sowie der Digitalisierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache zu widmen und sich die Zeit zu nehmen, die Ideen, Forschungsprojekte, Praxisbeispiele und Erfahrungen, die Sie in Ihren Konferenzbeiträgen bearbeitet haben, im Rahmen des Sammelbands mit der Dhoch3-Community zu teilen. Damit haben Sie die Grundlage gelegt für einen fortlaufenden fachlichen Austausch rund um das DAAD-Programm Dhoch3 sowie für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Plattform und ihren verwandten Themen und Inhalten.

Herzlich danken möchte ich auch dem Auswärtigen Amt, aus dessen Mitteln das Programm Dhoch3 finanziert wird. Nur so wird die erfolgreiche Förderung der deutschen Sprache und Germanistik im Ausland – und somit die Entstehung dieses Sammelbands – erst ermöglicht.

Die Förderung der deutschen Sprache und der Germanistik im Ausland hat für den DAAD einen sehr hohen Stellenwert. Dieser ist mir als Germanist persönlich besonders wichtig. Wir bieten ein breit gefächertes Angebot von Programmen und versuchen dabei, ganz unterschiedliche Zielgruppen anzusprechen. Das Angebot reicht etwa von der Förderung von Lektorinnen und Lektoren im Ausland über die Unterstützung von Deutschland- und Europazentren bis zu Germanistischen Institutspartnerschaften. Insbesondere umfasst es auch Stipendien: für Lehr- und Forschungsaufenthalte, Hochschulsommerkurse oder – im Rahmen der PASCH-Initiative – ein Deutschland-Studium von Absolventinnen und Absolventen deutscher Auslandsschulen.

Dhoch3 nimmt unter diesen Beispielen eine herausragende Stellung ein: Das Projekt unterstützt DaF-Lehrende an vielen Hochschulen der Welt dabei, dem wachsenden Interesse an der deutschen Sprache, gerade anwendungs- und berufsbezogen, zu begegnen. Damit bereichert es die akademische Deutschlehrerausbildung weltweit und wirkt dem Mangel an gut ausgebildeten Deutschlehrkräften entgegen.

Hervorheben möchte ich, dass sich Dhoch3 nicht nur während der COVID-19-Pandemie, sondern insbesondere auch im Kontext des Angriffskriegs auf die Ukraine als effektives Instrument erwiesen hat, um Lehrende weltweit dabei zu unterstützen, ihren Unterricht unter schwierigen Bedingungen fortzuführen, soweit das möglich ist. Ich möchte unseren ukrainischen Partnerinnen und Partnern meine hohe Anerkennung für Ihre Arbeit aussprechen und Ihnen versichern, dass der DAAD weiterhin fest an Ihrer Seite steht, um Sie – nach Kräften – zu unterstützen.

Auch in Zukunft setzten wir uns dafür ein, die akademische Deutschlehrerausbildung weltweit zu stärken: Die vierte Förderphase von Dhoch3 ab 2023 wird daher unter dem Motto „Verstetigung und Ausbau der internationalen Vernetzung“ stehen. In den vor uns liegenden 3 Jahren wird neben der kontinuierlichen Weiterentwicklung der Inhalte v. a. der wissenschaftliche Austausch im Mittelpunkt stehen. Die erste wissenschaftliche Dhoch3-Konferenz ist dafür ein wichtiger Impulsgeber. Ich lade Sie herzlich dazu ein, den vorliegenden Sammelband als Gelegenheit wahrzunehmen, anhand der vielfältigen Beiträge den fachlichen Diskurs zum Thema über die Konferenz hinaus weiterzuführen, sich wissenschaftlich mit Dhoch3 und der Digitalisierung von Deutsch als Fremdsprache weiter zu beschäftigen und sich untereinander im Rahmen der zahlreichen Möglichkeiten, welche die Plattform Dhoch3 bietet, zu vernetzen.

Abschließend bedanke ich mich herzlich beim wissenschaftlichen Beirat von Dhoch3 für seine Unterstützung bei der Abstractauswahl für die Konferenzbeiträge sowie für die kritische Begutachtung der Verschriftlichungen in diesen Sammelband. Ebenso danke ich den Vertreterinnen und Vertretern der Autorenteams und den Sektionsleitungen, die sich für das Gelingen der Konferenz sehr engagiert haben.

Ich wünsche Ihnen allen viel Freude beim Lesen der Beiträge sowie eine intensive und bereichernde weitere fachliche Auseinandersetzung – und einen anregenden wissenschaftlichen Austausch zur Digitalisierung des DaF-Unterrichts im Allgemeinen und zum Programm Dhoch3 im Besonderen.

Ihr Dr. Kai Sicks
Generalsekretär, Deutscher Akademischer Austauschdienst

Bonn, im Februar 2023

# Editorial



Dieser Sammelband aus der Reihe „DAAD-Studien“ ist der ersten wissenschaftlichen Konferenz zum Programm Dhoch3 gewidmet, die vom 1. bis 3. Juni 2022 stattgefunden hat. Diese kann trotz der außergewöhnlichen Bedingungen, die im Zuge der COVID-19-Pandemie entstanden waren, als großer Erfolg gesehen werden. So kamen insgesamt mehr als 100 Vertreterinnen und Vertreter der Nutzergemeinschaft von Dhoch3, die in fast 30 Ländern als DaF-Dozierende ihre Wirkung entfalten, im virtuellen Raum zusammen. Dort konnten sie 19 wissenschaftliche Konferenzbeiträge verfolgen und sich zu den Möglichkeiten des Programms Dhoch3 ebenso austauschen und vernetzen wie zu grundsätzlichen Fragestellungen, welche die Potenziale der Digitalisierung im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) betrafen. Eingerahmt wurde das Konferenzprogramm durch Beiträge des DAAD sowie das Kulturprogramm „Sie arbeiten auch mit Sprache? Nora Gomringer spekuliert Dhoch3“.

Die regen Diskussionen in den beiden Konferenzsektionen wurden begleitet durch die zahlreichen Vertreterinnen und Vertreter der Autorenteams sowie die Mitglieder des wissenschaftlichen Beirats von Dhoch3. Den würdigen Abschluss der Konferenz bildete eine Podiumsdiskussion, in der die Sichtweisen der Nutzergemeinschaft und der Autorenteams aufeinandertrafen. Die Teilnehmenden tauschten sich u. a. über die Rolle der internationalen Germanistik im Programm aus und teilten ihre Einschätzungen zu dessen Nutzungsmöglichkeiten und den Zukunftsaussichten, welche die Digitalisierung für das Fach Deutsch als Fremdsprache insgesamt bereithält.

Etwas mehr als ein halbes Jahr nach Abschluss der Konferenz ist nun der vorliegende Sammelband entstanden, für den insgesamt 16 Konferenzbeiträge verschriftlicht wurden. Einführend wird das DAAD-Programm Dhoch3 durch Hebatallah Fathy und Stefan Buchholz vorgestellt, die das Programm im Referat für Germanistik, deutsche Sprache und Lektorenprogramm des DAAD verantworten. Hierbei wird auf die Genese von Dhoch3 und auf aktuelle Entwicklungen der nun beendeten dritten Förderphase ebenso eingegangen wie auf Perspektiven, die das Programm in der neuen Förderphase ab 2023 bieten wird.

Im wissenschaftlichen Eröffnungsbeitrag stellen dann Claudia Riemer und Paulo Soethe die Chancen und Herausforderungen für die internationale Zusammenarbeit in der Hochschulbildung gegenüber, die für die Bereiche DaF und Germanistik bestehen. Im Beitrag werden zentrale Linien der internationalen Entwicklung der Nachfrage nach Deutsch und daraus resultierende Folgen für die Deutschangebote und den Lehrkräftebedarf skizziert.

Hieraus ergeben sich Fragen danach, was diese Entwicklungen für die germanistischen und DaF-Studiengänge weltweit bedeuten und welche Potenziale Dhoch3 bietet, um regionale Änderungs- und Anpassungsprozesse zu unterstützen. Gleichermaßen aus der Autoren- und der Anwenderperspektive heraus wird reflektiert, welche grundlegenden Prinzipien des Programms als wesentlich für die Entstehung, Weiterentwicklung und Nutzung von Dhoch3 zu betrachten sind.

An die einführenden Beiträge schließt die Sektion „Werkstattberichte“ an, in welcher der Anwendungsbezug von Dhoch3 hervorgehoben wird. Zunächst thematisieren Paul Voerkel und Paulo Soethe die Potenziale von Dhoch3 in der Aus- und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften im brasilianischen Hochschulsystem. Als Beispiel wird der Lehramtsstudiengang „Deutsch“ an der Bundesuniversität von Paraná vorgestellt, der als erster grundständiger Studiengang der Region die Studienmodule von Dhoch3 in sein Curriculum integriert hat. Hierauf folgend teilen die Autoren ihre Überlegungen zum weiteren Einsatz des Programms im brasilianischen Kontext.

Im anschließenden Werkstattbericht von Susanne Guckelsberger und Dorothea Spaniel-Weise folgt eine Vorstellung der im Jahr 2020 neu konzipierten und 2021 erprobten Dhoch3-Praxiskomponente, die Materialien zur Verankerung von Praxisanteilen in der DaF-Lehrkräftequalifizierung bereithält. Hierbei gehen die Autorinnen auf die Ziele und den Aufbau der Praxiskomponente ein und berichten von ersten Erprobungen.

Abgeschlossen wird die Sektion mit der Vorstellung des in den Jahren 2021 und 2022 durch die Autorinnen Sophia Röder und Antje Rüger entwickelten Anwendungsbereichs für Blended-Learning-Szenarien mit Dhoch3. Ausgehend von den Anforderungen an die Nutzerinnen und Nutzer wird im Beitrag ein Überblick über entsprechende Unterstützungsangebote präsentiert. Die Autorinnen geben zudem Einblick in die Konzeption und den Ablauf einer achtwöchigen Pilotfortbildung, in der sich Dhoch3-Nutzerinnen und-Nutzer von März bis Mai 2022 mit der Gestaltung von Blended-Learning-Szenarien auf der Grundlage von Dhoch3 beschäftigten.

In der anschließenden Sektion „Das Programm Dhoch3“ werden Konferenzbeiträge aus der Nutzergemeinschaft vorgestellt, die der konkreten Arbeit mit Dhoch3 im Unterricht- bzw. in spezifischen regionalen Kontexten gewidmet sind. Zunächst befassen sich Sandra Ballweg und Claudia Riemer mit den Perspektiven von Ausbilderinnen und Ausbildern in der Entwicklung des Dhoch3-Moduls 8: „Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen“. Im Zuge der Modulentwicklung wurden kleine Erprobungen und empirische Erhebungen durchgeführt, um die subjektiven Perspektiven potenzieller Anwenderinnen und Anwender von Dhoch3 besser kennenzulernen. Im Beitrag werden Perspektiven aus vier mittel- und westeuropäischen Ländern in den Mittelpunkt gerückt. Die Ergebnisse der Studie werden mit Blick auf die Implikationen diskutiert, die sich für die Entwicklung und Implementierung von Modul 8 ergeben.

Im zweiten Sektionsbeitrag berichtet Anja Lange von Erfahrungen aus einem Blended-Learning-Kurs für kirgisische und usbekische Deutschlehrkräfte, der am Deutsch-Kirgisischen Institut für Angewandte Informatik in Bischkek durchführt wurde. Zunächst wird die Ausgangssituation in den beiden postsowjetischen Ländern beleuchtet, die große Ähnlichkeiten hinsichtlich ihrer Bildungstraditionen und Hochschulsysteme aufweisen. Danach wird der Kurs vorgestellt; ein Erfahrungsbericht und ein Fazit, aus dem Anpassungen für einen weiteren im Wintersemester 2022/23 durchgeführten Kurs abgeleitet werden, runden den Beitrag ab.

Léonel Nanga-Me-Abengmoni unterbreitet im dritten Beitrag zur Sektion Vorschläge für die Implementierung des Dhoch3-Moduls 2: „Lehr- und Unterrichtsplanung für DaF an Hochschulen und Schulen“ in der Deutschlehrerausbildung an der École Normale Supérieure Bertoua in Kamerun. Der Autor wirft hierbei die Frage nach den hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen, den zentralen Aspekten im Entscheidungsprozess sowie nach inhaltlichen Anforderungen im Qualifikationsprofil beteiligter Akteure auf, die für eine erfolgreiche Implementierung des Moduls am Standort unentbehrlich erscheinen.

Im abschließenden Beitrag zur Sektion hebt Bernd Helmbold, ausgehend von den komplementären Angeboten Dhoch3 des DAAD und Deutsch Lehren

Lernen des Goethe-Instituts, den Bedarf hervor, mehr gemeinschaftlich zu forschen. Der Autor greift die aus seiner Sicht aktuell unbefriedigende Forschungssituation auf und regt die Bildung eines Netzwerks zur Erforschung der weltweiten Deutschlehrkräfteausbildung und -fortbildung an. Dieses sollte sich insbesondere kleineren, handhabbaren Projekten im Bereich DaF zuwenden.

Die letzte und zugleich umfangreichste Sektion des Sammelbands ist den Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache gewidmet, die anhand verschiedener Themen bearbeitet werden. In seinem einleitenden Beitrag stellt Jörg Roche zunächst die Bedeutung digitaler Medien im DaF-Unterricht anhand des von ihm entwickelten Dhoch3-Moduls 3: „Lehren und Lernen mit elektronischen (Online-)Medien“ dar.

Der Beitrag von Isabel Hoffmann ist thematisch ebenfalls im Bereich der Lehre mit elektronischen Medien zu verorten. Die Autorin widmet sich der Integration des virtuellen Realitätsformats „Extended Reality“ in den Sprachunterricht. Sie beleuchtet dabei insbesondere die wahrnehmungspsychologische Perspektive und zeigt ausgewählte Ergebnisse einer im Jahr 2021 durchgeführten Onlinepilotstudie zu Einstellungen, Erfahrungswerten und Einschätzungen zu den Formaten „Augmented Reality“ und „Virtual Reality“ aus der Perspektive von Sprachlehrkräften in Deutschland auf.

Riham Tahoun stellt in ihrem Konferenzbeitrag ein Moodle-basiertes Fernfortbildungsprogramm vor, das konzipiert wurde, um den Karriereweg von hoch qualifizierten ägyptischen Fachkräften in Deutschland zu ebnen. Das Fortbildungsprogramm basiert auf den Dhoch3-Modulen 4: „Berufsorientierter DaF-Unterricht“ und 5: „Fachkommunikation Deutsch“.

Nils Bernstein widmet seinen Beitrag dem Thema „Performativität“ am Beispiel von digitalen Science-Slams im Kontext mündlicher Wissenschaftssprache. Anhand eines Unterrichtsbeispiels arbeitet der Autor die didaktischen Vorteile performativer Ansätze im digitalen Kontext heraus und weist auf mögliche Anknüpfungspunkte für performative Präsentationstechniken innerhalb der Dhoch3-Module 6: „Wissenschaftssprache Deutsch, wissenschaftliche Arbeitsformen“ und 10: „Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache“ hin.

Réka Sámson thematisiert in ihrem Beitrag das mediendidaktische Konzept „Lernpfade“ und diskutiert seine Potenziale für den DaF-Unterricht. Anhand von konkreten Praxisbeispielen werden mit „linearen Lernpfaden“, „verzweigten Lernpfaden“ und „Lernpfaden für offene Arbeitsformen“ drei zentrale Arten von Lernpfaden vorgestellt.

Im Blickpunkt des Beitrags von Nikola Vujčić stehen die Herausforderungen und Möglichkeiten, die sich unter den Bedingungen der COVID-19-Pandemie für kollaboratives Lernen im digitalen Hochschulkontext ergeben. Hierbei wird ein Kursentwurf skizziert und diskutiert, der vom Autor entwickelt wurde, um den veränderten Anforderungen der kollaborativen Arbeitsweise im Studiengang „Deutsche Sprache und Literatur“ an der der Åbo Akademi in Finnland Rechnung zu tragen.

Die COVID-19-Pandemie steht auch im Fokus des gemeinsamen Beitrags von Nicolas Leube und Bissitena Sansan. Aus einer praxisnahen Perspektive, die etwa auf subjektiven Erfahrungen, einem Experteninterview mit einem Hochschulvertreter und Umfragen unter Studierenden sowie Lehrkräften beruht, wird der Einsatz digitaler Bildungstechnologien im Hochschulwesen Togos unter Pandemiebedingungen kritisch reflektiert.

Im abschließenden Beitrag der Sektion stellen Henning Radke und Maike Landmann die, seit 2020 an der Universiteit van Amsterdam entwickelte PHF-Methode vor. Diese soll kooperatives Lernen in digitalen Lehr-Lern-Umgebungen unterstützen, indem Sozial- und Arbeitsformen umgeschichtet werden und ein Teil der Interaktion mit Lehrenden im Rahmen von studentischen Zweierteams stattfindet. Die Methode zeigt, dass kooperatives Lernen im digitalen Raum genau wie im analogen Raum möglich ist, wenn die Teams klein sind.

Der vorliegende Band wird abgerundet durch einen zusammenfassenden Bericht über die Podiumsdiskussion, die den Abschluss der ersten wissenschaftlichen Dhoch3-Konferenz bildete. Verfasst wurde der Beitrag von Simone Heine (DAAD), die die Moderation des Podiums übernahm, und Stefan

Buchholz. Mit Dietmar Rösler, Co-Autor des Moduls 1: „Methoden und Prinzipien Fremdsprachendidaktik Deutsch“, und Christian Fandrych, Autor des Moduls 6: „Wissenschaftssprache Deutsch, wissenschaftliche Arbeitsformen“, stellten sich Vertreter der Dhoch3-Autorenteams der Diskussion. Paul Voerkel und Riham Tahoun repräsentierten die internationale Anwenderperspektive. In der Podiumsdiskussion wurde – so wie auch schon während der gesamten Konferenz – deutlich, dass die regionale Anpassung der Dhoch3-Module überaus wichtig ist. Um diese Abstimmung an die Gegebenheiten und Bedarfe vor Ort leisten zu können, ist es erforderlich, regionale Kooperationen zu unterstützen.

Für das Zustandekommen des vorliegenden Sammelbands richtet sich unser Dank an alle Autorinnen und Autoren, die durch die Verschriftlichung ihrer Beiträge zum Gelingen der Publikation beigetragen haben. Gedankt sei darüber hinaus ausdrücklich auch allen Beitragenden, die ihre interessanten Beiträge nicht in diesem Sammelband veröffentlichen konnten. Weiterer Dank gilt dem wissenschaftlichen Beirat von Dhoch3, ohne dessen Unterstützung bei der Auswahl der Abstracts für die Beiträge sowie bei der Begutachtung der Verschriftlichungen weder eine Konferenz noch die vorliegende Publikation denkbar gewesen wären. Den Kolleginnen und Kollegen, die sich im Laufe der Konferenz als Sektionsleitungen besonders für das gute Gelingen der Veranstaltung engagiert haben, sei ebenfalls herzlich gedankt.

Nicht zuletzt möchten wir dem Auswärtigen Amt als der geldgebenden Institution unseren herzlichen Dank aussprechen. Nur durch die große Unterstützung des Auswärtigen Amtes wurde das Programm Dhoch3 zu einem Instrument, das die Deutschlehrerausbildung weltweit signifikant unterstützen kann und – wie die Konferenz eindrucksvoll gezeigt hat und der vorliegende Band nunmehr ebenso eindrucksvoll belegt – zur weltweiten Vernetzung und zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung rund um die Themen „DaF“ und „internationale Germanistik“ anregt.

Hebatallah Fathy
Stefan Buchholz

1

# Einführung

HEBATALLAH FATHY UND STEFAN BUCHHOLZ
**Das Programm Dhoch3**
**Genese, aktuelle Entwicklungen und Zukunftsperspektiven** ..... **14**

CLAUDIA RIEMER UND PAULO SOETHE
**Dhoch3 und die internationale Zusammenarbeit in der Hochschulbildung**
**DaF und Germanistik: Chancen und Herausforderungen** ..... **22**

HEBATALLAH FATHY UND STEFAN BUCHHOLZ

# Das Programm Dhoch3
# Genese, aktuelle Entwicklungen und Zukunftsperspektiven



## 1. Zur Entstehung des Programms: Warum Dhoch3?

Die weltweite Nachfrage an Deutsch als Fremdsprache (DaF) unterliegt starken Veränderungsprozessen. In vielen Regionen der Welt ist ein wachsendes Interesse an Deutsch zu beobachten, gleichzeitig ist vielerorts das Fehlen einer passenden akademischen Lehramtsausbildung zu verzeichnen, welches sich in einem Mangel an gut ausgebildeten Lehrkräften ebenso ausdrückt wie in einer fehlenden Praxisorientierung.

Bei über 15 Millionen Deutschlernenden weltweit besteht eine hohe Nachfrage an qualifizierten Deutsch nur Lehrenden, die drei strategisch bedeutsame Zielgruppen bedienen (für weitere Informationen siehe Auswärtiges Amt [2020, S. 6–9]):

- An ausländischen Hochschulen vermitteln sie erstens die deutsche Sprache und Kultur und erleichtern ihren Studierenden auf diese Weise den Eintritt in das deutsche Hochschulsystem.
- Zweitens vermitteln sie auch Studierenden, die sich für den Verbleib im Heimatland entscheiden, sprachliche und kulturelle Kompetenzen. Diese können einen wichtigen Karrierefaktor darstellen, wenn es darum geht, in Dialog mit ansässigen deutschen Unternehmen zu treten, die als zukünftige Arbeitgeber infrage kommen.
- Mit dem Inkrafttreten des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes im März 2020 gewinnt drittens die Förderung von DaF für eine neue Gruppe an Bedeutung: Eine hochwertige akademische Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern ermöglicht es, potenzielle Zuwandererinnen und Zuwanderer aus Drittstaaten bereits im Heimatland zu erreichen und über Perspektiven in Deutschland zu informieren und zu beraten. Die zukünftigen Fachkräfte sollen bereits vor der Ausreise durch den Erwerb hinreichender Sprachkenntnisse befähigt sein, ihr Auswanderungsvorhaben erfolgreich zu gestalten.

Das Programm Dhoch3 wurde bereits im Jahr 2015 – unter dem Titel „DaF Studienmodule“ – vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) ins Leben gerufen, um als ein zentrales Instrument der Germanistikförderung die weltweite Nachfrage nach Angeboten zum Erlernen der deutschen Sprache zu bedienen, insbesondere in den immer bedeutsamer werdenden anwendungs- und berufsbezogenen Kontexten.

Dhoch3 leistet dies, indem das Programm die akademische Ausbildung von Deutschlehrenden weltweit durch Bereitstellung von thematischen Onlinestudienmodulen unterstützt, lokale Curricula um aktuelle Lehr-Lern-Materialien ergänzt und somit Impulse für die Entwicklung neuer Studiengänge setzt. Dhoch3 umfasst 10 Module, die auf der Plattform Moodle bereitgestellt werden. Alle verfügbaren Inhalte sind in bestehende Deutsch- und Germanistikstudiengänge auf fortgeschrittenem Bachelor- und Masterniveau weltweit integrierbar und ergänzen das bestehende Angebot im Hinblick auf die Qualifizierung künftiger Deutschlehrkräfte. Darüber hinaus beinhaltet Dhoch3 eine Praxiskomponente sowie eine Blended-Learning-Lehr-Lern-Umgebung, die Ende 2022 fertiggestellt wurde.

Abbildung 1 veranschaulicht die derzeit angebotenen Dhoch3-Komponenten sowie die an der Entwicklung beteiligten deutschen Hochschulen.

**ABB. 1: ÜBERSICHT ÜBER DIE KOMPONENTEN VON DHOCH3 UND DIE BETEILIGTEN DEUTSCHEN HOCHSCHULEN**

**Modul 1: Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch**
- Universität Leipzig, Herder-Institut
- Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Germanistik

**Modul 2: Lehr- und Unterrichtsplanung für DaF an Hochschulen und Schulen**
- Universität Duisburg-Essen, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

**Modul 3: DaF lehren und lernen mit elektronischen (Online-)Medien**
- LMU München, Institut für Deutsch als Fremdsprache

**Modul 4: Berufsorientierter DaF-Unterricht**
- Universität Jena, Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien

**Modul 5: Fachkommunikation Deutsch**
- TU Berlin, Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Fachsprache

**Modul 6: Wissenschaftssprache Deutsch, wissenschaftliche Arbeitsformen**
- Universität Leipzig, Herder Institut

**Modul 7: Konzepte von Mehrsprachigkeit, Tertiärsprachendidaktik**
- TU Darmstadt, Fachgebiet Sprachwissenschaft – Mehrsprachigkeit

**Modul 8: Fremdsprachenlernen und -lehren erforschen**
- Universität Bielefeld, Fachgebiet Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
- Universität Paderborn, Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache und Mehrsprachigkeit

**Modul 9: Diskursive Landeskunde/Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache**
- Universität Leipzig, Herder-Institut

**Modul 10: Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache**
- TH Dresden, Germanistisches Institut
- In Zusammenarbeit mit der Stellenbosch University, Südafrika

**Dhoch3-Praxiskomponente**
- Universität Leipzig, Herder-Institut
- Justus-Liebig-Universität Gießen, Institut für Germanistik
- Universität Duisburg-Essen, Institut für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache

**Lehr-Lern-Bereich Blended Learning**
- Universität Leipzig, Herder-Institut

## 2. Struktur der Dhoch3-Module und programmbegleitende Maßnahmen

Charakteristisch für die Struktur von Dhoch3 ist das intuitive Baukastenprinzip. Jedes Modul ist in verschiedene Kapitel und Themen gegliedert, die unterschiedliche Schwerpunkte aufweisen. Ihre Anzahl ist variabel und folgt fachlichen wie didaktischen Erwägungen. Die Inhalte zur Vorbereitung der Lehre werden stets unter „Baustein 1“ zusammengefasst, die Materialien für die Lehr-Lern-Praxis sind „Baustein 2“ zugeordnet. Hierbei handelt es sich in der Regel um das umfangreichste Element. „Baustein 3“ rundet das Kapitel oder Thema – durch die Bereitstellung von Materialien zur vertiefenden wissenschaftlichen Auseinandersetzung – ab. Dozentinnen und Dozenten können die Materialien auswählen, ergänzen und sie an Kurskontexte, curriculare Vorgaben und die Bedürfnisse ihrer Studierenden anpassen. Abbildung 2 verdeutlicht die Baukastenstruktur der Dhoch3-Plattform anhand des Themas „Mehrsprachigkeitsmodelle“ in Modul 7.

Zentraler Bestandteil der Dhoch3-Plattform sind die umfangreichen Fachtexte, die innerhalb der Module – mit entsprechender Didaktisierung – bereitgestellt werden. Der fortlaufende Lizenzerwerb durch den DAAD erfolgt dabei in enger Abstimmung mit den Autorenteams, während diese an der Weiterentwicklung ihrer Module arbeiten. Die dargebotene Literatur kann zudem in einer umfassenden modulübergreifenden Bibliografie eingesehen werden. Neben den ebenfalls verfügbaren Handbüchern zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft (HSK-Bände) wird zukünftig angestrebt, auch wissenschaftliche Publikationen zu Dhoch3 zu lizenzieren und auf der Plattform bereitzuhalten.

Dhoch3 ist jedoch keine reine Materialsammlung, die Anwenderinnen und Anwender mit den Inhalten alleinlässt, sondern ein lebendiges, durch den DAAD gefördertes Programm, das kontinuierlich weiterentwickelt wird und Nutzende umfassend begleitet. Unterstützende Maßnahmen zielen etwa darauf ab, DaF-Dozierende weltweit untereinander zu vernetzen und in der Anwendung der Module sowie in der Gestaltung individueller Kursräume technisch und didaktisch fortzubilden. Das Programm vermittelt also das Rüstzeug, um DaF-Unterricht – entlang der kontextspezifischen Erfordernisse an den weltweiten Standorten – bedarfsgerecht gestalten zu können. Eine Vielfalt an Lehr-Lern-Materialien, lizenzierter wissenschaftlicher Literatur und Moodle-Tools können zu diesem Zwecke eingesetzt werden. Die Umgestaltung der Curricula mit wissenschaftlichen Inhalten erlaubt eine stärkere Kompetenz- und Berufsorientierung und die Schwerpunktsetzung z. B. auf Themen wie „Methodik/Didaktik“, „Unterrichtsplanung“ oder „empirische Unterrichtsforschung“.

Seit Mitte 2020 steht zusätzlich zu den Dhoch3-Modulen, wie bereits oberhalb erwähnt, die Dhoch3-Praxiskomponente zur Verfügung. Diese wurde von Autorenteams der



**ABB. 2: PLATTFORMSTRUKTUR VON DHOCH3 AM BEISPIEL VON MODUL 7, THEMA 3: „MEHRSPRACHIGKEITSMODELLE“**

Universitäten Leipzig, Gießen und Duisburg-Essen entwickelt und enthält Materialien, die bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Praktika für DaF-Studierende unterstützend eingesetzt werden können. Die Praxiskomponente weist eine den Modulen sehr ähnliche Struktur auf. Inhaltlich fokussiert sie die Notwendigkeit von praxisbezogenen Lehrveranstaltungen in der Ausbildung von DaF-Lehrenden und enthält beispielsweise Ablaufpläne und Übungsvorschläge für vor- und nachbereitende Lehrveranstaltungen, ebenso wie Vertiefungstexte und Dokumente zur organisatorischen Begleitung von Praktika. Zur nachbereitenden Lektüre wird zudem eine Datenbank von Forschungsliteratur zu den oben genannten Themen zur Verfügung gestellt. Für weitere Informationen siehe Guckelsberger und Spaniel-Weise (2023).

Neben der Praxiskomponente beinhaltet Dhoch3 eine Blended-Learning-Lehr-Lern-Umgebung, deren Entwicklung einen wichtigen Meilenstein der dritten Förderphase bedeutet. Sie wird zum Ende des folgenden Abschnitts näher vorgestellt.

## 3. Aktuelle Schwerpunkte und Entwicklungen im Programm

Dhoch3 hat sich in den zurückliegenden drei Programmphasen als effektives Instrument zur Stärkung der akademischen Deutschlehrerausbildung weltweit erwiesen. Nach der Konzeptionsphase mit dem Titel „DaF-Studienmodule“ (2015–2017) folgte die erste Implementierungsphase (2018–2019). Mit der Verleihung des neuen Programmtitels „Dhoch3“ konnte der Wiedererkennungswert des Programms erheblich gesteigert werden und in der Folge wurde die Zielgruppe im Rahmen zahlreicher Veranstaltungen weltweit über Dhoch3 informiert. Abbildung 3 veranschaulicht die Bedeutung des Programmtitels “Dhoch3”.

Die dritte Programmphase (2020-2022) stand unter dem Zeichen der Weiterentwicklung und der internationalen Vernetzung. Zusätzlich zu den ursprünglich angebotenen 8 Modulen wurden im Jahr 2021 die neuen Module „Diskursive Landeskunde/Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache“ und „Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache“ entwickelt und Anfang 2022 bereitgestellt. Das Angebot von Dhoch3 konnte somit thematisch verbreitert und in seiner Attraktivität erhöht werden. Insgesamt 6 Module konnten in der dritten Programmphase vollständig überarbeitet und stärker auf die Bedürfnisse der DaF-Dozierenden zugeschnitten werden. Eine besondere Rolle spielten hierbei Erprobungsworkshops, in denen Feedback aus der Perspektive internationaler Partner eingeholt und bei der Weiterentwicklung der Module berücksichtigt werden konnte.

Zusätzlich zu den Modulen wurde in dieser Phase neben der bereits oben erwähnten Dhoch3-Praxiskomponente der Lehr-Lern-Bereich Blended Learning entwickelt. Bei der Erprobung und Anwendung der Module an



**ABB. 3: BEDEUTUNG DES PROGRAMMTITELS “DHOCH3“**

Das „D“ im Programmtitel verweist auf die Themen „Deutsch“ und „Didaktik“ sowie auf den DAAD; „hoch“ verdeutlicht, dass es sich um ein Angebot im Hochschulbereich handelt, das die akademische Deutschlehrerausbildung adressiert; und mit der hochgestellten „3“ wird ein virtueller Raum konstituiert, konkret die Dhoch3-Moodle-Plattform, als Instrument für Aus- und Fortbildung sowie den internationalen Austausch im Bereich DaF-Didaktik. Zudem verweist die „3“ auf die drei Bausteine, die sich in jedem Modul wieder-finden, auf die drei zentralen Akteure (deutsche Hochschulen, Hochschulen im Ausland, DAAD) sowie perspektivisch auf die drei Mittlerorganisationen, die im Rahmen der Praxiskomponente kooperieren: das Goethe Institut, die Zentralstelle für Auslandsschulwesen sowie den DAAD.

Hochschulen im Ausland sowie bei Fortbildungen zu Dhoch3 zeigte sich seitens der Nutzergemeinschaft der Bedarf nach einer Anleitung zur hochschuldidaktischen Umsetzung der Inhalte. Der in den Jahren 2021 und 2022 entwickelte Lernbereich soll die Nutzenden dazu befähigen, mit den bestehenden Dhoch3-Materialien eigenständig Online- und Blended-Learning-Seminare zu entwickeln. Hierbei soll der Fokus sowohl auf der didaktisch sinnvollen Verwendung der oben genannten Materialien im Rahmen eines Onlineseminars als auch auf dem vertieften Kennenlernen der Funktionen und Anwendungszusammenhänge der spezifischen Moodle-Tools liegen. Neben einer digitalen Fortbildung zur Gestaltung von Online- und Blended-Learning-Seminaren enthält der Bereich, zu den wichtigsten Schritten bei deren Erstellung einen ausführlichen Leitfaden, der mit Empfehlungen für Dozierende im Hinblick auf die Lehraktivitäten versehen wurde. Einen weiteren Bestandteil bilden zudem vier exemplarische Anwendungsszenarien zu den Modulen 1, 4, 6 und 7, die den Nutzenden als Beispiele für eine gelungene Umsetzung dienen sollen. Für weitere Informationen siehe Röder & Rüger (2023).

Die ersten Jahre der dritten Förderphase von Dhoch3 fielen mit dem Höhepunkt der weltweiten COVID-19-Pandemie zusammen. Das Programm hat sich in dieser Zeit bewährt, in der es vielerorts darum ging, den DaF-Unterricht weltweit auf Basis virtueller Veranstaltungen aufrechterhalten zu können.

Während die dargestellten Entwicklungsvorhaben trotz der Pandemie zufriedenstellend umgesetzt werden konnten, wurde das zweite Ziel der Programmphase, nämlich die internationale Vernetzung, von den globalen Einschränkungen, die die Pandemie insbesondere für die Mobilität mit sich brachte, überschattet. Mit dem vorübergehenden Wegfall von Präsenzformaten gewannen virtuelle Schulungsformate eine zentrale Bedeutung. Diese konnten sicherstellen, dass Nutzende weltweit nicht nur weiterhin fortgebildet wurden, sondern ihren Unterricht auf die eingetretene Ausnahmesituation einstellen konnten. Um die Mobilitätausfälle im Zuge der Pandemie kompensieren und das Programm weiter möglichst nahe der Zielgruppe platzieren zu können, wurde im Herbst 2021 das Dhoch3-Botschafterprogramm ins Leben gerufen.

So wurden – für Regellektorinnen und -lektoren des DAAD – Anreize geschaffen, das Programm DaF-Lehrenden an ihren Standorten im Rahmen einer neu definierten Botschafterrolle nahezubringen und auf diesem Wege Impulse für die regionale Vernetzung sowie für die Integration von Dhoch3 in die lokalen Curricula zu setzen. Das hieraus resultierende Dhoch3-Botschafternetzwerk umfasst derzeit über 20 Lektorinnen und Lektoren, die an ihren Standorten zu Dhoch3 informieren und DaF-Lehrende fortbilden. Zu diesem Zweck wurden spezielle Schulungsumgebungen für alle Module erstellt, die den Botschafterinnen und Botschaftern die Fortbildung von Kolleginnen und Kollegen an ihren Standorten erleichtern. Bis Mitte 2022 haben auf diesem Wege 18 zusätzliche Fortbildungsveranstaltungen mit über 100 Teilnehmenden stattgefunden. Diese aus der Krise heraus geborene Innovation im Programm Dhoch3 hat sich als sehr sinnvoll erwiesen und soll in den kommenden Jahren weiter ausgebaut werden.

Einen besonderen Wert in der COVID-19-Pandemie erhielt Dhoch3 durch die Entscheidung, die Modulinhalte auch für DaF-Dozierende an deutschen Hochschulen zugänglich zu machen. Hiermit sollte die Aufrechterhaltung des DaF-Unterrichts im Inland ermöglicht werden. Allein bis Mitte 2021 hatten fast 200 Nutzende von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht und es ist angedacht, Dhoch3 für Hochschulen in Deutschland langfristig offen zu halten.

Mit dem Beginn des russischen Angriffskriegs auf die Ukraine am 24. Februar 2022 trat eine erneute Krisensituation ein, in der der DAAD das Programm schnell unterstützend einsetzen konnte: Seit Kriegsbeginn wird ein verstärktes Ausrollen von Dhoch3 für ukrainische Hochschulen praktiziert, an dem sich auch zahlreiche Autorenteams proaktiv beteiligen. Mit 670.000 Lernenden weist das Land die fünftgrößte Anzahl an Deutschlernenden weltweit auf (Auswärtiges Amt, 2020, S. 18). Mittels Dhoch3 gelang es kurzfristig, ukrainische DaF-Dozentinnen

und -Dozenten schnell und effektiv mit Materialien zu versorgen und virtuell fortzubilden, sodass diese ihren Unterricht trotz der Bedrohungslage in ihrem Heimatland aufrechterhalten und ihren Studierenden eine Lernstruktur bieten konnten. Bereits im April 2022 nahmen fast 80 Lehrende aus der Ukraine an einem virtuellen Übersichtsworkshop zu Dhoch3 teil, der kurzfristig in Abstimmung mit dem Ukrainisch-Deutschen Deutschlehrer- und Germanistenverband (UDGV) konzipiert worden war. In der Folge wurde ein Treffpunkt für DaF-Lehrende aus der Ukraine im Kommunikationsbereich erstellt. Im Gleichklang mit weiteren Unterstützungsangeboten des DAAD wurde Dhoch3 auf weiteren Veranstaltungen der UDGV vorgestellt. Zahlreiche ukrainische DaF-Dozierende nahmen in der Folge die Möglichkeit wahr, die virtuelle Dhoch3-Konferenz zu verfolgen und sich mit Anwenderinnen und Anwendern weltweit zu vernetzen. Der DAAD weist zudem ukrainische DaF-Dozierende gezielt auf freie Plätze in virtuellen Workshopformaten hin, um zusätzliche Fortbildungsmöglichkeiten zu bieten. Die Unterstützung für die Ukraine soll in der kommenden Programmphase auf Basis bedarfsgerechter, virtueller Veranstaltungen systematisch fortgeführt werden.

## 4. Zukunftsperspektiven und Schwerpunkte für die vierte Förderphase

Im Januar 2023 wird Dhoch3 in die vierte Programmphase (2023–2025) gehen. Diese steht unter dem Projekttitel „Verstetigung und Ausbau der internationalen Vernetzung“. Durch die Entwicklung zweier neuer Module, die sich derzeit in der Vorbereitungsphase befinden, soll das Programm fachlich breiter aufgestellt und noch attraktiver werden. Die Verstetigung soll zudem Ausdruck finden in einer erneuten, umfassenden Überarbeitung aller bereits bestehenden Dhoch3-Module. So bleiben sie am Puls der fachlichen Diskussion, was ihre Attraktivität für die Nutzenden erhöht und eine kontinuierliche Erweiterung und Fortführung von Kompetenzen innerhalb der Zielgruppe ermöglicht. Auf diese Weise trägt Dhoch3 zur fortlaufenden Stärkung der Digitalisierung der internationalen Hochschullehre, der praxisbezogenen Ausbildung von DaF-Studierenden und damit zur Steigerung der Attraktivität der Studiengänge bei. Neuerungen im Bereich der internationalen Vernetzung zielen definitionsgemäß auf die Intensivierung der internationalen Beziehungen ab, die durch bzw. rund um Dhoch3 entstehen und wachsen sollen.

Die Normalisierung der COVID-19-Pandemie an zahlreichen Standorten nährt die Hoffnung, dass die strategische und die wissenschaftliche Vernetzung 2023 wieder verstärkt in Präsenz stattfinden werden können, sodass Dhoch3 innerhalb seiner Zielgruppen wieder unmittelbar auf persönlicher Ebene erfahrbarer werden und seine internationale Sichtbarkeit weiter erhöhen wird. Das Internationalisierungsverständnis des Programms basiert auf zirkulärem Wissenstransfer und findet einerseits in dem Bestreben Ausdruck, zur wissenschaftlichen Begleitung des Programms den Beirat um internationale Expertinnen und Experten im Bereich DaF zu ergänzen. Andererseits sollen die verbindliche Beteiligung internationaler Partner bei der Konzeption und Überarbeitung der Dhoch3-Module fest in den Förderbestimmungen verankert werden.

Großes Potenzial für die internationale Vernetzung bietet die Verzahnung mit weiteren Programmen der Germanistikförderung im DAAD. So erscheint für die Zukunft denkbar, dass interessierte Lehrassistentinnen und -assistenten oder Ortslektorinnen und -lektoren des DAAD – etwa durch Fortbildungen oder eine Aufnahme ins Dhoch3-Botschafterprogramm – gezielter in die Arbeit mit Dhoch3 eingebunden werden könnten. Im Falle der Lehrassistenzen könnte der Aufbau von Dhoch3-spezifischen Kapazitäten zu Beginn der Laufbahn eine lohnende Investition darstellen, die sich im weiteren Karriereverlauf stark auszahlen kann, denn viele Lehrassistentinnen und -assistenten besetzen später Orts- und Regellektorate oder verbleiben als lokal beschäftigte Lehrkräfte an ihren Standorten und unterrichten dort DaF. Im Falle einer verstärkten Beteiligung von Ortslektorinnen und -lektoren kann Dhoch3 von der teils

langjährigen Erfahrung profitieren, die es den Mitgliedern dieser Gruppe erleichtern könnte, die Modulinhalte durch die entscheidenden Gremien zu bringen – und fest in die Lehrpläne und Curricula an ihren Standorten zu integrieren. Darüber hinaus bietet es sich grundsätzlich an, Dhoch3 aufgrund seiner Flexibilität bei Veranstaltungen mit Germanistikbezug mitzudenken und entsprechend zu platzieren. Dies gilt insbesondere für Tagungen und Fachkonferenzen, die, wie etwa im DAAD-geförderten Programm „Germanistische Institutionspartnerschaften", einen wissenschaftlichen und strategischen Vernetzungscharakter haben und Partner aus verschiedenen Ländern zusammenführen. Diese können Dhoch3 dann unmittelbar in ihre fachliche Zusammenarbeit im Bereich DaF mit einbeziehen.

Neben den oberhalb dargestellten, bereits erfolgreich genutzten, Maßnahmen von Dhoch3 soll in der vor uns liegenden Förderphase das Augenmerk zusätzlich auf Lehrende gerichtet werden, die weltweit DaF unterrichten, ohne definitionsgemäß in einer Beziehung zum DAAD zu stehen, so wie dies bei Regel- und Ortslektorinnen und -lektoren sowie bei Lehrassistentinnen und -assistenten des DAAD der Fall ist. Für diese Zielgruppe internationaler DaF-Dozierender wurde mit dem Format „Dhoch3-Sommerschule" eine zusätzliche Maßnahme konzipiert, mit der die Ausbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren ebenso gestärkt werden kann wie die internationale Vernetzung.

Zusätzlich zur fachlichen und didaktischen Ausbildung von Lehrenden zur Erhöhung der Nutzung von Dhoch3 verstärkt die Maßnahme die weltweite Sichtbarkeit des Programms. Darüber hinaus sind im Rahmen der Sommerschulen hybride Workshops vorgesehen, die den Teilnehmenden – gemeinsam mit virtuell zugeschalteten Vertreterinnen und Vertretern ihrer Hochschulen – Strategien vermitteln sollen, die der gezielten Integration von Dhoch3-Inhalten in die Curricula dienen. Nach Abschluss der Sommerschule sollen die Teilnehmenden also Strategien beherrschen, um Dhoch3 in den Curricula an ihren Standorten zu etablieren, Informationen und Kompetenzen zu vermitteln und eine Multiplikatorfunktion zu erfüllen, in der sie die Sichtbarkeit und Erfahrbarkeit von Dhoch3 weltweit erhöhen. Die Dhoch3-Sommerschulen sind für die Jahre 2023 und 2024 vorgesehen. Im Jahr 2025 soll dann die nächste wissenschaftliche Konferenz zum Programm stattfinden, die weiterhin als Kerninstrument des wissenschaftlichen Austauschs und der Intensivierung der internationalen Vernetzung dienen wird.

In der neuen Programmphase soll insgesamt eine Verstetigung sowohl der Inhalte von Dhoch3 als auch der, an den Anwenderhochschulen vermittelten, Kompetenzen zur Anwendung und Schulung weiterer Lehrender erreicht werden. Die dargestellten Maßnahmen werden sich positiv auf die Sichtbarkeit von Dhoch3 auswirken und zu einer Steigerung der Nutzerzahlen ebenso beitragen, wie zu einer Erhöhung der Intensität der Nutzung durch die Anwenderinnen und Anwender. Dabei spielen die Schulungen und Beratungen durch die Dhoch3-Autorenteams weiterhin eine zentrale Rolle. Sie sollen zukünftig wieder verstärkt in Präsenz und noch gezielter an Standorten durchgeführt werden, die vor dem Hintergrund der DaF-Länderstrategien besonders relevant erscheinen. Auf diese Weise wird Dhoch3 auch in den Jahren 2023–2025 fortlaufend einen wichtigen Beitrag zur internationalen Vernetzung von in der Deutschlehrerausbildung tätigen Akteuren, zur Nutzung von Synergien sowie zur Integration anwendungs- und berufsbezogener Themen in Deutschstudiengängen weltweit leisten. Darüber hinaus trägt das Programm durch die Intensivierung internationaler Vernetzungsaktivitäten dazu bei, aktuelle DaF-Themen und verwandte Fragestellungen in der internationalen Forschung zu etablieren. Damit leistet Dhoch3 einen entscheidenden Beitrag zu Erreichung der Ziele des Auswärtigen Amtes, insbesondere der Etablierung deutschlandbezogener Themen an Hochschulen und in der Forschung, der Stärkung der Germanistik und der Deutschlehrerausbildung sowie der Behebung des Deutschlehrermangels weltweit.

## LITERATUR

Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020). Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. Berlin: Auswärtiges Amt.

Guckelsberger, S. & Spaniel-Weise, D. (2023). Die Dhoch3-Praxiskomponente: Materialien zur Verankerung von Praxisanteilen in der DaF-Lehrkräftequalifizierung. In diesem Band.

Röder, S. & Rüger, A. (2023). Blended Learning mit Dhoch3 gestalten: Werkstattbericht über eine weltweite Onlinefortbildung. In diesem Band.

CLAUDIA RIEMER UND PAULO SOETHE

# Dhoch3 und die internationale Zusammenarbeit in der Hochschulbildung

## DaF und Germanistik: Chancen und Herausforderungen



### 1. Einleitung

Die Germanistik- und DaF-Studiengänge stehen in allen Ländern und Regionen vor großen, aber auch unterschiedlichen Herausforderungen, Lehrende, Studierende und Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler für akademische und nicht akademische Aufgabenfelder zu qualifizieren, die Berufsfelder und Forschungsentwicklungen zu adressieren sowie die sich wandelnden hochschuldidaktischen Rahmenbedingungen (u. a. grundständiges vs. berufsbegleitendes Studium, studienbegleitendes Deutschlernen, Digitalisierung) zu reflektieren.

Mit Dhoch3 stellt der DAAD ein Angebot zur Verfügung, das dazu anregen will, dass Dozentinnen und Dozenten in kollegialer und integrierter Form Inhalte und Materialien nutzen, ergänzen und adaptieren, die den regionalen Anforderungen entsprechend die jeweiligen Lehr-Lern-Szenarien bereichern. Dadurch werden Ressourcen geschaffen, vorhandene akademische Lehrangebote ergänzt, aber auch Änderungsprozesse unterstützt und ggf. angeregt – alles zugunsten einer Stärkung der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern und des akademischen Fachgebiets Deutsch als Fremdsprache weltweit.

Nach mehr als 5 Jahren Entwicklungs- und ersten Erprobungsphasen gilt es zu reflektieren, auf welche Weise Dhoch3 diese komplexen Prozesse in den Regionen tatsächlich unterstützen kann und welche Prinzipien des Programms geschärft werden sollten. Die durch die COVID-19-Pandemie bedingte Beschleunigung der digitalen Transformation im Bildungswesen hat inzwischen neue Arbeitsbedingungen geschaffen, im Idealfall eine weltweit bessere Infrastruktur und eine größere Bereitschaft, mit Onlinematerialien und -angeboten zu arbeiten.

Zu Beginn wird erstens ein kurzer Überblick über Linien der Entwicklung der weltweiten Nachfrage nach Deutsch und der Angebote für Deutsch gegeben, um anschließend die Frage zu besprechen, welcher Lehrkräftebedarf damit verbunden ist. Daraus folgen zweitens Einschätzungen, was das für die germanistischen und DaF-Studiengänge weltweit bedeutet. Die Rolle, die Dhoch3 spielen kann, wird drittens auf der Basis von Rückmeldungen zu Dhoch3 und von mittlerweile bekannten Problemen im Umgang damit reflektiert. Abschließend werden wir grundlegende Prinzipien hinterfragen, die wir für die Entwicklung und auch Weiterentwicklung von Doch3 für zentral halten.

## 2. Deutsch in der Welt

Die durch das Netzwerk Deutsch, einen vom Auswärtigen Amt der Bundesrepublik Deutschland koordinierten Verbund von Partner- und Mittlerorganisationen der auswärtigen Sprach- und Bildungspolitik, erhobenen, stark beachteten Daten zeigen im Jahr 2020 nach Jahren des Rückgangs eine sich als derzeit stabilisiert darstellende Nachfrage nach Deutschlernangeboten weltweit. Wurden im Jahr 2000 weltweit noch 20,1 Millionen Deutschlernende gezählt, waren es 2005 nur noch 16,7 Millionen und 2010 gar lediglich 14,9 Millionen, bis sich 2015 mit 15,3 Millionen und 2020 mit 15,45 Millionen eine Konsolidierung der Nachfrage andeutete. Der aktuelle Bericht 2020 verdeutlicht jedoch weiter die großen regionalen Unterschiede: 73 Prozent der Deutschlernenden leben in Europa (inkl. Russischer Föderation), wobei die Zahlen regional stagnieren und teilweise rückläufig sind. Aus internationaler Perspektive sind sehr unterschiedliche Trends und Entwicklungen festgehalten; Regionen mit derzeit stark ansteigendem Interesse an Deutschangeboten werden v. a. in Lateinamerika, Afrika und Asien ausgemacht (vgl. Auswärtiges Amt, 2020).

Die durch das Netzwerk Deutsch 2020 ermittelten Zahlen verdeutlichen des Weiteren (wie auch bereits in den früheren Erhebungen) die ausgeprägte quantitative Abhängigkeit des weltweiten Deutschlernens von der Stellung der deutschen Sprache in den nationalen Bildungssystemen und ihrem Status als Pflicht-, Wahlpflicht- oder Wahlfach an Schulen: Weltweit betrachtet sind ca. 87 Prozent der Deutschlernenden Schülerinnen und Schüler, zumeist an Sekundarschulen – die Schule ist nach wie vor der Ort mit den meisten Deutschlernenden. Auch hier gibt es regional große Schwankungen, ob die Zahlen weiter nach oben oder unten gehen (siehe auch die in den Erhebungen dokumentierten Länderberichte). Gerade der Status des Deutschunterrichts als Wahlpflichtfach an vielen Sekundarschulen der Länder der Welt verlangt vor Ort nach guter Unterrichtsqualität und guten Antworten von Schulleitungen und Deutschlehrenden auf (berechtigte) Fragen, z. B. von Eltern, warum ihre Kinder Deutsch und nicht eine andere Fremdsprache oder ein ganz anderes nicht sprachliches Fach wählen sollten.

In diesem Beitrag kann nur ansatzweise skizziert werden, welche Entwicklungen sich hinter diesen Zahlen verbergen. Welche gewaltigen Herausforderungen dies für Germanistikabteilungen bedeutet, die meistens für die Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern, aber auch für studienbegleitenden Deutschunterricht zuständig sind, ist seit längerer Zeit zentrales Thema, das vielfältig in den Regionen diskutiert und durch Programme der deutschen auswärtigen Sprach- und Kulturpolitik unterstützt wird (siehe exemplarisch Ammon, 2015; Middeke, 2010; Soethe & Chaves, 2019; Voerkel et al., 2021). Über Status und Transformationen der Germanistik im deutschsprachigen Europa gibt es immer wieder heftige Diskussionen in der Öffentlichkeit – man denke beispielsweise an die Debatte um den Artikel über die Lage des Fachs im Magazin *Der Spiegel* (Doerry, 2017) mit dem Hinweis auf das Buch *Germanistik als Patient. Zwischen Lehrerbildung und Elfenbeinturm* (Schmidt & Gelker, 2015).

Selbstverständlich bestehen gegenseitige Auswirkungen zwischen eigen- und fremdkultureller Germanistik, zumal die Internationalisierung (ebenso die Entnationalisierung) des Fachs eine immer stärkere Bedeutung hat, wenn es um dessen wissenschaftliche Relevanz und Anschlussfähigkeit geht. Eine Erneuerung des Fachs durch Fragestellungen und Herangehensweisen, die aus dem Dialog zwischen Akteurinnen und Akteuren verschiedener Länder entstehen, und die Existenz des Fachs außerhalb der deutschsprachigen Länder im Angesicht des Interesses, dass Deutsch als Fremdsprache gelehrt und gelernt wird, stehen in einem Abhängigkeitsverhältnis.

Die Interessen, warum in der Welt Deutsch gelernt wird, haben sich diversifiziert, was man z. B. daran erkennt, dass es an den Hochschulen eine steigende Nachfrage nach studienbegleitendem Deutschunterricht außerhalb der Germanistikstudiengänge gibt, in dem oft funktionale Lernziele angestrebt werden (siehe exemplarisch Riemer, 2019), teils begleitet von sinkender Nachfrage nach germanistischen Studienplätzen. Weltweit bestimmen Anstrengungen um das Überleben germanistischer Abteilungen

die Szene sowie Leitfragen um gesellschaftliche Anschlussfähigkeit und Legitimation des Fachs (siehe exemplarisch Middeke et al., 2016).

Für Nationalphilologien wie die Germanistik entsteht daher immer deutlicher die Herausforderung, sich umzuorientieren und sich vorwiegend nach Bedürfnissen der Gesellschaft im internationalen Bildungsbereich zu richten. Das Weiterbestehen der lokalen Finanzierung von Deutschabteilungen an Universitäten außerhalb des deutschsprachigen Europas hängt in der Regel von den Perspektiven des Angebots von Deutsch im Schulbereich ab. In den meisten Ländern ist die Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern die Grundsäule der regionalen Existenzberechtigung und somit in der Summe die der internationalen Existenz der Germanistik als Disziplin an den Hochschulen. Gerade zugunsten einer positiven Entwicklung des Fachs *in all seinen Bereichen* müssen Universitätsdozentinnen und -dozenten für Deutsch in der Regel zunächst ihre grundsätzliche Aufgabe erfüllen, d. h. gute Deutschlehrerinnen und -lehrer ausbilden, und zur Entwicklung der Sprachvermittlung im jeweiligen Land einen kompetenten Beitrag leisten.

In den meisten Ländern geht es darum zu garantieren, dass im Angebot des Fremdsprachenunterrichts v. a. im öffentlichen Schulwesen Deutsch überhaupt vertreten ist. Dies wiederum rechtfertigt die Existenz und die lokale Finanzierung von Deutsch an den meisten Universitäten weltweit. Die sprachliche und fachdidaktische Ausbildung von Lehramtsstudierenden ist daher in den meisten Ländern und im Ganzen der entscheidende Faktor zum Erfolg und zur Steigerung der *akademischen Relevanz* des Fachs auf internationaler Ebene. Daher sollte man – so unsere Auffassung –, statt von einem Rückgang des Interesses an traditioneller philologischer Bildung, sprich Germanistik, zu reden, in laufenden Veränderungsprozessen eher eine weitere Chance für die Weiterentwicklung bis hin zur Erneuerung des Fachs sehen, das sich an verschiedenen Standorten als entnationalisierte Fremdsprachenphilologie mit praxisorientierten Aufgaben und eigenen akademisch-wissenschaftlichen Fragestellungen profilieren kann. Dazu wegweisende Worte von Honold und Scherpe (2004, S. 9, Hervorhebung im Original):

*„Unter dem Stichwort der Entnationalisierung nehmen die Philologien neuerdings sowohl die eigene, nationalphilologisch restringierende Fachgenese in den Blick wie auch die dabei ausgeblendeten Prozesse der interkulturellen Überlagerung und Vermischung. Wo über das Fremde zu sprechen ist, muss natürlich auch von den ‚Fremdsprachen' die Rede sein – und von solchen linguistischen Nahtstellen wie Übersetzung, Mehrsprachigkeit, Kreolisierung."*

Heutzutage erfährt außer dem Angebot von Deutsch im Schulbereich auch ein anderes praktisches Element erhöhte Aufmerksamkeit: die strategische Vermittlung von Deutsch im berufsbezogenen Kontext zum Zweck der Auswanderung von Fachkräften nach Deutschland. Natürlich ist Deutsch seit mehreren Jahrzehnten als Berufs- und Fachsprache wichtig, doch das Fachkräfteeinwanderungsgesetz hat diesem Bereich seit März 2020 neue Dynamik verliehen. Seitdem stößt die sprachliche Ausbildung von qualifizierten Fachkräften, die Interesse an der Aufnahme einer Berufstätigkeit in Deutschland haben (z. B. im Bereich der medizinischen Pflege) und die in kürzester Zeit (z. B. innerhalb eines Jahres) von null auf ein hohes, auch berufssprachliche Kompetenzen umfassendes Sprachniveau – nach gültigen Durchführungsbestimmungen je nach Beruf B1 oder sogar B2 – kommen müssen, auf wachsendes Interesse; der Bedarf in Deutschland ist sehr groß und weiter steigend. Dies bedeutet ein Momentum für den DaF-Bereich in vielen Ländern. Die Perspektive der möglichen Beteiligung der eigenen Bürgerinnen und Bürger am deutschen und internationalen Arbeitsmarkt erhöht in den Regionen der Welt bei Entscheidungstragenden im Bildungsbereich die Wahrnehmung und den Stellenwert der deutschen Sprache in den jeweiligen Bildungssystemen.

*Deutsch für den Beruf* und die damit verbundenen Aufgaben und Fragestellungen sind für Deutschlehrerinnen und -lehrer (und das Fachgebiet DaF) anregend und günstig. In vielen Ländern sollten die Verbindungen zwischen berufsorientierter sprachlicher Ausbildung auch von Schülerinnen und Schülern im Sekundarbereich und der Nachfrage nach Arbeitskräften in Deutschland keinesfalls übersehen werden. Strategische

Projekte zur Organisation von öffentlichen Berufsschulen, an denen die Fremdsprache Deutsch unterrichtet wird, stoßen auf ein Interesse Deutschlands und sind auch für die ausgesuchten Partnerländer im Bereich der sozialen und bildungspolitischen Entwicklung interessant. Umgekehrt ist das deutsche duale System beruflicher Ausbildung von Interesse für Partnerländer; es wird immer stärker zu einem wichtigen Exportprodukt Deutschlands. Und dies stellt wiederum für den Aus- oder Weiterbildungsprozess von Lehrkräften für Deutsch neue Schwerpunkte dar.

Der akademische Bereich ist hiervon ebenfalls betroffen: Es entstehen in diesem Zusammenhang neue und interessante Aufgaben und Fragestellungen. Die Ausbildung z. B. von Pflegekräften in Deutsch schon während ihres Studiums außerhalb der deutschsprachigen Länder und die Sensibilisierung, die sich daraus ergibt in Bezug auf kulturelle Aspekte (z. B. unterschiedliche Auffassungen im Umgang mit dem Körper), bieten Raum für interdisziplinäre Projekte zur Bedeutung von Sprache und Kultur an der Schnittstelle zwischen Fremdsprachenphilologien und Pflegewissenschaften sowie konkrete Erkenntnisse zur Frage der wirksamsten Sprachvermittlung und Vermittlung von Fachkenntnissen im Kontext der internationalen Ausbildung für den Pflegeberuf.

Daneben gibt es weitere Entwicklungen; dazu zählen auch die durch die COVID-19-Pandemie verstärkten Bemühungen um digitale und hybride Deutschlernangebote, die Lehrkräften Kompetenzen abverlangen, deren Entwicklung langfristig in der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden verankert werden muss. Welche quantitative Bedeutung diese neuen Formen der Deutschlernangebote langfristig haben werden und inwiefern Qualitätssicherung hier nachhaltig verankert werden kann – all das sind Fragen, die heute aufgeworfen werden und im Blick behalten werden müssen.

Die Erwartungen an das Kompetenzprofil im Berufsfeld von Deutschlehrkräften wachsen stetig und umfassen neben Sprach-, Fach-, Didaktik-, Medien-, Digital- und Landeskundekompetenzen immer auch die entsprechenden praktischen Vermittlungskompetenzen sowie allgemeinpädagogische Kompetenzen. Die stetigen Veränderungsprozesse verlangen gleichermaßen von qualifizierten Lehrkräften, dass sie ihre professionsbezogene Reflexions- und Handlungskompetenz stetig weiterentwickeln.

Alle diese grob skizzierten Entwicklungen verdeutlichen: Der Deutschunterricht vor Ort steht vor einem gewaltigen quantitativen und qualitativen Erwartungsdruck – und benötigt gut qualifizierte Lehrkräfte, was wiederum ein gutes akademisches Qualifizierungssystem und weitere flankierende Fort- und Weiterbildungsangebote erforderlich macht. All dies bedeutet entsprechende Herausforderungen für die betroffenen akademischen Bereiche. In dieser Hinsicht kommt Dhoch3 – gewollt oder nicht gewollt – den konkreten Bedürfnissen vieler Germanistik- und DaF-Abteilungen an Universitäten im internationalen Kontext entgegen, denn das Programm kann in vielerlei Hinsicht der Nachfrage nach neuen Angeboten für die Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften gerecht werden.

## 3. Lehrkräfte gesucht

Je nach regionaler Entwicklung der Nachfrage nach Deutsch besteht Nachfrage nach qualifizierten Lehrkräften, auch und gerade in fachsprachen- und berufssprachenorientierten Kursen. Teilweise fehlen Lehrkräfte, mitunter in dramatischem Umfang, was vorhandene regionale Qualifizierungssysteme an Belastungsgrenzen bringt und germanistische Hochschuleinrichtungen weiter unter Anpassungsdruck setzt. Quantität und Qualität der Deutschlehrerqualifizierung können daher auch als regionales Spiegelbild der Stellung der deutschen Sprache betrachtet werden.

Inwieweit die fachliche Qualifizierung im Zentrum eines Germanistik/Deutschlehramtsstudiums stehen kann, hängt auch von den vorhandenen Deutschkenntnissen der Studierenden ab. Und hier zeigt sich ein weltweiter Trend: In einigen Regionen wird berichtet, dass das

Eingangssprachniveau von Germanistikstudierenden deutlich gesunken ist – was dann häufig als Indiz für schwindende Bedeutung des Schulfachs Deutsch interpretiert wird. In anderen (weltweit nicht wenigen) Regionen wird ohnehin mit dem Erwerb der deutschen Sprache erst mit dem Studienbeginn angefangen und die Einführung eines Schulfachs Deutsch als Zielperspektive bearbeitet, für das dann auch Lehrkräfte ausgebildet werden müssten. Wie und in welchem Umfang die sprachpraktische Deutschausbildung in den Germanistikstudiengängen integriert ist, welche fachlichen Anteile quantitativ und in welcher Ausdifferenzierung überhaupt möglich sind, ist damit ein Thema für alle: Welche Bedeutung kommen Entwicklung und Ausbau der Sprachkompetenz durch Pflichtveranstaltungen im Germanistikcurriculum zu?

Der DaF-Lehrkräftebedarf für schulische, universitäre und außeruniversitäre Arbeitsfelder wächst. Dies verdankt sich vielen Faktoren. In großen, für die Bundesrepublik strategisch wichtigen Ländern in Lateinamerika, Afrika und Asien ist z. B. mit der Einbeziehung von großen Teilen der Bevölkerung in die organisierte Gesellschaft durch Überwindung sozialer Ungleichheiten (u.a. durch Teilhabe an Bildung) ein kontinuierlicher Anstieg des Interesses an Fremdsprachen verbunden, darunter Deutsch. Daher wächst in diesen von Deutschland entfernten Regionen kontinuierlich der Bedarf auch an Deutschlehrkräften, die zugleich die Rolle von Akteurinnen und Akteuren der Transformation im eigenen Bildungssystem übernehmen sowie ein vor Ort angemessenes Sprachangebot zum Teil gerade erst konzipieren und daher ein solides akademisches Profil benötigen.

In vielen Ländern, z. B. Brasilien, konsolidieren sich die Demokratien in einem langwierigen Prozess, wobei Ministerien bzw. Schulbehörden sich langsam für ein Gespräch u.a. mit Fachleuten aus dem DaF-Bereich öffnen. Auch die Universität öffnet sich erst dann und nur Schritt für Schritt für die Zusammenarbeit mit der Schule. Es geht hier um die Flexibilisierung von ehemals starren bürokratischen Strukturen, die sich langsam auflockern, indem sich neue Akteurinnen und Akteure vor Ort an den Gesprächen beteiligen: nämlich besser vorbereitete Absolventinnen und Absolventen aus besser gewordenen Studiengängen im Kontext eines permanenten Diskurses über die Notwendigkeit und Qualität von Bildung in der Gesellschaft.

Es ist daher empfehlenswert, Lehrkräfte für flexible Bedarfslagen zu qualifizieren: Durch die Vervielfältigung der Profile von potenziellen Lernenden des Deutschen (in Schulen, Hochschulen und auf dem freien Markt) erweitern sich die Horizonte der Ausbildung und beruflichen Tätigkeit von Lehrkräften. Dementsprechend erweitern sich auch die Möglichkeiten der wissenschaftlichen Erforschung von Lehr- und Lern-Prozessen, was für den internationalen Kontext des Fachgebiets großes Interesse erweckt. Und nicht zu vergessen: Die Digitalisierung spielt im Kontext der Erneuerung des Tätigkeitsbereichs keine geringe Rolle.

## 4. Dhoch3 – 4.0

Im Folgenden befassen wir uns konkreter mit dem Programm Dhoch3, auch unter Rückgriff auf Stimmen und Meinungen von Kolleginnen und Kollegen sowie Nutzerinnen und Nutzern der Module, die wir im persönlichen Austausch auf Tagungen, Arbeitstreffen und Fortbildungen erlebt haben.

Die Bezeichnung „Dhoch3 – 4.0“ in der Überschrift des Abschnitts verweist spielerisch auf den in Deutschland wichtig gewordenen Begriff der „Industrie 4.0“, die auf der spezifischen Plattform von BMWK und BMBF zum Thema *(www.plattform-i40.de)* als „die intelligente Vernetzung von Maschinen und Abläufen in der Industrie mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologie“ definiert wird.

Durch die digitale Vernetzung von vielen Kolleginnen und Kollegen weltweit, die Entwicklung einer geteilten materiellen Basis für die Zusammenarbeit auf Moodle, die Entwicklung von „Produkten“, die allen zugänglich sind (etwa Lehrmaterialien; strukturierte Onlineseminare, die interinstitutionell und kollegial angeboten und durchgeführt werden könnten;

Literatursammlungen mit Beiträgen aus aller Welt; neue Publikationen zum Thema), ähnelt die Entwicklung, die gerade wegen Dhoch3 im Fach Deutsch als Fremdsprache vorzusehen ist, dieser neuen „Revolution“ in der Industrie: „Je mehr Abläufe […] digitalisiert und vernetzt [werden], desto mehr Schnittstellen entstehen zwischen verschiedenen Akteuren“ (ebd.).

Diese Zielperspektive adressierend, setzen wir uns zunächst mit den uns bekannten Rückmeldungen zu Dhoch3 und Problemen im Umgang mit dem Programm auseinander. Häufig ist beispielsweise zu hören, die mittels Dhoch3 angebotenen Lehr-/Lernmaterialien seien fachlich schwierig und würden nicht dem vorhandenen Sprachniveau v. a. der Studierenden, manchmal auch der Lehrenden nicht entsprechen. Aus unserer Sicht ist hierzu einzuwenden, dass die Vielfalt von Situationen in den verschiedenen Ländern und Regionen zu berücksichtigen ist und eine Pauschalisierung der Diagnose durch plakative Äußerungen über *die* Lage in der Mehrheit der Institutionen oder Individuen zu vermeiden ist. Es wäre kontraproduktiv, die hohe Qualität von Einzelinstitutionen bzw. von einer bedeutenden Anzahl von nicht selten geografisch zerstreuten Studierenden und Lehrkräften zu übersehen. Selbst wenn diese Fälle nicht die Regel bilden, können die Individuen beispielsweise durch Onlineangebote zusammengeführt und vor Ort auf gutem Niveau aus- bzw. weitergebildet werden. So entsteht in der jeweiligen Region Qualität, die multipliziert werden kann, und zwar vor Ort, d. h. mit dem vorhandenen Personal. Dhoch3 muss nicht von Anfang an von allen benutzt werden können, ist aber ein wichtiges Instrument der allmählichen kooperativen Verbesserung der Qualifikation von Personal im DaF-Bereich auf internationaler Ebene.

Einige Aspekte, über die sich die Autorenteams bei der Modulentwicklung viele Gedanken gemacht haben, scheinen hingegen weniger problematisch zu sein als gedacht, so z. B. sind es weniger die technischen Hürden oder fehlende Endgeräte, über die berichtet wird; auch der technische Support von Dhoch3 wird gut bewertet. Vielfach geäußert wird der Wunsch nach (mehr) Fortbildung und der Wunsch, über die Plattform direkt mehr Nutzerführung und Erläuterungen zum Umgang mit den angebotenen Materialien zu erhalten – das wird bereits im Programm bearbeitet, sowohl mittels Schulungsangeboten durch die Plattform oder vor Ort sowie im Rahmen von Modulrevisionen.

Fragen stellen sich aber durchaus, warum etwa die Möglichkeit, lokale Kursräume einzurichten, noch zu wenig genutzt wird. Die Gründe dafür sind uns nicht hinreichend bekannt; es könnte aber an der Passung und Einsetzbarkeit der Modulmaterialien in vorhandene Curricula liegen. Damit ist ein Punkt erreicht, an dem wir drei Prinzipien, denen Dhoch3 aus unserer Sicht unterliegt, hinterfragen möchten: die Prinzipien „Offenheit“, „Unvollständigkeit“ und „internationale Zusammenarbeit“.

## 4.1 Prinzip der Offenheit



Das *Prinzip der Offenheit* zielt darauf, dass Dhoch3 Anlass für die Nutzerinnen und Nutzer geben möchte, Inhalte, Materialien und Lehr-Lern-Szenarien gemäß den regionalen Anforderungen auszuwählen und die Modulmaterialien entsprechend anzupassen. Soweit die Idee. Werden die Module aber auch als offen wahrgenommen? Immer wieder hören wir von Hürden, die davon abhalten, die Dhoch3-Materialien tatsächlich zu nutzen. Oft fände man zwar das Material lohnend und interessant, aber es würde nicht gut in bestehende Curricula passen. Und es sei nicht so leicht möglich, vorhandene Curricula zu verändern. Je konsistenter der Aufbau der Dhoch3-Module, desto schwieriger sei es, nur Teile davon zu verwenden.

Prinzipiell enthält Dhoch3 ein großes Potenzial, Anlass zur Nutzung und Anpassung des bisher entwickelten Materials zu schaffen. Wird die Option lokaler Kurskopien von Modulen verwendet, so können die Dozentinnen und Dozenten als lokale Modulverantwortliche technische Nutzerrechte erhalten, die es ihnen ermöglichen, die Moodle-Aktivitäten mit ihren Studierenden aktiv einzusetzen, Parameter anzupassen und auch weitere Aktivitäten einzurichten und (weiteres) Material hochzuladen.

Die Offenheit vieler auf der Dhoch3-Plattform abgelegter Materialien sowie der Beispielcharakter vorgeschlagener Aktivitäten und Übungen erlaubt eine Anpassung an jeweilige Anforderungen.

Eine Hürde ist aber in der Tat die Sprachkompetenz im Deutschen. Nicht in jeder Universität außerhalb des deutschsprachigen Raums erreichen die Absolventinnen und Absolventen am Ende des Studiums das Niveau B2. Zum Beispiel ist das an den meisten der 16 brasilianischen Universitäten, an denen Deutschlehrkräfte ausgebildet werden, eher die Ausnahme. Daher können nicht an allen Institutionen alle Studierenden von kompletten Dhoch3-Modulen Gebrauch machen. Aber einige Institutionen wären bereit und in der Lage, nicht nur für die eigenen guten Studierenden, sondern für das ganze Land und länderübergreifend für die Region Dhoch3-basierte Angebote zu entwickeln und für ein möglichst breites Publikum online umzusetzen. Eine solche Aufgabe wäre ein wichtiger Motivationsschub für ambitionierte Universitäten (in der Region Südamerika z. B. mit Sicherheit in Brasilien, Argentinien, Paraguay und Kolumbien; interessant auch für andere Regionen, wie etwa Maghreb und Subsahara), um zusammenzukommen und im Zeitalter des Digitalen Onlineangebote zu organisieren, die auf einer kostenlosen und daher allgemeinzugänglichen Plattform (Moodle) gemeinsam organisiert und umgesetzt werden könnten.

An verschiedenen beteiligten Universitäten könnten in koordinierter Form – auch was den curricularen Gebrauch dieser Lehrveranstaltung in den jeweiligen Institutionen angeht – gemeinsame Onlineseminare als Fernstudieneinheiten angeboten werden. Im Zusammenhang einer konkreten, kollegial durchgeführten gemeinsamen Aufgabe können Spannungen zwischen (innerer) Konsistenz des Modulangebots und Passgenauigkeit zum jeweiligen Curriculum kooperativ bewältigt werden. Hier eröffnen sich unserer Meinung nach gute Ansatzpunkte zur Entwicklung von Förderprogrammen des DAAD und von Agenturen vor Ort mit Blick auf die Internationalisierung der eigenen Hochschullandschaft.



## 4.2 Prinzip der Unvollständigkeit

Offenheit ist die Voraussetzung, die Module und Modulmaterialien vor Ort bearbeiten zu können, um dadurch ihre Passfähigkeit zu den jeweiligen Curricula zu verbessern. Ein zweites Prinzip lädt die Nutzerinnen und Nutzer dazu ein, eigene Inhalte zu ergänzen, die als relevant und/oder als unverzichtbar für das Curriculum eingeschätzt werden: das *Prinzip der Unvollständigkeit*.

Die Dhoch3-Modulentwicklung unterliegt dem Gedanken, nicht das Fach DaF vollständig abzubilden, sondern ein Zusatzangebot an Lehr-Lern-Materialien und Fachliteratur bereitzustellen, das flexibel nutzbar ist und sich in bestehende Studiengänge integrieren lassen sowie zugleich Impulse für die (Weiter-)Entwicklung von Studienangeboten geben soll. Drei unterschiedliche Zielgruppen sollen somit Impulse erhalten: Studierende auf Masterniveau, Hochschullehrende sowie Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die sich u. a. auf ihre Rolle als Dozentinnen und Dozenten vorbereiten.

Die Grundstruktur der Module spiegelt die unterschiedlichen Ziele und Zielgruppen in jeweils 3 Bereichen wider: Der Bereich „Materialien zur Vorbereitung der Lehre“ (Baustein 1) richtet sich v. a. an Dozentinnen und Dozenten, während der Bereich „Materialien für die Lehr- und Lernpraxis“ (Baustein 2) Angebote vorhält, die direkt in Seminaren und anderen Lehrveranstaltungen, auch Onlineseminaren, eingesetzt werden können. Im Bereich „Materialien zur Vertiefung des wissenschaftlichen Interesses“ (Baustein 3) werden v. a. forschungsorientierte Informationen zur Verfügung gestellt, was gerade Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern vielfältige Anregungen geben kann.

Die hierdurch deutlich werdende Absicht, Anpassungen sowie Eigen- und Weiterentwicklungen der Module vor Ort anzustoßen, stößt – uns bekannten Rückmeldungen zufolge – durchaus auf große Herausforderungen. Diese betreffen technische und fachliche Aspekte sowie die

Rahmenbedingungen. Exemplarisch möchten wir dies am Falle des oben beschriebenen erdachten Angebots von offenen Onlineseminaren durch verschiedene Universitäten in einer bestimmten Region erläutern: Hier käme den Nutzerinnen und Nutzern, die besser als aktive Mit-Entwickelnde zu bezeichnen wären, erstens die Aufgabe zu, den technischen Umgang mit Moodle zu beherrschen. Es wäre notwendig, Moodle zum alltäglichen Arbeitsambiente (auch möglicherweise zum Lehr- und Lern-Ambiente) zu machen. Zweitens müsste die Bereitschaft vorhanden sein, akademisch-wissenschaftliche Diskussionen des Fachs im internationalen Kontext zu kennen, daran aktiv teilzunehmen, im Idealfall diese Diskussionen mit eigenen Fragestellungen und konkreten lokalen Bedürfnissen zu verknüpfen. So könnten Hochschullehrende auf Basis von Dhoch3 gemeinsame Lehrveranstaltungen konzipieren, Materialien kollegial weiterentwickeln, lokalisieren und somit auch für Kolleginnen und Kollegen in Deutschland, weltweit, v. a. aber im eigenen Land oder in der eigenen Region interessant und anschlussfähig machen.

Die Nutzung von Dhoch3 dient außerdem der Fortbildung von Dozentinnen und Dozenten, was im Zusammenhang interinstitutioneller Projekte kollegial und kooperativ vorgenommen werden kann. Dies haben viele Hochschullehrende während der COVID-19-Krise erlebt und gelernt, als sie – der Not gehorchend und viele zum ersten Mal – online unterrichten mussten. In vergleichbarer Form dienen kollegial konzipierte und durchgeführte Anpassungen und Entwicklungen von Dhoch3-Materialien der Befähigung von Dozentinnen und Dozenten zum produktiven Umgang mit digitalen Ressourcen. Außerdem tragen sie dazu bei, dass sie sich in manchen Bereichen im Sinne einer produktiven, v. a. aber autonomen und selbst gewollten Auseinandersetzung mit den Inhalten auf der Plattform fachlich auf den neuesten Stand bringen.

Es wäre in dieser Hinsicht produktiv und wünschenswert, dass – dem Konzept eines gemeinsamen Angebots von interinstitutionellen, bestenfalls internationalen Onlineseminaren folgend – synchrone Veranstaltungen organisiert werden würden, bei denen Referentinnen und Referenten von verschiedenen Universitäten in abwechselndem Turnus per Videokonferenz die akademische Lehrveranstaltung durchführen würden. Vor Ort könnten und müssten natürlich die zuständigen Dozentinnen und Dozenten in autonomer Form regelmäßige Präsenzphasen sowie die Auswertung und Benotung von Ergebnissen organisieren und durchführen. Aber die kollegiale Arbeit an gemeinsamen und für einige auch fachlich neue Wege beschreitenden Angeboten könnte alle motivieren und ermutigen.

Die Umsetzung solcher interinstitutionellen Vorhaben – in reduzierter Form, aber auch auf lokale Studiengänge begrenzte Vorhaben – steht angesichts vielfach schwieriger Rahmenbedingungen und hoher Arbeitsbelastung vor großen Herausforderungen. Denn was in der Regel fehlt, sind Kapazitäten. Gerade interinstitutionelle Projekte, die mittel- und langfristig zur Optimierung und Bündelung von zeitlichen Ressourcen führen könnten, sind zunächst eine starke Belastung jeglicher Art. Daher bedeutete für Dozentinnen und Dozenten, die sich an einem solchen Projekt beteiligen würden, die mittelfristige Finanzierung von Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern vor Ort (bestenfalls Promovierende) die allerbeste Unterstützung. Diese müssten für die Arbeit mit Moodle geschult werden, um für die Umsetzung von Ideen, Ergänzungen und Anpassungen von Dhoch3 durch die Dozentinnen und Dozenten eingesetzt werden zu können. Sie müssten u. a. die permanente Kommunikation des Lehrstuhls mit dem DAAD und – im Rahmen von gemeinsamen Projekten – mit Dozentinnen und Dozenten anderer Institutionen veranlassen bzw. mit steuern. So würden die jeweiligen Dozentinnen und Dozenten vor Ort dabei unterstützt, die Arbeit intensiv zu verfolgen, mitzudenken und kooperativ mitzugestalten.

Unterstützt durch vorhandene Maßnahmen des DAAD, z. B. durch die Dhoch3-Botschafterinnen und -Botschafter, aber auch durch Maßnahmen, die über die Plattform direkt zur Verfügung gestellt werden (z. B. Schulungsumgebungen und Erklärvideos), kann die Offenheit

des Programms als Chance und nicht als nicht zu bewältigende Herausforderung angenommen werden. Die Profilierung von ausgesuchten Universitäten und Lehrstühlen im internationalen Kontext, die idealerweise in einer offenen Ausschreibung als Stützpunkte zur Verbreitung von Dhoch3 gefördert werden könnten, würde ein großer Motivationsfaktor sein, der zur Bildung eines robusten internationalen Netzwerks von Institutionen führen könnte. Das Potenzial der Institute im Ausland sollte stärker integriert werden, auch in zukünftigen Phasen des Dhoch3-Programms.

Das Prinzip der Unvollständigkeit bedeutet außerdem, dass Dozentinnen und Dozenten durch das vorhandene Modulangebot, das teilweise exemplarischen Charakter hat, Anregungen erhalten, inhaltliche Lücken zu identifizieren und/oder ergänzende Aktivitäten und Übungen zu entwickeln. Hier kann bestenfalls ein sich selbst sukzessive ergänzendes Angebot entstehen – unter der Voraussetzung, dass es nicht nur lokal verfügbar ist, sondern auch andernorts genutzt werden kann. In dem Zusammenhang muss allerdings berücksichtigt werden, dass hierfür häufig die (zeitlichen) Ressourcen fehlen und gerade Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler in der Regel unter hohem Publikationsdruck stehen und sie sich genau überlegen müssen, in welchen Forschungsfeldern sie arbeiten und publizieren können, um ihre Karriere zu befördern.

In vielen Ländern sind institutionell anerkannte und kreditierte Publikationsorgane für DaF-Themen jedoch selten oder fehlen sogar gänzlich; die Möglichkeiten, auf deutsche Fachorgane zurückzugreifen, sind begrenzt. Aufgrund von Festlegungen in nationalen Evaluierungssystemen befassen sich viele Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler eher mit philologisch orientierten Forschungsthemen – und allein dadurch haben sie wenig Zeit, sich um aufwendige Eigen- und Weiterentwicklungen bei Dhoch3 zu kümmern, selbst wenn sie sich eigentlich dafür interessieren würden. So betrachtet besteht die Gefahr, dass die Idee, Baustein 3 von Dhoch3 für die Förderung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern bereitzustellen, ins Leere läuft.



## 4.3 Prinzip der internationalen Zusammenarbeit

Das bisher Gesagte verdeutlicht bereits das *Prinzip der internationalen Zusammenarbeit*: Dhoch3 kann nur funktionieren, wenn die unterschiedlichen Partner gut kooperieren. Allerdings könnte die Form der Zusammenarbeit als etwas einseitig wahrgenommen werden nach dem Motto: Die deutsche Seite entwickelt die Module, die internationale Germanistik wendet sie v. a. an. Dennoch haben wir bereits in die Richtung argumentiert, dass die Plattform das Potenzial hat, für die Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern zum Ort der Begegnung verschiedener Entwicklungen des Fachs in verschiedenen Regionen der Welt zu werden. Wie kann nun die internationale Zusammenarbeit sichtbar(er) und effektiv(er) werden? Wie kann die Dhoch3-Plattform durch alle beteiligten Akteurinnen und Akteure dynamisch weiterentwickelt werden?

Diese komplexen Fragen adressierend, müsste man unseres Erachtens erstens darauf deutlich hinweisen, dass nach jahrzehntelangen Anstrengungen Deutschlands zur Förderung von Deutsch im Ausland viele Kolleginnen und Kollegen weltweit in der Lage sind, in internationalen Initiativen eine aktivere Rolle zu spielen. Es ist die Zeit gekommen, in der die internationale Germanistik und das Fachgebiet DaF plurizentrische Konzepte entwickeln und umsetzen. Noch sind entsprechende Initiativen vereinzelt und bereits bestehende Förderungsstrukturen sind immer noch allzu stark vom Gedanken einer Beziehung zwischen Zentrum und Peripherie geprägt. Regionale Kernpunkte der Exzellenz im internationalen DaF-Netzwerk sollten als strategische Stützpunkte koordinierter Initiativen dienen, die vor Ort durch einheimische Germanistinnen und Germanisten für Studierende und Fortzubildende der eigenen Region beispielsweise mithilfe von Dhoch3 organisiert werden können. Wiederum ein Momentum für Dhoch3 – die internationalen Kapazitäten für diesen Zweck sind vorhanden. Dass starke Impulse aus deutschen Hochschulen kommen – so aus uns bekannten Rückmeldungen –, sei selbstverständlich und begrüßenswert, eher ein Vorteil.

Hochschulen kooperieren auf internationaler Ebene, das ist schon seit Langem ein etabliertes Verfahren, das voraussetzt, dass die Kooperation auf Augenhöhe, kollegial und offen stattfindet. Partneruniversitäten außerhalb des deutschen Sprachraums wissen, dass Impulse, die sie selbst liefern, auch in Deutschland wahrgenommen werden. Das sind Grundprinzipien der akademisch-wissenschaftlichen Kommunikation.

Zweitens haben wir bereits angedeutet, dass Arbeitsbedingungen von Standort zu Standort variieren. Die Struktur der Dhoch3-Module kommt aber den Unterschieden entgegen. In jedem Modul sind einführende Texte und Materialien vorhanden, die sich als Grundlage zur Vorbereitung von breiteren Angeboten eignen. Sicherlich sind nicht alle vorhandenen weiterführenden und vertiefenden Angebote auf der Plattform überall brauchbar, aber sie können als Grundlage eines koordinierten Onlineangebots für ausgesuchte Studierende einer ganzen Region dienen. Wenn verschiedene Universitäten einer bestimmten Region kooperieren und Onlineveranstaltungen organisieren, durchführen, legitimieren und zertifizieren, dann hat sich die Anschlussfähigkeit von Dhoch3 bewährt.

Um die bereits oben adressierte Hürde der sprachlichen Anforderungen, die den Dhoch3-Modulen zugeschrieben wird, noch einmal aufzugreifen: Immer wieder wird von (potenziellen) Nutzerinnen und Nutzern auf den sprachlichen Anpassungs- und eventuell auch Übersetzungsbedarf der Materialien für die Lehre hingewiesen, weil die meisten Studierenden Sprachkenntnisse unterhalb des Niveaus B2 hätten. Hinsichtlich einer sprachlichen Vereinfachung der Materialien bestehen jedoch unseres Erachtens grundsätzliche Schwierigkeiten, vor denen man auf keinen Fall die Augen verschließen sollte: Die Komplexität wissenschaftlicher Themen und Fragestellungen spiegelt sich auch in wissenschaftssprachlicher Komplexität. Und in den Modulteams wurden viele Anstrengungen unternommen, die sprachlichen Anforderungen der Modulmaterialien im Blick zu behalten.

Wir halten es für diskussionswürdig, ob es nicht angemessener wäre, wenn Nutzerinnen und Nutzern weitere sprachliche Anpassungen lokal vornähmen und diese – und darauf werden wir im abschließenden Fazit zurückkommen – auch anderen zur Verfügung stellten. Außerdem sollte eine Art Gretchenfrage gestellt werden: Muss alles auf Deutsch gelehrt werden? Oder ist es angesichts der Tendenz, dass vielerorts studienbegleitend erst Deutschkenntnisse erworben werden, nicht denkbar, ausgewählte Fachinhalte ebenso in der Erstsprache (bzw. einer anderen von den Studierenden geteilten kompetenten Zweitsprache) zu vermitteln und dementsprechend Modulmaterialien lokal zu übersetzen? Die Arbeitsbedingungen vor Ort bestimmen bereits, wie viel Erstsprache verwendet wird, damit wissenschaftliche Inhalte in Bezug auf Deutsch als Fremdsprache effizienter vermittelt und somit möglichst gute Lehrkräfte ausgebildet werden. In der Hinsicht sind die Materialien in den Dhoch3-Modulen unter den Prinzipien „Offenheit“ und „Unvollständigkeit“ gut geeignet; sie berücksichtigen die Unterschiede und auch die Schwierigkeiten.

