

Interdisziplinarität

in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache

Petra Besedová,
Simona Tušicová (Hrsg.)



Interdisziplinarität

in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache

Petra Besedová, Simona Tušicová
(Hrsg.)

Hradec Králové 2025

Germanistenverband der Tschechischen Republik
Pädagogische Fakultät der Universität Hradec Králové

Interdisziplinarität

in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache

Beiträge der didaktischen Sektion
der Konferenz Deutsch im interdisziplinären Gefüge
(Hradec Králové, 22.–24. Mai 2024)

Petra Besedová
Simona Tušicová
(Hrsg.)

Hradec Králové 2025



Univerzita Hradec Králové
Nakladatelství Gaudeamus

Interdisziplinarität in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache

Petra Besedová, Simona Tušicová (Hrsg.)

Wissenschaftliches Komitee / Scientific Committee

HS-Prof. Univ.-Doz, Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann (Pädagogische Hochschule Steiermark, Graz)

Doc. PhDr. Petra Besedová, Ph.D. (Universität Hradec Králové)

Prof. Mgr. Renata Cornejo, Ph. D. (J. E. Purkyně-Universität in Ústí nad Labem)

Doc. Mgr. Andrea Mikulášová, Ph.D. (Universität Komenského v Bratislave)

Doc. PhDr. Jana Ondráková, Ph.D. (Universität Hradec Králové)

Prof. dr hab. Elżbieta Pawlikowska-Asendrych (Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie)

Prof. PhDr. Libuše Spáčilová, Dr. (Palacký-Universität in Olomouc)

Prof. PhDr. Lenka Vaňková, Dr. (Universität Ostrava)

Rezension / Review

Prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D. (Masaryk-Universität Brno)

Doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D. (Südböhmische Universität in České Budějovice)

Grafische Gestaltung des Covers und typographisches Layout / Cover design and Layout

Mgr. Simona Tušicová

Erschienen bei / Published by

Universität Hradec Králové, Gaudeamus Verlag als 1884. Publikation
Rokitanského 9, 500 03 Hradec Králové

Erste Auflage, 204 Seiten

Hradec Králové 2025

ISBN 978-80-7435-950-7 (online)

doi.org/10.36689/uhk/978-80-7435-950-7.000



This work is licenced under the Creative Commons Attribution 4.0 International license for non-commercial purposes. (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

Inhalt

7	Vorwort / Preface
11	Klaus-Börge BOECKMANN Fremdsprachendidaktik Deutsch – interdisziplinär und interaktiv
21	Aneta BUČKOVÁ Kreativer Sprach- und Landesunterricht an der Schnittstelle zur Dramapädagogik
33	Tamara BUČKOVÁ Krabat von Otfried Preußler mit den Augen der jungen Generation. 3iteraturvermittlung und Anwendung von dramapädagogischen Methoden im DaF-Unterricht
50	Ivona DÖMISCHOVÁ Projektunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte: Wie groß ist ihre Motivation wirklich?
61	Jan FIALA, Hana ANDRÁŠOVÁ Revision des Rahmenbildungsprogramms der Grundschulbildung und DaF-Unterricht in der Tschechischen Republik
74	Věra JANÍKOVÁ, Jan TRNA Didaktisches Potenzial der lyrischen Texte von Reiner Kunze im universitären Unterricht
84	Petra JEŘÁBKOVÁ, Helena VEDRALOVÁ Analyse ausgewählter DaF-Lehrbücher an tschechischen Sekundarschulen im Hinblick auf Grammatik- und Lexikvermittlung sowie Benutzerfreundlichkeit mit dem Ziel, Prinzipien für ein erfolgreiches Lehrbuch in diesen Bereichen abzuleiten
109	Alexandra KROISS Weniger ist oft mehr. Zum Einsatz von kurzen Filmen im DaF-Unterricht
124	Jana KRUCKÁ Aktives Zuhören im Deutschunterricht: Eine empirische Studie
145	Magdalena MALECHOVÁ Positionierung und Einflussnahme digitaler Medien und künstlicher Intelligenz im Fremdsprachenunterricht
156	Dana PFEIFEROVÁ, Hana MENCLOVÁ Verspielt, surrealistisch, kafkaesk: Kafkas Miniaturen im DaF-Unterricht
164	Eva POLÁŠKOVÁ „Habt ihr Feuer?“ (Wie) können sich DaF-Lehrwerke an der Erziehung beteiligen?

191	Michaela VOLTROVÁ Zum Einsatz von KI-Instrumenten in der Schule: ChatGPT als Unterstützung im DaF-Grammatikunterricht
199	Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Vorwort

Die Didaktik des Deutschen als Fremdsprache hat sich in den letzten Jahrzehnten von einem primär sprachzentrierten Fach zu einem zunehmend interdisziplinär ausgerichteten Forschungs- und Praxisfeld entwickelt. Angesichts zunehmender Globalisierung, neuer Entwicklung digitaler Bildungsräume und Betonung individueller Schülerbedürfnisse ist die reine Vermittlung sprachlicher Strukturen nicht mehr ausreichend. Vielmehr erfordert ein zeitgemäßer DaF-Unterricht die Integration von Erkenntnissen aus benachbarten Disziplinen wie Linguistik, Bildungswissenschaft, Kulturwissenschaft, Psychologie, Soziologie und Medienpädagogik.

Dieser interdisziplinäre Ansatz ermöglicht eine differenzierte Betrachtung von Lernprozessen, fördert die Entwicklung innovativer didaktischer Konzepte und trägt zur Professionalisierung der Lehrkräfteausbildung bei. Der vorliegende Sammelband Interdisziplinarität in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache versammelt Beiträge, die sich der systematischen Erschließung und Reflexion interdisziplinärer Perspektiven widmen. Sie leisten damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehr- und Lernprozesse im DaF-Unterricht und laden dazu ein, die Grenzen traditioneller Fachdisziplinen zu überschreiten.

Den Auftakt bildet ein Beitrag, der die historische Entwicklung des Faches Deutsch als Fremdsprache nachzeichnet. Er identifiziert fünf zentrale didaktische Orientierungen und diskutiert abschließend aktuelle Perspektiven für den Einsatz von KI in der Fremdsprachendidaktik.

Der zweite Beitrag beschäftigt sich mit einem dramapädagogischen Ansatz. Es wird beschrieben, wie durch Rollenspiele, Standbilder und kreatives Schreiben sich die Teilnehmenden ganzheitlich mit historischen Themen und sozialen Beziehungen auseinandersetzen und dabei an eigene Erfahrungen anknüpfen können.

Ein weiterer dramapädagogischer Zugang steht im Fokus des dritten Beitrags. Im Zentrum der Studie stehen sowohl thematische Aspekte des Romans *Krabat*, die für Jugendliche von besonderem Interesse sind, als auch dessen Einbettung in den autobiografischen Kontext Otfried Preußlers. Grundlage der Untersuchung bilden vier Teilworkshops, die im Rahmen der Sommerschule der Karls-Universität und der Universität zu Köln durchgeführt wurden.

Im vierten Beitrag wird das projektbasierte Lernen analysiert – mit besonderem Augenmerk auf die Motivation und die Herausforderungen von Lehrkräften. Es werden ebenfalls die Faktoren analysiert, die die Entscheidungsprozesse der Lernenden dabei beeinflussen.

Der fünfte Beitrag setzt sich mit dem aktuellen Stand der Überarbeitung der Rahmenbildungspläne in der Tschechischen Republik auseinander. Die Autor:innen plädieren auf Grundlage empirischer Daten für die Beibehaltung der dritten Fremdsprache (L3) als verpflichtendes Fach und unterstreichen deren bildungspolitische Relevanz.

Mit dem didaktischen Potenzial lyrischer Texte im Fremdsprachenunterricht setzt sich der sechste Beitrag auseinander. Anhand von Texten von Reiner Kunze und Jan Skácel wird ein innovativer Zugang vorgestellt, der die traditionelle Analyse und kreative Bearbeitung lyrischer Texte mit einem erweiterten, konzeptbasierten Verständnis von Lyrik verknüpft. Dieser Ansatz eröffnet neue Perspektiven für die Förderung ästhetischer und interkultureller Bildung im Sprachunterricht an der Universität.

Im siebten Beitrag werden ausgewählte DaF-Lehrwerke für tschechische Schulen qualitativ analysiert. Die Untersuchung zeigt deutliche Unterschiede zwischen den Lehrbüchern, die das Erreichen grammatikalischer und lexikalischer Sicherheit sowohl fördern als auch behindern können. Die Schlussfolgerung leitet konkrete Empfehlungen für eine benutzerfreundliche Lehrwerkkonzeption ab.

Kurzfilme stehen im Zentrum des achten Beitrags, der drei österreichische Produktionen auf ihr didaktisches Potenzial hin untersucht. Die Analyse verknüpft konkrete Einsatzmöglichkeiten mit medienpädagogischen Überlegungen zu einer zeitgemäßen digitalen Unterrichtsgestaltung.

Der neunte Beitrag thematisiert die Bedeutung und Umsetzbarkeit des aktiven Zuhörens im Deutschunterricht. Eine empirische Untersuchung zeigt, dass bereits geringe methodische Anpassungen messbare Fortschritte in sprachlichen und sozialen Kompetenzen ermöglichen.

Digitale Medien und künstliche Intelligenz stehen im Fokus des zehnten Beitrags. Es ist betont, dass nicht die bloße Quantität verfügbarer Technologien, sondern die Qualität der kognitiven Verarbeitung des Unterrichtsmaterials für eine Informationsaufnahme bedeutend ist. Der Beitrag schlägt eine sinnvolle Verknüpfung traditioneller und digitaler Methoden vor.

Der elfte Beitrag zeigt, wie Lernende typische kafkaeske Motive erkennen und sprachliche Strategien Franz Kafkas analysieren können. Die Arbeit mit literarischen Miniaturen eröffnet dabei vielfältige didaktische Potenziale für sprachliche wie literarische Kompetenzen.

Der zwölfte Beitrag analysiert Formen und Funktionen von Muster- und Beispielsätzen in Grammatiklehrwerken der Sekundarstufe I. Besonderes Augenmerk gilt der ethischen Dimension und der Wirkung solcher Sätze auf die Lernenden.

Der abschließende Beitrag stellt eine Studie zum Einsatz von ChatGPT im Grammatikunterricht an zwei Schulen in der Region Pilsen vor. Die Ergebnisse zeigen einen deutlichen Anstieg der Nutzung von LLM-Technologien und deuten darauf hin, dass sie eine vielversprechende Unterstützung im Lernprozess darstellen können.

Alle Beiträge dieses Bandes verdeutlichen eindrucksvoll, wie vielfältig und relevant interdisziplinäre Perspektiven für den Fremdsprachenunterricht sind. Die aktuelle Forschung zeigt, dass Interdisziplinarität nicht als additive Erweiterung, sondern als gängige Sichtweise auf die Problematik des DaF-Unterrichts verstanden werden sollte, dass die Komplexität sprachlicher Bildung in einem globalisierten Kontext angemessen abbildet.

In diesem Sinne möchte der Sammelband nicht nur zum interdisziplinären Dialog anregen, sondern auch Impulse für zukünftige Forschungs- und Praxisfelder geben. Die hier versammelten Arbeiten zeigen Wege auf, wie eine reflektierte, kontextbewusste und lernendenzentrierte DaF-Didaktik in Theorie und Praxis weiterentwickelt werden kann.

Petra BESEDOVÁ, Simona TUŠICOVÁ

Preface

The Didactics of German as a Foreign Language has, in recent decades, developed from a primarily language-centred discipline into an increasingly interdisciplinary field of research and practice. In light of ongoing globalization, the emergence of digital learning environments, and the growing emphasis on individual learner needs, the mere transmission of linguistic structures is no longer sufficient. The current teaching of German as a foreign language requires the integration of knowledge from related fields such as linguistics, educational sciences, cultural studies, psychology, sociology, and media pedagogy.

This interdisciplinary approach enables a differentiated examination of learning processes, fosters the development of innovative didactic concepts, and contributes to the professionalization of teacher education. The present edited volume *Interdisciplinarity in the Didactics of German as a Foreign Language* brings together contributions dedicated to the systematic exploration and reflection of interdisciplinary perspectives. In doing so, it aims to advance the teaching and learning processes in German as Foreign Language classrooms and invites readers to transcend the boundaries of traditional disciplinary frameworks.

The opening contribution traces the historical development of the discipline of German as a Foreign Language. It identifies five central didactic orientations and concludes with a discussion of current perspectives on the application of AI in foreign language didactics.

The second paper addresses a drama-pedagogical approach. It illustrates how role play, tableaux, and creative writing allow participants to engage holistically with historical topics and social relations, while simultaneously drawing on their own experiences.

Another drama-pedagogical approach is at the centre of the third article. The study focuses both on thematic aspects of the novel *Krabat*—which are of particular interest to young people—and on its embedding in Otfried Preußler's autobiographical context. The analysis is based on four sub-workshops conducted within the framework of a summer school jointly organized by Charles University and the University of Cologne.

The fourth article analyses project-based learning, with a particular focus on teacher motivation and the challenges involved. It also examines the factors that influence learners' decision-making processes in this context.

The fifth paper discusses the ongoing revision of the national curriculum in the Czech Republic. Drawing on empirical data, the authors advocate for maintaining the third foreign language (L3) as a compulsory subject, underscoring its educational policy relevance.

The didactic potential of lyrical texts in foreign language teaching is explored in the sixth article. Using texts by Reiner Kunze and Jan Skácel, the authors present an innovative approach that combines traditional analysis and creative engagement with poetry with a broader, concept-based understanding of lyric. This approach opens up new perspectives for fostering aesthetic and intercultural education in university-level language instruction.

The seventh contribution qualitatively analyses selected German as Foreign Language textbooks used in Czech schools. The findings reveal significant differences between textbooks, which can either support or hinder the acquisition of grammatical and lexical proficiency. The conclusion derives concrete recommendations for the user-oriented design of teaching materials.

Short films are the focus of the eighth article, which examines three Austrian productions for their didactic potential. The analysis links practical applications with media-pedagogical considerations for designing digitally contemporary teaching.

The ninth contribution addresses the significance and feasibility of active listening in German language instruction. An empirical study demonstrates that even minor methodological adjustments can lead to measurable progress in linguistic and social competencies.

Digital media and artificial intelligence are at the core of the tenth contribution. It emphasizes that not the sheer quantity of available technologies, but rather the quality of

cognitive processing of instructional materials is crucial for successful information acquisition. The chapter proposes a meaningful integration of traditional and digital methods.

The eleventh paper illustrates how learners can recognize typical Kafkaesque motifs and analyse Franz Kafka's linguistic strategies. Working with literary miniatures is shown to open up diverse didactic potentials for both linguistic and literary competencies.

The twelfth contribution analyses forms and functions of model and example sentences in secondary-level grammar textbooks. Special attention is given to their ethical dimension and the impact such sentences may have on learners.

The concluding article presents a study on the use of ChatGPT in grammar instruction at two schools in the Pilsen region. The findings indicate a significant increase in the use of LLM technologies and suggest that they can provide promising support in learning processes.

Taken together, all contributions to this volume demonstrate the diversity and relevance of interdisciplinary perspectives for foreign language teaching. Current research shows that interdisciplinarity should not be understood as an additive expansion, but as a common lens through which the complexities of German as a Foreign Language instruction in a globalized context can be appropriately represented.

In this sense, the volume aims not only to stimulate interdisciplinary dialogue, but also to provide impulses for future research and practice. The collected works illustrate ways in which a reflective, context-aware, and learner-centred German as Foreign Language didactics can be further developed in both theory and practice.

Petra BESEDOVÁ, Simona TUŠICOVÁ



This work is licenced under the Creative Commons Attribution 4.0 International license for non-commercial purposes.

Fremdsprachendidaktik Deutsch - interdisziplinär und interaktiv

Klaus-Börge BOECKMANN
Pädagogische Hochschule Steiermark
klaus-boerge.boeckmann@phst.at
ORCID: 0000-0002-0291-0468

ABSTRACT

Foreign Language Didactics of German – Interdisciplinarity and Interactive

(Foreign language) teaching is a highly complex and multifactorial process that cannot be conceptualised and researched using only the tools of one discipline. This article will first provide an overview of the disciplines associated with foreign language didactics and their contributions to the subject. In a second step, historical examples of transfers from the associated disciplines to foreign language methodology and didactics will be discussed and it will be shown that such transfers from the theoretical context of science and research to the practical context of teaching are risky and should not be undertaken naively. Finally, current developments in the associated disciplines and possible consequences for the design and research of teaching are discussed by way of example.

KEYWORDS

autonomy, audiolingual method, language pedagogy, constructivism, multi-feature hypothesis

1. Einführung

1.1 Handeln von (Sprachen-)Lehrenden

Das Handeln von Lehrenden allgemein, nicht nur im Sprachenunterricht, wird – entsprechend der Komplexität und Multifaktorialität des Unterrichtsgeschehens – immer wieder als komplex, vielschichtig und anspruchsvoll beschrieben: Pädagogisches Handeln unterliege einer „tätlich sich erneuernde[n], sisiphusartige[n] Bewährungsdynamik“ (Combe, 1997); es sei gekennzeichnet durch „Unsteuerbarkeit und Undurchschaubarkeit“ (Combe, 2005) sowie durch „Nicht-Standardisierbarkeit“ und „Zukunftsoffenheit“ (Oevermann, 2002). Ja, Bollnow (1958) spricht gar vom „Wagnischarakter“ pädagogischen Handelns.

Damit ist bereits klargestellt, dass der Lehrberuf hohe Anforderungen stellt und Lehrende Kompetenzen in verschiedenen Bereichen aufweisen müssen, die weit über die bloße fachliche Kompetenz – im Fall von Sprachlehrenden die sprachliche und sprachendidaktische Kompetenz – hinausgehen und im Prinzip bereits inter- bzw. multidisziplinären Charakter haben (Boeckmann, 2023). Darüber hinaus müssen Lehrende über eine stete Offenheit, Lernbereitschaft und (Selbst-)Kritikfähigkeit verfügen, wenn sie den Erfolg ihres Unterrichts sicherstellen wollen: „Wenn Lehrpersonen nach Belegen dafür suchen, dass ihr Unterricht möglicherweise nicht erfolgreich gewesen ist, dann haben sie die für Erfolg wünschenswerte Brille aufgesetzt“ (Hattie, 2013:296).

1.2 Die Bezugswissenschaften und ihr Einfluss auf die (Fremd-)Sprachendidaktik

Aufgabe der (fremd-)sprachendidaktischen Forschung ist es, Sprachenlehrkräften bei der Bewältigung ihrer anspruchsvollen Aufgabe Unterstützung zukommen zu lassen, beispielsweise durch die empirische Überprüfung und Begründung verschiedener Unterrichtsverfahren und didaktischer Ansätze. Die Fremdsprachendidaktik des Deutschen kann als eines der Teilfächer der Germanistik/ Deutschen Philologie neben der Älteren deutschen Sprache und Literatur, der Neueren deutschen Literatur, der Sprachwissenschaft und der Didaktik des Deutschen als Erstsprache gesehen werden. Neben den Bezügen innerhalb des eigenen Fachs ist die Fremdsprachendidaktik in besonderem Ausmaß auf die Unterstützung zahlreicher Nachbar- und Bezugsdisziplinen angewiesen.

Da sind zunächst einmal die verschiedenen Strömungen der Fremd- und Zweitsprachenforschung zu nennen, die sich dem Spracherwerb bzw. dem Sprachenlernen verschiedener Zielsprachen widmen – wobei die Erforschung des Englischerwerbs /-lernens sicher mit Abstand den größten Anteil an der Forschungsliteratur hat. Ohne Anspruch auf Vollständigkeit seien hier die Zweitspracherwerbsforschung, die Angewandte Linguistik und die Sprachlehr- und -lernforschung genannt. Die Zweitspracherwerbsforschung konzentriert sich auf die Erforschung des „natürlichen“ Spracherwerbs ohne Unterricht, die Sprachlehr- und -lernforschung hingegen fokussiert eben gerade auf den Einfluss des Unterrichts. Die Angewandte Linguistik hat (in einem umfassenden Verständnis) eine Reihe von Gegenstandsbereichen abseits des Sprachenlehrens und -lernens (wie z.B. die forensische oder die Computer-Linguistik), was aber wohl doch ihr häufigster Gegenstand ist. Diese unterschiedlichen Strömungen in der Erforschung des Sprachenlehrens und -lernens berufen sich wiederum auf eine Reihe von Bezugswissenschaften, die zwei großen Forschungsrichtungen zugeordnet werden können: einerseits der Kognitionstheorie, die die kognitiven Funktionen von Individuen erforscht, und andererseits der Sozialwissenschaft, die das Zusammenleben von Menschen und dessen Einfluss auf Lehren und Lernen thematisiert – aber selbstverständlich gibt es auch interdisziplinäre Ansätze, die diese beiden Forschungsrichtungen verknüpfen. Primäre Bezugswissenschaften wären z.B. einerseits Linguistik und Psychologie und andererseits Soziologie und Pädagogik. Die genannten Bezugswissenschaften haben selbst vielfältige Beziehungen untereinander. Zahlreiche weitere Disziplinen wirken in die Erforschung des Sprachenlehrens und -lernens hinein, genannt seien hier nur die Neurobiologie und -physiologie, speziell die Gehirnforschung, die Künstliche-Intelligenz-Forschung, die Kommunikationswissenschaft, die Ethnologie und sogar die Politikwissenschaft, die beispielsweise im Kontext der politischen Rahmenbedingungen für das Sprachenlehren und -lernen eine Rolle spielt.

Die Erkenntnisse all dieser Disziplinen werden in der Fremdsprachendidaktik rezipiert und idealer Weise so für Unterrichtende aufbereitet, dass diese sie in ihrem Unterricht berücksichtigen können. Im folgenden Kapitel möchte ich am Beispiel der Audiolingualen Methode zeigen, dass dabei allerdings Vorsicht geboten ist. In einem weiteren Kapitel möchte ich einen alternativen Zugang vorschlagen, bei dem wissenschaftliche Erkenntnisse als didaktische Orientierungen und nicht als unhinterfragte Vorgaben für den Unterricht betrachtet werden. Abschließend gehe ich noch auf Konsequenzen aus neueren Forschungsergebnissen und auf neue Chancen der Umsetzung der genannten didaktischen Orientierungen durch Informationstechnologie und Künstliche Intelligenz ein.

2. Bezugswissenschaften und sprachendidaktische Modelle bzw. „Methoden“

2.1 Erkenntnisse der Bezugswissenschaften werden zu einer Unterrichtsmethode geformt: Die audiolinguale Methode

In den 1950er und 1960er Jahren wurde unter dem Einfluss der strukturalistischen Linguistik einerseits und der Lerntheorie des Behaviorismus die so genannte „audiolinguale“ Methode des Fremdsprachenunterrichts entwickelt und praktiziert, bei der grammatische Phänomene in einer rigiden, immer wiederkehrenden Systematik „habituell eingeübt“ (Doff, 2016:323) wurden. Charakteristisch dafür war der so genannte „pattern drill“, der das Lernen eines bestimmten sprachlichen Musters durch stete Wiederholung zu erreichen versuchte – ein Beispiel für so einen „pattern drill“ aus einem zeitgenössischen Deutschlehrwerk findet sich in Abb. 1. Dahinter stand einerseits die strukturalistische Sprachtheorie und andererseits der behavioristische Gedanke des Lernens durch Gewohnheitsbildung.

Bitte ergänzen Sie:

Er fragt mich.	Er hilft mir.	Das gehört mir.	Er gibt es mir.
..... dich.	 dir.	 dir.	 dir.
..... ihn.	 ihm.	 ihm.	 ihm.
..... sie.	 ihr.	 ihr.	 ihr.
..... uns.	 uns.	 uns.	 uns.
..... euch.	 euch.	 euch.	 euch.
..... sie.	 ihnen.	 ihnen.	 ihnen.

Abb. 1: „Pattern drill“ (Braun, Nieder & Schmoe 1967:54 f.)

Abgesehen davon, dass ein solcher Unterricht wenig Abwechslung bietet, geriet er u.a. wegen der Vernachlässigung von Kognition und Kreativität der Lernenden bald in die Kritik und wurde in den 1970er-Jahren vom „Kommunikativen Ansatz“ abgelöst (Doff, 2016:324). Vielleicht bedingt durch dieses relativ rasche Verschwinden der audiolingualen Methode wurden spätere Neuerungen in den Bezugswissenschaften nie mehr in so reiner Form in ein konkretes sprachendidaktisches Modell umgesetzt.

2.2 Spätere Entwicklungen in den Bezugswissenschaften und der Fremdsprachendidaktik

Der schon erwähnte kommunikative Ansatz, der sich wesentlich länger halten konnte und eigentlich bis heute noch eine bedeutende Rolle in der Fremdsprachendidaktik spielt, wurde ebenfalls von Entwicklungen in Linguistik und Lerntheorie unterstützt. So kamen die Erkenntnisse der Pragmalinguistik und der Sprechakttheorie seiner Orientierung an konkreten Anwendungskontexten und dem Simulieren von authentischen oder zumindest realistischen Gesprächssituationen entgegen. „Forderungen nach Vermittlungsmethoden [...], die es Lernenden ermöglichten, als aktive und emanzipierte Mitglieder den Fremdsprachenunterricht und darüber (hinaus) die Gesellschaft mitzugestalten“ (Doff, 2016:324) ließen sich hingegen mit Entwicklungen in der Lerntheorie wie der Lernerorientierung und der emanzipatorischen Didaktik in Einklang bringen (Boeckmann, 2016a). Mit der Entwicklung der Generativen Grammatik und von nativistischen Lerntheorien kam es zu einer Art „cognitive turn“ in der Fremdsprachendidaktik und Vermittlungsmethoden kamen auf, die auf Kognitivierung und

induktive Regelerkennung durch die Lernenden aufbauen wie das Fremdsprachenwachstum (Buttaroni, 1997; Die Wiener Volkshochschulen, 2019). Noch aktuellere Entwicklungen sind der Konnektionismus, der nicht nur als Modell der menschlichen Kognition insgesamt (McLeod et al., 2007), sondern auch als Modell der Sprachverarbeitung diskutiert wird (Reilly & Sharkey, 1992) und der Konstruktivismus (Wolff, 2002). Die letzteren beiden lassen sich aber nicht mehr mit einer konkreten Methode der Fremdsprachenvermittlung in Zusammenhang bringen. Einerseits wahrscheinlich deshalb, weil eine direkte Übertragung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf die Unterrichtspraxis heute nicht mehr opportun erscheint und andererseits wohl auch, weil es nicht mehr üblich ist, Fremdsprachen nach einer klar abgegrenzten Methode zu unterrichten. Es herrscht methodischer Eklektizismus vor, gelegentlich wird davon gesprochen, dass wir in der post-methodischen Phase des Fremdsprachenunterrichts angekommen sind (Funk, 2011).

3. Didaktische Orientierungen

Wie sollen aber nun Erkenntnisse der Forschung in den Unterricht gelangen? Ich möchte hierzu vorschlagen, dass wir wissenschaftliche Erkenntnisse in Form von *didaktischen Orientierungen* berücksichtigen, die nicht mehr wie z.B. bei der audiolingualen Methode als starre Vorgaben, sondern als Impulse und Anregungen in die Fremdsprachendidaktik einfließen und so unterrichtliche Entscheidungen beeinflussen. Ich möchte – exemplarisch – fünf didaktische Orientierungen vorstellen: Konstruktivismus, (affektive) Bewertung, Individualität und Autonomie, implizites Wissen, sowie schließlich die Multi-Merkmal-Hypothese. Die einzelnen Orientierungen sind stark miteinander vernetzt und sie werden hier nur zur Verdeutlichung getrennt dargestellt.

3.1 Erste Orientierung: Konstruktivismus

Der Konstruktivismus hebt, kurz gesagt, die Individualität des/der einzelnen Lernenden hervor. Konkret ist es also so, dass in ein und derselben Lernsituation, beispielsweise in einer Schulstunde, jede/r Lernende etwas anderes lernt, da das Wissen subjektiv konstruiert wird, wobei verschiedene Einflussfaktoren, wie z.B. zuvor Erfahrenes bzw. Gelerntes, eine Rolle spielen (Wolff, 2002). Schon Jean Piaget (Piaget, 1972, 2003; Klann-Delius, 2016:93ff.) hatte diese Selbststrukturierung der Kognition postuliert und gegen nativistische Positionen, die von einer angeborenen Grundstruktur der Kognition ausgehen (Klann-Delius, 2016:49ff.), verteidigt (Piattelli-Palmarini et al., 1983). Der Gedanke, dass das Gehirn sich selbst organisiert, lässt sich gut mit der Grundannahme des Konnektionismus, dass, einfach ausgedrückt, die Speicherung von Lerninhalten durch die Intensivierung von Verbindungen zwischen verschiedenen Gehirnregionen stattfindet, in Einklang bringen. Ein Anknüpfungspunkt zur konstruktivistisch-konnektionistischen Sichtweise der Speicherung von Lerninhalten in Netzwerken ist die Multi-Merkmal-Hypothese, über die im Abschnitt 3.5 mehr gesagt wird (Westhoff, 2006).

Weitergedacht wurde das Konzept des Konstruktivismus von Seymour Papert (1991), der Lernprozesse in einer innigen Verbindung mit der Herstellung von Produkten sieht und das „learning by making“ propagiert. Er nennt seine Variante des Konstruktivismus den „Konstruktionismus“ und stellt der inneren Konstruktion von Wissen die äußere Konstruktion eines herzeigbaren Endprodukts gegenüber. Im Sinne eines autonomen, subjektiven Wissensgewinns wird das Lernziel nicht über eine Regulierung des Prozesses, sondern über eine genaue Spezifizierung des zu erstellenden Produkts definiert. Die Wege zu diesem Produkt können und müssen die Lernenden selbst finden – individuell oder in Gruppen.

Wenn wir die didaktische Orientierung am Konstruktivismus ernst nehmen, müssen wir gewährleisten, dass unser Unterricht Freiräume für die subjektive Wissenskonstruktion der Lernenden bietet, also z.B. individuelle Lösungswege und Selbstorganisation bei der

Erledigung von Aufgaben oder eine Produktorientierung statt Prozessvorgaben für die Lernenden.

3.2 Zweite Orientierung: (affektive) Bewertung

Eine wichtige Erkenntnis der Gehirnforschung lautet, dass unser Gehirn alle eintreffenden Reize bewertet. Diese Bewertung erfolgt sowohl affektiv-emotional als auch rational. Positive Affekte entstehen unter anderem durch soziale Anerkennung: dies könnte die Effizienz der integrativen Motivation zum Sprachenlernen erklären. Die rationale Bewertung entspricht eher einer Kosten-Nutzen-Rechnung. Die Bewertung erfolgt selbst-refentiell, d.h. mit Bezug auf das eigene kognitive System: Reize werden einerseits danach beurteilt, ob sie für dieses bekannt oder unbekannt sind und andererseits danach, ob sie wichtig oder unwichtig sind (Boeckmann, 2009; Grein et al., 2022:30 ff.; Tregub, 2023).

Wenn wir uns klarmachen, dass eine positive Bewertung eines Reizes die Voraussetzung dafür ist, dass dieser überhaupt im Gehirn weiterverarbeitet wird, wird deutlich, welchen großen Einfluss die Bewertung auf den Erfolg von Lernprozessen hat. Gerade die Schaffung guter affektiv-emotionaler Lernvoraussetzungen scheint jedoch in unserem Bildungssystem nicht immer im Mittelpunkt zu stehen. Insgesamt lässt sich von der didaktischen Orientierung an der Bewertung ableiten, dass

- Gewöhnung und Routine im Unterricht Aufmerksamkeitsverlust bedeuten können, weil das Gehirn schon bekannte Reize mit größerer Wahrscheinlichkeit niedrig bewertet;
- stetige Abwechslung der Arbeitsformen, Inhalte und Sprachfertigkeiten geboten ist, um das Gehirn zu einer möglichst hohen Bereitschaft zur Aufnahme von Reizen zu stimulieren;
- Inhalte ausgewählt werden, die auf Grund ihrer Relevanz für die lernenden Individuen vom Gehirn hoch bewertet werden;
- emotional anregende Lernerlebnisse die größten Chancen auf nachhaltigen Lernerfolg bieten (Boeckmann, 2009; Grein et al., 2022:27 ff.; Tregub, 2023).

3.3 Dritte Orientierung: Individualität und Autonomie

Lernprozesse sind hochindividuell und persönlich: wie der Konstruktivismus nahelegt, lernt jede/r Einzelne in einer Lerngruppe bei gleichem Angebot etwas anderes. Verschiedene Teilkompetenzen, die im Unterricht vermittelt werden, entwickeln sich unterschiedlich, z.B. machen manche Lernende schnellere Fortschritte beim Hören als beim Schreiben, bei anderen wiederum ist es vielleicht umgekehrt. Daraus ergibt sich der Anspruch, möglichst individuell auf die Lernenden einzugehen bzw. ihnen einen möglichst hohen Grad von Selbststeuerung (Autonomie) zu ermöglichen. Lehrende sind angehalten, den jeweiligen Entwicklungsstand der einzelnen Lernenden und ihren jeweiligen Lernstil zu berücksichtigen sowie ein möglichst breites Lernangebot für alle Sinne bereitzustellen (Boeckmann, 2009; Jaroszewska & Jaworska, 2023).

Lernendenautonomie ist sicher der effizienteste Weg, einen solchen individuellen Zugang zu den Lerninhalten sicherzustellen: Individuen oder Gruppen von Lernenden können selbst über Auswahl und Sequenzierung der Inhalte und eventuell auch der Lernformen entscheiden. Sie werden dazu ermuntert, sich selbst zu evaluieren und einander Feedback zu geben. Sie benötigen dazu Lernstrategien und gewisse Fähigkeiten zur Selbstorganisation, die sie aber im Verlauf eines autonomieorientierten Unterrichts stetig ausbauen können (Boeckmann, 2009; Chudak & Przybył, 2022).

3.4 Vierte Orientierung: implizites Wissen

In der Lernforschung wird zwischen implizitem und explizitem Wissen einerseits sowie deklarativen und prozeduralen Wissen andererseits unterschieden. Knapp erklärt, ist implizites Wissen ein Wissen, das ich beiläufig erwerbe, ohne bewusst zu lernen: Explizites Wissen hingegen beruht auf bewussten Lernprozessen. In ähnlicher Weise wird deklaratives Wissen als benennbares Wissen („WAS-Wissen“) verstanden, während prozedurales Wissen („WIE-Wissen“) die Fertigkeiten umfasst, die benötigt werden, um die deklarativen Wissensbestände im konkreten Handeln einzusetzen. Implizites Sprachwissen wird typischerweise in kommunikativen Situationen „nebenher“ erworben, das explizite Sprachwissen hingegen häufig im Unterricht oder in Selbstlernaktivitäten. Deklaratives Sprachwissen umfasst die sprachlichen Einheiten auf verschiedenen Sprachebenen, die sich auflisten lassen (z.B. phonologisches, morphologisches, syntaktisches Wissen), prozedurales Sprachwissen das Wissen über Strategien und Prozesse der Sprachverarbeitung (Wolff, 2002:118).

Nun ist es so, dass implizit-prozedurales Wissen im Gehirn besonders robust gespeichert wird und beispielsweise beim Erstspracherwerb eine besondere Rolle spielt. Daher sollten wir im Unterricht Gelegenheiten zum impliziten Lernen schaffen, indem wir die Interaktion und kommunikative Aspekte der Sprache hervorheben. Inhaltsorientierte Sprachverarbeitung und möglichst umfangreichen ungefilterten Sprachkontakt in den Mittelpunkt zu stellen, schafft ähnliche Bedingungen wie beim L1-Erwerb. Teile des Unterrichts – oder den Unterricht ergänzende extracurriculare Aktivitäten – sollten dem ganzheitlichen, inzidentellen Lernen (Rösler, 2023:23 f.) ohne bewusste Aufmerksamkeit auf den Lerninhalt gewidmet sein. Dabei liegt der Fokus nicht auf der Sprache, sondern auf etwas anderem, z.B. einer inhaltlichen Fragestellung oder dem Erreichen eines Spielziels. Hierzu bietet die *gamification* (Wolpers, 2023) bzw. das *game based learning* besondere Möglichkeiten.

3.5 Fünfte Orientierung: Multi-Merkmal-Hypothese

Die Speicherung von Erfahrenem bzw. Gelerntem (Gedächtnisinhalten) im Gehirn erfolgt multimodal und assoziativ, d.h. in Netzwerken. Unter Multimodalität ist zu verstehen, dass die Gedächtnisinhalte sich auf verschiedene Aspekte einer Erfahrung beziehen können: Sie können Sinneseindrücke (Hören, Sehen, Schmecken, Riechen...), aber auch konzeptionelle Merkmale (Wortart...) oder Erinnerungen u.a. enthalten. Das würde vereinfacht gesagt bedeuten, dass z.B. nicht jedes Wort auf dieselbe Weise gespeichert ist, sondern die Art der Speicherung davon abhängig ist, welche individuellen Erfahrungen die betreffende Person mit diesem Wort in Verbindung bringt – dies ist eine Querverbindung zum Konstruktivismus. Assoziative Speicherung heißt, dass die Speicherung nicht punktuell (also an einem bestimmten Ort im Gehirn), sondern in Konstellationen von gemeinsam aktivierten Nervenbahnen erfolgt, die Netzwerke bilden (Tregub, 2023:146). Je reichhaltiger und vielfältiger diese Netzwerke sind, desto schneller und durch unterschiedlichere Reize kann ein Speicherinhalt aktiviert werden (Boeckmann, 2009) – hier sehen wir eine Verknüpfung zum Konnektionismus.

Für den Unterricht würde das bedeuten, dass eine größtmögliche Vielfalt an Zugängen, die möglichst viele Sinne anspricht, sowie ein und denselben Lerninhalt in verschiedenen Kontexten und Situationen anbietet, eine besonders nachhaltige Speicherung der Lerninhalte ermöglicht. Westhoff (2006) bringt als Beispiel das Wort „Rose“ und zählt verschiedene Merkmale auf, die mit diesem Wort verknüpft werden können: pragmatische, semantische und syntaktische, aber auch emotionale, sensorische, Umgebungs- und Kollokationsmerkmale. Ein pragmatisches Merkmal, das mit dem Wort „Rose“ verknüpft sein könnte, wäre das Wissen, dass eine Rose bei einem Besuch mitgebracht werden kann; ein Kollokationsmerkmal, dass das Wort „Rose“ oft mit dem Verb „pflücken“ oder dem Adjektiv „rot“ kombiniert wird. Ein wesentlicher Teil des Netzwerks ist dann die sprachliche Form des Worts – schriftlich-visuell und mündlich-auditiv –, die auch in mehreren Sprachen zur Verfügung stehen kann. Dies könnte

eine Erklärung für die höhere Lerneffizienz von mehrsprachigen Menschen beim Lernen von weiteren Sprachen sein: sie haben automatisch größere und vielfältigere Netzwerke zur Verfügung als Menschen mit weniger sprachlichen Erfahrungen (Grein et al., 2022:77 ff.).

4. Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung

In der Folge sollen die drei wichtigsten Konsequenzen, die sich aus den genannten didaktischen Orientierungen für die Gestaltung des Unterrichts ergeben, zusammengefasst werden:

- Den Lernenden sollte ein individualisiertes, autonomes Lernen mit Rücksicht auf die ganz persönliche Ausgestaltung von Motivations- und Wissensstrukturen (z.B. sprachlichen Vorkenntnissen) ermöglicht werden. Das bedeutet, Differenzierung und Individualisierung sollte nicht als Besonderheit, sondern als Ausgangspunkt des Unterrichts gesehen werden. Um das zu erreichen, spielt auch die Lernendenautonomie eine wichtige Rolle (siehe auch den dritten Punkt).
- Im Sprachenunterricht sollte vielfältiges sprachliches Material angeboten werden und auch die Zugänge zum Material vielfältig gestaltet werden: Das bedeutet, die verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten abwechselnd anzusprechen, verschiedenste Textsorten und Themen einzubringen und zusätzliche (z.B. visuelle) Medien einzusetzen. Auch sollten Räume für sprachliche Aktivitäten geschaffen werden, bei denen der Fokus nicht auf der Sprache liegt, sondern diese sozusagen eine Nebenrolle spielt. Durch diese Vielfalt ergibt sich eine Basis für implizite Aneignungsprozesse und die Möglichkeit, individuelle Wissensnetze zu aktivieren und zu erweitern (wie es dem Konstruktivismus entspricht).
- Der Schaffung eines fördernden, emotional positiven Lernklimas sollte besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Die Lernforschung hat eindeutige Erkenntnisse geliefert, die die zentrale Rolle der affektiven Bewertung von Reizen unterstreichen. Das geht so weit, dass wir sagen können, Lernen findet nur statt, wenn den Lerninhalten positive Emotionen entgegengebracht werden können. Neben der affektiven findet aber auch eine rationale Bewertung statt, in die der Neuigkeitswert und die Wichtigkeit von Reizen einbezogen werden. Eine positive Bewertung und dadurch ein Lernerfolg in diesem Bereich lässt sich unterstützen, indem die Lernenden Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen und Lerninhalte dadurch als persönlich relevant empfinden – also auch ein Punkt, der für die Autonomisierung von Lernenden spricht.

5. Neue Chancen für das Sprachenlernen durch IKT und KI

Dies sind nun teils große Herausforderungen für Sprachlehrkräfte, aber die neuesten Entwicklungen im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) und der Künstlichen Intelligenz (KI) bieten neue Möglichkeiten, die die Umsetzung der obigen Vorschläge erheblich erleichtern können. In der Folge sollen einige Beispiele für technische Optionen für die Umsetzung der didaktischen Orientierungen genannt werden:

Der *Konstruktionismus* (das *learning by making*), also der produktorientierte Zugang zur Lernzielbestimmung, kann durch die neuen Möglichkeiten der digitalen Produktion vergleichsweise einfach und überzeugend umgesetzt werden. Die Produktion von eBooks, Audios oder Videos ist unkompliziert und in ziemlicher Qualität möglich, die Produkte können zudem leicht veröffentlicht werden. Der Forderung danach, gute Bedingungen für eine positive *Bewertung* des Unterrichtsinhalts durch die kognitiven Systeme der Lernenden zu schaffen, kann z.B. durch echte Kommunikation im digitalen Raum, beispielsweise dem Erstellen von Blogbeiträgen oder Kommentaren zu Blogs, entgegengekommen werden. Eine weitere

Möglichkeit, die Relevanzempfindung von Lernenden positiv zu beeinflussen, ist die Nutzung von digitalen Kollaborationsmöglichkeiten zwischen Lernenden.

Die *Individualisierung* durch die Bereitstellung von eigenen Lernaktivitäten für einzelne Lernende kann beispielsweise mit einem Chatbot für Sprachenlerner:innen, der sich mit einer einzelnen Lernenden unterhalten kann (z.B. mit Talkpal AI) vorangetrieben werden. Auch die KI-gestützte Textproduktion, bei der die AI Strukturierungs- oder Formulierungsvorschläge je nach den Eingaben der Lernenden liefert (z.B. mit ChatGPT) oder digitales Aussprachetraining, z.B. mit dem *crowdsourcing*-Aussprachewörterbuch Forvo, bieten sich an (ECML=European Centre for Modern Languages, 2024). Mit der selbstbestimmten Nutzung dieser und anderer KI- bzw. IKT-Werkzeuge kann auch die *Autonomie* der Lernenden in einer Weise gefördert werden, wie es mit analogen Unterrichtsmitteln kaum möglich ist.

Dem *inzidentellen Lernen* kann ein Einsatz von digitalen (Sprachlern-)Spielen im Unterricht entgegenkommen, die sich in großer Zahl online finden, wobei hier – vielleicht noch mehr als in anderen Bereichen der Nutzung von Internet-Ressourcen – auf eine gewisse Qualitätskontrolle zu achten ist. Auch das Konzept des (zumeist digital unterstützten) *Microlearning* (Taylor & Hung, 2022), eines möglichst informellen Lernens in kleinen „Häppchen“, kann inzidentelle Lernmöglichkeiten bereitstellen. Und schließlich bietet die IKT auch zuvor nie gekannte Möglichkeiten der *Multimodalität*: Neben Hör- und Lesetexten ist es in digitaler Form ein Leichtes, Illustrationen, Grafiken und andere (auch für einen spezifischen Zweck von der KI generierte) Bilder bzw. Videos/ Filme in den Unterricht einzubinden und so eine lernförderliche Vielfalt von Zugängen zu den Lerninhalten zu eröffnen. Besonders zu erwähnen ist hier auch das für den Sprachenunterricht selten voll genutzte Potential von Untertiteln, die bezüglich Multimodalität durch die Nutzung der parallellaufenden Informationskanäle Videobild, Audio und Schriftbild besondere Herausforderungen, aber auch Chancen bieten (Boeckmann, 2016b).

6. Fazit

Es wurde gezeigt, dass das Handeln von (Sprachen-)Lehrenden sehr komplex und anspruchsvoll ist und weit über reine Fachkompetenzen hinausgeht. Lehrende müssen nicht nur über sprachliche und didaktische Kompetenzen verfügen, sondern auch in der Lage sein, flexibel auf Lernende einzugehen, die eigene Praxis kritisch zu hinterfragen und offen für neue Erkenntnisse zu sein. In dieser Hinsicht profitiert die Fremdsprachendidaktik von der Vielfalt der wissenschaftlichen Disziplinen wie der Linguistik, der Psychologie, der Soziologie und der Pädagogik, die verschiedene Modelle und Methoden für den Sprachenunterricht angeregt haben.

Es wird betont, wie wichtig es ist, wissenschaftliche Erkenntnisse als didaktische Orientierungshilfen zu betrachten, anstatt sie als starre Vorgaben zu übernehmen. Im Text werden fünf didaktische Orientierungen vorgeschlagen: Konstruktivismus, (affektive) Bewertung, Individualität und Autonomie, implizites Wissen sowie die Multi-Merkmal-Hypothese. Diese Orientierungen legen einen flexiblen, lernendenzentrierten Unterricht nahe, der Freiräume für individuelle Lernprozesse schafft, emotionale und motivationale Faktoren berücksichtigt und Lernen als ganzheitlichen Prozess versteht.

Abschließend weist der Text auf die Chancen hin, die sich durch moderne Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) sowie durch künstliche Intelligenz (KI) für den Fremdsprachenunterricht ergeben. Diese Technologien ermöglichen personalisiertes Lernen, fördern Autonomie und unterstützen die Umsetzung didaktischer Orientierungen auf innovative Weise. Der Text plädiert daher für einen modernen, lernendenzentrierten Fremdsprachenunterricht, der auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basiert und gleichzeitig Raum für Individualität und Kreativität lässt.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Braun, K., Nieder, L., & Schmöle, F. (1967). *Deutsch als Fremdsprache – ein Unterrichtswerk für Ausländer* (Bd. 1). Klett.

Sekundärliteratur

- Boeckmann, K.-B. (2009). Lernen wie im richtigen Leben—Lerntheoretische Grundlagen alternativer Lernarrangements. *ÖDaF-Mitteilungen*, 25(1), 7–17.
- Boeckmann, K.-B. (2016a). Lehrkräfte professionalisieren: Von der Theorie-Praxis-Schere zur praktischen Theorie. In V. AHAMER, H. SCHWEIGER, C. TONERN, T. WELKE, & N. ZUZOK (Hrsg.), *In die Welt hinaus. Festschrift für Renate Faistauer zum 65. Geburtstag* (S. 119–130). Praesens-Verlag.
- Boeckmann, K.-B. (2016b). Lesen(d) lernen mit Untertiteln. *ÖDaF-Mitteilungen*, 32(2), 6–16. <https://doi.org/10.14220/odaf.2016.32.2.6>.
- Boeckmann, K.-B. (2023). Die Erfassung von Lehrkompetenzen im Bereich Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und ihre Implikationen für die Professionalisierung von Lehrkräften. In S. DEMMIG, S. REITBRECHT, B. SORGER, & H. SCHWEIGER (Hrsg.), *Beiträge zur Methodik und Didaktik Deutsch als Fremd*Zweitsprache* (S. 295–308). Erich Schmidt Verlag. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21108-1>.
- Buttaroni, S. (1997). *Fremdsprachenwachstum. Sprachpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen*. Hueber.
- Chudak, S. & Przybył, J. (2022). Vom fremdbestimmten Pattern Drill bis hin zur Selbstregulation. Fremdsprachendidaktik im Einflussfeld der Psychologie. In M. PIEKLARZ-THIEN & S. CHUDAK (Hrsg.), *Wissenschaften und ihr Dialog: Exkurse zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* (S. 53–71). V&R unipress.
- Combe, A. (1997). Der Lehrer als Sisyphos. *Jahrbuch für Lehrerforschung*, 1, 165–177.
- Combe, A. (2005). Lernende Lehrer—Professionalisierung und Schulentwicklung im Lichte der Bildungsgangforschung. In B. SCHENK (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 69–90). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Die Wiener Volkshochschulen. (2019). *Fachdidaktisches Austauschtreffen für KursleiterInnen im Fachbereich Sprachen. Schwerpunkt Fremdsprachenwachstum (FSW): Entstehung – Prinzipien – FSW-Übungen und ergänzende Übungen*. Die Wiener Volkshochschulen. <https://www.vhs.at/files/downloads/3juGRduUtE1dLZXa3vGdY5fifUIZNUbojNrSP5C.pdf>.
- Doff, S. (2016). 67. Vermittlungsmethoden: Historischer Überblick. In E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Remer, K.-R. Bausch, & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 320–325). A. Francke Verlag.
- ECML=European Centre for Modern Languages. (2024). *Inventory of ICT tools and open educational resources* [Datenbank]. ECML/CELV > Resources > ICT. <https://www.ecml.at/Resources/ICT/tabid/5865/Default.aspx>.
- Funk, H. (2011). Fremdsprachenmethodik in der Post-Methoden-Ära. Überlegungen zur topologischen Sortierung von Lernaktivitäten. *Deutsche Lehrer im Ausland*, 58(1), 68–71.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004144>.
- Grein, M., Nagels, A. & Riedinger, M. (2022). *Neurodidaktik aktuell: Grundlagen für Sprachlehrende: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Hueber Verlag.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen: Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning*. Schneider Hohengehren.
- Jaroszewska, A. & Jaworska, M. (2023). Umgang mit Heterogenität im Fremdsprachenunterricht – eine Herausforderung für Lehrkräfte. In L. Auteri, N. Barrale, A. DI Bella, & S. Hoffmann (Hrsg.), *Wege der Germanistik in Transkultureller Perspektive. Akten des XIV. Kongresses der Internationalen Vereinigung für Germanistik (IVG) (Bd. 3)—Jahrbuch für Internationale Germanistik—Beihefte* (S. 681–696). Peter Lang.
- McLeod, P., Plunkett, K. & Rolls, E. T. (2007). *Introduction to connectionist modelling of cognitive processes*. Oxford University Press.
- Oevermann, U. (2002). Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In M. Krauß, W. Marotzki, & C. Schweppe (Hrsg.), *Biographie und Profession* (S. 19–63). Klinkhardt.
- Papert, S. (1991). Situating Constructionism. In I. Harel & S. Papert (Hrsg.), *Constructionism* (S. 1–12). Ablex.
- Piaget, J. (1972). *Sprechen und Denken des Kindes*. Schwann.
- Piaget, J. (2003). *Meine Theorie der geistigen Entwicklung*. Beltz.

- Piattelli-Palmarini, M., Chomsky, N. & Piaget, J. (Hrsg.). (1983). *Language and learning—The debate between Jean Piaget and Noam Chomsky*. Routledge & Kegan Paul.
- Reilly, R. G. & Sharkey, N. E. (1992). Connectionist Natural Language Processing. In R. G. Reilly (Hrsg.), *Connectionist approaches to natural language processing*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Rösler, D. (2023). Sprach(en)erwerb. In D. RÖSLER, *Deutsch als Fremdsprache* (S. 17–37). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05863-8_2.
- Taylor, A. & Hung, W. (2022). The Effects of Microlearning: A Scoping Review. *Educational technology research and development*, 70(2), 363–395. <https://doi.org/10.1007/s11423-022-10084-1>.
- Tregub, O. (2023). Emotionen und Bewegung im Online-Unterricht. In M. Dvorecký, S. Reitberecht, B. Sorger, & H. Schweiger (Hrsg.), *Band 3: Sprachliche Teilhabe fördern Innovative Ansätze und Technologien in Sprachunterricht und Hochschulbildung* (S. 145–151). Erich Schmidt.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy & Authenticity*. Longman.
- Westhoff, G. (2006). Die Multi-Merkmal-Hypothese. Charakteristiken effektiver Sprachlernaufgaben. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 9 (2005), 59–72.
- Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Lang.
- Wolpers, E. (2023). Inhaltliche Gamification im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht (IGAF): Eine empirische Design Based Research Studie zur Förderung spielerischer und narrativer Lernzugänge. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 52(2), 31–49.



Kreativer Sprach- und Landeskundeunterricht an der Schnittstelle zur Dramapädagogik

Deutsch(e) in Tschechien: ein Mädchen namens Ursula

Aneta BUČKOVÁ

Universität Erfurt

aneta.buckova@dzs.cz

ORCID: 0009-0000-8803-2696

ABSTRACT

Creative Language and Cultural Studies Teaching at the Interface with Drama Pedagogy.
German(s) in the Czech Republic: A Girl Named Ursula

How can the German language and the associated regional studies be taught with a sustainable effect? In my paper, I propose a drama in education approach (Machková, 2007) and exemplify its application in an interactive workshop on the topic of language biographies of Czech late repatriates (Bučková, 2022). I illustrate my approach with the first workshop implementations at Czech universities and with teachers of German.

The core of the workshop is the story of a German family in Bärn (today Moravský Beroun). The participants reconstruct the language biography (Nekvapil, 2003) of a girl growing up in this family in the 1950s. Using interview excerpts collected in the field (Bučková et al., 2023), students learn about the language regime in Czechoslovakia in the 1950s and 1960s. In a creative writing assignment or role play, they concretise its consequences for the German-speaking population in Czechoslovakia in the second half of the 20th century.

Using drama in education methods and creative writing, the students approach the topic of otherness and discrimination in a holistic way and make references to their own experiences.

KEYWORDS

drama in education, language biography, late repatriates, role play, creative writing, German, language teaching

1. Einführung

Dieser Beitrag untersucht die sprachhistorische Dimension und das didaktische Potenzial der Spätaussiedler:innen, einer Gruppe der deutschsprachigen Minderheit, die nach dem Zweiten Weltkrieg in der Tschechoslowakei verblieb und erst Jahrzehnte später nach Deutschland emigrierte. Neben einer historischen Einordnung und der Analyse der sprachlichen Assimilation dieser Gruppe wird ein innovativer didaktischer Ansatz vorgestellt, der auf dramapädagogischen Methoden basiert. Der Workshop „Deutsch(e) in Tschechien: Ein Mädchen namens Ursula“ verknüpft interaktive Lernformen, wie Rollenspiel und Standbilder, mit der Vermittlung von Sprach- und Kulturgeschichte.

Im Fokus des Workshops steht die Sprachbiographie einer Spätaussiedlerin, die anhand von Zitaten aus einem narrativen Interview rekonstruiert wird. Dabei sollen nicht nur individuelle Erfahrungen der Spracherosion und der Migration reflektiert, sondern auch gesellschaftliche und sprachliche Zusammenhänge beleuchtet werden. Der Artikel bietet

sowohl einen Einblick in die Geschichte der Spätaussiedler:innen als auch eine praxisorientierte Darstellung, wie diese Thematik im Sprachunterricht vermittelt werden kann.

Mit einem ganzheitlichen didaktischen Ansatz, der kognitive und emotionale Lernprozesse verbindet, zielt der Workshop darauf ab, historische Zusammenhänge erfahrbar zu machen und das Bewusstsein für die Folgen von Migration und Sprachverlust zu schärfen. Die Analyse der bisherigen Workshop-Realisierungen zeigt zudem auf, wie generationsübergreifendes Lernen zur kritischen Auseinandersetzung mit diesen Themen beitragen kann.

Der Workshop wurde für Germanistik- und DaF-Studierende konzipiert. Von dieser Zielgruppe geht auch die Workshopbeschreibung in diesem Artikel aus. Die Workshopteilnehmenden in den bisherigen Workshop-Realisierungen waren (junge) Erwachsene mit zum Teil variierendem Deutschniveau (zwischen B1 und C1). Die im Absatz 5 aufgeführten Abbildungen stammen aus der Workshoprealisierung im März 2023 an der Karlsuniversität in Prag.

Die im Workshop behandelte Geschichte der Familie Schmidt und des Mädchens namens Ursula basiert auf einer echten Geschichte, auch wenn die Namen Schmidt und Ursula aus Datenschutzgründen geändert wurden. Die Geschichte wurde aus einem narrativen Interview rekonstruiert, das im Jahre 2019 mit einer Spätaussiedlerin aus der ehemaligen Tschechoslowakei geführt wurde. Die Grundlage von Ursulas Erzählung stellen demnach authentische, im Feld erhobene Sprachdaten dar. Die Datenerhebung fand im Rahmen des Projektes *Language across generations: contact induced change in morphosyntax in German-Polish bilingual speech* statt, das von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) und dem polnischen Nationalen Wissenschaftszentrum (NCN) gefördert wurde. Heute sind diese Sprachdaten, d. h. auch Ursulas Erzählung, in dem zweisprachigen Korpus *Języki v migraci/Sprachen in Migration* für weitere Forschungen oder didaktische Anwendung auf der Plattform des Tschechischen Nationalkorpus zugänglich (Bučková et al., 2023). Der Workshop zeigt daher die Relevanz linguistischer Forschung für die Lehre und bietet konkrete Anhaltspunkte für Wissenstransfer. Die Entwicklung des Workshops geschah in dem von der Bayerisch-Tschechischen Hochschulagentur geförderten Projekt *Deutsch(e) in Tschechien: Geschichte und Gegenwart – Didaktische Zugänge*.

Der Artikel beginnt mit einem kurzen Umriss der Bilingualen-Gruppe Spätaussiedler:innen und mit der Beschreibung der Erhebung sprachbiographischer Interviews, die den inhaltlichen Kern des Workshops darstellen. Danach wird der dramapädagogische Ansatz vorgestellt, der der methodischen Umsetzung des Workshops zugrunde liegt. Es folgt die Workshopbeschreibung, bei der von der Zielgruppe (junger) Erwachsener auf dem Sprachniveau B1–C1 ausgegangen wird. Zum Schluss werden drei Workshoprealisierungen mit unterschiedlichen Zielgruppen beschrieben, um auf mögliche Differenzen in der Umsetzung der zuvor vorgestellten Aktivitäten aufmerksam zu machen. Der Text schließt mit einer Zusammenfassung ab.

2. Spätaussiedler:innen. Geschichtliche und linguistische Verankerung

Die sog. Spätaussiedler:innen, die im Fokus des unten behandelten Workshops stehen, stellen eine Gruppe der deutschsprachigen Minderheit in den böhmischen Ländern dar. Diese Personen und ihre Familien waren nach dem Zweiten Weltkrieg nicht sofort zwangsweise ausgesiedelt bzw. vertrieben worden, sondern blieben aus verschiedenen Gründen in der Tschechoslowakei und emigrierten erst Jahrzehnte später freiwillig nach Deutschland.

Unter den nach dem Zweiten Weltkrieg verbliebenen Deutschen finden sich laut Staněk (1993:22f.) Spezialist:innen (zum Beispiel im Bergbau), Personen in exogamen Ehen, überalterte und kranke Menschen sowie einige deutsche Juden und Antifaschist:innen (vgl. auch Kreisslová, 2014:271). Die verbliebenen Deutschen waren nach Kokaisl et al. (2015:23)

zahlreichen Restriktionen ausgesetzt, wie der Enteignung und dem Verbot der deutschen Sprache in der Öffentlichkeit.

In den 1950er Jahren war die deutschsprachige Bevölkerung stark geschrumpft und geografisch zerstreut, vor allem durch Umsiedlungen ins Landesinnere. Die deutsche Sprache wurde zunehmend aus dem öffentlichen Leben verdrängt und beschränkte sich hauptsächlich auf den familiären Bereich (Kreisslová & Novotný, 2018:127). Auch die ideologischen Restriktionen der kommunistischen Partei wirkten sich auf das kulturelle Leben der Deutschen aus, etwa durch Zensur deutscher Vereinstätigkeiten (Kokaisl et al., 2015:26).

Besonders die Nachkriegsgeneration der deutschen Minderheit erlebte einen signifikanten Sprachverlust. Die Kinder in den 1950er Jahren sprachen Deutsch meistens nur zu Hause, in den exogamen Familien oft selbst dort nicht (Kreisslová, 2010:453). Sie erwarben keine Standardvarietät, sondern lediglich den lokalen Dialekt (Staněk, 1993:132). Deutsche Schulen wurden in der Tschechoslowakei nicht mehr zugelassen (Kreisslová, 2014:277), was die Assimilation weiter förderte (für Beispiele vgl. Bučková, 2022:31f.).

In den 1960er Jahren stieg die Zahl der Deutschen, die einen Antrag auf Aussiedlung in die Bundesrepublik Deutschland stellten. Die Entscheidung zur Emigration wurde durch politische, soziale und wirtschaftliche Faktoren beeinflusst, ebenso wie durch den Assimilationsdruck, der auf der deutschen Minderheit lastete (vgl. Kreisslová, 2013:135; Kokaisl et al., 2015:28, Wolff, 2002:11). Zur Situation dieser Sprecher:innen-Gruppe siehe Bučková (2022:33ff., 2024:259ff.).

3. Sprachbiographische Erzählung als Ausgangspunkt von Ursulas Geschichte

Der Workshop, der im Mittelpunkt dieses Aufsatzes steht, geht auf authentische Sprachdaten zurück, die im Feld erhoben wurden. Dabei ist es wichtig, zu betonen, dass diese Daten aus dem im Absatz 1 genannten Forschungsprojekt *Language across generations* stammen. Es geht nicht darum, dass die Workshopteilnehmenden selbst die Sprachdaten erheben, sondern sie nutzen die im Sprachkorpus *Jazyky v migraci/Sprachen in Migration* (Bučková et al., 2023) aufbereiteten Projektergebnisse. An dieser Stelle sollen diese Sprachdaten jedoch kurz charakterisiert werden, damit deutlich wird, womit im Workshop gearbeitet wird (für die konkrete Implementierung im Workshop siehe Absatz 5 und 6). Detaillierte Informationen zu den interviewten Personen sowie zu der Durchführung der Interviews befinden sich zum Beispiel in Bučková/Nekula (2022:197ff.).

Das sog. *narratives Interview* ermöglicht es, biographische Zusammenhänge durch persönliche Erzählungen offenzulegen (vgl. Lamnek, 2008:338f.). Im Fokus stand dabei die *Sprachbiographie* der Interviewten, in der „das Hauptaugenmerk des Interviews auf den Erwerb und den Umgang mit den eigenen Sprachen gerichtet [wurde]“ (Franceschini, 2004:123). Die Sprachbiographie umfasst nicht nur den Spracherwerb und -gebrauch, sondern auch die gesellschaftlichen Auswirkungen und die sprachliche Entwicklung im familiären Umfeld (Meng, 2004:106; für sprachbiographische Erforschung der deutschen Sprachgemeinschaft in Tschechien siehe zum Beispiel Nekvapil, 2003).

Während der Interviews wurden verschiedene Aspekte der Sprachentwicklung abgefragt, darunter die Familiensprache, die Sprachen im schulischen Kontext und der Sprachgebrauch vor sowie nach der Migration. Auf diese Aspekte wird im Workshop anhand konkreter Beispiele eingegangen. Das folgende Zitat umfasst eine Erinnerung an den seltenen Kontakt mit Menschen aus der Bundesrepublik Deutschland in dieser Zeit. Es stammt aus dem Interview mit Ursula und wurde mitunter als Input für das kreative Schreiben bzw. für das Rollenspiel im Workshop verwendet (siehe 0).

*und der Vati war eben Automechaniker
und @ hat jedes Auto richten wollen also ob provisorisch oder richtig
und ich weiß noch
einmal ist er ganz aufgeregt dahergekommen
da ist ein Auto aus Schwäbisch Gmünd gekommen .. mit @ mit einem Ehepaar
und dann haben wir zum ersten Mal so richtig K* Kontakt gehabt .. mit @
Deutschen ja
das war .. was ganz besonderes ja
und das Auto ist eben .. bei Bärn kaputt gegangen
und dann konnte er helfen .. ja¹ (aus dem Interview mit Ursula J., zugänglich in
Bučková et al., 2023)*

4. Didaktischer Ansatz des Workshops

Für die Vermittlung des Themas wurde ein dramapädagogischer Ansatz gewählt, der in diesem Absatz vorgestellt wird. Auf die konkrete Verwendung der an dieser Stelle beschriebenen Methoden wird in der Workshopbeschreibung im Absatz 5 eingegangen.

Dramapädagogik zielt darauf ab, Lernen durch persönliche Erfahrung und Handlung zu ermöglichen (Machková, 2007:32). Diese Form des Lernens, wie von Machková (2007:33) beschrieben, bietet den Teilnehmenden die Möglichkeit, soziale Beziehungen und Ereignisse zu erkunden, die über ihre realen Erfahrungen hinausgehen. Dramapädagogik nutzt dabei die Prinzipien des (Rollen)spiels und der Fiktion, um Lernprozesse zu unterstützen.

Der aktive Gebrauch einer Fremdsprache in konkreten Kommunikationssituationen trägt laut Schewe (2003:13) zu einer tieferen und nachhaltigeren Verankerung des Gelernten bei. Indem die Teilnehmenden sich auf emotionaler und kognitiver Ebene mit dem Lernstoff auseinandersetzen, werden sprachliche Fähigkeiten tendenziell besser gefestigt (vgl. auch Boccou Kestránková, 2017:16).

Im Workshop kommen verschiedene dramapädagogische Techniken zum Einsatz. Eine dieser Techniken ist das *Standbild*, bei dem die Teilnehmenden (einzeln oder in kleineren Gruppen) in einer bestimmten Position verharren, um eine Situation oder ein Thema visuell darzustellen. Diese Methode regt die Beteiligten durch die Einschränkung der Bewegung und die Absenz der verbalen Komponente zu einer pointierten Darstellung an. Gleichzeitig ermöglicht sie es dem Publikum (d. h. den Teilnehmenden, die gerade nicht ein Standbild zeigen), die dargestellten Szenen zu reflektieren und zu kommentieren, wodurch ein tieferes Verständnis und eine emotionale Auseinandersetzung gefördert werden.

Eine weitere Technik im Workshop ist das *Rollenspiel*. Hier schlüpfen die Teilnehmenden in die Rolle einer Figur und handeln und sprechen, als wären sie diese Person. Dabei geht es nicht um schauspielerische Perfektion, sondern um die Darstellung von Situationen und das Erkunden von Perspektiven und Handlungen, die für die dargestellten Figuren relevant sind.

Wesentlich für den Lernprozess ist auch die anschließende Reflexionsphase, in der die Teilnehmenden die Möglichkeit haben, ihre Erfahrungen zu besprechen und von ihren Rollen Abstand zu nehmen. Diese *Reflexion* dient nicht nur dazu, das Erlebte zu verarbeiten, sondern kann auch als Ausgangspunkt für eine vertiefte inhaltliche Diskussion dienen. Im Fremdsprachenunterricht muss sie nicht zwingend komplett in der Zielsprache stattfinden, wenn das Sprachniveau nicht ausreichend hoch ist.

¹ In dem Zitat wird die Transkriptionskonvention des Korpus *Jazyky v migraci/Sprachen in Migration* verwendet. Dabei steht @ für Hästitationsgeräusche, * für abgebrochene Wörter und .. für Pausen. Der Redefluss wird in Segmente aufgeteilt, die eine finite Verbform enthalten. Für mehr zu der Transkriptionskonvention siehe Bučková/Prawdzc (2022).

5. Deutsch(e) in Tschechien: ein Mädchen namens Ursula – Workshopbeschreibung

Im Folgenden werden zunächst die Ziele und die für die Durchführung des Workshops relevanten Eckdaten aufgeführt. Danach steht der Workshopablauf im Mittelpunkt, der sich bei den einzelnen Aktivitäten auch aus den bisherigen Workshoprealisierungen speist. Auf konkrete Praxisbeispiele wird in dem Erfahrungsbericht im Absatz 6 eingegangen.

Der Workshop verfolgt mehrere Ziele: Im Bereich des Sprachenlernens wird der Fokus auf das freie Sprechen, bei höheren Sprachniveaus auch auf das spontane Diskutieren und Argumentieren in Rollenspielen gelegt. Alternativ kann das Verfassen von Erzählungen und Dialogen als Ziel gesetzt werden, wenn sich die Lehrkraft für das kreative Schreiben entscheidet (siehe 0). Landeskundlich geht es darum, sich mit der Geschichte der deutschsprachigen Bevölkerung nach dem Zweiten Weltkrieg auseinanderzusetzen, insbesondere mit der Gruppe der Spätaussiedler:innen und deren sprachlicher Situation. Die Teilnehmenden sollen diese mit ihren eigenen Erfahrungen in Zusammenhang bringen und reflektieren.

Auf der Ebene der psychischen und sozialen Weiterentwicklung werden Teamarbeit, respektvoller Umgang mit den Meinungen anderer sowie die Fähigkeit, konstruktiv Feedback zu geben und zu empfangen, gefördert. Dramapädagogisch lernen die Teilnehmenden Techniken *Standbild* und *Rollenspiel* kennen, um gewählte Themen kreativ und ausdrucksstark darzustellen und die Interpretationen der anderen Teilnehmenden zu reflektieren.

Die Zielgruppe des Workshops umfasst Germanistik- und DaF-Studierende bzw. DaF-Lehrkräfte, d. h. (junge) Erwachsene. Die Workshopbeschreibung geht von dem Sprachniveau B1–C1 einschließlich sprachlich heterogener Gruppen aus. Die einzelnen Aktivitäten können je nach Sprachniveau adaptiert werden. Die folgende Darstellung einzelner Aktivitäten bezieht sich auf die Erfahrungen aus bisherigen Workshoprealisierungen, die im Absatz 6 diskutiert werden. Eine Workshoprealisierung mit Jugendlichen ist anvisiert und wird mit Teiländerungen oder Vereinfachungen einzelner Aktivitäten einhergehen.

Die Workshopdauer beträgt 90 Minuten. Ein längeres Zeitformat ist jedoch möglich, um eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Thema zu gewährleisten. Diese kann beispielsweise fakultative, in den folgenden Absätzen nicht genannte vorbereitende Aktivitäten umfassen. Des Weiteren kann sich die Lehrkraft gezielt für längere und gründlichere Reflexionsphasen entscheiden, die beispielsweise der Vertiefung historischer Kenntnisse dienen können.

5.1. Einstimmen auf das Thema und Vorentlastung

Zu Beginn des Workshops wird die Gruppe in das Thema eingeführt. Die Lehrkraft erklärt, dass die Geschichte eines Mädchens namens Ursula und ihrer Familie im Mittelpunkt steht. Ein zentrales Thema wird das Wort „Heimat“ sein. Die Teilnehmenden stellen sich im Kreis auf und teilen ihre erste Assoziation zu diesem Begriff mit, was den Austausch persönlicher Erfahrungen und Gefühle ermöglicht und eine erste Verbindung zum Thema herstellt.

Im nächsten Schritt wird eine Dialektkarte von Tschechien gezeigt, auf der bestimmten Gebiete durch eine dunkle Farbe gekennzeichnet sind. Die Lehrkraft fragt, was die Teilnehmenden über diese dunklen Regionen denken. Durch Diskussion und Vermutungen erkennen die Teilnehmenden, dass in diesen Gebieten früher hauptsächlich Deutsch gesprochen wurde, dass sie daher keine historischen tschechischen Dialekte vorweisen. Zur Verdeutlichung wird auch eine historische Karte mit der Verteilung verschiedener ethnischer Gruppen gezeigt, darunter auch der Deutschen. Anschließend wird die Stadt Bärn (Moravský Beroun) auf diesem Gebiet in Mähren thematisiert, die einst deutschsprachig war. Die Gruppe begibt sich gedanklich ins Jahr 1960 und überlegt, warum zu dieser Zeit nur noch wenige deutsche Familien dort lebten, wobei verschiedene Ideen und historische Gründe besprochen werden (siehe dazu Absatz 0).

5.2. Die Einführung der Figuren – das Familienfotoalbum

Im nächsten Abschnitt des Workshops tauchen die Teilnehmenden tiefer in die Geschichte der Familie Schmidt ein, die in den frühen 1960er Jahren in der Stadt Bärn lebt. Obwohl die Stadt größtenteils von Tschech:innen bewohnt ist, durften einige deutsche Familien, darunter die Schmidts, bleiben. Die Familie besteht aus dem Vater, der als Automechaniker arbeitet, der Mutter, die in einer Fabrik tätig ist, und der 14-jährigen Tochter Ursula. Je nach Gruppengröße können weitere Familienmitglieder eingeführt werden².

Die Gruppen teilen sich auf und schlüpfen in die Rollen der Familienmitglieder. Um mehr über das Leben der Schmidts zu erfahren, erstellen die Gruppen Standbilder, die Fotos aus dem fiktiven Familienalbum darstellen. Verschiedene Szenen aus dem Alltag der Familie, wie ein Ausflug in die Natur oder Ursulas 14. Geburtstag, werden in diesen Standbildern dargestellt. Das Foto in **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů** zeigt ein Standbild mit dem Titel „Beim Fotografen“.



Abb. 1: Standbild mit dem Titel „Beim Fotografen“

Anschließend bereitet jede Gruppe drei weitere Standbilder mit selbst gewählten Szenen und Titeln vor. Die anderen Gruppen versuchen, den dargestellten Moment zu interpretieren. Abschließend reflektieren alle gemeinsam, was sie über die Familie Schmidt gelernt haben. Diese Aktivität hilft den Teilnehmenden, eine emotionale Verbindung zu den Figuren aufzubauen und das Leben der Familie in ihrer Heimat zu verstehen.

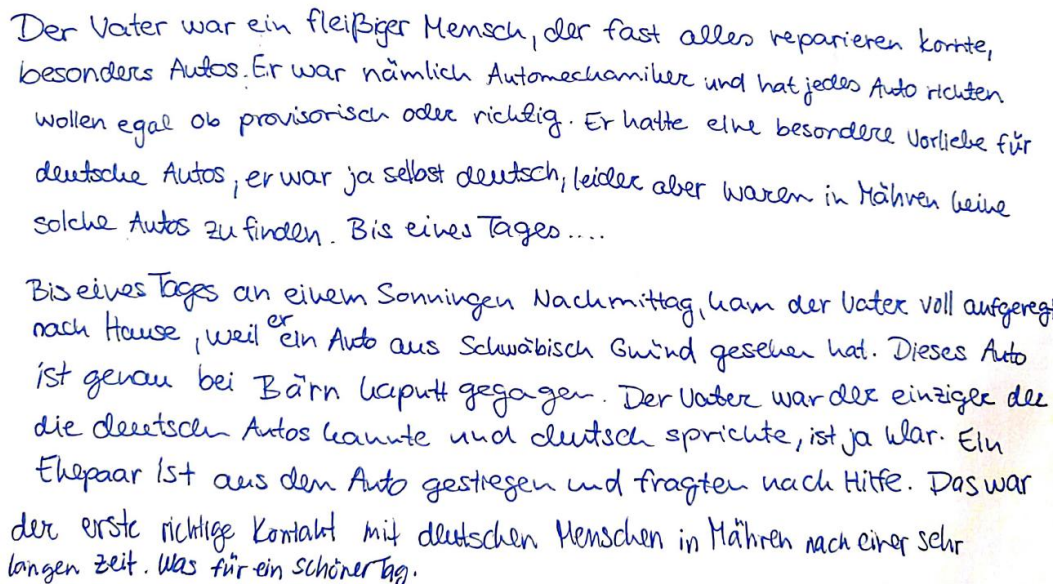
5.3. Dramatische Situationen – Ursulas Erinnerungen

In dieser Phase des Workshops gibt es zwei mögliche Herangehensweisen, abhängig von der Gruppengröße, dem Sprachniveau und den Zielen. Beide Varianten basieren auf Ursulas Erinnerungen an ihr Leben in der Stadt Bärn. Die Lehrkraft kann entscheiden, wie die

² In dem narrativen Interview, das mit Ursula geführt wurde (siehe Absatz 3), erfährt man auch über ihre Geschwister. Auch die weiteren Familienmitglieder sind daher authentisch und nicht fiktiv. Allerdings hängt es von der Gruppengröße ab, wie viele Familienmitglieder im Workshop vorgestellt werden. Das Ziel ist, dass die Teilnehmenden sich in gleich große Gruppen aufteilen können, in denen jede:r ein Familienmitglied spielen wird. Der Vater, die Mutter und Ursula sollten stets vertreten sein, damit die Familiensituation dargestellt werden kann. Die Geschwister können das Familienbild vervollständigen und ihm zusätzliche Tiefe verleihen, aber die Grundzüge der Geschichte werden auch ohne sie klar.

Erzählungen aufgeteilt und an die Teilnehmenden angepasst werden, um ein fließendes und kreatives Arbeiten zu gewährleisten.

In der ersten Variante, dem kreativen Schreiben, erhalten die Teilnehmenden Auszüge aus Ursulas Erinnerungen. Diese Erzählungen wurden so aufgeschrieben, wie sie Ursula vor einigen Jahren erzählt hat (siehe Absatz 0). Die Aufgabe besteht darin, eine Kurzgeschichte zu verfassen, in der die Teilnehmenden sich eine Situation aus Ursulas Leben genauer vorstellen³. Dabei können sie eigene Dialoge und Handlungen entwickeln, um die Geschichte lebendig werden zu lassen. Im Anschluss werden die Geschichten gegenseitig vorgelesen und es wird gemeinsam reflektiert, was man über Ursulas Familie erfahren hat. Ein Beispiel befindet sich in Abb. 1.



Der Vater war ein fleißiger Mensch, der fast alles reparieren konnte, besonders Autos. Er war nämlich Automechaniker und hat jedes Auto richten wollen egal ob provisorisch oder richtig. Er hatte eine besondere Vorliebe für deutsche Autos, er war ja selbst deutsch, leider aber waren in Mähren keine solche Autos zu finden. Bis eines Tages....

Bis eines Tages an einem sonnigen Nachmittag, kam der Vater voll aufgeregt nach Hause, weil er ein Auto aus Schwäbisch Gmünd gesehen hat. Dieses Auto ist genau bei Bärn kaputt gegangen. Der Vater war der einzige der die deutschen Autos kannte und deutsch spricht, ist ja klar. Ein Ehepaar ist aus dem Auto gestiegen und fragten nach Hilfe. Das war der erste richtige Kontakt mit deutschen Menschen in Mähren nach einer sehr langen Zeit. Was für ein schöner Tag.

Abb. 1: Kreative Schreibaufgabe

In der zweiten Variante, dem Rollenspiel, arbeiten die Gruppen ebenfalls mit Ursulas Erzählungen, wählen jedoch eine Situation aus, die sie szenisch darstellen. Die Gruppen bereiten eine kurze Szene vor, in der sie die Rollen der verschiedenen Figuren übernehmen und die Ereignisse nachspielen. Auch hier folgt eine Reflexion, bei der die Teilnehmenden über die dargestellten Situationen und mögliche überraschende Momente im Leben der Familie Schmidt nachdenken. Die abschließende Reflexion behandelt auch Themen wie Diskriminierung und die damit verbundenen Emotionen.

5.4. Der Moment der Entscheidung – Antrag auf Aussiedlung

Die Teilnehmenden setzen sich in ihren Gruppen zusammen, in denen sie zuvor die Familienfotos dargestellt haben. Die Lehrkraft erinnert an die Informationen, die sie durch die Standbilder und Erinnerungen über Ursula und ihre Familie erhalten haben. Wichtig ist, dass Ursula und ihre Familie aufgrund ihrer Identität Schwierigkeiten im Leben hatten und dass ihre Verwandten in Westdeutschland lebten. Deshalb stellten Ursulas Eltern einen Antrag auf Aussiedlung, doch die Antwort ließ lange auf sich warten. Nun werden die Teilnehmenden gebeten, sich in die Rolle ihrer zuvor gespielten Figuren hineinzusetzen und darüber nachzudenken, wie sie sich fühlen würden, nachdem die Genehmigung zur Aussiedlung endlich

³ Je nach Sprachniveau kann der Schreibaufgabe eine Aktivität vorausgehen, in der das Leseverstehen geübt wird. Das Einfügen des verstehenden Lesens liegt im Ermessen der Lehrkraft. Das Ziel ist, dass die Teilnehmenden die im Text erzählte Situation begreifen, um sich darin ein Stück weit hineinversetzen zu können.

erteilt wurde. Sie schließen die Augen und reflektieren ihre Gedanken und Gefühle. Sie können ihre Empfindungen äußern, nachdem sie von der Lehrkraft angetippt wurden.

In der anschließenden Aktivität versetzen sich die Gruppen in die Situation der Familie Schmidt, als diese die Genehmigung der Aussiedlung erhält. Die Szene geht damit los, dass der Vater die Unterlagen zur Genehmigung nach Hause mitbringt und den anderen die Neuigkeit mitteilt. Die Teilnehmenden diskutieren in ihren Rollen die möglichen Konsequenzen der Ausreise. Sie wägen ab, ob sie die Gelegenheit ergreifen oder in ihrer Heimatstadt bleiben sollen. Am Ende tauschen sich die Gruppen über ihre Entscheidungen aus und erklären, welche Argumente sie zu ihrer Wahl geführt haben. Die Diskussion kann je nach Sprachniveau entweder in der Zielsprache oder in einer anderen Sprache geführt werden.

5.5. Reflexion

Nach den intensiven Rollenspielen erhalten die Teilnehmenden die Möglichkeit, aus ihren Rollen hervorzutreten und das Erlebte mit Distanz zu reflektieren. Die Lehrkraft kann dabei unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte setzen (siehe unten), sollte jedoch die abschließenden Fragen zu Ursulas Geschichte und den eigenen Erlebnissen nicht auslassen.

Zunächst wird die Entscheidung der einzelnen Gruppen zusammengefasst. Im wahren Leben verließ Ursulas Familie Bärn und siedelte nach Schwäbisch Gmünd in der Bundesrepublik Deutschland über. Die Teilnehmenden werden gefragt, was sie in einer ähnlichen Situation getan hätten. Die Lehrkraft ergänzt, dass das Leben nach der Aussiedlung laut Ursulas Erzählungen keineswegs leicht war – die Familie musste sich neu orientieren, die Kinder kamen in deutsche Schulen und eine Rückkehr in die Tschechoslowakei war zu jener Zeit ausgeschlossen. Ergänzend dazu können die Teilnehmenden in der Rolle einer Figur einen Brief oder Tagebucheintrag ein Jahr nach der Aussiedlung verfassen.

Die Reflexion geht weiter, indem sie persönliche oder bekannte Erfahrungen in ähnlichen Situationen besprechen. Hier bietet sich die Möglichkeit, aktuelle gesellschaftliche Themen, wie Flucht und Migration, aufzugreifen. Auch die historische Rolle der Deutschen in Tschechien wird reflektiert, wobei die Teilnehmenden ihre neuen Erkenntnisse teilen und diskutieren, wie das Thema heute behandelt wird. Abschließend geben sie Feedback zum Workshop und reflektieren über Herausforderungen und persönliche Eindrücke.

6. Workshoprealisierungen – Erfahrungsbericht

Wie aus der Workshopbeschreibung hervorgeht, verlangt der Workshop von den Teilnehmenden eine aktive Mitgestaltung der fokussierten Geschichte. Seine Realisierung variiert deshalb jedes Mal. Zu den Einflussfaktoren gehören unter anderem die Gruppengröße, das Alter und das Sprachniveau der Teilnehmenden. Auf diese Variablen wird im Folgenden anhand dreier Workshoprealisierungen aus den Jahren 2023–2024 eingegangen.

Die erste Realisierung fand im März 2023 an der Pädagogischen Fakultät der Karlsuniversität in Prag statt. Es handelte sich um einen kleinen Masterkurs von erfahrenen Lehramtsstudierenden. Aufgrund der Gruppengröße von drei Teilnehmenden, bei der eine Aufteilung in kleinere Untergruppen nicht möglich war, wurde auf das Rollenspiel verzichtet. Bei dieser Aktivität gäbe es außer der Workshopleiterin schlichtweg kein Publikum, und so auch keinen Austausch über das Dargestellte unter den Workshopteilnehmenden. Stattdessen wurde die kreative Schreibaufgabe gewählt. Diese erlaubte eine individuelle Vertiefung in die Materie bei einem gleichzeitigen Abstand von dem Erzählten durch das Übertragen einer monologischen Erzählung in eine Kurzgeschichte bzw. eine Art Tagebucheintrag – siehe Abb. 1 und die dazugehörige Originalerinnerung im Absatz 0. Auch diese Aufgabe wäre selbstverständlich in kleinen Schreibgruppen denkbar, falls der Fokus auf schriftlicher Sprachproduktion liegt.

Die Studentinnen quitierten die gewählten Methoden und überlegten, wie sie sie in ihrer Lehrpraxis nutzen könnten. Als geeignet für die Grundschule bzw. Unterstufe der Mittelschule sahen sie vor allem das Familienalbum in Form von Gruppenstandbildern, das sich je nach Schwerpunkt auch für andere Themen modifizieren lässt.

Im Oktober 2023 wurde der Workshop im Rahmen des Tags der deutschen Sprache auf der Konferenz *Interkulturelle und transkulturelle Dimension im linguistischen, kulturellen und historischen Kontext* an der Universität Pardubice durchgeführt. Im Rahmen dieser Veranstaltung nahm im Kontrast zu der oben beschriebenen ersten Realisierung eine große und diverse Gruppe an dem Workshop teil. Das Gros bildeten Pardubicer Bachelorstudierende der Germanistik, zu ihnen kamen einige Austauschstudierende aus Afrika und ältere Konferenzteilnehmende hinzu. Insgesamt beteiligten sich ungefähr zwanzig Personen aktiv an dem Workshop. Angesichts der kreativen Methoden und reflektiven Phasen ist dies die Obergrenze für eine erfolgreiche Durchführung des Workshops, aus dem jede:r Teilnehmende:r nicht nur neue kognitive Erkenntnisse, sondern auch ein emotionales Erlebnis mitnehmen sollte.

Aufgrund der Gruppengröße und der räumlichen sowie zeitlichen Einschränkungen wurden die Gruppenstandbilder nicht den anderen Gruppen präsentiert, wie es ursprünglich vorgesehen war. Diese Aktivität diene somit vornehmlich dem Kennenlernen der Figuren im Rahmen der Kleingruppen und nicht dem Zusammentragen der Erkenntnisse bei der Präsentation und Reflexion im Plenum. Nichtsdestotrotz nahmen sich die Teilnehmenden dieser Aufgabe mit Begeisterung an.

Im Unterschied zu der ersten Realisierung an der Karlsuniversität wurde als die Kernaktivität bei der Arbeit mit den Erzählungen nicht das kreative Schreiben, sondern das Rollenspiel gewählt. Die Teilnehmenden wurden während der Vorbereitung darin unterstützt, in den schriftlichen Erinnerungen nach dramatischen Momenten zu suchen und für diese eine konkrete Darstellung zu finden. Diese umfasst vor allem die Figuren und den Ort des Geschehens, der in den Erinnerungen nicht immer explizit genannt werden muss. Diese Szenen wurden anschließend mit Erfolg präsentiert und im Plenum besprochen. Aufgrund der sprachlichen Heterogenität der Gruppen war bei dieser Aufgabe auch die Unterstützung bei dem Leseverstehen und der Vorbereitung mündlicher Sprachproduktion nötig.

In einem anderen Klima verlief die Realisierung am Deutschlehrer:innentag im März 2024 am Goethe-Institut in Prag. An dieser Fortbildung nahmen fünf Lehrkräfte unterschiedlichen Alters und mit unterschiedlichen Erstsprachen teil. Auch sie waren gegenüber den präsentierten Methoden aufgeschlossen und sahen sie als einen vorteilhaften Ausgleich zu anderen, stark kognitiv orientierten Unterrichtsaktivitäten.

In ihrem Rollenspiel sowie in der Reflexion zeigte sich ihre Lebenserfahrung. Sie können sich noch gut an das totalitäre Regime vor 1989 erinnern, sodass dieser Aspekt in ihrer Interpretation der fokussierten Geschichte in den Vordergrund rückte. Dies stand im Kontrast zu den Workshopteilnehmenden aus Pardubice, die das totalitäre Regime in der ehemaligen Tschechoslowakei nicht besonders stark akzentuiert haben.

Ebenfalls die deutsch-tschechischen Beziehungen und die Lage der deutschen Minderheit in Tschechien heute wurden von den Lehrkräften auch aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit stärker fokussiert. Die junge Generation sah das Thema hingegen tendenziell nicht als aktuell, sondern als ein historisches Phänomen. Interessanterweise war der Bezug der Geschichte der Spätaussiedler:innen zur Migration in der heutigen Gesellschaft für sie auch nicht ohne weiteres naheliegend. Dieser Bezug wurde erst auf direkte Nachfrage der Workshopleiterin in der Abschlussreflexion hergestellt.

Die beschriebenen Workshoprealisierungen zeigen, dass der kreative Sprach- und Landeskundeunterricht generationenübergreifend positiv aufgenommen wird. Nicht zuletzt wird er auch von Lehrkräften als gewinnbringend quitiert. Außerdem sind die erwähnten

Unterschiede in der Gewichtung einzelner Aspekte in der Reflexion von großer Bedeutung. Sie deuten darauf hin, dass das bewusste Auseinandersetzen mit den historisch relevanten Themen und das Benennen ihrer Parallelen in der heutigen Gesellschaft bzw. im eigenen Leben der Workshopteilnehmenden sehr individuell ist und keineswegs für selbstverständlich gehalten werden kann. Gerade diese Tatsache zeugt von der Relevanz ganzheitlicher Ansätze, wie des dramapädagogischen Sprach- und Landeskundeunterrichts.

7. Zusammenfassung

Der Artikel beschreibt einen Workshop, der sich mit der Geschichte der deutschsprachigen Minderheit in der Tschechoslowakei nach dem Zweiten Weltkrieg befasst. Im Mittelpunkt steht die Gruppe der Spätaussiedler:innen, die erst Jahrzehnte nach dem Krieg nach Deutschland emigrierten. Als Datengrundlage werden authentische Zitate aus einem sprachbiographischen Interview mit einer Spätaussiedlerin namens Ursula verwendet. Der Workshop nutzt einen dramapädagogischen Ansatz, bei dem die Teilnehmenden durch Rollenspiele und Standbilder historische Themen und soziale Beziehungen erforschen. Diese Methoden fördern das Verständnis und die Auseinandersetzung mit dem Lernstoff nicht nur auf kognitiver, sondern auch auf emotionaler Ebene.

Im Workshop schlüpfen die Teilnehmenden in die Rolle der deutschen Familie Schmidt, die in den 1960er Jahren in der tschechischen Stadt Bärn lebt. Durch kreative Aufgaben wie das Nachstellen von Alltagssituationen oder das Schreiben von Geschichten zu Ursulas Erinnerungen erleben die Teilnehmenden das Leben der Familie hautnah. Eine Reflexionsphase nach den Rollenspielen ermöglicht es, über die Erfahrungen nachzudenken und sich mit den historischen Ereignissen auseinanderzusetzen.

Erfahrungsberichte zeigen, dass der Workshop je nach Gruppengröße und Durchführungskontext unterschiedlich umgesetzt wird. Teilnehmende aus verschiedenen Altersgruppen bringen ihre eigenen Perspektiven ein, was den interaktiven Lernprozess bereichert und die Relevanz der Thematik für die heutige Gesellschaft verdeutlicht.

Literaturverzeichnis

- Boccou Kestřánková, M. (2017). Prezentace metody jevištního tvaru z hlediska jejích fází. *Nová čeština doma a ve světě*(1), 15–27.
- Bučková, A. (2022). Sprachbiographien böhmischer Spätaussiedler:innen. In B. Beníšková (Hrsg.), *Interkulturalität in Sprache, Literatur und Bildung / Interculturality in Language, Literature and Education / Interkulturalita v jazyce, literatuře a vzdělání* (S. 29–40). Univerzita Pardubice. <file:///C:/Users/Uzivatel/Downloads/978-80-7560-432-3%20Interkultur%20-%20sborn%C3%ADk%202022.pdf>.
- Bučková, A. & NEKULA, M. (2022). Immigrantinnen und Immigranten aus der Tschechoslowakei in Deutschland: Musterentlehnungen in ihren sprachbiographischen Interviews. In B. Hansen & A. Zielińska (Hrsg.), *Soziolinguistik trifft Korpuslinguistik: Deutsch-polnische und deutsch-tschechische Zweisprachigkeit* (S. 193–243). Universitätsverlag Winter.
- BUČKOVÁ, A. & PRAWDZIC, I. (2022). Transkriptionskonventionen. In B. Hansen & A. Zielińska (Hrsg.), *Soziolinguistik trifft Korpuslinguistik: Deutsch-polnische und deutsch-tschechische Zweisprachigkeit* (S. 105–113). Universitätsverlag Winter.
- Bučková, A., NekulA, M., Lukeš, D., Woźniak, M., Wastl, M. & Polowy, L. (2023). *JAZYKY V MIGRACI: Dvojazyčný jazykověbiografický korpus neformální mluvené češtiny a němčiny: SPRACHEN IN MIGRATION: Bilinguales sprachbiographisches Korpus - gesprochenes, informelles Deutsch und Tschechisch*. <http://www.korpus.cz>.
- Bučková, A. (2024). „Der Osten“ und „der Westen“ in biographischen Erzählungen deutsch-tschechischer Bilingualer. In S. Roth Kersten, S. Pappert (Hrsg.), *Ost-West-Konflikte. Interdisziplinäre Perspektiven auf den Diskurs über Deutschland und die Welt*. Hamburg: Buske, 251–267.
- Franceschini, R. (2004). Sprachbiographien: das Basel-Prag-Projekt (BPP) und einige mögliche Generalisierungen bezüglich Emotion und Spracherwerb. In R. Franceschini & J. Miecznikowski (Hrsg.), *Transversales: Bd. 9. Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien = Vivre avec plusieurs langues: biographies langagieres* (S. 121–145). Lang.

- Kokaisl, P., Kreisslová, S., Štolfová, A., Zychová, J. & Fajfrlíková, P. (2015). *Po stopách Němců ve východní Evropě: Česká republika, Slovensko, Maďarsko, Polsko, Rumunsko, bývalá Jugoslávie a Ukrajina. Pestrá Evropa*. Nostalgie.
- Kreisslová, S. (2013). *Konstrukce etnické identity a kolektivní paměti v biografických vyprávěních českých Němců: Na příkladu vzpomínek Němců na Chomutovsku*. *Humanitas: Vol. 6*. Filozofická Fakulta Univerzity Karlovy.
- Kreisslová, S. (2014). Sprache und Identität der deutschsprachigen Bevölkerung in den böhmischen Ländern nach 1945. In K.-H. Ehlers, M. Nekula & M. Niedhammer (Hrsg.). *Bad Wiesseer Tagungen des Collegium Carolinum: Vol. 35. Sprache, Gesellschaft und Nation in Ostmitteleuropa: Institutionalisierung und Alltagspraxis* (S. 269–285). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kreisslová, S. & Novotný, L. (2018). Between language revitalization and assimilation: On the language situation of the German minority in the Czech Republic. *Journal of Nationalism, Memory & Language Politics*, 12(1), 121–139. <https://doi.org/10.2478/jnmlp-2018-0007>.
- Lamnek, S. (2008). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch* (4., vollst. überarb. Aufl. [Nachdr.]). Beltz PVU. <http://www.socialnet.de/rezensionen/isbn.php?isbn=978-3-621-27544-6>.
- Machková, E. (2007). *Úvod do studia dramatické výchovy* (2., bearb. Aufl.). NIPOS.
- Meng, K. (2004). Russlanddeutsche Sprachbiographien: Rückblick auf ein Projekt. In R. Franceschini & J. Miecznikowski (Hrsg.). *Transversales: Bd. 9. Leben mit mehreren Sprachen: Sprachbiographien = Vivre avec plusieurs langues: biographies langagieres* (S. 97–117). Lang.
- Nekvapil, J. (2003). Language biographies and the analysis of language situations: On the life of the German community in the Czech Republic. *International Journal of the Sociology of Language*, 2003(162), 63–83. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2003.038>.
- Schewe, M. (2003). *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* (2. Nachdruck). Didaktisches Zentrum, Carl von Ossietzky Univ.
- Staněk, T. (1993). *Německá menšina v českých zemích: 1948-1989*. Institut pro středoevropskou kulturu a politiku.
- Wolff, S. (2002). From colonists to emigrants: Explaining the 'return-migration' of ethnic Germans from central and eastern Europe. In D. Rock & S. Wolff (Hrsg.). *Culture and society in Germany: Vol. 4. Coming Home to Germany? The Integration of Ethnic Germans from Central and Eastern Europe in the Federal Republic* (S. 1–15). Berghahn.



***Krabat* von Otfried Preußler mit den Augen der jungen Generation**

Literaturvermittlung und Anwendung von dramapädagogischen Methoden im DaF-Unterricht

Tamara BUČKOVÁ
Karls-Universität Prag
tamara.buckova@pedf.cuni.cz
ORCID: 0000-0001-7719-0576

ABSTRACT

Krabat by Otfried Preußler Through the Eyes of the Young Generation. Literary Mediation and the Use of Drama Pedagogical Methods in German as a Foreign Language Teaching

This article deals with the teaching of literature in German as a foreign language lessons. The focus is placed on working with the novel *Krabat* by Otfried Preußler. It will be shown how literary didactics can be combined with drama pedagogy and thus also cognitive learning with experiential learning. The workshop outline presented was developed based on experience from four different workshops. The review of these workshops is supplemented by two empirical studies. The first research centres on the question of which themes from the novel *Krabat* are of particular interest to young people. In the second research project, the novel *Krabat* is placed in the autobiographical context of Otfried Preußler, in which the author's membership of the Hitler Youth and his first novel *Erntelager Geyer. Stillgestanden*, namely an HJ novel, are thematised.

KEYWORDS

literature mediation, drama pedagogical methods, *Krabat*, Otfried Preußler, questions of reception in relation to social contexts, young generation.

1. Einleitung

*Ein Buch lesen – für mich ist das das Erforschen eines Universums.*¹

(Marguerite Duras)

Was bedeutet das eben erwähnte Erforschen des Universums? Und wie kann eine Auseinandersetzung der Lesenden mit der fremdsprachigen Literatur unterstützt werden? Dieses Universum wird in den vorliegenden Überlegungen als die Welt verstanden, die uns alle umgibt und die wir zum Teil auch innehaben. Von dieser These ausgehend kann das Buch aus dem Bereich der Belletristik als ein Medium für die Vermittlung einer spezifischen Aussage aufgefasst werden. Ihre Besonderheit liegt in der Kunst des Erzählens in den Andeutungen und ergibt sich somit aus der Semiotik der Literatur und Symbolik der Sprache. Literarische Werke haben nämlich das Potenzial, den Lesenden nicht nur eine bestimmte Geschichte zu erzählen, sondern auch das Wissen der Leser:innen über die Kulturen und Gesellschaften, von denen man erzählt, zu bereichern. Falls man nicht nur bei der Handlungslinie bleibt und man sie in

¹ URL 1: https://sternenvogelreisen.de/zitate-lesen/?utm_content=cmp-true [03. 09. 2024].

unterschiedlichen Kontexten und aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Kann dies auch den fremdsprachigen Leser:innen vermittelt werden?

Zum Gegenstand der vorliegenden Überlegungen wurde die Literaturvermittlung im Unterricht Deutsch als Fremdsprache bzw. die Arbeit mit dem Roman *Krabat* von Otfried Preußler. Das Ziel ist zu zeigen, wie man literarische Kognition (als Wissen über die Literatur) und literarisches Lesen (im Rahmen dessen auch Erlebnis und Lesesozialisation eine wichtige Rolle spielen) verbinden kann (vgl. Hník, 2014; Weinkauff, Glasenapp, 2010).

In den folgenden Überlegungen wird der Weg zum eben erwähnten Workshopentwurf vorgelegt. Man geht von dem theoretischen Hintergrund aus, in dem die Literaturvermittlung Fremdsprachenunterricht unter die Lupe genommen wird. Die wird als ganzheitliches Lernen präsentiert, bei dem der Fokus auf die Literaturführermethode und den der Dramapädagogik entlehnten alternativen interaktiven Methoden gelegt.

Die Hauptaufmerksamkeit wird dem Workshop-Entwurf zu Thema *Krabat* von Otfried Preußler gewidmet, an dem die Verknüpfung von Elementen der Literaturdidaktik und Dramapädagogik gezeigt wird. Der detailliert ausgeführte Workshop-Entwurf entstand anhand der Erfahrungen aus den unterschiedlichen Teilworkshops zu diesem Thema. Sie wurden im Rahmen der Sommerschule „Kulturelle Zwischenräume und Heimatsmotive“ durchgeführt, die in der Zusammenarbeit von der Karlsuniversität und der Universität zu Köln im September 2023 verlief. Sie fanden am Projekttag (05.09.2023) statt, der dem Leben und Werk des deutschen in Reichenberg geborenen Schriftstellers Otfried Preußler gewidmet wurde. Insgesamt vier Teilworkshops wurden von gemischten Teams der Studierenden aus den beiden Universitäten geleitet und für gemischte Gruppen der Schüler:innen aus zwei Fakultätsschulen vorbereitet. Die Teilnehmenden waren aus dem achtjährigen Prof. Jan Patočka-Gymnasium in Prag 1 (Schüler:innen im Alter von 16–17 Jahren) und aus der Berufsoberschule Zborovská in Prag 5² (Schüler:innen im Alter von 18–19 Jahren). Anschließend wird über den Rückblick auf die Teilworkshops berichtet, dessen Teil zwei Fragebogenerhebungen einen wichtigen Teil darstellten.

Zum Abschluss wird die Möglichkeit, mit den oben genannten Methoden parallel zu arbeiten, noch mal betont. In Bezug auf die Rezeptionsaspekte werden die Fragen der Kontextualisierung von Werken und Interkulturalität hervorgehoben, die als Motivationsfaktoren bei der Entfaltung des eigenen (nicht nur sprachlichen) Potentials betrachtet werden sollten.

2. Theoretischer Hintergrund

Die Literatur wird heute als ein wichtiger Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts (weiter nur FSU) betrachtet, obwohl sie in diesem Prozess nicht so oft präsent ist. Sie wird als eine komplexere Ebene der Vertrautheit mit der Zielsprache und so auch mit der Kultur angesehen, die von der gelernten Sprache kaum zu trennen ist. Bei der Literaturvermittlung im FSU zielt man auf das literarische Lesen, dessen Basis nicht nur die Lesekompetenz ist. Ebenso wichtig ist, zwischen den Zeilen zu lesen, und, wie schon oben angedeutet, mit der Semiotik der Literatur umgehen zu können.

Als die Ausgangspunkte der erfolgreichen Textarbeit sind zuerst die Frage der Textauswahl und erst dann die Frage der Textvermittlung zu nennen.

Hinsichtlich der Textauswahl wird der Fokus auf die Attraktivität des Themas und eine interessante Form seiner Darstellung, also auf literarische Qualitäten der Werke gelegt. Es sollte – in Anlehnung an die Thesen von Almut Hille und Simone Schiedermaier (2022:15) – mit solchen Texten gearbeitet werden, die die Leser:innen fesseln und die ihre Vorstellungskraft

² Střední odborná škola se zaměřením na veřejnosprávní činnost (právní a diplomatické služby, právní akademie) a sociální péče a služby/Berufsoberschule mit den Schwerpunkten öffentliche Verwaltung (juristischer und diplomatischer Dienst, Rechtsakademie) sowie Sozialwesen und Dienstleistungen.

wecken. Sie befreien die Leser:innen von einer automatisierten Wahrnehmung der Welt und eröffnen ihnen neue Perspektiven, aus denen sie die ihnen schon vertrauten Themen betrachten können. Die gleichen Kriterien können bei der Arbeit mit den kanonischen Werken sowie mit den Werken der Gegenwartsliteratur in Betracht gezogen werden.

Unter dem Aspekt der Literaturvermittlung ist die Verbindung der Literaturführermethode³ und der dramapädagogischen Methoden im FSU von großer Bedeutung. Die Literaturführermethode ist als eine Führung durch ein literarisches Werk zu beschreiben, nämlich als eine Führung, die meistens in Form einer chronologisch geordneten Kette von den Textabschnitten gestaltet wird. Die Leerstellen zwischen den Textauszügen werden durch einen Kommentar eines Begleiters gefüllt, den man – in Bezug auf die Erzählstrukturen des besprochenen Werkes – als sekundären Erzähler bezeichnen kann, der die dem Buch entnommene Geschichte weitervermittelt und der Zielgruppe anpasst. Die Handlung wird von ihm an sogenannten motivischen Kreuzungen gestoppt, an denen unterschiedliche Momente aus dem Werk unter die Lupe genommen werden. Zu diesem Zweck werden die traditionellen Methoden, wie z. B. die Textanalyse und -interpretation, sowie einige alternative Methoden angewendet, die u. a. auch dem Bereich der Dramapädagogik entspringen. Laut Hallet (2015:6) arbeitet die Dramapädagogik im FSU mit den „aus der Theaterarbeit entlehnten Methoden“, die den Lehrenden hilft, den Unterricht kommunikativ, handlungsorientiert und so wie möglich erfahrungsbezogen zu gestalten. Es geht um ganzheitliches Lernen, das von Schewe (1993:8) als Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß bezeichnet wird. Der Kopf ist als Symbol für die Kognition, das Herz für das Erlebnis zu verstehen. Hand und Fuß signalisieren, dass die Anwendung von dramapädagogischen Methoden auch das Experiment mit dem eigenen Körper mit sich bringt. Zu den meistverwendeten Mitteln gehören die sogenannten Standbilder (Statuen, für die z. B. eine Geste oder eine Emotion kennzeichnend sind) oder Etüden (im Sinne der Minigeschichten) (vgl. Martínková, 2018:24–46). Die Dramapädagogik ist in diesem Fall als Begleitelement der Literaturdidaktik auszulegen. In Bezug auf konkretes didaktisches Verfahren kann die Arbeit mit einem literarischen Werk in drei Phasen aufgeteilt werden, zu denen erstens die Reise in den Text (Warm-up-Phase), zweitens das Sein im Text (Arbeit mit der Thematik und Motivik) und drittens die Reise aus dem Text (Kontextualisierung) gezählt werden. (vgl. Bučková, Poimer, 2015:77–86) Die Anwendung von dramapädagogischen Methoden unterscheidet die Literaturführermethode, die auf interaktiven Methoden⁴, basiert, von einem Lesebuch, das eher auf den Text und die Kompetenz des literarischen Lesens (s. oben) zielt.

³ Die Literaturführermethode wird von den TB seit 2009 kontinuierlich entwickelt und im Rahmen der Literaturdidaktik am Lehrstuhl für Germanistik sowie in unterschiedlichen Projekten an verschiedenen Gymnasien angewendete Methode (s. z. B. Bučková, 2012). Diese Methode kann auch als Lesebegleitung erklärt werden. Man geht von der Handlungslinie aus, in deren Beschreibung die Textabschnitte aus dem literarischen Werk eingebettet werden. Diese Einbettung kann metaphorisch als literarische Kreuzungen bezeichnet werden. Das Anhalten und Verweilen an diesen Stellen kann als Anlass zu weiteren Übungen genutzt werden, die das Thema des Textes in irgendeiner Weise weiter verzweigen. So kommen auch unterschiedliche Aspekte der Textarbeit dran, die zur Vertiefung von unterschiedlichen Kompetenzen führen sollen. Man kann das Thema auf den Alltag der Lernenden beziehen (Lesesozialisation und Kommunikationsaspekt). Man kann auf den geschichtlichen und gesellschaftlichen Kontext zeigen (Verbindung der Literatur und Landeskunde). Es kann auch der sprachliche Aspekt betont werden (Literatur als Medium, dessen materielle Basis durch die Sprache gebildet ist). Man kann sich auf die Arbeit mit den semiotischen Kategorien das Eigene, Fremde und Gemeinsame konzentrieren (Aspekt der Interkulturalität). (Bučková, 2020:226-248).

⁴ Lesebuch kann als eine Sammlung der literarischen Texte beschrieben werden, die einem bestimmten Zweck und Leseralter angepasst werden. In der Regel handelt es sich um Texte von verschiedenen Autor:innen, die unterschiedliche Gattungen, Genres und auch literarische Strömungen repräsentieren. Der Literaturführer ist als eine gekürzte Version des Werks aufzufassen, die aus den chronologisch angeordneten Auszügen aus dem Original erstellt wird. Diese Auszüge werden mit einem – im Vergleich zum Text des Originals – sprachlich simplifizierten Text des Erzählers verknüpft, der als Leitfaden für den Leser angesehen werden kann.

3. Workshop-Entwurf: *Krabat* von Otfried Preußler

Die vorliegende Workshop-Skizze beruht auf unterschiedlichen Workshop-Durchführungen, die im Rahmen der internationalen Sommerschule 2023 in Prag stattfanden. Ihrem Hauptthema, nämlich den „Kulturellen Zwischenräumen und Heimatsmotiven“ entsprang auch der literaturdidaktische Tag, der dem Leben und Werk von Otfried Preußler gewidmet wurde. Zum Preußler-Würdigungstag, der zum Anlass des 100. Geburtstags des Autors organisiert wurde, wurden die Schüler:innen aus zwei Fakultätsschulen, bzw. aus dem Prof. Jan Patočka-Gymnasium in Prag 1 und aus der Berufsoberschule in der Zborovská-Straße in Prag 5 eingeladen.

Der Preußler-Tag begann an der Pädagogischen Fakultät in Prag, im Sitz des Lehrstuhls für Germanistik, in der Celetná Straße 13. Man fing in der Aula, und zwar mit zwei kurzen Vorträgen an: In dem ersten referierte Tamara Bučková (Karls-Universität) über das Genre der Fantasy und dann über das Leben und Werk von Otfried Preußler. In dem zweiten Vortrag berichtete Andre Kagelmann (Universität zu Köln) über *Krabats* Verfilmungen. Beide Vorträge wurden auf Deutsch gehalten und ins Tschechische gedolmetscht. Es folgten die Workshops unter der Leitung der gemischten Teams der Studierenden aus dem Lehrstuhl für Germanistik an der Pädagogischen Fakultät der Karls-Universität und dem Institut der deutschen Sprache und Literatur II an der Philosophischen Fakultät der Universität zu Köln. Insgesamt kamen 42 Schüler:innen. Durch das Losen entstanden vier Gruppen im Alter 16–18 Jahre, die aus den Schüler:innen der beiden Ausbildungsinstitutionen zusammengesetzt wurden. Erstens hatte man vor, auf diese Weise die in die Workshops aus den Schulen gebrachten und mit der Benotung zusammenhängenden Sprachhemmungen abzubauen. Zweitens war es vorauszusetzen, dass ihre Sprachkompetenzen unterschiedlich sein werden. Während die Schüler:innen der Berufsoberschule überwiegend das Sprachniveau A2 aufwiesen, befanden sich die Gymnasiasten auf dem Niveau von B1 bis B2. Durch die Bildung der gemischten Gruppen wurden die Unterschiede zwischen den Sprachleistungen der einzelnen Workshop-Teilnehmer:innen eliminiert.

Alle Leitungsteams hatten die gleiche Zeit und die gleichen Ausgangsmaterialien zur Workshop-Vorbereitung. Es wurde ihnen eine breitere Skala von Aktivitäten angeboten, auf die sie zurückgreifen konnten (s. weiter) oder die sie durch andere Übungen ersetzen konnten. Die Dauer der Workshops war generell auf 90 Minuten gesetzt, infolgedessen es wichtig war, eine Entscheidung über die Auswahl der Aufgaben zu treffen. Es sollte unbedingt darauf geachtet werden, dass die Workshops als eine Einladung zum Roman-Lesen gedacht wurden. Sie sollten von den oben erwähnten Phasen der Arbeit mit literarischen Werken, also von der Reise in den Text, dem Sein im Text und der Reise aus dem Text, ausgehen. Während die Reise in den Text als Aktivierungs- und Einstimmungsphase zu konzipieren war, das Sein im Text simulierte die Methode des Literaturführers und die Reise aus dem Text wurde dank der Erleuchtung einige Kontexte als Abrundung des Themas geplant. In der Beschreibung von allen drei Phasen sind mehr Aktivitäten enthalten, als in einem 90-minütigen Workshop durchgeführt werden können. Das Ziel war es, zu ermöglichen, diejenige Aufgabe auszuwählen, die für die Gruppe am besten geeignet ist. Alle Aufgaben können als ein umfassendes Ganzes verwendet werden, zum Beispiel im Rahmen eines Projekttages. Von einer solchen Workshopauffassung ging man bei den Beschreibungen der Aktivitäten, für die die Vergangenheitsform gewählt wurde, gleichgültig, ob sie in einer oder in allen vier Gruppen durchgeführt wurden.

3.1. Die Reise in den Text

3.1.1. DIXIT-Kärtchen

Für die Warm-up-Phase wurde die Brainstorming-Methode gewählt, die nicht als Mind-Map, sondern als ein freies Gespräch und zugleich als Selbstpräsentation gestaltet wurde. Dazu

wurden die Kärtchen aus dem Spiel DIXIT verwendet, Man kann behaupten, dass man die DIXIT-Kärtchen in der Einstimmungsphase fast in allen Aktivitäten verwenden kann. Ihre Auswahl wurde durch die Fragen „Wie fühlen Sie sich und wie ist die Verbindung des von Ihnen gewählten Kärtchens zur Fantasy?“ angeregt.

Die Workshopteilnehmenden suchten sich ein oder zwei Kärtchen aus. Der nächste Schritt beruhte auf dem Austausch, bei dem sie die Kärtchen-Wahl begründeten. Meistens wurde in den spontan gebildeten Gruppen oder in den Paaren gearbeitet. Es wurden solche Aussagen geäußert, wie: „Fantasy ist für mich ein Lied, das mich weit von der Realität trägt.“ „Fantasy, das ist eine Gefahr, eine Herausforderung, es ist ein Drache, mit dem ich kämpfen soll.“ „Fantasy ist für mich ein Weg ins Unbekannte, auf den ich mich machen will“⁵.

Aus der Sicht der Lerninhalte knüpfte das Spiel mit den Kärtchen an die vorangehenden Vorträge an, deren Bestandteile auch die wichtigsten Informationen über das Genre der Fantasy und des Romans *Krabat* waren (s. oben). Das kognitive Lernen wechselte zum Erlebnislernen, wodurch man in den Gruppen die Einstimmung für das Thema erzielte.



Abb. 2: DIXIT-Kärtchen

3.1.2. Spiel mit Zitaten und zugleich ein Detektivspiel

In Anbetracht der organisatorischen Form ging man von der Voraussetzung aus, dass die meisten Aktivitäten weiterhin als Gruppenarbeit stattfinden werden. Zum Zweck der Gruppenbildung wurde ein Detektivspiel genutzt, in dem auch die Schlüsselmotive aus dem Roman *Krabat* vorkamen. Die Teilworkshop-Teilnehmer:innen sollten sich für eins der folgenden Zitate entscheiden, in denen die Freundschaft, Liebe und Freiheit thematisiert

⁵ Man kann die DIXIT-Kärtchen auch am Anfang und als Abschluss eines Workshops/einer Lektion nutzen. Dann ist ihre Wahl mit der Frage folgender Frage verbunden: „Wie war es für Sie am Anfang und wie ist es jetzt?“

wurden. Aus dem Grund der unterschiedlichen Sprachkompetenzen wurden die Zitate in beiden Sprachen angeboten.

Freiheit ist kein Synonym für Glück, sondern eher für schwierige Entscheidungen. / Svoboda není synonymem pro štěstí, ale spíše pro těžká rozhodnutí. (Emma Bonino)⁶
Ein wahrer Freund ist einer, der kommt, wenn der Rest der Welt geht. / Opravdový přítel je ten, který přijde, když zbytek světa odejde. (Walter Winchell)⁷
Da, wo die Liebe ist, ist der Sinn des Lebens erfüllt. / Tam, kde je láska, je život naplněn. (Dietrich Boenhoffer)⁸

Die Teilnehmenden schrieben das Zitat ab. Mit ihm in der Hand gingen sie durch den Raum, hielten die anderen Teilworkshop-Teilnehmer:innen an und diskutierten mit ihnen über das Zitatthema. Ihre Aufgabe war, ihre Einstellung zum Thema zum Ausdruck zu bringen. Für ein Interview waren 2 Minuten vorgesehen, die Rolle der Fragenden und Befragten wurden immer nach einer Minute gewechselt. Am Ende des Interviews wurde entlarvt, wer sich für welches Zitat entschied.

3.2.3. Standbilder und kleine Etüden

Am Ende des Spieles wurden die Gruppen nach den gewählten Zitatthemen gebildet. Die nächste Aufgabe bestand darin, diese Themen in Form eines Standbildes (s. oben) darzustellen. Während eine Gruppe ihr Standbild präsentierte, übernahmen die anderen die Rolle des aufmerksamen Publikums. Nach ein paar Sekunden, in denen sie das Standbild beobachten durften, sollten sie das gezeigte Bild laut benennen. Ob sie gut rieten oder falsch lagen, blieb offen. Die Antwort auf diese Frage brachte die letzte Aktivität: Das Standbild wurde lebendig und sein Thema wurde in Form eines Dialogs oder einer Minigeschichte, d. h. Etüde präsentiert. Die eben beschriebenen Aktivitäten (Standbilder und Etüden) repräsentieren schon den Bereich der Dramapädagogik und sind als Experiment der Lernenden mit ihrem Sprachvermögen und ihrem Körper zu bezeichnen.

3.2. Das Sein im Text

3.2.1. Buchannotation

Um die Teilnehmenden mit dem Handlungsstrang vertraut zu machen, schien die Arbeit mit der Buchannotation optimal, deren Ziel bloß das Textverstehen war. Als geeignete organisatorische Form war die Arbeit im Plenum vorgesehen. Der Text wurde von einer Person aus dem Leitungsteam vorgelesen und zugleich an die Leinwand projiziert. Im Hintergrund des Textes befand sich die Schwarze Mühle.

Wir befinden uns in der sorbischen Lausitz in der Zeit gegen den großen Nordischen Krieg. Derjenige, von dem erzählen wollen, heißt Krabat. Neugier lockt ihn zur Schwarzen Mühle in Koselbruch, vor der alle warnen. Es sei dort ganz geheuer ... Ein leichtes und schönes Leben wird Krabat hier versprochen. Das gefällt ihm, weil er ein Waisenjunge ist. Krabat reicht dem Müller die Hand und verpflichtet sich nicht nur das Handwerk, sondern auch alles Andere zu lernen. Doch der Preis dafür ist hoch. Er verliert die Freiheit. Aus der Verstrickung mit dem Bösen kann ihn nur die bedingungslose Liebe eines Mädchens retten. Das Mädchen, in das er sich verliebt, kennt er nur unter dem Namen Kantorka. Krabats Freunde rufen Krabatka

⁶ URL 2: <https://www.boell-bw.de/de/2024/05/12/zitate-0> [03. 09. 2024].

⁷ URL 4: <https://www.pinterest.de/pin/659495939155322818/> [03. 09. 2024].

⁸ URL 5: <https://dieter-jenz.de/lc/da-wo-liebe-ist-ist-der-sinn-des-lebens-erfuellt-bonhoeffer/> [03. 09. 2024].

zur Hilfe. Denn jedes Jahr muss einer der Jungs in der Mühle im Kampf gegen den Meister sterben. Dieses Jahr ist Krabat dran ... (Autor unbekannt, nach dem Paratext aus dem Cover zum Krabat, Thienemann, 2022)

Das Textverstehen wurde durch eine kurze Diskussion überprüft. Die Romanannotation wurde zur Formulierung der vermuteten Schlüsselthemen und Motiven⁹. Es durfte nicht vergessen werden, dass die Krabat-Geschichte einigen der Schüler:innen schon vor dem Workshop bekannt war. Es wurde davon ausgegangen, dass sie den Roman auf Tschechisch lasen oder den Film in tschechischer Tonfassung sahen und dass die Arbeit mit der Annotation für sie eine gute Sprachübung sein kann, bei der sie sich – dank ihrem Vorwissen – sicher fühlen werden und den anderen aus der Gruppe behilflich sein können.

3.2.2. Illustrationen und Geschichten hinter den Geschichten

Im Mittelpunkt des nächsten Aktivitätenblocks standen die Illustrationen. Man zielte auf freies Sprechen und Schreiben, die einzelnen Aufgaben wurden wieder in Form der Gruppenarbeit gelöst. Die weiter präsentierte Arbeit mit den Illustrationen ist generell als Stationenlernen zu bezeichnen, wobei die Stationen anhand der Illustrationen gebildet wurden: Eine Station – eine Illustration. Der Stationenwechsel bedeutete für die Lernenden nicht nur die Arbeit mit einem anderen Bild, sondern auch die Auseinandersetzung mit einer neuen Aufgabe. Es entstand ein Zirkel, den die Gruppen in vier Schritten absolvieren. Die erste Station wurde zugleich die Letzte, die den Aktivitätenblock abschloss.

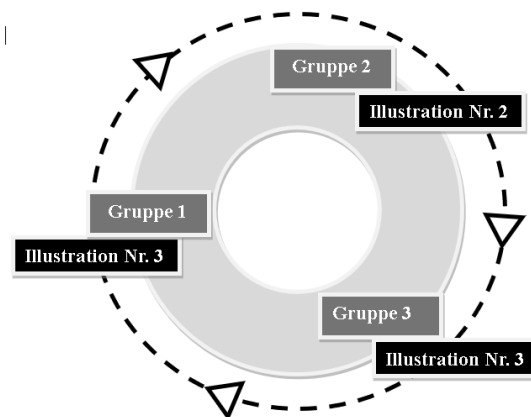


Abb. 2: Arbeit mit den Illustrationen und Stationenlernen

Kommentar: Die Herausforderung bestand darin, dass die Lernenden damit zurechtkommen mussten, dass sie immer mit einer neuen Illustration arbeiten und auf die Arbeit der anderen Gruppen anknüpfen müssen. Als sie wieder die Station mit der Illustration erreichten, die sie sich selbst auswählten, mussten sie akzeptieren, dass die Geschichte, an deren Anfang sie standen, eine andere Richtung einschlug, als sie erwarteten.

Zuerst wurden den Lernenden insgesamt neun Illustrationen vorgelegt, die man neuesten Schmuckauflage des Romans *Krabat* entnahm, die mit mehr als 80 Illustrationen von Mehrad Zaeri 2023 erschien. Es wurden die Illustrationen mit den Romanfiguren bevorzugt, die auf die Figurenkonstellation verwiesen. Jede Gruppe durfte immer nur eine Illustration wählen, mit der sie weiterarbeiten sollte. So blieben drei Illustrationen aktuell, die anderen wurden nicht berücksichtigt.

⁹ Für Motiv wird in der vorliegenden Auffassung ein literarisches Mittel gehalten, das zur Darstellung von einem Thema behilflich ist.

Die Aufgabe an der ersten Station bestand darin, sich eine Schlagzeile für die Illustration auszudenken, die am nächsten Tag auf der Titelseite der Lokalzeitung erscheinen sollte.

An der zweiten Station bestand die Aufgabe darin, aus der Illustration ein Comicbild zu gestalten, d. h. Sprechblasen zu erstellen und sie mit der direkten Rede oder mit dem Gedankenstrom der einzelnen auf dem Bild dargestellten Personen zu füllen. Die Comicszene sollte mit dem Kommentar eines Erzählers vervollständigt werden, der unter die Illustration gesetzt wurde.

Die dritte Aufgabe war, die Comicszene, um die Ereignisse vorher und danach zu erweitern. Das Ziel war es, diese Szene in die aktuell fabulierte Handlung zu setzen.

Die vierte Aufgabe erwartete die Gruppen, als sie zu ihrer ersten Station zurückkehrten. Sie fanden da eine neue von allen Lernenden gemeinsam erfundene Geschichte, die sie präsentieren sollten. Die Comicszene sollte szenisch dargestellt werden; die Handlungsstränge, die vor und nach der Comicszene passierten, durften von den Teilnehmenden entweder gespielt oder von einer Person aus der Gruppe erzählt oder vorgelesen werden.

Trotz der Tatsache, dass das Fabulieren der neuen Geschichten als Entspannung wirkte, waren sie in gewisser Weise mit dem vorgestellten Roman verbunden. Dies lag zum Teil an den Einführungsvorträgen am Anfang des Projekttag und weiter an vorigen Aktivitäten: Am Spiel mit den Schlüsselmotiven und an der Arbeit mit der Buchannotation. Darüber hinaus brachte die Arbeit an den Geschichten die Gruppen dichter zusammen und stärkte die Workshop-Dynamik.

3.2.3. Illustrationen und echte Krabat-Geschichte

Der nächste Aufgabenblock ist als Beispiel der Synthese vom kognitiven Lernen und Erlebnislernen zu verstehen, in dem die Arbeit mit den Illustrationen und die Textarbeit kombiniert wurden. Man zielte nicht nur auf die Kreativität, sondern auch auf die Vertiefung literarischer Kompetenz, bzw. auf die Arbeit mit der Romankomposition. Alle Aktivitäten in diesem Block wurden als Arbeit im Plenum konzipiert.

Den Lernenden wurden wieder alle neun Romanillustrationen, die ihnen schon bekannt wurden, zur Verfügung gestellt (s. oben). Sie sollten sie chronologisch, d. h. nach dem von ihnen vermeintlichen Handlungsablauf des Romans ordnen. Ihre Einschätzung wurde durch den nächsten Schritt, nämlich durch die Arbeit mit der Romankomposition überprüft: Die Teilnehmenden bekamen drei Textabschnitte und drei weitere Illustrationen, mit denen sie weiterarbeiteten.

Die Textabschnitte spiegelten die gesamte Handlungslinie wider: Man ging von der Triade der Lehrjahre Krabats aus, wobei jedes Jahr in der Schwarzen Mühle für drei Kalenderjahre unter den Menschen zählt. In die drei Illustrationen wurden die Namen der einzelnen Romanteile reinkomponiert: Das erste, zweite und dritte Jahr. Die Aufgabe war zu den drei Titelillustrationen die richtigen Textabschnitte zu zuordnen und so anhand der Textarbeit die echte Geschichte Krabats zu konstruieren. Im letzten Schritt wurde die vorher vermutete durch die Reihenfolge der Illustrationen gestaltete Geschichte korrigiert.

Krabat wird Lehrling in der Schwarzen Mühle mit dem diktatorischen Meister. Das Leben an diesem Ort ist zwar nicht einfach, aber hat das Dach über dem Kopf, er hat immer etwas zu essen. Trotzdem fühlt er, dass alles, was sich um die Schwarze Mühle dreht, vielkomplizierter ist, als er am Anfang dachte. Tonda, sein Bestfreund und zugleich Mentor stirbt. Krabat erfährt erst später, dass Tonda seinen Tod im Kampf gegen den Meister fand.

Krabat beginnt den Meister durchzuschauen und sich gegenüber ihm auszugrenzen. In seinen Träumen versucht er aus der Mühle zu flüchten, aber alles scheint vergebens zu sein. Er verliebt sich in Kantorka. Er begreift das Prinzip der Schwarzen Mühle: Der Müller schloss einen Pakt mit Onkel Tod, dem er zu Beginn

eines jeden Jahres das Leben eines seiner Lehrlinge opfert. Im Augenblick dieses Opfers bleibt die Mühle stillstehen und läuft erst wieder an, wenn ein neuer Lehrling in der Mühle erscheint.

Krabat revoltiert gegen den Meister. Dabei wird er von Juro und Kantorka unterstützt. Geheim lernen sie aus dem Koraktor, Meisters Zauberbuch, um stärker als er zu sein. Doch es gibt nur eines, was alle bösen Zauber überwinden kann – die Liebe. Am Silvester, kurz vor dem Krabats Kampf gegen den Meister bittet Kantorka Krabat frei und besteht die Prüfung, die ihr Meister auferlegt. Der Meister stirbt.

Die Mühle geht in die Flammen auf, alle Müllerburschen sind frei. Krabat und Kantorka gehen weg. (Nacherzählte Handlung von T. B.)

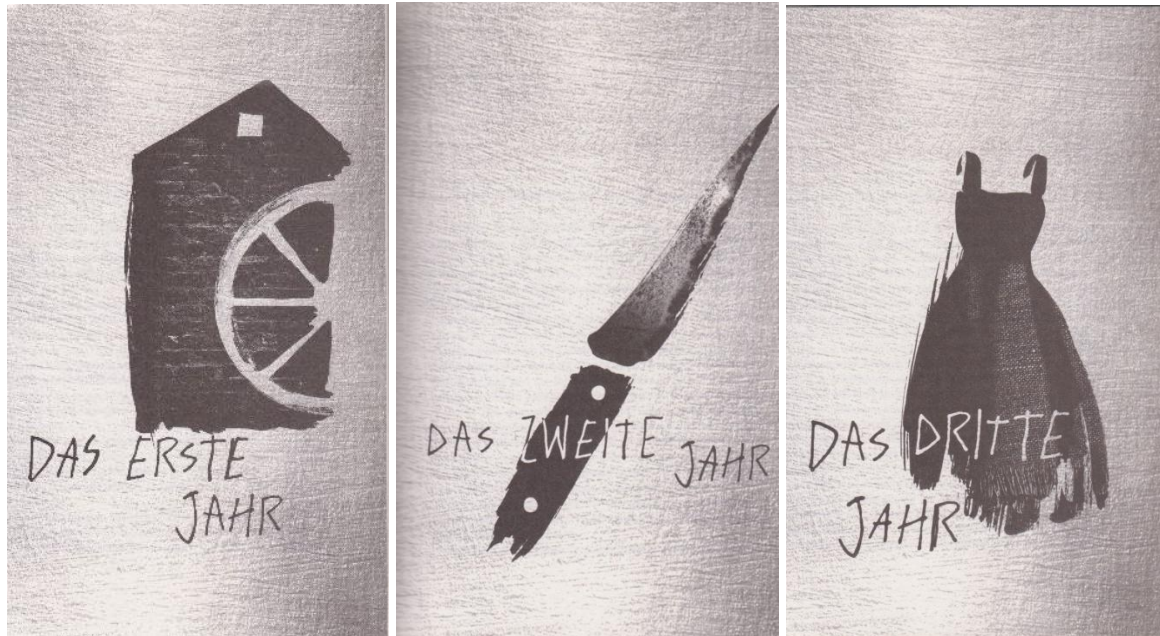


Abb. 3–5: Triade der Titellustrationen von Mehrad Zaeri

Kommentar: Bei der Analyse der triadischen Komposition wurden diejenigen Illustrationen genutzt, die als Symbole der drei wichtigen Motive zu erklären sind: Die schwarze Mühle ist als Symbol des Bösen und der verlorenen Freiheit zu interpretieren. Das Messer, dessen Klinge glänzt oder rostet, je nachdem, ob sein Besitzer in Sicherheit oder in Gefahr ist, ist als Symbol der Freundschaft zu verstehen. Zugleich ist das blanke Messer als Symbol des Lebens und das rostige Messer als Symbol des Todes zu erklären. Das einfache Frauenkleid symbolisiert die einzige feminine Romanfigur, nämlich Kantorka, die in die Mühle mit ihrer Liebe zu Krabat die Freiheit und Hoffnung auf besseres Leben unter den Menschen bringt.

Weiter wurden die Figurencharakteristik und Figurenkonstellation behandelt, und zwar im Zusammenhang mit der schwarzen, weißen und natürlichen Magie. Als schwarze Magie wurden die Manipulation und Macht seitens des Meisters interpretiert, als weiße Magie wurde das Motiv der Freundschaft ausgelegt, als natürliche Magie wurde das Liebesmotiv präsentiert. Man arbeitete mit kleinen Textabschnitten und die Aufgabe war, zu den Figuren die konkrete Magie zuzuordnen und dies mit dem Text zu belegen. Als Beispiel wird hier der Dialog des Meisters und Krabats aufgeführt, mit dem die Meisters Macht über die Gesellen in der Mühle bewiesen werden kann.

Der Meister sprach zu ihm: „Du musst wissen, Krabat, dass Du in einer schwarzen Schule bist. Man lernt hier nicht Schreiben und Rechnen – hier lernt man Kunst der Künste. Das Buch an der Kette, das da vor mir auf dem Tisch liegt, ist das Zauberbuch. Wie du siehst, hat es schwarze Seiten, die Schrift ist weiß. Darin sind

alle Zauberformeln der Welt. Ich allein darf sie lesen, weil ich der Meister bin. Euch aber, dir und den anderen ist es verboten, darin zu lesen, das merke dir! Und versuche nicht mich zu betrügen, das würde dir schlecht bekommen! Hast du verstanden, Krabat?“

„Verstanden“, krächzte Krabat und schaute, dass er sprechen konnte: mit heißerer Stimme zwar, aber deutlich und ohne dass es ihm im geringsten die Mühe machte.

(Preußler, 2018:27–28)

3.2.4. Genres-Beschreibung

Die das Sein im Text abschließende Aktivität zielte wieder auf literarische Kognition. Der Roman *Krabat* wurde in der gemeinsamen Diskussion als Fantasy, Entwicklungsroman und als Adoleszenzroman vorgestellt.

- *Krabat* als Fantasy: Der Roman ist eine Mixtur aus der realen und irrealen Welt zu erklären, die gegeneinandergestellt werden. Die Basis bildet der Zusammenprall von der schwarzen Magie auf der einen und der weißen und natürlichen Magie auf der anderen Seite. Als das wichtigste Thema ist hier die Freiheit auszulegen, die man unbewusst verlieren und die man nur dank der Freundschaft und Liebe, dank des menschlichen Zusammengehörigkeit wieder gewinnen kann.
- *Krabat* als Entwicklungsroman: Nach den Entbehrungen des Krieges ist Krabat als ein junger Waisenjunge erleichtert, als er in der Mühle eine Bleibe findet. Aber alles hat seinen Preis, und er wird erst mit der Zeit herausfinden, wie hoch dieser ist. Er wird dann andere Werte erkennen, denen er trotz der Gefahr nachgehen kann.
- *Krabat* als Adoleszenzroman: Wichtig ist der Moment der Rebellion, der Selbstdefinition, der Kraft, sich gegen die etablierten und doch so falschen Regeln zu stellen. Der Moment der Rebellion ist stärker und wichtiger als das Festhalten am eigenen Leben. Ebenso relevant ist die Kraft der Liebe und – im Fall von *Krabat* – die Notwendigkeit, die geliebte Person, nämlich Kantorka mehr zu schützen als sich selbst.

3.3. Die Reise aus dem Text

3.3.1. Der autobiographische Kontext

Aus Preußlers Sicht, d. h. aus der Perspektive eines aus dem Reichenberg (Liberec) stammenden Autors mit den deutsch-tschechischen Wurzeln, ist *Krabat* als eine persönliche Aussage über sein eigenes Leben zu verstehen. Die Arbeit an diesem Roman, dessen Motive auf seine komplizierte Vergangenheit zeigen, beschäftigte ihn zehn Jahre lang. Das Motiv der Macht und Manipulation verweist auf die Erfahrung mit der nazistischen Diktatur. Otfried Preußler war Mitglied der Hitlerjugend und wurde im Alter von 17 Jahren Autor eines das damalige Regime unterstützenden Romans, der mit dem Titel *Erntelager Geyer. Stillgestanden*, der etwas später, nämlich im Herbst 1944 erschien. Zu dieser Zeit war Otfried Preußler schon auf der Ostfront und das Kriegsleiden ermöglichte ihm die Kriegsgewalt und sicher auch die nazistische Diktatur in einem neuen Licht zu erblicken. Das Motiv der Sehnsucht nach der Freiheit erinnert an fünf Jahre, die Otfried Preußler in der sowjetischen Gefangenschaft verbrachte. Diese Jahre betrachtete er als seine Universität, einen Ort, an dem er sich dank der Geschichten, die er dort lernte, zum Schriftsteller entwickelte. Kantorka ist als eine figürliche Parallele zu Preußlers Lebensliebe Annelies Kind zu bezeichnen. Sie erlöste ihn in seinen Gedanken aus der Gefangenschaft, so wie Krabat von Kantorka aus der schwarzen Mühle gerettet wurde. Der Roman *Krabat* ist also als eine Art der Auseinandersetzung mit einem der dunkelsten Kapitel im Leben des Autors auszulegen. Zugleich kann man ihn als eine durch die

Symbolik geprägte Reflexion eines der dunkelsten Kapitel in der Geschichte der menschlichen Zivilisation verstehen.

Mein Krabat ist keine Geschichte, die sich nur an junge Leute wendet, und keine Geschichte für ausschließlich erwachsenes Publikum. Es ist die Geschichte eines jungen Menschen, der sich mit finsternen Mächten einlässt, von denen er fasziniert ist, bis er erkennt, worauf er sich eingelassen hat. Es ist zugleich meine Geschichte, die Geschichte meiner Generation und es ist die Geschichte alle jungen Leute, die mit der Macht und ihren Verlockungen in Berührung kommen und sich darin verstricken.

(URL 3: <https://www.preussler.de/zur-person/biografie/> [14. 10. 2024])

3.3.2. Kontexte der medialen Nacherzählungen

Die Last der Vergangenheit ermöglichte die Krabat-Geschichte den Lernenden in einem neuen Licht zu zeigen. Aus diesem Grund wurde ans Thema der Romanverfilmungen herangegangen, die in dem vorliegenden Unterrichtskonzept eine Art der Erleichterung darstellten. Man machte auf die deutsch-tschechischen kulturellen Beziehungen und den Zeichentrickfilm *Krabat/Čarodějův učeň* aufmerksam, der 1978 unter der Regie von Karel Zeman und in der Zusammenarbeit mit dem Autor entstand. Im Abschluss wurde der Trailer des Spielfilms *Krabat* des deutschen Regisseurs Marco Kreuzpaintners aus dem Jahre 2008 gezeigt.

3.4. Rückblicke auf die Workshops

Die Rückblicke auf die Teilworkshops, in denen die Rezeptionsaspekte in unterschiedlichen Kontexten unter die Lupe genommen wurden, können, wie schon erwähnt, in drei Phasen aufgeteilt werden.

3.4.1. Der erste Rückblick

Der erste Rückblick kam unmittelbar nach den Workshops in Form der persönlichen Gespräche der Dozent:innen aus den beiden Universitäten mit den leitenden Teams und Teilnehmenden.

Zuerst verliefen die Gespräche mit den Teilnehmenden, an die bei der Datenerhebung nicht gedacht wurde. Die Unidozent:innen wurden von den Teilnehmenden aufgehalten und angesprochen. Die Workshops wurden spontan und positiv bewertet.

Zur Priorität wurde der Auswertungsseminar mit den Unistudierenden, in dem der Fokus erstens auf die Fragen der Literaturdidaktik, bzw. der Textarbeit, zweitens auf dem Klima in den einzelnen Gruppen und auf dem Aspekt der Interkulturalität gelegt wurde. Die anregende Diskussion führte zu folgenden Schlussfolgerungen:

Nach der ersten Abschaffung der Hemmungen, die vor allem dem unbekannten Milieu, dem Kontakt mit den Muttersprachler:innen entsprang war alles problemlos. Positiv auch die Chance in den beiden Sprachen zu kommunizieren bewertet, die kaum nötig war und nur in einer der vier Gruppen vorkam.

Es war offensichtlich, dass die Teamleiter:innen als angehende Lehrer:innen über den notwendigen beruflichen Hintergrund verfügten. Da es sich um Studierenden handelte, die sich für die Teilnahme an einer Sommerschule mit einem interkulturellen literarischen Thema entschieden hatten, konnte man davon ausgehen, dass die Arbeit mit dem Roman oder auch mit seiner Verfilmung kein Problem darstellen sollte. Diese Voraussetzung wurde bestätigt und hatte sicherlich ihren Anteil an der positiven Bewertung des Workshops durch seine Teilnehmer:innen. Es waren vor allem persönliche Eindrücke, die sich als relevant zeigten. Die Studierenden waren überrascht, dass es möglich ist, mit der Literatur auch im Falle der Fremdsprachler:innen zu arbeiten, und dass es möglich ist, auch alternative Methoden einschließlich der dramapädagogischen Verfahren und der Literaturführermethode anzuwenden.

Die Gespräche sowie der Verlauf des Auswertungsseminar wurde protokolliert. Die erste, unmittelbare und stärkste Reaktion auf den Workshop war sowohl bei den Schüler:innen als auch bei den Teilworkshopleiter:innen identisch: „Wir haben uns verstanden!“ Die positiven persönlichen Erfahrungen wurden fast in allen Aussagen¹⁰ präsent, aus denen folgende Eindrücke ausgewählt wurden:

Am meisten hat mich erstaunt, dass ich mich mit Muttersprachlern auf Deutsch unterhalten kann und das sogar über Krabat. Ich werde mir auf jeden Fall den Film ansehen und vielleicht auch das Buch lesen. Allerdings auf Tschechisch. (Aussage einer der Schüler:innen)

Was mich am meisten erstaunt hat, war, dass es funktioniert hat. Es war meine erste Erfahrung mit fremdsprachigen Lesern, sie haben uns verstanden und sie haben verstanden, was wir ihnen mit unserem Workshop sagen wollten. Sie waren am meisten an der Arbeit mit den Illustrationen interessiert und waren fasziniert davon, dass sie sogar den Auszug aus dem Text, den wir ausgewählt hatten, verstanden. Als wir den Trailer von Krabat vorführten und das Ganze beendeten, gab es einen Moment Zeit zum Reden. Es war eine einzigartige Erfahrung. (Aussage eines der deutschen Studierenden)

Es war cool. Nun, um ehrlich zu sein ... Am Anfang fühlten wir, dass sie [die Schüler:innen – Anm. TB] ein bisschen nervös sind, aber als sie herausfanden, dass nicht nur Deutsche als Workshopleiter da waren, sondern auch wir, und dass wir übersetzen können, falls es nötig wäre, haben sie aufgehört, sich Sorgen zu machen. Eigentlich brauchten sie uns gar nicht. Es war eine tolle Erfahrung, wir sind froh darüber. (Aussage einer der Studierenden)

3.4.2. Der zweite Rückblick

Den zweiten Rückblick stellte die Fragebogenerhebung dar, die in beiden genannten Schulen drei/vier Wochen nach den Workshops, also Ende September/Anfang Oktober 2023, durchgeführt wurde. Die Probandengruppen waren mit den Teilworkshops-Teilnehmer:innen identisch. An den Workshops nahmen insgesamt 42 Personen teil, davon 28 Gymnasiasten (im Alter 16–17 Jahre) und 14 Schüler:innen Berufsoberschule (die 17–19 Jahre alt waren).

Im Mittelpunkt der Umfrage stand die Wahrnehmung der Krabats Geschichte seitens der jungen Generation. Die meisten Fragen waren halboffen. Immer gab es eine Skala von den Antworten, die noch durch eine andere, von der befragten Person gestaltet wurde. Die Teilnehmer:innen sollten die von ihnen bevorzugte Antwort ankreuzen. Die Zusatzantworten sollten sie auf Deutsch beantworten. Falls sie ihre Sprachkompetenz für die Antwort nicht ausreichend fanden, durften sie ihren Kommentar auf Tschechisch aufführen. Das Ziel war, auf die Bedeutung von ausgewählten Themen aus dem Roman *Krabat* von Otfried Preußler zu zeigen, und zwar erstens im Rahmen der Handlungslinie des genannten Werkes und zweitens im Leben der Lesenden.

Von den 42 Fragebögen wurden 26 Fragebögen zurückgesandt, die ausgewertet werden konnten. 11 Fragebögen mit den meistens validen Aussagen kamen aus der Berufsoberschule zurück, 15 aus dem Gymnasium. Die Antworten der beiden Gruppen wurden als ein Ganzes ausgewertet. Hinsichtlich der eigenen Antworten oder Kommentaren seitens der Befragten ist es zu bemerken, dass diese von den Gymnasiast:innen nur auf Deutsch durchgeführt wurden. Die Schüler:innen aus der Berufsoberschule zogen meistens ihre Muttersprache dem Deutschen vor.

¹⁰ Es kamen nur zwei negative Rückmeldung von der Schüler:innen aus der Berufsoberschule, die die deutsch Sprache „nicht mögen“ und die Englischkenntnisse für ihr Leben „völlig ausreichend“ halten.

Für die Präsentation der Forschungsergebnisse dieser Umfrage, die weiter als erste Umfrage bezeichnet wird, wurden die Antworten auf solche Fragen ausgewählt, die im Mittelpunkt der Workshops standen.

A) Welche Rolle spielten in der Krabats Geschichte die folgenden Themen und Motive?

- a. Die Sehnsucht nach der Freiheit;
- b. Die Freundschaft und Bereitschaft dem anderen zu helfen;
- c. Die Liebe.

Wie würden Sie diese Themen und Motive in Beziehung setzen?

Können Sie ein Bild, z. B. eine Pyramide oder ein anderes Schema dazu zeichnen?

Was ist am wichtigsten?

Die räumliche Verortung der Themen und Motive zeigte auf die gleiche Bedeutung von Freiheit und Liebe, da beide 37,77% erhielten. Die Darstellung des Themas Freundschaft wurde mit 24,46% bewertet. Als Beispiel der Lösungen von dieser Frage wird folgende Abbildung aufgeführt, die in der Forschung am meisten, d. h. fünfmal vorkam.

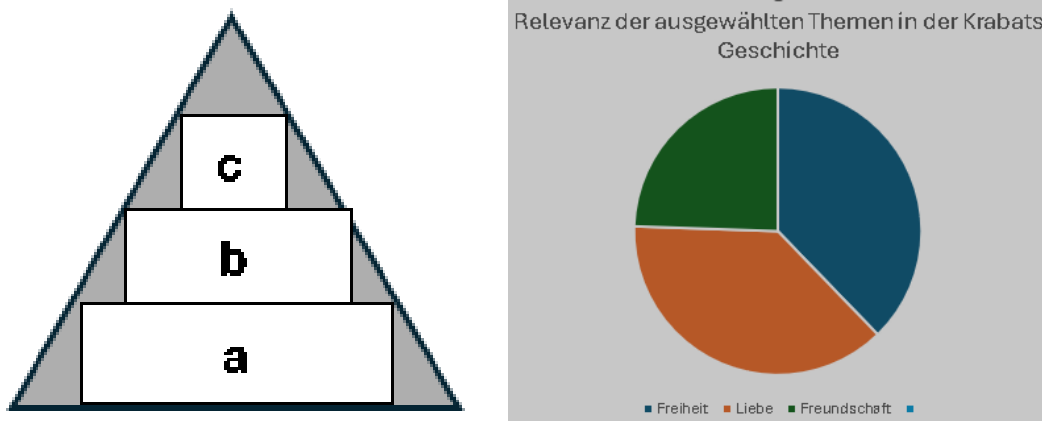


Abb. 6–7: Relevante Themen und Motive

Kommentar: Die gleiche Bedeutung der Freiheit und Liebe war, in Bezug darauf, dass im Roman die Männerfiguren überwiegen, ein überraschendes Element. Auf der einen Seite spielte die Kantorkas Liebe zu Krabat in der Geschichte die Schlüsselrolle. Dank dieser Liebe war es möglich, die Macht des Meisters und damit die Macht der schwarzen Magie zu brechen und die anderen Müller Gesellen zu befreien. Die Bedeutung von allen drei Motiven, also von Freiheit, Freundschaft und Liebe, wurde von eines/einer der Teilnehmer:innen folglich reflektiert: „Wenn ich frei bin, kann ich meinen Freunden helfen und meine Liebe gewinnen.“

B) Welche Rolle spielte Kantorka in der Krabats Geschichte?

Diese Frage war offen. Die Schüler:innen sollten die Themen und Motive aufzählen, die sie mit Kantorka verbinden.

Tab. 1: Die mit der Kantorka verbundenen Themen und Motive

LIEBE, HOFFNUNG, HILFE	BEFREIUNG, RETTUNG, HILFE	MOTIVATION	ICH WEIß NICHT
9 Antworten	6 Antworten	1 Antwort	4 Antworten

Kommentar: Interessant fanden wir die Gruppierungen der einzelnen Themen und Motive. Hilfe ist das Schlüsselwort, das am häufigsten auftaucht und immer auf den Wunsch und die Notwendigkeit hinweist, sich aus der Schwarzen Mühle zu befreien

C) Krabat ist nicht nur Fantasy. Viele Themen hängen mit der realen Welt zusammen. Wir finden hier negative sowie positive Themen: den Krieg, die (Pocken)-Epidemie, eine Ersatzfamilie, Manipulation und Macht, Freundschaft, Liebe ... Welche Themen sind Ihrer Meinung nach noch heute aktuell?

Auch diese Frage war offen und auch hier war es möglich sich nicht nur bei einem Thema zu bleiben.

Tab. 2: Die bis heute aktuellen Themen, die dem Roman Krabat entnommen wurden

FREUNDSCHAFT, LIEBE	LIEBE	MANIPULATION	EPIDEMIE	SEHNSUCHT NACH DER MACHT	ERSATZ FAMILIE
17 Stimmen	15 Stimmen	13 Stimmen	11 Stimmen	10 Stimmen	6 Stimmen

Kommentar: Als die am häufigsten vorkommenden Themen wurden die Freundschaft und Liebe richtig vorausgesetzt.

Es lässt sich vermuten, dass ihre Bedeutung auch mit der aktuellen Altersgruppe der Befragten zusammenhängt. Die Reihenfolge der nächsten Themen lieferte ein bestimmtes Bild darüber, wie unsere Gesellschaft und unser Lebensstil von den jungen Menschen wahrgenommen werden. Die Pockenepidemie ist höchstwahrscheinlich auf Covid-Pandemie zu beziehen, die sie alle erlebten.

D) Wenn Sie sich jetzt weiter mit Krabat beschäftigen möchten, wie würden Sie es tun? Würden Sie
a. das Buch lesen;
b. den Film anschauen;
c. ins Theater gehen oder vielleicht noch etwas anderes?

Bei dieser Frage war die Aufgabe die bevorzugte Variante anzukreuzen. Die Befragten ließen sich nicht beschränken. Von einigen wurden zwei, in einem Fall sogar alle drei Möglichkeiten gewählt.

Tab. 3: Wenn ich mich mit dem Krabat weiter beschäftigen würde, würde ich folgendes Medium bevorzugen:

FILM	BUCH	THEATER	ETWAS ANDERES
21 Stimmen	3 Stimmen	2 Stimmen	1 Antwort: alle drei Varianten.

Kommentar: Die Antworten auf diese Frage beweisen, wie wichtig es ist, von der synästhetischen Wahrnehmung auszugehen und bei der Arbeit mit dem literarischen Text auch andere Medien zu nutzen.

3.4.3. Der dritte Rückblick

Zum Anlass des dritten Rückblicks wurde die mediale Verfolgung von Otfried Preußler, die auch durch sein jahrelanges Schweigen über seinen ersten Roman, nämlich den HJ-Roman *Erntelager Gayer. Stillgestanden!* verursacht war. Dem Autor wurde seine nazistische

Vergangenheit vorgeworfen, die Bedeutung seiner anderen Werke, einschließlich des Romans *Krabat*, wurde in die Frage gestellt. Dies wurde zum Thema eines Miniprojektes, dessen Teil auch eine Fragenbogenumfrage war, die hier weiter als zweite Umfrage bezeichnet wird. In ihrem Vordergrund stand der autobiografische Kontext des Romans *Krabat* sowie die mediale Bezweiflung des literarischen Schaffens von Otfried Preußler. Das Ziel der zweiten Umfrage war, zu betonen, wie wichtig es ist, die literarischen Werke, einschließlich des *Krabats*, in den verschiedenen Zusammenhängen zu betrachten.

Die Untersuchung verlief am 13. 09. 2024. Es waren nur die Schüler:innen des Prof. Jan Patočka-Gymnasiums, die befragt werden konnten, denn die Klasse aus der Berufsoberschule das Abitur, also den Schulabschluss schon hinter sich hatte.

Die Untersuchung erfolgte im Anschluss an eine Diskussion mit den Schüler:innen während ihrer Deutschstunde. Es ging um die Befragung von 16 Gymnasiast:innen, von denen nur einer am Preußler-Projekttag während der Sommerschule nicht teilnahm. Die meisten Fragen waren so wie in der ersten Umfrage halb offen mit der Möglichkeit, die angebotenen Antworten durch eine eigene Antwort zu erweitern. Die Aufmerksamkeit wurde auf folgende Problemkreise gerichtet:

A) Nazi-Vergangenheit

Otfried Preußler sollte über seine Mitgliedschaft in der Hitlerjugend (HJ) und NSDAP offen sprechen.

Tab. 4: Otfried Preußler sollte über seine Mitgliedschaft in der HJ und NSDAP offen sprechen

JA	EHER JA	EHER NEIN	NEIN
2 Antworten	11 Antworten	2 Antworten	1 Antwort

Kommentar: Die Antworten wurden durch folgende Kommentare ergänzt: JA – Es wäre für ihn besser gewesen, dann wäre es nicht nötig, dies nach seinem Tod zu thematisieren. EHER JA – Es wäre ehrlich gewesen, dies zu gestehen. Aber es ist auch möglich, dass ... / Wenn es getan hätte, wäre er heute nicht so bekannt. Er hätte solchen Raum für sein Schreiben nicht bekommen. / Es ist schlimmer es zu verschweigen. / Er sollte es erklären. Es sollte erklären, warum es so war und warum er es bei dem Rückblick schlecht findet. So konnte schon von ihm heutiger Stand der Sache verhindert werden.

B) Der braune Roman

Ist man mit 17 Jahren alt genug, um sich im gesellschaftlichen und politischen Leben richtig zu orientieren und die Einstellung dazu zum Ausdruck zu bringen?

Tab. 5: Otfried Preußler konnte als 17-Jähriger die Ereignisse um sich herum ohne politische Illusionen bewerten.

JA	EHER JA	EHER NEIN	NEIN
3 Antworten	9 Antworten	3 Antworten	1 Antwort

Kommentar: Die Antworten wurden durch folgende Bemerkungen ergänzt: EHER JA – Man kann es nicht eindeutig beurteilen. / Es hängt von jedem einzelnen Menschen ab. / Der eine schafft es, weil er schon genug alt ist, der andere schafft es nicht. / Es hängt auch von der Gesellschaft ab. EHER NEIN – Es ist möglich, aber schwer. / Es hängt auch davon ab, wo und in welcher Epoche man aufwächst, und vor allem davon, welche Möglichkeiten er hat.

C) Fantasy als persönliche Aussage über den Autor und seine Generation

Sind der besprochene Roman und die Kommentare des Autors zu diesem Werk genug deutlich, um dies als eine Art der literarischen Auseinandersetzung mit der Vergangenheit (einschließlich der ablehnenden Einstellung zum Nazismus) zu verstehen und sie so akzeptieren?

Tab. 6: Roman *Krabat* ist zusammen mit den Kommentaren von Otfried Preußler zu diesem Werk als eine klare Auseinandersetzung mit seiner Vergangenheit und ablehnende Einstellung zum Nazismus zu verstehen.

JA	EHER JA	EHER NEIN	NEIN
3 Antworten	9 Antworten	3 Antworten	1 Antwort

Kommentar: Die Antworten wurden durch folgende Bemerkungen ergänzt: JA – Nach allem, was der Autor erlebt hat, kann es für ihn schwierig sein, über seine Vergangenheit zu sprechen, aber nicht jeder kann dies alles in der *Krabat*-Geschichte finden. EHER JA – Mag sein ... Ja, aber als Problem finde ich, dass es bei den meisten Menschen nicht ankommt. [Eine Antwort konnte nicht bewertet werden – Anm. TB.]

D) Heutige Situation in Bezug auf gesellschaftliche Ansehung des Autors

Momentan aktuelle Ablehnung Otfried Preußlers, die – infolge des Einflusses der Medien – ihren Abdruck in der Gesellschaft findet, ist meiner Meinung ist legitim.

Tab. 7: Es ist richtig, die Bedeutung des Werks von Otfried Preußler in Frage zu stellen. Aufgrund der neu entdeckten Lebensdaten sollte keine Schule den Namen dieses Schriftstellers tragen.

JA	EHER JA	EHER NEIN	NEIN
3 Antworten	9 Antworten	3 Antworten	1 Antwort

Kommentar: Die Antworten wurden durch folgende Bemerkungen ergänzt: NEIN – Es gibt viele Menschen auf der Welt, die früher noch schlimmer als die Nazis waren, und den Menschen ist es egal, weil sie sich verbessert haben (z.B. NASA-Wissenschaftler). / Es gibt viele Unternehmen, die eine Nazi-Vergangenheit (Mercedes, WW, Hugo Boss). Doch diese Vergangenheit stört und provoziert niemanden mehr.

4. Fazit

Zum Ziel des vorliegenden Beitrages war, am Beispiel der didaktischen Adaptation des Romans *Krabat* von Otfried Preußler, die Möglichkeit einer Verknüpfung von Literaturdidaktik und Dramapädagogik zu zeigen. Als optimale Form für solche Art des Lernens wurde die Workshopsform bestätigt, dessen Entwurf hier präsentiert wurde und der auf den vier im Rahmen der Sommerschule der Karlsuniversität und Universität Köln durchgeführten Teilworkshops basierte. Die Tatsache, dass diese Teilworkshops von den internationalen Teams geleitet wurden, betonte Aspekt der Mehrsprachigkeit und der interkulturellen Zwischenräumen, zu denen auch das Werk von Otfried Preußler und sein Roman *Krabat* gehören.

Es kann – in Bezug aufs Sprachlernen – behauptet werden, dass diese Bereicherung für die Schüler:innen aus den beiden Schulen in der Bereitschaft liegt, sich in der Zukunft in der alltäglichen Straßenkommunikation mit Deutschen auf Deutsch zu verständigen. Die Studierenden aus Köln erlebten eine ähnliche Erfahrung: Man kann in Prag auf Deutsch kommunizieren, obwohl auch in dieser Stadt gilt, dass das Englische Lingua franca ist. Hinsichtlich des literarischen Lernens findet man diese Bereicherung für Schüler:innen in der Bereitschaft oder sogar in dem Wunsch, sich mit dem Werk *Krabat* wieder zu beschäftigen, sei es der Roman oder seine Verfilmung. Die Teilworkshops erwiesen sich als eine motivierende

Unterrichtsform. Die erste Untersuchung bestätigte ein höheres Interesse an *Krabat*-Verfilmungen, während die zweite, die sich mit dem Roman im biografischen Kontext des Autors beschäftigte, ein Interesse am Buch bestätigte, und zwar das Interesse am Lesen dieses Werkes im Original sowie in der Übersetzung ins Tschechische. In den Gesprächen zeigte sich, dass es die dramapädagogischen, bei der Arbeit mit Illustrationen verwendeten Methoden waren, die die Aufmerksamkeit der Teilnehmer:innen auf sich zogen. Das Bei-den-Teilworkshop-Sein funktionierte für die Teilnehmenden als eine Art der sprachlichen Selbstbestätigung. Die Studierenden aus Köln erlebten das erste Mal die literarische Kommunikation über ein Werk der deutschsprachigen Literatur mit den fremdsprachigen Leser:innen. Zur dritten Bereicherung wurde für beide Seiten literarische Geselligkeit, die sie das erste Mal interkulturell erleben durften. Hinsichtlich des literarischen Lernens lässt sich insgesamt feststellen, dass die Anwendung der Methode des Literaturführers zusammen mit dem Einsatz von dramapädagogischen Methoden ein effektiver Weg ist, um über Literatur und nicht nur über Literatur zu lernen. Die Lernprozesse können als Weg zum Ziel und zugleich als eins der Ziele des so konzipierten literarischen Lernens betrachtet werden. Aus der Perspektive des interkulturellen Lernens wurde das literarische Schaffen als eine Art des autobiographisch metaphorisch dargestellten Rückblickes von Otfried Preußler thematisiert, der 1998 von ihm folglich beschrieben wurde.

Mein Krabat [...] ist die Geschichte eines jungen Menschen, der sich mit finsternen Mächten einlässt, von denen er fasziniert ist, bis er erkennt, worauf er sich da eingelassen hat. Es ist zugleich meine Geschichte, die Geschichte meiner Generation, und es ist die Geschichte aller jungen Leute, die mit der Macht und ihren Verlockungen in Berührung kommen und sich darin verstricken¹¹.

Dies geschah im Rahmen der zweiten Forschung, also am Prof. Jan Patočka-Gymnasium. In der Diskussion wurde auf die Zeitlosigkeit des Romans gezeigt und die Diskussion bestätigte die Fähigkeit der Gymnasiast:innen die *Krabats* Geschichte im Kontext der gegenwärtigen Kriegskonflikte zu betrachten. Ihre Distanz zur Infragestellung der Bedeutung des Autors und seines Werks durch verschiedene Medien im Herbst 2023 war ebenfalls offensichtlich.

Die vorliegenden Überlegungen sollen mit einem Rückblick auf die internationale Sommerschule, zu der auch die kürzlich evaluierten Workshops gehörten, abgeschlossen werden. Ihr Thema waren kulturelle Zwischenräume und Heimatsmotive, die vom Leben und literarischen Werk von Otfried Preußler kaum zu trennen sind, und die auch zum Anlass der gemeinsamen literarischen Exkursion in seine Heimatstadt wurden. Der Diskurs der Studierenden in Reichenberg und später auch Prag verdeutlichte, und zwar auch dank dieser Exkursion, die Wichtigkeit der Vergangenheitsbewältigung und die Bedeutung der Gegenwart, in der wir uns u.a. mit dem Werk von Otfried Preußler auseinandersetzen und seine Botschaft an die nächste Generation weitergeben können.

¹¹ URL 3: <https://www.preussler.de/klassiker/krabat/> [07. 03. 2024].

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Preussler, O. (2023). *Krabat: Illustrierte Schmuckausgabe*. Ill. Mehrad Zaeri. Stuttgart: Thienemann.
Preussler, O. (2018). *Krabat (Easy Reader (DaF))*. Stuttgart: Klett-Sprachen GmbH.
Preussler, O. (2010). *Ich bin ein Geschichtenerzähler*. Stuttgart: Thienemann in der Thienemann-Esslinger Verlag GmbH.

Sekundärliteratur

- Bučková, T. (2020). *Interkulturní didaktika cizojazyčné literatury. Kontext a perspektivy. Se zaměřením na německy psanou literaturu pro děti a mládež a zřetelem k tématu 2. světové války*. Univerzita Karlova.
Bučková, T. (2012). „Einige Gedanken zur 'Literaturführer-Methode' beim Umgang mit fremdsprachiger Literatur. Bericht über eine 'Lesereise' durch den Roman Malka Mai von Mirjam Pressler.“ In *CHRONOS -LOGOS – TOPOS v současném filologickém bádání*. Ed. Filologické studie. (S. 23–31). Karolinum.
Bučková, T. & Poimer, Ch. (2015). „Vom kreativen Schreiben zur zweisprachigen Inszenierung am Beispiel des Märchens Rotkäppchen.“ In V. Janíková & H. Andrášová (Hrsg.), *Deutsch ohne Grenzen. Didaktik Deutsch als Fremdsprache* (S. 77–86). EU Tribun.
Hallet, W. & Surkamp, C. (Hrsg.). (2015). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Wissenschaftlicher Verlag Trier.
Hille, A. & Schiedemair, S. (2021). *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Narr Francke Attempo.
Hník, O. (2014) *Didaktika literatury. Výzvy oboru: od textů umělecké povahy k didaktice umělecko-výchovného oboru*. Karolinum.
Martínková, N. (2018). *Hra a divadlo*. NIPOS.
Schewe, M. (1993). *Die Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Universität Oldenburg.
Spinner, K. H. (2019). „Entwicklung des literarischen Verstehens.“ In O. Beisbart, U. Eissenbeiss & G. Koss (Hrsg.). *Leseförderung und Leseerziehung. Theorie und Praxis des Umgangs mit Büchern für junge Leser*. Auer.
Weinkauff, G. & Glasenapp, G. (2010). *Kinder- und Jugendliteratur*. Verlag Ferdinand Schöningh.

Internetquellen

- URL1: https://sternenvogelreisen.de/zitate-lesen/?utm_content=cmp-true [03. 09. 2024]
URL2: <https://www.boell-bw.de/de/2024/05/12/zitate-0> [03. 09. 2024]
URL3: <https://www.preussler.de/klassiker/krabat/> [07. 03. 2024]
URL4: <https://www.pinterest.de/pin/659495939155322818/> [03. 09. 2024].
URL5: <https://dieter-jenz.de/lc/da-wo-liebe-ist-ist-der-sinn-des-lebens-erfuellt-bonhoeffer/> [03. 09. 2024].



Projektunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte: Wie groß ist ihre Motivation wirklich?

Ivona DÖMISCHOVÁ
Palacký Universität, Olomouc
ivona.domischova@upol.cz
ORCID: 0000-0001-9361-9512

ABSTRACT

Project-based learning from the teachers' perspective: How strong is their motivation really?

Project-based learning is considered one of the most effective forms of teaching because it encourages creativity, teamwork and practical problem solving. But what is the real opinion of teachers about this kind of teaching? Is interest in project-based learning high, or do teachers encounter barriers in practice that prevent them from using it? This article sheds light on the motivations and challenges of teachers who would like to implement it and analyses the factors that influence their decision. We draw on research conducted among lower secondary school teachers in the Czech Republic to find informed answers to these questions.

KEYWORDS

Project-based learning, teachers' opinions, motivations and challenges of teachers, lower secondary school

1. Einführung

Der Projektunterricht wird von zahlreichen Experten im Bereich der Pädagogik und Fremdsprachendidaktik (vgl. Bastian & Gudjons, 1998, Lehker, 2003, Günther, 2006, Frey, 1998, Funk et al., 2014, Marti, 2021) als eine besonders effektive Form des Lernens betrachtet. Der Begriff leitet sich etymologisch vom lateinischen *proicere* ab: „nach vorne werfen“ oder „hinauswerfen“. In diesem Sinne bedeutet ein Projekt das Vorausplanen, Intentionalität und die Absicht der Realisierung einer Idee in der Praxis (Dietrich, 1977:135f). Projektunterricht bedeutet also eine ganzheitliche Lernform, in der Lernende durch eigenverantwortliche Planung, Durchführung und Reflexion eines Vorhabens sowohl kognitive als auch soziale Kompetenzen erwerben. Der Fokus liegt dabei stets auf der Verbindung von Denken und Handeln, Idee und Realität. Besonders im Fremdsprachenunterricht kann projektorientiertes Lernen die Sprachkompetenz der Lernenden erheblich verbessern. Allerdings zeigt sich in der schulischen Praxis, dass die Umsetzung von Projektunterricht nicht immer reibungslos verläuft. Viele Lehrkräfte stoßen auf erhebliche Hindernisse, die ihre Entscheidung beeinflussen, projektorientierte Aktivitäten in ihren Unterricht zu integrieren. Der vorliegende Beitrag untersucht daher die Motivation der Lehrkräfte und analysiert die Faktoren, die einer erfolgreichen Umsetzung des Projektunterrichts im Wege stehen.

2. Der Projektunterricht fördert die Motivation zum Fremdsprachenlernen

Das Ziel des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts ist das Erreichen der kommunikativen Kompetenz und damit „die möglichst rasche und zuverlässige Anwendung des im Unterricht Gelernten auf Kommunikationssituationen des Alltags“ (Neuner & Hunfeld, 1993:88). Der Projektunterricht bietet eine wertvolle Möglichkeit, Sprachbarrieren zu überwinden, indem er den Schüler:innen authentische Kommunikationssituationen ermöglicht. Durch die praktische Anwendung der Sprache in realen Kontexten können Hemmungen abgebaut und die sprachliche Kompetenz gefördert werden. Allerdings ist der Erfolg dieser Methode stark von der Motivation der Schüler:innen abhängig. Wenn die Lernenden nicht aktiv mitarbeiten oder Angst haben, Fehler zu machen, kann die gewünschte Wirkung ausbleiben (Dömischová, 2011).

Besonders im DaF/DaZ-Bereich wird dadurch nicht nur der Erwerb sprachlicher Mittel, sondern auch die soziale Teilhabe gefördert (Peuschel 2012 in Siebold & Thaller, 2023:79). Die praktische Anwendung der Sprache stärkt das Selbstbewusstsein der Lernenden und schafft positive Lernerfahrungen (Hoffmann, 2008:72). Während die oben genannten Grundsätze des kommunikativen Ansatzes nach wie vor relevant sind, hat sich der Fremdsprachenunterricht inzwischen weiterentwickelt (Legutke & Scharf, 2012). Aktuelle didaktische Konzepte (z. B. Task-Based Language Teaching, kompetenzorientierter Unterricht) betonen nicht nur die Sprachverwendung in authentischen Situationen, sondern rücken zunehmend die inhaltliche Ausrichtung am Lernenden in den Vordergrund.

Besonders im Rahmen des Projektunterrichts wird dieser Paradigmenwechsel deutlich sichtbar. Lernende werden nicht mehr nur als Rezipienten von Sprachwissen, sondern als aktive Gestalter ihres Lernprozesses wahrgenommen. Die Berücksichtigung individueller Interessen, Bedürfnisse und Lebenswirklichkeiten ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit der Sprache und fördert nicht nur die sprachliche, sondern auch die personale und soziale Entwicklung.

Das Ziel projektorientierten Lernens besteht somit nicht allein in der Erweiterung sprachlicher Kenntnisse, sondern auch in der Stärkung des Selbstvertrauens der Schüler:innen beim aktiven Gebrauch der Fremdsprache in lebensnahen Situationen.

Dies belegt beispielsweise die Studie von Hamidah und Pinkan (2023), die den Einfluss des Projektunterrichts auf die Sprachkompetenz von Lernenden untersuchte. Die Ergebnisse zeigten, dass der projektbasierte Ansatz die sprachlichen Fähigkeiten, das kritische Denken und das Engagement der Schüler:innen signifikant verbesserte. Die Lernenden gaben an, motivierter zu sein und ein tieferes Verständnis der Zielsprache zu entwickeln, da sie ihre Kenntnisse in realitätsnahen Kontexten anwenden konnten. Dabei stellen sich jedoch einige didaktische Herausforderungen, die bei der Umsetzung von Projektunterricht im Fremdsprachenkontext berücksichtigt werden müssen. Zum einen besteht die Notwendigkeit, authentische Kommunikationssituationen sinnvoll in den Unterrichtsprozess zu integrieren, sodass die Verknüpfung von Sprachlernen mit praktischen Erfahrungen gelingt. Zum anderen hängt der Erfolg projektbasierter Ansätze maßgeblich von der Motivation der Lernenden ab. Projektunterricht erfordert Zeit, Vorbereitung und eine unterstützende Unterrichtsatmosphäre.

Eine sinnvolle Strategie zur Bewältigung dieser Herausforderungen ist unserer Meinung nach die Kombination von kleineren Projektaufgaben mit systematischem Unterricht sein, um alle Schüler:innen auf ihrem jeweiligen Niveau einzubeziehen. Beispielsweise könnten kurze, praxisnahe Projekte wie Rollenspiele, Präsentationen oder Gruppenrecherchen in den Unterricht eingebettet werden, um die Anwendung der Sprache zu fördern, während gleichzeitig strukturierte Grammatik- und Wortschatzübungen erhalten bleiben. Auf diese Weise könnten alle Schüler:innen, unabhängig von ihrem individuellen Sprachniveau, aktiv am Lernprozess teilnehmen und sowohl ihre kommunikativen als auch ihre sprachlichen Kompetenzen weiterentwickeln.

3. Ausgewählte Gründe für den Einsatz des Projektunterrichts

Eine effektive Lösung zur Förderung der Lernmotivation stellt der Projektunterricht dar, der theoretisches Wissen mit realen Aufgaben verknüpft und die aktive Beteiligung der Lernenden fördert. Dabei zeichnet sich die Projektarbeit in der Regel durch ihre curriculare Offenheit aus (Legutke, 2003:260), die eine motivationsfördernde Orientierung an den Interessen der Lernenden ermöglicht.

Durch die Arbeit an sinnvollen Projekten haben die Lernenden die Möglichkeit, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu entwickeln und die Sprache in einem für sie relevanten und interessanten Kontext auf natürliche Weise zu lernen. Sie eignet sich prinzipiell zur Erschließung jedes Stoffes, wobei nicht selten eine fachübergreifende und kulturell-offene Arbeitsweise zustande kommen (Bräsel, 1999:490).

Wir gehen zunächst von einigen allgemeinen Empfehlungen für Lehrer aus, die von Petty (2013:60) definiert wurden. Lehrer sollten selbst Interesse zeigen und begeistert von ihrem Fach sein. Sie sollten die Verbindung zur realen Welt verdeutlichen, indem sie praxisbezogene Gegenstände in den Unterricht bringen, Lehrfilme zeigen und über konkrete Anwendungen des Unterrichtsstoffs sprechen. Außerdem sollten sie Expertenbesuche und Exkursionen in den Unterricht integrieren. Es ist wichtig, die Kreativität und die Selbstaussdrucksmöglichkeiten der Schüler:innen zu nutzen. Zudem sollten Lehrer darauf achten, dass die Schüler:innen aktiv am Unterricht teilnehmen. Die regelmäßige Belohnung der Schülerarbeit kann ebenfalls zur Motivation beitragen. Überraschungen und ungewöhnliche Aktivitäten können das Interesse der Schüler:innen wecken. Wettbewerbsorientierte und problembezogene Aufgaben fördern zudem das Engagement der Klasse. Auch Rätsel sind eine gute Möglichkeit, um die Neugier der Schüler:innen zu steigern, die richtige Antwort sollte jedoch erst später verraten werden. Schließlich ist es von Vorteil, das Lernen mit den Interessen der Schüler:innen außerhalb der Schule zu verknüpfen, um ihre Motivation nachhaltig zu fördern.

Gleichzeitig profitieren auch die Lehrkräfte von einem innovativen Unterrichtsansatz, da Schulen, die projektbasiertes Lernen fördern, ein motivierendes Umfeld für sie schaffen. Darüber hinaus hat die Projektarbeit nachweislich positive Auswirkungen auf die Schüler:innen. Sie stärkt das kritische Denken, fördert die Teamarbeit und ermöglicht es, theoretisches Wissen in realen Kontexten anzuwenden. Dies trägt nicht nur zur Steigerung der Lernmotivation bei, sondern verbessert auch langfristig die Problemlösungskompetenzen der Lernenden, wodurch sie optimal auf zukünftige Herausforderungen vorbereitet werden.

4. Ausgewählte Einwände gegen den Einsatz des Projektunterrichts

Obwohl Projektunterricht in der Theorie als eine vielversprechende Lehrmethode gilt, zeigt sich in der schulischen Praxis ein anderes Bild. Weiner (Herkner, 1991:45) unterteilt die Probleme im Zusammenhang mit Projektunterricht in interne und externe Faktoren: Interne Faktoren betreffen Herausforderungen, die innerhalb des Projektverlaufs auftreten. Dazu gehören individuelle Persönlichkeitsmerkmale von Lehrkräften und Lernenden sowie Konflikte innerhalb der Projektgruppe. Externe Faktoren hingegen sind äußere Einflüsse, die den Projektprozess negativ beeinflussen. Dazu gehören beispielsweise die Unflexibilität des bestehenden Schulsystems, Widerstand ablehnende Haltungen nicht beteiligter Personen oder institutionelle Rahmenbedingungen. Sowohl interne als auch externe Ursachen können entweder stabil sein, also grundsätzlich in jedem Projekt auftreten, oder variabel, das heißt, sie hängen von bestimmten Bedingungen ab und treten nur in einigen Projekten auf. Wir werden nun versuchen, die häufigsten Faktoren aufzulisten, die die Entscheidung der Lehrkräfte beeinflussen, Projektunterricht einzuführen oder nicht.

4.1 Emotionale Belastung und Stress als hemmende Faktoren

Ein bedeutender hemmender Faktor bei der Umsetzung von Projektunterricht ist die emotionale Belastung, der Lehrkräfte im Schulalltag ausgesetzt sind. Projektarbeit erfordert ein hohes Maß an Flexibilität, Spontaneität und Offenheit für unvorhersehbare Entwicklungen, was für viele Lehrkräfte eine zusätzliche psychische Herausforderung darstellen kann. Eine erhöhte Ängstlichkeit oder das Bedürfnis nach Kontrolle kann dazu führen, dass innovative Unterrichtsformen gemieden werden, um zusätzlichen Stress und potenzielle Unsicherheiten zu vermeiden.

4.2 Mangelnde Management-Kompetenzen als Barriere für Projektunterricht

Ein weiterer zentraler Aspekt betrifft die organisatorischen und didaktischen Anforderungen des Projektunterrichts. Die Planung und Durchführung von Projekten verlangt von Lehrkräften fortgeschrittene Managementfähigkeiten. Ohne fundierte Kompetenzen in der Koordination, Zeitplanung und Gruppenführung kann die Umsetzung von Projekten schnell zur Überforderung führen. Mögliche Gründe hierfür könnten eine erhöhte Ängstlichkeit aufgrund emotionaler Belastung sowie die Vorstellung einer idealen Klassenführung, die auf Disziplin und Ruhe ausgerichtet ist. Wenn diese Voraussetzungen fehlen, greifen viele Lehrkräfte traditionelle, routinierte Lehrmethoden, um potenzielle Störungen und Unsicherheiten im Unterricht zu vermeiden.

4.3 Zeitliche Rahmenbedingungen im Projektunterricht

Diese zeitlichen Rahmenbedingungen zeigen, dass Projektunterricht nicht nur eine sorgfältige Planung und strukturelle Unterstützung erfordert, sondern auch eine entsprechende Anpassung schulischer Rahmenbedingungen. Während sogenannte Mikroprojekte bereits innerhalb einer regulären Unterrichtsstunde realisiert werden können (Funk et al., 2014:132), erfordern Kleinprojekte laut Frey (1998:21) mindestens zwei Unterrichtsstunden. Mittelprojekte erstrecken sich über ein bis zwei Tage, während Großprojekte mindestens eine Woche umfassen. Gerade längere Projektformate lassen sich im schulischen Alltag oft nur schwer mit dem regulären Lehrplan in Einklang bringen, was ihre Umsetzung zusätzlich erschwert. Der hohe Zeitaufwand, insbesondere bei Mittel- und Großprojekten, kann abschreckend wirken, da er sowohl eine langfristige Planung als auch eine flexible Anpassung des Lehrplans erfordert. Lehrkräfte stehen oft unter dem Druck, den vorgegebenen Stoff in einem bestimmten Zeitraum zu vermitteln, sodass die Integration umfangreicher Projekte als riskant oder schwer umsetzbar empfunden wird.

4.4 Hintergrundlehrer oder doch anders? Die Rolle der Lehrkraft in der Praxis

Im traditionellen Unterricht übernimmt der Lehrer die Planung, Gestaltung und Strukturierung des Unterrichtsverlaufs. Er präsentiert den Lernstoff, gibt Anweisungen, stellt Fragen und setzt Impulse, wodurch der Unterricht stark auf ihn ausgerichtet ist. Im Gegensatz dazu agiert die Lehrkraft im Projektunterricht eher im Hintergrund. Er beobachtet das Geschehen aus der Distanz und greift nur dann gezielt ein, wenn es erforderlich ist, um den Lernprozess zu unterstützen (Frey, 1998). Frey bezeichnet den Lehrer im Projektunterricht als „Hintergrundlehrer“ (Frey, 1998:241) und drückt die Rolle des Lehrers im Projektunterricht damit sehr gut aus. Obwohl der Projektunterricht als schülerorientierte Methode gilt, bleibt er in der Praxis oft lehrerzentriert, da die Lehrkraft die Arbeitsprozesse steuert und die Lernenden anleitet. Dies kann nicht nur die Eigenverantwortung und Kreativität der Schüler:innen einschränken, sondern auch dazu führen, dass die Vielfalt möglicher Lösungswege begrenzt wird. Infolgedessen profitieren nicht alle Lernenden gleichermaßen von dieser Unterrichtsform. Ein wesentlicher Grund für diese Diskrepanz zwischen Theorie und Praxis liegt in den

zahlreichen Herausforderungen, die mit der Umsetzung des Projektunterrichts verbunden sind. Wie Petri (1991:164) feststellt, zählen zu den Haupthindernissen traditionelle Lehrereinstellungen, der hohe Vorbereitungsaufwand, der Lehrstoffdruck sowie ein erhöhter Schulungsbedarf sowohl bei Lehrkräften als auch bei Lernenden. Hinzu kommen Material- und Geldbedarf sowie die mangelnde Integration des Projektlernens in den regulären Unterricht. Diese strukturellen und organisatorischen Faktoren erschweren die konsequente Anwendung projektbasierter Lernformen erheblich und tragen dazu bei, dass die Methode im schulischen Alltag seltener genutzt wird. Schart (2003) hebt hervor, dass beispielsweise viele DaF-Lehrkräfte davon ausgehen, dass die Lernenden aufgrund ihrer Lerntradition nicht an diese Form der selbstständigen Arbeit gewöhnt seien. In Kombination mit den strukturellen Herausforderungen führt dies dazu, dass der Projektunterricht in der Praxis häufig hinter seinen theoretischen Potenzialen zurückbleibt.