Ein exemplarisches Beispiel möchten wir hierfür zur Illustration heranziehen. Im Thema 1 von Modul 8 geht es um die „Vorannahmen zum Fremdsprachenlernen“. Hierfür wird der mittlerweile klassisch gewordene Text von Lightbown und Spada verwendet, nämlich *Popular Ideas about Language Learning*, der einen Fragebogen als Reflexionsanlass und das Kapitel 7 in der Monografie *How Languages are Learned* umfasst (Lightbown & Spada, 2013). Das Dhoch3-Material dazu (eine Moodle-basierte Studierendenbefragung eingeschlossen) kann unproblematisch angepasst und weiterentwickelt werden. Es schließt sich unseres Erachtens nicht aus, dass vor Ort eine lokale Fassung der vorgesehenen Aktivitäten auch für allgemeine Einführungsseminare in Fremdsprachenerwerbsforschung anderer Fremdsprachenphilologien von Nutzen wäre. Lightbown und Spada werden selbstverständlich in vielen internationalen Aufsätzen zitiert, ein guter Aufsatz zum Thema in der jeweiligen Erstsprache könnte z. B. in die lokale Fassung des Moduls für Studierende des Deutschen unter „kommentierte Fachtexte“ als weitere Lektüre einbezogen werden.

## 5. Fazit und Vorschlag: Weiterentwicklung von Dhoch3 als Publikationsplattform und Ort der internationalen Zusammenarbeit und Sichtbarkeit

Die oben skizzierten Prinzipien der Offenheit, Unvollständigkeit und internationalen Zusammenarbeit kommen somit – und wir hoffen, dass wir hierfür nachvollziehbare Argumente angeboten haben – vielfältigen Problemlagen, Chancen und Herausforderungen der internationalen Germanistik/internationaler DaF-Studiengänge und Forschungsbereiche entgegen. Auch und gerade in Regionen, in denen es an grundsätzlicher Integration von DaF-Inhalten in den Studiengängen mangelt und daher diese ihrer Aufgabe, zukünftige DaF-Lehrkräfte zu qualifizieren, nicht hinreichend entsprechen, bietet Dhoch3 vielfältige Optionen. Besonders Regionen mit hohem Deutschlehrerbedarf verfügen häufig über eine lebendige Szene, in der Fragen der Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern ebenfalls an den Hochschulen aktiv diskutiert werden. Und selbst wenn curriculare Änderungen inklusive prüfungsrechtlicher Verankerung in Studienordnungen häufig sehr lange andauernde Prozesse bedeuten und gerade in der Lehrerausbildung nicht autonom, sondern unter vielfältigen ministeriellen Rahmungen vonstattengehen: Die mit Dhoch3 angebotenen Inhalte und Materialien können Dozentinnen und Dozenten dabei unterstützen, Freiräume in lokalen Curricula zu erkunden und zu nutzen, innerhalb bestehender Curricula weitere Akzente zu setzen und hierfür – in vielen Regionen ein entscheidender Vorteil – kostenloses Lehr-/Lernmaterial auch in Form von Fachliteratur zu nutzen.

Diese Aufgaben werden nicht selten von jüngeren Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern übernommen, die sich häufig noch in der Qualifikationsphase befinden und/oder keine langfristig gesicherten Arbeitsverhältnisse haben. Will man gerade diese Zielgruppe stärken – im Rahmen des mit Dhoch3 Möglichen –, muss der bereits oben skizzierte Publikationsdruck berücksichtigt werden. Und nicht nur an Publikationsmöglichkeiten für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler sollte gedacht werden, sondern ebenso an ganz allgemeine Interessen internationaler Germanistinnen und Germanisten: dass sie mit ihrer Arbeit auch wahrgenommen und in den jeweiligen Evaluierungssystemen anerkannt werden möchten.

Daher möchten wir abschließend vorschlagen, dass für die beteiligten und Dhoch3 nutzenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler auf der Programmplattform eine Möglichkeit eingerichtet wird, adaptierte und weitere zu den jeweiligen Modulen passende Materialien zu publizieren. Dies könnten z. B. didaktisierte Materialien und Übungen oder auch entsprechende Fachbeiträge zu DaF-Themen sein. Eine Option wäre die Einrichtung eines Bausteins 4 in jedem Modul unter Nutzung von Open Access und DOI-Lizensierung. Regionale und überregionale Anpassungen und Weiterentwicklungen der Module würden so sichtbar, bestenfalls als (Publikations-)Leistung zählbar – und für andere nutzbar. Auf diese Weise könnte nicht nur die derzeitige internationale Arbeitsteilung kollegial und deutlich ausgebaut werden; außerdem würde die Dhoch3-Plattform durch alle Akteurinnen und Akteure stetig weiterentwickelt und erweitert werden – über Personen-, Institutionen-, Ländergrenzen und Grenzen von Kontinenten hinaus.

## LITERATUR

Ammon, U. (2015). Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt. Berlin: De Gruyter.

Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020). Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. Berlin: Auswärtiges Amt. *https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2344738/b2a4e47fdb9e8e2739bab2565f8fe7c2/deutsch-als-fremdsprache-data.pdf* (7.12.2022).

Doerry, M. (2017). Wer war Goethe? Keine Ahnung, irgendso'n Toter. Der Spiegel, 6.

Honold, A. & Scherpe, K. (Hrsg.) (2004). Mit Deutschland um die Welt. Eine Kulturgeschichte des Fremden in der Kolonialzeit. Stuttgart: Metzler.

Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). How Languages Are Learned (3. Aufl.). Oxford: Oxford University Press.

Middeke, A. (Hrsg.) (2010). Entwicklungstendenzen germanistischer Studiengänge im Ausland. Sprache – Philologie – Berufsbezug. Göttingen: Universitätsverlag.

Middeke, A., Hille, A. & Burneva, N. (Bearb.) (2016). Germanistische Qualifikationen weltweit – Curricula und Berufsbilder von AuslandsgermanistInnen. In J. Zhu, J. Zhao & M. Szurawitzki (Hrsg.), Akten des XIII. Internationalen Germanistenkongresses Shanghai 2015 – Germanistik zwischen Tradition und Innovation (S. 95–207). Band. 4. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Riemer, C. (2019). Stärkung der Motivation zum Deutschlernen. In U. Ammon & G. Schmidt (Hrsg.), Förderung der deutschen Sprache weltweit. Vorschläge, Ansätze und Konzepte (S. 365–379). Berlin: De Gruyter.

Schmidt, J. & Gelker, N. (2015). Germanistik als Patient. Zwischen Lehrerbildung und Elfenbeinturm. Hannover: Wehrhahn.

Soethe, P. A. & Chaves, G. (2019). Förderung der deutschen Sprache in Brasilien. In U. Ammon & G. Schmidt (Hrsg.), Förderung der deutschen Sprache weltweit: Vorschläge, Ansätze und Konzepte (S. 887–910). Berlin: De Gruyter.

Voerkel, P., Uphoff, D. & Gruhn, D. H. (Hrsg.) (2021). Germanistik in Lateinamerika. Entwicklungen und Tendenzen. Göttingen: Universitätsverlag.

*https://www.plattform-i40.de/IP/Navigation/DE/Industrie40/WasIndustrie40/was-ist-industrie-40.html* (7.12.2022)

2

# Werkstattberichte

PAUL VOERKEL UND PAULO SOETHE
**Zwischen Nachfrage und Angebot. Zum Potenzial von Dhoch3 in der Aus- und Weiterbildung von brasilianischen DaF-Lehrkräften** ..... 36

SUSANNE GUCKELSBERGER UND DOROTHEA SPANIEL-WEISE
**Die Dhoch3-Praxiskomponente: Materialien zur Verankerung von Praxisanteilen in der DaF-Lehrkräftequalifizierung** ..... 50

SOPHIA RÖDER UND ANTJE RÜGER
**Blended Learning mit Dhoch3 gestalten: Werkstattbericht über eine weltweite Onlinefortbildung** ..... 56

PAUL VOERKEL UND PAULO SOETHE

# Zwischen Nachfrage und Angebot. Zum Potenzial von Dhoch3 in der Aus- und Weiterbildung von brasilianischen DaF-Lehrkräften



## 1. Einleitung

Das Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) hat sich in den vergangenen Jahren umfassend weiterentwickelt und steht damit gleichzeitig vor neuen Chancen und Herausforderungen. Dies führt zu Phänomenen, die sowohl für die Gesellschaft als auch für die Disziplin DaF elementar wichtig sind, jedoch ausdifferenzierte Antworten verlangen, so wie etwa die rasch fortschreitende Digitalisierung und ein zum Teil eklatanter Mangel an professionell ausgebildeten und agierenden Lehrkräften (Auswärtiges Amt, 2020, S. 7–8).

Beide Phänomene betreffen – in unterschiedlicher Ausprägung – auch Brasilien. Eine tendenziell positive Einstellung gegenüber der deutschen Sprache und Kultur, die in bestimmten Gegenden sogar zur Anerkennung von Deutsch als Minderheitssprache geführt hat, bringt eine stetige Nachfrage nach Deutschunterricht mit sich, die zum Teil gar nicht mehr bedient werden kann (Chaves & Soethe, 2021).[1] Es lässt sich beobachten, dass in der Region passend qualifizierte DaF-Lehrpersonen fehlen (Auswärtiges Amt, 2020, S. 40), und die an der Aus- und Weiterbildung beteiligten Akteure – v. a. die Universitäten, aber ebenfalls die im Netzwerk Deutsch organisierten Mittler – suchen schon seit geraumer Zeit nach Lösungen, um das Berufsfeld DaF in Quantität und Qualität zu stärken. Beispiele dafür sind Angebote zur (weiteren) Professionalisierung von DaF-Lehrkräften, wie etwa das von der Universidade Federal do Paraná (UFPR) organisierte Zweitstudium PARFOR (*Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica*) oder das vom Goethe-Institut umgesetzte Weiterbildungsprogramm „Deutsch Lehren Lernen“ (DLL) (Chaves & Soethe, 2021; Voerkel et al., 2022).

Gemeinsam ist den meisten Angeboten zur Lehrkräfteprofessionalisierung in Brasilien, dass sie zunehmend die Möglichkeiten der digitalen Lehre einbeziehen – im Kontext der (grundständigen) Ausbildung ebenso wie der Fort- und Weiterbildung (Schlenker, 2021; Soethe & Chaves, 2021). Der virtuelle Raum wird dabei schon seit einigen Jahren immer mehr

1 Um nur ein Beispiel zu nennen: Für die gemeinsam von DAAD und dem brasilianischen Bildungsministerium angebotenen Onlinedeutschkurse für Universitätsangehörige gab es mit Beginn des Programms 2016/17 für 1.281 Plätze 21.526 Einschreibungen (Ojeda & Voerkel, 2018, S. 35; Chaves & Soethe, 2021, S. 46).

genutzt, bekam aber mit der COVID-19-Pandemie praktisch über Nacht eine ganz andere Bedeutung und wurde massiv ausgeweitet (Redel & Martiny, 2022; Stanke & Vaz Ferreira, 2022).

Insofern bietet sich Brasilien für den Auf- und Ausbau von Lehrangeboten wie Dhoch3 auf ganz besondere Weise an: Zu einem grundsätzlichen Interesse an der deutschen Sprache und Kultur gesellt sich eine forschungsstarke, an vielen Hochschulen vertretene Germanistik [2] und eine umfassende Auseinandersetzung mit digitalen Lehr-Lern-Settings. Gleichzeitig ist es wichtig, den lokalen Kontext und die Gegebenheiten zu beachten, wenn Programme erfolgreich implementiert und umgesetzt werden sollen. Deswegen wird zunächst kurz die Situation der deutschen Sprache und Kultur in Brasilien vorgestellt (Abschnitt 2). Im Anschluss wird genauer auf die Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrpersonen und die derzeitige Nutzung programmgestützter Angebote eingegangen (Abschnitt 3 und 4) und am Beispiel der Bundesuniversität von Paraná in Curitiba erläutert (Abschnitt 5). Am Ende folgen einige Überlegungen zum Einsatz der Programme Dhoch3 und DLL und zu bisher offen gebliebenen Fragen (Abschnitt 6).

## 2. Situation der deutschen Sprache und Kultur in Brasilien

Es mag auf den ersten Blick überraschen, dass gerade Brasilien in diesem Beitrag als besonders deutschaffin und mit besten Bedingungen für Programme wie Dhoch3 beschrieben wird. Auf den zweiten Blick ist die Darstellung weniger verwunderlich, was nicht zuletzt an den langen wechselseitigen Beziehungen liegt, die sich (auch) historisch verorten lassen.

Kontakte zwischen Brasilien und dem deutschsprachigen Raum gibt es schon seit mehreren Jahrhunderten, einen regelmäßigen Austausch von Menschen und Ideen seit recht genau 200 Jahren: 1824 begann die organisierte deutschsprachige Einwanderung nach Brasilien, die bestimmte Regionen des Landes (vornehmlich im Süden) nachhaltig prägte (Pupp Spinassé, 2005; Uphoff, 2011; Voerkel, 2017, S. 17–29). Etwa zwischen 1850 und 1937 erfolgte dort der Aufbau eines umfassenden deutschsprachigen Netzwerks, das kulturelle und (bildungs)politische Aktivitäten wie etwa Publikationen, Vereinswesen und zahlreiche deutsche Schulen umfasste (Seyferth, 2010; Soethe, 2010; Uphoff, 2011; Gregory, 2013).[3] Auch nach der Durchsetzung der Nationalisierungspolitik ab 1938 und zahlreichen Einschränkungen für den Sprachgebrauch und den Alltag lebten die deutsche Sprache und Kultur in vielen Gebieten fort und bildeten die Grundlage dafür, dass die deutschsprachigen Länder in Brasilien bis heute ein verhältnismäßig hohes Ansehen haben.

Diese Tendenz schlägt sich ebenso in der Zahl der Personen nieder, die in Brasilien Deutsch lernen. Gerade im Zuge des „Deutschlandjahres“ 2013/14[4] und den zu dieser Zeit erheblich erweiterten Kultur- und Bildungsaktivitäten zwischen beiden Ländern stieg die Nachfrage nach Deutschkursen stark, und auch nach dem – nicht zuletzt aufgrund finanzieller Einschränkungen sichtbaren – zahlenmäßigen Rückgang an DaF-Lernenden zwischen 2015 und 2020 bleibt das Interesse ungebrochen (Auswärtiges Amt, 2020, S. 40–41; Chaves & Soethe, 2021). Nicht zu vernachlässigen sind gleichfalls die ca. 300 Schulen mit DaF-Angebot im Land, an denen etwa 80.000 Schülerinnen und Schüler Deutsch lernen, und von denen 44 als PASCH-Schulen [5] unmittelbar von Deutschland gefördert werden.



2 Die Tatsache, dass „Germanistik“ in Brasilien etwas anderes bedeutet als in den deutschsprachigen Ländern, wird u. a. bei Voerkel (2021, S. 193–195) ausführlicher beschrieben und eingeordnet.

3 Wie umfangreich dieses Netzwerk war, wird u. a. mit den durch ihren Umfang und den Detailreichtum beeindruckenden Publikationen von Seyferth (2016) und Roche (2022) sichtbar.

4 Eine aufschlussreiche Einordnung der „Deutschlandjahre“ – besonders auch des Deutschlandjahres in Brasilien – in den Rahmen der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik findet sich z. B. bei Bauersachs (2019).

5 Das Netzwerk „Deutsch – Partner der Zukunft“ wurde 2008 vom damaligen deutschen Außenminister Frank-Walter Steinmeier initiiert und umfasst heute mehr als 2.000 Partnerschulen weltweit. In Brasilien sind vier Deutsche Auslandsschulen, 17 DSD-Schulen und 23 Fit-Schulen Teil des Netzwerks. Der jeweils aktuelle Stand der Partnerschulen ist abrufbar unter *https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html.*

## 3. Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften in Brasilien

Im Zuge der beschriebenen Situation stellt sich die Frage, wie auf das große Interesse an Deutschunterricht reagiert wird bzw. reagiert werden kann. Um hier zu schlüssigen Antworten zu kommen, ist es notwendig, die DaF-Lehrkräfte in den Blick zu nehmen.

### 3.1. ENTSTEHUNG UND ENTWICKLUNG DER UNIVERSITÄREN LEHRAMTSAUSBILDUNG DEUTSCH

Deutschunterricht wird in Brasilien seit der vermehrten Ankunft deutschsprachiger Immigrantinnen und Immigranten ab dem zweiten Viertel des 19. Jahrhunderts durchgängig angeboten (Uphoff, 2011, S. 13). Die neu Zugewanderten organisierten sich in den Jahren nach ihrer Ankunft auf lokaler Ebene und etablierten in diesem Rahmen ab etwa 1850 sukzessive ein eigenes deutschsprachiges Schulsystem (Kreutz, 2001; Gregory, 2013). Dieses war zunächst außerordentlich einfach strukturiert und auf die elementarsten Lerninhalte beschränkt, entwickelte sich jedoch in den Folgejahren zusehends, wovon z. B. die steigende Anzahl von vor Ort produzierten Lehrwerken zeugt. Die Lehrpersonen waren dabei lange Zeit konfessionell gebunden – in den ländlichen Gemeinden übernahmen oft die Pfarrer bzw. Priester die Bildungsaufgaben – und in Deutschland ausgebildet.

Eine lokal verortete eigenständige Ausbildung für Deutschlehrkräfte begann mit der Gründung des Evangelischen Lehrerseminars im südbrasilianischen Ivoti im Jahr 1909 (Pupp Spinassé, 2005). Durch die Etablierung der ersten öffentlichen Universitäten im Land in den 1920er- und 1930er-Jahren entstanden die *Faculdades de Letras*, die Sprachenfakultäten, an denen Deutsch anfangs weitverbreitet war. Die ersten Germanistikabteilungen entwickelten sich in den späten 1930ern, in der Regel in enger Zusammenarbeit mit der Anglistik, sodass Deutsch um das Jahr 1960 herum an fast 50 brasilianischen Universitäten studiert werden konnte (Rosenthal, 1967, S. 318; Voerkel, 2021, S. 205).

Mit der infolge von Universitätsreformen angestoßenen institutionellen Trennung von Deutsch- und Englischabteilungen reduzierte sich das Angebot an Deutschstudiengängen ab den 1960er-Jahren beträchtlich – neue Standorte wurden später nur noch punktuell und bei entsprechender Nachfrage eröffnet. Gleichzeitig wurde das Wirkungsfeld mit der ab den 1970er-Jahren aufkommenden Postgraduierung und einer stärkeren Internationalisierung stetig erweitert – von Literatur- und Sprach- über Kultur- bis hin zur Übersetzungs- und Dolmetscherwissenschaft (Fischer, 2015). Aufschlussreich ist die Tatsache, dass didaktische Fragestellungen seit der Jahrtausendwende zunehmend das Fach prägen (u. a. Uphoff & Tanaka, 2021), eine eigene Fachdidaktik für Deutsch aber institutionell häufig nicht existiert und pädagogisch-didaktische Themen eher von den Bildungs- als von den Sprachwissenschaften aufgenommen werden.

### 3.2. LEHRAMTSAUSBILDUNG DEUTSCH – AKTUELLER STAND, AKTUELLE HERAUSFORDERUNGEN

In Brasilien wird ein grundständiges Deutschstudium je nach Zählung derzeit an 15 bis 17 Hochschulen angeboten (Voerkel, 2017; Chaves & Soethe, 2021), die meisten davon in öffentlicher Trägerschaft. Die Regelstudienzeit ist in der Regel mit 4 Jahren angesetzt[6] und umfasst die Studiengänge Lehramt (an allen Universitäten), Bachelor (an der Mehrheit der Hochschulen) und Übersetzung (v. a. im Süden des Landes).

Systematisch erhobene Daten zur Anzahl der Studierenden liegen aus Vor-Coronazeiten vor (Voerkel, 2017). Aufgrund der Pandemie (u. a. lange Schließzeiten der Universitäten und große Bewegungen auf dem Arbeitsmarkt) dürften sich die Zahlen deutlich verändert haben (siehe dazu auch die unveröffentlichte Masterarbeit von Kaut, 2022). Es ist davon auszugehen,

6 Mit der letzten großen Reform, die 2017 beschlossen wurde, hat sich in Brasilien die Pflichtstundenzahl in Lehramtsstudiengängen deutlich erhöht. Curricula, die zunehmend auf die neuen Regelungen abgestimmt sind, sehen für ein Lehramtsstudium deswegen inzwischen meist 5 Jahre vor.

dass derzeit etwas weniger als 1.000 Personen Deutsch studieren, eine Zahl, die bei ca. 1.500 aktiven Deutschlehrkräften im ganzen Land zunächst ausreichend erscheint (Soethe, 2010, S. 1624). Gleichzeitig fällt auf, dass schon vor der Pandemie verhältnismäßig wenige Studierende ihr Studium auch abgeschlossen haben (im Schnitt etwas mehr als 100 pro Jahr) und längst nicht alle Absolventinnen und Absolventen als Lehrkräfte tätig sind (Voerkel, 2017).

Bezüglich des grundständigen Deutschstudiums in Brasilien kann also konstatiert werden, dass es offenbar ausreichend Institutionen, Plätze und Interessierte gibt. Gleichzeitig sind die Abbrecherquoten hoch, und das Zielsprachenniveau am Ende des Studiums wird von vielen der Studierenden selbst als unzureichend eingeschätzt (in der Regel wird ein B-Niveau erreicht) (Uphoff & Araújo, 2019). Zudem ist in Brasilien – anders als in Deutschland – kein Referendariat als zweite Phase der Lehrkräfteausbildung vorgesehen, und viele Arbeitsmöglichkeiten für Sprachlehrpersonen sind befristet bzw. nicht mit einer festen Anstellung verbunden (beispielsweise viele Honorar- und Nachhilfestellen). Aufgrund der sichtbaren Verwerfungen zwischen Angeboten, Anforderungen und Qualifikationen im Deutschbereich ist die Nachfrage an Fort- und Weiterbildungsangeboten gerade auch im DaF-Bereich in den letzten Jahren deutlich gestiegen.

### 3.3. WEITERBILDUNGSANGEBOTE IM DAF-BEREICH

Die Anforderungen im Fach und Berufsfeld Deutsch als Fremdsprache entwickeln und verändern sich weltweit dynamisch, sodass es für gute Berufsperspektiven auch in Brasilien heute oft nicht mehr ausreicht, einen grundständigen Studiengang abzuschließen. Studien zeigen, dass etwa zwei Drittel der Absolventinnen und Absolventen von Deutschstudiengängen in Brasilien später eine Zusatzqualifikation erwerben (Voerkel, 2017, S. 328). So kann es nicht verwundern, dass eine ganze Reihe von Weiterbildungsangeboten entstanden ist.

Von universitärer Seite sind u. a. die folgenden Angebote zu nennen[7]:

- Die Universidade de São Paulo (USP) bietet ebenso wie die UFPR Masterstudiengänge und die Möglichkeit zur Promotion mit einem klaren Germanistik- bzw. DaF-Bezug (Uphoff & Araújo, 2019). Beide Institutionen haben die Studienmöglichkeiten und Inhalte umfassend dokumentiert (z. B. Pupp Spinassé, 2005; Soethe, 2010; Fischer, 2015; Portinho-Nauiack et al., 2021; Soethe & Chaves, 2021).

- Bis 2022 bestand an der UFPR für Lehrkräfte im Schuldienst, die andere Fächer studiert hatten, das Angebot, berufsbegleitend einen Abschluss für Deutsch zu erwerben. Die *Segunda Licenciatura* wurde u. a. vom brasilianischen Bildungsministerium, aber auch von deutschen (Mittler-) Organisationen tatkräftig unterstützt. Zum Studienangebot lassen sich mehrere Untersuchungen und Beiträge finden (Portinho-Nauiack et al., 2021; Soethe & Chaves 2021).

- An der Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) wird seit 2013 ein einjähriger Aufbaustudiengang mit einem klaren DaF-Profil angeboten. Die *Especialização* kann sowohl konsekutiv wie berufsbegleitend belegt werden, ist modular aufgebaut und wird von zahlreichen Dozierenden unterstützt (Stanke & Bolacio, 2014).

Neben den Universitäten bieten auch weitere Institutionen Fort- und Weiterbildungen an – so etwa die Schulen mit Deutschangebot, Sprachschulen, die Fachverbände für Germanistik (*Associação Brasileira de Estudos Germanísticos* – ABEG) und Deutsch (*Associação Brasileira de Professores de Alemão* – ABRAPA) sowie die Mittlerorganisationen Goethe-Institut (GI) und Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). Während es sich bei den Angeboten im außeruniversitären Bereich häufig um punktuelle und eher kurze Maßnahmen handelt, bieten DAAD und GI gleichfalls umfassendere programmgestützte Weiterbildungen an.



7 Im Folgenden kann aus Platzgründen nur auf einige der wichtigsten aktuell bestehenden Weiterbildungsmöglichkeiten eingegangen werden. Zu weiteren Ausführungen und inzwischen eingestellten Angeboten siehe Voerkel (2017, S. 324–330).

## 4. Programmgestützte Angebote

Die Mittlerorganisationen DAAD und GI beschäftigen sich im Rahmen der Förderung der deutschen Sprache, die ein wichtiges Anliegen der deutschen auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik darstellt, besonders intensiv mit der Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften (Paintner, 2016). Die Maßnahmen werden dabei maßgeblich von konkreten, eigens entwickelten Programmen flankiert und gestützt.

### 4.1. ANGEBOT VON DLL

Bereits vor mehr als 30 Jahren lancierte das Goethe-Institut gemeinsam mit der Universität Kassel und unter Beteiligung des DAAD sowie der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA) ein Fortbildungsprogramm, das sich auf eine Materialreihe stützte: Die *Fernstudieneinheiten* nahmen dabei aktuelle Debatten oder Teilaspekte des DaF-Unterrichts auf und fassten diese mit einem starken Praxisbezug zusammen. Ab 2010 entstand, wiederum unter Federführung des Goethe-Instituts, eine Materialreihe mit einem ganz neuen Konzept: Das Programm „Deutsch Lehren Lernen“ nutzt für Impulse zur professionellen Weiterentwicklung Ideen und Instrumente der Aktionsforschung und integriert damit die (oft umfassenden) Erfahrungen der Deutschlehrkräfte. Merkmale des Programms sind eine theoretische und didaktische Fundierung des Ansatzes sowie die flexiblen Verwendungsmöglichkeiten in der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrkräften (Legutke & Rotberg, 2018). Eine enge Anbindung an Universitäten weltweit ist über Abkommen zu Hochschulkooperationen explizit mit angedacht (Goethe-Institut, o. J.).

Auch in Brasilien wird DLL in verschiedenen Kontexten angeboten – neben der internen Fortbildung gleichermaßen für Interessierte Deutschlehrerinnen und -lehrer aus dem Schul-, Erwachsenen- und Universitätsbereich (Voerkel et al., 2022, S. 143–144). So besteht seit Jahren eine trilaterale Hochschulkooperation des Goethe-Instituts mit der Universidade Federal da Bahia (UFBA) und der Friedrich-Schiller-Universität Jena, womit DLL in Brasilien in Form einer *especialização* als Aufbaustudium anerkannt wird (Alencar Xavier, 2014). Seit der Einführung gab es in Brasilien acht Durchläufe der DLL-Module 1 bis 6 im Hybridformat (Arbeit auf einer Plattform, flankiert von Präsenztreffen), neben dem Angebot einzelner DLL-Einheiten und mehreren DLL-Trainer-Schulungen.

Neben der Nutzung als Weiterbildungsangebot besteht auch die Option, DLL als Komponente in der grundständigen Ausbildung von Deutschlehrkräften zu verwenden. Um diese Variante auszuprobieren, wurde 2019 an der Universidade Estadual Paulista (UNESP) ein Pilotkurs durchgeführt, der als Vorlage für weitere Kooperationen dienen kann. Mit zwei Universitäten, der UNESP und der Universidade Federal Fluminense (UFF), sind bereits entsprechende Kooperationsvereinbarungen unterschrieben, bei weiteren sieben Hochschulen laufen die Verhandlungen bzw. stehen kurz vor dem Abschluss (Voerkel et al., 2022, S. 145).

### 4.2. ANGEBOT VON DHOCH3

Mit Dhoch3 wird zunächst ein anderer Ansatz verfolgt als mit DLL – es geht in erster Linie um Ausbildung und um die Stärkung von Deutsch als Fremdsprache im Hochschulbereich (Schart & Schmenk, 2018; Schmäling, 2018). Die inzwischen 10 verfügbaren Studienmodule fassen fachwissenschaftliche Grundlagen zu verschiedenen Aspekten von Deutsch als Fremdsprache zusammen und stellen über eine Plattform zahlreiche Materialien zur Verfügung, die flexibel und gemäß regionalen Bedarfen und Voraussetzungen für die fachdidaktische Ausbildung an Universitäten – vornehmlich in Masterstudiengängen – genutzt werden können (Schmäling, 2018). Die Dhoch3 zugrunde liegende Adaptierbarkeit und Offenheit führt dazu, dass das Programm nicht direkt und einem konkreten ausbildungsdidaktischen Ansatz folgend eingesetzt werden kann, sondern zunächst einmal von potenziellen Dozierenden rezipiert, erfasst und für die jeweilige Lehrsituation adaptiert werden muss.

Für den Einsatz von Dhoch3 ist Brasilien nicht unbedeutend. So wurde eines der Studienmodule 2018 in Rio de Janeiro pilotiert und ein

weiteres im ersten Halbjahr 2020, unmittelbar nach Beginn der Pandemie, für ein umfassendes Fortbildungsangebot genutzt (Voerkel & Schumann, 2020). Seitdem werden einzelne Module für die Ausgestaltung von Lehrveranstaltungen für DaF-Studierende verwendet (in Lateinamerika in Argentinien, Brasilien und Kolumbien), allerdings bisher nicht systematisch und fast ausschließlich durch die Lektorinnen und Lektoren des DAAD.

Eine Ausnahme bildet dabei die UFPR, eine der ältesten Universitäten Brasiliens mit einer von jeher sehr aktiven Germanistik (Soethe & Chaves, 2021). Die Deutschabteilung hat als erste in Brasilien ein Curriculum entwickelt, das einen Einsatz von Dhoch3 in einem grundständigen Lehramtsstudium vorsieht. Diese Besonderheit ist Grund genug, die Situation an der UFPR im folgenden Abschnitt genauer vorzustellen und dabei die Ideen für den Einsatz des Programms zu skizzieren.

## 5. Lehrkräfteprofessionalisierung mit Weitblick – das Beispiel der Deutschabteilung an der UFPR und der Einsatz von Dhoch3

An der Bundesuniversität UFPR besteht seit 1938 eine Deutschabteilung, die sich mit germanistischen Studien- und Forschungsinhalten beschäftigt und in der Aus- und Weiterbildung von Germanistinnen und Germanisten ebenso wie von Deutschlehrerinnen und -lehrern aktiv ist (UFPR, 2019, S. 2; Soethe & Chaves, 2021, S. 313; Voerkel, 2021, S. 204). Die Germanistik in Curitiba war damit eine der ersten in ganz Brasilien und hat es – nicht zuletzt über enge Kontakte zu den deutschsprachigen Ländern – über die vergangenen Jahrzehnte hinweg geschafft, aktuelle Tendenzen in Forschung und Lehre von Deutsch als Fremdsprache aufzugreifen und im lokalen Kontext zu verorten. Die zahlreichen Initiativen und Innovationen, die dabei von der Abteilung ausgehen, werden u. a. von Soethe und Chaves (2021) umfassend dargestellt.

### 5.1 ZUM EINSATZ VON DHOCH3 IM GRUNDSTÄNDIGEN LEHRAMTSSTUDIENGANG DEUTSCH

Kerntätigkeit der Deutschabteilung ist das Angebot von drei eigenständigen Studiengängen: dem grundständigen Bachelorstudiengang (mit möglichen Spezialisierungen in den Bereichen Linguistik, Literatur und Übersetzen), dem Lehramtsstudiengang Deutsch/Portugiesisch und dem bilateralen Masterstudiengang in Deutsch als Fremdsprache. Letzterer ist als brasilianischer *Mestrado* Bestandteil des Postgraduiertenprogramms (*Programa de Pós-graduação em Letras*), mit dem im Forschungsschwerpunkt Deutsch als Fremdsprache auch den Doktorgrad erworben werden kann. Masterstudierende und Promovierende können an den Lehrstühlen als wissenschaftliche Hilfskräfte u. a. bei Projekten zur Entwicklung und Implementierung von neuen Lehrangeboten mitwirken. Für den hier beschriebenen Schwerpunkt relevant ist jedoch v. a. der Lehramtsstudiengang.



Die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern hat in Brasilien in den letzten 3 Jahrzehnten zahlreiche Änderungen durchlaufen. Maßgebliche gesetzliche Regelungen dafür waren (a) der Bildungsrahmenplan *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB), der seit 1996 die staatlichen Zuständigkeiten für Planung, Evaluierung und Akkreditierung in Bildungsangelegenheiten regelt; (b) der Bildungsplan *Plano Nacional de Educação* (PNE) von 2001 bzw. 2014, der sich genauer auf die Umsetzung bezieht; sowie (c) der viel diskutierte nationale Bildungsplan für Schulen *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) von 2017 (Voerkel, 2017, S. 199–205; Chaves & Soethe, 2021, S. 31–33). Diese Gesetze haben umfassende Auswirkungen gleichermaßen auf die Schule und die Universität, regeln sie doch beispielsweise das Angebot an schulischem Fremdsprachenunterricht und die Stundenzahl für die Lehramtsstudiengänge.

An der UFPR wurde die letzte umfassende Bildungsreform von 2017 zum Anlass genommen, für den Lehramtsstudiengang Deutsch/Portugiesisch ein neues Curriculum zu entwickeln, das 2019 in Kraft trat (UFPR, 2019). In diesem 49-seitigen Dokument wird ausführlich

dargelegt, welcher Logik der Studiengang folgt, wie er strukturiert ist und welche historischen und fachlichen Grundlagen für seine Entwicklung wichtig waren. Dabei wird u. a. auf die starke deutschsprachige Immigration in der Region und den zu erwartenden hohen Bedarf an Deutschlehrpersonen verwiesen, aber ebenso auf wichtige Erfahrungen mit bisherigen Lehrkräftebildungsprogrammen wie PDPA, PARFOR und ISF (siehe auch Chaves & Soethe, 2021, S. 38–47; Soethe & Chaves, 2021, S. 325–329)[8].

Die hauptsächlichen Neuerungen gegenüber dem bisherigen Studienprogramm werden in dem Dokument in fünf Punkten dargestellt:

1. Systematische Einbindung von Lehrveranstaltungen zum Sprachenlernen und -lehren, explizit auch unter Einbezug von digitalen Medien und Technologien,
2. Gelegenheiten für autonomes Lernen, Selbststudium, digitale und hybride Lernformen sowie Reflexion dieser Lernprozesse,
3. Einbindung von etablierten Programmen zum sprachlichen und fachlichen Lernen, explizit auch von Dhoch3,
4. curriculare Verankerung und inhaltliche Beschreibung des Pflichtpraktikums,
5. regelmäßige, verpflichtende Sprachstandserhebungen im Laufe des Studiums auf den Niveaus B1, B2 und C1 (UFPR, 2019, S. 4–5).

Das Curriculum besticht in seiner Ausformulierung nicht nur durch die Einbindung aktueller, international anerkannter Erkenntnisse zur Fremdsprachenlehr- und -lernforschung sowie der Methodik und Didaktik von Deutsch als Fremdsprache, sondern beinhaltet – einzigartig in Brasilien – eigene Lehrveranstaltungen mit der Bezeichnung *Alemão como Língua Estrangeira*, also Deutsch als Fremdsprache (UFPR, 2019, S. 15, 31–34). Es greift damit die Tendenz auf, dass DaF sich in Lateinamerika zunehmend als eigener Fachbereich im Rahmen der Germanistik durchsetzt (Gruhn et al., 2021, S. 487–489).

Zudem wird im Curriculum an verschiedenen Stellen auf die Integration von neuen Medien und Technologien in den Studiengang hingewiesen, da diese für zukünftige Lehrpersonen im Hinblick auf Lehr-, Lern- und Unterrichtsprozesse in den kommenden Jahrzehnten entscheidend seien. Dies ist umso auffälliger, als das Dokument bereits vor der weltweiten COVID-19-Pandemie formuliert und verabschiedet wurde, als der massive Ausbau von virtuellen Lehr-Lern-Gelegenheiten also noch gar nicht absehbar war.

Für das Erreichen der für den Studiengang formulierten Ziele spielen die Studienmodule von Dhoch3 eine wichtige Rolle. Vorgesehen – und durch eine eigene Vereinbarung mit dem DAAD bestätigt[9] – sind die Module 1: „Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch“, 2: „Lehr- und Unterrichtsplanung für DaF an Hochschulen und Schulen“, 3: „Lehren und Lernen mit elektronischen (Online)-Medien“, 6: „Wissenschaftssprache Deutsch, wissenschaftliche Arbeitsformen“, 7: „Konzepte von Mehrsprachigkeit, Tertiärsprachendidaktik“ und 8: „Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen“. Laut Curriculum werden die Module in den Fächern Fremdsprachendidaktik (Dhoch3-Modul 1, 8. Semester), Unterrichtplanung (Dhoch3-Modul 2, 9. Semester) und Forschung in Deutsch als Fremdsprache (10. Semester) eingesetzt. Für das letztgenannte Fach können die Studierenden zwischen Schwerpunkten der Dhoch3-Module 3, 6, 7 und 8 wählen, sich damit also in den Themen „Onlineunterricht“, „Wissenschaftssprache“, „Mehrsprachigkeit“ oder „Fremdsprachenforschung“ spezialisieren. Dank des modularen Aufbaus und der Nutzung der Lernplattform ist eine umfassende eigenständige Beschäftigung der Studierenden mit den Materialien vorgesehen (mit einem Workload von insgesamt 150 Stunden pro Lehrveranstaltung), gleichzeitig wird die Auseinandersetzung mit den Materialien über die Lehrveranstaltung begleitet.

8 Die staatlich geförderten Programme PDPA (Programa de desenvolvimento de professores de alemão), PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica) und ISF (Idiomas sem Fronteiras) haben unterschiedliche Träger und Ziele, stellen jedoch alle die Weiterbildung und Professionalisierung von Lehrkräften in den Mittelpunkt.

9 Im Curriculum ist im Anhang ein Brief des DAAD vom September 2019 enthalten, in dem das Angebot der Nutzung der Dhoch3-Module sowie der Lernplattform bestätigt wird (UFPR, 2019, S. 37).

Zur Umsetzung des Angebots strukturieren Dozentinnen und Dozenten der UFPR mithilfe eines Teams im zuständigen Prorektorat und studentischen Hilfskräften spezifische Klassenräume auf der Plattform der Institution[10], die u. a. die jeweiligen Materialien sowie Lern- und Zeitpläne enthalten. Möglichst viele vorstrukturierte Aufgaben und selbstkorrigierende Übungen, strukturiert durch eine Timeline, versorgen die Studierenden in jedem Seminar mit Informationen und Anweisungen, damit sie jede Woche ca. 8 Stunden Selbstlernaktivitäten umsetzen und am Ende jeder Woche auf Basis dieser Inhalte auf eine 2-stündige Onlinesitzung mit der dozierenden Person vorbereitet werden.

Diese Form des Angebots würde es ermöglichen, dass das Seminar auch von externen Teilnehmenden besucht werden könnte, sei es als regelmäßiges Studienseminar, sei es als Bestandteil einer Fachweiterbildung. Daher kommen die Bemühungen der UFPR, dass bereits bei der Vorbereitung der Klassenräume Dozentinnen und Dozenten anderer Institutionen einbezogen werden, die später bei Durchführungen des Seminars im Idealfall in interinstitutionell koordinierten Lehrveranstaltungen mitwirken können. Die UFPR wünscht sich, dass aus ihren Seminaren für den regelmäßigen Studiengang ein Angebot für mehrere Institutionen entsteht, bei dem Referentinnen und Referenten von verschiedenen Universitäten in abwechselndem Turnus per Videokonferenz eine gemeinsame akademische Lehrveranstaltung durchführen, die auch an anderen Institutionen wahrgenommen werden kann. In beteiligten Institutionen könnten und müssten vor Ort die zuständigen Dozentinnen und Dozenten in autonomer Form zusätzliche Aktivitäten zur Auswertung und Benotung von Ergebnissen organisieren, die Grundlage des Angebots sollten aber für alle Teilnehmenden der strukturierte Klassenraum sowie eine kollegial und kooperativ konzipierte und durchgeführte Lehrveranstaltung bilden.

## 5.2 WEITERE SZENARIEN FÜR DEN EINSATZ VON DHOCH3

Wie diese Beschreibung verdeutlicht, ist das Lehramtsstudium Deutsch somit der Kontext, in dem Dhoch3 bisher am stärksten eingebunden und ebenfalls im Curriculum vorgesehen ist, zusätzliche Anwendungen und Szenarien sind jedoch bereits vorgesehen. Auch intern gibt es weitere Studienangebote, die von der UFPR organisiert sind bzw. an denen die Universität maßgeblich beteiligt ist und in denen Dhoch3 potenziell eine wichtige Rolle spielen könnte.

Ein erster zu nennender Aspekt ist die Postgraduierung an der Letras-Fakultät. Diese wird im Rahmen eines vereinheitlichten Programms mit den Forschungsbereichen Sprachstudien und Literaturstudien seit 2001 angeboten. Die Forschungsbereiche sind in jeweils verschiedene Forschungsschwerpunkte unterteilt[11]. Im Bereich der Sprachstudien besteht seit 2008 der eigenständige Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache, der Master- ebenso wie Promotionsstudien beinhaltet. Behandelte Themen sind u. a. „Lehren und Lernen“, „Interkulturalität“ und „(kontrastive) Literatur- und Sprachbetrachtungen“ und können damit nahtlos an das Angebot von Dhoch3 anknüpfen, etwa an Modul 9: „Diskursive Landeskunde/Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache“ und 10: „Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache“.

Ein zweiter Aspekt könnte das interinstitutionelle Vorhaben eines gemeinsamen *Aufbaustudiengangs für Fremdsprachen zur Internationalisierung* sein, an dem sich neben der UFPR vier weitere brasilianische Universitäten beteiligen. Hervorgegangen ist die Initiative aus dem Programm *Sprachen ohne Grenzen* (im Original: *Idiomas sem Fronteiras*, IsF), über das seit 2012 eine bedeutende Anzahl von Kursen angeboten wird – zunächst für Englisch, mittlerweile aber für sieben Sprachen (darunter auch Deutsch) (Ojeda & Voerkel, 2018). Nachdem das Bildungsministerium das Programm nicht mehr verlängert hatte, ging



10 Hier handelt es sich um die Plattform UFPR Virtual, ein institutionelles Angebot auf Moodle-Basis (abrufbar unter *www.ufprvirtual.ufpr.br*).

11 Eine genauere Beschreibung des Postgraduiertenprogramms findet sich auf der Webseite der Postgraduierung der UFPR unter *http://www.prppg.ufpr.br/site/ppgletras/proposta-curricular/* (abgerufen am 24.09.2022).

die Initiative für eine Weiterführung der Kurse an die Hochschulrektorenkonferenz *Andifes* über, die gleichzeitig die ursprünglich in IsF vorgesehene Komponente der Lehrkräftebildung wieder aufnahm. In diesem Rahmen wurde seit 2020 und unter Mitwirkung zahlreicher Beteiligter[12] das Konzept für den Aufbaustudiengang *Curso de Especialização em línguas estrangeiras para internacionalização* erarbeitet, über den ein anwendungsbezogenes Studienprogramm für Fremdsprachendidaktik etabliert werden soll (Rede Andifes IsF, 2021). Neben einem allgemeinen Angebot zur Fremdsprachendidaktik (etwa zu Evaluierung und Materialerstellung), das auf die jeweilige Sprache bezogen werden kann, sind ebenfalls konkrete Seminarcluster für einzelne Sprachen vorgesehen, beispielsweise das Fach Didaktische Ansätze zum Lehren und Lernen von Deutsch im Blended-Learning-Format[13] (Rede Andifes IsF, 2021, S. 57). Viele der im Aufbaustudiengang vorgesehenen Themen finden sich auch in den Dhoch3-Modulen wieder, sodass eine Nutzung hier durchaus sinnvoll erscheint.



Ein dritter Aspekt beginnt sich im Zusammenhang mit dem Angebot von Deutsch an Schulen abzuzeichnen. Mit den (u. a. in Abschnitt 5.1 beschriebenen) neueren Entwicklungen der brasilianischen Gesetzgebung für den schulischen Bereich ist deutlich geworden, dass das Angebot von Deutsch als Fremdsprache an öffentlichen Schulen nur dort eine Chance hat, wo ein stichhaltiges Konzept den außerplanmäßigen Unterricht an ausgesuchten Schulen untermauert und die jeweilige zusätzliche Investition durch die Behörden rechtfertigt. Begründet werden kann diese v. a. dann, wenn sie der Bevölkerung vor Ort neue konkrete Zukunftsaussichten eröffnet.

Ein empfehlenswerter Ansatz wäre in diesem Sinne und angesichts neuer Perspektiven der Internationalisierung des Arbeitsmarkts die Spezialisierung von ausgesuchten Schulen auf die frühe Berufsorientierung ihrer Schülerinnen und Schüler sowie auf die Sensibilisierung für die internationale Arbeitslandschaft, die sich eröffnet, wenn Kenntnisse des Deutschen mit einer soliden Fachqualifikation in bestimmten Wirtschaftsbereichen erworben werden. Ein Netzwerk von öffentlichen Berufsschulen in verschiedenen Städten mit vergleichbaren Richtlinien und einem konsequent umgesetzten Deutschunterricht bis Niveau B1 innerhalb von drei Klassen in der Sekundarstufe wäre ein begrüßenswertes Konzept, das von brasilianischen Institutionen skizziert und umgesetzt werden könnte. Hilfreich und wünschenswert wäre es, wenn deutsche Mittlerorganisationen und die Diplomatie eine koordinierte Initiative brasilianischer Akteure flankieren würden.

Eine Onlinezusatzqualifikation von Lehrkräften, die in diesem Zusammenhang benötigt würden, sollte für die auszubildenden Lehrpersonen attraktiv sein, indem ihnen eine Doppelqualifikation angeboten wird: hinsichtlich sowohl der Tätigkeit im schulischen Bereich (v. a. in der Sekundarstufe) wie in Privatinitiativen, die Kurse für Fachkräfte organisieren, die bereit sind, nach Deutschland zu emigrieren. Eine repräsentative Gruppe von Kolleginnen und Kollegen an mehreren Bundesuniversitäten (u. a. an den Standorten Curitiba, Niterói, Porto Alegre und Pelotas) ist gewillt, in Hinblick auf die hier dargelegten Chancen und Herausforderungen für Deutsch in Brasilien ein gemeinsames Onlineprogramm zur Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften zu konzipieren und anzubieten. Daneben arbeiten sie daran, Schulbehörden in ausgesuchten Städten zu kontaktieren, um sie zur Einrichtung von Sekundarschulen mit Schwerpunkt Deutsch und Berufsbildung für den internationalen Arbeitsmarkt zu ermutigen und im Falle der Zusage und Beteiligung an einer solchen Initiative zu betreuen. Hier könnte Dhoch3 (besonders mit dem Modul 4: „Berufsorientierter DaF-Unterricht“) ebenfalls eine bedeutende Rolle spielen.

12 Wesentlich in die Erstellung des Studiengangkonzepts involviert war Dr. Thiago Viti Mariano, Professor für Deutsch als Fremdsprache an der UFPR und über Jahre Vizepräsident des Programms IsF mit dem Schwerpunkt Deutsch.

13 Der Originaltitel der Lehrveranstaltung lautet *Estratégias Didáticas para o Ensino/Aprendizagem de alemão na modalidade híbrida.*

### 5.3 IMPLEMENTIERUNG UND FORSCHENDE BEGLEITUNG

Wie die im vorherigen Abschnitt beschriebenen Initiativen und Szenarien zeigen, wird der Einsatz von Dhoch3 in Brasilien konkreter. Gleichzeitig ist anzumerken, dass eine feste, curricular verankerte Einbindung der Module in die Aus- und Weiterbildung von DaF-Lehrerinnen und -Lehrern bisher nur im Lehramtsstudium der Bundesuniversität UFPR besteht. Der erste Lehramtsjahrgang, der dort nach dem neuen Curriculum studiert, hat Anfang 2021 das Studium begonnen. Stand jetzt wurde der oben beschriebene Einsatz von Dhoch3 also nur geplant und vorbereitet, aber noch nicht umgesetzt – ab 2023 geht es dann in die Praxis, die vonseiten der Universität eng begleitet werden wird. Somit sind in den kommenden Jahren dann ebenso datengestützte Aussagen dazu zu erwarten, in welcher Weise die fachlichen und sprachlichen Herausforderungen des Materials in einem zielsprachenfernen Kontext auch schon in einem grundständigen Lehramtsstudiengang bewältigt und sinnvoll in das Curriculum integriert werden können.

Neben dem Anwendungsszenario an der UFPR, das sich bald konkretisieren wird, lassen sich selbstverständlich noch weitere Themenbereiche nennen, die von der Forschung aufgegriffen werden könnten und sollten – insbesondere, wenn sich mittelfristig weitere Institutionen zu einer regelmäßigen Nutzung von Dhoch3 entschließen. Zu nennen sind dabei u. a. Aspekte des Materials (z. B. Strukturierung, Medialität und Nutzungsmöglichkeiten), der Verwendung (z. B. Beschreibung und genauere Untersuchung der Kontexte und der konkreten Nutzung bei der Aus- und Weiterbildung) und des Fachbezugs (z. B. Passung von Inhalten und Ausrichtungen in den regionalen Fachdiskurs). In diesem Sinne kann die Beschäftigung mit Dhoch3 im Rahmen von Deutsch als Fremdsprache in Brasilien nicht nur für die Lehre, sondern v. a. auch für die Forschung spannende und zukunftsorientierte Perspektiven eröffnen.

## 6. Fazit

Brasilien ist, das zeigen sowohl die Praxis als auch die zahlreichen Veröffentlichungen zum Thema, ein wichtiger Partner im Bereich Deutsch als Fremdsprache: einer jungen, bildungsaffinen Gesellschaft mit einem grundsätzlichen Interesse für Deutschland und internationalen Kontakten steht eine etablierte Germanistik mit Standorten im ganzen Land zur Seite. Die Aus- und Weiterbildung von professionell agierenden Deutschlehrkräften ist dabei eine zentrale Aufgabe der Universitäten, die häufig eng mit verschiedenen Mittlerorganisationen kooperieren.

Nicht verwunderlich sind deswegen das große Interesse und der beginnende Einsatz von Programmen zur Lehrkräfte-Professionalisierung für DaF. Die beiden wichtigsten Programme, Dhoch3 und DLL, verfolgen dabei unterschiedliche Ansätze (Schart & Schmenk, 2018), haben aber beide ein großes Potenzial für den erfolgreichen Einsatz im brasilianischen Kontext, sowohl als Komponenten der Aus- wie der Weiterbildung. Dies belegen u. a. die Abkommen zwischen dem Goethe-Institut und mehreren Hochschulen zum Einsatz von DLL in der grundständigen Ausbildung von DaF-Lehrerinnen und -Lehrern und die bereits seit Längerem bestehende trilaterale Zusammenarbeit in der *especialização*. Auch Dhoch3 ist inzwischen stärker an den Universitäten angekommen und konkret in ein erstes Curriculum integriert.

Aufschlussreich ist, dass die beiden hinter den Programmen Dhoch3 und DLL stehenden großen Mittlerorganisationen bei einigen ihrer ursprünglichen Positionen eine größere Flexibilität zeigen. So ist das Goethe-Institut über die Universitätskooperationen inzwischen im Hochschulbereich aktiv, und der DAAD hat die Aussage, dass er „nicht selbst Kurse oder Materialien an[biete]“ (Paintner, 2016, S. 638) relativiert. Aus fachwissenschaftlicher Sicht kann ein zielgerichteter Einsatz der Programme mit einem umfassenderen didaktischen Bezug nur begrüßt werden, da das gemeinsame Ziel einer Stärkung von DaF anhand aktueller Erkenntnisse aus der Fachwissenschaft auf diese Weise besser erreicht werden kann.

Deutlich wird aber ebenfalls, dass die Nutzung der Programme bisher weit hinter den Möglichkeiten zurückbleibt. Dies hat verschiedene Gründe. Zu nennen sind die institutionellen Vorgaben und Strukturen – da seit Jahrzehnten Aus- und Weiterbildungsangebote bestehen, ist es nicht einfach, neue Möglichkeiten in die Curricula zu integrieren. Zudem ist anzumerken, dass die Programme noch nicht in der ganzen brasilianischen Germanistikszene bekannt sind und es hier sicher weiterer Anstrengungen bedarf, um Expertinnen und Experten aus dem jeweiligen Kontext aktiv bei der Planung und Umsetzung der Maßnahmen mitzunehmen. Ein weiterer Punkt ist die sprachliche Komponente, v. a. mit Blick auf die Einbindung der Programme in die grundständigen Studienangebote, da die Studentinnen und Studenten ihr Studium meist ohne Vorkenntnisse beginnen und nur in Ausnahmefällen mit einem C-Niveau beenden – in den bisherigen Pilotphasen beider Programme war es deswegen nötig, die Teilnehmenden sprachlich eng zu begleiten und zu entlasten.

In den kommenden Jahren muss sich zeigen, was bei der programmgestützten Aus- und Weiterbildung von DaF-Lehrkräften ermöglicht werden kann. Sinnvoll erscheint auf alle Fälle eine gegenseitige Kenntnisnahme und ggf. auch Verzahnung der Programme. Gleichermaßen sollten Implementierung und Anwendung wissenschaftlich begleitet und ausgewertet werden, um eine bestmögliche Nutzung gewährleisten zu können.

## LITERATUR

Alencar Xavier, W. R. (2014). Für eine Kontextgermanistik. DaF, Übersetzung und deutsch-brasilianischer Kulturtransfer im Nordosten Brasiliens. In Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.), Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen (S. 130–132). Göttingen: Wallstein.

Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020). Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. Berlin: Auswärtiges Amt.

Bauersachs, H. (2019). Von Japan bis Brasilien – die Deutschlandjahre im Überblick. In H. Bauersachs, Wandlungsprozesse in der deutschen Auswärtigen Kulturpolitik. Globale Gesellschaft und internationale Beziehungen (S. 133–175). Wiesbaden: Springer.

Chaves, G. L. R. & Soethe, P. A. (2021). Alemão no Brasil: demanda evidente, oferta viável? In C. Portinho-Nauiack, R. Bohunovsky & V. Wruck (Hrsg.), Ensinar alemão no Brasil. Percursos e procedimentos (S. 31–51). Curitiba: Editora UFPR.

Fischer, E. (2015). A trajetória do Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã. In D. Uphoff, E. Fischer, J. Azenha & J. P. Perez (Hrsg.), 75 anos de alemão na USP. Reflexões sobre uma germanística brasileira (S. 25–34). São Paulo: Humanitas.

Goethe-Institut (o. J.). Deutsch Lehren Lernen – DLL auf einen Blick. Abgerufen am 17.09.2022 von *https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/dll.html*.

Gregory, V. (2013). Zur deutschen Einwanderung nach Brasilien. Cadernos Adenauer, XIV, 113–132.

Gruhn, H. D., Uphoff, D. & Voerkel, P. (2021). Betrachtungen zur Germanistik in Lateinamerika. Ein Nachwort. In P. Voerkel, D. Uphoff & H. D. Gruhn (Hrsg.), Germanistik in Lateinamerika. Entwicklungen und Tendenzen (S. 485–496). Göttingen: Universitätsverlag. DOI: *https://doi-org/10.17875/gup2021-1815.*

Kaut, V. N. (2022). A formação e a atuação de professores(as) de língua alemã no Brasil: passado, presente e futuro. Unveröffentlichte Abschlussarbeit. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Kreutz, L. (2001). Imigrantes e projeto de escola pública no Brasil: diferenças e tensões culturais. In Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE) (Hrsg.), Educação no Brasil (S. 119–144). Campinas: Ed. Autores Associados.

Legutke, M. & Rotberg, S. (2018). Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das weltweite Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. InfoDaF, 45(5), 605–634. DOI: *https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0082.*

Ojeda, A. & Voerkel, P. (2018). Experiences at the implementation of German Courses in the ISF Program: Language Policies, Challenges and Strategies. Olhares & Trilhas, 20(3), 27–43. DOI: *https://doi.org/10.14393/OT2018vXX.n.3.27-43.*

Paintner, U. (2016). Förderung des Lernens und Lehrens von Sprachen durch Mittlerorganisationen. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht (S. 637–640). Tübingen: A. Francke.

Portinho-Nauiack, C., Soethe, P. A. & Paulino, S. (2021). A segunda Licenciatura em Letras Alemão – PARFOR/UFPR: Relato sobre a formação de professores multidisciplinares, plurilíngues, cidadãos. In C. Portinho-Nauiack, R. Bohunovsky & V. Wruck (Hrsg.), Ensinar alemão no Brasil. Percursos e procedimentos (S. 107–127). Curitiba: Editora UFPR.

Pupp Spinassé, K. (2005). Deutsch als Fremdsprache in Brasilien. Eine Studie über kontextabhängige unterschiedliche Lernersprachen und muttersprachliche Interferenzen. Frankfurt/Main: Lang.

Rede Andifes IsF (2021). Projeto Pedagógico. Curso de Especialização em Línguas Estrangeiras para Internacionalização. Abgerufen am 25.09.2022 von *https://www.andifes.org.br/?p=87687*.

Redel, E. & Martiny, F. M. (2022). A emergência do letramento digital na formação inicial de professores de alemão: pensando a profissionalização docente. In E. Redel, F. M. Martiny & I. Ribeiro Berger (Hrsg.), Línguas, Ensino e Formação: Experiências e Aprendizagens da Pandemia (S. 105–129). São Carlos: Pedro & João Editores.

Roche, J. (2022). A colonização alemã e o Rio Grande do Sul (Segunda edição, completa, revisada e atualizada, organizada por Karen Pupp Spinassé). São Leopoldo: Oikos.

Rosenthal, E. T. (1967). Germanistik in Brasilien. Colloquia Germanica, 1, 318–324.

Schart, M. & Schmenk, B. (2018). Wandel von unten: Zur Einleitung in das Themenheft „Neue Konzepte für den Deutschunterricht und die Germanistik weltweit“. InfoDaF, 45(5), 599–604.

Schlenker, A. (2021). A Internet e o ensino de alemão como língua estrangeira no Brasil: um capítulo na (r)evolução didática tecnológica. In C. Portinho-Nauiack, R. Bohunovsky & V. Wruck (Hrsg.), Ensinar alemão no Brasil. Percursos e procedimentos (S. 253–269). Curitiba: Editora UFPR.

Schmäling, B. (2018). Dhoch3: Online-Studienmodule für die Deutschlehrerausbildung an Hochschulen weltweit: kulturspezifische Modifizierbarkeit und Anwendung im Blended-Learning-Format. InfoDaF, 45(5), 635–654. DOI: *https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0083.*

Seyferth, G. (2010). Deutsche Einwanderung nach Brasilien. In S. Costa, G. Kohlhepp, H. Nitschack & H. Sangmeister (Hrsg.), Brasilien heute. Geographischer Raum, Politik Wirtschaft, Kultur (S. 739–756). Frankfurt am Main: Vervuert.

Seyferth, G. (Hrsg.) (2016). Estudos sobre a imigração alemã no Brasil. São Paulo: Contracapa Editores.

Soethe, P. (2010). Deutsch in Brasilien. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband (S. 1624-1628). Berlin: De Gruyter Mouton.

Soethe, P. A. & Chaves, G. L. R. (2021). Zur Germanistik in Curitiba. In P. Voerkel, D. Uphoff & H. D. Gruhn (Hrsg.), Germanistik in Lateinamerika. Entwicklungen und Tendenzen (S. 311–336). Göttingen: Universitätsverlag. DOI: *https://doi-org/10.17875/gup2021-1807*.

Stanke, R. & Bolacio, E. (2014). Germanistik und DaF an der Universidade do Estado do Rio de Janeiro. In Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.), Germanistik in Brasilien: Herausforderungen, Vermittlungswege, Übersetzungen (S. 127–129). Göttingen: Wallstein.

Stanke, R. C. S. & Vaz Ferreira, M. A. (Hrsg.) (2022). Ensino remoto de língua alemã – sobre aprendizagens e perspectivas. Pandaemonium Germanicum, 25(47). Abgerufen am 15.09.2022 von *https://www.revistas.usp.br/pg/issue/view/12480*.

UFPR (Universidade Federal do Paraná) (2019). Projeto pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras – Português e Alemão. Abgerufen am 18.09.2022 von *http://depac.ufpr.br/wp-content/uploads/2020/10/PPC-Licenc-Portugues-Alemao.pdf*.

Uphoff, D. (2011). Uma pequena história do ensino do alemão no Brasil. In R. Bohunovsky (Hrsg.), Ensinar alemão no Brasil. Contextos e conteúdos (S. 13–30). Ort: Verlag.

Uphoff, D. & Araújo, F. R. (2019). Historiografia de estudos brasileiros sobre o ensino-aprendizagem de alemão como língua estrangeira. In D. Uphoff et al. (Hrsg.), Alemão em contexto universitário. Ensino, pesquisa, extensão (S. 79–99). São Paulo: Humanitas.

Uphoff, D. & Tanaka, V. a. (2021). Forschungsbeiträge zur Germanistik in der brasilianischen Fachzeitschrift *Pandaemonium Germanicum*. In P. Voerkel, D. Uphoff & H. D. Gruhn (Hrsg.), Germanistik in Lateinamerika. Entwicklungen und Tendenzen (S. 219–241). Göttingen: Universitätsverlag. DOI: *https://doi-org/10.17875/gup2021-1803*

Voerkel, P. (2017). Deutsch als Chance: Ausbildung, Qualifikation und Verbleib von Absolventen brasilianischer Deutschstudiengänge. Abgerufen am 17.09.2022 von *https://www.db-thueringen.de/receive/dbt_mods_00033644*.

Voerkel, P. (2021). Zur Entstehung und Entwicklung der Deutschstudiengänge an brasilianischen Universitäten. In P. Voerkel, D. Uphoff & H. D. Gruhn (Hrsg.), Germanistik in Lateinamerika. Entwicklungen und Tendenzen (S. 191–218). Göttingen: Universitätsverlag. DOI: *https://doi-org/10.17875/gup2021-1802.*

Voerkel, P. & Schumann, C. (2021). Deutsch unterrichten online: Erfahrungen und Anregungen aus der Arbeit mit dem Weiterbildungsangebot Dhoch3. Projekt, 57, 31–35.

Voerkel, P., Vaz Ferreira, M. & Silva, R. F. (2022). O programa Deutsch Lehren Lernen (DLL): um reflexo dos atuais caminhos na formação de professoras(es) de línguas. In E. Redel, F. M. Martiny & I. Ribeiro Berger (Hrsg.), Línguas, Ensino e Formação: Experiências e Aprendizagens da Pandemia (S. 131–152). São Carlos: Pedro & João Editores.

SUSANNE GUCKELSBERGER UND DOROTHEA SPANIEL-WEISE

# Die Dhoch3-Praxiskomponente: Materialien zur Verankerung von Praxisanteilen in der DaF-Lehrkräftequalifizierung



## 1. Einleitung

Die Frage, wie wissenschaftliche und praktische Studieninhalte in der akademischen Qualifizierung von Sprachlehrkräften sinnvoll aufeinander bezogen werden können, wird im Kontext der Professionsforschung seit Längerem diskutiert (Legutke & Schart, 2016; Ehmke et al, 2018). Wer Fremdsprachen unterrichten möchte, sollte daher bereits im Studium die Chance erhalten, theoretisches Wissen zum Lernen und Lehren von Fremdsprachen mit praktischen Unterrichtserfahrungen abzugleichen und das Verhältnis von Theorie und Praxis systematisch zu reflektieren. Die Verankerung von Praxisanteilen wird damit als wichtiges Element der hochschulbezogenen Curriculumentwicklung im Bereich Deutsch als Fremdsprache (Karagiannidou & Sidiropoulou, 2017) anerkannt. Dies spiegelt sich in Rahmencurricula bzw. Referenzrahmen für die Ausbildung von Sprachenlehrkräften, wo unter Stichworten wie „reflexive Praxis“, „reflektierendes Lehren“, „forschendes Lernen“, „Integration von Theorie und Praxis“ oder „Unterrichtserfahrung (in verschiedenen Lehr-Lern-Kontexten)“ entsprechende Lernziele benannt werden (Kelly et al., 2004; Europäisches Profilraster für Sprachlehrende, 2013).

Im Programm Dhoch3 wird dieser Thematik mit der Entwicklung der sogenannten Praxiskomponente Rechnung getragen. Die Materialien sollen die Anwenderinnen und Anwender der Dhoch3-Module bei der Integration von Praxisanteilen in die Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern vor Ort unterstützen. Im Folgenden werden die Ziele und der Aufbau der Praxiskomponente sowie Erfahrungen aus ersten Erprobungen vorgestellt.

## 2. Ziele der Dhoch3-Praxiskomponente

An vielen Orten weltweit steht der wachsenden Nachfrage nach Deutschunterricht ein Mangel an Deutschlehrkräften gegenüber (Auswärtiges Amt, 2015) – ein Befund, der maßgeblich zur Entwicklung des Programms Dhoch3 beigetragen hat. Nicht überall gibt es Lehramtsstudiengänge für Deutsch. Absolventinnen und Absolventen von Germanistikstudiengängen, die als Sprachlehrkräfte an Universitäten, in Schulen und an privaten Sprachschulen tätig werden, fühlen sich daher oft nicht ausreichend auf die Unterrichtspraxis vorbereitet (Artmann, 2022, S. 71).

Neben den Dhoch3-Fachmodulen, die Materialien für die methodische, didaktische, wissenschaftliche und fachliche Ausbildung von zukünftigen DaF-Lehrkräften bereitstellen, wurde daher die Dhoch3-Praxiskomponente entwickelt. Übergeordnetes Ziel ist es, die Studierenden als zukünftige DaF-Lehrkräfte zu befähigen, theoretische und praktische Ausbildungsinhalte in sinnvoller Weise aufeinander zu beziehen. Für die Praxiskomponente ergeben sich daher folgende Teilziele:

- Die Notwendigkeit von begleiteten Praxisanteilen (z. B. Hospitationen, Unterrichtsversuche) in der DaF-Lehrkräfteausbildung soll begründet werden.
- Die Umsetzung an Hochschulen vor Ort soll erleichtert werden, indem verschiedene Varianten zur Integration von Praxisanteilen unterschiedlichen zeitlichen Umfangs in die Ausbildung aufgezeigt werden.
- Durch die Bereitstellung von Materialien sollen Dozierende bei der Gestaltung von Lehrveranstaltungen rund um Praktika unterstützt werden.
- Studierende sollen Impulse für die Erforschung und Reflexion von Unterricht erhalten.
- Die Praxiskomponente soll die Dozierenden und Mentorierenden bei der Klärung organisatorischer Fragen unterstützen.

In vier Themenbereichen werden in der Praxiskomponente u. a. fachliche Impulse, Materialien für die didaktsische Vorbereitung, Begleitung und Auswertung von Praktika in universitären Seminaren sowie organisatorische Hinweise geboten. Sie stellt somit zum einen Prinzipien studienbegleitender Praktika für Hochschullehrende mit entsprechenden theoretischen und praktischen Grundlagen zur Verfügung. Zum anderen können sich aber auch die Studierenden selbst mithilfe der Materialien auf ihre Praktika vorbereiten. Hochschuldidaktisch ist die Praxiskomponente so angelegt, dass sie sich grundsätzlich mit allen Fachmodulen als Querschnittsthema verbinden lässt, jedoch gleichfalls eigenständig als praktikumsvorbereitendes und -begleitendes Material genutzt werden kann.

## 3. Aufbau und Inhalte der Praxiskomponente

Entsprechend den in Abschnitt 2 aufgeführten Zielen wurden für die Praxiskomponente die folgenden Themen gewählt:

- **Thema 1:** Zur Bedeutung von Praktika in der DaF-Lehrerausbildung
- **Thema 2:** Zur Durchführung von Praxisseminaren im universitären Kontext
- **Thema 3:** Zur Erforschung von Unterrichtspraxis
- **Thema 4:** Zur organisatorischen Begleitung von Praktika

Thema 1 stellt die Bedeutung von Praktika in der akademischen Ausbildung zukünftiger DaF-Lehrkräfte heraus. In einer Handreichung (Spaniel-Weise et al., 2020), die den Basistext der Praxiskomponente darstellt, werden u. a. Ziele von DaF-Praktika beschrieben, unterschiedliche Varianten für die Durchführung praktika-vor- und nachbereitender Lehrveranstaltungen gegenübergestellt und die Rollen der Studierenden während eines Praktikums beleuchtet. Die Handreichung enthält darüber hinaus fachliche Impulse zur Analyse und Reflexion von Lehr-Lern-Verhalten im Unterricht sowie zur Gestaltung von Auswertungsgesprächen mit der Lehrperson oder mit der Mentorin bzw. dem Mentor im Anschluss an Hospitationen und eigene Unterrichtsversuche. Ergänzend zum Basistext werden in Thema 1 Beispiele für die Implementierung von Praxisanteilen in der universitären DaF-Lehrkräfteausbildung aus Griechenland (Karagiannidou & Sidiropoulou, 2017), Bulgarien (Koeva, 2019), Ungarn (Feld-Knapp, 2014) und Slowenien (Retelj, 2018) gegeben, um die länderübergreifende Relevanz des Themas sowie unterschiedliche Lösungsansätze sichtbar zu machen.

Thema 2 stellt Materialien für die Durchführung von Lehrveranstaltungen zur Vorbereitung, Begleitung und Nachbereitung von Praktika bereit, die, an regionale Erfordernisse angepasst, direkt in der Lehre eingesetzt werden können. Einen Schwerpunkt bilden Aufgaben, die Studierende zum Nachdenken über ihre eigene Sprachlernbiografie und über ihr Rollenverständnis als Praktikantin und Praktikant bzw. als zukünftige Lehrkraft anregen. Einen zweiten Schwerpunkt bilden Materialien zum Bereich Unterrichtsbeobachtung. Um Unterrichtshospitationen vorzubereiten, empfiehlt es sich, in den praktikumsvorbereitenden Seminaren Unterrichtsbeobachtungen sowohl auf einzelne Beobachtungsschwerpunkte zu fokussieren als auch Feedbacktechniken zur Rückmeldung an hospitierte Lehrpersonen zu trainieren. In Thema 2 steht dafür eine Sammlung von Beobachtungsbögen aus unterschiedlichen Lehr-Lern-Kontexten zur Verfügung. Erprobte Materialien des Goethe-Instituts (Ziebell & Schmidjell, 2012) werden hier um neu entwickelte Beobachtungsbögen für die Arbeit mit Kindern sowie den deutschsprachigen Fachunterricht (CLIL) ergänzt. Für die vorgeschlagenen Beobachtungsaufgaben steht ein lizenzierter Unterrichtsmitschnitt des Goethe-Instituts Kairo zur Verfügung.[1] Um die Studierenden auf die Kommunikation mit hospitierten Lehrpersonen und Mitstudierenden vorzubereiten, wird in Thema 2 auch ein Dokument mit Formulierungshilfen für kollegiales Feedback zur Verfügung gestellt.

Thema 3 widmet sich der Erforschung von Unterrichtspraxis. Die vier Vertiefungstexte akzentuieren jeweils einen ausgewählten Aspekt der Unterrichtsforschung: die Aktionsforschung, das Erstellen von Lehrtagebüchern, den lehrdidaktischen Ansatz des Microteachings als Alternative zu Praktika an Bildungseinrichtungen bzw. den Einsatz videografierter Unterrichtsdokumentationen, wenn Hospitationen in Lehreinrichtungen vor Ort nicht möglich sind oder gezielt das Onlineunterrichten thematisiert werden soll. Die Vorteile von Filmaufzeichnungen gegenüber der direkten Unterrichtsbeobachtung liegen in der Möglichkeit, gezielt Unterrichtsausschnitte auszuwählen, diese wiederholt anzusehen und mit den Studierenden zu reflektieren (u. a. Junker et al., 2020). Die Vertiefungstexte bieten darüber hinaus Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern die Möglichkeit, sich über das Praktikum hinaus verschiedenen Fragestellungen der empirischen Unterrichtsforschung wissenschaftlich zu nähern. Weiterführende Aufgaben- und Seminarvorschläge finden sich in Modul 8 zum Thema „Forschungsmethoden für die Sprachlehr- und -lernforschung“, die die wechselseitigen Kombinationsmöglichkeiten der Fachmodule und Praxiskomponente aufzeigen.

Thema 4 der Praxiskomponente richtet sich wiederum sowohl an Dozierende als auch an Mentoren und Mentorinnen, die für Praktika verantwortlich sind. Es werden Materialien zur organisatorischen Begleitung von Praktika zur Verfügung gestellt, die die Kommunikation mit Studierenden, Kooperationspartnern und praktikumsgebenden Einrichtungen erleichtern sollen. Dazu gehören u. a. Vorlagen für einen Praktikumsvertrag oder Bewertungsbögen für Praktikumsberichte. Zudem werden Hinweise zur Aufnahme von Praktika in Goethe-Instituten oder PASCH-Schulen (d. h. von der Zentralstelle für das deutsche Auslandsschulwesen bzw. vom Goethe-Institut betreuten Schulen) gegeben.

## 4. Erprobung der Praxiskomponente

An ausgewählten Standorten erfolgte bereits eine Erprobung der Arbeit mit der 2020 entwickelten Praxiskomponente – aufgrund der pandemischen Beschränkungen allerdings nicht im ursprünglich geplanten Umfang. Die nachfolgend beschriebenen Beispiele bilden daher nur einen Ausschnitt aus Modellen der Implementierung von Praxisanteilen in die Ausbildung Deutsch als Fremdsprache. Eine Dokumentation weiterer Implementierungsoptionen wäre nach

1 Wünschenswert wäre an dieser Stelle das Teilen von Unterrichtsmitschnitten aus universitären Kursangeboten weltweit. Es sollte sich um videografierte Unterrichtsdokumentationen handeln, die dem Aufbau von reflektiertem Erfahrungswissen dienen (Seedhouse, 2022) und nicht modellhaften, sondern authentischen Unterricht zeigen, um gelungene als auch unter bestimmten Fragestellungen weniger gelungene Beispiele von Unterrichtsrealität sichtbar zu machen.

den im Eröffnungsvortrag der Dhoch3-Konferenz im Juni 2022 genannten drei Prinzipien „Offenheit“, „Unvollständigkeit“ und „internationale Zusammenarbeit“ (Riemer & Soethe, in diesem Band) wünschenswert.

Eine der ersten Erprobungen zur Praxiskomponente fand im Frühjahr 2021 in Vietnam statt. Hier arbeiteten eine Universität, das Goethe-Institut und der DAAD-Lektor vor Ort als Bildungspartner eng zusammen. Studierende der HANU Hanoi absolvierten am Ende ihres Bachelorstudiengangs ein 6-wöchiges Praktikum am Goethe-Institut Hanoi. Die Vorbereitung auf das Praktikum erfolgte durch eine Universitätsdozentin im Rahmen eines Blockseminars, in dem mit den Materialien der Praxiskomponente gearbeitet wurde. Im Praktikum am Goethe-Institut hospitierten die Studierenden 40 Unterrichtseinheiten und konnten selbst kurze Unterrichtssequenzen erteilen. Hierfür wurden sie von Begleitlehrkräften des Goethe-Instituts bei der Unterrichtsvorbereitung unterstützt und es fanden Nachbesprechungen statt. Die Abschlusslehrprobe einer Unterrichtsstunde erfolgte mit Beteiligung der koordinierenden Hochschullehrerin. Sie schätzt in einer Rückmeldung den Einsatz der Praxiskomponente als gewinnbringend ein, und auch die Studierenden haben in ihren Praktikumsberichten rückgemeldet, dass besonders die gute Betreuung, aber auch die Arbeit mit der Lernplattform sowie die zahlreichen digitalen Materialien gut genutzt werden konnten. Alle Beteiligten wünschen sich daher einen Ausbau des Angebots für einen längeren Zeitraum und die Etablierung eines regulären Programms.

Eine weitere regionale Adaption und Erprobung fand an der Tongji-Universität Shanghai in der Volksrepublik China statt. In einem Masterseminar „Didaktik und Methodik DaF“ wurden zunächst unter Bezug auf Modul 2 und ergänzt um länderspezifische Materialien u. a. die Themen „Reflexion eigener Lehr- und Lernerfahrungen“, „Bedarfsanalyse“, „Curriculare Analyse“ und „Modelle für die Planung von DaF-Unterricht“ behandelt. Zur Vorbereitung des eigenen Unterrichtsversuchs, der am Ende des Kurses stand, haben sich die Studierenden außerdem mit Unterrichtsbeobachtungen und der Detailplanung von Unterricht beschäftigt. Hierfür wurden Materialien der Praxiskomponente herangezogen, ebenso für die Nachbesprechung des Unterrichtsversuchs mit Reflexion.

Weitere Möglichkeiten der Erprobung der Materialien der Praxiskomponente wurden in einem (Online-)Kurs zur didaktischen Fortbildung von Lehrkräften in der Tschechischen Republik 2022 diskutiert. Und derzeit wird der Einsatz der Praxiskomponente für die außeruniversitäre Fortbildung von Lehrkräften und Ausbildung von Studierenden in Brasilien geprüft. Zudem setzt die DAAD-Lektorin der Salahaddin Universität Erbil die Materialien im Wintersemester 2022 zur Vorbereitung betreuter Praktika von BA-Studierenden am Goethe-Institut Erbil ein.

## 5. Zusammenfassung

Die Materialien der Praxiskomponente unterstützen Studierende und Lehrende als vor- und begleitendes Seminarangebot in der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtspraktika und stellen somit ein Kontinuum in der Theorie-Praxis-Ausbildung sicher. Die Praxiskomponente kann einzeln oder in Kombination mit Dhoch3-Fachmodulen bearbeitet, in bestehende Studiengänge integriert oder zum Aufbau neuer Ausbildungsgänge genutzt werden. Die Praxiskomponente bietet Orientierung für Blended-Learning-Formate von praktikumsvor- und nachbereitenden Seminaren und die Begleitung von Onlinepraktika (vgl. Biebighäuser et al., 2021; Schmäling, 2018).

Es gibt keine Progression innerhalb der Praxiskomponente, da sich die einzelnen Themen an unterschiedlichen universitären Zielgruppen orientieren (Dozierende, Studierende, Mentorinnen und Mentoren). Die Praxiskomponente bietet insofern auch Impulse für die modulübergreifende Vernetzung mit den an Hochschulen tätigen Didaktikerinnen und Didaktikern und kann die Zusammenarbeit mit Bildungsinstitutionen in der Region fördern. Eine kontinuierlich summative Evaluierung der Praxisphasen unter Einbezug aller beteiligten Akteure ist hier förderlich.

Zur Begleitung von Implementierungsprozessen von Praxisphasen in der Ausbildung können Workshops zur Erprobung der Praxiskomponente durch die Autorinnen nach Absprache mit dem DAAD angeboten werden. Wünschenswert wären darüber hinaus gemeinsame Überlegungen zur regionalen Anpassung, die durch die in den Regionen tätigen Dhoch3-Botschafterinnen und -Botschafter des DAAD weiter unterstützt werden kann, um standortspezifische Szenarien für Praxisphasen zu entwickeln und Erfahrungen mit Kollegen und Kolleginnen weltweit über das Austauschforum der Praxiskomponente der Dhoch3-Plattform zu teilen.

## LITERATUR

Artmann, M. (2020). Forschen lernen im Forschenden Lernen: zwischen schulpraktischem Erkenntnisinteresse und forschungspraktischen Anforderungen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung, 15(2), 69–88.

Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2015). Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. Berlin: Auswärtiges Amt.

Biebighäuser, K., Falk, S., Feick, D., Schart, M. (Hrsg.) (2021). Info DaF, 48(5), 443-463. DOI: *https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0068*

Ehmke, T., Hammer, S., Köker, A., Ohm, U. & Koch-Priewe, B. (Hrsg.) (2018). Professionelle Kompetenzen angehender Lehrkräfte im Bereich Deutsch als Zweitsprache. Münster: Waxmann.

Europäisches Profilraster (EPR) für Sprachlehrende (2013). Onlinezugriff: *https://egrid.epg-project.eu/de*

Feld-Knapp, I. (2014). Universitäre DaF-Lehrerausbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.

Hascher, T. (2012). Lernfeld Praktikum – Evidenzbasierte Entwicklungen in der Lehrer/innenbildung. Zeitschrift für Bildungsforschung, 2, 109–129. DOI: *https://doi.org.10.1007/s35834-012-0032-6*.

Junker, R., Rauterberg, T., Möller, K. & Holodynski, M. (2020). Videobasierte Lehrmodule zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von heterogenitätssensiblem Unterricht. Herausforderung Lehrer*innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, 3(1), 236–255. DOI: *https://doi.org/10.4119/hlz-2554*.

Karagiannidou, E. & Sidiropoulou, R. M. (2017). Die Rolle des DaF-Lehrpraktikums in der Curriculumentwicklung an der Abteilung für Deutsche Sprache und Philologie der Aristoteles-Universität Thessaloniki. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 41 (2017), 229–241.

Kelly, M., Grenfell, M., Allan, R., Kriza, C. & McEvoy, W. (2004). Europäisches Profil für die Aus- und Weiterbildung von Sprachenlehrkräften: ein Referenzrahmen. Bericht an die Europäische Kommission Generaldirektion Bildung und Kultur. Southampton: University of Southampton. (Download unter Dhoch3-Modul 2, Thema 1)

Koeva, J. (2019). DaF-Lehrerausbildung an der Hll. Kyrill-und-Method-Universität zu Veliko Tarnovo, Bulgarien. BDV Magazin. Zeitschrift des Bulgarischen Deutschlehrerverbandes, 2019 (April), 93–96.

Legutke, M. & Schart, M. (2016). Fremdsprachendidaktische Professionsforschung. Brennpunkt Lehrerbildung. Ort: Narr Francke Attempto.

Retelj, A. (2018). Der Einfluss des Schulpraktikums auf die Entwicklung der Lehrkompetenzen von angehenden DaF-Lehrenden. Zielsprache Deutsch, 45(3), 33–54.

Schmäling, B. (2018). Dhoch3: Online-Studienmodule für die Deutschlehrerausbildung an Hochschulen weltweit: kulturspezifische Modifizierbarkeit und Anwendung im Blended-Learning-Format. InfoDaF, 45(5), 635–654.

Seedhouse, P. (Hrsg.) (2022). Video Enhanced Observation for Language Teaching: Reflection and Professional Development. London: Bloomsbury.

Spaniel-Weise, D., Würffel, N., Rösler, D. & Guckelsberger, S. (2020). Handreichung zur Implementierung von Praxiselementen in die Ausbildung von Lehrenden des Deutschen als Fremdsprache (DaF). In DAAD (Hrsg.), Dhoch3-Studienmodule Deutsch als Fremdsprache. Bonn. Online. DOI: *https://doi.org.10.31816/Dhoch3.2020.PK1*

Ziebell, B. & Schmidjell, A. (2012). Unterrichtsbeobachtung und kollegiale Beratung. Fernstudieneinheit 32 NEU. München: Goethe-Institut München.

SOPHIA RÖDER UND ANTJE RÜGER

# Blended Learning mit Dhoch3 gestalten: Werkstattbericht über eine weltweite Onlinefortbildung



## 1. Was bietet Dhoch3?

Auf der Dhoch3-Lernplattform stellt der DAAD umfangreiche Materialien bereit, mit denen bestehende und ggf. neue Studiengänge im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) bzw. Germanistik an Hochschulen weltweit unterstützt werden. Lehrende entsprechender Studienangebote finden hier aktuelle Fachliteratur, Einführungs- und Grundlagentexte sowie passendes Arbeitsmaterial. Zudem gibt es Anregungen für die weitere wissenschaftliche Beschäftigung mit dem jeweiligen Thema, didaktisch-methodische Anregungen (z. B. Arbeitsblätter mit Aufgaben und Erläuterungen zu möglichen Arbeitsformen) sowie exemplarische mediendidaktische Umsetzungen (Aktivitäten auf der Lernplattform, Übungen). Die Modulmaterialien wurden von Expertinnen und Experten für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an verschiedenen Universitäten in Deutschland konzipiert und entwickelt. Gegenwärtig werden 10 Module zu verschiedenen Teilbereichen des Fachs Deutsch als Fremdsprache angeboten. Die folgende Tabelle zeigt dies überblicksartig, wobei alle Module Anregungen für alle drei genannten Bereiche bieten.

| Thematische Bereiche | Dhoch3-Module |
|---|---|
| Grundlagen und Perspektiven der Didaktik/Methodik des Deutschen als Fremdsprache | • Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch (Modul 1)<br>• Lehr- und Unterrichtsplanung für DaF an Hochschulen und Schulen (Modul 2)<br>• Berufsorientierter DaF-Unterricht (Modul 4)<br>• Fachkommunikation Deutsch (Modul 5)<br>• Konzepte von Mehrsprachigkeit, Tertiärsprachendidaktik (Modul 7)<br>• Diskursive Landeskunde/Kulturstudien Deutsch als Fremdsprache (Modul 9) |
| Lehren und Lernen mit ausgewählten Medien | • Lehren und Lernen mit elektronischen (Online-)Medien (Modul 3)<br>• Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache (Modul 10) |
| Kompetenzen für das wissenschaftliche Arbeiten und für Forschungstätigkeiten | • Wissenschaftssprache Deutsch, wissenschaftliche Arbeitsformen (Modul 6)<br>• Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen (Modul 8) |

Ergänzt wird das Angebot durch eine Datenbank mit allen in den Modulen verwendeten Fachtexten, eine Praxiskomponente mit umfassenden Vorschlägen und Materialien für die Durchführung von Unterrichtspraktika in Deutsch als Fremdsprache sowie Möglichkeiten und Anregungen zum virtuellen Austausch mit Kolleginnen und Kollegen weltweit. Die Lernplattform basiert auf der Software Moodle, die u. a. entsprechende Tools für die Kommunikation und Kooperation enthält.

Diese kostenfrei bereitgestellten Materialien, methodischen Anregungen und virtuellen Tools sind einerseits für die Vorbereitung der Lehre, andererseits aber auch für den direkten Einsatz in Seminaren bzw. zur Bearbeitung durch Studierende gedacht. Interessierte Lehrende können in einem eigenen Onlinekursraum die Modulmaterialien mit ihren Studierenden nutzen. Sie können (und sollten) eine Auswahl, Anpassungen und ggf. Erweiterungen für ihren spezifischen Lehrkontext vornehmen und dabei die vielfältigen technischen und didaktischen Möglichkeiten der Lernplattform nutzen.

Lehrende an verschiedenen Institutionen weltweit sehen sich bei der Einarbeitung in das Dhoch3-Angebot mit einigen Herausforderungen konfrontiert. Ausgehend von den Anforderungen an die Nutzerinnen und Nutzer der Plattform bietet dieser Beitrag einen Überblick über die entsprechenden Unterstützungsangebote. Insbesondere wird ein Einblick in die Konzeption und den Ablauf einer Pilotfortbildung gegeben, in der sich Kolleginnen und Kollegen von März bis Mai 2022 mit der Gestaltung von Blended-Learning-Szenarien auf der Grundlage von Dhoch3 beschäftigten.

## 2. Wie wird die Nutzung der Dhoch3-Plattform unterstützt?

Aus Rückmeldungen von Nutzerinnen und Nutzern der Dhoch3-Lernplattform in persönlichen Gesprächsrunden und einer Befragung Ende 2021 sowie während der unten dargestellten Pilotfortbildung (siehe insbesondere Abschnitt 3. und 4.2.) wurde deutlich, dass der Einstieg in die Arbeit mit diesen Angeboten nicht immer leicht ist. Die Möglichkeit, das Material für die eigenen Vorhaben in Lehre und Forschung anzupassen und aufzubereiten, ist als Teil der Gesamtkonzeption von Dhoch3 selbstverständlich sehr sinnvoll und notwendig. Diese Aufbereitung stellt aber auch sehr hohe Anforderungen an die Nutzerinnen und Nutzer der Plattform. Eine Herausforderung ist es dabei einerseits, den Überblick über die äußerst umfangreichen Inhalte zu behalten und geeignete Materialien auszuwählen. Andererseits gibt es auch technische und ggf. methodische Hürden, da der Umgang mit der Lernplattform und v. a. die Ausschöpfung des Gestaltungspotenzials eine gewisse mediendidaktische Einarbeitung erfordert. Es wurde deutlich, dass sich die inhaltlichen und mediendidaktischen Anforderungen dabei kaum trennen lassen und ein Unterstützungsangebot in jedem Fall diese beiden Aspekte miteinander verbinden sollte.

Parallel zu den Modulen wurden auf der DAAD-Plattform sukzessive auch einige Hilfen, z. B. Einführungsvideos zum Aufbau der Lernplattform und zu einigen technischen Funktionen, bereitgestellt. Um den Einstieg in die Nutzung von Dhoch3 weiter zu erleichtern und die vielfältigen Möglichkeiten auch aus einer mediendidaktischen Perspektive aufzuzeigen, wurden die Autorinnen dieses Beitrags im Jahr 2021 mit der Entwicklung eines Lern- und Anwendungsbereichs auf Moodle für Blended-Learning-Szenarien mit Dhoch3 beauftragt[1].



1 Der Auftrag erfolgte an ein Team vom Herder-Institut der Universität Leipzig, in dem die Autorinnen unter Leitung von Prof. Dr. Christian Fandrych mitarbeiten.