4.5 Unsicherheiten bei der Bewertung

Ein weiteres Hindernis, dass manche Lehrkräfte davon abhalten, Projektunterricht durchzuführen, ist die Unsicherheit hinsichtlich der Leistungsbewertung der Schüler:innen/ bezüglich der Bewertung der Schülerleistungen. Moser und Wehner (2001:374) zeigen auf, dass die traditionelle Notengebung nicht zwingend erforderlich ist und sogar dem Grundgedanken des Projektunterrichts widersprechen kann. Sie plädieren stattdessen für eine abschließende Reflexion in Form eines offenen Gesprächs zwischen Lehrkräften und Schüler:innen, in dem die erbrachten Leistungen ehrlich bewertet werden. Gleichzeitig betonen die Autoren die Bedeutung der Anerkennung besonderer Leistungen, indem sie außergewöhnliches Engagement, Fleiß und Kreativität in Langzeitprojekten positiv vermerken. Das Ergebnis, zu dem eine Lehrkraft bei der Leistungsbewertung im Projektunterricht kommt, hängt von verschiedenen Faktoren ab. Viele Lehrer beurteilen vor allem deshalb nicht, weil sie bislang nur gewohnt waren, nur Faktenwissen abzuprüfen (Schöpke, 1981:12) und plötzlich vor eine neue Situation gestellt werden und verunsichert sind.

Gleichzeitig stellt sich jedoch die Frage, ob und in welcher Form eine Leistungsbewertung im Projektunterricht überhaupt sinnvoll und notwendig ist. In diesem Zusammenhang lohnt sich ein Blick auf die kritischen Stimmen, die sich gegen eine Bewertung im Rahmen projektorientierter Lernformen aussprechen. Karl Frey (1990:187f) nennt in diesem Kontext mehrere Argumente gegen die Leistungsbeurteilung im Projektunterricht:

- „Das erstellte Produkt oder das gelöste Problem sind Leistungsnachweis genug. Weitere Leistungsnachweise sind überflüssig.“
- „Im Projektlernen spürt der Schüler:innen die Wirkungen seiner Lerntätigkeit bei sich selbst.“
- „Die Projektmethode möchte die Gräben zwischen „Guten“ und „Schlechten“ nicht verbreitern, sondern zumindest teilweise überbrücken – Noten könnten hier kontra produktiv wirken.“
- „Projekte sind unbelastete Freiräume in einem von Noten und Selektionsmechanismen überladenen Bildungssystem.“

Es gibt auch Argumente, die für eine Leistungsbeurteilung im Projektunterricht sprechen. Frey (1998:247–251) weist darauf hin, dass die Bewertung nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden sollte, sondern vielmehr an die Besonderheiten der Projektmethode angepasst werden muss. Als Argumente für die Leistungsbeurteilung können genannt werden:

- „Eine erbrachte Leistung sollte der Schüler:innen in Form einer guten Note vorweisen können.“
- „Wenn erbrachte Leistungen im Projektunterricht nicht benotet werden, so wird dieser auch nicht ernstgenommen.“

- „Die Projektmethode berücksichtigt Fähigkeiten, die andere Methoden vernachlässigen; um das gesamte Leistungsspektrum eines Schülers abzudecken, sind auch hier Noten zu geben.“
- „Der sonst übliche enge Leistungsbegriff wird erweitert, wenn Schüler:innen den Projektprozess oder das Projektprodukt selbst beurteilen. Die Leistungsbeurteilung sollte daher dem projektmethodischen Arbeiten entgegenkommen, das heißt, es wird zu Projektbeginn im Konsens festgelegt, was, wann und wie beurteilt werden soll.“

Einen alternativen Zugang zur Leistungsbeurteilung im Projektunterricht beschreiben Moser und Wehner (2001:374), die ihre persönlichen Erfahrungen schildern. Ihrer Ansicht nach ist eine Bewertung nach herkömmlichen Notensystemen nicht erforderlich, da sie dem pädagogischen Grundgedanken der Projektmethode widerspreche. Stattdessen halten sie eine abschließende Reflexion in Form eines offenen Gesprächs zwischen Schüler:innen und Lehrkräften für effektiver, da sie eine ehrliche Auseinandersetzung mit den erzielten Ergebnissen ermöglicht. Dieser Ansatz führe zu einer stärkeren persönlichen Betroffenheit und größeren Beteiligung aller Beteiligten, da während der Projektarbeit intensivere zwischenmenschliche Beziehungen entstünden. Gleichzeitig erkennen die Autoren jedoch die Bedeutung der Anerkennung besonderer Leistungen in Langzeitprojekten an, indem sie herausragendes Engagement, Fleiß und Kreativität positiv vermerkten. Einerseits wird betont, dass Projekte Freiräume zum selbstbestimmten Lernen schaffen sollen und eine formale Benotung diesem Prinzip entgegenlaufen kann. Andererseits besteht die berechnete Erwartung, dass erbrachte Leistungen, gerade auch solche, die außerhalb klassischer Wissensabfrage liegen, anerkannt und sichtbar gemacht werden.

Wir sind der Meinung, dass es nicht darum gehen sollte, Leistungsbewertung im Projektunterricht grundsätzlich zuzulassen oder abzulehnen. Viel wichtiger ist es, einen Weg zu finden, der zur Projektarbeit passt. Die Bewertung sollte nicht von außen aufgezwungen werden, sondern gemeinsam mit den Schülern:innen entwickelt werden, offen, verständlich und fair. So kann anerkannt werden, was jeder Einzelne geleistet hat, ohne die Offenheit und Kreativität zu behindern, die Projektlernen ausmachen.

5. Projektunterricht aus der Sicht der Lehrkräfte: eine kleine Umfrage

Um ein besseres Verständnis dafür zu gewinnen, welche Herausforderungen Lehrkräfte an tschechischen Schulen der Sekundarstufe II im Projektunterricht sehen, wurde eine kleine Umfrage unter Lehrkräften verschiedener Fachrichtungen durchgeführt. Dabei war es das Ziel der Untersuchung, sowohl die Einstellungen der Lehrkräfte zum Projektunterricht als auch die zentralen Hindernisse zu identifizieren, die dessen Umsetzung im Schulalltag erschweren.

5.1 Methoden der Datenerhebung und -analyse

Ziel der Umfrage war es, sowohl gemeinsame Strukturen als auch individuelle Besonderheiten in den Aussagen der Lehrkräfte herauszuarbeiten. Die Daten wurden mithilfe halbstrukturierter Interviews erhoben. Dabei gab es zwar einen festen Leitfaden mit vorbereiteten Fragen, aber gleichzeitig auch genügend Spielraum für offene, persönliche und ausführlichere Antworten der Befragten. So konnten sowohl vergleichbare als auch individuelle Aussagen erfasst werden. Die Forschungsfragen: „*Welche Einstellung haben Sie zum Projektunterricht? Welche Hindernisse stehen Ihnen bei der Umsetzung des Projektunterrichts im Weg?*“

Stichprobe

Die Stichprobe umfasst sieben Lehrkräfte verschiedener Fachrichtungen mit unterschiedlicher Dauer der Unterrichtspraxis. Alle Respondenten sind Lehrerinnen und Lehrer an tschechischen Grundschulen (5.–9. Klassenstufe).

Lehrerin 1 unterrichtet Sozialkunde, 2 Jahre Berufserfahrung.
Lehrerin 2 ist Deutschlehrerin, hat 20 Jahre Berufserfahrung.
Lehrerin 3 unterrichtet Geschichte, 14 Jahre Berufserfahrung.
Lehrer 4 ist Mathematiklehrer, 10 Jahre Berufserfahrung.
Lehrer 5 ist Englischlehrerin, 3 Jahre Berufserfahrung.
Lehrerin 6 ist Kunstlehrerin, 3 Jahre Berufserfahrung.
Lehrerin 7 ist Deutschlehrerin, 8 Jahre Berufserfahrung.

Die Interviews wurden im Zeitraum von Januar bis März 2024 durchgeführt. Jedes Gespräch dauerte zwischen 30 bis 40 Minuten und wurde mit Einwilligung der Teilnehmenden digital aufgezeichnet. Die Audioaufnahmen wurden anonymisiert und anschließend wortgetreu transkribiert. Die Transkriptionen bildeten die Grundlage für die weitere qualitative Inhaltsanalyse. Dabei wurden zentrale Themenbereiche und wiederkehrende Muster systematisch kodiert und in thematische Kategorien eingeordnet. Die Ergebnisse der Umfrage wurden schließlich zu zentralen Themenclustern zusammengefasst, die die Grundlage für die Interpretation im Kontext der Forschungsfrage bildeten. Die Interviews wurden in tschechischer Sprache geführt, da nicht alle teilnehmenden Lehrkräfte über ausreichende Deutschkenntnisse verfügten. Die nachfolgenden Aussagen wurden ins Deutsche übersetzt. Die wörtlichen Transkripte der Interviews werden aus sprachlichen Gründen nicht als Anhang beigefügt, sie sind jedoch weiterhin bei der Verfasserin dieser Arbeit archiviert und auf Anfrage einsehbar. Die ins Deutsche übersetzten Aussagen aus den Originaltranskripten bildeten die Grundlage der thematischen Analyse. Dadurch wird einerseits die Nachvollziehbarkeit der Auswertung gewährleistet, andererseits bleibt der Bezug zum authentischen Wortlaut der befragten Lehrkräfte gewahrt.

5.2 Ergebnisse der Umfrage

Die Auswertung der Interviews führte zur Identifikation vier zentraler thematischer Kategorien, die von den befragten Lehrkräften wiederholt genannt wurden. Diese Themenbereiche spiegeln die zentralen Herausforderungen wider, die bei der Umsetzung von Projektunterricht im tschechischen Schulkontext der Sekundarstufe II wahrgenommen werden. Eine Übersicht bietet die folgende Tabelle:

Tab. 1: Induktiv gewonnene Problembereiche im Projektunterricht, zusammengefasst aus den Aussagen der Lehrkräfte

THEMATISCHER BEREICH	INHALTLICHE BESCHREIBUNG
Hoher administrativer Aufwand	Bürokratie, fehlende finanzielle und materielle Unterstützung, Mangel an Raum und Ausstattung, Schwierigkeiten bei der fächerübergreifenden Integration von Projekten.
Hoher zeitlicher Aufwand	Projektunterricht ist zeitintensiv und schwer mit den Anforderungen des Lehrplans vereinbar. Lehrkräfte stehen unter Druck, alle verbindlichen Inhalte in begrenzter Zeit zu vermitteln und gleichzeitig auf Prüfungen vorzubereiten.
Kooperations- und Kommunikationshürden	Unzureichende Kommunikation unter den Lehrkräften. Probleme bei der Zusammenarbeit in Projektgruppen (z. B. ungleiche Arbeitsverteilung, fehlende Teamfähigkeit).
	Große Leistungsunterschiede zwischen den Schüler:innen; Angst vor Fehlern; Angst zu sprechen. Unterschiedliche Sprachkenntnisse

Unterschiedliche Leistungsniveaus der Schüler:innen insbesondere im FSU	innerhalb einer Klasse erschweren die gleichberechtigte Einbindung aller Schüler:innen.
---	---

5.2.1 Hoher administrativer Aufwand

Mehrere Lehrkräfte beschreiben den organisatorischen Aufwand, der mit der Planung und Umsetzung von Projektunterricht verbunden ist, als übermäßig und belastend. Eine Lehrkraft bringt dies auf den Punkt, indem sie betont, dass Projekte *„mehr Papierkram auf Kosten von etwas anderem“* bedeuteten, ein Hinweis darauf, dass projektorientiertes Arbeiten häufig als zusätzliche bürokratische Verpflichtung wahrgenommen wird, die zulasten anderer schulischer Aufgaben geht (L1).

Darüber hinaus zeigen sich strukturelle Hindernisse, insbesondere in Bezug auf räumliche und materielle Voraussetzungen. Die Kunstlehrerin erklärt beispielsweise, dass der *„Mangel an Platz und Materialien“* die kreative Arbeit mit größeren Klassen erheblich einschränke (L6). Auch die fehlende finanzielle Unterstützung wird von mehreren Befragten als Problem benannt, nicht nur in Bezug auf die Durchführung selbst, sondern auch hinsichtlich der fehlenden Kompensation für den zusätzlichen Arbeitsaufwand.

Diese organisatorischen und materiellen Belastungen stehen nach Ansicht einiger Lehrkräfte im direkten Widerspruch zu den Vorgaben des Lehrplans, die wenig Raum für flexible, projektbasierte Ansätze lassen. Die daraus resultierende Spannung zwischen innovativer Unterrichtsgestaltung und curricularem Pflichterfüllungsdruck wird von den Lehrpersonen als erhebliche strukturelle Hürde erlebt (L1, L4).

5.2.2 Hoher zeitlicher Aufwand

Ein zentrales Hindernis für die Umsetzung von Projektunterricht ist der erhebliche Zeitaufwand, der mit der Planung und Durchführung von Projekten verbunden ist. Lehrkräfte sehen sich verpflichtet, sämtliche Inhalte des Lehrplans zu behandeln und gleichzeitig die Schüler:innen auf Prüfungen vorzubereiten. Der durch das Curriculum gesetzte zeitliche Rahmen lässt nur wenig Spielraum für alternative, projektbasierte Unterrichtsformen. Eine Lehrkraft bringt dies deutlich zum Ausdruck, indem sie feststellt, dass *„nicht der Lehrplan gelehrt wird, der gelehrt werden sollte“* (L1).

Auch andere Lehrpersonen bestätigen, dass Projektarbeit mit einem erheblichen Zeitaufwand verbunden ist, der sich schwer mit den schulischen Vorgaben vereinbaren lässt. So betont eine Lehrerin: *„Ein gutes Projekt kostet viel Zeit und Arbeit“* (L3). Eine weitere Lehrkraft verweist darauf, dass sie aufgrund des Prüfungsvorbereitungsdrucks gezwungen sei, Inhalte systematisch durchzuarbeiten, was kaum Raum für projektorientierte Aktivitäten lasse (L4).

5.2.3 Kooperations- und Kommunikationsprobleme

Die erfolgreiche Umsetzung von Projektunterricht setzt eine funktionierende Zusammenarbeit sowohl im Lehrerkollegium als auch innerhalb der Schüler:innengruppen voraus. In den Interviews wurde jedoch mehrfach auf Schwierigkeiten in beiden Bereichen hingewiesen. Eine Lehrkraft benennt explizit *„Kommunikationsprobleme innerhalb der Lehrerschaft“* als Hindernis, insbesondere bei der Organisation fachübergreifender Projekte (L3). Auch eine andere Lehrkraft spricht davon, dass *„es ein Kommunikationsproblem zwischen den Lehrern“* gebe (L1), was auf mangelnde Koordination und unklare Verantwortlichkeiten hinweist. Neben interkollegialen Herausforderungen gibt es auch Schwierigkeiten auf Ebene der Schüler:innen. Besonders bei der Gruppenarbeit entstehen Probleme durch fehlende Teamfähigkeit oder mangelndes Engagement. Eine Lehrkraft erklärt dazu: *„Nicht jeder Schüler und jede Schülerin ist bereit, im Team zu arbeiten“*, was häufig zu einer ungleichmäßigen Arbeitsverteilung führe

(L4). Dies führt in der Praxis dazu, dass projektorientiertes Arbeiten nicht alle Lernenden im gleichen Maße einbindet und soziale Ungleichgewichte innerhalb der Lerngruppen verstärken kann.

5.2.4 Unterschiedliche Leistungsniveaus der Schüler:innen insbesondere im FSU

Ein weiterer Themenbereich betrifft die Motivation und Beteiligung der Schüler:innen. In mehreren Interviews wurde deutlich, dass viele Lernende Projektunterricht nicht als ernstzunehmende Lernform wahrnehmen. Eine Lehrkraft berichtet, dass die Schüler:innen Projekte als „kostenlosen Spaß“ betrachten und sich dem eigentlichen Lernprozess entziehen (L1). Besonders problematisch zeigt sich diese Haltung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Hier beobachten Lehrkräfte, dass Schüler:innen aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse und der Angst, Fehler zu machen, Hemmungen haben, aktiv teilzunehmen. Eine Deutschlehrerin beschreibt, dass ihre Schüler:innen „oft ein niedriges Sprachniveau haben und Angst zu kommunizieren“, was die Integration aller Lernenden in projektorientierte Aufgaben erschwert (L7). Eine andere Lehrkraft weist darauf hin, dass sich viele Schüler:innen „schämen, Fehler zu machen“ oder „Angst haben zu sprechen“ (L2). Erschwerend kommt hinzu, dass innerhalb einer Klasse oft sehr unterschiedliche Kompetenzniveaus vorliegen. Eine Englischlehrerin beschreibt: „Einige sind großartig, andere gehen unter, und es ist schwer, das Gleichgewicht zu halten“ (L5). Diese Heterogenität macht es den Lehrkräften schwer, alle Schüler:innen gleichermaßen zu fördern und in Projektprozesse einzubeziehen.

5.3 Vergleich: Sprachlehrkräfte vs. Lehrkräfte anderer Fächer

Die Aussagen der befragten Lehrkräfte zeigen deutliche Unterschiede in der Wahrnehmung des Projektunterrichts zwischen Sprachlehrkräften und Kolleginnen und Kollegen anderer Fachrichtungen.

Tab. 2: Vergleich: Sprachlehrkräfte vs. Lehrkräfte anderer Fächer

SPRACHLEHRKRÄFTE	LEHRKRÄFTE ANDERER FÄCHER
Sprachlehrkräfte berichten von Sprachhemmungen, Angst vor Fehlern und starken Leistungsunterschieden innerhalb der Lerngruppen. Zudem wird der Zeitmangel kritisiert.	Lehrkräfte anderer Fächer problematisieren vor allem den hohen organisatorischen und zeitlichen Aufwand. Sie berichten von mangelnder Unterstützung durch die Schule, fehlenden Ressourcen sowie Kommunikationsproblemen unter den Lehrkräften.

Es lässt sich feststellen, dass sich die Herausforderungen im Projektunterricht je nach Fachrichtung unterscheiden: Während Sprachlehrkräfte vor allem mit sprachlichen Unsicherheiten und heterogenen Lernniveaus umgehen müssen, sehen sich Lehrkräfte anderer Fächer eher durch äußere Rahmenbedingungen wie Zeitmangel, Ressourcenknappheit, darunter konkret fehlende Materialien und unzureichende räumliche Ausstattung (L6: „Mangel an Platz und Materialien“) sowie fehlende finanzielle Unterstützung seitens der Schulleitung (L3).

6. Zusammenfassung

Die Ergebnisse der Umfrage verdeutlichen, dass der Projektunterricht zwar viele didaktische Vorteile bietet, aber seine praktische Umsetzung ist mit erheblichen Herausforderungen verbunden. Während einige Lehrkräfte die positiven Aspekte betonten, insbesondere die Förderung von Selbstständigkeit, Kreativität und interaktiven Lernprozesse, wurden

gleichzeitig zentrale Hindernisse identifiziert, die eine Integration von Projektunterricht in den Schulalltag erschweren. Zu den größten Herausforderungen zählen der hohe administrative und zeitliche Aufwand, der oft im Widerspruch zu den strukturellen Gegebenheiten des regulären Unterrichts steht, also zu den organisatorischen, räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen, die den Fremdsprachenunterricht besonders stark einschränken können. Dazu zählen unter anderem ein enger Zeitrahmen im Stundenplan, große Lerngruppen, ein Mangel an geeigneten Räumen und Materialien sowie eine fehlende institutionelle Unterstützung für projektorientierte Ansätze. Zudem erschweren fehlende Ressourcen, begrenzte finanzielle Unterstützung sowie organisatorische Hürden die Umsetzung. Darüber hinaus zeigen sich Probleme in der Kommunikation und Kooperation, sowohl zwischen den Lehrkräften als auch innerhalb der Schülergruppen, die eine erfolgreiche Projektdurchführung behindern können. Ein weiteres zentrales Hindernis stellt die Motivation dar, sowohl auf Seiten der Lehrkräfte als auch der Schüler:innen. Einige Lehrpersonen äußerten Vorbehalte gegenüber dem zusätzlichen Aufwand und der fehlenden Unterstützung (z. B. L3), andere zeigten sich zwar grundsätzlich projektfreundlich, fühlten sich jedoch durch äußere Bedingungen in ihrem Engagement begrenzt. Gleichzeitig wurde besonders im Fremdsprachenunterricht wiederholt auf eine geringe Lernmotivation der Schüler:innen hingewiesen, verbunden mit sprachlicher Unsicherheit, Angst vor Fehlern und Passivität (z. B. L2, L7). Diese doppelte Perspektive auf Motivation, als innere Bereitschaft zur aktiven Beteiligung sowohl bei Lehrenden als auch Lernenden bildet daher einen zentralen Bezugspunkt der vorliegenden Umfrage.

Fazit

Der Projektunterricht gilt seit Jahrzehnten als besonders lernwirksame und motivierende Unterrichtsmethode, sowohl im allgemeinen pädagogischen Diskurs als auch im Fremdsprachenunterricht. Dennoch ist seine Umsetzung in der Praxis mit erheblichen Herausforderungen verbunden. Die durchgeführte Umfrage mit tschechischen Lehrkräften zeigt, dass Projektunterricht grundsätzlich positiv bewertet wird. Seine Realisierung wird jedoch durch eine Vielzahl konkreter Hindernisse erschwert. Genannt werden vor allem der hohe organisatorische und zeitliche Aufwand, mangelnde Kommunikation im Lehrerkollegium sowie Einschränkungen durch Lehrpläne und institutionelle Rahmenbedingungen.

Besonders im Fremdsprachenunterricht treten zusätzliche Herausforderungen zutage: Die unterschiedlichen Lernniveaus, die Angst der Lernenden vor Fehlern und ihre geringe sprachliche Selbstsicherheit führen oft dazu, dass projektorientierte Ansätze nicht ihr volles Potenzial entfalten können.

Für eine stärkere Integration von Projektunterricht in den Schulalltag sind gezielte Maßnahmen erforderlich. Dazu zählen flexiblere schulinterne Lehrpläne mit projektgeeigneten Zeitfenstern, fächerübergreifende Abstimmung sowie handlungsorientierte Unterrichtsansätze. Auch wenn Lehrkräfte nur begrenzt Einfluss auf personelle und materielle Ressourcen haben, ist eine stärkere Sensibilisierung von Schulleitungen und Schulträgern entscheidend, um langfristig bessere Rahmenbedingungen für projektbasiertes Lernen zu schaffen.

Literaturverzeichnis

- Bastian, J. & Gudjons, H. (1998). *Das Projektbuch 2. Über die Projektwoche hinaus – Projektlernen im Fachunterricht*. 3. Aufl. Hamburg: Bergmann u. Helbig Verlag.
- Bräsel, S. (1999). Angst und Glück in Literatur, Bildender Kunst und anderen Medien. Überlegungen zur Projektarbeit im interkulturellen Kontext für den Literatur- und Landeskundeunterricht im DaF-Bereich. *Infodaf*, 26(5), 490–498.
- Dietrich, T. (1977). Projektunterricht und Gesamtunterricht. Versuch einer Abgrenzung. In: Kaiser, A. & F.-J. Kaiser (Hrsg.): *Projektstudium und Projektarbeit in der Schule*. (S. 134–151). Bad Heilbrunn: J. Klinkhardt.
- Dömischová, I. (2011). *Projektová výuka. Moderní strategie vzdělávání v České republice a německy mluvících zemích*. Olomouc: Univerzita Palackého.

- Frey, K. (1990). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim & Basel: Beltz Grüne Reihe.
- Frey, K. (1998). *Die Projektmethode: Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Frey, K. (2010). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim: Beltz.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R.E. (2014). *Deutsch lehren lernen. Aufgaben, Übungen, Interaktion*. Klett Langenscheidt.
- Günther, S. (2006). *In Projekten spielend lernen. Grundlagen, Konzepte und Methoden für erfolgreiche Projektarbeit in Kindergarten und Grundschule*. Münster: Ökotopia Verlag.
- Herkner, W. (1991). *Lehrbuch der Sozialpsychologie*. Bern/Stuttgart/Toronto: Hans Huber Verlag.
- Hamidah, F. N. & Pinkan, F. N. (2023). Project-based learning in the language classroom: Engaging learners in authentic language use. TRANSTOOL. <https://www.researchgate.net/publication/377365165>.
- Hoffmann, S. (2008). *Fremdsprachenlernprozesse in der Projektarbeit. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Legutke, M. (2003). Projektunterricht. In Bausch, H. & H.J. Krumm (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 259–263). Narr Francke Attempto.
- Legutke, M. & Schart, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Lehker, M. (2003). Projektarbeit im DaF-Unterricht. *Information Deutsch als Fremdsprache (InfoDaF)*, 30(6), 605–613.
- Marti, S. (2021). Wirksamer Projektunterricht - eine Einführung. In Reihardt, V., Rehm, M. & M. Wilhelm (Hrsg.). *Wirksamer Projektunterricht*. Hohengehren: Schneider.
- Moser, G. & Wehner, A. (2001). Projektunterricht, projektartige Unterrichtsformen. In W. Sitte & H. Wohlschlägl (Hrsg.). *Beiträge zur Didaktik des Geographie- und Wirtschaftskunde-Unterrichts*. (S. 356–378). Wien: Institut für Geographie und Regionalforschung der Universität Wien.
- Neuner, G. & Hunfeld, H. (1993). *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt.
- Peuschel, K. (2012). *Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte: fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in RadioDaF-Projekten*. Universität Augsburg.
- Petty, G. (2013). *Moderní vyučování*. Praha: Portál.
- Petri, G. (1991). *Idee, Realität und Entwicklungsmöglichkeiten des Projektlernens*. Graz: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport, Zentrum für Schulversuche u. Schulentwicklung.
- Schart, M. (2003). *Projektunterricht - subjektiv betrachtet. Eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Hohengehren: Schneider.
- Schöpke, H. (1981). Projektunterricht zwischen offenem und geschlossenem Curriculum. In R. Geipel & H. Schrettenbrunner (Hrsg.). *Projektunterricht* (S. 5–18). Stuttgart: Klett.



Revision des Rahmenbildungsprogramms der Grundschulbildung und DaF-Unterricht in der Tschechischen Republik

Jan FIALA, Hana ANDRÁŠOVÁ
Südböhmische Universität in České Budějovice
andras@pf.jcu.cz
ORCID: 0000-0002-2268-1762
fiala@pf.jcu.cz
ORCID: 0000-0003-3648-7626

ABSTRACT

Changes in the framework conditions of German as a second foreign language in the Czech Republic

The paper deals with the current state of the revision of the Framework Educational Programmes in the Czech Republic especially in the field of foreign language teaching, comments on its controversial points, and features and recalls the fundamental arguments for maintaining German as a second foreign language in Czech primary schools.

KEYWORDS

education reform, framework education programme, language policy

1. Einleitung

Das tschechische Bildungssystem befindet sich in einem ständigen Entwicklungsprozess in seiner Qualität und seinem Inhalt, wobei derzeit die Revision des Rahmenbildungsprogrammes der Grundschulbildung (weiter als RVP ZV abgekürzt)¹ im Fokus steht. Diese Revision zielt vor allem darauf ab, die Bildungsqualität und Effektivität des Unterrichts zu verbessern, unter anderem auch im Bereich des Fremdsprachenunterrichts. Dieser Artikel analysiert kritisch die Änderungen der Rahmenbedingungen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache (weiter als DaF abgekürzt) und beleuchtet die Merkmale ausgewählter Argumente für die Bedeutung des DaF-Unterrichts an den tschechischen Schulen.

2. Umstrittene Revision des Rahmenbildungsprogramms der Grundschulbildung in der Tschechischen Republik

Die Revision des RVP ZV sollte einen bedeutenden Schritt zur Modernisierung des Bildungssystems in der Tschechischen Republik darstellen. Das Ziel der Revision ist es, die Bildungsqualität an den tschechischen Schulen zu verbessern, das Rahmenbildungsprogramm für alle Unterrichtsfächer inhaltlich zu aktualisieren, innovative Lehrmethoden zu fördern u. ä., um die Schüler:innen auf die Anforderungen der modernen Gesellschaft vorzubereiten.

Der Revisionsprozess begann im September 2021. Am 21. März 2022 veröffentlichte das Schulministerium ein Schlüsseldokument mit dem Titel „Die Hauptlinien der Überarbeitung des Rahmenbildungsprogramms für die Grundschulbildung“², das jedoch während des Revisionsprozesses mehrfach überarbeitet wurde. Zwei äußerst wichtige

¹ Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (Balada et al., 2023).

² Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (Baierlová et al., 2022).

strategische Ziele wurden dabei genannt: a) die Bildung stärker auf den Erwerb von Kompetenzen auszurichten, die für ein aktives staatsbürgerliches, berufliches und persönliches Leben erforderlich sind; b) die Verringerung der Ungleichheiten beim Zugang zu hochwertiger Bildung und die Ermöglichung der maximalen Entfaltung des Potenzials von Kindern und Schüler:innen (Baierlová et al., 2022).

Auf den ersten Blick könnte man vorraussetzen, dass die Revision des RVP ZV wichtige und lang erwartete Veränderungen mit sich bringen würde, die das tschechische Bildungswesen in Richtung der globalen Trends voranbringen. Mit einem Abstand von zwei Jahren ist jedoch aus dem vorgelegten Dokument des revidierten RVP ZV (Balada et al., 2023) offensichtlich, dass die Revision des RVP ZV von Anfang an nicht gründlich durchdacht und organisatorisch nicht gut geplant wurde. Das neu entstandene RVP-Dokument (Balada et al., 2023) ist leider aus der Sicht von Fachdidaktiker:innen und anderer Schulexperten:innen voller inhaltlicher und verfahrensrechtlicher Fehler und Unstimmigkeiten (Baierlová et al., 2024).

Auch diejenigen, die die notwendigen Änderungen initiiert haben (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport der Tschechischen Republik), sehen im Moment das Dokument mit revidiertem RVP ZP kritisch (Polanská, 2024). Das sog. Expertenteam zur Revision des RVP ZV, das sich mit der Erstellung der wesentlichen Leitlinien zur Revision des RVP ZV (Baierlová et al., 2022) befasste und einen Ideenrahmen, der dann den Revisionsprozess erfüllen sollte, erarbeitete, hat nun eine Liste kritischer Punkte des überarbeiteten Rahmenbildungsprogramms zusammengestellt und diese dem Minister vorgelegt (Baierlová et al., 2024). Wesentliche Bemerkungen waren unter anderem die Inkohärenz und geringe Transparenz des entstandenen Dokuments, die Abweichung vom Kompetenzrahmen in einigen Bereichen sowie die Unklarheit hinsichtlich der Erfüllung der Zielkompetenzen der Schüler:innen.

Ähnliche kritische Einstellungen kommen auch aus anderen Arbeitsgruppen, die zur Umsetzung der Revision der einzelnen Bildungsbereiche im RVP ZV vom „Nationalen Pädagogischen Institut der Tschechischen Republik“³ gebildet wurden. Die Arbeitsgruppen haben die Unbestimmtheit des Lehrplans kritisiert. So kritisieren die Lehrer:innen für Geschichte (Wagner, 2024), Biologie, Geografie und Bürgererziehung den Vorschlag der Beamten des „Nationalen Pädagogischen Instituts“, die Grundstundenzahl für diese Fächer auf nur vier Stunden in der Sekundarstufe der Grundschule zu begrenzen, d. h. auf eine Stunde pro Woche in den Klassen 6–9. Sie argumentieren, dass dieser unüberlegte Schritt sie der Möglichkeit berauben wird, innovative Lehrmethoden im regulären Unterricht anzuwenden. Leider würde dieser Schritt auch dazu führen, dass die viel kritisierte interpretierende, vortragende Methode des „Einpaukens“ vorgefertigter Inhalte bei ansonsten kreativen Lehrer:innen wieder aufkommt. Für die Diskussion und die Neugier der Kinder im Unterricht dieser Fächer wird es keinen Raum und keine Zeit geben, was ihrer Meinung nach in direktem Widerspruch zu den ursprünglichen Zielen der Revision des RVP ZV steht, und berechtigt fragen sie sich, ob das Bildungsministerium dies wirklich will.

2.1 (Un)abweichung vom Kompetenzmodell

Man hat zwar zugelassen, dass einige Lehrkräfte das Kompetenzmodell des Unterrichts nie vollständig verinnerlicht haben, trotzdem wurde konstatiert, dass es mehrere starke Argumente für die Beibehaltung von Kompetenzen gibt, wie zum Beispiel, dass viele Schulen erfolgreich mit Kompetenzen arbeiten und es sich also nicht um ein rein abstraktes und unerreichbares Ideal handelt, dass viele ausländische Bildungssysteme über ein System von Kompetenzen verfügen und dass der Kompetenzansatz im strategischen Dokument der „Strategie der Bildungspolitik der Tschechischen Republik bis 2030+“ (Fryč et al., 2020) enthalten ist. Neu wurden acht Schlüsselkompetenzen ermittelt:

³ Národní pedagogický institut České republiky (NPI), früher Národní ústav pro vzdělávání, <https://www.npi.cz/>.

- Schlüsselkompetenz für das Lernen;
- Schlüsselkompetenz Kommunikation;
- Persönliche und soziale Schlüsselkompetenz;
- Schlüsselkompetenz für bürgerschaftliches Engagement und Nachhaltigkeit;
- Schlüsselkompetenz für Unternehmertum und Arbeit;
- Schlüsselkompetenz für Problemlösung;
- Kulturelle Schlüsselkompetenzen;
- Schlüsselkompetenz Digital.

Die Schlüsselkompetenzen wurden im Voraus jedoch nicht vollständig definiert und gründlich erklärt. Die Arbeitsgruppen, die das RVP ZV für die einzelnen Unterrichtsfächer formuliert haben, verfügten offensichtlich über unzureichende Informationen.

2.2 Weitere Probleme des revidierten RVP ZV

Von Beginn der Revision an war unklar, wie der Lehrplan für die Primar- und Sekundarstufe (Klassenstufe 1–5 und 6–9) der Grundschule aussehen würde, d. h. welche Fächer verpflichtend und welche fakultativ sein würden und wie viele Unterrichtsstunden pro Woche für sie vorgesehen waren. Die Arbeitsgruppen waren unsicher, ob sie auch den Bildungsinhalt definieren sollten. Da dies nicht ausdrücklich verlangt wurde, haben sie es nicht getan. Jetzt zeigt sich jedoch, dass es sinnvoll wäre, zumindest grob den Bildungsinhalt anzudeuten.

Der neue Vorschlag der Revision des RVP ZV in der Tschechischen Republik warf eine Reihe von Fragen und Herausforderungen auf. Zu den zentralen Problemen gehören u. a.:

Zu Beginn wussten die Arbeitsgruppen nicht, mit welchen Schlüsselkompetenzen sie zu rechnen haben, welchen Stellenwert die Schlüsselkompetenzen im RVP ZV haben werden, ob auch der Bildungsinhalt definiert werden wird oder nicht etc.;

bis Dezember 2024 war nicht bekannt, ob der L3-Unterricht obligatorisch bleiben wird oder ob er nur als ein Wahlpflichtfach angeboten wird und wie viele Unterrichtsstunden im Lehrplan zur Verfügung stehen werden;

der Einführungstext zum Bereich Sprache und Sprachkommunikation ist von der Arbeitsgruppe, die das revidierte Programm vorbereitet hat, nicht in der vorgelegten Form verfasst worden, und die erwarteten Ergebnisse wurden ohne Rücksprache mit der Arbeitsgruppe erheblich reduziert;

darüber hinaus werden die rezeptiven sowie produktiven Sprechfertigkeiten in diesem Dokument als thematische Bereiche bezeichnet, was absolut nicht korrekt ist.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der RVP ZV-Text formalistisch, zu allgemein und teilweise undurchdacht ist und es ist zu erwarten, dass sich die Lehrerschaft lautstark dagegen wehren wird.

2.3 Öffentliche Diskussion für Eltern, Lehrer:innen, Schulleiter:innen und Bildungsexpert:innen von 02. 04. – 31. 05. 2024

Bei der öffentlichen Erörterung⁴ (MŠMT, 2024) der geplanten Schritte zur Überarbeitung des RVP ZV wurde den Eltern beispielsweise versprochen:

- weniger Pauken und Auswendiglernen;
- praktische Anwendung im Leben statt Gedächtnistraining;
- kontinuierlicher Weg vom Kindergarten bis zum Schulabschluss;
- psychische Gesundheit der Kinder und angenehmes Schulklima u. ä.

⁴ Die offizielle Internetseite der öffentlichen Erörterung ist zur Zeit der Gestaltung des Artikels außer Betrieb und so nicht mehr zugänglich.

Den Lehrkräften hat man jedoch etwas anderes versprochen:

- frischer Wind und neue Akzente im Lehrplan sowie eine klarere Formulierung der Ziele und Definition der geforderten Inhalte;
- Unterstützung in Form von einfach zu handhabenden und validierten methodischen Materialien für die Unterrichtsplanung, die Arbeit im Unterricht und die Überprüfung der Lernergebnisse;
- Erweiterung der Lehrkompetenzen zur Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der Kinder und der Schule u. ä.

All diese Versprechen klingen sehr gut. Abgesehen von der Tatsache, dass das Bildungsministerium verschiedenen Gruppen unterschiedliche Visionen und Ziele versprochen hat, müssen wir feststellen, dass die Revision überhaupt nicht auf die Teilschritte eingeht, wie diese Ziele erreicht werden könnten. Es ist klar, dass es sich oft nur um leere Versprechungen auf dem Papier handelt.

2.4 Änderungen im Fremdsprachenunterricht

Angesichts der zunehmenden Globalisierung und der Bedeutung interkultureller Kompetenzen scheint die Förderung von Fremdsprachenkenntnissen mit steigender Tendenz erforderlich und unverzichtbar zu sein. Der Sprachunterricht muss jedoch auf aktuellen Bildungsprogrammen beruhen, die regelmäßig überarbeitet werden müssen.

Auch im Sprachunterricht wurden zahlreiche Änderungen im Rahmen der Revision vorgenommen. Zu Beginn der Revision schlug das Bildungsministerium vor, Englisch als die erste und einzige Pflichtfremdsprache (L2) ab der dritten Klasse einzuführen und die zweite Fremdsprache (L3), die zurzeit Pflicht ist, nur noch als Wahlpflichtfach anzubieten. Der Unterrichtsumfang für beide Sprachen (L2 und L3) war die ganze Zeit lang nicht bekannt.

Erst im Juli 2024 stellte der Bildungsminister seinen Plan für den Fremdsprachenunterricht vor. Er schlug vor, dass Englisch (L2) ab der ersten Klasse unterrichtet werden sollte und eine zweite Fremdsprache (L3) ab der sechsten Klasse obligatorisch sein sollte, wobei die Schulen mindestens eine der drei Sprachen Deutsch, Französisch und Spanisch anbieten müssten. Konkret sagte er, dass das Englischniveau für Neuntklässler von A2 auf B1 angehoben werden sollte, und die geforderten L2-Kenntnisse für Abiturient:innen auf das B2-Niveau für die Abschlussprüfung steigen sollten.

Die Arbeitsgruppe zu den L2- und L3-Sprachen⁵ begrüßte die Entscheidung des Ministers, L3 als Pflichtfach beizubehalten, rechnete aber von Anfang an nicht damit, den Unterricht in die erste Klasse der Grundschule zu verlegen und das Sprachniveau auf B1 anzuheben. Die Arbeitsgruppe reagierte auf die Aufforderung des Ministers in großer Eile und ohne Informationen darüber, wie viele Stunden für L2- und L3-Fremdsprache im Lehrplan vorgesehen sind.

Wenn eine zweite Fremdsprache in der Grundschule kein Pflichtfach wäre, würde die überwiegende Mehrheit der Schüler:innen erst in der Mittelschule mit dem Erlernen einer L3-Sprache beginnen und am Ende der Mittelschule wahrscheinlich ein deutlich niedrigeres Sprachniveau erreichen. Janík (2022) führt dazu aus:

„Das tschechische Bildungsministerium sagt mit seinem Vorschlag eigentlich, dass es uns nichts ausmacht, wenn weniger Schüler:innen eine weitere Fremdsprache lernen. Außerdem gibt es keine direkte Proportionalität zwischen dem Erwerb der ersten und der zweiten Fremdsprache – mit anderen Worten, wenn wir die zweite Fremdsprache wegnehmen, bedeutet das nicht, dass die Schüler die erste besser lernen.“ (Janík, EDUin, 2022)

⁵ Näheres zur Zusammensetzung der Arbeitsgruppe siehe in <https://revize.rvp.cz/jazyk-a-jazykova-komunikace>.

3. Belege für den Erhalt des Pflichtunterrichts einer zweiten Fremdsprache in der Grundschulbildung

Die Revision des RVP ZV wurde und wird von der Öffentlichkeit, den Berufsverbänden und den staatlichen Institutionen beobachtet. Die Ergebnisse ihrer fachlichen Debatten und Analysen haben oft dazu gedient, die Argumente für den Erhalt des Pflichtunterrichts einer zweiten Fremdsprache zusammenzustellen.

Andrášová (vgl. 2021/2022:39–49) hat die Gründe für die Vorschläge, den Pflichtunterricht einer zweiten Fremdsprache aus dem Grundschulunterricht zu streichen, gründlich untersucht. Dabei stellte sie fest, dass alle Argumente fachlich nicht belegt sind und den Gegnern der zweiten Fremdsprache keine glaubwürdigen Datenerhebungen zur Verfügung stehen. In den folgenden sechs Unterkapiteln werden wir statistisch signifikante Unterschiede in ausgewählten Parametern zwischen dem L2- und L3-Unterricht aufzeigen, um zu zeigen, wie die aktuelle Situation im L3-Unterricht aussieht.

3.1., Thematischer Bericht der Tschechischen Schulinspektion – L3-Unterricht“⁶

Die Tschechische Schulinspektion (weiter als ČŠI abgekürzt) initiierte und realisierte 2023 eine umfangreiche Umfrage bei Grundschulen und mehrjährigen Gymnasien im Bereich des L3-Sprachunterrichts und veröffentlichte einen umfassenden thematischen Bericht „Unterricht in einer weiteren Fremdsprache“ (Dvořák et al., 2023).

Die Ergebnisse des Berichts zeigten, dass der Unterricht einer weiteren Fremdsprache ein Thema für notwendige intensive Diskussionen darstellt. Es ist offensichtlich, dass oft detailliertere Informationen über die Qualität des L3-Unterrichts und das erreichte Sprachniveau am Ende der Grundschule (9. Klassenstufe) fehlen. Die ČŠI konzentrierte sich auf eine tiefere Analyse dieses Bereichs und nutzte dabei vor allem die Inspektionsberichte eigener Inspektoren und des nationalen Testens von Schüler:innen der 9. Klasse.

Laut dem Bericht ist der Unterricht in einer weiteren Fremdsprache nicht nur für die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen von Bedeutung, sondern auch für die Förderung der Mobilität von Schüler:innen, bessere Arbeitsmarktchancen und die Reduzierung von Bildungsungleichheiten. Es wurden jedoch auch Herausforderungen identifiziert, wie etwa der unzureichende Fokus auf effektive Unterrichtsstrategien oder eingeschränkte Bedingungen an einigen Schulen, die die erreichten Ergebnisse der Schüler:innen negativ beeinflussen können.

Die Schulaufsicht hat u. a. festgestellt, dass:

- der L3-Unterricht nicht ausreichend berücksichtigt, dass dieses Fach anders als die erste Fremdsprache unterrichtet werden muss und dass einige Schüler:innen anfangs weniger motiviert sind als im Englischunterricht;
- der L3-Unterricht viel zu wenig verschiedene Formen und Methoden einbezieht, die Kommunikation der Schüler:innen untereinander nicht gut unterstützt und Metakognition der Schüler:innen nicht entsprechend fördert;
- sich der L3-Unterricht wenig auf die Entwicklung der Einstellungen der Schüler:innen konzentriert und nur selten ihre realen Erfahrungen nutzt;
- die L3-Lehrkräfte nur selten differenzierte Ansätze verfolgen und auf die unterschiedlichen Begabungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler:innen eingehen;
- die Schulen nur selten die Möglichkeit nutzen, den Bildungsinhalt der L3-Fremdsprache durch andere Inhalte zu ersetzen, um den Bedürfnissen der Schüler:innen gerecht zu werden, insbesondere für Schüler:innen mit Förderbedarf oder ausländische Schüler:innen,

⁶ Tematická zpráva ČŠI – Výuka dalšího cizího jazyka (Dvořák et al., 2023).

- die Schulen auf andere Formen der fremdsprachlichen Präsenz nicht achten, wie z. B. Orientierungssysteme, Informationen für Schüler:innen und Eltern, Schulbibliotheken und außerschulische Veranstaltungen.

Im Folgenden werden wir einige bedeutende statistische Erkenntnisse der ČŠI präsentieren und diese in den Kontext unseres Beitrags einordnen, um an einigen Resultaten und Forschungsergebnissen zu zeigen, warum es nötig ist, den L3-Unterricht als Pflichtfach im Lehrplan zu behalten.

3.1.1 Unterschiede zwischen L2- und L3-Fremdsprachenunterricht in Aktivität und Interaktion der Lehrkräfte und Schüler:innen

Bei der Bewertung des Fremdsprachenunterrichts spielt die Aktivität von Lehrer:innen und Schüler:innen eine entscheidende Rolle. Die Aktivität und Interaktion der Schüler:innen im Unterricht sind stark von der Organisation des Unterrichts durch die Lehrkraft beeinflusst.

Die Unterschiede der Organisation des L2- und L3-Unterrichts in der Grundschulbildung (Abb. 1) sind im Hinblick auf die Stichprobengröße 7 statistisch nicht signifikant. In der überwiegenden Mehrheit der Fälle ist die erste Fremdsprache (L2) Englisch, für die die Schüler:innen eine höhere Motivation zeigen und sie länger lernen, sodass sie über bessere Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen. So können die Dauer des Unterrichts und die Motivation zu einer größeren Aktivität der Schüler:innen im Klassenzimmer führen und es der Lehrkraft ermöglichen, mit anspruchsvolleren Formen zu arbeiten und komplexere Unterrichtstechniken und -strategien anzuwenden. Die geringere anfängliche Motivation einiger Schüler:innen, eine weitere Fremdsprache (L3) zu lernen, und die unterschiedlichen Ziele des Unterrichts in diesem Fach im Rahmen des Curriculums können eine Herausforderung für innovative Ansätze beim Unterrichten einer L3-Fremdsprache darstellen.

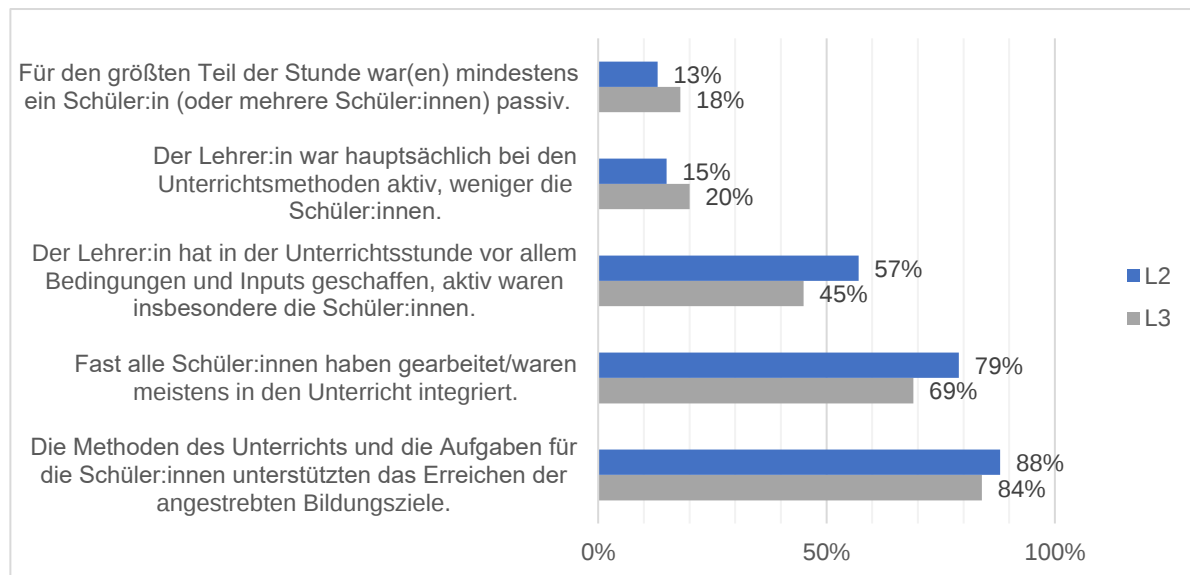


Abb. 1: Die fünf Hauptunterschiede zwischen dem L2- und L3-Unterricht (relative Häufigkeit der Stichprobe) (Datenquelle Dvořák et al., 2023:27)

Bei der Interpretation von Unterschieden im L2- und L3-Unterricht ist zu berücksichtigen, dass die Form des Unterrichts nicht nur von der Lehrkraft abhängt, sondern sie als das Ergebnis einer komplexen Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen angesehen werden muss.

⁷ Gesamt wurden 2 431 L2-Schüler:innen und 708 L3-Schüler:innen befragt.

3.1.2 Unterschiede zwischen L2- und L3-Unterricht in der Tätigkeit und Interaktion der Schüler:innen

Obwohl es sich um statistisch nicht-signifikante Unterschiede handelt, wurden doch im L2- und L3-Unterricht (Dvořák et al., 2023:29) in den Bereichen Bildungsinhalte und Lernaufgaben (Entwicklung der Sprachkompetenz, Nutzung der realen Erfahrungen der Schüler:innen, nicht-triviales Problemlösen, Entwicklung der Einstellungen der Schüler:innen, Verwendung von Post-Portfolios der Schülerübungen zur Bewertung u. ä.) schlechtere Leistungen der L3-Fremdsprachen im Vergleich zu L2-Fremdsprachen in allen untersuchten Kategorien festgestellt (Abb. 2).

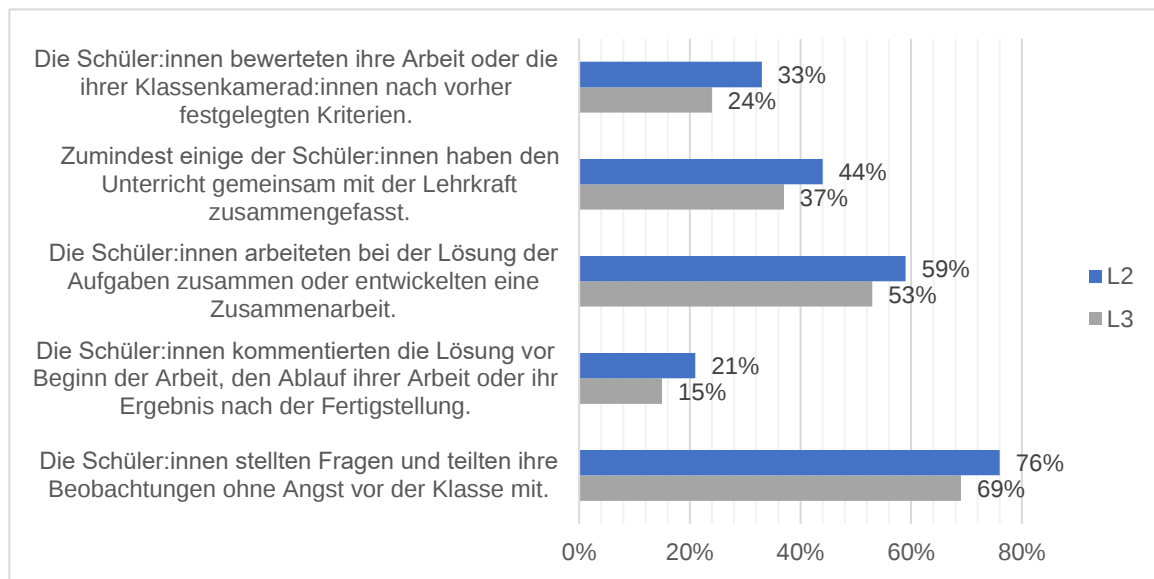


Abb. 2: Die fünf Hauptunterschiede in der Tätigkeit und Interaktion der Schüler:innen im L2- und L3-Unterricht (relative Häufigkeit der Stichprobe) (Datenquelle Dvořák et al., 2023:28)

Die Gründe für die schlechteren Daten der L3-Sprachen werden wahrscheinlich in der geringeren Motivation der Schüler:innen für die L3-Fremdsprache gesehen, die Schüler:innen haben nicht die gleiche Beziehung zur L3-Fremdsprache wie zur L2-Fremdsprache, die sie seit der dritten Klasse beherrschen, usw. Die ČŠI weist darauf hin, dass die Deutschlehrer:innen häufiger traditionelle Unterrichtsmethoden anwenden, strenger, strikter und weniger spielerisch sind. Die Unterschiede können auch auf das Alter der Schüler:innen oder die verwendeten Lehrbücher zurückzuführen sein.

3.1.3 Unterschiede der Testergebnisse zwischen L2- und L3-Unterricht bei mehreren Fremdsprachen gegliedert nach dem Schultyp

Der Vergleich der Schülerleistungen in den fremdsprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten in der Abb. 3 zeigt Unterschiede zwischen den Fremdsprachen (Englisch, Deutsch, Französisch und Spanisch) und zwischen den Schultypen (Schulen der Sekundarstufe 1, Gymnasien).

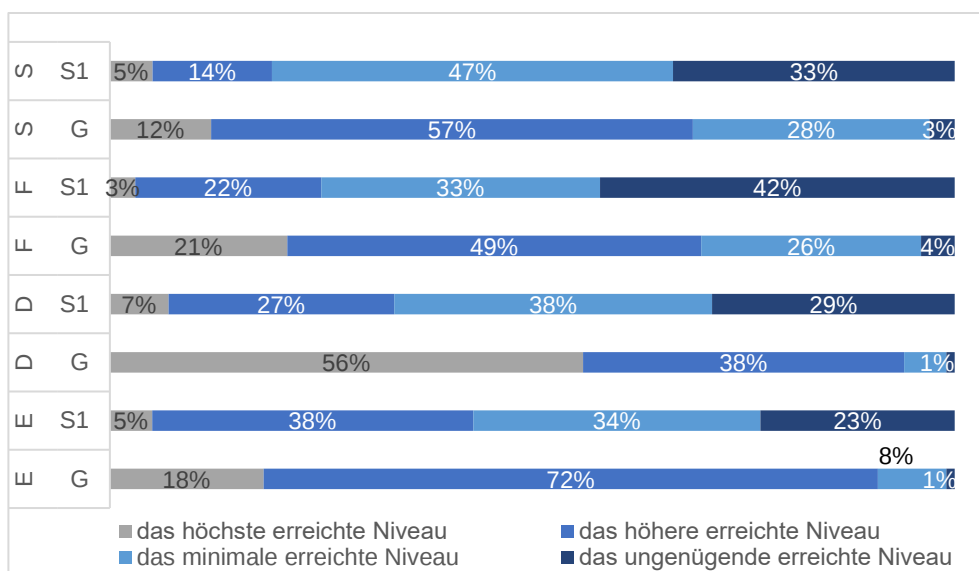


Abb. 3: Unterschiede der Testergebnisse zwischen L2- und L3-Fremdsprachen gegliedert nach dem Schultyp (relative Häufigkeit der Stichprobe): E – Englisch, D – Deutsch, F – Französisch, S – Spanisch, S1 – Schulen der Sekundarstufe 1, G – Gymnasien (Datenquelle Dvořák et al., 2023:41–44)

Zunächst einmal ist die offensichtliche Vervielfachung der Testergebnisse von Gymnasiast:innen im Vergleich zu Schüler:innen der Grundschulbildung auf allen Bewertungsebenen verständlich. Die besten Ergebnisse sind z. B. in Deutsch achtmal höher als Ergebnisse an den Grundschulen. Auch die erwartete höhere Durchfallsquote in den Grundschulen wird bestätigt. Beim Testen in Deutsch ist die höchste Bestehensquote von allen Fremdsprachen an den Gymnasien (56 %) auf der höchsten Bewertungsstufe erreicht worden.

Die schlechtesten Ergebnisse erzielten die Schüler:innen in Französisch und Spanisch. Der Grund dafür ist vermutlich darin zu sehen, dass es nicht genügend Französisch- und Spanischlehrer:innen gibt, die an pädagogischen Fakultäten ausgebildet wurden und daher über gute Kenntnisse der Fremdsprachendidaktik verfügen. Die Fremdsprachendidaktik wird an den philosophischen Fakultäten in der Regel nur in sehr geringem Umfang gelehrt. Die hohe Erfolgsquote beim Testen von Schüler:innen in Deutsch ist wahrscheinlich auf die historische Tradition des Deutschunterrichts, auf die langjährige systematische Ausbildung der Deutschlehrer:innen, auf die Ähnlichkeiten zwischen Deutsch und Englisch und auch auf die aus dem L2-Unterricht bekannten Lernstrategien zurückzuführen. Für die Schüler:innen (vor allem Gymnasiast:innen) war es kein Problem, den Test zu bestehen, da das beobachtete A1-Niveau niedrig ist und viele Deutschlehrwerke nachweislich das angegebene A1-Niveau übertreffen, sei es im Wortschatzumfang oder in der grammatikalischen Progression.

Bei den Tests zeigte sich, dass die Schüler:innen der 9. Klasse (Grundschule, Gymnasien) vergleichbar gute Ergebnisse erzielten wie in anderen Fremdsprachen. Daher sollte das Argument des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft, dass die Schüler:innen nur sehr geringe Kenntnisse in den L3-Fremdsprachen haben und es daher besser wäre, den obligatorischen L3-Unterricht auf freiwilliger Basis zu belassen und die Bemühungen nur auf die erste Fremdsprache (L2) zu richten, als seltsam und unbegründet angesehen werden.

Die als Prozentsätze angegebenen Erfolgsquoten in Abb. 3 sind mit Vorsicht zu interpretieren, sodass das Gesamtbild der Erfolgsquoten der getesteten Schüler:innen nur annähernd wiedergegeben werden kann. Der Wert der Daten im Verhältnis zur Gesamtpopulation der Schüler:innen wird auch durch die geringere Zahl der getesteten Schüler:innen insgesamt und in den einzelnen Sprachen geschmälert. Andererseits war die Zahl der in Deutsch getesteten Schüler:innen am höchsten (10 192 Schüler:innen, in Englisch war

es weniger als die Hälfte davon). Ganz unterschiedlich war auch die Anzahl der hospitierten Unterrichtsstunden: in Englisch 2 385, in Deutsch bloß 549.

3.1.4 Unterschiede der Testergebnisse zwischen L2- und L3-Fremdsprachen und anderen Schulfächern

Um die Testergebnisse der Schüler:innen in Fremdsprachen und anderen Schulfächern auf den einzelnen Stufen vergleichen zu können, beschränken wir uns für die weitere Betrachtung auf die Schüler:innen der Klasse 9 der Sekundarstufe 1 (letzte Klasse der Schulpflicht). Die Abbildung 4 zeigt die Testergebnisse der Schüler:innen der 9. Klasse der Grundschule in einigen ausgewählten Fächern, wie z. B. Geschichte, Physik, Chemie, Biologie und Geografie, und zugleich die Testergebnisse der Schüler:innen aus Grundschulen und Gymnasien in L2-Fremdsprache vertreten durch Englisch und in L3-Fremdsprache vertreten durch Deutsch.

Die Testergebnisse in der Abb. 4 zeigen, dass die Erfolgsquote der Schüler:innen in den einzelnen Fächern paarweise nahe beieinander liegen, z. B. bei Physik und Geschichte u. a. Die Verteilung der einzelnen Niveaus ist auch in einzelnen Fächern sehr ähnlich. Z. B. der Anteil der Schüler:innen, die die höchste Punktzahl erreichten, ist in Geographie und Biologie am größten. In Englisch und Deutsch ist er im Gegenteil am niedrigsten. Nach den Ergebnissen der ČŠI (Dvořák, 2023) sind die Merkmale des L2- und L3-Unterrichts im Allgemeinen mit dem Durchschnitt der anderen Unterrichtsfächer vergleichbar (Abb. 4), es wurden keine signifikanten Unterschiede festgestellt. Dies bestätigt, dass der Unterricht in einer L3-Fremdsprache zu ähnlichen Lernergebnissen führt wie der in der L2-Fremdsprache, und das spricht für die Aufnahme der L3-Fremdsprache in den Lehrplan.

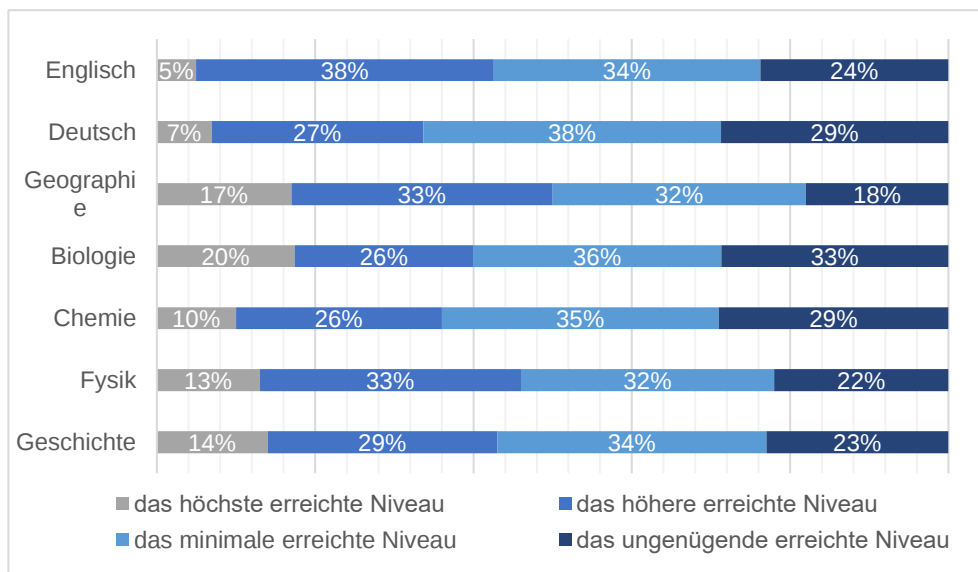


Abb. 4: Unterschiede zwischen Testergebnissen der Schüler:innen in L2-, L3-Fremdsprachen (Grundschulen und Gymnasien) und in ausgewählten Unterrichtsfächern (nur Grundschulen) (relative Häufigkeit der Stichprobe, Datenquelle: Novosák et al., 2023:12, Dvořák et al., 2023:41–42)

Der Vergleich der Testergebnisse zeigt also einmal mehr, dass eine weitere Fremdsprache (Deutsch) für die Schüler:innen kein Potenzial für schulisches Versagen und schlechtere Ergebnisse darstellt, sei es L2 (Englisch) oder L3 (Deutsch). Die Schüler:innen sind historisch an den Unterricht in einer zweiten Fremdsprache in der Grundschule gewöhnt und erzielen vergleichbare Ergebnisse wie in anderen traditionellen Fächern.

3.1.5 Probleme mit der Einschätzung der zeitlichen Tendenzen in den Testergebnissen der Schüler:innen in L3-Fremdsprache (Deutsch) in den Schulen der Sekundarstufe 1

Bei dem Versuch, die zeitliche Entwicklung des Prüfungserfolgs von Schüler:innen bei Tests in der L3-Fremdsprache Deutsch zu beschreiben, stoßen wir auf zwei wesentliche Probleme, deren Auslassung zu Fehlinterpretationen der verfügbaren Daten führt: die Nichtverfügbarkeit der absoluten Daten aus der Erhebung 2017 für die Gymnasien und völlig unterschiedliche Stichprobenumfänge (2017 – 35 741 Grundschüler:innen, 2022 – nur 9 438 Grundschüler:innen). Wenn wir nur die verfügbaren Daten aus den Jahren 2017 und 2023⁸ aus den Grundschulen auswerten (siehe Tabelle 1), würden wir zu dem falschen Schluss und zu dem oft irreführenden Argument des Ministeriums kommen, dass sich die Sprachkenntnisse und Sprachfähigkeiten der tschechischen Schüler:innen der 9. Klasse im Vergleich zum Jahr 2017 eher verschlechtert haben (siehe Abb. 5).

Tab. 1: Daten für die Berechnung der Erfolgsquote beim Testen der Schüler:innen der Grundschulen in Deutsch als L3-Sprache in den Jahren 2017 und 2022 (relative Häufigkeit der Stichprobe, Datenquellen: Dvořák et al., 2023:12; ČŠI, 2018:12)

Niveau/Jahr	2017	2022
Gesamtanzahl der Schüler:innen	35 741	9 438
Das höchste erreichte Niveau	0,10	0,07
Das höhere erreichte Niveau	0,18	0,27
Das minimale erreichte Niveau	0,35	0,38
Das ungenügende erreichte Niveau	0,37	0,29

Zwar zeigt die Abbildung 5 einen leichten Rückgang der Misserfolge der Grundschüler:innen auf dem unzureichenden Niveau, leider auch einen Rückgang auf dem höchsten Niveau. Deutlich ist der Anstieg auf dem minimalen und auf dem höheren erreichten Niveau.

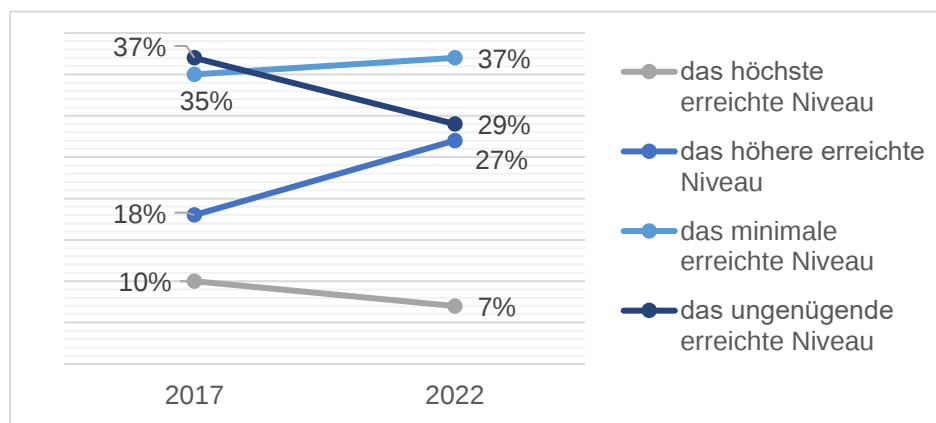


Abb. 3: Entwicklung der erreichten Erfolgsquote beim Testen der Schüler:innen der Grundschulen und Gymnasien in Deutsch als L3-Sprache im Zeitraum 2017–2022 (relative Häufigkeit der Stichprobe)

⁸ Testen der Schüler:innen-Kenntnisse und Fertigkeiten in den 5. und 9. Klassen läuft unregelmäßig höchstens einmal pro Jahr.

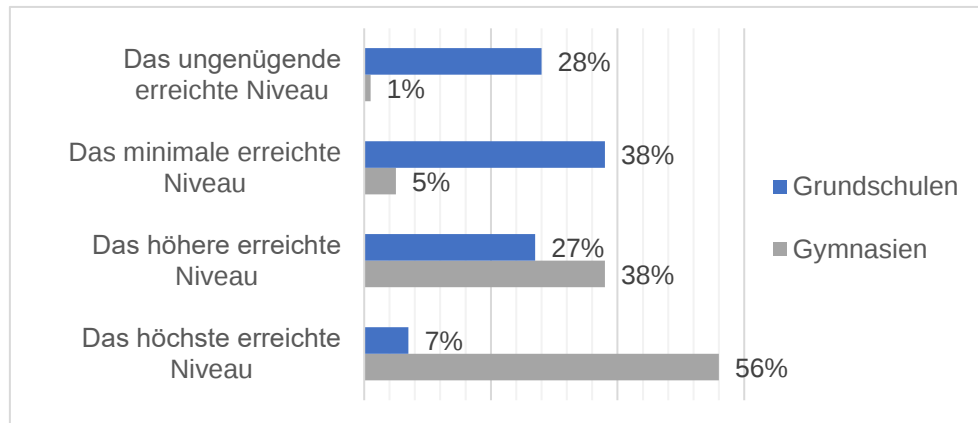


Abb. 6: Unterschiede zwischen Testergebnissen der Schüler:innen in L3-Fremdsprache Deutsch in den Grundschulen und Gymnasien (relative Häufigkeit der Stichprobe, Datenquelle: Dvořák et al., 2023:42)

Das Gesamtbild und die tatsächliche Entwicklung der Schüler:innenleistungen wird stark von den Testergebnissen der Schüler:innen an Gymnasien des Jahres 2022 beeinflusst (siehe Abb. 6). Ohne die Verfügbarkeit aller absoluten Daten ist ein objektiver Blick auf die Entwicklung der Schüler:innenleistungen im Laufe der Zeit nicht möglich. In Anbetracht der hohen Erfolgsquote der Schüler:innen des Gymnasiums können wir jedoch auch die allgemeine Erfolgsquote als positiven Trend beurteilen.

3.1.6 Unterschiede zwischen L3-Sprachen in den Grundschulen in Notengebung

Ein häufiges Argument für die Einführung von L3 als Wahlfach sind angeblich schlechtere Noten der Schüler:innen in den Zeugnissen. Die Abbildung 7 zeigt die Unterschiede zwischen den Sprachen nach den Noten im letzten Zeugnis der Schüler:innen in Klasse 9 im Schuljahr 2023/2024.

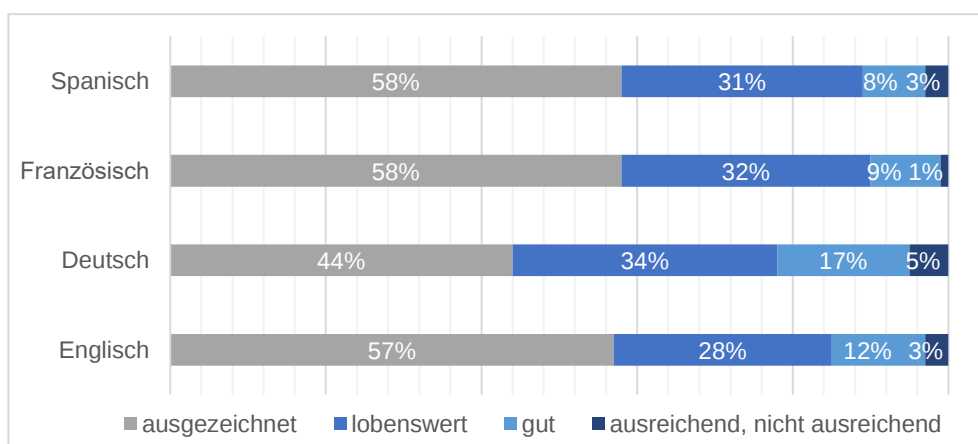


Abb. 7: Unterschiede zwischen L3-Sprachen in Notengebung (Datenquelle: Dvořák et al., 2023:45)

Nach einem visuellen Vergleich der Ergebnisse in den einzelnen Sprachen können wir feststellen, dass es keine markanten Unterschiede zwischen den Ergebnissen der Schüler:innen in den einzelnen Sprachen gibt. Diese grobe Schätzung lässt sich auch aus der Tatsache unterstützen, dass die Häufigkeiten der Gruppen von Schüler:innen, die in den einzelnen Sprachen bewertet wurden, signifikant unterschiedlich sind: Englisch 4 437, Deutsch 9 904, Französisch 615 und Spanisch 965 Schüler:innen. In der gesamten Population werden die Unterschiede sicher kleiner. Die Noten in den L3-Fremdsprachen unterscheiden sich nicht signifikant voneinander und sind daher kein zwingendes Argument für ein Schulversagen der Schüler:innen. Ähnlich wie oben könnte man die Noten in Zeugnissen zwischen L3-Sprachen

und anderen Schulfächern vergleichen. Auch hier gehen wir davon aus, dass es keine signifikanten Unterschiede geben wird.

4. Diskussion

Dies sind nur einige der drängenden Fragen bei der laufenden Revision der RVP ZV. Weitere Überarbeitungen dieses Dokuments sind in den kommenden Jahren zu erwarten. Es ist wünschenswert, die Kontinuität und Qualität der Ausbildung in der Tschechischen Republik zu erhalten. In Bezug auf die Position der Tschechischen Republik in Europa wird die Mehrsprachigkeit als essenziell betrachtet, um die internationale Zusammenarbeit zu stärken und die Wettbewerbsfähigkeit zu erhöhen. Daher gewinnt die Diskussion um die Qualität und den Umfang des Fremdsprachenunterrichts an Bedeutung, um die nächste Generation auf eine immer stärker vernetzte Welt vorzubereiten.

Obwohl die statistische Auswertung der beobachteten Daten und der Daten selbst jedoch ihre Grenzen hat, zeigen die Diskussionen über den Stellenwert des Fremdsprachenunterrichts, konkret des L3-Fremdsprachenunterrichts, in der tschechischen Bildung und wissenschaftliche Ergebnisse, dass die Aufnahme der L3-Fremdsprache als Pflichtfach in den Lehrplan auch fürs weitere nicht in Frage gestellt werden sollte. Daten zeigen, dass weder die erste noch die zweite Fremdsprache das Risiko des Schulversagens verbergen. Deshalb ist es notwendig, diese Tatsachen den Politikern kontinuierlich in Erinnerung zu rufen, denn gute Fremdsprachenkenntnisse sind in einer zunehmend globalisierten Welt für die beruflichen und sozialen Chancen der Schüler:innen entscheidend, was nicht vernachlässigt werden sollte.

5. Schlussfolgerung

Der Artikel hat die laufende Revision des Rahmenbildungsprogramms analysiert und zentrale Kommentare dazu zusammengefasst. Dabei wurden vor allem problematische Ansätze und Aspekte hervorgehoben. Besonders herausfordernd bleiben die Umsetzung des revidierten RVP ZV in der Praxis, die Unterstützung der Lehrkräfte und die Sicherstellung einer einheitlichen Qualität des Bildungsangebots. Besondere Aufmerksamkeit wurde dem Fremdsprachenunterricht gewidmet. Es ist entscheidend, dass weitere Diskussionen und Analysen diese Schwachstellen des RVP ZV adressieren, um langfristig ein modernes und effektives Bildungssystem in der Tschechischen Republik zu gewährleisten, das den Anforderungen der Gesellschaft gerecht wird. Der europäische Trend geht eindeutig in Richtung einer langfristigen Stärkung des Fremdsprachenunterrichts und der Verbesserung der Sprachkenntnisse aller Schüler:innen und Bürger:innen. Wir sind daher überzeugt, dass sich die Tschechische Republik für den richtigen Weg einer zweiten Fremdsprache als Pflichtfach in der Grundschule entschieden hat.

Literaturverzeichnis

- Andrášová, H. (2021/2022). Zrušení povinné výuky dalšího cizího jazyka na základních školách – ukázka (ne)konceptního vyřešení (ne)existujícího problému. *Cizí jazyky*, 65(5), 39–49.
- Baierlová, Š., et al. (2022). *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. MŠMT*. <https://revize.rvp.cz/files/iii-hlavni-smery-revize-rvp-zv-po-vpr-final-230111.pdf>.
- Baierlová, Š., Beran, V., Čápková, M., Dvořák, D., Lněnička, O., Mentlík, P., & Pražák, D. (2024). *Stanovisko části Expertního panelu k naplnění Hlavních směrů revize RVP ZP*. https://www.eduin.cz/app/uploads/2024/12/Stanovisko-Expertniho-panelu-k-naplneni-Hlavnich-smeru_media.pdf.
- Balada, J. et al. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT.
- ČŠI. (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Tematická zpráva. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%e5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ-Rozvoj-jazykove-gramotnosti-v-ZS-a-SS-2016-2017.pdf.

- Dvořák, D., Mokrý, L., Suchomel, P., Dvořák, J., Tučková, E., Pavlas, T., & Zatloukal, T. (2023). *Výuka dalšího cizího jazyka. Tematická zpráva*. ČŠI. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Vyuka-dalsiho-ciziho-jazyka_231115.pdf.
- Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., Hrdlička, F., & authors of Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. (2020). *Strategie vzdělávací politiky české republiky do roku 2030+*. MŠMT.
- EDUin. (1. 6. 2022). Tisková zpráva: Druhý cizí jazyk na základních školách jako nepovinný? Jaká jsou pozitiva a negativa této změny? <https://www.eduin.cz/clanky/tiskova-zprava-druhy-cizi-jazyk-na-zakladnich-skolach-jako-nepovinny-jaka-jsou-pozitiva-a-negativa-teto-zmeny/>.
- MŠMT. (2024). *NPI ČR spustil veřejnou konzultaci k revizi RVP. Zapojit se může každý* (tisková zpráva). <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/npi-cr-spusti-verejnou-konzultaci-k-revizi-rvp-zapojit-se>.
- Novosák, J., Novosáková, J., Suchomel, P., Zatloukal, T., & Kovář, K. (2023). *Výsledky vzdělávání žáků 9. ročníku základních škol ve vybraných předmětech ve školním roce 2022/2023* (1. vyd.). Tematická zpráva. MŠMT. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2023_p%5%99%c3%adlohy/Dokumenty/TZ_Vysledky-vzdelavani-zaku-9-rocniku-ZS_FINAL.pdf.
- Polanská, J. (2024, December 17). K návrhu nového kurikula se nyní kriticky vyjadřují i ti, kteří změnu chtěli, říká učitelka matematiky a členka Expertního panelu pro revizi RVP ZV. *EDUin*. <https://www.eduin.cz/clanky/k-navrhu-noveho-kurikula-se-nyni-kriticky-vyjadruji-i-ti-kteri-zmenu-chteli-rika-ucitelka-matematiky-a-clenka-expertniho-panelu-pro-revizi-rvp-zv/>.
- Statistická ročenka školství. (2024, December 5). Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.
- Veselý, A., Fischer, J., Jabůrková, M., Pospíšil, M., Prokop, D., Sáblik, R., Stuchlíková, I., & Štech, S. (2019). *Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2030+*. MŠMT. <https://msmt.gov.cz/file/51582/>.
- Wagner, J. (2024, December 7). Snaží se MŠMT vyhnat tvůrčí učitele ze škole? *Pedagogické.info*. <https://www.pedagogicke.info/2024/12/snazi-se-msmt-vyhnat-tvurci-ucitele-ze.html>.



Didaktisches Potenzial der lyrischen Texte von Reiner Kunze im universitären Unterricht

Věra JANÍKOVÁ, Jan TRNA

Masaryk-Universität Brno

janikova@ped.muni.cz

ORCID: 0000-0003-2724-0779

383309@muni.cz

ORCID: 0009-0009-1821-9311

ABSTRACT

Didactic Potential of Reiner Kunze's Lyric Poetry in University Teaching

Literary texts have become an integral part of foreign language teaching, as evidenced by numerous studies (e.g. Koppensteiner & Schwarz, 2012; Steinbrügger, 2016; Schiedermair, 2017; Lindert, 2020; Hille & Schiedermair, 2021). The current discourse no longer focuses on whether literary texts are relevant for foreign language education, but rather on how they can be effectively integrated into teaching. In the university context, a traditional approach to working with lyrical texts is commonly used, which involves a formal analysis of aspects such as rhyme schemes, syllables, and rhetorical devices, followed by interpretation. Another valuable approach is "re-creating" a poem, as defined by Reiner Kunze, the most prominent translator of poems by the Czech author Jan Skácel, where the aim is to translate the poem in a way that it feels like an original in the target language. These methodological approaches contribute to the development of literary competence and offer new perspectives on the use of poetry in foreign language teaching. This article introduces two emerging concepts, symbolic competence and poeticity/literalization, and discusses their significance for the didactic use of lyrical texts in foreign language education.

KEYWORDS

Reiner Kunze; Jan Skácel; literary texts; foreign language teaching; literary competence; symbolic competence; poeticity/literalization

1. Einleitung

Es ist unbestritten, dass literarische Texte heutzutage nicht nur an der Universität einen integrierten Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts bilden. Dies belegen zahlreiche Beispiele, die der einschlägigen Literatur zu entnehmen sind (z. B. Koppensteiner & Schwarz, 2012; Steinbrügger, 2016; Schiedermair, 2017; Lindert, 2020; Hille & Schiedermair, 2021) und in denen aussagekräftige Beispiele für die Arbeit mit fiktionalen Texten in verschiedenen Kontexten wie Sprachunterricht oder Literaturunterricht und bei verschiedenen Adressaten wie Kindern, Jugendlichen oder erwachsenen Lernenden im universitären oder nicht-universitären Zusammenhang etc. (vgl. Hille und Schiedermair, 2021:26–27) zu finden sind. Im gegenwärtigen Fachdiskurs wird der Fokus nicht mehr daraufgelegt, ob literarische Texte für den Fremdsprachenunterricht bedeutend sind oder nicht, sondern auf den didaktischen Zugang zur Arbeit mit diesen Texten. Und das betrifft Texte aller Literaturgattungen, inklusive Lyrik, die im Zentrum des Interesses unseres Artikels steht.

In Bezug auf die Arbeit mit lyrischen Texten, v. a. im universitären Bereich, ist der sog. „klassische Zugriff“ zu nennen, der in *einer formalen Analyse* von „Reimschema, Silben,

Strophen, stilistischen und rhetorischen Mitteln etc. mit anschließender Interpretation unter Berücksichtigung aller formalen Aspekte und ihrer Relevanz für die Aussage des Texts“ besteht (Thiele, 2002–2003:409). Diese Herangehensweise ist durchaus gerechtfertigt und trägt sicher wesentlich zur Entwicklung des literarischen Wissens sowie der Kompetenz, fiktionale Texte aus formaler Sicht interpretieren zu können, bei.

Zu den eher klassischen Zugriffen bei der Arbeit mit lyrischen Texten ist auch ihre *Übersetzung* zu zählen. Im Rahmen unserer Überlegungen über didaktische Potenziale der Lyrik bevorzugen wir aber in diesem Zusammenhang die von Reiner Kunze häufig in Anspruch genommene Bezeichnung *Nachdichtung*, die nicht mit dem Begriff Übersetzung gleichzusetzen ist. Kunze definiert Nachdichtung wie folgt:

„Unter ‚Nachdichten‘ verstehe ich, ein Gedicht zu übersetzen, daß es in der Sprache, in die es übersetzt wird, wie ein Original wirkt, und daß dieses dem fremdsprachlichen Original höchstmöglich gleicht. Nachdichten heißt, dasselbe zu schaffen, das ein anderes ist – ein Eigenes, das ein Fremdes bleiben muß“ (zit. aus Zybura, 1998:65).

In den letzten Jahren sind aufgrund von intensiven Fachdiskussionen neue Ansätze und Konzepte entstanden, die dazu führen, den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht bzw. im germanistischen Studium¹ neu zu überdenken. Im Folgenden werden in Zusammenhang mit unserem Zugang bei der Arbeit mit lyrischen Texten zwei Konzepte näher erläutert: das Konzept der symbolischen Kompetenz und das Konzept der Poetizität/Literalität.

2. Symbolische Kompetenz und Poetizität/Literalität

Wenn wir davon ausgehen, dass die Arbeit mit lyrischen Texten nicht nur dazu beitragen kann, das literarische (Fach)Wissen zu vertiefen, sondern auch die kommunikative Kompetenz der Lernenden zu entwickeln, ist das Konzept der *symbolischen Kompetenz* (symbolic competence), wie es Claire Kramsch (2006) versteht, von Bedeutung. Denn Kramsch baut auf einem spezifischen Verständnis von zwischenmenschlicher Kommunikation sowie von fremdsprachlichem Unterricht auf, indem sie auf die Vielschichtigkeit und Komplexität der Weltwirklichkeit hinweist. Es reiche nicht aus, lediglich zu kommunizieren. Vielmehr verteidigt sie die Notwendigkeit der Weiterentwicklung der kommunikativen Kompetenz zur symbolischen Kompetenz. Diese Kompetenz versteht sie als Prozess, in dessen Verlauf neue Bedeutungen entstehen sowie neu ausgehandelt und nachvollziehbar gestaltet werden (vgl. Kramsch, 2011:36). Diese Kompetenz ermöglicht den Lernenden „das volle Bedeutungspotential der Sprache“ (Kramsch, 2006:250) wahrzunehmen und zu nutzen. Ebenso wichtig ist dabei, dass gerade in literarischen Texten sowohl die konnotative als auch die denotative Bedeutung von Wörtern besonders stark zum Vorschein kommt, wodurch sich bei der Interpretation viel Spielraum für vielfältige Möglichkeiten öffnet (vgl. Kramsch, 2011:36). In Bezug auf die Sprachdidaktik fassen Dobstadt und Riedner (2011:8) den Begriff der symbolischen Kompetenz als „die Fähigkeit, mit den vielfachen, nicht selten spannungsvollen kulturellen Bezügen und Konstellationen, die das sprachliche Handeln heute mehr denn je bestimmen und es reich und vielschichtig machen, flexibler und bewusster umzugehen“ (Dobstadt & Riedner, 2011:8).

Mit dem Begriff symbolische Kompetenz ist der Begriff Poetizität bzw. Literarizität sehr eng verbunden. Die *Poetizität/Literarizität* gilt als ein Phänomen, welches die

¹ An dem Übersetzungsseminar, der Teil des Curriculums des Instituts für Germanistik, Nordistik und Nederlandistik an der Masaryk-Universität Brno ist, haben Masterstudierende des Lehramts der deutschen Sprache und Literatur sowie der Translationswissenschaft teilgenommen.

Selbstreferenzialität von Sprache betrachtet und nicht nur in der literaturwissenschaftlichen Forschung, sondern auch in der Literaturdidaktik behandelt wird. Das Konzept der Poetizität bezieht sich auf Jakobsons Theorie (1960), die erklärt, wie sich die literarische Sprache durch die poetische Funktion auszeichnet. Für das, was Jakobson unter Poetizität versteht, verwenden Dobstadt und Riedner im Rahmen der sprachdidaktischen Diskussion den Begriff *Literarizität*, indem sie davon ausgehen, dass eine sprachliche Funktion immer anwesend ist, d. h. der Sprache inhärent ist (Dobstadt & Riedner, 2011:10). Das Konzept der oben angeführten symbolischen Kompetenz und die Auffassung von Jakobson zur Poetizität der Sprache nutzen Dobstadt und Riedner zur Formulierung der Maxime der Didaktik der Literarizität, die neue Impulse für den Einsatz von literarischen Texten im Fremdsprachenunterricht bietet. In ihrem Ansatz plädieren sie unter anderem dafür, dass beim Sprachlernen nicht nur die pragmatisch aufgefasste kommunikative Kompetenz mittels der einzelnen Sprechfertigkeiten entwickelt werden sollte, indem Sprache nur in ihrer funktionellen Form angeeignet wird; den Lernenden sollte vielmehr die Möglichkeit geboten werden, sich dessen bewusst zu werden, dass Sprache unsere Wirklichkeit mitkonstruiert (vgl. Dobstadt & Riedner, 2016:217).

Aus didaktischer Sicht gilt generell, dass man sich auch in Bezug auf den Einsatz der literarischen Texte zunächst überlegen muss, welche Ziele man verfolgen möchte, um im nächsten Schritt dann nach passenden Texten bzw. Autor:innen zu suchen. Ein wichtiges Kriterium stellt dabei der Sprachlernkontext. Hinsichtlich unserer im Kapitel 4 vorgestellten Didaktisierungen waren die Ausgangspunkte für unsere Wahl wie folgt: (1) Autor: Reiner Kunze (2) Ziele: klassische sowie neue Ansätze bei der Arbeit mit lyrischen Texten durch Nachdichtungen umzusetzen; (3) Texte: Gedichte bzw. Nachdichtungen von Reiner Kunze und Jan Skácel (mehr dazu Köck et al., 2024).

2. Warum Texte von Reiner Kunze (und Jan Skácel)

Im Hinblick auf die Arbeit mit lyrischen Texten unter Verwendung der beiden oben genannten Ansätze haben wir die Gedichte zweier Dichter ausgewählt. Einer davon ist der deutsche Schriftsteller und Dichter Reiner Kunze (1933), der andere der tschechische Poet Jan Skácel (1922–1989). Der Hauptgrund für diese Wahl war eine enge Verbindung der beiden Autoren, die tief und vielschichtig war, sei es im literarischen, sei es im persönlichen Bereich. Diese Bindung hatte ihre Wurzeln in den fünfziger Jahren des vorigen Jahrhunderts, als Kunze sich für die Literatur und das Studium der Philosophie an der Universität in Leipzig entschied. Zu jener Zeit begann die unmittelbare Bekanntschaft des Dichters mit der Tschechoslowakei und besonders dann mit der tschechischen Poesie und verschiedenen tschechischen Dichtern und Schriftstellern, von denen er gerade mit Jan Skácel in seiner poetischen Schöpfung am intensivsten harmonierte.

Beiden Autoren stehen die bescheidene Poesie, der Lakonismus oder das Schweigen sehr nahe. Kunze sprach besonders „ein auffälliger Reichtum an Bildern und Metaphern“ an (Strebel, 2000:36). Gleichfalls war er von dem sentimentalischen Schaffen aus Mähren berührt, und gemeinsame Spuren in den lyrischen Texten beider Dichter lassen sich auch darin erkennen, dass ihre Poesie „immer wieder das Aufeinandertreffen von Natur und Kultur in einem idyllischen Zwischenraum“ verarbeitete (Strebel, 2000:72). In der Monografie *Internationalismus der Dichter. Einblicke in Reiner Kunzes und Jan Skáčels literarische Wechselbeziehungen. Mit einigen Bezügen zur Weltliteratur* von Roman Kopřiva wird auf das besondere literarische Verhältnis dieser zwei Dichter näher eingegangen, indem nicht nur translationswissenschaftliche Einzelanalysen durchgeführt werden. Es gehe nämlich auch um

[...] de[n] Einfluss von Skáčels Werk auf Kunzes eigene Lyrik, die einerseits in Bezug auf die Motivik, andererseits in Bezug auf die Autorenpoetik und Versmittel von den Versen des tschechischen Dichtern [sic!] mitgeprägt ist, wie auch sein

Dichterkollege und Übersetzer Ludvík Kundera von außen beobachtete, der mit Kunze seit den 1960er Jahren ebenfalls den ‚Internationalismus der Dichter‘ übte, d. h. sie dichteten einander ihre eigenen Werke nach und schenkten den eigenen Vers hin“ (Kopřiva, 2013:12f).

Nicht zuletzt war für uns die Auffassung der Übersetzung von lyrischen Texten inspirierend, die Reiner Kunze vertritt. In diesem Zusammenhang spricht er nämlich von *Nachdichtung*, die er zugleich selbst definiert:

Unter ‚Nachdichten‘ verstehe ich, ein Gedicht zu übersetzen, daß es in der Sprache, in die es übersetzt wird, wie ein Original wirkt, und daß dieses dem fremdsprachlichen Original höchstmöglich gleicht. Nachdichten heißt, dasselbe zu schaffen, das ein anderes ist – ein Eigenes, das ein Fremdes bleiben muß (Kunze, 1989:65).