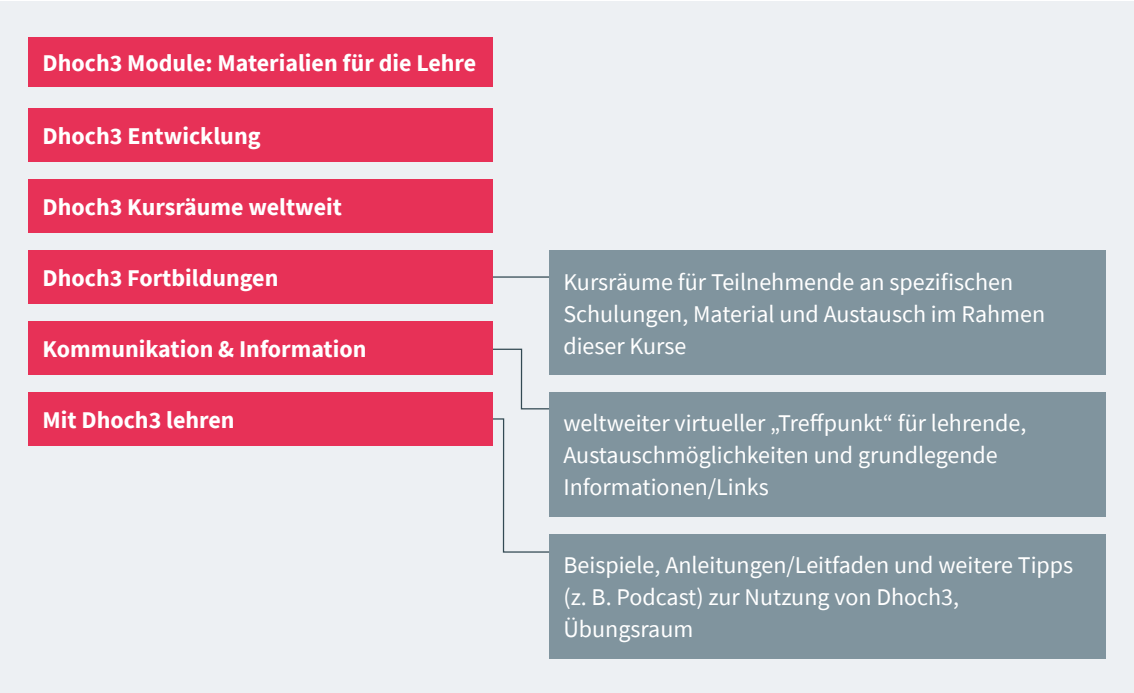
In diesem Rahmen entstanden folgende Materialien:

- das Konzept, die Detailplanung und die (Online-) Materialien für Fortbildungen zum Thema „Blended Learning mit Dhoch3 gestalten“
- ein Leitfaden für Lehrende zu Grundlagen der Arbeit mit Dhoch3 und zur Erstellung von Blended-Learning-Szenarien auf der Dhoch3-Lernplattform
- beispielhafte Anwendungsszenarien zu Teilen von 4 ausgewählten Studienmodulen mit angepassten Materialien und deren Umsetzung auf Moodle sowie mit Erläuterungen zum gewählten Blended-Learning-Setting und mediendidaktischen Kommentaren zu den einzelnen Lernschritten

Diese drei Komponenten wurden in der ersten Jahreshälfte 2022 im Rahmen einer Pilotfortbildung mit Dozierenden, die an Institutionen der Aus- und Fortbildung in 14 Ländern auf vier Kontinenten tätig sind[2], erprobt und evaluiert. Parallel zur Entwicklung und Erprobung der Fortbildungs- und Beispielmaterialien standen die Autorinnen allen Nutzerinnen und Nutzern von Dhoch3 für Gespräche und Beratungen zu mediendidaktischen Fragen zur Verfügung. Der Austauschbereich auf der Dhoch3-Plattform wurde ausdifferenziert und um Angebote im neu angelegten Bereich „Mit Dhoch3 lehren“ erweitert. Dieser Bereich (siehe Abb. 1) kann mithilfe der vorhandenen Anleitungen und Vorschläge zur selbstständigen Weiterbildung verwendet werden. Hier sollen zunehmend aber auch Beispiele von Nutzerinnen und Nutzern veröffentlicht werden, um die enorme Vielfalt der Einsatzmöglichkeiten von Dhoch3 in der Lehre weltweit deutlich zu machen.



**ABB. 1: AKTUELLE STRUKTUR DES LERN- UND ANWENDUNGSBEREICHS AUF MOODLE FÜR BLENDED-LEARNING-SZENARIEN MIT DHOCH3 IM RAHMEN DER GESAMTSTRUKTUR VON DHOCH3**




Quelle: eigene Darstellung

2 Berücksichtigt sind hier nur die Kolleginnen und Kollegen, die den Kurs vollständig besuchten.

## 3. Wer nutzt Dhoch3 wie und wozu?

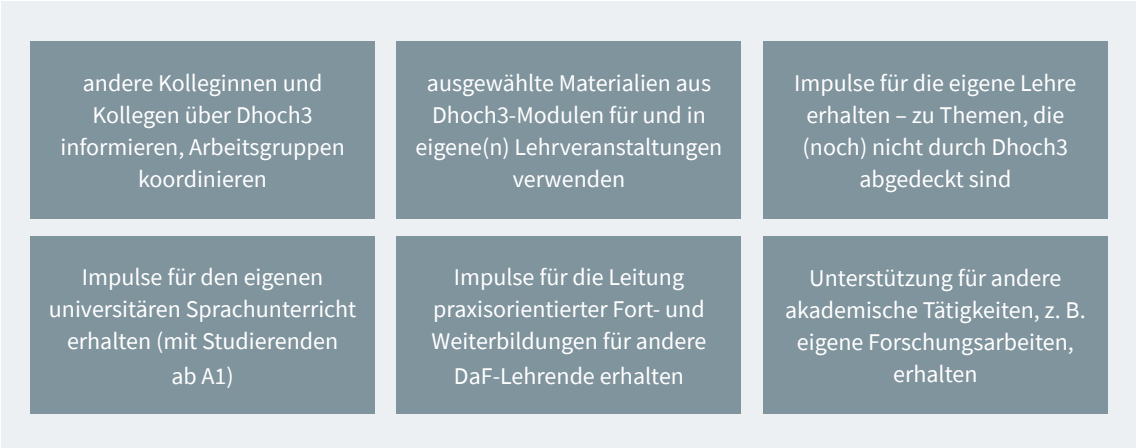
Die Dhoch3-Angebote richten sich an (Master-) Studiengänge für DaF/Germanistik an Hochschulen außerhalb des deutschsprachigen Raums. Dabei werden v. a. Lehrende dieser Studiengänge angesprochen, deren Studierende bereits Grundkenntnisse in diesem Bereich mitbringen und Sprachkenntnisse im Deutschen auf dem Niveau B2 vorweisen können. Die angedachten Verwendungsmöglichkeiten der Dhoch3-Module umfassen z. B. die Planung und Überarbeitung von Curricula, die direkte Nutzung der (Online-)Materialien in der Lehre, die Stärkung der vertieften wissenschaftlichen Auseinandersetzung und Forschungstätigkeit. Übergreifendes Ziel ist die Stärkung des Praxisbezugs in der DaF- bzw. Germanistikausbildung, insbesondere die praxisnahe akademische Vorbereitung auf eine Tätigkeit als DaF-Lehrende an unterschiedlichen Institutionen und für unterschiedliche Gruppen von Lernenden in den jeweiligen Ländern.

In der Pilotfortbildung und in Gesprächen mit weiteren Kolleginnen und Kollegen wurde deutlich, dass das Interesse an Dhoch3 jedoch auch für andere Nutzungskontexte groß ist. Schon in der relativ kleinen Gruppe der Fortbildungsteilnehmenden, die größtenteils zur direkten Zielgruppe von Dhoch3 gehörten (also DaF- bzw. Germanistik-Lehrende an Hochschulen weltweit), wurde eine große Bandbreite der Anliegen und Tätigkeitsbereiche deutlich (siehe Abb. 2). Die Abfrage der individuellen Anliegen erfolgte in der ersten gemeinsamen Onlinelivesitzung der Fortbildung anhand einer kurzen Umfrage mit vorgegebenen Antwortoptionen. Mehrfachnennungen waren möglich. Die ausgewählten Ziele wurden im mündlichen Austausch genauer erläutert.

Nur ein Teil der Fortbildungsteilnehmenden verfolgte das ursprüngliche Hauptanliegen von Dhoch3, also die Verwendung der Dhoch3-Module/Materialien in der eigenen universitären Lehre im Ausland. Oft wurde dabei kein eigener und selbstverwalteter Kursraum auf der DAAD-Lernplattform angestrebt, sondern der Einsatz selbst gewählter Portale oder die Verwendung von Lernplattformen der eigenen Institution präferiert. Trotzdem äußerten die meisten Fortbildungsteilnehmenden ein generelles Interesse an den mediendidaktischen Fragen und auch an den Besonderheiten der Umsetzung von Lernaktivitäten auf einer Moodle-Lernplattform. Die heterogenen Anliegen lassen sich auf die sehr vielfältigen Standortbedingungen und Erfahrungswerte von Dhoch3-Nutzerinnen und -Nutzern zurückführen.



**ABB. 2: TÄTIGKEITSBEREICHE DER FORTBILDUNGSTEILNEHMENDEN UND ANLIEGEN BEI DER NUTZUNG VON DHOCH3**




Quelle: eigene Darstellung

In einer Befragung unter den Lehrenden, die Ende 2021 auf der Dhoch3-Plattform eingeschrieben waren, wurde nach den individuellen Verwendungsweisen von Dhoch3 gefragt. Auch wenn die Zahl der abgegebenen Antworten bei mehreren Hundert eingeschriebenen Kolleginnen und Kollegen sehr gering ist, gehen wir davon aus, dass v. a. diejenigen den Fragebogen ausfüllten, die schon einige Einblicke in Dhoch3 gewonnen hatten bzw. Dhoch3 bereits aktiv nutzten. Eine Generalisierbarkeit ist selbstverständlich nicht möglich, aber Tendenzen lassen sich aus den folgenden Zahlen ableiten.

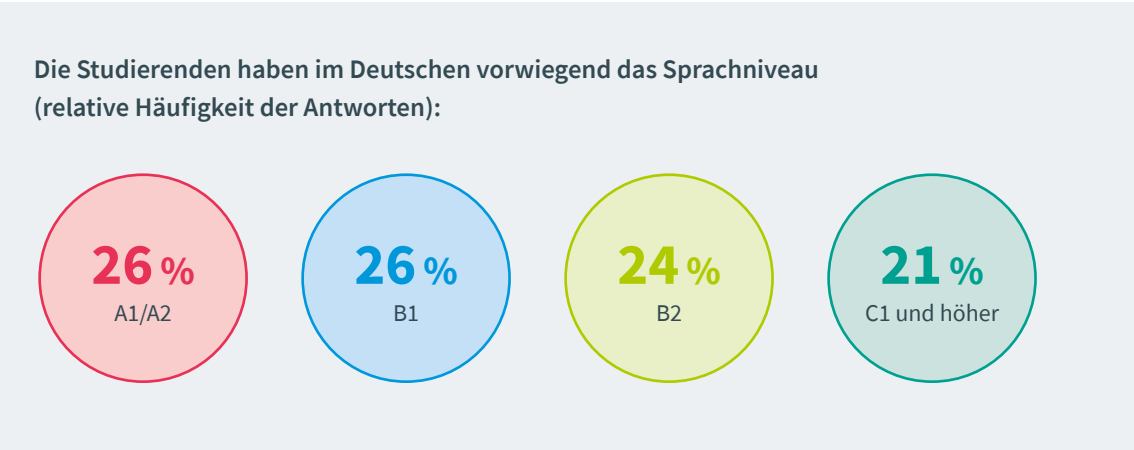
Von den 37 Kolleginnen und Kollegen, die den Fragebogen ausfüllten, antworteten 70 Prozent, dass sie ihre Studierenden nie auf der Lernplattform selbst Aufgaben bearbeiten lassen. Viele Kolleginnen und Kollegen an Hochschulen in vielen Ländern sehen sich bei der Nutzung von Dhoch3 mit einem relativ niedrigen Sprachniveau ihrer Studierenden konfrontiert. Über die Hälfte der Befragten gab an, dass ihre Studierenden ein Sprachniveau unterhalb von B2 hätten (siehe Abb. 3).

Folgerichtig ist es für viele Nutzerinnen und Nutzer nicht das primäre Ziel, die Dhoch3-Module in ihrem Unterricht als Lehrmaterial einzusetzen. Insgesamt 52 Prozent der Befragten wählten aber zur Aussage „Ich nutze die Materialien, um selbst etwas zu lernen“ die Optionen „meistens“ bzw. „oft“. Jeweils 30 Prozent der Befragten wählen Dhoch3-Materialien, die zu ihren Lehrplänen passen, bzw. ändern ihr Curriculum so, dass eine Einbeziehung von Dhoch3 möglich ist. Symptomatisch für viele ist sicherlich diese Beschreibung der Verfahrensweise bei der Nutzung von Dhoch3 für eigene Lehrveranstaltungen: „Für meine Zielgruppe (A2–C1) muss ich die Textmengen reduzieren, zusätzliche Scaffolds einbauen und die digitalen Tools dem LMS der Institution anpassen“ (Antwort aus der Befragung Ende 2021).

Allerdings gaben auch 10 Prozent der Kolleginnen und Kollegen an, dass die Inhalte von Dhoch3 überhaupt nicht zu ihren Lehrinhalten passen würden. Nur wenige Befragte erachteten die technische Ausstattung von Lehrenden und Studierenden als Hindernis, eine unzureichende Internetverbindung wurde hingegen von etwa einem Viertel der Befragten als Erschwernis für den Einsatz von Dhoch3 in der eigenen Berufspraxis genannt, wobei es bei diesem Thema große regionale Unterschiede gibt.



**ABB. 3: ANGABE VON KOLLEGINNEN UND KOLLEGEN ZUM SPRACHNIVEAU IHRER STUDIERENDEN (WELTWEITE BEFRAGUNG ENDE 2021)**




Quelle: eigene Darstellung

## 4. Die Pilotfortbildung „Blended Learning mit Dhoch3 gestalten“

### 4.1. ZIELE UND KONZEPTION

Die heterogenen Befunde der Befragung von 2021 waren bei der Vorbereitung der Pilotfortbildung bekannt. Auf die große Vielfalt der weltweiten Nutzungskontexte sollte die Fortbildung deshalb durch ein geeignetes Konzept reagieren, ohne dabei die Anliegen des DAAD aus dem Blick zu verlieren. Ausgangspunkt der Beauftragung durch den DAAD war das Ziel, dass Lehrende weltweit eigene Blended-Learning-Szenarien mit Inhalten von Dhoch3 für ihren Lehrkontext gestalten können und dabei die Moodle-Lernplattform des DAAD produktiv nutzen. Dieses übergreifende Anliegen erfordert im Einzelnen den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten in den folgenden vier Bereichen:

**A** Lehrende kennen den Aufbau der Dhoch3-Plattform und die Inhalte ausgewählter Dhoch3-Module (entsprechend ihren beruflichen Interessen).

**B** Sie kennen das Konzept sowie unterschiedliche Modelle und Umsetzungsvarianten des Blended Learning.

**C** Sie können aufgrund dieser Kenntnisse Schlussfolgerungen für ihre eigene Lehrsituation ziehen und einschätzen, welche Inhalte und Gestaltungsmöglichkeiten sich für ihren beruflichen Kontext eignen.

**D** Sie kennen schließlich auch das mediendidaktische Potenzial einer Moodle-Lernplattform und können dieses für die Planung und Durchführung eigener Szenarien in ihrer Lehre (didaktisch sinnvoll und technisch) umsetzen.

Die vorherige Beschäftigung mit den Inhalten von Dhoch3 und eine souveräne Orientierung auf der Plattform konnte nicht vorausgesetzt werden und wurde deshalb in das Kurskonzept integriert. Um den vielfältigen Interessen der Teilnehmenden gerecht zu werden, schien es zudem sinnvoll, möglichst viele unterschiedliche Beispiele zur aktiven Erkundung bereitzustellen. Diese meist nach eigenen Schwerpunkten und Interessen wählbaren Beispiele sollten dann auch als Anregung für die Entwicklung eigener Konzepte dienen.

Wichtig war ebenfalls, dass die Fortbildung selbst als Blended-Learning-Kurs durchgeführt wurde, also bestimmte Vorgehensweisen und Phasenwechsel direkt erlebt und auf dieser Grundlage reflektiert werden konnten.

*„Der Begriff Blended Learning steht dafür, dass Lernen mit digitalen Medien in virtuellen Lernräumen ergänzt oder verbunden wird mit Lernen in Präsenzveranstaltungen. Wobei die Präsenz heute auch virtuell hergestellt werden kann, z. B. in Online-Vorlesungen, -Seminaren oder -Tutorien“* (Arnold et al., 2018, S. 23).

Auch wenn diese relativ breite Definition lange vor der Coronapandemie formuliert wurde, bestand die traditionelle Mischung beim Blended Learning (BL) meist aus einem Wechsel zwischen (asynchroner) Onlinedistanzlehre und Präsenzveranstaltungen mit allen Beteiligten zur gleichen Zeit am gleichen Ort. Durch die pandemiebedingten Entwicklungen der letzten Jahre und die damit erfolgte starke Verbreitung synchroner Onlineveranstaltungen haben sich diese auch in den weltweit praktizierten Umsetzungsvarianten des Blended Learning durchgesetzt, wobei die räumliche Präsenz vielfach vollständig durch virtuelle Präsenz bzw. synchrones Distanzlernen in Videokonferenzen ersetzt wurde bzw. ersetzt werden musste. Dies galt aufgrund verschiedener logistischer Bedingungen und der nach wie vor unsicheren Pandemiesituation auch für die Fortbildung.

Der Kurs unterteilte sich deshalb in fünf virtuelle Videokonferenzsitzungen (je 4 Stunden, also insgesamt 20 Stunden) und vier asynchrone Arbeitsphasen auf der Lernplattform (wöchentlich ca. 5 Stunden Workload, insgesamt 35 Stunden). Sie erstreckte sich über 8 Wochen vom 29. März bis zum 24. Mai 2022 und wurde durch ein 2-stündiges Follow-up ca. 6 Wochen nach Ende der Fortbildung ergänzt (siehe Abb. 4). Der große Vorteil dieser vollständig virtuellen Durchführung war natürlich, dass die Teilnahme von vielen verschiedenen Ländern aus möglich war. Dennoch hätten sich viele Teilnehmende ebenso

gewünscht, den direkten Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen zu erleben und damit die Verzahnung der Onlinekomponenten mit dem realen Präsenzlernen erfahren zu können.

Im Folgenden sollen diese Phasen und die ihnen zugrunde liegenden konzeptionellen Überlegungen kurz beschrieben werden.

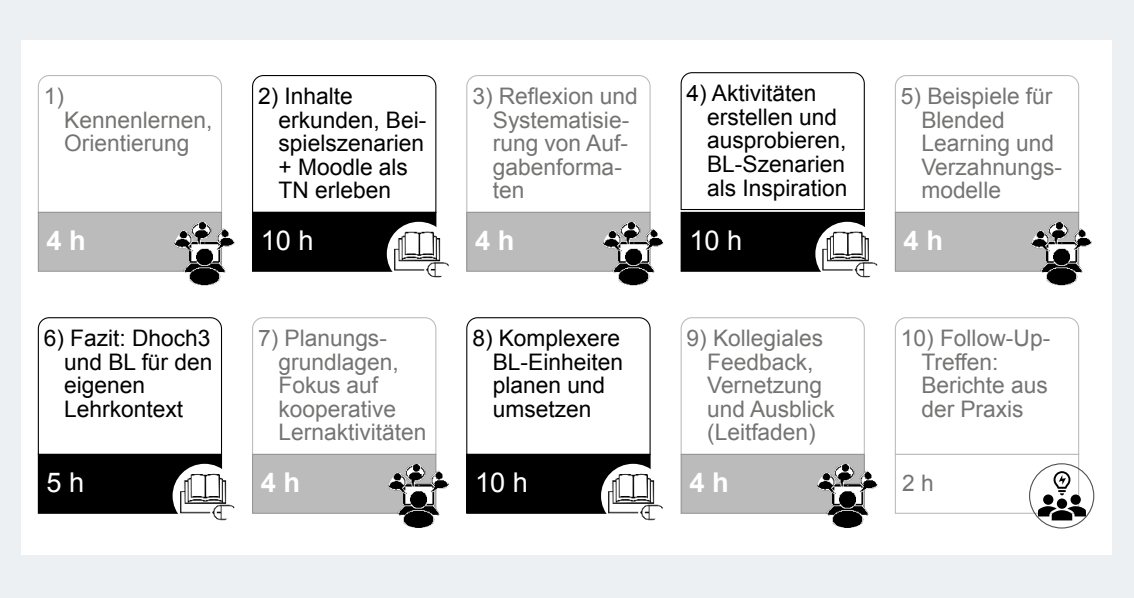
Einige Tage vor der ersten Videokonferenz erhielten die Teilnehmenden Zugang zur Lernplattform und konnten sich dort mit dem Kursplan und der Struktur des Onlinekursraums bekannt machen. Um die allgemeine Orientierung auf der Dhoch3-Plattform ging es auch in der ersten gemeinsamen Sitzung. Durch schriftlich festgehaltene Ergebnisse (binnendifferenzierter) individueller Erkundungsaufträge sowie den mündlichen Austausch im Plenum und in Kleingruppen konnten sich die Teilnehmenden näher kennenlernen. Thematisch war dieser Austausch an den Fortbildungsinhalten ausgerichtet.

Ausgehend von den Vorstellungen der Teilnehmenden erfolgte eine erste Annäherung an den Begriff „Blended Learning“. Die Beschäftigung mit diesem Konzept und v. a. mit unterschiedlichen Möglichkeiten der Verzahnung verschiedener Lernphasen wurde in Teil 5 und 6 der Fortbildung noch einmal aufgegriffen und dann auch auf die konkreten beruflichen Kontexte der Teilnehmenden bezogen. Im Mittelpunkt der Kursteile 2, 3 und 4 stand das Ausprobieren unterschiedlicher Aktivitäten und die Reflexion über deren Eignung für asynchrone bzw. synchrone Lernphasen.

In der Rolle als Lernende konnten die Fortbildungsteilnehmenden zunächst erleben, wie sie selbst auf bestimmte Aufgabenstellungen reagieren, welche Vielfalt an Aktivitäten möglich ist und wie man diese miteinander verbinden kann. Dabei reflektierten die Teilnehmenden in speziell für die Fortbildung konzipierten Moodle-Aktivitäten auch eigene Gewohnheiten und Überzeugungen als Lehrende. Sie erhielten Einblicke in die beispielhaften Blended-Learning-Anwendungsszenarien zu ausgewählten Inhalten verschiedener Dhoch3-Module. Zunächst konnten sie auch hier einige Aktivitäten aus der Lernendenperspektive bearbeiten. In einem nächsten Schritt erhielten sie Zugriff auf die zusätzlichen Erläuterungen für Lehrende, in denen das gewählte Blended-Learning-Konzept, die didaktisch-methodische



**ABB. 4: ABLAUF UND PHASEN DER WELTWEITEN PILOTFORTBILDUNG „BLENDED LEARNING MIT DHOCH3 GESTALTEN“**




Quelle: eigene Darstellung (TN = Teilnehmende, BL = Blended Learning)

Vorgehensweise und die Auswahl der entsprechenden Tools beschrieben und begründet werden. Auf dieser Grundlage erfolgte dann eine Systematisierung von Aktivitäten und geeigneten Tools für die Gestaltung asynchroner Lernphasen im Rahmen von Blended-Learning-Szenarien.

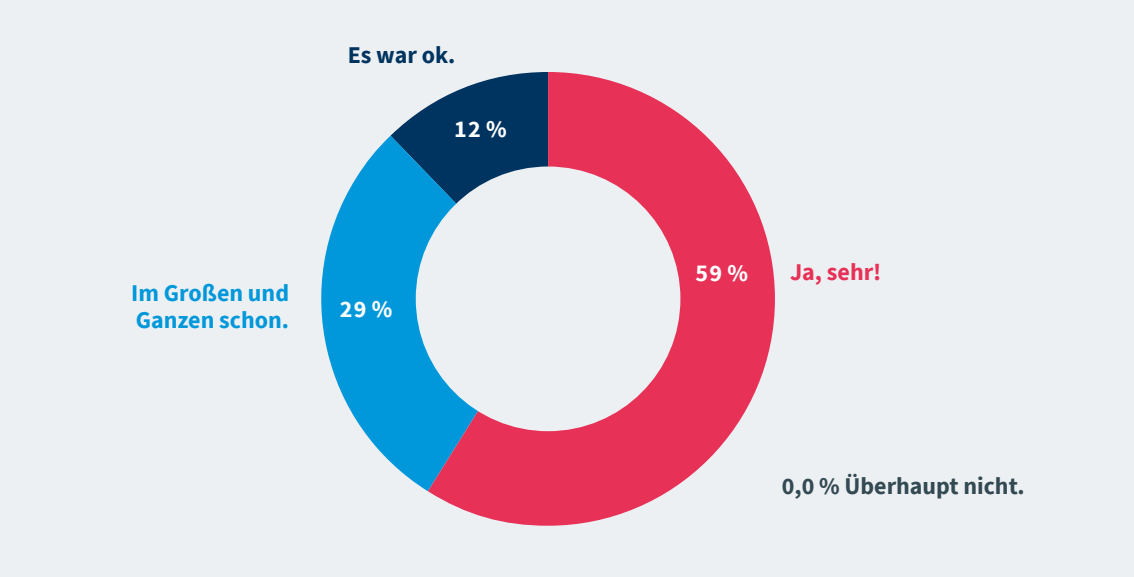
Mithilfe einer technischen Einführung erstellten die Teilnehmenden in einem Übungskursraum eigene Aktivitäten für ihre Lehrkontexte. Angeregt wurde eine Einbeziehung von Inhalten der Dhoch3-Module. Die Teilnehmenden beschäftigten sich in Kursteil 4 auch intensiv mit einem selbst gewählten Modul. Da diese Inhalte aber für einen Teil der Fortbildungsteilnehmenden nicht als Lehrgegenstand relevant waren, konnten später bei der Planung der eigenen Blended-Learning-Sequenzen ebenso andere Inhalte bearbeitet werden.

In einem weiteren Schritt wurden, wie schon erwähnt, das Konzept des Blended Learning und die Verzahnungsmöglichkeiten vertiefend betrachtet. Ein kurzer hochschuldidaktischer Input fokussierte die Planung von Lehrveranstaltungen nach dem Constructive Alignment. Auf der Grundlage dieser konzeptionellen, methodisch-didaktischen und technischen Vorbereitungen planten die Teilnehmenden in Kursteil 8 jeweils für ihren eigenen Lehrkontext eine Blended-Learning-Sequenz. Einige Teilnehmende nutzten die Möglichkeit, die geplanten Onlineaktivitäten auch im oben genannten Übungskursraum umzusetzen und damit ihre technischen Fertigkeiten im Umgang mit Moodle stärker auszubauen.

Ein besonders wichtiges Element der Fortbildungskonzeption war neben der praktischen Erprobung sowie der Entwicklung und Umsetzung eigener Ideen die konsequente Einbindung des kollegialen Austauschs. Sowohl in den asynchronen Aktivitäten als auch in den Videokonferenzen gab es immer Aufgaben zum Austausch, zum gegenseitigen Feedback, z. B. nach der Erprobung von Aktivitäten, die andere Teilnehmende konzipiert und erstellt hatten, sowie zum Besprechen von Erfahrungen, Eindrücken und Lösungen. Dieser offene Austausch mit Kolleginnen und Kollegen und insbesondere das gegenseitige kollegiale Feedback zu den eigenen Planungen von Blended-Learning-Szenarien wurde von den Teilnehmenden als sehr gewinnbringend geschätzt. Zwei Äußerungen in der abschließenden Evaluation bringen das auf den Punkt:

- *„Geholfen hat auf jeden Fall der Austausch unter den Teilnehmenden und zu sehen, in welchen Lehrkontexten sie stehen im Vergleich zu mir und festzustellen, dass sie ähnliche Probleme in der Anwendung der Moodle-Plattform haben wie ich.“*
- *„Besonders geholfen hat mir: die technische Umsetzung der Online-Aufgaben für die geplanten Blended-Learning-Einheiten, gegenseitige Erprobung und kollegiales Feedback.“*

**ABB. 5: GESAMTEINDRUCK VON DER FORTBILDUNG „BLENDED LEARNING MIT DHOCH3 GESTALTEN“ (ABSCHLUSSBEFRAGUNG, N = 17): SIND SIE ZUFRIEDEN MIT DER FORTBILDUNG?**




Quelle: eigene Erhebung



## 4.2 EINDRÜCKE UND EVALUATION

Insgesamt waren die Teilnehmenden mit der Fortbildung (sehr) zufrieden (siehe Abb. 5), und drei Viertel von ihnen würden die Fortbildung ohne Einschränkung auch anderen Kolleginnen und Kollegen empfehlen. Die übrigen Teilnehmenden merkten lediglich an, dass sie das Angebot nur Lehrenden mit bestimmten Voraussetzungen (mit Zielgruppen ab B1, mit grundlegenden Moodle-Kenntnissen oder mit konkretem Bedarf an einem Blended-Learning-Unterrichtssetting) empfehlen würden. Bei der enormen Vielfalt der Interessen und individuellen Anliegen sind diese Einschätzungen als sehr positives Gesamtergebnis zu werten.

Besonders wichtig für die Evaluation und die Weiterentwicklung des Fortbildungskonzepts ist auch die Frage, ob die angestrebten Ziele (siehe 4.1) erfüllt werden konnten. Es gab erwartbare individuelle Unterschiede, aber insgesamt zogen die Teilnehmenden im Blick auf das Erreichte ein sehr positives Fazit. In der Abschlussbefragung schätzten sie ihre Erfolge bezogen auf verschiedene Teilziele ein. Anhand ausgewählter Ziele soll das exemplarisch für einige Aspekte der oben genannten vier Kenntnis- und Fertigkeitsbereiche dargestellt werden.

## Ziel A

**Lehrende kennen den Aufbau der Dhoch3-Plattform und die Inhalte ausgewählter Dhoch3-Module (entsprechend ihren beruflichen Interessen).**

| Zielformulierung[3] | trifft auf jeden Fall zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft gar nicht zu |
|---|---|---|---|---|
| Ich kann mich auf der Dhoch3-Moodle-Lernplattform (besser) orientieren und kenne die Grundstruktur der Module und Materialien. | 10 (59 %) | 7 (41 %) | 0 | 0 |

Quelle: eigene Erhebung

In zusätzlichen Wortmeldungen dazu wird dieser Erfolg so beschrieben:

- *„Ich weiß nun besser über Dhoch3 Bescheid. So ist es mir möglich, auch anderen Kollegen davon zu erzählen und sie für Dhoch3 zu interessieren.“*[4]
- *„Meine beiden Hauptziele waren: 1. Dhoch3 als Plattform sowie die einzelnen Module näher kennenzulernen, 2. selbst in der Lage zu sein, Inhalte im Rahmen einer Lehrveranstaltung mithilfe von Dhoch3 zu vermitteln. Das erste Ziel ist teilweise erfüllt – aufgrund des immensen Umfangs der Plattform kenne ich mich immer noch nur in Teilbereichen aus –, aber besser als nichts und mehr darf im Rahmen der Fortbildung sicherlich auch nicht erwartet werden. Das zweite Ziel ist auf jeden Fall erfüllt, auch wenn es bei den Details in der Umsetzung manchmal noch Schwierigkeiten gibt – das sollte sich mit der Zeit und vermehrter Übung auch noch bessern.“*

## Ziel B

**Lehrende kennen das Konzept sowie unterschiedliche Modelle und Umsetzungsvarianten des Blended Learning.**

| Zielformulierung | trifft auf jeden Fall zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft gar nicht zu |
|---|---|---|---|---|
| Ich kenne aufgrund meiner eigenen Erfahrungen in der Fortbildung grundlegende Optionen der Verzahnung von Online- und Präsenzlehre mit Materialien von Dhoch3. | 8 (47 %) | 9 (53 %) | 0 | 0 |
| Ich kann das Potenzial verschiedener Lernaktivitäten für asynchrone und synchrone/Präsenzlehrveranstaltungen einschätzen und kenne (mehr) Möglichkeiten einer sinnvollen Verzahnung dieser Aktivitäten und Phasen. | 11 (65 %) | 6 (35 %) | 0 | 0 |

Quelle: eigene Erhebung

Auch der Aussage „Das Blended-Learning-Setting der Fortbildung war für meinen Lernprozess hilfreich“ stimmten 76 Prozent der Befragten voll und ganz sowie 18 Prozent eher zu.



3 Die übergreifende Anweisung für die Evaluation aller Zielformulierungen lautete: „Bewerten Sie auf einer Skala, inwieweit Sie die folgenden Ziele der Fortbildung erreicht haben.“

4 Die Zitate aus der Befragung wurden für diesen Text wörtlich übernommen. Nur offensichtliche Tippfehler wurden korrigiert.

### Ziel C

**Lehrende können aufgrund dieser Kenntnisse Schlussfolgerungen für ihre eigene Lehrsituation ziehen und einschätzen, welche Inhalte und Gestaltungsmöglichkeiten sich für ihren beruflichen Kontext eignen.**

| Zielformulierung | trifft auf jeden Fall zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft gar nicht zu |
|---|---|---|---|---|
| Ich kann für meinen Lehrkontext ein geeignetes Modell der Verzahnung von asynchronen und synchronen/Präsenzlehrveranstaltungen auswählen und meine Entscheidung fachlich fundiert begründen. | 10 (59 %) | 7 (41 %) | 0 | 0 |

Quelle: eigene Erhebung

Zur Verbindung der Fortbildungsinhalte mit eigenen Erfahrungen wurde z. B. geäußert: *„Vorher fiel es mir schwer zu wissen, was ich kann und was ich noch nicht kann. Ich kann jetzt etwas besser einschätzen, was mir noch fehlt, was ich noch nicht kann und wo ich weitere ‚unbekannte Felder' entdecken kann."*

Als besonders interessant wird dabei in einer anderen Wortmeldung Folgendes hervorgehoben: *„[D]ie Beschäftigung mit Dhoch3 selbst; d.h. zuerst die Erfahrung, die wir damit als Teilnehmende gemacht haben, und dann als Lehrende in der Entwicklung von Aktivitäten, in der Planung und Bewertung der Planung eines Kollegen/einer Kollegin."*

### Ziel D

**Lehrende kennen das mediendidaktische Potenzial einer Moodle-Lernplattform und können dieses für die Planung und Durchführung eigener Szenarien in ihrer Lehre (didaktisch sinnvoll und technisch) umsetzen.**

| Zielformulierung | trifft auf jeden Fall zu | trifft eher zu | trifft eher nicht zu | trifft gar nicht zu |
|---|---|---|---|---|
| Ich kenne aus eigenem Erleben die wichtigsten Tools/Aktivitäten der Lernplattform und kann diesen Tools passende didaktisch-methodische Verfahren zuordnen. | 7 (41 %) | 10 (59 %) | 0 | 0 |
| Ich kann wesentliche Aktivitäten in einem eigenen Kursraum entsprechend meinen didaktisch-methodischen Anliegen anlegen und anpassen. Ich kann dabei einige Einstellungsmöglichkeiten und deren didaktisch-methodisches Potenzial produktiv nutzen. | 8 (47 %) | 9 (53 %) | 0 | 0 |
| Ich kann mithilfe entsprechender Planungsdokumente und Hilfestellungen einzelne Online-aktivitäten mit Dhoch3-Materialien entsprechend meinen persönlichen und institutionellen Voraussetzungen planen, anlegen und/oder anpassen bzw. aufbereiten. | 7 (41 %) | 9 (53 %) | 1 (6 %) | 0 |
| Ich kann in diese Planungen insbesondere kooperative und kollaborative Lehrmethoden einbauen. | 6 (35 %) | 10 (59 %) | 1 (6 %) | 0 |
| Ich kann aufgrund der Erfahrungen in der Fortbildung realistisch(er) einschätzen, wie hoch der individuelle Zeitaufwand für die Aufbereitung einzelner Dhoch3-Aktivitäten für meine Lehre ist. | 7 (41 %) | 9 (53 %) | 1 (6 %) | 0 |

Quelle: eigene Erhebung

Die folgenden Wortmeldungen beschreiben diese Einschätzungen genauer:

- *„Ich kann nun viel besser die einzelnen Instrumente vor allem zum kollaborativen Lernen auseinanderhalten und in Zukunft einsetzen."*

- *„Aus anderen Kontexten war mir Blended Learning bereits bekannt und vertraut, die sinnvolle Verzahnung der Modalitäten (Präsenz, synchron oder asynchron) war für [mich] in dem Sinne nicht neu. Die Verwendung, der Einsatz und die Arbeit mit den Tools waren mir jedoch unbekannt und dank der Fortbildung kann ich diese nun einbringen und Kursräume anlegen. Das war mein Ziel und dieses Ziel habe ich dank der Fortbildung erreicht, was nun nicht bedeutet, dass ich damit perfekt umgehen kann, aber immerhin weiß ich, wo ich ansetzen muss."*

- *„Für mich wichtig war es, die Möglichkeit zu bekommen, mich in Moodle auszutoben. Dadurch ist mein Moodle-Kurs an meiner Uni auch viel besser geworden."*

Weitere Fragen in der Abschlussevaluation befassten sich auch mit organisatorischen Aspekten, v. a. der zeitlichen Taktung der verschiedenen Lernphasen, und mit der Bereitstellung der beispielhaften Anwendungsszenarien zu ausgewählten Modulen. Der Einblick in diese Beispiele wurde sehr geschätzt, insbesondere „die Vielfalt an Materialien und Tools sowie die praktischen Hinweise zu den Tools für die Lehrkraft". Viele Teilnehmende meldeten zurück, dass sie sich so einerseits intensiver mit einem Dhoch3-Modul auseinandersetzten und andererseits aus diesen Beispielszenarien und den Erläuterungen dazu viel für ihre eigenen Planungen mitnehmen konnten.

Als schwierig erachteten auch nach der Fortbildung noch einige Teilnehmende die Auseinandersetzung mit den Materialien der Dhoch3-Module, weil diese in ihrem gesamten Umfang nicht so schnell zu überblicken sind. Dazu wurde beispielsweise der Vorschlag gemacht, dass sich solche Fortbildungen inhaltlich auf maximal 2 Module konzentrieren und dass dann ebenfalls der fachbezogene Austausch zwischen den Teilnehmenden einfacher wäre. Etwa ein Drittel der Fortbildungsteilnehmenden unterrichtet v. a. oder auch in DaF-Sprachkursen, meist auf den Niveaustufen A1–B1. Für diese Teilnehmenden war es besonders schwierig, eine Verbindung zwischen ihrer Tätigkeit und den Dhoch3-Modulen herzustellen.

Etwas widersprüchlich war das Feedback im Hinblick auf die zeitliche Gestaltung der gesamten Fortbildung. Für viele Teilnehmende waren die Länge und der Workload prinzipiell in Ordnung. Einige hätten sich aber noch mehr Inhalt bzw. Zeit für die Vertiefung des Gelernten, also letztlich eine Verlängerung der Fortbildung gewünscht. Andere dagegen fanden die Dauer von 8 Wochen, insbesondere aber den Arbeitsaufwand von 5 Stunden pro Woche als sehr große Herausforderung neben ihrem beruflichen Alltag. Das Zeitmanagement war insbesondere während der asynchronen Phasen schwierig für die meisten Teilnehmenden. Aufgrund einzelner Wortmeldungen von Teilnehmenden, die die Fortbildung nicht bis zum Ende besuchen konnten, wurde deutlich, dass dies auch der Grund für einzelne Abbrüche war.

Als weitere Wünsche und Anregungen für die Fortbildung wurden genannt: noch mehr organisierte Austauschtreffen mit Kolleginnen und Kollegen zur Umsetzung und Erprobung der erstellten Szenarien im Anschluss an die Fortbildung; insgesamt mehr Fortbildungs- und Vernetzungs-/Austauschangebote zu Dhoch3; mehr (individuelles) Feedback; eine Präsenzphase innerhalb der Fortbildung für das gemeinsame Entwerfen und Ausprobieren von Lehr-Lern-Szenarien; sowie eine stärkere Berücksichtigung der außereuropäischen Situation und der spezifischen Anliegen von Lehrenden, die vorwiegend in Sprachkursen und auf Sprachniveaus unterhalb von B2 unterrichten. Die beiden letzten Wünsche bezogen sich vermutlich auf das gesamte Dhoch3-Angebot und weniger auf die Fortbildung zur Gestaltung von Blended-Learning-Szenarien.

## 5. Vorläufige Schlussfolgerungen

Insgesamt lässt sich ein positives Feedback aus der Erprobung ziehen, insbesondere aus den Erfahrungen während der Pilotfortbildung unter Einbeziehung der anderen Elemente des Lern- und Anwendungsbereichs. Das Gesamtkonzept mit vielen Gelegenheiten zur Erprobung von vorhandenen und Erstellung eigener Materialien sowie zum kollegialen Austausch sollte für die Fortbildung beibehalten werden. Für viele Kolleginnen und Kollegen ist wahrscheinlich ein modulares Angebot an kürzeren Fortbildungen zu jeweils spezifischen Fragen praktikabler als mehrmonatige und thematisch breit angelegte Veranstaltungen. So können sich die Interessierten für einzelne Bausteine zielgenau anmelden, und der Zeitaufwand dafür wäre jeweils überschaubarer. Auch der Austausch in kleineren Gruppen wäre so konkreter und dadurch noch ergiebiger. Dabei ist aber eine Balance zwischen kurzen, punktuellen Fortbildungen und der ebenfalls sehr zielführenden längerfristigen und tiefgründigen Arbeit an einem eigenen Konzept im Rahmen einer Fortbildung und im Austausch mit anderen zu bewahren.

Die inhaltliche Beschäftigung mit den Dhoch3-Inhalten sollte weiter Teil des Fortbildungskonzepts bleiben: ein grundlegender Überblick über den Aufbau der Dhoch3-Lernplattform als einführende Einheit, die intensive Beschäftigung mit einem ausgewählten Modul in einer vertiefenden Einheit. In der einführenden Einheit brauchen einige Nutzerinnen und Nutzer wahrscheinlich noch mehr Unterstützung und Zeit, als das im Pilotdurchgang möglich war. Das kann dazu geführt haben, dass einige Teilnehmende bereits früh im Fortbildungsverlauf abgesprungen waren.

Möglich wären beispielsweise folgende Fortbildungsbausteine:

- Dhoch3 kennenlernen: Orientierung und inhaltliche Erkundung ausgewählter Module (mit intensiver individueller Beratung und Zeit für die schrittweise Einarbeitung in das Dhoch3-Angebot)
- Blended Learning erleben und Aktivitäten auf Moodle erstellen (1)
- Blended Learning erleben und Aktivitäten auf Moodle erstellen (2)
- Verzahnung in Blended-Learning-Settings und mein Lehrkontext (inkl. Grobplanung eines eigenen Blended-Learning-Szenarios)
- Praxisbegleitung/Praxiswerkstatt (Umsetzung eines vorher eingereichten Konzepts)

Als Entscheidungshilfe bei der Einschreibung in die einzelnen Fortbildungsbausteine kann ein Instrument entwickelt werden, das aufgrund einer Selbsteinschätzung den Interessierten klare Empfehlungen bietet. In jedem Fortbildungsbaustein sind die besonders bewährten Prämissen beizubehalten: das praktische Erproben, die Produktorientierung und ein starker Fokus auf den Austausch zwischen den Teilnehmenden. Dann gibt es hoffentlich auch bei zukünftigen Fortbildungen solche Rückmeldungen wie aus der Abschlussevaluation der Pilotfortbildung:

- *„Ich habe selbst an einer Fortbildung teilgenommen und mich in der Teilnehmendenrolle sehr wohl gefühlt! Es ist toll auch selbst mal Input zu bekommen – sowohl inhaltlich durch die vielen bereitgestellten Dhoch3-Inhalte als auch methodisch durch das Team […]“*
- *„Ich bin dankbar, dass ich nun eigenhändig die Lernplattform gestalten kann“.*

## LITERATUR

Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer, G. M. (2018). Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien (5., akt. Aufl.). Bielefeld: Bertelsmann.

3

# Das Programm Dhoch3

SANDRA BALLWEG UND CLAUDIA RIEMER
**Die Berücksichtigung der Perspektiven von Ausbilderinnen und Ausbildern in der Entwicklung des Dhoch3-Moduls „Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen“** ..... 72

ANJA LANGE
**Erfahrungsbericht aus einem Blended-Learning-Kurs in Zentralasien für Deutschlehrkräfte** ..... 82

LÉONEL NANGA-ME-ABENGMONI
**Kameruner DaF-Unterricht in der internationalen Kooperation: Vorschläge zur Implementierung des Dhoch3-Studienmoduls 2: „Lehr- und Unterrichtsplanung für DaF an Hochschulen und Schulen“ in der Deutschlehrerausbildung an der École Normale Supérieure Bertoua** ..... 88

BERND HELMBOLD
**Global bilden – gemeinschaftlich forschen: Netzwerk zur Erforschung weltweiter Deutschlehrkräfteaus- und -fortbildung** ..... 96

SANDRA BALLWEG UND CLAUDIA RIEMER

# Die Berücksichtigung der Perspektiven von Ausbilderinnen und Ausbildern in der Entwicklung des Dhoch3-Moduls „Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen“



## 1. Einleitung

Die universitäre Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern außerhalb der deutschsprachigen Länder unterliegt nicht nur den jeweiligen nationalen strukturellen und bildungspolitischen Gegebenheiten, sondern ist auch von den Bedingungen an den jeweiligen Universitäten geprägt. Das Spektrum der Studienangebote reicht von sprach- oder literaturwissenschaftlich orientierten Germanistikstudiengängen mit einzelnen fremdsprachendidaktischen Elementen im Studium oder in späteren Phasen der Lehrendenbildung über deutschdidaktische Studiengänge bis hin zu spezifischen Programmen, die beispielsweise das steigende Interesse an anwendungs- und berufsbezogener Sprache berücksichtigen. Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Bedingungen stehen Angebote wie Dhoch3 vor der Herausforderung, Materialien bereitzustellen, die die unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedarfe vor Ort berücksichtigen und flexibel angepasst werden können.

Diese jeweiligen Bedingungen unterscheiden sich nicht nur durch die zuvor skizzierten bildungspolitischen und curricularen Gegebenheiten. Auch individuell unterschiedliche Voraussetzungen der Studierenden, Anforderungen möglicher zukünftiger Berufsfelder und unterschiedliche Zugänge der Lehrenden tragen zu diversen Einsatzszenarien von Dhoch3 bei. Dabei kommt den Lehrenden die Aufgabe zu, Materialien zu prüfen und sie ggf. für ihre Zielgruppe und ihren Kontext zu adaptieren. Um solche adaptierbaren Materialien zu entwickeln und diese auch zu aktualisieren, verläuft die Entwicklung eines Dhoch3-Moduls in mehreren Phasen, die von ersten Ideen über Erprobungen bis hin zur Überarbeitung reichen. Modul 8, auf das in diesem Beitrag Bezug genommen wird, befand sich im Jahr 2022 in einer solchen Überarbeitungsphase, die neben Aktualisierungen und Überarbeitungen v. a. die Erstellung weiterer Anwendungsübungen und Materialien enthielt, die den Einsatz der Dhoch3-Materialien in der Lehre vor Ort unterstützen sollen.

Insbesondere für im deutschen Wissenschaftskontext entwickelte Materialien, die in anderen Ländern eingesetzt werden sollen, ist es unerlässlich, die Perspektive der Anwenderinnen und Anwender einzunehmen. Bei der Erstellung der Module erfolgten Erprobungen des Materials in verschiedenen Ländern, die teilweise modulübergreifend und teilweise in Bezug auf Modul 8 (u. a. an Universitäten in Kamerun, China)

angelegt waren. Als hilfreich erwiesen sich auch Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen, um die jeweiligen Bedingungen und Anforderungen aus ihrer individuellen Perspektive besser zu verstehen. Um diese Eindrücke zu erweitern und zu vertiefen, wurden in der Entwicklungsphase neben informellen Gesprächen auch Interviews mit elf Dozentinnen und Dozenten an europäischen Hochschulen in Polen, Tschechien, Irland und den Niederlanden geführt. Sie dienten dazu, die subjektiven Perspektiven dieser in verschiedenen Kontexten in die Ausbildung von Deutschlehrenden involvierten Akteurinnen und Akteure kennenzulernen. Eine universitätsspezifische oder gar nationale Bedarfsanalyse wurde damit nicht angestrebt. An die Projektmitarbeit anknüpfend entstand eine Masterarbeit (Rittscher, 2020), in deren Rahmen maßgeblich die Entwicklung des Interviewleitfadens und auch die Durchführung einiger Interviews stattfand.

Im Folgenden wird skizziert, wie diese kleine explorative Studie die Entwicklung von Modul 8 begleitet hat, und aufgezeigt, wie diese Daten in der Modulentwicklung eine zusätzliche Perspektive eröffnen können. Dazu werden zunächst Thema, Zielsetzung und die Entwicklungsarbeit von Modul 8 umrissen (Abschnitt 2), bevor das methodische Vorgehen in der Arbeit mit den Interviews erläutert (Abschnitt 3) und die Ergebnisse sowie deren Bedeutung für die Arbeit an Modul 8 dargestellt werden (Abschnitt 4).

## 2. Dhoch3-Modul 8: „Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen“

Zwischen 2016 und 2019 wurden die Module 1 bis 8 von Dhoch3 entwickelt. Diese Module, die auf der Plattform Moodle umgesetzt wurden, stehen Lehrenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache an Hochschulen im Ausland kostenlos zur Verfügung und können die vor Ort genutzten Lehr und Unterrichtsmaterialien ergänzen. Sie wurden besonders für die Zielgruppe der Masterstudierenden entwickelt und können in der Online- und Präsenzlehre gleichermaßen eingesetzt werden, sind aber durch die digitale Aufbereitung besonders für digitale oder hybride Formate geeignet (zu Dhoch3 siehe Paintner & Schmäling, 2019, S. 29; Schmäling, 2018).

Das Modul 8: „Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen“, das an der Universität Bielefeld entwickelt wurde und seit 2022 von den Universitäten Bielefeld und Paderborn gemeinsam verantwortet wird, ist insgesamt forschungsorientiert ausgerichtet. Das Modul befasst sich mit der Schnittstelle von theoretischen, empirischen und unterrichtspraktischen Zugängen zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Dem liegt ein Verständnis von Sprachlehr- und -lernforschung zugrunde, nach dem grundlegendes, auf Forschung beruhendes Wissen über Prozesse des Sprachenlernens als Basis für die Entwicklung von Prinzipien für den Fremdsprachenunterricht zu betrachten ist. Vor diesem Hintergrund sieht Modul 8 insgesamt sieben Themenbereiche vor:

- **Thema 1:** Vorannahmen zum Fremdsprachenlernen
- **Thema 2:** Theorien und Hypothesen für den L2-Erwerb
- **Thema 3:** Lernersprachliche Entwicklung
- **Thema 4:** Individuelle Einflüsse auf den Fremdsprachenerwerb
- **Thema 5:** Kontextuelle Einflüsse auf den Fremdsprachenerwerb
- **Thema 6:** Verhältnis zwischen Fremdsprachenerwerbsforschung und Unterrichtspraxis
- **Thema 7:** Einführung in Forschungsmethoden für die Sprachlehr- und -lernforschung

Die Materialien sind grundsätzlich so angelegt, dass nach einer Einführungsveranstaltung einzelne ausgewählte Themen unabhängig voneinander vertiefend behandelt werden können, um auf diese Weise bestehende Studiengänge an den jeweiligen Universitäten zu unterstützen. Vorschläge für Lehrveranstaltungen sind immer

als Beispiele und Anregungen zu verstehen, die in den jeweiligen Kontexten angepasst und weiterentwickelt werden.

Ziel des Moduls ist es, Studierenden einen Überblick über spracherwerbstheoretische Erklärungsansätze zu geben und sie mit forschungsmethodischen Grundlagen vertraut zu machen, um sie dazu zu befähigen, wissenschaftliche Fragestellungen und Forschungsergebnisse nachzuvollziehen, kritisch zu reflektieren und für die Planung und Gestaltung von Fremdsprachenunterricht nutzbar zu machen. Auch vorhandene Sprachlernerfahrungen der Studierenden, ebenso ggf. Erfahrungen aus Hospitationen oder auch aus eigener Lehrerfahrung im Fremdsprachenunterricht sollen bei der Bearbeitung der durch das Modul angebotenen Aufgaben und Übungen einbezogen werden können und die Kompetenz der Studierenden zur (kritischen) Reflexion der wissenschaftlichen Ansätze und eigener vorhandener Alltagstheorien stärken. Die Arbeitsweise im Modul ist am Modell des forschenden Lernens ausgerichtet. Folglich werden die Studierenden dazu angeleitet, eine forschende und erkundende Haltung einzunehmen; entsprechende Übungen unterstützen den Prozess des Erwerbs hierfür notwendiger Schlüsselqualifikationen (u. a. kritische Reflexion, Teamarbeit).

Jedes Dhoch3-Modul besteht aus mehreren Themenschwerpunkten, die wiederum in drei Bereiche aufgeteilt sind. Im Modul 8 wird der erste Bereich („Vorbereitung der Lehre“) v. a. dafür genutzt, um Lehrenden Hintergrundinformationen zum jeweiligen Themenschwerpunkt und zum Einsatz der jeweils entwickelten Materialien anzubieten. Im Rahmen der Modulentwicklung wurde berücksichtigt, dass das Themenfeld des Moduls in den Germanistik- und DaF-Studiengängen in der Regel kaum oder gar nicht vermittelt wird und daher ebenso wenig grundlegendes Wissen auf der Seite der Studierenden und Lehrenden vorausgesetzt werden kann. Deshalb wurden Fachtexte zur Einleitung in das jeweilige Themenfeld verfasst, die im Baustein 1 zur Verfügung gestellt werden und sowohl zur Information der Lehrenden als auch als Seminarlektüre für die Studierenden eingesetzt werden können.

Unter Baustein 2 („Materialien für die Lehr- und Lernpraxis“) finden sich Materialien für den direkten Einsatz in der Lehre, die adaptierbar sind und so den Gegebenheiten vor Ort angepasst werden können. Im Modul 8 werden hier beispielsweise kommentierte PowerPoint-Folien und Anregungen für Moodle-basierte Aktivitäten bereitgestellt. Eine Besonderheit sind die teilweise sehr ausführliche Kommentierungen der PowerPoint-Dateien. Sie dienen der Weitergabe fachlicher Informationen und hochschuldidaktischer Vorschläge v. a. an die Lehrenden und finden sich als PDF-Dateien auch in den Bausteinen 1. Ein weiteres Charakteristikum von Modul 8 stellt die Unterscheidung von Einführungs-, Vertiefungs- und Projektseminaren in den zweiten Bausteinen dar. Hier finden Nutzerinnen und Nutzer Vorschläge sowie Materialien zur fachlichen Vermittlung und Übung, die im Rahmen von einführenden Lehrveranstaltungen eingesetzt werden können, oder auch Konzepte mit Materialien zur Vertiefung und projektförmigen Anwendung in weiteren Lehrveranstaltungen.

Der dritte Bereich des Moduls („Materialien zur Vertiefung des wissenschaftlichen Interesses“) hat eine stärker forschungsorientierte Ausrichtung. Dozentinnen und Dozenten (wobei insbesondere auf Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler gezielt wird), die das Studienmodul einsetzen, werden insbesondere durch Angebote in diesen dritten Bausteinen dabei unterstützt, sich Forschungsfelder v. a. in der Sprachlehr- und -lernforschung (weiter) zu erschließen und durch eigene Beiträge zu bereichern, indem sie Hinweise und Empfehlungen zur Vertiefung der Themen und ihrer Bearbeitung erhalten. Eine themenorientierte Datenbank mit kommentierten Hinweisen auf Fachtexte ergänzt in allen Themenbereichen den Baustein 3. Hier wird wissenschaftliche Literatur zur Verfügung gestellt, die im Ausland nicht immer leicht zugänglich ist, wobei auch lizenzierte und frei im Internet verfügbare Fachliteratur verlinkt ist.

Eine Besonderheit stellt der Themenbereich 7 dar („Einführung in Forschungsmethoden für die Sprachlehr- und -lernforschung"); die hier zur Verfügung gestellten Materialien ermöglichen den Erwerb grundlegender Kompetenzen in forschungsmethodologischen Ansätzen und Methoden (z. B. ausgewählte Methoden zur Erhebung und Analyse qualitativer und quantitativer Daten), die in der empirischen Fremdsprachenforschung häufig eingesetzt werden. Ziel dabei ist, Studierende zu befähigen, empirische Studien zu lesen und zu verstehen sowie selbst Ausgangspunkte für Forschungsfragen zu finden und kleinere eigene Untersuchungen zu Studienzwecken im Themenfeld des Fremdsprachenlehrens und -lernens anzulegen und durchzuführen.

## 3. Ausrichtung der Pilotstudie und methodisches Vorgehen

In der Entwicklungsphase von Modul 8 befasste sich das Entwicklungsteam mit den Kontexten, in denen das Modul eingesetzt werden sollte. Erste Rückmeldungen aus Pilotierungen, beispielsweise in Kamerun, Russland und China, zeigten, wie unterschiedlich die Voraussetzungen vor Ort sind: Die Unterschiede reichen von technischen Voraussetzungen über curriculare Vorgaben bis hin zum Kenntnis- und Sprachstand der Studierenden. Die Rolle der individuellen Dozentinnen und Dozenten ist dabei von zentraler Bedeutung, denn ihnen kommt die Aufgabe zu, Materialien auszuwählen und aufzubereiten.

Vor diesem Hintergrund wurde die Entscheidung getroffen, im Rahmen der Entwicklung und Pilotierung von Modul 8 die subjektiven Perspektiven von Dozentinnen und Dozenten in der Deutschlehrendenausbildung zu erkunden. Der Fokus lag auf Universitäten in Europa, die bis zu diesem Zeitpunkt (2019) noch nicht in die Pilotierungen einbezogen worden waren. Von Interesse war besonders, welche Schwerpunkte diese Dozentinnen und Dozenten in ihrer Lehre setzen, um damit der Frage nachzugehen, wie das Dhoch3-Modul 8: „Fremdsprachenlehren und -lernen erforschen" von den einzelnen Dozentinnen und Dozenten in der Zukunft eingesetzt werden könnte.

In dieser Phase wurden elf Interviews geführt, fünf davon in Polen und je zwei in Tschechien, Irland und in den Niederlanden.[1] Zehn der Interviewten waren Dozentinnen und Dozenten in der Deutschlehrendenausbildung an Universitäten, eine weitere Person war in der sprachenübergreifenden Fremdsprachendidaktik tätig. Der Erfahrungshorizont der Befragten ist breit gefächert und reicht von einer (zum Zeitpunkt des Interviews) nur 3-jährigen Erfahrung in der universitären Lehre bis hin zu führenden Tätigkeiten im nationalen Germanistenverband, was zu unterschiedlichen Sichtweisen und Abstraktionsgraden führt. Auch die unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkte in der Sprach-, Literatur- sowie Kulturdidaktik tragen zur Perspektivenvielfalt bei. Die Auswahl erfolgte vorrangig durch Selbstselektion, indem die Interviewten ein Interesse an Dhoch3 durch die Bereitschaft zur Mitarbeit signalisierten. Entsprechend erlauben die Daten Einblicke in verschiedene subjektive Perspektiven, stellen aber keine umfassende Erhebung dar, die Rückschlüsse auf die kompletten Universitäten oder gar Länder erlaubt.

In leitfadengestützten Interviews, die zwischen 30 und 60 Minuten dauerten und an den jeweiligen Universitäten durchgeführt wurden, lag der Fokus insbesondere auf folgenden drei thematischen Schwerpunkten:

- Aufbau und aktueller Stand der Deutschlehrendenausbildung an der jeweiligen Universität
- Herausforderungen und Wünsche der Dozentinnen und Dozenten aus der jeweiligen subjektiven Perspektive
- die mögliche Rolle von Modul 8 am jeweiligen Standort

1 Zur Wahrung der Anonymität der Dozentinnen und Dozenten werden an dieser Stelle nur die Länder genannt, nicht aber die Universitäten, an denen sie tätig sind.

Dabei war die Frage leitend, wie dieses Dhoch3-Modul bestehende Angebote inhaltlich ergänzen und wie es gut an die Arbeitsweise der Dozentinnen und Dozenten angepasst werden kann.

Die Interviewaufnahmen wurden nach GAT2 transkribiert und offen kodiert. Die Dateninterpretation orientierte sich an der Grounded Theory nach Strauss und Corbin (1996) und der Situationsanalyse nach Clarke (vgl. exemplarisch Clarke et al., 2018). Induktive Elemente aus der Grounded Theory unterstützen eine intensive Auseinandersetzung mit den Daten und ermöglichen es, neue Aspekte zu entdecken. Die Situationsanalyse als poststrukturalistische Weiterentwicklung der Grounded Theory unterstützt dabei, ein Phänomen in seiner situativen Einbettung zu verstehen. Auf diesem Weg werden die Interviewdaten mit Kartierungsverfahren, sogenannten Maps, sortiert und mit anderen Quellen in Verbindung gebracht, beispielsweise Forschungsliteratur und Modulordnungen, um verschiedene Aspekte zu beleuchten. Berücksichtigt werden dabei z. B. zentrale Diskurse zur Lehrendenbildung, curriculare Vorgaben sowie technische, räumliche und zeitliche Gegebenheiten oder diskursive Konstruktionen der Akteurinnen und Akteure im Feld (vgl. Clarke et al., 2018). Das Ziel war es nicht, die Situation in einem Land vollständig abzubilden, sondern aus verschiedenen Perspektiven einige zentrale Aspekte oder Zusammenhänge zu identifizieren. Die in der Situationsanalyse nach Clarke verwendeten Maps reichen von allgemeinen Übersichten über das Forschungsfeld und Datenmaterial („situational maps“) bis hin zu Abbildungen von Positionierungen der Befragten in einem Diskurs, dem z. B. kritische Fragen der akademischen Deutschlehrendenausbildung inhärent sind.

Die Untersuchung kann also als explorative Pilotstudie verstanden werden, in der Perspektiven von Dozentinnen und Dozenten erhoben und in Hinblick auf die Entwicklung von Dhoch3-Modul 8 interpretiert wurden. Entsprechend sind die im Folgenden umrissenen Ergebnisse als ein Einblick in diese Perspektiven zu verstehen, denen kein systematisches Sampling zugrunde lag. Orientiert an der Grounded Theory würde es sich anbieten, im Sinne eines *theoretical sampling*, also ausgehend von den bisherigen Erkenntnissen, gezielt weitere Perspektiven zu erheben, die es erlauben, diese kritisch zu überprüfen und zu erweitern. Auch tiefergehende Interviews mit detaillierten Fragen könnten den Erkenntnisgewinn erhöhen.

## 4. Erkenntnisse und Ergebnisse

### 4.1. LOKALE GEGEBENHEITEN

Die Ausbildung von Deutschlehrerinnen und -lehrern ist in besonderer Weise von lokalen Gegebenheiten, strukturellen Rahmenbedingungen im Schul- und Hochschulsystem und auch von der nationalen Bildungspolitik geprägt. Für die Implementierung des Moduls war es in der Entwicklungsphase das Anliegen, einzelne Perspektiven aus verschiedenen Kontexten kennenzulernen, um ggf. bei der Modulentwicklung darauf Rücksicht nehmen zu können. Die einzelnen Interviews erlaubten einige Einblicke in die Diskurse, in die die interviewten Personen eingebunden sind.

An den Universitäten, an denen die Interviewten tätig sind, sind einige Gemeinsamkeiten und auch einige Unterschiede erkennbar. Die Interviewten in Polen und Tschechien berichten, dass sich die Ausbildung von Lehrenden sowohl auf den schulischen wie auf den außerschulischen Bereich bezieht. Der schulische Deutschunterricht hat in den vergangenen Jahrzehnten gegenüber dem Englischen an Bedeutung verloren und bekommt zunehmend auch Konkurrenz durch andere zweite Fremdsprachen wie Französisch oder Spanisch. Im Gegenzug gewinnt der außerschulische Deutschunterricht an Bedeutung. Hier wird insbesondere ein großer und weiterhin wachsender Bedarf an fachsprachlichen Inhalten beschrieben, der auch weltweit erkennbar ist.

Für den schulischen Deutschunterricht wird in beiden Ländern die Lehrendenbildung an neue bildungspolitische Gegebenheiten angepasst. Das betrifft u. a. die Frage, welche Qualifikationen zum Unterricht in verschiedenen Schulformen befähigen und wie neue

Inhalte in die universitären Curricula integriert werden können.

In den Niederlanden und in Irland stellt sich die Situation aus Sicht der Interviewten insgesamt etwas anders dar. Hier ist die Nachfrage nach Deutschlehrenden im schulischen Kontext hoch, während zumindest im universitären Kontext die fachdidaktische Ausbildung diesen Bedarf nicht decken kann. Die Situation an Fachhochschulen mit lehrerbildendem Schwerpunkt ist teilweise etwas anders, sodass die Ausführungen für Fachhochschulen nur mit Einschränkungen gelten. Auffällig ist, dass an allen drei Universitäten – eine in den Niederlanden und zwei in Irland – durch vergleichsweise kleine germanistische Institute die sprachdidaktische Ausbildung teilweise oder vollständig sprachenübergreifend angeboten wird, in Irland schwerpunktmäßig in den Erziehungswissenschaften und auf Englisch. Die befragten Dozentinnen und Dozenten beklagen, nur begrenzt Einfluss auf die fremdsprachendidaktische Ausbildung der Studierenden zu haben, was nicht zuletzt für die Implementierung von Dhoch3 eine Herausforderung darstellt, aber auch die fehlende Kontaktzeit mit der deutschen Sprache. Im Gegensatz zu den Niederlanden und ebenso zu den mitteleuropäischen Ländern ist das niedrige Sprachniveau der Studierenden aus Sicht der Befragten in Irland ein zentrales Problem:

*es ist wirklich überraschend dass die LEHRer (–) nur das niveau der schüler beherrschen müssen um das fach in der schule zu unterrichten. das find ich sehr problematisch (I2_Irland)*[2]

In den Niederlanden führt die hohe Nachfrage nach Lehrkräften dazu, dass Studierende während des Studiums schon als Lehrende an Schulen beschäftigt werden und die Dozentinnen und Dozenten aufgefordert sind, die umfangreichen Praxiserfahrungen zu rahmen und einzubeziehen. In den beschriebenen Kontexten wird der Wunsch der Befragten nach unterstützenden Angeboten für die fremdsprachendidaktische Ausbildung angehender Lehrender deutlich.

## 4.2. ÜBERGREIFENDE HERAUSFORDERUNGEN

Trotz der skizzierten unterschiedlichen Gegebenheiten, die die Befragten wahrnehmen, ergeben sich zahlreiche Herausforderungen, die allen gemeinsam sind. Diese betreffen v. a. die tägliche Arbeit in der Hochschullehre und beziehen sich darauf, unterschiedlichen Zielgruppen und individuellen Bedürfnissen gerecht zu werden. Die interviewten Personen verorten ihr Handeln im Spannungsfeld zwischen a) externen Vorgaben, beispielsweise durch Ministerien und Akkreditierungskommissionen, b) universitätsinternen Rahmenbedingungen, c) den individuell unterschiedlichen Bedarfen und Voraussetzungen der Studierenden und d) den Anforderungen, die sich durch die zukünftige Arbeitswelt der Studierenden ergeben (siehe zu unterschiedlichen Ebenen Rittscher, 2020). Auch die eigenen Vorstellungen von guter Lehre haben einen wesentlichen Einfluss. Innerhalb dieses Spannungsfelds nehmen die Lehrenden ihre Handlungsspielräume als unterschiedlich groß wahr, was nicht zuletzt von individuellen Zugängen und Zuschreibungen abzuhängen scheint.

Eine Gemeinsamkeit, die an allen Universitäten deutlich erkennbar ist, ist ein großer Mangel an Materialien, sowohl didaktisiertes Material für die akademische Lehre als auch Fachliteratur. Die Verfügbarkeit der Letzteren unterscheidet sich stark und hängt von verschiedenen regionalen und institutionellen Faktoren ab, v. a. von technischen Zugangsmöglichkeiten und der Finanzierung. Da ein guter Zugang zu Fachliteratur – für Lehrende und Studierende – in allen Regionen der Welt für Lehre, Forschung und Lehrendenausbildung von großer Bedeutung ist, hilft die Ausstattung aller Dhoch3-Module mit umfangreichen Literaturdatenbanken und Lizenzen für jeweils einschlägige Veröffentlichungen bei der Überwindung vorhandener Defizite. Die Daten zeigen, dass auch die befragten



2 Für alle Zitate aus dem Datenmaterial wurde die Form beibehalten, in der die Daten aufbereitet wurden. Durch Großschreibungen und Sonderzeichen wie … und – werden beispielsweise Betonungen und Pausen erkennbar. Der Abdruck der Auszüge aus den Originaltranskripten dient der exemplarischen empirischen Verankerung der Analysen im Datenmaterial.

Dozentinnen und Dozenten an europäischen Universitäten einen besseren Zugang zu Fachliteratur wünschen. Insbesondere aktuelle Publikationen und auch Fachlexika werden genannt. Der Bedarf an Materialien ist allerdings nicht auf Fachliteratur beschränkt. Aufbereitetes und didaktisiertes Material für die Lehre zu verschiedenen Themenbereichen wird von den interviewten Personen ebenso als hilfreich erachtet.

*„bestimmte zuSAMmenstellung/oder bestimmte TEXte die sie da drauf haben oder so literaturhinweise, das wür/würde ich (--) sicherlich NUTzen“* (Polen_I1)

Hier werden Materialien zur Didaktik des Deutschen als Fremdsprache und zu Forschungsmethoden an prominenter Stelle genannt. Besonders hervorgehoben wird ein Mangel an Materialien für den fachsprachlichen Unterricht, was beispielswiese eine Dozentin aus Polen erläutert:

*„weil man fachsprachen eigentlich auf diesem niveau anbietet aber es gibt noch nicht so viele materialien […] die für uns passen“ (I3_Polen).*

Aus den Ausführungen der Befragten wird außerdem erkennbar, dass die gewünschten Materialien für unterschiedliche Lehrveranstaltungen und Zielgruppen geeignet sein sollten. Dabei handelt es sich um verschiedene Veranstaltungstypen, zeitliche Rahmenbedingungen und inhaltliche Zielsetzungen. Insbesondere im fachsprachlichen Unterricht haben Module und Lehrveranstaltungen häufig einen spezifischen Zuschnitt. Darüber hinaus sollen jeweils Studierende mit unterschiedlichem Sprachniveau und Vorwissen angesprochen werden.

### 4.3. EINSATZ VON DHOCH3 ALS SELBSTLERN- UND BEGLEITMATERIALIEN

In den Interviews wird deutlich, dass diese Materialien nicht nur in der universitären Lehre im Fach und in der Fachdidaktik an den jeweiligen Instituten eingesetzt werden könnten, sondern dass die befragten Personen in Erwägung ziehen, sie als Selbstlernmaterialien oder begleitende Materialien insbesondere für die Studierenden zu verwenden, mit denen die jeweiligen Institute in bestimmten Phasen nicht unmittelbar verbunden sind. Dazu zählen beispielsweise ein Auslandssemester, ein Schulpraktikum oder auch, wenn Lehre in anderen Fakultäten stattfindet wie beispielsweise in Irland die fachdidaktische Ausbildung in den Erziehungswissenschaften. So wird in den Interviews z. B. für Irland die Möglichkeit skizziert, den deutschsprachigen Input in der sonst englischsprachigen fachdidaktischen Ausbildung durch den ergänzenden Einsatz von Dhoch3 um ein spezifisch deutschdidaktisches und deutschsprachiges Element zu erweitern.

Für alle Universitäten wird von den Befragten die Möglichkeit aufgeworfen, Aktivitäten in anderen Kontexten einzubinden. So könnten beispielsweise Studierende während eines Praktikums oder eines Auslandssemesters über einen Dhoch3-basierten Moodle-Kurs besser begleitet und gleichermaßen inhaltlich enger betreut werden. Darüber hinaus erwähnt eine interviewte Person aus den Niederlanden auch die Möglichkeit, die parallele Berufstätigkeit an Schulen über einen solchen Moodle-Kurs einzubinden. Mit diesen verschiedenen Einsatzorten sind auch weitere Rollen verbunden.

### 4.4. KOMPLEXE ROLLENKONSTELLATIONEN

Aus den bisherigen Ausführungen wird deutlich, dass Dhoch3 flexibel sein und unterschiedlichen Bedarfen gerecht werden muss. Die Grundkonzeption von Dhoch3 berücksichtigt dies bereits, indem verschiedene Zielgruppen in den Blick genommen werden und die Onlinematerialien auf der Plattform offen und adaptierbar angelegt sind.

Die verschiedenen Zielgruppen werden u. a. durch die drei zuvor erwähnten Bausteine adressiert (siehe Abschnitt 2), die in allen Themen eines Moduls zu finden sind. Ein erster Baustein dient Lehrenden zur Vertiefung ihres eigenen Wissens und zur Vorbereitung auf die Lehre. Einen zweiten Baustein bilden Materialien für die Lehre, die in der Lehre eingesetzt werden können und damit Studierende adressieren. Schließlich gibt es einen dritten Baustein, der für die selbstständige Weiterqualifizierung von

Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern konzipiert wurde. Mit diesem Vorgehen werden bereits unterschiedliche Zielgruppen angesprochen. Die Daten der Pilotstudie zeigen, dass diese Zielgruppenadressierung auch im Rahmen komplexerer Rollenkonstellationen gedacht werden kann: Eine Person kann in verschiedenen Rollen angesprochen werden: als Dozentin oder Dozent, als Forscherin oder Forscher und im Kontext der persönlichen Weiterbildung auch als Lernerin oder Lerner. So erklärt beispielsweise Interviewpartnerin 2 aus Polen:

*ich MUSS an meinem Deutsch auch arbeiten weil ich hier in einem polnischsprachigen umfeld - ich habe ähm keinen großen kontakt mit muttersprachlern und äh deshalb ist es mir auch persönlich so wichtig für die eigene – ähm für die selbstentwicklung (I2_Polen)*

*insbesondere im MASterseminar dass man da ähm ähm also so (xxx) forschungsmethodik oder sowas. (-) das das es würde ich (.) würde hilfreich sein für mich ja (I2_Polen)*

Aus diesen Darstellungen werden verschiedene Rollen sichtbar, die noch um weitere ergänzt werden können, die in den Daten zu sehen sind: Studierende können auch Praktikantinnen und Praktikanten sein oder gleichzeitig in ihrer Rolle als DaF-Lehrende angesprochen werden. Diese Nennungen erweitern das zuvor dargestellte Rollenspektrum erneut. An Dhoch3 kann in diesem Rahmen die Erwartung herangetragen werden, so offen gestaltet zu sein, dass es an allen Einsatzorten und für die verschiedenen Zielgruppen genutzt werden kann und dass auch die Nutzerinnen und Nutzer sich in verschiedenen Rollen angesprochen fühlen können. Gleichzeitig kann Dhoch3 einen Raum schaffen, um eine Verbindung herzustellen, u. a. indem es für verschiedene Aktivitäten eine inhaltliche Klammer darstellt. Damit können Rollenwechsel, z. B. im Übergang von der Studierenden- in die Lehrendenrolle, oder die Reflexion der eigenen Rolle begleitet werden.

Im Rahmen ihrer Masterarbeit hat Margarita Rittscher (2020) jeweils ein Interview aus Polen und aus Tschechien ausgewertet. In ihren Ergebnissen zeigt sie auf, dass aus der Sicht der Dozentinnen und Dozenten die Übergänge von der Schule ins Studium und vom Studium in die Berufstätigkeit gewissermaßen neuralgische Punkte in der Ausbildung und Professionalisierung von angehenden Lehrenden sind, die besonderer Aufmerksamkeit bedürfen. Für diese Stellen werden vermehrt spezifische Materialien gefordert, um Leistungsunterschieden gerecht zu werden, ggf. Wissens- und Kompetenzlücken zu schließen und die Rollenwechsel der Studierenden – von Schülerinnen und Schülern zu Studierenden und dann wiederum zu Lehrenden – zu begleiten.

Dieses Verständnis der möglichen Nutzung war für die Entwicklung von Modul 8 hilfreich und sollte auch für dessen Weiterentwicklung (siehe Abschnitt 5) und für das Dhoch3-Programm insgesamt im Auge behalten werden. Insbesondere die digitale Umsetzungsform ermöglicht es, die verschiedenen Orte der Lehrendenausbildung zusammenzuführen.



## 5. Erkenntnisgewinn für die Modulentwicklung und (weitere) Modulüberarbeitung

Während intensive Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen in den Germanistikinstituten und lehrerbildenden Einrichtungen im Ausland in der Phase der Modulentwicklung eine Selbstverständlichkeit darstellten, wurde ersichtlich, dass ergänzende teilstrukturierte Interviews einen Mehrwert haben. Dieser besteht v. a. in der Systematik und in der Tiefe der Befragung, aber ebenfalls in der Möglichkeit, durch ähnliche Fragen an allen Universitäten ähnliche Aspekte zu erfassen. Auch die systematische Auswertung der transkribierten Daten erlaubte tiefere Einblicke.

Beachtenswert ist die Darstellung der verschiedenen Rollen der Lehrenden und der Studierenden, die die Vielschichtigkeit und die schnellen Rollenwechsel aufzeigt. Die Nutzung des Moduls in verschiedenen Phasen, die bei der Modulentwicklung bisher nicht berücksichtigt worden

waren, beispielsweise im Auslandssemester oder im Praktikum, erscheint gleichermaßen relevant. Um dem gerecht zu werden, wurde an der Adaptierbarkeit der Materialien gearbeitet. Möglichst viel Material wird daher in Modul 8 in offenen Dateiformaten angeboten, damit sie verändert werden können.

Noch wichtiger erscheint aber, Dozentinnen und Dozenten dabei zu unterstützen, ihre Handlungsspielräume zu nutzen, passende Materialien auszuwählen und diese zu adaptieren. Die Auswertung hat einmal mehr vor Augen geführt, dass Dozentinnen und Dozenten in der Deutschlehrendenausbildung nur begrenzte Handlungsspielräume haben, da die Lehrendenausbildung gleichzeitig auf mehreren Ebenen angesiedelt ist, der Ebene der Bildungspolitik und -administration (z. B. Ministerien, Akkreditierungskommissionen), der Ebene der Fakultät oder des jeweiligen Instituts und schließlich der Ebene der individuellen Dozentinnen und Dozenten (Rittscher, 2020, S. 155). So zeigt sich beispielsweise besonders deutlich, dass die Lehrenden nicht frei über die genutzten Materialien entscheiden können und insbesondere die Befragten aus Irland und den Niederlanden beklagen, keine oder nur sehr begrenzte Einflussmöglichkeiten auf die in anderen Fakultäten angesiedelte Vermittlung fachdidaktischer Inhalte zu haben.

In Hinblick auf diese eingeschränkten Handlungsspielräume stellt sich die Frage, wo die Grenzen des Einsatzes zusätzlicher Materialien, in diesem Fall Dhoch3, liegen. Wenn die didaktische Ausbildung angehender Lehrender nicht in der Germanistik angesiedelt ist, werden die Module einen anderen Stellenwert haben als in Ländern, in denen sie hierzu gezielt herangezogen werden können. Wesentlich ist es aber, Dozentinnen und Dozenten zu befähigen, ihre Handlungsspielräume zu erkennen und zu nutzen. Die Auswahl der geeigneten Materialien und die Adaption an den jeweiligen Unterrichtskontext ist eine anspruchsvolle Aufgabe. Die Dozentinnen und Dozenten benötigen einen Überblick über die vorhandenen Materialien, Möglichkeiten zur Anpassung und Flexibilisierung sowie die Anpassungsbedarfe vor Ort. Daher sollten die Dhoch3-Module Anregungen enthalten, wie Materialien adaptiert werden können.

Die Materialien des Moduls 8 sollen entsprechend in verschiedenen Rollen genutzt werden können, für Dozentinnen und Dozenten beispielsweise zur persönlichen Fortbildung, zur Vorbereitung der Lehre, für die Betreuung von Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftlern und vieles mehr. Dabei wird deutlich, dass insbesondere bei noch unbekannten Themen die Rollen eng verschränkt sein können. Um die Auswahl der für eine Rolle passenden Materialien zu begleiten, wird in Modul 8 großer Wert auf eine gute Nutzerführung auf der Moodle-Plattform gelegt. Dazu zählen Hinweise für die Lehrenden, Beispiele und Anregungen, v. a. aber auch Hinweise darauf, wie Materialien den jeweiligen Gegebenheiten vor Ort angepasst werden können.

Die oben skizzierten Erkenntnisse, ergänzt durch die Ergebnisse der durch den DAAD veranlassten Nutzerbefragungen, werden auch für die (weitere) Überarbeitung von Modul 8 genutzt. So ist aus Rückmeldungen und Nutzerbefragungen bekannt, dass die Dhoch3-Module als anspruchsvoll betrachtet werden. Daher soll das Angebot niederschwelliger, die Nutzerfreundlichkeit des Moduls auf allen Ebenen verbessert sowie die Verarbeitung der Modulthemen durch (weitere) Übungen, Aufgaben und Reflexionen unterstützt werden. Insbesondere sollen die Funktionen von Moodle umfangreicher und intensiver eingebunden werden. Die geplanten Maßnahmen dienen auch dazu, Lehrenden die Möglichkeiten der Moodle-Tools beispielhaft zu demonstrieren und nicht zuletzt dadurch die Arbeit mit den Materialien zu unterstützen. Außerdem werden weitere Materialien und Aufgaben entwickelt, die bei der Erarbeitung und Festigung der Modulinhalte hilfreich sind, z. B. didaktisierte Fachtexte mit Leseaufträgen bei komplexeren Themen.

Im Rahmen der derzeitigen Modulüberarbeitung wurde außerdem die Nutzerführung weiter verbessert, um dem Bedarf nach Unterstützung bei Orientierung und Auswahl

entgegenzukommen. Neben der Verlinkung weiterer Fachliteratur, v. a. zu frei zugänglichen Publikationen, standen die Stärkung des Praxis- und des Forschungsbezugs (z. B. Entwicklung von Forschungsfragen zu den angebotenen Themen) sowie die inhaltliche Erweiterung des Themas „Einführung in empirische Forschungsmethoden“ (v. a. Datenanalyse inkl. Statistik und qualitativer Inhaltsanalysen) im Aufgabenportfolio des Modulüberarbeitungsprojekts, das Ende 2022 abgeschlossen worden ist.

## 6. Fazit

Die Erkenntnisse aus der hier skizzierten Pilotstudie haben einige Anregungen gegeben, worauf bei der Entwicklung und Überarbeitung des Dhoch3-Moduls 8 geachtet werden sollte. Die durchgeführten teilstrukturierten Leitfadeninterviews und der qualitative Zugang zu den Daten haben sich als wertvolle Ergänzung und stellenweise auch als Alternative zu den verbreiteten quantitativen Nutzerbefragungen erwiesen. Diese Vorgehensweise eröffnete tiefere Einblicke in weitere Herausforderungen und Schwierigkeiten, vor denen die Lehrenden stehen, mögliche Nutzerszenarien sowie Einsichten, welchen Anforderungen die Modulmaterialien genügen müssen.

## LITERATUR

Clarke, A., Friese, C. & Washburn, R. (2018). Situational Analysis: Grounded Theory After the Interpretative Turn (2. Aufl.). Thousand Oaks, CA: SAGE.

Paintner, U. & Schmäling, B. (2019). Fachsprachenförderung durch Mittlerorganisationen: Aktuelle Entwicklungen im Spannungsfeld von wirtschaftspolitischen Interessen und weltweiten Veränderungen in der Nachfrage nach Deutsch. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 24(1), 21–32. *https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3171/* (8.12.2022)

Rittscher, M. (2020). Die universitäre DaF-Lehrendenausbildung in Mitteleuropa. Unveröffentlichte Masterarbeit. Universität Bielefeld.

Schmäling, B. (2018). Dhoch3: Online-Studienmodule für die Deutschlehrerausbildung an Hochschulen weltweit: kulturspezifische Modifizierbarkeit und Anwendung im Blended-Learning-Format. Info DaF, 45(5), 635–654.

Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996). Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

ANJA LANGE

# Erfahrungsbericht aus einem Blended-Learning-Kurs in Zentralasien für Deutschlehrkräfte



## 1. Einleitung

In diesem Beitrag wird ein Einblick in einen Blended-Learning-Kurs gegeben, der im Sommersemester 2022 mit 20 kirgisischen und usbekischen Lehrkräften durchgeführt wurde. Zunächst wird die Ausgangssituation in den beiden postsowjetischen Ländern beleuchtet, wobei davon ausgegangen wird, dass sowohl die Lerntradition als auch die Bildungssysteme sich in beiden Staaten ähneln. Danach wird der Blended-Learning-Kurs kurz vorgestellt und auf die Teilnehmenden eingegangen. Ein Erfahrungsbericht und ein Fazit, aus dem bestimmte Anpassungen für den noch durchzuführenden Kurs im Wintersemester 2022/23 abgeleitet werden, runden den Beitrag ab.

Am Beispiel des Deutsch-Kirgisischen Instituts für Angewandte Informatik (INAI.KG) Bischkek soll kurz erläutert werden, wieso ein Blended-Learning-Kurs für Lehrkräfte angeboten wurde: Die Studierenden am INAI.KG studieren angewandte Informatik und erreichen während des studienbegleitenden Deutschunterrichts maximal ein Niveau von B1. Damit sind die Dhoch3-Module für sie nicht geeignet. Gleichzeitig ist für viele Hochschuldozierenden das Dhoch3-Programm unattraktiv, weil sie eine ohnehin schon hohe Unterrichtsbelastung haben, die Materialien auf einem sehr hohen sprachlichen Niveau sind und sie für die Absolvierung des Programms (im Gegensatz zu den „Deutsch Lehren Lernen“-Kursen des Goethe-Instituts) keine Teilnahmebescheinigung erhalten, die sie für das universitätsinterne Ranking dringend benötigen. Auch bekommen die in der Region arbeitenden DAAD-Lektorinnen und -Lektoren oft zu hören, dass die für die Dhoch3-Module konzipierte Unterrichtssituation eine spezifisch deutsche sei und dass der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen vor Ort fehlen würde. Das sind die Gründe, weswegen die Kolleginnen und Kollegen vor Ort sich bisher eher nicht an das Dhoch3-Programm gewagt haben. Exemplarisch soll gezeigt werden, wie ein solcher Blended-Learning-Kurs aufgebaut und organisiert werden kann.

## 2. Ausgangssituation in Kirgistan und Usbekistan

Mit dem Kurs sollte grundsätzlich ein Desiderat behoben werden, nämlich die einerseits geforderte Weiterbildung an Universitäten und die andererseits kaum stattfindende internationale Weiterbildung. Bereits 2011 forderte der Bericht der World Data on Education (S. 13), dass vor allem Lehrkräfte innerhalb der Bildungseinrichtung weitergebildet werden sollten. „The in-service training system faces several problems and fails to ensure the systematic updating of knowledge and experience“ (World Data on Education, 2011, S. 13). Gerade die benötigten Impulse von außen, die besonders von den regionalen Kolleginnen und Kollegen an die DAAD-Lektorate herangetragen werden, fehlen. Eine der dringendsten Aufgaben im Bildungssektor bestehe darin, „moderne Lehr- und Berwertungstechnologien gemäß den internationalen Qualitätsstandards einzuführen“ (TEMPUS, 2012, S. 12, eigene Übersetzung). Dieses Desiderat sollte mit der Dhoch3-Fortbildung geschlossen werden. Der Fokus lag folglich nicht auf der von Schmäling definierten Zielgruppe „künftiger Deutschlehrender an Schulen, Universitäten und anderen Bildungseinrichtungen“, die „in den Bereichen Methodik/Didaktik des Deutschen als Fremdsprache, studienbegleitender Deutschunterricht sowie Deutsch mit Anwendungs- und Berufsbezug“ (Schmäling, 2018, S. 637) unterstützt werden sollen. Außerdem wurde der Kurs nicht als Aus-, sondern als Weiterbildung verstanden.

In einem einführenden Austausch wurden die kirgisischen und usbekischen Dozierenden zum Status der Ausbildung in Deutsch als Fremdsprache und Germanistik befragt. Die Kolleginnen und Kollegen in der Fortbildung bemerkten, dass die Deutsch-Hochschulausbildung in Kirgistan und Usbekistan bei den Studierenden einen vergleichsweisen schlechten Ruf hat. Die Studierenden betrachteten die Universitätsausbildung eher als Rückschritt gegenüber der Schulausbildung („Sprachkurs mit Universitätszertifikat“). Dem gegenüber stehen die von den Hochschuldozierenden wahrgenommenen hohen Erwartungen an sie, denn die Studierenden forderten immer mehr inhaltlichen Unterricht (d. h. Deutsch als Fremdsprache verbunden mit Didaktik, Linguistik, Literaturunterricht, Fachunterricht etc.). Die am Kurs teilnehmenden Lehrkräfte fühlten sich dadurch teilweise überfordert, was überwiegend ihre Motivation für die Teilnahme an der Fortbildung erklärte.