Unserer Überzeugung nach spielt sowohl die künstlerische als auch die persönliche Verflechtung Reiner Kunzes mit der tschechischen (Literatur-)Landschaft für den Umgang mit seinen lyrischen Texten gerade im tschechischen Kontext eine bedeutende Rolle.

Jan Skácel gehörte zu den meistübersetzten Autoren Kunzes² und war einer der bedeutendsten und engsten Freunde, die Kunze in der damaligen Tschechoslowakei fand und die ihn literarisch stark beeinflussten. „Wenn ich mich frage, was mich am meisten ans Tschechische bindet, was es mir teuer und unersetzbar macht, lautet die Antwort: die Verse Jan Skáčels.“ (Zybura, 1998:101) Das Gedankengut und die Originalität der tschechischen Poesie, besonders der Lyrik von Jan Skácel, bewundert Reiner Kunze ausdrücklich schon bei der Ausgabe seiner ersten Nachdichtungen im Buch *Der Wind mit Namen Jaromír* (1961), wo dem Klappentext sein Bekenntnis zur tschechischen Poesie in einer stark emotionalen Sprache zu entnehmen ist:

*„Die jungen Tschechen schreiben keine Poesie, sie gehen den Vers angeln, den, mit dem der Fluß flucht, wenn er über die Steine nachts, im Dunkeln, stolpert.“ Angler, die (grundsätzlich) gute Menschen sind, werden zänkisch, falls ihnen in der Aufregung einer Beispringen will, um einen ‚Kapitalsburschen‘ zu landen: Es ist wegen des Lorbeers, wenn dann der schwere schillernde Fisch im Grase japst. Und es ist wegen des nachbarlichen Einvernehmens, wenn der Fisch nicht gelandet wird, sondern abreißt ...
Bei diesen Versen waren dennoch jeweils zwei am Werken. Aber – ich habe sie nur ans andere Ufer getragen, und, hoffen wir, keinen aus der Poesie springen lassen. Hoffen wir’s, und geben wir dem Wind den Namen Jaromír!“ (Reiner Kunze)*

Reiner Kunze ist zwar nicht der einzige deutsche Übersetzer Skáčels, aber er ist der wichtigste. Er führt deutsche Leserinnen und Leser nicht nur mit mehreren Übersetzungen bzw. Nachdichtungen in Skáčels Poesie ein, sondern stellt ihnen den tschechischen Dichter und Freund bei zahlreichen kulturellen und fachlichen Veranstaltungen vor.

3. Methodische Herangehensweisen und studentische Beispiele für den universitären Unterricht

Hinsichtlich des Unterrichts an Hochschulen bzw. Universitäten ist zu bedenken, wie die jeweiligen literaturwissenschaftlichen Studienfächer im Rahmen der germanistischen

² Zu anderen tschechischen Autoren, deren Werke Reiner Kunze ins Deutsche übersetzt hat gehören z. B.: Ludvík Kundera, Milan Kundera, Oldřich Mikulášek, Jiří Kolář, Antonín Bartušek oder Jaroslav Seifert.

Studiengänge konzipiert sind. Von Belang ist dabei die Wahl der Theorie über Literatur und die methodischen Vorgehensweisen, wie z. B. der analytische, der rhetorisch-argumentative, der produktive oder auch der poetologische Ansatz. Darüber hinaus fordert das Übersetzen von Kunze-Texten ein hohes Maß an Textverständnis und die Verfügbarkeit von symbolischer Kompetenz im Sinne von Kramsch und Huffmaster (2008).

Bei den Überlegungen über das didaktische Potenzial der lyrischen Texte von Reiner Kunze und Jan Skácel wurde an zahlreiche Diskussionen über die Rolle von literarischen Texten beim Fremdsprachenlernen angeknüpft.

An dieser Stelle ist es angebracht zu erläutern, welche Aufgabenstellung den Studierenden an die Hand gegeben wurde. Neben einer kurzen Einführung in das Leben und Werk von Reiner Kunze und Jan Skácel wurden die Studierenden animiert, beim Gedicht *Cesta k nám* ihre symbolische Kompetenz zu aktivieren. Dies geschah anhand von Begrifflichkeiten, die ihnen bereits seit den ersten literaturwissenschaftlichen propädeutischen Seminaren, wie etwa „Arbeitstechniken der Literaturwissenschaft“ vermittelt wurden. Die Studierenden sind der Aufgabe gefolgt, rhythmischen und lautlichen Besonderheiten nachzuspüren und stets darauf bedacht zu sein, ihre Überlegungen in die Übersetzerische Praxis umzusetzen. Im Folgenden findet sich studentische Protokolle und Nachdichtungen, die von zwei unterschiedlichen Personen verfasst wurden, die unterschiedliche Seminargruppen besucht haben.

Jan Skácel: Cesta k nám

Okolo potoka,
po kterém pírko plave,
přes zídku přelézt,
nadejít si humny,
na mostku postát,
nad hučícím splavem
slovíčka hledat, vhodná pro pěnu.
(Skácel, 1995:30)

Nachdichtung von Reiner Kunze

Der weg zu uns
Am bach entlang,
auf dem ein federchen schwimmt,
über die kleine mauer klettern,
abkürzen über die tenne,
auf dem steg verweilen,
im rauschen des wehrs
wörter suchen, passend für den schaum.
(Skácel, 1991:92)

Studentische Nachdichtung

Weg zu uns
Um den Bach,
an dem ein Federchen treibt,
über die Mauer klettern,
den Weg über die Tenne abschneiden,
auf der Brücke stehen,
über dem rauschenden Wehr
Wörter suchen, passend für den Schaum.

Studentische Vorüberlegungen

1) Binnenreim „Okolo potoka“ (po potoku, potoka)

Im Original verwendet Skácel den Binnenreim „Okolo potoka“, was eine besondere Klangwirkung erzeugt. Diese Art von Reim (Binnenreim) ist eine stilistische Technik, bei der der Reim im Inneren der Zeile vorkommt und den Rhythmus der Sprache verstärkt. In meiner Übersetzung ist dieser Binnenreim nicht unmittelbar wiedergegeben, was zu einer Verringerung der Klangästhetik führen kann.

2) Aliterationen: Po, přes, nadejít, na, nad

Im Originaltext nutzt Skácel eine Reihe von Wörtern, die mit dem gleichen Laut beginnen: „po, přes, nadejít, na, nad.“ Diese Technik schafft einen besonderen Klangfluss und Rhythmus im Gedicht. Die Übersetzung „Am bach entlang, auf dem ein federchen schwimmt“ behält zwar die gleiche Struktur bei, aber der Klang der Anfangslaute geht verloren. Es entsteht ein Unterschied in der sprachlichen Musikalität zwischen dem tschechischen und dem deutschen Text.

3) Gleiche Wortanfänge: „potoka, pírkó, plave“

In der Originalversion beginnen die Wörter „potoka“, „pírkó“ und „plave“ mit denselben Lauten, was ebenfalls eine klangliche und rhythmische Einheit im Gedicht erzeugt. In meiner deutschen Übersetzung sind diese klanglichen Verbindungen nicht vorhanden. Der Verlust dieser Klangverbindung kann den poetischen Effekt mindern.

4) Verben, die mit „p“ beginnen: „plave, přelézť, postát“

Auch in der Originalfassung wird eine Reihe von Verben verwendet, die mit dem „p“-Laut beginnen. Dies trägt zur inneren Kohärenz und Musikalität des Gedichts bei. In der Übersetzung wurden diese Verben jedoch nicht auf ähnliche Weise wiedergegeben, was zu einer Veränderung der formalen Struktur des Gedichts führt.

5) Semantisches Verhältnis: „po-přes, na-nad“

Im Originaltext wird zwischen den Präpositionen „po“ und „přes“ sowie „na“ und „nad“ ein semantisches Verhältnis hergestellt, das die Bewegung und Richtung im Gedicht beschreibt. Diese Präpositionen haben jedoch unterschiedliche Bedeutungen und Nuancen im Deutschen, und ihre Übersetzung als „entlang“ und „auf“ verändert die semantische Feinheit des Originals.

6) Reim „plave-splavem“

Ein weiteres interessantes Problem stellt der Reim „plave-splavem“ dar. Der Reim im Originaltext trägt zur rhythmischen Struktur des Gedichts bei. In der deutschen Übersetzung ist dieser Reim nicht mehr vorhanden, was die formale Struktur des Gedichts verändert und möglicherweise den ursprünglichen Klangfluss beeinträchtigt.

7) Gleiche Suffixe beim Akkusativ und Lokativ: „zídku, mostku, pěnu“

Im Original verwendet Skácel dieselben Suffixe („-ku“) sowohl im Akkusativ als auch im Lokativ. Diese Wiederholung trägt zur musikalischen Struktur des Gedichts bei. In der deutschen Übersetzung wird diese sprachliche Struktur nicht mehr exakt wiedergegeben, was die formale Ähnlichkeit zwischen den beiden Versionen beeinflusst.

8) Wörter am Versende und Versanfang mit gleichen Anfangsbuchstaben: „potoka-po, plave-přes, splavem-slovíčka“

In der Originalfassung beginnt jedes Wort am Versanfang oder Versende mit dem gleichen Buchstaben, was eine besondere klangliche Wirkung erzeugt. Diese Technik ist im Deutschen nicht vollständig wiedergegeben. Hier verliert die Übersetzung die klangliche Verbindung zwischen den Wörtern, was den lyrischen Rhythmus des Originals beeinträchtigt.

Vor der übersetzerischen Auseinandersetzung mit diesem Gedicht wurde im Unterschied zu vorigem Beispiel eine andere Herangehensweise bevorzugt. Die Studierenden wurden mit dem

Konzept der Poetizität/Literalizität (siehe Kap.1) vertraut gemacht und daraufhin sensibilisiert, entsprechende Betrachtungs- und Interpretationsweisen zu berücksichtigen. In einem ersten Schritt wurden die Vorkenntnisse bezüglich der Einführung ins Thema aktiviert, indem ins Gedächtnis gerufen wurde, dass bei Skácel die mährische Natur und Pflanzenbezeichnungen, die vornehmlich dem Volksmund entnommen sind, und eine starke metaphorische Wirkung entfalten, eine große Bedeutung haben. Des Weiteren war auch von Belang, dass bestimmte Ortsbezeichnungen auf die Biografie von Skácel rekurrieren, etwa die Verwendung von Znorovy (ursprünglich eigentlich Vnorovy, einer Ortschaft in Ostmähren, aus der Skácel stammt).

Jan Skácel: Strach

Porodní bábu, která mi na svět pomáhala,
To na znorovských lukách zabilo
Snad z trávu šla,
Snad byla sbírat čarodějný květ,
A snad se dlouho ve Znorovách nerodily děti.
Stýskalo se jí asi, chuděrcě,
Chtěla povonět
K čekance, mochně, rozekvírku.

Je mnoho křížků v lukách podle cest,
Na kterých stojí „Tenkrát, dávno tomu, tenkrát
Jeli tu s fůrou a tu z čista jasna
Z modrého nebe navštívil je blesk.“

Nachdichtung von Reiner Kunze

Die hebamme,
Die mir auf die welt half,
Kam um in den wiesen bei Znorovy.
Vielleicht beim grasrupfen,
Vielleicht war sie die wunderblüte sammeln,
Vielleicht kam lange zeit kein kind zur welt,
und sie hatte sehnsucht, die arme,
wollte an der wegwarte riechen,
am fingerkraut, am männertreu.

An den wegen in dien wiesen gibt es viele kreuze,
auf denen steht: „Damals, lang ist´s her, damals
kamen sie vorbei hier mit der fuhre, und bevor sie sich versahn,
ereilte sie aus heiterem himmel der blitz.
(Skácel, 1995:92)

Studentische Nachdichtung

Angst

Die Geburtshelferin, die mir auf die Welt geholfen hat,
wurde auf den Wiesen von Znorov getötet.
Vielleicht ging sie vom Gras,
vielleicht wollte sie ein Hexenblümchen sammeln,
und vielleicht wurden in Znorov lange keine Kinder mehr geboren.
Sie sehnte sich wohl nach etwas, die arme Frau,
wollte den Duft
von wegwarte, fingerkraut, frauenbiss riechen.

Es gibt viele Kreuze auf den Wiesen entlang der Wege,
auf denen steht: „Damals, vor langer Zeit, damals
fuhren sie mit einem Wagen und plötzlich,
aus heiterem Himmel, traf sie der Blitz.“

Studentische Vorüberlegungen

Das Gedicht „Strach“ von Jan Skácel spielt mit Symbolik, Naturmotiven und der Vermittlung von kulturellen und existenziellen Themen. Bei der Analyse dieses Gedichts können wir sowohl auf die Semantik als auch auf die poetischen Elemente eingehen, die eine tiefere Bedeutung für die Deutung des Textes haben. Im Mittelpunkt stehen die Natur und die Erinnerung, sowie die Symbolik des Blitzes und der Verbindung zu Traditionen.

1) „na znorovských lukách“

Der Bezug auf „znorovské luky“ (die Wiesen von Znorovy) ist ein eindeutiger Hinweis auf den Heimatort des Dichters. Dieser geografische Bezug hat eine starke persönliche Note und kann als Symbol für die tiefe Verwurzelung Skáčels in seiner Heimat verstanden werden. Znorovy steht als Teil der tschechischen Landschaft, in der die Erinnerungen und Erfahrungen des Dichters lebendig sind.

2) „snad z trávy šla“

Die Phrase „snad z trávy šla“ (sie ging vielleicht vom Gras) könnte als metaphorische und umgangssprachliche Formulierung interpretiert werden, bei der „z trávy“ auf das Mähen von Gras anspielt. Das Bild des Grases deutet sowohl auf etwas Alltägliches als auch auf eine tiefe, naturverbundene Tätigkeit hin, die mit der Tradition des ländlichen Lebens verbunden ist. In diesem Zusammenhang könnte „z trávy“ auch symbolisch für die Natur und das Leben der einfachen Leute stehen, deren Geschichte und Leben tief mit der Erde und der Landwirtschaft verwoben sind.

3) „čarodějný květ“

„Čarodějný květ“ (Zauberblume) wird wahrscheinlich als heiliges oder heilendes Kraut gedeutet. Diese Pflanzen werden oft mit Hexerei in Verbindung gebracht, die sowohl als Symbol für Heilung als auch für das Unheimliche und Übersinnliche steht. In der tschechischen Kultur gibt es viele solche Kräuter, die mit Zauberei oder Heilkunst assoziiert werden, wie z. B. „die Alraune“ oder „Beifuß“, Pflanzen, die in der Folklore eine doppelte Bedeutung von Magie und Heilkraft besitzen. Der „čarodějný květ“ könnte also ein Symbol für die Grenze zwischen Leben und Tod, zwischen Heilung und Zerstörung sein.

4) Typische Pflanzen? „čekanka“, „mochna“, „rozekvítek“

- **Čekanka (Wegwarte)** – Die Wurzeln dieser Pflanze sind für ihre Heilwirkung bekannt, insbesondere bei Magen- und Darmbeschwerden. In der Symbolik könnte sie für die Naturverbundenheit und heilende Kräfte stehen.
- **Mochna (fingerkraut)** – Eine Pflanze, die für ihre Widerstandskraft bekannt ist. Mochna wächst auf kargen Böden und kann als Symbol für Standhaftigkeit oder Überlebenswillen gedeutet werden.
- **Rozekvítek** (Männertreu oder Frauenbiss)

5) „křížky podél cest“

Das Bild der „Křížky podél cest“ (Kreuze am Wegesrand) ist ein starkes Symbol des Erinnerns und des Schmerzes. Diese Kreuze deuten auf Schicksalsschläge oder Unglücke hin, die sich entlang der Wege abgespielt haben. Die religiösen „Kreuze“ dienen hier als Mahnmale für Unfälle oder frühe Todesfälle, die im Gedächtnis bleiben. Es ist eine Erinnerung an das Leiden und den Tod, die mit der Tradition und Geschichte des Lebens auf dem Land verbunden sind.

6) „Z modrého nebe“

Der Blitz, der „z modrého nebe“ (aus heiterem Himmel) kommt, ist ein weiteres starkes Symbol im Gedicht. Der Ausdruck „aus dem blauen Himmel“ deutet darauf hin, dass das Unglück plötzlich und unerwartet kam, als ob der Himmel zuvor klar war. Der Blitz „besucht“ den Menschen und „trifft“ oder „schlägt“ nicht nur zu, was eine interessante positive Nuance hinzufügt. Das Verb „besuchen“ (navštívil) klingt fast wie ein Schicksalsakt oder ein Teil eines göttlichen Plans. In der Tötung durch den Blitz könnte dies als unvermeidbares und göttlich geschehenes Ereignis dargestellt werden, was auch einen positiven Aspekt des Todes anzeigt – möglicherweise ein Ende im Einklang mit der Natur oder dem höheren Willen. Das Bild des „Besuchens“ (nicht etwa Heimsuchens) verleiht dem schrecklichen Ereignis eine gewisse Kontemplation, als ob der Tod nicht nur eine Strafe ist, sondern auch eine „Überraschung“ des Lebens, eine Art von unausweichlichem Kontakt mit dem „Himmel“.

Studentische Interpretation:

Skáčels Gedicht „Strach“ spielt mit symbolischen Elementen, die die Grenze zwischen Leben und Tod, zwischen den natürlichen Kräften und der menschlichen Verletzlichkeit thematisieren. Die Verbindung von Naturbildern wie Pflanzen, dem Wind und dem Blitz mit der menschlichen Existenz eröffnet eine tiefere Reflexion über das Schicksal und die Vergänglichkeit. Der „Besuch“ des Blitzes anstelle eines „Schlags“ zeigt, dass das Leben oft von plötzlichen Wendungen und Schicksalsakten geprägt ist.

Die Alliterationen und die Symbolik der „Kreuze“ entlang der Wege vermitteln eine düstere, aber auch poetisch kontemplative Haltung gegenüber dem Tod. In der Darstellung von Natur und menschlicher Erfahrung verschmilzt das Alltägliche mit dem Übernatürlichen und Spiritualisierten, was eine tiefere, existenzielle Dimension eröffnet.

4. Fazit

Die Bedeutung von literarischen Texten für fremdsprachliche Lernprozesse wird in den letzten Jahren ausdrücklich hervorgehoben. Das gilt eindeutig auch für lyrische Texte (Poesie), die eine spannende Herausforderung für die Lernenden und auch für die Lehrenden darstellen, wobei der Umgang mit solchen Texten viel Raum für die Verwendung verschiedener Zugänge/Ansätze, für den Einsatz von vielfältigen Methoden sowie für abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung birgt. Um das didaktische Potenzial von Poesie so weit wie möglich zu nutzen, müssen dabei zweifelsohne konkrete Kontexte und Lehr- und Lernziele in Betracht gezogen werden. Der vorliegende Beitrag präsentiert die Arbeit mit lyrischen Texten (von Reiner Kunze und Jan Skácel), bei der der sog. klassische Zugang, der in einer Gedichtanalyse samt der Interpretation der Aussage des Textes oder in der Übersetzung bzw. Nachdichtung besteht, mit einem neuen Zugang verbunden wurde, der von dem Konzept der symbolischen Kompetenz und Poetizität/Literalizität ausgeht. Aus den Ergebnissen der auf diese Art und Weise didaktisch projektierten Arbeit ergibt sich deutlich, dass beide Zugänge verbinden lassen und dass ein solches Verfahren vorrangig folgende Aspekte der Sprachlernprozesse fördert:

- Bewusstmachung der poetischen Funktion der Sprache, Auseinandersetzung mit der Funktion und mit möglichen Wirkungen der verwendeten sprachlichen Mittel;
- Auseinandersetzung mit der lautlichen Ebene sowie der klanglichen Struktur des Gedichts;
- Sensibilisierung für Bedeutungsbildungsprozess (Hille/Schiedermaier, 2021);

- Bewusstmachung der Einzigartigkeit der Übersetzungen/ (Nach-)Dichtungen in Bezug auf Beziehungen zwischen den Autoren (es geschieht „von Dichter zu Dichter, von Freund zu Freund“ (Kopřiva, 2013);
- Förderung der Fähigkeit, mit den vielfachen, nicht selten spannungsvollen kulturellen Bezügen und Konstellationen, flexibler und bewusster umzugehen (Dobstadt & Riedner, 2011);
- Bewusstmachung dessen, dass Sprache unsere Wirklichkeit mitkonstruiert (vgl. Dobstadt & Riedner, 2016:217).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Kunze, R. (1989). *Das weiße Gedicht*. Essays. S. Fischer.
- Kunze, R. (1961). *Der Wind mit Namen Jaromír: Nachdichtungen aus dem Tschechischen von Rainer Kunze*. (Klappentext). Verlag Volk und Welt.
- Skácel, J. (1991). *Fährgeld für Charon*. 3. Auflage. Merlin.
- Skácel, J. (1995). *Bázně (I)*. (Hrsg). Blok.

Sekundärliteratur

- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2011). Fremdsprache Literatur – Neue Konzepte zur Arbeit mit Literatur im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 44, 5–14.
- Dobstadt, M. & Riedner, R. (2016). Eine 'Didaktik der Literarizität' für Deutsch als Fremdsprache. In J. Brüggemann (Hrsg.), *Literarizität. Herausforderungen für Literaturdidaktik und Literaturwissenschaft* (S. 215–236). Schneider Verlag.
- Hille, A. & Schiedermair, S. (2021). *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Narr Francke.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. In T.A. SEBEOK (Hrsg.), *Style in Language* (S. 350–377). Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.
- Koppensteiner, J. & Schwarz, E. (Hrsg.) (2012). *Literatur im DaF/DaZ- Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Praesens.
- Kopřiva, R. (2013). *Internationalismus der Dichter: Einblicke in Reiner Kunze und Jan Skáčels literarische Wechselbeziehungen. Mit einigen Bezügen zur Weltliteratur*. Thelem.
- Köck, J., Trna, J., Janíková, V., Vázquez, V. & Dobstadt, M. (2024). *Die Sprache, die die Sprache spricht*. Frank/Timme.
- Kramsch, C. (2006). „From communicative competence to symbolic competence“. *The Modern Language Journal* 90(2), 249–252.
- Kramsch, C. (2011). „Symbolische Kompetenz durch literarische Texte“. *Fremdsprache Deutsch* 44, 35–40.
- Kramsch, C. & Huffmaster, M. (2008). „The political promise of translation“. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 37(1), 283–297.
- Lindert, E. L. (2020). *Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten. Zur Entwicklung von Leseverstehen und literarischer Kompetenz im DaF-Unterricht der niederländischen Sekundarstufe I*. Erich Schmidt Verlag.
- Riedner, R. & Schiedermair, S. (Hrsg.) (2020). *Literarisches und alltägliches Erzählen unter (fremd-)sprachendidaktischer Perspektive*. (= LiKuM: Literatur, Kultur, Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, Bd. 1). iudicium,.
- Schiedermair S. (Hrsg.) (2017). *Literaturvermittlung. Texte, Konzepte, Praxen in Deutsch als Fremdsprache und den Fachdidaktiken Deutsch, Englisch, Französisch*. iudicium.
- Steinbrügger, L. (2016). *Fremdsprache Literatur: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Narr Verlag.
- Strebel, V. (2000). *Reiner Kunzes Rezeption tschechischer Literatur*. Die Blaue Eule.
- Thiele, S. (2002–2003). Didaktisch-methodische Überlegungen zur Lyrik im (Fremdsprachen-) Unterricht. *Ladinia* XXVI-XXVII, 405–420.
- Zybura, M. (Hrsg.) (1998): *Mit dem wort am leben hängen ... Reiner Kunze zum 65. Geburtstag*. Winter.



Analyse ausgewählter DaF-Lehrbücher an tschechischen Sekundarschulen im Hinblick auf Grammatik- und Lexikvermittlung sowie Benutzerfreundlichkeit

**mit dem Ziel, Prinzipien für ein erfolgreiches Lehrbuch in diesen Bereichen
abzuleiten**

Petra JEŘÁBKOVÁ, Helena VEDRALOVÁ

Wirtschaftsuniversität Prag

petra.jerabkova@vse.cz

ORCID: 0000-0002-1127-5718

helena.vedralova@vse.cz

ORCID: 0009-0008-5380-6899

ABSTRACT

German Analysis of Selected German as a Foreign Language Textbooks Used at Czech Secondary Schools with Regard to Grammar and Vocabulary Transfer as well as User-Friendliness, with the Aim of Deriving Principles for a Successful Textbook in These Areas

Research from 2018–2019 has shown that one of the reasons for learners' failure to master the university German curriculum is the lack of lexical and grammatical competence from secondary school, which leads to the requirement for their adequate development, including the requirement for an appropriate textbook. In a qualitative research we concluded that there are significant differences between the German textbooks used in Czech secondary schools and identified the principles of textbooks that facilitate the development of reliable lexical and grammatical competence.

KEYWORDS

German textbooks, qualitative research, lexical competence, grammatical competence, secondary schools

1. Einleitung

In der vorliegenden Studie werden die Ergebnisse einer Untersuchung vorgestellt, die zum Ziel hatte, die Vermittlung von Grammatik und Lexik in ausgewählten DaF-Lehrbüchern zu analysieren, um daraus Prinzipien für die Konzeption erfolgreicher Lehrbücher abzuleiten. Darüber hinaus wurde die Benutzerfreundlichkeit der Lehrbücher beurteilt, da sie einen wesentlichen Einfluss auf deren didaktische Wirksamkeit ausübt. Auch in diesem Bereich konnten grundlegende Gestaltungsprinzipien identifiziert werden.

In unserer Studie, die sich in die Tradition der theoretischen Auseinandersetzung mit den DaF-Lehrwerken eingliedert, verwenden wir die Begriffe „Lehrwerk“ und „Lehrbuch“ in der folgenden Bedeutung¹: „Lehrwerk“ wird hier als das ganze Produkt eines Verlags mit auditiven und visuellen Medien sowie dazugehörigen online zugänglichen Aufgaben und Materialien verstanden. Den Begriff „Lehrbuch“ benutzen wir für das Druckerzeugnis, das jedem Lernenden im Unterricht zur Verfügung steht.

¹ Im Gegensatz zu Neuner (2003) und Krumm/Ohm-Duszenko (2001), die unter dem Begriff Lehrbuch ein Druckerzeugnis verstehen, das alles Notwendige für den Unterricht enthält. Für uns ist das Lehrbuch ein Teil des Lehrwerks, weil es DaF-Lehrbücher im Sinne dieser Autoren auf dem Markt fast nicht mehr gibt.

Die Begriffe „Lehrwerkanalyse“ und „Lehrwerkkritik“ werden in dem didaktischen Diskurs weitgehend zusammen oder synonymisch gebraucht, da sich ihre exakte Trennung als problematisch erweist. Laut Krumm und Ohm-Duszenko (2001:1034) unterzieht die Lehrwerkkritik die Lehrwerke einem kritischen Vergleich mit den Ergebnissen der gegenwärtigen didaktischen Forschung mit dem Ziel ihrer Begutachtung. Die Lehrwerkanalyse konzentriert sich auf einzelne Aspekte der Lehrwerke (Grammatik, Landeskunde etc.) mit dem Ziel, den Zustand zu beschreiben, wobei beide Ansätze schwierig voneinander zu trennen sind, weil die Kriterien für die Lehrwerkanalyse dem gegenwärtigen Stand der didaktischen Forschung gerecht sind und die Kritik die Analyse einzelner Elemente des Lehrwerks voraussetzt. Die „Lehrwerkforschung“ soll sich damit beschäftigen, wie das Lehrbuch im Unterricht funktioniert, wie z. B. mit seiner Wahrnehmung seitens der Nutzer oder mit seiner Wirkung im Unterricht (Krumm/Ohm-Duszenko, 2001:1036). Untersuchungen zu diesem Ansatz sind selten (z. B. Röttger, 2004), da es unserer Meinung nach schwierig einzuschätzen ist, welcher Teil des Curriculums und in welchem Maße für die potenziell festgestellte Wirkung verantwortlich ist. Wir glauben jedoch, dass sich nicht einmal die Begriffe Lehrwerkkritik und Lehrwerkanalyse von dem Begriff Lehrwerkforschung streng unterscheiden lassen, weil die Lehrwerke immer im Zusammenhang mit ihrer potenziellen Wirkung im Unterricht beurteilt werden. Für uns als Forscherinnen mit einer mehr als zwanzig Jahre dauernden DaF-Unterrichtserfahrung lassen sich alle drei Ansätze voneinander kaum trennen. Den Begriff Lehrwerkforschung verstehen wir eher als einen breiteren Begriff, in dessen Rahmen wir die Analyse der Lehrwerke sowie die kritische Auseinandersetzung mit ihnen eingliedern.

In unserer Untersuchung unterziehen wir die Lehrbücher, also die Druckerzeugnisse, einer kritischen Analyse, aber immer im Zusammenhang mit ihrer möglichen bzw. realen² Wirkung im Unterricht.

Es stellt sich jedoch die Frage, ob Lehrbücher oder Lehrwerke in dem digitalen Zeitalter überhaupt noch Zukunft haben. Ließe sich nicht der Schulunterricht mit Hilfe von geteilten Materialien in einer Online-Plattform wie beispielsweise LMS Moodle veranstalten? Im Jahr 2004 zählte Hermann Funk (2004:42) die Sünden der Lehrwerkautor/innen und ungelöste Fragen der Fachdebatte zum Thema Lehrwerke auf und formulierte die Frage, ob das Lehrwerk ein Auslaufmodell oder differenziertes Serviceangebot mit Zukunft ist. Seine Frage scheint uns gerade durch die Tatsache, dass die Lehrbücher auch zwanzig Jahre später immer noch benutzt werden, beantwortet zu sein. Wir schließen uns damit Funk an, der beim Unterrichten ohne Lehrwerk auf die Gefahr der unstrukturierten Lernprozesse hinweist und das Lehrwerk als eine Leitlinie betont, die Theorie und Praxiserfahrung vereint und verfügbar macht, ohne es jedoch als ein allumfassendes Angebot zu verstehen. (Funk, 2004:42–43) Zu weiteren Argumenten gegen den Unterricht ohne Lehrwerk zählen wir den die Lehrkräfte überlastenden Arbeitsaufwand. Die Vorbereitung einzelner (Online-)Kurse erfordert nicht nur viel Zeit, sondern auch Autorenpotenzial. Ein weiterer Beweis für die Notwendigkeit des Lehrwerks ist auch der florierende Lehrwerkmarkt und auch das andauernde Interesse der Forscher/innen und das Bemühen der Theoretiker/innen, den Lehrkräften zur Orientierung in der Vielfalt der Lehrwerke auf dem Markt und den Autor/innen zur Konzeption eines zeitgemäßen Lehrwerks zu verhelfen (Höppnerová, 2000, Funk, 2004, Janíková, 2006/2007, Nálepová, 2011, Jeřábková 2016/17). Wir prophezeien nicht einmal das Ende des Lehrbuchs als Druckerzeugnis, weil es einerseits zum kognitiven Stil vieler Lernender passt, andererseits weil auch die ungleiche technische Ausstattung der Schüler/innen dagegenspricht. Letztendlich möchten wir betonen,

²Der Ausgangspunkt für unsere Analyse waren die unterschiedlichen Ergebnisse der Lehrbuchnutzer/innen bei einem Test, deren statistische Relevanz sich jedoch nicht feststellen lässt. Somit sollte die Annahme der Wirkung des Lehrbuchs auf diese Ergebnisse durch eine qualitative Analyse der Lehrbücher bestätigt oder angezweifelt werden. In dieser qualitativen Forschung spielt jedoch Expertenwissen und Erfahrung mit dem Unterricht eine wichtige Rolle.

dass die von uns untersuchten Phänomene auch für ein E-Lehrbuch relevant wären, selbst wenn zukünftig auf Papier verzichtet werden sollte.

2. Ausgewählte Erkenntnisse einer früheren Untersuchung und daraus abgeleitete Forschungsfragen

Unser Ausgangspunkt sind einerseits die bereits publizierten Ergebnisse einer Untersuchung der grammatikalischen und lexikalischen Kompetenz im Deutschen der Studierenden im ersten Semester an der Fakultät für Internationale Beziehungen der Wirtschaftsuniversität Prag (Jeřábková/Vedralová, 2019/2020; Jeřábková/Vedralová, 2020/2021), in der wir ein unzureichendes Niveau dieser Kompetenzen festgestellt³ und als einen der wahrscheinlichen Gründe für das häufigere Scheitern der Studierenden beim Beherrschen des Hochschulcurriculums⁴ eingestuft haben. Andererseits sind es Fragen, die diese Untersuchung eröffnet hat. In ihrem Rahmen wurden die Respondent/innen auch nach einzelnen Aspekten des Curriculums gefragt, zu denen auch das in der Mittelschule benutzte Lehrbuch gehörte.

Die Respondent/innen (n=203) haben einen grammatischen und lexikalischen Test auf dem Niveau B1 der Allgemeinsprache gelöst und anschließend in einem Fragebogen Fragen zum absolvierten DaF-Curriculum⁵ der Mittelschule⁶ beantwortet. Das durchschnittliche Testergebnis der ganzen Gruppe waren 30,09 Punkte von 50 möglichen. In dem Fragebogen wurden Einzelheiten des absolvierten Curriculums (z. B. Lehrwerk, Dauer des Deutschlernens, außerschulisches Lernen, Durchschnittsnote) untersucht und Korrelationen mit dem Testergebnis ermittelt.

Was das im Mittelschulunterricht benutzte Lehrwerk betrifft, haben wir eine überraschend breite Palette festgestellt. Insgesamt wurden 25 unterschiedliche Titel angegeben. Die vier häufigsten Lehrwerke ‚Direkt neu‘, ‚Schritte international neu‘, ‚Sprechen Sie Deutsch?‘ und ‚Themen aktuell‘ haben 67 % der Befragten benutzt⁷. Wie auch bei anderen Aspekten des Curriculums haben wir bei den vier meistbenutzten Lehrwerken die Korrelation mit dem Testergebnis untersucht und unterschiedliche durchschnittliche Testergebnisse bei den Gruppen ihrer Nutzer festgestellt (Abbildung 1). Die Ergebnisse der Nutzer von ‚Direkt neu‘ und ‚Schritte international neu‘ waren unter dem Durchschnitt der ganzen Gruppe. Die Testergebnisse der Gruppe mit dem Lehrwerk ‚Direkt neu‘ leicht unter dem Durchschnitt und das durchschnittliche Ergebnis der Gruppe mit dem Lehrbuch ‚Schritte international neu‘ trennten von dem Durchschnitt der ganzen Gruppe 3 Punkte und von dem Ergebnis der besten Gruppe mit dem Lehrbuch ‚Themen aktuell‘ sogar 5,5 Punkte.

³(2018–2019)

⁴ Das verbindliche Hochschulcurriculum umfasst die Kurse ‚Deutsch für Ökonomen‘ auf den Niveaustufen B1–B2 sowie Kurse, die sich auf die Fachsprache in den Bereichen Diplomatie, Tourismus oder Handel auf den Niveaustufen B2–C1 spezialisieren.

⁵ Curriculum definieren wir im weiten Sinne als einen umfassenden Bildungsrahmen, der festlegt, welche Ziele mit dem Unterricht erreicht werden sollen, welche Inhalte vermittelt werden, welche Methoden und Lehrbücher dabei zum Einsatz kommen, welche Ergebnisse erreicht werden und welche Erfahrungen die Lernenden dabei machen.

⁶ Die meisten Respondent/innen haben Gymnasien besucht – 89 %.

⁷ ‚Direkt neu‘ – 34 %, ‚Schritte international neu‘ – 15 %, ‚Sprechen sie Deutsch?‘ – 11 % und ‚Themen aktuell‘ – 7 %. 33 % der Befragten benutzten einen von den 21 restlichen Titeln.

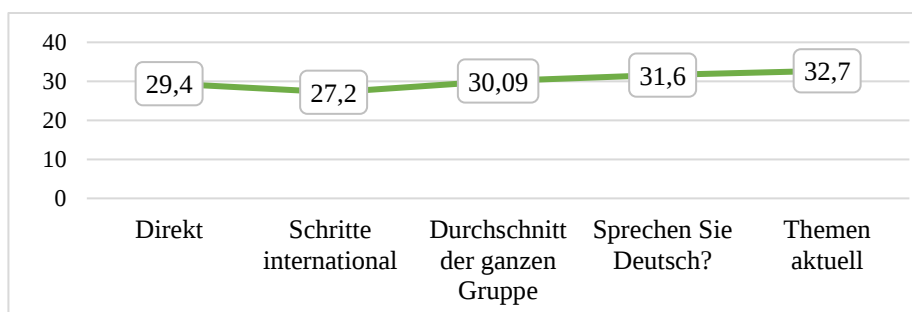


Abb. 1 Die Testergebnisse im Zusammenhang mit dem benutzten Lehrbuch

Da es sich um bedeutend unterschiedlich große Gruppen der Nutzer/innen handelte, konnten wir die statistische Relevanz dieser Ergebnisse nicht beurteilen. Überdies war uns klar, dass das Lehrwerk nur ein Teil des Curriculums ist, das für das Ergebnis verantwortlich ist. Man kann also die unterschiedlichen Testergebnisse nicht als eine eindeutige Wirkung der jeweiligen Lehrwerke betrachten. Deshalb hielten wir sie nur für ein interessantes Indiz, das weiter untersucht werden musste.

Unser Test hat nur die grammatikalische und lexikalische Kompetenz ermittelt und nicht die kommunikative Kompetenz als Ganzes. Unsere Untersuchung hat jedoch nahegelegt, dass das unzureichende Niveau dieser Kompetenzen in der Allgemeinsprache auf dem Niveau B1 am Anfang des Hochschulstudiums mit höchster Wahrscheinlichkeit das Erlangen der ausreichenden kommunikativen Kompetenz in der Fachsprache bei den Studierenden der WU behindert (vgl. Jeřábková/Vedralová, 2019/2020; Jeřábková/Vedralová, 2020/2021). Dies unterstreicht die Wichtigkeit dieser Kompetenzen und rechtfertigt die Forderung, dass sie im Mittelschulunterricht angemessen behandelt und mit geeigneten Mitteln (einschließlich Lehrbüchern) gefördert werden sollten. Deshalb wollten wir uns in der nächsten Untersuchung mit der Frage nach einem Lehrbuch, das Grammatik und Lexik erfolgreich vermittelt, beschäftigen.

3. Methodologie

Das Hauptziel unserer Untersuchung war es zu analysieren, wie die vier am häufigsten verwendeten DaF-Lehrbücher⁸, die in der früheren Studie identifiziert wurden, Grammatik und Lexik darstellen, und zu erforschen, ob sich bei ihnen relevante Merkmale feststellen lassen, die dazu führen könnten, dass ihre Nutzer/innen über unterschiedliche grammatikalische und lexikalische Kompetenzen in der Allgemeinsprache verfügen. Darüber hinaus war unser Ziel, auch die Lehrbücher als Ganzes zu beurteilen und ihre Benutzerfreundlichkeit zu prüfen. Letztendlich sollten die Prinzipien für ein erfolgreiches Lehrbuch in diesen Bereichen abgeleitet werden.

In dieser qualitativen Untersuchung gehen wir im hermeneutischen Zirkel von unserem Vorverständnis aus, das durch unsere Expertise und mehr als zwanzigjährige Erfahrung mit dem DaF-Unterricht geprägt ist. Im Bereich des pädagogischen Diskurses gehen wir vom pädagogischen Konstruktivismus aus. Was den DaF-Didaktik-Diskurs angeht, halten wir vor allem die folgenden Forderungen für wichtig: Zielgruppenrelevanz, Handlungsorientierung, Autoevaluierung, systematische Vermittlung von Grammatik und Lexik, sowie eine breite Palette an abwechslungsreichen Übungen.

Weiter identifizieren wir in der qualitativen Analyse und Komparation die Merkmale der Lehrbücher, die wir anhand unserer Expertise als wirksam/nützlich/positiv/innovativ erachten, mit deren Hilfe das Vorverständnis korrigiert/erweitert wird.

⁸ Zur Eingrenzung des Untersuchungsfeldes konzentrieren wir uns dabei auf Lehrbücher bis einschließlich Niveau B1.

Als Bewertungskriterien für Darstellung der Grammatik wählen wir: systematische Präsentation, sinnvolle Eingliederung und ausreichende Übung und Wiederholung. Bei der Lexik beurteilen wir, wie sie präsentiert und geübt wird.

Bei der Analyse der Benutzerfreundlichkeit einzelner Lehrbücher beurteilen wir, wie verständlich im Rahmen der Lehrbuchreihen Sprachniveau und Zielgruppe gekennzeichnet werden, wie erschwinglich das Lehrbuch ist und wie man sich in dem konkreten Lehrbuch orientieren kann.

Das Hauptproblem, das wir untersuchen, besteht vor allem darin, wie die Lehrbücher Grammatik und Lexik vermitteln, jedoch nicht als isolierte Phänomene, sondern im Zusammenhang mit dem Ganzen des Lehrbuchs. Bei allen beurteilten Lehrbüchern haben wir unterschiedliche Fokussierung und Qualität, sowie die Eigenart ihrer Kurs- und Arbeitsbücher, über die alle verfügen, festgestellt. Wir beschäftigen uns vor allem mit Methode, Struktur, Komplexität und Motivationscharakter der Aufgaben und Nutzung der Muttersprache.

Die Zielgruppenrelevanz ist für uns bei allen untersuchten Phänomenen zentral, wobei wir von der Zielgruppe der tschechischen Mittelschüler/innen ausgehen.

Um die in einzelnen Kapiteln untersuchten Phänomene zu veranschaulichen, bewerten wir sie auf einer Scala von 1 bzw. 0 (nicht vorhanden) bis 4 (einwandfrei), wobei wir die Gründe der Bewertung nahelegen.

4. Ergebnisse

Bei Vorstellung der Ergebnisse unserer Untersuchung fangen wir mit den Ergebnissen der Analyse der Kurs- und Arbeitsbücher an, weil sie zum besseren Verständnis der Ansätze einzelner Lehrbücher verhelfen. Kurs- und Arbeitsbücher⁹ werden getrennt behandelt, weil bei ihnen in einigen Fällen eine andere Struktur und/oder andere Herangehensweise oder Qualität festgestellt wurde.

4.1 Kursbücher

Alle beurteilten Lehrbücher bekennen sich zur kommunikativen Methode, alle sind bemüht, alle Fertigkeiten angemessen zu fördern, trotzdem haben wir sowohl bei den Kursbüchern als auch bei den Arbeitsbüchern eine Neigung zum methodischen Eklektizismus festgestellt. Bei den Kursbüchern finden wir eine unterschiedliche Fokussierung (Philosophie), Struktur der Lektionen und unterschiedliche Ausnutzung der Muttersprache (Tabelle 1).

Tab. 1: KB: Struktur, Sprache, Fokus

KB	„Themen aktuell“	„Sprechen Sie Deutsch?“	„Direkt neu“	„Schritte international neu“
Struktur der Lektionen	4–7 thematisch gegliederte Abschnitte: Kommunikative Aufgaben mit ausgewählten lexikalischen und grammatischen Elementen ohne Erklärung Roter Faden in Form von	Drei strukturell gegliederte Abschnitte A–C: A: Text, Vokabeln und Kollokationen, Grammatik: Wiederholung und neue Grammatik B: Übungen mit dem Schwerpunkt	Einstiegseite: Lernziele und Anweisungen für das Abitur Drei thematisch gegliederte Abschnitte je mit Aufgaben zu Grammatik, Wortschatz und Kommunikation	Thematische Foto-Audio-Geschichte A–C: Thematisch gegliederte Abschnitte: In kleinen Schritten wird hier Grammatik erklärt und in kurzen

⁹ Wir benutzen weiterhin die Abkürzungen KB und AB.

	Dialogen oder einer Serie am Ende der Lektion.	Aussprache, Wortschatz, Grammatik Kommunikation: Von den Fertigkeiten werden hier vor allem Schreiben, Hören, weniger Sprechen und Lesen geübt. C: Ergänzung (je nach Bedarf): eher kurze kommunikative Aufgaben (mehr als zehn) für alle Fertigkeiten, sowie Aussprache, Lieder, Spiele...	Gelbe Fenster: „Merk dir!“: Grammatik „ABI“: Aufgaben für das Abitur. Grammatische Übersicht: „Blitz-Grammatik“: mit wenigen Übungen Arbeit mit Internetlinks zu ausgewählten Themen: „Jetzt bist du dran!“ Nach jeder fünften Lektion: „Abi-Fertigkeitstraining“ – Aufgaben zu allen Fertigkeiten	kommunikativen Aufgaben geübt. D–E: Erweiterung in Form von kommunikativen Aufgaben – Alltagssituationen Übersicht der Sprachmittel: „Grammatik und Kommunikation“ Übersicht der erreichten „Lernziele“ Verbindender Abschnitt: „Zwischendurch mal...“ mit ergänzenden Texten, Realien, Projekten und Aufgaben
Benutzte Sprache	Nur Deutsch	Tschechisch bei den Vokabeln, zur Erklärung der Grammatik, zur Formulierung der Aufgaben nur in dem ersten Teil	Tschechisch bei der Formulierung der Lernziele, bei den Aufgaben für das Abitur, bei der Erklärung der Grammatik und Verweisen zu den grammatischen Übungen	Nur Deutsch
Fokus	Kommunikation, kritisches Denken, Diskussionen	Umfangreiche grammatische Themen als Wiederholung und neuer Stoff, Aussprache	Bedürfnisse tschechischer Mittelschüler/innen	Originelle Themen, praxisorientiert (nicht notwendig auf die Praxis unserer Zielgruppe)

Das Kursbuch ‚Themen aktuell‘ ist thematisch gegliedert. In die thematischen Abschnitte mit kommunikativen Aufgaben sind grammatische und lexikalische Elemente ohne Erklärung integriert. Eine strukturelle Gliederung finden wir jedoch in dem Arbeitsbuch. Das Kursbuch ‚Sprechen Sie Deutsch?‘ ist strukturell gegliedert. Jeder Teil der Lektion verfolgt ein anderes Ziel: A: Text + Wortschatz + Grammatik zur Wiederholung + neue Grammatik; B: phonetische, grammatische und lexikalische Übungen und kommunikative Aufgaben; C: Erweiterung des Stoffes. Die Lehrbücher ‚Direkt neu‘ und ‚Schritte international neu‘ kombinieren diese Ansätze. Sie bringen eine thematische Gliederung mit integrierten grammatischen und

lexikalischen Erscheinungen, aber auch Teile, die eigene Ziele verfolgen, wie z. B. Übersicht der Grammatik, die in der Lektion behandelt wird, oder Autoevaluierung. Tschechisch wird nur in den Kursbüchern ‚Sprechen Sie Deutsch?‘ und ‚Direkt neu‘ benutzt. Elemente der Autoevaluierung bringen die KB ‚Schritte international neu‘ und ‚Direkt neu‘.

Die Lektionen im KB ‚Themen aktuell‘ bestehen aus größeren thematischen Abschnitten – Themen. In die Aufgaben im Rahmen dieser Themen sind grammatische und lexikalische Elemente integriert. Die Aufgaben sind interessant und motivierend, oft wertorientiert und regen zum kritischen Denken und Diskussionen (mit Unterstützung der notwendigen Redemittel) an. Die Aufgaben sind komplex und fördern konzentriertes Arbeiten. Im KB werden alle Sprachfertigkeiten geübt, die Fertigkeit Sprechen steht jedoch im Vordergrund. Für die Erklärung und Festigung von Grammatik und Wortschatz ist das AB gedacht. Die behandelten Inhalte sind für die Zielgruppe gut geeignet und attraktiv, mehr oder weniger zeitlos oder können mühelos aktualisiert werden. Elemente der Autoevaluierung fehlen hier (3,5 Punkte).

Das KB ‚Sprechen Sie Deutsch?‘ folgt der traditionellen Einteilung: Text, Vokabeln, Grammatik (Teil A), Übungen¹⁰ zur Festigung (Teil B). Es bietet auch kommunikative Aufgaben, Spiele usw. an. Aus unserer Sicht stehen große Grammatikeinheiten zur Wiederholung und als neuer Stoff mit genauen Erklärungen und zahlreichen Ausnahmen im Mittelpunkt der Lektion. Das KB widmet viel Aufmerksamkeit der Aussprache¹¹. Die Aufgaben zur Kommunikation im Teil B und C sind auch aufgrund ihrer großen Anzahl oberflächlicher als bei ‚Themen aktuell‘, mit wenig Tiefe und Attraktivität für die Zielgruppe. Wie auch bei dem KB ‚Themen aktuell‘, fehlen hier die Elemente der Autoevaluierung (2 Punkte).

Die Lehrbücher ‚Direkt neu‘ und ‚Schritte international neu‘ haben aus unserer Sicht das gemeinsame Bestreben, möglichst wenig Grammatik zu vermitteln, die dann unmittelbar in sprachlichen Handlungen geübt werden soll¹². Bei dem Lehrbuch ‚Schritte international neu‘ geschieht es, wie der Name schon andeutet, in kleinen Schritten, das Üben verläuft wieder im kleinen Ausmaß. Das KB kommt mit originellen Inhalten und bietet einen Bezug zur Praxis, die jedoch nicht unbedingt mit der zukünftigen Praxis oder den aktuellen Bedürfnissen tschechischer Mittelschüler/innen übereinstimmt. Die Handlungsorientiertheit könnte man als positiv betrachten, die Aufgaben und Übungen sind jedoch zu knapp und das kann die Festigung der grammatischen Elemente behindern (2 Punkte).

Das KB des Lehrbuchs ‚Direkt neu‘ kommt im Vergleich zu dem Lehrbuch ‚Schritte international neu‘ mit komplexeren Aufgaben und sein Vorteil ist die Fokussierung auf die Zielgruppe der Mittelschulschüler/innen unter tschechischen Bedingungen mit Aufgaben für das Abitur. Im Vergleich zu dem Lehrbuch ‚Themen aktuell‘ sind diese Aufgaben oberflächlicher und weniger komplex (3 Punkte).

4.2 Arbeitsbücher

Alle der bewerteten Lehrbücher verfügen über ein Arbeitsbuch, das Lehrbuch ‚Themen aktuell‘ in einem separaten Band, weitere Arbeitsbücher sind integriert. In diesem Kapitel stellen wir ihre Struktur und Eigenart vor. Wir beschäftigen uns auch damit, wie das KB und AB miteinander kommunizieren. In Tabelle 2 behandeln wir auch die Tatsache, welche Fertigkeiten im Arbeitsbuch geübt werden, da wir aus unserer Sicht interessante Unterschiede festgestellt haben.

¹⁰ Oft nur mechanische Übungen mit Hilfe der Trainingssätze oder Wortverbindungen.

¹¹ Auch diese Aufgaben sind oft zu mechanisch.

¹² Dieses Bestreben sehen wir auch bei dem KB ‚Themen aktuell‘, bei welchem aber die kommunikativen Aufgaben im KB komplexer sind und das grammatische Thema in dem AB erklärt und gründlich geübt wird. Das Lehrbuch ‚Themen aktuell‘ verbindet somit die Aufgabenorientiertheit der Lehrbücher ‚Direkt neu‘ und ‚Schritte international neu‘ mit dem systematischen Erklären und Üben der Grammatik.

Tab. 2: AB: Struktur, Fertigkeiten, Kommunikation AB – KB, Selbstevaluierung, Sprache

AB	„Themen aktuell“	„Sprechen Sie Deutsch?“	„Direkt neu“	„Schritte international neu“
Struktur der Lektionen	Strukturelle Gliederung: Wortschatz Grammatik: Erklärung meistens mit kurzen Übungen. Korrespondenz mit Beispielen und Aufgaben (nur im zweiten Teil) Realien Übungen mit dem Schwerpunkt Festigung von Grammatik und Wortschatz	Übungen mit Schwerpunkt: Grammatik, Wortschatz, Übersetzung	Übungen: grammatische und lexikalische Übungen, Übersetzung	Übungen: grammatische und einige lexikalische Übungen, Übungen zur Aussprache Seite „Focus Beruf“: 2–3 Übungen zum Thema Berufsleben (z. B. Unternehmensfitness)
Geübte Fertigkeiten	Vor allem Schreiben in Aufgaben wie: Formulierung der Dialoge, Formulierung der Texte nach Angaben oder Zusammenfassung, weniger Lesen . ¹³	Sprechen (z. B. Nacherzählung der Bildergeschichten) und Schreiben (Formulierung der Briefe, Nachrichten sowie kurzer Gespräche), seltener Lesen	Schreiben (z. B. E-Mails, Bewerbung), Hören, Lesen und Sprechen (z. B. Erzählen anhand des Wortschatzes, Bildbeschreibungen).	Hören, Lesen, Schreiben (überwiegend Briefe und E-Mails), Sprechen
Kommunikation AB–KB	Bei der Grammatik – Angabe zu den Paragrafen in der grammatischen Übersicht im KB, bei den Übungen – Angabe nach welcher Aufgabe im KB sie gemacht werden sollen	Übungen nur nummeriert – eine genauere Bestimmung, wann sie ausgearbeitet werden sollen, ist nicht vorhanden.	Übungen nur nummeriert – in dem KB findet man die Angaben zu den entsprechenden Übungen im AB (ohne Seitennummer, aber leicht zu finden).	Übungen im AB nummeriert und thematisch dem KB entsprechend markiert. ¹⁴
Selbstevaluierung	Schlüssel zu den Übungen	Schlüssel zu den Übungen	Schlüssel zu den Übungen fehlt, nach jeder fünften Lektion im AB – ein Test zur Selbstevaluierung „Wie weit bist du jetzt?“ mit Lösung.	Schlüssel zu den Übungen fehlt, am Ende der Lektion – ein Test zum Selbsttesten – etwa fünf Übungen mit Lösung
Benutzte Sprache	Tschechisch beim Wortschatz, Realien	Aufgaben im ersten Band auf	Deutsch	Deutsch

¹³ Die übrigen Fertigkeiten werden vor allem im KB geübt. Im AB findet man vereinzelt auch weiterführende Aufgaben zu kommunikativen Aufgaben im KB.

¹⁴ Die einzig mögliche Orientierung ist die gleiche Farbe im hellen Ton. Da man aber in einem Band sehr ähnliche Farben findet, ist dies bei den Farben Blau und Türkis schwer zu unterscheiden. Da die Idee des Lehrbuches *das Lernen in kleinen Schritten* ist, muss man in dem Lehrbuch häufig umblättern, was die unikale Nummerierung der Seiten, das problematische Inhaltsverzeichnis und die ähnlichen Farben erschweren.

	(erst im dritten Teil auf Deutsch) und Erklärung der Grammatik; Aufgaben im ersten Teil auf Deutsch und Tschechisch formuliert, im 2. und 3. Teil nur auf Deutsch	Tschechisch sowie auf Deutsch formuliert, im zweiten Band nur auf Deutsch		
--	---	---	--	--

Alle bewerteten Arbeitsbücher sind hauptsächlich oder ausschließlich¹⁵ für die individuelle Arbeit (zu Hause und im Unterricht) gedacht, daher kann es als grundlegender Fehler angesehen werden, wenn der Schlüssel zu den Übungen im Arbeitsbuch fehlt („Schritte international neu“, „Direkt neu“), obwohl Selbstbewertungselemente wie Listen der geplanten („Direkt neu“ KB) oder erreichten Lernziele („Schritte international neu“ KB) und zusammenfassende Tests in dem Lehrbuch vorhanden sind. Die autonome Korrektur durch Lernende spart Zeit und verhindert das Fixieren von falschen Formen.

Alle Arbeitsbücher mit Ausnahme von „Schritte international neu“ sind den Bedürfnissen tschechischer Schüler angepasst und arbeiten mit einer schrittweisen Regression mit der tschechischen Sprache. Nur „Sprechen Sie Deutsch?“ und „Direkt neu“ enthalten Übersetzungsaufgaben.

Die Struktur des AB von „Themen aktuell“ unterscheidet sich von den anderen, da sich am Anfang jeder Lektion Wortschatz und Grammatik mit Erklärung und weitere spezifische Einheiten befinden (Tabelle 2). Der Übungsteil ist ausschließlich für die individuelle Arbeit gedacht und dient in erster Linie der Fixierung sprachlicher Mittel – Grammatik und Wortschatz, wofür er eine Reihe von abwechslungsreichen motivierenden Übungen bereitstellt. Von den Sprachfertigkeiten werden hier nur Schreiben und Lesen geübt. Sprechen und Hören werden ausreichend im KB trainiert. Das AB verfügt über einen Schlüssel zu den Übungen, der die Selbstkorrektur ermöglicht. Die Kommunikation zwischen dem KB und AB ist einwandfrei (4 Punkte).

Weitere Arbeitsbücher zielen im Gegensatz zu „Themen aktuell“ darauf ab, auch andere Sprachfertigkeiten zu trainieren (siehe Tabelle 2). Der Schwerpunkt des Arbeitsbuchs „Sprechen Sie Deutsch?“ liegt in der Festigung von Grammatik und Lexik (Übungen zu festen Wendungen, Negativinterferenz...), außerdem enthält das AB auch Aufgaben zum Schreiben und Lesen sowie Aufgaben zum Sprechen. Das AB enthält abwechslungsreiche Übungen, die aus unserer Sicht motivierender, als die im KB sind. Das AB verfügt über einen Schlüssel zu den Übungen, eine Kommunikation zwischen dem AB und KB fehlt (3 Punkte).

Das AB „Direkt neu“ versucht, durch ausreichend abwechslungsreiche und umfassende Übungen alle Fertigkeiten zu entwickeln und Grammatik und Lexik zu festigen. Die Selbstkorrektur ist beispielsweise durch das Anhören des Textes nach Ergänzung der Übungen möglich. Die Übungen sind interessant und motivierend, es fehlt jedoch der Schlüssel zu den Übungen (3 Punkte).

Das Problem der zu kleinen Schritte beim Lehrbuch „Schritte international neu“ gilt auch für sein Arbeitsbuch. Nach den kleinen Schritten im KB sollen kleine Schritte im AB gemacht werden. Es zwingt die Lerner/innen zum ständigen Umblättern zwischen dem KB und AB, was aufgrund der oben genannten Charakteristiken ziemlich umständlich ist. Obwohl es dort eine Reihe von Übungen zum Memorieren und Fixieren gibt, umfassen sie nur wenige Elemente, oft nur vier oder fünf. Ein Pluspunkt ist die Originalität einiger Übungen, die aber aus unserer

¹⁵ „Themen aktuell“.

Sicht die Nachteile nicht ausgleichen kann. Ein Schlüssel zu den Übungen fehlt. Die Kommunikation zwischen AB und KB ist vorhanden, aber schwierig (2 Punkte).

4.3 Darstellung der Grammatik

In den folgenden Kapiteln wollen wir die Art und Weise vorstellen, wie ein gleiches grammatisches Thema in den beurteilten Lehrbüchern dargestellt wird. Wir haben uns für die Deklination der Adjektive nach dem bestimmten und nach dem unbestimmten Artikel (BA, UA) entschieden, da die Respondent/innen unserer vorigen Untersuchung gerade bei dieser Erscheinung eine hohe Fehlerrate aufwiesen (vergl. Jeřábková/Vedralová, 2019/2020; Jeřábková/Vedralová, 2020/2021). Tabelle 3 zeigt, in welchem Band und an welcher Stelle der Lehrbuchreihe die konkrete Erscheinung behandelt wird und mit welchem Thema sich die Lektion auseinandersetzt.

Tab. 3: Wo die Deklination der Adjektive nach dem BA und UA behandelt wird; Thema der Lektion/en

	„Themen aktuell“	„Sprechen Sie Deutsch?“	„Direkt neu“	„Schritte international neu“
Wo	Erste Lektion des zweiten Bandes von drei, am Anfang des zweiten Drittels der Reihe	Zweite Lektion des zweiten Bandes von zwei, ungefähr in der Mitte der Reihe	Lektion 15 von insgesamt 28, Band zwei, ungefähr in der Mitte der Reihe	Lektion 9 (UA), Lektion 10 (BA) der zwei Bände für das Niveau A2, ungefähr in der Mitte der Reihe
Thema	Aussehen und Persönlichkeit	Mode, Aussehen: Auf der Modenschau	Menschen wie du und ich	Lektion 9: Meine Sachen Lektion 10: Kommunikation (Post, Kommunikation und Medien)

Bei der Reihe „Themen aktuell“ kommt das Thema am ehesten vor, am Anfang des zweiten Drittels. Drei Lehrbücher halten sich an das traditionelle Thema, das für diese grammatische Erscheinung typisch ist: Mensch und Aussehen. Das Lehrbuch „Schritte international neu“ kommt mit zwei untypischen Themen.

Am besten geeignet scheint uns das Thema der Lektion im Lehrbuch „Themen aktuell“ zu sein, denn es geht nicht nur um das menschliche Aussehen, sondern auch um Eigenschaften, Vorurteile usw. Die Themen erwecken Emotionen, was für das Lernen optimal ist. Die Themen des Lehrbuchs „Schritte international neu“ sind originell und können eine motivierende Wirkung haben. Auch wenn wir auch hier bestimmte Präferenzen haben, halten wir die Unterschiede eher für interessant als für bedeutend, deshalb wird bei diesem Punkt keine Bewertung erteilt.

4.3.1 Wie die Grammatik eingegliedert wird

Weiterhin beschäftigen wir uns damit, wie die untersuchte grammatische Erscheinung in den bekannten Stoff eingegliedert wird und welche verwandten grammatischen Erscheinungen nach ihm behandelt werden (Tabelle 4).

Tab. 4 Eingliederung des Stoffes – Was kommt davor und danach?

	„Themen aktuell“	„Sprechen Sie Deutsch?“	„Direkt neu“	„Schritte international neu“
--	------------------	-------------------------	--------------	------------------------------

Integration des Stoffes in das grammatische System im Rahmen der Lektion (davor)	1. Vergleichen mit <i>wie</i> und <i>als</i> 2. Adjektiv im Prädikat	1. Wiederholung der Deklination des Substantivs (auch schwache Deklination, Deklination nach dem Possessivpronomen) 2. Wiederholung – Plural 3. Adjektiv im Prädikat	1. Adjektiv im Prädikat in den Übungen und als Opposition zum Adjektiv im Attribut 2. Komparation im Prädikat	Adjektiv im Prädikat – nur in den Übungen
Verwandte Grammatik im Rahmen der Lektion (danach)	1. Deklination nach dem Nullartikel (nur in der Übersicht ohne Übungen) 2. Substantivierte Adjektive (nur in der Übersicht, ohne Übungen) 3. <i>so ein, was für ein</i> 4. Artikelwörter <i>dieser, mancher...</i> 5. Deklination der Adjektive nach Possessivpronomen und Pronomen <i>kein, dieser, mancher, jeder, alle</i> (nur in der Übersicht mit einer Übung)	Deklination der Adjektive nach Possessivpronomen und kein (eine Anmerkung in der grammatischen Übersicht)	-	1. Deklination nach Possessivpronomen und kein – in Form einer Anmerkung in der grammatischen Übersicht 2. Komparation im Prädikat, Vergleichen

Das Lehrbuch ‚Themen aktuell‘ verbindet im Rahmen einer Lektion das neue grammatische Thema mit dem bereits bekannten und verbindet es auch mit verwandten Themen. Die Schüler/innen können ihre Vorstellung von dem System entwickeln. Das kann man als ein bedeutendes Plus betrachten. Es werden auch verwandte grammatische Erscheinungen vorgestellt, die nicht weiter oder nur wenig geübt werden (z. B. Deklination nach dem Nullartikel oder substantivierte Adjektive), was unserer Meinung nach auch zu einer besseren Vorstellung von dem System verhilft, aber keine Überlastung zur Folge hat (4 Punkte).

Das Lehrbuch ‚Sprechen Sie Deutsch?‘ bringt mehrere umfangreiche Wiederholungsthemen (substantivische Deklination, Plural...) mit zahlreichen Ausnahmen und Übungen. Wir bewerten es als zu ausführlich. Es kann überlastend wirken und demotivieren, sich mit dem neuen grammatischen Thema auseinanderzusetzen. Sicherlich auch aus dem Grund der umfangreichen Wiederholung findet man in dieser Lektion mit Ausnahme einer

kleinen Anmerkung zu der Deklination nach dem Possessivpronomen und dem Negativpronomen keine verwandte Grammatik mehr. Erst zwei Lektionen weiter wird ein verwandtes Thema (Ordinalzahlen) behandelt (2 Punkte).

Das Lehrbuch ‚Direkt neu‘ gliedert den neuen grammatischen Stoff in den bereits bekannten ausreichend ein. An das Adjektiv im Prädikat erinnern Übungen und es wird hier auch auf den Unterschied von Adjektiv im Prädikat und Adjektiv im Attribut aufmerksam gemacht. Als ein neues Thema wird in dieser Lektion vor der Deklination des Adjektivs nach dem BA die Komparation im Prädikat behandelt. Die Lektion bringt im Gegensatz zum Lehrbuch ‚Themen aktuell‘ kein weiterführendes Thema. Die Deklination nach dem Possessivpronomen kommt erst in Lektion 20 vor – fünf Lektionen weiter (3 Punkte).

Das Lehrbuch ‚Schritte international neu‘ gliedert den neuen Stoff unserer Meinung nach ungenügend ein. Das Adjektiv im Prädikat kommt nur in den Übungen vor. Als einziges der beurteilten Lehrbücher bringt es die Deklination nach dem unbestimmten und nach dem bestimmten Artikel (in dieser Reihenfolge) in getrennten Lektionen (9 und 10). Ein weiterführendes Thema – die Deklination nach dem Nullartikel finden wir erst in Lektion 12 (1 Punkt).

4.3.2 Wie die Grammatik präsentiert wird

Weiter beschäftigten wir uns damit, wie das untersuchte grammatische Thema in den einzelnen Lehrbüchern vorgestellt wird (Tabelle 5). Für positiv halten wir, wenn das grammatische Thema im Zusammenhang mit seiner Nutzung (handlungsorientiert) präsentiert wird, damit sich eine Bindung zwischen dem sprachlichen Mittel und der Sprachhandlung entwickelt, wodurch bei den Lernenden auch die Motivation entsteht, sich mit dem Thema zu befassen. Dann sollte das Lehrbuch das vollständige Paradigma mit Erklärung anbieten, welches zum Verstehen des Systems beiträgt, indem die Lernenden ihre Annahme aus dem induktiven Verfahren mit dem Paradigma vergleichen. Die grammatische Induktion soll mit der Deduktion kombiniert werden, wobei wir bei dieser Forderung an unsere Zielgruppe tschechischer Mittelschüler/innen denken, die über sprachtheoretisches Wissen verfügen und aufgrund ihres Alters und ihrer Intelligenz im Stande sind, schnell zu memorieren.

Tab. 5: Exposition der grammatischen Erscheinungen (Deklination der Adjektive nach BA und UA)

‚Themen aktuell‘	‚Sprechen Sie Deutsch?‘	‚Direkt neu‘	‚Schritte international neu‘
Exposition im KB in kommunikativen Übungen ohne Erklärung (erst BA, dann UA)	Exposition + Erklärung ¹⁶ in der grammatischen Übersicht im Abschnitt A	Exposition in kommunikativen Übungen (erst UA, dann BA)	UA – Exposition in kommunikativen Übungen einzeln für N, A und D (Lektion 9)
Exposition + Erklärung im AB in der grammatischen Übersicht am Anfang der Lektion (erst BA, dann UA)	Grafische Darstellung: N, G, D, A in der Kolumne	Grafische Darstellung: N, A, D in der Zeile.	BA – Exposition von N, A, und D in einer kommunikativen Übung
Grafische Darstellung: N, G, D, A in der Kolumne		Anders in der grammatischen Übersicht <i>Blitz-Grammatik</i> am Ende der Lektion N, D, A in der Kolumne ¹⁷ (G fehlt.)	Grafische Darstellung: N, A, D in der Zeile Genauso in der grammatischen

¹⁶ Sehr ausführlich mit zahlreichen Ausnahmen.

¹⁷ Genauso in ‚Grammatik – Übersicht‘ am Ende des Lehrbuchs.

			Übersicht am Ende der Lektion (G fehlt)
--	--	--	---

In den Lehrbüchern ‚Themen aktuell‘ (4 Punkte) und ‚Sprechen Sie Deutsch?‘ (3 Punkte) ist das komplette Paradigma in der Reihenfolge N–A nach dem BA und dann nach dem UA vorgestellt. ‚Themen aktuell‘ präsentiert das grammatische Thema aber auch in kommunikativen Aufgaben im KB.

Anders ist es bei den Lehrbüchern ‚Direkt neu‘ und ‚Schritte international neu‘ – diese Lehrbücher wählen die Reihenfolge UA, BA. Die Reihenfolge der Kasus (N, A, D) wird offenbar durch die Häufigkeit der Benutzung bestimmt, wobei sie in einer Zeile dargestellt werden, wo eine Zeile zu einem Genus gehört. ‚Schritte international neu‘ (1 Punkt) macht das konsistent auch in den Grammatikübersichten. ‚Direkt neu‘ (2 Punkte) greift in den Übersichten auf das traditionellere Konzept der Kolumnen zurück. Den Genitiv lassen beide Lehrbücher aus.

Für Jugendliche mit Aussicht auf ein Hochschulstudium erscheint es uns sinnvoller, die gesamten Paradigmen in Kolumnen anzuführen, die das Memorieren erleichtern. Wir sehen auch keinen Grund, den Genitiv wegzulassen. Lernende, deren Muttersprache sieben Kasus kennt, kann das Weglassen des Genitivs eher verwirren als entlasten. Wir finden die Vorstellung der grammatischen Erscheinung in kommunikativen Aufgaben nützlicher als bloße Tabellen bei ‚Sprechen Sie Deutsch?‘.

4.3.3 Wie die Grammatik geübt wird

Weiter wollen wir die Übungen zur Adjektivdeklinatation nur nach dem bestimmten Artikel beurteilen und vergleichen.

Bei der Bewertung der Übungen haben wir versucht, sie anhand der Anzahl der Kollokationen (BA + Adjektiv + Substantiv) in den Übungen, die der adjektivischen Deklination nach dem BA gewidmet sind, auch quantitativ zu vergleichen. Dies erschien uns aber problematisch. Aus dieser Sicht fanden wir die meisten Kollokationen im Lehrbuch ‚Themen aktuell‘, die wenigsten im Lehrbuch ‚Sprechen Sie Deutsch?‘. Eine ungefähr gleiche Anzahl fanden wir in den Lehrbüchern ‚Schritte international neu‘ und ‚Direkt neu‘. Das Lehrbuch ‚Sprechen Sie Deutsch?‘ vermischt jedoch relativ bald die adjektivische Deklination nach dem BA mit der Deklination nach dem UA und anderen Artikelwörtern und bringt in der nächsten Lektion weitere Wiederholungsübungen. Der quantitative Vergleich erschien uns auch deshalb schwierig, da die Übungen qualitativ vollkommen unterschiedlich sind und aus unserer Expertensicht unterschiedlich effektiv. Wir entschieden uns also wieder für die qualitative Analyse. Es hat uns interessiert, ob die Aufgaben und Übungen motivierend und nicht nur mechanisch sind, ob sie dabei das Memorieren der Erscheinung ermöglichen und ob die nächste Lektion Wiederholungsübungen enthält (Tabelle 6). Im Kommentar zu der Tabelle widmen wir uns auch dem Wesen der Aufgaben und Übungen.

Tab. 6: Übungen – adjektivische Deklination nach BA

‚Themen aktuell‘ KB – zwei kommunikative Aufgaben: 1. *Haben Sie ein gutes Gedächtnis?* Die Lernenden sollen sich eine Minute lang drei Bilder (drei Männer mit markanten Gesichtszügen) anschauen. Auf der folgenden Seite sollen sie entscheiden, z. B. welche Nase zu welchem Gesicht gehört. Sie bilden Sätze wie: *Das runde Gesicht...* 2. *Familienbilder:* Die Lernenden sehen Zeichnungen von vier Familien und sprechen über die genetische Veranlagung anhand der angeführten Redemittel, wie z. B. *Die blonden Haare hat er von seiner Mutter.*

AB – sechs Übungen: 1. Eine Übung in dem Abschnitt Grammatik: *Ergänzen Sie die Endungen der Adjektive*.¹⁸ 2. (nach der ersten Aufgabe im KB) *Was ist typisch für...?* (z. B. Arnold Schwarzenegger, Harry Potter – mit Fotos): Die Lernenden ergänzen schriftlich die Wortverbindungen in N. 3. und 4. Übung (nach der zweiten Aufgabe im KB): Die Lernenden schreiben Sätze und kurze Dialoge.

Zwischen den grammatischen Übungen kommen Übungen zur Festigung des notwendigen Wortschatzes vor.

Die Deklination nach dem BA wird auch in zwei weiteren Übungen (5. und 6., AB) geübt, die nach der Deklination nach den Übungen zur Deklination nach dem UA vorkommen.

In der nächsten Lektion kommt eine Übung vor, in der die adjektivische Deklination wiederholt wird.

„Sprechen Sie Deutsch?“ KB – drei Übungen: 1. (Teil A): Ergänzen der Endungen in den Wortverbindungen 2. (Teil B) *Was sagst du dazu?* Lernende fragen und beantworten die Fragen – z. B. *Was sagst du zu der bunten Bluse?* 3. *Ergänzen Sie die Endungen.* – Wortverbindungen.

Kommunikative Aufgaben im KB, Teil C (Mode, Aussehen, Vermisstenanzeige...).

AB – zwei Übungen: 1. Ergänzen der Endungen – BA gemeinsam mit dem Artikelwort *dieser* 2. *Was soll ich anziehen?* Paarbeit (Sprechen).

Weitere Aufgaben im AB vermischen alle geübten Artikelwörter.

In der nächsten Lektion kommen Wiederholungsübungen vor.

„Direkt neu“ KB – sieben Aufgaben: 1. *Lies den Dialog und finde die richtige Reihenfolge.* Exposition der grammatischen Erscheinung – Artikel, Adjektiv und Substantiv sind rot markiert. Die Lernenden bestimmen die Reihenfolge der Repliken zum Thema: Modetipps für Claudia Schiffer¹⁹. Danach hören die Lernenden den Dialog zur Kontrolle. 2. *Gib Claudia einen Tipp.* Sie sollen Claudia beraten – z. B. *Claudia, zieh bitte den ...an!* Dazu dienen den Lernenden zwei Beispiele und ein Bild mit den Zeichnungen weniger Kleidungsstücke im Schrank²⁰ 3. ABI: Ein Freund aus Bonn ist für den Theaterbesuch unangemessen angezogen. Die Lernenden sollen die Situation mit sprachlichen Mitteln lösen (Sprechen)²¹. 4. *Ich frage, du antwortest...*, *Ergänze die Übungen und bilde Dialoge wie im Beispiel.* Die Lernenden üben mündlich A und N in den Dialogen: *Wie findest du...? Wie gefällt dir...?* 5. *Ergänze die Tabelle.* Sie ergänzen die Endungen der Adjektive. 6. ABI: Beschreiben der Sportschuhe, die man als Austauschschüler verloren hatte, mit Angabe der Kontaktdaten (Schreiben)²². 7. *Vergleiche die zwei Bilder. Was siehst du auf Bild 1? Was fehlt auf Bild 2? Schreib auf.*

AB – 5 Übungen: 1. *Was ziehst du an? Was passt zu...?* Bildung der Sätze mit angegebenen Wortverbindungen 2. *Was kosten die Kleidungsstücke? Hör zu und ergänze.* Die Lernenden ergänzen den Artikel, adjektivische Endungen und den Preis. 3. *Bilde Sätze.* Die Lernenden schreiben Sätze mit dem Wortmaterial wie: *Ich möchte die ... kaufen.* 4. *Ergänze die Endungen.* – Dialog zweier Freundinnen zum Thema Anziehen. 5. *Hör und kontrolliere.* Die Lernenden führen laut der Aufnahme die Autokorrektur der vorherigen Übung durch.

„Schritte international neu“ KB – drei Aufgaben: 1. *Was hat Ben zum Geburtstag bekommen? Lesen Sie und markieren Sie wie im Beispiel. Ergänzen Sie dann die Tabelle.* Aufgabe zur Exposition der grammatischen Erscheinung: Die Lernenden sollen induktiv die Regelmäßigkeiten der Deklination erkennen. 2. Wettspiel: Die Lernenden sollen Kärtchen mit Adjektiven und Substantiven schreiben

¹⁸ Unter der Übung findet man die Angabe zu weiteren Übungen zu diesem grammatischen Thema im AB.

¹⁹ Es ist fraglich, ob jemand aus der Generation Z Claudia Schiffer kennt. Hier kann der Motivationseffekt verloren gehen.

²⁰ Es soll praktisch eine grammatische Erscheinung benutzt werden, die noch nicht erklärt und geübt wurde.

²¹ Die Aufgabe ist auf Tschechisch formuliert.

²² Wieder auf Tschechisch formuliert.

und verbinden.²³ 3. *Welche Dose gefällt Ihnen? Wie finden Sie...?* Sprechen über die Abbildungen verschiedener Dosen.

AB – sieben Übungen (zwei davon als zur *Binnendifferenzierung* deklariert): 1. Ergänzen der Endungen von fünf Wortverbindungen. 2. *Was findest du besser? Schreiben Sie Gespräche* – z. B. *Der schwarze Wecker ist... Ich finde den weißen...* 3. *Was ziehst du an?* Ergänzen des Dativs: *Die Hose mit dem roten...* 4. *Grammatik entdecken*: Die Lernenden ergänzen die Ausdrücke aus den Übungen 2 und 3 in die Tabelle (Reihenfolge: N, A, D). 5. Ergänzen der Endungen – Dialoge. 6. Wahl der richtigen Variante – z. B. *Ich nehme den blauen/blaue Rock*. 7. *Kleidung kaufen. Schreiben Sie vier Gespräche* – z. B. *Wie findest du...?*²⁴

Die Aufgaben im Kursbuch ‚Themen aktuell‘ sind interessant, witzig, spielerisch und komplex. Die Aufgaben sind mit einem Paragrafen versehen, der angibt, wo man in der grammatischen Übersicht das grammatische Thema findet. Eine einfache Übersicht finden die Lerner/innen auch in einem grauen Fenster in der Aufgabe. Die erste Aufgabe kann auch als ein Wettspiel veranstaltet werden. In der zweiten Aufgabe können die Schüler/innen auch dazu aufgefordert werden, über die eigene Familie zu sprechen. Das AB kommuniziert gut mit dem KB (Angaben zu den Aufgaben im KB), aber auch die Kommunikation innerhalb des Arbeitsbuches ist verständlich und logisch. Die Übungen im AB haben klare Anweisungen. In den Übungen kann die Erscheinung, die zu memorieren ist, leicht benutzt werden, trotzdem sind sie nicht nur mechanisch und sind durch Übungen zur Festigung des nötigen Wortschatzes ergänzt. Die Deklination nach dem BA wird auch in zwei weiteren Übungen im AB geübt, die nach den Übungen zur Deklination nach dem UA vorkommen. Beide Deklinationen werden nicht vermischt. Das erleichtert unserer Meinung nach das Memorieren beider Erscheinungen. Die adjektivische Deklination wird auch in der folgenden Lektion wiederholt. Das kann man auch als positiv betrachten. Am Ende der Lektion im KB kommt ein zusammenfassendes, kommunikatives Thema über Aussehen und Diskriminierung, das interessant, tiefgründig und für die Zielgruppe motivierend ist. Dem *lustigen* Dialog am Ende der Lektion im KB kann man aus heutiger Sicht Bodyshaming vorwerfen, er kann aber gerade deshalb zu einer interessanten Diskussion führen (4 Punkte).

Die Aufgaben im Lehrbuch ‚Sprechen Sie Deutsch?‘ konzentrieren sich vor allem auf das Automatisieren der Endungen. Es kommen hier überwiegend Wortverbindungen oder Sätze ohne Kontext vor. Die Aufgaben, in denen die Lerner/innen zum Sprechen aufgefordert werden, sind im Vergleich zu den Aufgaben im Lehrbuch ‚Themen aktuell‘ weniger interessant und motivierend. Kommunikative Aufgaben sind einerseits zu oberflächlich (Mode, Aussehen...), andererseits zu ernst (Vermisstenanzeige). Das Lehrbuch vermischt in den Übungen mehrere Artikelwörter, das kommt im Lehrbuch ‚Themen aktuell‘ in den Aufgaben, die für die Exposition der grammatischen Erscheinung und ihr Memorieren gedacht sind, bei der untersuchten grammatischen Erscheinung nicht vor. In der folgenden Lektion gibt es im Lehrbuch ‚Sprechen Sie Deutsch?‘ Wiederholungsübungen zur adjektivischen Deklination (2 Punkte).

Das Lehrbuch ‚Direkt neu‘ bringt einen interessanten Ansatz, indem die Lernenden eine noch nicht erklärte und gefestigte grammatische Erscheinung aktiv benutzen sollen. Wir sind uns nicht sicher, ob es gut funktionieren kann, und sind davon überzeugt, dass hier die meisten

²³ Die Aufgabe ist wenig verständlich, was unserer Meinung nach zum Verlust der Motivation führen kann. Das naheliegende Ziel der Autoren, die Gruppe durch das Spiel zu aktivieren, kann dadurch verloren gehen.

²⁴ Übungen 7 und 8 sollen der ‚Vertiefung zum binnendifferenzierenden Arbeiten‘ (7) und ‚Erweiterung zum binnendifferenzierenden Arbeiten‘ (8) dienen. Auch wenn wir davon absehen, was diese Begriffe überhaupt bedeuten sollen und worin der Unterschied zwischen ihnen besteht, ist es fraglich, ob man mit zwei kurzen Übungen jegliche Vertiefung oder Erweiterung erreichen soll, da beide Übungen wenig anspruchsvoll sind und im Vergleich mit den früheren Übungen nichts Neues bringen.

Lehrkräfte eine andere Reihenfolge der Aufgaben wählen (1, 5, 4, 2²⁵) oder die Lernenden mit einer Grammatiktafel unterstützen. Das Lehrbuch enthält genügend Übungen, die interessant sind. Aufgabe 7 im KB kann auch als ein Wettspiel veranstaltet werden. Das AB enthält genügend Übungen zur Festigung der Erscheinung. Als positiv kann man die Verbindung der grammatischen Übungen mit den Aufnahmen zur Autokorrektur beurteilen, sowie die spezifischen Aufgaben ABI, die die Motivation der Lerner/innen steigern können, da sie durch ihren Bezug zum Thema Schülerleben sowohl den Interessen der Lernenden, die das Abitur in Deutsch ablegen wollen, als auch der anderen entsprechen. Die nächsten zwei Lektionen enthalten keine Übung zur Wiederholung der adjektivischen Deklination, obwohl sie thematisch dafür geeignet wären (Jobs und Berufe, Wünsche und Träume) (3 Punkte).

Das Lehrbuch ‚Schritte international neu‘ kommt zwar mit originellen Ideen, die jedoch auf dem halben Weg bleiben. In den Übungen kommt diese grammatische Erscheinung zu wenig vor. Die Übungen sind sehr kurz, man verliert deshalb Zeit mit Erklären und Verstehen der neuen Anweisungen oder gar mit dem Umblättern in das AB. Eine konzentrierte Arbeit der Lerner/innen ist somit kaum möglich. Der induktive Umgang mit den grammatischen Regeln, kann zwar das Interesse der Lernenden am System der Sprache erwecken, stößt aber wieder auf die Tatsache, dass nur wenige Beispiele zu finden sind. Das behindert sowohl das Verstehen der Tatsache, dass es sich um eine Regel handelt, als auch das Memorieren. In der nächsten Lektion wird die adjektivische Deklination nicht wiederholt (1 Punkt).

4.4 Darstellung der Lexik

Bei der Lexik vergleichen wir, wie sie in den Zusammenfassungen vorgestellt wird, ob mit Kollokationen und/oder Beispielsätzen und wie sie geübt wird. Was die Quantität der Vokabeln in diesen Übersichten angeht, haben wir markante Unterschiede festgestellt, wir beurteilen jedoch vor allem, ob diese Quantität für unsere Zielgruppe angemessen ist und mit Hilfe der Übungen bewältigt werden kann. Wir beschäftigen uns auch mit der Eigenart einzelner Lehrbücher, was die Lexik angeht. Wir analysieren den Wortschatz der Lektionen, in denen die adjektivische Deklination nach dem BA behandelt wird.

4.4.1 Wie die Lexik vorgestellt wird

Die Lehrbücher stellen den Wortschatz unterschiedlich vor. Das Lehrbuch ‚Themen aktuell‘ führt die Vokabeln (146), Kollokationen und Beispielsätze mit tschechischer Übersetzung am Anfang der Lektion im AB an. In Teilen eins und zwei wird der Wortschatz zu konkreten Seiten des KB nach Vorkommen (nicht alphabetisch) angeführt. Im dritten Teil werden Verben, Substantive ..., Kollokationen und Kommunikationsmittel extra eingeordnet.

Das Lehrbuch ‚Sprechen Sie Deutsch?‘ führt die Vokabeln (39) alphabetisch mit tschechischer Übersetzung am Anfang der Lektion nach dem Einstiegstext an. Dann folgen nicht alphabetisch gereichte Kollokationen und Beispielsätze mit tschechischer Übersetzung.

Das Lehrbuch ‚Direkt neu‘ führt den Wortschatz am Ende des Lehrbuches an – extra zu jeder Lektion und extra zu den einzelnen thematischen Abschnitten, alphabetisch, mit tschechischen Äquivalenten für den Kontext in der Lektion, ohne weitere Bedeutungen, ohne Kollokationen und Beispielsätze. Fettgedruckt sind Vokabeln zum aktiven Beherrschen.

Das Lehrbuch ‚Schritte international neu‘ führt den Wortschatz einschließlich der Beispielsätze am Ende des Lehrbuches an – extra zu den einzelnen Lektionen und sogar extra zu den einzelnen Übungen. Das korrespondiert mit der Philosophie der kleinen Schritte – ohne Übersetzung, mit einer Lücke zum Einschreiben, oft mit Bildern und Lerntipps, die Reihenfolge

²⁵ Laut unserer Nummerierung. Im Lehrbuch sind es Übungen 14–18/59–60.

erfolgt nach Vorkommen. Zu der Reihe der Lehrbücher gehört noch ein extra Heft ‚XXL-Glossar‘²⁶, wo man den Wortschatz einschließlich der tschechischen Äquivalente findet.

4.4.2 Wie die Lexik geübt wird

Den Wortschatz üben alle Aufgaben, deshalb legen wir nur die Übungen nahe, die wir als vorwiegend lexikalisch ausgewertet haben. Wir listen nur die Übungen auf, die in den Lektionen erscheinen, in denen die Deklination der Adjektive nach dem bestimmten Artikel behandelt wird (Tabelle 7).

Tab. 7: Lexikalische Übungen im Rahmen einer Lektion

‚Themen aktuell‘ KB – zwei Übungen: 1. <i>Wie sehen die Personen aus?</i> – Adjektive zum Aussehen. 2. <i>Wie finden Sie diese Personen?</i> – Adjektive zu den Eigenschaften. Die Vokabeln werden hier auch als ein Teil der Redemittel bei weiteren Übungen vorgestellt, z. B. Farben, Kleidungsstücke etc., vorwiegend als Kommentar zu den Bildern. AB – elf Übungen: 1. <i>Was findet man bei einem Menschen normalerweise positiv, was negativ?</i> Die Lernenden sortieren 19 Adjektive. 2. <i>Was passt nicht?</i> Sieben Reihen je vier Adjektive. Sie suchen logische Unstimmigkeiten. 3. <i>Was passt? – finden/aussehen/sein.</i> Die Lernenden ergänzen Verben in den Sätzen. 4. <i>Was passt?</i> Sie setzen auch Adverbien in die Vergleichssätze zu den Personen auf den Bildern ein. 5. <i>Was passt nicht?</i> Kollokationen Substantiv + Adjektiv. 6. <i>Mit welcher Farbe malt man diese Dinge?</i> Kollokationen Substantiv + Adjektiv. 7. <i>Ordnen Sie.</i> Die Lernenden ordnen die Adverbien: <i>Nie, selten ... immer</i> 8. <i>Was passt?</i> Sie ergänzen nach dem logischen Zusammenhang. Die Wortarten sind vermischt. 9. <i>Ergänzen Sie.</i> Die Lernenden ergänzen die Sätze durch Vokabeln aus dem Angebot. Die Wortarten sind vermischt. 10. <i>Ordnen Sie.</i> Die Lernenden sortieren ganze Sätze – pro und contra. <i>Du hast Recht. Das ist Unsinn...</i> 11. <i>Welche Verben passen am besten?</i> Z. B. <i>falsch, nicht wahr, nicht ehrlich: lügen.</i>
‚Sprechen Sie Deutsch‘ KB – zwei Übungen: 1. <i>Wie heißen die Farben auf Deutsch?</i> 9 Farben. In dem KB übt man noch in einer (2) lexikalischen Übung Substantive und Adjektive zum Thema aussehen. In weiteren Übungen, die nicht ausschließlich lexikalisch sind, werden auch Bezeichnungen der Kleidungsstücke geübt. AB – fünf Übungen: 1. <i>Lösen Sie das Kreuzworträtsel:</i> 17 Bilder der Kleidungsstücke. 2. Die Lernenden suchen zu zwei Lösungswörtern Ausdrücke zum Thema Bekleidung. 3. Einsetzen der Substantive und Adjektive in die Sätze anhand der Bilder. 4. <i>Farben und Muster:</i> Die Lernenden ergänzen Vokabeln zu den Bildern. 5. <i>Welche Verben passen?</i> Sie ergänzen die Sätze durch Verben aus dem Angebot.
‚Direkt neu‘ KB – zwei Übungen: 1. <i>Welches Adjektiv passt zu wem?</i> – 23 Adjektive zu äußeren und inneren Eigenschaften + Verben. Die Lernenden diskutieren, wie z B. <i>Ich finde, Beyoncé sieht sehr elegant aus.</i> 2. <i>Welches Kleidungsstück passt zu wem?</i> Substantive + Verben. Ähnlich wie 1. Vokabeln werden im KB auch als Teil weiterer Übungen vorgestellt – vorwiegend als Bezeichnung zum Bild (Kleidungsstücke, Farben). AB – sechs Übungen: 1. Sortieren der Adjektive: positiv/negativ. 2. Verbinden der Gegenteile und Ergänzen der tschechischen Bedeutung – 13 x 2 Adjektive. 3. <i>Leute charakterisieren.</i> Die Lernenden ergänzen die Adjektive aus der vorigen Übung. <i>Mein Vater ist...</i> 4. <i>Wie heißen die Kleidungsstücke? Übersetze.</i> – 14 Ausdrücke. 5. <i>Sortiere die Kleidungsstücke.</i> Die Lernenden sortieren Substantive in Kategorien. Z. B. <i>Damenbekleidung.</i> 6. <i>Welches Adjektiv passt am besten?</i> Kollokationen Adjektiv + Substantiv.
‚Schritte international neu‘ KB – keine Übung.

²⁶ Das Heft ‚XXL-Glossar‘ ist auf tschechische Lerner/innen abgestimmt, bringt neben dem Wortschatz auch nützliche Lerntipps, Grammatikerklärungen und Aufgaben für die Projektarbeit. Das Heft versucht unserer Meinung nach die Nachteile des Lehrbuchs ‚Schritte international neu‘ zu kompensieren, bedeutet aber sechs weitere Bände (je 240,- Kč), die man zum Erreichen des Niveaus B1 benötigt.

AB – drei Übungen: 1. *Was ist das?* 5 Bilder ohne jeden Zusammenhang zum Thema (Eisenbahn, Bär, Enterich, Meise, Ahornblatt). 2. *Ordnen Sie zu.* Die Lernenden ordnen vier Adjektive mit dem Präfix un- in die Sätze. 3. *Was passt nicht?* Kollokationen Substantiv + Verb (5 Beispiele).

Das Lehrbuch ‚Themen aktuell‘ verbindet das grammatische Thema und Übungen mit dem erforderlichen Vokabular, das auch reichlich geübt wird, und zwar in Übungen, die nicht nur mechanisch sind, sondern auch zum Denken auffordern (logische Reihen). Zuerst werden einzelne Wortarten geübt, dann erst in Kollokationen, Sätzen oder mit anderen Wortarten vermischt. Das Lehrbuch bringt zwar in der Übersicht sehr viele Vokabeln, rechnet aber wahrscheinlich nicht damit, dass alle Vokabeln auf einmal memoriert werden, sondern setzt auf das schrittweise Erlernen mit Unterstützung durch gut durchdachte Übungen. Alle Übungen sind umfangreich und motivierend. Problematisch ist jedoch die Vermischung der Vokabeln mit Kollokationen und Beispielsätzen in der Übersicht (AB), wobei in den Kollokationen oder Beispielsätzen auch neue Vokabeln erwähnt werden. Die Wahl der Vokabeln ist manchmal nicht verständlich, z. B. in der ersten Lektion des zweiten Teils wird ein eher bekanntes Wort Tochter als eine neue Vokabel aufgelistet, aber die Vokabeln Unsinn oder Vorurteil werden nur in Beispielsätzen angeführt (3,5 Punkte).

Das Lehrbuch ‚Sprechen Sie Deutsch?‘ bietet im Vergleich zum Lehrbuch ‚Themen aktuell‘ weniger lexikalische Übungen an, und in der Übersicht nach dem Einführungstext kommen auch weniger Vokabeln vor. Verhältnismäßig können diese Vokabeln mit Hilfe der angebotenen Übungen gut gefestigt werden. Das Lehrbuch trennt in den lexikalischen Übungen Adjektive, Substantive und Verben. Mit Ausnahme zweier Übungen Kreuzworträtsel und Lösungswort sind die Aufgaben in diesem Lehrbuch mechanischer und weniger motivierend als in dem Lehrbuch ‚Themen aktuell‘, einige beschränken sich nur auf das Ergänzen eines Wortes zum Bild (2,5 Punkte).

Das Lehrbuch ‚Direkt neu‘, das als einziges zwischen dem aktiven und passiven Wortschatz unterscheidet, bietet zu den 79 Vokabeln des aktiven Wortschatzes zu wenig lexikalische Übungen an, auch wenn sie bunt und abwechslungsreich sind. Kollokationen werden hier auch zu wenig geübt und sie kommen nicht einmal in der Übersicht der Vokabeln am Ende des Lehrbuchs vor (2 Punkte).

Das Lehrbuch ‚Schritte international neu‘ bringt nur sehr wenige lexikalische Übungen, mit wenigen Beispielen, manchmal ohne jeden Zusammenhang. Die Übersicht ‚Lernwortschatz‘ führt zu jedem Wort einen Beispielsatz an, man findet hier auch ein paar illustrierende Bilder und einen Lerntipp²⁷. Dies kann man aber nicht für ausreichend halten (1 Punkt).

4.5 Benutzerfreundlichkeit

Bei der Analyse haben wir interessante Unterschiede zwischen den Lehrbüchern festgestellt, die wir unter den Begriff Benutzerfreundlichkeit einordnen, denn auch die besten Ansätze können scheitern, wenn ein Lehrbuch chaotisch, unspezifisch oder einfach nicht erschwinglich ist.

4.5.1 Kennzeichnung laut GER

Einzelne Lehrbuchreihen benutzen ein anderes System für das Kennzeichnen des Sprachniveaus²⁸ der Lernenden. Wenn wir die Lehrbücher mit dem angegebenen Niveau A2

²⁷ *Lernen Sie so: Was kann man damit machen? Die Postkarte: schreiben, verschicken, senden, zur Post bringen...*

²⁸ Die einheitliche Kennzeichnung der Lehrbücher war eins der Ziele des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens, das unserer Meinung nach nicht erreicht wurde.

vergleichen, sind das Anfangsniveau und/oder das zu erreichende Niveau der Lerner/innen unterschiedlich, wie Tabelle 8 veranschaulicht.

Tab. 8: Angegebenes Niveau contra Inhalt

Lehrbuch	Angegebenes Niveau	Inhalt	Bewertung
„Themen aktuell“	A2	Anfangsniveau: A1 Zielniveau: A2	3
„Sprechen Sie Deutsch?“	A2	Lehrbuch für Anfänger Zielniveau: A2	2,5
„Direkt neu“	A2 B1	Lehrbuch für leicht Fortgeschrittene (leicht über dem Niveau A1) Zielniveau: mehr als A2	2
„Schritte international neu“	A2.1 + A2.2 zwei Bände	Zwei Bände für Lernende mit dem Anfangsniveau A1 und A1+ Zielniveau: A2	1

Am verständlichsten ist die Kennzeichnung bei der Lehrbuchreihe „Themen aktuell“ 1–3. Hier soll jedes Sprachniveau mit einem Band erreicht werden. Verständlicher wäre jedoch die Kennzeichnung 0–A1 (3 Punkte).

Die Lehrbuchreihe „Sprechen Sie Deutsch?“ hat nur zwei Teile für zwei Niveaus, was die Orientierung erleichtert, jedoch ohne Angabe des Anfangsniveaus. Es ist ferner unklar, wann das Niveau A1 erreicht werden soll (2,5 Punkte).

Bei der Lehrbuchreihe „Direkt neu“ wird die Kennzeichnung mit größeren und kleineren Buchstaben benutzt: Teil 1 – A1 A2; Teil 2 – A2 B1; Teil 3 – B1. Dieses System ergibt erst Sinn, wenn man sich mit der ganzen Reihe bekannt macht. Sonst könnte man erwarten, dass mit dem großen B1 noch ein kleines B2 kommt. Das Anfangsniveau ist nicht gekennzeichnet. Die kleinen Buchstaben, die angeben, dass das Zielniveau leicht über dem durch den großen Buchstaben angegebenen Niveau ist, sind verwirrend (2 Punkte).

Ebenso verwirrend kann die Kennzeichnung bei der Lehrbuchreihe „Schritte international neu“ sein, die für das Erreichen von einem Niveau gleich zwei Bände vorsieht. Das Niveau B1 soll insgesamt mit sechs Bänden erreicht werden. Für die Nutzer kann schwierig sein, den richtigen Band zu kaufen, da die Mitte von einem Niveau schwer einzuschätzen ist. Auch hier fehlt die Angabe zum Anfangsniveau (1 Punkt).

4.5.2 Angaben zur Zielgruppe

Zur Orientierung und zur richtigen Wahl des Lehrbuchs dienen auch die Angaben in der Einleitung und/oder im Untertitel des Buches, wo die Autoren deklarieren, für welche Zielgruppe (Schule, Alter...) das jeweilige Lehrbuch bestimmt ist (Tabelle 9).

Tab. 9: Deklaration der Zielgruppe

Lehrbuch	Deklarierte Zielgruppe im Untertitel	Deklarierte Zielgruppe in der Einleitung	Bewertung
„Themen aktuell“	-	In der Einleitung des Kursbuches wird die Zielgruppe nicht deklariert. In der Einleitung des Arbeitsbuches werden als Zielgruppe Gymnasien, Mittelschulen und Sprachschulen sowie die Altersgruppe erwähnt.	2

„Sprechen Sie Deutsch?“	Für Mittelschulen und Sprachschulen	Für Gymnasien, Mittel- und Sprachschulen; für Schüler/innen mit einem tieferen philologischen Interesse, die auch nach dem Abitur die Sprache lernen wollen.	4
„Direkt neu“	Für Mittelschulen	Die Einleitung wendet sich an die Mittelschulen.	4
„Schritte international neu“	-	-	0

Als ideal sehen wir, wenn die Zielgruppe schon im Untertitel des Lehrbuchs benannt wird („Sprechen Sie Deutsch?“, „Direkt neu“ – je 4 Punkte). Da das die Lehrbücher „Schritte international neu“ (0 Punkte) und bei dem Kursbuch auch „Themen aktuell“ (2 Punkte) nicht tun, könnte man meinen, dass sich der Verlag den Weg auch zu anderen Zielgruppen als Mittelschüler/innen freihält. Die Frage, ob ihre spezifischen Bedürfnisse dadurch vernachlässigt werden, bleibt bislang offen. Das Thema wird in den nächsten Kapiteln angesprochen.

4.5.3 Was kostet es, das Niveau B1 zu erreichen

Weiterhin haben wir ökonomische Faktoren in Betracht gezogen. Anders gesagt: Wie viel kostet es, mit Hilfe einer konkreten Lehrbuchreihe das Niveau B1 zu erreichen (Tabelle 10)? Was hier die Benutzerfreundlichkeit betrifft, ist die Mathematik einfach. Am schlechtesten schneidet die Lehrwerkreihe „Schritte international neu“ mit dem höchsten Preis und der höchsten Zahl der Bände ab. Der Preis des Lehrwerks „Themen aktuell“ ist der zweithöchste und man benötigt ebenso sechs Bände – drei Kursbücher und drei Arbeitsbücher, um das Niveau B1 zu erreichen. Die Kursbücher kann man aber wiederholt für weitere Lerner/innen benutzen, da man mit dem Ausfüllen der Übungen nur in dem separaten Arbeitsbuch rechnet. Es stellt sich die Frage, ob man für den hohen Preis eine bessere Qualität erhält.

Tab. 10: Preis

Lehrbuch	Zahl der Bände	Preis ²⁹	Bewertung
„Themen aktuell“	3+3	2673,-	2
„Sprechen Sie Deutsch?“	2	936,-	4
„Direkt neu“	3	1272,-	3
„Schritte international neu“	6	2916,-	1

4.5.4 Orientierung

Für ideal halten wir die Nummerierung der Seiten 1–X unten rechts und das Nummerieren der Lektionen 1–X in jedem Band der Reihe, was nur bei den Lehrbüchern „Themen aktuell“ und „Sprechen Sie Deutsch?“ der Fall ist.

Im Lehrbuch „Direkt neu“ befindet sich die Nummerierung in der Mitte der Seite. Im Kursbuch werden die einzelnen Lektionen noch durch Farben unterschieden, was aber nicht für das Arbeitsbuch zutrifft. Die Lektionen sind durchgehend nummeriert, somit beginnt z. B. der zweite Band der Reihe mit Lektion 11. Alle drei Teile beinhalten ein übersichtliches Inhaltsverzeichnis mit den Themen der Lektionen und der Grammatik.

Das Lehrbuch „Schritte international neu“ benutzt eine unikale Nummerierung und Kennzeichnung: Wort + Nummer + Abkürzung des Teiles des Lehrbuchs + Farbe + Zahl der Lektion. Es werden Abkürzungen benutzt, die sich leicht entschlüsseln lassen, wie KB oder AB für Kursbuch und Arbeitsbuch, aber auch Abkürzungen wie LWS (Lernwortschatz) oder LT

²⁹ Katalogpreise der Verlage Hueber, Klett und Polyglot.

(Lösungen zu den Tests), die schwieriger zu knacken sind. Die Nummerierung der Seiten erfolgt nicht durchgehend, was die Orientierung im Buch weiter erschwert. Z. B. beginnt das Lehrbuch ‚Schritte international neu‘ 4 für das deklarierte Niveau A2.2 mit der römisch nummerierten Seite III + das Wort „drei“, wo man eine Art von vereinfachtem Inhaltsverzeichnis „Aufbau“ findet. Der „Aufbau“ gibt an, auf welcher Seite man die einzelnen Teile findet. Die findet man aber nicht so leicht, wie wir bald nahelegen. Dann kommen ein weiteres Inhaltsverzeichnis und „Vorwort“ (römische Nummerierung der Seiten + Wort) und dann ein Kapitel „Die erste Stunde“ diesmal ist die Seite mit der arabischen Zahl 9 nummeriert. Auf der nächsten Seite beginnt die erste Lektion des Bandes – Lektion 8 des Kursbuches, aber nicht mit Seite 10, wie man vielleicht erwarten würde, sondern mit Seite 94. Der Teil „Kursbuch“ endet mit Seite 177, dann kommt eine freie Doppelseite und der Teil „Arbeitsbuch“, der mit Seite 90 beginnt. Danach folgt der Teil „Anhang“ mit dem Teil „Lernwortschatz“ wieder mit einer speziellen Nummerierung 30–51 (im Inhaltsverzeichnis dabei), dann folgt der Teil „Grammatikübersicht“ – Seiten 5–9 (fehlt aber in dem Inhaltsverzeichnis, im „Aufbau“ aber dabei), dann kommen „Lösungen zu den Tests“ – Seite 2 (auf dem vorletzten Blatt im Buch!). Dann folgen noch drei Seiten „Quellenverzeichnis“ ohne jegliche Nummerierung.

Was wir bei dem Lehrbuch ‚Schritte international neu‘ für besonders verwirrend halten, ist die eigene Nummerierung jedes Teils im Lehrbuch, wobei es sich um eine Nummerierung handelt, wo man die vorige Seite in einem anderen Band findet. Die Orientierung erschwert auch die Tatsache, dass es sich um sechs Teile in einem Band handelt, sowie die Tatsache, dass die Lehrbuchreihe bis B1 insgesamt sechs Bände enthält. Das Fehlen eines Teiles des Buches im Inhaltsverzeichnis betrachten wir auch als Fehler. Das Nummerieren der Lektionen ist speziell. Je zwei Bände beginnen mit Lektion eins. Logischer wäre jedoch entweder die durchgehende Nummerierung der Lektionen wie bei ‚Direkt neu‘ oder wenn jeder Band mit Lektion eins beginnen würde (‚Themen aktuell‘ und ‚Sprechen Sie Deutsch?‘).

Die Orientierung in dem Lehrbuch ‚Schritte international neu‘ des Verlags Hueber ist mit Abstand am schlechtesten, trotz vieler Mittel, die dafür benutzt werden (1 Punkt). Derselbe Verlag bringt jedoch auch das Lehrwerk ‚Themen aktuell‘, wo jeder Band mit Lektion 1 beginnt, durchgehend nummeriert ist, und alles, was man in dem Buch findet, auch im Inhaltsverzeichnis (4 Punkte) angeführt ist. Dasselbe gilt auch für das Lehrbuch ‚Sprechen Sie Deutsch?‘ des Verlags Polyglot (4 Punkte). Der zweite Band des Lehrbuchs ‚Direkt neu‘ beginnt ähnlich wie bei dem Lehrbuch ‚Schritte international neu‘ mit Lektion 11, wobei Lektion 10 im ersten Teil zu finden ist. Da es sich aber nur um insgesamt drei Bände handelt (bei ‚Schritte international neu‘ sind es sechs), ist diese Art und Weise noch verständlich. Die Nummerierung der Seiten ist zwar in der Mitte der Seite, aber logisch – der Reihe nach (3 Punkte). Alle Lehrbücher (auch ‚Schritte international neu‘) benutzen ein System von Piktogrammen oder Kennzeichnung für Grammatik, zu üübende Fertigkeiten und/oder Gruppenarbeit³⁰.

5. Zusammenfassung

Wir haben uns die Frage gestellt, ob man bei den Lehrbüchern relevante Unterschiede finden kann, die zu einer besseren lexikalischen oder grammatikalischen Kompetenz der Nutzer führen könnten. Nach der qualitativen Analyse gelangen wir zum Schluss, dass dies der Fall ist. Weiter haben wir uns auch mit der Benutzerfreundlichkeit der Lehrbücher beschäftigt, wobei wir festgestellt haben, dass die untersuchten Lehrbücher zahlreiche Differenzen aufweisen. Um die untersuchten Probleme zu veranschaulichen, bewerteten wir einzelne Phänomene auf einer Scala von 1 bzw. 0 (nicht vorhanden) bis 4 (einwandfrei), wobei wir die Gründe der Bewertung

³⁰ Interessanterweise benutzt das Arbeitsbuch ‚Schritte international neu‘ weitere Piktogramme für z. B. „Vertiefung zum binnendifferenzierenden Arbeiten“ oder „Erweiterung zum binnendifferenzierenden Arbeiten“.

ausführlich erklärt haben. In Tabelle 11 halten wir die Durchschnittsergebnisse der einzelnen Problemfelder fest.

Tab. 11: Gesamtergebnisse

	„Themen aktuell“	„Sprechen Sie Deutsch?“	„Direkt neu“	„Schritte international neu“
KB	3,5	2	3	2
AB	4	3	3	2
Darstellung der Grammatik	4	2,3	2,7	1
Darstellung der Lexik	3,5	2,5	2	1
Benutzerfreundlichkeit	2,75	3,75	3	0,75
Durchschnittsergebnis	3,55	2,71	2,74	1,35

Die Ergebnisse unserer qualitativen Untersuchung kopieren die Ergebnisse unserer vorigen Untersuchung (siehe Abbildung 1) nur teilweise. Die besten Ergebnisse im grammatischen und lexikalischen Test erzielten in dieser Untersuchung die Nutzer/innen des Lehrbuchs „Themen aktuell“, wobei wir dieses Lehrbuch auch in der qualitativen Untersuchung als das mit Abstand geeignetste Lehrbuch für unsere Zielgruppe eingestuft haben. Das Lehrbuch „Themen aktuell“ (3,55 Punkte) ist benutzerfreundlich (auch wenn nicht billig), stellt Grammatik systematisch dar, bringt eine breite Palette an Übungen, die zur Festigung aller Erscheinungen führen können. Die Grammatik wird auch systematisch wiederholt. Obwohl die Darstellung der Lexik in diesem Lehrbuch nicht ohne Mängel ist, enthält es dennoch eine ausreichende Anzahl von Übungen zur Festigung des Wortschatzes. Das besonders Positive, was wir bei diesem Lehrbuch festgestellt haben, sind die kommunikativen Aufgaben, in die die grammatischen Erscheinungen eingegliedert sind, die zum kritischen Denken anregen und motivierend und komplex sind. Die Übungen zur Festigung einzelner Erscheinungen sind gut durchdacht, abwechslungsreich, systematisch und oft fachübergreifend (nicht nur mechanisch)³¹.

Derselbe Verlag (Hueber) bringt auch das Lehrbuch „Schritte international neu“, das laut der qualitativen Untersuchung für die konkrete Zielgruppe am wenigsten geeignet ist (1,35 Punkte). Wir haben es als benutzerunfreundlich eingestuft, mit wenig System in der Darstellung der Grammatik und mit Übungen, die zur Festigung der Erscheinungen nicht ausreichend sind. Die Originalität des Lehrbuches und Elemente der Autoevaluierung können seine Nachteile für die Zielgruppe nicht ausgleichen. Die Nutzer/innen dieses Lehrbuchs, es handelte sich dabei um die zweitgrößte Gruppe³², hatten die schlechtesten Ergebnisse in dem grammatischen und lexikalischen Test.

Bei den Lehrbüchern „Sprechen Sie Deutsch?“ und „Direkt neu“ sind die Ergebnisse in der qualitativen Untersuchung fast gleich (2,71 und 2,74 Punkte). Auch wenn die Nutzer des Lehrbuchs „Sprechen Sie Deutsch?“ bessere Ergebnisse in dem lexikalischen und grammatischen Test erreicht haben, halten wir dieses Lehrbuch für weniger geeignet, auch wenn die Grammatik systematisch dargestellt und die Lexik angemessen geübt wird. Die kommunikativen Aufgaben sind bei dem Lehrbuch „Sprechen Sie Deutsch?“ oberflächlich, die Übungen zur Festigung zu mechanisch. Die statistische Relevanz der Ergebnisse unserer vorherigen Untersuchung lässt sich nicht beurteilen und im Falle dieses Lehrbuchs neigen wir eher zu der Überzeugung, dass die Lehrkräfte, die dieses Lehrbuch wählen, gerade dem mechanischen Erlernen der Lerninhalte im gesamten Curriculum eine eminente Bedeutung beimessen.

Das Lehrbuch „Direkt neu“ ist laut der qualitativen Untersuchung das zweitbeste, auch wenn die Testergebnisse seiner Nutzer leicht unter dem Durchschnitt der ganzen Gruppe waren.

³¹ Bedauerlicherweise rechnet der Verlag laut unserer Information nicht mehr mit einer Neuauflage des Lehrbuchs „Themen aktuell neu“.

³² Interessanterweise handelt es sich um die Reihe mit dem höchsten Preis.

Das Lehrbuch fokussiert sich sehr gut auf die Zielgruppe, enthält Elemente der Autoevaluierung und relativ motivierende Aufgaben. Dem Lehrbuch fehlen jedoch systematische Darstellung der Grammatik ohne Vereinfachung, tiefere komplexere Aufgaben, Themen, die zum kritischen Denken anregen, umfangreichere fachübergreifende Übungen zur Festigung und Wiederholung der grammatischen und lexikalischen Erscheinungen, Schlüssel zum AB und Kollokationen in der Wortschatzübersicht. Auch wenn wir nicht wenige Mängel aufgezählt haben, sind sie relativ leicht durch die Lehrkräfte zu kompensieren oder bei der Neuauflage zu beseitigen, was unserer Meinung nach zu einer besseren grammatikalischen und lexikalischen Kompetenz sowie zu einer besseren kommunikativen Kompetenz der Nutzer/innen führen würde.

6. Diskussion

In der qualitativen Untersuchung sind wir zu dem Schluss gekommen, dass die einzelnen Lehrbücher signifikante Differenzen aufweisen, die das Erlangen einer sicheren grammatikalischen und lexikalischen Kompetenz entweder ermöglichen oder behindern. Beim Beurteilen dieser Unterschiede durch die qualitative Analyse besteht die Gefahr der persönlichen Sympathie. Diese Gefahr versuchten wir durch die Bewertung durch zwei Forscherinnen zu minimieren, dennoch lässt sich die Subjektivität nicht vollständig vermeiden, was die Ergebnisse relativieren kann.

Wir haben gründlich untersucht, wie die Lehrbücher jeweils eine ausgewählte grammatische Erscheinung und die Lexik in nur einer Lektion vermitteln. Wir können nicht völlig ausschließen, dass andere Erscheinungen in den Lehrbüchern besser oder schlechter vermittelt werden. Bei der Bewertung der Kurs- und Arbeitsbücher haben wir jedoch das gesamte Lehrbuch betrachtet und messen unseren Ergebnissen daher einen hohen Wahrscheinlichkeitsgrad bei.

Wir haben die Lehrbücher in Bezug auf die definierte Zielgruppe tschechischer Mittelschüler/innen analysiert. Für andere Zielgruppen können auch Lehrbücher geeignet sein, die wir als ungeeignet für unsere Zielgruppe eingestuft haben.

7. Prinzipien/Qualitätsmerkmale für ein benutzerfreundliches Lehrbuch, das Grammatik und Lexik als Basis der kommunikativen Kompetenz erfolgreich vermittelt

Unser Ziel war es auch, die Merkmale der analysierten Lehrbücher festzustellen, die man als wirksam/nützlich/positiv/innovativ erachten kann, um unser Vorverständnis zu korrigieren und zu erweitern. Dies soll dazu dienen, die *Prinzipien* für ein benutzerfreundliches Lehrbuch zu entwickeln, das Grammatik und Lexik als Basis der kommunikativen Kompetenz erfolgreich vermittelt. Diese Prinzipien können auch als *Qualitätsmerkmale* bei der Auswahl eines DaF-Lehrbuchs von der breiten Palette auf dem Markt im Funks Sinne³³ dienen. Die folgenden Prinzipien/Qualitätsmerkmale ergeben sich aus der Logik unserer Untersuchung, bei der wir Erkenntnisse aus allen Lehrbüchern berücksichtigt haben:

1. Kennzeichnung des Anfangs- und Zielniveaus: z. B. A1–A2
2. Definierte Zielgruppe, Fokus auf die Zielgruppe, ABI-Training
3. Nummerierung der Seiten und Lektionen 1–X in jedem Band, alle Teile im Inhaltsverzeichnis, verständliche Kommunikation zwischen KB und AB
4. Äußere Attraktivität darf nicht zu teuer sein.

³³ Funk (2004) formuliert aus der Sicht der damaligen Fachdidaktik 12 Qualitätsmerkmale der Lehrbücher, bei denen sich die Lehrkräfte für eine Wichtigkeitsnote und Bewertungsnote entscheiden sollen. Die Summe dieser Noten soll den Lehrkräften die Auswahl eines passenden Lehrwerks erleichtern.

5. Anspruchsvolle langlebige Themen, komplexe Aufgaben mit Redemitteln und genug Raum
6. Autoevaluation: z. B. *In dieser Lektion lernen Sie...; So weit sind Sie jetzt...*; Tests
7. Autokorrektur: Schlüssel zum AB, Autorkorrektur mit Hilfe eines Hörtextes (*Hören Sie und korrigieren Sie.*)
8. Vorrang der grammatischen Deduktion, ohne Vereinfachung (z. B. Deklination mit Genitiv)
9. Eingliederung der neuen Erscheinung in das grammatische System, sowohl in der Theorie als auch in den Übungen (angemessen)
10. Übungen: nicht zu kurz, klare Anweisungen, nicht nur mechanisch (auch übergreifend in andere Bereiche wie z. B. Logik, Ethik...), erstens für einzelne grammatische/lexikalische Elemente, dann erst mit anderen/Kollokationen/ Sätzen...
11. Wiederholungsübung/en für das konkrete grammatische Element in der nächsten Lektion
12. Sinnvolle regressive Nutzung der Muttersprache
13. Humor

Die genannten Prinzipien sind keine Dogmen, können sich jedoch bei der Auswahl des Lehrbuchs, beim Verfassen neuer Lehrbücher oder bei ihrer Neuauflage als hilfreich erweisen, zudem können sie die Verlage vor überstürzten Revolutionen warnen. Weiterhin halten wir das Lehrbuch – ob in Papier- oder Digitalform – für einen Rahmen des Unterrichts und einen wichtigen Teil des Curriculums, der das Erreichen der Lernziele wesentlich beeinflussen kann.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Direkt

- Motta, G., Ćwikowska, B., Vomáčková, O. & Černý, T. (2011, MŠMT 2017). *Direkt neu 1 (A1, A2). Učebnice a pracovní sešit. Němčina pro střední školy*. Klett nakladatelství s.r.o.
- Motta, G., Ćwikowska, B., Vomáčková, O. & Černý, T. (2012, dotisk 2016). *Direkt neu 2 (A2, B1). Učebnice a pracovní sešit. Němčina pro střední školy*. Klett nakladatelství s.r.o.
- Motta, G., Ćwikowska, B., Vomáčková, O. & Černý, T. (2013, MŠMT 2017). *Direkt neu 3 (B1). Učebnice a pracovní sešit. Němčina pro střední školy*. Klett nakladatelství s.r.o.

Schritte

- Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Bovermann, M., Pude, A. & Reimann, M. (2016). *Schritte international Neu 1 (A1.1). Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. Hueber Verlag GmbH & Co. KG.
- Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Specht, F., Bovermann, M., Pude, A. & Reimann, M. (2016). *Schritte international Neu 2 (A1.2). Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. Hueber Verlag GmbH & Co. KG.
- Hilpert, S., Niebisch, D., Penning-Hiemstra, S., Pude, A., Specht, F., Reimann, M. & Tomaszewski, A. (2017). *Schritte international Neu 3 (A2.1). Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. Hueber Verlag GmbH & Co. KG.
- Hilpert, S., Niebisch, D., Pude, A., Specht, F., Reimann, M. & Tomaszewski, A. (2017). *Schritte international Neu 4 (A2.2). Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. Hueber Verlag GmbH & Co. KG.
- Hilpert, S., Kerner, M., Orth-Chambah, J., Pude, A., Schümann, A., Specht, F., Weers, D., Gottstein-Schramm, B., Kalender, S., Krämer-Kienle, I., Niebisch, D. & Reimann, M. (2018). *Schritte international Neu 5 (B1.1). Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. Hueber Verlag GmbH & Co. KG.
- Hilpert, S., Kerner, M., Pude, A., Robert, A., Schümann, A., Specht, F., Weers, D., Gottstein-Schramm, B., Hagner, V., Kalender, S. & Krämer-Kienle, I. (2018). *Schritte international Neu 6 (B1.2). Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Arbeitsbuch*. Hueber Verlag GmbH & Co. KG.

Sprechen Sie Deutsch?

- Dusilová, D., Kolocová, V., Brožíková, L., Goedert, R., Schneider, M., Vachalovská, L. & Krüger, J. (2000). *Sprechen Sie Deutsch? 1. (A2). Učebnice němčiny pro střední a jazykové školy*. Polyglot.

Dusilová, D., Kolocová, V., Brožíková, L., Goedert, R., Schneider, M., Vachalovská, L. & Krüger, J. (2001). *Sprechen Sie Deutsch? 2. (B1). Učebnice němčiny pro střední a jazykové školy*. Polyglot.

Themen

Aufderstrasse, H., Bock, H., Geredes, M., Müller, J. & Müller, H. (2003). *Themen aktuell 1 (A1). Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Max Hueber Verlag.

Bock, H., Eisfeld, K.-H., Holthaus, H., Schütze-Nöhmke, U. & Tesařová, L. (2004). *Themen aktuell 1 (A1). Deutsch als Fremdsprache. Pracovní sešit*. Max Hueber Verlag.

Aufderstrasse, H., Bock, H., Müller, J. & Müller, H. (2005). *Themen aktuell 2 (A2). Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. Max Hueber Verlag.

Aufderstrasse, H., Bock, H., Müller, J. & Tesařová, L. (2004). *Themen aktuell 2 (A2). Deutsch als Fremdsprache. Pracovní sešit*. Max Hueber Verlag.

Perlmann-Balme, M., Tomaszewski, A., Weers, D. & Specht, F. (2004). *Themen aktuell 3 (B1). Deutsch als Fremdsprache. Zertifikatsband. Kursbuch*. Max Hueber Verlag.

Bock, H. & Müller, J. (2006). *Themen aktuell 3 (B1). Deutsch als Fremdsprache. Zertifikatsband. Pracovní sešit*. Max Hueber Verlag.

Sekundärliteratur

Funk, H. (2004). Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - ein Verfahrensvorschlag. *Babylonia*, 3, 41–47.

Höppnerová, V. (2000). Koncepce učebnice hospodářské němčiny pro základní kurzy. In *Evropská unie a jazykové portfolio* (S. 61–67). Vysoká škola ekonomická.

Janíková, V. (2006/2007). Učebnice cizích jazyků a autonomní učení. *Cizí jazyky*, 50(4), 130–134.

Jeřábková, P. (2016/2017). Koncepce a kritéria výběru učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*, 60(5), 3–8.

Jeřábková, P. & Vedralová, H. (2019/2020). Gramatická a lexikální kompetence v německém jazyce aneb proč to středoškoláci nezvládají? *Cizí jazyky* 63(4), 3–14.

Jeřábková, P. & Vedralová, H. (2020/2021). Gramatická a lexikální kompetence v německém jazyce aneb jakou roli hrají učebnice užívané na středních školách? *Cizí jazyky* 64(2), 3–15.

Krumm, H.-J. & Ohms-Duszenko, M. (2001). Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In G. HELBIG, U. WEINERT, H. WEYDT, & O. LUDWIG (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. (S. 1029–1041). de Gruyter.

Nálepová, J. (2011). *Hodnocení a výběr učebnic cizích jazyků*. Slezská univerzita v Opavě.
<http://docplayer.cz/20214926-Hodnoceni-a-vyber-ucebnic-cizich-jazyku-jana-nalepova-rozvoj-kompetenci-ucitelu-souvisejici-s-reformou-cz-1-07-1-3-05-11-0006.html>

Neuner, G. (2003). Lehrwerke. In K.-R. BAUSCH, H. CHRIST, & H.-J. KRUMM (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 399–402). Francke.

Röttger, E. (2004). *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Das Beispiel Deutsch als Fremdsprache in Griechenland*. Kovac.



Weniger ist oft mehr

Zum Einsatz von kurzen Filmen im DaF-Unterricht

Alexandra KROISS

Universität Ostrava

alexandra.kroiss@osu.cz

ORCID: 0009-0001-8020-0584

ABSTRACT

Less is often more – On the use of short films in teaching German as a Foreign Language.

Films not only serve as an entertaining medium for teaching languages but also as an effective tool for conveying creative and authentic material. In this context, short films take on a special place, as they can tell a compact story in just a few minutes compared to (full-length) feature films. This not only allows for a more intensive engagement with the plot, typically requiring no prior knowledge, but also creates accessibility for all proficiency levels since the dialogues are often concise, and the events are primarily conveyed through visual actions. The aim of this contribution is to present the possibilities of short films in teaching German as a Foreign Language to draw attention to this particular form of film and media didactics.

KEYWORDS

short films, films in German as a Foreign Language classrooms, film didactics, media didactics, cinematography

1. Einleitung

Filme stellen für den DaF-Unterricht nicht nur ein unterhaltsames Medium, sondern auch ein effektives und fruchtbares Werkzeug dar, kreatives und zugleich authentisches Material zu vermitteln. In diesem Zusammenhang nehmen Kurzfilme einen besonderen Stellenwert ein, die im Vergleich zu (Lang)Spielfilmen eine kompakte Geschichte in nur wenigen Minuten erzählen können. Dadurch wird nicht nur eine intensivere Auseinandersetzung mit der Handlung ermöglicht, wofür in der Regel kein Vorwissen nötig ist, sondern auch ein Zugang für alle Niveaustufen geschaffen, da die Dialoge oft knapp ausfallen und das Geschehen vor allem durch visuelle Handlungen erschlossen werden kann. Im Hinblick auf eine interdisziplinäre Auseinandersetzung werden darüber hinaus Möglichkeiten geschaffen, sich neben sprachlichen Inhalten auch mit filmischen Mitteln (Kamerabewegungen, Schnitte, Einstellungsgrößen, etc.) zu beschäftigen, die über das einfache Betrachten von Szenen hinausgehen.

Trotz dieser und anderer Vorteile finden Kurzfilme nur sehr zaghaft Einzug in den DaF-Unterricht, was häufig an der nicht immer gegebenen Zugänglichkeit liegt, da Kurzfilme oftmals als Experimente aufstrebender Filmemacher geschaffen werden und dementsprechend kurzlebig sind. Der Beitrag setzt sich zum Ziel, die Möglichkeiten kurzer Filme im DaF-Unterricht zu präsentieren, um die Aufmerksamkeit auf diese besondere Form der Film- und Mediendidaktik zu lenken.

Als Erstes erfolgt eine Definition des Begriffs „Kurzfilm“, anschließend werden in Kapitel 2 die Vorteile von Kurzfilmen im DaF-Unterricht diskutiert. Kapitel 3 umreißt die

Österreichische Kurzfilmschau genauer, welche die Grundlage für die Kurzfilme der didaktischen Auseinandersetzung in Kapitel 4 bildet. Im fünften und letzten Kapitel erfolgt eine kurze Zusammenfassung sowie ein abschließendes Fazit.

1.1 Definition „Kurzfilm“

Kurzfilme oder kurze Filme (im Folgenden synonym verwendet) sind nicht bloß eine Untergattung von Lang(spiel)filmen, sondern weisen eigene Merkmale und Besonderheiten auf, die über den Begriffen Kino und Film liegen (Welke, 2007:21f.; Wolf, 2006:5). Besonders hervorzuheben ist die konzentrierte Handlung, die sich in der Regel innerhalb weniger Minuten abspielt und häufig ein abruptes und überraschendes Ende findet. Die Anzahl an Figuren ist ebenso begrenzt, deren Entwicklung verläuft so schnell wie die Handlung selbst, wodurch eine intensivere Auseinandersetzung ermöglicht wird.

Das einzige formale Kriterium, das einen Kurzfilm dezidiert von einem Langfilm unterscheidet, ist laut Heinrich (1998) die (äußere) Kürze. In diesem Zusammenhang gibt es jedoch keine allgemeingültigen Richtlinien, welche Länge ein Kurzfilm maximal aufweisen darf (Heinrich, 1998:28). Häufig sind Kurzfilme zwischen einer und 30 Minuten lang, diese Maximalspiellänge wird ebenso auf gängigen Filmfestivals für entsprechende Einreichungen veranschlagt, wobei es durchaus auch Abweichungen gibt (Welke & Redl, 2022:93).

Historisch gesehen galten in den Anfängen der Film-Ära alle Filme als Kurzfilme, was auf die technischen Gegebenheiten der damaligen Zeit zurückzuführen ist, vor allem auf die Länge der Filmspulen („reels“) (Kuhn & Westwell, 2020). Bereits zu dieser Zeit galten die produzierten Kurzfilme als besonders innovativ und experimentierfreudig, was sich bis heute beobachten lässt. So werden entsprechende Formate oft von jungen, angehenden Filmemacher:innen als Abschlussarbeiten an Filmakademien kreiert, wobei sowohl der Kreativität als auch der Fantasie keine Grenzen gesetzt sind. Durch das in der Regel knappe Budget soll das Beste aus wenigen Minuten geholt und auf die Leinwand gebracht werden.

Im Gegensatz zu Langspielfilmen spricht man bei Kurzfilmen nicht von Genres, sondern von Gattungen (Heinrich, 1998:21f.). Animationsfilme stellen das Gros in den Kurzfilmproduktionen dar, dicht gefolgt von Kurzspielfilmen. Experimentalfilme bilden eher das Schlusslicht, wobei auch Werbeclips, Musikclips oder beispielsweise Dokumentarfilme als kurze Filme gezählt werden. Die Abgrenzung der Gattungen ist dabei fließend, wodurch auch interessante Mischformen entstehen können (ebd.). Eines haben aber alle Kurzfilme gemein: Sie sollten aus dem Schatten der Langspielfilme geholt und als eigenständige Kunstform stärker etabliert werden. Dazu tragen nicht nur zahlreiche Festivalformate bei, auch auf gängigen Streamingplattformen finden Kurzfilme immer häufiger einen (Nischen)Platz.

2. Kurzfilme im DaF-Unterricht

Durch das Aufkommen der audio-visuellen Methode in den 50er Jahren wurden erstmals Filme im Fremdspracheunterricht eingesetzt, spätestens ab den frühen 90er Jahren etablierte sich diese Methode (Surkamp, 2017:73). Bis dahin boten Filme eher unterhaltenden Charakter – was sich zum Teil heute noch im Unterricht beobachten lässt – das ästhetische Potenzial wurde jedoch kaum ausgeschöpft (Thaler, 2010:142). Trotz der fortschreitenden digitalen Möglichkeiten finden audiovisuelle Medien nur zaghafte Einzug im DaF-Unterricht. Eine Sonderposition nehmen diesbezüglich Literaturverfilmungen ein, welche im Vergleich zu regulären Spiel- oder Kurzfilmen häufiger eingesetzt werden (Abraham, 2018:7).

Mit Filmgesprächen, Analyse filmischer Mittel (als medienspezifischer Ausdrucksmöglichkeiten) und Schreiben zu Filmen kann mitgebrachtes, meist in außerschulischen Zusammenhängen erworbenes implizites Wissen bewusst gemacht und in kompetente Mediennutzung überführt werden. Daher ist die didaktisch

funktionale Beschreibung audiovisueller ‚Texte‘ ein wichtiger Beitrag zu einem medienreflexiven Deutschunterricht. (Abraham, 2018:7)

Dass die Thematisierung und das Einbeziehen von Filmen gewinnbringend für den Unterricht sind, wird durch das Zitat von Abraham (2018) deutlich. Darüber hinaus vermitteln Filme kulturelle Aspekte auf authentische Weise, während sie eine willkommene Abwechslung zum regulären Unterricht darstellen.

Einen besonderen Stellenwert nehmen Kurzfilme in der Mediendidaktik ein, da diese im Gegensatz zu (Lang)Spielfilmen in voller Länge gezeigt werden können, wobei auch – teils mehrmalige – Wiederholungen möglich sind. Darüber hinaus bleibt in der Regel genügend Zeit, sich über die Grenzen des eigentlichen Films hinaus tiefgehender mit dem Handlungsverlauf, den Figuren oder filmischen Mitteln innerhalb einer einzigen Unterrichtssequenzen zu beschäftigen (Welke & Redl, 2022:96). Nicht nur die (äußere) Kürze macht Kurzfilme zu etwas Besonderem. Die hohe Experimentierfreude in der Kurzfilmlandschaft birgt wahrliche Schätze, die es zu erforschen gilt – es soll mit möglichst wenig Aufwand in möglichst kurzer Zeit etwas geschaffen werden, das beim Publikum einen bleibenden Eindruck hinterlässt, was Kurzfilmschaffenden für gewöhnlich gut gelingt. Didaktisch gesehen ergibt dies keinen Nachteil, ganz im Gegenteil: Durch das oftmals abrupte Ende und die mehrdeutige Konzeption wird vielmehr die Neugierde erweckt, was insbesondere die „produktive Rezeption“ (Welke, 2007:22) anregt.

Dass Kurzfilme in der Medienlandschaft und in der Fremdsprachdidaktik gleichermaßen einen Nischenplatz einnehmen, liegt an mehreren Gründen. Ein grundlegendes Problem stellt die Zugänglichkeit dar, da viele Kurzfilme fast ausschließlich auf Filmfestivals präsentiert werden, jedoch weniger häufig kommerzialisiert (z. B. im Kino oder auf Streamingplattformen) genutzt werden und dadurch eher kurzlebig sind. Damit einher geht auch der geringe Bekanntheitsgrad, häufig sind Kurzfilme Produkte junger Filmemacher:innen, die die Filme weniger auf Basis ihres wirtschaftlichen Nutzens, sondern zugunsten der Erfahrung und des Experimentierens produzieren. Somit liegt es an der Gunst der Filmschaffenden selbst, ob sie die Filme (frei) zugänglich machen. Einige österreichische Streamingplattformen bieten ein überschaubares Angebot an Kurzfilmen, beispielsweise Joyn (URL1), Kino-VOD-Club (URL2) oder WatchAUT (URL3), die teilweise frei verfügbar sind und lediglich eine Registrierung benötigen. An dieser Stelle sei jedoch angemerkt, dass (mit Ausnahme von einigen Angeboten auf WatchAUT) die Filme auf den genannten Plattformen aus lizenzrechtlichen Gründen außerhalb Österreichs nicht zugänglich sind, was beispielsweise eine Rezeption für den DaF-Unterricht im Ausland erschwert. Vereinzelt werden Kurzfilme auf Videoplattformen wie YouTube oder Vimeo für einen oft begrenzten Zeitraum zum Streamen angeboten, entweder während Filmfestivals oder von den Produzierenden selbst.

Durch Aktionen wie der Österreichischen Kurzfilmschau, welche im nächsten Abschnitt genauer behandelt wird, erfährt der Kurzfilm als eigenständiges Medium einen Aufschwung. Trotz der Tatsache, dass die Kurzfilmschau nicht primär darauf abzielt, eine didaktische Analyse der Inhalte oder der Filmsprache zu bieten, eignen sich die Filme durchaus für die Umsetzung im Unterricht. Zu bedenken gilt jedoch, dass die Filme ausschließlich auf Englisch Untertitelt sind, um eine internationale Verständlichkeit zu gewährleisten, da die Vermittlung der deutschen Sprache kein direktes Ziel darstellt. Darüber hinaus ist im Gegensatz zu längeren Spielfilmen für kurze Filmformate in der Regel wenig didaktisiertes Material verfügbar, weswegen eine ausführliche Aufbereitung des Filmmaterials durch die Lehrpersonen erforderlich ist, was möglicherweise als abschreckend wahrgenommen wird. Jedoch können gerade diese Umstände als Chance für die Entwicklung innovativer Lehrmethoden betrachtet werden. Beispielsweise besteht die Möglichkeit, Untertitel als Ausgangspunkt für Diskussionen über sprachliche Nuancen und kulturelle Kontexte zu nutzen, um das kritische Denken und die

transkulturelle Kompetenz der Lernenden zu fördern. Die Auseinandersetzung mit den Unterschieden und Gemeinsamkeiten zwischen verschiedenen Sprachen fördert ein tiefergehendes Verständnis für die komplexen Aspekte der Kommunikation. Des Weiteren könnten Schüler:innen dazu angeregt werden, eigene Untertitel auf Deutsch oder in ihrer Erstsprache zu erstellen, was nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch die kreativen Fähigkeiten der Lernenden fördert (Abraham, 2018:98f.).

Die für die filmpädagogische Arbeit durchaus interessanten Kurzfilme sind hingegen aus dem aktuellen Kino-Alltag weitgehend verschwunden und werden allerdings auch von den meisten anderen Verbreitungsmedien eher vernachlässigt. Allerdings zeigt der Erfolg von YouTube bei der jungen Generation, dass kurze Filme hier durchaus Erwartungshaltungen junger Leute treffen können und es auch tun.
(Wiedemann, 2022:502)

Kurze Filmformate können für Lernende ebenso eine Inspirationsquelle für die Initiierung eigener Projekte darstellen, in deren Rahmen nicht nur die sprachlichen Kompetenzen, sondern auch filmische und narrative Techniken erworben werden können, die über das klassische Lernen hinausgehen. Die Möglichkeiten scheinen diesbezüglich unendlich zu sein. Es obliegt den Lehrpersonen, sich für einen abwechslungsreichen, interaktiven und multimedialen Unterricht einzusetzen, um den Lernenden nicht nur die Freude an der Sprache, sondern auch die Vielfalt der Filmkunst zur Förderung der „Visual Literacy“ (Abraham, 2018:27f.) näherzubringen.

3. Die Österreichische Kurzfilmschau

Die Österreichische Kurzfilmschau ist eine Kooperation der Akademie des Österreichischen Films mit dem Bundesministerium für europäische und internationale Angelegenheiten (BMEIA), die jedes Jahr ausgewählte Filme österreichischer Filmschaffender im Sinne der Auslandskultur auf Reisen schickt. Die Auswahl der Filme setzt sich dabei aus verschiedenen Kriterien wie Auszeichnungen oder Festivalerfolge zusammen, welche ebenso für die Qualifizierung für den Österreichischen Filmpreis in der Kategorie „Bester Kurzfilm“ gelten (Valent & Wolfsteiner, 2022:3). Um die Bedingungen eines echten österreichischen Films zu erfüllen, müssen die jeweiligen Filmemacher:innen entweder österreichische Staatsbürger:innen sein oder zumindest einen Wohnsitz in Österreich vorweisen. Darüber hinaus muss der Film überwiegend mit österreichischen Mitteln finanziert worden sein.

Das Projekt existiert bereits seit dem Jahr 2012, aufgrund einer technischen Unterbrechung im Jahr 2023 wird die Aktion 2024 fortgeführt. Das bis 2023 genutzte Medium der Blu-ray Disc wurde zugunsten eines zeitgemäßen digitalen Verbreitungsmediums ersetzt, sodass die Filme künftig auf der Videoplattform *WatchAUT* zur Verfügung gestellt werden. Die Longlist des Projektionsjahres 2024 umfasst 13 Filme verschiedener Gattungen, darunter Kurzspielfilme, Experimentalfilme sowie ein Musikvideo (Valent & Wolfsteiner, 2024:4). Obwohl das primäre Ziel der Kurzfilmschau nicht in der didaktischen Auseinandersetzung mit den Inhalten oder der Sprache der Filme besteht, ist ihr ein durchaus didaktisches Potenzial innewohnend. Die Förderung des Mediums Kurzfilm ist dabei ebenso von Belang wie die Vermittlung eines aktuellen und authentischen Österreichbildes im Ausland (Länger, 2016:71). Dabei ist insbesondere die Verwendung der österreichischen Varietät von Relevanz, die in der deutschsprachigen Filmlandschaft eher eine Ausnahme bildet.

4. Ausgewählte Kurzfilme

Im Folgenden werden verschiedene Aufgabenstellungen zu drei ausgewählten Filmen aus der Österreichischen Kurzfilmschau präsentiert, die sich hervorragend für einen Einsatz im DaF-

Unterricht eignen. Der Großteil der Aufgaben wurde in der Praxis mit DaF-Studierenden sowie Schüler:innen an Mittelschulen in der Tschechischen Republik erprobt. Alle Filme stammen aus der Kurzfilmschau 2021 und wurden dankenswerterweise vom Österreichischen Kulturforum in Prag zur Verfügung gestellt.

4.1 Die Waschmaschine

Die Waschmaschine von Dominik Hartl ist ein Kurzspielfilm aus dem Jahr 2020 (Länge: 24 Minuten) und erzählt die Geschichte von Simon und Lea, einem jungen Pärchen aus Wien, das ihre kaputte Waschmaschine über eine Online-Verkaufsplattform zu einem günstigen Preis loswerden will, um sich nicht selbst um die Entsorgung kümmern zu müssen. Auf ihre Anzeige meldet sich der Familienvater Hassan, der die kaputte Maschine abholt und bei sich zu Hause vergeblich zu installieren versucht. Im Verlauf des Films reiht sich eine Katastrophe an die nächste und es werden Themen wie Alltagsrassismus, Vorurteile und „First World Problems“ angeschnitten und auf humorvolle Art und Weise erzählt (Reisner-Weinzettl & Valent, 2021:29; siehe auch Welke & Redl, 2022).

Durch die knappen Dialoge und den Verlauf der Geschichte, der sich stark aus den visuellen Handlungen der Protagonist:innen ergibt, ist der Film auch für niedrigere Niveaustufen geeignet. Als weiterer interessanter Aspekt sei der Schauplatz des Films erwähnt, der von Anfang bis Ende in derselben kleinen Wohnung gedreht wurde, wodurch der Fokus verstärkt auf die eigentliche Handlung gelenkt wird.

4.1.1 Aufgaben vor dem Sehen

Als klassische Aufgaben vor dem Sehen seien an dieser Stelle die Arbeit mit dem Trailer (URL4) und dem Filmplakat genannt, wobei Letzteres erfahrungsgemäß vorzuziehen ist, da bei Trailern die Gefahr größer ist, dass die Geschichte oder der interessante Plot vor der eigentlichen Rezeption vorweggenommen wird. Ein Beispiel für die Arbeit mit dem Filmplakat zu *Die Waschmaschine* ist in Abbildung 1 dargestellt. So erfolgt zum einen die Einstimmung auf den Film und gleichzeitig auch die Aktivierung des entsprechenden Wortschatzes (Abraham, 2018:86f.). Fragen wie „Was ist auf dem Filmplakat zu sehen?“ oder „Wer könnten die Figuren sein?“ lösen häufig längere Diskussionsrunden unter den Lernenden aus und es entstehen in der Regel spannende Vermutungen über Handlung und Figurenkonstellationen. Im Fall von *Die Waschmaschine* wird beispielsweise häufig eine Dreiecksbeziehung zwischen den Protagonist:innen vermutet. Interessant ist in diesem Zusammenhang auch die grafische Gestaltung des Plakats, das die drei Hauptfiguren im Glas einer comicartig gezeichneten, grellorangenen Waschmaschine zeigt, während Wasser durch die Dichtungen läuft. Das Beispiel in Abbildung 1 stammt aus einem zum Ausdruck bestimmten Arbeitsblatt, durch die technischen Gegebenheiten jedoch in der Regel nur in Schwarz-Weiß verfügbar ist. Aus diesem Grund hat es sich bewährt, das ganze Filmplakat zusätzlich in Farbe auf eine Leinwand zu projizieren, um sicherzustellen, dass die visuelle Gestaltung auch entsprechend wahrgenommen werden kann. Ähnliche Aufgabenstellungen und Fragen lassen sich auf nahezu alle Filmplakate ummünzen. Abraham (2018:86) spricht sich auch für die Arbeit mit dem Filmplakat nach der eigentlichen Rezeption aus.

Filmplakat: Bevor Sie sich den Film ansehen, betrachten Sie das Filmplakat und beantworten Sie die folgenden Fragen:

- Beschreiben Sie, was Sie auf dem Filmplakat sehen!
- Wer könnten die Figuren sein?
- Worum könnte es in dem Film gehen?
- Was fällt Ihnen sonst noch auf?
- Um welches Filmgenre handelt es sich? (Komödie, Drama, etc.)

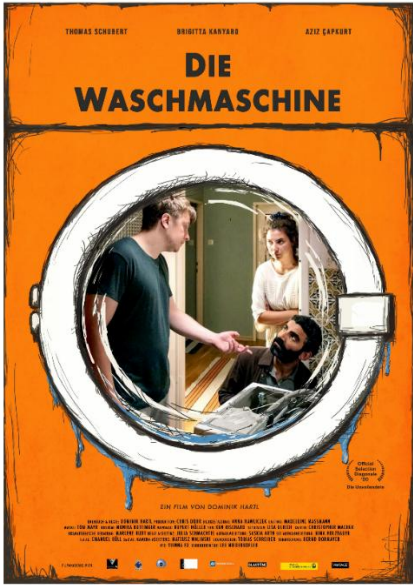


Abb. 4: Filmplakat *Die Waschmaschine* (© Dominik Hartl)

4.1.2 Aufgaben während des Sehens

Als Aufgaben während der Filmrezeption eignen sich insbesondere einfache Beobachtungsaufgaben, wie beispielsweise Beschreibungen der Protagonist:innen oder Bilderreihen (siehe dazu Abbildung 2). Die Aufgabe bei Bilderreihen besteht darin, verschiedene Standbilder aus dem Film in die richtige Reihenfolge zu bringen und darüber hinaus auch für jede Szene eine kurze Beschreibung anzuführen (siehe dazu Abraham, 2018:90). Als kleine Hilfestellung ist es angebracht, entweder die erste Szene vorzugeben oder für eine ausgewählte Szene (zum Beispiel das erste Bild in der Bilderreihe) eine kurze Beschreibung vorzugeben. Es können entweder nur Schlüsselszenen für Bilderreihen herangezogen oder der gesamte Film in Form von Standbildern abgebildet werden. Ebenso gut eignet sich diese Aufgabe vor der Filmrezeption, in welcher sich die Lernenden eine eigene Geschichte überlegen können und das Ende beispielsweise völlig offenbleibt. Wichtig dabei ist zu erwähnen, dass es für eine entsprechende Umsetzung vor der Rezeption des Films keine richtigen oder falschen Antworten gibt, was bei der Durchführung während des Sehens nicht der Fall ist. Für Letzteres sollte eine entsprechende Auflösung der Bilderreihe im Anschluss an die Aufgabe folgen.

Als Alternative zur Szenenbeschreibung bietet sich als weiterführende kreative Schreibaufgabe nach dem Sehen des Films auch das Verfassen von Dialogen an, wobei für einige ausgewählte Szenen kurze, fiktive Gespräche zwischen den Figuren entstehen können (Abraham, 2018:81). Dies ist insbesondere für Szenen interessant, in welcher nur eine Person im Film spricht (in *Die Waschmaschine* gibt es beispielsweise zahlreiche Szenen, in welcher die Hauptfigur Simon am Telefon mit Hassan interagiert, jedoch nur Simon als aktiver Redner zu hören ist). Für diese Aufgabenstellung gilt ebenso, dass es keine richtigen oder falschen Antworten gibt.

Bilderreihe. Bringen Sie die Szenen in die richtige Reihenfolge! Ergänzen Sie auch eine passende Beschreibung zu jeder Szene.

Nr.	Szene	Beschreibung
		Simon und Lea suchen online nach einer neuen Waschmaschine.
		
		

Abb. 5: Auszug aus einer Bilderreihe zu *Die Waschmaschine* (© Dominik Hartl)

4.1.3 Aufgaben nach dem Sehen

Nach dem Sehen reichen die Aufgaben von Filmgesprächen über die Handlung und die Wirkung des Films auf das Publikum (Abraham, 2018:78f.) bis hin zu handlungsorientierten Aufgaben wie Rollenspielen oder dem Nachstellen von Szenen.

Ein Auszug aus einem Beispiel für eine konkrete Aufgabenstellung zum Film *Die Waschmaschine* ist in Abbildung 3 zu sehen, für welche eine Szene mit Standbildern versehen und ein kurzer Dialog zum Einstieg vorgegeben werden kann. Die Aufgabe kann sowohl als Schreibaufgabe als auch als spontane kommunikative Aufgabe umgesetzt werden, erfahrungsgemäß entstehen durch spontane Interaktionen die lebendigsten und interessantesten Dialoge. Häufig wird die Geschichte durch die Dialoge weitergesponnen, was die Kreativität und das Gefühl der Lernenden für szenisches Handeln fördert.

Eine besondere Form der Szenenspiels stellt die Neuvertonung dar, bei welcher kurze Szenen ausgewählt und durch die Lernenden neu eingesprochen bzw. synchronisiert werden, indem der Originalton deaktiviert wird (Abraham, 2018:99).

Je nach Rezipient:innengruppe bzw. zeitlichen Rahmenbedingungen könnte es auch interessant sein, die Szenen mithilfe eines Smartphones zu filmen, was in Zeiten von TikTok und Reels für die Lernenden motivierend sein könnte. Auch hier gilt, dass es keine einzig richtige Möglichkeit für die Umsetzung gibt, sondern vielmehr der Entstehungsprozess per se als Lernprozess verstanden werden soll.

Rollenspiel. Spielen Sie eine der Szenen zu zweit oder zu dritt nach. Versuchen Sie, die Situation so echt wie möglich nachzuspielen und finden Sie eine gemeinsame Lösung!

Szene 1: Gespräch zwischen Simon und Hassan



Hassan:
Du hast mir eine kaputte Waschmaschine verkauft! Ich komme mit meinen Cousins!

Simon:
Es ist jetzt deine Maschine! Du musst sie zum Mistplatz bringen!

...

Abb. 6: Rollenspiel zu *Die Waschmaschine* (© Dominik Hartl)

Durch das relativ offene Ende des Films bietet sich als weiterführende Schreibaufgabe (beispielsweise als Hausaufgabe) zudem die Möglichkeit an, Fortsetzungen in Form von expressiven oder poetischen Textsorten zu verfassen (siehe dazu Abraham, 2018:82). Expressiv könnte die Geschichte aus Sicht einer Figur in Form eines Tagebucheintrags oder inneren Monologs erzählt werden, poetische Werke erzählen die Geschichte weiter oder es wird eine Vorgeschichte vor der eigentlichen Handlung des Films gesponnen. Darüber hinaus bietet sich auch das Schreiben eines alternativen Handlungsverlaufs an, dessen Ausgangspunkt die Lernenden selbst wählen können¹.

4.2 Fische

Der Kurzfilm *Fische* von Raphaela Schmid erzählt während einer Laufzeit von 17 Minuten die Geschichte zweier Geschwister, die sich in einem Chinarestaurant treffen, um ihrer verstorbenen Mutter auf besondere Art und Weise zu gedenken. Während sie mit ihren eigenen Schuldgefühlen und der Unfähigkeit zu kommunizieren ringen, bleiben die kleinen Geschehnisse und Dramen um sie herum unbemerkt. Der Film zeichnet sich durch seine feinfühligkeitsvolle Erzählweise aus und beleuchtet die Schwierigkeiten des menschlichen Miteinanders nach dem Verlust einer geliebten Person (Reiser-Weinzettl & Valent, 2021:17).

Neben der berührenden und zugleich tragikomischen Geschichte überzeugt der Film ebenso durch raffinierte kinematografische Elemente und Techniken, weshalb sich der Film für die Arbeit mit filmischen Mitteln wie Kameraperspektiven oder Montagetechniken eignet. Nicht immer ist es notwendig, sich nur mit der eigentlichen Handlung des Films zu befassen, das Medium Film an sich kann ebenso spannend sein. Im Folgenden wird näher auf entsprechende Möglichkeiten im Rahmen des Unterrichts eingegangen. Als Vorentlastung könnte es ratsam sein, sich mit Begriffen der Kinematographie auseinanderzusetzen, beispielsweise mit Hilfe des interaktiven Plakats zur Filmsprache². Durch die Komplexität der Begriffe eignen sich entsprechende Unterrichtseinheiten insbesondere für fortgeschrittenere Lernende, möglich ist es jedoch auch für niedrigere Niveaustufen.

4.2.1 Einstellungsgröße

Mithilfe von Einstellungsgrößen wird die Aufmerksamkeit der Zusehenden auf bestimmte Merkmale gerichtet oder Szenen bzw. Schauplätze präsentiert. Im Film *Fische* dient ein Chinarestaurant als Schauplatz, welches gleich zu Beginn in der Totale gezeigt wird (siehe Abbildung 4). Weitere Beispiele für Einstellungsgrößen sind Halbtotale oder Amerikanisch, die Personen in der Regel von den Knien oder Oberschenkeln aufwärts zeigen. Großaufnahmen fokussieren auf eine Person, die nahezu das gesamte Bild einnimmt, während der Hintergrund verschwommen oder kaum zu sehen ist. Interessant im Film *Fische* ist der direkte Blick der Protagonistin in die Kamera, wodurch der Eindruck erweckt werden soll, dass das Publikum direkt angesprochen wird – eine eigentlich ungewöhnliche Praxis in der Filmindustrie, da die narrative Illusion aufrechterhalten werden soll (Schlütz et al., 2020:1). Durch eine Detailaufnahme soll der Blick noch stärker auf ein einzelnes Merkmal gelenkt werden, in Abbildung 4 wird beispielsweise der Text eines Glückskekses fokussiert.

Anwendungsmöglichkeiten für filmische Mittel sind klassische Zuordnungsübungen, für welche den Lernenden je nach zeitlichen Kapazitäten entweder nur Standbilder (Frames) oder auch Szenen (Clips) gezeigt werden und die entsprechenden Einstellungsgrößen ergänzt werden können. Darüber hinaus können die Unterschiede zwischen den Größen besprochen

¹ Der Film kann sowohl auf Joyn als auch auf der Videoplattform Vimeo kostenlos gestreamt werden.

² Interaktives Filmsprache-Plakat: <https://nwdl.eu/filmsprache/de/index.html>. Eine Übersicht über wichtige Begriffe der Filmsprache ist ebenso in Abraham (2018:198–207) zu finden.

und auch die Intention dahinter (beispielsweise der zuvor erwähnte Blick in die Kamera, der Text im Glückskeks, etc.) thematisiert werden.



Abb. 7: Einstellungsgrößen im Film *Fische* (© Raphaela Schmid)

4.2.2 Kameraperspektive

Neben Einstellungsgrößen bilden Kameraperspektiven ebenso interessante Ausgangspunkte für Aufgaben. In Abbildung 5 werden drei verschiedene Perspektiven dargestellt, die im Film *Fische* eingesetzt werden. Während die Normalsicht auf Augenhöhe bzw. Über-die-Schulter zu den Gängigsten in der Kinematographie zählt, wird beispielsweise die Vogelperspektive weniger häufig eingesetzt, wodurch jedoch eine einzigartige visuelle Ästhetik erzeugt werden kann. Diese Perspektive kann eingesetzt werden, um einen Überblick über eine Szene oder Handlung zu schaffen oder auch Dominanz und Überlegenheit zu suggerieren (Abraham, 2018:201). Im Film *Fische* wird die Einstellung in Vogelperspektive zur Übersicht über die Tische der Restaurantbesucher:innen eingesetzt. Interessant dabei ist, dass die Personen selbst am Tisch nicht zu sehen sind, jedoch mithilfe der am Tisch befindlichen Gegenstände oder der Handlungen der Personen errahnt werden kann, welcher Tisch gerade eingeblendet wird. Als letzte Perspektive ist die Untersicht in Abbildung 5 zu erwähnen, im gewählten Frame sieht die Protagonistin zur Kellnerin hinauf, während sie Essen bestellt. Darüber hinaus kann diese Perspektive eingesetzt werden, um Unterordnung zu implizieren (ebd.).

Auch in diesem Zusammenhang bieten sich unterschiedliche Formate für die Umsetzung im DaF-Unterricht an, um Kameraperspektiven zu thematisieren. Die Aufgabenpalette zieht sich dabei von Zuordnungs- und Ergänzungsübungen bis hin zu handlungsorientierten Aufgaben in Form von Nachstellen von Standbildern mithilfe von Smartphones. Durch die direkte Anwendung der gelernten Begriffe fällt es den Lernenden in der Regel einfacher, diese nachhaltig im Gedächtnis abzuspeichern und später auch einfacher wiederabzurufen. Zuordnungsübungen zur Festigung der Begriffe können auch losgelöst von der klassischen Papierform in Form von Ausdrucken oder Projektionen im Kursraum visualisiert werden, wobei die Lernenden sich aktiv im Raum bewegen müssen, um die Aufgaben lösen zu können. Dies kann auflockernd und motivierend wirken, insbesondere am Morgen oder an langen Unterrichtstagen.



Abb. 8: Kameraperspektiven im Film *Fische* (© Raphaela Schmid)

4.2.3 Schärfe

Als weiteres Stilmittel soll abschließend der Umgang mit Schärfen im Film diskutiert werden. Abbildung 6 zeigt den Unterschied zwischen geringer und großer Tiefenschärfe. Im Beispielbild zur geringen Tiefenschärfe (linker Frame) wird die Person im Vordergrund, die während der Szene sogar spricht, unscharf dargestellt, während der Fokus auf den Hintergrund gelenkt werden soll, in welchem zwei weitere Restaurantbesucher sowie eine Ebene weiter hinten die Kellnerin beim Füttern der Fische gezeigt wird. Dadurch wird der Eindruck vermittelt, dass das Gesagte der Person im Vordergrund als wenig relevant angesehen werden kann. Im Gegensatz dazu wird bei der großen Tiefenschärfe (rechter Frame) sowohl der Vordergrund (Fische, Aquarium) als auch der Hintergrund (Protagonisten) in den Fokus gerückt. Somit bleibt den Zusehenden überlassen, worauf der Blick fokussiert wird. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Aufnahme durch das Aquarium, was in diesem Film einige Male eingesetzt wird.

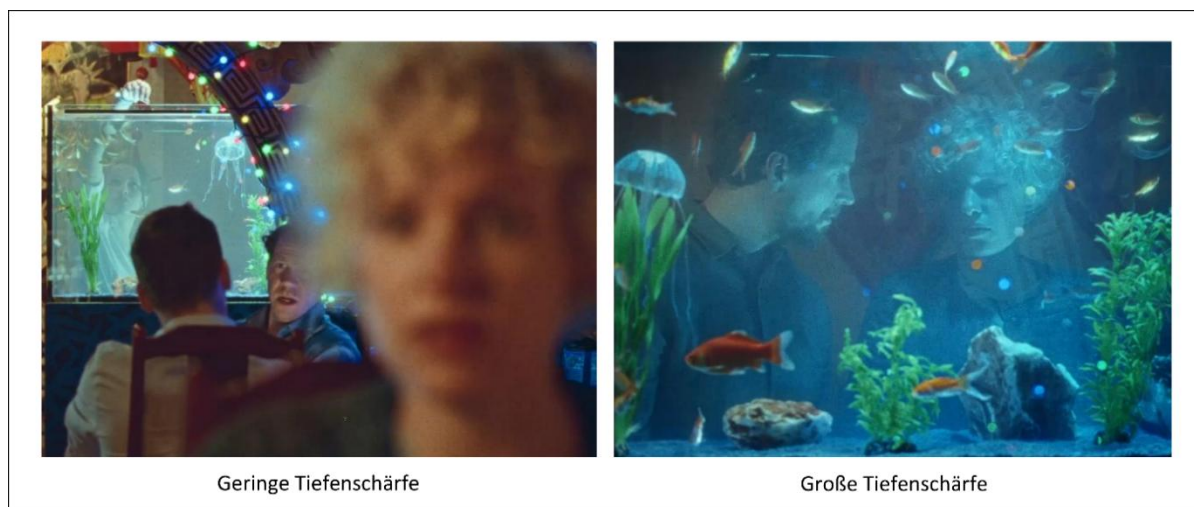


Abb. 9: Tiefenschärfen im Film *Fische* (© Raphaela Schmid)

Im Hinblick auf Schärfe ist abschließend auch das Mittel der Schärfenverlagerung zu nennen, durch welche der Fokus eines Bildes im Vordergrund im Verlauf der Szene auf ein anderes im Hintergrund gelenkt wird (siehe Abbildung 7). Im ersten Frame (links) ist eine Hand im Vordergrund, die einen Fisch auf eine beschlagene Scheibe malt, danach wird der Fisch verwischt (mittlerer Frame) und es tritt der Hintergrund zum Vorschein – die Protagonistin, die in der darauffolgenden Szene das Chinarestaurant betritt (rechter Frame). In diesem Zusammenhang wäre beispielsweise eine Auseinandersetzung mit der Reihenfolge der gezeigten Szenen sinnvoll, um die Übergänge der Szenen zu diskutieren. Darüber hinaus könnten ebenso Mittel wie Lichtmontagen (z.B. das beleuchtete Rentier oder das Schaufenster im Hintergrund) thematisiert werden, die äußert geschickt im Film eingesetzt werden.

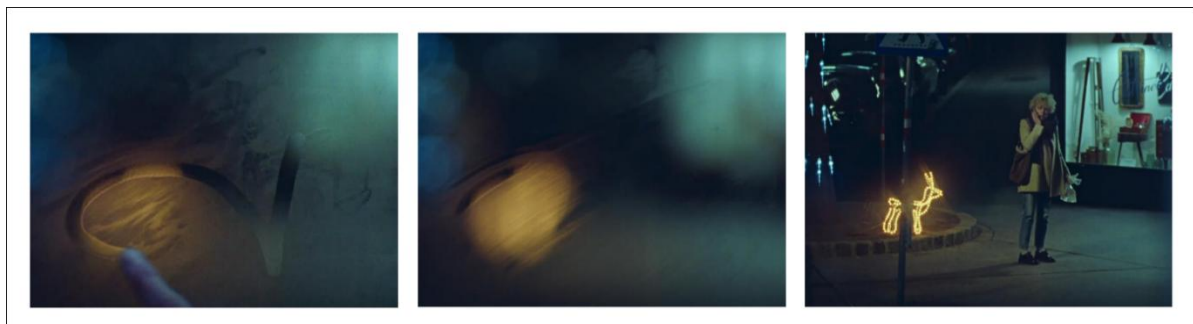


Abb. 10: Schärfenverlagerung im Film *Fische* (© Raphaela Schmid)

Der Film birgt einige ästhetische Besonderheiten, die es zu entdecken gilt. Durch eine bewusste Auseinandersetzung mit entsprechenden Mitteln steht die Filmproduktion selbst im Fokus, die fernab von der eigentlichen Handlung thematisiert werden kann und ausprobiert werden sollte. Wichtig dabei zu beachten ist, dass die hier kurz umrissenen Stilmittel häufig ineinander übergehen und nicht unbedingt getrennt voneinander behandelt werden müssen (z.B. Einstellungsgrößen, Perspektiven und Schärfen). Trotz des enormen zeitlichen Aufwandes von Seiten der Lehrperson für die Vorbereitung entsprechender Szenen lohnt es sich allemal, da durch die Arbeit mit filmischen Mitteln nicht nur das Verständnis für zukünftiges Filmerleben geschärft wird, sondern darüber hinaus auch die visuelle und ästhetische Bildung („Visual Literacy“) der Lernenden ausgebaut werden kann (Abraham, 2018:27f.).

4.3. Das beste Orchester der Welt

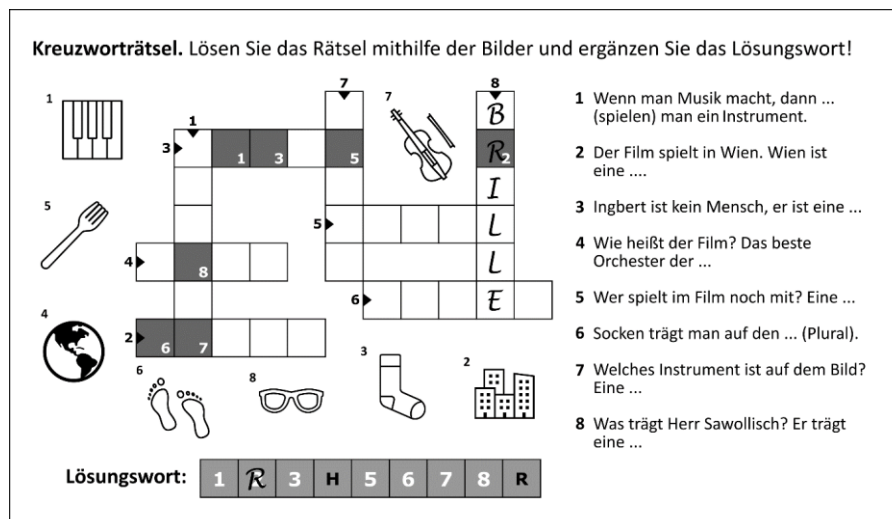
Der letzte Film *Das beste Orchester der Welt* von Henning Backhaus ist mit einer Spiellänge von 13 Minuten der kürzeste der in diesem Beitrag vorgestellten Filme. Der Film handelt über Ingbert Socke, der sich für die Stelle als Kontrabassist bei der Wiener Staatskapelle bewirbt. Wie sein Name andeutet, handelt es sich bei Ingbert tatsächlich um eine Socke (im Film als Handpuppe verkörpert), was ihm trotz tadelloser Performance zum Verhängnis wird. Der Film zeigt auf humorvolle und gleichzeitig tragische Weise ein Vorspiel der anderen Art und schneidet gleichzeitig die Problematik der Diskriminierung Andersartiger an, die versuchen, am normalen Leben teilzuhaben. Im Verlauf des Films kommen zahlreiche weitere skurrile Figuren hinzu (u.a. eine Mülltonne als Saaldiener, eine Gabel als Intendant), wodurch dem Film mehr Absurdität zugeschrieben wird, jedoch gleichzeitig auch einen bleibenden Eindruck hinterlässt.

Der Film eignet sich trotz der unterschwelligen Botschaft vor allem für jüngeres Publikum, die Handlungen wirken durch den Einsatz des Puppenspiels nahezu kindlich, wodurch ein interessantes Unterrichtssetting geschaffen werden kann. Zahlreiche Möglichkeiten werden in Bezug auf Wortschatzarbeit gegeben, die bereits auf niedrigen Niveaustufen (ab A1) eingesetzt werden können. Entsprechende Beispiele sind im Folgenden illustriert.

4.3.1 Wortschatzarbeit

Zur Vorentlastung vor dem Screening hat sich das Anfertigen von Bildkarten des wichtigsten im Film vorkommenden Vokabulars (die Socke, die Gabel, etc.) bewährt, die die Lernenden als Memory spielen können. Alternativ eignen sich ebenso einfache Zuordnungsübungen mit Bildern und den entsprechenden Ausdrücken. Um etwas mehr Bewegung in die Übung zu bringen, können Papierausschnitte mit den Begriffen auf einen Tisch gelegt und die dazugehörigen Bildkarten an die Wände des Kursraumes geklebt werden, wobei es nur erlaubt ist, mit jeweils einem Begriff loszugehen, sodass die Lernenden für jeden neuen Begriff wieder zum Ausgangspunkt zurückkehren müssen.

In Abbildung 8 ist ein Beispiel für ein Kreuzworträtsel zur Festigung der im Film vorkommenden Lexik abgebildet, welches sich teilweise auf die Handlungen bzw. die Figuren bezieht und erst als Aufgabe nach der eigentlichen Filmrezeption durchgeführt werden sollte.


Abb. 11: Kreuzworträtsel zum Film *Das beste Orchester der Stadt*

Weitere Möglichkeiten zur Festigung des Wortschatzes bilden neben dem bereits genannten Memoryspiel auch Scharade, bei welchem der entsprechende Wortschatz pantomimisch dargestellt und von den Lernenden erraten werden soll. Dieses Spiel kann auch in Teams gespielt werden, die gegeneinander antreten, was die Motivation zusätzlich steigern kann.

Auf höheren Niveaustufen können darüber hinaus zum Film passende Phraseologismen trainiert werden. Beispiele hierfür wären: *die erste Geige spielen*; *jemandem auf der Nase herumtanzen*; *etwas durch die rosarote Brille sehen*; *Das klingt wie Musik in meinen Ohren!*; *in die Socken kommen*; *Hand und Fuß haben*; *Der Ton macht die Musik*; *eine arme Socke*; *den Ton angeben*; *mit Pauken und Trompeten*; *eine andere Saite aufziehen* oder *jemanden von den Socken hauen*³.

4.3.2 Kreative Arbeit

Zur Förderung der sprachlichen Fähigkeiten eignen sich neben der klassischen Wortschatzarbeit auch kreative Aufgabenstellungen, bei welchen nicht nur der lexikalische Wortschatz, sondern auch das phonetische Sprachgefühl trainiert werden können. Passend zum Protagonisten des Films *Das beste Orchester der Welt* ist in Abbildung 9 ein unterhaltsames Sockengedicht dargestellt, dass zum einen für das Aussprachetraining herangezogen werden und zum anderen auch als Vorlage zum Verfassen eines ähnlichen Gedichtes als poetische Schreibaufgabe dienen kann (Abraham, 2018: 82). Als Anregung könnten weitere Kleidungsstücke (Schuhe, Taschen, etc.) oder Körperteile (Hände, Füße, etc.) in den Wortschatzübungen thematisiert werden und in einem Gedicht entsprechend Anwendung finden. Der Kreativität sollten dabei keine Grenzen gesetzt werden, so beinhaltet das Beispielgedicht gegen Ende abstrakte Bezeichnungen und Onomatopoetika, die lediglich der Klangharmonie dienen. Hervorzuheben ist dabei der spielerische Umgang mit den Lauten, was erfahrungsgemäß für viel Unterhaltung und gute Stimmung im Unterrichtsraum sorgt. Die Gedichte können einzeln oder als Partner-/Gruppenarbeit verfasst und im Unterricht vorgetragen oder gegebenenfalls als weiterführende Hausaufgabe verschriftlicht werden.

³ Weitere zahlreiche Beispiele für Phraseologismen im Deutschen sind bei Schemann (2011) zu finden.

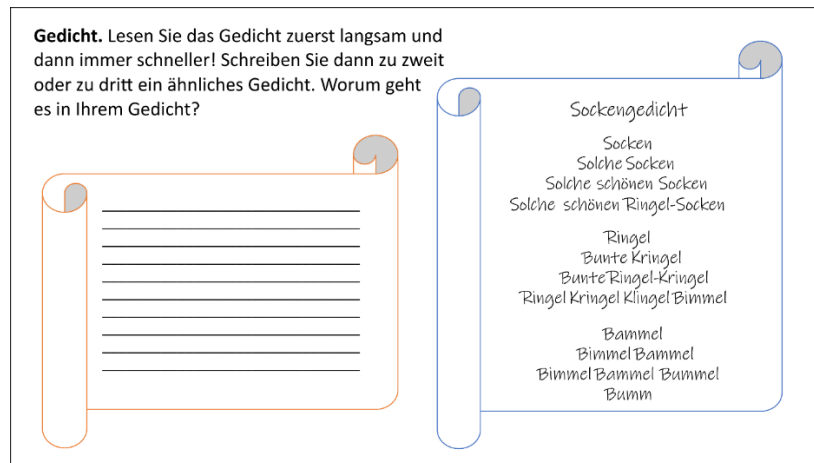


Abb. 12: Gedicht zum Film *Das beste Orchester der Stadt*

Durch den Einsatz von Handpuppen im Film liegt je nach Altersstufe der Lernenden auch die Idee nahe, im Unterricht Handpuppen aus Socken zu basteln⁴. Diese können beispielsweise im Rahmen eines kleinen Theaterstücks zum Leben erweckt werden, wobei der Fantasie keine Grenzen gesetzt sind. Die Lernenden können sich kurze Geschichten zu ihren Puppen überlegen und vor der Klasse vortragen, ebenso können kurze Videoclips erstellt und später gesammelt präsentiert werden. Denkbar ist auch ein Vortragen der zuvor erwähnten Gedichte mithilfe der gebastelten Sockenpuppen. Je nach zeitlichen und organisatorischen Möglichkeiten könnte auch ein Puppentheater vor einem Publikum (andere Klassen/Kurse, Freunde und Familie der Lernenden) organisiert werden, was einen zusätzlichen Ansporn für die Lernenden darstellen könnte.

Generell eignen sich Handpuppen als Unterrichtsbegleiter für jüngere Lernende, um die Kommunikationsfähigkeit und das Selbstbewusstsein zu fördern. Sie können unterstützend im regulären Unterricht integriert werden und den Lernenden helfen, spielerisch Sprache zu lernen und mögliche Hürden im Lernprozess leichter zu überwinden (siehe dazu Graffmann, 2001). Oftmals fällt es den Kindern leichter, nicht selbst zu sprechen, sondern die Sockenpuppe für einen sprechen zu lassen – auf diese Weise werden Fehler eher zugelassen und die Hemmschwelle sinkt, was zu einer positiven und motivierenden Lernatmosphäre beitragen kann.

Mit der Verwendung des Puppenspiels wird dem Film eine besondere Note zugeschrieben, er ist unterhaltsam und gleichzeitig tragisch, das Ende bleibt offen und das Schicksal von Ingbert Socke ungewiss. Geschickt eingesetzt wirkt auch die musikalische Untermalung, welche nicht nur durch das Vorspiel Ingberts, sondern vor allem durch den Theaterschauplatz geschickt integriert ist und perfekt zur Inszenierung beiträgt. Trotz der Empfehlung, den Film bei jüngerem Publikum einzusetzen, begeistert der Film ältere Zuseher:innen gleichermaßen⁵.

5. Zusammenfassung und Ausblick

Der vorliegende Beitrag umreißt das didaktische Potenzial von drei ausgewählten österreichischen Kurzfilmen und diskutiert mögliche Anwendungsmöglichkeiten für einen direkten Einsatz im DaF-Unterricht. Die Aufgabenstellungen umfassen dabei die Arbeit mit Filmplakaten oder Trailern, handlungsorientierte Aufgaben sowie die Thematisierung

⁴ Eine gut beschriebene Anleitung auf Deutsch ist auf folgender Website zu finden: <http://www.talu.de/handpuppen-selber-machen/>.

⁵ Auch dieser Film ist auf den Plattformen Joyn und Vimeo kostenlos verfügbar.

filmischer Mittel wie beispielsweise Kameraperspektiven oder Einstellungsgrößen. Im Vordergrund stehen der interaktive Ansatz und der spielerische Umgang mit dem Medium Film, welcher auch losgelöst vom eigentlichen Inhalt vermittelt werden kann. Die Auswahl der Kurzfilme, welche durch die Aktion der Österreichische Kurzfilmschau zugänglich gemacht wurden, erfolgte auf Basis der Erprobung in der Praxis, welche mit DaF-Studierenden und Schüler:innen an Mittelschulen in der Tschechischen Republik durchgeführt wurde.

Anhand des Films *Die Waschmaschine* (Dominik Hartl, 2020) werden verschiedene Aufgabenstellungen präsentiert, die vor, während und nach der Filmrezeption durchgeführt werden können. Diese umfassen die Arbeit mit dem Filmplakat, Bilderreihen sowie handlungsorientierte Aufgaben wie das Nachspielen von Szenen und das Schreiben einer möglichen Fortsetzung oder eines alternativen Endes. Der Film ist kurzweilig und kann auf allen möglichen Niveaustufen gezeigt werden, durch die Länge von 24 Minuten wird außerdem eine komplette Vorführung innerhalb einer Unterrichtseinheit ermöglicht.

Filmische Mittel werden mithilfe des Kurzfilms *Fische* (Raphaela Schmid, 2020) thematisiert, wobei insbesondere auf die Unterschiede zwischen Kameraperspektiven, Einstellungsgrößen und Schärfe eingegangen wird. Darüber hinaus werden Empfehlungen formuliert, wie die Auseinandersetzung mit filmischen Techniken das Verständnis der Lernenden für zukünftige Filmerfahrungen schärfen und darüber hinaus die visuelle und ästhetische Kompetenz fördern kann, was insbesondere für fortgeschrittene Lernende relevant ist.

In den Aufgabenstellungen zu *Das beste Orchester der Welt* (Henning Backhaus, 2020) wird der Fokus verstärkt auf die Wortschatzarbeit für jüngere Lernende gelegt, die bereits ab einer sehr niedrigen Niveaustufe eingesetzt werden können. Der spielerische Ansatz des Films zieht sich wie ein roter Faden durch die Empfehlungen für den Unterricht, wobei der Schwerpunkt auf kreativeren Aufgaben wie beispielsweise dem Basteln von Handpuppen oder der Inszenierung eines Puppentheaters liegt, was den Lernprozess erheblich unterstützen und zu einem positiven Lernumfeld beitragen kann.

Abschließend ist zu betonen, dass die hier vorgestellten Filme und Materialien keineswegs nur für die angeschnittenen Zielgruppen eingesetzt werden sollen, sondern eher als eine Inspiration für weiterführende Aufgabenstellungen anzusehen sind. Filmische Mittel müssen nicht unabhängig von der eigentlichen Handlung des Films thematisiert werden, umgekehrt können handlungsbezogene Aufgaben ebenso geschickt mit filmischen Mitteln kombiniert werden, um den Lernenden einen abwechslungsreichen und stimulierenden Unterricht zu ermöglichen, der mit Sicherheit lange im Gedächtnis bleiben wird. Gleichzeitig soll dieser Beitrag Lehrpersonen ermutigen, sich ebenso an Kurzfilme heranzuwagen, da ihnen ein unglaubliches didaktisches Potenzial innewohnt. Zwar ist die Erstellung entsprechender Materialien mit viel Aufwand verbunden und die Zugänglichkeit zu Kurzfilmen nicht immer gegeben, jedoch birgt die digitale Welt zahlreiche Möglichkeiten, passendes Filmmaterial zu finden. Die Aktion der Österreichischen Kurzfilmschau unterstützt diese Zugänglichkeit zumindest teilweise, das nunmehr digitale Screening ermöglicht einen unabhängigeren und weltweiten Zugang zu den Filmen. Darüber hinaus bieten Plattformen wie *YouTube*, *Vimeo* und andere Streaming-Dienste eine Fülle an Kurzfilmen, die für den Unterricht genutzt werden können. Diese Ressourcen sollten von Lehrpersonen aktiv genutzt und im Unterricht integriert werden, um eine vielfältige und moderne Lernumgebung schaffen zu können. Mithilfe von Kurzfilmen können gesellschaftlich relevante und komplexe Themen auf eine zugängliche und ansprechende Weise vermittelt werden und dadurch zum Ausgangspunkt für Diskussionen dienen, die das kritische Denken und die Meinungsbildung der Lernenden fördern.

Kurzfilme sollten aus dem verstaubten Schatten der Langspielfilme geholt werden, da sie eine dynamische und ansprechende Methode bieten, um den DaF-Unterricht nachhaltig zu bereichern. Sie ermöglichen es den Lernenden, die Sprache in einem authentischen Kontext zu

erleben und gleichzeitig kulturelle Einblicke zu gewinnen. Darüber hinaus ermöglichen sie auch die Förderung der ästhetischen und visuellen Bildung. In einer zunehmend digitalisierten Welt nimmt die Bedeutung von Medien im Klassenzimmer stetig zu, wobei die optimale Nutzung dieser Werkzeuge entscheidend ist, um den Lernenden eine möglichst gewinnbringende Erfahrung bieten zu können. Die Zukunft des DaF-Unterrichts gestaltet sich aufregend, wobei (Kurz-)Filme zweifellos eine wichtige Rolle in dieser Entwicklung spielen werden.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Abraham, U. (2013). Kurzspielfilme im Deutschunterricht. *Praxis Deutsch*, 40(237), 4–14.
- Abraham, U. (2018). *Filme im Deutschunterricht*. Klett/Kallmeyer.
- Backhaus, H. (2020). *Das beste Orchester der Welt*. Filmakademie Wien.
- Graffmann, H. (2001). Die Puppe spielt mit. Handpuppen im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 25, 50.
- Hartl, D. (2020). *Die Waschmaschine*. Filmakademie Wien.
- Heinrich, K. (1998). *Der Kurzfilm: Geschichte, Gattungen, Narrativik*. Coppi-Verlag.
- Kuhn, A. & Westwell, G. (2020). *A Dictionary of Film Studies*. Oxford University Press.
- Länger, M. (2016). *Die Österreichische Kurzfilmschau – die österreichische (Kurz-)Filmszene am Puls der Zeit* [Diplomarbeit]. Universität Wien.
- Reiser-Weinzettl, S. & Valent, A. (2021). *Österreichische Kurzfilmschau 2021*. BMI/Digital Print Center.
- Schemann, H. (2011). *Deutsche Idiomatik: Wörterbuch der deutschen Redewendungen im Kontext*. De Gruyter.
- Schlütz, D. M., Possler, D. & Golombek, L. (2020). “Is He Talking to Me?”. *Projections*, 14(2), 1–25.
- Schmid, R. (2020). *Fische*. Lemonade Films.
- Surkamp, C. (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze-Methoden-Grundbegriffe*. J. B. Metzler Verlag.
- Thaler, E. (2010). Filmdidaktik. In W. Hallet & F. G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 142–146). Klett/Kallmeyer.
- Valent, A. & Wolfsteiner, M. (2022). *Österreichische Kurzfilmschau 2022*. BMI/Digital Print Center.
- Valent, A. & Wolfsteiner, M. (2024). *Österreichische Kurzfilmschau 2023/24*. BMI/Digital Print Center.
- Welke, T. (2007). Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 36, 21–25.
- Welke, T. & Redl, K. (2022). Kurzfilme in/aus Österreich. Unterschätztes Format und ambitionierte Nische für kulturelle und sprachliche Begegnungen. *IDE, Heft 2 (Österreich im Blick. Fundstücke des kulturellen Lebens in Österreich)*, 93–107.
- Wiedemann, D. (2022). Medienentwicklung und Medienpädagogik: Kino. In U. Sander, F. Von Gross & K.-U. Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik* (S. 499–508). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Wolf, R. W. (2006). Was ist Kino—Was ist Kurzfilm? In M. Jahn, C. Kaminski & R. W. Wolf (Hrsg.), *Kurzfilm in Deutschland—Studie zur Situation des kurzen Films* (S. 5–6). AG Kurzfilm.