In der Einleitung wird kurz beschrieben, dass beide postsowjetischen Länder eine ähnliche Bildungstradition haben und „die formale Struktur der Bildungsinstitutionen in groben Zügen aus dem sowjetischen Bildungssystem erhalten“ (Thevs, 2021, 15) geblieben ist. Das bedeutet konkret, dass „[d]as Studium [...] sich – vor allem im BA-Bereich – auf die Rezeption, Akkumulation und Rekapitulation von fertigem, durch die Dozenten vermitteltem Wissen“ (Kretschmer, 2020, S. 4) konzentriert. Der in Deutschland bereits standardisierte kommunikativ ausgerichtete Unterricht wird von den Studierenden teilweise verlangt, stößt jedoch auf regionale Lehr-Lern-Traditionen. Die Universitätsdozierenden, so wurde uns vielfach vermittelt, fühlen sich nicht in der Lage, einen modernen lernerzentrierten Unterricht zu gestalten, auch aufgrund fehlender Schulungen, die wirklich neue und praktische Aspekte zum Unterrichten beitragen können. So gilt heute immer noch, was Huttova (2002, S. 18) kurz nach der Jahrtausendwende festgestellt hat:

*„Above all, in-service training institutions have not changed much since the collapse of the Soviet Union. In many cases, they provide outdated training by focusing on ‚new‘ factual information, instead of preparing teachers for working in a ‚new‘ environment through introducing child-centered, interactive teaching/learning methods. Training opportunities in teaching critical thinking skills, problem solving skills, curriculum planning, and assessment of students are badly lacking“.*

Der den Dhoch3-Modulen zugrunde liegende Ansatz der flexiblen Arbeit und eigenen Gestaltung scheint dabei perfekt, die bestehende Lerntradition mit dem „neuen Material“ zu verbinden.

## 3. Vorstellung des Blended-Learning-Kurses

Der Blended-Learning-Kurs begann im Januar 2022 mit der Akquise der Teilnehmenden in Kirgistan und Usbekistan. Organisiert von den DAAD-Lektoraten am INAI.KG in Bischkek und der Staatlichen Universität Fergana konnten 20 interessierte Teilnehmende gewonnen werden, von denen 10 aus Kirgistan und 10 aus Usbekistan kamen. Es handelte sich dabei um Universitätsdozierende und Schullehrende aus Bischkek, Osch und Yssykkul (Kirgistan) sowie aus Guliston, Namangan, Samarkand, Tashkent und Fergana (Usbekistan). Am 11. März 2022 kam es zum ersten Treffen, auf dem die Vorstellung des Programms Dhoch3 erfolgte. In einer anschließenden Abstimmung entschieden sich die Teilnehmenden für das Modul 2: „Lehr- und Unterrichtsplanung für DaF an Hochschulen und Schulen“. Dieses Modul wurde als Kompromiss zwischen den Germanistikdozierenden und den Dozierenden im begleitenden Deutschunterricht gesehen.

Am 2. Mai 2022 wurde der Kurs auf der DAAD-Moodle-Plattform online gestellt. Im Blended-Learning-Format wurde ein Treffen aller Teilnehmenden einmal pro Monat im Umfang von 1,5 Stunden vorgeschlagen und zunächst durchgeführt. Inhaltlich wurden in diesem Dhoch3-Blended-Learning-Kurs mit dem Titel „Unterrichtsplanung DaF: Impulse für die Lehrkräfteausbildung an Hochschulen“ (Fokus: Modul 2) die Themen „Grundfragen der Lehr- und Unterrichtsplanung“ mit dem Fokus Deutsch als Fremdsprache und CLIL (Content and Language Integrated Learning) sowie „Curriculare Vorgaben“ behandelt. Dabei wurden jeweils die Einführungstexte von Susanne Guckelsberger als PDF-Grundlektüre zur Verfügung gestellt. Auf der Grundlage dieser Texte wurden dann asynchron Aufgaben, Forumsbeiträge und Padlets von den Teilnehmenden bearbeitet. Die asynchrone Phase umfasste ca. 20 Stunden.

## 4. Erfahrungen

Die Teilnehmenden sahen die Moodle-Plattform als Hürde. Bereits der Anmeldeprozess auf einer Plattform, die die Dozierenden sonst nicht benutzen, stellte eine Herausforderung dar. Die erste inhaltliche Besprechung am 21. Mai 2022 wurde deshalb in eine Moodle-Anleitungsstunde umgewandelt. Eine Dozentin sagte: „Ich weiß nicht, wo ich hinklicken soll.“

Übereinstimmend wurde berichtet, dass die Bereitschaft, neben dem hohen Stundenpensum an der Universität sich auch noch in eine unbekannte Arbeitsplattform einzuarbeiten, gering sei. Das überraschte uns, wurde doch im ersten Treffen angegeben, dass die Plattform Moodle grundsätzlich bekannt sei. Jedoch wird Moodle in den betreffenden Universitäten eher als Dateiablageplattform denn als Arbeitsmittel benutzt. Die Aufgabenformen „Umfrage“ oder „Forum“ waren für die Teilnehmenden neu. So ist auch die niedrige Anmeldungszahl zu erklären. Von den ursprünglich 20 Teilnehmenden meldeten sich im Laufe des Kurses schlussendlich sechs an, und von diesen waren vier regelmäßig aktiv bei den Treffen und tauschten sich aus. 14 Teilnehmende hatten sich nicht einmal in die Moodle-Plattform eingeloggt.

Der beschriebene Aufbau mit Basistext und Aufgaben hat sich als lohnend erwiesen. Dabei wird ein kleinschrittiges Vorgehen empfohlen, da so die zu bearbeitenden Aufgaben realistisch neben den anderen Verpflichtungen der Lehrkräfte bewältigt werden können. Im Laufe des Kurses hat sich ein Treffen pro Woche als lohnend erwiesen. Dabei wurde das Treffen zweigeteilt: Zuerst wurden die Texte inhaltlich durchgegangen und diskutiert. Anschließend wurden die Inhalte der Texte auf die spezifische regionale Situation der Teilnehmenden bezogen. Besonders die Diskussionen und der Austausch über Länder- und Universitätsgrenzen hinweg wurden von den Teilnehmenden als sehr bereichernd erlebt.

Die Texte von Susanne Guckelsberger wurden von den Teilnehmenden dabei jedoch als „sehr lang und schwierig“ (O-Ton einer Dozentin) empfunden. Eine andere Dozentin sagte: „Ich habe nicht die Zeit, das [Lesen und Bearbeiten der Aufgaben] nebenbei zu machen.“ Der Faktor Zeit schien für viele Dozierende eine große Rolle zu spielen. Die, die am Kurs nicht teilgenommen haben, entschuldigten ihr Fehlen v. a. mit Terminproblemen und dringend zu erledigenden Aufgaben. Der zeitliche Gesamtumfang betrug 20 Stunden asynchrone und 10 Stunden synchrone Bearbeitung der Materialien.

Die Teilnehmenden waren v. a. von den Reflexionsmomenten im Kurs angetan, die regelmäßig in Form von Forenbeiträgen oder Umfragen eingebaut worden. Dabei ging es besonders um das Ziehen eines eigenen Fazits aus dem Kurs: Was ist leicht, was ist schwergefallen? Was konnten die Dozierenden umsetzen, was nicht? Eine Teilnehmerin sagte: „Was ist das eigentlich, eine Reflexion? Das war mir nicht bekannt. Zuerst habe ich die Aufgaben gemacht und dann habe ich überlegt, was ich gemacht habe. Ich habe festgestellt, dass das auch eng mit der Planung des Unterrichts verbunden ist. In Zukunft werde ich im Unterricht auch eine Reflexion einbauen.“ Andere Dozierende bestätigten die fehlenden Reflexionsmöglichkeiten im eigenen Unterricht und waren dankbar, das eigene Lernen reflektieren zu können. Sie wünschten sich dazu noch mehr Impulse, wie dies auch im Unterricht möglich sein könnte. In der Diskussion tauschten sich die Dozierenden, die bereits eine Reflexion (beispielsweise am Ende des Studienjahres) durchführten, mit denen aus, für die das noch neu war.

Der gemeinsame Erfahrungsaustausch war als unbedingter Vorteil im Kurs anzusehen. Die regelmäßigen Sitzungen halfen den Dozierenden, sich zu vernetzen und ihre eigene Unterrichtssituation vor dem Hintergrund der Situation der Kolleginnen und Kollegen zu reflektieren. Eine Teilnehmerin hat im Zuge des Kurses (beim Thema „Curriculum“) beispielsweise das erste Mal das Curriculum ihres eigenen Fachs zur Hand genommen und untersucht, wie es strukturiert ist und wie Änderungen ihrerseits eingeführt werden können. Somit hat der Kurs zur Selbstermächtigung der Teilnehmenden beigetragen, die (auch durch die Bestärkung durch die anderen Teilnehmenden) sich ihrer eigenen Rolle im Lernprozess bewusster wurden. Die Möglichkeit, die eigenen Gedanken und Reflexionen in einer Sitzung zu besprechen und die Erfahrungen der anderen Teilnehmenden dazu zu hören, wurde sehr geschätzt, da es diese im Universitätsalltag nur sehr selten gibt.

## 5. Fazit

Trotz einer recht kleinen aktiven Teilnehmendenzahl hat sich der Kurs gelohnt. Die Teilnehmenden haben den regelmäßigen Austausch als besonders bereichernd erlebt und waren dankbar, sich über Universitäts- und Ländergrenzen hinweg austauschen zu können.



Im Sommersemester 2023 wird mit den Praxisprojekten ein weiterer Moodle-Kurs angeboten. Hier wird v. a. eine großzügige Anlaufzeit für die Einarbeitung in die Moodle-Plattform eingeplant und dafür auch ein Extratermin anberaumt. Das kleinschrittige, gemeinsame Vorgehen soll beibehalten werden. Die Teilnehmenden brauchten viele Vorgaben, es gab jede Woche mehrere Nachrichten mit Anweisungen und Aufgaben, was bis zum nächsten Treffen zu bearbeiten ist. Dieser Mehraufwand wird auch im neuen Kurs eingeplant. Die Länge des Treffens, 1,5 Stunden pro Woche, war genau richtig für ausführliche Diskussionen. Die Reflexion des eigenen Unterrichts soll wieder im Moodle-Kurs einen prominenten Status bekommen, jedoch auch in die Diskussion verlegt werden.

Durch detailliertes Besprechen der Fachtexte in der Onlinelivesitzung werden die Texte vermittelt. Außerdem wird der nächste Text in der gemeinsamen Sitzung entlastet und es werden Assoziationen besprochen. Diese Strategie, die sich im Kurs nach und nach herausbildete, stellte sicher, dass die Teilnehmenden die angebotenen Texte verstehen konnten.

Die gemeinsamen Treffen wurden über Zoom realisiert, was gleichzeitig zuließ, Onlinetools wie Whiteboard, Padlet und Mentimeter zu nutzen. Aufgrund der gemachten Erfahrungen soll der für das Wintersemester 2022/23 geplante Kurs zum Thema „Praxisprojekte“ strukturiert werden. Mit vorher festgelegten Sitzungen, die bereits bei der Bewerbung der Teilnehmenden feststehen, und einer realistischen Zeitplanung soll sichergestellt werden, dass möglichst viele Teilnehmenden am Kurs aktiv teilnehmen.

## LITERATUR

Huttova, J. (2002). Education Development in Kyrgyzstan, Tajikistan and Uzbekistan: Challenges and Ways Forward. Budapest: Open Society Institute.

Kretschmer, S. (2020). DAAD-Ländersachstand. Usbekistan – Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten 2020. Bonn: DAAD.

Schmäling, B. (2018). Dhoch3: Online-Studienmodule für die Deutschlehrerausbildung an Hochschulen weltweit: kulturspezifische Modifizierbarkeit und Anwendung im Blended-Learning-Format. Info DaF, 45(5), 635–654. DOI: https://doi.org/10.1515/infodaf-2018-0083.

Thevs, K. (2021). DAAD-Bildungssystemanalyse. Kirgisistan – Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort 2021. Bonn: DAAD.

World Data on Education (2011). Kyrgyz Republic. 7th edition, 2010/11, IBE/2011/CP/WDE/KG. Ort: UNESCO, International Bureau of Education.

TEMPUS (2010). Higher Education in Kyrgyzstan. Bischkek: Tempus Office Kyrgyzstan.

LÉONEL NANGA-ME-ABENGMONI

# Kameruner DaF-Unterricht in der internationalen Kooperation: Vorschläge zur Implementierung des Dhoch3-Studienmoduls 2: „Lehr- und Unterrichtsplanung für DaF an Hochschulen und Schulen“ in der Deutschlehrerausbildung an der École Normale Supérieure Bertoua



## 1. Einleitung

An der jüngsten universitären Institution Kameruns in Bertoua ist 2018 eine pädagogische Hochschule (École Normale Supérieure) mit einer Spezialisierung im Bereich Deutsch als Fremdsprache eingerichtet worden. Der Fachbereich, der ein Bachelor- und ein Masterstudienprogramm anbietet, soll die angehenden Deutschlehrenden für das Lehramt an Gymnasien qualifizieren. In diesem Zusammenhang ist der Bedarf an methodisch-didaktischen Inputs in der Ausbildung enorm, denn die aktuellen Curricula bieten wenige Möglichkeiten für die Studierenden, sich theoretisch und praktisch mit der Unterrichtswirklichkeit auseinanderzusetzen. Ein Hauptfokus in der Ausbildung liegt nach wie vor auf den traditionellen Lehrbereichen der Germanistik, d. h. auf der Linguistik, der Literaturwissenschaft sowie der Landes- und Kulturkunde (*Zivilisation*), die zusammen über 70 Prozent der Unterrichtsinhalte repräsentieren. Ferner werden nur 60 Stunden für ein einziges DaF-Didaktik-Seminar pro Semester sowie ein 12-wöchiges Lehrprobenpraktikum in den jeweiligen Studiengängen angeboten.

Seit dem Ausbruch der Coronapandemie hat sich eine radikale Digitalisierung aller Lehr-Lern-Prozesse weltweit – auch in dem fernen zentralafrikanischen Land Kamerun – durchgesetzt. Das kamerunische Hochschulbildungssystem – wie auch die Germanistik – hatte sich stets von der Digitalisierungsinitiative ferngehalten, sodass der Onlineunterricht mit Einbezug digitaler Medien ohne institutionelle Begleitung des Förderministeriums stattfand. Es entwickelte sich daraus ein willkürlicher und ausschließlich privater Mediengebrauch beim virtuellen DaF-Unterricht, wobei die Anwendungen *WhatsApp*, *Google Classroom* und *Zoom* sich als besonders nützlich erwiesen. Einige Lehrkräfte verwendeten auch die Dhoch3-Fernstudienmodule des DAAD, die zwar eine (willkommene) ergänzende Rolle im Unterricht während der Pandemie spielten, aber an den kamerunischen Germanistikabteilungen bisher nicht von der Hochschulverwaltung als Haupt- oder Zusatzfernstudieneinheit anerkannt sind (Nanga-Me-Abengmoni, 2022).

Im vorliegenden Beitrag werden daher die Möglichkeiten der Implementierung des an der Universität Duisburg-Essen entwickelten Dhoch3-Moduls 2: „Lehr- und Unterrichtsplanung für DaF an Hochschulen und Schulen“ in der Deutschlehrerausbildung an der École Normale Supérieure (ENS) Bertoua analysiert.

Es stellt sich die folgende Frage: Welche Aspekte des Entscheidungsprozesses (hochschul-)rechtlicher Rahmenbedingungen, der sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen, des Qualifikationsprofils prospektiver Beteiligter (also Hochschulmitarbeitender und Studierender) sowie der Fortbildungsanforderungen für Beteiligte sind für eine erfolgreiche Implementierung des Dhoch3-Moduls 2 an der Fremdsprachenabteilung der ENS Bertoua unentbehrlich?

## 2. Institutioneller Rahmen

Die École Normale Supérieure Bertoua wurde am 8. Januar 2018 dank Präsidialdekret Nr. 2018/005 gegründet, wobei die Universität Ngaoundéré als akademische und administrative Aufsichtsbehörde fungierte (PRC, 2018). Mit dem Präsidialdekret Nr. 2022/008 vom 6. Januar 2022 wurde sie zu einer „Grande École" des Ministeriums fürs Hochschulwesen in Kamerun (Ministère de l'Enseignement Supérieur, MINESUP) erhoben und die Verwaltung der jungen Universität Bertoua übertragen (PRC, 2022). Die neue Trägerschaft der ENS Bertoua folgt auf die Erweiterung der Hochschullandschaft in Kamerun, insbesondere durch die Gründung von drei neuen Universitäten, wodurch sich die Gesamtzahl der staatlichen Universitäten auf zwölf erhöhte[1] (davon mindestens eine Universität in jeder der zehn Regionen des Landes). Die ENS Bertoua ist daher die erste universitäre Einrichtung in der Ostregion und hat die Aufgabe, Lehramtsstudierende für Gymnasien (Professeur de Lycées de l'Enseignement Général, PLEG) und Realschulen (Professeur de Collèges de l'Enseignement Général, PCEG) in den Unterrichtsfächern der Sekundarstufe auszubilden.

Die Einführung einer Facheinrichtung Deutsch für das Lehramt an der ENS Bertoua ist kein Zufall, denn sie fußt auf einer jahrzehntelangen Tradition des DaF-Unterrichts (seit 1910) und Germanistikstudiums (seit 1975) an kamerunischen Sekundarschulen und Fakultäten (siehe u. a. Gouaffo, 2008; Massock, 2009; Ngatcha, 2010; Mbia, 2016). Laut Statistiken des Auswärtigen Amtes (2020, S. 14) gehört Kamerun zu den fünf führenden westafrikanischen Ländern, die in den letzten 5 Jahren eine immer größer werdende Zahl von Deutschlernenden zu vermelden hatten. So gab es z. B. im Jahre 2020 in den insgesamt acht Hochschulen und 2.872 Sekundarschulen mit Deutschausbildung in Kamerun 1.887 Studierende und 239.815 Gymnasiallernende. Zudem betrug die Anzahl des ausgebildeten Fachpersonals landesweit 2.367 DaF-Lehrkräfte.

Ähnlich den pädagogischen Hochschulen in Yaoundé und Maroua verfügt die ENS Bertoua über eine Fremdsprachenabteilung (Département de Langues Étrangères), in der Lehrveranstaltungen für den Fachbereich Deutsch als Fremdsprache (neben dem Spanischen) angeboten werden. Die bestehenden infrastrukturellen Arbeitsbedingungen (Kurs-, Lehrer- und Computerräume, Bibliotheken, Internetverbindung, stabilere Stromversorgung usw.) sind sehr bescheiden. Für die Lehre steht ein Fachpersonal von sieben Dozierenden bereit, die jährlich für derzeit 38 Studierende im DIPES-I- und aktuell zwei Studentinnen im DIPES-II-Studiengang rekrutiert werden.

## 3. DaF-Lehrprogramme an der ENS Bertoua

Seit der Implementierung des im Zuge des Bologna-Prozesses im Jahre 2007 eingeführten LMD-Systems (Licence – Master – Doctorat) werden an kamerunischen Universitäten jeweils idealtypisch 6 Semester für den Abschluss der Licence bzw. des Bachelorstudiengangs und 4 Semester für den Abschluss des Masterstudiengangs geplant. Da die ENS keine universitäre Einrichtung, sondern eine Fachhochschule ist, wird den Studierenden nach erfolgreich abgeschlossenem Studium das Diplom für Lehrende der ersten Sekundarstufe (DIPES



1 Bis zur Schaffung der drei Universitäten von Bertoua, Ebolowa und Garoua existierten neben den 235 privaten Hochschuleinrichtungen in Kamerun (MINESUP, 2022) acht staatliche Universitäten, nämlich Yaoundé I, Yaoundé II, Douala, Ngaoundéré, Dschang, Maroua, Buea und Bamenda sowie eine zwischenstaatliche Universität Kamerun-Kongo in Sangmélima.

I) oder der zweiten Sekundarstufe (DIPES II) ausgehändigt. Speziell für das LMD-System à la Camerounaise gilt die Aufteilung von akademischen Jahren mit jeweils 2 Semestern. So besteht der DIPES-I-Studiengang aus drei Stufen, die in insgesamt 3 akademischen Jahren abgeschlossen werden. Daneben gibt es zwei Stufen im DIPES-II-Studiengang, die genauso den zwei geplanten akademischen Jahren entsprechen.

Die zu besuchenden Lehrveranstaltungen (LV) an der ENS Bertoua werden in den beiden nachfolgenden Abbildungen dargestellt. Für den DIPES-I-Studiengang sind 20 Lehrveranstaltungen und ein 12-wöchiges Lehrprobenpraktikum an staatlichen Gymnasien vorgesehen. Diese Lehrangebote kreisen prinzipiell um die sogenannte klassische Fremdsprachenphilologie (Grammatik, Literaturwissenschaft, Landes- und Kulturkunde, Übersetzung und Ideengeschichte).



Im 1. Semester werden die Grundlagen der normativen Grammatik des Deutschen sowie der Literaturwissenschaft, Landeskunde und Übersetzung vermittelt. Letztere zielen darauf ab, die Studierenden mit soliden Sprachkenntnissen für eine Auseinandersetzung mit fachlich komplexen Texten im Rahmen ihres Studiums auszustatten. Ab dem 2. Semester werden Lehrinhalte zu Phonetik, literarischer Textanalyse, Kommunikation und Übersetzung eingeführt. Eine sprachwissenschaftliche Vertiefung im Bereich der Morphosyntax sowie eine Einführung im fachspeziellen Bereich der DaF-Didaktik und Methodik finden im 3. Semester statt, wobei damit begonnen wird, die Landes- und Kulturkunde von DACH-Ländern zu unterrichten. Das 4. Semester wird für linguistische Lehrinhalte (Lexikologie und Pragmatik), aber auch literarische Textanalyse und DaF-Didaktik reserviert. Die 3 Module „Linguistik“ (Kommunikation und Textlinguistik), „Literaturwissenschaft“ (moderne und zeitgenössische Literatur) und „Landeskunde“ (Ideengeschichte) werden im 5. Semester nochmals angeboten, bevor die Studierenden im Abschlusssemester ihr Praktikum zur Lehrprobe 12 Wochen lang absolvieren.

**TAB. 1:**
**LEHRANGEBOTE DES DIPES-I-STUDIENGANGS**

| LV S1 | Inhalte |
|---|---|
| ALL 111 | Normative Grammatik |
| ALL 212 | Einführung in die literaturwissenschaft |
| ALL 131 | Zivilisation von DACH-Ländern |
| ALL 141 | Übersetzung |
| **LV S2** | **Inhalte** |
| ALL 112 | Einführung in die Linguistik |
| ALL 122 | Literarische Textanalyse |
| ALL 132 | Kommunikation |
| ALL 142 | Übersetzung |
| **LV S3** | **Inhalte** |
| ALL 213 | Morphosyntax |
| ALL 223 | Literarische Textanalyse |
| ALL 233 | Zivilisation von DACH-Ländern |
| ALL 243 | Einführung in die DaF-Didaktik |
| **LV S4** | **Inhalte** |
| ALL 213 | Lexikologie |
| ALL 223 | Literarische Textanalyse |
| ALL 233 | Pragmatik |
| ALL 243 | DaF-Didaktik |
| **LV S5** | **Inhalte** |
| ALL 315 | Kommunikation |
| ALL 325 | Moderne und zeitgenössische Literatur |
| ALL 335 | Ideengeschichte |
| ALL 345 | Textlinguistik |
| **LV S6** | **Inhalte** |
| | Praktikum (Lehrprobe) |

Quelle: eigene Darstellung

Die Bildungsangebote im DIPES-II-Studiengang sind ebenfalls in 4 Module eingeteilt, nämlich Sprach- und Literaturwissenschaft sowie Landeskunde und Didaktik-Methodik (siehe Tab. 2).

**TAB. 2:**
**LEHRANGEBOTE DES DIPES-II-STUDIENGANGS**

| LV S1 | Inhalte |
|---|---|
| ALL 411 | Normative Grammatik |
| ALL 421 | Einführung in die literaturwissenschaft |
| ALL 431 | Zivilisation von DACH-Ländern |
| ALL 441 | Übersetzung |
| **LV S2** | **Inhalte** |
| ALL 412 | Linguistik Theorien |
| ALL 422 | Ideengeschichte |
| ALL 432 | DaF-Didaktik |
| ALL 442 | Deutsch-afrikanische Literatur |
| **LV S3** | **Inhalte** |
| ALL 514 | Übersetzung und Kommunikation |
| ALL 524 | Lektüre literarischer und wissenschaftlicher Texte |
| ALL 534 | Didaktik, Schulverwaltung, Praktikumsvorbereitung |
| ALL 544 | Forschungsseminar |
| **LV S4** | **Inhalte** |
| | Praktikum (Lehrprobe) |
| | Memoire-Arbeit |

Quelle: eigene Darstellung

Mit den linguistischen Lehrveranstaltungen erwerben die Studierenden das nötige Theoriewissen in Grammatik und sprachwissenschaftlicher Theorie. Daneben werden in den literaturwissenschaftlichen Vorlesungen die angehenden Lehrerenden mit den nötigen Instrumentarien ausgestattet, um literarische Werke kompetent analysieren zu können und sich literaturtheoretischer Kategorien in der Forschung effizient zu bedienen. Die landeskundlichen Seminare bieten ihnen währenddessen die Möglichkeit, ideengeschichtliche Informationen über die deutschsprachige Welt zu gewinnen. Sie werden mit den philosophischen Gedanken von der Aufklärung bis zum Postkolonialismus vertraut gemacht, die ihnen ermöglichen, ein gesellschaftskritisches Bewusstsein zu entwickeln und berufliche Kompetenzen im Umgang mit der deutschen Landeskunde zu erwerben. Im didaktisch-methodischen Modul erwerben die Lehramtsstudierenden schließlich berufsorientierte Kompetenzen, kraft derer sie anforderungsgerecht im Beruf und Leben handeln können.

Was die Lehrprobe angeht, können die Lehramtsaspirantinnen und -aspiranten an einem staatlichen Gymnasium hospitieren. Dieser praktische Teil der Ausbildung umfasst die Elemente Vorbereitung, Beobachtung, Lehrproben und Evaluation. Die Anfertigung einer Abschlussarbeit zur Erlangung des DIPES II zählt auch zu den Anforderungen, die jedem Studierenden abverlangt werden. Die Erstellung der Memoire-Arbeit, deren Thema den erarbeiteten Forschungsfeldern (Literaturwissenschaft, Sprachwissenschaft, Landeskunde und Didaktik) genügen muss, findet unter der Betreuung eines qualifizierten Hochschullehrenden statt. Seit 2018 wurden insgesamt zwölf Abschlussarbeiten an der ENS Bertoua verteidigt.



## 4. Simulierte Integration dreier Lehrinhalte des Dhoch3-Moduls 2

Wie bereits oben angedeutet, geht es hier darum, die vorhandenen curricularen Didaktik-Lehrveranstaltungen an der ENS Bertoua so zu modifizieren, dass sie durch die Unterrichtsmaterialien aus dem Dhoch3-Modul 2: „Lehr- und Unterrichtsplanung für DaF an Hochschulen und Schulen“ inhaltlich erweitert und hochschuldidaktisch flexibler (d. h. in einem hybriden Lehr-Lern-Format) vermittelt werden können. Es ist zu konstatieren, dass der Bedarf an methodisch-didaktischem Input in der Ausbildung von angehenden Deutschlehrenden nach wie vor sehr hoch ist. Zur Veranschaulichung werden drei Lehrinhalte des Dhoch3-Moduls 2 ausgewählt, und zwar (i) Grundfragen der Unterrichtsplanung mit Schwerpunkt DaF, (ii) Erstellung und Reflexion von Unterrichtsplänen sowie (iii) Beobachtung, Analyse und Reflexion von Unterricht (siehe Abb. 1).

**ABB. 1: AUSGEWÄHLTE LEHRANGEBOTE DES DHOCH3-MODULS 2**

**Thema 1: Grundfragen der Lehr-/Unterrichtsplanung**
Schwerpunkt DaF ←
Schwerpunkt CLIL

**Thema 2: Curriculare Vorgaben**

**Thema 3: Beurteilung von Sprachkenntnissen**

**Thema 4: Erstellung und Reflexion von Unterrichtsplänen**
Schwerpunkt DaF ←
Schwerpunkt CLIL

**Thema 5: Beobachtung, Analyse und Reflexion von Unterricht** ←

Quelle: eigene Darstellung der Themenstruktur in Dhoch3-Modul 2



Das Thema 1 „Grundfragen der Unterrichtsplanung“ kann jeweils im 3. und 4. Semester des DIPES I sowie in den 2 ersten Semestern des DIPES II angeboten werden. Dadurch wird sichergestellt, dass die Studierenden in der frühen Phase der Lehramtsausbildung über beispielhafte und praxisnahe Grundkenntnisse von Rahmenbedingungen und Prinzipien des Sprachunterrichts verfügen und diese mit eigenen Erfahrungen vergleichen. Das Thema 2 „Erstellung und Reflexion von Unterrichtsplänen“, dessen Schwerpunkt die konkrete Planung des Unterrichts betrifft, kann jeweils im 5. Semester des DIPES I und im 3. Semester des DIPES II eingeführt werden, um nicht nur Unterrichte konkret zu planen, sondern auch eigene und fremde Unterrichtspläne überprüfen zu können. Was das Thema 3 „Beobachtung, Analyse und Reflexion von Unterricht“ angeht, kann es für das 6. Semester des DIPES I und das 4. Semester des DIPES II zusammen mit einer 4-monatigen Lehrprobe angeboten werden, wodurch die angehenden Lehrenden in der Endphase ihrer Ausbildung zur Erforschung der eigenen Unterrichtspraxis geführt werden und mithilfe kollegialer Feedbacks die Qualität der Lehre reflektieren und weiterentwickeln.

## 5. Voraussetzungen für die Realisierung des Zusammenarbeitsszenarios

Voraussetzung für die erfolgreiche Integration des Dhoch3-Studienmoduls 2 in die curricularen DaF-Rahmenbedingungen an der ENS Bertoua sind die folgenden Schritte: Entscheidungsprozess, sprachliche und inhaltliche Anforderungen, Qualifikationsprofile und Fortbildungsanforderungen.

### 5.1. ENTSCHEIDUNGSPROZESSE

Um das Zusammenarbeitsszenario realisieren zu können, werden im Entscheidungsprozess diverse Faktoren berücksichtigt. Es handelt sich um (i) externe Vorgaben, beispielsweise durch Ministerien und Akkreditierungskommissionen, (ii) universitätsinterne Rahmenbedingungen, (iii) die Voraussetzungen der Studierenden und (iv) die Anforderungen, die sich durch die zukünftige Arbeitswelt der Studierenden ergeben. Alles würde mit dem Lehrerrat der Fremdsprachenabteilung beginnen, dessen Empfehlungen vom Prodekan für Studien und Praktika angenommen werden, wobei die ministeriellen Vorgaben für das Hochschulwesen berücksichtigt werden müssen.

**TAB. 3: SPRACH- UND INHALTSANFORDERUNGEN DES DHOCH3-MODULS 2**

| Stufe | Sprachkenntnisse | Dhoch3-Inhalte | Dauer |
|---|---|---|---|
| 1. Stufe (S1 & 2) DIPES I | A1-A2 GER | - | - |
| 2. Stufe (S3 & 4) DIPES I | A1-B1 GER | Thema 1: Grundfragen der Lehr- und Unterreichtsplanung - Schwerpunkt DaF | 30 Stunden / Semester |
| 3. Stufe (S5 & 6) DIPES I | B1-B2 GER | Thema 4: Erstellung und Reflexion von Unterrichtsplänen - Schwerpunkt DaF<br><br>Thema 5: Beobachtung, Analyse und Reflexion von Unterricht | 30 Stunden / Semester |
| 4. Stufe (S1 & 2) DIPES II | B1-B2 GER | Thema 1: Grundfragen der Lehr- und Unterreichtsplanung - Schwerpunkt DaF | 30 Stunden / Semester |
| 5. Stufe (S3 & 4) DIPES II | B2-C1 GER | Thema 4: Erstellung und Reflexion von Unterrichtsplänen - Schwerpunkt DaF<br><br>Thema 5: Beobachtung, Analyse und Reflexion von Unterricht | 30 Stunden / Semester |

Quelle: eigene Darstellung

## 5.2. SPRACH- UND INHALTSANFORDERUNGEN

In Bezug auf die Sprach- und Inhaltsanforderungen werden ab dem 3. Semester des DIPES-I-Studiengangs jeweils 30 Stunden pro Semester für das Lehren des Dhoch3-Moduls 2 reserviert. Diese späte Einführung lässt sich durch die notwendigen Sprachvoraussetzungen – mindestens B1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) – für das Studium in Dhoch3 begründen. Im DIPES-II-Studiengang aber, wo die Sprachvoraussetzungen schon im 1. Semester erfüllt sind, können die Dhoch3-Lehrinhalte über alle 4 Semester erteilt werden (siehe Tab. 3).

## 5.3. QUALIFIKATIONSPROFILE DER MODULBETEILIGTEN

Die Qualifikationsprofile von Studierenden und Hochschulmitarbeitenden im Rahmen dieses Kooperationsprojekts entsprechen den nationalen Voraussetzungen für ein Hochschulstudium sowie für die Lehre und Forschung an kamerunischen Universitäten. Das heißt, die Dozierenden und Hochschulmitarbeitenden müssen für die Lehrbefugnis in DaF über einen Masterabschluss, eine Promotion oder eine Habilitation verfügen und die Studierenden über die Hochschulzugangsberechtigung (Abitur) im DIPES I bzw. über die Licence in Germanistik oder DaF im DIPES II.

## 5.4. FORTBILDUNGEN

Hier geht es um die Frage, welche Vorschläge für eine Beschleunigung des Integrationsprozesses von Dhoch3 an der ENS Bertoua zu empfehlen sind. Ratsam scheint es, die zukünftigen Bausteine der Dhoch3-Module in Deutschland sowie im Ausland für höhere Passgenauigkeit vor Ort kooperativ entwickeln zu lassen, sodass die Didaktik-Methodik-Seminare an der ENS Bertoua mit moderneren hybridisierten Unterrichtsformaten, die Ansätze und Methoden des Präsenz-Lehrens und -Lernens kombinieren, vermittelt werden. Dabei ist es notwendig, die Rahmenbedingungen und Qualifikationsprofile der Akteure (d. h. der DaF-Studierenden und -Dozierenden) zu verbessern.

Folgende Maßnahmen aufseiten der Hochschule gelten als wichtig:

1. Intensivsprachkurse für Studierende einführen, um möglichst schnell die sprachlichen Voraussetzungen für Dhoch3 (B1 nach GER) zu erreichen und die Entwicklung von fachlich aktuellen Forschungsprogrammen zu ermöglichen, in denen die Studierenden eine sprachkompetente Auseinandersetzung mit einer auf dem neusten Stand gehaltenen Fachliteratur haben

2. Sprachlabore mit dem Dhoch3-Programm ausstatten: Bertoua als Regionalhauptstadt der Ostregion ist mit vielen Energieversorgungsproblemen konfrontiert. Außerdem verfügt die ENS aktuell in ihrem provisorischen Gebäude über einen freien Computerraum. Eine Ausstattung im Rahmen des Dhoch3-Programms müsste daher eine ausreichende digitale Infrastruktur für die hybridisierte Nutzung der Dhoch3-Studienmaterialien (Computer, Batterien und eine Internetverbindung) bereitstellen.

3. Einführungskurse für Studierende und Dozierende zu Dhoch3 im internationalen Rahmen organisieren: Diese Maßnahme wird besonders dazu beitragen, ein gemeinsames institutionelles Verständnis von DaF, Germanistik und German Studies zu entwickeln, neue institutionelle Partnerschaften im In- und Ausland einzugehen sowie neue wissenschaftliche Kontakte zu anderen Germanistinnen und Germanisten sowie DaF'lerinnen, bzw. DaF'lern aufzubauen, mit denen man in der Forschung und Lehre zusammenarbeiten kann.

4. Örtliche Fortbildungen zum methodisch-didaktischen Konzept von Dhoch3 planen

5. Theorie und Praxis verbinden, um Studiencurricula für die Lehre zu modernisieren (um z. B. Anschluss an moderne Lehrinhalte zu erhalten)

6. Regelmäßig asynchrone und synchrone Austauschphasen mit den Expertinnen und Experten des Moduls organisieren

7. Follow-up des implementierten Moduls planen

## 6. Schluss

Es geht in diesem Beitrag darum, die von mir vorgeschlagene Aufforderung der Digitalisierung und Reform kamerunischer universitärer DaF-Bildung durch die Anerkennung von Dhoch3-Fernstudienmaterialien (Nanga-Me-Abengmoni, 2022, S. 57) anhand des Moduls 2: „Lehr- und Unterrichtsplanung für DaF an Hochschulen und Schulen" der Universität Duisburg-Essen beispielhaft zu veranschaulichen. Die hier geschlagene Brücke der internationalen Kooperation an der ENS Bertoua muss die Grenzen des DaF-Unterrichts überschreiten, um regionale und überregionale fachübergreifende Lehr-Lern-Projekte anzuschließen. Es handelt sich beispielsweise um die fachvielfältige gemeinsame Durchführung von Service-Learning-Aktivitäten (Nanga-Me-Abengmoni et al., 2022), die dazu beitragen sollen, einen transdisziplinären internationalen DaF-Unterricht in Kamerun zu fördern.

## LITERATUR

Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020). Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. Berlin: Auswärtiges Amt.

Gouaffo, A. (2008). Germanistik in Kamerun zwischen Lehre und Forschung: Eine Bestandaufnahme in kulturwissenschaftlicher Perspektive. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 13(1), 1–9.

Massock, G. (2009). Germanistik-Studium an kamerunischen Hochschulen. In H. Casper-Hehne & I. Schweiger (Hrsg.), Kulturelle Vielfalt deutscher Literatur, Sprache und Medien (S. 25–30). Göttingen: Universitätsverlag.

Mbia, M.-C. (2016). Hundert Jahre Deutschunterricht in Kamerun 1910–2010. Von Deutsch als Bildungssprache zu Deutsch als Unterrichtsfach. Yaoundé: L'Harmattan.

MINESUP (2022). Liste des Institutions Privées d'Enseignement Supérieur Autorisées. Ministère de l'Enseignement Supérieur. Abgerufen am 06.09.2022 von *https://minesup.gov.cm/index.php/instituts-prives-denseignement-superieur/*.

Nanga-Me-Abengmoni, L. (2022). Quo vadis DaF-Unterricht? Aktuelle und zukünftige Herausforderungen virtuellen DaF-Unterrichts an Kameruner Hochschulen im Kontext der Corona-Pandemie. German as a foreign language, 1, 41–67.

Nanga-Me-Abengmoni, L., Seidler, L., Saatsa Tsefack, M. B. & Pouomogne, F. T. (2022). Transdisciplinary University Cooperation project for Sustainable Development and Lifelong Learning: Result of a Cameroonian Plastic Waste Management School Project within the Framework of Greening Africa Together CO2 Compensation. Creative Education, 13, 3425–3439.

Ngatcha, A. (2010). Deutsch in Kamerun. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband (S. 1702–1705). Berlin: De Gruyter.

PRC (2018). Décret No 2018/005 du 08 Janvier 2018 portant création de l'École Normale Supérieur de Bertoua. Présidence de la République du Cameroun. Abgerufen am 06.09.2022 von *https://www.prc.cm/fr/actualites/actes/decrets/2636-decret-n-2018-005-du-08-janvier-2018-portant-creation-de-l-ecole-normale-superieure-de-bertoua*

PRC (2022). Décret No 2022/008 du 06 Janvier 2022 portant organisation académique et administrative de l'Université de Bertoua. Présidence de la République du Cameroun. Abgerufen am 06.09.2022 von *https://www.prc.cm/fr/actualites/actes/decrets/5629-decret-n-2022-008-du-06-janvier-2022-portant-organisation-administrative-et-academique-de-l-universite-de-bertoua*.

BERND HELMBOLD

# Global bilden – gemeinschaftlich forschen: Netzwerk zur Erforschung weltweiter Deutschlehrkräfteaus- und -fortbildung



## 1. Einleitung

In diesem Artikel wird die aktuell unbefriedigende Forschungssituation in Bezug auf die Deutschlehrkräftebildung weltweit aufgegriffen und für die Gründung eines gemeinsamen länder- und hochschulübergreifenden Forschungsnetzwerks geworben, das sich speziell diesem Thema widmet. Das Forschungsnetzwerk will den Anspruch verfolgen, sich der Erforschung von weltweitem Deutsch (als Fremdsprache) in Lehrkräfteaus- und -fortbildungen in kleineren, handhabbaren Projekten zuzuwenden, ohne das Ziel aus dem Blick zu verlieren. Basis hierzu sollen die Programme des DAAD und „Deutsch Lehren Lernen“ (DLL) des Goethe-Instituts (GI) sein.

Hierzu wird angestrebt, in drei Schritten vorzugehen: In einer ersten Phase finden sich interessierte Kolleginnen und Kollegen aus den DaF- und Deutsch- bzw. Germanistikabteilungen an Hochschulen und Universitäten im Aus- und Inland und anderen mit der Deutschlehrkräfteaus- und -fortbildung beschäftigten Institutionen weltweit informell zusammen – so z. B. auch Lehrende an Goethe-Instituten oder Lektorinnen und Lektoren des DAAD. Dabei sollen Forschungsinteressen eruiert und Überschneidungen identifiziert werden. Der entstehende Austausch zur Aus- und Fortbildung von Deutschlehrenden wird in Phase 2 intensiviert und fokussiert: Durch Konstituierung interessengeleiteter Forschungsgruppen können Arbeitsfelder identifiziert und entwickelt werden. Hierbei sollten forschungserfahrene Kolleginnen und Kollegen Nachwuchswissenschaftlerinnen und Nachwuchswissenschaftler fördern, und gleichzeitig kann die Entwicklung des Fachs aus individuellen und aktuellen Perspektiven in den Blick genommen werden. Neben der Sammlung von Forschungsideen erfolgt in dieser Phase eine Ausdifferenzierung möglichst konkreter Forschungsziele, anhand derer sich dann eine Netzwerkarchitektur und die Arbeitsorganisation ausrichtet. Die konkreten Forschungsziele, so z. B. Untersuchungen zur Nutzung der einzelnen Module in der Praxis (in Bezug auf Frequenz, Nutzungstiefe, Adaptionsaufwand und Nutzungserfolg), werden in einer dritten Phase in Abhängigkeit des Arbeitsstands und der Ressourcen zu Forschungsprojekten und ggf. zu förderfähigen Anträgen weiterentwickelt. Es sollen dann Einzelprojekte mit einer jeweils überschaubaren Anzahl von aktiven Kolleginnen und Kollegen vorangetrieben werden, die ebenso Qualifikationsziele verfolgen können und Mittel zur Durchführung einwerben.

Gerade auch hier gilt es, global zu denken, personelle sowie finanzielle Ressourcen im Aus- und Inland zu erschließen und in die Projekte einzubringen.

Besonders interessant für das Vorhaben erscheinen die von den Mittlerorganisationen DAAD und GI aus Deutschland heraus entwickelten Angebote Dhoch3 und DLL. Dies hat u. a. folgende Gründe:

- Mit den Angeboten liegen Programme bzw. programmkonstituierende Materialien für eine Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften vor;
- beide Angebote werden weltweit zur Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrenden eingesetzt;
- die aus politisch-institutionellen Gründen vorgenommene Trennung – Dhoch3 für Hochschulen und DLL für andere Deutschlehrende – ist bislang nicht wissenschaftlich belegt und sollte anhand ihrer Praxistauglichkeit evaluiert werden;
- der Einsatz der Programme/Materialien legt eine Annäherung und auch Qualitätsperspektive von weltweit diversen Ansätzen in der Deutschlehrkräfteausbildung nahe;
- die Angebote unterscheiden sich in essenziellen Merkmalen, z. B. den thematischen Schwerpunkten und der Begleitung bei der Verwendung, gleichen sich jedoch z. B. in Studienformen und Charakteristika der Autorenschaft;
- beide Angebote wurden bzw. werden mit öffentlichen Mitteln aus Deutschland heraus für die Aus- und Weiterbildung Deutschlehrender im Ausland entwickelt.

Daneben sollte den Schwierigkeiten und Unklarheiten zur erfolgreichen Integration und Durchführung der programm- und materialgebundenen Deutschlehrkräfteausbildung, die im Rahmen anderer Beiträge in diesem Band thematisiert werden, Beachtung geschenkt werden. Die Bedeutung der Entwicklung von Materialien für die DaF-Lehrkräfteausbildung im Ausland durch Autorinnen und Autoren, die nahezu ausschließlich an deutschen Hochschulen und Universitäten tätig sind, sollte ebenso erkundet werden. Eine Rückwirkung aus der Aus- und Weiterbildungspraxis in die Programme und Materialien ist bisher noch nicht sichtbar, scheint jedoch unbedingt notwendig.

Es bietet sich an, dass sich das Netzwerk der Erforschung der Programme/Materialien DLL und Dhoch3 in folgenden Punkten zuwendet:

- Inhalt und Gestaltung (Transferpotenzial)
- Verwendung der Programme/Materialen in unterschiedlichen Zielkontexten (Wirksamkeitspotenzial)
- Genese und Überarbeitung der Inhalte und Formate (fachinterner Transfer und Theorie-Praxis-Wechselwirkungen)

Dazu soll im Netzwerk ein multiperspektivisches Design entwickelt werden, bei dem u. a. wissenschaftshistorische Ansätze, Dokumentenanalyse, qualitative und quantitative Designs sowie dokumentarische Methoden verknüpft werden. Die (Weiter-)Entwicklung des Forschungsdesigns ist Bestandteil der Aktivitäten im Forschungsnetzwerk.

Wichtige Anliegen der Arbeit im Netzwerk sind:

- Identifikation von fördernden und hemmenden Faktoren für Programmentwicklung und Wirksamkeit der Angebote in der Praxis
- Fremdperspektive auf die Programme/Materialien
- Nachwuchsförderung im Aus- und Inland
- Entwicklung von Forschungskompetenz
- Erhöhung der Chancengerechtigkeit für aktive Beteiligte, die nicht von Hochschulen kommen
- Publikationsmöglichkeiten digital im Open-Access-Format (Peer-Review)
- Rückwirkung aus der Forschung auf die Programme und Materialien

## 2. Grundlagen

Dem wissenschaftlichen Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (DaF/DaZ) kommt eine zentrale Rolle im Rahmen der Sprachenpolitik der Bundesrepublik Deutschland zu. So trägt das Fach mit Blick auf die innenpolitische Situation entscheidend dazu bei, Integrationsprozesse zu fördern, indem es die Professionalisierung des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache, des sprachsensiblen schulischen Unterrichts sowie der Betreuung von Migrantinnen und Migranten vorantreibt.

Ebenso bedeutsam ist die Funktion des Fachs als einer Säule der auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP). Der Wissenschaftsbereich schafft eine wichtige Grundlage für die Aktivtäten der Mittlerorganisationen und wirkt über enge Kooperationen mit dem DAAD, den Goethe-Instituten und auch der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen daran mit, die Stellung der deutschen Sprache und Kultur weltweit zu sichern und auszubauen. Deutsch als Fremdsprache ist in diesem Sinne ein nicht zu vernachlässigendes Element von Deutschlands Soft Power (Nye, 1990, 2004, 2011)[1].

Deutsch lehren und lernen im Ausland ist zentraler Bestandteil der AKBP. In der Praxis ist die Lehrkräftebildung in vielen Weltregionen mit unterschiedlichsten Herausforderungen verbunden. War das Interesse an Deutsch vor rund 10 Jahren noch stark rückläufig (14,9 Mio. Deutschlernende weltweit im Vergleich zu 20,1 Mio. im Jahr 2000), konnte bis 2020 die Anzahl der Deutschlernenden erhöht werden: Etwa 15,45 Millionen Menschen auf der Welt lernen Deutsch als Fremdsprache (Auswärtiges Amt, 2020). Dies hat vielfältige Ursachen, zu denen oft dezidierte Untersuchungen fehlen. Neben gegenläufigen Trends, z. B. Abschaffung oder massive Reduktion der Fremdsprache Deutsch (beispielsweise in Frankreich) oder der Positionsverlust durch andere Fremdsprachen (beispielsweise Chinesisch), ist die Verstetigung der Tendenz zur Verankerung von Mehrsprachigkeit in vielen nationalen Bildungssystemen zu beobachten. Davon profitiert auch Deutsch, oft als zweite Fremdsprache nach Englisch. Grunddaten zu Deutschlernenden liegen vor, wobei es an einer durchgängigen Beschreibung der Datenerhebungsmethode(n) mangelt. Da es sich zudem um eine rein quantitative Erhebung handelt, können weder Aussagen über die Qualität oder die Frequenz des Unterrichts noch über die Progression der Lernenden gemacht werden.

Die Datenlage zu Lehrkräften ist ungleich unbefriedigender. Wenige belastbare Daten zu Zahl, Ausbildung und Qualifikation der Deutschlehrkräfte sind verfügbar, und auch hier wird nicht erfasst, wie die methodisch-didaktische Qualität im Unterricht oder der Lehrkräftebedarf tatsächlich aussehen – Letzterer wird lediglich als „eklatant“ festgestellt. „Um einen didaktisch und methodisch ertragreichen Deutschunterricht gewährleisten zu können, ist die Qualifizierung von Lehrkräften unabdingbar und genießt hohe Priorität in der DaF-Förderung des Auswärtigen Amts“ (Auswärtiges Amt, 2020, S. 7). Vermutlich aus diesen Gründen wurden bzw. werden die in den Blick zu nehmenden Programme/Materialien in deren Entwicklung massiv mit öffentlichen Mitteln gefördert, und auch deshalb besteht wahrscheinlich großes Interesse an Forschung und Evaluation zur Qualität von Aus- und Weiterbildung Deutschlehrender im Rahmen der AKBP.

Die DaF- und DaZ-spezifische Sprachwissenschaft bezieht sich auf die deutsche Sprache aus dem Blickwinkel des Fremden unter der Perspektive der Vermittlung, was per se auf vielfältigen Prozessen aufbaut, die in Form von Transfers in mehreren Stufen bis auf die Ebene gesellschaftspolitischer Entwicklungen wirken (Fandrych, 2016). Zentrale Herausforderungen der Lehrkräftebildung in Hochschul- und anderen Kontexten (beispielsweise „Grünes Diplom“ des Goethe-Instituts) bestehen im Zusammenwirken von Fachwissenschaft, Fachdidaktik sowie Bildungs- und Kulturwissenschaft als den Säulen der Lehrkräftebildung.



1 Hard Power ist „the ability to get others to act in ways that are contrary to their initial preferences and strategies“ (Nye, 2011, S. 11), Soft Power hingegen „the ability to get others to want the outcomes that you want“, also, einfacher gesagt, „the ability to achieve goals through attraction rather than coercion“ (Nye, 2004, S. 5).

Diese Kooperation bildet gleichzeitig eine erste Stufe eines Transfers: Fachwissenschaftliche Theorien ergänzen sich mit fachdidaktischem und bildungs- bzw. kulturwissenschaftlichem Praxisbezug in der gemeinsamen Ausrichtung auf Unterricht. Der Transferintention muss in der Lehrkräftebildung per se ein besonderes Gewicht zugeschrieben werden, ist doch die Wissensvermittlung zentrales Anliegen jeder Lehrtätigkeit. Während dieser Übergangsphase von wissenschaftlichem Wissen im Rahmen der universitären (Aus-)Bildung von Lehrkräften in eine Unterrichtspraxis, ggf. gefolgt durch eine zweite Phase der Lehrkräftebildung (Referendariat), die zeitlich eng begrenzt ist und verschieden stark begleitet wird, besteht eine besondere Herausforderung für und bei Lehrkräften in der Aufrechterhaltung eines adäquaten Bildungsstands und der Adaption der beruflichen Kompetenzen nach der Ausbildung – sie müssen auf dem Stand von Forschung und Entwicklung des Fachs, dessen Didaktik und von bildungswissenschaftlichen Ansätzen bleiben.

Die durch den gesellschaftlichen, wirtschaftlich-technischen und kulturellen Wandel getriebene Notwendigkeiten können auf lange Sicht nicht oder nur unzureichend durch zunehmende Berufserfahrung und Unterrichtspraxis ausgeglichen werden (Burroughs et al., 2019; Papay & Kraft, 2015). Genau hier muss Fort- und Weiterbildung[2] ansetzen. Sie richtet sich an Lehrkräfte, die bereits in der unterrichtlichen Praxis stehen und damit in der längsten Phase ihrer Berufstätigkeit (Terhart, 2000, 2012). Im Sinne der Kohärenz und Stringenz von Lehrkräftebildung verbinden Fort- und Weiterbildungen auch Wissenschaftsbasierung und Praxisorientierung, sodass die Wirksamkeit derselben sich an Veränderungen im Wissen, in der Motivation, in den Einstellungen und Überzeugungen sowie in der unterrichtlichen Praxis, dem Handeln der Lehrkräfte, aber auch von Faktoren auf der Lernerseite (z. B. kognitive und motivationale Entwicklung) festmachen lässt.

Im Fach Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache findet sich eine spezifische Ausgangslage, die sich wie folgt beschreiben lässt: Die Fremdperspektive auf die deutsche Sprache sowie die Tatsache, dass es immer um das Wechselspiel zwischen der deutschen Sprache und anderen sprachlich-kulturellen Prägungen und Grundlagen geht, konturieren die Arbeitsbereiche ebenso wie die personellen, institutionellen und in den Studiengängen verankerten fachlichen Gegebenheiten. Diese Ausgangslage manifestiert sich besonders in den Anforderungen zu Qualifikation und Weiterbildung, denn der Fachbereich ist in spezieller Weise gesellschaftspolitischen Entwicklungen ausgesetzt (Krumm, 2010), während zeitgleich immense Erwartungen der AKBP an das Fach herangetragen werden (z. B. Sprachvermittlungskonzepte in der auswärtigen Sprachenpolitik, Migrationspolitik oder Fachkräftezuwanderung). Dies führt dazu, dass sich das Fach DaF/DaZ insbesondere in der forschungsmethodologisch angeleiteten/gesteuerten empirischen Forschung stets aufs Neue als akademische Disziplin verorten und beweisen muss, indem es sich auf neue Situationen einstellt und neue Forschungsfelder erschließt.

Das hier vorgeschlagene Forschungsnetzwerk soll sich – ausgehend von einem Konzept des Transfers in der Lehrkräftebildung – der Erforschung der Programme/Materialien annähern. In Anlehnung an Vigerske (2017) wird folgendes Transferverständnis zugrunde gelegt:

- Kompetenzvermittlung ist per se zentrales Anliegen jeder Lehrtätigkeit – damit wird der Transferintention in der Lehrkräftebildung besondere Bedeutung zugeschrieben und meint hier die systematische und zielgerichtete Überführung neuer Kompetenzen zu den Deutschlehrkräften.

- Gelungener Transfer setzt Erarbeitung und Aneignung von Kompetenzen voraus und führt zur Anwendung im eigenen Unterricht, was den Transfer wiederum messbar macht.

2 In der Literatur wird mitunter zwischen Fortbildung und Weiterbildung unterschieden. Der Begriff „Fortbildung“ bezeichnet dann Maßnahmen, die eher dem Erhalt und der Erweiterung von Kompetenzen innerhalb des bestehenden Tätigkeits- und Aufgabenbereichs dienen, während der Begriff „Weiterbildung“ solche Vorhaben beschreibt, die auf den Aufbau von Kompetenzen für neue Tätigkeits- oder Aufgabenfelder abzielen. Dieser Differenzierung wird hier nicht gefolgt, weil sie nicht durchgängig aufzufinden ist und weil in der internationalen Forschungsliteratur häufig nicht zwischen Fort- und Weiterbildung unterschieden wird.

- Transfer in der Lehrkräftebildung wird als gegenläufiger Prozess des in der Forschung generierten Wissens und der in der Praxis generierten Kompetenzen verstanden.

Hervorgehoben werden in Abbildung 1 mögliche Forschungsfelder des Forschungsnetzwerks. Zum Rücktransfer der Praxis in die Programme und Materialien liegen bisher keine wissenschaftlichen Erkenntnisse vor, weshalb dieser Bereich gestrichelt dargestellt ist. Darüber hinaus sollen auch mediale Perspektiven (in Form der Bedeutung von Digitalisierung und Technologiewandel) und monetäre Aspekte (Wirksamkeit des Mitteleinsatzes) in den Blick genommen werden.

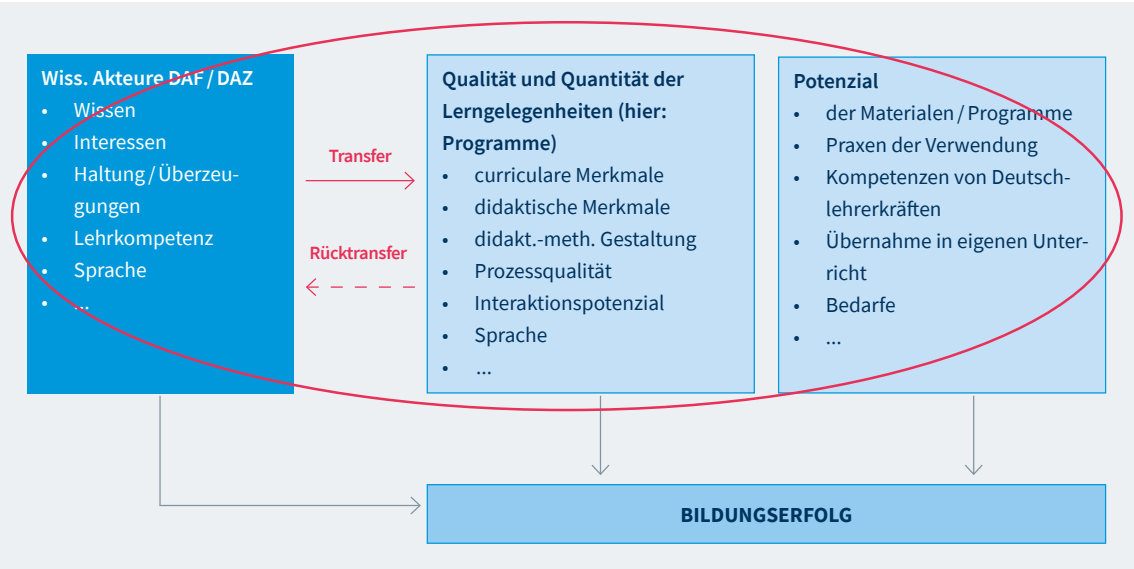
Im Fall von Deutsch als Fremdsprache ist der Übergang von der Genese wissenschaftlichen Wissens in die Lehrpraxis von zentraler Bedeutung, weil er mit einer doppelten Herausforderung an die handelnden Personen einhergeht. Zunächst müssen die Akteurinnen und Akteure eine begründete Auswahl relevanter Fachinhalte treffen. Das ist v. a. deshalb eine anspruchsvolle Aufgabe, weil Deutsch als Fremdsprache, wie alle Fremdsprachendidaktiken, zu den „gering strukturierten Domänen“ (Blömeke, 2011; Legutke & Schart, 2016) innerhalb der Fachdidaktiken gezählt werden muss. Im Unterschied zur Mathematik beispielsweise stellt die Fachdidaktik DaF/DaZ kein Spiegelbild der Fachwissenschaft dar. Es muss vielmehr zunächst bestimmt werden, welchen Inhalten für einen Transfer überhaupt Relevanz zukommt. Im Fokus der intendierten Forschung stehen somit folgende Fragen:

- Auf welche Weise finden heterogene Wissensbestände im Fach DaF/DaZ Eingang in kodifiziertes Wissen, das sich in Ausbildungsmaterialien bzw. Programmen manifestiert und welche Rolle spielen dabei die jeweils handelnden Personen?
- Über welche (Kern-)Kompetenzen verfügen DaF-Lehrkräften?
- Wie steht es um die Rückwirkung der Praxis auf die Programme (siehe Abb. 1)?

Die Materialentwicklung setzt jedoch nicht allein die kritische Abwägung zwischen Fachwissenschaft und Relevanz für das Berufsfeld „DaF/DaZ-Lehrende“ voraus. Aufgrund des hohen Anteils von Rezipientinnen und Rezipienten, für die das Deutsche eine Fremdsprache darstellt, ist es immer auch notwendig, den Transfer von Wissen in eine angemessene sprachliche Form zu bringen. Es stellt sich daher die Frage, wie es unter diesen Voraussetzungen gelingen



**ABB. 1: ZIELBEREICHE DES FORSCHUNGSVORHABENS**




Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Lipowsky und Rzejak (2019)

kann, komplexe Wissensbestände lehrbar zu machen bzw. welche Hindernisse es dabei zu bewältigen gilt.

Bislang fehlt es an wissenschaftlich belastbaren Erkenntnissen zu beiden Programmen. Das betrifft sowohl ihren Bestand, wie ihre Wirkung in der Lehrpraxis, wie auch den Prozess ihrer Genese selbst. Es wird vorgeschlagen, dass sich das Netzwerk den Thematiken aus 3 Perspektiven nähert: Dem Nachzeichnen der Entwicklungslinien, die zu den beiden Programmen führten, folgen die detaillierte inhaltliche Beschreibung und die Analyse aus sprachlichen, didaktischen und medialen Perspektiven. Eine systematische Erfassung der Sichtweisen handelnder Akteure (z. B. Autorinnen und Autoren, Stakeholder wie Auswärtiges Amt, GI und DAAD) vervollständigt die Darstellung der jeweiligen Programmevolution.

## 3. Zur Notwendigkeit von Forschungsnetzwerken

Zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen und zur Schaffung neuer Möglichkeiten muss mehr Wissen als je zuvor erschlossen werden (was nur unter Bereitstellung von größeren Ressourcen möglich ist). Dieses Wissen kann Werte schaffen, wenn es geteilt wird, und es kann Wirkung entfalten, wenn es unter den Netzwerken anderer Wissenserzeuger und -anwender verbreitet wird. Netzwerke sind in unserer zunehmend globalisierten Welt ein weitverbreitetes Phänomen. Auch im wissenschaftlichen Kontext haben sich Netzwerke v. a. bei Großvorhaben durchgesetzt[3], was die Erforschung zweier komplexer Aus- und Weiterbildungsprogramme für Deutschlehrende für unser Fach fraglos ist.

Im Zuge der Digitalisierung von Gesellschaft und Wissenschaft ist ein Paradigmenwechsel zu beobachten, der in etwa mit „get visible or vanish“ verständlich gemacht werden kann – so müssen sich Forscher zu zielgerichteten kollaborativen und sozialen Netzwerken zusammenschließen, die Impact generieren im Sinne von Auswirkungen (Outcomes), nicht im Sinne von Erzeugnissen (Outputs). (Fortin, 2019) Diese Netzwerke beeinflussen, wie wir forschen, wie wir große Datenmengen erheben, aufbereiten und teilen. Sie fördern Chancengerechtigkeit durch Mentoring und strategische Unterstützung zur Förderung von Gerechtigkeit, Inklusion und Vielfalt mit verschiedenen Mitteln, darunter kulturell kompetentes und identitätsorientiertes Mentoring (Montgomery, 2018).

Der letzte Aspekt scheint unter der Perspektive der Nachwuchsförderung im Fach wichtig. Gerade Nachwuchsforscherinnen und -forscher des Fachs DaF/DaZ stehen aktuell vor besonderen Herausforderungen: Zu Beginn ihrer unabhängigen Laufbahn wird von ihnen erwartet, dass sie sich als Expertinnen und Experten auf ihrem Gebiet etablieren, sich in den oftmals komplexen und zunehmend wettbewerbsintensiven Förderstrukturen zurechtfinden und vielfach Fördermittel für ihre Forschungstätigkeit selbst beschaffen – all das müssen sie ggf. mit der Gründung einer Familie vereinbaren und die finanzielle Lebensbasis hängt nicht selten davon ab. Eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Kompetenzen der Nachwuchsforschenden spielt ihre Betreuung und die Teilhabe am Fachdiskurs, damit sie eigenständige Persönlichkeiten werden und einen Beitrag zur Verbesserung der Wissenschaftskommunikation und den Chancen zu Erhalt und Ausbau des Fachs leisten können.



3 Beispielhaft sei hier das Vorhaben der Beschreibung von Entwicklungen nuklearer Technologien im Energiebereich im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Wechselwirkungen in Europa genannt. Der Autor war einer der 50 beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler von 23 Universitäten und Institutionen (*https://www.honest2020.eu/*).

Das Konzept der Großforschung kann ebenfalls für die Umsetzung von Forschungsvorhaben angewendet werden, so auch zur Erforschung der beiden Aus- und Weiterbildungsprogramme/-materialien, da hier wesentliche Merkmale derselben erfüllt werden:

1. Die Großforschungsprojekte streben die Lösung wichtiger wissenschaftlicher Fragen an. Es geht hierbei um fundamentale Aspekte – wie die der Aus- und Fortbildung von Deutschlehrkräften.

2. Sie werden durch miteinander vernetzte Universitäten und Institutionen weltweit entwickelt und umgesetzt. Die Projekte übersteigen die Möglichkeiten eines einzelnen Teams/einer Universität und können nur multilateral gelöst werden – insbesondere unter der Anerkennung der Außen/Fremdperspektive des Fachs DaF/DaZ.

3. Die gesammelten Daten sind für alle Mitglieder des Netzwerks (später darüber hinaus) verfügbar, und die wissenschaftlichen Analysen werden durch Netzwerkgruppen oder Einzelpersonen durchgeführt. Die erhobenen Daten lassen Untersuchungen zu weiteren unterschiedlichen, noch nicht erkannten Themen/Perspektiven zu.



Der Ausgangspunkt von Netzwerken ist üblicherweise eine eher kleine Kerngruppe von Personen, die bereits zusammengearbeitet und eine komplexe Forschungsidee entwickelt haben. Diese Gruppe ist prinzipiell offen und sucht nach Partnern, die dieselben Ziele verfolgen und die erforderlichen Fähigkeiten mitbringen. Die Entscheidung darüber, wer dem Netzwerk beitreten sollte, wird in Gesprächen der Kerngruppe getroffen, die langsam wächst, bis alle Aufgaben zugewiesen wurden. Der Prozess ähnelt der Art und Weise, wie Orchester neue Mitglieder auswählen.

Das vereinende Element dieser Kollaboration ist das gemeinsame Ziel sowie die gemeinsame Verantwortung bei Projektentwicklung, Durchführung und wissenschaftlicher Analyse. Die Forschenden können ihr jeweiliges Forschungsthema frei wählen. Offener Zugang zu den Daten wird spätestens ab der Schlussphase des Teilprojekts gewährt, v. a., weil die Analysen ein fundiertes Wissen erfordern. Alle Publikationen, von denen jede alle direkt Mitwirkenden als Autorinnen und Autoren aufführt, werden zunächst von ausgewählten Experten und dann vom Netzwerksteam in einem Peer-Review-Verfahren geprüft.

## 4. Forschungsgegenstand

Mit den beiden Programmen DLL und Dhoch3 wurden in den letzten Jahren zwei Bildungsprogramme/Materialien mithilfe öffentlicher Mittel entwickelt, die das Ziel verfolgen, die Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften weltweit zu unterstützen und zu verbessern. Beide Programme sind medial und inhaltlich unterschiedlich konzipiert, wurden aber von teilweise denselben Autorinnen und Autoren verfasst, die mehrheitlich im deutschen Hochschulsystem in DaF/DaZ-Programmen tätig sind bzw. waren. Einige Informationen zu den Programmen/Materialien sollen helfen, mögliche Forschungsperspektiven in den Blick zu nehmen.

Die Reihe „Deutsch Lehren Lernen“ besteht aus den 6 Basiseinheiten und derzeit 4 ergänzenden DaF- und 3 DaZ-Modulen. Dem Programm liegt das Single-Source-Publishing zugrunde, was heißt, dass die Einheiten sowohl als Druckausgabe verfügbar sind als auch parallel oder separat auf einer Moodle-Lernplattform eingesetzt werden können, womit präsentische, hybride und digitale Einsatzszenarien ermöglicht werden. Die Programminhalte werden in jedem Setting von speziell ausgebildeten Tutorinnen und Tutoren begleitet. Videomitschnitte aus dem Deutschunterricht weltweit sowie Interviewaufzeichnungen von Deutschlehrkräften sind integraler Bestandteil aller Versionen. Besonderes Merkmal des Programms: Das Materialangebot wurde von den Autorinnen und Autoren weitestgehend auf dem Niveau B2 verfasst. Schon diesen Anspruch gilt es in der Umsetzung zumindest mittels zweier Fragestellungen zu untersuchen: Auf Basis der Materialanalyse, ob dieser Anspruch überhaupt eingelöst ist, ergibt sich die Notwendigkeit der Evaluation, ob ein solches Sprachniveau für Lektüre und Verständnis beim Rezipienten ausreicht.

**TAB. 1: ÜBERSICHT ZU DLL UND DHOCH3**

| | Deutsch Lehren Lernen | Dhoch3 |
|---|---|---|
| **Anzahl der Module** | **13 Module**<br>**ca. 400 Unterrichtsdokumentationen**<br>**(erste Überarbeitung abgeschlossen)** | **10 Module**<br>**1 Praxiskomponente**<br>**HSK-Bände + weitere Literatur** |
| **Abschluss** | **Weiterbildungszertifikat DAF/DaZ (FSU Jena\GI)**<br>Belegpflicht für 6 Module, davon 2 Wahlpflicht<br>**ggf. trilaterale Zertifikate oder**<br>**Integration in Studiengänge** | **keiner**<br>Modulabschlüsse u. ggf. akademischer Kontext werden lokal von Nutzerinnen und Nutzern definiert |
| **ECTS/Workload** | **28 ECTS Punkte für Zertifikats-Abschluss** | **10 ECTS Punkte pro Modul (Workload)** |
| **Studienform** | *Blended Learning (Moodle)*<br>mit ausgebildeten Tutorinnen und Tutoren | *Bended Learning (Moodle) angelegt*<br>Tutorierung ggf. durch Nutzerinnen und Nutzer |
| **Sprachniveau** | **B2+** | **Cl+** |
| **beteiligte Universitäten** | **5 in D, 4 außerhalb D** | **10 in D** |
| **Anzahl der Autorinnen und Autoren** | **ca. 35 von 12 Universitäten** | **ca. 30 von 8 Universitäten** |
| **Ziel** | **Weiterbildungsabschluss oder Baustein im Didaktikprogramm ausländischer Bildungs-institutionen (Uni u. a.) BA+ MA** | **Didaktikprogramm in akademischen Curricula ausländischer Bildungsinstitutionen (Uni) MA** |
| **Thematische Schwerpunkte** | **schulischer Deutschunterricht + Erwachsen-bildung systematische Praxisforschung** | **fachwissenschaftliche und fachdidaktische Forschung, Fach- und Berufssprache, universitärer Deutschunterricht** |

Quelle: eigene Darstellung



Die Module von Dhoch3 sind jeweils einer spezifischen Thematik gewidmet und werden ausschließlich digital auf einer Moodle-Plattform zur Verfügung gestellt. Derzeit liegen 10 Module und eine Praxiskomponente vor. Zentrales Anliegen ist es, ein Zusatzangebot zu schaffen, das sich in bestehende Strukturen und Studiengänge internationaler Hochschulen integrieren lässt. Jedes Modul bietet Angebote in Form von Bausteinen: Vorbereitung der Lehre des jeweiligen Themas (Baustein 1), Lehr-Lern-Praxis zum Thema (Baustein 2) sowie wissenschaftliche Vertiefung (Baustein 3). Darüber hinaus werden Lehr-Lern-Materialien, wissenschaftliche Literatur sowie einen Volltextzugang zu zwei Bänden der Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft zur Verfügung gestellt. Die Dhoch3-Materialien stehen nicht auf einem durchgängigen Sprachniveau zur Verfügung. Dieses ist, je nach Modul, wohl zwischen B2- und C2-Niveau zu verorten, enthält partiell auch sehr hohe wissenschafts- und fachsprachliche Anteile.

Während die Programmentwicklung für den DAAD Neuland darstellte, konnte man beim Goethe-Institut bereits auf Erfahrungen aus einem Vorgängerprogramm zurückgreifen.[4] Die Programmunterschiede sind weitreichend und bestehen nicht nur in der Genese, der inhaltlichen Ausrichtung und den Angebotsformen. Eine Distinktion nach Zielgruppen – Dhoch3 für die Ausbildung an Hochschulen und DLL für den Rest der Deutschlehrenden – greift zu kurz und hält dem Blick in die Praxis nicht Stand (Legutke & Rotberg, 2018). Aktuell scheint Dhoch3 bestenfalls schwer einsetzbar, während DLL akademischen Ansprüchen nicht unbedingt gerecht werden kann. Zur Programmverwendung wird auch auf Voruntersuchungen zu Brasilien im Artikel von Paul Voerkel und Paulo Soethe in diesem Band verwiesen. Darüber hinaus stehen einer noch geringen Zahl in Dhoch3 über 100 Hochschulkooperationen von DLL entgegen, von denen einige vom Autor selbst betreut werden. Gleichfalls wird hier wiederum deutlich, dass die Programme und ihre Materialien unbedingt weiterer Betrachtungen

4 Fernstudieneinheiten (FSE) in Zusammenarbeit mit der Universität Kassel.

bedürfen. Solche Analysen wären mit den spezifischen Gegebenheiten der Verwendung (Standort, Zielgruppen usw.) zu kontextualisieren und die Ergebnisse öffentlich zugänglich zu machen. Daraus könnten förderliche und auch hinderliche Bedingungen identifiziert und Verwendungskonzepte entwickelt werden.

Konkret können im Forschungsnetzwerk in einem Projekt die Studien- und Materialangebote der beiden aktuellen Programme/Materialien auf Basis verschiedener Kriterien analysiert werden. So sind selektierte Wissensbestände, deren zeithistorische Verortung zum jeweiligen Stand der Wissenschaft(en), die Art und Weise der Darbietung als auch die Wege des Transfers und ggf. eines intendierten Rücktransfers interessante Ansatzpunkte. Dieser Schwerpunkt folgt sozial- und technikgeschichtlichen Ansätzen sowie einer analytisch-deskriptiven Methodik. Die Erkenntnisinteressen liegen in der Beschreibung der ausgewählten Wissensbestände und den Veränderungen der (wissenschaftlichen) Qualität derselben in den jeweiligen Materialien (Wissenskaskade). Des Weiteren sollen die programmatisch angelegten Transferpfade als Basis der Studienangebote nachgezeichnet und insgesamt auch Aussagen zur historischen Entwicklung der Materialien/Programme unter Einbezug der Wechselwirkungen von Inhalten (Wissen) und Medien (Technologie) ermöglicht werden.

Was die Erforschung der sprachlichen Ebene fachinterner Wissenschaftskommunikation anbetrifft, bestehen viele Desiderate (Fandrych, 2012 Lüdeling & Walter, 2009; Thurmair, 2018). So findet sich für den Fachbereich Deutsch als Fremdsprache noch kaum eine empirische Basis in Form allgemein nutzbarer und entsprechend aufbereiteter Korpora.[5] Die Erstellung und Veröffentlichung eines erweiterungsfähigen Korpus stellt ein weiteres wichtiges Ziel des Projekts dar. Dies würde es ermöglichen, sprachliche Ausgangs- und Zielkompetenzen zu identifizieren und Maßnahmen zur Erreichung derselben zu entwickeln – ein drängendes Desiderat, insbesondere bei der sprachlichen Vorbereitung von nicht muttersprachlichen Bewerbern für ein DaF/DaZ-Studium an einer deutschsprachigen Hochschule oder in einem deutschsprachigen Studiengang im Ausland.

Einen entscheidenden Faktor für Transferprozesse im Wissenschaftsbereich stellen die handelnden Personen dar. Sie entscheiden darüber, welche Fachinhalte (Domänen) für die Lernangebote und damit den Transfer ausgewählt werden und auf welche Weise die didaktische Umsetzung in einem Lehrprogramm erfolgt. Das Forschungsprojekt wird daher auch den Anteil einzelner Autorinnen und Autoren an der Genese der Programme in den Blick nehmen und eruieren, anhand welcher Kriterien diese Entscheidungen erfolgen. Auf der Basis von Einzel- und Gruppeninterviews wird den Entscheidungsprozessen, auf denen einzelne Elemente der Programme basieren, nachgegangen. Somit werden grundlegende Fragen zum (Selbst-) Verständnis des eigenen Fachs, zu Interessen, Haltungen und Arbeitsweisen sicht- und nachvollziehbar und die Programme in Zusammensetzung und didaktischer Konstruktion auf der Mikroebene der Teilgebiete begründet.

## 5. Forschungsaufgaben

Das Forschungsnetzwerk wendet sich der Erforschung der Programme/Materialien DLL und Dhoch3 in Inhalt und Gestaltung (Transferpotenzial), der Verwendung der Programme/Materialen in unterschiedlichen Zielkontexten (Wirksamkeitspotenzial) sowie der Genese und Überarbeitung der Inhalte und Formate (wechselseitiger fachinterner Transfer Theorie und Praxis) zu. Die in den Blick genommenen Forschungsaufgaben sind durch einen DaF-Standort, eine Universität, nicht zu leisten. Es ist Anliegen eines so großen Vorhabens mit der zwingenden Notwendigkeit von Multiperspektivität, Internationalität und Interdisziplinarität, neue, zeitgemäße Formen der Forschungsorganisation zu erschließen und das Fach DaF/DaZ

5 Allgemein nutzbar meint hier öffentlich zugänglich. Dies sichert den Einsatz an möglichst vielen Universitäten und Hochschulen an DaF-Hochschulstandorten im Ausland und auch in Deutschland.

auch in diesen Fragen auf den internationalen Stand zu heben. Dabei können chancengerechte und nachwuchsfördernde Formate entwickelt werden, die Bestand und Begründung des Fachs im Aus- und Inland stärken. Folgende Forschungsaufträge ergeben sich aus heutiger Sicht:

### 5.1 PROGRAMM- UND MATERIAL

Eine Analyse der Programme DLL und Dhoch3 in Bezug auf die selektierten Wissensbestände, die Art und Weise der Darstellung als auch die intendierten Wege des Transfers und ggf. eines Rücktransfers sollte von Anfang an angestrebt werden. Dieser Schwerpunkt folgt einer analytisch-deskriptiven Methodik.

Die Erkenntnisinteressen liegen in der Beschreibung der ausgewählten Wissensbestände (Domänen) und den Veränderungen der (wissenschaftlichen) Qualität derselben in den jeweiligen Materialien (Wissenskaskade). Des Weiteren sollen die programmatisch angelegten Transferpfade als Basis der Studienangebote nachgezeichnet und insgesamt auch Aussagen zur Entwicklung der Materialien/Programme unter Einbezug der Wechselwirkungen von Inhalten (Wissen) und Medien (Technologie) ermöglicht werden. Leitfrage könnte sein: *Was sind Bestandteile der Programme, und wie werden diese angeboten?* Es geht also um die Erfassung und Kategorisierung der Inhalte (Wissensbestand: inhaltlich, methodisch, strukturell, medial) sowie Untersuchungen kognitiver Anforderungen. Ziele könnten die umfassende Darstellung der Programme und Fachinhalte genauso sein wie die Erstellung eines Korpus zu den (Kern-)Bestandteilen das Fachs, der Abbildung der (wissenschafts-)sprachlichen Praxis und sich daraus abzuleitende (Kern-)Kompetenzen für Lehrkräfte im Fach DaF (siehe Abschnitt 5.2).

Darüber hinaus sollte im Rahmen der Qualitätsentwicklung/-sicherung die Erarbeitung und Evaluation einer Analysematrix für Programme der DaF-Lehrkräftebildung angestrebt werden. Mögliche Schritte könnten in der Materialsammlung, -sichtung und -aufbereitung mit anschließender datenbankgestützter Analyse entsprechend den identifizierten Kategorien und der Auswertung mit Veröffentlichung liegen. Sie werden allerdings von den Beteiligten detailliert bestimmt und entwickelt. Aus den Ergebnissen sollten sich Programmbeschreibungen (ggf. mehrsprachig) so herausarbeiten lassen, dass Wahrnehmung und Verstehen von Einzelinhalten, Zielen und Programmpotenzialen auch an ausländischen Standorten gewährleitet werden können.

### 5.2 AUFBAU EINES MATERIALBASIERTEN ELEKTRONISCHEN KORPUS

Die sprachlichen Ebene fachinterner Kommunikation ist noch nicht hinreichend erschlossen (Fandrych, 2011; Lüdeling & Walter, 2009; Thurmair, 2018). Es ließe sich ein materialbasiertes Korpus aufbauen und, durch Markierung und Verknüpfung von sprachlichen Beständen, die Ausgangsbasis für fachinterne und v. a. auch rekursive Transferprozesse ableiten. Dies würde es darüber hinaus ermöglichen, sprachliche Ausgangs- und Zielkompetenzen zu identifizieren und Maßnahmen zur Erreichung derselben zu entwickeln. Der wissenschaftliche Diskurs zu Kompetenzmodellen und Standards in der Lehrkräftebildung ist national und international vielfältig in den Begrifflichkeiten, wobei unterschiedliche Ansätze und Schwerpunktsetzungen eine Konsensfindung erschweren (Frey & Jung, 2011). Anerkannt ist das COACTIV-Modell von Kunter et al. (2011 2017a) – seine Unterteilung der Kompetenzbereiche des Professionswissens in pädagogisches Wissen, Fachwissen, fachdidaktisches Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen sollen im Projekt berücksichtigt werden. Durch die BilWiss-Erhebungen[6] stehen bereits validierte Instrumente zur Verfügung, u. a. zu „Aspekte[n] professioneller Kompetenz“ (inkl. Überzeugungen), „professionelle[m] Verhalten“ und dem „berufliche[n] Erleben der Lehrkräfte“ (Kunter et al., 2017b).



6 Hier geht es um das Forschungsprojekt „Bildungswissenschaftliches Wissen als Teil professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss). Forschung durch Kooperation“ der Goethe-Universität Frankfurt (Prof. Dr. Mareike Kunter, Koordination), der Universität Duisburg-Essen (Prof. Dr. Detlev Leutner), der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster (Prof. Dr. Ewald Terhart, 1. und 2. Projektphase), des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (Prof. Dr. Jürgen Baumert, 1. Projektphase) sowie der Technischen Universität München (Prof. Dr. Tina Seidel, 2. und 3. Projektphase), 2009 bis 2019.

## 5.3 SPRACHE UND TRANSFER

Sprache als Medium und Schlüssel zum Transfer spielt in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Disziplinen eine zentrale Rolle. In der Regel bewegen sich fachspezifische Inhalte im akademischen Kontext auf muttersprachlichem Niveau mit einem hohen Grad an Fachsprachlichkeit[7]. Dies erweist sich in der Praxis immer wieder als Zugangsbarriere, wird von den Fachwissenschaften jedoch als unabänderlich angesehen. Das Problem des Zugangs verstärkt sich, wenn sich nicht muttersprachliche Transferempfänger im akademischen Kontext einer Zielsprache qualifizieren bzw. weiterqualifizieren wollen und daher die Wissenschaftssprache verstehen und anwenden müssen. Mit den zu untersuchenden Programmen Dhoch3 und DLL besteht die wohl einmalige Situation, dass das erste Angebot im Sprachniveaubereich B2 bis C2 und einem sehr hohen fach- und wissenschaftssprachlichen Anteil ausgestaltet wurde, während letzteres durch den Kreis wissenschaftlicher Autorinnen und Autoren weitestgehend auf dem Niveau B2 verfasst wurde.

In einem Teilprojekt sollte untersucht werden, wie sich die ausgeführte Sprachlichkeit auf die Wissensangebote in den Materialien auswirkt und welche Rückschlüsse sich daraus für Studienangebote ableiten lassen. Erkenntnisinteressen liegen in der Identifikation von Merkmalen der Sprache im Wissenschafts- und Bildungsbereich des Fachs Deutsch als Fremdsprache auf Wort-, Satz- und Textebene zur Vereinfachung dieser Sprache auf das Niveau B2 und kontrastiven Aussagen zu einem Register im hochschulischen Fachkontext. Darüber hinaus stellen die Ausformungen der medialen Darstellung fachwissenschaftlicher Inhalte (z. B. in Grafiken) einen Erkenntnisschwerpunkt dar.

## 5.4 PROGRAMM BZW. MATERIALVERWENDUNG

Die Datenerhebungen zur Nutzung der Programme und Materialien werden über Netzwerk-Partnerinstitutionen im In- und Ausland (mit Programmen arbeitende, ausbildende Organisationen) vorgenommen. Hier stellen gerade die regional möglicherweise unterschiedlichen Lerngelegenheiten und Outcomes ein interessantes Desiderat mit hohem Impact für die Kolleginnen und Kollegen an den internationalen, aber auch an bundesdeutschen Hochschulen dar. So können Einsatzszenarien der Programme (bzw. der Materialien) im nationalen und internationalen universitären Bildungsraum fokussiert und weiterentwickelt werden.

Dabei wird auf die Transferwirkung in verschiedenen Bildungskontexten (z. B. Hochschulen im Aus- und Inland, andere Institutionen, Ausbildung, Weiterbildung, Quereinstieg) abgestellt. Als Leitfragen werden in den Blick genommen: *Wie werden die Programme genutzt? Und was aus den Programmen kommt im Unterricht der Lehrkräfte an?* Ziele dabei sind:

- repräsentative Erfassung der Programmnutzung allgemein und der (Praxis)Relevanz der Fachinhalte
- Entwicklung und Evaluation eines geeigneten Kompetenzmodells (mit Instrumenten) für Lehrkräfte im Fach DaF
- Gewinnung von Erkenntnissen zu Wirksamkeitspotenzial, Wirksamkeit und Wirkungszusammenhängen der Transferaktivitäten und Strukturen

Die aktuellen Programme DLL und Dhoch3 können auf Basis der Erkenntnisse qualitätsorientiert und evidenzbasiert weiterentwickelt werden – der Impact der Untersuchungen soll damit weltweit bis in Deutschkurse verortet sein und wirken (Rücktransfer aus der Praxis in die Ausbildungs-, Programm- und Materialgestaltung).



7 Schicht 5 bis 6 von 6 nach dem fachsprachlichen Schichtenmodell Buhlmann (Fearns, 2000, S. 13).

### 5.5 PROGRAMM- UND MATERIAL-ENTWICKLUNG

Auch die Genese der Programme DLL und Dhoch3 soll in Bezug auf ihre Entstehung, die Entwicklung von jeweiligen Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und „Curricula“ untersucht werden. Dies dient v. a. der Identifikation von Transfer und macht Entscheidungen, Diskurse sowie Wege des Transfers und ggf. eines Rücktransfers sichtbar. Und: *Wie wirkt Praxiswissen auf das Programm zurück (Überarbeitung und Weiterentwicklung)?*

Dieser Schwerpunkt folgt sozial- und technikgeschichtlichen Ansätzen sowie einer analytisch-deskriptiven Methodik. Ziele finden sich in der Beschreibung der Programmentstehung und Fortschreibung, der Erfassung technologischer Einflüsse (Digitalisierung) auf die Programmentwicklung und -gestaltung und im Nachzeichnen von Transferaktivitäten und -strukturen. Dabei geht es um den fachinternen Transfer und um die Identifikation und Beschreibung möglichst förderlicher Entwicklungsbedingungen bzw. von Hemmnissen.

### 5.6 ROLLE DER AKTEURE

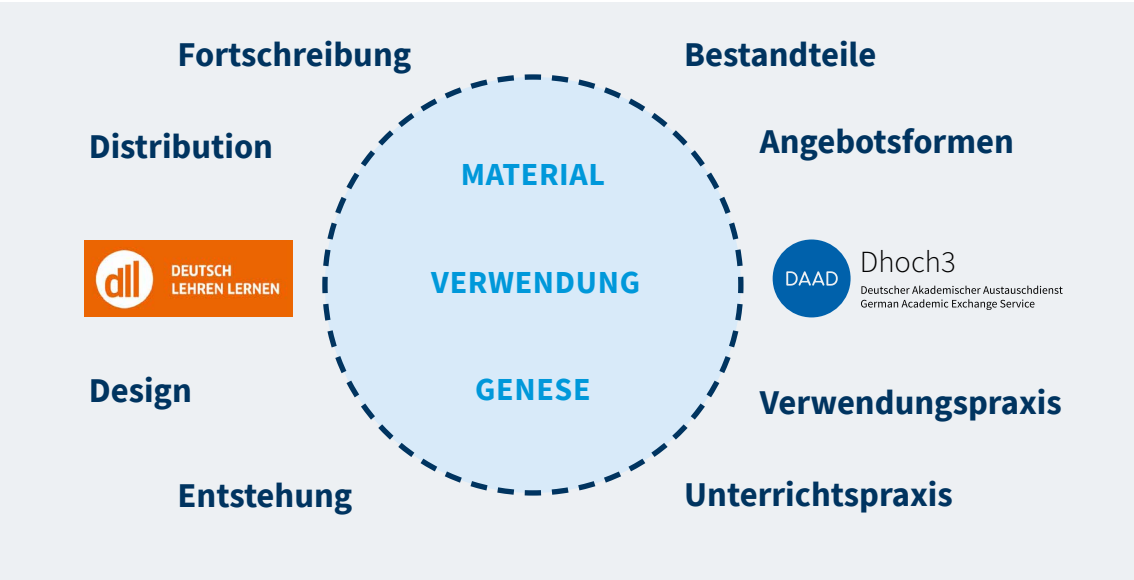
Separat vom oben genannten Forschungsfeld ist die Rolle der Akteure zu betrachten: Einen entscheidenden Faktor für Transferprozesse im Wissenschaftsbereich stellen die handelnden Personen dar. Sie entscheiden darüber, welche Fachinhalte (Domänen) für die Lernangebote und damit den Transfer ausgewählt werden und auf welche Weise die didaktische Umsetzung in einem Lehrprogramm erfolgt. Das Forschungsvorhaben soll daher auch den Anteil einzelner Autorinnen und Autoren an der Genese der Programme in den Blick nehmen und eruieren, anhand welcher Kriterien Entscheidungen erfolgen. Durch Einzel- und Gruppeninterviews kann Entscheidungsprozessen nachgegangen werden. Hierdurch werden grundlegende Fragen zum (Selbst-)Verständnis des eigenen Fachs, zu Interessen, Haltungen und Arbeitsweisen sicht- und nachvollziehbar und die Programme in Design und Zusammensetzung verständlich.