Internetquellen

- Bastelanleitung Handpuppen (o.J.). [031. Oktober 2025] von <http://www.talu.de/handpuppen-selber-machen/>.
- Filmplakat *Die Waschmaschine* (2020). [031. Oktober 2025] von https://www.crew-united.com/de/Die-Waschmaschine_258990.html.
- Interaktives Filmsprache-Plakat (o.J.). [031. Oktober 2025] von <https://nwdl.eu/filmsprache/>.
- Joyn (o.J.). [031. Oktober 2025] von <https://www.joyn.at/>.
- Kino-VOD-Club (o.J.). [031. Oktober 2025] von <https://www.vodclub.online/>.
- Trailer zum Kurzfilm *Die Waschmaschine* (2021). [031. Oktober 2025] von <https://vimeo.com/563131027>.
- WatchAUT (o.J.). [031. Oktober 2025] von <https://watchaut.film/>.
- URL1: <https://www.joyn.at/>
- URL2: <https://www.vodclub.online/>
- URL3: <https://watchaut.film/>
- URL4: <https://vimeo.com/563131027>



Aktives Zuhören im Deutschunterricht: Eine empirische Studie

Jana KRUCKÁ

Westböhmische Universität

janakruccka@gmail.com

ORCID: 0009-0008-1683-6909

ABSTRACT

Research on the Use of Active Listening in German Language Teaching

The following article addresses the relevance and application of active listening in German language teaching. Active listening is considered a fundamental communication method that not only enhances understanding between conversation partners but also positively influences the emotional perception of experiences. Further studies highlight the importance of active communication and interaction among students in language instruction. This not only aids students in effectively acquiring the subject matter but also provides an opportunity to practice a vital skill.

The present research¹ connects previous findings in these areas and investigates, through an experiment, how the technique of active listening can be implemented in German language instruction.

KEYWORDS

Active Listening, Communication, Single Subject Experiment, German Teaching

Einleitung

Der nachfolgende Artikel thematisiert die Relevanz und Anwendung des aktiven Zuhörens im Deutschunterricht. Aktives Zuhören wird als eine grundlegende Kommunikationsmethode betrachtet, die nicht nur das Verständnis zwischen den Gesprächspartnern verbessert, sondern auch die emotionale Wahrnehmung von Erlebnissen positiv beeinflussen kann. Manche Studien (Mălureanu & Enachi-Vasluianu, 2016; Sharafieva & Yarmakeev et al., 2019) verdeutlichen die Bedeutung aktiver Kommunikation und Interaktion unter den Schüler:innen im Sprachunterricht. Diese trägt nicht nur dazu bei, dass die Lernenden den Unterrichtsstoff effektiver aufnehmen, sondern bietet auch die Möglichkeit, eine wesentliche soziolinguistische Kompetenz und Sprachmittlung zu trainieren.

Die vorliegende Forschung verbindet die bisherigen Erkenntnisse in Bereichen der Kommunikation, aktiven Zuhörens und Didaktik und untersucht in einem Experiment, wie die Technik des aktiven Zuhörens im Deutschunterricht implementiert werden kann.

¹ The research is part of the dissertation "Principles of Nonviolent Communication in Foreign Language Teaching" (Jana Krucká), which was published in July 2024. This dissertation also presents further results from this research.

1. Aktives Zuhören

Das Konzept des aktiven Zuhörens geht bereits auf Carl Rogers (1961) in der psychotherapeutischen Gesprächsführung zurück und hat sich seither als bedeutende Grundlage auch in anderen Bereichen der Kommunikation etabliert, insbesondere wenn es darum geht, Konversationsprozesse – etwa im Fremdsprachenunterricht – effektiv zu gestalten.

Hoppe (2008:12) definiert aktives Zuhören als die Bereitschaft und Fähigkeit von Menschen, zuzuhören und zu verstehen. Diese Fähigkeit umfasst sechs Komponenten: der anderen Person die volle Aufmerksamkeit schenken, auf Urteile und Bewertungen verzichten, reflektieren (sich vergewissern), klären, zusammenfassen und Informationen weitergeben.

Aktives Zuhören wird laut Mălureanu und Enachi-Vasluianu (2016:332–333) durch verschiedene Merkmale charakterisiert. Dazu gehören Blickkontakt, der das Interesse des Zuhörers an der Botschaft signalisiert, sowie eine konzentrierte Auseinandersetzung mit dem Inhalt², und Offenheit für neue Ideen. Es ist wichtig, die gesamte Botschaft zu erfassen und unangemessene Unterbrechungen des Sprechers zu vermeiden. Um das Verständnis zu signalisieren, kann der Zuhörer zwischendurch mit kurzen Reaktionen wie „Verstehe“, „Aha“ oder einem zustimmenden Nicken reagieren. In bestimmten Situationen – etwa bei komplexen Inhalten oder im beruflichen Kontext – kann es hilfreich sein, das Gehörte in eigenen Worten zusammenzufassen. Dies gibt dem Sprecher die Möglichkeit, seine Aussagen zu korrigieren oder zu ergänzen, während er erkennt, dass ihm aktiv zugehört wird.

2. Bisherige Forschungen

Die Auswirkungen des aktiven Zuhörens werden durch mehrere empirischen Studien belegt. Laut Kawamichi stimuliert aktives Zuhören Gehirnzentren, die für die Vermittlung von Belohnungsgefühlen und die Information über emotionale Zustände verantwortlich sind (O'Doherty, 2004; Singer, Critchley und Preuschoff, 2009 in Hiroaki Kawamichi, 2015:23–24). Die Ergebnisse der Studie legen nahe, dass die emotionale Bewertung einer Situation, wie einer persönlichen Lebenserfahrung, durch aktives Zuhören positiv beeinflusst werden kann. Das Gehirn scheint in der Lage zu sein, eine negative Erfahrung durch das aufmerksame Zuhören einer Erzählung darüber in eine positivere Wahrnehmung umzuwandeln (Hiroaki Kawamichi, 2015:23).

Ein Beispiel verdeutlicht dies: Ein Kind, das eine schlechte Erinnerung an einen Streit mit Mitschüler:innen hat, kann durch aktives Zuhören dazu gebracht werden, die subjektive emotionale Bewertung dieser Erinnerung abzumildern oder sogar zu verändern (ebd).

Aktives Zuhören wird von den Beteiligten auch als Belohnung empfunden, die gegenseitiges Verständnis fördert und die Bereitschaft zur Zusammenarbeit erhöht. Die Studie legt also nahe, dass aktives Zuhören nicht nur das Verständnis zwischen Menschen verbessert, sondern auch die emotionale Wahrnehmung von Erlebnissen positiv beeinflussen kann (ebd).

Die Wichtigkeit aktiven Zuhörens im Bereich der Patientenbetreuung zeigen Haley et al. (2017). Die Studie zeigt, dass aktives Zuhören und Selbstwahrnehmung einen signifikanten Zusammenhang mit Empathie aufweisen. Empathie ist dabei eng mit patientenzentrierter Pflege verknüpft. Sie fungiert als teilweiser Vermittler zwischen aktivem Zuhören und patientenzentrierter Pflege sowie als vollständiger Vermittler zwischen Selbstwahrnehmung und patientenzentrierter Pflege. Dies deutet darauf hin, dass eine Verbesserung des aktiven Zuhörens und der Selbstwahrnehmung zu einer Steigerung des Einfühlungsvermögens führt, was wiederum die Qualität der patientenzentrierten Pflege verbessert.

Mălureanu und Enachi-Vasluianu (2016) beschäftigen sich mit der Wichtigkeit der jeweiligen Charakteristika (siehe oben) des aktiven Zuhörens. In ihrer Studie wurden

² Andere Autoren (Farson, Rogers, 2007; Barkai, 1984) betonen neben der inhaltlichen Seite auch die emotionale.

Schüler:innen einer Pädagogischen Oberschule und Studierende der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften befragt. Die Ergebnisse zeigen, dass aktives Zuhören nicht nur für die Schüler:innen, sondern auch für die Lehrer:innen unerlässlich ist. Denn, diese sollen über effiziente Kommunikationsfertigkeiten, darunter auch über aktives Zuhören, verfügen, um die Schüler:innen zu motivieren, sich an der Kommunikation zu beteiligen. Aktives Zuhören zu können ist ein wichtiges Element des interaktiven Feedbacks, das eine Verzerrung der empfangenen Botschaft verhindert. Das Zuhören muss systematisch erlernt werden, da es eine effektive Kommunikation und Beziehungen begünstigt.

Die oben genannten Studien zeigen, wie nützlich die Fertigkeit aktiv zuzuhören sein kann. Aufgrund dessen wäre es sinnvoll diese Fertigkeit in den Schulunterricht zu integrieren. Ein geeigneter Weg hierfür sind die Konversationen im Unterricht. Die Konversation im Unterricht ist u.a. auch ein Thema, zu dem in der Vergangenheit auch zahlreiche Forschungsarbeiten durchgeführt worden sind.

Beispielsweise analysiert Bou-Franch (2001) die Methodik und Inhalte, die für einen konversationsorientierten Unterricht geeignet sind. In seiner Arbeit schlägt er praktische Übungen zum Training verschiedener Aspekte der Gesprächskompetenz vor, z. B. pragmatische Kompetenz, Verhandlungsstrategien. Auf der Grundlage ihrer Forschungen empfiehlt sie einen direkten Ansatz für die Vermittlung von Gesprächskompetenz, der darauf beruht, dass sich die Schüler:innen bewusst sind, welche Art von Wissen von ihnen erwartet wird, und dass der Lehrer sinnvolle metapragmatische Informationen bereitstellt (Bou-Franch, 2001:22).

Milova (2015) hebt in ihrem Artikel die Bedeutung der Sprechkompetenz, im Sinne einer interaktiven und geistig befriedigenden Konversation, im Fremdsprachenunterricht hervor und verweist auf die mangelnde Aufmerksamkeit, die diesem Thema in der Unterrichtspraxis geschenkt wird. Laut Nolasco (in Milova, 2015:171) sind die Schüler:innen in der Lage, Englisch relativ korrekt und sogar fließend zu sprechen, aber sie sind nicht in der Lage, sich an einer kontinuierlichen, interaktiven und geistig befriedigenden Unterhaltung zu beteiligen. Die Lernenden ergreifen nicht die Initiative, um mehr zu sagen, begnügen sich mit kurzen Antworten und sind aufgrund ihrer mangelnden Konversationsfähigkeiten nicht in der Lage, eine längere Konversation aufrechtzuerhalten. Milova (2015:175) schlägt mehrere Schritte für einen effektiven Konversationsunterricht vor. Zunächst empfiehlt sie einen themenorientierten Unterricht, der sowohl das nötige Vokabular als auch die Wiederholung relevanter grammatikalischer Strukturen umfasst. Anschließend sollten die Lernenden in Paare oder kleine Gruppen eingeteilt werden, um ihnen mehr Möglichkeiten zum Üben von Konversation zu bieten. Danach ist es wichtig, Parameter für die Konversation festzulegen, wobei der Fokus beispielsweise auf Brainstorming oder Argumentation liegen kann. Zudem sollten die Rollen der Lernenden in der Konversation definiert werden, gefolgt von einer praktischen Demonstration, bevor die tatsächliche Konversation beginnt.

Darüber hinaus rät Milová (ebd.) dazu, Konversationssituationen zu verwenden, die dem realen Leben entsprechen. Sie listet verschiedene Konversationstechniken auf, darunter Diskussionen in kleinen Gruppen, Rollenspiele, Improvisationen, Simulationen und Debatten, und analysiert deren Anwendung.

Der verhaltensorientierte Ansatz für den Dialogunterricht wird von Sharafieva, Yarmakeev und anderen (2019) erläutert. Dieser Ansatz beinhaltet konkret, dass den Schüler:innenn Videos gezeigt werden, gefolgt von einer Diskussion über die dargestellten Gesprächsstrategien, um sie mit diesen und den entsprechenden Sprachmustern vertraut zu machen (Sharafieva, Yarmakeev et al., 2019:62). In einer anderen Gruppe wurde die Methode der Dramatisierung der gezeigten Dialoge angewendet. Die Forschung hat ergeben, dass die Sprechfertigkeit der Schüler:innen steigt, wenn sie lernen, Sprachmuster an bestimmte Verhaltensweisen anzupassen. Außerdem wurde gezeigt, dass die genannten Methoden ein

großes Potenzial für den Unterricht haben, und die Autoren empfehlen ihren Einsatz im Fremdsprachenunterricht (Sharafieva & Yarmakeev et al., 2019:66).

Konversation im Fremdsprachenunterricht ist essenziell und wurde von zahlreichen Autor:innen eingehend untersucht (siehe oben), da sie viele positive Effekte auf Lernende hat. Sie fördert nicht nur die Sprachproduktion und das Selbstvertrauen, sondern ermöglicht auch sozialen und kognitiven Austausch. Aktives Zuhören kann dabei als unterstützende Technik dienen, indem es Konversationsprozesse verstärkt und Lernende darin bestärkt, sich aktiv zu beteiligen. Durch die Integration von aktivem Zuhören wird die Konversation nicht nur präsenter, sondern die Schüler:innen erwerben gleichzeitig zusätzliche Fertigkeiten im Verstehen und Reflektieren. Daher ist es sinnvoll, aktives Zuhören als ergänzende Methode in konversationsorientierten Unterricht zu integrieren.

3. Eigene Forschung

3.1 Forschungsdesign

Die Forschung über den Einsatz des aktiven Zuhörens im Deutschunterricht konzentriert sich auf die Gespräche der Lernenden, die mit der Technik des aktiven Zuhörens angereichert wurden, und deren Unterschiede zu den gewöhnlichen Gesprächen.

Diese Forschung konzentrierte sich auf die Analyse von Gesprächen der Schüler:innen in zwei verschiedenen kommunikativen Situationen.

Ziel der Forschung war es, herauszufinden, ob die Schüler:innen, die Deutsch lernen, die Technik des aktiven Zuhörens³ in der deutschen Sprache erlernen und sie in den ausgewählten kommunikativen Situationen, ebenso auf Deutsch, bewusst einsetzen können.

Die Forschung konzentrierte sich nicht auf sprachliche Fehler, sondern auf die Fähigkeit der Lernenden, die neue Kommunikationstechnik (aktives Zuhören) anzuwenden und ihre Fähigkeit, zwischen gewöhnlicher Kommunikation und Kommunikation mit aktivem Zuhören zu unterscheiden. Die Forschungsfragen lauteten:

1. Sind Schüler:innen in der Lage, die Technik des aktiven Zuhörens im Deutschen anzuwenden?
2. Beeinflusst die Technik des aktiven Zuhörens das gegenseitige Verständnis der Lernenden?
3. Erinnern sich die Schüler:innen an mehr Informationen aus einem Gespräch mit aktivem Zuhören?
4. Fühlen sich die Schüler:innen bei Gesprächen mit aktivem Zuhören anders als bei herkömmlichen Gesprächen?

Für die Untersuchung wurden zwei Forschungsmethoden gewählt. Die primäre Methode war ein modifiziertes Experiment mit einem Subjekt (Single Subject Experiment). Als Subjekte für die spätere Analyse wurden Schüler:innen-Paare gewählt, die während der Datenerhebung stabil waren, und deren Konversationen aufgenommen und später analysiert worden sind.

Als zweite Methode wurde eine Fragebogenerhebung ergänzt benutzt. Die Fragebogen haben einzelne Schüler:innen in bestimmten Phasen des Experiments ausgefüllt.

³ Im Sinne der folgenden Schritte:

Das Zuhören

Folgende Wiedergabe / Zusammenfassung des Gehörten

Anschließende Bestätigung/Widersprechen der Richtigkeit des Verständnis durch den Kommunikationspartner, der am Anfang die ursprüngliche Aussage gemacht hat.

3.2 Experiment

Im Rahmen der Forschung, einem Experiment mit einem Subjekt, waren drei Datenerhebungen vorgesehen, die nach der Beobachtungsmethode mit Aufzeichnungen für eine spätere Analyse durchgeführt wurden. Zunächst wurde der Ausgangszustand erfasst (sog. Baseline 1), gefolgt von einer Erhebung während Gesprächen mit gezielter Intervention, und abschließend wurde der Zustand nach der Intervention ohne weitere Maßnahmen bewertet (sog. Baseline 2).

Die erste Erhebung (Baseline 1) diente dazu, die Konversationen der Schüler:innen ohne jegliche Intervention zu erfassen.

Vor der zweiten Erhebung wurde den Schüler:innen präsentiert, was aktives Zuhören bedeutet und wie es benutzt werden kann. Ziel dieser Erhebung war es festzustellen, ob es qualitative Veränderungen in den Gesprächen (im Vergleich mit der ersten Erhebung) gab, insbesondere ob die Schüler:innen die Technik des aktiven Zuhörens anwenden konnten.

Die letzte Datenerhebung (Baseline 2) hatte zum Ziel zu überprüfen, ob die Schüler:innen die neue Technik bewusst einsetzen und wieder bewusst „aussetzen“ konnten und ob ihre Gespräche denjenigen aus der ersten Datenerhebung (Baseline 1) ähnelten. Auf diese Weise sollte geklärt werden, ob eine Veränderung der Gesprächsqualität auf die durchgeführte Intervention zurückzuführen war.

Für alle Datenerhebung wurden jeweils zwei unterschiedliche Kommunikationssituationen gewählt, nämlich ein Dialog mit dem Ziel des Informationsaustauschs und ein Dialog mit dem Ziel, die Kommunikationspartner:innen von eigenem Vorschlag zu überzeugen. Die erste Situation bietet den Schüler:innen einen sicheren Raum für die Kommunikation, während die zweite Situation die Möglichkeit eines potenziellen Konflikts mit sich bringt. Mit der Erhebung dieser beiden Kommunikationssituationen sollte festgestellt werden, ob die Schüler:innen überhaupt in der Lage sind, die Technik des aktiven Zuhörens anzuwenden, und wenn ja, ob sie dies in einer Situation tun können, in der ein potenzieller Konflikt droht.

Um die Ergebnisse vergleichbar zu machen, wurde die Länge jedes Gesprächs auf 2 Minuten begrenzt.

Insgesamt nahmen 14 Schüler:innen der zweiten Klasse eines ausgewählten Gymnasiums in Pilsen an diesem Experiment teil, die seit zweit Jahren Deutschunterricht hatten.

Die Datenerhebung fand an sechs Tagen statt: am 10., 11., 13., 16., 17. und 20. Oktober 2023. Zunächst wurde die Baseline 1 für die erste Kommunikationssituation zweimal pro Paar erfasst (also 7 Paare x 2 Erhebungen), gefolgt von der Baseline 1 für die zweite Kommunikationssituation, diesmal nur einmal pro Paar (7 Paare x 1 Erhebung). Danach erfolgte die Messung während der Intervention, wiederum zweimal pro Paar für die erste Kommunikationssituation (7 Paare x 2 Erhebungen) und einmal für die zweite Kommunikationssituation (7 Paare x 1 Erhebung). Schließlich wurde die Ausgangssituation (Baseline 2) erneut erfasst, in gleicher Weise wie die vorherigen Datenerhebungen, also 7 Paare x 2 Erhebungen für die erste Situation und 7 Paare x 1 Erhebung für die zweite Situation.

Die Kommunikationsthemen für die Datenerhebungen wurden in Absprache mit der Lehrkraft ausgewählt, wobei angenommen wurde, dass die Schüler:innen in der Lage wären, darüber zu sprechen. Für die erste Kommunikationssituation wurden die Themen Meine Hobbys, Meine Freunde, Meine Familie und ihre Eigenschaften, Essen, Mein Wochenende und Haustiere gewählt. Für die zweite Kommunikationssituation waren es die Themen Was wollen wir zum Geburtstag kaufen? Wo feiern wir den Geburtstag? und Was essen wir auf der Party?

3.3 Verlauf der Datenerhebung

Die Schüler:innen wurden in 7 Paare aufgeteilt. Diese Paare wurden wie einzelne Subjekte behandelt und blieben während der gesamten Studie konstant.

3.3.1 Beobachtung der Ausgangssituation (Baseline 1)

Zunächst wurde der erste Typ der Kommunikationssituation zweimal mit den Themen Meine Hobbys und meine Freunde beobachtet. Die Schüler:innen erhielten folgende Anweisungen. *Ihr Gespräch wird maximal 2 Minuten dauern, Sie können aber auch früher aufhören. Ihr Gespräch wird von einem anderen Paar verfolgt. Dies ist kein Test, Sie müssen nicht zu 100 % sprachlich korrekt sein. Versuchen Sie, natürlich zu sein.*

Alle Paare wurden zweimal aufgenommen, einmal zu jedem Thema. In dieser Phase wurde den Schüler:innen ein Zwischenfragebogen vorgelegt. Es folgte die Datenerhebung der zweiten Kommunikationssituation, das Thema Was wollen wir zum Geburtstag kaufen? Die Schüler:innen wurden dazu angewiesen, ihre anfängliche Meinung verschieden zu haben.

3.3.2 Beobachtung nach der Intervention

Vor der Intervention wurde den Schüler:innen die Technik des aktiven Zuhörens durch eine frontale Erklärung vermittelt, die mit Beispielen veranschaulicht wurde. Diese Erklärung wurde durch eine praktische Demonstration ergänzt, bei der die Lehrkraft Informationen weitergab. Die Leiterin der Studie fasste anschließend die Informationen zusammen und stellte sicher, dass sie korrekt verstanden wurden. Diese Vergewisserung wurde von der Lehrkraft entweder bestätigt oder ergänzt. Die beiden Phasen des aktiven Zuhörens – Vergewisserung und Bestätigung – wurden den Schüler:innen nähergebracht. Abschließend erhielten die Schüler:innen sprachliche Mittel, um die Vergewisserung und Bestätigung auszudrücken.

Zunächst wurde die erste Art von Kommunikationssituation, die nun mit der Technik des aktiven Zuhörens angereichert wurde, zweimal mit den Themen Meine Familie und ihre Eigenschaften und Essen erhoben. Die Schüler:innen erhielten folgende Anweisungen. *Jedes Paar wird sich über das Thema unterhalten. Versuchen Sie bitte, während des Gesprächs die Technik des aktiven Zuhörens anzuwenden, die wir eingeführt haben. Ihr Gespräch wird maximal 2 Minuten dauern, Sie können aber auch früher aufhören. Ihr Gespräch wird von einem anderen Paar verfolgt. Es handelt sich nicht um einen Test, es ist nicht nötig, eine 100%ige sprachliche Korrektheit zu gewährleisten. Versuchen Sie, natürlich zu sein.*

Alle Paare wurden zweimal aufgenommen, einmal für jedes Thema. In dieser Phase wurde den Schüler:innenn der Zwischenfragebogen erneut vorgelegt.

Danach folgte die Erhebung des zweiten Typs der Kommunikationssituation: Wo feiern wir den Geburtstag? Die Schüler:innen wurden angewiesen, ihre Ausgangspositionen zu verändern.

3.3.3 Wiederholte Beobachtung der Ausgangssituation (Baseline 2)

Zunächst wurde der erste Typ von Kommunikationssituation zweimal mit den Themen Mein Wochenende und Haustiere gemessen. Alle Paare wurden zweimal aufgenommen, einmal für jedes Thema.

Dann wurde der zweite Typ der Kommunikationssituation, Was essen wir an der Party? Die Schüler:innen wurden angewiesen, ihre Ausgangspositionen zu verändern. Anschließend erhielten die Schüler:innen einen Abschlussfragebogen.

3.4 Risiken und deren Beseitigung

Die gesamte Studie fand in einem relativ kurzen Zeitraum (2 Wochen) statt, so dass die Gefahr einer natürlichen Entwicklung (Maturation) ausgeschlossen werden konnte.

Ein weiteres Risiko war die Inkonsistenz der Messungen. Aus diesem Grund wurde sichergestellt, dass die Bedingungen bei allen Messungen so ähnlich wie möglich waren. Die Probanden (Schüler:innen-Paare) blieben bei allen Messungen konstant, ebenso die zeitlichen Vorgaben, die Methode und die Auswertung der Aufzeichnung.

Geringe Unterschiede können sich bei Faktoren wie der Umgebung ergeben haben, da die Messungen in verschiedenen Klassenräumen stattfanden. Hinzu kam der Faktor Zeit, da alle Messungen am Vormittag stattfanden, jedoch nicht genau zur gleichen Zeit. Auch die Themen der Dialoge waren unterschiedlich, aber sie wurden so gewählt, dass sie dem Niveau der Schüler:innen entsprachen und einen vergleichbaren Schwierigkeitsgrad aufwiesen. Identische Themen könnten zu Entstellungen führen (die Schüler:innen könnten besser vorbereitet sein), daher wurden ähnliche Themen gewählt.

Die interne Validität der Maßnahme wird auch durch ihre Häufigkeit (jeder Block enthält 3 Beobachtungen – d. h. 21 Beobachtungen) und die Eindeutigkeit gewährleistet, die durch die klar definierten Kategorien der Häufigkeitsanalyse gegeben ist.

Die externe Validität, die bei dieser Art von Forschung traditionell gering ist (Gay, Mills, & Airasian, 2012:300), wird durch die Anzahl der Subjekte (Paare) unterstützt. Allerdings ist die gesamte Gruppe relativ homogen, sodass eine Verallgemeinerung nicht möglich ist.

3.5 Datenanalyse

Für die Datenanalyse wurde die Klassifikation der Aussagen nach Grepl und Karlík (1989)⁴ als Grundlage gewählt, da sie eine qualitative Untersuchung des pragmatischen Aspekts der Kommunikation ermöglicht und somit zur Beantwortung der Forschungsfragen beiträgt.

Die von Grepl und Karlík (1989) angegebene kommunikative Funktionen mussten jedoch präzisiert und ergänzt werden. Die Funktion *Ankündigung* wurde in zwei Kategorien unterteilt; erstens Mitteilung von Meinungen, Gefühlen, Vorlieben usw. in Bezug auf den Sprecher oder eine andere Person und zweitens Äußerung von objektiven Informationen über den Kontext. Zusätzlich wurden kommunikative Funktionen *Vergewisserung*⁵, *Bestätigung*⁶, die typisch für das aktive Zuhören sind, und weiter die Funktionen *sprachliche Unterstützung*⁷ und *Konversationsphrasen*⁸ hinzugefügt.

Die sich daraus ergebenden Kategorien, die auf der Grundlage von Kommunikationsfunktionen ausgewählt wurden, lauten wie folgt:

1. Aussagen, also Informationen über Personen, Meinungen, d.h. Mitteilung von Daten, Gefühlen, Vorlieben usw. in Bezug auf den Sprecher oder eine andere Person, einschließlich der Beantwortung von Fragen.
2. Erkundigen nach neuen, zusätzlichen Informationen, Hobbys usw.
3. Vergewisserung, d. h. Wiederholung und Umschreibung des Gehörten, um sicherzustellen, dass es verstanden wurde.
4. Bestätigung, d. h. die Zustimmung, dass der Kommunikationspartner gut verstanden hat.

⁴ Grepl und Karlík (1989) sortieren die Aussagen nach ihren kommunikativen Funktionen, wie z.B. Ankündigung, Frage, Ablehnung, Zustimmung, Angebot, Vorwurf, Aufforderung, Wunsch.

⁵ Das Ziel der kommunikativen Funktion der Vergewisserung ist es, zu bestätigen, dass der Sprecher den Adressaten richtig verstanden hat. Sie umfasst Paraphrasen der soeben Gehörten und beruhigenden Frage (z. B. Ist das so? Verstehe ich richtig?); sie unterscheidet sich grundlegend von der Rückversicherungsfunktion nach Grepl (Grepl und Karlík 1989:103), mit der der Sprecher die Absicht ausdrückt, den Adressaten von der Aufrichtigkeit seiner Einstellungen zu überzeugen (z. B. durch lexikalische Mittel wie Ich versichere Ihnen... Ich schwöre... usw.).

⁶ Die Bestätigung ist eine reaktive kommunikative Funktion, die auf die Zusicherung reagiert. Der Sprecher bestätigt oder widerlegt dem Adressaten, dass seine Vergewisserung richtig war.

⁷ Die sprachliche Unterstützung umfasst das Korrigieren, Auffordern, Wiederholen entweder des Sprechers oder des Partners und ist typisch für die fremdsprachliche Kommunikation.

⁸ Konversationsphrasen umfassen Begrüßungen, Danksagungen usw.

5. Sprachliche Unterstützung, d. h. Wiederholung, Hinweis, Korrektur des Kommunikationspartners oder der eigenen Äußerung aufgrund von Unzulänglichkeiten in der Fremdsprache.
6. Äußern von Meinungsverschiedenheiten oder einer anderen Meinung, Anbieten einer Alternative
7. Vorschlagen und Mitteilen der Präferenzen des Sprechers für die Zukunft
8. Objektive Informationen über den Kontext, die Situation
9. Konversationsfloskeln, z. B. Begrüßung, Danksagung, Verabschiedung usw.
10. Zustimmung zum Vorschlag des Partners

Die erwarteten Daten waren nicht in einer sogenannten Normalverteilung verteilt (sie erfüllten nicht die Normalitätsbedingung), was auf die begrenzte Anzahl der Befragten zurückzuführen war. Zudem wurde erwartet, dass es sich bei den gewonnenen Daten um sogenannte diskrete Werte handelte (Häufigkeiten der qualitativen Merkmale der einzelnen Interviews). Diese Werte mussten aufgrund der Abhängigkeiten von der Art der Messung analysiert werden.

Aufgrund der Notwendigkeit, die Abhängigkeit zwischen der Art der Messung und den qualitativen Merkmalen (10) der Interviews zu bestimmen, wurde der Chi-Quadrat-Test (Unabhängigkeitstest) als statistische Methode gewählt. Dieser Test geht von der Annahme aus, dass kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Art der Messung und den qualitativen Merkmalen der Interviews besteht, was zur Formulierung der Nullhypothese der Unabhängigkeit führt. Basierend auf Wissen und früheren Studien anderer Autoren wird jedoch vermutet, dass eine Abhängigkeit vorliegt, was die Alternativhypothese begründet. Mit dem statistischen Test soll geklärt werden, ob die Nullhypothese oder die Alternativhypothese zutrifft. Die Nullhypothese bedeutet, dass es keine statistisch signifikante Abhängigkeit gibt, während die Alternativhypothese eine solche Abhängigkeit annimmt.

Angesichts der Bedürfnisse der Forschung und deren Ziele war es notwendig, nicht nur die Abhängigkeit zu messen, sondern auch deren Stärke. Daher wird im Rahmen der methodischen Vorgehensweise auch der Cramers V-Effekt sowie der sogenannte Phi-Effekt berechnet. Diese zusätzlichen Berechnungen zeigen die Stärke der Abhängigkeit zwischen der Art der Messung und den qualitativen Merkmalen der untersuchten Interviews an, wobei der Cramers V-Effekt in einem Bereich von 0 bis 1 liegt. Ein Wert, der sich nahe bei 0 bewegt (0,1 – 0,3), zeigt eine statistisch signifikant schwache Abhängigkeit an; ein Wert um 0,5 deutet auf eine statistisch signifikant mittelstarke Abhängigkeit hin. Wenn der Wert zwischen 0,6 und 0,9 liegt, zeigt dies eine statistisch signifikant starke Abhängigkeit an. Der Phi-Effekt liefert eine ähnliche Aussagekraft.

Der Chi-Quadrat-Test wird auf einem Signifikanzniveau von 0,05 % durchgeführt, was in den Sozialwissenschaften das übliche Niveau ist. Wenn der gemessene p-Wert höher als 0,05 ist, wird die Hypothese nicht verworfen, da dies bedeuten würde, dass keine statistisch signifikante Abhängigkeit besteht. Je niedriger der p-Wert unter der Grenze von 0,05 liegt, desto stärker ist das Argument für die Ablehnung der Nullhypothese. Dies würde bedeuten, dass es eine statistisch signifikante Abhängigkeit zwischen den qualitativen Merkmalen und der Art der Messung gibt. In diesem Fall würde das Ergebnis unseren ursprünglichen Annahmen entsprechen, nämlich dass sich die qualitativen Merkmale der untersuchten Interviews je nach Art der Messung statistisch signifikant unterscheiden.

3.6 Auswertung der Daten

Insgesamt wurden 3 x 21 Aufnahmen gemacht; einmal für die erste Beobachtung von Baseline 1, ein zweites Mal für die Interventionsbeobachtung und ein drittes Mal für die erneute

Beobachtung von Baseline 2. Es wurden sieben Paare beobachtet, jedes Paar durchlief jede Art der Kommunikation dreimal.

Die Aufnahmen wurden in zwei Kategorien eingeteilt: Dialoge, die dem Informationsaustausch dienten (3 x 14 Aufnahmen), und Dialoge, die darauf abzielten, den Kommunikationspartner:innen von einem eigenen Vorschlag zu überzeugen (3 x 7 Aufnahmen). Aufgrund der unterschiedlichen Natur dieser Dialoge wurden die Ergebnisse getrennt ausgewertet.

3.6.1 Dialoge zum Informationsaustausch

Bei dieser Art von Gesprächen wurde eine anschließende Anzahl von Aussagen nach Kategorien erfasst:

Tab. 1: Dialoge zum Informationsaustausch: Gesamtübersicht

Kommunikative Funktion Beobachtung	Informierende Aussage	Fragen	Vergewisserung	Bestätigung	Sprachliche Unterstützung	Meinungsverschiedenheiten	Vorschläge	Informationen über den Kontext	Konversationsfloskeln	Zustimmung
Baseline 1	77	67	4	6	5	0	0	1	13	1
Intervention	43	40	18	15	2	0	0	0	10	0
Baseline 2	68	56	3	3	4	1	2	1	17	5

Die Spalten entsprechen den angegebenen Kategorien der kommunikativen Funktionen. Die Zeilen entsprechen der Art der Messung, ob es sich um eine Baseline oder eine Intervention handelt.

Große Unterschiede zeigen sich vor allem in den Kategorien *Vergewisserung* und *Bestätigung*, die typisch für aktives Zuhören sind.

Die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests zeigten, dass die Nullhypothese verworfen werden muss, was bedeutet, dass die Werte in jeder Zeile einen statistisch signifikanten Unterschied aufweisen. Der Chi-Quadrat-Wert beträgt 57,339 und liegt damit im sogenannten kritischen Bereich, also außerhalb des akzeptablen Bereichs, der in diesem Fall 28,86 beträgt. Dieser Abstand (57,3 zu 28,8) ist groß genug, um auch bei einer Änderung des Signifikanzniveaus ein robustes Testergebnis zu gewährleisten (siehe Graphik 1).

Die Effektgröße, gemessen an der Phi-Zahl, zeigt 0,35 an, was eine mäßig starke Abhängigkeit darstellt. Dies wird durch die Cramer-Zahl unterstützt, die 0,25 beträgt, was ebenfalls eine mäßig starke Abhängigkeit darstellt.

Da der gemessene P-Wert mit 0,000005466 deutlich unter dem Signifikanzniveau von 0,05 liegt, kann die Nullhypothese mit hinreichender Argumentation ablehnen und die Alternativhypothese akzeptiert werden. Diese besagt, dass ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen der Art der Messung und den qualitativen Merkmalen der Konversation besteht. Somit beweist die statistische Auswertung die Richtigkeit der ursprünglichen Annahme, die oben erläutert wurde.

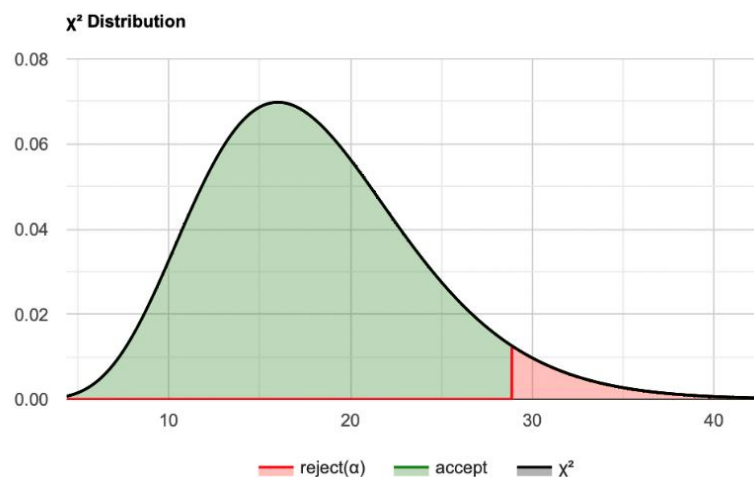


Abb.1: Erteilung von χ^2 für den Gesamtüberblick der Dialoge mit dem Ziel des Informationsaustauschs. Quelle: Eigene Kalkulation

Beim Vergleich der ausgewählten kommunikativen Funktionen, die für diese Art von Gesprächen grundsätzlich relevant sind, d. h. *Vergewisserung*, *Bestätigung*, *Aussagen* und *Fragen*, ist der Unterschied noch deutlicher (siehe Tabelle 2).

Tab. 2: Dialoge mit dem Ziel des Informationsaustauschs – im Wesentlichen relevante kommunikative Funktionen

Kommunikative Funktion Beobachtung	Informierende Aussage	Fragen	Vergewisserung	Bestätigung
Baseline 1	77	67	4	6
Intervention	43	40	18	15
Baseline 2	68	56	3	3

Das χ^2 ist 57,339, und bei dieser Berechnung beträgt der Akzeptanzbereich nur 12,5 (siehe Graphik 2).

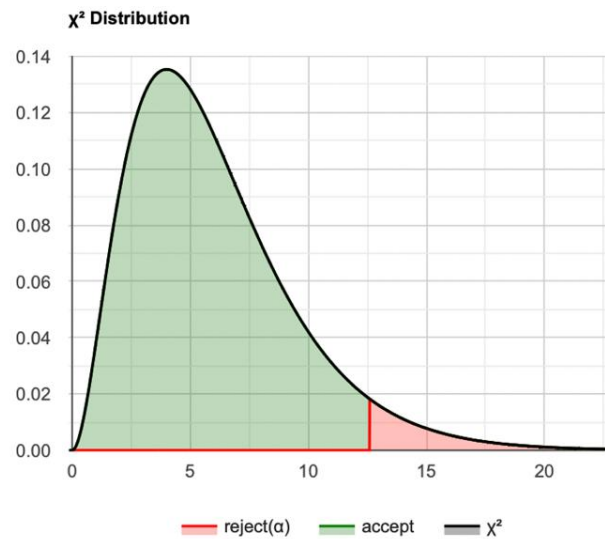


Abb.2: Verteilung von χ^2 für ausgewählte kommunikative Funktionen in Dialogen mit dem Ziel des Informationsaustauschs. Quelle: Eigene Kalkulation

Um zu prüfen, ob der gemessene statistisch signifikante Unterschied auf die Intervention zurückzuführen ist, wurden die beiden Ausgangsmessungen (vor und nach der Intervention) miteinander verglichen (siehe Tabelle 3). Dieser Vergleich zeigte, dass zwischen diesen Messungen kein statistisch signifikanter Unterschied vorliegt. Der χ^2 -Wert beträgt 8,4243 und liegt damit innerhalb des Akzeptanzbereichs, der in diesem Fall bei 16,919 liegt (siehe Graphik 3).

Tab. 3: Dialoge zum Informationsaustausch: Vergleich der Baseline 1 und 2

Kommunikative Funktion Beobachtung	Informierende Aussage	Fragen	Vergewisserung	Bestätigung	Sprachliche Unterstützung	Meinungsverschiedenheiten	Vorschläge	Informationen über den	Konversations-floskeln	Zustimmung
Baseline 1	77	67	4	6	5	0	0	1	13	1
Baseline 2	68	56	3	3	4	1	2	1	17	5

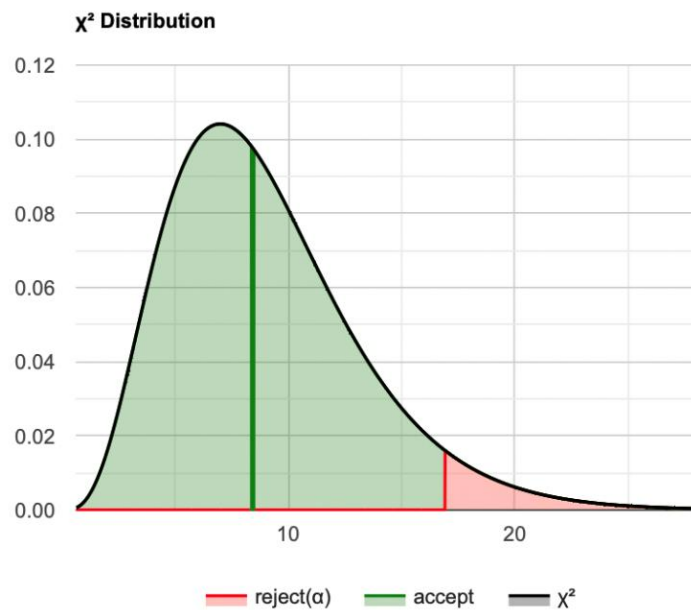


Abb.3: Verteilung von χ^2 für den Vergleich der Messungen von Baseline 1 und 2 in Dialogen mit dem Ziel des Informationsaustauschs. Quelle: Eigene Kalkulation

Es wurde also bestätigt, dass sich die als Baseline 1 und 2 aufgezeichneten Gespräche statistisch nicht signifikant voneinander unterscheiden, aber dennoch grundlegend anders als die Interventionsgespräche sind.

Die während der Intervention aufgezeichneten Interviews weisen signifikant häufiger Äußerungen auf, die für die Technik des aktiven Zuhörens charakteristisch sind, wie Vergewisserung und Bestätigung. Dies legt nahe, dass die Lernenden nicht nur in der Lage sind, die Technik des aktiven Zuhörens in der Fremdsprache nach einer kurzen Einführung erfolgreich anzuwenden, sondern auch, dass sie sich des Einsatzes dieser Technik bewusst sind und gezielt zu Gesprächen übergehen können, in denen sie diese Technik nicht nutzen.

Beim Vergleich der Reihenfolge der Kategorien in den Dialogen zeigte sich zudem, dass die 2-1-2-Sequenz – also Fragen stellen, Informationen geben, Fragen stellen – besonders häufig vorkommt. Diese Abfolge kann als typisch für Dialoge bezeichnet werden, die dem Ziel des Informationsaustauschs dienen. Ihr vermehrtes Auftreten wurde unabhängig davon festgestellt, ob es sich um eine Baseline-Messung oder eine Intervention handelte.

3.6.2 Dialoge zur Überzeugung Kommunikationspartner:innen

Die zweite Kommunikationssituation waren Dialoge mit dem Ziel, den Kommunikationspartner vom eigenen Vorschlag zu überzeugen. Die Schüler:innen wurden angewiesen, bewusst unterschiedliche Positionen einzunehmen und so eine Situation mit Konfliktpotenzial zu schaffen.

Auch hier wurde die Anzahl der verschiedenen Kategorien von Aussagen sowohl bei den Baselines als auch bei den Interventionsbeobachtungen analysiert (siehe Tabelle 4).

Tab. 4: Dialoge zur Überzeugung des Kommunikationspartners – Gesamtübersicht

Kommunikative Funktion Beobachtung	Informierende Aussage	Fragen	Vergewisserung	Bestätigung	Sprachliche Unterstützung	Meinungsverschiedenheiten	Vorschläge	Informationen über den	Konversations-floskeln	Zustimmung
Baseline 1	9	11	0	2	2	9	20	10	0	24
Intervention	5	11	6	6	1	24	20	5	6	16
Baseline 2	9	17	1	1	0	14	23	6	7	18

Die Analyse wurde erneut mit dem Chi-Quadrat-Test durchgeführt und zeigte auch hier einen statistisch signifikanten Unterschied in den Beobachtungen. Dieser Unterschied zeigt sich besonders in den kommunikativen Funktionen *Vergewisserung* und *Bestätigung*, die für das aktive Zuhören typisch sind. Der χ^2 -Wert beträgt 36,06 und liegt somit außerhalb des Akzeptanzbereichs, der in diesem Fall bei 28,86 liegt (siehe Graphik 4).

Obwohl dieser Wert näher am Akzeptanzbereich liegt als in der ersten Kommunikationssituation, sind dennoch signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Messungen festzustellen. Dies wird durch die Effektgröße verdeutlicht; der Phi-Koeffizient beträgt 0,36, was auf eine mäßig starke Abhängigkeit hinweist, und der Cramers V-Wert von 0,25 bestätigt ebenfalls diese Abhängigkeit. Der p-Wert liegt bei 0,006 und damit unter dem Signifikanzniveau von 0,05. Das Ergebnis bedeutet, dass die Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese angenommen werden muss.

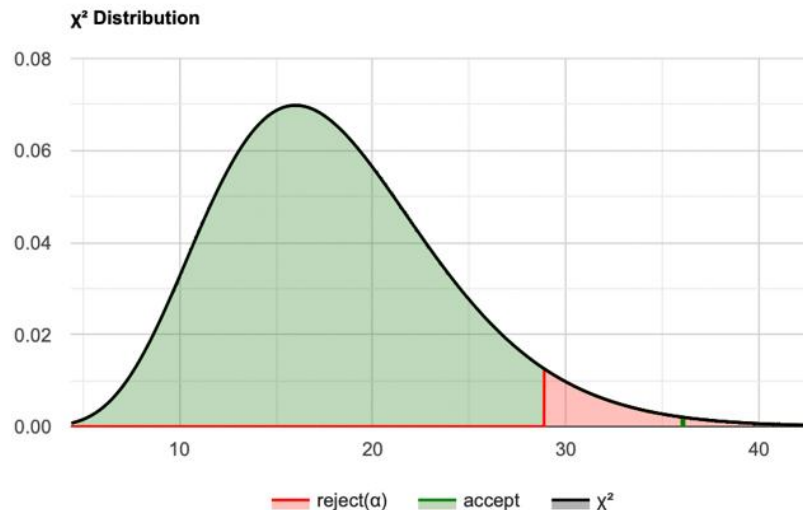


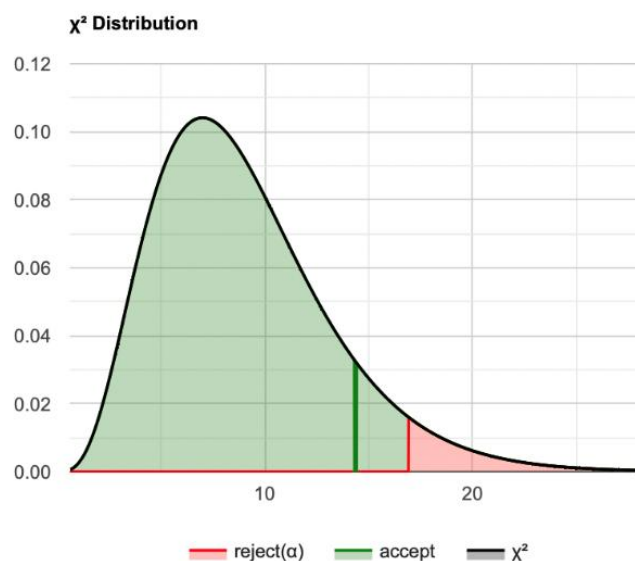
Abb. 4: Verteilung von χ^2 für den Gesamtüberblick der Dialoge mit dem Ziel, den Kommunikationspartner vom eigenen Vorschlag zu überzeugen. Quelle: Eigene Kalkulation

Um festzustellen, ob der gemessene statistisch signifikante Unterschied auf die Intervention zurückzuführen ist, wurden die beiden Baseline Beobachtungen (vor und nach der Intervention) erneut verglichen (siehe Tabelle 5). Dieser Vergleich ergab, dass kein statistisch signifikanter Unterschied zwischen diesen Messungen festgestellt wurde. Das χ^2 ist gleich 14,3 und liegt damit im Bereich der Akzeptanz, die in diesem Fall 16,919 beträgt (siehe Graphik 5).

Der P-Wert liegt in diesem Fall bei 0,1 und damit über dem Signifikanzniveau von 0,05. Das Ergebnis bedeutet, dass die Nullhypothese nicht abgelehnt werden kann, d. h. es gibt keinen statistisch signifikanten Unterschied zwischen den Messungen von Baseline 1 und Baseline 2.

Tab. 5: Dialoge mit dem Ziel der Überzeugung des Kommunikationspartners: Vergleich der Baseline 1 und 2

Kommunikative Funktion Beobachtung	Informierende Aussage	Fragen	Vergewisserung	Bestätigung	Sprachliche Unterstützung	Meinungsverschiedenheiten	Vorschläge	Informationen über den Kontext	Konversations-floskeln	Zustimmung
Baseline 1	9	11	0	2	2	9	20	10	0	24
Baseline 2	9	17	1	1	0	14	23	6	7	18

Abb. 5: Verteilung von χ^2 für den Vergleich der Messungen von Baseline 1 und 2 bei Dialogen mit dem Ziel, den Kommunikationspartner vom eigenen Vorschlag zu überzeugen. Quelle: Eigene Kalkulation

Auf der Grundlage dieser Analyse kann behauptet werden, dass die beiden Ausgangsbeobachtungen, bei denen die Schüler:innen angewiesen wurden, so zu sprechen, wie sie es gewohnt sind (d. h. ohne die Technik des aktiven Zuhörens bewusst anzuwenden), sich statistisch nicht signifikant unterscheiden und daher vergleichbar sind.

3.7 Schlussfolgerung des Experiments

Die Ergebnisse des Experiments zeigen, dass die Schüler:innen nach einer kurzen Demonstration in der Lage sind, die Technik des aktiven Zuhörens anzuwenden, unabhängig davon, ob es sich um eine übliche oder um eine Situation mit Konfliktpotential handelt. Die erneute Baseline-Messung bestätigte, dass die Schüler:innen das aktive Zuhören bewusst einsetzen und gezielt zu ihrer normalen Kommunikationsweise zurückkehren können.

Die Analyse konzentrierte sich auf die kommunikativen Funktionen (siehe kap. 3.5) wie Vergewisserung und Bestätigung, die typisch für das aktive Zuhören sind und wichtig für das richtige Verständnis und eine positive Gesprächsatmosphäre. Die Ergebnisse zeigten einen deutlichen Unterschied zwischen den Baseline-Erhebungen und der Intervention in der Anwendung bestimmter kommunikativen Funktionen. Dialoge während der Intervention zeigten eine häufigere Nutzung von Funktionen, die für das aktive Zuhören charakteristisch sind (Vergewisserung und Bestätigung), was auf den Erfolg der Anleitung zur Einführung dieser Technik hinweist.

Die Forschungsergebnisse bestätigen den Erfolg der Anleitung bei der Umsetzung der Technik des aktiven Zuhörens unter den Schüler:innen und heben die Bedeutung dieses Ansatzes für eine effektive Kommunikation in einer Fremdsprache hervor. Die verwendete Methode des Chi-Quadrat-Tests erwies sich als geeignet und ausreichend stark. Eine Wiederholung der Messung mit einer größeren Anzahl von Teilnehmer:innen könnte die Schlussfolgerungen weiter untermauern und wesentlich zu Empfehlungen für die Verbesserung von Bildungsprozessen beitragen.

4. Fragebogenerhebung

Zur Vertiefung der im Experiment mit einem Subjekt gewonnenen Erkenntnisse wurde die Methode des Fragebogens eingesetzt, der an die Teilnehmer:innen des oben genannten Experiments – also an die Schüler:innen – verteilt wurde. Die Schüler:innen füllten insgesamt zwei Fragebögen aus. Der erste Fragebogen (Anhang 1) wurde zweimal eingesetzt: erstmals zur Erhebung der Ausgangslage (Baseline 1) der ersten Kommunikationssituation und ein zweites Mal nach der Durchführung der Intervention zur selben Kommunikationssituation. Der zweite, abschließende Fragebogen (Anhang 2) wurde am Ende der Untersuchung ausgefüllt.

4.1 Ergebnisse des ersten Fragebogens

Die Antworten, die die Schüler:innen nach der Erhebung der Baseline 1 ausfüllten, wurden mit den Antworten verglichen, die nach der Durchführung der Intervention erhoben wurden. Dies ermöglichte eine Einschätzung der Auswirkungen der Intervention, insbesondere im Hinblick auf folgende Fragestellungen:

- Wie fühlten sich die Schüler:innen während der Gespräche?
- Wie viele Informationen konnten sich die Schüler:innen aus den Gesprächen merken?
- Hatten sie Interesse daran, das Gespräch fortzusetzen?
- Wie nahmen sie das gegenseitige Verständnis wahr?

Den Fragebogen nach der Erhebung der Baseline 1 füllten aufgrund von Abwesenheit nur 10 Schüler:innen aus; nach der Interventionsmessung waren es 14.

4.1.1 Gefühle der Schüler:innen

Die erste Frage erfasste die Gefühle der Schüler:innen. Es wurden folgende Paare der Gefühle auf der Skala von 1–5 erfragt:

- Unsicher – Sicher;
- Nicht zugehört / ignoriert – Es wurde mir zugehört;
- Desinteressiert / gelangweilt – Ich fand interessant, was die andere Person sagte;
- Nicht verstanden – Verstanden;
- Verwirrt – Alles war klar.

Der Vergleich der Antworten (nach den Konversationen der Baseline 1 und nach der Intervention) auf die ersten Gefühle: *sicher – unsicher* zeigt, dass die Schüler:innen in beiden Fällen am häufigsten (50 %) die mittlere Position (Wert 3) wählten, sich also weder unsicher noch sicher fühlten. Nach der Messung der Baseline 1 fühlte sich ein:e Schüler:in (10 %) sehr unsicher (Wert 1). Nach der Interventionsmessung fühlten sich sechs Schüler:innen (ca. 43 %) eher unsicher (Wert 2). Dies könnte durch die neue, ungewohnte Situation und die ungewohnte Art der Kommunikation verursacht worden sein.

In der zweiten Skala: *nicht zugehört / ignoriert – es wurde mir zugehört* wählten die Schüler:innen in beiden Fällen am häufigsten (jeweils zehn Schüler:innen) die Extremoption,

also sie angaben, dass ihnen zugehört wurde. Interessant ist, dass dieses Ergebnis nach der Interventionsmessung weniger eindeutig ausfiel als nach der Baseline-1, bei der 100 % der Schüler:innen diese Extremoption gewählt hatten. Nach der Intervention entschieden sich nur noch 71 % der Schüler:innen dafür; ein:e Schüler:in wählte die Option „nicht zugehört / ignoriert“. Dieses Ergebnis lässt sich möglicherweise dadurch erklären, dass in einigen Gesprächen nicht beide Gesprächspartner:innen gleich aktiv waren. In manchen Fällen übermittelte nur ein:e Schüler:in Informationen, während der/die andere nur zuhörte bzw. eine Wiedergabe des Gehörten gegeben hat.

Bei dem Gefühl *Desinteressiert / gelangweilt – Ich fand interessant, was die andere Person sagte* gaben nach beiden Erhebungen jeweils zwei Schüler:innen an, dass sie sich eher dafür interessierten, was die andere Person sagte (Wert 4). Der restliche Teil der Schüler:innen stimmte vollständig zu, dass sie interessiert waren an dem, was die andere Person sagte – nach der Baseline-1 80 % und nach der Interventionsmessung ca. 86 % (Wert 5).

Den Antworten auf die vorletzte Skala, *nicht verstanden – verstanden* zufolge fühlten sich die Schüler:innen nach der Baseline-1 häufiger verstanden (70 % wählten den Wert 5, 20 % den Wert 4). In den Fragebögen nach der Interventionsmessung sank der Anteil für den Wert 5 auf ca. 57 %, während der Anteil für den Wert 4 leicht auf 21 % anstieg. Dieses überraschende Ergebnis lässt sich möglicherweise durch die Neuartigkeit der Interventionssituation erklären oder durch die Tatsache, dass während der Baseline 1 in der Regel keine Rückversicherung über das Verstehen stattfand. Der Rückgang des Gefühls, verstanden worden zu sein, nach der Intervention könnte darauf zurückzuführen sein, dass das Thema des gegenseitigen Verstehens während der Intervention explizit betont wurde. Kommunikationspartner:innen, die sich um Rückversicherung bemühten, könnten sich dabei geirrt haben – was das Gefühl des Verstandenwerdens mindern kann. Dieses Ergebnis eröffnet jedoch auch Raum für eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Thematik des gegenseitigen Verständnisses.

Die Antworten zu dem letzten Gefühl *verwirrt – alles war klar* zeigten, dass das Maß an Unklarheit war nach der Baseline-1 höher als nach der Interventionsmessung. Bei Letzterer tendierte die Mehrheit der Schüler:innen (ca. 64 %) dazu, anzugeben, dass alles eher klar war (Wert 4). Diese Verschiebung lässt sich dadurch erklären, dass der Fragebogen nach der Interventionsmessung zu einem späteren Zeitpunkt ausgefüllt wurde – die Schüler:innen waren mit dem Prozess also bereits besser vertraut. Zugleich sprechen diese Zahlen dafür, dass es für die Schüler:innen nicht schwierig war, die Technik des aktiven Zuhörens zu verstehen, und dass die Interventionsmessung für sie nicht verwirrend war.

Im Feld für freie Antworten („anders“) gaben die Schüler:innen am häufigsten an, dass sie sich nervös fühlten – insbesondere nach der Baseline 1. Diese Rückmeldung lässt sich sowohl mit der Neuheit der Situation als auch damit erklären, dass die Schüler:innen dabei gefilmt wurden.

4.1.2 Gemerkte Informationen und Bereitschaft, das Gespräch fortzusetzen

Die zweite und dritte Frage befasste sich mit den erinnerten Informationen und der Bereitschaft, das Gespräch weiterzuführen.

Die Menge der erinnerten Informationen unterscheidet sich grundsätzlich nicht zwischen der Baseline 1 und der Intervention. In beiden Fällen konnten sich die Schüler:innen relativ an viele Informationen erinnern, die ihnen ihr:e Gesprächspartner:in mitgeteilt hatte. Dies lässt sich vermutlich auf die relativ kurze Gesprächsdauer von zwei Minuten zurückführen.

Nach der Baseline 1 fielen 70 % der Antworten auf Frage nach der Bereitschaft, das Gespräch fortzusetzen positiv aus, der Rest der Schüler:innen gab an, dass es ihnen egal sei. Nach der Interventionsmessung waren die Antworten ähnlich, allerdings äußerten drei Schüler:innen eine negative Haltung.

4.1.3 Verständnis des Gesprächspartners und Gefühl selbst verstanden zu werden

Verständnis war das Thema der vierten und fünften Frage.

Auf die Frage Haben Sie Ihre:n Kommunikationsparten:in verstanden? antwortete die Mehrheit der Schüler:innen, dass sie vollständig verstanden hätten, was gesagt wurde, wobei dieser Wert nach der Baseline-1 höher war als nach der Interventionsmessung. Dieser Unterschied lässt sich erneut auf die Thematisierung des gegenseitigen Verstehens zurückführen.

Die Antworten auf die Frage Glauben Sie Ihr:e Kommunikationsparten:in hat Sie verstanden waren in beiden Erhebungen positiv, wobei überwiegend die Werte 4 und 5 gewählt wurden.

4.2 Ergebnisse des zweiten Fragebogens

Auf Grundlage dieser Fragebogenerhebung konnte nicht nachgewiesen werden, dass die Technik des aktiven Zuhörens einen Einfluss auf das gegenseitige Verständnis der Schüler:innen hatte.

Es wurde zudem festgestellt, dass die Schüler:innen sowohl bei der Baseline 1 als auch bei der nach der Intervention – bei der das aktive Zuhören angewendet wurde – ein hohes Maß an gegenseitigem Verständnis wahrnahmen.

Ebenso konnte kein Einfluss auf die Menge der erinnerten Informationen festgestellt werden. In beiden Fällen erinnerten sich die Schüler:innen an eine relativ große Menge der von ihrem Gesprächspartner mitgeteilten Informationen. Dies lässt sich teilweise auch auf die relativ kurze Dauer der Gespräche zurückführen, die auf zwei Minuten begrenzt war.

Die Gefühle der Schüler:innen während der klassischen Gespräche und der Gespräche mit aktivem Zuhören waren ähnlich: Sie hatten das Gefühl, dass ihnen zugehört wurde, sie interessierten sich für das, was ihr:e Gesprächspartner:in sagte, fühlten sich eher verstanden und nicht verwirrt, im Gegenteil – sie hatten den Eindruck, dass alles klar war.

4.2 Ergebnisse des zweiten Fragebogens

Der zweite Fragebogen (vgl. Anhang 2) hatte vor allem das Ziel, zu erheben, wie die Schüler:innen das gesamte Forschungsprojekt und dessen Organisation bewerten und wie sie die Technik des aktiven Zuhörens wahrnehmen. Diesen Fragebogen füllten 11 Schüler:innen aus.

Aus den Antworten geht Folgende hervor: die Meisten Schüler:innen empfanden Untersuchung als eine interessante Erfahrung und eine Bereicherung des Unterrichts; sie fanden die Instruktionen während der Untersuchung klar und verständlich und die Themen eher interessant. Die meisten Schüler:innen vermerkten, dass sie Schwierigkeiten mit der Sprache haben.

Weiter zeigten die Antworten, dass alle Schüler:innen während der Untersuchung nervös und viele von ihnen unsicher waren. Dies ist nachvollziehbar, da diese Schüler:innen sind nicht daran gewöhnt, an solchen Untersuchungen teilzunehmen, außerdem wurden sie dabei gefilmt, was zur Nervosität beitragen könnte. Fast die Hälfte der Schüler:innen (ca. 45 %) empfand die Untersuchung als interessant bzw. hatte Spaß daran.

Beinahe drei Viertel der Schüler:innen (ca. 73 %) gaben an, dass ihnen die Technik des aktiven Zuhörens dabei hilft, sich auf den Kommunikationspartner zu konzentrieren. Für mehr als die Hälfte der Schüler:innen (ca. 55 %) war aktives Zuhören eine interessante Methode, die sie auch in Zukunft gerne anwenden würden.

Auf die letzte Frage, ob sie Interesse hätten, mehr über verschiedene Kommunikationstechniken zu erfahren antworteten zwei Schüler:innen, dass sie es nicht

wüssten; die übrigen Schüler:innen würden gerne ihre Kenntnisse im Bereich Kommunikation erweitern.

4.3 Schlussfolgerung der Fragebogenerhebung

Auf Grundlage der ersten Fragebogenerhebung konnte nicht nachgewiesen werden, dass die Technik des aktiven Zuhörens einen Einfluss auf das gegenseitige Verständnis der Schüler:innen hat. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die Schüler:innen sowohl bei der Baseline 1 als auch bei der Intervention – bei der das aktive Zuhören eingesetzt wurde – ein hohes Maß an Verständnis wahrnahmen. Ebenso konnte kein Einfluss auf die Menge der gemerkten Informationen festgestellt werden. In beiden Fällen erinnerten sich die Schüler:innen an eine relativ große Menge der von ihren Kommunikationspartner:innen mitgeteilten Informationen. Dies lässt sich teilweise auch auf die relativ kurze Dauer der Gespräche zurückführen, die auf zwei Minuten begrenzt war.

Die Empfindungen der Schüler:innen während klassischer Gespräche und Gespräche mit aktivem Zuhören waren ähnlich. Sie hatten das Gefühl, dass ihnen zugehört wurde, sie interessierten sich für das, was ihre Kommunikationspartner sagten, fühlten sich eher verstanden und nicht verwirrt – im Gegenteil, sie hatten den Eindruck, dass alles klar war.

Die Auswertung der Daten aus dem zweiten Fragebogen lieferte Erkenntnisse darüber, wie die Schüler:innen das Forschungsprojekt und die Technik des aktiven Zuhörens wahrnahmen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Schüler:innen das Projekt als klar erklärt und unterhaltsam empfanden. Häufig fühlten sie sich jedoch nervös und berichteten über Schwierigkeiten bei der Verwendung der deutschen Sprache. Die Technik des aktiven Zuhörens wurde insgesamt positiv bewertet. Die Schüler:innen betonten, dass sie ihnen helfe, sich auf den Kommunikationspartner zu konzentrieren. Viele äußerten den Wunsch, aktives Zuhören auch künftig einzusetzen und mehr über verschiedene Kommunikationstechniken zu erfahren.

Aus diesen Ergebnissen lässt sich ableiten, dass die Technik des aktiven Zuhörens ein nützliches Instrument zur Förderung kommunikativer Kompetenzen bei Schüler:innen sein kann – auch wenn sie nicht zwangsläufig einen unmittelbaren Einfluss auf das subjektive Erleben von Verständnis und Sicherheit während der Gespräche hat. Darüber hinaus kann die Unterstützung ähnlicher Forschungsaktivitäten das Interesse der Schüler:innen an kommunikativen Fähigkeiten und deren Weiterentwicklung fördern.

5. Fazit

Die Kommunikation im Unterricht, wie viele Studien belegen, spielt im Sprachunterricht eine wichtige Rolle (vgl. Kap. 2). Sie trägt nicht nur dazu bei, dass sich die Schüler:innen den Unterrichtsstoff besser aneignen (vgl. ebd.), sondern bietet auch die Möglichkeit, eine wesentliche soziolinguistische Kompetenz und Sprachmittlung zu üben. Das aktive Zuhören stellt einen Aufbau zu dieser Kompetenz dar, durch welchen das gegenseitige Verständnis und Empathie gefördert werden können.

Die hier vorgelegte Forschung hat gezeigt, dass die Implementation des aktiven Zuhörens in den Deutschunterricht durchaus möglich ist, wobei keine aufwändigen Vorbereitungen nötig sind und die Ergebnisse bereits nach einer kurzen Anweisung (vgl. Kap. 3.3.2) deutlich bemerkbar sind. Obwohl die Erhebung keinen eindeutigen Einfluss auf das subjektive Gefühl des gegenseitigen Verstehens nachweisen konnte, bewerteten die Schüler:innen die Methode insgesamt positiv. Viele gaben an, dass ihnen das aktive Zuhören helfe, sich besser auf ihre Gesprächspartner:innen zu konzentrieren.

Dadurch repräsentiert diese Studie einen einfachen und effektiven Weg, den Deutschunterricht zu bereichern. Die Grenzen dieser Forschung liegen insbesondere in der begrenzten Anzahl von Befragten, weshalb die Ergebnisse nicht auf den gesamten DaF-Unterricht generalisiert werden können.

Dennoch bietet die Studie wertvolle Impulse zur Weiterentwicklung kommunikativer Unterrichtspraktiken und verweist auf das Potenzial, durch gezieltes Training von Zuhörstrategien nicht nur sprachliche, sondern auch soziale Lernziele nachhaltig zu fördern. Schließlich liefert die Arbeit auch methodologische Anregungen für zukünftige empirische Studien zur Integration soziolinguistischer Kompetenzen in den Sprachunterricht.

Literaturverzeichnis

- Grepl, M. & Karlík, P. (1989). *Skladba spisovné češtiny*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Haley, B., Heo, S., Wright, P., Barone, C., Rettiganti, M., & Anders, M. (2017). Relationships among active listening, self-awareness, empathy, and patient-centered care in associate and baccalaureate degree nursing students. *NursingPlus Open*, 3, 11–16.
- Hiroaki, K., Yoshihara, K., Sasaki, A. T., Sugawara, S. K., Tanabe, H. C., Shinohara, R., Sugisawa, Y., Tokutake, K., Mochizuki, Y., Anme, T. & Sadato, N. (2015). Perceiving active listening activates the reward system and improves the impression of relevant experiences. *Social Neuroscience*, 10(1), 16–26.
- Hoppe, M. H. (2008). *Active Listening: Improve Your Ability to Listen and Lead*. Center for Creative Leadership.
- Mălureanu, F. & Enachi-Vasluianu, L. (2016). The importance of elements of active listening in didactic communication: a student's perspective. *CBU International Conference Proceedings*, 332–335.
- Milova, O. (2015). Teaching conversation in English language classroom: Conversational techniques. *Освітологічний дискурс*, č. 2, 170–181.
- Rosenberg, M. B. (2022). *Nenásilná komunikace: řeč života*. Portál.
- Sharafieva, A., Iskaner, Y., Pimenova, T., Abdrafikova, A. & Tregubova, T. (2019). Modeling dialogues in FL class. *International Journal of Higher Education* (Sciedu Press), 7(8), 62–68.

Anhang 1

Zwischenfragebogen zur Untersuchung des Einflusses von aktivem Zuhören auf Gespräche von Deutschlernenden im Unterricht

Name (freiwillige Angabe):

Datum:

Gesprächsthema:

Während der Gespräche fühlte ich mich (bitte auf der Skala ankreuzen):

Unsicher	1	2	3	4	5	Sicher
Mein Gesprächspartner war nicht an meinen Aussagen interessiert	1	2	3	4	5	Mir wurde zugehört
Desinteressiert, gelangweilt	1	2	3	4	5	Ich fand interessant, was die andere Person sagte
Nicht verstanden	1	2	3	4	5	Verstanden
Verwirrt	1	2	3	4	5	Alles war klar

Ich fühlte mich außerdem (bitte beschreiben):

Schreiben Sie alles auf, woran Sie sich aus beiden Gesprächen erinnern (Sie können Tschechisch oder Deutsch verwenden):

Würden Sie dieses Gespräch gerne fortsetzen? Warum?

Haben Sie verstanden, was Ihr:e Gesprächspartner:in gesagt hat?

Glauben Sie, dass er/sie Sie verstanden hat?

Anhang 2

Abschlussfragebogen zur Untersuchung des Einflusses von aktivem Zuhören auf Gespräche von Deutschlernenden im Unterricht

Vielen Dank für Ihre Teilnahme an der Untersuchung. Bitte füllen Sie zum Abschluss diesen Fragebogen aus.

1. Die gesamte Untersuchung bewerte ich als (Mehrfachnennungen möglich):

- a. Eine interessante Erfahrung
- b. Zeitverschwendung
- c. Eine Bereicherung des Unterrichts
- d. Eine Möglichkeit, etwas Neues zu lernen
- e. Ein notwendiges Übel
- f. Anderes, bitte ergänzen: _____

2. Zur Organisation der Untersuchung (bitte auf der Skala ankreuzen):

Ich hätte mehr Informationen gebraucht, war oft verwirrt	1	2	3	4	5	Alles war klar erklärt
Die Themen haben mich gelangweilt	1	2	3	4	5	Die Themen waren interessant
Ich hatte sprachliche Probleme (Deutsch)	1	2	3	4	5	Sprachlich war es einfach
Die gesamte Untersuchung war zu lang	1	2	3	4	5	Die Untersuchung war zu kurz

3. Während der Untersuchung fühlte ich mich (Mehrfachnennungen möglich):

- a. Interessiert, ich war neugierig
- b. Gelangweilt
- c. Nervös
- d. Ruhig
- e. Unsicher
- f. Amüsiert – die Untersuchung hat mir Spaß gemacht
- g. Anderes, bitte ergänzen: _____

4. Aktives Zuhören (Mehrfachnennungen möglich):

- a. Würde ich gerne auch anderen in meinem Umfeld beibringen
- b. Ist eine interessante Technik, die ich auch in Zukunft anwenden möchte
- c. Ist relativ einfach
- d. Ist ziemlich anspruchsvoll
- e. Hilft mir, mich auf meinen Gesprächspartner zu konzentrieren
- f. Ist interessant, aber ich werde es wohl nicht mehr anwenden
- g. Ist Zeitverschwendung
- h. Anderes, bitte ergänzen: _____

5. Würden Sie in Zukunft an einer ähnlichen Untersuchung teilnehmen?

- a. Ja
- b. Nein
- c. Weiß ich nicht

6. Möchten Sie mehr über verschiedene Kommunikationstechniken erfahren?

- a. Ja
- b. Nein
- c. Weiß ich nicht



This work is licenced under the Creative Commons Attribution 4.0 International license for non-commercial purposes.

Positionierung und Einflussnahme digitaler Medien und künstlicher Intelligenz im Fremdsprachenunterricht

Magdalena MALECHOVÁ
Südböhmische Universität in České Budějovice
E-Mail: malechova@ff.jcu.cz
ORCID: 0000-0002-1384-0098

ABSTRACT

Positioning and influence of digital media and artificial intelligence in language teaching

The importance of digital media and artificial intelligence in foreign language teaching cannot be emphasised enough. The integration of new technologies offers a unique opportunity to optimise teaching in an innovative way. Through the use of digital tools and artificial intelligence, teachers can create personalised learning paths for learners, catering to individual needs and abilities. At the same time, digital media offer access to an almost endless wealth of authentic material from which those interested can benefit. This article aims to highlight the combination and combinability of such resources, which nowadays act as indispensable tools and can make language teaching more efficient.

KEYWORDS

digital media, artificial intelligence, language teaching, fusioned learning, personalised learning

1. Einführung in die Problematik

Wie man heutzutage sehr hautnah beobachten kann, wandelt sich unsere Welt mit einer immer höheren Geschwindigkeit und wird immer komplexer. Deswegen ist die Anpassung an neue Technologien in der Lehre wichtiger denn je. Diese Situation setzt jedoch eine entwicklungsoffene Einstellung und die Bereitschaft voraus, all die technologischen Neuerungen als positive Herausforderung zu sehen. Besonders wichtig erscheint in unserer Zeit die Einstellung der Lehrenden gegenüber der Frage nach Prioritäten in Bezug auf Digitalisierung und nach dem Bedürfnis eines Leitbildes für digitales Lehren und Lernen.

Das Konzept des Lebenslangen Lernens (Lifelong Learning), dessen Notwendigkeit von der Digitalisierung und künstlicher Intelligenz vorangetrieben wird, impliziert eine Vielfalt an Unterkategorien, die sowohl aus bildungswissenschaftlicher als auch fachdidaktischer Sicht eine große Relevanz für curriculare Entwicklungsprozesse im (Hoch)-Schulwesen haben. Die für das 21. Jahrhundert repräsentative Kategorie, die klare strategische Implementierungsszenarien bezüglich des Einsatzes von neuen Lerntechnologien im Bildungswesen vorschlägt, ist die von der EU initiierte Digital Agenda (URL 1, URL 2).

Im vorliegenden Beitrag werden die Wichtigkeit und vor allem die Unabdingbarkeit der digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht erläutert, wobei auf die Nutzung der neuesten digitalen Werkzeuge im DaF-Unterricht eingegangen wird. Die mögliche Anwendung der KI-Tools wird demnächst am konkreten Beispiel aus dem Deutschunterricht demonstriert.

Das Thema der Integration von Medien bzw. von „Multimedia“ im Fremdsprachenunterricht ist nicht neu, und der Einsatz von neuen Technologien, digitalen

Instrumenten bzw. der künstlichen Intelligenz ist eine Art von internetgestütztem Lernen (auch E-Learning), welches sich allmählich aber gleichzeitig sehr schnell weiterentwickelt.

Da die digitalen Medien auf allen möglichen Fachgebieten Fuß fassen, ist es auch im Rahmen der Lehre so. Seit der ersten Nutzung der Computer und ihrer Netzwerke hat sich vieles geändert. Im Sprachunterricht hat man alte Methoden, wie z. B. die alleinige Anwendung der Grammatik-Übersetzungs-Methode oder der sogenannten drill and kill-Methoden längst verlassen, um eine Chance den neueren Ansätzen und Prinzipien zu geben. Die methodisch-didaktischen Überlegungen gingen weiter, und man erlebte auch z. B. das Zeitalter des kommunikativen mediengestützten Sprachenlernens, welches eine Fokussierung auf verschiedene Lernaktivitäten u. a. die Textrekonstruktion mit sich brachte (vgl. Marx & Langner, 2005:1). So wie bei einem natürlichen Spracherwerb die Menschen eine neue Sprache aus der Interaktion mit ihrer Umgebung lernen, wird aktuell die Aufmerksamkeit auf eine intensivere multi-interaktive Umgebung im Fremdsprachenunterricht gelenkt. Dies wird anhand von den bestehenden und stets neu erscheinenden Wegen auch realisierbarer, so dass die Verarbeitung der sprachlichen Inputs anhand der digitalen Werkzeuge natürlicher einhergeht. In der realen Welt muss man sich auch mit den neuen Technologien immer wieder auseinandersetzen, deswegen macht es Sinn, den Fremdsprachenunterricht und die Lernprozesse so zu gestalten, dass die analogen durch die digitalen Medien ergänzt werden.

Von signifikanter Bedeutung und deshalb wahrzunehmen ist, dass neue Technologien und digitale Medien in unterschiedlichen Fällen lernförderlich, aber auch lernhemmend sein können. Es geht darum, wie man mit den äußeren Multiimpulsen umgeht und wie man sie anwendet. Unser Gehirn ist noch nicht vollständig durchforscht, und mit neuen Situationen wird auch die Verarbeitung der Informationen auf die Goldwaage gelegt. Bekannt ist die Dual-Coding-Theorie von Paivio aus dem Jahre 1990, die besagt, dass Menschen separate Informationsverarbeitungskanäle für sprachlich und nicht sprachlich dargestelltes Material besitzen (Paivio, 1990:55). Beim Lernen geht es jedoch um die kognitive Belastung. Die Studien zeigen, dass das Arbeitsgedächtnis über begrenzte Verarbeitungskapazitäten verfügt. Jeder Impuls von außen und damit jede geforderte Aufgabe beanspruchen die Gehirnkapazitäten (vgl. Bay, Thiede & Wirtz, 2016:127). Dies bedeutet, dass extrinsische Belastung, bezogen auf die Präsentationsart neuer Information und äußere Einflüsse viel größer sein kann, als das Gehirn im Rahmen der intrinsischen Belastung verarbeiten kann. Anders gesagt, das Wissen ist etwas Selbsterarbeitetes und von reiner Information zu unterscheiden. Der Vorteil digitaler Medien liegt darin, einfach und jederzeit gezielt an Informationen zu gelangen. Um dieses Wissen zu transferieren und im semantischen und prozeduralen Gedächtnis zu speichern, müssen Wissens Elemente in kognitiven Schleifen das Gehirn durchlaufen haben. (Leisen, 2020:138)

2. Bedeutung digitaler Medien im Fremdsprachenunterricht

Laut Nieweler (2019:235) gehört die Digitalisierung des Fremdsprachenunterrichts zu den wirkungsmächtigsten Veränderungen der letzten Jahre. Der Hauptvorteil liege darin, dass das Unterrichten erleichtert wird, weil die eingesetzten Medien schneller, mit größerer Flexibilität und mehr Gestaltungsmöglichkeiten für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung genutzt werden können. Seit längerer Zeit haben Lehrende reichhaltige Möglichkeiten ihren Unterricht anhand sogenannter Open Educational Resources (OER) zu gestalten. Vorwiegend handelt es sich um z. B. Kopiervorlagen, Arbeitsblätter, Zusatzmaterialien, Tests, Transkriptionen, Spiele oder Glossare vieler DaF-Lehrwerke. Darüber hinaus bieten Bilder, Texte und Videos aus dem Internet mannigfaltige Optionen, verschiedene Phasen des Unterrichts digital zu gestalten (vgl. Brash & Pfeil, 2017:84).

Atkins u. a. (2007) definieren Open Educational Resources (OER) wie folgt:

OER sind frei zugängliche Lehr-, Lern-, und Forschungsressourcen, die gemeinfrei sind oder auf Basis freier Lizenzen die Verwendung und Veränderung erlauben. Open Educational Resources umfassen vollständige Kurse, Kursmaterialien oder; -aufgaben, Lehrbücher, Videos oder Anwendungsprogramme sowie andere Werkzeuge, Materialien oder Techniken, die genutzt werden, um den Wissenserwerb zu unterstützen. (Atkins, 2007:4)

OER können in unterschiedlicher digitaler Form eine Fülle von Lerninhalten zur Verfügung stellen, seien es Online-Kurse, Aufgabensammlungen, Musterlösungen, Software, digitale Wörterbücher oder Zeitschriften. Dies wird natürlicherweise von den Lehrenden begrüßt, weil generell die Unterrichtsplanung durch den Austausch von Lernmaterialien erleichtert werden kann (vgl. Brash, Pfeil, 2017:85).

3. KI-Tools und ihre Rolle im Unterricht

Wie bereits oben erwähnt, sollte der Spracherwerbsprozess so natürlich wie möglich verlaufen. Anhand der älteren Medien, zu denen z. B. E-Mail, World Wide Web, DVD oder CD-ROM gehören, und der neuesten, auf der KI-gestützten technologischen Highlights schreitet der Fremdsprachenunterrichtswandel ganz schnell voran, wobei sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden viel von der Entfaltung profitieren können. Um eine allmähliche Annäherung an die reale Welt zu gewährleisten, ist die Anpassung an das Phänomen der künstlichen Intelligenz sogar notwendig. Die Nutzung elektronischer und digitaler Medien spielt auch in der Neufassung des GER (2017:96) eine viel stärkere Rolle. Der Vorgänger der neuesten Technologien im Sprachunterricht ist das Blended Learning. Darunter versteht man ein hybrides Sprachenlehren und -lernen, bei dem der traditionelle Präsenzunterricht durch Phasen ergänzt wird, in denen die Lernenden computergestützt lernen. Das Ziel ist dabei, eine ausgewogene und für die Zielgruppe passende Kombination aus computergestützten und nicht-computergestützten Phasen herzustellen (Rösler & Würffel, 2020:158). KI-gestützte Werkzeuge bieten eine zusätzliche Alternative zu den bestehenden Materialkomponenten, denen man sich als Lehrkraft bedient. In Anlehnung an Frederking, Krommer und Maiwald (2008:52 ff) führt Kováčová (2013:57) wesentliche Merkmale der *Neuen Medien*¹ aus, die auf Multimedialität, Interaktivität und Hypertextualität beruhen. Als Multimedialität werde die Möglichkeit verstanden, verschiedene mediale Präsentationsformen wie Text, Bild, Ton oder Film digital zu reproduzieren und zu nutzen. Die Interaktivität beziehe sich auf die wechselseitige Kommunikation zwischen dem Computer und dem Nutzer, und die Hypertextualität als spezifische Eigenschaft des World Wide Web bezeichne die durch Links realisierte Verbindung von unzähligen literalen, piktoralen, auditiven und audiovisuellen Texten.

3.1 Vorteile der Nutzung von mediengestützten Tools und Fused Learning im Fremdsprachenunterricht

Das 21. Jahrhundert kann als Jahrhundert der Multimedialität bezeichnet werden. Daher wird auch der Fremdsprachenlernprozess durch verschiedene Theorien des multimedialen Lernens untermauert. Schon die kognitive Theorie des multimedialen Lernens von Mayer (2005:37), basierend auf der Text- und Bildrelation, weist auf den Effekt der zeitparallelen Integration des Lernstoffes mit dem Ziel der langfristigen Einprägung des Wissens.

¹ Als Neue Medien werden die neuesten technologischen Fortschritte bezeichnet. Die in diesem Artikel genutzten begrifflichen Abgrenzungen der jeweiligen Merkmale der Neuen Medien entsprechen auch den aktuellen neuen Medien, zu denen vorwiegend digitale Medien und KI-gestützte Werkzeuge gehören.

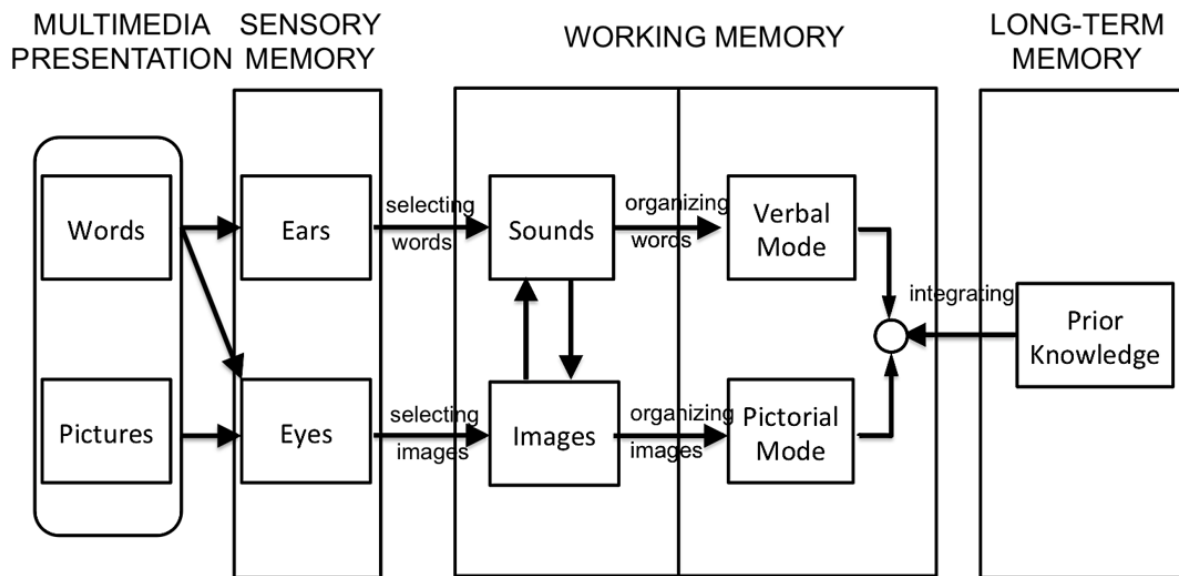


Abb. 1: Die Kognitive Theorie des multimedialen Lernens von Mayer (2005:37)

Abgesehen davon, dass mediengestützter Unterricht die Lernmotivation, Aufmerksamkeit und die Merkfähigkeit erhöht, schafft er auch bei sinnvoller, angemessener und effektiver Nutzung eine Atmosphäre, die viel lockerer und entspannter ist, wobei die Hemmungen abgebaut und die Konzentration der Lernenden gesteigert werden. Der Fremdspracherwerb verläuft auf diese Art und Weise quasi nebenbei, d. h. viel natürlicher, als es ohne den Medieneinsatz der Fall wäre. Ein bedeutender Gesichtspunkt hinsichtlich der Mediennutzung im Sprachunterricht wird aktuell befürwortet, und wird als *Verzahnung* präsentiert. Der Begriff „Verzahnung“ wird von Brash und Pfeil (2017:91) als „das Ineinander von Präsenz- und Online-Elementen des Unterrichts“ beschrieben. Durch Verzahnung könnten z. B. die Ergebnisse von Online-Aktivitäten im Präsenzunterricht aufgegriffen und weitergeführt werden. Auch umgekehrt können Lernprodukte, die im Präsenzunterricht erarbeitet wurden, online zur Verfügung gestellt, wobei diese von den Lernenden kommentiert bzw. weiterbearbeitet werden. Durch Verzahnung seien sowohl inhaltliche als auch didaktisch-methodische Bezüge hergestellt. Ein Paradigma dazu lautet *Digitalität*, was „als Wortschöpfung aus *digital* und *Materialität/Realität* [...]“ zu verstehen ist und bezeichnet „[...] die Vernetzung von digitalen und analogen Wirklichkeiten“ (Leisen, 2020:134). Eine noch auf eine höhere Position gestellte Strategie wird *Fused Learning*, manchmal auch *Fusion Teaching* genannt. Es handelt sich um eine Kombination aus verschiedenen Lernmethoden und -technologien, die darauf abzielt, das Lernen noch effektiver und interaktiver zu gestalten. Dabei werden traditionelle Prinzipien mit digitalen Technologien und Online-Ressourcen kombiniert. Dieser Ansatz kann als besonders effektiv im Sprachunterricht eingesetzt werden, um den Lernenden diverse Lerntechniken und -modi zur Verfügung zu stellen und sie aktiv am Lernprozess beteiligt zu halten.

Welche Attribute des Sprachlernprozesses werden beim Fused Learning (FL) gefördert? Es handelt sich vor allem um folgende Aspekte:

1. **Flexibilität:** FL ermöglicht den Lernenden, flexibel auf Lernmaterialien zuzugreifen und ihren Lernfortschritt zu verfolgen. Durch die Integration von Online-Ressourcen können Studierende unabhängig von Ort und Zeit auf Materialien zugreifen und ihr eigenes Lerntempo bestimmen.
2. **Interaktivität:** FL bietet die Möglichkeit, interaktive Übungen, Online-Diskussionen oder virtuelle Klassenräume einzubeziehen.

3. Individualisierung → adaptives Lernen: durch FL können Lernende auf ihre Bedürfnisse zugeschnittene Lernmaterialien erhalten. Online-Lernplattformen bieten Lerninhalte auf verschiedenen Niveaustufen, und ermöglichen den Lernenden, ihr eigenes Lernprogramm zu gestalten, wobei sie auch individuelles Feedback bekommen können. Das alles führt zum nächsten bedeutenden Schritt, und zwar zur Förderung des selbstständigen Lernens.
4. Förderung kommunikativer Kompetenzen durch digitale Kommunikation: FL zielt darauf ab, im Rahmen der Kombinierbarkeit und der realen Kombination der traditionellen und digitalen Medien die Aufmerksamkeit auf die Vielfalt zu lenken.

Das Fused Learning ermöglicht weiterhin die Verwendung von vielfältigen Lernmaterialien und Ressourcen. Den Lehrenden und den Lernenden steht eine Vielzahl von verschiedenen Lernressourcen zur Verfügung, worunter nicht nur Textbücher, Videos, Audiodateien und interaktive Übungen zu zählen sind, die es den Lernenden ermöglichen, ihre eigenen Lernstile zu entdecken. Für den Präsenzunterricht eignet sich die Möglichkeit der Kombination der traditionell genutzten, vor allem analogen Medien mit solchen, die auf künstlicher Intelligenz beruhen. Zu berücksichtigen sind dabei sowohl die individuellen Lernstile und Bedürfnisse der Lernenden als auch die Ziele und thematische Vorhaben der Lehrenden.

Ein bedeutender Aspekt, der zu beachten ist, ist die Tatsache, dass in Anlehnung an Cole und Urchs nach Strasser (2014:101) in der Wissenschaft ein grundlegendes Interesse besteht, neue Lerntechnologien einzusetzen, wobei oftmals die Kompetenz bei Pädagog:innen fehlt, die Unmenge an digitalen Ressourcen zu filtern bzw. zu didaktisieren. Die Lehrenden erfahren gezwungenermaßen einen „information overload“ und könnten die Flut an Tools und Materialien kaum bewältigen.

Bevorzugt sei hier jedoch die kommunikative Kompetenz der Lernenden, die durch digitale Medien gefördert werden sollte. Der Präsenzunterricht stellt im Zugang zu dem Lernprozess den Gegenpol der Lernsoftware dar, welche eher für individuelle Zwecke genutzt wird, was jedoch nicht bedeutet, dass Lernsoftware außen vorgelassen werden sollte. Laut Marx und Langner (2005:3) können kommunikative, internet-gestützte Aufgabenangebote, die mehr oder weniger authentische Situationen simulieren, durch die Unterschiede im zeitlichen Verlauf in zwei Kategorien eingeteilt werden: asynchrone und synchrone Kommunikation. Die asynchrone Kommunikation beinhalte z. B. E-Mail-Korrespondenz oder sog. *threaded discourse* (Internetforen). Die synchrone Kommunikation, zu welcher vor einiger Zeit fast alleinig Chat-Plattformen gehört haben, kann jetzt dank der künstlichen Intelligenz ganz bewusst im Sprachunterricht eingesetzt werden, was noch vor einiger Zeit schwer vorstellbar war.