## 6. Zusammenfassung

Mit den beiden Programmen „Deutsch Lehren Lernen“ (Goethe-Institut) und „Dhoch3“ (DAAD) wurden in den letzten Jahren zwei Bildungsprogramme/Materialien mithilfe öffentlicher Mittel entwickelt, die das Ziel verfolgen, die Aus- und Weiterbildung von Deutschlehrkräften weltweit zu unterstützen und zu verbessern. Derzeitige Schwerpunkte zur Ausrichtung des Forschungsnetzwerks lassen sich wie folgt darstellen:



**ABB. 2: ÜBERBLICK FORSCHUNGSSCHWERPUNKTE**




Quelle: eigene Darstellung der Forschungsschwerpunkte von DLL und Dhoch3, Stand 06/2022

Beide Programme sind medial und inhaltlich unterschiedlich konzipiert und wurden auch für unterschiedliche Anwendungszwecke gedacht, die unterschiedliche Zielgruppen einschließen. Forschungen zu Entstehung, Material und Einsatzpraxis der Programme (siehe Abb. 2) liegen bisher nur eingeschränkt vor. Dabei werden gerade an diese Programme hohe Erwartungen der AKBP, der Mittlerorganisationen und wohl auch der Mehrheit der ausländischen und deutschen Fachcommunity geknüpft. Zur Situation der Forschung im Fach konstatiert David Gerlach zutreffend: „Müsste ein Fach wie die Fremdsprachenforschung sich nicht stärker insgesamt selbst beforschen als Wissen, Werte und Normen herstellende Disziplin, deren maßgeblicher Einfluss über die Ausbildung von zukünftigen Fremdsprachenlehrpersonen in die Gesellschaft getragen wird?“ (Gerlach, 2022, S. 50).

Mit einem internationalen und überinstitutionellen Forschungsnetzwerk zur Erforschung der Aus- und Weiterbildungsprogramme kann diesem Desiderat im Fach Deutsch als Fremdsprache Rechnung getragen werden. Nach einem Start in informellen Strukturen können sich interessengeleitete Forschungsgruppen bilden und die Themen letztlich in überschaubaren Projekten bearbeiten.

Mit diesem Beitrag soll ein Impuls gegeben und zu Aktivitäten angeregt werden: Interessierte Leserinnen und Leser sind eingeladen, sich zu vernetzen und Ideen zum Aufbau des Netzwerks zu entwickeln.



## LITERATUR

Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2015). Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2015. Deutschland. Berlin: Auswärtiges Amt.

Auswärtiges Amt (Hrsg.) (2020). Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. Deutschland. Berlin: Auswärtiges Amt.

Blömeke, S. (2011). Forschung zur Lehrerbildung im internationalen Vergleich. In V. Name (Hrsg.), Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf (S. 345-380). Münster: Waxmann.

Blömeke, Sigrid (2011): Kompetenzen von Lehramtsstudierenden in gering strukturierten Domänen. Erste Ergebnisse aus TEDS-LT. Münster, München, Berlin: Waxmann.

Buhlmann, R. & Fearns, A. (2000). Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen (6., überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: Narr.

Burroughs, N. et al. (2019). Teaching for Excellence and Equity. Analyzing Teacher Characteristics, Behaviors and Student Outcomes with TIMSS. Cham: Springer Nature.

Fandrych, C. (2016). Fokus Sprache. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht (S. 34–38) (6., völlig überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: A. Francke .

Fandrych, C. et al. (2012). The Gewiss Corpus. Comparing Spoken Academic German, English And Polish. Multilingual Corpora and Multilingual Corpus Analysis. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Fortin, Marc: Vortrag auf 13. Forum zur Internationalisierung der Wissenschaft 8. bis 9. Dezember 2019. Berlin. Alexander von Humboldt-Stiftung.

Frey, A. & Jung, C. (2000). Kompetenzmodelle und Standards in Lehrerbildung und Lehrberuf. In E. Terhart (Hrsg.), Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (S. 540–572). Weinheim: Beltz.

Gerlach, D. (2022). Wissen der Fremdsprachenlehrpersonen – Grundsätzliches zu seiner Beforschung. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 33(1), 29–50.

Krumm, H.-J.; Fandrych, C.; Hufeisen, B.; Riemer, C. (Hrsg.) (2010). Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 2. Halbband. Ein internationales Handbuch. Berlin: De Gruyter Mouton.

Kunter, M. et al. (2011). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Berlin: Waxmann.

Kunter, M. et al. (2017a). Bildungswissenschaftliches Wissen und professionelle Kompetenz in der Lehramtsausbildung. In: C. Gräsel & K. Trempler (Hrsg.), Entwicklung von Professionalität pädagogischen Personals (S. 37-54). Wiesbaden: Springer VS.

Kunter, M. et al. (2017b). Dokumentation der Erhebungsinstrumente der Projektphasen des BilWiss-Forschungsprogramms von 2009 bis 2016. Bildungswissenschaftliches Wissen und der Erwerb professioneller Kompetenz in der Lehramtsausbildung (BilWiss). Frankfurt am Main: Verlag.

Legutke, M. & Rotberg, S. (2018): Deutsch Lehren Lernen (DLL) – das weltweite Fort- und Weiterbildungsangebot des Goethe-Instituts. Informationen Deutsch als Fremdsprache, 45(5), 605–634.

Legutke, M. & Schart, M. (Hrsg.) (2016). Fremdsprachendidaktische Professionsforschung. Brennpunkt Lehrerbildung. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Lipowsky, F. & Rzejak, D. (2019). Was macht Fortbildungen für Lehrkräfte erfolgreich? Ein Update. In B. Groot-Wilken & R. Koerber (Hrsg.), Nachhaltige Professionalisierung für Lehrerinnen und Lehrer. Ideen, Entwicklungen, Konzepte (S. 15–56). Bielefeld: wbv.

Lüdeling, A. & Walter, M. (2010). Korpuslinguistik. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 1. Halbband (S. 315–322). Berlin: De Gruyter Mouton.

Montgomery, B. L. (2018): Building and Sustaining Diverse Functioning Networks Using Social Media and Digital Platforms to Improve Diversity and Inclusivity. Frontiers in Digital Humanities, 5, 22. doi: 10.3389/fdigh.2018.00022.

Nye, J S. (1990). Soft Power. Foreign Policy, (Jg.)3, 153–171.

Nye, J. S. (2004). Soft Power: The Means to Success in World Politics. New York: Public Affairs.

Nye, J. S. (2011). The Future of Power. New York: Public Affairs.

Papay, J. P. & Kraft, M. A. (2015). Productivity returns to experience in the teacher labor market. Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement. Journal of public economics, Jg.(Nr.), 105–119.

Terhart, E. (2012). Wie wirkt Lehrerbildung? Forschungsprobleme und Gestaltungsfragen. Zeitschrift für Bildungsforschung, 2(1), S. 3–21.

Terhart, E. (Hrsg.) (2000). Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim: Beltz.

Thurmair, M. (2018). Wissenschaftliche Kommunikation aus Sicht des Fachs Deutsch als Fremdsprache: Probleme internationaler Studierender mit der deutschen wissenschaftlichen Kommunikation. In C. Thim-Mabrey & M. Kattenbeck (Hrsg.), IX. Regensburger Symposium 2017 (S. 1–21). Ort: Verlag.

Vigerske, S. (2017). Transfer von Lehrerfortbildungsinhalten in die Praxis. Eine empirische Untersuchung zur Transferqualität und zu Einflussfaktoren. Wiesbaden: Springer VS.

4

# Chancen und Herausforderungen der Digitalisierung des Fachs Deutsch als Fremdsprache

JÖRG ROCHE
**Wie im richtigen Leben: Zur jetzigen und zukünftigen Rolle digitaler Medien in Deutsch als Fremdsprache** ..... 112

ISABEL HOFFMANN
**XR und die Sprachdidaktik: Ist ein Paradigmenwechsel zu erwarten?** ..... 122

RIHAM TAHOUN
**Fachliches und sprachliches Lernen verbinden. Ein Fortbildungskonzept zur Vermittlung von Fachsprache Deutsch** ..... 134

NILS BERNSTEIN
**Performativität und Präsentationstechniken am Beispiel von (digitalen) Science-Slams im Kontext mündlicher Wissenschaftssprache** ..... 140

RÉKA SÁMSON
**Lernpfade als individuelle Wege zum gemeinsamen Ziel** ..... 154

NIKOLA VUJČIĆ
**Kollaboratives Lernen im digitalen Hochschulkontext – Herausforderungen und Möglichkeiten unter Pandemiebedingungen** ..... 162

NICOLAS LEUBE UND BISSITENA SANSAN
**Einsatz digitaler Bildungstechnologien im togoischen Hochschulwesen: Bericht über die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Bildungsteilhabe und Chancengerechtigkeit an der Université de Lomé** ..... 178

HENNING RADKE UND MAIKE LANDMANN
**Die PHF-Methode in Zweierteams: Kooperatives Lernen in digitalen Umgebungen** ..... 184

JÖRG ROCHE

# Wie im richtigen Leben: Zur jetzigen und zukünftigen Rolle digitaler Medien in Deutsch als Fremdsprache



## 1. Kontext

Medien bestimmen den Alltag, den Unterricht, das Studium, den Beruf und die Forschung in vielfältiger und selbstständiger Art. Digitale Medien besitzen mittlerweile zahlreiche logistische Funktionen, die das Lernen und Lehren erleichtern und verbessern können. Die verfügbaren Sprachlernangebote sind aber – nur um ein auffälliges Beispiel zu geben – oft von visuellen Redundanzen, aussagelosen Begleitvisualisierungen und Reizüberflutungen gekennzeichnet. Das verwendete Material und die dazu gehörigen Bearbeitungsvorschläge folgen dabei oft dem Prinzip „Unterhaltung“ (Prensky [2007] verwendet die Bezeichnung *Edutainment* dafür). Dieses steht aber häufig in Opposition zum Prinzip „Lernen“, das etwa dem Konzept *der Serious Games* zugrunde liegt (Lampert et al., 2009; Tolks et al., 2020).

Aber in einem (multi-)medialen Aktionismus mit dem einfachen Zweck der „Abwechslung“ liegt kein signifikanter Mehrwert für den Sprachenerwerb begründet. Mit dem Dhoch3-Modul 3: „Lehren und Lernen mit elektronischen (Online-)Medien“ wird daher auch kein derartiger Medienaktionismus betrieben, sondern es geht seinen Autorinnen und Autoren um die Frage der Nutzung der Medien in authentischen DaF- und DaZ-relevanten Kontexten, v. a. als Werkzeuge zur kommunikativen Bewältigung des Alltags und damit zur Brückenbildung zum Sprachenerwerb.

Dazu wird im Modul ein Überblick über aktuelle Tendenzen der Mediendidaktik gegeben und ausgeführt, wie das fast unendliche Potenzial der multimedialen Angebote sinnvoll im Unterricht eingesetzt werden kann und damit nachhaltige Mehrwerte erzielt werden können. Dabei wird in den vielfältigen Materialien eine Perspektive „über den Tellerrand hinaus“ dargestellt, indem Einblicke in die neuesten Forschungsergebnisse der kognitiven Linguistik, der kognitiven Sprachdidaktik, der Handlungs- und Szenariendidaktik und des interkulturellen Lernens angeboten werden. Diese zentralen Grundlagen der Medienwissenschaften und der Mediendidaktik sollen in diesem Beitrag skizziert werden, weil ihnen in Deutsch als Fremdsprache noch zu wenig Aufmerksamkeit zu Teil wird und wieder nur – wie bei den technischen Vorgängerversionen auch – verbreitet die pragmatische Wunderlösung erwartet und beschworen wird.

## 2. Sprache, Kognition, Körper und Medien

Die kognitive Linguistik geht davon aus, dass Sprache mit der allgemeinen menschlichen Kognition eng verbunden ist (Evans & Green, 2006, S. 193). Das bedeutet, dass sich viele Aspekte der Sprache und Grammatik anhand von Organisationsprinzipien der allgemeinen Perzeption sowie körperlicher Erfahrungen erklären lassen. So werden meteorologische Phänomene wie der Regen oder die Sonne im Deutschen vorwiegend als Behälter konzeptualisiert und diese Konzepte auch so sprachlich ausgedrückt (*im Regen, in der Sonne* etc.), während sie in anderen Sprachen wie dem Spanischen, Französischen oder Arabischen als Ereignisse unter einer Fläche beschrieben werden (*bajo el sol/bajo la lluvia; sous le soleil/sous la pluie*). Andere Sprachen wie das Russische kombinieren sogar mehrere körperliche Erfahrungen zur Beschreibung desselben Phänomens: Neben der Konzeptualisierung der Sonne als Behälter können sich Sprecher des Russischen auch dafür entscheiden, die besonnte Oberfläche auf dem Boden zu profilieren (Russ. *Я стою на солнце*; Dt. *Ich stehe auf der Sonne*) (Roche & Suñer Muñoz, 2017, S. 54).

Es ist bemerkenswert oder gar bezeichnend, dass von den Erkenntnissen der kognitiven Linguistik und den vielen auf ihr basierenden Studien zum Sprachenerwerb in den Fremdsprachenfächern bisher kaum etwas angekommen ist. Dabei wird ihr Nutzen bereits aus dem oben genannten Beispiel aus dem Lebensalltag evident: Wenn ein Spanisch-Sprecher, der im Spanischen wenige Präpositionen verwendet und die auch nur selten (weil Spanisch eben zu der Gruppe der *Verb Frame Languages* gehört, im Gegensatz zu Deutsch, das als Musterbeispiel einer Satellitensprache gelten kann), sich einen Zugang zu der mit Präpositionen und trennbaren Präfixen gespickten deutschen Sprache verschaffen will, dann ist er u. a. mit dem Problem konfrontiert, dass die spanische Präposition *en* mindestens ein halbes Dutzend Entsprechungen im Deutschen besitzt: *en tierra* (*über Grund*), *en Bolivia* (*in Bolivien*), *en venta* (*zum Verkauf*) etc. Wie soll er die richtige Verwendung erlernen, wenn nicht durch Rückgriff auf die konzeptuellen Besonderheiten der Sprachen? Das sogenannte Chunking hilft ihm zwar beim Aufbau von analysierbarem Input, aber löst per se nicht das Lernproblem, die Konzepte der Sprachen zu vergleichen und zu vermitteln. Dieses Problem der Überbrückung der Transferdifferenz (Roche & Suñer Muñoz, 2017) beschreibt auch die Kernaufgabe der kognitiven Sprachdidaktik und findet ihre mediale Anwendung u. a. in eingängigen Grammatikanimationen.

Die bedeutende Rolle der Konzepte ist ebenfalls in den konzeptuellen Metaphern des Wortschatzes zu erkennen. In den vielen Begriffen des digitalen Kommunizierens und Lernens gibt es schließlich nicht ohne Grund Bibliotheken, Speicher, Archive, Ressourcen, Foren, Chatträume und weitere virtuelle Räume ohne eine physische Räumlichkeit (*Aktuelle Grammatikstudio*, 2020 ff., Abb. 2).

Viele Studien aus ganz unterschiedlichen Bereichen der Wissenschaften belegen inzwischen, dass wir besser, nachhaltiger lernen, wenn wir solche kulturell geprägten Konzepte, die verbreitet auf Raumvorstellungen und Körperlichkeit basieren, mit diversen Lerninhalten verbinden können (eine umfangreiche Synopse findet sich bei Skulmowski und Rey, 2018), und zwar nicht nur zwei-, sondern dreidimensional, physisch oder virtuell greifbar. Hier geht es also ebenfalls um den Bereich der virtuellen Realität oder, allgemeiner gesagt, der Augmented, Virtual oder Mixed Reality, zusammengefasst als XR (Extended Reality) bezeichnet. Auch hier ist bezeichnend, dass diese im Spracherwerb und im Sprachunterricht – anders als in anderen Disziplinen – praktisch noch nicht angekommen sind. Die betreffenden Technologien werden heute bereits verbreitet als authentische Werkzeuge zu Schulungs- und Trainingszwecken in der industriellen und der betrieblichen Ausbildung eingesetzt.

AR-, VR- und 360°-Medien zählen zu den Mensch-Maschinen-Technologien (*human computer interaction technologies*, HCI). Im Zuge ihrer Nutzung befindet sich der Mensch im Zentrum des Geschehens und wird vom Rezipierenden zum Partizipierenden.

Es handelt sich um ganzheitliche, multimodale, interaktive Systeme, die Lehr-Lern-Kontexte auf innovative Weise transformieren (Hoffmann, 2023). Dies verspricht enorme Mehrwerte sowohl für die Lernenden als auch für das Lehrpersonal.

Ein entscheidendes Element der virtuellen Medien ist die *Körperlichkeit*. Im virtuellen Raum lassen sich Ereignisse mehrdimensional und oft auch physisch erfahren, ggf. sogar steuern „wie im richtigen Leben". Theoretisch lassen sich die daraus entstehenden Effekte über das umfang- und facettenreiche Forschungsparadigma der *embodied cognition* untersuchen und begründen. „These [new] learning experiences could lead to new forms of behavioral, emotional, and cognitive engagement that need to be documented and theorized" (Wu et al., 2013, S. 48).

**ABB. 1: DARSTELLUNG DES SKELETTS UNTER VERWENDUNG DER AR-APP XPANDA**

Quelle: eigene Darstellung

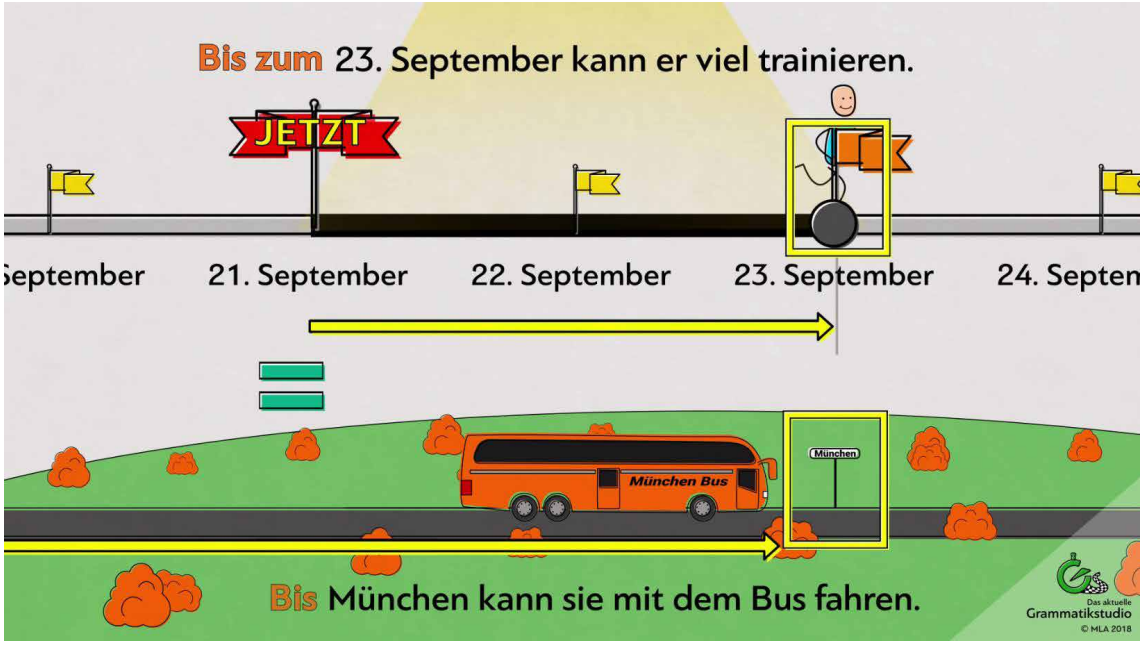
Wie kann man z. B. mit AR-Medien Dreidimensionalität erzeugen?

Die Software scannt in kurzen Intervallen die Umgebung und sucht vordefinierte Marker, die künstliche oder Bildmarker sein können. Diese können sich beispielsweise auf einem Printmedium wie einem Arbeitsblatt oder auf einer Lehrwerksseite befinden. Indem die Nutzerinnen und Nutzer ihr Endgerät drehen, dem virtuellen Objekt nähern oder es von ihm entfernen oder die Position des Printmediums verändern, können unterschiedliche visuelle Effekte ausgelöst werden: Beispielsweise werden Beschriftungen eingeblendet, eine Zoomfunktion wird ausgelöst oder die Farbe des Objekts ändert sich. Es ist ebenso möglich, Grafiken, Statistiken oder auch multimediale Inhalte wie Videos oder Audios einzublenden. Komplexe und abstrakte Themen können gleichfalls nach diesem Prinzip mit zusätzlichem Infomaterial untermauert werden, wodurch Wissenslücken geschlossen und Fragen der Lernenden beantwortet werden. Das alles wird natürlich begleitet von Sprachen.

Die Möglichkeiten zur Kommunikation mit Körper- und Zeichensprache und speziell der Gestiksteuerung bringen weitere Einsatzmöglichkeiten im Bereich virtuelle Realitäten mit sich, da sie die einfache und intuitive Handhabung unterstützen. Gestik, Mimik oder sogar Augenbewegungen können mithilfe von virtuellen Medien effektiv in Lernszenarien aller Art integriert werden. In der schulischen und der beruflichen Ausbildung, wo körperbezogene situative Handlungen eine große Rolle spielen, eröffnen sich dadurch weitreichende und vielversprechende Forschungs- und Anwendungsfelder.

In einer Reihe von Studien ist gezeigt worden, dass die gleichen positiven Lerneffekte entstehen, wenn die Mehrdimensionalität in Animationen nachgestellt wurde. Das betrifft im Sprachenbereich – wie schon genannt – selbst Animationen von den gefürchteten, scheinbar abstrakten Grammatikregeln, wenn in ihnen die Körperlichkeit der Sprache transparent wird und die passende mediale Umsetzung dafür gewählt wird.

**ABB. 2: SCREENSHOT VON EINER ANIMATION DES AKTUELLEN GRAMMATIKSTUDIOS, DIE DIE KONZEPTUELLEN PARALLELEN ZWISCHEN RAUM- UND ZEITANGABEN VERDEUTLICHT**




Quelle: eigene Darstellung



## 3. Handlungsorientierung

Der moderne, handlungsorientierte Sprachunterricht in Deutsch als Zweitsprache geht von der Annahme aus, dass nicht nur die Inhalte selbst den Sprachenerwerb befördern, sondern v. a. die interessegeleitete Auseinandersetzung (Interaktion, Handeln) mit den Inhalten schnellen und nachhaltigen Spracherwerb bewirkt (Roche et al., 2012; Roche & Terrasi-Haufe, 2018). Zur Bearbeitung komplexer Inhalte gehören daher zunehmend auch digitale Werkzeuge wie Suchmaschinen, elektronische Fragebögen, Kataloge, Archive, Auskunftssysteme, elektronische Fahrpläne, EShops, Simulationsspiele und die vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten durch die *sozialen Medien*. Selbst wenn diese Werkzeuge inzwischen zum privaten und öffentlichen Alltag gehören, ist damit nicht sichergestellt, dass sie von den Nutzenden ebenfalls für Lernzwecke effizient eingesetzt werden können. Der Umgang mit diesen Werkzeugen hat deshalb einen zentralen Platz bei der Vermittlung einer grundlegenden Medienkompetenz für gesellschaftliche Partizipation, Unterricht und Beruf.

Die Handlungsorientierung der Sprachvermittlung ergibt sich aus konstruktivistischen Lerntheorien, die die aktive Wissenskonstruktion des Lerners in den Mittelpunkt der Lernprozesse stellen. Eine entscheidende Weiterentwicklung dieser Theorien stellt nach Seymour Papert (1981) das konstruktionistische Lernen dar. In dem davon abgeleiteten Lernmodell kommt dem konkreten Handeln und dem Produzieren im öffentlichen Raum eine besondere Bedeutung zu. Das heißt, das Lernen ist ergebnisorientiert, wenn auch ergebnisoffen, es geschieht handelnd und seine Ergebnisse stellen sich den Reaktionen (der Rückmeldung) der Umwelt, führen also direkt zu sozialer Interaktion. Da all diese Prozesse ebenso sprachhandelnd verlaufen, entsteht eine intensive und vielfältige Beschäftigung mit authentischer Sprache (*Sprachmotivierung*). Das fallbasierte Lernen und die Szenariendidaktik bauen auf konstruktionistischen Prinzipien auf (Hölscher et al., 2006; Roche, 2021; Hölscher, 2003/2004, 2005; Piepho, 2003; Fischhaber, 2002; Beers, 2001; Goldman-Segall, 1998).

Für die Umsetzung sprachhandlungsorientierter Lernansätze eignen sich naturgemäß besonders offene Lernumgebungen, die den Lernern zwar eine gewisse Orientierung liefern, ihnen aber auch viele Spielräume zum eigenen Lernen und Ausprobieren lassen. Offene Lernumgebungen lassen sich daher am besten online realisieren, aber clever entwickelte Lernprogramme konnten den Lernern in früheren Zeiten gleichermaßen mittels geschlossener Medien (CDs, CD-ROMs) oder Lernprogrammen intelligente und kreative Lernmöglichkeiten bieten. Prinzipiell eignen sich hierfür ebenso aufgabenbezogene Spielprogramme, wie sie in *Serious Games* vorliegen, mit denen Lerner aller Altersgruppen Ereignisse nachstellen oder simulieren können und dabei viel Sprache verwenden müssen. Solche digitalen Angebote müssen nicht unbedingt immer allen Anforderungen von Lehrplänen entsprechen, sollten aber selbstverständlich sinnvolle Instrumente der Beschäftigung darstellen, die das Klicken auf der Tastatur in ein Klicken im Kopf umsetzen helfen, also auch höhere kognitive Operationen erfordern. Steuern lässt sich diese Zielsetzung am besten durch sinnvolle, d. h. für die Zielgruppe relevante, fordernde und authentische Aufgaben. Dabei reagieren unterschiedliche Zielgruppen unterschiedlich auf die verarbeiteten Themen und die mediale Realisierung.



## 4. Digitale Medien und Cyber-Culture

Die Herausforderungen digitaler Medien liegen v. a. in der Mediendidaktik und der interkulturellen Kommunikation, also den eher verborgenen Aspekten digitaler Medien in der Bildung. Denn auch die digitalen Instrumente, die unseren Alltag und unsere Kommunikation bestimmen, haben eine Kultur, selbst wenn sie an der Oberfläche in jedem Land ähnlich aussehen. Aber ihre Nutzung variiert oft so stark, dass daraus große Probleme für die Kommunikation und die Erreichung von Bildungszielen entstehen. So haben Studien z. B. gezeigt, dass der informelle Grad von E-Mails in bestimmten Kommunikationskulturen für einige Zwecke Tabu ist, während er in anderen völlig akzeptiert wird (Reeder et al., 2004).

Begegnen sich unterschiedliche Kommunikationserwartungen in mehrsprachigen Kontexten, kann es daher auch aus medialen Gründen zu gravierenden Missverständnissen kommen. In einer kanadischen Studie zum onlinebasierten Lernverhalten in Fernstudienkursen mussten die Autorinnen und Autoren feststellen, dass z. B. indigene Teilnehmerinnen an den Kursen diese oft abbrachen, weil sie den hohen Öffentlichkeitsgrad der Unterrichts- und Kommunikationsräume (z. B. öffentliche Foren) nicht gewohnt waren und akzeptieren konnten (Reeder et al., 2004). Diese Feststellung ist nicht so banal, wie sie vielleicht klingen mag: Die heute verwendete Kommunikationstechnologie basiert zum großen Teil auf Vorstellungen aus dem Silicon Valley und damit werden eben Vorstellungen von Bildung und Kommunikationsverfahren transportiert, die in den vielen anderen Bildungssystemen der Welt gar nicht so gut passen. Srinivasan (2013) stellt diese Problematik unter Rückgriff auf das Konzept *ontology* umfangreich dar.

So stellt sich die Frage, ob man Wissen v. a. aus der Perspektive der Speicherung von Fakten und Bildung als Konditionierung auf tradierte Inhalte betrachtet oder als dynamische, Autonomie anstrebende Prozesse kognitiver Entwicklung. Wenn es auch um autonomes Lernen geht, dann müssten die digitalen Lernmedien entsprechend gleichfalls exploratives und kreatives Lernen ermöglichen und dürften sich nicht primär als statisches Faktenarchiv für Faktenwissen verstehen, dessen Inhalte man dann schließlich ebenso einfach als PDF ausdrucken kann. Also wünschen sich Pädagoginnen und Pädagogen weniger Fokus auf die reine Speicherkapazität der Hardware als mehr Impulse für selbstständiges, kreatives und kritisches Denken.

## 5. Neue Lehrrollen

Auch wenn die digitalen Medien mittlerweile zum Alltag vieler Menschen gehören, beschränkt sich ihre Nutzung oft auf wenige elementare Funktionen wie die Beschaffung von Informationen im Internet, auf das Verfassen eines Dokuments oder auf Spiele. Der Einsatz von Lernplattformen durch Lehrkräfte verlangt dagegen noch Eingewöhnungsphasen, selbst wenn die essenziellen Funktionen von Lernplattformen meist nicht schwer zu bedienen sind. Die Erfahrung der letzten Jahre hat gezeigt, dass gerade Sprachlehrerinnen und -lehrer verbreitet dem Einsatz von Medien kritisch gegenüberstehen, sie aber bei kurzen Hands-on-Einführungen in die konkrete Arbeit damit schnell jegliche Angst verlieren und Vorteile für ihre Arbeit erkennen. Erforderlich sind daher adäquate Lehrerbildungskonzepte inklusive Programmen für die Weiter- und Fortbildung. Die verfügbaren Angebote der Aus-, Weiter- und Fortbildung greifen bisher noch nicht flächendeckend. Programmentwickler sind daher bis auf Weiteres darauf angewiesen, einen großen Teil der Lehrerweiter- und -fortbildung mit der Einführung der eigenen Programme zu leisten, z. B. über Präsentationen, Demofilme, interaktive Schnuppermodule, Hands-on-Workshops und Tutorenschulungen, Tutorenbetreuung, Handbücher, Musterlernpläne, Übungstypologien und andere Materialien.

Das Dhoch3-Medienmodul will hier Unterstützung für Lehrkräfte weltweit anbieten. Es ähnelt damit den auf die Unterrichtspraxis ausgerichteten Angeboten des Goethe-Instituts oder mediendidaktischen Studiengängen und Lehrveranstaltungen an verschiedenen Hochschulen. Ein weiteres Beispiel sind als Selbstlernkurse einsetzbare onlinebasierte Weiterbildungsangebote, wie sie etwa die Multilingua-Akademie *(https://multilingua-akademie.de)* in Zusammenarbeit mit der LMU München oder verschiedene hessische Hochschulen in Kooperation mit der Hessischen Agentur für Berufsqualifizierende Sprache (HABS) *(https://www.habs-hessen.de)* anbieten.

## 6. Wichtige Kriterien für die Nutzung von Medien in Sprachenerwerb und Sprachenvermittlung

Die Kriterien für die Entwicklung und Nutzung digitaler Medien im Erwerb und bei der Vermittlung von Sprachen lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Medien tragen in vielfacher Hinsicht zur Qualitätssteigerung und Mehrwerterzielung des Fremdsprachenunterrichts bei. Es kann daher nicht die Frage sein, ob, sondern wie Medien genutzt werden.

- Die Nutzung hängt im Einzelnen von den Lernzielen ab. Es sollte das Prinzip gelten, digitale Medien dort einzusetzen, wo sie tatsächlich Vorteile gegenüber traditionellen Medien bringen. Das ist nicht überall der Fall und wird auch nie überall der Fall sein. Modulare Verfahren aus einem Medienmix haben oft die größte Reichweite.

- Mediennutzung hat es schon immer beim Fremdsprachenlernen gegeben. Mediennutzung ist aber kein Selbstzweck oder Wert an sich. Wenn es neue Medien gibt, sollten diese auch selbstverständlich genutzt werden, soweit sie sinnvolle Aufgaben erfüllen können. Das schließt Animationen und XR-Medien ein.

- Lernen ergibt sich nicht einfach dadurch, dass man die Lernenden massiven Datenmengen oder verschriftlichten Vorlesungen aussetzt. Viel stärker als bisher müsste die Technologie interaktiv und nicht linear eingesetzt werden, d. h., die Mediennutzung sollte Lernenden nicht nur erlauben zu rezipieren, sondern muss sie auch befähigen, kreativ und intelligent zu produzieren.

- Besonders bei der Unterstützung kognitiver Verarbeitungsprozesse zeichnen sich (bisher wenig genutzte) Anwendungsmöglichkeiten der Medien ab.

- In die medialen Module des Unterrichts einzuschließen sind v. a. solche Inhalte, Textsorten und Quellen, die bereits in elektronischer Form vorliegen. Es sollte nicht so sehr darum gehen, traditionelle Kommunikations- und Unterrichtsformen elektronisch zu ersetzen, sondern die zunehmend die Alltagskommunikation bestimmenden E-Medien und E-Werkzeuge auch authentisch im Unterricht abzubilden und handelnd einzusetzen. Das schließt die modernen E-Kommunikationsformen ein.

- Bei der Entwicklung von neuer Software ist nicht nur auf Eleganz und leichte Bedienbarkeit zu achten (und das schließt unterhaltende und spielerische Charakteristika durchaus ein). Im Mittelpunkt der Verwendung von Medien und der Entwicklung von Applikationen muss der Lernerfolg stehen. Die Möglichkeiten der Technologie, durch Diversifikation auf individuelle Bedürfnisse der Lernenden (z. B. geschlechtsspezifische oder kulturspezifische Lernpräferenzen) einzugehen, sollten dabei stärker als bisher genutzt werden.

- Darüber hinaus sollten die Medien selbst und die in ihnen vermittelten Inhalte nicht als universell gegeben vorausgesetzt, sondern in die interkulturelle Vermittlung miteinbezogen werden. Das könnte z. B. auch dadurch geschehen, dass man Lernende die Medien und ihre Nutzungsmöglichkeiten selbst mitgestalten lässt.

- Ein wichtiger Faktor ist die Lehreraus- und -fortbildung. Die beste Technologie und Software nutzt im Unterricht wenig, wenn Lehrerinnen und Lehrer nicht damit umgehen können oder gar Angst davor haben. Das ist aber heute noch verbreitet der Fall. Daher sollten die Studiengänge viel stärker als bisher auch die theoretisch fundierten Prinzipien der Mediennutzung im Sprachenerwerb und der Sprachenvermittlung berücksichtigen und vermitteln.

- Zu einem mediendidaktischen Konzept gehören ebenso die laufende technische Betreuung und Beratung der Lehrkräfte sowie der Auf- und Ausbau der nötigen Infrastruktur. Das gilt besonders für die Hochschulen, die den Auftrag haben, neue Entwicklungen vorzubereiten und zu erforschen, anstatt ihnen hinterherzulaufen. Eine stärkere Gewichtung von Nachhaltigkeitsperspektiven scheint angemessen.

- Eine stärker medienorientierte Didaktik muss Auswirkungen haben auf die Infrastruktur von Unterrichtsräumen. Sogar bei vielseitigem Einsatz der Technologie sollte sie der menschlichen Interaktion nicht im Wege stehen, wie das in vielen Computerlaboren oder anderen Raumarrangements heute noch der Fall ist. Sie muss, soweit das geht, transparent sein und die Lerner nicht der Maschine ausliefern, sondern ihnen Kommunikation in verschiedenen Sozialformen und Konstellationen ermöglichen.

- Und schließlich sollten die Fremdsprachenfächer gleichfalls erkennen, dass die Konzeption von und der Umgang mit Medien in der Sprachvermittlung und dem Spracherwerb, wie viele andere angewandte Grundlagenthemen auch, eine ihrer zentralen Aufgabe ist.

## LITERATUR

Beers, M. (2001). A Media-Based Approach to Developing Ethnographic Skills for Second Language Teaching and Learning. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 6(2). Abgerufen am 07.11.2022 von *https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2858/*.

Das Aktuelle Grammatikstudio (2020). München: hueber/Multilingua Akademie.

Evans, V. & Green, M. (2006). Cognitive Linguistics. An Introduction. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.

Fischhaber, K. (2002). Digitale Ethnographie: Eine Methode zum Erlernen interkultureller Kompetenz im Fremdsprachenunterricht. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 7(1). Abgerufen am 07.12.2022 von *https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2830/*.

Goldman-Segall, R. (1998). Gender and digital media in the context of a middle school science project. Meridian 1(1), 1–12.

Hoffmann, I. (2023). XR und die Sprachdidaktik: Ist ein Paradigmenwechsel zu erwarten? In diesem Band.

Hölscher, P., Piepho, H.-E. & Roche, J. (2006). Handlungsorientierter Unterricht mit Lernszenarien. Kernfragen zum Spracherwerb. Oberursel: Finken.

Hölscher, P. (2003/2004). Lernszenarien. Ein neuer Weg, der Lust auf Schule macht. Teil 1: Vorkurs; Teil 2: Sprachhandeln in den Klassen 1 bis 4 interkulturell – integrativ – interaktiv; Teil 3: Sprachhandeln in den Klassen 5 bis 9 interkulturell – integrativ – interaktiv. Oberursel: Finken.

Hölscher, P. (2005). Neu in Deutschland. Sprachkenntnisse und Lernvoraussetzungen ermitteln. Stuttgart: Klett.

Lampert, C., Schwinge, C. & Tolks, D. (2009). Der gespielte Ernst des Lebens: Bestandsaufnahme und Potenziale von Serious Games (for Health). MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 15/16, 1-16, abgerufen am 07.12.2022 von *https://doi.org/10.21240/mpaed/15_16/2009.03.11.X*.

Papert, S. (1981). Computers and computer cultures. Creative Computing, 7(3), 82–92.

Piepho, H.-E. (2003). Lerneraktivierung im Fremdsprachenunterricht. „Szenarien“ in Theorie und Praxis. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Prensky, M. (2007). Digital game-based learning. St. Paul, MN: Paragon House.

Reeder, K., Chase, M. & Roche, J. (2004). Communicating across cultural cyberspace: a bibliographical review of intercultural communication online. Münster: LIT.

Roche, J. (2003). Plädoyer für ein theoriebasiertes Verfahren von Software-Design und Software-Evaluation. Deutsch als Fremdsprache, 2, 94–103.

Roche, J. (2021). Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik (4. Aufl.). Tübingen: UTB basics.

Roche, J., Reher, J. & Simic, M. (2012). Focus on Handlung. Zum Konzept des handlungsorientierten Erwerbs sprachlicher, sozialer und demokratischer Kompetenzen im Rahmen einer Kinder-Akademie. Münster: LIT.

Roche, J. & Suñer Muñoz, F. (2017). Sprachenlernen und Kognition. Tübingen: Narr.

Roche, J. & Terrasi-Haufe, E. (2018). Mehrsprachigkeit und Sprachenerwerb. Tübingen: Narr.

Skulmowski, A. & Rey, G. D. (2018). Embodied learning: introducing a taxonomy based on bodily engagement and task integration. Cognitive Research: Principles and Implications, 3(1), Artikel 6. DOI: https://doi.org/10.1186/s41235-018-0092-9.

Srinivasan, R. (2013). Re-thinking the cultural codes of new media: The question concerning ontology. New Media & Society, 15(2), 203–223.

Tolks, D., Lampert, C., Dadczynski, K., Maslon, E., Paulus, P. & Sailer, M. (2020). Spielerische Ansätze in Prävention und Gesundheitsförderung: Serious Games und Gamification. Bundesgesundheitsbibliothek, 63, 698–707.

Wu, D. W.-L., DiGiacomo, A. & Kingstone, A. (2013). A Sustainable Building Promotes Pro-Environmental Behavior: An Observational Study on Food Disposal. PLoS ONE, 8(1). DOI: *https://doi.org/10.1371/journal.pone.0053856*.

ISABEL HOFFMANN

# XR und die Sprachdidaktik: Ist ein Paradigmenwechsel zu erwarten?



## 1. Einleitung

Im Jahr 2022 sind Virtual Reality (VR) und Augmented Reality (AR) bereits in 31 Prozent der deutschen Unternehmen im Einsatz, 19 Prozent planen zeitnah den Einsatz und 16 Prozent diskutieren darüber (Bitkom, 2022). Seit den vielfältigen Debatten und Gerüchten rund um das „Metaverse", als technologiegestütztes virtuelles Paralleluniversum, in dem reale soziale Interaktionen möglich sind, liest oder hört man auch in Medienberichten öfter einmal von XR („Extended Reality") als Oberbegriff für verschiedenste neue Realitätsformate wie AR und VR (zur Terminologie XR, AR, VR siehe Rauschnabel et al., 2022).

Wie vielfältig die Bereiche sind, in denen XR heutzutage bereits zum Einsatz kommt, zeigt eine Überblickspublikation der Bitkom (2021, S. 20–22), in der folgende Hauptanwendungsfelder genannt werden: Automobilbranche, Immobilien- und Bauwesen, Gesundheitswesen, Marketing und PR, Handel und Konsum, Verkehr und Logistik, Tourismus sowie Kultur und Unterhaltung. AR und VR sind v. a. im Health-Care-Sektor enorm auf dem Vormarsch. Von besonderer Bedeutung ist beispielsweise die durch AR-Brillen ermöglichte Einblendung von Informationen direkt in das Sichtfeld einer Chirurgin oder eines Chirurgen bei der Durchführung von minimalinvasiven Eingriffen. Das Problem der Notwendigkeit des ständigen Blickkontakts zum Operationsmonitor wird so reduziert (Halbig et al., 2022; Zobel et al., 2018). Auch im (gesellschafts-)wissenschaftlichen Bereich werden zunehmend Mittel für XR-Projektvorhaben ausgeschrieben. Das BMBF fördert beispielsweise derzeit im mehrstelligen Millionenbereich interdisziplinäre Forschungsprojekte im Rahmen der Ausschreibung „Interaktive Systeme in virtuellen und realen Räumen – Innovative Technologien für die digitale Gesellschaft" (vgl. BMBF: Bekanntmachung - Projektförderung *Interaktive Technologien*).

Trotz der vielfältigen Anwendungsbereiche stellt der Einsatz von XR in schulischen und universitären (Sprachlehr- und -lern-)Kontexten zumindest in Deutschland noch weitestgehend eine Seltenheit dar. Lehrwerksverlage und Bildungsinstitutionen weltweit (Huang et al., 2021) – und besonders hierzulande – gehen eher zurückhaltend bei der Entwicklung, Bereitstellung und Realisierung von XR-Lösungen vor. Gleichzeitig strebt die moderne Sprachdidaktik unter Einbeziehung diverser Medien forciert danach, dass Lernende ihr Sprachwissen

anwendungsorientiert in aktiver, problemorientierter Weise in authentischen und variablen Lernumgebungen erwerben und handlungsorientiert anwenden können. Diese Bestrebungen überschneiden sich mit den in der betrieblichen Aus-, Fort- und Weiterbildung vorherrschenden, bei der Lernende ihr Fach- und Handlungswissen praxisbezogen erwerben, oftmals über Learning by Doing. In diesem Bereich gibt es derzeit ebenfalls bereits zahlreiche Berührungspunkte mit XR, die auch umfangreich beforscht werden (siehe z. B. Behr et al., 2011; Gerth & Kruse, 2020, S. 145–146; Zobel et al., 2018). Bisher zeigt sich, dass die Vorteile deutlich die Nachteile überwiegen – unter der Bedingung, dass Simulationen die Ausbildung an realen Geräten nicht komplett ersetzen, sondern sinnvoll ergänzen (Katzky, 2012).

Ob in einem beliebigen Berufsfeld deutsche Muttersprachlerinnen und -sprachler angelernt werden oder Personen, die kein oder wenig Deutsch sprechen, ist dabei erst einmal von sekundärer Bedeutung. Essenziell sind der Erwerb von zuvor nicht bekanntem Fach- und Handlungswissen und das Kennenlernen der Unternehmensprozesse und der lokalen Bedingungen am Arbeitsplatz. Dennoch spielt Sprache bei der Wissensaneignung und -vermittlung zu jedem Zeitpunkt eine Schlüsselrolle. Vor dem Hintergrund der steigenden Nutzung von XR-Technologien in den einzelnen Berufsfeldern und des technischen Fortschritts, der zunehmend auch kostengünstige Consumer-Lösungen bereitstellt, die attraktiv für Bildungsinstitutionen sein können, sowie in Anbetracht der zahlreichen Potenziale, die sich mit etablierten Didaktikkonzepten optimal verbinden lassen, ist anzunehmen, dass sich ebenfalls die Sprachdidaktik perspektivisch für XR weiter öffnen wird.

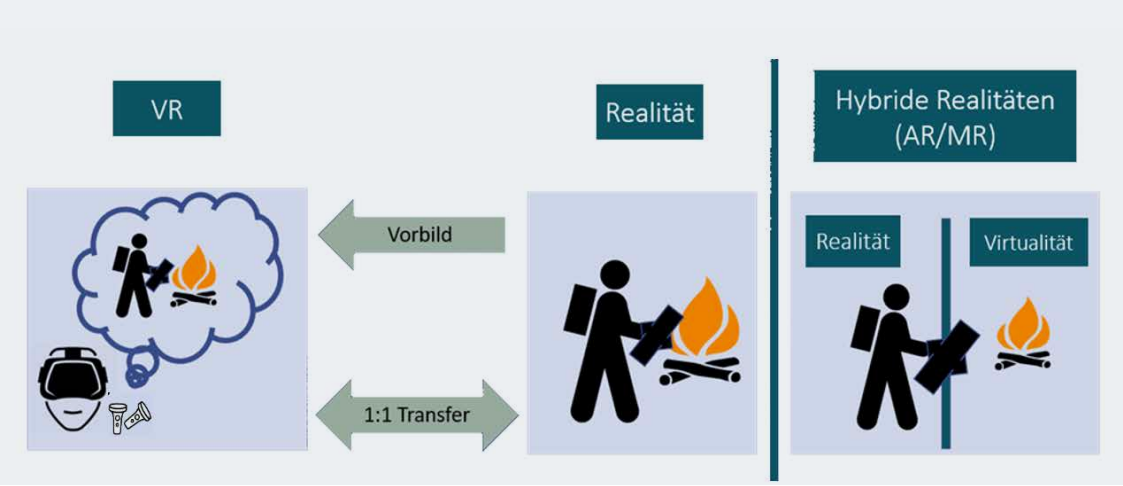
In diesem Beitrag wird diskutiert, ob durch die Integration von XR in den Sprachunterricht von einem tiefgreifenden Paradigmenwechsel auszugehen ist. Dabei wird die Nutzung und Wirkung von XR aus einer wahrnehmungspsychologischen Perspektive beleuchtet und in Bezug zum didaktischen Prinzip der Handlungsorientierung gesetzt. Im Anschluss werden anhand ausgewählter Ergebnisse einer im Jahr 2021 durchgeführten Onlinepilotstudie exemplarisch Einstellungen, Erfahrungswerte und Einschätzungen rund um AR/VR aus der Perspektive von Sprachlehrkräften in Deutschland gezeigt.

## 2. XR und Sprachdidaktik – kein Paradigmenwechsel, aber …

Mit XR ist es heute möglich, authentische (interaktive) multisensorische und computerbasierte Lernumgebungen zu schaffen, die von den Lernenden optimalerweise als reale Handlungsräume verstanden werden. Die Bewegung im Raum – bzw. die Räumlichkeit per se – ist eine wichtige Komponente der Handlungspraxis des Menschen und Voraussetzung für die Verortung und Identitätsfindung eines jeden Subjekts (Bietz, 2020, S. 199). Damit sich für die Nutzerinnen und Nutzer eine mehr oder weniger intuitive Logik der Handlungs- und Wirkungsmechanismen in XR-Umgebungen (v. a. in VR) ergibt sowie eine unmittelbare Übertragbarkeit von Erfahrungen des wahren Lebens in die künstlich geschaffene computerbasierte Welt stattfinden kann, müssen entsprechende interaktive Mensch-Technik-Schnittstellen (Interfaces) geschaffen werden (Sherman & Craig, 2003): Eine Kopfbewegung nach rechts mit der VR-Brille oder eine nach rechts deutende Geste mit dem Controller kann beispielsweise bedeuten, dass sich der Avatar in der virtuellen Welt nach rechts bewegen soll.

Nachfolgende Abbildung zeigt exemplarisch ein Brandschutztraining in VR, bei dem die Nutzerin oder der Nutzer im virtuellen Raum einen Brand via Controller oder Blicksteuerung in der VR-Brille mit einem virtuellen Feuerlöscher bekämpft. Dieses Handlungsszenario ist dem realen Vorbild nachempfunden. Wird beispielsweise das falsche Löschmittel gewählt, kann dies auch im virtuellen Raum zu einer folgenschweren Explosion führen. Dass dabei keine kostspieligen Schäden entstehen oder Personen verletzt werden, stellt einen großen Vorteil der VR dar.

**ABB. 1: ZUSAMMENHANG VON REALITÄT UND VIRTUALITÄT SOWIE DARSTELLUNG VON MISCHFORMEN**




Quelle: eigene Darstellung

Wie bei Abbildung 1 gezeigt, unterscheiden sich AR (bei der virtuelle Objekte die Realität ergänzen) und MR (Mixed Reality, bei der reale Objekte mit virtuellen Szenarien verknüpft werden) von VR dadurch, dass der reale Handlungsraum neben dem virtuellen weiterhin von den Nutzerinnen und Nutzern wahrgenommen wird und via Soft- und Hardware in einer Art Mischform gleichzeitig genutzt werden kann. Beispielsweise kann die manuelle Bedienung eines realen, mit Elektroden ausgestatteten und mit dem PC verbundenen Feuerlöschers anhand unterschiedlicher virtueller Szenarien, die über eine Software am PC bereitgestellt und über einen Beamer an die Wand projiziert werden, trainiert werden.

Grundsätzlich erschließt sich das volle Vermittlungspotenzial eines XR-Ernstfalltrainings hauptsächlich durch die Interaktion und dadurch geschaffene Möglichkeiten des Eingreifens in ein Geschehen. Ein Ereignis kann auch durch eine mündliche oder schriftliche Spracheingabe in Gang gesetzt werden. Handlungsmöglichkeiten für Nutzerinnen und Nutzer müssen auf jeden Fall in die Logik der Simulation eingebettet sein, damit sie ohne großen kognitiven Übersetzungsaufwand tun können, was sie beabsichtigen und zuvor die Relevanz ihres Tuns erkennen. Die virtuelle (oder hybrid-virtuelle) Welt fungiert somit selbst als neue Wirklichkeit (Sherman & Craig, 2003).

Der Prozess, in dem die Nutzerinnen und Nutzer eine situative bzw. szenische Vorstellung von Gegebenheiten und Handlungsabläufen aufbauen, heißt *Imagination* (Ehmer, 2011, S. 13). Dieses Vorstellungsvermögen im Hinblick darauf, etwas verändern, bewirken oder mit einem für den Kontext sinnvollen Ergebnis tun zu können, ist essenziell dafür, einen Entschluss zum Handeln in den neuen Welten zu fassen. Das bloße Ausführen vorgegebener Anweisungen oder das passive, sinnlich-anschauliche Erleben eines Ereignisses allein genügen letztlich nicht, weil die kohärente Struktur der Handlung und Wirkung fehlt (Gudjons, 2014, S. 61). Weitere Konzepte wie Präsenz, Narration, Flow, Involviertheit, Illusion und affektive Faktoren spielen daher ebenfalls eine maßgebliche Rolle (siehe hierzu weiterführend Dhoch3-Modul 3, Thema 8).

Die Überbrückung von Wissenserwerb und -anwendung und der Zusammenhang zwischen Wahrnehmung, Handlung und Sprache – unterstützt durch (digitale) Werkzeuge und Methoden – sind sowohl in der beruflichen Aus-, Fort- und Weiterbildung als auch in der Sprachdidaktik mittlerweile zentral. Seit Jahren gilt *Handlungsorientierung* als Leitprinzip des Lernens und Lehrens mit der Zielsetzung, authentische Kommunikationsanlässe zu schaffen sowie Sprache und Handlung situativ in Settings, die dem wahren Leben (weitestgehend) entsprechen, zu verknüpfen (Bonz, 2006, S. 334–338).

Dabei ermöglichen diverse etablierte didaktische Ausrichtungen und Methoden wie das entdeckende Lernen im Sinne des Konstruktivismus, problembasierte Aufgabenstellungen, Simulation, Rollenwechsel, Projektarbeit und spielebasierte Ansätze den Lehrpersonen, ihren Unterricht sowohl makro- als auch mikrostrukturell handlungsorientiert auszurichten und den Wissenserwerb für die Lernenden effizienter und nachhaltiger zu gestalten. Medien spielen dabei eine zentrale Rolle.

Eine variantenreiche Methodik des Unterrichts ist auch aus dem Grund angebrachter denn je, da heute die in den Curricula verankerten (beruflichen) Anforderungsprofile umfassender sind als je zuvor. Zum einen ist eine zunehmende Spezialisierung der Berufsfelder zu beobachten, zum anderen aber auch eine stärkere Differenzierung der Anforderungen innerhalb eines Berufsprofils. Somit kommt der methodisch-didaktischen Ausrichtung an den Bedarfen der jeweiligen Zielgruppe der Auszubildenden eine wichtige Bedeutung zu. Dabei ist die Vermittlung von Alltagskommunikation, aber auch berufsspezifischer, bildungssprachlicher Lexik in Verbindung mit Textsortenkenntnissen und Sprachhandlungswissen Aufgabe eines holistischen berufsbezogenen Sprachunterrichts (Bethschneider et al., 2011, S. 14). Dass die alleinige Vermittlung von Fach- und Berufssprache(n) definitiv nicht ausreicht, zeigt folgender Auszug aus dem „bayerischen Ausbildungsrahmenlehrplan für Elektroniker/-innen“ des Staatsinstituts für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB, 2010).

**ABB.2: LP AUSBILDUNGSRAHMENPLAN FÜR ELEKTRONIKER(-INNEN) FÜR GERÄTE UND SYSTEME**



| | | |
|---|---|---|
| 6 | Planen und Organisieren der Arbeit, Bewerten der Arbeitsergebnisse, Qualitätsmanagement (§ 4 Abs. 1 Nr. 6) | a) Sachverhalte und Informationen zur Abwicklung von Aufträgen aufnehmen, wiedergeben und auswerten<br>b) Montage- und Bauteile, Materialien und Betriebsmittel für den Arbeitsablauf feststellen und auswählen, termingerecht anfordern, transportieren, lagern und montagegerecht bereitstellen<br>c) persönliche Schutzeinrichtungen, Werkzeuge, Messgeräte, Bearbeitungsmaschinen und technische Einrichtungen auswählen, disponieren und beschaffen sowie bereitstellen<br>d) Arbeitsschritte festlegen und erforderliche Abwicklungszeiten einschätzen, Arbeitsabläufe und Teilaufgaben unter Beachtung wirtschaftlicher und terminlicher Vorgaben planen, bei Abweichungen von der Planung Prioritäten setzen |
| Lfd. Nr. | Teil des Ausbildungsberufsbildes | Qualifikationen, die unter Einbeziehung selbständigen Planens, Durchführens und Kontrollierens zu vermitteln sind |
| 1 | 2 | 3 |
| 7 | Beraten und Betreuen von Kunden, Verkauf (§ 4 Abs. 1 Nr. 7) | a) Kunden hinsichtlich Produkte und Materialien beraten<br>b) Kunden auf Wartungsarbeiten und auf Instandhaltungsvereinbarungen hinweisen |

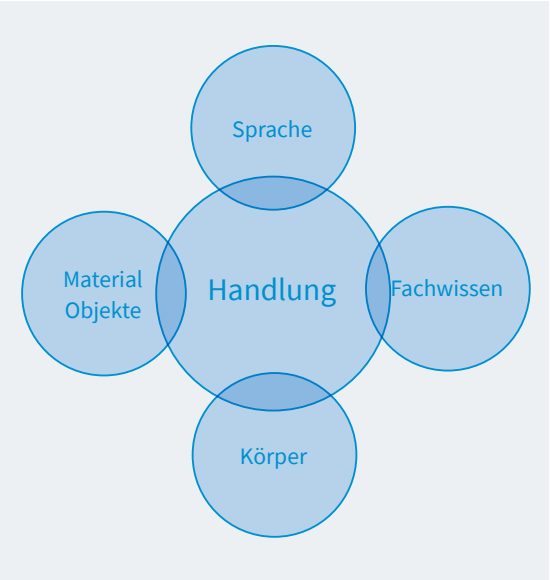
Quelle: ISB (2019, S. 37–38)

Bei der Kompetenzbeschreibung fällt sofort eine Häufung von Handlungs- und Bewegungsverben auf, die ein Hantieren mit Objekten beschreiben. Die Auszubildenden sollen „montieren“, „installieren“, „aufbauen“, „aufstellen“ und Geräte „in Betrieb nehmen“, diese „prüfen“ und „instand halten“ sowie defekte Komponenten „auswechseln“ (ISB, 2019, S. 37–38). Um diese Kompetenzen zu erlangen, ist der physische Kontakt – in Form vom händischen Umgang mit Materialien (Kleinteile zuordnen, Stoffe befühlen und ihre Eignung prüfen etc.) und die individuelle Erfahrung von Funktionsweisen entsprechender Maschinen (durch Ausprobieren, gegebenenfalls Scheitern und Korrigieren des Handelns) – unerlässlich. Zudem muss stets ein Zusammenhang zwischen Faktenwissen, prozeduralem Wissen und Sprache existieren – wie heutzutage in allen Berufsfeldern gefordert.

Besonders deutlich kommt dies im direkten Kundenkontakt zum Tragen, wo die Auszubildenden die Kundinnen und Kunden „beraten“ und „betreuen“ müssen. Eine rein theoretische oder möglicherweise ausschließlich visuell-medial unterstützte Wissensvermittlung kann also bei diesen vielfältigen praktischen Anforderungen nicht mehr zielführend sein, wenn die Didaktik nach einer Handlungsorientierung im vollen Umfang ihrer Bedeutung strebt: Berücksichtigt man nämlich den in der Wahrnehmungs- und Kognitionspsychologie umfangreich untersuchten Zusammenhang zwischen Umgebung, Individuum, Wahrnehmung und Handlung und bezieht die interdisziplinären Ansätze des *embodiment-based learning* mit ein, muss man zu dem Schluss gelangen, dass bei einer vollständigen Handlung mindestens drei der vier in Abb. 3 oben rechts als kleine Kreise dargestellten Komponenten beteiligt sind.

Die Möglichkeit, dieser Komplexität auf innovative Weise nachzukommen und körper- bzw. objektbezogene, problembasierte Handlungssituationen in authentischen Settings zu schaffen, in denen die Nutzerinnen und Nutzer Sprach- und Fachwissen sowohl erwerben als auch anwenden sowie sprachliche und fachliche Handlungskompetenzen erlangen können, stellt das große Potenzial von XR für die Sprachdidaktik dar.

**ABB. 3: KOMPONENTEN EINER VOLLSTÄNDIGEN HANDLUNG**




Quelle: eigene Darstellung

Erprobte und etablierte Didaktikkonzepte wie die Szenariendidaktik oder das problembasierte Lernen können bei der XR-Umgebungsgestaltung, aber auch bei zu implementierenden Aufgabenstellungen beibehalten und schlichtweg in die Virtualität transferiert werden. Das seit Jahren angestrebte Paradigma „Sprachen lernen wie im echten Leben“ kann auf eine gänzlich neue Bedeutungsebene gehoben werden (*Handlungsorientierung 2.0*) (Hoffmann, i. V.). Somit ist also weniger von einem Paradigmenwechsel auszugehen, sondern vielmehr kann der Einzug von XR in den Sprachunterricht (mit besonderem Fokus auf den Fach- und Berufssprachenunterricht) zu einer umfassenden Weiterentwicklung der handlungsorientierten Didaktik führen.

Essenziell wird es allerdings sein, bestehende komplexe, dynamische Zusammenhänge zwischen Körper, Kognition und Virtualität bei der Nutzung der XR-Technologien genauestens zu beforschen, um erstens nachhaltige Mehrwerte zu erzielen, zweitens die Entscheidung für eine bestimmte XR-Technologie situationsbezogen und sinnvoll treffen zu können und drittens gesundheitlichen Risiken wie der sogenannten *VR-Sickness* vorzubeugen. Dabei handelt es sich um Symptome wie Schwindel

oder Übelkeit, meist hervorgerufen durch einen gestörten Gleichgewichtssinn, die bei längerer Nutzung von VR auftreten können. Maßnahmen dagegen wären beispielsweise entsprechende Anpassungen der Bewegungsmöglichkeiten bereits bei der Programmierung der VR-Software (z. B. keine raschen, unruhigen Bewegungsszenen bei gleichzeitigem Sitzen in der Realität) oder die zeitliche Begrenzung des Einsatzes von VR-Brillen, je nach didaktischer Zielsetzung und Zielgruppe.

## 3. XR als Lernmedium im Sprachunterricht – eine Onlinebefragung unter Lehrkräften in Deutschland (2021)

### 3.1 HINTERGRUND

Sichtet man die mittlerweile umfangreiche Forschungsliteratur zu XR im Bildungskontext, lässt sich feststellen, dass mit hoher Frequenz als Desiderat für zukünftige Forschungen formuliert wird, Richtlinien bzw. Empfehlungen für Lehrende zum Einsatz von XR auszuarbeiten (Redondo et al., 2020) und eine direkte Verbindung zwischen der Lehrkräftefortbildung und der XR-Angebotsentwicklung herzustellen (Yeh & Lan, 2018). Dies ist besonders deshalb zu befürworten, da es sich bei XR um Technologien mit neuartigen Dimensionen der Multimedialität und Multimodalität sowie einem vielfältigen Zusammenspiel zwischen Soft- und Hardware handelt und sich diese Varianten Neueinsteigerinnen und Neueinsteigern nicht intuitiv erschließen.

Obgleich die Erforschung des Einsatzes von XR in Sprachlehr- und Lernkontexten in den letzten Jahren zugenommen hat, und auch vereinzelt Bemühungen um XR-gestütztes Material bestehen, z. B. *Merge Cube* (*https://mergeedu.com/cube?cr=0932*), *Mondly AR* (*https://www.mondly.com/ar*), *Mondly VR* (*https://www.mondly.com/vr*), *Deutschland.Kennen.Lernen* (*https://www.goethe.de/de/spr/ueb/dkl.html*), bleibt das XR-Angebot für den Sprachunterricht überschaubar. Es mag sein, dass die vielfältigen Potenziale und durchaus existierenden niedrigschwelligen und kostengünstigen Möglichkeiten von XR vielen Sprachlehrkräften, Lehrwerksverlagen und Bildungsinstitutionen in Deutschland noch nicht hinlänglich bekannt sind und Lehrkräfte aufgrund unzureichender didaktischer Vorschläge zur Integration von XR in den Unterricht noch Vorbehalte gegenüber der Nutzung neuer XR-Angebote haben. Dies sind jedoch nur Vermutungen bzw. Einschätzungen, die im Fachbereich z. B. auf Konferenzen diskutiert werden.

Mit der übergeordneten Zielsetzung, anhand einer Stichprobe Chancen und Grenzen von AR/VR aus Sicht von Sprachlehrkräften zu ermitteln, wurde Ende April 2021 am Institut für Deutsch als Fremdsprache der LMU München im Rahmen einer Pilotstudie (Hoffmann, 2022a) eine Onlinebefragung zum Thema „Augmented und Virtual Reality im Sprachunterricht“ durchgeführt. Es wurde ein Onlinefragebogen mit dem Befragungstool *SoSci Survey* erstellt, der zwölf Fragen zu AR/VR enthielt und abschließend fünf persönliche Angaben abfragte. Per Mail wurde er mit der Bitte um interne Weiterleitung an universitäre Sprachzentren, Sprachschulen, Schulen und berufliche Fort- und Weiterbildungszentren an verschiedene Standorte in Deutschland verschickt. 140 Lehrkräfte (überwiegend des Fachs Deutsch als Fremdsprache) sendeten den vollständig ausgefüllten Fragebogen zurück. Es wurden Erfahrungswerte und die Nutzungsbereitschaft sowie Herausforderungen und Desiderate bezüglich AR/VR erfasst.

Die Stichprobe lieferte einen Hinweis darauf, dass die vielfältigen Potenziale und existierenden niedrigschwelligen und kostengünstigen Möglichkeiten von XR vielen Sprachlehrkräften in Deutschland tatsächlich noch nicht bekannt sein könnten, jedoch gleichzeitig Interesse an einem Wissenserwerb zum Thema XR besteht. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse präsentiert und kurz kommentiert. Eine ausführliche Darstellung aller erhobenen Daten ist im Working Paper „XR im Sprachunterricht in Deutschland“ (Hoffmann, 2022a) nachzulesen.

## 3.2 AUSGEWÄHLTE ERGEBNISSE DER ONLINEBEFRAGUNG

Die Lehrkräfte wurden zu ihren Kenntnissen zu AR und VR (mittels zwei separater Fragen) befragt. Sie konnten dabei auf einer Likert-Skala mit gerader Skalierung folgende Antwortmöglichkeiten auswählen:

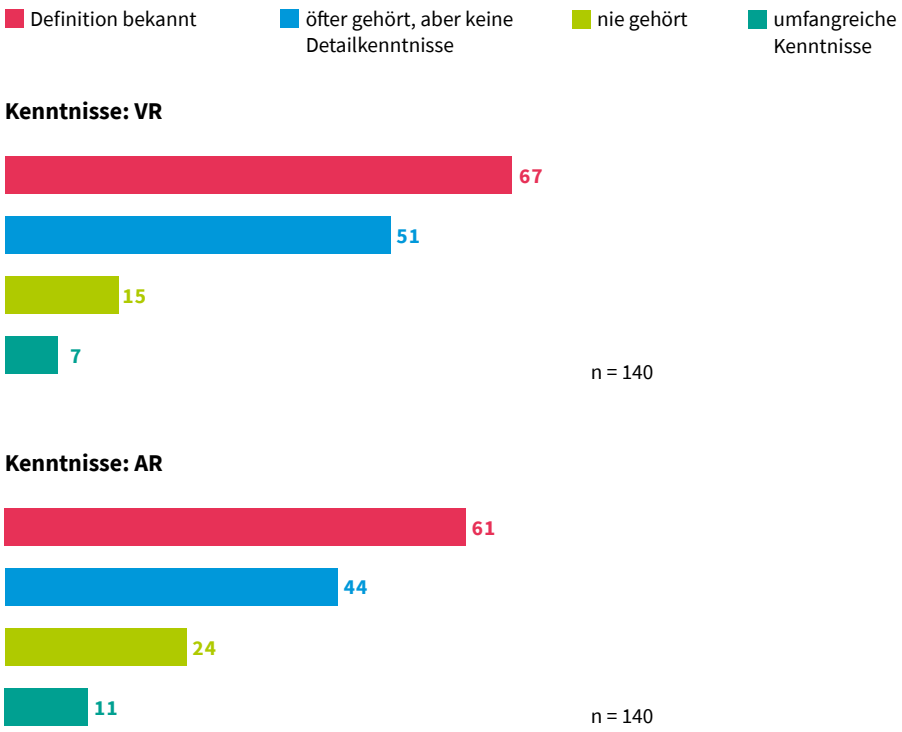
- Ich habe noch nie etwas von AR/VR gehört.
- Ich habe schon öfter von AR/VR gehört, weiß aber nichts Genaueres.
- Ich weiß, was unter AR/VR zu verstehen ist.
- Meine Kenntnisse zu AR/VR sind umfangreich.

Die Ergebnisse dokumentieren, dass die Mehrheit der Lehrkräfte weiß, was unter AR/VR zu verstehen ist („Definition bekannt“ in Abb. 4) oder bereits von AR/VR gehört hat.

Gleichzeitig zeigen die Antworten auf die sich daran anschließende Frage nach den praktischen Erfahrungswerten, dass es im Hinblick auf die Praxiserfahrung anders aussieht. Die Mehrheit der Lehrkräfte verfügt über keinerlei praktische Erfahrungswerte mit AR (86 von 140) bzw. VR (84 von 140): Besonders interessant ist des Weiteren, dass rund die doppelte Anzahl von Lehrkräften bereits AR (24 von 140) im Vergleich zu VR (11 von 140) im Unterricht einsetzt oder eingesetzt hat. Es ist davon auszugehen, dass dies an der Verfügbarkeit der Endgeräte liegt. Denn für den Einsatz von AR reicht das Smartphone aus, für echte immersive VR benötigt man eine VR-Brille oder die günstige Alternative des *Cardboards*.

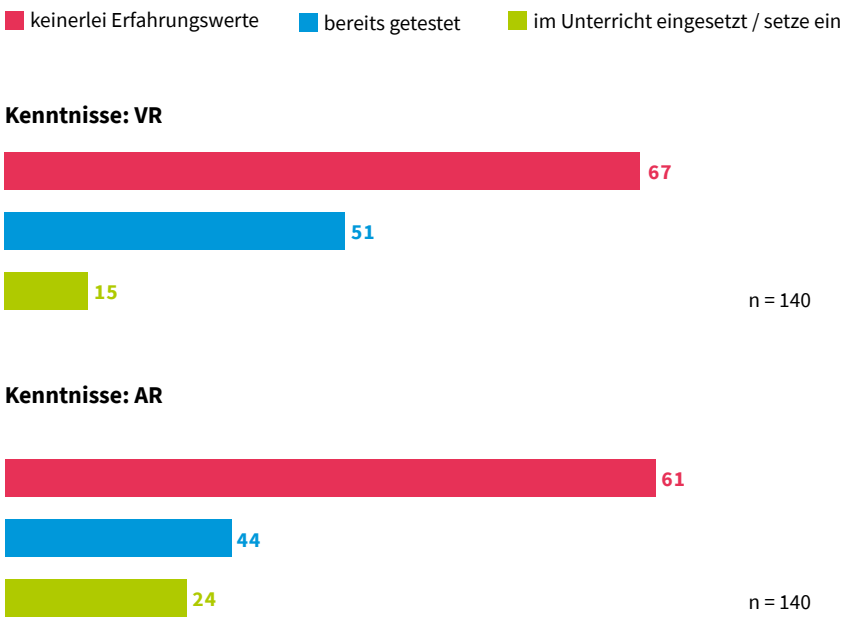


**ABB. 4: KENNTNISSE ZU AR/VR**




Quelle: Hoffmann (2022a: S.10)

**ABB. 5: ERFAHRUNGSWERTE ZU AR/VR**



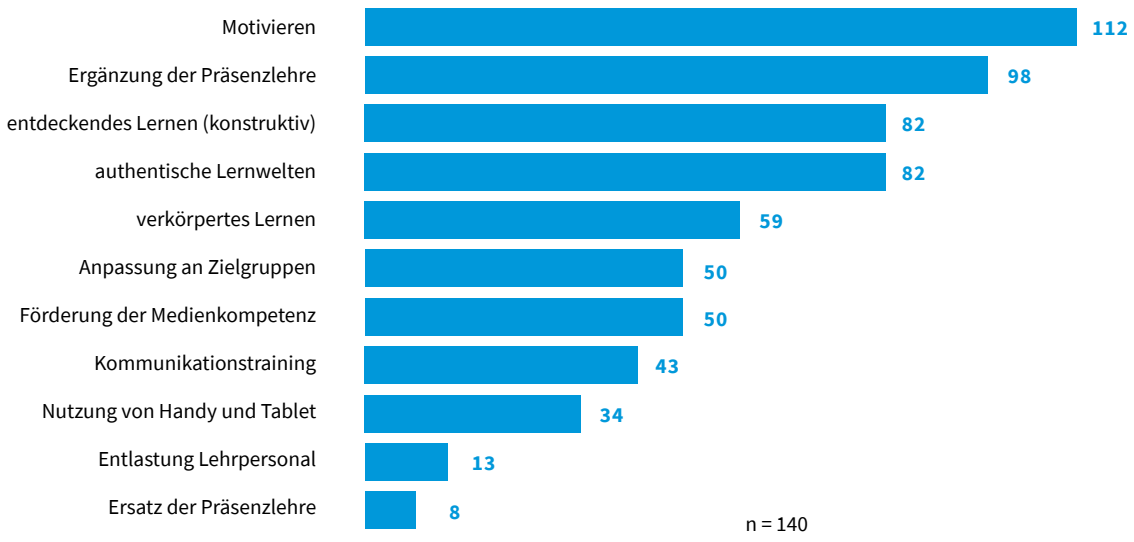

Quelle: Hoffmann (2022a: S.11)



Eine weitere Frage zielte darauf ab, die Bedeutsamkeit von den in der Forschungsliteratur am meisten genannten Potenzialen von AR/VR für den Unterricht aus Sicht der Lehrkräfte bewerten zu lassen.

Die Fragestellung lautete: „Die größten Potentiale liegen meiner Meinung nach vor allem in/im …“ Sie konnten dann mehrere Potenziale – mindestens eines und maximal elf – ankreuzen.

**ABB. 6: POTENZIALE VON AR/VR**




Quelle: Hoffmann (2022a: S.12)

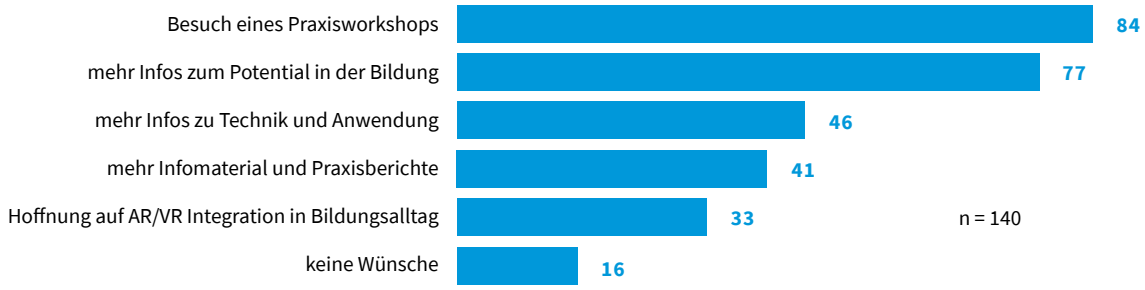
„Motivieren“ führt mit 112 von 140 Nennungen die Spitze der Statistik an. Mit 98 Nennungen wird ein großes Potenzial von AR/VR in der Ergänzung der Präsenzlehre gesehen. An dieser Stelle ist nochmals der Zeitpunkt der Befragung – der Beginn des zweiten Pandemiejahres 2021 – hervorzuheben, der hier sicherlich auch eine Rolle gespielt hat. Gemeinsam Platz 3 Platz belegen „das entdeckende Lernen im Sinne des Konstruktivismus“ und „das Schaffen von authentischen Lernwelten“.

Abschließend wurden die Teilnehmenden gebeten, die für sie wichtigsten Wünsche aus sechs vorgegeben Möglichkeiten auszuwählen (siehe Abb. 7). Mehrfachantworten waren zulässig. Die Auswertung zeigt, dass bei der Mehrheit grundsätzlich Interesse an Informationsangeboten und Best Practices rund um XR besteht. Hier muss berücksichtigt werden, dass die Lehrpersonen, die an der Onlineumfrage teilgenommen haben, sicherlich eher medienaffin sind und auch von vornherein ein gewisses Interesse für die Thematik mitbringen. Zudem handelt es sich wie bereits dargestellt nur um eine Stichprobe an Lehrkräften, die im Rahmen der Pilotstudie erreicht worden sind. Der Wunsch nach einem Praxisworkshop wird 84 Mal geäußert und 77 Personen geben an, sich für weitere Informationen zu Potenzialen von AR/VR in der Bildung zu interessieren. Nur 33 von 140 Befragten stimmen zu, dass sie auf eine Integration von AR/VR in den Bildungsalltag hoffen, was natürlich vor dem Hintergrund der geringen Erfahrungswerte (siehe Abb. 5) relativiert betrachtet werden muss.

An dieser Stelle soll nochmals auf den pilotierenden Charakter dieser Umfrage hingewiesen werden, weshalb keinerlei Anspruch auf allgemeine Gültigkeit erhoben wird. Insgesamt wäre es sicher interessant, eine derartige Studie in größerem Umfang – beispielsweise 2023 – durchzuführen. Potenziell könnten die Coronapandemie, der technische Fortschritt und die zunehmende Forschung rund um XR zu einer deutlichen Veränderung des Status quo von XR im Sprachunterricht und der Einschätzung des Lehrpersonals in den nächsten Jahren führen.



**ABB. 7: WÜNSCHE IN BEZUG AUF AR/VR**




Quelle: Hoffmann (2022a: S.14)

## 5. Fazit und Ausblick

Insgesamt zeigen diverse abgeschlossene und laufende Projekte sowie interdisziplinäre Use-Cases Folgendes:

1. XR kann Lernen und Lehren bereichern, indem komplexe Sachverhalte anschaulich dargestellt und erlebbar gemacht werden.
2. Herkömmliche Präsenzformate können mittels VR-Plattformen, z. B. *Arthur* *(https://www.arthur.digital)* oder *Engage* (*https://engagevr.io/*), ergänzt oder ersetzt werden.
3. XR kann zu einer gesteigerten Lernmotivation führen.

Diese Aspekte sollten jedoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass noch zahlreiche Herausforderungen im Hinblick auf den Einsatz bestehen, sowohl grundsätzlich im Klassenzimmer als auch speziell in der Sprachlehre. Hinsichtlich der Debatte um kostspielige Hardware wird *Mobile-based AR*, für deren Nutzung ausschließlich ein Smartphone und eine entsprechende App benötigt werden, beispielweise ein enormes Potenzial für den institutionellen Unterricht zugeschrieben.

Da Medien niemals für sich alleinstehend Mehrwerte beim Lernen und Lehren erzielen können, sondern stets eine didaktische Fundierung nötig ist und XR eine neuartige Dimension von Multimedialität und Multimodalität bietet, ist neben der Bereitstellung von kostengünstiger, möglichst intuitiver Technologie die Ausarbeitung didaktisch-methodischer Rahmenpläne essenziell. In diesem Beitrag wurde unter Referenz auf wahrnehmungspsychologische Erkenntnisse aufgezeigt, wie die XR-Nutzerinnen und -Nutzer zu Handelnden in virtuellen Realitäten werden.

Daran anknüpfend wurde ein perspektivischer Blick in die Zukunft gewagt und begründet, weshalb bei der Einführung von XR in den Sprachunterricht eher nicht von einem Paradigmenwechsel auszugehen ist, sondern eher von einer Weiterentwicklung der didaktischen Ausrichtung der Handlungsorientierung. Auszüge aus einer Onlinebefragung mit dem Charakter einer Pilotstudie beleuchteten exemplarisch Erfahrungswerte von Lehrkräften mit AR/VR und von ihnen genannte Potenziale und Wünsche rund um AR/VR. Es bleibt mit Spannung zu erwarten, welche Rolle XR in der Zukunft des Sprachunterrichts spielen wird.

## LITERATUR

Allcoat, D. (2018). Learning in virtual reality: Effects on performance, emotion and engagement. Research in Learning Technology, 26. *https://doi.org/10.25304/rlt.v26.2140*.

Behr, J., Bockholt, U. & Fellner, D. (2011). Instantreality – A framework for industrial augmented and virtual reality applications. In D. Ma, J. Gausemeier, X. Fan & M. Grafe (Hrsg.), Virtual Reality, Augmented Reality in Industry (S. 91–99). Berlin: Springer.

Bethscheider, M., Höhns, G. & Münchhausen, G. (2011). Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung. In M. Bethscheider, G. Höhns & G. Münchhausen (Hrsg.), Kompetenzorientierung in der beruflichen Bildung (S. 9–18). Bielefeld: Bertelsmann.

Bietz, J. (2015). Bewegung als Bildungsdimension im Jugendalter. In R. Gräfe, M. Harring & M. Witte (Hrsg.), Körper und Bewegung in der Jugendbildung. Interdisziplinäre Perspektiven (S. 54–66). Bertmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bitkom (2021). Augmented und Virtual Reality. Potenziale und praktische Anwendung immersiver Technologien. Abgerufen am 25.06.2022 von *https://www.bitkom.org/sites/default/files/2021-04/210330_lf_ar_vr.pdf*.

Bitkom (2022). Pressemitteilung in Anlehnung an Bitkom Research 2022. Abgerufen am 20.07.2022 von *https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Mehr-Nachhaltigkeit-in-Produktion-durch-Industrie-40*.

BMBF: Bekanntmachung - Projektförderung *Interaktive Technologien* (Ausschreibungstext und Übersicht über die aktuell geförderten XR-Projekte). Abgerufen am 19.07.2022 von *https://www.interaktive-technologien.de/foerderung/bekanntmachungen/var2*.

Bonz, B. (2006). Methoden in der schulischen Berufsbildung. In R. Arnold & A. Lipsmeier (Hrsg.), Handbuch der Berufsbildung (S. 328–341). Wiesbaden: VS Verlag.

Ehmer, O. (2011). Imagination und Animation. Die Herstellung mentaler Räume durch animierte Rede. Berlin: De Gruyter.

Gerth, S. & Kruse, R. (2020). VR/AR-Technologien im Schulungseinsatz für Industrieanwendungen. In H. Orsolits & M. Lackner (Hrsg.), Virtual Reality und Augmented Reality in der Digitalen Produktion (S. 1431–1479). Ort: Springer Gabler.

Gudjons, H. (2014). Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Halbig, A., Babu, S., Gatter, S., Latoschik, M., Brukamp, K. & Mammen, S. (2022). Opportunities and Challenges of Virtual Reality in Healthcare – A Domain Experts Inquiry. Frontiers in virtual reality, 3. *https://doi.org/10.3389/frvir.2022.837616*

Hoffmann, I. (2022a). XR im Sprachunterricht in Deutschland- Kenntnisstand, Einschätzungen, Erwartungen und Desiderate seitens der Sprachlehrkräfte – Ergebnisse einer Online-Befragung im Frühjahr 2021. Working Paper. Ludwig-Maximilians-Universität.

Hoffmann, I. (2022b). Wie Augmented Reality (AR) und Virtual Reality (VR) den Sprachunterricht verändern (werden) – Potentiale für die Vermittlung von Berufs- und Fachsprachen. In T. Schaar, M. Altal & S. W Chang (Hrsg.), Fokus DaF/DaZ: Gegenwärtige Tendenzen in Forschung und Lehre (S. 73–88). Band 2. Münster: LIT.

Hoffmann, I. (i. V.). Embodied Cognition und XR als aktuelle Paradigmen in der Sprachlehr- und -lernforschung (Dissertationsschrift, Ludwig-Maximilians-Universität).

Huang, X., Zou, D., Chang, G. & Xie, H. (2021). A Systematic Review of AR and VR Enhanced Language Learning. Sustainability, 13, 4639. *https://doi.org/10.3390/su13094639*.

ISB (2019). Lehrplanrichtlinien für die Berufsschule: Elektroniker/-in für Geräte und Systeme. Abgerufen am 21.07.2022 von *https://www.isb.bayern.de/berufsschule/lehrplan/berufsschule/lehrplan-lehrplanrichtlinie/197/*.

Katzky, U. (2012). Ausbildung von Servicetechnikern mit virtueller Realität: Ein Beispiel aus der Industrie. WIND-KRAFT Journal, 3, 20–21.

Rauschnabel, P., Felix, R., Hinsch, C., Shahab, H. & Alt, F. (2022). What is XR? Towards a framework for Augmented and Virtual Reality. Computers in Human Behavior, 133. *https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107289*.

Redondo, B., Cózar-Gutiérrez, R., González-Calero, J. & Ruiz, R. (2020). Integration of augmented reality in the teaching of English as a foreign language in early childhood education. Early Childhood Education Journal 48, 147–155. *https://doi.org/10.1007/s10643-019-00999-5*.

Sherman, W. & Craig, A. (2003). Understanding Virtual Reality: Interface, Application, and Design. Ort: Morgan Kaufmann Publishers.

Yeh, Y. & Lan, Y. (2018). Fostering student autonomy in English learning through creations in a 3D virtual world. Educational technology research and development, 66, 693–708. *https://doi.org/10.1007/s11423-017-9566-6.*

Zobel, B., Werning, S., Metzger, D. & Thomas, O. (2018). Augmented und Virtual Reality: Stand der Technik, Nutzenpotenziale und Einsatzgebiete. In: C. Witt & C. Gloerfeld (Hrsg.), Handbuch Mobile Learning (S. 123–140). Wiesbaden: Springer.

RIHAM TAHOUN

# Fachliches und sprachliches Lernen verbinden. Ein Fortbildungskonzept zur Vermittlung von Fachsprache Deutsch



## 1. Einleitung

Die Fachsprache Deutsch hat eine lange Tradition in Ägypten. Ihre Bedeutung und das Interesse daran innerhalb der ägyptischen Germanistik nehmen aufgrund der diversen Fachrichtungen, die Deutsch studienbegleitend anbieten, weiterhin zu. So wird Deutsch als Pflichtfach an der German University in Kairo und als Wahlfach an der King Salman International University in allen Fachrichtungen unterrichtet. Außerhalb des klassischen Studienangebots im Bereich der Sprach-, Literatur und Übersetzungswissenschaften sowie der Methodik und Didaktik des Fremdsprachenunterrichts an 25 Germanistikabteilungen landesweit lernen Studierende der Bereiche Medizin, Ingenieurwissenschaften, Naturwissenschaften, Archäologie, Feine Künste, Tourismus und Hotelwesen studienbegleitend Deutsch als Fremd- und Fachsprache.

Ausgangspunkt, Deutsch als Fremd- und Fachsprache an Studiengängen der Medizin und Ingenieurwissenschaften an ägyptischen Universitäten anzubieten, war eine präsidiale Initiative, die 2019 ins Leben gerufen wurde. Hauptziel dieser Initiative ist, die Berufschancen von Absolventinnen und Absolventen dieser am meisten belegten Studiengänge zu erhöhen. Begünstigt wird diese Initiative durch die stabilen kulturellen, wirtschaftlichen und wissenschaftlichen Beziehungen zwischen Ägypten und Deutschland sowie das Fachkräfteeinwanderungsgesetz, das seit März 2020 die Einwanderung von qualifizierten Fachkräften aus den Nicht-EU-Ländern nach Deutschland regelt.

Für die Umsetzung dieses Vorhabens ist der Oberste Rat der ägyptischen Universitäten (The Supreme Council of Egyptian Universities, SCU) verantwortlich, der dem ägyptischen Ministerium für Hochschulbildung untergeordnet ist. Koordiniert und durchgeführt wird das Projekt durch die Germanistikabteilungen an den beteiligten Universitäten zusammen mit den deutschen Partnern vor Ort: dem Goethe-Institut Kairo (GI) und dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD). Das GI bietet Lehrenden an Germanistikabteilungen fremdsprachdidaktische Aus- und Fortbildungen im Rahmen des Basisqualifizierungsprogramms „Deutsch Lehren Lernen“ (DLL) an. Der DAAD ist für die fachsprachendidaktische Fortbildung zuständig, auf welcher in diesem Beitrag der Fokus liegt.

## 2. Fortbildungsreihe „Fachsprachenvermittlung“

Die fachsprachendidaktische Fortbildungsreihe, organisiert durch den DAAD Kairo von 2020 bis 2021, richtete sich an Deutschlehrkräfte an Germanistikabteilungen, insbesondere Nachwuchslehrende, und setzte sich zum Ziel, sie zur Vermittlung der Fachsprache Deutsch in den Bereichen Technik und Medizin zu qualifizieren. Die Fortbildungsreihe bestand aus 3 Modulen und wurde von einem deutsch-ägyptischen Referententeam durchgeführt: Christian Krekler (Hochschule Konstanz), Riham Tahoun (Universität Helwan) sowie im ersten Modul Karl-Hubert Kiefer (Technische Universität Berlin).

Im Einführungsmodul mit dem Schwerpunkt „Fachsprachenunterricht in der Praxis“ ging es um Planungskriterien und methodische Prinzipien, die Textarbeit sowie Prüfungen im Rahmen des Fachsprachenunterrichts (FSU). Ein weiterer Schwerpunkt war der Weg von der Bedarfsermittlung zur Curriculumentwicklung. Im Aufbaumodul „Fachliches und sprachliches Lernen verbinden“ folgte die Beschäftigung mit Projekten, mit der Auswahl und Didaktisierung von Fachtexten sowie Aufgaben und Übungen im FSU, während im Vertiefungsmodul „Fachinhalte und Fachkommunikation im Deutschunterricht auf Niveau A2“ praktische didaktische Modelle für die Fachsprachenvermittlung auf Niveau A2 präsentiert und die Dhoch3-Module 4: „Berufsorientierter DaF-Unterricht“ und 5: „Fachkommunikation Deutsch“ als weitere Angebote zum Selbststudium vorgestellt wurden. Darauf folgte ein Multiplikatoren-Training, um ein Trainerteam zu bilden, das die erlernten Inhalte und Kompetenzen an das Kollegium vermittelt.

Während der Fortbildung wurden Herausforderungen für folgende Bereiche festgestellt:

- Entwicklung der eigenen fachsprachenlinguistischen und -didaktischen Kenntnisse
- Schwierigkeit, Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Fachsprache zu unterscheiden bzw. aufeinander abzustimmen
- Umgang mit Fachtexten (fachliches Lernen fördern)
- Entwicklung von Lehrplänen sowie von geeigneten Lehr-Lern-Materialien bzw. Lernszenarien
- Berufs- und handlungsorientierten Unterricht planen und durchführen (mit Feedback und Selbstreflexion)
- Möglichkeiten der Leistungsmessung im Fachsprachenunterricht

Da diese Bereiche essenziell sind, um die Kernkompetenzen für die Durchführung von Deutschunterricht mit Fachbezug an den germanistischen Nachwuchs erfolgreich zu vermitteln, ergaben sich folgende Empfehlungen zur Verbesserung und nachhaltigen Entwicklung der Fortbildungsmaßnahme:

- Angebot von Fortbildungen im Bereich Fachsprachenunterricht landesweit – Monitoring und Evaluation zur Qualitätssicherung
- Produktionsworkshops zur Entwicklung von Studienplänen und Materialpools (Themen, Progression, Projekte, Evaluationsmethoden)
- regelmäßige Netzwerktreffen der Germanistikabteilungsleitungen zur Präsentation von Best-Practice-Beispielen, Evaluation des Projekts und weiteren Bedarfsermittlung
- DAAD-Fachsprachentagung zu regionaler Vernetzung und Austausch von Expertisen im Bereich Fachsprachenlernen in Nahost und Nordafrika (MENA-Region)

Diese Empfehlungen wurden in der Rückblickveranstaltung des DAAD „Round Table und Expert*innengespräch: Studienbegleitender Deutschunterricht in Ägypten“ im Dezember 2021 vorgestellt. Ziel dieser Veranstaltung war, erstens die beteiligten Akteure in der Initiative über den Stand der Fortbildungsmaßnahme zu informieren und zweitens Vernetzungsmöglichkeiten in der MENA-Region durch die Vorstellung und Diskussion von ähnlichen Projekten zu öffnen.

## 3. Fortbildungskonzept: „Sprachliches und Fachliches Lernen verbinden“

Vor diesem Hintergrund entstand die Idee zur Gestaltung eines Fernfortbildungsprogramms auf Moodle, basierend auf den Dhoch3-Modulen 4: „Berufsorientierter DaF-Unterricht“ und 5: „Fachkommunikation Deutsch“, das im Folgenden vorgestellt wird. Die Module bieten wissenschaftlich fundierte Inhalte anhand vielfältiger Lernmaterialien und flexibel gestaltete Lerneinheiten an. Sie weisen auch eine logische Progression und eine überschaubare Struktur für Teilnehmende auf. Außerdem sind sie durch das abwechslungsreiche Anschauungs- und Übungsmaterial, den Anwendungsbezug, den Blended-Learning-Lehr-Lern-Bereich und die weiterführende Literatur besonders benutzerfreundlich.

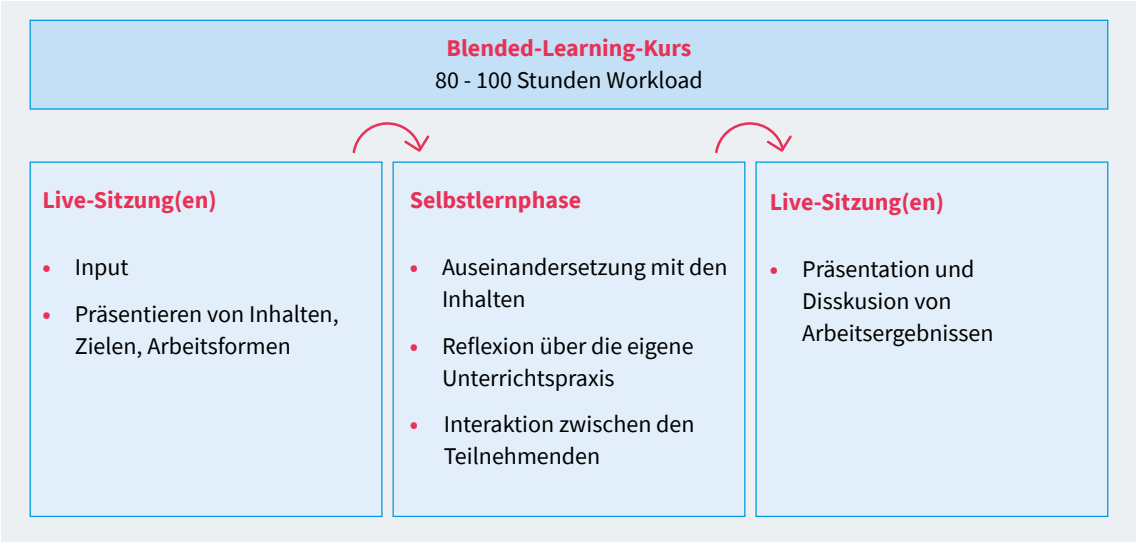
Das Fortbildungsmodul wird im flexiblen Blended-Learning-Format angeboten, um die Lehrenden an den verschiedenen Germanistikabteilungen erreichen zu können. Dafür wird folgende Struktur empfohlen.

Die E-Fortbildung besteht aus vier Einheiten, die jeweils zehn Stunden Arbeitsaufwand beanspruchen. Für die Fortbildung werden Inhalte aus beiden Modulen ausgewählt, die für das Ziel relevant sind. Andere Schwerpunkte, die die Module nicht abdecken, z. B. zielgruppenorientierte Bedarfsanalyse, Lehrwerksanalyse und Verzahnung zwischen sprachlichem und fachlichem Input, werden zusätzlich ergänzt. Das modulare Fortbildungskonzept sieht wie folgt aus:

Mithilfe des beschriebenen Konzepts sollten den Teilnehmenden v. a. die Kompetenzen vermittelt werden, wie man Fachtexte als solche erkennt; welche man anhand einer Bedarfsanalyse bzw. eines Kriterienkatalogs für den eigenen Bedarf auswählt; wie man methodisch-didaktisch sprachlichen mit fachlichem Input verknüpft; und mit welchen didaktischen Modellen der Unterricht aufgebaut und durchgeführt werden kann.



**ABB. 1: FORTBILDUNGSFORMAT UND ARBEITSAUFWAND**




Quelle: eigene Darstellung

**TAB. 1: FORTBILDUNGSPLAN**

| Module | I. Einführung in die Fachsprache (Einführungsmodul) | II. Bedarfsanalyse und Materialzusammenstellung (Aufbaumodul) | III. Didaktik und Methodik der Vermittlung von Fachsprache (Vertiefungsmodul) | IV. Planung und Durchführung von FSU/BODU (Transfermodul) |
|---|---|---|---|---|
| Dauer | 2 Wochen (10 St./W) | 2 Wochen (10 St./W) | 2 Wochen (10 St./W) | 2 Wochen (10 St./W) |
| Inhalte | **Modul 5: „Fachkommunikation Deutsch“**<br>• Thema 1: „Bestimmung und Funktionen von Fachsprache“<br>• Thema 2: „Besonderheiten der Fachsprache Deutsch“<br>• Thema 3: „Beispiele und Anwendungen“ | **Modul 4: „Berufsorientierter DaF-Unterricht“ (BODU)**<br>• Thema 2: „Planungsgrundlagen“<br>*Zusatz:*<br>• *Lehrwerkanalyse – Zusammenstellung von Lehr-Lern-Materialien* | **Modul 5: „Fachkommunikation Deutsch“**<br>• Thema 4: „Didaktik und Methodik des FSU“<br>**Modul 4: „Berufsorientierter DaF-Unterricht“**<br>• Thema 2: „Planungsinstrumente”<br>*Zusatz:*<br>• *Verzahnung von sprachlichem und fachlichem Input* | **Modul 5: „Fachkommunikation Deutsch“**<br>• Thema 5: „Fachunterricht planen und gestalten“<br>**Modul 4: „Berufsorientierter DaF-Unterricht**<br>• Thema 3: „Szenariotechnik im berufsorientierten DaF-Unterricht“ |
| Leistungsmessung | Analyse von Texten nach Merkmalen der (Fach-) Textsorte | • Bedarfsanalyse für die eigene Zielgruppe<br>• Kriterienkatalog und Beurteilungsraster zur Wahl von Fachtexten | Projekt 1: Unterrichtseinheit planen und methodisch-didaktisch begründen | Projekt 2: Unterrichtseinheit planen, durchführen und reflektieren |

Quelle: eigene Darstellung



Diese Basiskompetenzen können in weiteren Modulen, die einzeln als Online- oder Präsenzseminare angeboten werden, um für die Fachsprachenvermittlung wichtige Kompetenzen erweitert werden, z. B.:

- Fachkommunikation im interkulturellen Kontext
- Einsatz von digitalen Medien im Fachsprachenunterricht (z. B. Einsatz von Erklärvideos und Virtual Labs)
- Testen und Prüfen im Fachsprachenunterricht und Vorbereitung auf berufsspezifische Prüfungen

Umrahmt wird das Fortbildungskonzept vom fachlichen Austausch über die Dhoch3-Plattform über Erfahrungen mit ähnlichen Fortbildungskonzepten. Im Sinne der Nachhaltigkeit wären regionale Vernetzung durch gemeinsame Fortbildungsangebote, Monitoring und Evaluation sowie Ausbildung von Multiplikatoren bzw. Tutoren im regionalen Kontext von großer Relevanz.

## 4. Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wird ein Fortbildungskonzept vorgestellt, das sich aus einem realen Bedarf nach curricularen Veränderungen an Hochschulen in Ägypten durch die Integration von Fachunterricht in die Curricula ingenieurwissenschaftlicher und medizinischer Studiengänge ergibt, um den Karriereweg von hoch qualifizierten ägyptischen Fachkräften in Deutschland zu ebnen. Das Konzept umfasst eine Einführung in die Welt der Fachtext(-sorten) sowie die Auswahlkriterien von Fachlehrbüchern. Im Rahmen des Konzepts ist die Erprobung und Anwendung im Deutschunterricht für den Beruf vorgesehen. Das Fortbildungsszenario wurde bis dato noch nicht umgesetzt und steht offen für Kooperations- bzw. Anpassungsmöglichkeiten.

## LITERATUR

Arnold, J., Kremer, K. & Mayer, J. (2016). Scaffolding beim Forschenden Lernen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von Lernunterstützungen. Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (ZfDN), 23(1), 21–37.

Baumann, K.-D. (1998). Textuelle Eigenschaften von Fachsprache. In L. Hoffmann (Hrsg.), Fachsprachen. Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft = Languages for special purposes (S. 408–416). Berlin: De Gruyter.

Becker-Mrotzek, M. et al. (Hrsg.) (2013). Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann.

Beckmann-Schulz, I. & Kleiner, B. (2011). Qualitätskriterien interaktiv. Leitfaden zur Umsetzung von berufsbezogenem Unterricht Deutsch als Zweitsprache. Hamburg: passage gGmbH.

Buhlmann, R. (2018). Handbuch des fach- und berufsbezogenen Deutschunterricht DaF, DaZ, CLIL. Berlin: Frank & Timme.

Hoffmann, L. et al. (1999). Berlin: De Grutyer Mouton. Fachsprachen: Ein internationales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaf. 2.Halbband. Berlin & New York: De Gruyter Mouton.

Iordanidou, C., & Benholz, C. (2004). Fachtexte im Deutschunterricht. Deutschunterricht, 57(4), 19–27.

Lasatowicz, M. K. & Sitek, M. (Hrsg.) (2020). Schlüsselkompetenz Fachsprache: Theorie und Anwendung. Berlin: Peter Lang.

Ohm, U., Kuhn, C. & Funk, H. (2007). Sprachtraining für Fachunterricht und Beruf: Fachtexte knacken – mit Fachsprache arbeiten. Münster: Waxmann.

Roelcke, T. (2002). Fachsprache und Fachkommunikation. Der Deutschunterricht, 54(5), 9–20.

Roelcke, T. (2016). Deutsch als fachliche Fremdsprache für Experten und Laien – eine Typologie. Deutsch als Fremdsprache, 53(4), 214–222.

Wittmann-Böhm, E. (2015). Didaktisierung von Fachtexten im berufsbezogenen DaZ-Unterricht. In M. Clalüna & B. Tscharner (Hrsg.), Deutsch lohnt sich. DaF/DaZ in Schule, Studium und Beruf (S. 93–100). Freiburg: Ledafids.

NILS BERNSTEIN

# Performativität und Präsentationstechniken am Beispiel von (digitalen) Science-Slams im Kontext mündlicher Wissenschaftssprache



## 1. Einleitung

Science-Slams vermögen das für einige Lernende womöglich trockene und komplizierte Themenfeld (v. a. mündlicher) Wissenschaftssprache aufzulockern. Bei Science-Slams werden in einem Livevortrag wissenschaftliche Inhalte solchermaßen präsentiert, dass auch ein fachfremdes Publikum nachvollziehen kann, um was es geht, wobei das Delektieren des Publikums und das Auflockern des Vortrags im Vordergrund stehen. Wissenschaft wird unprätentiös, salopp und humorvoll vermittelt. Dies trägt zur Motivation für Sprechende wie für Zuhörende bei. Präsentierende reflektieren dabei ihre Möglichkeiten von Präsentationstechniken. Slamformate sind daher ein produktives Lernszenario mit vielerlei Lerneffekten. Science-Slams zählen zum Ansatz der sogenannten performativen Didaktik bzw. – zur Terminologie weiter unten – der Dramapädagogik, da man in Vorbereitung eines Slams im Sinne Pestalozzis Formel ganzheitlich mit Kopf, Herz und Hand lernt. Bei einem solchermaßen ganzheitlich verfahrenden Ansatz werden Lernende „mit allen ihren kognitiven, emotionalen, sozialen und expressiven Möglichkeiten angesprochen und gefördert“ (Legutke, 2010, S. 117).

Ganzheitliche und performative Ansätze zum Fremdsprachenunterricht begegnen einerseits innerhalb der Fremdsprachendidaktik immer wieder verschiedenen Vorbehalten (Rösler, 2019, S. 49). Andererseits haben sie aufgrund ihrer „lernfördernde[n] wie motorisch variable[n] Übungsaktivitäten und -szenarien“ (Funk, 2021, S. 190) einen in Lehrwerken zwar noch immer unterrepräsentierten, aber für Lehrkräfte wie für Lernende hohen Stellenwert, da sie nicht allein in Unterrichtssituationen, sondern „aufgrund des in jedem Menschen angelegte[n] Rollenpotenzials“ (Huber, 2004, S. 53–54) auch in alltagsbezogenen Sprechakten angewandt werden. Dieses in jedem angelegte Rollenpotenzial formulierte bereits Shakespeare in dem Stück *As you like it* (II, 7) mit dem mittlerweile Geflügelten Wort „All the world’s a stage“.

In digitalen Lernszenarien, so scheint es zunächst, gibt es bei performativen Ansätzen, etwa zu Präsentationstechniken (Kommentierung von Körpersprache, Artikulation, Augenkontakt etc.), gegenüber Präsenzlehre viele Defizite. Diese lassen sich jedoch gut ausgleichen, zumal Präsentationstechniken auch im digitalen Unterricht zunehmend an Relevanz gewinnen. Am Beispiel performativer Formate wie Poetry-Slam und Science-Slam lässt sich illustrieren,

welche Umsetzungsmethoden Lernende anwenden können, um digitale Präsentationen zu verbessern. Gerade in der digitalen Lehre gibt es zahlreiche Anregungen, die sich hervorragend umsetzen lassen und die die Relevanz ganzheitlicher Ansätze verdeutlichen.

Im Folgenden werden zentrale Begriffe und Hintergründe wie etwa performative Didaktik versus Dramapädagogik diskutiert und der Zusammenhang zwischen Performativität und Literarizität erläutert. In einem Unterrichtsbeispiel werden didaktische Vorteile performativer Ansätze dargestellt. Im abschließenden Ausblick werden Anknüpfungspunkte zu bestehenden Modulen des DAAD-Programms Dhoch3, der Onlineplattform für die akademische Ausbildung künftiger Deutschlehrkräfte weltweit, aufgezeigt, v. a. zu Wissenschaftssprache Deutsch (Modul 6) und zu Literatur und ästhetischen Medien (Modul 10).

## 2. Klärung theoretischer Hintergründe

### 2.1 ZUM THEORETISCHEN HINTERGRUND: LITERARIZITÄT ALS ERSTES SPRACHLICHES LEITKONZEPT VON SLAMFORMATEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Bei der Beschäftigung mit Slamformaten in der (digitalen) Lehre, sowohl mit Poetry- als auch mit Science-Slam, sind zwei Prinzipien relevant. Literarizität bezieht sich auf das komplexe Verweissystem von Sprache. Sprachliche Zeichen haben nicht einfach im Sinne de Saussures einen Bezug zwischen *signifiant* und *signifié*, sondern umfassen stets mehr als das. Sprache funktioniert also nicht einfach als Instrument, bei dem sich Vorstellung und Lautbild bzw. Bezeichnendes und Bezeichnetes gänzlich eindeutig zuordnen lassen, denn es gibt mehrere Funktionen von Sprache, die je nach Kontext in den Vordergrund treten können. Bei Slamformaten triff häufiger – aber nicht notwendigerweise – die poetische Funktion nach Jakobson (1979, S. 92) in den Vordergrund, der zufolge Sprache um der Sprache willen verwendet wird. Dobstadt und Riedner erläutern mit Blick auf Literarizität, dass Sprache mehr ist als nur ihre Verwendung. Keineswegs ausgeblendet werden dürfen Aspekte „wie Mehrdeutigkeit, die Unabschließbarkeit sprachlicher Bedeutungsbildung, die Nicht-Neutralität von Sprache, ihr Eingelassensein in Machtbeziehungen, ihre Kreativität, ihre permanenten Sinnverschiebungen“ (Dobstadt & Riedner, 2015, S. 39).

Mit Bezug auf Claire Kramschs Begriff „symbolic competence“ (Kramsch, 2006, S. 251) explizieren Dobstadt und Riedner in einer Reihe von Publikationen Literarizität als einen zentralen Leitbegriff, der im aktuellen und zeitgemäßen Fremdsprachenunterricht enthalten sein müsse.[1] Dabei geht es darum, den „Lernenden Fähigkeiten und Strategien im Umgang mit der Vielschichtigkeit, Dynamik und Ambivalenz von Sprache und Kommunikation zu vermitteln“ (Dobstadt & Riedner, 2021, S. 398). Zwischen Literarizität und Performativität als zwei Leitkonzepten gibt es verschiedene Bezugspunkte, wie zu zeigen ist.



### 2.2 ZUM THEORETISCHEN HINTERGRUND: PERFORMATIVITÄT ALS ZWEITES SPRACHLICHES LEITKONZEPT VON SLAMFORMATEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Durch den Fokus auf den Aufführungscharakter, der beim Poetry- als auch beim Science-Slam gesetzt ist, wird ein weiteres sprachliches Leitkonzept wirksam: das der Performativität. Der rezeptive und produktive Umgang mit Slam-Poetry bietet hervorragende Anknüpfungspunkte für die von Kramsch genannten Vermittlungsstrategien zu Vielschichtigkeit, Dynamik und Ambivalenz von Sprache und Kommunikation. Slam-Poetry bezeichnet als Oberbegriff die Gattung, ein Poetry-Slam hingegen ist das Ereignis, bei dem mehrere Personen einen Text vortragen. Kennzeichnend für Slam-Poetry ist, dass man sich mit jedweder Thematik auseinandersetzt und ein aktuelles und ansprechendes Thema fiktionalisiert oder autobiografisch inspiriert schildert. Bei einer Liveperformance wird ein im Vorfeld meist schriftlich fixierter

1 Dobstadt und Riedner haben gemeinsam mit Kovar das Modul 10: „Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache“ auf der Plattform Dhoch3 erarbeitet.

Text mündlich vorgetragen, ggf. abgelesen oder memoriert, in jedem Fall aber mit Blick auf Publikumswirksamkeit, unter Einhaltung eines Zeitlimits von 5 bis 6 Minuten und unter Vermeidung von Requisiten.

Slam-Poetry „bietet ein tragbares und motivierendes Konzept für den Lyrikunterricht“ (Anders, 2016, S. 2) sowie für alle anderen literarischen Kleinformen, da Slam-Poetry niedrigschwellig, ansprechend, adaptiv und zeitgenössisch ist. Sowohl die rezeptive als auch die produktive Auseinandersetzung mit Slam-Poetry schulen die Textsortenkompetenz und die Schreibfertigkeit, was sich auch bei der Produktion von anderen, nicht im kreativen Bereich verfassten Texten positiv niederschlägt, da man etwa auch beim wissenschaftlichen Schreiben „sehr häufig erzählt respektive erzählen muss, damit sich die entsprechenden Produkte als geschrieben erweisen“ (Ruf, 2016, 181).



Bei der Thematisierung von Performativität im Fremdsprachenunterricht bedarf es einer kleinen terminologischen Reflexion: Bereits vor einigen Jahrzehnten wurde der Terminus „Dramapädagogik“ in die deutschsprachige Fremdsprachendidaktik eingebracht, beflügelt von einer Reihe von Publikationen, in denen grundlegende didaktische Vorteile erläutert werden und für eine „Fundierung“ (Schewe, 1993) der Dramapädagogik plädiert oder aber auch die mögliche Verbesserung grammatischer Kompetenz durch dramapädagogische Ansätze belegt wird (Even, 2003). Durch die 2007 erfolgte Gründung der Zeitschrift *Scenario. Zeitschrift für performatives Lehren, Lernen, Forschen* (*https://www.ucc.ie/en/scenario/*) inklusive der regelmäßig stattfindenden Tagungen und Kolloquien ist ein institutioneller Rahmen geschaffen worden, innerhalb dessen Forschungsergebnisse vorgestellt und praktische Umsetzungen oder empirische Ansätze erläutert werden.

Im Themenheft „Fremdsprache Deutsch“ unter dem Titel „Performative Didaktik“ (Walter, 2020) als auch in einer Reihe aktuellerer Publikationen (Bryant & Zepter, 2022) wird nach einem nicht unproblematischen „terminologischen Wandel“ (Rösler, 2019, S. 49) der Begriff „performative Didaktik“ vorgeschlagen. Während also bislang Dramapädagogik als Hyperonym fungierte, wird nun ein anderer Oberbegriff zur Diskussion gestellt, bei beiden jedoch ist stets das Performative zentraler Bezugspunkt – sei es als Abgrenzung des konstativen vom performativen Sprechakt im Sinne der Sprechakttheorie nach Austin und Searle, sei es als Fokus auf den Aufführungscharakter, die Performance oder die sprachlichen Leistungen (Bryant & Zepter, 2022, S. 19–46).

Im historischen Wandel ist nach Schewe die Entwicklung von einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht hin zu einem performativen erfolgt, der indes nicht allein die performativen Künste wie „Musik“, „Tanz“, „Film“ und „Oper“ berücksichtigt, sondern gemäß dem Modell einer performativen Fremdsprachendidaktik Wissenschaft, Theorie, Praxis und Kunst miteinander verzahnt (Schewe, 2019, S. 351). Diesem Modell folgend, ergäbe sich eine qualitative Verbesserung der Fremdsprachendidaktik, wenn Kunstformen und ästhetisches Lernen stärkere Berücksichtigung erhielten:

*„Zentraler Gegenstand der wissenschaftlich orientierten Fremdsprachendidaktik ist die Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens. Eine performativ ausgerichtete Fremdsprachendidaktik setzt sich mit dem gleichen Gegenstand auseinander, nähert sich diesem aber aus wissenschaftlicher und künstlerischer Perspektive. Es liegt die Auffassung zugrunde, dass eine qualitative Verbesserung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen erreicht werden kann, wenn sich die Fremdsprachendidaktik mit theater-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskursen zur Performativität auseinandersetzt und sich stärker zu den performativen Künsten hin öffnet.“* (Schewe, 2019, S. 351)

Aus diesen Ausführungen gehen drei Erkenntnisse hervor: (1) Es gibt in der Fokussierung des Ästhetischen eine Verzahnung der Leitkonzepte Literarizität und Performativität, wodurch sich die beiden teils unterschiedlich vorgehenden Ansätze bündeln lassen und Synergieeffekte besser genutzt werden können. (2) Hinsichtlich der Diskussion um die Terminologie von Dramapädagogik versus performative Didaktik bestehen

noch Uneinigkeiten, denen man sich widmen muss, wenngleich sich performatives Lehren und Lernen als Methode etablieren konnte (Schewe, 2020, S. 125) und sich performative Didaktik als Oberbegriff durchgesetzt hat. Doch zugleich gibt es kritische Stimmen hierzu, da sich womöglich jede sprachliche Handlung zugleich als performative Handlung definieren lässt.[2] (3) Einigkeit besteht darin, dass sich die Fremdsprachendidaktik sowohl hin zu Kunstformen als auch zu performativer Didaktik öffnen muss. So plädierte Hannes Schweiger in einer Podiumsdiskussion dezidiert dafür, dass es Zeit für die Kunst sei, eine „führende Rolle" (Schweiger zitiert nach Bernstein, 2021, S. 123) zu übernehmen.

In den „Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur" werden zwei zentrale Vorteile aufgezeigt: Generell ist Kreativität gefordert, um den Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu begegnen. Zudem führt es neurowissenschaftlich nachweisbar zu höheren Behaltensleistungen, wenn Unterrichtsprozesse im Sinne Pestalozzis „mit ‚Kopf, Herz, Hand und Fuß'" (Jogschies et al., 2018, S. 48) begleitet werden.[3] Genau diese Verquickung von kognitiven und emotionalen Inhalten ist im Kontext der Vermittlung von mündlicher Wissenschaftssprache ideal zur Förderung der Motivation einzubringen und lässt sich durch die Thematisierung des Formats „Science-Slam" sehr gut und ebenso digital wie im Präsenzunterricht umsetzen.

## 3. Entgegnung eines möglichen Vorbehalts: Science-Slams im digitalen Kontext

Bei einem Science-Slam wird dem viel bemühten interessierten Laienpublikum in einem Vortrag von 10 Minuten ein fachwissenschaftliches Thema vorgestellt, mit dem Ziel sowohl Forschungsfragen darzustellen als auch dabei zu delektieren. Sprachlich auffällig ist, dass bei einem Science-Slam Gemeinsprache, Fachsprache und Wissenschaftssprache (Moll & Thielmann, 2017, S. 38–51) gemischt werden. Publikumsnähe wird durch konzeptionelle Mündlichkeit und üblicherweise frei gehaltene Vorträge hergestellt.

Dies im digitalen Kontext durchzuführen, erscheint zunächst problematisch: In der Vorbereitungsphase eines Science-Slams und generell in Lehr-Lern-Situationen zur mündlichen Wissenschaftssprache Deutsch und zu Präsentationstechniken lassen sich einige Aspekte im digitalen Format weniger gut vermitteln, da man insbesondere Gestik und Mimik, Körpersprache, einen sicheren Stand, Augenkontakt zum Publikum wie überhaupt die Einbeziehung des Publikums, kurz: alles, was auf der nonverbalen Ebene oder auf der Metaebene stattfindet, als präsentierende Person weniger einbringt und als Lehrperson weniger kommentieren kann.

Generell birgt digitale Lehre im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache neben dem Potenzial auch weiterhin einige Defizite: Es gibt nach wie vor in einigen Regionen Probleme mit der Konnektivität und der Ausstattung mit den notwendigen Geräten (Dobstadt et al., 2022, S. 403–404), was sich beispielsweise bei der Gestaltung der internationalen Dhoch3-Tagung bei den Präsentationen einiger Teilnehmenden gezeigt hat. Die technische Expertise ist bei Lehrkräften und Lernenden heterogen. Der Datenschutz und die Monopolisierung und Monetarisierung bei



2 Barbara Schmenk äußerte sich in dem unter dem Titel „Raus aus dem Trott, auf zu neuen Ufern, gegen die Wand? Performatives Lernen im performanzorientierten Klassenzimmer" am 19. August 2022 auf der IDT in Wien gehaltenen Vortrag kritisch zu dieser Problematik. Der Vortrag war zum Zeitpunkt der Niederschrift noch nicht veröffentlicht.

3 Kramsch erläutert übrigens zu Lernenden, sie seien „whole persons with hearts, bodies, and minds" (2006, S. 251). Auch bei dieser ganzheitlichen Sichtweise gibt es einen Berührungspunkt des Konzepts der Literarizität mit dem der Performativität.

verschiedenen Plattformen[4] sind gleichfalls ein Problem und stehen einem auf Teilhabe setzenden DaF/DaZ-Lernszenario entgegen (Dobstadt et al., 2022, S. 399). Ebenso sind unmittelbare soziale Kontakte sowie Bewegung und deren lernförderliche Wirkungen nicht zu unterschätzen (Grein et al., 2022, S. 35, 106; Ersch, 2021, S. 43).

In der Präsentationsphase eines Science-Slams ist normalerweise die Publikumsreaktion relevant. Allerseits wahrnehmbares Amüsement und Lachen gehört ebenso dazu wie eine unverbindliche Atmosphäre und das soziale Miteinander. Bei der Bewertung der Beiträge und der Bepunktung wird das Publikum häufig mit einbezogen. All dies scheint eine digitale Durchführung zunächst eher wie einen Frontalvortrag aussehen zu lassen, der die „Zoom-Fatigue" (Ersch, 2021, S. 14), also die Ermüdungs- oder Erschöpfungserscheinungen angesichts ausschließlich digitaler Formate, nur unterstützt. Dies lässt sich indes relativieren, denn es sind zahlreiche Vorteile bei digitalen Lehr-Lern-Formaten erkennbar: Die Teilnahme ist über weite Distanzen möglich, was auch unter ökologischen Gesichtspunkten vorteilhaft ist. Gerade in digitalen Szenarien ist das Mitschneiden und Versenden von Audio- und Videodateien produktiv, wobei zugleich ebenfalls per Audio oder Video individuell zugeschnittene Rückmeldungen der Lehrkraft eine persönliche und wertschätzende Note haben. Bei einem Science-Slam im digitalen oder auch im hybriden Format erreicht man ein größeres Publikum, was sich wiederum positiv auswirkt auf die Motivation und den Umgang mit stressregulierenden Maßnahmen vor dem Halten einer Präsentation.

In digitalen Situationen sind Gestik und Mimik gleichfalls relevant, auch den Augenkontakt kann man mit einem Blick in die Webcam herstellen, und gar der sichere Stand lässt sich berücksichtigen, wenn man in Betracht zieht, dass man ebenso bei einer digitalen Präsentation stehen kann und dass die eingenommene Haltung einen Einflussfaktor auf zu vermittelnde Inhalte ausübt. Ganzheitliche Szenarien, die ein bewegtes Lernen einbeziehen, sind auch im Onlineunterricht von Relevanz. Bewegung spielt gerade deshalb im digitalen Format wie im Präsenzunterricht eine Rolle, da man einerseits vornehmlich sitzt und Auflockerungen durch Bewegung sehr wichtig sind. Andererseits hat man mit Lernszenarien in Bewegung nachweislich bessere Aussichten auf erhöhte Behaltensleistungen, da multisensorisch erworbenes Wissen eine höhere Wahrscheinlichkeit der Vergessensresistenz aufweist (Sambanis, 2016, S. 51). Slamformate bieten daher vielerlei Möglichkeiten der Auflockerung, sind motivations- und – selbst im digitalen Szenario – bewegungsfördernd und schließen bei einem Science-Slam bei studienrelevanten sprachlichen Inhalten an.

## 4. Praktische Umsetzungsmöglichkeiten eines Science-Slams im Fremdsprachenunterricht

Wie können nun mögliche Arbeitsaufträge und mögliche Kommentierungen zu Präsentationstechniken und mündlicher Wissenschaftssprache aussehen? Hierzu wird im Folgenden ein praktischer Einstieg vorgestellt. Mit Lernenden lassen sich zunächst Mehrwortverbindungen thematisieren, die auf die Performativität abzielen und in vielen Sprachen verbreitet sind. Denn in verschiedenen Phraseologismen, also mehr oder wenigen festen Mehrwortverbindungen mit gradueller Idiomatizität, werden Bezüge zwischen dem Auftreten einer Person und der Wahrnehmung der Adressierten formuliert: *There is never a second chance to give a first impression* ist etwa ein solcher Phraseologismus, ebenfalls die Idiome, jemand erscheine *wie ein schlaffer Sack* oder *Der Ton macht die Musik*. Und auch die Kollokation, jemand zeige *(k)eine gute Performance*, bezieht sich auf die performative Wirkungskraft von Präsentationstechniken.

Diese Phraseologismen zeigen zum einen, dass Formulierungen bezüglich der Performativität weitverbreitet sind. Zum anderen schwingt sehr viel Subjektivität mit, da sehr unterschiedlich

4 Macgilchrist entgegnet angesichts von Monopolisierung und Monetarisierung der Daten durch „Giganten wie Google (Alphabet), Apple, Facebook, Amazon und Microsoft": „Mit digitalen Technologien entstehen neue Parallelen zum Kolonialismus" (Macgilchrist, 2019, S. 22).

sein kann, was eine Zielgruppe als gelungene oder nicht gelungene Performance wahrnimmt. Hier gilt es also, objektivere Mechanismen zur Beschreibbarkeit und den Möglichkeiten von Rückmeldungen bezüglich der Präsentationstechniken zu finden. Daher wurde nach oben angeführter Thematisierung der Mehrwortverbindungen innerhalb eines digitalen Seminars unter dem Titel „Präsentationstechniken inkl. Science Slam“ (SoSe 2021, Universität Hamburg) erfragt, was Studierende selbst als zentral für eine gelungene Präsentation erachten.

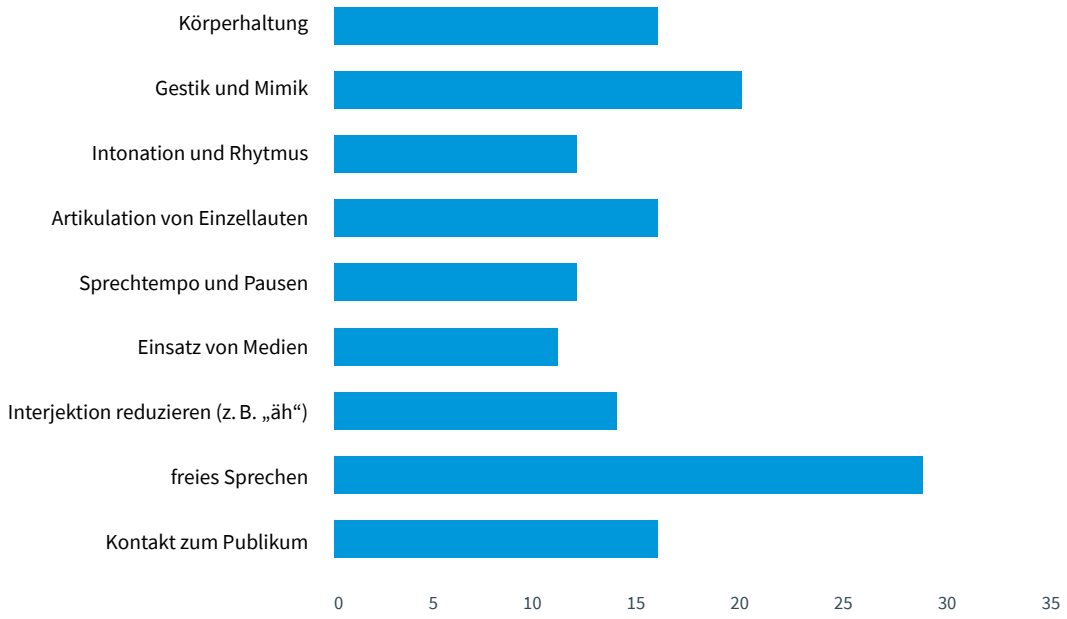
An dem Seminar nahmen 15 internationale Studierende teil, die aus jeweils verschiedenen Herkunftsländern kommen, jeweils unterschiedliche Herkunftssprachen haben und in jeweils unterschiedlichen Fächern eingeschrieben waren. Einige Studierende besuchten die digitale Veranstaltung, während sie sich physisch in ihrem Herkunftsland aufhielten.

Ziel des Kurses war es, Präsentationstechniken und mündliche Wissenschaftssprache zu vermitteln und einen abschließenden Science-Slam mit Kurzvorträgen vor Publikum zu veranstalten. Unterstützendes Material wurde u. a. aus Bayerlein (2014) sowie Lange und Rahn (2017) verwendet.

Die genannte Lerngruppe erarbeitete auf die Frage, welche Kriterien zu einer gelungenen Präsentation beitragen, selbst einige Vorschläge, die in einer Übersicht festgehalten wurden. Anschließend konnten die Studierenden abstimmen, welche zwei Kriterien sie für zentral hielten. In Abbildung 1 findet sich zur Wiedergabe einer Momentaufnahme eine Zusammenfassung der Rückmeldungen. Neben den genannten Kriterien für eine gelungene Präsentation gab es noch weitere, die aber für weniger relevant bzw. als zu schwer messbar oder zu subjektiv erachtet wurden: Kleidung, positive Ausstrahlung oder Humor.[5]



**ABB. 1: KRITERIEN EINER GELUNGENEN PRÄSENTATION, GESAMMELT UNTER STUDIERENDEN IN FÜNF SEMINAREN ZWISCHEN SOSE 2019 BIS SOSE 2021 AN DER UNIVERSITÄT HAMBURG**




Quelle: eigene Darstellung.

Anmerkung: N = 73; Zweifachnennung möglich; Antwortoptionen von den Studierenden vorgeschlagen

5 Der Faktor Humor ist sicherlich in höchstem Maße subjektiv. Dass sich jedoch beispielsweise Lachen als stressabbauend und damit positiv auf Lernszenarien auswirkt, konnte neurowissenschaftlich nachgewiesen werden (Grein et al., 2022, S. 62).

**TAB. 1: NEU ERARBEITETES KRITERIENRASTER: RÜCKMELDUNG AN LERNENDE ZU IHREN PRÄSENTATIONSTECHNIKEN**

| | sehr gut (+) | in Ordnung (0) | verbesserungsbedürftig (-) |
|---|---|---|---|
| **Körperhaltung** | Die Körperhaltung ist sicher und unterstützt die Präsentation. | Die Körperhaltung wird nur wenig unterstützend eingesetzt. | Die Körperhaltung wird gar nicht eingesetzt. |
| **Gestik und Mimik** | Gestik und Mimik unterstützen die Präsentation sehr gut. | Gestik und Mimik unterstützen die Präsentation nur selten. | Gestik und Mimik werden nicht eingesetzt. |
| **Intonation und Rhythmus** | Intonation und Rhythmus werden sehr gut umgesetzt. | Intonation und Rhythmus werden kaum berücksichtigt. | Intonation und Rhythmus führen stellenweise zu Missverständnissen. |
| **Artikulation von Einzellauten** | Einzellaute werden nahezu akzentfrei realisiert. | Einzellaute haben einen wahrnehmbaren Akzent (ggf. Beispiele geben). | Die Realisation von Einzellauten führt zu Missverständnissen. |
| **Sprechtempo und Pausen** | Pausen werden genutzt, um den Text inhaltlich sinnvoll zu unterteilen. Das Sprechtempo unterstützt den Vortrag. | Pausen werden nicht immer sinnvoll eingesetzt. Das Sprechtempo unterstützt den Vortrag wenig. | Pausen werden nicht so genutzt, dass man den Text dadurch besser versteht. Das Sprechtempo ist unangemessen. |
| **Einsatz von Medien** | Medien unterstützen den Inhalt in angemessener Weise. | Medien erbringen weder Vor- noch Nachteile. | Medien lenken eher vom Vortrag ab und stören. |

Quelle: eigene Darstellung

Die hier statistisch umrissenen Kriterien einer gelungenen Präsentation, die in fünf verschiedenen Seminaren erhoben wurden, geben natürlich immer noch nur eine Einzelsituation wieder. Nichtsdestotrotz ist zu beobachten, dass in mehreren Seminaren zu Präsentationstechniken, in denen diese Erhebung vorgenommen wurde, stets freies Sprechen, Gestik und Mimik, Körperhaltung und der Kontakt zum Publikum auf den Plätzen 1 bis 4 landeten. Weiterhin ist bei einer solchen Momentaufnahme aufschlussreich, was Lernende als relevanter erachten und inwiefern dies womöglich von methodisch-didaktisch objektivierbaren Erwartungen abweicht. Nachvollziehbar ist, dass Gestik und Mimik von der Mehrheit als sehr relevant eingeschätzt werden und dass freies Sprechen gegenüber einem vorgelesenen Vortrag zu präferieren ist.[6]

Anhand der genannten Kriterien wurde ein Raster erstellt, das die Leistungen in einem einfachen Dreischritt evaluiert und Rückmeldungen erlaubt nach „sehr gut“, „in Ordnung“ und „verbesserungsbedürftig“.

Solche Rückmeldungen können sowohl von Peer zu Peer als auch zwischen Lehrkraft und Lernenden gegeben werden. Sie erlauben eine stärkere Standardisierung von ansonsten stark subjektiv wahrgenommenen Aspekten der Performance und sind zugleich wertschätzend und konstruktiv formuliert. Kriterienraster lassen sich natürlich noch um weitere Kategorien erweitern und ggf. mit Piktogrammen versehen (Berkemeier, 2012, S. 51–52).[7] Vorteilhaft in digitalen Lernszenarien ist wiederum, dass sich Kurzpräsentationen im Audio- oder Videomitschnitt aufnehmen lassen und an die Lehrkraft versandt werden können. Dies ist natürlich auch in Präsenzszenarien möglich. Dennoch hat sich die Medienkompetenz im Zeitraum des Onlineunterrichts im Zeitraum von 2020 bis 2022 deutlich verbessert und Mitschnitte, insbesondere Videomitschnitte, gelingen Lernenden - und sicherlich auch vielen Lehrkräften – wahrnehmbar besser. Der erste Arbeitsauftrag zur Erstellung einer eigenständigen Präsentation kann dann wie folgt lauten:



6 Die – wenngleich geringe – Vorrangstellung der Artikulation von Einzellauten gegenüber Intonation und Rhythmus entspricht hingegen nicht unbedingt Erkenntnissen der artikulatorischen Phonetik. Denn nachweislich führen Interferenzen oder Fehlleistungen auf suprasegmentaler Ebene eher zu Missverständnissen als solche auf segmentaler Ebene (Cauneau, 1992, S. 56). Ein Wort mit fehlerhaftem Satzakzent (z. B. Käsetheke als ['kɛzʻe'tɛkə] statt ['kʻɛzə'te:kə] mit Akzent auf der dritten, eigentlich unbetonten Silbe statt auf der ersten) würde womöglich eher missverstanden werden als ein Wort mit von der Standardvarietät abweichendem Einzellaut (z. B. Schüler als ['ʃy:ler] statt ['ʃy:lɐ] mit Zungen-r statt mit vokalischer Aussprachevariante für das <r>.

7 Berkemeier (2012, S. 51) differenziert etwa die Kategorien Inhalt, Sprache, Schrift, formale Gestaltung, sprachliche Gestaltung, sprecherische Gestaltung, Bewegungen, mediale Gestaltung und schließlich Besonderheiten. Im Kriterienraster in Tabelle 1 finden sich die von Berkemeier genannten Kategorien sprecherische Gestaltung, mediale Gestaltung und Besonderheiten wieder. Die Besonderheiten bei Berkemeier fokussieren Ideen der Dramapädagogik mit den Fragen „[G]ab es […] ein ungewöhnliches Wagnis (z. B. Verkleidung, Verfremdung)? […] eine Inszenierungsidee (z. B. Standbild mit Zuhörenden)?“.

*Präsentieren Sie Ihr Studienfach. Achten Sie dabei weniger auf den Inhalt des Gesagten, sondern fokussieren Sie die Form (z. B. Gestik, Mimik, Augenkontakt/Blick in die Kamera, Reduktion von Interjektionen wie äh, Intonation, bewusste Sprechpausen, bewusster Einsatz von Modalpartikeln). Sprechen Sie Ihren Text so, als wollten Sie eine Werbung für Ihr Studienfach machen.*

Dieser Arbeitsauftrag enthält mehrere Details. Zunächst einmal wird die Form vor den Inhalt gestellt, wobei die aufgezählten Kriterien der Form wie oben dargestellt gemeinsam mit der Lernendengruppe erarbeitet wurden. Die Lernenden bestimmen also die v. a., aber nicht ausschließlich nonverbalen Kriterien mit. Durch den Zusatz, die Präsentation solle eher den appellativen Duktus einer Werbung als weniger den sachlich-informativen Fokus einer Fachpräsentation haben, wird nochmals die Form vor den Inhalt gestellt, da das Interesse der Zielgruppe und das, was diese an Information durch eine auf diese Art gestaltete Präsentation mitnehmen soll, in den Vordergrund gestellt wird. Die erste Rückfrage der Lehrkraft im Anschluss an die Präsentation des Studienfachs lautet dann, welches Kriterium die Präsentierenden v. a. zu berücksichtigen intendierten, um anschließend zu spiegeln, inwiefern diese Berücksichtigung angemessen umgesetzt wurde. Die Selbstwahrnehmung wird also reflektiert, bevor Kommentare zur Fremdwahrnehmung erfolgen.

Eine auf den genannten Arbeitsauftrag zur Vorstellung des Studienfachs folgende Übung lautete: *Bereiten Sie das Intro zu Ihrem Vortrag vor und überlegen Sie sich einen Einstieg. Üben Sie den Einstieg, sprechen Sie ihn frei vor und machen Sie eine Aufnahme davon.* Auf diesen Arbeitsauftrag hin ist im Rahmen des Seminars „Präsentationstechniken inkl. Science Slam“ (SoSe 2021, Universität Hamburg) folgender Text eines Studierenden (L1 = Polnisch) entstanden, der als Video aufgenommen wurde und hier in Auszügen orientiert an Moll und Thielmann (2017, S. 76–77) in einfacher Form transkribiert wurde:



**TAB. 2: TRANSKRIPTION IM RAHMEN DES SEMINARS „PRÄSENTATIONSTECHNIKEN INKL. SCIENCE SLAM“ (SOSE 2021, UNIVERSITÄT HAMBURG)**

| | | |
|---|---|---|
| **1** | **v:** #00:02:00# Allgemein (.) bietet das Recht drei Möglichkeiten an, wenn Sie | **nv:** *zeigt mit beiden Händen nach vorne* |
| | **v:** eure Rechte geltend machen möchten. (.) | **nv:** *weist in die Kamera* |
| **2** | **v:** Im wahrsten Sinne des Wortes (.) #00:00:10# können wir über eine Herarkie der | **nv:** |
| | **v:** Anwendung des Rechts aussprechen. (.)) | **nv:** *zieht Augenbrauen hoch* |
| **3** | **v:** Erstens müssen wir ermitteln, ob es eine spezielle Bestimmung im Gesetz gibt. (.) | **nv:** |
| **4** | **v:** Dann, falls nicht, #00:20:00# müssen wir mit allgemein gesetzlichen | **nv:** *Blick zum Manuskript* |
| | **v:** Bestimmungen fortfahren | **nv:** |
| **5** | **v:** und wenn auch nicht das möglich wäre, dann können wir Grundprinzipien des | **nv:** |
| | **v:** Rechtes anwenden. | **nv:** |
| **6** | **v:** #Das werde ich jetzt #00:30:00 an unseren Fällen demonstrieren. (.) #00:32:00# | **nv:** |

Anmerkung: **v** = verbal; **nv** = nonverbal

Die Ziffern beziehen sich auf die Zählzeiten, (.) kennzeichnet eine kleine Sprechpause.

Quelle: eigene Darstellung

Abgesehen von sehr kleinen Abweichungen (Artikulation bei Grundprinzipien, Syntax bei „und wenn auch nicht das …“, zu stark gerollte R-Laute, die von der Standardvarietät abweichen), die erst bei einer Transkription auffallen, bei einem freien Vortrag hingegen kaum stören, ist die Leistung des Studierenden sehr gelungen. Der Studierende hält fast durchweg den Augenkontakt, es gibt kaum sprachliche Abweichungen, keine Interjektionen, kaum Verzögerungen, keinerlei Verzögerungslaute und eine unterstreichende Gestik. Mittels des Kriterienrasters (siehe Tab. 1) ist die Leistung als ausgesprochen versiert zu beurteilen.

Auch bezogen auf den Inhalt ist ein monologisches Sprechen im argumentativen Zusammenhang von hohem Niveau feststellbar, dessen Deskriptor für C1 u. a. lautet: „Kann einen Standpunkt zu einem komplexen Thema vertreten und dabei einzelne Aspekte präzise formulieren“ (Europarat, 2020, S. 78). Dies ist zutreffend, wie womöglich nicht aus dem oben transkribierten Auszug, jedoch aus dem weiteren Verlauf der Darlegung des Studierenden hervorgeht. Allerdings fällt zugleich auf, dass bei dieser Art des monologischen Sprechens – ohne Zielgruppe, einzig für eine Videoaufnahme – kurze Sprechpausen und sprachliche Mittel, die zur Unterstützung des Verständnisses fördernd sein könnten, kaum angewandt werden. So kann etwa „ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln (z. B. Modaladverbien und Abtönungspartikeln“ (Europarat, 2020, S. 166) zu einer höheren Genauigkeit der Aussage führen, wie es im Deskriptor des Niveaus C2 heißt. Abtönungspartikeln gehören also zu einem sehr hohen Sprachniveau, sind in geschriebener Wissenschaftssprache kaum vorhanden, unterstützen aber im mündlichen Diskurs das Verstehen und die Genauigkeit.[8] Modalpartikeln lassen hingegen „auf Einstellungen zum Inhalt, auf Annahmen, Einschätzungen und Erwartungen der Gesprächspartner/innen“ (Bochniak et al., 2017, S. 80) schließen und wirken sich somit verständnisfördernd aus. Doch welche Mündlichkeitsphänomene und Modalpartikeln sollen zugrunde gelegt und im Sprachunterricht vermittelt werden?

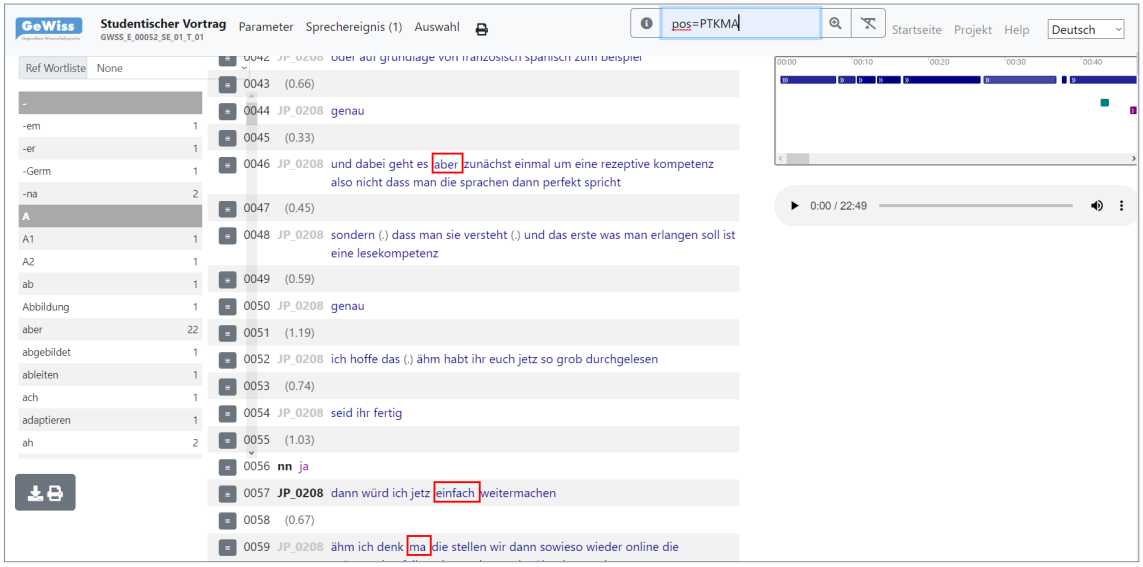
Aufschlussreich sind hierzu korpuslinguistische Erhebungen[9], etwas das Projekt ZuMult („Zugänge zu multimodalen Korpora gesprochener Wissenschaftssprache – Vernetzung und zielgruppenspezifische Ausdifferenzierung“), bei dem das Hamburger Zentrum für Sprachwissenschaft (HZSK), das Herder-Institut an der Universität Leipzig und der Programmbereich Mündliche Korpora des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS) zusammenarbeiten und das – nach Registrierung bei der Datenbank für Gesprochenes Deutsch frei zugänglich – im Netz zur Verfügung steht (*https://zumult.org*). In der Demo-Anwendung ZuViel („Zugang zu Visualisierungs-Elementen für Transkripte“) lässt sich etwa prüfen und visualisieren, welche Modalpartikeln eine höhere Gebrauchsfrequenz im gesprochenen Deutsch haben (Abb. 2).



8 Siehe zum Mündlichkeitsphänomen von also und so in Expertenvorträgen beispielsweise Slavcheva und Meißner (2015).

9 Bochniak et al. (2017, S. 98) kommen auf Grundlage einer Auswertung des GeWiss-Korpus zu dem Ergebnis, dass eben, ja, einfach, mal und halt die Modalpartikeln mit höchster Vorkommenshäufigkeit in dialogischen und monologischen Diskursen sind.

**ABB. 2: MODALPARTIKELN INNERHALB EINES STUDENTISCHEN VORTRAGS**




Quelle: Transkription aus dem Korpus ZuMult im Anwendungs-Prototyp ZuViel, abgerufen am 07.11.2022 von *http://zumult.ids-mannheim.de/ProtoZumult/jsp/zuViel.jsp?transcriptID=GWSS_E_00052_SE_01_T_01*

Mittels dieser korpuslinguistischen Grundlage lassen sich in der Umsetzung im Fremdsprachenunterricht bestimmte Präferenzen bei der Vermittlung von Modalpartikeln setzen. Die Auswertung von Korpora wird in der Lehrwerksentwicklung bei mündlicher Wissenschaftssprache bereits berücksichtigt (Lange & Rahn, 2017, S. 131–134) und in Redemittelsammlungen angemessen didaktisch aufbereitet (Bayerlein, 2014, S. 60–61). Die Verknüpfung performativer Fremdsprachendidaktik mit anderen bewährten Grundlagen des Fremdsprachenunterrichts wie der Korpuslinguistik und der Nutzung geeigneter und aktueller Lehrmaterialien ist sehr gut umsetzbar und sehr produktiv. Aufschlussreich ist, dass in der anonymen Abschlussevaluation der Studierenden Faktoren wie gemeinsames Organisieren, Zusammenarbeit, Präsentieren mit unbekanntem Publikum und Lernen mit Spaß in Einzelkommentaren positiv hervorgehoben wurden. Es zeigt sich bei der Vermittlung gesprochener Wissenschaftssprache, dass auch hier Motivation ein zentraler Lernmotor ist (siehe Riemer, 2010, S. 1152, und vor neurodidaktischem Hintergrund Grein et al., 2022, S. 28), der sich in Verbindung mit performativen Methoden in Bewegung setzt und in Bewegung bleibt.

## 5. Fazit und Ausblick: Zum methodisch-didaktischen Potenzial hybrider oder digitaler Science-Slams und zur möglichen Platzierung innerhalb der Lernplattform Dhoch3

Science-Slams im digitalen Format zu thematisieren, birgt einige Risiken, die generell für digitale Lehre zu statuieren sind: Lernen in Bewegung ist erschwert, wenngleich Bewegung nachweislich förderlich für den Lernerfolg ist. Rückmeldungen gerade zu performativen Aspekten wie Gestik, Mimik, Körpersprache und sicherem Stand lassen sich weniger platzieren als im Präsenzformat. Probleme mit Konnektivität und unterschiedliche technische Kenntnisse sowie die thematisierte Monopolisierung und Monetarisierung bei einigen Plattformen erschweren digitale Formate. Zugleich konnten zahlreiche Vorteile aufgezeigt werden, die die Nachteile relativieren. Die Teilnahme ist über weite Distanzen hinweg möglich. Rückmeldungen lassen sich auch als Audio- und Videodateien erstellen und zusenden. Peer-to-Peer-Kommentare sind durch zu erstellende oder zu ergänzende Kriterienraster möglich. Das für einige Lernende sehr komplexe und teils abschreckende Thema „mündliche Wissenschaftssprache“ kann aufgelockert werden.

Und bewährte Forschungsansätze wie die Korpuslinguistik lassen sich mit ganzheitlichen Methoden in Verbindung bringen, wie das Thema der Vermittlung von Modalpartikeln zeigte.

Ein kurzer Ausblick zeigt, dass es verschiedene Anknüpfungspunkte zur Lernplattform für die Ausbildung von DaF-Lehrkräften im Ausland, das Projekt Dhoch3, gibt: Im Modul 6: „Wissenschaftssprache Deutsch, wissenschaftliche Arbeitsformen“ sind es insbesondere folgende Themen und Kapitel, die sich auf mündliche Wissenschaftssprache beziehen und bei denen Bezugspunkte zur Performativität hergestellt werden können:

- **Thema 3:** „Textsorten und Diskursarten“, Kapitel 2: „Mündliche Textsorten“
- **Thema 5:** „Sprachliche Merkmale von Wissenschaftskommunikation“, Kapitel 4: „Mündliche Wissenschaftskommunikation“
- **Thema 6:** „Fertigkeiten und Strategien“, Kapitel 3: „Sprechen“

In einem der genannten Themen und Kapitel von Modul 6 ließe sich ein Exkurs zu einem Science-Slam platzieren. Das anspruchsvolle Thema „mündliche Wissenschaftssprache“ kann Lernenden durch den niedrigschwelligen Zugang über einen Science-Slam zugänglich gemacht werden, da beiden gemeinsam ist, Wissen verständlich und nachvollziehbar zu vermitteln. Auch im zuletzt hinzugefügten Modul 10: „Literatur, ästhetische Medien und Sprache in Deutsch als Fremdsprache“ wird erläutert: „Die poetische Funktion der Sprache ist keineswegs nur auf literarische Texte beschränkt“ (Kovar, 2022, S. 10). Sie kann allen Texten zu eigen sein und lässt sich folglich auch bei wissenschaftssprachlichen Texten untersuchen. Da die Konzepte Literarizität und Performativität Überschneidungspunkte haben, wie mit der Erläuterung der *symbolic competence* nach Kramsch aufgezeigt wird, wäre auch in diesem Modul ein Exkurs zu Dramapädagogik möglich und wünschenswert. Eine Alternative zu einer Platzierung verschiedener performativer Ansätze innerhalb bestehender Module wäre schließlich das Ergänzen eines neuen Moduls, das sich ausschließlich der Dramapädagogik widmet. Ein erfolgreiches Lernszenario ist in jedem Fall die Kombination verschiedener Ansätze wie die bewährter performativer Methoden gemeinsam mit guten, korpusbasierten Lehrmaterialien, einer Lernplattform, die auch sozialen Austausch ermöglicht, und Aktivitäten, bei denen Bewegung gefördert wird. Denn auf diese Weise können Kreativität mit zentralen Lerninhalten wie der mündlichen Wissenschaftssprache ideal zusammengebracht werden kann.



**ABB. 3: STUDIERENDE BEI EINEM DIGITALEN SLAM, MIT FREUNDLICHER GENEHMIGUNG DER ABGEBILDETEN PERSONEN**

## LITERATUR

Anders, P. (2016). Poetry Slam. Unterricht, Workshops, Texte und Medien. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bayerlein, O. (2014). Präsentieren und Diskutieren. München: Hueber.

Bernstein, N. (2021). Zeit für die Künste, eine führende Rolle zu übernehmen. Zur Podiumsdiskussion „Performatives Lehren und Lernen“ im Rahmen der „Sommerlichen FaDaF-Literaturtage“. Scenario, XIV(2), 115–124.

Berkemeier, A. (2012). Präsentationen beurteilen – ein Kriterienraster. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 47, 50–52.

Bochniak, K., Gräfe, K. & Iliash, A. (2017). Zur Annotation von Modal-, Intensitäts- und Fokus-/Gradpartikeln im GeWiss-Korpus. In C. Fandrych, C. Meißner & F. Wallner (Hrsg.), Gesprochene Wissenschaftssprache – digital. Verfahren zu Annotation und Analyse mündlicher Korpora (S. 79–106). Tübingen: Stauffenburg.

Bryant, D. & Zepter, A. L. (2022). Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Cauneau, I. (1992). Hören - Brummen - Sprechen. Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Klett.

Dobstadt, M. & Riedner, R. (2015). „Winks upon winks upon winks“ – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 42(2), 39–61.

Dobstadt, M. & Riedner, R. (2021). Literatur und andere ästhetische Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In C. Altmayer, K. Biebighäuser, S. Haberzettl & A. Heine (Hrsg.), Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Kontexte – Themen – Methoden (S. 394–411). Berlin: Metzler.

Dobstadt, M., Herzig, K., Riedner, R. & Vázquez, V. (2022). DaF_Z digital: Open-Source-Didaktik. Impulse für eine postdigitale Transformation von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 27(1), 398–413.

Europarat (2020). Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Klett.

Ersch, C. M. (2021). Motivation statt Isolation – Evaluation der digitalen Lehrkräfteausbildung. In C. M. Ersch (Hrsg.), Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ (S. 13–48). Berlin: Frank Timme.

Even, S. (2003). Drama Grammatik: Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: Iudicium.

Funk, H. (2021). Rezension: M. Sambanis & M. Walter (2019). In Motion. Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaften zu konkreten Unterrichtsimpulsen. Deutsch als Fremdsprache. Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache, 58(3), 189–190.

Grein, M. (2021). Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts. In C. M. Ersch & M. Grein (Hrsg.), Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen (S. 35–53). Berlin: Frank Timme.

Grein, M., Nagels, A. & Riedinger, M. (2022). Neurodidaktik aktuell. Grundlagen für Sprachlehrende. München: Hueber.

Huber, R. (2004). Persönlichkeit als Ressource: Rollenaushandlung und Gruppendynamik in theaterpädagogischen Prozessen. German as a foreign language, 1, 52–72.

Jakobson, R. (1979). Linguistik und Poetik. In: Ders.: Poetik. Ausgewählte Aufsätze 1921-1971 (S. 83-121). Frankfurt/ M.: Suhrkamp.

Jogschies, B., Schewe, M. & Stoever-Blahak, A. (2018). Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen. Scenario, XII(2), 47–51.

Kovar, B. (2022). Spracherkundungen mit Wörtern, die von weit herschauen: Literatur im DaF-Unterricht. Abgerufen am 07.11.2022 von *https://moodle.daad.de/pluginfile.php/278545/mod_resource/content/1/Dhoch3_Literatur_Grundlagentext.pdf.*

Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. The Modern Language Journal, 90(2), 249–252.

Lange, D. & Rahn, S. (2017). Mündliche Wissenschaftssprache. Kommunizieren – Präsentieren – Diskutieren. Stuttgart: Klett.

Legutke, S. (2010). Holismus. In H. Barkowski & H.-J. Krumm (Hrsg.), Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (S. 117). Tübingen: Francke.

Macgilchrist, F. (2019). Digitale Bildungsmedien im Diskurs. Wertesysteme, Wirkkraft und alternative Konzepte. Abgerufen am 07.11.2022 von *https://www.bpb.de/apuz/293124/digitale-bildungsmedien-im-diskurs.*

Moll, M. & Thielmann, W. (2017). Wissenschaftliches Deutsch. Wie es geht und worauf es dabei ankommt. Konstanz: Huther & Roth.

Riemer, C. (2010): Motivierung. In H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (S. 1152–1157). Berlin: De Gruyter.

Rösler, D. (2019). Performative Fremdsprachendidaktik als Leitprinzip des Fremdsprachenlernens? In S. Even, D. Miladinović & B. Schmenk (Hrsg.), Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag (S. 45–55). Tübingen: Narr Francke Attempto.

Ruf, O. (2016). Kreatives Schreiben. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Sambanis, M. (2016). Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht – Überlegungen aus didaktischer und neurowissenschaftlicher Sicht. In S. Even & M. Schewe (Hrsg.), *Performatives Lehren Lernen Forschen – Performative Teaching Learning Research (S. 47–67).* Berlin: Schibri.

Slavcheva, A. & Meißner, C. (2014), *Also* und *so* in wissenschaftlichen Vorträgen. In C. Fandrych, C. Meißner & A. Slavcheva (Hrsg.), Gesprochene Wissenschaftssprache: Korpusmethodische Fragen und empirische Analysen (S. 113–132). Heidelberg: Synchron.

Schewe, M. (1993). Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Zentrum für pädogogische Berufpraxis.

Schewe, M. (2019). Fremdsprachen performativ lehren und lernen. In J. Domingues de Almeida et al. (Hrsg.), Para lá da tarefa. Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior (S. 343–361). Porto: FLUP.

Schewe, M. (2020). Performatives Lehren und Lernen: szenisch-spielerische Methoden. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht (S. 125–129). Hannover: Klett/Kallmeyer.

Walter, M. (Hrsg.) (2020). Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Performative Didaktik.

RÉKA SÁMSON

# Lernpfade als individuelle Wege zum gemeinsamen Ziel



## 1. Einleitung

Lernen ist ein komplexer Prozess, der in einem bestimmten Kontext stattfindet. Vor der Coronapandemie war dieser Kontext in den meisten Fällen der Präsenzunterricht, eine klassische Lernform. Der Lehr-Lern-Prozess fand vor Ort in der Bildungseinrichtung statt. Lehrkraft und Lernende waren gleichzeitig präsent. Die Coronakrise hat uns aber gezwungen, einen neuen Kontext kennenzulernen, nämlich den Distanzunterricht.

Viele Lehrende haben schon vor der Coronapandemie erkannt, dass im traditionellen Lehr-Lern-Kontext, d. h. im normalen Präsenzunterricht, die Digitalisierung des Unterrichts als Chance aufgefasst werden kann. Diese Lehrkräfte haben schon damals dynamische, computergestützte Lernumgebungen gestaltet, um die Potenziale eines multimedialen Lernprozesses auszuschöpfen. Andere sind erst mit der Umstellung auf Distanzunterricht der neuen Realität begegnet und haben erlebt, dass auch anders gelehrt werden kann. Egal, ob es um klassischen Präsenz-, reinen Online- oder um Hybridunterricht geht, kann der Lernprozess erst dann wirksam und nachhaltig sein, wenn lerneraktivierende Unterrichtsarrangements zur individuellen Förderung und zum selbstverantwortlichen Handeln der Lernenden beitragen und an ihre Lebenswelt anknüpfen.

Eine Möglichkeit zur Verwirklichung selbstgesteuerten digitalen Lernens stellen Lernpfade dar. Im vorliegenden Beitrag wird das mediendidaktische Konzept von Lernpfaden kurz vorgestellt, ihr Potenzial für den DaF-Unterricht diskutiert und an konkreten Praxisbeispielen veranschaulicht.

## 2. Lernpfade – eine Definition

*„Ein Lernpfad ist eine internetbasierte Lernumgebung, die mit einer Sequenz von aufeinander abgestimmten Arbeitsaufträgen strukturierte Pfade durch interaktive Materialien (z. B. Applets) anbietet, auf denen Lernende handlungsorientiert, selbsttätig und eigenverantwortlich auf ein Ziel hin arbeiten. Da die Arbeitsaufträge eine Bausteinstruktur aufweisen, können die Lernenden jeweils für ihren Leistungsstand geeignete auswählen. Durch individuell abrufbare Hilfen und Ergebniskontrollen sowie die regelmäßigen Aufforderungen zum Formulieren von Vermutungen, Experimentieren, Argumentieren sowie Reflektieren und Protokollieren der Ergebnisse in den Arbeitsaufträgen wird die eigenverantwortliche Auseinandersetzung mit dem Lernpfad explizit gefördert“. (Roth, 2015, S. 8)*

Aus dieser Definition lässt sich erstens ableiten, dass ein Lernpfad eine computergestützte, multimediale Lernumgebung darstellt, in der die Lernenden durch eine von der Lehrperson selbst erstellte Sammlung von interaktiven Materialien und Aktivitäten und digitalen Lernressourcen schrittweise geleitet werden. Zweitens kann man ihr entnehmen, dass der Lernprozess immer an einem Ziel orientiert ist. Die Schüler und Schülerinnen müssen zu Beginn des Lernprozesses informiert werden, welche Kompetenzen sie sich aneignen können, wenn sie den Lernpfad durchlaufen. Die Arbeit an einem Lernpfad kann zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen (u. a. fremdsprachliche Kompetenz, Medienkompetenz, Lernkompetenz und soziale Kompetenz) beitragen. Drittens ist das pädagogische Prinzip der Selbststeuerung hervorzuheben. Die Bausteinstruktur der Arbeitsaufträge ermöglicht autonomes und individuelles Lernen bzw. binnendifferenzierten Unterricht. Lerninhalte werden in einer didaktisch sinnvollen Abfolge dargeboten, die die Lernenden selbstständig wahrnehmen, verarbeiten und miteinander vernetzen.

## 3. Ziel und Aufbau eines Lernpfads

Das Ziel von Lernpfaden ist es, ein vielfältiges und abwechslungsreiches Angebot an Lerninhalten und Übungsmaterialien zur Verfügung zu stellen, die nicht einfach aneinandergereiht, sondern strukturiert vermittelt werden. Die Lernenden können auf diese Weise im eigenen Lerntempo selbstständig die Lernschritte begehen sowie ihren Lernprozess selbstverantwortlich planen, durchführen und evaluieren (Frenzke-Shim, 2021, S. 3–4).

Zu Beginn jedes Lernpfads müssen die Lernziele und Erwartungen bekannt gegeben werden, um Transparenz zu schaffen. Dann werden die Lernenden anhand eines Bilds, eines kurzen Texts, einer Audiodatei usw. über das Thema des Lernpfads informiert. Das Ziel ist es, die Lernenden zu motivieren, ihr Interesse zu wecken und ihr Vorwissen zu aktivieren. Weitere Informationen zu den Rahmenbedingungen und inhaltlichen Voraussetzungen (Wie lange, in welcher Sozialform arbeitet man am Lernpfad? Was lernt man hier?) können angegeben werden.



**ABB.1: DEFINITION**

Quelle: eigene Darstellung

Anschließend folgen die aufeinander abgestimmten Arbeitsaufträge, die entweder selbsttätig oder kooperativ gelöst werden können. Zu jedem Lernschritt können in den Lernpfad Ergebniskontrollen und inhaltliche sowie technische Hilfestellungen in Form von interaktiven Arbeitsblättern oder kurzen Infotexten oder Videos integriert werden. Am Ende eines Lernpfads sollte den Lernenden ermöglicht werden, ihren Lernerfolg zu überprüfen. Als Instrumente der Evaluation der Lernprogression können Lernspiele, interaktive Tests und Quiz dienen. Zusätzlich können den Lernenden weitere Anregungen zum Thema gegeben werden, z. B. vertiefendes Material, weiterführende Fragen oder ein neuer Lernpfad (Trötscher, 2016).

Um die Arbeit an einem Lernpfad mühelos und transparent zu machen, ist es empfehlenswert, eine klare, selbsterklärende Navigationsstruktur mit verlinktem Inhaltsverzeichnis anzubieten. So besteht für die Lernenden die Möglichkeit, entweder ganze Unterrichtseinheiten selbsttätig linear zu bearbeiten oder dem eigenen Leistungsstand entsprechend die für sie geeigneten Arbeitsaufträge auszuwählen (Roth, 2015, S. 13).

## 4. Einsatz von Lernpfaden im Unterricht

Lernpfade lassen sich in allen Unterrichtsphasen und in allen Unterrichtskontexten einsetzen. Im Präsenzunterricht können sie als Einstieg in ein neues Thema angeboten werden, aber ebenfalls als Ausstieg aus einem Thema, d. h. als Zusammenfassung und Reflexion des behandelten Themas verwendet werden. Die Schüler und Schülerinnen können sich den neuen Lernstoff mithilfe des Lernpfads in der Erarbeitungsphase eigenständig aneignen oder die gerade erworbenen Wissensbestände oder Kompetenzen in der Übungsphase vertiefen. Lernpfade können darüber hinaus eine Möglichkeit sein, um das synchrone Lernen vor- oder nachzubereiten bzw. als offene Arbeitsform für forschendes Lernen oder als optionales Zusatzangebot bereitgestellt werden (Schmidt, 2009, S. 2).

Im Distanzunterricht kann man sie in asynchronen Lernphasen für die Steuerung und Begleitung individueller Lernprozesse verwenden. In synchronen Lernphasen werden die erarbeiteten Ergebnisse unter Anleitung der Lehrkraft gemeinsam reflektiert, systematisiert und weiterentwickelt. So werden die Phasen des selbstständigen oder kooperativen Arbeitens an einem Lernpfad mit Plenumsphasen abgewechselt.



**ABB. 2: AUFBAU**

Quelle: eigene Darstellung

**ABB. 3: VERWENDETE TOOLS**

Quelle: eigene Darstellung



## 5. Arten von Lernpfaden

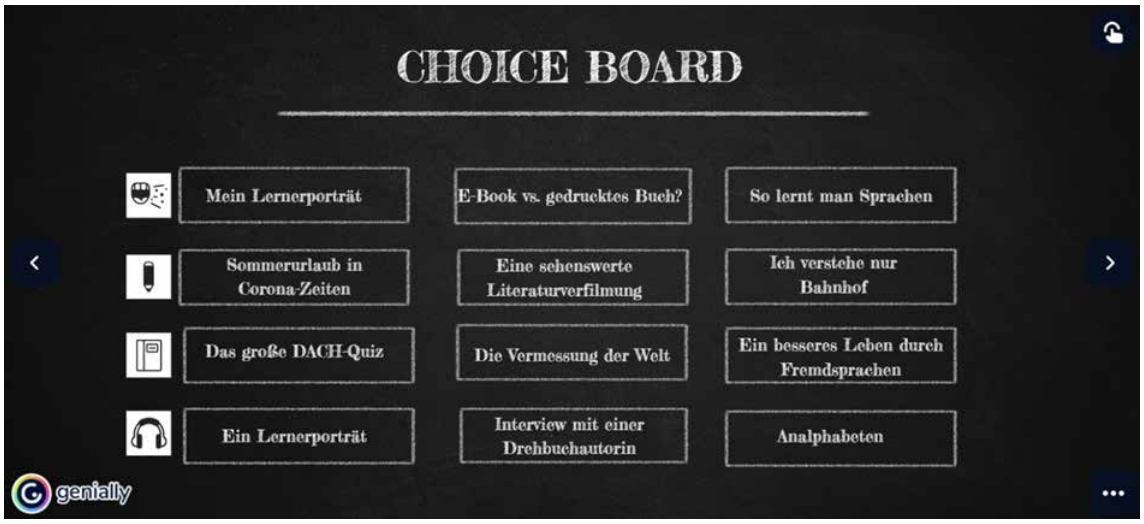
Je nach Funktion und Komplexität unterscheiden sich die Lernpfade strukturell. Im Folgenden werden drei Arten von Lernpfaden anhand von konkreten Praxisbeispielen kurz vorgestellt. Gleichzeitig werden die Tools genannt, mit denen die unterschiedlichen Lernpfade erstellt werden können.

### 5.1 LINEARE LERNPFADE

Lineare Lernpfade sind klassische Lernpfade, wobei die Lernenden dieselben Schritte begehen. Die einzelnen Aufgaben bauen in einer strengen Abfolge aufeinander auf. In diesem Fall dient der Lernpfad der Erarbeitung der Lerninhalte. Nach der Bearbeitung eines linearen Lernpfads ist es sehr wichtig, dass die Lernergebnisse in die unterrichtliche Interaktion in Form von Präsentationen, Gruppengesprächen oder Reflexionsrunden eingebunden werden (Frenzke-Shim, 2021, S. 6). Lineare Lernpfade lassen sich mithilfe von bekannten Learning-Management-Systemen wie Moodle oder Google Classroom sehr einfach und benutzerfreundlich erstellen. Sutori und *lernpfad.ch* sind ebenfalls Tools, die die Zusammenstellung von Selbstlernsequenzen und einen Überblick über den Lernfortschritt und die dokumentierten Ergebnisse ermöglichen.

Im folgenden Beispiel (*https://t1p.de/e6yy1*) bearbeiten Studierende mithilfe eines linearen Lernpfads das Thema „Stil als Textphänomen“. Ausgehend von der Bewusstmachung der charakteristischen Merkmale der Textsorte „Märchen“ und des Soziolekts „Jugendsprache“ über die Behandlung des Aufbaus von Schreibprozessen werden Lehramtsstudierende zur modernen Erzählung alter Märchen geführt.

**ABB. 4: VERZWEIGTER LERNPFAD**



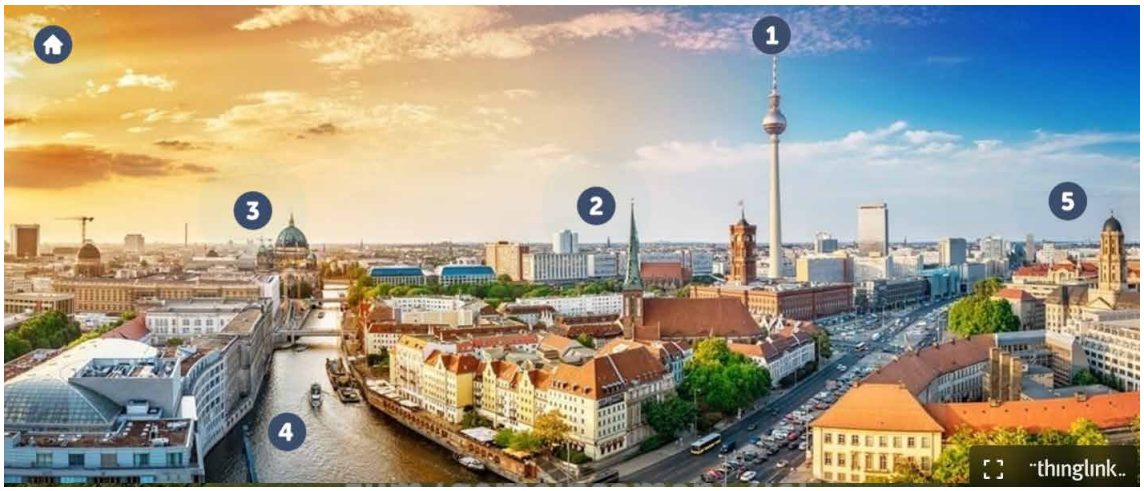

Quelle: eigene Darstellung

## 5.2. VERZWEIGTE LERNPFADE

Im Fall von verzweigten Lernpfaden können die Lernenden je nach Schwierigkeitsgrad oder Interesse unterschiedliche Lernwege begehen. Die Aufgabenstruktur ist so aufgebaut, dass die Lernenden Umwege oder Schlenker mit dem Ziel entweder der Vertiefung des Lernstoffs oder des schnelleren Vorankommens oder des intensiveren Übens wählen können. In Abhängigkeit vom Vorwissen sowie von individuellen Bedürfnissen und Zielsetzungen können die Schüler und Schülerinnen die Aufgaben in der Lernumgebung selbst auswählen und ihren eigenen Lernweg zusammenstellen (Roth, 2015, S. 5). Verzweigte Lernpfade dienen oft der Übung und Automatisierung des Lerninhalts, deshalb werden sie eher als zusätzliches Angebot im Unterricht eingesetzt. Verzweigte Lernpfade lassen sich mit den Tools Symballo Learning Paths oder Genially erstellen.

Als Beispiel soll hier ein ChoiceBoard (*https://t1p.de/m97wc*) stehen. Studierende wählen nach eigenen Stärken oder Schwächen, Interessen oder Vorlieben mindestens eine Aufgabe aus jeder Kategorie. Die angebotenen Aufgaben passen zu den in der Präsenzlehre behandelten Themen und entwickeln verschiedene Kompetenzbereiche.

**ABB. 5: LERNPFAD FÜR OFFENE ARBEITSFORMEN**




Quelle: eigene Darstellung

### 5.3. LERNPFADE FÜR OFFENE ARBEITSFORMEN

Diese Lernpfade können als digitale Stationenarbeit angeboten werden. Stationenarbeit ist eine bekannte Arbeitsform, die die selbsttätige und selbstständige Erarbeitung eines Themas an Lernstationen ermöglicht. Die digitale Version dieser bekannten Methode der täglichen Unterrichtspraxis bietet den Schülern und Schülerinnen eine zeitgemäße Arbeitsweise, lebendige und anschauliche Lerninhalte, Freiraum für Entscheidungs- und Entdeckungsszenarien. Diese Lernpfade lassen sich entweder individuell oder arbeitsteilig in Kleingruppen bearbeiten. Digitale Stationenarbeit kann mithilfe von Tools wie Thinglink oder Genially zusammengestellt werden.

Im folgenden Beispiel (*https://t1p.de/8yh9m*) lernen Lehramtsstudierende die Stationenarbeit anhand eines Lernpfads kennen. Zum Thema „Reise nach Berlin“ erleben sie in Kleingruppen die Arbeit an digitalen Stationen. Nach der anschließenden Reflexion der Arbeitsform erstellen sie einen eigenen Lernpfad für den DaF-Unterricht.Jeder Schüler bzw. jede Schülerin lernt anders. Einige brauchen mehr Zeit, mehr Übung, andere vertiefen sich gerne länger in ein Thema. Im Lehr-Lern-Prozess soll aber gewährleistet werden, dass alle die (gemeinsam) gesetzten Ziele erreichen können. Lernpfade ermöglichen eine neuartige Gestaltungsmöglichkeit des Unterrichts, weil sie vielfältige Zugänge zu einem Thema bieten und den Lernenden die Freiheit geben, eigene Lernwege zum Ziel zu bahnen.



## 6. Didaktischer Mehrwert

Der didaktische Mehrwert des Einsatzes lässt sich erstens in der hohen Lernaktivität erkennen – die Lernenden übernehmen die Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess, indem sie selbstorganisiert und selbstgesteuert die Lernschritte begehen. Zweitens können verschiedene Lernwege für individuelle Interessen und verschiedene Schwierigkeitsstufen vorgegeben werden, die zur differenzierten Förderung der Lernenden beitragen (Schmidt et al., 2015). Drittens sind die Transparenz der Lern- und Leistungserwartungen und die strukturierte und multimediale Aufbereitung von Lerneinheiten zu erwähnen.

Als Nachteil oder Schwierigkeit sei der Zeitaufwand erwähnt, der zur Erstellung eines didaktisch wertvollen Lernpfads benötigt wird. Es ist aber bestätigt, dass sich die investierte Arbeit lohnt und durch den Aufbau einer eigenen (für die Kolleginnen und Kollegen zugänglichen) Materialien- bzw. Lernpfaddatenbank der gesamte Lehr-Lern-Prozess positiv unterstützt werden kann.

## 7. Fazit

Lernpfade sind dynamische Lernumgebungen, die einen methodischen und sozialen Rahmen für die selbstständige bzw. kooperative Auseinandersetzung mit (fremdsprachlichen) Lerninhalten setzen. Sie eröffnen vielfältige Möglichkeiten für kommunikative Handlungen, Entwicklung von Schlüsselkompetenzen, Differenzierung und Dokumentation und Reflexion der erarbeiteten Ergebnisse.

Drei verschiedene Lernpfadtypen lassen sich für diverse Einsatzszenarien konzipieren. Lineare Lernpfade bieten die Gelegenheit, neue Erkenntnisse zu gewinnen, selbstständig und eigenverantwortlich neue Lerninhalte zu erarbeiten. Anhand von verzweigten Lernpfaden lassen sich einerseits zurückliegende Kenntnisse und Kompetenzen sichern und wiederholen, andererseits kann die Arbeit am Lernstoff weiter intensiviert und vertieft werden. Lernpfade für offene Arbeitsformen stellen offene Herangehensweisen bereit, indem Lernende in Abhängigkeit von ihren eigenen Bedürfnissen und Vorkenntnissen im eigenen Lerntempo unterschiedliche Lernstationen bewältigen.

Es gibt eine große Anzahl an Tools, die die kostenlose, leicht verfügbare Bereitstellung interaktiver und multimedialer Materialien in Form von Lernpfaden gewährleisten. Lernende erhalten dadurch eine strukturierte, nachvollziehbare Abfolge von Lerneinheiten, auf die sie zeit- und ortsunabhängig zugreifen können. Durch die große Selbststeuerung der Lernenden haben Lehrende die Möglichkeit, auf individuelle Bedürfnisse einzelner Schüler und Schülerinnen einzugehen und in heterogenen Lerngruppen differenzierte Lernwege anzubieten. Bei der Auswahl und dem Einsatz der verwendeten Medien ist zieladäquat vorzugehen, indem Medien so ausgewählt werden, dass ihr Einsatz die inhaltlichen Ziele des Lernprozesses optimal und nachhaltig unterstützt.

## LITERATUR

Frenzke-Shim, A. (2021). Eigene Lernpfade im Deutschunterricht beschreiten. Lernpfade als selbstgesteuerte Lernumgebungen am Beispiel eines Lernpfades zum Argumentieren. MiDU – Medien im Deutschunterricht, 2, 1–16. DOI: *https://doi.org/10.18716/OJS/MIDU/2021.0.1*.

Roth, J. (2015). Lernpfade – Definition, Gestaltungskriterien und Unterrichtseinsatz. In J. Roth et al. (Hrsg.), Medienvielfalt im Mathematikunterricht. Lernpfade als Weg zum Ziel (S. 3–26). Wiesbaden: Springer.

Schmidt, R. (2009). Selbstgesteuertes Lernen durch Lernpfade. Abgerufen am 14.09.2022 von *http://www.digitale-lernpfade.de/theorie/Selbstgesteuertes%20Lernen%20durch%20Lernpfade.pdf*.

Schmidt, R., Süss-Stepancik, E., Wiesner, H. & Roth, J. (2015). Konstruktiver Umgang mit Heterogenität – Der Beitrag von Lernpfaden. In J. Roth et al. (Hrsg.), Medienvielfalt im Mathematikunterricht. Lernpfade als Weg zum Ziel (S. 117–135). Wiesbaden: Springer.

Trötscher, U. (2016). Online-Lernpfade leicht gemacht. Abgerufen am 14.09.2022 von *https://dms-portal.bildung.hessen.de/elc/fortbildung/web_u/lernpfad/index.html*.

NIKOLA VUJČIĆ

# Kollaboratives Lernen im digitalen Hochschulkontext – Herausforderungen und Möglichkeiten unter Pandemiebedingungen



## 1. Einführung

Dass in den letzten Jahrzehnten die Forderung nach lernerorientierten aktiven Lehrkonzepten immer lauter geworden ist, verwundert nicht besonders, wenn man bedenkt, dass in der Pädagogik in Hinblick auf didaktische Lehr-Lern-Konzepte ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat. Dieser äußert sich einerseits in der Abkehr von passiver Wissensaneignung und andererseits in der Hinwendung zu einer konstruktivistischen Sichtweise, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Lernen einen situations- und kontextgebundenen selbstgesteuerten sozialen Prozess darstellt (z. B. Renkl, 1996; Gräsel et al., 1997). Dieser Lehr-Lern-Prozess wird durch ubiquitäre Medien und Technologien zusätzlich unterstützt, sodass sich das Konzept eines Computer Supported Collaborative Learning (CSCL)[1] derweil fest etabliert hat (z. B. Weinberger et al., 2020; Cress et al., 2021).

Mit Blick auf die aktuellen digitalen Entwicklungen wird in der vorliegenden Arbeit das Ziel verfolgt, die Möglichkeiten und Herausforderungen kollaborativen Lernens während der Coronapandemie im universitären Kontext aufzuzeigen und zu diskutieren. Da die Lehre unter den einschränkenden Pandemiebedingungen an den meisten europäischen Universitäten ins Digitale verlagert worden war, hatte dies zunächst ein Umdenken bei der Gestaltung der Lehr-Lern-Situationen zur Folge, in Bezug sowohl auf die Konzeption als auch auf die Technologie. Am Beispiel eines vom Autor geleiteten Grundkurses im Germanistikstudium an einer schwedischsprachigen Universität in Finnland soll zunächst das Konzept des kollaborativen Lernens skizziert und zugleich auf Umsetzungsprobleme sowie Lösungsalternativen hingewiesen werden. Die Forschungsfrage, die dabei verfolgt wird, lautet: Wie lassen sich kollaborative Lernszenarien in digitalen Lernumgebungen eines Sprachstudiums am effizientesten umsetzen?

Der Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Im zweiten Abschnitt werden zuerst terminologische Klärungen und begriffliche Präzisierungen vorgenommen. Im darauffolgenden Abschnitt wird auf die Lehr-Lern-Spezifika in Zeiten der

1 Die englischsprachige Bezeichnung wird im deutschsprachigen Forschungskontext unterschiedlich übersetzt, oft als „Computer-unterstütztes kooperatives Lernen“ (Weinberger et al., 2020, S. 230), wobei das Adjektiv „kooperativ“ gegenüber dem Originalterminus „collaborative“ problematisch erscheint. Mehr dazu im folgenden Abschnitt.