4. KI-Tools im Fremdsprachenunterricht oder als Hilfslernplattformen

In diesem Kapitel werden die zurzeit gängigsten Online-Plattformen vorgestellt, die vorwiegend KI-basiert funktionieren, und die sich als Arbeitsgrundlagen sowohl im Fremdsprachenunterricht als auch für Selbststudium eignen. Gegenwärtig steht uns ein sehr breites Angebot an KI-Werkzeugen und Lernmaterialien oder Lernumgebungen zur Verfügung, die digital bereitgestellt werden und im Unterricht behilflich sind. Es werden hier vorwiegend solche KI-Tools präsentiert, die in verschiedenen Lernphasen im DaF-Unterricht anwendbar sind, bzw. solche, die beim selbstständigen Lernen eine deutliche Hilfe leisten.

a) KI für Übersetzungen

Als eine der besten Übersetzungsplattformen dient heutzutage *DeepL* (URL 3). Diese wird als in jüngster Zeit weit bestes und sophistiziertes Übersetzungsprogramm auf der Basis der KI

präsentiert. DeepL funktioniert auf der Grundlage mehrerer Schichten im künstlichen neuronalen Netzwerk. Das ermöglicht dem Modell, sehr komplexe Muster und Zusammenhänge zu erkennen.

b) KI für Textkontrolle und -korrektur

Eine Erweiterung von DeepL stellt das *DeepLWrite* (URL 4) dar, ein Programm zur Textverbesserung, wo grammatische Fehler korrigiert, und der Stil angepasst werden können. Ein ähnliches Instrument zur Kontrolle und Korrektur eines geschriebenen Textes ist *LanguageTool* (URL 5). Es ist ein mehrsprachiges Online-Programm zur Grammatik und Rechtschreibung, welches dabei hilft, Texte zu korrigieren oder umzuschreiben. Auch Duden hat sein eigenes Prüfprogramm. Der *Duden Mentor* (URL 6) optimiert die Rechtschreibung, Grammatik, Zeichensetzung und den Stil des Textes. Eine breitere Palette der angebotenen Funktionen im Rahmen von einer KI-gestützten Plattform stellt *Fobizz Tools* (URL 7) dar. Diese deutsche Plattform bietet eine Menge an hilfreichen Tools für die Planung und Durchführung vom Unterricht auf einem Platz. Die kostenfreie Version ermöglicht jedoch nur eine begrenzte Abfragung, d. h. ein Limit pro Tool, die kostenpflichtige Version beginnt bei der Gebühr 500,- Euro pro Jahr. Ansonsten ist diese Plattform sehr strukturiert. Die Homepage bietet mehrere sogenannte Assistenzen, die gezielt auf bestimmte Optionen eingehen und mithilfe der KI die Abfragen realisieren. Es ist z. B. die:

- KI-Assistenz für Texte,
- KI-Assistenz für Dokumente,
- KI-Assistenz für Schrifterkennung,
- KI-Assistenz für Bilder,
- KI-Assistenz für Korrekturen,
- KI-Assistenz für Arbeitsblätter,
- KI-Assistenz für Sprache und
- KI-Assistenz für Personen.

Neuestens gibt es auf Fobizz auch die KI-Promptlabor, wo einzelne Prompts schon als Beispielabfragen bzw. zu einer erweiterten Formulierung zur Verfügung stehen. Allgemein ist die Plattform auf 4 Grundsektionen aufgeteilt, wo man in der ersten Sektion die künstliche Intelligenz nutzen, in der zweiten Material erstellen, in der dritten Sektion Inhalte teilen und in der vierten Sektion Unterrichtsmaterial entdecken kann. Darüber hinaus kann man anhand von Fobizz Tools Audio-, Video-, und Bildschirmaufnahmen machen oder kostenfreie und fertige Unterrichtsmaterialien herunterladen. Fobizz Tools ist eine der wenigen Plattformen, die ihre verschiedenen Funktionalitäten anbietet, d. h., dass man bei der Nutzung mehrerer Funktionen mit der einen Plattform sehr gut auskommt.

c) KI für Generierung von Texten

Einige der KI-Tools fangen mit dem Wort *Chat* an. Gleich bei Fobizz Tools steht die Teilfunktion *KI-Chat* mit berühmten Personen im Rahmen der KI-Assistenz für Personen zur Verfügung.

Zu weiteren Instrumenten gehören z. B.: *Chat Pdf* (URL 8), welches die Option bietet, das Pdf-Format herunterzuladen und eine Zusammenfassung in einer Kurzversion eines üblichen Textes zu bekommen. Man hat jedoch noch andere Mechanismen zur Wahl, indem man das heruntergeladene Pdf-Format in erwünschte Materialien modifizieren kann, z. B. man lässt ein Multiple-Choice-Quiz oder einen Lückentext erstellen.

Das schon weitaus bekannte Beispiel für ein KI-basiertes Schreibwerkzeug ist *Chat GPT* (URL 9). Es ist ein Sprachmodell, das Texte auf der Grundlage von einer immensen Menge

von in die Maschine gespeicherten Texten neu produziert. Es funktioniert auf der Basis eines dialogischen Diskurses, wobei die Abfragen einen Text fokussieren. Das Programm arbeitet jedoch immer nur abschnittsweise und muss kontinuierlich überwacht und gelenkt werden. Man muss immer bedenken, dass die Vorschläge der KI sich als erster Entwurf eignen, aber selten als fertiges Ergebnis dienen können.

Als Text-Generatoren funktionieren auch andere Chatbots wie z. B. *Phind* (URL 10), *You* (URL 11) oder *Perplexity* (URL 12). Einige solcher Sprachmodelle liefern sogar Quellenangaben mit der Antwort. Auf der KI-Grundlage funktionierender Chatbot von Google heißt *Bard* (URL 13), heute als *Gemini* bekannt. Ein nächster KI-Text-Generator, der bei der kostenlosen Version mit 2500 Wörtern pro Monat rechnet, ist *GetGenie* (URL 14). Überdies stehen uns derartige KI-Tools zur Verfügung, die sowohl bei Recherchen als auch bei der Gestaltung einzelner Phasen eines wissenschaftlichen Auftrags behilflich sein können. Eines solcher Tools ist *QuillBot* (URL 15), ein Instrument, welches einen Text paraphrasieren und zusammenfassen kann. Inzwischen werden viele der KI-Instrumente ständig erweitert. Dies betrifft auch das *QuillBot*, wo man jetzt auch solche Funktionen findet, wo Texte übersetzt oder zusammengefasst, weiter auch auf grammatische Korrektheit kontrolliert werden können. Was einen hohen Mehrwert diesem Tool zuschreibt, sind die Funktionen Plagiat- und KI-Detektor. Zu einer Literatursuche zu einem Thema bzw. einer Forschungsfrage eignet sich *Typeset* (URL 16), wobei dieses Tool mehrere Funktionalitäten aufweist, wie z. B. die Suche nach bestimmten Themen bzw. eine Recherche nach ganz konkreter Fragestellung. Als Ergebnis erscheint eine kurze Zusammenfassung dessen, was die gefundenen Materialien (meistens wissenschaftliche Pdf-Dokumente) beinhalten. Als komfortabel erweist sich, dass man eine Antwort in der gewünschten Sprache, d. h. in der Abfragesprache bekommt, auch wenn die Materialien in einer anderen Sprache verfasst sind. Überdies gibt es bei *Typeset* auch die Funktion der Paraphrasierung und weitere für den akademischen Bereich geeignete Suchoptionen.

d) KI für kollaboratives Lernen

Zu den weiteren Instrumenten, die die Vernetzung der bestehenden KI-Tools und damit das Fused Learning unterstützen, gehören diverse Plattformen wie z. B. *Padlet* (URL 17), *Zumpad* (URL 18) oder *Addtext* (URL 19). Es geht vorwiegend um Instrumente, die es erlauben, gleichzeitig Lehrende und Lernende einzubeziehen, und die aufgrund von geteilten Materialien funktionieren. Einige davon, wie schon oben angedeutet, ermöglichen den Lehrenden und Lernenden einzelne Tools so zu nutzen, dass man auf einer Plattform gleich mehrere Funktionen kombinieren kann. Zu solchen Instrumenten gehören z. B. *Wordwall* (URL 20). Dieses KI-Tool bietet eine Menge an Werkzeugen, die in erster Linie den Lehrenden ermöglichen, auf eine einfache Art und Weise und aufgrund von vielen Vorlagen, das Unterrichtsmaterial zu gestalten. Ähnlich funktioniert z. B. *Miro* (URL 21), *Genially* (URL 22) oder *Canva* (URL 23), wo man sich aus der angebotenen Auswahl das aussuchen kann, was gerade erforderlich ist. Solche Plattformen, wo auch selbst die Lernenden aktiv werden können, bzw. mithilfe von diesen Tools auch ihre Vorbereitungen machen, stellen die oben genannten zur Verfügung, jedoch auch z. B. *Simpleshow* (URL 24), was zur Erstellung von einfachen Videos sehr geeignet ist. Einfache oder kompliziertere Videos können mithilfe von KI-Tools wie *Fliki* (URL 25) oder *Heygen* (URL 26) erstellt werden. Das *d-id* (URL 27) ist bei längerfristigem Gebrauch kostenpflichtig. Wenn man sich den Audios bedienen möchte, sind empfehlenswert vor allem die Podcast-Reihe von Duden, die Lernplattform *Deutsch-to-go* (URL 28) oder das relativ neue, auf der Dialogizität funktionierende KI-Tool *Pi* (URL 29).

e) KI für Vorbereitung von Arbeitsblättern

Was die Vorbereitung der Lernmaterialien für den Sprachunterricht angeht, existieren sich sehr gut für den Hochschulbereich eignende KI-Instrumente, die auf den Plattformen

Tutory (URL 30) und *Twee* (URL 31) zu finden sind. Beide bieten allerlei Möglichkeiten bei der Erstellung der Unterrichtseinheiten bzw. der Arbeitsblätter, und beide ermöglichen analoge und digitale Arbeit mit dem erstellten Material. Bei Bedarf an komplexeren größeren Einheiten, die auch zur Begleitung eines längeren zeitlichen Rahmens dienen können, stellt das Instrument *Bookcreator* (URL 32) die Möglichkeit dar.

Im Weiteren kann man heutzutage auf solche Instrumente zugreifen, die außer Texten und Bildern auch Videos erstellen, viele davon sind kostenpflichtig, eher die Minderheit ist kostenfrei bzw. wird sie im Modus „freemium“ präsentiert. Der DAAD bietet im Rahmen der Hochschulplattform Dhoch3 im dritten Modul „Lehren und Lernen mit elektronischen (online) Medien“ den Medien-Werkzeugkoffer an, welcher eine Zusammenstellung kostenloser digitaler Werkzeuge und Programme auf einem Platz zur Verfügung stellt².

4. 1 Demonstration praktischer Anwendung der KI-Tools am Beispiel eines ausgewählten Deutschkurses

Im Rahmen eines Semesters des Masterstudienprogramms wurde am Institut für Germanistik an der Philosophischen Fakultät der Südböhmischen Universität in České Budějovice im Kontext des Faches *Sprachpraktische Übungen* eine konkrete Aufgabenstellung vergeben. Im Kurs haben sowohl Lehramtstudierende als auch andere DaF-Studierende teilgenommen. Im Zusammenhang mit der Erfüllung der Testatbedingungen wurden studentische Arbeiten als kleine Projekte den Kursteilnehmer:innen zugeteilt, die auf vorher festgelegten Themen und folgenden Präsentationen beruht haben. Die Abfolge des Projektverlaufs war wie folgt:

1. Festlegung der Themen am Semesteranfang. Gemeinsam wurden auch mithilfe von dem KI-Tool *Miro* Themenbereiche ausgewählt, von denen dann jede(r) Studierende ein eigenes Thema für sich festlegte.
2. In der Vorbereitungsphase hat sich jede(r) Studierende zum gewählten Thema eine Präsentation vorbereitet. Die Präsentationsinhalte sollten zum gewählten Thema Informationen vermitteln, wobei der zweite Schritt die Didaktisierung des Themas anhand der KI-Tools war. Die Anwendung der KI-Tools wurde im Voraus besprochen, so dass die Studierenden dann eine passende Auswahl von den KI-Instrumenten zu ihren Themen getroffen haben. Sie hatten eine freie Wahl, welches Tool sie für welche Zwecke verwenden.
3. Ab der dritten Unterrichtsstunde wurde demnächst jeweils ein Thema der Teilnehmer:innen-Gruppe präsentiert. In dem didaktisierten Teil wurden konkrete Aufgaben vorgestellt und gelöst, die anhand von KI-Tools vorbereitet waren. Meistens waren die KI-Tools für Wettbewerbsaktivitäten verwendet, weiter für Generierung von kurzen Videos, die dann als Grundlage für ein Antwortblatt gedient haben oder für das Sammeln von Begriffen, Brainstorming bzw. zur Evaluation der bevorstehenden Aktivität.
4. Als Output der geleisteten Arbeit waren wöchentlich stattfindende Präsentationen für das Kurspublikum mit anschließender Interaktion bzw. Diskussion zum Thema bzw. zur Anwendung der jeweiligen KI-Tools.

Die studentische Anwendung der KI-Instrumente war, wie erwartet, sehr reichlich. Es folgt eine Auswahl an den meistverwendeten KI-Tools. Was die Frequenz und Beliebtheit anging, ergab sich der folgende Rang:

² Medien-Werkzeugkoffer. Online nach Registrierung für Hochschullehrende verfügbar. (URL 33)

1. Chat GPT (für Texte- bzw. Fragestellungsgenerierung)
2. Gencraft (für Bildererstellung)
3. Videogen / Heygen (für Videoerstellung)
4. Kahoot (für Wettbewerbspiele)
5. Simpleshow (für einfache Videoerstellung)
6. Mentimeter (für Brainstorming, Begriffesammeln u.Ä.)

5. Fazit

Heutzutage wird nicht mehr davon ausgegangen, dass Fertigkeiten, die den Spracherwerb begleiten, wie Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen, als solche einzeln erworben werden, sondern es werden dazu noch andere Kompetenzen verlangt, wie Handlungs-, interkulturelle oder digitale Kompetenz. Auf der anderen Seite wird bezüglich der Terminologie im didaktisch-methodischen Rahmen nicht mehr von konkreten Methoden im Unterrichtsprozess gesprochen, sondern eher von Prinzipien und Ansätzen, die auf personalisiertes und autonomes Lernen abzielen.

Anhand von den im vorliegenden Beitrag summierten Beobachtungen kann davon ausgegangen werden, dass die Medien im Unterricht die Art und Weise des Umgangs mit dem Lehrstoff, die Intensität und Anstrengung, die von den Lernenden als auch von den Lehrenden erwartet wird, und schließlich auch die Zielkompetenzen des Spracherwerbs verändern. Als eine Art Herausforderung betrachtet Leisen (2020:138) die Nutzung der Medien zum gezielten expliziten und impliziten Lernen im Sinne der Wissenskonstruktion. Von Bedeutung bleibt hiermit das Einsehen der wirklichen Realität, dass die Handhabungskompetenz bezüglich der digitalen Werkzeuge und ein schneller Zugriff auf Informationen zu beachten sind. Viel mehr zu berücksichtigen sind die Wege der Informationen ins Langzeitgedächtnis, also der eigentliche Lernprozess. Das bedeutet, dass nicht die Quantität von den angebotenen Medien, sondern vor allem die Qualität des im Gehirn zu verarbeitenden Materials von Wichtigkeit sind. Jedenfalls zwingt uns der schnelle Fortschritt der Digitalisierung dazu, dass wir uns der Geschwindigkeit anpassen und mitmachen. Dies könnte allerdings das sogenannte Fused Learning teilweise erfüllen, indem mehrere Medien und Plattformen zu Wort kommen und der Sprachlernprozess so mit dem gegenwärtigen Tempo bzw. der Rasanz wenigstens ein wenig kongruiert. Wie die Lehrenden damit umgehen, bzw. ob sie wegen der mehr oder weniger anstrengenden KI-Dimension eher nicht resignieren und den Druck der digitalen Realität ertragen, ist eine andere Frage. Für eine gesunde Einstellung zu dem Angebot der neuesten Produkte der künstlichen Intelligenz für den Sprachunterricht ist es deshalb von großer Bedeutung, die Resilienz der Lehrenden nicht zu unterschätzen und sie zu pflegen. Es zeigt sich gleichzeitig, dass die gegenwärtige große Auswahl an den KI-Tools rasch weiterhin erweitert und in erster Linie qualitativ entwickelt wird, so dass uns inhaltlich fortgeschrittene KI-Instrumente zur Verfügung stehen. Die Anwendung der KI-Instrumente war auch eines der Ziele im Rahmen der in meinem Deutschunterricht vergebenen studentischen Aufträge. Es hat sich gezeigt, dass die junge Generation rein technisch gesehen mit dem Phänomen der Digitalisierung recht zügig umgehen kann, inhaltlich bezogen muss die Fusion-Learning-Art im Unterricht unbedingt koordiniert bzw. instruiert und beaufsichtigt werden. Der praxisorientierte Einsatz brachte jedoch sehr interessante Ergebnisse und vor allem die Erkenntnis, dass im Fremdsprachenunterricht die Verbindung des Traditionellen mit den neuesten Trends funktionieren kann. Der analoge Raum bildet in Kombination mit der digitalisierten Reichweite motivationserregende Bausteine und Impulse, wobei dadurch gleichzeitig eine Chance für die bevorstehende Zukunft im Fremdsprachenunterricht entsteht.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur -Internetquellen

- URL 1: Schaping Europe's digital future. Abgerufen am 25. September 2024 von <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en>
- URL 2: European School Education Plattform. Abgerufen am 16. September 2024 von <https://school-education.ec.europa.eu/en/teach/teaching-materials>
- URL 3: DeepL. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://www.deepl.com/translator>
- URL 4: DeepLWrite. Abgerufen am 16. Juni 2024 von <https://www.deepl.com/cs/write>
- URL 5: LanguageTool. Abgerufen am 19. Januar 2024 von: <https://languagetool.org/de>
- URL 6: Duden Mentor. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://mentor.duden.de/>
- URL 7: Fobizz Tools. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://tool.fobizz.com>
- URL 8: Chat Pdf. Abgerufen am 26. September 2024 von <https://www.chatpdf.com>
- URL 9: Chat GPT. Abgerufen am 26. September 2024 von <https://chatgpt.com>
- URL 10: Phind. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://phind.com>
- URL 11: You. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://you.com>
- URL 12: Perplexity. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://perplexity.ai>
- URL 13: Bard – heute Gemini. Abgerufen am 26. September 2024 von <https://gemini.google.com/app>
- URL 14: GetGenie. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://getgenie.ai>
- URL 15: Quillbot. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://quillbot.com>
- URL 16: Typeset. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://typeset.io>
- URL 17: Padlet. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://padlet.com>
- URL 18: Zumpad. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://zumpad.zum.de>
- URL 19: Addtext. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://addtext.com>
- URL 20: Wordwall. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://wordwall.net>
- URL 21: Miro. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://miro.com>
- URL 22: Genially. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://genially.com>
- URL 23: Canva. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://canva.com>
- URL 24: Simpleshow. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://simpleshow.com>
- URL 25: Fliki. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://fliki.ai>
- URL 26: Heygen. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://heygen.com>
- URL 27: d-id. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://d-id.com>
- URL 28: Deutsch-to-go. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://deutsch-to-go.de>
- URL 29: Pi. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://pi.ai>
- URL 30: Tutorio. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://tutorio.io>
- URL 31: Twee. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://twee.com>
- URL 32: Bookcreator. Abgerufen am 27. September 2024 von <https://bookcreator.com>
- URL 33: Medien-Werkzeugkoffer. DAAD. Abgerufen am 17. Mai 2024 von <https://moodle.daad.de>

Sekundärliteratur

- Atkins, D., Brown, J. & Hammond, A. (2007). *A Review of the Open Educational Resources (OER) Movement: Achievements, Challenges, and New Opportunities*. Menlo Park: The William and Flora Hewlett Foundation.
- Bay, W. A., Thiede, B. & Wirtz, M. A. (2016). Die Theorie der kognitiven Belastung (Cognitive Load Theory). In: P. Gretsche & Holzäpfel, L. (Hrsg.), *Lernen mit Visualisierungen* (S. 123–137). Waxmann.
- Brash, B. & Pfeil, A. (2017). *Unterrichten mit digitalen Medien. Deutsch lehren lernen 9*. München: Goethe-Institut.
- Cole, T. & Urchs, O. (2013). *Digitale Aufklärung. Warum uns das Internet klüger macht*. München: Carl Hanser Verlag.
- Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (2017). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Frederking, V., Krommer, A. & Maiwald, K. (2008). *Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Kováčová, M. (2013). *Neue Medien im DaF-Unterricht*. https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/38977/file/SZfG_1_2013_05_Kovacova.pdf.
- Leisen, J. (2020). *Handbuch Lesen im Fachunterricht*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Mayer, R. E. (2005). Cognitive theory of multimedia learning. In R. E. Mayer (Hrsg.), *The Cambridge handbook of multimedia learning* (S. 31–48). Cambridge University Press.

- Marx, N. & Langner, M. (2005). Einleitung zum Themenheft: Die neuen Medien im Fremdsprachenunterricht. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 10(1).
- Nieweler, A. (2019). *Fremdsprachen unterrichten. Ein Ratgeber für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Klett.
- Paivio, A. (1990). *Mental Representations: A dual coding approach*.
<https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195066661.003.0004>.
- Rösler, D. & Würffel N. (2020). *Lehr- und Lernmedien. Deutsch lehren lernen* 5. München: Goethe-Institut e. V.
- Strasser, T. (2014). *Internetgestütztes Sprachenlernen und -lehren. Wie der Fremdsprachenunterricht von digitalen Anwendungen profitieren kann* (S. 99–119). <https://quovadisromania.univie.ac.at/wp-content/uploads/2022/07/QVR-44-2014.pdf>.



Verspielt, surrealistisch, kafkaesk: Kafkas Miniaturen im DaF-Unterricht

Dana PFEIFEROVÁ, Hana MENCLOVÁ

Westböhmische Universität Pilsen

dpfeifer@knj.zcu.cz

ORCID: 0009-0002-9310-3086

menclova@knj.zcu.cz

ORCID: 0009-0003-9102-4349

ABSTRACT

Kafkaesque: Kafka's Miniatures in the Context of Teaching GaFL

This contribution is directed against a positivistic approach to Franz Kafka within the teaching of GaFL. Instead of the usual reduction of his person and his works to biographical data – e.g., regarding the theme of the father-son conflict – a manual is to be created on how one can work with the texts of the famous Prague writer within the context of teaching German as a foreign language. Formulated questions on selected Kafka's miniatures will show how pupils can identify typically Kafkaesque motifs and learn to discover Kafka's language strategies for depicting existential and surrealistic themes.

KEYWORDS

Franz Kafka, Kafka's miniatures, miniatures in GaFL lessons

1. Kafka missdeutet

Mit diesem Artikel möchten wir einen interdisziplinären Beitrag zum Kafka-Jahr leisten, denn am 3. Juni 2024 wurde seines runden Todestages gedacht. Seit Kafkas Tod im Lungensanatorium in Kierling vor hundert Jahren ist bezüglich der Rezeption seiner Werke weltweit viel passiert. Aus einem nahezu unbekannten Autor aus Prag ist ein Weltstar geworden. In seiner Geburtsstadt selbst beweist allein die Zahl der Museen, Plastiken und vor allem Souvenirläden mit seinem zur Ikone gewordenen Gesicht auf T-Shirts und Tassen, dass er auch im neuen Jahrtausend die Wirtschaft Prags, das er übrigens in den 1920ern mit all seinen Kräften verlassen wollte¹, ankurbelt.

Die institutionalisierte Lesart der Werke Kafkas in Tschechien ist allerdings oft im biologischen Positivismus erstarrt geblieben, und dies nicht nur in den Schulen. Nach der Instrumentalisierung seiner Bücher für den sogenannten Prager Frühling, als tschechische Literaturhistoriker das Gefühl der Entfremdung ins Spiel gebracht² und auf dem Recht der Schriftsteller bestanden hatten, ähnlich wie Kafka schreiben zu dürfen, wurde er bis zur Wende

¹ Franz Kafka lebte mit seiner Freundin Dora Diamant sieben Monate lang in Berlin (24. 09. 1923–17. 03. 1924). Sein Versuch, „Prag und dem Elternhaus zu entkommen“, wurde allerdings durch „die drastische Verschlechterung des Gesundheitszustands vorzeitig beendet“ (Engel, 2010:88).

² Gemeint ist damit die Konferenz im Schloss Liblice 1963, die oft als Anfang des Demokratisierungsprozesses in der Tschechoslowakei wahrgenommen wird. Eine führende Rolle bei der Entdeckung Kafkas für die Leser:innen in der Tschechoslowakei spielte der Germanist Eduard Goldstücker (URL 1). Diese kulturpolitische Rezeption, in der Franz Kafka zur Ikone des kulturpolitischen Widerstands gegen die Doktrin des „sozialistischen Realismus“ erklärt wurde, prägten auch die Regisseure der Tschechoslowakischen Neuen Welle mit. Vgl. etwa absurde Filme von Pavel Juráček *Postava k podpirání* (1963) [Joseph Kilian] oder *Případ pro začínajícího kata* (1970) [Ein Fall für einen Henkerslehrling] und von Jan Němec *O slavnosti a hostech* (1966) [Vom Fest und den Gästen].

von 1989 wieder aus dem Literaturkanon verbannt. Seit den 1990ern wird zwar Kafka in den Gymnasien besprochen, allerdings nur im tschechischen Literaturunterricht und oft unter falschen Vorzeichen. Meistens geht es dabei um *Die Verwandlung*, die autobiographisch gedeutet wird: als Darstellung des Konflikts zwischen Franz Kafka und seinem Vater Hermann³. Ungeachtet des zu Kafkas Zeiten vorherrschenden Expressionismus, dessen Hauptthema eben der Vater-Sohn-Konflikt war, ungeachtet der liebevollen Korrespondenz zwischen Franz und Hermann Kafka⁴, ungeachtet der Tatsache, dass Literatur immer Fiktion ist und dass Psychoanalyse als Interpretationsschlüssel meistens irreführend ist.

Leider wird dieser biologistische Zugang durch populärwissenschaftliche Produkte weiterhin unterstützt: Wir verweisen auf das neueste Beispiel, den vierten Teil der Dokumentarfilmreihe *Příběhy rukopisů: Proces Franze Kafky* [*Geschichte der Manuskripte: Der Prozess Franz Kafkas*]. In diesem Dokumentarfilm (hergestellt in Frankreich 2020, gesendet am 3. Juni 2024 vom Kultursender ČT art) wird behauptet, *Der Prozess* sei als Reaktion auf Kafkas Aussprache mit Felice Bauer nach seiner Aufhebung der Verlobung entstanden.

Es ist also auch in Tschechien längst an der Zeit, von der Person Kafka und den eigenen Projektionen in sie abzusehen und das Augenmerk auf seine Texte zu richten. Und es muss sich dabei nicht immer um Kanonwerke handeln.

2. Auch ein großer Autor ist als Kleinformat denkbar – vor allem im DaF-Unterricht

Die Korrektur dieser Missstände wäre leicht und wird nun in unserem Beitrag skizziert. Zunächst ist eine Schwerpunktverschiebung erforderlich. Vor der Lektüre der Romane oder längerer Erzählungen (*Die Verwandlung*, *Das Urteil*) soll man mit den Miniaturen anfangen, die als Einstieg in Kafkas Lektüre vom Umfang und Schwierigkeitsgrad her passender als größere Formate sind. Außerdem können sie nicht autobiografisch interpretiert werden und bieten somit ein facettenreicheres Bild der Poetik Kafkas. Sie sind für den DaF-Unterricht bestens geeignet, und zwar auf allen Sprachstufen des Europäischen Referenzrahmens – mit Ausnahme von A1. Die Textarbeit mit Miniaturen kann den Schüler:innen Lust auf Kafka vermitteln und den DaF-Unterricht auflockern. Da sie kurz sind, können sie leichter in den Unterricht eingebunden werden, ermöglichen eine effektivere Aneignung von Fertigkeiten und wirken motivierend (Koppensteiner, Schwarz, 2012: 112).

Diese Behauptungen haben sich am Pilsner Lehrstuhl für deutsche Sprache bereits in der Praxis bewährt. Es werden in Zusammenarbeit mit dem Österreichischen Kulturforum Prag Kafka-Literaturworkshops für Schüler:innen an Gymnasien angeboten. Auch unsere Studierenden üben im Literaturunterricht, wie sie an die Miniaturen im künftigen DaF-Unterricht herangehen könnten. So bestimmen sie die Zielgruppe – von der Schwierigkeit der Sprache und dem Thema her –, den Zeitaufwand (zwischen 15–20 Minuten), Art der Textarbeit (meistens Gruppenarbeit) und den Kontext – d.h. mit welchem Thema der jeweilige Text besprochen werden sollte. Am schwersten fällt ihnen dabei eine genaue und sprachlich einfache Formulierung der Fragen zum Text.

Unser Kafka-Schwerpunkt in der Literaturdidaktik hat sich vor Kurzem wortwörtlich ausgezahlt. *Die Studentin Anna Šulcová wurde für ihre Diplomarbeit Wer hat Angst vor Franz Kafka? Kafkas Miniaturen im DaF-Unterricht (URL 2) am 23. 04. 2024 mit dem Preis des Dekans für die beste SVOČ-Arbeit ausgezeichnet.* Sie bearbeitete acht Miniaturen Kafkas für den DaF-Unterricht unter Berücksichtigung der oben erwähnten Kriterien samt dem Erstellen der Arbeitsblätter. Sie hat diese Arbeitsblätter bereits während ihres Praktikums ausprobiert,

³ Diese Daten ergeben sich aus der bereits seit zehn Jahren laufenden Umfrage zur Kafka-Lektüre an Gymnasien, die am Lehrstuhl für deutsche Sprache an der Pädagogischen Fakultät der Westböhmisches Universität durchgeführt wird.

⁴ Siehe etwa die Briefe in der Kafka-Gedenkstätte in Kierling.

und dies mit überraschend großem Erfolg. Die Ergebnisse ihrer Diplomarbeit können für die Textarbeit mit Kafka nicht nur an den pädagogischen Fakultäten, sondern vor allem an den Gymnasien und Mittelschulen sehr hilfreich sein.

3. Drei Miniaturen im Überblick

Folgende drei Miniaturen wurden von Anna Šulcová (URL 2) bereits ausführlich besprochen und didaktisiert. Insofern in Kürze eine Art Zusammenfassung, und zwar auf zwei Sprachstufen.

3.1 A2-Niveau

Kleine Fabel

„Ach“, sagte die Maus, „die Welt wird enger mit jedem Tag. Zuerst war sie so breit, dass ich Angst hatte, ich lief weiter und war glücklich, dass ich endlich rechts und links in der Ferne Mauern sah, aber diese langen Mauern eilen so schnell aufeinander zu, dass ich schon im letzten Zimmer bin, und dort im Winkel steht die Falle, in die ich laufe.“ - „Du musst nur die Laufrichtung ändern“, sagte die Katze und fraß sie. (Kafka, 1992a: 342)⁵

Die Textarbeit nimmt ca. 15 Minuten ein und kann mit zwei Themen im Unterricht verbunden werden: „Tiere“ oder „Eigenschaften“. Durch die Komposition der Kurzgeschichte bietet sich an, beim Vorlesen des Textes drei Kindern je eine Rolle zuzuweisen: die Stimme der Erzählinstanz, jene der Katze und jene der Maus. Die Fragen zum Text müssen sprachlich einfach und eindeutig formuliert sein. Den Schüler:innen ist erlaubt, auch auf Tschechisch zu antworten; die Lehrkraft übersetzt die Antwort ins Deutsche und schreibt sie an die Tafel. Die Fragen und Antworten (in Form von Gruppenarbeit) könnten wie folgt aussehen:

- *Welche Figuren gibt es im Text? – Katze und Maus.*
- *Wie ist die Maus im Kontrast zu der Katze? – Klein, schwach.*
- *Was fühlt die Maus im letzten Zimmer? – Angst.*
- *Wie ist die Katze im Kontrast zur Maus? – Groß, stark.*
- *Die Maus läuft so lange, bis sie im letzten Zimmer ist. Was sieht sie da? – Eine Katze und eine Falle.*
- *Hat sie eine Alternative? – Nein.*
- *Wie endet der Text? – Die Maus ist tot. / Die Katze frisst die Maus.*
- *Wie heißt der Text? – Kleine Fabel.*
- *Was ist typisch für eine Fabel? – In einer Fabel gibt es Tiere. Sie repräsentieren die Menschen und ihre Eigenschaften.*
- *Welche Figur ist wichtiger? Aus welcher Perspektive wird der Text erzählt? – Die Maus. Aus der Perspektive der Maus.*

Genau dies ist für die Texte von Franz Kafka typisch. Er erzählt aus der Perspektive der Schwachen, die oft keine Chance haben.

Da Kafkas Werke auf Identifikation hin konzipiert sind, kann die Textarbeit durch folgende Diskussion abgeschlossen werden: *Gibt es für euch Momente, wo ihr euch wie diese Maus fühlt? Ohne Chance, ohne Hoffnung?* Es werden oft folgende Situationen erwähnt: *In der Schule, im Deutschunterricht, beim Zahnarzt...*

⁵ Diese Miniatur entstand im Spätherbst 1920 und wurde von Max Brod posthum herausgegeben (Dietz, 1990:81).

3.2 B1-Niveau

Gib's auf

Es war sehr früh am Morgen, die Straßen rein und leer, ich ging zum Bahnhof. Als ich eine Turmuhr mit meiner Uhr verglich, sah ich, dass es schon viel später war, als ich geglaubt hatte, ich musste mich sehr beeilen, der Schrecken über diese Entdeckung ließ mich im Weg unsicher werden, ich kannte mich in dieser Stadt noch nicht sehr gut aus, glücklicherweise war ein Schutzmann in der Nähe, ich lief zu ihm hin und fragte ihn atemlos nach dem Weg. Er lächelte und sagte: „Von mir willst du den Weg erfahren?“ „Ja“, sagte ich, „da ich ihn selbst nicht finden kann.“ „Gib's auf, gib's auf“, sagte er und wandte sich mit einem großen Schwunge ab, so wie Leute, die mit ihrem Lachen allein sein wollen. (Kafka, 1992a: 530)⁶

Auch hier geht es um eine typisch kafkaeske Situation: Der Ich-Erzähler befindet sich in einer unbekannten Stadt und fragt einen Polizisten nach dem Weg. Statt Hilfe zu bekommen, wird er von ihm ausgelacht. Nun ansatzweise zur Textarbeit: Nachdem die Schüler:innen drei konkret formulierte W-Fragen: wer, wo, was? beantwortet haben, geht die Lehrkraft semiotisch vor:

5. *Was sollte die Aufgabe eines Schutzmanns sein? – Er soll den Menschen helfen, er sollte sie beschützen.*
6. *Welche Institution repräsentiert der Schutzmann? – Die Polizei und somit den Staat.*

Die Miniatur zeigt uns die Erfahrung eines Menschen, der vom Staat, der ihn beschützen sollte, im Stich gelassen wird. Diese Feststellung kann die Diskussion eröffnen, von welchen Repräsentanten der Macht die Schüler:innen im Stich gelassen bzw. schlecht behandelt worden sind. Unter den typischen Antworten – *ein Lehrer, ein Polizist* – fällt folgende auf: *ein Busfahrer*.

Im DaF-Unterricht kann diese literaturdidaktische Aktivität etwa beim Thema „Orientierung in einer (fremden) Stadt“ zur sinnvollen Auflockerung des Unterrichts durchgeführt werden, sie nimmt ca. 20 Minuten in Anspruch.

3.3 B2-Niveau

Wunsch, Indianer zu werden

Wenn man doch ein Indianer wäre, gleich bereit und auf dem rennenden Pferde, schief in der Luft, immer wieder erzitterte über dem zitternden Boden, bis man die Sporen ließ, denn es gab keine Sporen, bis man die Zügel wegwarf, denn es gab keine Zügel, und kaum das Land vor sich als glatt gemähte Heide sah, schon ohne Pferdehals und Pferdekopf. (Kafka, 1992b:32f.)⁷

Diese frühe Miniatur zeigt uns einen anderen Kafka, als wir gewohnt sind. Der Text mutet surrealistisch an, die Besprechung könnte mit einem Bild von Salvador Dalí eröffnet oder abgeschlossen werden. Auch hier bietet sich ein Zugang durch die Semiotik an.

Bei der Textarbeit werden die Schüler:innen, nachdem sie die Frage nach der Hauptfigur und deren Tätigkeit beantwortet haben, aufgefordert, alles aufzuzählen, was zum Reiten gehört: *schief in der Luft, zitternder Boden, bis man die Sporen ließ, keine Sporen, bis man die Zügel wegwarf, keine Zügel, ohne Pferdehals, ohne Pferdekopf*.

⁶ Diese Miniatur entstand im November 1922 und wurde von Max Brod posthum herausgegeben (Dietz, 1990: 10).

⁷ Die Miniatur „Wunsch, Indianer zu werden“ erschien bereits 1912 in Kafkas Erzählband Betrachtung bei Kurt Wolff in Leipzig (Dietz, 1990:67).

Zuletzt fragt die Lehrkraft, welches Bild bzw. welches Gefühl der Indianer, der ohne Zügel und Sporen reitet, symbolisiert – *Gefühl der Freiheit*.

Die Textarbeit kann eine Diskussion darüber auslösen, was für die Schüler:innen ein Symbol bzw. ein Gefühl der Freiheit darstellt. Diese literaturdidaktische Aktivität würde ca. 15 Minuten in Anspruch nehmen und könnte mit dem Thema „Wünsche und Träume“ verbunden sein. Bezüglich der Grammatikkenntnisse ist die Beherrschung des Konjunktivs Präteritum erforderlich.

4. Eine Stunde lang mit „Odradek“

Bezüglich der anderen Miniaturen Kafkas, die für die Sprachebene B2 geeignet sind, verweisen wir erneut auf die Diplomarbeit von Anna Šulcová (URL 2). Hier sollen sie zumindest genannt werden: „Prometheus“, „Die Bäume“, „Die Vorüberlaufenden“. Im Folgenden wird eine Kurzgeschichte von Franz Kafka literatur- und sprachdidaktisch vermittelt, die in der Studie unserer Studentin Anna Šulcová nicht behandelt wurde. Aufgrund der Länge und Komplexität des Textes wird für diese Aktivität eine gesamte Unterrichtsstunde eingeplant. Die Sprachkompetenz der Schüler:innen sollte dabei auf dem C1-Niveau liegen, um den Anforderungen des Textes gerecht zu werden; somit ist der Text nur für Gymnasien mit erweitertem Sprachunterricht oder etwa für Germanistik-Studierende der ersten Semester geeignet.

Zugleich sollen die Schüler:innen vorher „Kleine Fabel“, „Gib's auf“, „Die Verwandlung“ und im Idealfall auch *Der Process* gelesen haben, denn metatextuell kann die Erzählung als poetisches Manifest des Autors verstanden werden.

Die Sorge des Hausvaters

Die einen sagen, das Wort Odradek stamme aus dem Slawischen und sie suchen auf Grund dessen die Bildung des Wortes nachzuweisen. Andere wieder meinen, es stamme aus dem Deutschen, vom Slawischen sei es nur beeinflusst. Die Unsicherheit beider Deutungen aber lässt wohl mit Recht darauf schließen, dass keine zutrifft, zumal man auch mit keiner von ihnen einen Sinn des Wortes finden kann.

Natürlich würde sich niemand mit solchen Studien beschäftigen, wenn es nicht wirklich ein Wesen gäbe, das Odradek heißt. Es sieht zunächst aus wie eine flache sternartige Zwirnspeule, und tatsächlich scheint es auch mit Zwirn bezogen; allerdings dürften es nur abgerissene, alte aneinander geknotete, aber auch ineinander verfilzte Zwirnstücke von verschiedenster Art und Farbe sein. Es ist aber nicht nur eine Spule, sondern aus der Mitte des Sternes kommt ein kleines Querstäbchen hervor und an dieses Stäbchen fügt sich dann im rechten Winkel noch eines. Mit Hilfe dieses letzteren Stäbchens auf der einen Seite, und einer der Ausstrahlungen des Sternes auf der anderen Seite, kann das Ganze wie auf zwei Beinen aufrecht stehen.

Man wäre versucht zu glauben, dieses Gebilde hätte früher irgendeine zweckmäßige Form gehabt und jetzt sei es nur zerbrochen. Dies scheint aber nicht der Fall zu sein; wenigstens findet sich kein Anzeichen dafür; nirgends sind Ansätze oder Bruchstellen zu sehen, die auf etwas derartiges hinweisen würden; das Ganze erscheint zwar sinnlos, aber in seiner Art abgeschlossen. Näheres lässt sich übrigens nicht darüber sagen, da Odradek außerordentlich beweglich und nicht zu fangen ist.

Er hält sich abwechselnd auf dem Dachboden, in Treppenhäusern, auf den Gängen, im Flur auf. Manchmal ist er monatelang nicht zu sehen; da ist er wohl in andere Häuser übersiedelt; doch kehrt er dann unweigerlich wieder in unser Haus zurück.

Manchmal, wenn man aus der Tür tritt und er lehnt gerade unten am Treppengeländer, hat man Lust, ihn anzusprechen.

Natürlich stellt man an ihn keine schwierigen Fragen, sondern behandelt ihn —

schon seine Winzigkeit verführt dazu — wie ein Kind. „Wie heißt du denn?“ fragt man ihn. „Odradek“, sagt er. „Und wo wohnst du?“ „Unbestimmter Wohnsitz“, sagt er und lacht; es ist aber nur ein Lachen, wie man es ohne Lungen hervorbringen kann. Es klingt etwa so, wie das Rascheln in gefallenem Blättern. Damit ist die Unterhaltung meist zu Ende. Übrigens sind selbst diese Antworten nicht immer zu erhalten; oft ist er lange stumm, wie das Holz, das er zu sein scheint.
Vergeblich frage ich mich, was mit ihm geschehen wird. Kann er denn sterben? Alles, was stirbt, hat vorher eine Art Ziel, eine Art Tätigkeit gehabt und daran hat es sich zerrieben; das trifft bei Odradek nicht zu. Sollte er also einstmals etwa noch vor den Füßen meiner Kinder und Kindeskinde mit nachschleifendem Zwirnsfaden die Treppe hinunterkollern? Er schadet ja offenbar niemandem; aber die Vorstellung, dass er mich auch noch überleben sollte, ist mir eine fast schmerzliche.
(Kafka, 1992b:282–284)⁸

Diese Kurzgeschichte heißt zwar „Die Sorge des Hausvaters“, in der Kafka-Forschung wird sie allerdings meistens nur „Odradek“ genannt. Es handelt sich auch um den einzigen Text, für den Franz Kafka ja einen Literaturpreis gewonnen hat⁹. Deswegen heißt jetzt der neu gegründete österreichische Kafka-Preis für das beste Buch der letzten drei Jahre mit Bezug auf Kafkas Thematik, Sprache oder Poetik der „Odradek-Preis“.

Die erste Preisträgerin dieses „Odradek-Preises“ ist Radka Denemarková geworden, die Preisverleihung fand am 14. Juni 2024 in Klosterneuburg statt.

Diese Kurzgeschichte zeigt wie keine andere Kafkas Sinn für absurden Humor, der Narrator dieser grotesken Suche nach Begriffsbestimmung argumentiert u. a. als Sprachwissenschaftler bzw. Komparatist. Der Ich-Erzähler nähert sich dem Phänomen „Odradek“ aus verschiedenen Perspektiven. Insofern liegt es auf der Hand, bei der Textarbeit diesem Konzept zu folgen. Die Schüler:innen werden in vier Gruppen eingeteilt, jede dieser Gruppen präsentiert einen anderen Zugang des Ich-Erzählers zum Phänomen „Odradek“.

Im Einklang mit der jeweiligen Herangehensweise Kafkas argumentieren sie dabei linguistisch, deskriptiv, soziologisch oder existenziell. Die Gruppen sollen den Text nicht deuten, sondern die Charakteristik Odradeks, die in ihrem Absatz vom homodiegetischen Erzähler geleistet wird, zusammenfassen.

4.1 Linguistik

- 1) Im ersten Absatz nähert sich der Ich-Erzähler dem Phänomen „Odradek“ durch die Sprache. *Aus welcher Sprache kommt laut ihm das Wort Odradek? – Entweder „aus dem Slawischen“, d. h. wohl aus dem Tschechischen, oder aus dem Deutschen. Aber der Erzähler ist sich nicht sicher.*
- 2) *Wenn ihr an das Tschechische denkt, an welches Wort erinnert der Neologismus Odradek? – Radek, odradit, odpadek...*
- 3) *Fällt euch eine Ähnlichkeit mit dem Deutschen ein? Wenn ihr etwa das tschechische Präfix und Suffix wegdenkt? Welche Wurzel bleibt übrig? – Rad.*
- 4) *Da das Deutsche die tschechische Diakritik nicht kennt, um welches Wort kann es sich noch handeln? – Řád.*

⁸ Die Kurzgeschichte „Die Sorge des Hausvaters“ erschien 1919 in Kafkas Erzählband Ein Landarzt. Kleine Erzählungen bei Kurt Wolff in Leipzig (Dietz, 1990:92).

⁹ Im Dezember 1915 wurde ihm auf Empfehlung des Literaturkritikers Franz Blei „die Prämie des Fontane-Preisträgers Carl Sternheit zugesprochen“ (Haring, 2010:19).

4.2 (Sur)realistische Beschreibung

1) Im zweiten Absatz wird Odradek so genau beschrieben, dass man vor sich ein klares Bild wie auf einem Foto sehen kann. *Könnt ihr das Aussehen Odradeks zusammenfassen? – Er sieht „wie eine flache sternartige Zwirnspule“ aus und ist „auch mit Zwirn bezogen“. Aus „der Mitte des Sternes kommt ein kleines Querstäbchen hervor und an dieses Stäbchen fügt sich dann im rechten Winkel noch eines.“ So „kann das Ganze wie auf zwei Beinen aufrecht stehen.“ Mehr lässt sich nicht sagen, da sich Odradek nicht fangen lässt.*

2) Die Beschreibung ist sehr genau, ihr visueller Charakter mutet zur Nachahmung an. *Findet im Internet ein paar Odradek-Bilder. (URL 3)*

4.3 Soziologische Charakteristik

1) Wo wohnt er? – *„Er hält sich abwechselnd auf dem Dachboden, in Treppenhaus, auf den Gängen, im Flur auf.“ Oft sieht man/frau ihn monatelang nicht, da er wohl in andere Häuser umgezogen ist, aber er kommt immer zurück.*

2) Wie unterhält sich der Ich-Erzähler mit Odradek? – *Wie mit einem Kind, da er sehr klein ist. Der Hausvater stellt ihm auch keine schwierigen Fragen.*

3) Wonach fragt der Erzähler Odradek? – *Wie er heißt und wo er wohnt.*

4) Und was erfährt er? – *Er heiße Odradek und habe einen unbestimmten Wohnsitz.*

5) Wie reagiert Odradek auf die Fragen des Ich-Erzählers? – *Er lacht komisch, „es ist aber nur ein Lachen, wie man es ohne Lungen hervorbringen kann.“*

4.4 Existenzieller Zugang

1) Was fragt sich der Ich-Erzähler bezüglich des Alters von Odradek? – *Wie lange Odradek leben wird, ob er überhaupt sterblich ist.*

2) Was befürchtet er? – *Er hat Angst, dass ihn Odradek überleben könnte.*

4.5 Kafka als Sprachwissenschaftler

Nach der Präsentation der Teilergebnisse im Rahmen der Gruppenarbeit stellen wir noch eine Frage an alle: Trotz vieler Informationen wissen wir letztendlich nicht, ob Odradek ein Wesen oder ein Ding ist.

Was spricht für ein Ding? – Er sieht wie eine Spule aus, scheint aus Holz zu sein.

Was spricht für ein Wesen? – Er redet, er lacht, er bewegt sich, zieht in andere Häuser um und kommt wieder zurück.

Überraschenderweise bieten uns den einzigen aufschlussreichen Schlüssel zur Deutung des Textes die linguistischen Hinweise gleich im ersten Absatz. Das Wort Odradek ist ein Substantivum und von der Wortbildung her wird es vom Verb „odradit“, auf Tschechisch für „j.-n. von etw. abraten“ bzw. „j.-n von etw. abbringen“, abgeleitet. Das Suffix -ek markiert Resultat eines Prozesses, wie etwa „výrobek, odpadek, ústřížek“. Nomen est omen.

Franz Kafka gibt uns durch die Konstruktion seiner literarischen Figur einen Hinweis, dass er mit uns, seinen Leser:innen, nur spielt. Er rät uns ja davon ab, zu versuchen, das Phänomen „Odradek“ zu ergründen. Er will uns davon abbringen, dass wir uns den Kopf zerbrechen, was oder wer Odradek ist. Das Ergebnis von diesem „Abraten“ ist Odradek – als Name einer Figur, als Chiffre für diese Kurzgeschichte, ja als Prinzip der Poetik Kafkas. Denn seine Texte sperren sich einer eindeutigen Lesart. Wie Odradek lässt sich sein Werk nicht einfangen und festhalten, es rollt uns immer davon – wie ein Rad oder eine Spule, was Odradek auch zu sein scheint.

Kafkas Figuren fallen aus der Ordnung (denken Sie an die Wurzel Rad/řád im Wort Odradek) und haben den Hausvater – damit meinen wir den Autor, also Franz Kafka selbst –

schon längst überlebt. Odradek als Figur und Text ist raffiniert konstruiert¹⁰ und wirft ein anderes Licht auf den berühmten Allegoriker aus Prag: In diesem Licht erscheint er als fröhlich, verspielt und unterhaltsam.

5. Zusammenfassung

Fassen wir zusammen: Eine gut durchdachte Textarbeit mit Kafkas-Miniaturen im DaF-Unterricht ist mit folgenden Vorteilen verbunden: Sie macht Spaß und wirkt motivierend, und dies nicht nur für den Lernprozess in dieser schwierigen Fremdsprache. Sie nimmt den Schüler:innen Angst vor Franz Kafka, der auch als schwere Kost gilt, und kann als Einstieg in Lektüre seiner Erzählungen und Romane dienen. Zugleich rückt die Lektüre der Miniaturen das düstere Bild Kafkas in ein helleres und dem Schriftsteller gegenüber gerechtes Licht – die Schüler:innen werden ihn als einen Autor wahrnehmen, dessen Werk vielschichtig ist. Die Spannweite reicht dabei von der existenziell anmutenden Prosa über einige surrealistische Bilder bis zur experimentellen Literatur, deren Interpretationsschlüssel seine Tschechischkenntnisse darstellen.

Also – viel Spaß mit Franz Kafka im DaF-Unterricht!

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Kafka, F. (1992a). Nachgelassene Schriften und Fragmente II. In J. Schillemeit (Hrsg.), *Schriften, Tagebücher, Briefe. Kritische Ausgabe*. Fischer.

Kafka, F. (1992b). Drucke zu Lebzeiten. In W. Kittler, H.-G. Koch & G. Neumann (Hrsg.), *Schriften, Tagebücher, Briefe. Kritische Ausgabe*. Fischer.

Sekundärliteratur

Dietz, L. (1990). *Franz Kafka*. J. B. Metzler.

Engel, M. (2010) 3.0. Drei Werkphasen. In M. Engel & B. Auerochs (Hrsg.), *Kafka Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. J. B. Metzler.

Haring, E.-W. (2010). 1. Leben und Persönlichkeit. In M. Engel & B. Auerochs (Hrsg.), *Kafka-Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. J. B. Metzler.

Koppensteiner, J. & Schwarz, E. (2012). *Literatur im DaF/DaZ-Unterricht. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. Praesenz Verlag.

Internetquellen

URL 1: Danyel, J. (2018). Kafka und der Prager Frühling. Die Konferenz in Liblice 1963 und ihre Folgen. In *Zeitgeschichte-online*, August 2018. [21. 05. 2024] von https://zeitgeschichte-online.de/themen/kafka-und-der-prager-fruehling#_ftn8.

URL 2: Šulcová A. (2024). Wer hat Angst vor Franz Kafka? Kafkas Miniaturen im DaF-Unterricht. [Masterarbeit]. Westböhmische Universität. [21. 06. 2024] von https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/56786/1/DP_Sulcova_k_odevzdani.pdf.

URL 3: <https://1url.cz/W1KtR>. [21. 05. 2024].

Dokumentarfilmreihe

Martin, A.-S. & Lemaire, O. (2020). *Příběhy rukopisů*. Folge 4. Proces Franze Kafky. ČT art 03. 04. 2024.



This work is licenced under the Creative Commons Attribution 4.0 International license for non-commercial purposes.

¹⁰ Mit der Auffassung des Textes als Konstrukt nimmt Kafka den Prager Strukturalismus vorweg.

„Habt ihr Feuer?“ (Wie) können sich DaF-Lehrwerke an der Erziehung beteiligen?

Eva POLÁŠKOVÁ
Universität Ostrava
eva.polaskova@osu.cz
ORCID: 0000-0001-8128-5658

ABSTRACT

„Habt ihr Feuer?“ ["Do you have a lighter?"] (How) can German as a Foreign Language textbooks participate in education?

The article is based on the author's previous conference contribution of the Association of Germanists in the Czech Republic which focused on the various forms and functions of pattern and example sentences in grammar handbooks for university students of German as a Foreign Language. The subsequent article aims to expand the perspective to selected German as a Foreign Language textbooks for secondary school (high school). Considering the underaged recipients, special attention is given to the educational aspects of excerpted example sentences and practice texts, compiling their typology in this regard, and outlining potential for optimization.

KEYWORDS

German as a Foreign Language textbooks for secondary school, example sentences and practice texts, educational aspects, potential for optimization

1. Einleitung

DaF-Lehrwerke erfüllen eine Vielzahl von Funktionen und es ist nicht nur relevant, wie der linguistische Lehrstoff präsentiert wird, sondern auch die Aspekte, die über den linguistischen Bereich hinausgehen.

Den Ausgangspunkt für diesen Beitrag bildet die Erfahrung der Autorin aus dem Unterricht an der Universität und der Fachoberschule, bei dem festgestellt wurde, dass einige Sätze oder Texte im einschlägigen DaF-Lehrwerk (Direkt interaktiv 1) aus erzieherischer Sicht problematisch sind. Deswegen setzte sich die Autorin zum Ziel, ausgewählte DaF-Lehrwerke zu analysieren und eine Typologie der fraglichen Stellen zusammenzustellen.

Weil es sich um eine komplexe Problematik handelt, skizziert die qualitative Analyse eine mögliche Einsicht ins Thema und deutet die Antworten auf die Grundfragen an, die für die Analyse gestellt wurden und die dann durch weitere (unter anderem auch quantitative) Untersuchungen präzisiert werden sollten:

- Wie können DaF-Lehrwerke die Erziehung der Schüler:innen beeinträchtigen oder unterstützen?
- Welche Typen der Beispielsätze und Lehrwerktexte werden mit welchen erzieherischen Effekten in den analysierten DaF-Lehrwerken verwendet?

- Lassen sich Unterschiede zwischen den analysierten DaF-Lehrwerken, die unterschiedliche Parameter (Verlag, Autor:innen, sprachliche Verfassung, Erscheinungsjahr) aufweisen, in den erzieherischen Strategien beobachten?
- Wie können die analysierten DaF-Lehrwerke in dieser Hinsicht optimiert werden?

Die Autorin möchte betonen, dass die durchgeführte Untersuchung nicht als Zensur verstanden werden soll, sondern vielmehr als Denkanstoß für Autor:innen zukünftiger Lehrwerke dient.

2. Theoretische Basis

Um die Forschungsfragen¹ adäquat beantworten zu können, ist es aufgrund der Komplexität des Problems erforderlich, nicht nur die Didaktik, sondern auch mehrere andere Disziplinen wie die Erziehungswissenschaft und Entwicklungspsychologie zu berücksichtigen. Der theoretische Hintergrund des Artikels stützt sich also auf eine Vielzahl von Quellenarten.

Den Ausgangspunkt stellen die Quellen dar, die die Parameter und Kriterien beschreiben, nach denen die Qualität der Lehrwerke beurteilt werden kann. Sowohl in den allgemeinen als auch in den auf DaF-Lehrwerke bezogenen Kriterienlisten figurieren die Erziehungsaspekte direkt oder zumindest indirekt, im Zusammenhang mit anderen Attributen und Anforderungen.

Neuner (2003:400) nennt sechs Gruppen der Bedingungen bzw. Faktoren, die entscheidend dafür sind, wie Lehrwerke konzipiert werden, wobei unter „reflexiven“ Bedingungen „übergreifende erziehungswissenschaftliche Konzepte“ zu verstehen sind. Nach Průcha (1998:45) sollte ein Lehrwerk positive Werte vermitteln („Perspektiven der Lehrwerke“) und gleichzeitig (oft subtil vorkommende) Vorurteile oder Diskriminierung vermeiden (Průcha, 1998:43–46)².

Ausführliche Kriterien zur Beurteilung von DaF/DaZ-Lehrwerken wurden von Hoffmann zusammengestellt (URL 1, zit. auch in Dube/Wilbuer, 2020:9). Diese Kriterien werden unter anderem durch solche repräsentiert, die mit der Erziehung und nicht nur mit der Fremdsprache selbst zusammenhängen (z. B. „Verständnis gesellschaftlicher Wirklichkeit und politischer Entwicklungen und Zusammenhänge“, „Aufnahme geschichtlicher Bedingungen und Prozesse (z. B. Nationalsozialismus)“, „Bearbeitung von ‘Stereotypen’ und Vorurteilen“ usw.).

Bei der Analyse konkreter Lehrwerke wurden die Erziehung oder erzieherische Aspekte (z. B. die Stereotypen, kulturreflexive Bearbeitung usw.) von mehreren Autor:innen beobachtet (vgl. Maijala, 2007; Dube/Wilbuer, 2020; Marques-Schäfer/Bolacio Filho/Sol Stanke, 2016; Volkmann, 1999).

Den zweiten Ansatzpunkt bilden „politische“ Quellen. Das Ministerium für Bildungswesen, Jugend und Sport der Tschechischen Republik definiert allgemeine Anweisungen für Autor:innen von Lehrwerken (URL 2), die beim Verfassen beachtet werden sollen. Unter anderem werden hier ethische Fragen behandelt (Erziehung zur Toleranz, Berücksichtigung der tschechischen Verfassung, der Freiheitsrechte, der Gleichheit unter den

¹ Vgl. vorgeschlagene weiterführende Fragen zur Analyse grammatischer DaF-Handbücher (Polášková, 2023:114). Während die Erziehung in den grammatischen DaF-Handbüchern für Hochschulstudierende am Rande der Bedeutung steht, weil die Rezipient:innen schon Erwachsene sind, stellt sie im Falle der DaF-Lehrwerke für minderjährige Schüler:innen auf der Sekundarstufe II das Kernproblem dar.

² Zu den Parametern von Lehrwerken, z. B. Relevanz deren didaktischer Ausrüstung, vgl. Průcha (2020:644–649, 661–664).

Menschen usw.). Nur diejenigen Lehrwerke, die den Prinzipien gerecht werden, erhalten eine Genehmigungsklausel des Ministeriums³.

Die dritte Anregung lieferten Werke im Bereich „Erziehung-“ und „Entwicklungspsychologie“. Im Alter der Adoleszenz ist nämlich die Bildung einer eigenen Identität relevant (Berk, 2020:546, in Anlehnung an Erikson, 1950, 1968). Dabei spielt die „übernommene Identität“ eine ausschlaggebende Rolle. In diesem Falle neigt man dazu, eine andere Identität bzw. Autorität zu respektieren und sich mit deren Grundsätzen zu identifizieren (Berk, 2020:549). Meistens sind dies Personen aus dem unmittelbaren Umfeld, z. B. die Eltern, aber es ist nicht ausgeschlossen, dass es auch Protagonist:innen in einem Lehrwerk sein können⁴.

Dabei ist hervorzuheben, dass die „Erziehung“ selbst zu definieren eine Herausforderung darstellt und über den Umfang eines Artikels hinausgeht. Für die Bedürfnisse der geplanten Analyse wurden in den theoretischen Grundlagen vor allem Bestandteile und verschiedene Aspekte der Erziehung gesucht, um bei der Analyse eine möglichst breite Palette der Erziehungsmöglichkeiten in den Lehrwerken zu sammeln.

Wiater (2013:13–25) spricht über eine „Mehrperspektivität des Erziehungsbegriffs“ und unterscheidet die Erziehung als „Prozess“ einerseits und „Produkt“ andererseits, „intentionale“ Erziehung mit Absicht und „funktionale“ Erziehung ohne Absicht, „direkte“ oder „indirekte“ Erziehung, „positive“ (das Kind sieht erwünschte Beispiele an) oder „negative“ Erziehung (das Kind gewinnt auch schlechte Erfahrungen) usw. Er definiert die Erziehung als: „eine notwendige und absichtsvolle Hilfe der Erwachsenengeneration bei der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu mündigen Persönlichkeiten. Sie hat die Form einer sozialen Interaktion zwischen Subjekten und entzieht sich deshalb jeder Machbarkeit. Ihr normativer Bezugspunkt in der Schule ist das demokratische Ethos.“ (Wiater, 2013:23). In den einzelnen Aspekten der Erziehung nennt er: „Ichkompetenz“ (z. B. „Selbstverantwortung“), „Sozialkompetenz“ (z. B. „Toleranz“) und „Sachkompetenz“ (z. B. „Sachkenntnisse“ und „Sachverstand“) (Wiater, 2013:25). Menck (2015:150) hebt hervor, dass „mündig“ ein relativer Begriff ist und von der jeweiligen Gesellschaft und deren Normen abhängt.

Über eine aktuelle Bedeutung des Themas „Erziehung“ in Verbindung mit der Ausbildung zeugt das neu erschienene Buch von Schlömerkemper (2024), *Eigene und gemeinsame Lernarbeit. Erziehung und Bildung in Verantwortung für eine lebenswerte Zukunft*. Unter anderem werden hier Fragen nach der Rolle der Schule bei der Ausbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Erziehung und die Ausbildung beeinflussende Faktoren, Bildungsstandards, Bildungspolitik usw. erörtert⁵. Schlömerkemper (2024:63–67) unterscheidet fünf „Felder der Persönlichkeits-Entwicklung“ („Körperlichkeit, die Emotionalität, kognitive Kompetenzen, sozialetische Haltungen und ästhetische Achtsamkeit“), wobei diese zusammenwirken und sich an der Gestaltung einer „Persönlichkeit“ beteiligen⁶. Im schulischen Kontext können diese Ziele z. B. als „Forschungs- und Zukunfts-Werkstätten“, „Ästhetische Aktivitäten“ oder Aktivitäten zur Wahrnehmung „des eigenen Körpers und des der anderen“ umgesetzt werden (Schlömerkemper, 2024:102–113). Unter dem Aspekt „Der eigene Körper und die der anderen“ erwähnt Schlömerkemper (2024:110) neben den sportlichen Aktivitäten auch die Erziehung zur physischen und psychischen Gesundheit (Essgewohnheiten, zwischenmenschliche Beziehungen usw.). In

³ Zu den Kriterien der Auswertung bei der Auswahl von Lehrwerken und für die Genehmigung vgl. Nálepová (2011:10–14).

⁴ Zur Entwicklung eines Kindes vgl. Steiner (2021:53–67), Vygotskij (2017:107–130).

⁵ Von der Relevanz der Erziehung und ihrer Krise im Zusammenhang mit den Neuen Rechten berichtet Meyer (2022).

⁶ Vgl. Bildung und Funktion von Stellungnahmen bei Kot'a (2018:108–123).

diesem Zusammenhang nennt Mareš (2024:52–65) die Schule als ein wichtiges Institut, das sich an Erziehung zur Gesundheit beteiligen sollte.

Dem vierten Bereich der Quellen, von denen bei der Untersuchung ausgegangen wurde, sind theoretische Werke zuzuordnen, die sich der Kinderliteratur widmen und deren Autor:innen Impulse gewähren, die beim Verfassen der Kinderliteratur beachtet werden sollten. Sowohl belletristische Bücher als auch Lehrwerke für Kinder und Jugendliche haben gemeinsam, dass sie sich auf die Erziehung von Rezipient:innen auswirken können. Deswegen können Kriterien zur Qualitätsbeurteilung für die Kinderliteratur auf Lehrwerke übertragen werden, z. B. Entwicklung von Toleranz gegenüber verschiedenen Kulturen, Ethnien usw. oder von der Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen (vgl. Rittelmeyer, 2009:56–58).

Fünftens lässt sich dieser Beitrag von Werken inspirieren, die sich mit Textverständlichkeit befassen. Wenn Texte erzieherische Effekte erzielen wollen, müssen sie nämlich die Problematik des richtigen Benehmens verständlich beschreiben (vgl. Lutz, 2017).

3. Analysiertes Korpus und Methode der Untersuchung

Damit die Ergebnisse der Analyse vergleichbar sind, wurden DaF-Lehrwerke für die Analyse nach zwei Kriterien ausgewählt, und zwar nach dem Niveau, das die Lernenden erreichen sollten (A1), und nach der Stufe des Bildungssystems, für die die DaF-Lehrwerke bestimmt werden (Sekundarstufe II)⁷. Die Autorin des Beitrags ist der Ansicht, dass die Problematik geeigneter Beispielsätze für Anfänger:innen wichtiger ist als für Fortgeschrittene, da Anfänger:innen stärker auf die Phrasen (chunks) aus dem Lehrwerk angewiesen sind, während Fortgeschrittene die Sätze nach ihren eigenen Vorstellungen bilden können.

Um ein möglichst vielfältiges Korpus zu analysieren und verschiedene erzieherische Strategien zu erfassen, wurde eine Auswahl an DaF-Lehrwerken untersucht, die sich mindestens in einem der drei Kategorien „Verlag“, „Erscheinungsjahr“ und „verwendete Sprache(n)“ unterscheiden. Damit sich die Unterschiede bzw. Trends herauskristallisieren lassen, wurden also absichtlich nicht nur neuere, sondern auch ältere Lehrwerke ausgewählt, wobei angestrebt wurde, dass darunter Lehrwerke von verschiedenen Verlagen und unterschiedlicher sprachlicher Bearbeitung figurieren.

Im Einklang mit der Fragestellung und den Kriterien bestand das analysierte Korpus insgesamt aus sechs verschiedenen DaF-Lehrwerken, wie in Tabelle 1 ersichtlich ist⁸. Damit die Analyse nicht zu umfangreich und dadurch oberflächlich ist, wurden nur Kursbücher (Lektionen, Wiederholungslektionen und Grammatikübersichten am Ende der Lektion oder des Lehrwerks) in die Analyse miteinbezogen⁹.

Tab. 2: Analysierte Lehrwerke

<i>Name des Lehrwerks</i>	<i>Verlag</i>	<i>Erscheinungsjahr</i>	<i>Sprache(n)</i>
Sprechen Sie Deutsch? 1 (SSD1)	Polyglott	2000	Tschechisch, Deutsch
Themen aktuell 1 (TA1)	Hueber	2003	Deutsch
Studio [21] A1 (St21A1)	Fraus	2013	Tschechisch, Deutsch
Super! 1 (Su1)	Hueber	2014	Tschechisch, Deutsch
Direkt interaktiv 1 (DI1)	Klett	2019	Tschechisch, Deutsch
Momente A 1.1 (MoA1.1)	Hueber	2020	Deutsch

⁷ Die Autorin des Beitrags ist sich dessen bewusst, dass die Vergleichbarkeit der analysierten Lehrwerke nicht hundertprozentig eingehalten werden kann, weil sie sich nicht völlig gleichen Themen widmen. Trotzdem lassen sich Parallelen beobachten. Die Analyse zielt allerdings nicht primär auf den Vergleich ab, sondern auf das Erfassen von verschiedenen Beispieltypen.

⁸ Für die Bezeichnungen der einzelnen Lehrwerke werden im Text die Abkürzungen aus Tabelle 1 verwendet.

⁹ Die Analyse von weiteren Materialien, z. B. Arbeitsheften, würde ebenso interessante Ergebnisse zu Tage fördern und könnte in einem eigenständigen Artikel untersucht werden.

Für die Beantwortung der Forschungsfragen wurde die Methode einer qualitativen Lehrwerkanalyse ausgewählt, welche im Frühjahr 2024 durchgeführt wurde.

Die Analyse knüpft an den Artikel ‚Zur Form und Funktion der Beispielsätze bei der Grammatikvermittlung anhand grammatischer DaF-Handbücher‘ (Polášková, 2023), in dem Muster- und Beispielsätze in ausgewählten grammatischen DaF-Handbüchern und zu den Themen „Partizipien im Attribut“ und „Konjunktiv in der indirekten Rede“ analysiert wurden und ihre Typologie zusammengestellt wurde.

Unter den Beispielsätzen wurden in dieser Untersuchung Sätze verstanden, an denen eine theoretisch beschriebene grammatische Regel in der praktischen Umsetzung demonstriert wird¹⁰. Weil unter anderem Sätze mit erzieherischen Auswirkungen beobachtet wurden, wollte die Autorin der Frage nachgehen, ob sich eine ähnliche Tendenz, Erziehung in die linguistische Problematik zu integrieren, auch in den DaF-Lehrwerken nachweisen lässt.

Der ursprüngliche Plan, auf eine ähnliche Weise vorzugehen und sich nur auf Beispielsätze zu einem konkreten grammatischen Thema zu konzentrieren, musste verworfen werden, weil die Voruntersuchungen zu Beginn des analytischen Prozesses ergaben, dass einige erzieherische Aspekte verloren gehen würden, wenn sich die Analyse nur auf einige Passagen bzw. Bestandteile der Lektionen richten würde¹¹.

Der qualitativen Lehrwerkanalyse wurden also folgende Teile unterzogen:

- Lehrwerktexte, die am Anfang einer Lektion samt Wiederholungslektionen ins Thema einführen,
- Lehrwerktexte, die Bestandteil von Übungen, z. B. Leseverstehensübungen, bilden,
- Beispielsätze, d. h. Sätze als Bestandteil einer Grammatikerklärung, an denen direkt in der Lektion oder in den Grammatikübersichten¹² eine einzelne grammatische Erscheinung oder eine grammatische Regel demonstriert werden,
- Beispielsätze, an denen die geforderte Tätigkeit in den Übungen (z. B. Bildung von Sätzen oder Dialogen) demonstriert wird,
- Titel der Lektionen und Module,
- Übungssätze, d. h. Sätze, die im Rahmen grammatischer, lexikalischer oder anderer Übungen vorkommen und in die z. B. richtige grammatische Formen, entsprechende Vokabeln usw. eingesetzt werden sollten.

Bei der Analyse wurde folgendermaßen vorgegangen:

1. Es wurden zuerst alle Passagen in den oben genannten Bestandteilen der ausgewählten DaF-Lehrwerke gesammelt, bei denen ein erzieherisches Potenzial vorausgesetzt wurde. Diese wurden zuerst der Reihe nach in die Tabelle eingetragen.
2. Danach wurden parallele, d. h. typologisch vergleichbare Fälle mit ähnlichen erzieherischen Effekten gesucht und den Kategorien im Einklang mit der

¹⁰ Vgl. den Beispielsatz „Der Journalist fragt/fragte, ob es Steuererhöhungen gebe.“ bei der Erklärung der Prinzipien von indirekter Rede (Hall/Scheiner, 2001, zit. in Polášková, 2023:126).

¹¹ Es wäre methodologisch besser, nur vergleichbare Lehrwerkbestandteile zu analysieren, aber die gesuchten Passagen mit erzieherischen Effekten kommen in jedem Lehrwerk nur in geringer Anzahl vor und deswegen spielt jede Passage eine wichtige Rolle. Zuletzt wurde also der Inhalt der mitgeteilten Information, nicht deren Charakter (ob Beispielsatz oder Satz aus einer Übung) bei der Einordnung in die Analyse bevorzugt.

¹² In den Grammatikübersichten sind das meistens modifizierte Sätze, die schon in der Lektion vorkommen. Dadurch, dass sie aber in der Übersicht noch einmal aufgegriffen werden, können sie länger im Gedächtnis der Schüler:innen bleiben.

Theorie zugeordnet, je nachdem, welchen Aspekt bzw. Bestandteil der Erziehung sie betreffen (vgl. „Ichkompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Sachkompetenz“ bei Wiater, 2013:25, vgl. „Felder der Persönlichkeits-Entwicklung“ bei Schlömerkemper, 2024:63–67, siehe Kapitel 2)¹³.

3. Unter diesen gesammelten Passagen wurden die repräsentativsten Stellen in jeder Kategorie gesucht, an denen potenzielle erzieherische Auswirkungen gezeigt werden können. Darunter werden solche Impulse verstanden, die Schüler:innen in ihrer Entwicklung im positiven oder negativen Sinne beeinflussen können: ihre Stellungnahmen, ihr Benehmen, ihre Meinungen usw. „Positiv“ bedeutet, dass sich die Schüler:innen nach dem Muster so benehmen oder sich so entscheiden würden, dass es gute Folgen für ihren Körper und/oder ihre Psyche hat. Und umgekehrt wird mit der Bezeichnung „negativ“ gemeint, dass die präsentierte Passage zu solchen Entscheidungen oder solchem Benehmen anstiften könnte, die für die Schüler:innen nicht ganz empfehlenswert sind.
4. Es wurden immer positive und negative Beispiele gegenübergestellt und exemplarisch analysiert.

An dieser Stelle sollte Folgendes hervorgehoben werden:

- Die vorgenommene Untersuchung ist als eine Einführung anzusehen, deren Ziel es war, festzustellen, ob das Pränomen „Erziehung“ eigentlich ein relevantes Thema für die DaF-Lehrwerkanalyse ist.
- Dabei sollten vorerst grobe Kategorien definiert werden (d. h. Bestandteile der Erziehung, die ein multidimensionales Phänomen darstellt), die weiter analysebedürftig sind.
- Es ging primär nicht um die statistische Auswertung der Häufigkeiten, sondern vielmehr um eine Zusammenstellung der Typologie verschiedener Möglichkeiten der Erziehung in den analysierten DaF-Lehrwerken, deren Potenzial darin besteht, zur Erziehung beizutragen.
- Um objektive Ergebnisse zu erhalten, auf deren Basis die Rolle der DaF-Lehrwerke für die Erziehung umfassender beurteilt und ein adäquater Vergleich der DaF-Lehrwerke in dieser Hinsicht vorgenommen werden könnte, sollte im zweiten Schritt eine kategoriengeleitete Inhaltsanalyse durchgeführt werden, die die Häufigkeit der einzelnen Fälle und damit deren Relevanz bestimmt.

4. Ergebnisse der Analyse

Die verzeichneten Passagen mit erzieherischen Effekten lassen sich thematisch in mehrere Gruppen gliedern:

- Den ersten breiten Bereich stellen Passagen dar, die verschiedene Aspekte des Lebensstils und der Gesundheit betreffen, vor allem die Problematik des Rauchens, des (gesunden) Essens und des Alkoholtrinkens (vgl. „Sachkompetenz“ bei Wiater, 2013:25, „Körperlichkeit“ bei Schlömerkemper, 2024:63–67, Erziehung zur Gesundheit bei Mareš, 2024:39–65).

¹³ Im Vergleich zu der Theorie wurden jedoch die Kategorien in Anbetracht des Lehrwerksinhalts ein bisschen konkretisiert, d. h. einem konkreten Thema aus dem Leben der Jugendlichen zugeordnet.

- Dem zweiten Bereich können Sätze und Texte zugeordnet werden, die den Alltag der Jugendlichen und dessen Bestandteile wie Pflichten, Lernen, Arbeit oder die Verwendung von modernen Technologien behandeln (vgl. „Ichkompetenz“ und „Sachkompetenz“ bei Wiater, 2013:25, „kognitive Kompetenzen“ und „sozialethische Haltungen“ bei Schlömerkemper, 2024:63–67).
- In den dritten Bereich gehören Sätze und Texte, die mögliche Gefahren oder Risiken beschreiben, die im Leben eintreten können (vgl. „Sachkompetenz“ bei Wiater, 2013:25, „Körperlichkeit“ bei Schlömerkemper, 2024:63–67, Erziehung zur Gesundheit bei Mareš, 2024:39–65).
- Den vierten Bereich bilden Passagen, die verschiedene zwischenmenschliche Beziehungen widerspiegeln (vgl. „Sozialkompetenz“ bei Wiater, 2013:25, „Emotionalität“ und „sozialethische Haltungen“ bei Schlömerkemper, 2024:63–67).

Obwohl vereinzelt weitere thematische Bereiche in den Lehrwerken gefunden wurden (z. B. Umweltschutz, philosophische Überlegungen, Arbeit mit Wahrheit und Lüge, Manipulation, Religion, Höflichkeit usw.), wurden diese aus Platzgründen nicht weiter analysiert, da sie eine Bearbeitung in einem weiterführenden Artikel verdienen würden.

Im Folgenden wird auf die einzelnen Kategorien eingegangen, wobei jeweils die positiven und negativen Beispiele gegenübergestellt werden, die am repräsentativsten erschienen. Ihre Rolle im Lehrwerk, Bedeutung bzw. Funktion und Auswirkung auf die Erziehung der Jugendlichen wird erörtert und ausgewertet. Der Übersicht halber werden die einzelnen analysierten Passagen durchgehend nummeriert¹⁴.

4.1 Aspekte des Lebensstils

Das Thema des Lebensstils umfasst viele Subthemen und durchzieht mehrere Lektionen der analysierten Lehrwerke, weil es nicht nur mit dem „klassischen“ Thema „Essen und Trinken“ zusammenhängt, sondern auch z. B. mit Gesundheit, Sport, Hobbys, Reisen, Vorstellung/Kennenlernen usw.

4.1.1 Rauchen

Rauchen wird in unserer Gesellschaft als nicht gesund bewertet, der „Kampf“ zwischen Raucher:innen und Nichtraucher:innen wird jedoch immer noch zum Thema zahlreicher Diskussionen, wobei viele Menschen nicht auf ihr Laster verzichten wollen. Dieses Phänomen spiegelt sich auch in DaF-Lehrwerken wider.

Negative Beispiele

Das erste Beispiel, nach welchem dieser Artikel benannt wurde, weil es der Autorin des Artikels im Unterricht als problematisch erschien, kommt aus einem Modellgespräch unter Jugendlichen, die sich zufällig an der Landstraße treffen, weil sie per Anhalter fahren wollen (Beispiel Nr. 1). Das Gespräch befindet sich in der ersten Lektion des TA1, in der es allgemein um Phrasen zum Kennenlernen geht.

Obwohl es leider häufig so ist, dass die Jugendlichen rauchen, kann die Phrase *Habt ihr Feuer?* für ein Lehrwerk nicht empfohlen werden, umso mehr, wenn es für Anfänger:innen

¹⁴ Wenn das nicht unbedingt notwendig ist, wird auf die typographischen Besonderheiten der präsentierten Beispielsätze verzichtet und alle werden einheitlich durch Kursivschrift markiert, damit die relevanten Inhalte hervortreten, die in dieser Analyse die wichtigste Rolle spielen.

bestimmt ist. Weil man den Anfänger:innen vor allem die wichtigsten Phrasen zur Kommunikation anbietet und unwesentliche Sätze weglässt, kann die Frage so wirken, dass sie zum Kennenlernen am wichtigsten ist oder dass es ganz normal ist, ein Gespräch auf diese Art und Weise zu beginnen, was einen negativen Effekt auf die Erziehung haben könnte¹⁵. Darüber hinaus können sich Anfänger:innen das Wort „Feuer“ nur mühsam merken und es erscheint außerhalb dieser festen Wendung eher irrelevant¹⁶.

Beispiel Nr. 1:
Hallo! Habt ihr Feuer?
Nein, leider nicht.
Wartet ihr hier schon lange?
Es geht.
Woher kommt ihr?
Wir kommen aus Rostock.
 [...] (TA1, S. 18 / Ü. 19)

Das Thema „Rauchen“ als eine geläufige Sache im Leben ist im Lehrwerk TA1 kein Einzelfall. In zwei weiteren Übungen (Beispiel Nr. 2 und Nr. 3) figuriert „rauchen“ unter den Lieblingstätigkeiten – es wird die Frage gestellt, was man einem schenkt bzw. was man braucht, wenn man gern raucht, so dass den Anfänger:innen sogar das nicht so geläufige Wort „die Pfeife“ beigebracht wird, das auf diesem Niveau irrelevant erscheint¹⁷.

Ebenso verwunderlich ist, dass in beiden Übungen die Tätigkeit „Rauchen“ ganz oben als die erste oder zweite Tätigkeit im Verzeichnis der Tätigkeiten angegeben ist. Ein Grund dafür kann sein, dass das Lehrwerk unter anderem auch für Erwachsene bestimmt ist, aber auch bei dieser Zielgruppe gehört „Rauchen“ nicht zu den Tätigkeiten, die „propagiert“ werden sollte¹⁸.

Beispiel Nr. 2:

3. Diese Personen haben Geburtstag. Was kann man ihnen schenken?

<i>Gina</i>	<i>gern Schmuck tragen</i>	<i>Gina trägt gern Schmuck. Man kann ihr einen Ring schenken.</i>
<i>Peter</i>	<i>rauchen</i>	<i>Peter ...</i>
<i>Frau Kurz</i>	<i>Blumen mögen</i>	
<i>[...]</i>	<i>[...]</i>	

(TA1, S. 108 / Ü. 3)

¹⁵ Das Lehrwerk ist für Erwachsene bestimmt, wodurch die Erziehungsaspekte nachsichtiger betrachtet werden. Es ist jedoch zu bedenken, dass auf dem Bild zum Gespräch keine Erwachsenen im mittleren Alter, sondern junge Menschen abgebildet werden. Hier kann eventuell an eine „Erziehung“ potenzieller oder schon gewordener Eltern gedacht werden, die als Lernende durch diese Situation unschwer beeinflusst werden können, bei ihren jugendlichen Kindern das Rauchen als eine normale Sache zu tolerieren.

¹⁶ Das muss aber individuell beurteilt werden, denn jeder/jede Rezipient:in kann unterschiedliche Interessen und Präferenzen haben. Eventuell könnte der/die Lehrer:in die Kenntnis einiger Vokabeln als fakultativ einstellen.

¹⁷ Es ist möglich, dass einige Erwachsene einer anderen Meinung wären. Dazu müssten am besten Fragebogen zusammengestellt werden, um die häufigsten Konversationsthemen und Interessen der Rezipient:innen festzustellen. Eine wichtige Rolle spielen die Unterrichtenden, die das Angebot an Vokabeln im Lehrwerk geeignet modifizieren oder erweitern können.

¹⁸ Der Korrektheit halber ist zu erwähnen, dass das Lehrwerk ‚Themen‘ für Deutsch als Fremdsprache erstmals in den 1980er-Jahren veröffentlicht wurde. In diesen Jahren wurde Rauchen nicht als schädlich betrachtet (vgl. URL 3). Allerdings wurden einige Studien über die Schädlichkeit und den Einfluss des Rauchens auf das Entstehen von Krankheiten schon im Jahr 1950 verzeichnet (vgl. Doll/Hill, 1950). Des Weiteren kann überraschen, dass das Lehrwerk im Laufe der Zeit mehrmals aktualisiert wurde (‚Themen neu‘, ‚Themen aktuell‘, vgl. URL 4), das Rauchen bei Jugendlichen oder als eine geläufige Tätigkeit jedoch unberührt gelassen wurde.

Beispiel Nr. 3:

1. Wünsche, Wünsche

Was möchten Sie gern haben? Was brauchen Sie?

Ich	trinke viel Kaffee.	Deshalb möchte ich eine Kaffeemaschine haben.
	(viel Musik hören)	das Briefpapier
	(rauchen)	Die Katze
	(gern fotografieren)	Das Fahrrad
	[...]	[...]

(TA1, S. 106 / Ü. 1)

Die nachsichtige Stellung zum Rauchen könnte darauf zurückgeführt werden, dass es sich um ein älteres Lehrwerk handelt. Diese Schlussfolgerung wäre aber falsch, denn ein „Verstoß“¹⁹ gegen die gute Erziehung wurde auch in einem neueren Lehrwerk St21A1 verzeichnet. In dem Gespräch zwischen der Ärztin und dem Patienten (Beispiel Nr. 4) beantwortet der Patient eine Frage der Ärztin nach dem Rauchen. Der Patient meint, dass er nicht so viel raucht, nur 20 Zigaretten am Tag. Die Ärztin reagiert bemerkenswert, weil sie dazu nur *Aha* sagt, als ob sie dadurch gar nicht negativ überrascht wäre, was die Lernenden sicher erwarten würden. Im nächsten Satz verbietet sie zwar dem Patienten das Rauchen, bestreitet seine Behauptung über die angeblich kleine Menge jedoch nicht.

Beispiel Nr. 4:

Guten Tag, Herr Aigner. Was fehlt Ihnen denn?

Ich habe seit drei Tagen Fieber, mein Hals tut weh und ich habe Kopfschmerzen.

[...]

Rauchen Sie?

Ja, aber nicht viel. So 20 Zigaretten am Tag.

Aha, ich schreibe Sie eine Woche krank. Sie müssen viel trinken und Sie dürfen natürlich nicht rauchen. [...] (St21A1, S. 221 / Ü. 3)

Positive Beispiele

In einigen Lehrwerken können dagegen auch Sätze gefunden werden, die auf die Schädlichkeit oder das Verbot des Rauchens hinweisen, z. B. sollen die Schüler:innen in einer Übung in DI1 das Modalverb „dürfen“ in den Satz mit einer Negation einsetzen (Beispiel Nr. 5). Weil das Verb „rauchen“ als unbekannt vorausgesetzt wird, gibt es nach dem Satz noch eine Übersetzung ins Tschechische.

Beispiel Nr. 5:

[...] Was du / er / ihr / sie (oni) in der Schule nicht machen?

Ich / Er / Wir / Ihr / Sie (oni) nicht rauchen.

(kouřit). [...] (DI1, S. 53 / Ü. 3)

Als bestes erzieherisches Beispiel kann die Übung bezeichnet werden, in der präsentiert wird, wie Christina es geschafft hat, mit dem Rauchen aufzuhören (Beispiel Nr. 6), wobei man

¹⁹ Wie in Kapitel 2 angedeutet wurde, ist der Begriff „Erziehung“ relativ. Deswegen können alle Grundsätze der Erziehung, die eine Gruppe durchsetzt, von einer anderen Denkgruppe angefochten werden. In diesem Artikel lehnt sich die Autorin bei der Beurteilung des Rauchens an ein aktuelles Werk ‚Mareš/Kebza (ed.): Psychologie zdraví. 2024‘ an, in dem das Vermeiden von Abhängigkeiten einen Bestandteil der Erziehung zum gesunden Lebensstil bildet (Holčík, 2024:514–515).

Ratschläge bilden soll, die sie ihren Freunden gegeben hat²⁰. Die Übung wird von einer kleinen Grammatik-Tabelle begleitet, in der man weitere Tipps eintragen und dabei den Imperativ (2. Ps. Pl.) verwenden soll²¹.

Beispiel Nr. 6:

Drei Tipps für den Raucherstopp. / Tři tipy, jak přestat s kouřením

Christina to dokázala! [Christina hat das geschafft] Tady jsou její tipy pro Hermanna s Andreou
[Hier sind ihre Tipps für Hermann mit Andrea]

[...]

3. *Geht nicht in Raucher kneipen.*

4. *Geht mit Nichtrauchern aus.*

<i>Rozkazovací způsob (imperativ) 2. osoby množného čísla (tykání):</i>		
<i>Infinitiv</i>	<i>Ozn. způsob (2. os. mn. č.)</i>	
<i>gehen</i>	<i>Ihr geht nicht auf Partys.</i>	<i>Geht nicht auf Partys!</i>
[...]	[...]	[...]

(St21A1, S. 223 / Ü. 4)

4.1.2 (Un)gesundes Essens

Das Essen als ein Bestandteil des Lebens muss notwendigerweise auch in DaF-Lehrwerken erscheinen und die Beurteilung der Gesundheit oder Schädlichkeit von verschiedenen Nahrungsmitteln, d. h. die Beurteilung deren Rolle für den gesunden Lebensstil, kann nicht vermieden werden.

Es bieten sich zwei grundlegende Strategien: entweder äußert man in den Phrasen und Übungen die aktuellen Trends der gesunden Lebensweise, oder man ist aufrichtig und beschreibt seine realen Wünsche, was einem den Mund wässrig macht (meistens im Widerspruch zu Empfehlungen der Ärzt:innen).

Negative Beispiele

Die vielmehr negativen Beispiele liefern die Lehrwerke St21A1 und MoA1.1, dessen Autor:innen sich zusehends bemühten, den vermeintlichen Geschmack der Jugendlichen zu respektieren bzw. einzuschätzen. In den Beispielsätzen zur Einübung des Komparativs und Superlativs werden Currywurst mit Pommes und Schokoladentorte mit Sahne mit Reis verglichen und mehr gelobt, obwohl es umgekehrt sein sollte, wenn man die Gesundheit in Betracht gezogen hätte (St21A1, Beispiel Nr. 7). Auch bei der Präsentation der Phrase „Ich mag (keinen) ...“ denkt man mehr an einen häufigen²² Geschmack in der Gesellschaft als an vorbildliche Meinungen (MoA1.1, Beispiel Nr. 8)²³.

²⁰ Paradoxerweise findet sich diese erzieherisch günstige Übung in dem schon erwähnten Lehrwerk St21A1 mit dem nicht ganz gelungenen Ärztin-Patient-Gespräch (Beispiel Nr. 4).

²¹ Diese Tabelle ist aus der Perspektive der Grammatikvermittlung sehr günstig, denn man kann die Indikativformen mit den Imperativformen gegenüberstellen und Unterschiede besser wahrnehmen.

²² Zur genauen Beurteilung müsste natürlich eine statistische Auswertung vorliegen. Es lässt sich aber voraussetzen, dass die Autor:innen von den „klassischen“, vielleicht stereotypischen Erwartungen ausgegangen sind, z. B. dass den Kindern Süßes schmeckt oder dass der Hamburger ein „modernes“ Essen darstellt, das relativ beliebt bei einigen Jugendlichen ist. Einige Menschen könnten sich bestimmt dagegen mit gegensätzlichen Aussagen identifizieren.

²³ Man benennt nach dem nicht ganz erzieherischen Satz *Ich mag Hamburger* sogar die ganze Lektion. Die Sätze in beiden Lehrwerken werden dazu von entsprechendem Bildmaterial begleitet, was die Wirkung intensivieren kann (gierig essende Menschen, Fotos von Süßigkeiten).

Wohl merken die Schüler:innen die Adjektive oder Phrasen leichter, wenn der Inhalt der Sätze der Wahrheit entspricht. Die nicht aufrichtigen Klischees könnten vom Lernen abraten. Die Frage ist nur, was man vorziehen soll – dass die Schüler:innen Deutsch lernen oder zur gesunden Ernährung angeleitet werden²⁴.

Beispiel Nr. 7:

Ich finde, Fisch mit Reis schmeckt gut.

Ich finde, Currywurst mit Pommes schmeckt besser als Fisch.

Ich finde, Schokoladentorte mit Sahne schmeckt am besten, oder? (St21A1, S. 191 / Ü. 5)

Beispiel Nr. 8:

Ich mag Hamburger.