Coronapandemie eingegangen. In Abschnitt 4 werden unter Berücksichtigung der aktuellen Theorielage die allgemeinen Forderungen und Erwartungen an das Konzept des kollaborativen Lernens dargestellt. Anschließend werden Praxiserfahrungen am Beispiel eines Pflichtkurses an der Åbo Akademi diskutiert und reflektiert. Fazit und Ausblick beschließen diesen Beitrag.

## 2. Terminologische Präzisierung

Die aktuelle Forschungslage zeichnet sich durch ein uneinheitliches Verständnis der Begriffe „kooperatives Lernen“ und „kollaboratives Lernen“ aus. Zum einen ist eine synonymische Relation zwischen den genannten Termini vorzufinden:

*„Beim kooperativen (kollaborativen) Lernen arbeiten Schülerinnen und Schüler in kleinen Gruppen, um sich beim Aufbau von Kenntnissen und beim Erwerb von Fertigkeiten gegenseitig zu unterstützen. Das kooperative ist ein aktives, selbstständiges und soziales Lernen. Die kooperativen Lehrformen sind lernerzentriert, denn während des Lernprozesses tritt die Lehrperson im Allgemeinen in den Hintergrund. Mindestens zwei, meist aber drei bis fünf Lernende konstituieren eine Lerngruppe.“* (Hasselhorn & Gold, 2013, S. 308)

Zum anderen werden diese Begriffe (neben einigen weiteren) oft zwar unterschiedlich aufgefasst, dennoch unter dem Oberbegriff „kooperatives Lernen“ subsumiert (Weinberger et al., 2020; Borsch, 2015; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2002). Auch in der englischsprachigen Literatur finden sich einige mitunter schillernde Bezeichnungen wie *peer collaboration, collaborative learning, cooperative learning* und *peer assisted learning*, die jedes Mal von Neuem expliziert werden müssen (Konrad, 2014, S. 80).

Die Erklärung für die bestehende mangelnde Präzision bei der Festlegung der Begrifflichkeiten ist womöglich in der Schwierigkeit zu suchen, die trennenden Eigenschaften für jeden einzelnen Begriff genau zu definieren. Darüber hinaus verfügen die einzelnen Begriffsbestimmungen über eine breite Schnittmenge an Merkmalen, die allen gemeinsam sind und deshalb einer trennscharfen Grenzziehung im Wege stehen. Andererseits ist es aus der Praxisperspektive äußerst fraglich, ob eine strikte Trennung überhaupt aufrechterhalten werden kann bzw. soll, zumal die verschiedenen Arbeitsprozesse sehr oft ineinandergreifen und/oder sich vermischen.

Dennoch dürfte eine Unterscheidung aus der Sicht der Theoriebildung wichtig sein. Die Begriffsklärung kann und sollte derart verlaufen, dass bei den fraglichen Begriffen Schwerpunktdimensionen angesetzt werden, die sich durchaus bestimmen lassen. Dass die praktische Umsetzung ohne Anspruch auf die Feindifferenzierungen stattfindet, sollte schließlich nicht daran hindern, sie in der Theoriebegründung vorzunehmen.

Zunächst soll festgehalten werden, dass beide Lernprozesse durch interaktive Arbeit in Gruppen gekennzeichnet sind. In Anlehnung an Reinmann-Rothmeier und Mandl (2002) wird beim *kooperativen Lernen* der Schwerpunkt auf Ko-Konstruktion und Vorstrukturiertheit[2] gelegt. Die Ko-Konstruktion bedeutet, dass der zu erledigende Arbeitsauftrag in Teilaufgaben segmentiert wird, die von Untergruppen bzw. einzelnen Gruppenmitgliedern unabhängig bearbeitet werden. Die auf diese Weise generierten individuellen Teillösungen werden zu einem späteren Zeitpunkt zu einem gemeinsamen Gesamtergebnis gebündelt. Unter Vorstrukturiertheit werden Anweisungen und klare Vorgaben zur Ausführung des Arbeitsauftrags verstanden, wobei der Lehrperson eine etwas stärkere Steuerungsrolle zukommt[3] (Tjettmers, 2011, S. 54–55). Demgegenüber ist kollaboratives Lernen vorrangig dadurch gekennzeichnet, dass die Ausführung eines Arbeitsauftrags von einer



2 Über den Grad der Strukturiertheit der Aufgabenstellung und der gemeinsamen Aufgabenbearbeitung als Unterscheidungskriterien schreiben auch Perrez et al. (2001, S. 400).

3 Als Beispiel für die kooperative Arbeitsweise sei das gemeinschaftliche Vorbereiten eines Referats im Rahmen eines Hochschulkurses genannt, bei dem Studierende verschiedene Teilaspekte eines Themas separat bearbeiten und am Ende ein Gesamtergebnis miteinander abstimmen und mehr oder weniger additiv zusammensetzen (Carell, 2006, S. 22).

aktiven Interaktion bzw. einem gegenseitigen Austausch zwischen den Gruppenmitgliedern abhängig ist. Die Aufgabe wird nicht in vorher durch die Lehrperson definierte Teilaspekte untergliedert, sondern in einem durch Zusammenarbeit und Diskussion gekennzeichneten Arbeitsprozess erarbeitet und gelöst. Aus dieser Unterscheidung resultiert auch die unterschiedliche Implementierung in verschiedenen Altersgruppen. Während kooperatives Lernen wegen des (fein-)strukturierten Charakters eher bei jüngeren bzw. weniger selbstständigen Lernergruppen zum Einsatz kommt, eignet sich das kollaborative Lernarrangement besser für ältere bzw. autonomere Lernergruppen.

Mit diesen unterschiedlichen Schwerpunkten in der Organisation und der Arbeitsweise der Gruppen können kooperative und kollaborative Lernszenarien zumindest auf theoretischer Ebene auseinandergehalten werden. In diesem Beitrag wird entsprechend den definierten Unterschieden der Fokus auf kollaborativen Lernszenarien liegen, weil diese erstens zu größeren Lerneffekten führen, zweitens eine subsidiäre Kommunikationsdynamik erzeugen, die vornehmlich infolge der pandemiebedingten Kontakteinschränkungen an Bedeutung gewinnt, und drittens in erwachsenen Lernergruppen unkompliziert durchgeführt werden können. Darüber hinaus eröffnen die im Zuge der weltweiten Digitalisierung entwickelten CSCL-Methoden ganz neue Möglichkeiten der virtuellen kollaborativen Wissensgenerierung, die es in analogen Lehr-Lern-Szenarien so nicht gibt. Die Struktur, die Durchführung sowie die positiven kognitiven wie psychologischen Lerneffekte von kollaborativen Lernarrangements werden in Abschnitt 4 näher erläutert.



## 3. Lernen und Lehren während der Coronapandemie

Die Coronapandemie hat gute zwei Jahre die gesamten Bildungssysteme weltweit umgekrempelt. Auch wenn sich die nachfolgenden Ausführungen auf das Beispiel einer finnischen Universität beziehen, sind sie vermutlich mit vielen anderen Ländern vergleichbar.

An finnischen Universitäten galten zweitweise drei mögliche Unterrichts- und Lehrmodi: online, offline und hybrid. Der Onlinemodus bedeutete die komplett digitale Lehre auf Distanz, die in der Regel über Zoom synchron verlaufen ist und auf der Lernplattform Moodle stattfand. Diese Unterrichtsweise ließ problemlos zu, dass die alten Lehrgewohnheiten und -traditionen in vielen Fällen eins zu eins ins Digitale übertragen wurden. Der Offlinemodus oder „das alte Normale“ war die ganze Zeit die angestrebte Form, die durch die Pandemiebedingungen vorübergehend verlassen werden musste, aber nie aufgegeben wurde. Dies wird durch die Tatsache gestützt, dass die Präsenzlehre zwischendurch – immer, wenn es möglich war und die Infektionszahlen es erlaubten – von der Fakultätsverwaltung empfohlen wurde. Der Hybridmodus war die weitaus unbeliebteste Unterrichtsform von allen. Er funktionierte so, dass ein Teil der Kursteilnehmenden in Präsenzlehre auf dem Campus direkt anwesend war, während eine in der Regel kleinere Anzahl der Studierenden online auf Distanz zugeschaltet war. Dieser Lehrmodus war technisch wie methodisch-didaktisch am anspruchsvollsten, weil er verschiedene Techniken des Einbezugs aller Beteiligten voraussetzte. Eine kollaborative Arbeitsatmosphäre zu schaffen, die alle Kursteilnehmenden gleichmäßig einschließen würde, erforderte eine feinmaschige Planung, die wegen der unvorhersehbaren Verteilung der Teilnehmenden leider kaum möglich war. Deshalb fand der Hybridmodus bei allen Akteuren wenig Zuspruch. Durch den Umstand, dass sich die Kontakteinschränkungen nicht durchgängig gehalten haben und zwischen On- und Offlinephasen gewechselt wurde, war das Blended-Learning-Konzept die ganze Zeit vertreten. Es ist durch abwechselnde synchrone und asynchrone Unterrichtsphasen

gekennzeichnet, in denen stets angestrebt wird, die jeweiligen Vorzüge sowohl der Präsenz- als auch der Onlinelehre zu vereinen (Launer, 2010).

Da der Onlinemodus die am meisten verbreitete und am längsten andauernde Unterrichtsform war, wurde schnell klar, dass die bestehenden Lehrkonzepte entsprechend angepasst werden mussten. Nun galt es, Wege und Strategien zu finden, mit denen die im Nachfolgenden skizzierten Postulate des kollaborativen Lernens umgesetzt und die dabei lauernden Risiken und Gefahren möglichst gering gehalten werden konnten.

## 4. (Heraus-)Forderungen des kollaborativen Lernens

Gemeinsames Lernen ist eine altbekannte und bewährte Methode, sich neues Wissen anzueignen. Schon seit geraumer Zeit ist es nicht mehr aus den Klassenzimmern und Seminarräumen wegzudenken (Johnson & Johnson, 1989). Die Benefits kollaborativen, ja auch kooperativen Lernens wurden in vielen Forschungsstudien bereits mehrfach nachgewiesen, was im Folgenden zunächst einmal in Bezug auf die allgemeinen Nutzeffekte und dann auch die Spezifika im Fremdsprachenunterricht dargelegt wird. Danach wird noch einmal auf die technischen Anforderungen und die Integration digitaler Medien in die Lehre eingegangen.

### 4.1 STRUKTURMERKMALE UND NUTZEFFEKTE KOLLABORATIVER LERNSZENARIEN

Dem Konzept des kollaborativen Lernens liegt eine konstruktivistische Sichtweise zugrunde, der zufolge Lernen einen sozialen, situations- und kontextgebundenen und v. a. selbstgesteuerten Prozess[4] darstellt (Gräsel et al., 1997). Diese Auffassung ist aus der Beobachtung erwachsen, dass in vielen Fällen (des sogenannten traditionellen Unterrichts) passives Wissen ohne praktischen Anwendungsbezug erworben wird. Für diesen Zustand wird von vielen Forschenden gerade die traditionelle Unterrichtsform und somit alle mit ihr verbundenen Lehr-Lern-Methoden verantwortlich gemacht (Gräsel et al., 1997, S. 5).

In diesem Zuge wurden dann verschiedene konstruktivistische Unterrichtsmodelle entwickelt, die diesem Umstand abhelfen sollten. Obwohl dabei viele verschiedene Strömungen und Richtungen innerhalb der konstruktivistischen Sicht entstanden sind, lassen sich einige gemeinsame Grundprinzipen kollaborativen Lernens ableiten (Gräsel et al., 1997, S. 5–7):

- Lernen ist ein Prozess aktiver Wissenskonstitution: Das vorgegebene Lernmaterial hat an sich keine Bedeutung und kann erst durch Bearbeitung und Interpretation durch Lernende zu Wissenserwerb verhelfen. Dadurch konstruieren sich die Lernenden selbst ihren Wissensbestand, der in jedem Fall von ihrem Vorwissen, ihren Erfahrungen und Einstellungen abhängig ist. Aus diesem Grund ist es wichtig, entsprechende Lernumgebungen zu schaffen, die eine aktive und partizipative Wissenskonstitution ermöglichen.

- Lernen ist ein situations- und kontextgebundener Prozess: Das Wissen wird stets an konkrete Situationen und Kontexte gekoppelt, sodass die Erwerbssituation auch die späteren Anwendungskontexte festlegt. In diesem Zusammenhang ist es dann wichtig, möglichst authentische Lernsituationen zu schaffen, in denen konkrete, praxisorientierte Problemstellungen behandelt werden würden.

- Der Lernprozess ist selbstgesteuert: Letztlich bestimmen die Lernenden selbst, wie viel Wissen sie erwerben. Dies korreliert allerdings mit anderen (kognitiven) Faktoren wie Vorwissen, Motivation oder Lernmethoden. Den Lernenden soll aber durch externe Steuerung ermöglicht werden, eigene Lernziele, -methoden und -inhalte zu definieren, um so in einer offenen Lernumgebung die Lernpotenziale möglichst effizient zu nutzen.

4 Dabei werden sozial- und kognitionsbetonte Ansätze aus der Psychologie mit unterschiedlicher Gewichtung herangezogen (z. B. Bandura, 1986; Vygotsky, 1986; King, 1999).

- Lernen findet nur als sozialer Prozess statt: Ein isolierter Wissenserwerb ist nicht möglich. Jeder Lernprozess vollzieht sich daher vielmehr in einem gesellschaftlichen und kulturellen Rahmen. Dieser situative Kontext beeinflusst maßgeblich den Lernprozess, weshalb ihm bei der Gestaltung der Lernumgebungen ein hoher Stellenwert beizumessen ist. Dies kann in der Regel durch kollaborative Lernszenarien erreicht werden, in denen die Wissenserschließung und die Wissensaneignung in einem reziproken Austauschvorgang erfolgen.

Alle diese Prinzipien bewirken, ja erfordern die Neudefinierung der Lehrerrolle. Gerade im digitalen Kontext scheint die Lehrperson die wichtige Aufgabe zu haben, verschiedene Aspekte des Lehrens und Vermittelns zusammenzuführen und zielgerichtet zu implementieren (Hattie, 2009, S. 22–23). Von einem aktiven Wissensvermittler entwickelt sich nun ein diskreter Moderator, der das Unterrichtsgeschehen beobachtet und beratend begleitet sowie das digitale Interface zu einer lernförderlichen Umgebung gestalten soll. Das sollte jedoch keineswegs bedeuten, dass die Lehrperson obsolet und überflüssig geworden ist, ganz im Gegenteil. Die Bedeutung der Lehrperson ist unverändert wichtig, jedoch mit dem Unterschied, dass das Gewicht auf die Vor- und Nachbereitung der Lehreinheiten verlagert wird und das Engagement der Lehrperson während der Unterrichtseinheit darauf gerichtet ist, individuelle Wissenskonstitutionsprozesse zu initiieren und voranzutreiben (Salmon, 2000; Blom, 2000; Schenk, 2012). Dies führt unweigerlich dazu, dass die Lehrenden mehrere verschiedene Kompetenzbereiche in sich vereinen und die Lernenden selbst mehr Verantwortung für ihren Lernprozess und somit auch den Wissenserwerb übernehmen (müssen).

In diesem Zusammenhang haben Forschende verschiedene Erfolgsfaktoren bestimmt, von denen die Lerneffizienz in kollaborativen (und kooperativen) Lernsituationen abhängig gemacht wird. So definieren Johnson und Johnson (2009, S. 366–370) die folgenden fünf zentralen Elemente der Kooperation[5]:

- „Positive interdependence“ bedeutet, dass Lernende erkennen müssen, dass sie nur im Austausch mit den anderen Gruppenmitgliedern erfolgreich sein können. Sie müssen folglich apperzipieren, dass ohne Kollaboration mit den anderen weder der Arbeitsauftrag noch die Lernziele erreicht werden könnten.

- „Individual accountability and personal responsibility“ sind wesentliche Elemente kollaborativen Lernens, die darauf ausgerichtet sind, dass jedes Gruppenmitglied eigenverantwortlich für den Erfolg der Gruppe ist. Die Leistung jedes Einzelnen zählt und trägt entscheidend zur Erfüllung der Aufgabe bei. Dies kann beispielsweise durch Belohnung oder Aufgabenspezialisierung innerhalb der Gruppe erreicht werden.

- „Promotive interaction“ entsteht, wenn sich die Gruppenmitglieder gegenseitig unterstützen und ermutigen, um die Lernaufgabe zu erfüllen und somit das Lernziel zu erreichen. In der Praxis wird dies oft durch ein Peer- oder Feedback-Verfahren ermöglicht.

- „Appropriate use of social skills“ setzt das Vorhandensein entsprechender sozialer Kompetenzen voraus, die der Arbeit in der Gruppe förderlich sind. Diese betreffen v. a. die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Führungsqualitäten, Entscheidungsfindung, Vertrauensbildung, Kommunikation und Konfliktbewältigung umfassen.

- „Group processing“ tritt auf, wenn die Gruppenteilnehmerinnen und -teilnehmer über ihre Lern- und Arbeitshandlungen reflektieren, mit der Absicht, hilfreiche und zielführende, aber auch weniger effektive Aktivitäten zu identifizieren, um weitere Arbeitsschritte zu optimieren.

Der auf diese Weise organisierte Lehr-Lern-Prozess bringt zahlreiche Nutzeffekte mit sich. In einer Metastudie weisen Kyndt et al. (2013) signifikante Positiveffekte sowohl auf die Leistung (die zu erwerbenden Wissensstrukturen und Fähigkeiten) als auch auf die Einstellung

5 Johnson und Johnson (2009) sprechen fortwährend von „Cooperative Learning“, wobei die Unterscheidung vom kollaborativen Lernen nicht explizit erfolgt. Vielmehr beziehen sich ihre Ausführungen auf beide der bereits definierten Spielarten interaktiven Lernens, weshalb sie gleichermaßen für das hier vertretene Konzept des kollaborativen Lernens greifen.

der Lernenden der in ihrem Fall kooperativen Arbeitsweise gegenüber nach. Während die Befunde zur Einstellung mit einer geringen Effektstärke von 0.15[6] vorliegen und somit als nicht signifikant zu betrachten sind (weshalb sie auch vernachlässigt werden sollen), können dagegen die positiven Nutzeffekte auf die Leistung mit einer Effektstärke von 0.54 als bedeutender mittelgroßer Effekt gedeutet werden (Kyndt et al., 2013, S. 143–144).

Zu ähnlichen Resultaten gelangten Krol et al. (2004) in Bezug auf positive Effekte kollaborativen Lernens im Mathematik- und Sprachunterricht hinsichtlich des Lernerfolgs („elaborations“). Sie konnten dabei eine Effektstärke von 0.70 feststellen, die ebenfalls einen bedeutenden mittelgroßen Effekt darstellt (Krol et al., 2004, S. 222–223). Außerdem konnten bei affektiven Äußerungen, die ebenfalls gemessen wurden, positive Nutzeffekte (Effektstärke = 0.68) in der kollaborativ arbeitenden Probandengruppe beobachtet werden. Etwas vereinfacht formuliert kann man sagen, dass die Lernenden, die kollaborativ zusammenarbeiten, gleichzeitig signifikant mehr positive wie negative emotionale Reaktionen zeigen. Dies kann ein Indiz dafür sein, dass kollaboratives Lernen auch einen Beitrag zur emotionalen Kompetenz der Lernenden leistet.

## 4.2 DIE BESONDERHEITEN DES FREMDSPRACHENSTUDIUMS

Die oben skizzierten Grundelemente kollaborativer Lernumgebungen sind fachunspezifisch. Der Fremdsprachenunterricht im Allgemeinen und die universitäre Lehre im Fremdsprachenstudium (DaF/Germanistik) im Speziellen weisen jedoch etliche Besonderheiten auf, die die Implementierung kollaborativer Lernszenarien beeinflussen. Jedes Fremdsprachenstudium ist in der Regel so strukturiert, dass neben den Fachkenntnissen – in diesem Fall in der Germanistik – auch Deutschkenntnisse vermittelt werden. Es handelt sich gleichsam um zwei Lehrmodi, die synchron verlaufen und miteinander verwoben sind: Fachkenntnisse werden häufig in der gleichzeitig zu erlernenden Fremdsprache vermittelt[7]. Dieses Konzept birgt viele Herausforderungen in sich.

Vor allem in den ersten Semestern sind die Lehrenden mit der Situation konfrontiert, dass Studierende mit unterschiedlichen Lernhintergründen und Sprachkenntnisständen in einem Kurs sitzen, in dem es darauf ankommt, z. B. die Grundlagen der deutschen Syntax zu erwerben. Dass die Erklärprache gerade die zu erlernende Sprache darstellt, macht die Sache noch komplexer. In einer solchen Konstellation sollen die Studierenden animiert werden, sich in einer kollaborativen Arbeitsweise auf Deutsch auszutauschen. Oft kommt es vor, dass entweder die Fachkenntnisse oder die Sprachfertigkeiten auf der Strecke bleiben, denn gelegentlich muss die Lehrperson dennoch die Wahl treffen: Entweder man schafft eine optimale kollaborative Umgebung, die nur in der Muttersprache (in diesem Fall Schwedisch) möglich ist und darum leider zu Ungunsten der Deutschprogression daherkommt, um bedeutende Lerneffekte beim Erwerb des Fachwissens zu erzielen; oder man konzentriert sich darauf, eine kollaborative Umgebung in der Fremdsprache zu installieren und in Gang zu halten, wobei das Fachwissen aufgrund seiner Komplexität in der Fremdsprache reduziert werden muss.

Hinzu kommen divergierende soziale und individuelle Faktoren wie Kommunikationskonventionen und Unterrichtskulturen, die bei der Planung einer kollaborativen Lehreinheit unbedingt zu berücksichtigen sind. Flankiert durch die pandemiebedingten Kontakteinschränkungen ist diese Konstellation eine besondere Herausforderung. Unter solchen Bedingungen



6 Die Effektstärke sollte die Signifikanz eines Befunds anzeigen: je größer die Effektstärke, desto höher die Signifikanz. Allerdings variieren die Grenzwerte von Autor zu Autor mitunter beträchtlich. So setzen Gall et al. (1996) die Effektstärke von 0.33 als Mindestwert für praktische Signifikanz in der pädagogischen Forschung an, während dieser Wert bei Slavin (1996) bei 0.20 liegt. Laut Cohen (1988) entspricht der Wert von 0.2 einem kleinen, der von 0.5 einem mittleren und der von 0.8 einem großen Effekt, wobei die Endpole der Skala theoretisch bis ins Unendliche gehen (−∞ d +∞).

7 Gleichwohl existieren weltweit fremdsprachenphilologische Studiengänge, in denen die Erklärsprache im Unterricht nicht gleichzeitig die Zielsprache ist, sondern die jeweilige Landessprache oder eine Mischung aus beidem. Das ist aber eindeutig nicht der Fall in dem hier ausgewählten Beispiel aus Finnland. Eine Bewertung dieser unterschiedlichen Konzeptionen kann hier nicht erfolgen.

scheint eine auf dem kollaborativen Fundament fußende Kommunikation von Bedeutung zu sein. Es gilt demnach den goldenen Mittelweg zu finden zwischen dem Vermitteln von Fachwissen und der Förderung von Fremdsprachkompetenzen in ihrer vollen Breite.

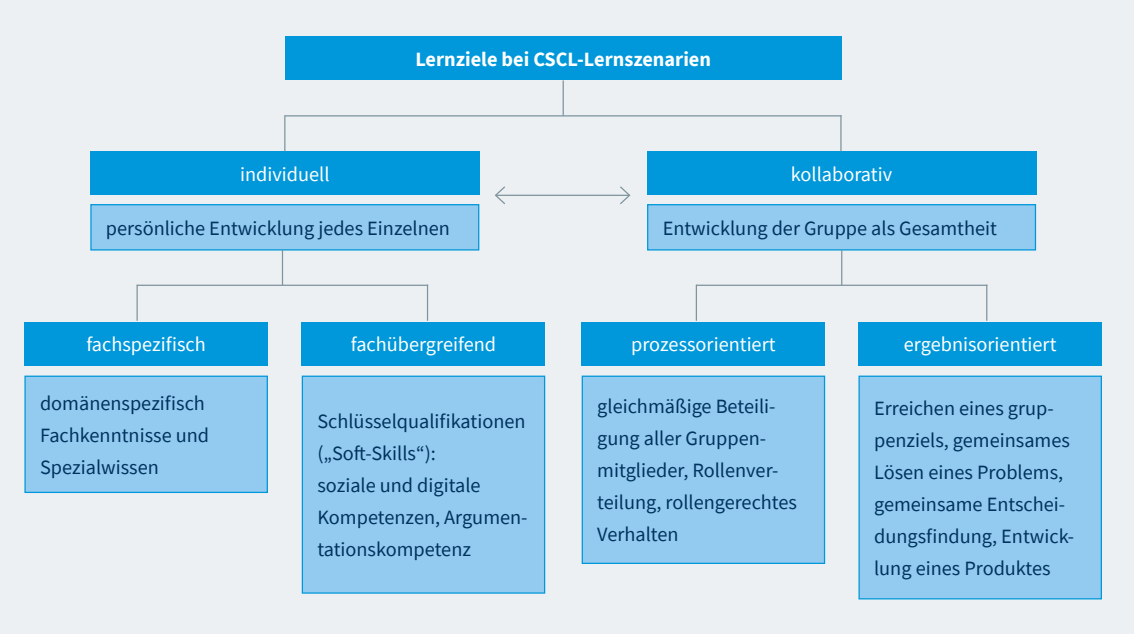
### 4.3 INTEGRATION DIGITALER MEDIEN IN KOLLABORATIVE LEHR-LERN-SZENARIEN

Mit *digitalen Medien* werden hier zunächst einmal alle softwarebasierten Technologien zusammengefasst, die mithilfe des Internets funktionieren. Dazu zählen nicht nur verschiedene Lernplattformen wie Moodle, sondern auch diverse Kommunikationsprogramme und -Apps sowie soziale Netzwerke. Das eingangs erwähnte Modell des computerunterstützten kollaborativen Lernens (CSCL) umfasst all diese Hilfsmittel und ist mittlerweile ein fester Bestandteil jedes technologiebasierten Lehr-Lern-Szenarios geworden, mit dem sowohl individuelle als auch kollaborative Lernziele erreicht werden können (Vogel & Fischer, 2020, S. 58).

Die Die vorliegende Grafik (s. Abb. 1) verdeutlicht verschiedene Lernziele, die bei kollaborativen Lehr-Lern-Szenarien definiert werden können und sollen. Es werden folglich individuelle, auf persönliche Entwicklung jedes einzelnen Gruppenmitglieds gemünzte Lernziele mit den gruppenarbeitsbezogenen kollaborativen Zielen kombiniert. Besonders hervorzuheben wäre dabei ihre Wechselwirkung bzw. die Abhängigkeit des individuellen Erfolgs vom Gruppenerfolg, was in der einschlägigen Literatur schon längst als wesentlicher Antriebsfaktor bei der kollaborativen Arbeitsweise erkannt worden ist.[8]



**ABB. 1: LERNZIELE**




Quelle: eigene Darstellung in Anlehnung an Vogel und Fischer (2020)

8 Siehe dazu den oben skizzierten Begriff „positive Interdependenz“ von Johnson und Johnson (2009).

Dass die in der Grafik dargestellte Differenzierung in der Praxis mit vielen Überschneidungen rechnen muss, wird am Beispiel eines Fremdsprachenstudiums erst recht deutlich. Klassifiziert man nämlich die zu erwerbenden Sprachkompetenzen als fachübergreifend, so entsteht durch simultane Erwerbsphasen mit den fachspezifischen Kenntnissen eine Verflechtung, die bei der Umsetzung ein feines didaktisch-methodisches Fingerspitzengefühl der Lehrperson erfordert. Hier stellt sich notgedrungen die Frage nach entsprechenden Kompetenzen der Lehrpersonen, die selbstverständlich primär im Bereich der Methodik/Didaktik des kollaborativen Lernens, aber ebenso auf dem Gebiet der digitalen Unterrichtstechnologien (synchron wie asynchron) verankert sein müssen. Die diesbezüglichen Mängel sind während der Coronapandemie deutschlandweit[9] in aller Deutlichkeit zutage getreten (Grein, 2021a). Die Weiterbildungsbedarfe wurden teilweise von den Lehrenden selbst identifiziert und verbalisiert (Grein, 2021a, S. 29–30).

Dabei muss klar herausgestellt werden, dass digitale Medien per se keinen selbstverständlichen Zugewinn im Wissenserwerbsprozess bringen. Auch wenn dieser in vielen CSCL-Szenarien verzeichnet wird, ist er in der Regel nicht allein auf das Medium zurückzuführen, sondern auf das Zusammenwirken vieler Faktoren, die sich durch den Einsatz von digitalen Medien verändern (Stegmann et al., 2018, S. 968). Daher kommt es in erster Linie darauf an, zu überlegen, wie mit digitalen Medien kollaborative Lernprozesse gefördert und optimiert werden können.

Nichtsdestotrotz lauern in CSCL-Szenarien viele Risiken und Gefahren. Einige davon sind den Eigenschaften der digitalen Medien und der Distanzlehre zuzuschreiben, während andere auf eine falsche Implementierung des Konzepts des kollaborativen Lernens zurückgehen. Im Allgemeinen lassen sich folgende Hindernisse identifizieren (siehe zum Teil bei Kritzenberger, 2005, S. 161–162, und Tjettmers, 2011, S. 83–85):

- Mangel an direktem informellem Kontakt: Durch die digitale Umgebung reduziert sich der direkte Face-to-Face-Kontakt zwangsläufig und es bildet sich eine soziale Distanz heraus (Grein, 2021a, S. 27). Vor allem die informelle „Flurkommunikation“ sowie die kurzen Small-Talk-Runden unmittelbar vor Beginn einer Präsenzlehrveranstaltung fallen zum Teil gänzlich weg.

- Ermüdungseffekte: Diese treten auf, wenn zu lange gleichförmige Lehrsequenzen aufeinanderfolgen, und manifestieren sich durch eine sinkende Kapazitätsauslastung im geistigen wie physischen Bereich (z. B. Konzentrationsverlust und/oder Augen- und Kopfschmerzen).

- Mangelnde Gruppenkoordination: Sie kommt hauptsächlich in längeren asynchronen Phasen vor, in denen es aufgrund der freien Zeiteinteilung oft zu nicht ausgeglichenen inhaltlichen und organisatorischen Abstimmungen kommt.

- Das Fehlen einer gemeinsamen Wissensbasis: Manchmal verpassen die Lernenden in digitalen Lernumgebungen die gegenseitige Verständnissicherung, die in analogen Face-to-Face-Sitzungen sehr oft über non- und paraverbale Signale zustande kommt. Da diese im digitalen Kontext nur eingeschränkt möglich sind, müssen andere Wege gefunden werden, wie das gegenseitige Verständnis (inhaltlich wie kommunikativ) gesichert werden kann.

- Informations- und Kommunikationsstörungen: Es kommt hin und wieder vor, dass durch die erhöhte Informationszugänglichkeit im Internet Lerneinheiten mit unsortierten Informationen und Inhalten überfrachtet werden. Hinzu kommt, dass bestimmte Informationen – verursacht entweder gerade durch das Überangebot oder durch Behinderungen des Kommunikationsflusses – ihren Weg zum Rezipienten dennoch nicht finden.

- „Soziales Faulenzen“ und ungünstige Arbeitsteilung: Es ist ein altbekanntes sozialpsychologisches Problem bei einer Gruppenarbeit.



9 Es kann geradezu angenommen werden, dass diese Kompetenzdefizite (in unterschiedlichem Ausmaß) bei den Lehrkräften weltweit vorhanden sind. Es liegen nur noch keine (verlässlichen) Untersuchungen zu dieser Problematik im internationalen Kontext vor.

Oft begegnet man Situationen, in denen einige Gruppenmitglieder sich zu wenig oder gar nicht engagieren und somit zur Gruppenleistung überhaupt nicht beitragen. Andererseits gibt es Einzelpersonen, die (freiwillig) mehr Aufgaben übernehmen, um die fehlende Leistung des inaktiven Gruppenmitglieds zu kompensieren, um das Gruppenziel nicht zu gefährden. Darüber hinaus kann eine suboptimale Rollenverteilung in der Gruppe (z. B. festgefahrene Rollen ohne Rollenwechsel) die Motivation der Gruppenmitglieder negativ beeinflussen. Infolge der eingeschränkten Kontrollmechanismen und Eingriffsmöglichkeiten der Lehrperson im digitalen Kontext verdient dieses Problem besondere Beachtung.

- Thematisches Abdriften: Lernende unterhalten sich während der Gruppenarbeitsphasen zum einen über Themen, die sie im Moment interessieren, die aber nichts mit den eigentlichen Kursinhalten zu tun haben (z. B. Wetter, Freizeit, andere Kurse). Zum anderen begnügen sie sich mit der erstbesten Lösung, die sie gemeinsam aushandeln konnten, die jedoch keiner tiefschürfenden kritischen argumentationsgeleiteten Diskussion entsprungen ist. So bleibt das zu behandelnde Thema/Problem nur oberflächlich berührt.

- Transferdivergenz: In vielen kollaborativen Lernszenarien (digital wie analog) kommt es zu dem Phänomen, dass ein Lernpartner bzw. einige Gruppenmitglieder viel Wissen erwerben, während andere ganz wenig dazulernen. Es ist äußerst schwierig, die genaue Ursache für diese Erscheinung ausfindig zu machen. Vergleichbar mit dem traditionellen Unterricht kann man sagen, dass einige Lernende den Lernstoff für die Note „Eins“, während andere denselben Stoff für die Note „Vier“ reproduzieren. Der Lernerfolg hängt unzweideutig von vielen, auch individuellen Faktoren ab, die sich im digitalen Kontext aufgrund von neuen Merkmalen digitaler Kommunikationsmöglichkeiten und deren Restriktionen nur noch multiplizieren.



Damit ein kollaboratives Lernarrangement gelingen kann und dabei die oben genannten Risiken minimiert werden können, was sich durch einen Wissenszuwachs nachweisen lässt, sollen einige Voraussetzungen erfüllt sein (Vogel & Fischer, 2020, S. 65–68):

1. Lernende sollen motiviert sein, mit digitalen Medien kollaborativ zu arbeiten. Die Lernmotivation kann u. a. durch das Kompetenz- und Autonomieerleben sowie durch das Gefühl der sozialen Eingebundenheit gesteigert werden.

2. Lernende sollen einen gemeinsamen Wissenshintergrund besitzen bzw. schaffen. Dies betrifft sowohl das fachliche Wissen als auch die digitalen Kompetenzen. Die gemeinsame Ausgangslage von inhaltlichen Informationen und digitaltechnischen Fertigkeiten sorgt dafür, dass ein Gefühl des „Mithalten-Könnens“ sich einstellt, was sich jedenfalls positiv auf die Lernmotivation auswirken kann.

3. Lernende sollen ein gemeinsames Verständnis von kollaborativen Lernprozessen haben. Damit die Lerngruppe einen möglichst großen Lernerfolg erlebt, müssen sich alle Gruppenmitglieder dessen bewusst sein, was kollaboratives Arbeiten bedeutet. Sie müssen folglich genau wissen, wann und wie gemeinsame Gruppenziele formuliert werden sollen, wie diese erreicht werden können sowie wie man sich mit der Gruppe identifizieren kann und seine individuellen Lernziele mit denen der Gruppe abstimmt. Idealerweise sollen sie bereits mit Methoden und Strategien des kollaborativen Lernens vertraut sein.

## 5. Ein Beispiel aus der Praxis

### 5.1 DIE AUSGANGSLAGE

Im Folgenden wird ein Kursentwurf skizziert und diskutiert, den der Autor im Wintersemester 2020/21 entwickelt hat, um den Anforderungen der kollaborativen Arbeitsweise unter veränderten Bedingungen gerecht zu werden. Es handelt sich um den Pflichtkurs *Einführung in das wissenschaftliche Schreiben*, der an der Åbo Akademi im 2. Studienjahr des Studiengangs *Deutsche Sprache und Literatur* belegt wird. Traditionellerweise bestand der Kurs darin, den Studierenden Grundsätze und Techniken wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens zu vermitteln, sodass sie am Ende in der Lage waren, eigenständig eine Hausarbeit zu einem Thema ihrer Wahl anzufertigen. Da die Studierendenzahlen im Studiengang recht überschaubar sind, ist dieser Kurs für sechs bis acht Studierende konzipiert, deren Deutschkenntnisse etwa auf der Niveaustufe B1/B2 eingeschätzt werden können. Der Kurs wird komplett online über Zoom und Moodle in einem synchronen Lehrmodus organisiert. Der Kursumfang entspricht den 2 Semesterwochenstunden über 15 Semesterwochen. Die Studierenden haben die Möglichkeit, während des Semesters jederzeit einen individuellen Sprechstundentermin per Videokonferenz zu vereinbaren.

### 5.2 EIN KOLLABORATIVES BEISPIELSZENARIO

Bei der Konzipierung des Kurses heißt es zunächst, die Themeneinheiten und die entsprechenden übergreifenden individuellen und kollaborativen Lernziele zu bestimmen. So entstand der folgende Kursplan:

**TAB. 1: DER EXEMPLARISCHE KURSPLAN**



| Themeneinheit | Anzahl der Sitzungen | individuelle Grobziele | kollaborative Grobziele |
|---|---|---|---|
| Einführung: Grundprinzipen kollaborativen wissenschaftlichen Arbeitens | 1 | TN kennen die Grundprinzipien wiss. Arbeitens in kollaborativen Settings. | TN können gemeinsam paarweise ein Ziel definieren. |
| Themenfindung | 1 | TN können ein Thema für ihre Hausarbeit formulieren. | TN können produktiv und proaktiv diskutieren und ein gemeinsames Thema aushandeln. |
| Forschungsfrage | 1 | TN können Forschungsfragen formulieren. | TN können gemeinsam ein Problem lösen und sich einigen. |
| Literaturrecherche und -lektüre | 1 | TN können einschlägige Literatur finden. | TN können sich den Arbeitsprozess aufteilen. |
| Forschungsfrage und -design | 1 | TN können ein Forschungsdesign entwerfen. | TN können gemeinsam Entscheidungen treffen. |
| Einleitung | 2 | TN können eine Einleitung für die HA schreiben | TN können sich gleichmäßig an der Textproduktion beteiligen. |
| Hauptteil | 4 | TN können den Hauptteil ihrer HA schreiben. | TN können sich Rollen zuweisen und sich entsprechend verhalten. |
| Schluss | 2 | TN können den Schlussteil ihrer HA schreiben. | TN können gemeinsam argumentativ diskutieren und sich konstruktives Feedback geben. |
| Verzeichnisse und Anhänge | 1 | TN können die Verzeichnisse richtig formatieren. | TN können gemeinsam ein Produkt erstellen. |
| Evaluation und Diskussion | 1 | TN können ihren individuellen Arbeitsprozess bewerten. | TN können ihre kollaborative Arbeit bewerten. |

Anmerkung: TN = Teilnehmende, HA = Hausarbeit

Quelle: eigene Darstellung

Der hier tabellarisch dargestellte Grundriss sollte in erster Linie einen Überblick über die angestrebten Lernziele geben. Dabei handelt es sich um Grobziele, die an bestimmte thematische Einheiten gekoppelt sind und nicht unbedingt in jeweils einer Sitzung erreicht werden können. Vor allem in Sitzungen, die dem Abfassen von Hausarbeitsteilen gewidmet sind, werden auch weitere Feinziele gesetzt, je nachdem was in der Sitzung noch spezialthematisch bearbeitet wird (z. B. wissenschaftlicher Stil, Zitieren und Paraphrasieren, Grammatik der Wissenschaftssprache).

Zunächst einmal ist es wesentlich, die Studierenden mit der kollaborativen Arbeitsweise vertraut zu machen sowie die technisch-organisatorischen Bedingungen zu erläutern (erste Sitzung). Es werden „Spielregeln" aufgestellt und die Bewertungskriterien erklärt. Zudem bilden sich Arbeitspaare, die im Laufe des Kurses immer wieder zusammenarbeiten werden. Ihnen wird klargemacht, dass das gemeinsame Ziel das Verfassen einer Hausarbeit ist sowie dass die Zielerreichung von jedem Einzelnen, aber auch von ihrer Kollaboration abhängt. Die Motivation zum Lernen und Mitarbeiten kann immer wieder dadurch gesteigert werden, dass die Studierenden über gezielte Aufgabenformulierungen darauf hingewiesen werden, autonom zu arbeiten und selbst Entscheidungen zu treffen. Dies beginnt schon bei der Formulierung eines Hausarbeitsthemas. Da es diesbezüglich weder Vorgaben noch Einschränkungen gibt, müssen die Arbeitspaare selbst ein Thema definieren, indem sie darüber diskutieren, eigene Interessen und Vorkenntnisse einbringen und sich letztlich auf ein Thema einigen. Dabei kommt es darauf an, die gemeinsame Wissensgrundlage auszumachen und die Kompromissbereitschaft zu zeigen.

In einem nächsten Schritt kooperieren die Studierenden beim Lösen eines Problems: Sie arbeiten auf der Grundlage des vorhandenen Wissens und eines Brainstormings eine Forschungsfrage aus. Anschließend teilen sie die Lektüreaufgaben unter sich auf. Nachdem sie zusammen recherchiert und relevante Literaturquellen identifiziert haben, lesen sie sich getrennt in verschiedene Bereiche ein. Die separat gesammelten Erkenntnisse und Informationen präsentieren sie sich gegenseitig in einer Sitzung, woraufhin sie ihre Forschungsfrage(n) modifizieren und endgültig ausformulieren. Danach arbeiten sie zusammen am Forschungsdesign und erstellen eine erste Gliederung. Hier lernen sie den Arbeitsprozess zwecks Eigenentlastung zu segmentieren und dabei kollaborativ zu gestalten sowie gemeinsam die Entscheidungen zu treffen. Auf diese Weise übernehmen sie (auch unbewusst) die Verantwortung für ihre Arbeit.

Die erste gemeinsame Leistung in Form eines Schriftprodukts ist die Einleitung. Nachdem sie sich anhand einiger gelungener und weniger gelungener Beispieleinleitungen mit dem Aufbau und der Strukturierung einer Einleitung bekannt gemacht haben, beginnen sie, an ihrem Text mithilfe des Wiki-Tools[10] in Moodle zu schreiben und lernen dabei an einem relativ kurzen Text (ca. eine DIN-A4-Seite), wie sie eigene Schreibphasen koordinieren können. In dieser Kursphase werden außerhalb der regulären Plenarsitzungen verbindliche Besprechungstermine[11] anberaumt, an denen sie mit ihren Arbeitspartnern und -partnerinnen teilnehmen und zusammen über ihren Arbeitsfortschritt sowie eventuelle Schwierigkeiten und Hürden sprechen können. In diesen Terminen evaluieren sie mithin das eigene Vorgehen wie auch die realisierte Kollaborationsleistung.

Während der acht Sitzungen und der dazwischenliegenden Zeit sollten die Studierenden die Einleitung, den Hauptteil sowie den Schluss ihrer Hausarbeiten komplett verfassen. Sie lernen dabei in verschiedenen Schreibsituationen kollaborativ zu handeln. Es bleibt weiterhin wichtig, gelegentlich darauf hinzuweisen, dass ihr persönlicher Erfolg, aber v. a. auch der ihres



10 Auf die Vorteile von Wiki-Werkzeugen für kollaborative Schreibaufgaben wird hier nicht eigens eingegangen. Diese wurden in der Forschung mehrfach hervorgehoben (siehe dazu u. a. Thelen und Gruber [2003] sowie Jadin [2007]).

11 Es wurden im Zeitraum von acht Sitzungen, die für den Schreibprozess reserviert waren, jeweils zwei verbindliche Besprechungstermine vereinbart. Darüber hinaus durften die Studierenden jederzeit individuelle Konsultationsstunden buchen.

Arbeitspartners vom eigenen Engagement abhängig ist, denn sie erbringen schließlich nur eine gemeinsame Leistung.

In der letzten Sitzung findet eine Reflexions- und Evaluationsphase statt, in der Studierende sowohl ihren eigenen Zugewinn als auch die Kollaboration mit ihren Arbeitspartnern diskutieren und evaluieren. Sie stellen zunächst die positiven Sachen heraus, hinterfragen kritisch einige Arbeitsphasen und formulieren Verbesserungsvorschläge.

## 5.3 VORSCHLÄGE ZUR ÜBERWINDUNG VON HINDERNISSEN

In den verschiedenen Arbeitsphasen zeichneten sich gelegentlich einige der oben genannten Risiken ab (siehe Abschnitt 3.3.). Um diesen zu begegnen, erforderte es manchmal Kreativität und Fantasie.

Um dem Mangel an sozialer Nähe, die sich in der Regel durch persönlichen und informellen Kontakt ausprägt, abzuhelfen, wurden den Kursteilnehmenden jedes Mal zu Beginn der Onlinesitzung ca. 5 Minuten Plauderzeit eingeräumt. Sie wurden zuerst in einen separaten Konferenzraum geleitet, in dem ihnen die Gelegenheit geboten wurde, im Kurs anzukommen und sich ohne Lehrperson mit den anderen Kursteilnehmenden über beliebige Themen zu unterhalten. Die Erfahrung zeigt, dass die meisten Studierenden während dieser Plauderzeit ihre Kameras einschalten und diese dann auch weiterhin während der Sitzung anlassen, was sich auf jeden Fall positiv auf die Kommunikation im Kurs auswirkt. Damit die Ermüdungseffekte nicht eintreten, wurden zuweilen Bewegungsaktivitäten[12] durchgeführt, die einem Konzentrationsverlust vorbeugen sollten. Um möglichen Missverständnissen und den technikbedingten Kommunikationslücken entgegenzuwirken, wurde die Vereinbarung getroffen, dass jede/r Kursteilnehmende beim Eintritt eines solchen Falls unverzüglich laut „STOPP“ ruft. In dem Moment hält der Redner oder die Rednerin inne und fragt nach Missverständnissen/Unklarheiten etc. Das Versäumte wird nachgeholt und der Kommunikationsfluss wiederhergestellt.

Das Problem des „sozialen Faulenzens“ ist in der Partnerarbeit erfahrungsgemäß nicht so stark ausgeprägt. Die Arbeitspartner sind aufeinander angewiesen und lernen mit der Zeit, sich aufeinander zu verlassen. Wenn sie sich am Anfang bewusstmachen, dass sie nur durch Kollaboration und engagierte Mitarbeit ihr Ziel erreichen und gute Leistungen liefern können, verhalten sie sich auch dementsprechend. Bei größeren Arbeitsgruppen ist es ebenfalls sinnvoll, z. B. auf die Kontrollfunktion des Wiki-Tools aufmerksam zu machen, mit der die Lehrperson jederzeit nachvollziehen kann, wer sich wann und wie lange am gemeinsamen Dokument beteiligt hat. Hier kann man weiterhin mit Belohnung arbeiten und das Erreichen des vorgegebenen Arbeitspensums entsprechend honorieren. Hiermit lässt sich auch die Motivation zum Mitarbeiten um einiges steigern. Durch das regelmäßige Berichten in den Sitzungen und Besprechungsterminen – dies betrifft v. a. die selbstständigen Arbeitsphasen außerhalb der Sitzungen – bekommt die Lehrperson Einsicht in die Arbeitsteilung jedes Paars und kann bei Bedarf rechtzeitig eingreifen.

Die Erscheinung des thematischen Abdriftens tritt meist in separaten Konferenzräumen auf, in denen die Arbeitspartner oder -gruppen allein unter sich an einem Problem arbeiten. Dies kann unterbunden oder zumindest minimiert werden, indem man den Studierenden ein wiederholtes Vorbeischauen in den einzelnen Konferenzräumen ankündigt. So fühlen sie sich zwar nicht ununterbrochen beobachtet, spüren jedoch indirekt die Präsenz der Lehrperson, die jederzeit „hereinplatzen“ kann. Diese Konstellation vor Augen habend, konzentrieren sie sich in den meisten Fällen auf die zu lösende Aufgabe.

Zur Problematik der Transferdivergenz müssen immer jeweils individuelle Überlegungen angestellt werden. Zunächst soll gewährleistet werden, dass beide Arbeitspartner



12 Eine Liste von möglichen Aktivitäten im digitalen Raum wurde von Marion Grein zusammengestellt: *https://padlet.com/grein/digitaler_Raum* (abgerufen am 18.10.2022).

bzw. -partnerinnen quantitativ vergleichbare Leistungen erbringen. Bewertet wird allerdings nur die Qualität der gemeinsamen Endleistung. Ob beide Arbeitspartner bzw. -partnerinnen dabei den gleichen qualitativen Ertrag erzielen, ist kaum messbar. Es ist jedenfalls wichtig, dass sie davon überzeugt sind, dass sowohl sie als auch ihr Partner bzw. ihre Partnerin ihr Bestes gegeben haben.

Diese Methoden und Praktiken funktionieren nachweislich bei den meisten Erwachsenengruppen, weil diese ein relativ hohes Pflicht- und Verantwortungsbewusstsein haben, an das notfalls appelliert werden kann. Bei Kindern wären wahrscheinlich andere Motivierungsmethoden vonnöten.

## 6. Fazit und Ausblick



Die Coronapandemie hat die Bedingungen des Lehrens und Lernens grundlegend verändert. Dass diese veränderten Prämissen Bestand haben und sich vermutlich in dieser oder jener Form fortsetzen werden, kann angesichts der zahlreichen organisatorisch-technischen Vorteile (z. B. größere Reichweite, Bequemlichkeit, Zeitersparnis) vorerst angenommen werden. Vor diesem Hintergrund muss man sich als Lehrperson entsprechend wappnen: Man sollte vermehrt und mit großer Intensität die Fortbildung der Lehrkräfte forcieren (Grein, 2021a), denn es hat sich gezeigt, dass sowohl die Motivation der Lernenden als auch der Lernerfolg vom Lehrkonzept und dessen Umsetzung abhängig sind (Ersch, 2021).

Kollaborative Lehr-Lern-Settings in digitalen Umgebungen stellen wiederum die Lehrperson vor neue Herausforderungen. Ihr Gelingen ist mit dem Engagement der Studierenden aufs Engste verknüpft. Lazareva (2018) fand zudem heraus, dass das Engagement von Studierenden von ganz bestimmten Einflussfaktoren geprägt ist: a) Onlinekursumgebung, b) informelle Studierendengruppen, c) Interaktion mit den Kommilitoninnen und Kommilitonen und d) Onlinegruppendynamik. Sie stellt weiterhin fest, dass es wichtig sei, Studierenden entsprechende Arbeitsweisen und das Hantieren mit den ausgewählten Tools beizubringen (Lazareva, 2018, S. 356), ansonsten sinke ihre Motivation und mit ihr auch das Engagement, das wiederum für das Gelingen der digital organisierten Kollaboration und somit den Lernerfolg von entscheidender Bedeutung sei.

Alle diese Einflussfaktoren können von Lehrpersonen entweder direkt verantwortet (a) oder aber initiiert und entsprechend gefördert werden (b, c, d). Dazu benötigen sie dennoch das nötige Know-how, das in entsprechenden, auf die aktuellen Bedarfe der Lehrenden zugeschnittenen Fortbildungsmöglichkeiten erworben werden kann. Zudem gibt es inzwischen eine Fülle an digitalen Tools und elektronischen Hilfsmitteln[13], die sich für Unterrichtszwecke generell sehr gut eignen, teilweise aber ganz unterschiedliche Nutzungspotenziale haben und verschiedenen Feinzielen dienen, sodass ihr Einsatz wohl durchdacht sein muss.

13 Um nur eine exemplarische Auswahl zu nennen: Eine kommentierte Übersicht von Tools (EduApps), die sich für den Fremdsprachenunterricht eignen, findet sich in Grein (2021b). Eine umfassende Liste, sortiert nach Medientypen, ist unter *https://www.medien-in-die-schule.de/werkzeugkaesten/werkzeugkasten-kollaboratives-lernen-im-internet/werkzeuge/* zu finden (abgerufen am 18.10.2022). Eine Methodenkiste mit Beispielausführungen ist in Borsch (2015) nachzulesen; ein Set hilfreicher und auf dem Konzept des Visible Learning basierender Anweisungen für Lehrende findet sich in Hattie (2012).

Abschließend kann festgehalten werden, dass der Lernerfolg in digitalen kollaborativen Lehr-Lern-Szenarien von vielen Faktoren beeinflusst wird. Einige davon können von der Lehrperson vorbestimmt und gesteuert werden. Dabei handelt es sich zuvorderst um die Folgenden:

- Schaffen einer optimalen Onlinekursumgebung
- genaue Planung der Kursinhalte, die mit den vorher gesetzten (individuellen und kollaborativen) Grob- und Feinzielen abgestimmt sind
- Vermitteln von Wissen über die kollaborative Arbeitsweise
- angemessene Dosierung und Verteilung von Fachwissen
- Förderung der sozialen Nähe-Beziehungen
- zusätzliche Kommunikationsangebote
- wachsames Monitoring des Arbeitsprozesses
- konstruktives Evaluieren sowohl der eigenen Arbeitsweise als auch der der Studierenden

Überblickt man diese praktischen Erfordernisse, kann man nicht umhin, womöglich einen erhöhten (Zeit-)Aufwand für die Lehrkräfte festzustellen. Zweifelsohne ist im Hinblick auf den Vor- und Nachbereitungsaufwand eine Umverteilung der Ressourcen geboten. Eine Entwarnung geben allerdings Projekte wie Dhoch3, die eine inhaltlich-fachliche, aber auch konzeptionelle Entlastung der Lehrkräfte zusichern.

## LITERATUR

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Blom, H. (2000). Der Dozent als Coach. Neuwied: Luchterhand.

Borsch, F. (2015). Kooperatives Lernen. Theorie – Anwendung – Wirksamkeit (2., überar. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Carell, A. (2006). Selbststeuerung und Partizipation beim computergestützten kollaborativen Lernen. Münster: Waxmann.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2. Aufl.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Cress, U., Rosé, C., Wise, A. F. & Oshima, J. (Hrsg.) (2021). International Handbook of Computer-Supported Collaborative Learning. Wiesbaden: Springer.

Ersch, C. M. (2021). Motivation statt Isolation – Evaluation der digitalen Lehrkräfteausbildung. In C. M. Ersch (Hrsg.), Evaluieren und Prüfen in DaF/DaZ (S. 13–47). Berlin: Frank & Timme.

Gall, M. D., Borg, W. R. & Gall, J. P. (1996). Educational research (6. Aufl.). White Plains, NY: Longman.

Gräsel, C., Bruhn, J., Mandl, H. & Fischer, F. (1997). Lernen mit Computernetzen aus konstruktivistischer Perspektive. Unterrichtswissenschaft, 25(1), 4–18.

Grein, M. (2021a). DaF-Studium vs. DaF-Sprachkurse. In D. Strömsdörfer (Hrsg.), Herausforderung Digitalisierung – Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive (S. 18–31). Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule Breisgau.

Grein, M. (2021b). Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts. In C. M. Ersch & M. Grein (Hrsg.), Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen (S. 35–53). Berlin: Frank & Timme.

Hasselhorn, M. & Gold, A. (2013). Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren (3., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.

Hattie, J. A. C. (2009). Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London: Taylor & Francis.

Hattie, J. A. C. (2012). Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on learning. London: Taylor & Francis.

Jadin, T. (2007). Social Software für kollaboratives Lernen. In B. Batinic, A. Koller & H. Sikora (Hrsg.), E-Learning, digitale Medien und lebenslanges Lernen (S. 23–35). Linz: Trauner.

Johnson, D. & Johnson, R. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38, 365–379.

King, A. (1999). Discourse patterns for mediating peer learning. In A. M. O'Donnell & A. King (Hrsg.), Cognitive perspectives on peer learning (S. 87–115). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Konrad, K. (2014). Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele. Wiesbaden: Springer.

Kritzenberger, H. (2005). Multimediale und interaktive Lernräume. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Krol, K., Janssen, J., Veenman, S. & van der Linden, J. (2004). Effects of a cooperative learning program on the elaborations of students working in dyads. Educational Research and Evaluation, 10(3), 205–237.

Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? Educational Research Review, 10, 133–149.

Launer, R. (2010). Blende(n)d Deutsch lernen? Ein Blended-Learning-Modell für den Fremdsprachenunterricht. Info DaF, 37(4), 426–435.

Lazareva, A. (2018). Factors Affecting Student Engagement in Online Collaborative Learning Courses. In M. A. Auer et al. (Hrsg.), Teaching and Learning in a Digital World: Proceedings of the 20th International Conference on Interactive Collaborative Learning (S. 349–359). Band 2. Wiesbaden: Springer.

Perrez, M., Huber, G. L. & Geißler, K. A. (2001). Psychologie der pädagogischen Interaktion. In A. Krapp & B. Weidenmann (Hrsg.), Pädagogische Psychologie (S. 357–413) (4., vollst. überarb. Aufl.). München: Beltz.

Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (2002). Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34(1), 44–57.

Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. Psychologische Rundschau, 47, 78–92.

Salmon, G. (2000). E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online. London: Kogan Page.

Schenk, B. (2012). Moderation. In J. Haake, G. Schwabe & M. Wessner (Hrsg.), CSCL-Kompendium 2.0. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten kooperativen Lernen (S. 206–217) (2., völlig überarb. und erw. Aufl.). München: Oldenbourg.

Slavin, R. E. (1996). Education for all. Lisse: Swets & Zeitlinger.

Stegmann, K., Wecker, C., Mandl, H. & Fischer, F. (2018). Lehren und Lernen mit digitalen Medien. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), Handbuch Bildungsforschung (S. 967–988). Wiesbaden: Springer.

Thelen, T. & Gruber, C. (2003). Kollaboratives Lernen mit WikiWikiWebs. In M. Kerres & B. Voß (Hrsg.), Digitaler Campus. Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule (S. 356–365). Münster: Waxmann.

Tjettmers, S. (2011). Social Software in der Hochschullehre. Voraussetzungen und Potentiale für die Gestaltung kooperativer Lernarrangements in der universitären Praxis. Münster: Monsenstein und Vannerdat.

Vogel, F. & Fischer, F. (2020). Computerunterstütztes kollaboratives Lernen. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), Handbuch Bildungstechnologie (S. 57–80). Wiesbaden: Springer.

Vygotsky, L. S. (1986). Thought and language (2. Aufl.). Cambridge, MA: MIT Press.

Weinberger, A., Hartmann, C., Kataja, L. J. & Rummel, N. (2020). Computer-unterstützte kooperative Lernszenarien. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), Handbuch Bildungstechnologie (S. 229–246). Wiesbaden: Springer.

NICOLAS LEUBE UND BISSITENA SANSAN

# Einsatz digitaler Bildungstechnologien im togoischen Hochschulwesen: Bericht über die Auswirkungen der COVID-19-Pandemie auf Bildungsteilhabe und Chancengerechtigkeit an der Université de Lomé



## 1. Einleitung

*„African countries must ensure that technology does not further amplify existing inequalities in access and quality of learning in universities.“*
(Koninck et al., 2021)

Durch den Einsatz digitaler Bildungstechnologien, wie Lernplattformen (LMS), soziale Medien und Messengerdienste, sollten die negativen Auswirkungen der im Zuge der Pandemiebekämpfung weltweit stattgefundenen Schul- und Universitätsschließungen auf Lernende reduziert werden. Laut einer UNESCO-Erhebung waren besonders Länder des globalen Südens von langen Schulschließungen betroffen (UNESCO, 2021). Schätzungen zufolge haben bereits landesweite Schulschließungen von 4 Monaten eine Verringerung des jeweiligen BIP von 1,5 Prozent im Laufe dieses Jahrhunderts zur Folge (Hanushek, 2020, S. 14). Es kann davon ausgegangen werden, dass auch die Schließungen von Universitäten, der Ausschluss marginalisierter Gruppen von Studierenden durch den unangepassten Einsatz digitaler Bildungstechnologien sowie die damit verbundene geringere Qualität der Lehre nicht nur Auswirkungen auf die individuelle Qualifikation der Lernenden, sondern ebenfalls langfristige Auswirkungen auf die gesamte Ökonomie haben.

Diese Annahme ist besonders besorgniserregend, da trotz des umfassenden Einsatzes digitaler Bildungstechnologien festgestellt werden muss, dass die bereits existierenden Ungleichheiten während der COVID-19-Pandemie deutlich gestiegen sind. Es wird davon ausgegangen, dass die *Learning Poverty*[1] zwischen 2019 und Februar 2022 in strukturschwachen Ländern mit niedrigem oder mittlerem Einkommen von 57 auf 70 Prozent gestiegen ist (World Bank, 2022, S. 29). Dies liegt u. a. darin begründet, dass auch ein Jahr nach Beginn der COVID-19-Pandemie im Jahr 2021 nur 33 Prozent der Bevölkerung Afrikas Zugang zum Internet hatten (International Telecommunication Union [ITU], 2022a, S. 21). Gleichzeitig können große regionale Unterschiede auf dem Kontinent festgestellt werden: Während in Südafrika bis zu 70 Prozent der Bevölkerung Zugang zum Internet haben, sind dies in Togo nur 24 Prozent (ITU, 2022b, 2022c).

1 Definition von Learning Poverty: „Learning poverty means being unable to read and understand a simple text by age 10“ (World Bank et al., 2022, S. 21).

Ausgehend von subjektiven Erfahrungen soll im folgenden Beitrag anhand des Beispiels Togo aus einer praxisnahen Perspektive der Einsatz digitaler Bildungstechnologien im Hochschulwesen eines strukturschwachen Landes unter Pandemiebedingungen dargestellt und kritisch reflektiert werden. Grundlage dafür sind ein Experteninterview mit einem Hochschulvertreter, zwei nicht repräsentative Umfragen unter drei Studierendenvertretern und acht Lehrkräften sowie öffentlich zugängliche Quellen und Sekundärliteratur.

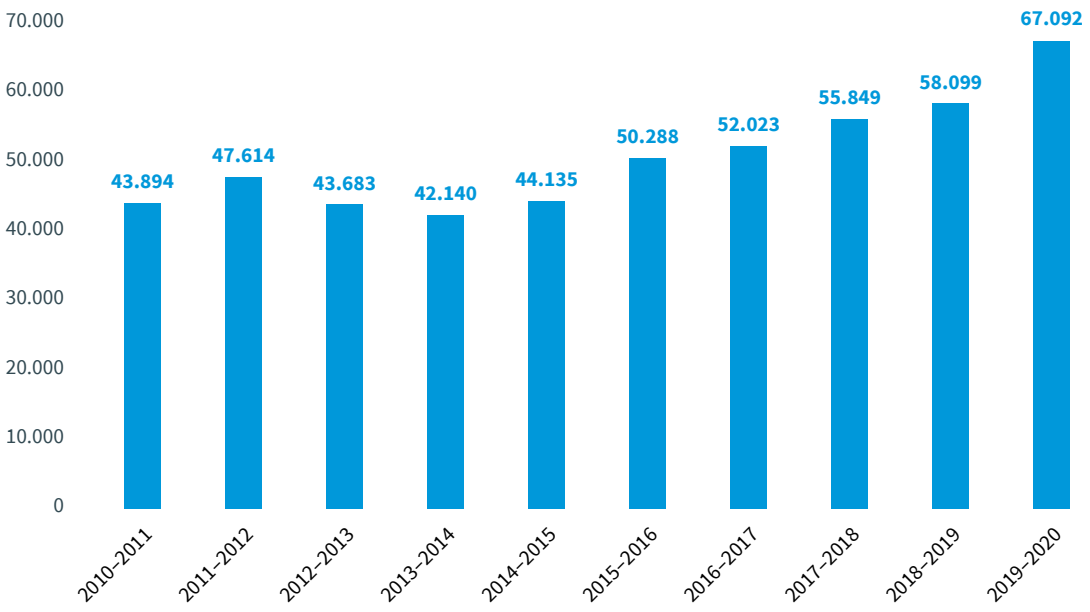
## 2. Rahmenbedingungen

An der größten staatlichen Universität Togos, der Université de Lomé, hat die Digitalisierung der Lehre bis zu Beginn der COVID-19-Pandemie nur eine untergeordnete Rolle gespielt. Eine digitale Lernplattform (Réseau social et collaboratif de l'Université de Lomé [RESCOUL]) zur Bereitstellung von Seminar- und Unterrichtsmaterialen wurde zwar 2018 eingeführt, aber de facto von vielen Lehrenden nicht verwendet. Seminar- und Unterrichtsmaterialen wurden den Studierenden hauptsächlich analog in Form von Fotokopien zur Verfügung gestellt, wobei der Umfang der Texte aufgrund der Druckkosten oftmals 20 bis 30 Seiten pro Seminar und Semester nicht übersteigen sollte. Auf methodisch-didaktischer Ebene dominiert der Lehrervortrag im Frontalunterricht, der für eine partizipative Aktivierung der Studierenden wenig geeignet ist. Als Grund für diese dominierende Sozialform des Unterrichts kann u. a. die hohe Anzahl von Teilnehmenden, die beispielsweise in der Germanistik zwischen 100 und 250 Studierenden pro Kurs liegt, genannt werden. Die räumliche Infrastruktur auf dem Universitätscampus reicht für die in den letzten Jahren enorm gestiegene Anzahl von Studierenden kaum noch aus.

In Anbetracht der steigenden Anzahl von Studierenden bieten digitale Bildungstechnologien die Möglichkeit, relativ unabhängig von Raumkapazitäten an Bildungsprozessen in institutionellen Kontexten teilzunehmen (z. B. mithilfe von Massive Open Online Courses [MOOCs]).



**ABB. 1: ANZAHL DER IMMATRIKULIERTEN STUDIERENDEN AN DER UNIVERSITÉ DE LOMÉ**




Quelle: Direction des Affaires Académiques et de la Scolarité (2022)

Doch nur sehr wenige Studierende in Togo verfügen über einen eigenen Laptop. Smartphones sind deutlich verbreiteter und stellen oftmals den einfachsten Zugang zum Internet und somit Informationen dar. Viele Studierende haben zu Hause keinen ruhigen Rückzugsort, den sie allein nutzen können. Die Kosten für mobiles Internet sind im Vergleich zu anderen Ländern der Westafrikanischen Wirtschafts- und Währungsunion (UEMOA) hoch (ARCEP, 2022, S. 1).

## 3. Pandemiebedingte Einführung digitaler Bildungstechnologien an der Université de Lomé

Am 20. März 2020 wurde die temporäre Schließung aller Schulen und Hochschulen in Togo beschlossen (Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche et al., 2020). Rund 2 Monate später, am 18. Mai 2020, wurde die Lehre an der Université de Lomé auf der universitätseigenen Drupal-basierten Lernplattform RESCOUL wiederaufgenommen, jedoch bereits nach wenigen Wochen wegen mangelnder Kapazitäten und Funktionalitäten wieder abgeschaltet. Aufgrund eines technischen Fehlers waren zwischenzeitlich sogar Nutzerdaten, z. B. Profilfotos, sowie sämtliche Unterrichtsmaterialien öffentlich einsehbar. Den Lehrenden wurde im Anschluss an die Abschaltung von RESCOUL die Nutzung von Messengerdiensten (Telegram und WhatsApp) empfohlen, um den Unterricht des Sommersemesters zu gewährleisten. Die weite Verbreitung dieser Messengerdienste und ihr geringer Datenverbrauch ermöglichten den Studierenden den Empfang von Unterrichtsmaterialien und die Teilnahme an Unterrichtsgesprächen im Chat.



Im November 2020 wurde an der Université de Lomé die universitätseigene Moodle-Plattform *@learn* (*https://elearn.univ-lome.tg:8181/*) freigeschaltet, zu deren Nutzung alle Lehrenden, die in grundständigen Studiengängen unterrichten, verpflichtet wurden. Für die Lehrenden wurden Workshops angeboten, in denen die grundlegenden Funktionen der Moodle-Plattform erklärt und die Vorgaben für die Nutzung im Unterricht erläutert wurden. Außerdem wurden Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Unterstützung der Lehrkräfte an allen Fakultäten fortgebildet (Kouawo et al., 2021, S. 175). Für Studierende wurden Informationsveranstaltungen angeboten sowie ein Handbuch veröffentlicht, in dem die wesentlichen Funktionen der Moodle-Plattform erklärt werden. Die Université de Lomé legte außerdem fest, dass ausschließlich die Moodle-Plattform für den Onlineunterricht eingesetzt werden soll. Sonstige Softwarelösungen für digitalen Unterricht, z. B. Videokonferenzsoftware (ZOOM, Microsoft Teams usw.) oder Messengerdienste, können zwar weiterhin genutzt werden, der mithilfe dieser Software durchgeführte Onlineunterricht wird aber nicht von der Universität als offizielle Unterrichts- und somit auch als Arbeitszeit der Lehrenden und Lernenden anerkannt. Begründet wird diese Einschränkung mit dem hohen Datenverbrauch und entsprechenden Kosten für die Studierenden. Tatsächlich spielen die mangelnden Möglichkeiten der Kontrolle der Arbeitszeiten der Lehrenden ebenfalls eine wichtige Rolle.

Auf der Moodle-Plattform wird sowohl asynchroner als auch synchroner Onlineunterricht durchgeführt. Für synchronen Onlineunterricht steht v. a. die Chatfunktion der Moodle-Plattform zur Verfügung, wohingegen für asynchronen Unterricht verschiedene Funktionen (z. B. Foren, Dateiuploads, Wikis) angeboten werden.

## 4. Kritische Reflexion des Einsatzes digitaler Lerntechnologien an der Université de Lomé

Im Sinne eines technologischen Determinismus wurde während der COVID-19-Pandemie in den Jahren 2020 und 2021 ein E-Learning-Konzept an der Université de Lomé eingeführt, das an den sozioökonomischen Kontext der Lehrenden und Lernenden kaum angepasst ist und bestehende Ungleichheiten verstärkt. Dies lässt sich u. a. an der geringen Teilnahmequote am Onlineunterricht feststellen. Folgende Ursachen für eine solche Verstärkung der Ungleichheiten kommen infrage:

1. Trotz Einführung eines hybriden Unterrichtsmodells mit wechselnden Präsenz- und Onlineunterrichtsphasen wurde die Anzahl der Unterrichtswochen in den akademischen Jahren 2020/21 und 2021/22 von 12 auf 8 bis 10 Unterrichtswochen pro Semester verkürzt.

2. Aufgrund der finanziellen Verhältnisse vieler Lernender ist eine ständige Internetverbindung (v. a. für synchronen Onlineunterricht) kaum bezahlbar. Entsprechende Endgeräte (Laptop, Smartphone) stehen vielen Studierenden nicht (durchgehend) zur Verfügung. Zwar ist auf dem Universitätscampus ein kostenfreier Internetzugang über ein WLAN verfügbar, allerdings wurde den Studierenden der Zugang zum Universitätscampus während der ersten Monate der COVID-19-Pandemie verwehrt. Im Falle einer starken Auslastung durch eine hohe Anzahl gleichzeitiger Nutzerinnen und Nutzer ist das WLAN außerdem nicht funktionstüchtig.

3. Aufgrund der finanziellen Verhältnisse der nicht festangestellten Lehrbeauftragten ist eine optimale Unterrichtsvorbereitung und -durchführung nicht möglich. Diese Lehrkräfte werden erst nach Ende des Semesters bezahlt, wobei die Überweisung des Gehalts tatsächlich oft bis zu 12 Monate dauern kann. Zusätzliche Kosten, die durch die Online-Lehre entstehen, werden nicht übernommen.

4. Der eingeführte Onlineunterricht wurde nicht durch politische Maßnahmen unterstützend begleitet. Während beispielsweise in den direkten Nachbarländern Ghana (University of Ghana, 2020) und Benin (Gouvernement de la Réublique du Bénin, 2020) die Regierungen den kostenlosen Zugang zu den Onlinelernplattformen der öffentlichen Universitäten in Zusammenarbeit mit Telekommunikationsanbietern vereinbarten, ist dies in Togo nicht erfolgt, obwohl die Kosten für mobile Datentarife in Togo im regionalen Vergleich besonders hoch sind.

5. Die maximale Dateigröße für Dateiuploads auf der eingesetzten Moodle-Plattform beträgt nur 5 Megabyte. Für zusätzliches Lernmaterial, beispielweise Erklärvideos oder Audiodateien, müssen folglich andere technische Lösungen herangezogen werden. Dies wirkt sich nicht nur aufgrund der gegenteiligen Vorgaben der Universität, sondern auch wegen datenschutzrechtlicher Grundsätze nachteilig auf die Unterrichtsplanung aus.

6. Viele Lernende, aber auch Lehrende verfügen nicht über die notwendigen technischen Kompetenzen, um die vorhandenen Funktionalitäten der Moodle-Plattform nutzen zu können. Viele Lernende verwenden regelmäßig Smartphones, die Computernutzung hingegen stellt im Vergleich die Ausnahme dar. Studien, z. B. von Aysu und Sanlı (2022), haben gezeigt, dass auch in anderen Ländern Messengerdienste eine beliebte Lernplattform während des ersten Coronalockdowns waren. Der Erfolg des in Ghana entwickelten Messenger-basierten Chatbots *Rising* (*https://rori.ai)* zeigt, dass technisch anspruchsvolle Lerntechnologien (z. B. durch den Einsatz künstlicher Intelligenz), die trotzdem in der Benutzung leicht zugänglich sind, umsetzbar sind.

Bei diesen genannten möglichen Ursachen für die Verstärkung bestehender Ungleichheiten im togoischen Hochschulwesen kann es sich nur um einen Ausschnitt eines multikausalen Erklärungsversuchs handeln. Weiterführende empirische Untersuchungen zu den Ursachen und Auswirkungen der steigenden Ungleichheiten im togoischen Hochschulwesen sind somit notwendig, um das Phänomen besser verstehen zu können.

## 5. Fazit

*„Educational technological initiatives in low-income communities or Africa in particular, especially those designed and packaged in Western countries should be thoroughly evaluated before implementation.“* (Ezumah, 2020, S. 182)

Im Sinne eines technologischen Pragmatismus ist eine Anpassung der eingesetzten digitalen Bildungstechnologien an die sozioökonomischen und institutionellen Rahmenbedingungen notwendig. Nur so kann sich das partizipative Potenzial dieser Bildungstechnologien vollständig entfalten. Die Einführung digitaler Bildungstechnologien, für deren effektive Nutzung technische Kompetenzen und ausreichende finanzielle Mittel notwendig sind, hat an der Université de Lomé zu einer Marginalisierung besonders benachteiligter Studierendengruppen geführt. Im Falle des Digitalisierungsprozesses der Lehre an der Université de Lomé seit 2020 ist diese Exklusion besonders auffällig, da viele eingeschriebene Studierende nicht am Onlineunterricht auf der Moodle-Plattform teilnehmen. Die beobachtete Aktivität der Studierenden während des Onlineunterrichts über Messengerdienste (v. a. WhatsApp) im Sommersemester 2020 war deutlich höher.

Zwar wird momentan ein Minimum an Teilhabe durch das (Wechsel-)Unterrichtsformat gewährleistet, doch sind die Auswirkungen weiterhin bedenklich. In den meisten Onlineunterrichtswochen der Hochschuljahre 2019/20, 2020/21 und 2021/22 kann schätzungsweise von einer Teilnahmequote von nur ca. 10 bis 25 Prozent ausgegangen werden. Neben den fehlenden materiellen Ressourcen und geringer technischer Kompetenz ist für die spärliche Teilnahme aber auch die niedrige Lernmotivation als Grund zu nennen. Eine Ursache dafür könnte in der fehlenden Gewöhnung an selbstbestimmtes und selbstgesteuertes Lernen liegen, das an vielen togoischen Schulen und Universitäten nur eine untergeordnete Rolle spielt.

Auch wenn nicht nur aufgrund der räumlichen Kapazitätsgrenzen an öffentlichen Universitäten in Togo der Einsatz digitaler Bildungstechnologien (z. B. für hybride Unterrichtsformate) ein großes Inklusionspotenzial besitzt, erscheint, zumindest unter den gegebenen Bedingungen, der Präsenzunterricht an der Université de Lomé zum aktuellen Zeitpunkt für eine egalitäre Bildungsteilhabe und Bildungsgerechtigkeit unerlässlich zu sein. Der erfolgreiche Einsatz an den lokalen Kontext angepasster digitaler Bildungstechnologien kann nur unter Einbeziehung aller Akteurinnen und Akteure sowie unter Berücksichtigung der sozioökonomischen Verhältnisse gelingen.

## LITERATUR

ARCEP (Hrsg.) (2022). Tarifs des forfaits voix et data: Togo Cellulaire et Moov Africa Togo parmi les plus chers de L'UEMOA. De grands progrès restent à faire. Lomé: Autorité de Régulation des Communications Electroniques et des Postes. Abgerufen am 06.06.2022 von *https://arcep.tg/wp-content/uploads/2022/02/CP20220302-Analyse-comparative-des-tarifs-des-communications-electroniques-UEMOA.pdf.*

Aysu, S. & Sanlı, S. (2021). The Impacts of the Coronavirus Pandemic (COVID-19) on Language Education. In C. Xiang (Hsrg.), Trends and Developments for the Future of Language Education in Higher Education (S. 124–140). Hershey, PA: IGI Global.

Direction des Affaires Académiques et de la Scolarité (2022). Evolution du nombre d'inscrits entre 2010-2011 et 2019-2020 (unveröffentlichte Statistik). Lomé: Université de Lomé.

Ezumah, Bellarmine A. (2020). Critical Perspectives of Educational Technology in Africa. Design, Implementation, and Evaluation, Cham: Palgrave Macmillan.

Gouvernement de la République du Bénin (2020). Le Gouvernement lance la plate-forme E-learning pour les cours en ligne dans les universités publiques du Bénin. Abgerufen am 02.06.2022 von *https://www.gouv.bj/actualite/669/le-gouvernement-lance-plate-forme-learning-cours-ligne-dans-universites-publiques-benin/*

Hanushek, E. & Woessman, L. (2020). The economic impacts of learning losses, OECD Education Working Papers, Nr. 225. Paris: OECD Publishing. DOI: *https://doi.org/10.1787/21908d74-en.*

ITU (2022a). Global Connectivity Report 2022. International Telecommunication Union. Abgerufen am 26.05.2022 von *https://www.itu.int/hub/publication/d-ind-global-01-2022/*.

ITU (2022b). South Africa. Individuals using the Internet Connectivity, Use. International Telecommunication Union. Abgerufen am 04.06.2022 von *https://datahub.itu.int/data/?i=11624&e=ZAF&c=*.

ITU (2022c). Togo. Individuals using the Internet Connectivity. International Telecommunication Union .Abgerufen am 04.06.2022 von *https://datahub.itu.int/data/?i=11624&e=TGO&c=*.

Koninck, P., Fatondji, C. & Burgos, J. (2021). COVID-19 impact on higher education in Africa, OECD. Abgerufen am 10.05.2022 von *https://oecd-development-matters.org/2021/05/19/covid-19-impact-on-higher-education-in-africa/.*

Kouawo, C., Awokou, K. & Senayah K. (2021). Transition numérique dans les universités togolaises: retours d'expérience sur la mise en place d'une plateforme de formation à distance à l'Université de Lomé. Journal de la Recherche Scientifique de l'Université de Lomé (Togo), 23(3), 169–179.

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire & Ministère de l'Enseignement Technique de la Formation et de l'Insertion Professionnelles (2020). Communiqué interministériel. Abgerufen am 20.05.2022 von *https://univ-lome.tg/sites/default/files/2020-07/Communiqu%C3%A9-Interminist%C3%A9riel-2020.pdf*

UNESCO (2021). UNESCO figures show two thirds of an academic year lost on average worldwide due to Covid-19 school closures. Abgerufen am 26.05.2022 von *https://en.unesco.org/news/unesco-figures-show-two-thirds-academic-year-lost-average-worldwide-due-covid-19-school.*

University of Ghana (2020). Roll out of Online Teaching and Learning at UG. Abgerufen am 30.05.2022.

World Bank, UNESCO, UNICEF, FCDO, USAID & BMGF (Hrsg.) (2022). The State of Global Learning Poverty: 2022 Update: Conference Edition June 23, 2022. Abgerufen am 05.09.2022 von *https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf.*

HENNING RADKE UND MAIKE LANDMANN

# Die PHF-Methode in Zweierteams: Kooperatives Lernen in digitalen Umgebungen



## 1. Einleitung

Die digitale Lehre stellt Dozierende wie Studierende durch das Fehlen des gemeinsamen haptischen Raums vor neue Herausforderungen. Insbesondere in der Fremdsprachenvermittlung ergibt sich die Frage, wie aktivierender und partizipativer Unterricht *auf Abstand* gestaltet werden kann, sodass eine bestärkende Lernatmosphäre entsteht, in der die Kursteilnehmenden vertrauensvoll miteinander arbeiten und eine positive Fehlerkultur handhaben. Zwei- und Mehrwegkommunikation, die auf die Interaktion und das Feedback zwischen Sender und Empfänger abzielt, ist dabei von großer Bedeutung. Diese Art der Kommunikation stößt besonders in digitalen Umgebungen (z. B. über Zoom) mit zunehmender Gruppengröße jedoch schneller an ihre Grenzen als in Face-to-Face-Umgebungen[1]. Zur Lösung wird im vorliegenden Beitrag vorgeschlagen, die Arbeit mit kleinen Lerngruppen von zwei bis drei Studierenden strukturell in den digitalen Fremdsprachunterricht zu integrieren und somit das interaktionale Potenzial der digitalen Lehre größtmöglich auszuschöpfen.

Empirische Studien belegen, dass Lerngruppen am effektivsten sind, wenn ihre Mitglieder soziale sowie positive Interdependenz erfahren (Slavin, 1984, 1988; Johnson & Johnson, 1989, 1992, 1994, 2009; Johnson et al., 1998; siehe auch Kimmerle, 2013, S. 12). Schlüssel zur sozialen Interdependenz sind nach Slavin Gruppenbelohnungen und individuelle Verantwortlichkeit (1984, 1988), während positive Interdependenz auf der Herausbildung von Gruppenkohäsion beruht (Johnson & Johnson, 1989, 1992, 1994, 2009). Dieser Prozess führt dazu, dass die Zielsetzungen aller Gruppenmitglieder positiv miteinander korrelieren (Johnson & Johnson, 1989, 1992, 1994, 2009; siehe auch Deutsch, 1949), oder anders ausgedrückt: Das einzelne Individuum erreicht nur dann seine Ziele, wenn die anderen dies auch tun (Kimmerle, 2013). In der digitalen Lehre unterliegt die Entwicklung von Gruppenkohäsion durch den physischen Abstand der Lernenden zueinander jedoch besonderen Herausforderungen.

1 Bei Einwegkommunikation, z. B. dem Präsentieren oder reinen Vermitteln von Informationen, sind digitale Umgebungen gerade bei großen Gruppen im Vorteil, da deren Mitglieder sich ortsunabhängig zusammenfinden. Beschränkungen wie Raumgröße und Anreisewege entfallen – unter der Bedingung, dass die technischen Voraussetzungen bei allen Teilnehmenden vorhanden sind.

Wie kann kooperatives Lernen in einer digitalen Lehr-Lern-Umgebung gefördert werden? Welche Methoden unterstützen die Entwicklung sozialer und aufgabenorientierter Gruppenkohäsion? Diesen Fragen wird im vorliegenden Beitrag nachgegangen. Im Mittelpunkt stehen Lehrkonzepte, die DaF-Lernenden einen digitalen Rahmen für förderliche Interaktionen bieten. Diese zielen auf die Aktivierung individueller Verantwortlichkeit und sozialer Fertigkeiten ab, um den Fremdsprachenerwerb und -gebrauch intrinsisch zu unterstützen. Als Ausgangspunkt und Inspiration dient die *PHF-Methode*, die seit 2020 an der Universiteit van Amsterdam (UvA) für Duits voor Europese Studies (Deutsch für Europastudien) entwickelt und hier näher beschrieben wird. PHF steht für die drei Prinzipien „projektbasiertes Lernen", „hybride Unterrichtsformate" und „Flipped Classroom".

Die Grundidee dabei ist einfach: Die PHF-Methode kombiniert Unterrichtseinheiten, an denen alle Studierenden teilnehmen (Kernsitzungen), mit individuellen Coachings, die zunächst nur die Lehrperson und eine Zweiergruppe umfassen. Neben der Hilfe zur Selbsthilfe beim Lernen einer Fremdsprache liegt der Fokus zudem auf Problemlösungsstrategien, die von der Lehrperson im Feedbackverfahren durch Weitergabe ihres Fachwissens und konkrete Ratschläge gegeben werden. Somit beinhalten die Coachings Elemente der individualisierten, direktiven Beratung. Die Studierenden der Zweiergruppe bereiten pro Sitzung gemeinsam einen Arbeitsauftrag vor, den sie der Lehrperson vorstellen und dazu personalisiertes Feedback erhalten. Die Arbeitsaufträge der Coachings folgen dem Prinzip des *Flipped Classroom,* das in Anlehnung an Lage et al. (2000, S. 32) als methodischer Aufbau verstanden wird, in dem „events that have traditionally taken place *inside* the classroom now take place *outside* the classroom and vice versa." Ziel der Aufträge ist die kontexteingebettete Anwendung neuer Themen und Grammatikinhalte, die die Studierenden bereits vor den Coachings erarbeiten.

In jedem Semester gibt es mehrere Coachingrunden, wobei deren Arbeitsaufträge progressiv sind, d. h., sie bauen aufeinander auf und führen die Studierenden zu ihrer projektbasierten Abschlussprüfung hin, für die die Studierenden selbstständig eine Diskussion zu einem gesellschaftlich relevanten Thema in Form einer Zoom-Aufnahme oder eines Podcasts erarbeiten und ein Reflexionspapier dazu verfassen. Somit werden alle vier Sprachfertigkeiten trainiert: Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen. Das Coaching dient den Studierenden hierfür als vorbereitende Plattform, um selbstständig in einer Kleinstgruppe zu arbeiten und personalisiertes Feedback zu ihren Sprachkenntnissen und Argumentationsfertigkeiten zu erhalten; es hilft ihnen, selbstorganisiert und kooperativ ihren Sprachlernprozess zu gestalten, und sorgt dafür, dass sie im Sinne positiver und sozialer Interdependenzen Verantwortung für ihre Coachingeinheiten, ihr Projekt und für einander übernehmen.



Im Verlauf des Semesters wird das Coaching für eine zweite Gruppe zur Inspiration und für gegenseitiges Feedback geöffnet (Peerfeedback), sodass durch das gemeinsame Evaluieren und Abgleichen der Gruppenleistungen ein sich selbst verstärkender Übungseffekt entsteht, der bei größeren Gruppen in der digitalen Lehre häufig nicht oder nur schwer vorkommt. Zudem wird die Grundlage für eine im Sprachunterricht essenzielle Vertrauensbasis (Müller-Hartmann & Schocker, 2016, S. 328) gelegt, die nötig ist, um einen offenen und fehlertoleranten Umgang miteinander zu etablieren und den Lernenden die Angst vor dem Sprechen in einer Fremdsprache zu nehmen. Damit fördert die Arbeitsform in Kleinstgruppen die Kohäsion zwischen den Lernenden untereinander, aber auch zwischen der Lehrperson und den Lernenden und trägt zum allgemeinen Lernklima bei. Dabei kann die PHF-Methode vielseitig in den Sprachunterricht integriert werden. Durch ihre strukturelle Flexibilität eignet sie sich für alle Niveaustufen und inhaltlichen Schwerpunkte und kann mit kleineren Anpassungen außerdem in diverse Sprachlernkontexte außerhalb der Universität, z. B. an einer Sprachschule, eingesetzt werden.

Im Folgenden wird die Methode genauer beschrieben. In Abschnitt 2 wird ihre exemplarische Einbettung in ein universitäres Semester vorgestellt. In einem nächsten Schritt (Abschnitt 3) werden die Kernelemente, die Vorbereitung sowie die Anwendung der Methode für verschiedene Sprachniveaustufen beschrieben. Dabei wird sowohl die Rolle der Studierenden als auch die der Dozierenden in Hinblick auf das zugrunde liegende Flipped-Classroom-Prinzip in den Blick genommen. In Abschnitt 4 geht es um die Kernsitzungen, während in Abschnitt 5 die projektbasierten Prüfungsformen analysiert werden. In Abschnitt 6 folgt eine Diskussion darüber, wie die PHF-Methode aus dem digitalen in den analogen Raum übertragen werden kann, bevor abschließend (Abschnitt 7) die Erkenntnisse zusammengefasst und ein Ausblick auf zukünftige Entwicklungs- und Anwendungsschritte der Methode gegeben wird.



## 2. Struktur: Kernsitzungen und Coachings

Im Folgenden wird der exemplarische Methodenverlauf vorgestellt, so wie er an der UvA seit 2020 für Deutsch für Europastudien entwickelt wurde. Dieser kann durch seinen modularen Aufbau flexibel an neue Lehr-Lern-Kontexte angepasst werden. Alle Sitzungen, auch die Kernsitzungen, fanden ausschließlich über Zoom statt.

### STUNDENEINTEILUNG

- Traditionell im Seminarraum:
  90 min Kernsitzung (ganze Gruppe)

- PHF-Methode über Zoom:
  60 min Kernsitzung (ganze Gruppe)
  15 min Coaching (nur mit Zweier-Gruppe)
  15 min Coaching (nur mit Zweier-Gruppe)
  **90 min**

Die traditionell 90-minütigen Einheiten mit der gesamten Gruppe (Kernsitzungen) werden auf 60-minütige Seminare verkürzt. Darauf folgen zwei 15-minütige Zeitfenster, die für jeweils eine Coachinggruppe bestehend aus zwei oder drei Studierenden reserviert sind. Somit beinhaltet jede Unterrichtseinheit eine Kombination aus Kernsitzung und Coachingeinheiten. Während die beiden Zweiergruppen ihren Coachingtermin ausschließlich mit der Lehrperson absolvieren, verwenden die nicht anwesenden Studierenden die freigewordene Zeit, um ihre eigenen Coachingtermine vorzubereiten und die dafür nötigen Inhalte zu vertiefen. Dabei nutzen sie die am Anfang des Semesters ausgeteilten Arbeitsaufträge (siehe Beispiele in Appendix A und B). Somit verkürzt die PHF-Methode zwar die gemeinsame Zeit in der Kernsitzung, nicht aber die effektive Arbeitszeit der Studierenden. Sie schichtet vielmehr die zeitlichen Ressourcen um und verlagert sie hin zu mehr eigenverantwortlichem Lernen (siehe *Flipped Classroom*), dessen Resultat der Lehrperson während des Coachings präsentiert wird. Alternativ zu dem Modell, die Coachings direkt im Anschluss an die Kernsitzung stattfinden zu lassen, können auch Coachingtage eingerichtet werden, zentrale Momente im Semester, an denen alle oder die meisten Coachings direkt nacheinander stattfinden.

Die geringe Gruppengröße der Coachings ermöglicht auch in einer digitalen Umgebung den direkten Kontakt zwischen den Studierenden und der Lehrperson. Somit fördern die Coachings nicht nur eigenverantwortliches Lernen, sondern ebenfalls eine offene Atmosphäre, die Raum für persönliche Gespräche sowie Möglichkeiten für Feedback und Nachfragen bietet. Die Kursteilnehmenden wissen sich so wahrgenommen und die Lehrperson kann Lernfortschritte und Stimmungen individuell nachvollziehen und begleiten. Gerade im Onlineunterricht ist die Gefahr groß, dass sich die Studierenden durch das Fehlen eines gemeinsamen haptisches Raums und die eingeschränkte Wahrnehmung der anderen passiv verhalten. Zudem können technisches Equipment wie Stummschaltung und Mikrofon das Gefühl verstärken, im Mittelpunkt zu stehen und somit weitere Sprechhürden darstellen. Diese sind im DaF-Unterricht umso höher, da sich die Studierenden einer Fremdsprache bedienen. Im persönlichen Coaching werden die Hürden jedoch durch die geringe Gruppengröße abgebaut und es entstehen mit der Zeit lebhafte Gespräche.

Kooperatives Lernen steht im Mittelpunkt. Daher werden die beiden Coachinggruppen zunächst nacheinander eingeladen, also ohne einander zuzuhören. Ab der zweiten Coachingrunde werden die Gruppenrunden geöffnet und die Studierenden geben der jeweils anderen Gruppe Feedback.

Im Amsterdamer Verfahren finden pro Semesterblock drei Coachingrunden statt (siehe Tab. 1). Ein Block besteht dabei aus 6 Seminarwochen. Pro Coachingrunde wählt jedes Team jeweils einen Slot. Dabei sollte auf eine gleichmäßige Verteilung über den Block hinweg geachtet werden, sodass die Studierenden zwischen ihren Coachings genügend Zeit zur Vor- und Nachbereitung ihrer Aufgaben haben.[2] Die Studierenden bereiten sich hierdurch gezielt auf die Abschlussprüfung vor, die sich in die Progression der Coachings einreiht und das Semester abschließt. Die individuellen Coachingrunden finden direkt nach der Kernsitzung statt, die die gesamte Gruppe umfasst.

Unter Kernsitzungen sind im Rahmen der PHF-Methode die „klassischen" Kursstunden zu verstehen, an denen alle Mitglieder der gesamten Gruppe teilnehmen und in denen gemeinsam Inhalte, Literatur und Grammatik erarbeitet werden (siehe Abschnitt 4). Gleichzeitig bieten die Kernsitzungen einen Resonanzraum zu den Coachings. Nicht nur organisatorische Spezifika werden darin besprochen; die Lehrperson hat zudem die Möglichkeit, allgemeine Entwicklungen und Beobachtungen aus den Coachings zu thematisieren. Sie kann etwa gezielt auf häufig vorkommende Missverständnisse oder Fehler eingehen und ggf. gegensteuern. Gerade vorher unbemerkt gebliebene Fehler würden ohne fortlaufend individuelle Gespräche mit allen Studierenden sonst oft erst bei der abschließenden Leistungsbewertung als solche sichtbar, da sich besonders im digitalen Unterrichtsraum nicht für alle Teilnehmenden der individuelle Lernfortschritt engmaschig verfolgen lässt und die Lernenden selbst ohne individualisierte Rückmeldungen häufig keinen Anlass haben, ihre Kompetenz anzuzweifeln.



**TAB. 1: EXEMPLARISCHE SEMESTEREINTEILUNG: COACHINGRUNDEN**

Runde 1 Runde 2 Runde 3

| Woche | Dienstag | | Donnerstag | |
|---|---|---|---|---|
| 2 | kein Coaching | kein Coaching | kein Coaching | kein Coaching |
| 3 | | | | |
| 4 | | | | |
| 5 | | | | |
| 6 | | | | |
| 7 | | | Examensvorbereitung | |
| 8 | Abschlussprojekt | | | |

Quelle: eigene Darstellung

2 Trägt sich eine Gruppe etwa für die letzten drei Termine eines Semesters ein, entgeht ihr nicht nur die Chance, das in den Kernsitzungen neu erlernte Wissen, das in die Lösung der Coachingaufgabe einfließen soll, schnellstmöglich anzuwenden und ggf. ergänzende Fragen zu stellen. Die Studierenden verpassen auch die Gelegenheit, ihre eigene Fortschritte wahrzunehmen, da sie nicht Zeit haben, sich mit ihrem Feedback auseinanderzusetzen und es wiederum in die nächste Aufgabe einfließen zu lassen. Dabei lernen die Studierenden im Laufe des Semesters gerade in den Bereichen der Kooperation sowie des Text- und Aufgabenverständnisses ihren eigenen Fortschritt selbstständig wahrzunehmen; im Sprachlichen braucht es häufig weiterhin Kommentare der Lehrperson für eine vergleichbare Selbsteinschätzung.

Die Studierenden wiederum erleben die Kernsitzungen als Ort für Fragen zu den einzelnen Aufträgen und insbesondere als Versorgung mit inhaltlichen wie sprachlichen Ressourcen für die folgenden Coachingrunden.

Umgekehrt greifen die beiden Arbeitsformen ebenfalls gewinnbringend ineinander. So findet die Kooperation und Interaktion aus den Coachings ihren Weg zurück in die Kernsitzungen, sodass ein positives Lernklima im digitalen Raum entsteht. Schließlich bieten diese Treffen die Gelegenheit für förderliche Interaktionen zur Ausprägung individueller Verantwortlichkeit sowie sozialer und akademischer Fähig- und Fertigkeiten.

## 3. Coachings

Eine Coachingeinheit unterteilt sich typischerweise in drei Phasen, die sich an die Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GER) anpassen lassen. Dabei kann das Coaching sowohl in der A- wie in der B- wie in der C-Stufe eingesetzt werden, in denen die Studierenden eine elementare, selbstständige bzw. kompetente Sprachverwendung erlernen (siehe Tab. 2). Die Phasen des Coachings gestalten sich wie folgt:

1. Feedback der Studiereden zum Kurs und dem eigenen Lernvorhaben
2. Vorstellung des zuvor erarbeiteten Gruppenauftrags
3. Evaluation (Selbst- und Gruppeneinschätzung sowie Feedback der Lehrperson)

Phase 1 wird von der Lehrperson v. a. in den ersten Coachingrunden aktiv angesprochen, um so einen persönlichen Austausch mit den Studierenden zu fördern. Dadurch verstärkt sich das Vertrauensverhältnis zwischen Lehrperson und Kursteilnehmenden und beide Seiten profitieren von möglichen Nachjustierungen in der digitalen Lehre. Zudem kann die Lehrkraft auf diese Weise eine positive Grundhaltung gegenüber konstruktiver Kritik und eine offene, bestärkende Fehlerkultur vorleben. Die Studierenden fühlen sich durch Anhören und ggf. Umsetzen ihrer Anliegen ernst genommen und entwickeln im Zuge dessen eine stärkere Verbundenheit und Motivation dem Kurs gegenüber. In späteren Coachingrunden geben sie der Lehrperson zunehmend unaufgefordert Feedback, wenn dies nötig erscheint.

Im Anschluss an die erste Phase präsentieren die Studierenden ihre eigene Leistung (siehe Phase 2) und erhalten daraufhin selbst Feedback von der Lehrperson (siehe Phase 3). Somit fördert die PHF-Methode einen kontinuierlichen Austausch in beide Richtungen.

### 3.1. VORBEREITUNG

Im Vorfeld des Kurses erstellt die Lehrperson das sogenannte Coachingblatt, auf dem die Arbeitsaufträge und das dazugehörige Material für *alle* Coachingrunden abgebildet sind. Es ist wichtig, diese Arbeit vor Beginn des Kurses abzuschließen, damit die Studierenden bereits am Anfang einen Überblick über alle Aufgaben, Themen und Texte haben. Gleichzeitig verringert die rechtzeitige Erstellung des Coachingsblatts den Arbeitsaufwand für die Lehrperson während des Semesters. Ihr obliegt in der Auftaktsitzung lediglich die Bildung der Zweierteams und die Terminvergabe für die einzelnen Coachings. Der weitere Aufwand aufseiten der Lehrperson ist minimal, da die Studierenden ihre Coachings nach dem Prinzip des *Flipped Classrooms* inhaltlich vorbereiten und ausgestalten. Zum Einstieg ist lediglich eine einzelne Frage erforderlich: „Welches Thema haben Sie vorbereitet?“ Die Coachingaufgaben werden in Tabelle 2 für jede der drei Niveaustufen aufgeschlüsselt.

### 3.2. AUFTRÄGE

#### Beginner

Zur Vorbereitung erarbeiten die Studierenden in ihrer Zweiergruppe gemeinsam einen vorgegebenen Dialog, den sie während der ersten Coachingrunde vorlesen (siehe Appendix A). Daraufhin bekommen sie individuelles Feedback zu ihrer Aussprache, Betonung und Intonation. Somit greift das Coaching Aspekte auf, die im digitalen Plenum für die gesamte Gruppe kaum sinnvoll eingeübt werden können.

Als Vorbereitung auf die zweite Coachingrunde erarbeiten die Studierenden bereits selbstständig jeweils einen kurzen Text, der ihr aktuelles Können abbildet. Darin stellen sie sich gegenseitig vor und beschreiben z. B. eine deutschsprachige Stadt ihrer Wahl. Somit kooperieren sie stärker als im ersten Coaching. Zwar beziehen sich ihre jeweiligen Beiträge nun aufeinander; sie können ggf. jedoch noch monologartig sein. Im Vordergrund steht die im Kontext eingebettete Anwendung der bis dato erlernten Grammatik (z. B. Präsens und Syntax) als Hilfsmittel für sprachliches Handeln.

Im dritten Coaching obliegt es den Studierenden dann, gemeinsam einen eigenen Dialog mit wechselnden Redebeiträgen auszuarbeiten, der ihrem Kenntnisstand und der Kursprogression entspricht. Der Dialog von 5 bis 10 Minuten spielt sich etwa in einer WG ab und umfasst die im Kurs bis dahin behandelten Themen: Die Studierenden finden gemeinsam einen Termin für eine Feier und verbalisieren die dazugehörigen Vorbereitungen und Absprachen. Somit kommen alle inhaltlichen Teilbereiche des Kurses sowie die Grammatikthemen zur Anwendung. Im Unterscheid zu Coaching 2 sollen nun auch Aussagen und Fragen sowie Imperative, Modalverben und Negationen angewandt werden. Den Studierenden steht es dabei frei, fiktive Personen zu kreieren oder sich selbst zu spielen.

Die drei Coachingrunden bereiten schrittweise auf die mündliche Abschlussprüfung vor, in der die Studierenden einzeln mit der Lehrperson über die im Kurs behandelten Themen sprechen, anhand von Bild- und Textmaterial zu bekannten Themen Sprachhandlungen durchführen und dabei auf diese sowie auf ihre Wortschatz- und Grammatikkenntnisse hin geprüft werden.

### Intermediate

Wie beim Beginner unterliegen auch die Coachingrunden des Intermediate-Kurses einer inhärenten Progression. Tabelle 2 zeigt exemplarisch die Aufgaben aus dem 2. Kurssemester. In diesem lernen die Studierenden, auf Deutsch über aktuelle gesellschaftliche Themen zu sprechen, die sie während des Semesters aus einer Liste mit Vorgaben wählen. Das ist etwa „Meinungsfreiheit im Internet“, „Cancel Culture“, „Klimawandel“, „Eigenverantwortung im Studium“, „bedingungsloses Grundeinkommen“ oder „Zeitwahrnehmung“. Zu jedem Thema sind auf dem Coachingblatt aktuelle und online verfügbare Zeitungstexte, Videoclips oder Power-Point-Präsentationen verlinkt (siehe Appendix B). Die Anzahl der angebotenen Themen übersteigt dabei die Anzahl der Coachingrunden, sodass jede Gruppe Wahlfreiheit in Bezug auf ihre Themen und deren Reihenfolge hat. Nur die progressiven Arbeitsaufträge stehen fest (siehe Appendix B). Somit beschäftigen sich die Studierenden mit einer Bandbreite an Themen, bevor sie sich im Rahmen eines projektbasierten Abschlussprojekts ihren eigenen Schwerpunkt wählen. Ziel ist es, ausgewählte gesellschaftlich relevante Themen auf Deutsch beschreiben und analysieren zu können.

Die Coachings bereiten auf die Prüfung vor, indem sie den Studierenden einen Raum bieten, ihre eigene Meinung zu formulieren, zu argumentieren und miteinander einzelne Thesen zu debattieren. So erarbeiten sie in Coaching 2 unabhängig voneinander einen Pro- oder Kontra-Text und tragen ihre Argumente anschließend wie bei einem Gruppenpuzzle zusammen. Basierend auf diesen Austausch erstellen sie gemeinsam einen argumentativen Dialog. Dabei sind sie dazu angehalten, Standpunkte aus Texten mit Standpunkten von Politikern und Politikerinnen und ihrer eigenen Meinung abzugleichen. Mit jeder weiteren Coachingrunde verbessern sie ihre Fähigkeit, diese Positionen in den Diskurs einzuordnen. Am Ende des Semesters können die Studierenden selbstständig Thesen auf Deutsch formulieren, Argumente abwägen und sich dazu positionieren. Unterstützende Ressourcen hierfür bekommen sie im Rahmen der Kernsitzungen, in denen diese akademischen Fertigkeiten explizit besprochen und gemeinsam eingeübt werden. So schauen die Studierenden z. B. einmal wöchentlich die Tagesschau, schreiben dazu einen kurzen argumentativen Text und kommen gemeinsam im Kurs darüber ins Gespräch.

**TAB. 2: EXEMPLARISCHE ÜBERSICHT ÜBER DIE COACHINGAUFGABEN FÜR VERSCHIEDENE NIVEAUSTUFEN**

| | Coaching 1 | Coaching 2 | Coaching 3 | Prüfungsleistung |
|---|---|---|---|---|
| **Beginner**<br>Ausgangsniveau:<br>A1.1 (GER) | Vorleseübung für Aussprache und Betonung anhand eines vorgegebenen Dialogs/Gedichts | Rollenspiel: Partner:in vorstellen<br>kurzer Monolog: eine deutschsprachige Stadt vorstellen | Rollenspiel: Ein Gespräch in der WG: *Die Familie kommt zum Essen* | individuelle mündliche Prüfung<br>z. B. ein Gespräch über im Unterricht behandelte Themen (z. B. Familie, Freund:innen, Hobbys, Freizeit, Essen und Trinken oder Urlaub) |
| **Intermediate**<br>Ausgangsniveau:<br>B1.1 (GER) | Zeitungstexte mündlich zusammenfassen<br>Präsentation der eigenen Meinung | Wie bei Coaching 1, zudem:<br>Stellungnahme zu einer vorgegebenen These, Meinung mit Pro- und Kontra-Argumenten untermauern | Wie bei Coaching 2, zudem:<br>Bezug zu Thesen und Meinungen deutscher Politiker:innen in Selbstrecherche | Erstellung einer Diskussion als Podcast oder Zoom-Aufnahme:<br>eigenständige Wahl des Themas, einer eigener These und Durchführung einer Diskussion aus der Sicht deutscher Politiker:innen mit Argumenten und Schlussfolgerung<br>individuelles Schreiben eines Reflexionspapiers |
| **Advanced**<br>Ausgangsniveau:<br>B2.1–B2.2 (GER) | Sachtexte mündlich zusammenfassen<br>eigene Meinung zu einer vorgegebenen These äußern und mit Pro- und Kontra-Argumenten unterbauen<br>gemeinsam einen Konsens suchen | Wie bei Coaching 1, mit einem literarischen Text die eigene Position zur Frage äußern, welche Aspekte des übergeordneten Themas angesprochen werden (etwa: *Wann spielt der Text? Vor- oder Nachwendezeit? Wo spielt der Text?*)<br>die Haltung des Texts in Relation zur These aus Coaching 1 setzen | Wie bei Coaching 2, zudem:<br>Einordnung des Texts in den historischen Kontext vor dem Hintergrund einer These zum Sachthema<br>Diskussion zu einer These zum Stil des Texts | gemeinsame Aufnahme einer Diskussion zu einer These<br>Vergleich von drei Sach- oder Literaturtexten und Diskussion einer These anhand von Argumenten<br>Einordnen der eigenen Meinung in den Kanon der Texte<br>individuelles Schreiben eines Reflexionspapiers zum Projekt |

Quelle: eigene Darstellung



## Advanced

Auch im Advanced-Kurs stehen Argumentation und Diskussion im Mittelpunkt. Jedoch ist die Progression steiler und die Texte sind vielfältiger: So setzen sich die Studierenden nicht nur mit Sach-, sondern auch mit literarischen Texten und den inhaltlichen sowie stilistischen Unterschieden auseinander. Ein einleitender Sachtext sowie die grundsätzliche thematische Begleitung in den Kernsitzungen sorgen zudem dafür, dass die Studierenden nach und nach die für das Verstehen auf Niveau C1.1 geforderten Kompetenzen erreichen.

## Charakteristika aller Niveaustufen

Zentraler Aspekt aller Coachings ist das freie, selbstständige und strukturierte Sprechen. Während der Sprechanteil unter Studierenden in traditionellen Kursen meist ungleich verteilt ist, sorgt die PHF-Methode dafür, dass *alle* Studierenden des Kurses gleichermaßen Gelegenheit bekommen, ihre mündlichen Fertigkeiten einzuüben. Somit ist die freie Interaktion integraler Teil des Sprachunterrichts (siehe dazu Imo und Moraldo, 2015). Durch den kooperativen Charakter der Aufgaben sind die Studierenden für ihren eigenen Erfolg auch vom Einsatz der Partnerin oder des Partners abhängig. Die Gruppengröße von meist zwei bis drei Personen sorgt dafür, dass diese gegenseitige Abhängigkeit von allen Mitgliedern wahrgenommen wird. Dabei geben die Arbeitsaufträge den Studierenden Wahlfreiheit – mal können sie ganze Themenkomplexe auswählen, mal einzelne Texte oder andere mediale Ressourcen; immer dürfen sie selbst ihre Rollen untereinander verteilen, das Produkt entwerfen und auf dem Weg dorthin diverse eigene Entscheidungen treffen (siehe Appendix A, B und C). Dieses offene Konzept fördert die intrinsische Motivation der Studierenden, sich in ein Thema einzuarbeiten.

Zum Ende des Semesters entstehen so immer intensivere Diskussionen, in denen die Studierenden (des Intermediate- und Advanced-Kurses) die deutsche Sprache auf schon fast selbstverständliche Weise als Kommunikationsmittel einsetzen, um ihre Argumente vorzubringen. Ein beinahe natürliches Sprachsetting entsteht. Der Lehrperson wiederum erschließen sich auf vielfältige Weise wertvolle Kontrollinstrumente, um die Lernatmosphäre und den Fortschritt im Kurs zu monitoren und eine tragfähige Vertrauensbeziehung zu den Lernenden aufzubauen (Funk et al., 2014, S. 79): zum einen durch die passgenaue Einbettung der Aufträge in die Kursprogression, zum anderen durch die stetigen Interaktionen mit den Kleinstgruppen und die Möglichkeit, alle Studierenden ausführlicher als innerhalb der Kernsitzung zu hören und ihnen Feedback zu geben.

Die Aufträge sind dabei explizit inhaltsorientiert, betreffen sowohl sprachliche Form wie Funktion und provozieren insbesondere auf den höheren Niveaus eine Aussage zu gesellschaftspolitischen Thesen (siehe Appendix B). Die Studierenden verwenden somit die aktuell vermittelte Grammatik im Kontext durch funktionsorientierte Sprachverwendung. Dadurch wird verhindert, dass das Üben ein Selbstzweck wird und der gesteuerte Spracherwerb losgelöst von kommunikativen Motivationen und Zielen erfolgt. Die Wichtigkeit dieses Ansatzes fasst Koeppel (2016, S. 55–56) wie folgt zusammen:

*„Die Forderung nach bedeutungshaltigen, abwechslungsreichen, interessanten Übungen ist […] nicht nur als motivationspsychologisch begründet, sondern als spracherwerblich geboten zu betrachten. Auch fertigkeitspsychologisch ist inhaltsleeres Üben sinnlos: Sprechen und Schreiben beginnen mit Aussageabsichten und sprachliche Mittel müssen über diese und nicht über andere sprachliche Mittel abgerufen werden“.*

### 3.3. FEEDBACK

Konstruktives Feedback wird hier mit Hattie und Timperley (2007) verstanden als die von einer Instanz wie der Lehrperson oder den Mitunterrichteten gegebenen Informationen zu Ausführung und Verständnis einer typischerweise zuvor absolvierten Aufgabe. Damit gehört das konstruktive Feedback zu den wichtigsten Instrumenten, um ein lernförderliches Klima zu etablieren und Lernfortschritte sicherzustellen. Das Feedback verstärkt, wie Hattie und Timperley (2007, S. 102) festhalten,

*„learning when there is a discrepancy between what is understood and what is aimed to be understood. It can increase effort, motivation, or engagement to reduce this discrepancy, and/or it can increase cue searching and task processes that lead to understanding (thus reducing this discrepancy). Feedback is among the most critical influences on student learning.“*

Das Feedback ist daher integraler Bestandteil eines jeden Coachings, folgt im Anschluss an die studentische Präsentation und ist in drei Phasen aufgeteilt:

1. Selbstevaluation und -reflexion der präsentierenden Gruppe
2. Fremdevaluation der anwesenden zweiten Zweiergruppe (ab Coachingrunde 2)
3. Feedback der Lehrperson

Die Selbstevaluation dient den Studierenden dazu, über die eigene Leistung zu reflektieren. So ziehen sie nicht nur explizite Rückschlüsse über ihre sprachliche Präsentation, sondern auch über die gemeinsame Arbeit in der Kleinstgruppe, was die Ausbildung sozialer Kompetenz fördert. Studierende im Beginner-Kurs können für die Selbstevaluation ggf. ihre Erstsprache wählen. Ab der zweiten Coachingrunde ergibt sich im Anschluss an die Selbstevaluation die Möglichkeit des Peerfeedbacks, da nun auch die jeweils andere Gruppe, die am selben Tag etwas präsentiert, anwesend ist. Hierdurch lernen die Kursteilnehmenden im Verlauf des Semesters, konstruktiv auf Studierende anderer Gruppen einzugehen und deren Leistung in Relation zur Kompetenz und zum Arbeitsauftrag zu kommentieren. Gerade im funktional ausgerichteten digitalen Raum profitiert die Gruppe von dieser Kollaboration, sodass die konstruktive Zusammenarbeit kooperatives Lernen fördert und somit positiv in die Kerngruppensitzungen einwirkt.

### Rolle der Lehrperson

In den beiden Phasen der studentischen Evaluation nimmt die Lehrperson eine moderierende und gesprächsleitende Rolle ein, indem sie die Studierenden auffordert, ihre Präsentation hinsichtlich Struktur, Inhalt und Grammatik zu beurteilen. Die inhaltliche Gestaltung des Gesprächsraums obliegt somit den Studierenden, die dieses Verfahren mit fortschreitendem Verlauf des Semesters stets besser kennenlernen und in späteren Coachingrunden auch unaufgefordert anwenden. Somit wird ein zusätzlicher Raum für studentische Interaktion geschaffen.

Auf gleich zwei Ebenen verbessert sich hierdurch das Vertrauensverhältnis, das wichtig ist für angstfreien Sprachunterricht und notwendige Bedingungen für Gruppenkohäsion in der digitalen Lehre schafft: Zum einen arbeiten die Studierenden vertrauensvoll-kritisch miteinander und erleben *Peer-Assessment im kleinen Rahmen* sowie *Lernen durch Lehren*-Erfahrungen in der feedbackgebenden Rolle. Zum anderen erfahren sie viel Wertschätzung, wenn die Lehrkraft den Gesprächsraum öffnet, indem sie einen neuen Impuls gibt, selbst aber möglichst nicht aktiv interveniert und die Aussagen der Studierenden damit als valide stehenlässt.



### Feedback der Lehrperson

In der dritten Phase gibt die Lehrperson selbst inhaltliches Feedback. Dabei bleibt sie in einer kooperativen Gesprächsrolle und geht idealerweise von der Makro- zur Mikroperspektive.[3] Sie kommentiert die Präsentation als Ganzes, die inhaltliche Ausgestaltung und den individuellen Zugang der jeweiligen Arbeitsgruppe zum Thema, bevor sie den Studierenden schließlich Notizen mit mitgeschriebenen Normabweichungen präsentiert und mit ihnen – ausgehend von der konkreten Sprachhandlung – über deren sprachliche Form ins Gespräch kommt.

Hierbei bietet sich für die Lehrperson eine induktive Vorgehensweise an, die die Studierenden erst mithilfe von allgemeinen und dann immer konkreter werdenden Fragestellungen ihre eigenen Fehler entdecken lässt. Zudem empfiehlt sich ein strukturiertes Vorgehen, bei dem einzelne linguistische Teilbereiche gezielt nacheinander angesprochen werden (und bestenfalls bereits während des Zuhörens in diese Aspekte sortiert notiert wurden). Leitend soll dabei die Auffassung der studentischen Präsentation als Zusammenspiel zwischen Einzel- und Gruppenleistung sein. Es geht dabei nicht um eine negative Fehlerkultur, sondern darum, den Mitgliedern das kooperative Lernen innerhalb einer Kleinstgruppe anhand personalisierter Normabweichungen von einigen (oder allen) zu ermöglichen. Hiermit präsentiert die Lehrperson das Feedback in Anlehnung an *consciousness raising tasks*. Diese Aufgaben, so führen Ranta und Lyster (2017, S. 45–46) an,

*„require learners to work collaboratively to complete a grammatical analysis of some kind, either inductively or deductively. This so-called consciousness-raising (CR) task (Fotos and Ellis, 1991) provides both a focus on grammatical form and an opportunity for learners to communicate while solving a problem and thereby engage in the acquisitional processes that are posited to underlie interaction“.*

Damit wird der stark inhalts-, zum Teil handlungsorientierte Ansatz der Coachingaufgaben aufgebrochen und einer formfokussierten Auseinandersetzung Raum gegeben. Die Studierenden können ihren Lernfortschritt nicht nur stetig monitoren und selbstständig gegensteuern, wo sie es für nötig erachten, indem sie konkrete Nachfragen stellen; sie bauen außerdem nachhaltig Sprach- und Sprachlernbewusstsein als Metakompetenz auf, was ihnen zudem beim erfolgreichen Spracherwerb hilft. Darüber hinaus erfahren sie den Raum als sicher, da wertschätzend und konstruktiv gemeinsam an Fehlern gearbeitet wird.

### Charakteristika aller Feedbacks

Das individuelle Feedback bietet den Studierenden durch die verschiedenen Coachingrunden hindurch ein konstantes *Assessment for Learning*, die Erweiterung ihrer

3 Je nach Gesprächsverlauf kann von diesem Prinzip abgewichen werden, wenn z. B. bereits alles über die Makroperspektive gesagt oder ein Aspekt als so wichtig erkannt wurde, dass dieser zu Anfang besprochen wird.

Selbstbewertungskompetenzen sowie des *Peer-Assessments* (Gerick et al., 2022), wodurch sie sich stets innerhalb der Anforderungen des Kurses sowie dessen Progression verorten und ihren eigenen Fortschritt nachvollziehen können. Angeleitet und unterstützt von der Lehrperson lernen sie hier, sich auf eine Metaebene zu begeben, indem sie ihr Produkt (den Dialog, die Debatte etc.), ihr Präsentieren und ihr Gefühl dabei, die Gruppenarbeitsphase vorab sowie ihre sprachliche Leistung begründet evaluieren. So werden sie einerseits zu Sprachlernkompetenzentwicklung stimuliert, andererseits dazu angehalten, persönliche wie akademische Reflexionskompetenzen anzuwenden und auszubauen, die später in die Erstellung des Reflexionspapiers münden.

Die Feedbackrunden tragen dazu bei, den Studierenden Absicherung zu bieten. Gerade im Onlineunterricht ist die Gefahr des Abwendens vom Kursgeschehen etwa durch Nichtverstehen erhöht, und die Lehrkraft hat nur begrenzte Reaktionsmöglichkeiten. Positiverweise kommt es im Rahmen der PHF-Methode bis dato jedoch sehr frequent dazu, dass selbst Studierende, die im klassischen Kontext der Kernsitzung weniger Eigeninitiative zeigen, durch die Coachings und ihre kommunikative, anlassgeleitete Ausrichtung in ihrem Lerntypus bestärkt und/oder derart eng begleitet und motiviert werden, dass nahezu alle Gruppen regelmäßig mit selbstständig „entdeckter“ Grammatik oder weiterführenden Fragen in die Coachings kommen, die auf die ausführliche Beschäftigung mit der Materie hindeuten. Auf diese Fragen kann dann wiederum in kleiner Runde oder im Plenum eingegangen werden, wodurch sich viele neue Lernanlässe ergeben, die die Studierenden selbst in den Unterricht tragen. Vorteile des *Flipped Classroom* wie nachhaltiges Lernen, tiefes Auseinandersetzen mit den Arbeitsaufträgen, gute Vorbereitung sowie Wertschätzung der Plenumssitzungen seitens der Studierenden als Ressource zur Bewältigung der ausgelagerten Aufgaben (Rotellar & Cain, 2016) können auch im Rahmen der PHF-Methode verifiziert werden.

## 4. Kernsitzungen

Neben den Coachings gibt es weiterhin Kernsitzungen (in Amsterdam mit einem Umfang von 60 Minuten). Sie dienen als Resonanzraum, um allgemeine Beobachtungen aus den Coachings heraus mit der gesamten Gruppe zu teilen. Zudem kommen in den Kernsitzungen des Beginner- und Intermediate-Kurses DaF-Lehrwerke für lerngewohnte Erwachsene zum Einsatz, die thematisch an die Coachings anschließen. Im Advanced-Kurs eignen sich wissenschaftliche sowie literarische Texte zu relevanten Themen, die mit dem jeweiligen Curriculum in Übereinstimmung stehen. Ziel ist es, in den Kernsitzungen einen Grundstock an Vokabular und Grammatik aufzubauen, den die Studierenden durch ihre Themenspezialisierung in den Coachings je nach persönlichem Schwerpunkt selbstständig anreichern.

Die Kernsitzungen sind auch der Ort, an dem schriftliche Fertigkeiten eingeübt und besprochen werden. Im Beginner-Kurs dienen hierzu schriftliche Hausaufgaben, während die Studierenden des Intermediate- und des Advanced-Kurses einmal pro Woche die aktuelle Tagesschau anschauen und zu einem der darin vorkommenden Themen einen Meinungskommentar schreiben, über den sie dann in der folgenden Kernsitzung (ca. 15 Minuten lang) sprechen. Die Lehrperson gibt schriftliches Feedback zur Sprache und zum Inhalt der Texte und fördert den Transfer von schriftlicher zu mündlicher Argumentation, indem sie sowohl in den Kernsitzungen als auch in den Coachings darauf verweist. Von Vorteil ist, dass die Tagesschau thematisch über aktuelle Ereignisse berichtet, die zudem untertitelt werden. Des Weiteren bleibt die Ausgestaltung der Kernsitzungen der Lehrperson und den örtlichen Gegebenheiten überlassen.

## 5. Prüfungsformen

### 5.1. MÜNDLICHE PRÜFUNG (BEGINNER)

Für den Beginner-Kurs mündet das Coaching in eine mündliche Prüfung am Ende eines jeden Semesters. Da die Studierenden bereits durch die Coachings an das Sprechen gewöhnt sind, ist die Hürde zu sprechen etwas geringer als ohne strukturelle Vorbereitung auf die mündliche Interaktion. Für Intermediate und Advanced empfiehlt sich am Ende des Semesters eine projektbasierte Abschlussprüfung, die im Folgenden genauer erläutert wird.

### 5.2. PROJEKT UND REFLEXIONSPAPIER (INTERMEDIATE UND ADVANCED)

Das Abschlussprojekt bündelt die einzelnen im Coaching eingeübten Schritte zu einer zentralen Prüfungsaufgabe. Die Studierenden bereiten dafür eigenständig eine Diskussion von 12 bis 15 Minuten zu einem gesellschaftlich relevanten Thema vor, verorten dieses im deutschen Parteienspektrum und beziehen sich auf ausgewählte deutsche Politiker und Politikerinnen. Ihre Diskussion nehmen sie als Podcast oder Zoom-Video auf. Anschließend schauen sie sich ihre Aufnahme ein zweites Mal an und schreiben ein in deutscher Sprache gehaltenes Reflexionspapier. Dieses enthält eine Zusammenfassung ihrer Diskussion sowie die Reflexion zu ihren Leistungen in den Bereichen Sprache, Inhalt, Argumentation und Projektorganisation. Das Abschlussprojekt dient den Studierenden somit als Übung und als Nachweis aller vier Fertigkeiten im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Ihre Kompetenz im Leseverstehen weisen sie durch die inhaltliche Recherche zur Vorbereitung ihrer Diskussion nach. Die Sprechfertigkeit ist inhärenter Bestandteil der aufgenommenen Diskussion. Durch das wiederholte Anhören ihres Produkts üben sie ihr Hörverstehen, und durch die Erstellung des Reflexionspapiers trainieren sie ihre Schreibfertigkeiten.



Mit erfolgreichem Abschluss der Prüfung können die Studierenden:

- über aktuelle, gesellschaftlich relevante Themen auf Deutsch sprechen, eine eigene Meinung dazu formulieren und diese diskutieren;
- die Positionen ausgewählter deutscher Politiker und Politikerinnen zu diesen Themen einordnen und hinterfragen;
- Thesen formulieren, Argumente abwägen sowie Zustimmung und Widerspruch ausdrücken (Argumentations- und Diskussionsfertigkeiten).

Die Ziele für den Advanced-Kurs sind ähnlich formuliert, werden jedoch an das Niveau angepasst, indem eine Reihe von verschiedenen Textgenres zur Auswahl steht, z. B. wissenschaftliche und literarische Texte, die die Studierenden für ihre Argumentation benötigen.

## 6. Hybride Umsetzung: online und on-campus

In allen drei Niveaustufen ist das Lernen hybrid und multimodal, da die Coachingeinheiten zwar im digitalen Raum stattfinden, die Studierenden jedoch alle Freiheiten haben, sich während ihrer individuellen Vorbereitung auf ihr Coaching sowohl digital als auch analog zu treffen. Mit nur wenigen Modifikationen können (weitere Teile der) PHF-Methode aus dem digitalen in den analogen Raum transferiert werden. So wäre es denkbar, die Kernsitzung im Seminarraum durchzuführen, während die Coachings weiterhin online (und ggf. zusammengefasst an Coachingtagen) stattfinden. Diese hybride Arbeitsweise hat den Vorteil, dass sich die Gruppe als Ganzes während der Kernsitzungen in einem gemeinsamen haptischen Raum befindet. Dies stärkt Interaktion und Gruppenkohäsion, die einen positiven Einfluss auf die Zusammenarbeit untereinander und mit der Lehrperson haben und damit einen wichtigen Eckpfeiler eines bestärkenden, fehlertoleranten Sprachunterrichts darstellen.

Sollten auch die Coachings im Seminarraum stattfinden, so empfiehlt es sich, schon in der ersten Coachingrunde beide Zweierteams an der Präsentation des jeweils anderen Teams teilnehmen zu lassen, da die Alternative sonst eine physische „Ausquartierung" eines der Teams wäre. Auch die Modalität der Mitschriften sollte geklärt werden: Bleibt es bei Mitschriften über den Laptop/PC oder wird auf Stift und Papier zurückgegriffen? Diese Varianten sollten mit Hinblick auf das Feedbackgeben und Präsentieren der mitgeschriebenen Beispielsätze durchdacht werden. Sind diese logistischen Fragen geklärt, so lässt sich die PHF-Methode leicht in den analogen Unterricht integrieren.

## 7. Zusammenfassung und Ausblick

Die PHF-Methode in Zweierteams zielt auf ein grundlegendes Problem der digitalen Lehre: auf den fehlenden gemeinsamen haptischen Raum und den daraus resultierenden Mangel an Gruppenkohäsion. Diesem Problem wird durch eine Neuordnung von Sozial- und Arbeitsformen entgegengewirkt, indem neben Kernsitzungen mit der gesamten Gruppe regelmäßige Coachings in studentischen Zweierteams angeboten werden, die lediglich die Lehrperson begleitet. Die Teams bereiten sich nach dem Flipped-Classroom-Prinzip selbstständig auf das Coaching vor, präsentieren einen mündlichen Dialog und erhalten hierzu personalisiertes Feedback. Durch die kleine Gruppengröße innerhalb der Coachings werden die Hürden des Sprechens in einer Fremdsprache gesenkt, das Vertrauensverhältnis zwischen den Beteiligten gestärkt und die sprachlichen, sozialen und akademischen Kompetenzen der Studierenden gefördert. Dazu gehören die selbstgesteuerte Kooperation und das Erarbeiten eines Produkts aus den zur Verfügung stehenden Materialien, das Kritisieren, Selbstevaluieren und Annehmen von Feedback, der Ausbau von akademischen Fertigkeiten wie Textverständnis, das Führen einer Debatte oder Argumentieren sowie die eingehende Auseinandersetzung mit der deutschen Sprache als Kommunikationsinstrument und im weitesten Sinne landeskundlichen, motivierenden Themenkomplexen. Sitzungen mit der gesamten Gruppe sind weiterhin vorgesehen, sodass sich ein Mix aus Arbeitsformen in kleinen und großen Gruppen ergibt.

Die Studierenden profitieren von der Verzahnung von Coaching- und Kursinhalten und haben dabei die Möglichkeit, eigene Schwerpunkte im Rahmen ihrer Coachingbeiträge zu setzen und ihrer Kreativität in Bezug auf das jeweilige Endprodukt freien Lauf zu lassen. Die Thematisierung von gesellschaftlichen Aspekten aus dem Zielsprachgebiet sorgt dabei für zusätzliche Motivation.

Nicht zuletzt bietet das strukturelle Feedback Vorteile für Lernende wie Lehrende: Beide Seiten begegnen sich in einem sicheren Umfeld auf Augenhöhe und eine essenzielle Vertrauensbasis, die in digitalen Großgruppen oft nur langsam entsteht, wird schneller aufgebaut. Zudem entwickeln die Studierenden Reflexionskompetenzen und Sprachlernbewusstsein, wenn sie gemeinsam mit anderen auf einer Metaebene über ihre Arbeit und die der anderen Gruppe sprechen. Somit ist das Feedback ein wichtiger Eckpfeiler der PHF-Methode. Die Entwicklung eines operationalisierten Feedbackbogens, der für die Studierenden ebenfalls transparent ist, hat hierfür einen großen Mehrwert und wird künftig angestrebt.

Digitaler Fremdsprachunterricht wird zukünftig weiter an Bedeutung gewinnen. Analoge Formate sollten dabei nicht nur eins zu eins ins Digitale übertragen werden. Vielmehr muss der digitale DaF-Unterricht der Zukunft neu gedacht werden, mit all den Möglichkeiten und Herausforderungen, die die Digitalisierung mit sich bringt: synchrone und asynchrone Kommunikation über geografische Grenzen hinweg, hybride Online- und On-Campus-Formate, die Integration von Apps und Videokonferenzformaten sind nur einige Beispiele, die neue Potenziale in der Lehre eröffnen.

Bei all den zahlreichen Möglichkeiten bleibt ein Grundsatz jedoch erhalten: Kooperatives Lernen und die daraus resultierende Kohäsion sind wichtige Eckpfeiler für die intrinsische Motivation der Studierenden und somit Schlüsselfaktoren für erfolgreiches Sprachenlernen. Die PHF-Methode in Zweierteams zeigt auf, wie durch eine Umschichtung von Sozial- und Arbeitsformen Möglichkeiten zum kooperativen Lernen entstehen, die im Videokonferenzformat besonders erträglich sind: kleine Lerngruppen im *Flipped Classroom* in Kombination mit großformatigen Kernsitzungen und eine darauf abgestimmte Projektarbeit. Diese Prinzipien sind nicht inhärent digital, eignen sich jedoch für eine digitale Lehr-Lern-Umgebung außergewöhnlich gut. Die Herausforderung für die Zukunft wird sein, weitere Formate zu entwickeln, die den sich ständig wandelnden Bedingungen in der Digitalisierung Rechnung tragen.



## LITERATUR

Burwitz-Melzer, E. , Mehlhorn, G. Riemer, C., Bausch, K.-R. & Krumm, H.-J. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht (S. 325–330) (6., völlig überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: A. Francke.

Byram M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Deutsch, M. (1949). A theory of cooperation and competition. Human Relations, 2, 129–152.

Funk, H., Kuhn, C., Skiba D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R.E., in Zusammenarbeit mit Brede J. (2014). Aufgaben, Übungen, Interaktionen. Deutsch Lehren Lernen 4. Stuttgart: Klett.

Gerick, J., Sommer, A. & Zimmermann, G. (2022). Kompetent Prüfungen gestalten (2. Aufl.). Münster: Waxmann.

Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81–112.

Imo, W. & Moraldo, S. (2015). Einleitung. Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht. In W. Imo & S. Moraldo (Hrsg.), Interaktionale Sprache und ihre Didaktisierung im DaF-Unterricht (S. 1–22). Tübingen: Stauffenburg.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). Cooperation and competition: Theory and research. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1992). Positive interdependence: Key to effective cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz (Hrsg.), Interaction in cooperative groups: The anatomy of group learning (S. 174–199). Cambridge: University Press.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1994). Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, R. T. & Johnson, D. W. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. Educational Researcher, 38, 366–367.

Johnson, R. T., Johnson, D. W. & Holubec, E. J. (1998). Cooperation in the classroom. Boston; MA: Allyn and Bacon.

Kimmerle, J. (2013). Computervermittelter Wissensaustausch als Soziales Dilemma: Ein Überblick. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 27, 9–26.

Koeppen, R. (2016). Deutsch als Fremdsprache. Spracherwerblich reflektierte Unterrichtspraxis (3., überarb. und erw. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Lage, M. J., Platt, G. J. & Treglia, M. (2000). Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment. The Journal of Economic Education, 31(1), 30–43. DOI: *https://doi.org/10.2307/1183338*.

Lay, T. (2008). Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Info DaF, 35(1), 15–31.

Müller-Hartmann, A. & Schocker, M. (2016). Aufgabenorientierung. In E. Burwitz-Melzer, et al. (Hrsg.), Handbuch Fremdsprachenunterricht (S. 325–330) (6., völlig überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: A. Francke.

Ranta, L. & Lyster, R. (2017). Form-Focused Instruction. In P.Garrett, J.M.Cots (Hrsg.), The Routledge Handbook of Language Awareness (S. 40–56). https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9781315676494.ch4.

Reimann, D. (2015). Inter- und transkulturelle Kompetenz. ProDaZ – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. *https://bibliographie.ub.uni-due.de/servlets/DozBibEntryServlet?id=ubo_mods_00062517*.

Rösler, D. (2010). E-Learning Fremdsprachen. Eine kritische Einführung (3. Aufl.). Tübingen: Stauffenburg.

Rösler, D. & Würffel, N. (2020). Lehr- und Lernmedien. Deutsch Lehren Lernen (5. Neubearb.). Stuttgart: Klett.

Rotellar, C. & Chain, J. (2016). Research, Perspectives, and Recommendations on Implementing the Flipped Classroom. American Journal of Pharmaceutical Education, 80(2). DOI: *https://doi.org/10.5688/ajpe80234*

Slavin, R. E. (1984). Students motivating students to excel: Cooperative incentives, cooperative tasks, and student achievement. Elementary School Journal, 85, 53–64.

Slavin, R. E. (1988). Student team learning: An overview and practical guide. Washington, D. C.: National Education Association.

# Appendix A Aufgabenstellung Beginner, 1. Semester, Block 1

## Coaching I

1. Give us feedback about the course (in English or German if you want).
2. Arbeite an deiner Aussprache.
   Prepare the **following dialogue** with your partner. **Read the text out loud** during your coaching session and receive feedback about your pronunciation.

A: Guten Morgen! Ist hier der Deutschkurs?
B: Guten Morgen! Ja, das ist der richtige Raum. Ich bin übrigens [dein Name].
A: Hallo [Name von B], Dankeschön! Ich bin [dein Name].
B: Das ist ein schöner Name. Wie schreibt man deinen Namen?
A: Meinen Namen schreibt man [spell your name]. Wie schreibt man deinen Namen?
B: Meinen Namen schreibt man [spell your name].
A: Aha, vielen Dank!
B: Sehr gerne. Möchtest du noch einen Kaffee holen?
A: Ja, sicher. Aber wir müssen schnell sein. Gleich geht es los!
B: Oh, natürlich! Du hast recht. Aber wir schaffen das.



## Coaching II

1. Give us feedback about the course (in English or German if you want).
2. **Stelle dich auf Deutsch vor.**
   Wer bist du? Woher kommst du? Was studierst du?
3. **Stelle** *eine Stadt* **in Deutschland, Österreich oder der Schweiz vor.**

A: Wie heißt die Stadt?
B: *Die Stadt heißt …*
A: Wo liegt die Stadt?
B: *Die Stadt liegt im Norden/Süden/Osten/Westen/ … von Deutschland.*
A: Gibt es etwas Besonderes in dieser Stadt?
B: *In dieser Stadt gibt es ein Schloss/einen Berg/eine alte Universität …*
A: Wie findest du die Stadt?
B: *Ich finde die Stadt schön/interessant/hässlich/ …*

# Appendix B: Aufgabenstellung Intermediate, 2. Semester, 1. Block

## Coaching I

Bereiten Sie eine Diskussion über eines der genannten Themen vor. Fassen Sie die Literatur zusammen, geben Sie ihre Meinung und nennen Sie Pro- und Kontra-Argumente.

## Coaching II

Bereiten Sie eine Diskussion über eines der Themen vor. Stellen Sie dabei eine These auf und nennen Sie Pro- und Kontra-Argumente. Gehen Sie in der Diskussion auch auf die These und Argumente Ihres Partners ein.

## Schwerpunkt der Diskussion

Ihre eigene Meinung **zu einem Thema** untermauert durch begründete Argumente

## Schwerpunkt der Diskussion

Ihre eigene Meinung zu **einer bestimmten These** untermauert durch begründete Argumente

## Struktur der Argumentation:

1. Thema (Coaching I)/These (Coaching II)
2. Definition der Grundbegriffe
3. Pro- und Kontra-Argumente
4. Schluss: Zusammenfassung, Gemeinsamkeiten und Meinungsunterschiede, weiterführende Fragen

## Themen

*Wählen Sie für jedes Coaching ein Thema aus. Insgesamt besprechen Sie somit zwei der drei untenstehenden Themen. Beachten Sie die unterschiedlichen Fragestellungen für Coaching I und II.*

## 1. Klimawandel: Gefahr oder harmloses Phänomen?

Partner/in 1 ist Wissenschaftler/in und glaubt an den Klimawandel und die Erderwärmung.
Partner/in 2 glaubt **nicht** an den Klimawandel und die Erderwärmung. Er/sie ist *Klimaleugner/in*.

a. Was ist *der Klimawandel*?
b. Was sind seine *Ursachen und Folgen*?
c. Welche *Maßnahmen* sind im Kampf gegen den Klimawandel notwendig?
d. Was sind die wichtigsten *Argumente* der Klimaleugner?

### 2. Digitalisierung: Segen oder Fluch für den modernen Menschen?

**a.** Wie beeinflusst Digitalisierung unser Leben?
**b.** Werden wir durch Digitalisierung eher *miteinander verbunden* oder *vereinsamen wir*?
**c.** Entstehen durch Digitalisierung *Arbeitsplätze* oder werden sie vernichtet? Wie sicher sind unsere persönlichen Daten im Netz?

### 3. Die Diversity-Quote: Der Weg zur (Ab)Schaffung der Ungerechtigkeit?

**a.** Was ist *das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz*?
**b.** Sind Diversity-Quoten *notwendig* oder *kontraproduktiv* bzw. *diskriminierend*?
**c.** Gibt es *Alternativen*? Oder ist *Änderung ohne Quote* nicht denkbar?



# Appendix C: Aufgabenstellung Abschlussprojekt (Intermediate)

## Aufgabe

Erstellen Sie beispielweise über Zoom eine **zwölf- bis fünfzehnminütige** Video-Diskussion über ein Thema aus dem Themenpool. Schreiben Sie dazu ein Reflexionspapier. Laden Sie das Video und das Reflexionspapier auf die Digitalplattform Ihrer Universität hoch. **Wichtig:** Lesen Sie während Ihrer Diskussion nicht vom Papier ab, sondern sprechen Sie frei! Stichpunkte sind erlaubt.

## Videoclip (Inhalt)

Wählen Sie einen deutschen Politiker/eine deutsche Partei aus. Bereiten Sie dann eine Diskussion vor, in der Sie aus Sicht dieses Politikers/dieser Partei eine These aufstellen und argumentieren. Gehen Sie auch auf die These Ihres Partners ein, der die Meinung eines anderen deutschen Politikers vertritt. Führen Sie die Diskussion nach dem Vorbild der *Debatten von Spitzenkandidaten.* Werfen Sie in der Diskussion einen Blick auf die Partei des jeweiligen Politikers und ihre Verortung im politischen Spektrum (links, rechts, Mitte ...).

## Videoclip (Ablauf)

- Stellen Sie sich selbst am Anfang vor (welcher Politiker sind Sie?) und gehen Sie auf den **politischen Hintergrund** und die Parteizugehörigkeit des Politikers ein. Erläutern Sie dann die **These des Politikers** deutlich.
- Definieren Sie wichtige **Grundbegriffe Ihrer These**.
- Nehmen Sie Stellung zur These (**Pro- und Kontra-Argumente**) aus der Sicht der gewählten Politiker. Halten Sie kurze Redebeiträge und wechseln Sie sich beim Sprechen ab. Halten Sie *keine langen* Monologe, sondern **diskutieren** Sie.
- Formulieren Sie eine **Schlussfolgerung**: Fassen Sie die Argumente zusammen und betonen Sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Ihnen und Ihrem Partner.
- Sie können Ihren Vortrag frei gestalten: Verwenden Sie Zitate, Ausschnitte aus Reden, kurze Videoclips etc. Sie können auch Ihren Bildschirm über die Share-Screen-Option teilen.
- Seien Sie kreativ!

## Reflexionspapier:



Schauen Sie sich Ihre Video-Diskussion nochmals an. Verfassen Sie im zweiten Schritt ein Reflexionspapier (1–2 Seiten). Beantworten Sie die folgenden Fragen in ganzen Sätzen:

**1. Zusammenfassung des Videos:**

**a.** Nennen Sie kurz Ihr Thema, die These und den Politiker, von dem die These stammt.

**b.** Was waren Ihre Argumente und zu welchem Schluss sind Sie gekommen?

**2. Reflexion über den eigenen Beitrag:**

**a.** Wie fanden Sie die Diskussion und was hat Ihnen gut gefallen?
Organisatorisch:
Inhaltlich/argumentativ:
Sprachlich:

**b.** Was würden Sie verbessern oder anders machen?
Organisatorisch:
Inhaltlich/argumentativ:
Sprachlich: *Sie können in diesem Teil eventuelle Sprachfehler schriftlich korrigieren.*

## Bewertungskriterien

- Sprache: Wortschatz, Grammatik, Ausdruck, freies Sprechen
- Inhalt: Vollständigkeit, Kontext, Argumentation (Pro und Kontra)
- Form: Struktur, Interaktion, Kreativität

5

# Podiumsdiskussion

SIMONE HEINE UND STEFAN BUCHHOLZ

# „Mit den Partnerinnen und Partnern sprechen, und nicht nur über sie.“ Über die Beteiligung der internationalen Germanistik an Dhoch3

## 1. Einleitung

Die Podiumsdiskussion „Dhoch3 als Beispiel für die Digitalisierung der Lehre im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) und in der internationalen Germanistik“ bildete den Abschluss der ersten wissenschaftlichen Dhoch3-Konferenz. Mit Dietmar Rösler (Co-Autor des Moduls 1: „Methoden und Prinzipien der Fremdsprachendidaktik Deutsch“) und Christian Fandrych (Autor des Moduls 6: „Wissenschaftssprache Deutsch, wissenschaftliche Arbeitsformen“) stellten sich zwei Vertreter der Dhoch3-Autorenteams der Diskussion. Riham Tahoun und Paul Voerkel vertraten die internationale Anwendungsperspektive. Riham Tahoun bearbeitete das Dhoch3-Modul 6 zur Wissenschaftssprache Deutsch mit angehenden Doktorandinnen und Doktoranden im Bereich Germanistik und führt aktuell ein Projekt für die zukünftigen DaF-Lehrenden an ägyptischen Universitäten durch.[1] Paul Voerkel war für den DAAD als Lektor in Ecuador tätig und zuletzt an der DAAD-Außenstelle in Rio de Janeiro für die Förderung der Germanistik und von Deutsch als Fremdsprache zuständig. In diesem Zusammenhang pilotierte er Dhoch3-Module. In Südamerika ist der Bedarf an Deutschlehrkräften sehr hoch, während im Studium gleichzeitig der Spracherwerb und die fachliche Ausbildung geleistet werden müssen.[2]

Folgende Fragen standen während der Podiumsdiskussion im Fokus:

- Wie kann es gelingen, ausländische Partnerinnen und Partner stärker an der Konzeption von Dhoch3 zu beteiligen und ihre Perspektiven und Bedarfe im Programm zu integrieren?
- Welche Rückmeldemöglichkeiten bieten sich an, um das Feedback der internationalen Nutzerinnen und Nutzer direkter in die Entwicklungsprozesse einfließen zu lassen?
- Wie können Nutzerinnen und Nutzer darin unterstützt werden, die komplexen Inhalte von Dhoch3 an ihre Lehrpläne anzupassen, sodass der Schritt von der Nutzung der Dhoch3-Module



1 Riham Tahoun stellt das Fortbildungsprojekt in ihrem Beitrag: „Fachliches und sprachliches Lernen verbinden. Ein Fortbildungskonzept zur Vermittlung von Fachsprache Deutsch“ im vorliegenden Sammelband vor. Für weitere Informationen siehe Tahoun (2023).

2 In seinem gemeinsamen Beitrag mit Paulo Soethe, „Zwischen Nachfrage und Angebot. Zum Potenzial von Dhoch3 in der Aus- und Weiterbildung von brasilianischen DaF-Lehrkräften“, zeigt Paul Voerkel im vorliegenden Sammelband Anwendungsbeispiele und Einsatzszenarien für Dhoch3 im brasilianischen Kontext auf. Für weitere Informationen siehe Voerkel und Soethe (2023).

nach dem „Schatzkistenprinzip“ hin zur festen Integration in die Curricula internationaler Partnerhochschulen gelingt?

- Auf welchem Wege kann hierbei die große Diversität der weltweiten Germanistik insgesamt miteinbezogen werden?

Zu Beginn der Diskussion stellten sich die Gesprächspartner mit einer kurzen Stellungnahme zu einer Einstiegsfrage vor. Christian Fandrych führte aus, dass der Titel „Wissenschaftssprache“ in Bezug auf Modul 6 eigentlich zu kurz greife, da es um sämtliche kommunikativen Verfahren gehe, die benötigt würden, um erfolgreich studieren zu können. Wissenschaftssprache habe allgemeine und fachspezifische Anforderungen und die kommunikativen Anforderungen an Studierende unterschieden sich von Fach zu Fach. Das vorliegende Modul sei auf DaF und Deutsch als Zweitsprache (DaZ) ausgerichtet, die als Fachgebiete in sich schon heterogen seien. Im Modul gehe es um die Sensibilisierung für unterschiedliche Gepflogenheiten und Erwartungshaltungen je nach Kontext und fachlichem Schwerpunkt. Das Modul möchte einerseits praktische Kompetenzen vermitteln, aber auch zu einer allgemeineren Reflexion über unterschiedliche kommunikativ-sprachliche Traditionen in der Wissenschaft anregen, die in Zusammenhang mit den jeweiligen Bildungstraditionen stehen. So soll eine einseitige Normorientierung (etwa an den deutschen Traditionen) vermieden werden.

Dietmar Rösler hielt in seiner einführenden Stellungnahme fest, dass die Digitalisierung zu zahlreichen Erleichterungen in Bezug auf internationale Zusammenarbeit führe. So könnten im Rahmen einer dezentralen Kooperation gemeinsame Masterprogramme entstehen, die nicht unbedingt über eine deutsche Partneruniversität organisiert werden müssten. Die digitalen Veränderungen brächten aber neue Schwierigkeiten in Bezug auf die Inhalte der Lehre mit sich: Bestimmte Unterrichtsthemen und Inhalte wie etwa „nach dem Weg zu fragen“ seien in Bezug auf den kommunikativen DaF-Unterricht obsolet, während die Nutzung von Übersetzungstools das Fremdsprachen-Lehren und -Lernen verändere. Dementsprechend müsse die Lehrkräfteausbildung umgestellt werden. Der klassische Unterricht werde zukünftig stärker mit Elementen verbunden werden, die früher dem natürlichen Spracherwerb zugeordnet worden seien und darüber hinaus werde viel inzidentelles-intentionales Lernen stattfinden. Dementsprechend würden Lehrkräfte eher zu Lernhelferinnen und Lernhelfern im Sinne des Konzepts aus den 1960er-Jahren werden. Dabei werden sich die Fragen stellen, was die gesellschaftlich finanzierte Vermittlung von Fremdsprachen in der Schule bedeute und wie die digitale Entwicklung in die Lehrerausbildung integriert werden könne. Eine besondere Herausforderung werde darin bestehen, dass die Prüfungsfixierung innerhalb des Schulwesens verabschiedet werden müsse und es ein ganz anderes Lehrerbild brauche.

Riham Tahoun berichtete, dass sie bei ihrer Arbeit mit den Doktorandinnen und Doktoranden mit dem Modul zur Wissenschaftssprache Deutsch darauf abziele, die Studierenden zum wissenschaftlichen Arbeiten zu befähigen und sich in DaF zu qualifizieren. Die Arbeit mit Modul 6 sei sehr erfolgreich gewesen, weil ihre Teilnehmenden nach Bearbeitung des Themas 4: „Themenfindung, Informationsbeschaffung“ ein richtiges Produkt, nämlich eine Checkliste mit „Ge- und Verboten der Wissenschaftssprache“, erhielten. Das Prinzip der „Offenheit” von Dhoch3, womit die Anpassungsfähigkeit der Module an vielfältige Kontexte gemeint ist, habe sich in Bezug auf die unterschiedlichen Zielgruppen bewährt, da die Bausteine eine hohe Flexibilität ermöglichten und anpassungsfähig seien.[3]



3 Neben den Prinzipien „Unvollständigkeit“ und „internationale Zusammenarbeit“ ist das Prinzip „Offenheit“ eines der drei Leitprinzipien, mit denen sich Dhoch3 charakterisieren lässt. Das Prinzip „Offenheit“ zielt darauf, dass Dhoch3 Anlass für die Nutzerinnen und Nutzer geben soll, Inhalte, Materialien und Lehr-Lern-Szenarien gemäß den regionalen Anforderungen auszuwählen und die Modulmaterialien auch entsprechend anzupassen. Claudia Riemer und Paulo Soethe nehmen in ihrem Beitrag, „Dhoch3 und die internationale Zusammenarbeit in der Hochschulbildung DaF und Germanistik: Chancen und Herausforderungen“, im vorliegenden Sammelband eine Einordnung zu den genannten Prinzipien vor. Für weitere Informationen siehe Riemer und Soethe (2023).

Paul Voerkel betonte die Heterogenität der Germanistik weltweit, so auch in Brasilien. Allein in Rio de Janeiro gebe es drei Universitäten mit Angeboten für die Ausbildung von Deutschlehrkräften, wobei die Profile der Hochschulen sehr unterschiedlich und entsprechend die Bedürfnisse und Bedarfe breit gestreut seien. Zur Zukunft digitaler Medien im Unterricht hob er hervor, dass die sogenannten Millennials nicht automatisch Digital Natives, zum Teil Schwierigkeiten mit einer strukturierten Nutzung von Tools und Apps hätten und digitale Medien nicht per se zur Bildung verwenden würden. Hier sei der Ansatz des Forschenden Lernens eine Möglichkeit, Studierende ausprobieren und teilhaben zu lassen – gerade im Hinblick darauf, dass sie auf diese Weise besser in die Forschung einbezogen werden könnten. Die Universitäten seien sehr kreativ bei der Ideenfindung, müssten aber genauer auf die gesellschaftlichen Bedürfnisse und Erwartungen achten. Heutige Studierende bräuchten die deutsche Sprache auch jenseits von DaF und Germanistik, z. B. im Bereich Deutsch als Fachsprache oder mit Blick auf das Deutschlernen im schulischen Bereich.

## 2. Regionale Anpassung der Dhoch3-Module an spezifische Kontexte – wie kann mehr Vernetzung gelingen?

Was bereits in einer von einem externen Dienstleister Anfang 2022 durchgeführten Kurzevaluation des Programms festgestellt wurde, zeigte sich ebenfalls auf der Konferenz: Es genügt nicht, die Dhoch3-Module zu entwickeln. Vielmehr bedarf es mehr Vernetzung und einer Anpassung an spezifische regionale Kontexte und Lehr-Lern-Situationen. Eine der zentralen Handlungsempfehlungen der Programmevaluation lautet, die internationale Germanistik besser in die Weiterentwicklung von Dhoch3 einzubeziehen. Daraus leitet sich die Frage ab, wie es gelingen kann, dabei die große Diversität der internationalen Germanistik zu berücksichtigen.

Einig waren sich die Diskussionsteilnehmenden darüber, dass die Entwicklung und Erprobung von Materialien Zeit und somit Geld kosten. Um internationale Partner in die Modulentwicklung miteinbeziehen zu können, wären Fördermöglichkeiten von nicht ausschließlich in Deutschland verorteten Teams wünschenswert. So könnten internationale Partnerorganisationen, etwa innerhalb von thematischen Kooperationen, die Dhoch3-Materialien und Anwendungsszenarien (weiter-)entwickeln und erproben. In diesem Zusammenhang wurde auf die positiven Erfahrungen verwiesen, die bei der Tutorierung einzelner Einheiten von „Deutsch Lehren Lernen“, einer der Fort- und Weiterbildungsreihen des Goethe-Instituts, gemacht wurden. Die dabei entstandenen Anwendungsszenarien passen zu den länderspezifischen und regionalen Bedingungen.

Neben regionalen Kooperationen in Bezug auf die Anpassung der Dhoch3-Module an die spezifischen Gegebenheiten vor Ort wäre es erstrebenswert, so waren sich die Diskutantinnen und Diskutanten einig, wenn Forschung – und hier v. a. auch Wirkungsforschung – eine größere Rolle einnehmen könnte. So wäre es beispielsweise möglich, an internationalen Universitäten Qualifikationsarbeiten zu den Modulen zu vergeben. Außerdem sollte darauf abgezielt werden, dass die Beteiligung an Dhoch3 international mehr wertgeschätzt wird. Eine Anerkennung von Dhoch3 in wissenschaftlichen Kontexten würde etwa zu mehr Publikationen führen. Dietmar Rösler merkte an, dass bei diesen Überlegungen die Frage des Methodenexports mitzudenken sei, wobei heutzutage mit diesem Thema behutsamer umgegangen würde als in den 1970er-Jahren. Der intensivere Einbezug der Auslandsgermanistik und die stärkere Verankerung von Dhoch3 an internationalen Universitäten werde v. a. von den materiellen Bedingungen abhängen. Möglichst dezentrale Kooperationen zwischen Universitäten und Lehrerfortbildungseinrichtungen müssten von bezahlten oder durch Stipendien geförderten Kräften koordiniert werden.

Im Folgenden warf Dietmar Rösler die Frage auf, ob der Begriff „Kontextualisierung“, verstanden als die Anpassung der Module oder Teile der Module auf bestimmte Gruppen von Lernenden, nicht hilfreicher wäre als das Konzept der Regionalisierung, bei dem immer auch eine

Hierarchisierung mitschwinge. Paul Voerkel führt diesen Punkt fort und weist darauf hin, dass man sich dabei die Frage stellen solle, wie die Dhoch3-Module ge- bzw. benutzt werden: Vielleicht werden diese ganz anders eingesetzt als intendiert? Für die Beantwortung der Fragen müssen die internationalen Partner miteinbezogen werden, gerade im Hinblick auf die Anwendungsszenarien. Nur so lässt sich das in Dhoch3 umgesetzte Prinzip „Offenheit“ optimal ausschöpfen.

Eine gute Möglichkeit der Vernetzung besteht in der Durchführung von regionalspezifischen Dhoch3-Fortbildungen. Riham Tahoun berichtet am Beispiel einer Veranstaltung in Tunesien, die im Frühjahr 2019 an der Université de Gabès stattfand, wie dieser Workshop zum Ausgangspunkt für die Bildung von Teams wurde, die nach der Veranstaltung zu einem spezifischen Thema weiterarbeiteten und Dhoch3 als festen Bestandteil der Lehre an ihren Standorten etablieren konnten. Nach einer entsprechenden Auftaktveranstaltung bot sich also die Chance, durch die digitalen Möglichkeiten städte- und länderübergreifend unkompliziert zusammenzuarbeiten. Die Erstellung unterschiedlicher Szenarien und Materialien könnte eine Bereicherung für alle beteiligten Nutzerinnen und Nutzer ergeben. Dietmar Rösler ergänzt, dass etwa eine Sammlung von Unterrichtsmitschnitten unterschiedlicher Lehr-Lern-Situationen auf der Plattform automatisch verhindern würde, dass etwas als die eine, richtige Unterrichtsmethode wahrgenommen werde.



## 3. Wenn sich eine Anwenderin mit einem Modulautoren unterhält. Ein Zwiegespräch

Riham Tahoun, die zusammen mit ihren Promotionsstudierenden an dem Modul „Wissenschaftssprache Deutsch“ arbeitet, lobte die Reichhaltigkeit der bereitgestellten Materialien und Videos, vermisste aber einen Anwendungsbereich, in dem Studierende selbst Texte verfassen und Rückmeldungen von Tutoren und Tutorinnen einholen können. Christian Fandrych, der das Modul entwickelte, hielt fest, dass das Modul sehr umfangreich angelegt sei, weil die Vielfalt der Kommunikationstraditionen in den Wissenschaften reflektiert werden sollte. Dafür seien die Themen 4, 5 und 6 praxisorientiert ausgerichtet, denn dort können verschiedene Fertigkeiten wie Präsentieren und Schreiben geübt werden. Da die Standards und Kriterien weltweit unterschiedlich sein können, auch in Bezug auf die Bewertung von Texten, kann es keine Rückmeldung von zentraler Stelle aus geben. Außerdem spielten die verschiedenen Zugangssprachen eine wichtige Rolle. Dem Modulautor zufolge ist Mehrsprachigkeit in der Wissenschaft ein hohes Gut, das es zu bewahren gelte. In den Bereichen Sprache und Sprachenvielfalt kommt der Thematisierung und Relativierung von Normen und deren Reflexion eine besonders wichtige Rolle zu.

Hinsichtlich der Anwendung stellte sich Riham Tahoun die Frage, wieso Themen eingeführt werden, die dann erst mehrere Kapitel später wieder aufgegriffen und vertieft werden. Christian Fandrych erläuterte, dass das Modul auf der Idee basiere, zuerst die Reflexion stattfinden und dann die anwendungsorientierten Blöcke folgen zu lassen. Daher komme es zu den benannten thematischen Bezügen über mehrere Themen bzw. Kapitel hinweg. An diesem Punkt wird deutlich, dass die Erstellung von Navigationshilfen für verschiedene Zielgruppen und Anwendungsszenarien sinnvoll wäre.

Christian Fandrych erkundigte sich nach den Erfahrungen und Hauptproblemen bei der Arbeit mit Thema 4, in dem es u. a. um die Planung und das Vorgehen beim Erstellen einer eigenen wissenschaftlichen Arbeit geht. Riham Tahoun lobte die klare Gliederung des Materials und die Didaktisierungsvorschläge. Ihren Studierenden fiele das Textverständnis leicht, schwieriger sei allerdings die Umsetzung der dargestellten Standards des wissenschaftlichen Schreibens, also das Einnehmen einer objektiven Perspektive bzw. der Verzicht auf die subjektive Perspektive und das damit verbundene „Ich“, ebenso wie der der Gebrauch des Nominalstils. Christian Fandrych stellte dar, dass das Modul bei der Überarbeitung kleinschrittiger angelegt worden sei. Und auch an dieser

Stelle sei es wichtig, im Blick zu behalten, dass Normen und Standards keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit besitzen und die deutschen wissenschaftlichen Kommunikationsstile Veränderungen unterliegen würden. Das Modul könne hierfür lediglich sensibilisieren und nicht alle möglichen Anwendungsszenarien abdecken. Dhoch3 sei ein Angebot, das von den Nutzerinnen und Nutzern weiterentwickelt werden kann und muss: „Es gehört allen, jede und jeder darf es sich nehmen, sich zu eigen machen und es weiterentwickeln."

Dietmar Rösler ergänzte das Zwiegespräch durch den Vorschlag, dass die Module selbst ein Gegenstand vergleichender Arbeiten werden könnten, an ihnen ließe sich beispielsweise die deutsche Eigenart ablesen, alles reflektieren zu wollen. Paul Voerkel griff indes das Thema „Methodenexport" auf und beantwortete die Frage, ob Diskurse exportiert werden dürfen, mit „Ja", da sie Teil der deutschen Sprache seien. Bei der regionalen Anpassung der Module sei aber besonders wichtig, dass mit den Partnern und nicht über sie gesprochen werde. Ein weiteres wichtiges Feld sei der Austausch mit den potenziell beteiligten Universitäten in Bezug auf wissenschaftliche Publikationen. Die hierbei erstrebenswerte gegenseitige Anerkennung von Publikationen im jeweiligen wissenschaftlichen System könnte über Dhoch3 bestärkt werden.

## 4. Schlussrunde

In der Schlussrunde wurde das Publikum dazu aufgefordert, an einer Mentimeter-Umfrage teilzunehmen und die Frage danach zu beantworten, wie ihr Unterricht in zehn Jahren aussehen würde. Abbildung 1 zeigt die hieraus resultierende Wortwolke.



**ABB. 1: ERGEBNIS DER PUBLIKUMSUMFRAGE AM ENDE DER PODIUMSDISKUSSION**

Quelle: Mentimeter-Umfrage zur Podiumsdiskussion am 3. Juni 2022.

Nach Abschluss der Umfrage konnten sich die Podiumsteilnehmenden eine der Antworten herausgreifen und diese kommentieren. Christian Fandrych wählte „abwechslungsreich“, weil es zukünftig noch viel mehr Möglichkeiten geben werde, Unterricht abwechslungsreicher zu gestalten. Das schließe Medien, Unterrichtsformen und intelligente Materialien mit ein. Allerdings bleibe zu hoffen, dass die Schulen von der Entwicklung nicht abgehängt werden, da sie vom System her schwerfällig seien. Paul Voerkel ergänzte, dass die Universitäten ebenfalls schwerfällig seien, Dhoch3 aber als „Backtriebmittel“ dienen könnte. Er griff sich das Wort „individualisiert“ heraus, in der Erwartung, dass zukünftiger Unterricht besser auf die Bedürfnisse einzelner zugeschnitten sein könnte. Zusätzlich wählte er „kaum anders als heute“, weil es, bei aller Fokussierung auf Innovation, wichtig sei, bewährte Praxen beizubehalten.



Riham Tahoun entschied sich währenddessen für „inklusiver und zugänglicher“: Fortbildungen werden zugänglicher sein. Und sicherlich würde alles digitaler werden, wobei physische Begegnung trotz der digitalen Möglichkeiten nach wie vor besonders wichtig sei. Dietmar Rösler gefiel schließlich „caféhausstimmungsmäßig“ am besten, und „individualisierter“ werde der Unterricht der Zukunft auf jeden Fall werden. Er hoffte, dass darunter aber nicht das einsame Lernen mit digitaler Unterstützung als kostengünstige Alternative zum Lernen in sozialen Verbänden verstanden werde. „Individualisierter“ mochte er im Sinne des stärkeren Zuschnitts auf Individuen verstanden wissen, Unterricht mit Lehrkraft im Klassenverband dürfe gleichzeitig jedoch nicht zum Luxus werden.

Die Podiumsdiskussion verdeutlichte, dass die regionale Anpassung der Dhoch3-Module überaus wichtig ist und dass es dabei v. a. um zwei Stränge geht: Die materiellen bzw. finanziellen Bedingungen und die praktische Ausgestaltung der regionalen Kooperationen, wobei geeignete Strukturen an internationalen Universitäten aufgegriffen werden könnten.

## LITERATUR

Riemer, C. & Soethe, P. (2023). Dhoch3 und die internationale Zusammenarbeit in der Hochschulbildung DaF und Germanistik: Chancen und Herausforderungen. In diesem Band.

Tahoun, R. (2023). Fachliches und sprachliches Lernen verbinden. Ein Fortbildungskonzept zur Vermittlung von Fachsprache Deutsch. In diesem Band.

Voerkel, P. & Soethe, P. (2023). Zwischen Nachfrage und Angebot. Zum Potenzial von Dhoch3 in der Aus- und Weiterbildung von brasilianischen DaF-Lehrkräften. In diesem Band.

# Autorinnen und Autoren

Prof. Dr. **Sandra Ballweg** ist Professorin für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache an der Universität Paderborn. Ihre Schwerpunkte in Forschung und Lehre liegen im Bereich Mehrsprachigkeit, Zweit- und Fremdsprachenaneignung und Forschungsmethodologie. Mit Claudia Riemer ist sie verantwortlich für Dhoch3-Modul 8.

Dr. **Nils Bernstein** ist – nach Stationen als DAAD-Lektor in Santiago de Chile und Mexiko-Stadt – seit 2013 wissenschaftlicher Mitarbeiter und Sprecher des Bereichs Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität Hamburg. Neben dem Testen und Bewerten von Sprachkenntnissen, der Vermittlung und Untersuchung von Wissenschaftssprache und der Phraseodidaktik interessiert er sich für ganzheitliche Ansätze und ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht beispielsweise durch Musik, Theater und Literatur.

Dr. **Stefan Buchholz** koordiniert seit Januar 2022 das Programm Dhoch3 im DAAD-Referat S14 für Germanistik, deutsche Sprache und Lektorenprogramm. Zuvor war er u. a. im Referat S12 für Statistik, Monitoring und Evaluation sowie als DAAD-Fachlektor am South African German Centre for Development Research an der University of the Western Cape in Kapstadt tätig.

Prof. Dr. **Christian Fandrych** ist Professor für Linguistik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Leipzig. Seine Schwerpunkte sind Lexik- und Grammatikvermittlung, Wissenschaftssprache, Korpuslinguistik im Fach DaF/DaZ sowie Textlinguistik. Er ist verantwortlich für Dhoch3-Modul 6.

Prof. Dr. **Hebatallah Fathy** leitet seit November 2018 im DAAD das Referat S14 für Germanistik, deutsche Sprache und Lektorenprogramm. Bis September 2016 war sie Professorin für Neuere Deutsche Literatur an der Universität Kairo (Ägypten). Von Oktober 2016 bis September 2018 hatte sie im Rahmen des DAAD-Gastdozentenprogramms eine Gastprofessur am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwigs-Maximilians-Universität München mit Schwerpunkt auf „Interkulturelle Literatur und Literaturvermittlung inne“. Frau Prof. Fathy ist erfahrene Aus- und Fortbildnerin im Bereich Deutsch als Fremdsprache, Expertin für Blended-Learning-Konzepte und zertifizierte Trainerin der Kairo-Akademie (DAAD Ägypten) für Hochschuldidaktik und interkulturelle Kommunikation.



Dr. **Susanne Guckelsberger** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin für Deutsch als Fremdsprache am Sprachenzentrum der Universität Hamburg. Sie ist Mitautorin des Dhoch3-Moduls 2 sowie der Dhoch3-Praxiskomponente.

Dr. **Simone Heine** ist seit 2022 beim DAAD als Referentin für die Förderung der Germanistik zuständig. Davor leitete sie das DAAD-Informationszentrum in Belgrad und war als Lektorin an der Universität Belgrad (Serbien) tätig. Außerdem lehrte sie an der TU Berlin, der BTU Cottbus und an der Universität Montenegro, der National University of Laos und der Hanoi University (Vietnam).

Dr. **Bernd Helmbold** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien der Friedrich-Schiller-Universität Jena, wo er auch den Weiterbildungsstudiengang „Deutsch unterrichten – Grundlagen für die Praxis“ leitet. Neben der Weiterbildungsforschung liegen seine Arbeitsschwerpunkte in der Didaktik/Mediendidaktik und der Geschichte des Fachs DaF/DaZ.

**Isabel Hoffmann** ist Doktorandin und Lehrbeauftragte am Institut für Deutsch als Fremdsprache der Ludwig-Maximilians-Universität München und Promotionsstipendiatin der Studienstiftung des deutschen Volkes. Sie forscht zum Thema „XR-Technologien und Embodiment als hochaktuelle Paradigmen in der Sprachlehre“. Sie ist Co-Autorin von Dhoch3-Modul 3 und arbeitet seit Dezember 2022 in außeruniversitären Projekten als wissenschaftliche Beirätin mit Schwerpunkt XR und sprachsensibler Fachunterricht.

**Maike Landmann** führte in ihrer Zeit als DAAD-Lehrassistentin in den Niederlanden (2021/22) am Duitsland Instituut bij de Universiteit van Amsterdam (DIA) die in diesem Band vorgestellte PHF-Methode für die analoge Lehre mit digitalen Elementen durch. Sie unterstützte die Weiterentwicklung und präsentierte die PHF-Methode gemeinsam mit Henning Radke in der Universiteit van Amsterdam und auf der Dhoch3-Konferenz. Sie erstellte das Manuskript für den Beitrag.

**Anja Lange** war zwischen 2014 und 2019 DAAD-Lektorin in Kyjiw (Ukraine). Seit 2020 ist sie DAAD-Lektorin am Kirgisisch-Deutschen Institut für Angewandte Informatik in Bischkek (Kirgistan), seit 2021 außerdem Dhoch3-Botschafterin. Sie hat sowohl in der Ukraine als auch in Kirgistan und Usbekistan Informationsveranstaltungen und Seminare zu Dhoch3 durchgeführt.

**Nicolas Leube** arbeitet seit 2019 als DAAD-Lektor an der Université de Lomé (Togo). Als Dhoch3-Botschafter organisierte er im November 2022 in Togo einen regionalen Dhoch3-Workshop für westafrikanische DaF-Dozierende. Er hat Frankoromanistik, Geschichtswissenschaft und Erziehungswissenschaft an der Universität Bremen studiert. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind der Einsatz digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht, postkoloniale Geschichtsdidaktik und die Förderung der Internationalisierung im außereuropäischen Hochschulwesen.

Dr. **Léonel Nanga-Me-Abengmoni** ist Dozent für Didaktik und germanistische Sprachwissenschaft an der École Normale Supérieure Bertoua (Kamerun). Sein Arbeitsschwerpunkt liegt auf der Rolle der Medien bei der Förderung des lebenslangen Lernens.



**Henning Radke** ist Dozent für deutsche Sprache und Soziolinguistik am Duitsland Instituut bij de Universiteit van Amsterdam (DIA) (Niederlande). Er konzipierte die in diesem Band vorgestellte PHF-Methode in Zweierteams und wendete sie zusammen mit DAAD-Lehrassistentin Sherry Ishak in der digitalen Lehre des akademischen Jahres 2020/21 an. Er präsentierte die Methode auf verschiedenen Tagungen, begleitete intensiv die Entstehung des Manuskripts und redigierte den Beitrag in diesem Band.

Prof. Dr. **Claudia Riemer** ist Professorin für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache an der Universität Bielefeld. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen im Bereich der Sprachlehr- und -lernforschung, Fremd-/Zweitsprachendidaktik und Forschungsmethodologie. Gemeinsam mit Sandra Ballweg verantwortet sie das Dhoch3-Modul 8.

Prof. Dr. **Jörg Roche** ist Professor für Deutsch als Fremdsprache an der Ludwig-Maximilians-Universität München, wissenschaftlicher Direktor der Deutsch-Uni Online (DUO) und Direktor des Internationalen Forschungszentrums Chamisso (IFC). Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Sprachenerwerb, Mehrsprachigkeit, interkulturelle Kommunikation, Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen und die Didaktiken von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Er ist Projektleiter und Autor des Dhoch3-Moduls 3.

**Sophia Röder** ist als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut der Universität Leipzig an der Entwicklung eines Lern- und Anwendungsbereichs auf Moodle für Blended-Learning-Szenarien mit Dhoch3 beteiligt. Ihre Lehrerfahrung liegt schwerpunktmäßig im Bereich Deutsch als fremde Wissenschaftssprache. Sophia Röder entwickelt u. a. für das Sprachenzentrum der Universität Leipzig ein digitales Deutschkolleg mit, das v. a. für Austauschstudierende aus Partneruniversitäten der Europäischen Hochschulallianz ARQUS angeboten wird.

Prof. Dr. **Dietmar Rösler**, Co-Autor des Dhoch3-Moduls 1, war von 1996 bis 2017 Professor für Deutsch als Zweit- und Fremdsprache am Institut für Germanistik und von 2017 bis 2020 Otto-Behaghel-Seniorprofessor am Zentrum für Medien und Interaktivität der Justus-Liebig-Universität Gießen, wo er die Masterstudiengänge Deutsch als Fremdsprache sowie Sprachtechnologie und Fremdsprachendidaktik entwickelte. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören das Verhältnis von gesteuertem und natürlichem Zweit- und Fremdsprachenlernen, Lehrmaterialanalyse, interkulturelle Kommunikation, Grammatikvermittlung, Technologie und Fremdsprachenlernen.

**Antje Rüger** ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Herder-Institut der Universität Leipzig. Sie lehrt im Bereich Deutsch als fremde Wissenschaftssprache und koordiniert einen DaF-Masterstudiengang in Kooperation mit der Ain-Schams-Universität Kairo (Ägypten). Im Kontext von Dhoch3 hat sie an Modul 6 mitgewirkt. Außerdem ist sie an der Entwicklung eines Lern- und Anwendungsbereichs auf Moodle für Blended-Learning-Szenarien mit Dhoch3 beteiligt.

**Réka Sámson** ist Universitätsassistentin und Koordinatorin für Didaktik/Methodik DaF an der Károli Gáspár Universität der Reformierten Kirche in Budapest (Ungarn). Ihre Forschungsschwerpunkte sind neue Medien im Fremdsprachenunterricht, digitale Kompetenzen und Lernerautonomie, Gamification und Professionsforschung.

**Bissitena Sansan** ist Doktorand an der Université de Lomé (Togo). Er hat Germanistik in Togo und Burkina Faso studiert. Seit über 10 Jahren unterrichtet er Deutsch als Fremdsprache am Gymnasium. Seine Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte sind Methodik/Didaktik DaF, Digitalisierung im Unterricht und Projektarbeit im DaF-Unterricht.



Prof. Dr. **Paulo Soethe** ist Professor für Germanistik an der Universidade Federal do Paraná in Curitiba (Brasilien). Von 2012 bis 2015 war er Präsident des Lateinamerikanischen Germanistenverbands (ALEG). Für seine Forschungstätigkeit, vornehmlich den wechselseitigen Einfluss der Literatur auf die deutsch-brasilianischen Beziehungen, und für sein sprachenpolitisches Engagement wurde Paulo Soethe 2015 mit dem Jacob und Wilhelm Grimm-Preis des DAAD ausgezeichnet. Er war mehrfach Gastprofessor in Deutschland, u. a. in Passau und Leipzig, sowie in Brasilien, Mexiko und Kroatien. Im Wintersemester 2017/18 lehrte er als Inhaber des Harald-Weinrich-Gastlehrstuhls an der Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft der Universität Bielefeld. Seit August 2021 ist er erster Vize-Präsident der Vereinigung für Internationale Germanistik (IVG). Zu seinen Forschungsschwerpunkten zählen die deutschsprachige Presse in den Amerikas, deutsch-brasilianische Literaturbeziehungen, Deutsch in Brasilien sowie Germanistik und Digital Humanities. Seit November 2022 ist er Mitglied der Deutschen Akademie für Sprache und Dichtung.

Dr. **Dorothea Spaniel-Weise** ist seit 2009 am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien der Friedrich-Schiller-Universität Jena tätig und lehrt in praktikumsvor- und nachbereitenden Lehrveranstaltungen. Von 2016 bis 2019 war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin am Lehrstuhl Didaktik des Herder-Instituts Leipzig. Aus ihren dortigen Erfahrungen als Leiterin des Praktikumsbüros entwickelte sie mit dem Team die Dhoch3-Praxiskomponente, zu der sie Fortbildungsveranstaltungen anbietet.

Dr. **Riham Tahoun** studierte Germanistik an den Universitäten Kairo und Göttingen. Von 2016 bis 2020 war sie als Assistenzprofessorin für Neuere Deutsche Literaturwissenschaft an der Universität Helwan in Kairo (Ägypten) tätig. Seit 2020 leitet sie das Programm für Übersetzen und Dolmetschen an der King Salman International University in Sharm El-Sheikh. Außerdem ist sie Übersetzerin, freiberufliche Dolmetscherin, Fortbildnerin im DaF-Bereich am Goethe-Institut und Trainerin an der DAAD Kairo Akademie.

Dr. **Paul Voerkel** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und Interkulturelle Studien an der Friedrich-Schiller-Universität Jena, wo er derzeit die DaF-Juniorprofessur vertritt. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind Aus- und Weiterbildung von DaF/DaZ-Lehrkräften, auswärtige Kultur- und Bildungspolitik und Kulturdidaktik. Während seiner Zeit als DAAD-Lektor in Brasilien konnte er Dhoch3-Module pilotieren und in seinen Kursen einsetzen.

Dr. **Nikola Vujčić** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Germanistik der Åbo Akademi Universität (Finnland). Er hat Germanistik an den Universitäten Kragujevac (Serbien) und Rostock studiert und im Bereich der germanistischen Sprachwissenschaft promoviert. Zu seinen Arbeits- und Forschungsschwerpunkten gehören u. a. die Vermittlung der grammatischen Strukturen des Deutschen, formelhafter Sprachgebrauch, angewandte Linguistik (mit Fokus auf DaF) und Diskursanalyse.

# Impressum

**Herausgeber**
Deutscher Akademischer Austauschdienst e.V.
German Academic Exchange Service
Kennedyallee 50, D – 53175 Bonn
Tel.: +49 228 882-0, Fax: +49 228 882-444
postmaster@daad.de
www.daad.de

Vertretungsberechtigter Vorstand:
Präsident Prof. Dr. Joybrato Mukherjee
Registergericht Bonn, Registernummer VR 2107
Umsatzsteuer-IdNr.: DE122276332
Verantwortlicher i.S.v. § 18 Abs. 2 MStV:
Dr. Kai Sicks, Kennedyallee 50, 53175 Bonn

Bereich Strategie und Steuerung – S1

**Projektleitung**
Dr. Stefan Buchholz, DAAD
Prof. Dr. Hebatallah Fathy, DAAD

**Wissenschaftlicher Beirat Dhoch3**
Prof. Dr. Hans-Joachim Althaus
Prof. Dr. Karin Kleppin
Prof. Dr. Gabriele Kniffka
Prof. Dr. Albrecht Plewnia
Dr. Jan Sprenger

**Projektmitarbeit**
Henning Könitz, DAAD

**Gestaltung und Satz**
Atelier Hauer+Dörfler GmbH, Berlin

**Lektorat**
cleevesmedia e.K., Meckenheim

**Empfohlene Zitation:**
Deutscher Akademischer Austauschdienst (2023). Deutsch als Fremdsprache in der digitalen Welt.Zu aktuellen Entwicklungen in Lehre und Forschung. Bonn: DAAD. *https://doi.org/10.46685/DAADStudien.2023.01*

Februar 2023
Als digitale Publikation im Internet veröffentlicht
DOI: 10.46685/DAADStudien.2023.01
© DAAD – Alle Rechte vorbehalten

Diese Publikation ist unter folgender Creative-Commons-Lizenz veröffentlicht:
*https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de*