Ich mag Schokolade.

Ich mag keinen Käse.

Ich mag keinen Salat. (MoA1.1, S. 53 / Ü. 1)

Positive Beispiele

Es gibt aber auch positive Beispiele des fächerübergreifenden Fremdsprachenlernens. Als Kontrast zu den nicht ganz gesundheitsfördernden Sätzen in St21A1 lässt sich die Aussage in der unmittelbar darauffolgenden Übung bei der Grammatik-Tabelle bezeichnen: *Ich kaufe Bio-Eier* (Beispiel Nr. 9). DI1 bietet den Schüler:innen ein gesundes Rezept für die Zubereitung eines Zanderfilets (Beispiel Nr. 10).

Beispiel Nr. 9:

Ich kaufe Bio-Eier. (St21A1, S. 191 / Ü. 6)

Beispiel Nr. 10:

Heute gehen wir nicht ins Restaurant. Heute kochen wir gesund! Lies das Rezept und sag deinem Mitschüler / deiner Mitschülerin, was er / sie machen soll. Dnes nejdeme do restaurace. Dnes vaříme zdravě! Přečti si recept a říkej spolužákovi / spolužačce, co má dělat.

Zanderfilet mit grünem Salat

[...] (DI1, S. 64 / Ü. 14)

In St21A1 befindet sich aber auch eine „kombinierte“ Übung, in der nicht nur positive oder nur negative Meinungen auftauchen. Es geht um Aussagen von zwei Jugendlichen zu ihren Essgewohnheiten (Beispiel Nr. 11). Diese Übung spiegelt die Realität wohl am besten wider und öffnet auch einen Raum zur Diskussion, was man essen soll oder nicht. Der Junge stellt vielleicht ein verdächtig gutes Vorbild dar, während das Mädchen einen realistischeren Menschen vertritt, der Fleisch mit Pommes isst und sehr gern und sehr viel Kaffee trinkt. Weil sie aber keinen Zucker verwendet, können ihre Essgewohnheiten nicht völlig verurteilt werden.

Beispiel Nr. 11:

Ich bin Martina [...]. Am liebsten mag ich Fleisch mit Pommes [...] Ich trinke sehr gern und sehr viel Kaffee ohne Zucker.

Mein Name ist Radek. [...] Am liebsten mag ich Tofu, Reis und Gemüse. Dazu trinke ich gern Saft, Wasser oder alkoholfreies Bier. (St21A1, S. 197 / Ü. 10)

²⁴ Was einem schmeckt, ist natürlich immer individuell. Man kann also mit solchen Beispielsätzen nie allen Rezipient:innen entgegenkommen. Die Autor:innen balancieren zwischen zwei Gefahren, dass sie als zu befangen (die medizinischen Empfehlungen zu viel durchsetzend) oder zu nachsichtig (die verschiedenen „Laster“ zu viel unterstützend) bezeichnet werden.

4.1.3 Alkoholtrinken

Obwohl verschiedene Initiativen gegen Alkoholtrinken auftreten, wird der Alkohol in der europäischen Gesellschaft immer noch toleriert. Es wäre wohl falsch, das Thema und die damit verbundenen Vokabeln völlig aus dem Lehrwerk zu streichen, denn man braucht ihn mindestens zur Orientierung beim Reisen, bei gesellschaftlichen Veranstaltungen, für die Arbeit im Bereich der Gastronomie usw. Es spielt aber eine wichtige Rolle, wie man damit im Lehrwerk umgeht und in welchen Kontext man die Bezeichnungen von Alkoholgetränken einsetzt.

Negative Beispiele

In einigen Lehrwerken erscheint der Alkohol in den Texten oder Beispielsätzen ohne Warnung oder weitere Erklärungen, als ob es ganz harmlos wäre, Alkohol zu trinken. In SSD1 trägt schon die ganze Lektion den Namen *In der Kneipe*²⁵ (Beispiel Nr. 12). Das Gespräch von zwei Freunden, die sich nach mehreren Jahren treffen, wäre ganz normal. Am Ende lösen sie aber gemeinsam das Problem der Arbeitslosigkeit von einem von ihnen und diese glückliche Entscheidung begießen sie wohl mit Bier (es wird zwar im Text nicht erwähnt, aber das begleitende Bild der Männer mit Biergläsern ist eindeutig). So können die Schüler:innen darin bestärkt werden, dass man Glück immer mit Alkohol verbindet oder dass Alkohol freundschaftliche Beziehungen festigt.

Beispiel Nr. 12:

In der Kneipe

[...]

Wilfried: „Ach weißt du Herbert, im Moment bin ich ohne Arbeit.“

Herbert: „Wie ist denn das passiert?“

[...]

Herbert: „Ich habe eine Idee: Du arbeitest für mich als Chauffeur! [...]“

Wilfried: „Super! Darauf trinken wir! Prost!“

Herbert: „Zum Wohl, Wilfried!“ (SSD1, S. 170)

In DI1 figurieren Sätze, in denen Wein als Objekt verwendet wird, in einer grammatischen Übung (Beispiel Nr. 13) und als Beispielsätze bei der Erklärung des allgemeinen Subjekts „man“ in der grammatischen Übersicht (Beispiel Nr. 14)²⁶. Sie entsprechen zwar der häufigen Realität, es könnten aber als Übungs- oder Beispielsätze erzieherisch bessere oder mindestens neutrale Sätze verwendet werden als diejenigen, die die Verwendung des Alkohols als eine geläufige Angelegenheit präsentieren.

Beispiel Nr. 13:

Doplň člen ve správném tvaru. [Ergänze den Artikel in einer richtigen Form.]

[...]

Ich kaufe Hund einen Ball.

Ich kaufe Opa eine Flasche Wein. (DI1, S. 99 / Ü. 2 – Blitzgrammatik)

²⁵ Es lässt sich vielleicht darauf zurückführen, dass das Lehrwerk für die Sprachschulen bestimmt war. Aber auf der Titelseite werden weiterführende Schulen (Sekundarstufe II) auch einbezogen („učebnice němčiny pro střední a jazykové školy“ [DaF-Lehrwerk für die Sekundarstufe II und Sprachschulen]), also sollten die Themen für beide Rezipient:innengruppen geeignet sein.

²⁶ Obwohl es aus der linguistischen Perspektive keine Rolle spielt, an welchen Beispielen die durchgenommene grammatische Erscheinung präsentiert wird, sollte es nach der Meinung der Autorin des Artikels aus pädagogischer und psychologischer Perspektive durchdacht werden, denn die Beispielsätze können länger im Gedächtnis der Schüler:innen bleiben und sie unterschwellig beeinflussen.

Beispiel Nr. 14:

VŠEOBECNÝ PODMĚT man [ALLGEMEINES SUBJEKT man]

Was trinkt man auf einer Party? (Co se pije na večírku?)

Man trinkt dort Wein. (Pije se tam víno.) (DI1, S. 66 / Punkt 7– Blitzgrammatik)

Die Frage im Beispiel Nr. 15 aus St21A1 gewährt dem/der Rezipienten/Rezipientin keine andere (und gesündere) Entscheidung, wenn man ihm/ihr zur Wahl nur zwei alkoholische Getränke anbietet. Für die Erziehung wäre nutzbringender, wenn man mehrere Alternativen samt alkoholfreien Getränken genannt hätte.

Beispiel Nr. 15:

Was trinken Sie? | Co si dáte k piti? Fragen und antworten Sie. | Ptejte se a odpovídejte.

Trinken Sie Bier oder Wein?

Wein, bitte. (St21A1, S. 17 / Ü. 4)

Positive Beispiele

Es gibt auch solche Kontexte in einigen Lehrwerken, in denen man zwar den mit dem Alkoholtrinken verbundenen Wortschatz verwendet, dieser jedoch nicht unbewusst zum Trinken des Alkohols führt. Im Kontrast zum Beispiel 15 hat man in der Übung im Beispiel 16 keine andere Wahl und bei der Hörübung muss man sich nur auf die Bezeichnungen der nichtalkoholischen Getränke konzentrieren.

Es ist erfreulich, dass in einer Übung eine relativ große Menge an verschiedenen alkoholfreien Getränken zusammengefasst wird (insgesamt 15), so dass die Schüler:innen sehen können, wie viele Alternativen sie im Restaurant bestellen können und dass sie nicht auf die alkoholischen Getränke angewiesen sind.

Beispiel Nr. 16:

Wer trinkt was? | Co kdo pije? Poslouchejte a poznamenejte si číslice k jednotlivým stolům.

[Hören Sie zu und markieren Sie die Zahlen zu den einzelnen Tischen.]

Nichtalkoholische Getränke

206. Mineralwasser

207. Mineralwasser, groß

208. Tafelwasser

[...] (St21A1, S. 28 / Ü. 11)

Vorbildlich wirkt auch ein Modellgespräch in DI1, in dem die Gäste lauter alkoholfreie Getränke bestellen (Beispiel Nr. 17). Das ist ein guter Kompromiss – die Schüler:innen lernen auch die Bezeichnung des alkoholischen Getränks (Bier) kennen, falls es für die Zukunft relevant ist, aber die Realität, die sie im Gespräch beobachten, unterstützt das Trinken der alkoholischen Getränke nicht, weil das Bier alkoholfrei ist²⁷.

Beispiel Nr. 17:

[...]

Kellner: Möchten Sie schon was zum Trinken?

Selma: Ich nehme ein Mineralwasser, bitte.

Kellner: Spritzig oder still?

Selma: Still.

Paul: Ich nehme ein alkoholfreies Bier.

²⁷ Es hängt wohl damit zusammen, dass das Lehrwerk primär für die Sekundarstufe II bestimmt ist, aber die Autor:innen gehen in dieser Hinsicht nicht konsequent vor, wie das Beispiel 14 aus demselben Lehrwerk zeigte.

Kellner: Gut, kommt sofort.
 [...] (DI1, S. 61 / Ü. 07)

In der grammatischen Übersicht im hinteren Teil des Lehrwerks TA1 verwendeten die Autor:innen des Lehrwerks erzieherisch positive Sätze zur Demonstration der Negation-Regeln, indem sie den Schüler:innen einprägen, wie sie zum Beispiel Wein auf der Party ablehnen können (Beispiel Nr. 18). Nur im letzten Satz wird das gesunde Prinzip ein bisschen abgeschwächt, weil aus dem Satz folgt, dass man eigentlich Wein trinkt, sich nur heute des Weins enthält.

Beispiel Nr. 18:

§ 48 Negation mit „nicht“ und mit „kein“

Ich trinke den Wein nicht.

Ich trinke keinen Wein.

<i>Vorfeld</i>	<i>Verb</i>	<i>Subjekt</i>	<i>Ergänzung</i>	<i>Angabe</i>	<i>Ergänzung</i>
<i>[...]</i>					
<i>Ich</i>	<i>trinke</i>		<i>den Wein</i>	<i>nicht.</i>	
<i>Den Wein</i>	<i>trinke</i>	<i>ich</i>		<i>nicht.</i>	
<i>Heute</i>	<i>trinke</i>	<i>ich</i>			<i>keinen Wein.</i>
<i>[...]</i>					

(TA1, S. 146 – Grammatikübersicht)

4.2 Alltag der Jugendlichen

Die Lebensweise der Jugendlichen spiegelt sich logischerweise in den Lehrwerken wider, weil die Autor:innen sich bemühen, die Texte für sie inhaltlich attraktiv zu gestalten. Deswegen kommen unter anderem Texte zum Thema „Schule“, „Pflichten“ bzw. „Lernen“ vor.

4.2.1 Tagesprogramm und moderne Informationstechnologien

In den neueren Lehrwerken erscheint das aktuellste und tagtägliche Thema „Verwendung von modernen Informationstechnologien“, das in der Welt der heutigen Jugend eine wichtige Rolle spielt. Die Frage bei allen diesen Themen ist nur, ob und inwieweit man sich den Jugendlichen anpassen soll und über welche erzieherischen Effekte die Texte verfügen sollen, denn das reale Leben der Jugendlichen ist nicht immer musterhaft. Die Inhalte der Beispielsätze und Lehrwerktexte schwanken folglich zwischen der Realität und dem Ideal.

Negative Beispiele

In einigen Lehrwerken kann die Mühe um Interesse-Wecken und Attraktivität für Jugendliche fast als übertrieben bezeichnet werden. Es werden nämlich solche Beispiele präsentiert, die nicht zu folgen sind. Dabei wirken sie im Lehrwerk so, als ob dieses Verhalten völlig normal wäre.

In DI1 werden in der 1. Lektion die ersten vier Protagonist:innen vorgestellt (Beispiel Nr. 19), von denen zwei sehr viel mit Informationstechnologien arbeiten – sie chatten, spielen Computerspiele usw. Der Junge Marco ist nach der Beschreibung immer online und das Handy wird sogar als sein guter Freund bezeichnet, was die Motivation der DaF-Lernende zur Bildung von wahren zwischenmenschlichen Beziehungen herabsetzen kann.

Beispiel Nr. 19:

Jens Körbers ist 15 Jahre alt und wohnt in Hannover. Er kommt aus Hannover. Er spielt gern Fußball. Ja, er ist ein Fußballfanatiker. Er ist FC-Hannover-Fan. Er spielt auch gern Computerspiele.

Marco Berger ist 16 und wohnt in Hannover. Er kommt aus Wien. Er surft gern im Internet und ist immer online. Er schreibt keine E-Mails, aber er chattet gern. Sein Handy ist sein guter Freund. (DI1, S. 13 / Ü. 10 B)

Eine andere Protagonistin Ella, die aus der Perspektive ihrer Schwester in dem Einführungstext am Anfang der 6. Lektion beschrieben wird (Beispiel Nr. 20), ist noch mehr mit Informationstechnologien verbunden (bis fast davon abhängig), weil sie ihr Leben wesentlich prägen – den Morgen, die Anwesenheit in der Schule, den Abend usw.

Dabei werden das ständige Spiel mit der Kamera und das Vloggen als ganz normal präsentiert. Dass Ella am Abend nicht lernt, sondern chattet, begleitet die Schwester mit einem Smiley, als ob das eigentlich lustig wäre, wenn jemand seine Pflichten nicht erfüllt. Ella geht darüber hinaus relativ spät schlafen (um 23:30), wenn man bedenkt, dass sie täglich in die Schule geht.

Beispiel Nr. 20:

Ella steht endlich auf [...]. Sie macht ihre Kamera an und dreht kurz ihren Vlog. [...] Ella geht in die Schule, sie nimmt natürlich ihre Kamera mit. Sie vloggt immer. [...] Halb neun: Ella putzt sich die Zähne und sagt den Eltern: „Gute Nacht, ich gehe schlafen.“ Na ja... aber sie chattet oder sie vloggt oder ... nein, sie lernt nicht. ☺ Halb zwölf: Ella schläft endlich ein. Sie ist sehr müde. (DI1, S. 76 / Ü. 1)

Die Sätze aus dem Einführungstext werden dann in den grammatischen Übungen noch wiederholt (Beispiel Nr. 21) und dadurch können sich die nicht ganz musterhaften Verhaltensweisen (z. B. ein ständiges Verbunden-Sein mit der Kamera, ständiges Filmen jeder Kleinigkeit aus dem Leben, auch in der Schule, spätes Einschlafen) noch intensiver im Gedächtnis der Schüler:innen speichern und im Unterbewusstsein behalten werden.

Beispiel Nr. 21:

Doplň správnou odlučitelnou předponu.

ein an ab ein mit auf zu

Wann schläfst du? ○ Gegen Mitternacht.

[...]

Was nimmt Ella in die Schule? ○ Eine Kamera.

[...] (DI1, S. 85 / Ü. 1)

Ein Risiko der schädlichen Wirkung wird dadurch unterstützt, dass diese Gewohnheiten in diesem Lehrwerk kein Einzelfall sind, der durch andere Beispiele ausgeglichen worden wäre. In einer anderen Übung geht Bastian auch um 23:30 ins Bett (Beispiel Nr. 22) und Marcel sogar um 2:15 (Beispiel Nr. 23), wobei er sich oft am Tag mit Vlogs, Blogs, Facebook, Instagram usw. beschäftigt.

Natürlich könnten zu vorbildliche Beispiele nicht aufrichtig wirken, dieses zuletzt genannte Extrembeispiel passt jedoch nicht zu einem Lehrwerk, und zwar nicht nur wegen des späten Einschlafens, sondern auch wegen der ungesunden Lebensweise allgemein: Marcel ist zu faul, um selbst zu kochen oder sich das Essen selbst zu holen, er zieht sich an und putzt seine Zähne erst um 14.30 Uhr usw.

Beispiel Nr. 22:

Hör das Interview noch einmal und ergänze dann den Text. Poslechni si znovu interview a doplň text.

schlafen gehen aufstehen ankommen brauchen [...]

Bastianum 6.45 Uhr [...] Sein Lieblingskanal ist der Sportkanal.

Gegen 23.30 Uhr er (D11, S. 80 / Ü. 9)

Beispiel Nr. 23:

Lies den Forumsbeitrag von Marcel zum Thema „Euer Tagesablauf“. [...] Stell deinen Tag vor. [...]

Hi! Wollt ihr wissen, wie der Tag eines Bloggers aussieht? So ist er ...

um 9.30 Uhr aufstehen

um 9.45 Uhr frühstücken

gegen 10 Uhr mit der Arbeit beginnen = PC anmachen, auf Facebook/Instagram surfen und neue Ideen für Texte entdecken

um 11 Uhr einen Text vorbereiten = schreiben und neue Trends empfehlen

um 13.15 Pizza bestellen (Pizza Neapoli ist die Nummer 1)

um 14.30 Uhr sich anziehen und die Zähne putzen (ups ...!)

[...]

um 0.30 Uhr ins Bett gehen, aber im Bett noch weiter arbeiten = ein neues Handy bestellen, auf FB liken, kommentieren, mit Blog-Freunden chatten

um 2.15 Uhr einschlafen (D11, S. 79 / Ü. 6)

Vereinzelte wurden auch in anderen Lehrwerken nicht ganz vorbildliche Sätze verzeichnet. In Su1 beschäftigt sich die 13. Lektion mit dem Thema „Im Internat“, wobei man in einer Übung Teilsätze mithilfe der Konjunktion „deshalb“ verbinden soll. Als ein Beispielsatz und zugleich ein Übungssatz (2 Teilsätze getrennt) figuriert ein Satz (Beispiel Nr. 24), in dem man zulässt, dass das Plaudern unter Freund:innen bis spät in die Nacht (wohl während der Unterkunft in einem Internat) lustig ist.

Beispiel Nr. 24:

*B5 a) Hör noch einmal und ergänze die Sätze. Poslouchej ještě jednou a dokonči věty.
deshalb ist es immer sehr lustig. / deshalb bin ich sehr glücklich hier. / [...]*

Wir sprechen bis spät in die Nacht,

Hier geht's mir gut,

[...]

Spojka deshalb [Konjunktion deshalb]

Wir sprechen bis spät in die Nacht, deshalb ist es immer sehr lustig. (Su1, S. 103 / Ü. B5)

Positive Beispiele

Auf der imaginären anderen Seite stehen die Beispiel- und Übungssätze und Übungstexte, die zwar das Thema der Informationstechnologien nicht vermeiden, in denen aber ein gewisser Abstand eingehalten wird, oder die die Schüler:innen an ihre Pflichten erinnern.

In Su1 erwähnt Robyn bei der Zimmerbeschreibung (Beispiel Nr. 25), dass er einen Computer und Internet in seinem Zimmer hat und sehr viel Zeit im Internet verbringt. Er lässt zu, dass es manchmal sogar zu viel Zeit ist, und diese Behauptung verstärkt er noch mit einem Ausrufezeichen. Gerade diese Selbstreflexion bzw. Selbstkritik kann eine wichtige Rolle spielen, indem angedeutet wird, dass diese Tätigkeit und deren Häufigkeit nicht ganz normal

sind. Die Jugendlichen werden dadurch motiviert, über ihre eigene enge Verbindung mit der digitalen Welt nachzudenken²⁸.

Beispiel Nr. 25:

Mein Zimmer ist sehr groß und hell. [...] Ich habe einen Computer und Internet in meinem Zimmer und verbringe also sehr viel Zeit im Internet, manchmal sogar zu viel! [...] (Su1, S. 100–101 / Ü. A3)

In St21A1 wird schon im Titel eine Pflicht genannt (Beispiel Nr. 26), dass man früh aufstehen muss. Mit einer Frage, die vielmehr als ein Hinweis oder eine Anweisung bzw. Mahnung wirken kann, werden die Schüler:innen daran erinnert, dass sie an frühes Aufstehen denken sollten. Es wird nicht explizit ausgedrückt, kann jedoch impliziert werden, dass man also nicht zu spät schlafen gehen sollte.

Beispiel Nr. 26:

Ich muss um sieben Uhr aufstehen. Und du? (St21A1, S. 136 / Lektion 7, Teil der Lektion 4)

4.2.2 Schul- und andere Pflichten

Während einige Inhalte der Texte oder Übungen zum Lernen motivieren, sind andere Inhalte den Jugendlichen offenbar „botmäßig“ und es werden ihre Leichtsinnigkeit oder ihr Widerstand als geläufige oder sogar adäquate und erwartbare Erscheinungen vorgespielt.

Negative Beispiele

In Su1 gibt es bei dem Thema „Mein Zimmer“ mehrere Beschreibungen (vgl. das Beispiel Nr. 25) und eine andere Schülerin, Mikako aus Japan, gibt als einen guten Witz an (erkennbar an der Interjektion und Smiley), dass sie keinen Tisch hat und nicht lernt (Beispiel Nr. 27). Zum Nachdenken, aber diesmal für die Eltern der Schüler:innen allgemein, ist die Anmerkung, dass die Eltern von Mikako nicht sehr oft zu Hause sind, was wohl häufig auch den Umständen in tschechischen Haushalten entspricht und nicht unbedingt positive Folgen für Jugendliche haben kann.

Beispiel Nr. 27:

Mein Zimmer ist klein, aber gemütlich [...] ich habe keinen Tisch im Zimmer (ich lerne nicht, hihi ☺) Manchmal kommen meine Freunde zu mir und wir machen zusammen Musik. Das finden meine Eltern nicht so toll. Aber sie sind nicht sehr oft zu Hause. (Su1, S. 100–101 / Ü. A3)

Des Weiteren können die Aussagen der Jugendlichen zu ihren Hausaufgaben als nicht ganz musterhaft bezeichnet werden (Beispiel Nr. 28). In der als Lesetext präsentierten Umfrage ließen alle vier Befragten zu, dass Hausaufgaben nicht zum Wichtigsten gehören, woran sie nach dem Unterricht denken und was sie gewissenhaft und sorgfältig ausarbeiten würden, sondern dass sie es schnell, nebenbei oder nur manchmal machen. Ihre Hobbys oder das Geldverdienen haben Vorrang.

²⁸ Weil die gedruckte Version des Buches schon im Jahr 2014 herausgegeben wurde, wird im Text das Besitztum des Computers und die Verfügung über das Internet speziell beschrieben. Heute ist das insofern normal, so dass man darauf bei der Zimmerbeschreibung wohl nicht hingewiesen hätte.

Beispiel Nr. 28:

- *Nach der Schule habe ich wenig Zeit. Ich mache schnell meine Hausaufgaben und am Nachmittag gehe ich jobben. [...]*
- *Ich habe dreimal pro Woche Gitarrenunterricht. Ohne Musik kann ich nicht leben. [...]*
Hausaufgaben? Die mache ich manchmal am Abend nach dem Gitarrenunterricht.
- *Nach dem Unterricht habe ich nie Zeit. Die Schule ist um 15 Uhr aus, dann gehe ich oft zur Theaterprobe. Die Hausaufgaben mache ich immer im Bett vor dem Schlafengehen. [...]*
- *Viermal pro Woche habe ich Fahrradtraining. [...] Schule? Die Hausaufgaben mache ich nie nach dem Training. Da bin ich immer sehr müde. (Su1, S. 60 / Ü. B1)*

In DI1 werden in der Grammatikübersicht hinten im Lehrwerk noch einmal alle durchgenommenen grammatischen Regeln zusammengefasst und mit Beispielwörtern, -phrasen oder -sätzen begleitet. Darunter befindet sich die Problematik der deutschen Negation, bei der auch solche Beispielsätze auftauchen (Beispiel Nr. 29), die Faulheit oder Ungefälligkeit ausdrücken und durch positivere Beispiele ersetzt werden könnten.

Beispiel Nr. 29:

Zápor [Negation]

[...]

Nicht

<i>Za slovesem [hinter dem Verb]</i>	<i>Ich gehe nicht in die Schule.</i>
<i>Před odlučitelnou předponou [vor dem trennbaren Präfix]</i>	<i>Er holt den Bruder nicht ab.</i>

[...] (DI 1, S. 153 / Grammatikübersicht)

Positive Beispiele

Den Gegenpol bilden Beispiele, mit denen sich die Autor:innen bemühen, die Jugendlichen von den positiven Seiten des Deutschlernens oder der Schule allgemein zu überzeugen.

In Su1 wird optimistisch das ganze Modul 1 zweisprachig benannt (Beispiel Nr. 30), wobei die freie tschechische Übersetzung vielleicht noch mehr motiviert bzw. die Schüler:innen beruhigt.

Beispiel Nr. 30:

Deutsch ist leicht!

Nemčina je v pohodě! [Deutsch ist in aller Gemütsruhe! / Deutsch ist kein Problem!] (Su1, S. 9 / Titel des Moduls 1)

Die Lektion „6A Meine Schule“ beginnt mit der Beschreibung einzelner Teile eines imaginären Schulgebäudes, an dem alles gelobt wird (Beispiel Nr. 31). Damit der Überzeugungseffekt am größten ist, legen die Autor:innen solche begeisterten Aussagen in den Mund eines Schülers/einer Schülerin. Die Wirkung der durch Emotionen geladenen Sätze wird durch Ausrufezeichen verstärkt.

Beispiel Nr. 31:

6A Meine Schule

Das ist das Schulhaus! Sehr nett, oder?

[...]

Und das ist die Sporthalle! [...] Herr Ganz, der Sportlehrer, ist total nett!

Hier ist der Chemieraum! Experimentieren macht Spaß!!

Das ist die Schulmensa! Hm, das Essen ist so lecker! (Su1, S. 40 / Ü. A1)

In einer anderen Übung in Su1 wird fast ein gegenteiliger Extremfall (im Vergleich zu den nicht zu folgenden Verhaltensweisen) erreicht, indem in dem präsentierten Schulreport Aussagen von vier Schüler:innen präsentiert werden, die zu positiv scheinen (Beispiel Nr. 32), als dass sie für Jugendliche realistisch oder glaubhaft aussehen würden. Diese aus ihrer Perspektive womöglich wahrgenommene Heuchelei könnte sie also nicht motivieren, sondern im Gegenteil vom Lernen abraten und ihr Interesse am ganzen Lehrwerk verringern.

Beispiel Nr. 32:

Mein Hobby ist Schule! – Schulfreaks oder Hobbylerner?

- *Ich lerne gern! Ja, ich gehe gern zur Schule, mache meine Hausaufgaben, lese viel ...*
- *[...] Ich bin also sehr gern in der Schule [...]*
- *Ich schreibe gern! [...] Das haben wir in Deutsch und das ist mein Lieblingsfach!*
- *Lernen ist manchmal langweilig ... Aber Schule nicht! [...] Also meine Hobbys sind: Schule, Sport und Freunde! (Su1, S. 47 / Ü. 1–6)*

Ähnliche Beispieltexte mit Beschreibungen der Jugendlichen, unter denen überraschend nur Enthusiast:innen figurieren, befinden sich auch in DI1 (Beispiel Nr. 33).

Beispiel Nr. 33:

- *Anna Nová kommt aus Tschechien [...] Sie chattet gerne mit ihrem deutschen Freund. [...] Anna findet die Sprache cool. [...]*
- *Carmen Martinez ist 19 und kommt aus Spanien. [...] Sie findet den Deutschkurs super.*
- *Török Máté kommt aus Ungarn, aus Győr. [...] Deutsch spricht er noch nicht so gut. Er besucht einen Intensivkurs. Er findet den Kurs interessant. (DI 1, S. 25 / Ü. 10)*

Am geeignetsten lassen sich einige Beispielsätze aus den Übersichten nach den Lektionen bezeichnen, die die Verwendung einzelner grammatischer Erscheinungen und/oder Kommunikationsphrasen zeigen (Modalverben bzw. Aufforderungssätze in Su1, Beispiel 34, und Präpositionen mit Dativ in DI1, Beispiel 35). Sie drücken allgemeine Regeln in der Familie aus und können die Lernenden unterbewusst positiv beeinflussen.

Beispiel Nr. 34:

Zuerst mache ich Hausaufgaben, dann gehe ich ins Schwimmbad.

[...]

Zuerst muss ich aufräumen, dann darf ich ins Kino.

[...]

Räum bitte dein Zimmer auf. (Su1, S. 110 / Grammatikübersicht und Kommunikationsphrasen)

Beispiel Nr. 35:

Předložky se 3. pádem [Präpositionen mit Dativ]

Nach der Schule muss ich Mama helfen. (DI 1, S. 154 / Grammatikübersicht)

4.3 Gefahren im Leben

Obwohl die Inhalte des Lehrwerks nur künstlich gebildet werden, legen manche Autor:innen großen Wert darauf, Beispieltexte und -übungen realitätsnah zu gestalten. Sie sollten sich also dessen bewusst sein, dass die Schüler:innen es für die Realität bzw. Norm halten können, was die nötige größere Verantwortung der Autor:innen bedingt. Nicht alle gehen dieser aber nach.

Negative Beispiele

Vermutlich aufgrund der Attraktivität für Jugendliche lassen sich einige Autor:innen darauf ein, typische Textsorten aus dem Internet für Übungen zu übernehmen. Eine Schreibaufgabe in Su1 stellt eine E-Mail dar, die die Schüler:innen unter dem Spitznamen Yellowsubmarine einem Jungen unter dem Spitznamen manu64 verfassen sollen (Beispiel Nr. 36). Außer dem Spitznamen wird nur ein Foto eines Jungen abgebildet, seine anderen Charakteristika sind nicht bekannt.

Es bietet sich die Frage an, ob ein Lehrwerk es unterstützen und dazu beitragen sollte, ein unbekanntes Profil im Internet anzuschreiben. Die Wissenschaftler:innen warnen häufig davor, dass bei der zunächst scheinbar unschuldigen Konversation die Kinder und Jugendliche später Opfer eines Verbrechers werden können.

Beispiel Nr. 36:

Schreib eine E-Mail an manu64. / Napiš e-mail pro manu64.

Name/Nick: manu64

Beruf: ?

Alter: ?

[...]

Hallo manu64!

Ich bin Yellowsubmarine. Ich ...

[...]

Schreibst Du zurück?

Viele Grüße

[...] (Su1, S. 37 / Ü. B7)

In zwei Lehrwerken wurden Kommunikationssituationen verzeichnet, per Anhalter zu fahren (zum einen das schon erwähnte Gespräch in TA1, siehe Beispiel Nr. 1, und zum anderen noch ein Gespräch zwischen einem Tramper und einem Fahrer in SSD1, siehe Beispiel Nr. 37). In beiden Fällen wird diese Weise des Transports als ganz normal präsentiert, ohne zusätzliche Erklärung oder Warnung.

Die Präsenz dieser Dialoge in den beiden ältesten der analysierten Lehrwerke ist durch das Erscheinungsjahr nicht zu rechtfertigen, da das Trampfen sowohl in der Vergangenheit als auch gegenwärtig als gefährlich gilt. Daher sollten Lernende, selbst indirekt, nicht dazu ermutigt werden.

Beispiel Nr. 37:

Přečtěte si text. Lesen Sie den Text.

Der Tramper

Auf der Autobahn bei Fulda ...

Tramper: „Entschuldigung, fahren Sie nach Berlin?“

Fahrer: „Nein, ich fahre nach Potsdam. Aber kommen Sie! Es ist nicht weit von Potsdam nach Berlin. Vielleicht finden Sie in Potsdam noch einen Fahrer.“

Tramper: „Toll, dann fahren wir.“

[...] (SSD1, S. 88 / Ü. 1)

Fraglich ist des Weiteren, ob man den Jugendlichen immer alle Möglichkeiten der praktischen Nutzung für den Lernstoff zeigen soll. Wenn man Zahlen durchnimmt, fällt als Erstes eine mögliche Verwendung im Lotto und anderen Spielen ein. Zumindest ist das den Autor:innen von drei analysierten DaF-Lehrwerken eingefallen: DI1, SSD1 und St21A1 (Beispiel Nr. 38, 39, 40).

Das Spiel wird aber nicht nur erwähnt, sondern einige Übungen werden auch mit dem entsprechenden Formular begleitet, was die Jugendlichen unterschwellig beeinflussen kann, sodass es als eine geläufige Angelegenheit des Lebens betrachtet werden könnte. Am gefährlichsten scheint das Bild in St21A1 zu sein, denn es erinnert an das Glücksspiel BINGO, das in einer Kneipe blinkt²⁹.

Einerseits kann festgehalten werden, dass Lotto oder Bingo eine gute Übung aus der Praxis für die Anfänger:innen ist, weil dazu keine langen Phrasen, sondern überwiegend Nummern benötigt werden. Andererseits wäre es bestimmt besser, das digitale Aufrufsystem in einer Bank, auf der Post oder beim Arzt zu simulieren als diese Spiele um Geld, weil das Prinzip des bloßen Zahlen-Nennens gleich ist, aber mit keinem Risiko der Abhängigkeit verbunden ist. Das Bild des Lotto-Formulars könnte durch Formulare für Konto- oder Post-Überweisungen ersetzt werden, wobei die Kontonummern oder Telefonnummern, gelesen in Zweier- und Dreiergruppen, zur Einübung höherer Zahlen dienen könnten.

Beispiel Nr. 38:

Die Lottozahlen. Hör zu und kreuz an.

Loterie. Poslouchej a označ křížkem. (+ Bild eines Feldes zum Ankreuzen) (DI1, S. 26 / Ü. 14)

Beispiel Nr. 39:

Paní Hamacherová má opět smůlu v loterii. Frau Hamacher hat wieder Pech im Lotto.

Poslouchejte. Zaškrtněte vsazená čísla. Hören Sie zu. Kreuzen Sie die Lottozahlen von Frau Hamacher an. (+ Bild eines Feldes zum Ankreuzen) (SSD1, S. 33 / Ü. 8)

Beispiel Nr. 40:

Ü. 6: Loterie 6 z 49. Označte křížkem šest čísel. Poslechněte si vylosovaná čísla. Kolik z nich jste tipovali správně? [Lotto 6 von 49. Kreuzen Sie sechs Zahlen an. Hören Sie sich die gezogenen Zahlen an. Wie viel davon haben Sie richtig getippt?] (+ Bild eines Spielformulars)

Ü. 7: Zahrajte si bingo do 50. Napište 9 libovolných čísel do 50. Poslouchejte a zaškrtněte ta, která uslyšíte. [Spielen Sie Bingo bis 50. Schreiben Sie 9 beliebige Zahlen bis 50. Hören Sie zu und kreuzen Sie diejenigen an, die Sie hören.] [...] (+ Bild einer leuchtenden Spielscheibe am Automaten) (St21A1, S. 21 / Ü. 6)

Positive Beispiele

Im Vergleich zu den oben erwähnten problematischen Stellen kann das Lehrwerk St21A1 dafür gelobt werden, dass man hier auf Gefahren einiger Extremsportarten hinweist (Beispiel Nr. 41). Obwohl einige von diesen Sportarten in den Kommentaren, die den Fotos zugeordnet werden sollen, positiv bewertet werden, werden sie in der Aufgabenstellung allgemein „verrückte Sportarten“ genannt.

Trotz der Formulierung des Satzes als eine elliptische Frage kann die Stellungnahme der Autor:innen gespürt werden, denn die Frage ist nicht als eine Alternative formuliert, in der auch eine positive Seite erwähnt würde, sondern unterstellt den Schüler:innen die umsichtige Perspektive. Zugleich ist diese Meinung jedoch nicht endgültig vorgeschrieben und die Übung kann eine Diskussion veranlassen.

²⁹ Vgl. „moralische Botschaft des Bildes“ bei Parmentier (2001:99).

Beispiel Nr. 41:

Verrückte Sportarten? | Bláznivé sporty? Welcher Kommentar passt zu den Fotos? Ordnen Sie zu. | Které komentáře můžete přiřadit k fotografiím?

1. *Ich finde Skifahren gefährlich.*

2. *Skidiving finde ich super. Das ist spannend.*

[...]

4. *Ich mag nicht gern Klettern. Bergsport ist zu gefährlich.*

[...] (St21A1, S. 227 / Ü. 6)

4.4 Zwischenmenschliche Beziehungen

Weil das fremdsprachliche Lehrwerk auf das praktische Leben vorbereiten sollte, muss es alle Aspekte des Lebens widerspiegeln, dessen fester Bestandteil auch zwischenmenschliche Beziehungen sind. Wieder stehen die Autor:innen der Lehrwerke vor der Frage, welche Seiten des Zusammenlebens sie zeigen sollen bzw. wollen und inwieweit sie auch die Schattenseiten oder Konflikte einbeziehen.

Negative Beispiele

Es wäre sicher einseitig und erlogen, das Leben ohne jegliche Konflikte darzustellen. Im Lehrwerk DI1 kann trotzdem überraschen, dass schon der Titel einer Lektion an einen Konflikt hindeutet (Beispiel Nr. 42). Die Frage wurde einem Chat-Gespräch zweier Freundinnen in der Lektion entnommen, in dem eine nicht will, dass ihre Freundin die Party mit ihrer Schwester besucht, woraufhin diese dann die Frage nach den Gründen stellt (Beispiel Nr. 43).

Weil in dieser Lektion Präpositionen mit Akkusativ durchgenommen werden, könnten diese Chat-Formulierungen als berechtigt betrachtet werden, weil sie einer möglichen Situation aus dem Leben der Jugendlichen entsprechen und mehrere Präpositionen mit Akkusativ beinhalten. Für den Titel sollte jedoch vielleicht ein anderer Satz ausgewählt werden.

Beispiel Nr. 42:

6B Was hast du gegen sie? (DI1, S. 81–82)

Beispiel Nr. 43:

Christina: Hi Nora, kommst du heute zu Anna?

Nora: Ja klar.

Christina: Komm bitte ohne deine Schwester!

Nora: Heeeey, was hast du gegen meine Schwester?

[...] (DI1, S. 81 / Ü. 11)

Das Weitere, was im Lehrwerk DI1 stutzig machen kann, ist die Häufigkeit, mit der die Phrase „gegen jemanden etwas haben“ weiter ausgeführt wird. Man kann den Eindruck gewinnen, dass mit der Präposition „gegen“ fast nichts anderes verbunden werden kann. Neben dem Satz im Titel gibt es auch in der Grammatikübersicht am Ende der Lektion einen ähnlichen Beispielsatz (Beispiel Nr. 44). Einerseits kann verstanden werden, dass die Autor:innen durch die Wiederholung ein besseres Merken bei Schüler:innen erreichen wollten, andererseits ist dieser Satz wohl nicht das Wichtigste, was man dem Thema „Kommunikation unter Freunden“ entnehmen sollte.

Als die zur Erziehung am wenigsten geeignete Übung kann die Hörübung bezeichnet werden, die darin besteht, dass Schüler:innen während des Hörens ankreuzen sollen, welche Vorwürfe ein Sprecher und eine Sprecherin einer Freundin oder einem Freund machen.

Darunter gibt es nicht ganz schmackhafte Vorbehalte (Beispiel Nr. 45). Das kann als unethisch bezeichnet werden und es wirkt sich nicht gut auf die Erziehung der Jugendlichen aus³⁰.

Beispiel Nr. 44:

PŘEDLOŽKY SE 4. PÁDEM

bis do Ich warte bis 8 Uhr.

[...]

gegen proti, kolem Was hast du gegen ihn?

[...] (DI1, S. 84 / Grammatikübersicht, Punkt 5)

Beispiel Nr. 45:

Was hast du gegen meinen Freund / meine Freundin? Hör zwei Meinungen und ordne sie zu.

Co máš proti mému příteli / mé přítelkyni? Poslechni si dva názory a přiřaď.

Er/Sie duscht nicht oft.

[...]

Er/Sie putzt seine/ihre Zähne nicht.

[...]

Er/Sie zieht sich schrecklich an.

[...] (DI1, S. 82 / Ü. 13)

Positive Beispiele

Das Lehrwerk DI1 setzt sich auch mit positiven Bewertungen auseinander: In einer Übung – paradoxerweise gleich unter dem Titel „Was hast du gegen sie?“ – lernen die Schüler:innen deutsche Abkürzungen in der Chat-Kommunikation kennen, unter denen auch diejenigen angeboten werden, die Freund:innen oder sogar Verliebte einander versenden (Beispiel Nr. 46).

Ein ähnlicher Satz (Beispiel Nr. 47) wird in St21A1 in einer Ausspracheübung zur Einübung der Aussprache der Konsonanten „p“ und „b“ eingesetzt. Obwohl es in dieser Übung vor allem um die Form und weniger um den Inhalt geht, kann der Satz die Schüler:innen beiläufig bzw. unterschwellig beeinflussen.

Beispiel Nr. 46:

Abkürzungen. Was bedeuten sie? Ordne zu.

Zkratky. Co znamenají? Přiřaď.

hdl ; ida [...]

Hab' dich lieb.

Ich dich auch.

[...] (DI 1, S. 81 / Ü. 10)

Beispiel Nr. 47:

Konsonantentraining | Procvičujeme výslovnost souhlásek. Poslouchejte a opakujte.

1. p und b

[...] *Ich hab' dich lieb.* (St21A1, S. 125 / Ü. 5)

³⁰ Darüber hinaus ist die Gestaltung der Übung nicht gleich klar, weil man sich zuerst darin orientieren muss, wer wen in der Aufnahme kritisiert und ob die Menschen auf dem Bild in der Übung die kritisierenden oder kritisierten sind. In den einzelnen Charakteristika sind jeweils beide Geschlechter angegeben (er/sie) und man muss sich beim Hören sehr konzentrieren, bis man darauf kommt, dass ein Junge (männliche Stimme) die Freundin von seiner Freundin kritisiert und ein Mädchen (weibliche Stimme) wieder einen Freund von ihrem Freund kritisiert. Damit verliert man Zeit und widmet sich nicht genug dem Inhalt der Aussagen.

Der nicht ganz gelungenen Übung in DI1 (Beispiel Nr. 45) können zwei gelungene Übungen in St21A1 gegenübergestellt werden, wobei eine davon zwar auch eine „negative“ Überschrift beinhaltet (Beispiel Nr. 48), aber vom Charakter her die gute Erziehung nicht gefährdet. In den Gesprächen oder Kommentaren werden nur Kleidungsstücke an einer Schaufensterpuppe (Beispiel Nr. 48) oder von Models (Beispiel Nr. 49) ausgewertet, nicht von eigenen Kolleg:innen. Es ist eine gute Strategie, wie den Schüler:innen beigebracht werden kann, ihre eigene Meinung auszudrücken, ohne einander anzugreifen.

Beispiel Nr. 48:

Das gefällt mir auch nicht! | To se mi také nelíbí!

Ke kterým částem oblečení patří jednotlivé části rozhovoru? [Zu welchen Kleidungsstücken gehören einzelne Gesprächsteile?]

- *Also dieses T-Shirt ist toll!*

- *Dieses T-Shirt ist doch zu kurz. Das gefällt mir nicht.*

[...] (St21A1, S. 215 / Ü. 15)

Beispiel Nr. 49:

Über Geschmack sprechen. | Hovoříme o vkusu.

Co se líbí Alici, Tereze a Elišce? [Was gefällt Alice, Tereza und Eliška?]

[...]

Alice: Diese Fotos habe ich im Internet gefunden. Wie gefällt euch der neue Modetrend für den Sommer?

Tereza: Die Fotos gefallen mir überhaupt nicht. Die Kleider sind hässlich, zu viele Farben!

[...] (St21A1, S. 213 / Ü. 9)

5. Fazit

Aus den präsentierten Beispielen wird deutlich, dass erzieherische Aspekte in DaF-Lehrwerken eine wichtige Rolle spielen. Auch wenn es im DaF-Unterricht nicht primär um die Erziehung der Schüler:innen geht, können sie durch Beispielsätze und Lehrwerktexte unterschwellig positiv oder negativ beeinflusst werden, weil die Lehrwerke in gewissem Maße als Vorbild oder Norm nicht nur im Bereich der deutschen Sprache wirken können. Die Ethik und das gesamte Konzept des Lehrwerks bilden also eines der Kriterien zur Beurteilung der Lehrwerk-Qualität.

In den analysierten DaF-Lehrwerken wurden mehrere Typen der Beispielsätze und Lehrwerktexte mit erzieherischen Effekten verzeichnet, die einer Skala zugeordnet werden können. Das heißt, inhaltlich reichen die analysierten Passagen von zu positiven, fast nicht realistischen Extremfällen über gute und geeignete Vorbilder, neutrale Passagen bis zu negativen oder sogar abschreckenden Extremfällen mit negativen Folgen für die Erziehung.

Die DaF-Lehrwerke wurden für die Analyse absichtlich so ausgewählt, dass sie unterschiedliche Parameter (Verlag, Erscheinungsjahr und verwendete Sprachen) aufweisen, damit das Spektrum der Beispiele möglichst breit angesiedelt ist. Die Autor:innen jedes Lehrwerks gehen zwar mit den kontroversen Themen unterschiedlich um, trotzdem konnten keine eindeutigen Unterschiede in den erzieherischen Strategien zwischen den einzelnen Lehrwerken in Abhängigkeit zu ihren verschiedenen Parametern beobachtet werden. Für die analysierten Lehrwerke ist vielmehr eine Diskrepanz gemeinsam, weil sich in ein und demselben Lehrwerk häufig sowohl „positive“ (nach den wissenschaftlichen und ethischen Werken nacheifernswerte) als auch „negative“ (nach den wissenschaftlichen und ethischen Werken nicht empfehlenswerte) Beispiele finden lassen. Deswegen kann kein analysiertes DaF-Lehrwerk als ideal bezeichnet werden, vielen analysierten DaF-Lehrwerken können jedoch die zu befolgenden Ideen für die Übungen entnommen werden.

Die Ergebnisse der Analyse lassen die Schlussfolgerung zu, dass eine universelle Anweisung, wie die Beispielsätze und Lehrwerktexte aus der erzieherischen Perspektive aussehen sollen, aus mehreren Gründen nicht zusammengestellt werden kann.

Erstens ist die Welt nicht vollkommen, sodass nicht dafür plädiert werden sollte, dass ein DaF-Lehrwerk nur vollkommene Gegebenheiten zeigen kann. Alle Beispielsätze und Lehrwerktexte im Lehrwerk können nicht „positiv“ wirken, d. h., es würde unnatürlich wirken, wenn alle Protagonist:innen in ihren Leben nur fehlerlos vorgehen, sich allen gegenüber nur freundlich benehmen und nur gute Entscheidungen treffen würden, die für ihre Psyche und ihren Körper am besten sind.

Zweitens ist es schwierig, alle Passagen so zu gestalten, dass niemand benachteiligt wird, denn es gibt in der Gesellschaft verschiedene Menschen mit verschiedenen Meinungen, Problemen usw. Auch wenn es nicht die Absicht der Autor:innen ist, kann sich immer jemand beleidigt, verletzt oder gestört fühlen.

Drittens können Vorbilder einer richtigen Lebensweise und gesunder Gewohnheiten nicht eindeutig definiert werden, wenn auch Ärzt:innen und andere Wissenschaftler:innen sich in ihren Empfehlungen und Meinungen nicht immer einig sind.

Viertens hängt das Erziehungspotenzial des Lehrwerks davon ab, wie streng bzw. konsequent man sich von allen gefährlichen Dingen des Lebens abwenden will. Wenn man annimmt, dass alles zu einer Abhängigkeit führen kann, dann müsste man neben dem Rauchen und Alkoholtrinken weitgehend von Süßigkeiten, Kaffee oder sogar Hobbys abraten. Das ganze Lehrwerk könnte Schüler:innen sehr aufregen und in ihnen das Gegenteil entwickeln, umso mehr, wenn sie Augenzeug:innen sind, dass manche Lehrer:innen und andere Erwachsene alle Regeln im Leben nicht einhalten, nicht gesund leben oder Kinder oder sich untereinander verbal angreifen.

Fünftens hängt damit zusammen, dass eine „gute“ Erziehung keine allgemeine bzw. universelle Bedeutung hat und sich nicht für die ganze Welt definieren lässt, denn sie ist von der jeweiligen Kultur im Zusammenhang mit deren Normen, Werten usw. abhängig (vgl. Relativität des Begriffs, siehe Kapitel 2). In diesem Artikel wird vor allem die (mittel- bzw. ost-)europäische Kultur in Betracht gezogen, die Ergebnisse haben also eine begrenzte Gültigkeit. Zugleich lässt sich der persönliche Einfluss der analysierenden Person nicht ausschließen. Die Autorin des Artikels ist sich dessen bewusst, dass die Analysen von anderen Autor:innen wohl anders ausgefallen wären.

Ein in dieser Hinsicht ideales Lehrwerk zu beschreiben, ist wegen der Relativität des Erziehungsbegriffs kompliziert. Im Prinzip lässt sich zusammenfassen, dass ein empfehlenswertes DaF-Lehrwerk die Schüler:innen zu solchen Entscheidungen motiviert, die sich positiv auf deren psychischen und physischen Zustand auswirken, d. h., sie sollten sowohl sich selbst als auch anderen guttun und weder sich selbst noch anderen schaden. Das kann sich auf alle durchgenommenen Themen beziehen; zu denjenigen, bei denen es eine Schlüsselfrage bildet, gehören z. B. Essen und Trinken, Freunde und Familie, Alltagsprogramm und Lebensstil oder Umgang mit Risiko im Leben.

Zusammenfassend kann aus der Analyse geschlossen werden, dass alle Extreme für die Erziehung schädlich sein können und dass jeweils ein Kompromiss angestrebt werden sollte. Einerseits sollten gute Vorbilder geliefert werden, andererseits sollte Heuchelei und Moralisieren vermieden werden. Schüler:innen sollten lernen, ihre persönlichen Meinungen auszudrücken, jedoch auch durch Beispiele unterstützt werden, immer mit Gefühl, rücksichtsvoll, einfühlsam und ohne persönliche Angriffe vorzugehen. DaF-Lehrwerke sollten attraktive Textinhalte für Schüler:innen bieten, trotzdem sollten sich die Autor:innen nicht um jeden Preis den Schüler:innen in ihren Präferenzen anpassen. Von Relevanz ist darüber hinaus, wie oft kontroverse Beispiele thematisiert werden, weil die häufigeren in Erinnerung intensiver bleiben können.

Vor allem ist hervorzuheben, dass Lehrer:innen in dieser Hinsicht eine unvertretbare Position einnehmen. Wenn den Autor:innen und/oder Rezensent:innen bzw. Redakteur:innen des Lehrwerks schon einige nicht ganz geeignete Beispiele entgehen, sollten die Lehrer:innen diese nicht mit Schweigen übergehen, sondern sie interpretieren oder die Schüler:innen interpretieren lassen. Eine „gute“ Erziehung zu unterstützen (d. h. ein in der jeweiligen Gesellschaft akzeptables Benehmen und die für den jeweiligen Menschen günstigen Entscheidungen) ist schließlich nicht nur die Aufgabe für die Autor:innen der Lehrwerke. Den Lehrpersonen obliegt, ob sie die Beispielsätze aus den Lehrwerken überhaupt verwenden. Jede Lehrperson geht anders mit den Lehrwerken um.

Die Analyse hat zugleich nahegelegt, dass weitere Untersuchungen in diesem Bereich notwendig sind. Um die erzieherische Wirkung jedes einzelnen DaF-Lehrwerks gerecht zu bestimmen, müsste jeweils die Gesamtwirkung aller Texte in jedem DaF-Lehrwerk einzeln und im Kontext des ganzen Buches beurteilt werden.

Die anknüpfende kategoriengeleitete Inhaltsanalyse könnte die Häufigkeit der im DaF-Lehrwerk angesprochenen Bestandteile der Erziehung und deren Relevanz oder möglichen Fokus der Aufmerksamkeit auf erzieherische Themen bestimmen, von der die Autor:innen der Lehrwerke dann weitere Impulse für eventuelle Revisionen der Lehrwerke schöpfen können. Eines der Ziele für diesen Artikel wäre aber schon erreicht, wenn eine umfangreichere Diskussion zu diesem Thema in wissenschaftlichen Kreisen oder unter Lehrwerkautor:innen durch diesen Artikel hervorgerufen werden würde.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Aufderstrasse, H., Bock, H., Gerdes, M., Müller, J. & Müller, H. (2003). *Themen aktuell 1*. Kursbuch. Max Hueber.
- Černý, T., Kovačková, L. & Dudek, S. (2019). *Direkt interaktiv 1. Němčina pro střední školy. Učebnice a pracovní sešit*. Klett.
- Dusilová, D., Kolocová, V., Brožíková, L., Goedert, R., Schneider, M., Vachalovská, L. & Krüger, J. (2000). *Sprechen Sie Deutsch? 1. Učebnice němčiny pro střední a jazykové školy*. Polyglot.
- Evans, S., Pude, A. & Specht, F. (2020). *Momente A 1.1. Kursbuch plus interaktive Version*. Hueber.
- Funk, H., Kuhn, C., Nielsen, L., Rische, K., Lex, B. & Redecker, B. (2013). *Studio [21] A1. Učebnice s pracovním sešitem a mp3 nahrávkami ke cvičením. Němčina pro jazykové a střední školy zpracovaná podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. Fraus.
- Neuner, G. (Hrsg.) (2014). *Super! 1. Němčina jako druhý cizí jazyk. Učebnice a pracovní sešit*. Hueber.

Sekundärliteratur

- Berk, L. E. (2020). *Entwicklungspsychologie*. Hallbergmoos.
- Doll, R. & Hill, A. B. (1950). Smoking and Carcinoma of the Lung. *British Medical Journal* (30.09.), 739–748. <https://uvammm.github.io/docs/doll-hill-1952.pdf>.
- Dube, J. & Wilbuer, N. (2020). Sprachsensibilität in DaF/DaZ-Lehrwerken der beruflichen Bildung – Ein Kriterienraster zur Qualitätsanalyse. *proDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allem Fächern* (09/2020), 1–31. https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/dube_wilbuer_sprachsensibilitaet_daf_daz_lehrwerken_berufliche_bildung.pdf.
- Holčík, J. (2024). Edukace a zdraví. In J. Mareš & V. Kebza (Hrsg.), *Psychologie zdraví* (S. 507–546). Grada Publishing.
- Kořa, J. (2018). 3.4 Postoje, jejich utváření a funkce. In R. Jedlička, J. Kořa & J. Slavík (Hrsg.), *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání* (S. 108–123). Grada.
- Lutz, B. (2017). Modelle für die verständliche Fachkommunikation. Das Spannungsfeld zwischen wissenschaftlichem Anspruch und praktischer Anwendbarkeit. *trans-kom, Zeitschrift für Translationswissenschaft und Fachkommunikation* 10(3), 284–314. http://www.trans-kom.eu/bd10nr03/trans-kom_10_03_02_Lutz_Modelle.20171221.pdf.

- Majjala, M. (2007). Was ein Lehrwerk können muss – Thesen und Empfehlungen zu Potenzialen und Grenzen des Lehrwerks im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 34(6), 543–561. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2007-0602>.
- Mareš, J. (2024). Sociální kontexty kategorie zdraví. In J. Mareš & V. Kebza (Hrsg.), *Psychologie zdraví* (S. 39–108). Grada Publishing.
- Mareš, J. & Kebza, V. (Hrsg.) (2024). *Psychologie zdraví*. Grada Publishing.
- Marques-Schäfer, G., Bolacio Filho, E. S. A. & Sol Stanke, R. (2016). Was können Lehrwerke zur Reflexion von Stereotypen im DaF-Unterricht beitragen? Eine Analyse anhand der Arbeit mit DaF kompakt in Brasilien. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 43(5), 566–586. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2016-0506>.
- Menck, P. (2015). *Was ist Erziehung? Eine Einführung in die Erziehungswissenschaft*. Universi. <https://d-nb.info/1099704189/34>.
- Meyer, S. (2022). Erziehung, Familie und Geschlecht in der Krise: Landnahmestrategien des Pädagogischen durch die Neue Rechte. In R. Baar & M. S. Maier (Hrsg.), *Familie, Geschlecht und Erziehung in Zeiten der Krisen des 21. Jahrhunderts* (S. 133–146). Barbara Budrich.
- Nálepová, J. (2011). *Hodnocení a výběr učebnic cizích jazyků*. Slezská univerzita v Opavě.
- Neuner, G. (2003). 86. Lehrwerke. In K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (S. 399–402). A. Francke.
- Parmentier, M. (2001). Kapitel 2.2.2 Jenseits von Idylle und Allegorie: Die Konstruktion des ästhetischen Subjekts in Bruegels „Kinderspielen“. In C. Rittelmeyer & M. Parmentier (Hrsg.), *Einführung in die pädagogische Hermeneutik* (S. 89–102). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Polášková, E. (2023). Zur Form und Funktion der Beispielsätze bei der Grammatikvermittlung anhand grammatischer DaF-Handbücher. In M. PIŠL & E. POLÁŠKOVÁ (Hrsg.), *Form und Funktion: Form und Funktion im didaktischen Kontext* (S. 113–142). doi.org/10.15452/FuFD2023.08.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: teorie a analýzy edukačního média: příručka pro studenty, učitele, autory učebnic a výzkumné pracovníky*. Paido.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Psyché.
- Rittelmeyer, C. (2009). *Was sollen Kinder lesen: Kriterien, Beispiele, Empfehlungen*. Kohlhammer.
- Schlömerkemper, J. (2024). *Eigene und gemeinsame Lernarbeit. Erziehung und Bildung in Verantwortung für eine lebenswerte Zukunft*. Barbara Budrich.
- Steiner, R. (2021). *Výchova dítěte: Metodika vyučování*. Michael.
- Volkman, L. (1999). Kriterien und Normen bei der Evaluation von Lehrwerken: Grundzüge eines diskursanalytischen Modells. In W. Börner & K. Vogel (Hrsg.), *Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht. Lernbezogene, interkulturelle und mediale Aspekte* (S. 117–144). AKS-Verlag. https://www.academia.edu/36495094/Lehrwerkanalyse_ein_diskursanalytisches_Modell.
- Vygotskij, L. S. (2017). *Psychologie myšlení a řeči*. Portál.
- Wiater, W. (2013). *Erziehen und Bilden: Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Auer. https://www.auer-verlag.de/media/ntx/auer/sample/07222_Musterseite.pdf.

Internetquellen

- URL 1: Hoffmann, L. Kriterien zur Beurteilung von Lehrwerken im Bereich DaF/DaZ. https://home.edo.tu-dortmund.de/~hoffmann/PDF/Lehrmittelkriterien_LH.pdf.
- URL 2: MŠMT (2023). *Sdeleni-doložky-2023-web.pdf*. <https://msmt.gov.cz/file/60603/>.
- URL 3: Viarisio, V. (2015). Gesundheitsrisiko Nikotin. dkfz. https://www.dkfz.de/fileadmin/user_upload/Krebspraevention/Download/pdf/FzR/FzR_2015_Gesundheit_srisiko-Nikotin.pdf.
- URL 4: *Knihy Dobrovský (2001–2025)*. <https://www.knihydobrovsky.cz/ucebnice/themen-1-aktuell-kursbuch-583985?backlink=5i0ou>.



Zum Einsatz von KI-Instrumenten in der Schule: ChatGPT als Unterstützung im DaF-Grammatikunterricht

Michaela VOLTROVÁ
Westböhmische Universität Pilsen
mvoltrov@knj.zcu.cz
ORCID: 0000-0001-8576-295X

ABSTRACT

On the Use of AI Tools in Schools: Deepening Selected Language Skills with the Help of ChatGPT

Although artificial intelligence has gained considerable attention only in recent years, it has deeper historical roots. Both published research and our study at the Faculty of Education, University of West Bohemia in Pilsen, demonstrate a growing application of LLM technologies in higher education and secondary schools. Our study corroborates this trend, revealing an increase in usage over a six-month period. Additionally, this paper presents a study conducted in spring 2024 that evaluated the use of ChatGPT in grammar instruction at two secondary schools in the Pilsen region. Despite the small sample size, over one-third of the students achieved better results in a control test compared to their performance before the introduction of ChatGPT. The technologies also positively impacted motivation and self-directed learning, including the development of personalized learning strategies and potential improvements in subject-specific terminology. In conclusion, LLM technologies such as ChatGPT provide significant support in the educational process and foster competencies essential for the future.

KEYWORDS

artificial intelligence, ChatGPT, German language education, language skills

1. Einleitend

Im November 2022 bahnte sich der Begriff „Künstliche Intelligenz“ rasant einen Weg in unser Leben und in unseren Alltag und hat (begleitet von verschiedensten Ängsten, Befürchtungen, gleichzeitig aber auch von Hoffnungen und neugierigen Fragen) den gesellschaftlichen Diskurs wesentlich beeinflusst. Wie ist zu dieser Entwicklung gekommen und warum gerade in diesem Moment, auch wenn die KI-Technologie eigentlich nicht wirklich neu ist?

Auch wenn die Grundprinzipien der Technologie, die wir heutzutage als „Künstliche Intelligenz“ bezeichnen, schon in 40er-Jahren des 20. Jahrhunderts beschrieben wurden, wurde erst im November 2022 mit der neuen und zudem niederschweligen öffentlichen Zugänglichkeit von ChatGPT allgemein bewusst, wie revolutionär diese technologische Richtung ist. Diese Wende wurde von der Firma OpenAI eingeleitet, die als Erste ihr großes Sprachmodell (eng. Large Language Model = LLM) in Form eines Chats „ChatGPT“ kostenlos zur Verfügung stellte. Wie bereits angedeutet, startete dieser Schritt einen richtiggehenden Boom. Derzeit¹ (also ca. 18 Monate danach) ist ChatGPT 3.5 frei zugänglich, ChatGPT 4 kann

¹ Der vorliegende Text wurde im Juli 2024 verfasst.

gegen Bezahlung genutzt werden und die neueste Version (4o) steht teilweise kostenlos zur Verfügung. Es gibt jedoch inzwischen noch viele weitere Programme bzw. Anwendungen, die auf der Technologie der großen Sprachmodelle basieren (Gemini, Llama, Copilot usw.)².

In diesem Zusammenhang stellt der vorliegende Text die Ergebnisse zweier Untersuchungen vor, die sich mit der Anwendung der großen Sprachmodelle³ im Bildungsbereich beschäftigen.

2. Anwendung der „Künstlichen Intelligenz“ im Hochschulbereich

Wie schon die 2021 publizierte Review-Studie von Zhang und Aslan zeigt, verändert sich im Zusammenhang mit der Nutzung von KI-Technologien der Unterricht im ganzen Bildungsbereich rasch. Dass sich der oben erwähnte Boom auch im Bereich der Bildung widerspiegelt und dass sich die in der zitierten Studie beschriebene Entwicklung weiter intensiviert, zeigen unter anderem die sowohl in der Fachliteratur als auch auf Webseiten häufig publizierten Tipps, wie KI-Instrumente im Unterricht und in der Bildung angewandt werden können und was sie ermöglichen.

Die neuen Möglichkeiten betreffen vor allem die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht, die beide in der Schulpraxis häufig eine besondere Herausforderung für die Lehrer:innen darstellen. Die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen können mit der hier behandelten Technologie viel einfacher erfüllt werden, indem KI-Instrumente z. B. als persönlicher Assistent im Unterricht oder beim Selbststudium für jede/n LernerIn fungieren⁴, was inzwischen an vielen⁵ Schulen (bzw. bei vielen Lehrer:innen) schon Alltagspraxis ist.

Eine ähnliche Entwicklung erleben auch die Universitäten und der Bereich der Hochschulpädagogik und -didaktik, für die die KI und dabei besonders die LLM gewaltige Möglichkeiten und zugleich komplizierte Herausforderungen darstellen⁶. Wie der gesamtgesellschaftliche Diskurs vermuten lässt, werden auch im Universitätsbereich (d. h. von Studierenden und wissenschaftlichem Personal⁷) KI-Technologien massiv verwendet. Festzustellen, ob diese Vermutung als berechtigt wahrgenommen werden kann, war eines der Hauptziele der Umfrage⁸, die an der Pädagogischen Fakultät der Westböhmischen Universität in Pilsen (weiter nur PF WBU) im Juni 2023 und Januar 2024 durchgeführt wurde. Die Umfrage wurde an der Pädagogischen Fakultät der Westböhmischen Universität in Pilsen zweimal durchgeführt, indem alle wissenschaftlichen Angestellten und alle Studierenden der Fakultät per Sammelmail kontaktiert wurden. Den elektronischen Fragebogen füllten ca. 10 % der Studierenden und ca. ein Drittel der wissenschaftlichen Angestellten aus. Konkret waren es im Juni 2023 244 Studierende und 60 wissenschaftliche Angestellte, im Januar 2024 200 Studierende und 48 wissenschaftliche Angestellte.

Die Fragen, die die Teilnehmer:innen in der Umfrage beantworten mussten, waren für beide Gruppen (Studierende und wissenschaftliches Personal) fast identisch (manche kleinen Unterschiede hängen mit Spezifika der jeweiligen Gruppe zusammen). Auch wenn zwischen den zwei Umfragen nur sechs Monate liegen, können wir bei manchen Fragen gravierende Unterschiede sehen, die eine steigende Anwendung der KI-Instrumente signalisieren. Die

² Wie die Liste ausgewählter LLMs auf URL 1 zeigt, gibt es inzwischen ein breites Spektrum von verschiedenen großen Sprachmodellen, die genutzt werden können.

³ Mehr auf URL 2. Eine vereinfachte Beschreibung, wie die Sprachmodelle arbeiten, findet man auch auf URL 3.

⁴ Beispiele konkreter Möglichkeiten, wie die LLM im Ausbildungsprozess (DaF) angewandt werden können, werden bei Voltrová, Salcmanová (2024) vorgeschlagen.

⁵ S. URL 4.

⁶ An den Universitäten existieren inzwischen verschiedene Arbeitsgruppen, die sich mit verschiedensten ethischen, didaktischen und alltagspraktischen Herausforderungen, die die KI aufwirft, beschäftigen, z. B. s. URL 5.

⁷ Mit wissenschaftlichem Personal sind hier „akademický pracovníci“ gemeint.

⁸ Detailliert werden die Ergebnisse in Baťko et al. 2024 präsentiert.

Auswahl der Fragen, die in Tab. 1 angeführt wird, widmet sich dem Phänomen der KI-Technologien erstrangig aus der Perspektive der Anwendung im Unterricht oder beim (Selbst-)Studium.

Aus zwei Umfragen, deren Ergebnisse in der Tab. 1 dargestellt sind, können folgende drei Schlussfolgerungen gezogen werden:

- a) *Der Anteil des befragten wissenschaftlichen Personals der PF WBU, die mit KI-Instrumenten arbeitet, hat sich in der beschriebenen Zeitspanne nicht verändert.* Mehr als eine Hälfte (56 %) verwendet KI-Technologien im Unterricht und 51 % der Befragten nimmt die KI als gute Helferin beim Studium wahr. Beide erwähnten Angaben haben sich während der beschriebenen Zeitspanne nicht verändert. Über eine eher geringfügig ansteigende Entwicklung können wir bei der Häufigkeit der Verwendung von ChatGPT beim wissenschaftlichen Personal sprechen: Im Juni 2023 waren es 21 % der Befragten, im Januar 2024 25 %.
- b) *Der Anteil von befragten Studierenden der PF WBU, die mit den KI-Technologien arbeiten, hat sich zwischen beiden Untersuchungen erhöht.* Im Juni 2023 gaben 29 % von ihnen an, dass sie KI in ihrem Studium nicht verwenden. Im Januar 2024 waren es nur 17 %. KI während des ganzen Semesters zu verwenden, haben 26 % bzw. 42 % (bei der zweiten Umfrage) angegeben. Eine steigende Tendenz können wir auch bei zwei anderen Fragen beobachten: Dass KI eine gute Helferin im Studium sein kann, gaben 56 % der Studierenden im Juni 2023 und 70 % im Januar 2024 an. 15 % der Studierenden antworteten bei der ersten Umfrage und 48 % bei der späteren, dass sie ChatGPT mindestens einmal pro Woche verwenden.
- c) *Der Standpunkt zur hier behandelten Technologie und die Ängste, die damit verbunden sein könnten, entwickeln sich bei beiden Gruppen der PF WBU mit der Zeit zu einer informierteren und selbstbewussteren Position.* Die angegebene Angst, wie die KI den Arbeitsmarkt beeinflusst, wurde mit der Zeit bei beiden Gruppen kleiner: 35 % und später 31 % bei den Studierenden, 17 % und später 11 % beim wissenschaftlichen Personal. Der Anteil derer, die die Verwendung von KI an der Universität nicht beschränken würden, vergrößerte sich bei beiden Gruppen. Im Juni 2023 waren es 19 % der Studierenden und 14 % der Akademiker, im Januar 2024 31 % der Studierenden und 22 % des wissenschaftlichen Personals. 62 % bzw. 61 % des wissenschaftlichen Personals und 31 und später 36 % der Studierenden denken, dass Studierende KI ordentlich zitieren sollten.

Zusammenfassend entspricht daher unsere Untersuchung an der PF WBU der allgemein diskutierten Annahme, dass sich KI-Technologien auch in den Ausbildungsprozess der Universitäten nach dem LLM-Boom rasant einen Weg gebahnt haben und dass mit diesen auch im akademischen Bereich häufig experimentiert wird und deren Möglichkeiten erkundet und genutzt werden möchten.

Tab. 3: Ergebnisse der Umfrage an der Pädagogischen Fakultät der WBU Pilsen – Juni 2023 und Januar 2024.

	2023 Studierende	2023 wissenschaftliches Personal	2024 Studierende	2024 wissenschaftliches Personal
Zahl der Antworten	244	60	200	48
Ich verwende KI im Studium/im Unterricht nicht.	29 %	44 %	17 %	44 %
Ich verwende KI während des ganzen Semesters.	26 %	-	42 %	-
Verwendung bei der Arbeit mit einem neuen Thema und Vorbereitung für einen Test oder eine Prüfung	25 %	-	31 %	-
KI nehme ich als gute HelferIn im Studium wahr.	56 %	49 %	70 %	49 %
Sie ist eine gute HelferIn beim Verfassen einer Seminararbeit	30 %	-	47 %	-
Ich denke, dass sich die Rolle eines Lehrers/einer Lehrerin im Zusammenhang mit der KI verändern wird.	66 %	48 %	70 %	47 %
Verwendung von ChatGPT mindestens 1x pro Woche	15 %	21 %	48 %	25 %
Verwendung von KI beim Formulieren in einer Fremdsprache	56 %	57 %	54 %	66 %
Verwendung von KI beim Recherchieren	38 %	35 %	48 %	43 %
Ich verwende KI, wenn ich eine Fremdsprache lerne.	26 %	20 %	23 %	15 %
Ich habe Angst davor, wie KI den Arbeitsmarkt beeinflusst.	35 %	17 %	31 %	11 %
Die Studierenden sollten KI ordentlich zitieren.	31 %	62 %	36 %	61 %
Die Verwendung von KI würde ich (an der Uni) nicht beschränken.	19 %	14 %	31 %	22 %

3. Anwendung von ChatGPT im DaF-Grammatikunterricht

3.1 Mögliche Anwendungsstrategien von LLMs im Fremdsprachenunterricht

Dass die Anwendung von ChatGPT im Fremdsprachenunterricht möglich ist und effektiv sein kann, beschreiben mehrere Studien, die bereits – auch wenn das Thema noch ziemlich neu ist – publiziert wurden. So schreiben z. B. Athanassopoulos et al. (2023) sehr hoffnungsvoll über die möglichen positiven Effekte bei der Vertiefung der Schreibkompetenz:

„The study results indicated an increase in the total number of words, the unique words and the average word number per sentence in the improved version of their work. Overall, the study results were promising, indicating that ChatGPT could act as a language learning tool and support the teaching procedure, especially for students with a refugee/migrant background.“ (Athanassopoulos et al., 2023:818)

Würde man ChatGPT eine Frage stellen, inwiefern und wie es beim Fremdsprachenlernen und -unterricht Unterstützung anbieten kann, bekommt man eine lange Liste von Möglichkeiten, die diese zwei Blickwinkel des Lernprozesses sehr gut widerspiegelt und

zugleich ausreichend kreativ wirkt. Denjenigen, die beim Fremdsprachenlernen Unterstützung suchen, werden bspw. Vokabeltraining, Grammatikübungen, Aussprachetraining oder Vertiefung der Lesekompetenz oder des kulturellen Verständnisses angeboten. Lehrer:innen können andererseits bei der Unterrichtsvorbereitung unterstützt werden, beim Vorbereiten interaktiver Übungen und Aktivitäten oder bei der Evaluierung und Weiterbildung^{9,10}. Diese Möglichkeiten und Angebote von ChatGPT bestätigen die oben erwähnte Rolle der LLMs als persönliche Assistenten im Bildungsprozess.

3.2 ChatGPT im Grammatikunterricht: Unsere Pilotstudie

Damit, nämlich inwiefern die Funktionen¹¹ von ChatGPT im Bildungsbereich tatsächlich praktikabel sind, hat sich unsere weitere Untersuchung befusst, deren Ergebnisse in diesem Unterkapitel präsentiert werden. Die Pilotstudie wurde im Frühling 2024 im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache an zwei Schulen (einem Gymnasium und einer Fachmittelschule¹²) in der Pilsner Region realisiert¹³. Im Zusammenhang mit der oben erwähnten möglichen Rolle von ChatGPT im Unterricht fokussierten wir uns dabei auf folgende Forschungsfragen:

- a) Kann man ChatGPT im Grammatikunterricht auch „offiziell“¹⁴ verwenden?
- b) Ist diese Anwendung von ChatGPT effektiv?

3.2.1 Methodologisches

Als methodologische Basis für unsere Untersuchung nutzten wir die Methode der Profilanalyse (s. z. B. W. Griebhaber 2010), die man als schnelles und einfaches Testinstrument anwenden kann, wenn man das Niveau der Grammatikkompetenz der Deutschlerner:innen feststellen möchte. Nach dem Pretest zeigten wir den Schüler:innen die Arbeit mit ChatGPT und konkrete Möglichkeiten seiner Anwendung im Fremdsprachenunterricht. Danach folgte eine ca. einmonatige Phase, während derer die Probanden die deutsche Grammatik (auf der nächsten Erwerbsstufe) mit ChatGPT zu Hause üben sollten. Die Gruppe wurde dabei zusätzlich durch einen Wettbewerb motiviert, die „selbsterfundenen“ Möglichkeiten, wie man ChatGPT in diesem Fall beim Lernen nutzen kann, online zu teilen (dafür wurde die Plattform Padlet¹⁵ verwendet). Nach dieser Phase des Selbststudiums wurden die Schüler:innen erneut mit derselben Methode (also mit einem Posttest) getestet und die Ergebnisse wurden analysiert.

An der Pilotuntersuchung beteiligten sich insgesamt 67 Schüler:innen aus zwei Schulen. Da es sich um ein Gymnasium (GaSOŠ – Gymnázium a Střední odborná škola Rokycany, 9. Klasse und 8. Klasse) und eine Fachmittelschule (SOŠOUUD Plzeň – Střední odborná škola obchodu, užitého umění a designu Plzeň, 2. Jahrgang und 3. Jahrgang) handelt, können wir von einer ziemlich heterogenen Gruppe sprechen, und zwar auch was das Alter der Probanden angeht.

⁹ S. URL 6.

¹⁰ Zu den Zielen dieses Artikels gehört nicht, eine komplexe Liste von konkreten methodischen Tipps für den DaF-Unterricht anzubieten, was deutlich den Rahmen dieses Textes sprengen würde. Als eine evtl. weitere Lektüre empfehlen wir eine der praxisorientierten Webseiten, die sich diesem Thema ausführlich widmen, wie z. B. URL 7.

¹¹ S. die Beschreibung im Kap. 3.1.

¹² In Tschechien Bezeichnung für eine Schulform der Sekundarstufe II, die einen künstlerischen oder technischen Schwerpunkt hat.

¹³ Das studentische Kleinprojekt wurde von der PF WBU im Rahmen des Projektwettbewerbs BAMAPE (Projekt BAMAPE 2024-04/2024) unterstützt. Ein großes Dankeschön gehört den Studierenden Filip Zajíc und Michaela Hánová, die an der Untersuchung mitgearbeitet haben.

¹⁴ Die Anwendung von ChatGPT und anderer LLM-Technologien in der Schule (bzw. im Ausbildungsprozess) wird sehr oft kritisch oder sogar als Betrug angesehen (vgl. z. B. Kennedy 2023). Unser Ziel war daher u. a. zu erproben, inwiefern dies zu einem klassischen Bestandteil des Ausbildungsprozess werden kann.

¹⁵ S. URL 8.

3.2.2 Exkurs: Detaillierter zur Profilanalyse

Wie bereits erwähnt bietet die Profilanalyse eine sehr gute Möglichkeit, die Sprachkompetenzen und das sprachliche Niveau bei Lerner:innen von Deutsch als Fremdsprache effektiv und relativ einfach festzustellen. Es geht dabei nicht um eine deklarierte Sprachkompetenz oder ein Sprachniveau, das anhand des erreichten Kapitels in einem Lehrbuch vorausgesetzt werden kann o. ä.: Es wird das tatsächlich erreichte Sprachniveau festgestellt.

Ausschlaggebend für diese Testmethode sind die syntaktischen Strukturen, deren Verwendung bei der authentischen Sprachproduktion im Rahmen der Testung festgestellt wird und mit denen weitere konkrete Strukturen (z. B. aus dem Bereich der Lexik) eng zusammenhängen. Wie Grieshaber (2010:153f.) schreibt, werden diese Strukturen¹⁶ immer in derselben Reihenfolge erworben, es handelt sich um einzelne Erwerbsstufen (s. Tab. 2). Keine dieser Stufen kann im Lernprozess übersprungen werden, auch wenn bei der Vermittlung so ein Ziel verfolgt würde.

Tab. 2: Einzelne Erwerbsstufen zusammengefasst (nach Grieshaber, 2010:148–167). Es handelt sich um eine für unsere Untersuchung relevante Auswahl, die 5. und 6. Erwerbsstufe (Insertion und Integration) zeigten sich bei unseren Probanden nicht, weshalb sie auch in dieser Übersicht nicht berücksichtigt werden.

Erwerbsstufen	Beschreibung der Konstruktion	Beispielkonstruktion	ausgewählte weitere Merkmale
0 Bruchstücke	ohne Finitum	<i>ich Kino</i>	stark eingeschränkter Wortschatz, viele verblose Äußerungen, Wiederholung von Substantiven zur Verkettung, Hilfe durch Hörer
1 Finitum	Finitum in einfachen Äußerungen	<i>ich versteh</i>	eingeschränkter Wortschatz, Substantive oft ohne Determinativ, Neufokussierung statt Verkettung, Hilfe durch Hörer
2 Separation	Separierung finiter und infiniter Verbtteile	<i>Und ich habe dann geweint.</i>	ausreichender Wortschatz, Genus unsicher, Substantive mit Artikel verwendet, sichere Perfektformen, beginnende Verkettung, Unterstützung durch Hörer
3 Inversion	Nachstellung des Subjekts nach Finitum	<i>Dann brennt die.</i>	ausreichender Wortschatz, Genus unsicher, Verkettung (Demonstrativa, Pronomen, Präpositionalkonstruktionen), Nebensatzstrukturen unsicher
4 Nebensätze	Endstellung des Finitums in Nebensätzen	<i>..., dass es so schwierig ist.</i>	differenzierter Wortschatz, komplexe Strukturierung mit Nebensatzstrukturen, dichte Verkettung, Partikeln zur Hörersteuerung und Modalisierung

Die getesteten Deutschlerner:innen bekommen üblicherweise einen einfachen Comic (vier Bilder ohne einen Text), zu dem sie eine kleine Geschichte schreiben sollen, bzw. müssen sie beschreiben, was in der gezeichneten Geschichte passiert. Während der nachfolgenden Analyse wird festgestellt, welche Strukturen wie oft verwendet wurden, was für die Feststellung der jeweiligen Erwerbsstufe ausschlaggebend ist.

3.2.3 Ergebnisse

Leider konnten aus organisatorischen Gründen (z. B. Krankheit der Probanden) an der zweiten Testung nur 43 Schüler:innen im Unterschied zur ersten mit 67 teilnehmen. Trotzdem konnten

¹⁶ Es handelt sich dabei um die für die deutsche Sprache typischen Klammerstrukturen. (Detailliert dazu Grieshaber, 2010:147ff.)

wir interessante Unterschiede zwischen beiden Ergebnissen feststellen: 37 % der Probanden erreichten beim zweiten Test eine höhere Profilstufe, 56 % eine identische und 7 % eine niedrigere.

Tab. 3: Ergebnisse des ersten und des zweiten Tests in einzelnen Gruppen. Die Zahlen geben die festgestellte Erwerbsstufe der Klasse im Durchschnitt wieder.

Schule	Klasse	1. Test	2. Test
Fachmittelschule	A	1,17	1,81
Fachmittelschule	B	1,71	2,08
Gymnasium	C	1,66	1,5
Gymnasium	D	1,11	1,55
Gymnasium	E	1	1,33
Gesamtergebnisse (alle Probanden im Durchschnitt)		1,39	1,74

Dass sich mehr als ein Drittel der getesteten Schüler:innen innerhalb eines Monats ziemlich stark verbesserte, kann selbstverständlich auch an anderen Gründen liegen – nicht nur am Selbststudium mit ChatGPT, weil der Lernprozess nicht nur mit diesem Instrument verlaufen ist. Andererseits kann auch aus anderen Gründen (nicht nur im Zusammenhang mit der Testprozedur) angenommen werden, dass sich bei dieser Gruppe ChatGPT als effektive Unterstützung im Lernprozess gezeigt hat. Die getesteten Schüler:innen schlugen 25 Vorgehens- und Arbeitsweisen¹⁷ mit ChatGPT vor, wodurch sie sich auch gegenseitig in der Gruppe motivierten. Auch wenn diese zusätzlichen Aufgaben und auch das Selbststudium auf einer freiwilligen Basis verliefen, arbeiteten die Schüler:innen aktiv zusammen.

4. Abschließend

Auch wenn wir vor allem in den letzten Jahren intensiver und schon beinahe regelmäßig über „Künstliche Intelligenz“ hören und lesen konnten, handelt sich um eine Technologie, die relativ alte Wurzeln hat. Wie sowohl die bereits publizierten Studien als auch unsere Untersuchung an der PF WBU (s. Tab. 1) zeigen, intensiviert sich die Anwendung dieser neuen Technologien (vorzugsweise die LLM) auch im Hochschulbereich und im Schulwesen insgesamt immer mehr.

Die Studierenden und das wissenschaftliche Personal, die sich an der in diesem Text präsentierten Untersuchung (s. Tab. 1) beteiligt haben, bestätigen mit ihren Antworten die Trends der steigenden Anwendung der LLM-Technologien, die sich in der Fachliteratur und dem aktuellen (nicht nur medialen) Diskurs zeigen. Eine steigende Tendenz zeigt sich, wie unsere Untersuchung ergibt, innerhalb von nur sechs Monaten, die zwischen den zwei durchgeführten Umfragen liegen.

Im Frühling 2024 führten wir eine Pilotuntersuchung (s. Kap. 3.2) an zwei Schulen in der Pilsner Region durch, die sich mit der Anwendung von ChatGPT im DaF-Grammatikunterricht beschäftigt. Auch wenn es sich nur um eine stichprobenartige Untersuchung handelt und unsere Ergebnisse durch die Größe der getesteten Gruppe (vor allem bei dem Posttest) eingeschränkt sind, können sie als positiv hinsichtlich der Anwendung der LLM-Technologien im Grammatikunterricht gesehen werden. Mehr als ein Drittel der getesteten Schüler:innen erreichte im Kontrolltest bessere Ergebnisse.

Abschließend kann aus allen hier erläuterten Gründen zusammengefasst werden, dass LLM-Technologien (z. B. ChatGPT) als sehr gute Unterstützung im Lernprozess dienen

¹⁷ Diese Tipps und Arbeitsweisen von Schüler:innen möchten wir in einer nachfolgenden Studie detaillierter beschreiben.

können, und zwar vor allem in der Rolle eines sog. persönlichen Assistenten. Zum Schluss kann ChatGPT selbst zitiert werden, was uns zum weiteren Nachdenken über dieses Thema inspirieren kann: „Die Existenz von KI wie ich, die tatsächlich bedeutende Veränderungen in Schulen und Bildungsprozessen bewirken kann, wird auch tiefgreifende Auswirkungen auf die Menschen und die Gesellschaft haben¹⁸“.

Literaturverzeichnis

- Athanassopoulos, S., Manoli, P., Gouvi, M., Lavidas, K. & Komis, V. (2023). The use of ChatGPT as a learning tool to improve foreign language writing in a multilingual and multicultural classroom. *Advances in Mobile Learning Educational Research*, 3(2), 818–824. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2023.02.009>.
- AI ve vzdělávání (2023). In: Evropa v datech. <https://www.evropavdatech.cz/clanek/101-ai-ve-vzdelavani/#article-content>.
- Bařko, J., Frolík, D., Rohlíková, L., Vejvodová, J., Visvizi, A., Voltrová, M. & Vrbová, V. (2025). Ai and Pre-service Teachers: Attitudes to and the Prospect of Applying AI-Based Tools in Education. In: A. VISVIZI, O. TROISI & M. GRIMALDI (Hrsg.), *Research and Innovation Forum 2024*. RIIFORUM 2024. Springer Proceedings in Complexity. Springer, Cham. A Pre-Service Teacher Perspective. Springer (im Druck) https://doi.org/10.1007/978-3-031-78623-5_23.
- Griesshaber, W. (2010). *Spracherwerbsprozesse in Erst- & Zweitsprache: Eine Einführung*. Univ.-Verl. Rhein-Ruhr.
- Gruber, A. (2023). Künstliche Intelligenz im Kontext Fremdsprachenlernen und -lehren: Herausforderungen und Möglichkeiten. In L. Kovács (Hrsg.), *Künstliche Intelligenz und menschliche Gesellschaft* (S. 157–165). De Gruyter.
- Hartmann, D. (2021). Künstliche Intelligenz im DaF-Unterricht? Disruptive Technologien als Herausforderung und Chance. *Info DaF* 48(6), 683–696. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8299168/mod_resource/content/1/Hartmann_2021_KI_im_DaF_Unterricht.pdf.
- Kennedy, S. (2023, 31. August). *A moral panic: ChatGPT and the gamification of education*. <https://www.scu.edu/ethics-spotlight/generative-ai-ethics/a-moral-panic-chatgpt-and-the-gamification-of-education/>.
- Muthukrishnan, N. & Maleki, F. et al. (2020). Brief History of Artificial Intelligence. In R. FORGHANI (Hrsg.), *Machine Learning and Other Artificial Intelligence Applications* (S. 393–400). Elsevier.
- Voltrová, M. & Salcmanová E. (2024). Vyučování cizích jazyků v době umělé inteligence jako výzva i příležitost. *Cizí jazyky*, 68(1), 3–16.
- Zhang, K. & Aslan, A. B. (2021). *AI technologies for education: Recent research & future directions*. Computers and Education: Artificial Intelligence. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100025>.

Internetquellen

- URL 1: Cardillo, A. (2024). *List of the Best 21 Large Language Models (LLMs)*. <https://explodingtopics.com/blog/list-of-llms>.
- URL 2: Introducing ChatGPT (2025). <https://openai.com/index/chatgpt/>.
- URL 3: Wie man einem Computer das Sprechen beibringt [06.03.2025]. <https://www.spektrum.de/news/wie-funktionieren-sprachmodelle-wie-chatgpt/2115924>.
- URL 4: Děti a AI. Report z dotazování mladých ve věku 12-17 let. Ipsos. [06.03.2025]. https://www.vodafone.cz/_sys_/FileStorage/download/4/3021/ipsos-a-vodafone-deti-a-ai-report.pdf.
- URL 5: AI na ZČU [31.07.2024]. <https://czv.zcu.cz/ai-na-zcu/>.
- URL 6: OpenAI [01.08.2024]. ChatGPT (Version 4o), <https://chat.openai.com/chat>.
- URL 7: ChatGPT im Unterricht (Fremdsprachen) – 25 Praxisbeispiele für ChatGPT als Lern- und Unterrichtsassistent [01.08.2024]. <https://unterrichten.digital/2023/01/20/chatgpt-unterricht-fremdsprachen/>.
- URL 8: Padlet [01.08.2024].



This work is licenced under the Creative Commons Attribution 4.0 International license for non-commercial purposes.

¹⁸ ChatGPT 4o (zit. am 15. 5. 2024).

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Doc. PaedDr. Hana Andrášová, Ph.D.

Südböhmische Universität in České Budějovice
Pädagogische Fakultät
Institut für Germanistik
Jeronýmova 10
CZ-371 15 České Budějovice
E-Mail: andras@pf.jcu.cz
ORCID: 0000-0002-2268-1762

Doc. PhDr. Petra Besedová, Ph.D.

Universität Hradec Králové
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für Deutsche Sprache und Literatur
Rokitanského 62
CZ-500 03 Hradec Králové
Email: petra.besedova@uhk.cz
ORCID: 0000-0001-7262-9017

HS-Prof. Univ.-Doz, Mag. Dr. Klaus-Börge Boeckmann

Pädagogische Hochschule Steiermark
Institut für Diversität und Internationales
Professur für Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache
Ortweinplatz 1
8010 Graz, Österreich
E-Mail: klaus-boerge.boeckmann@phst.at
ORCID: 0000-0002-0291-0468

Aneta Bučková, M.A.

Universität Erfurt, Friedrich-Schiller-Universität Jena
Philosophische Fakultät
Fachbereich Slawistische Literaturwissenschaft, Institut für Slawistik und Kaukasusstudien
Nordhäuser Str. 63
99089 Erfurt, Germany
E-Mail: aneta.buckova@dzs.cz
ORCID: 0009-0000-8803-2696

PhDr. Tamara Bučková, Ph.D.

Karlsuniversität Prag
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für Germanistik
Magdaleny Rettigové 4
CZ-110 00 Praha 1
E-Mail: tamara.buckova@pedf.cuni.cz
ORCID: 0000-0001-7719-0576

PhDr. Ivona Dömischová, Ph.D.

Palacký Universitát
Pädagogische Fakultät
Institut für Fremdsprachen
Žižkovo náměstí 5
CZ-779 00 Olomouc
Email: ivona.domischova@upol.cz
ORCID: 0000-0001-9361-9512

RNDr. et PhDr. Jan Fiala, Ph.D.

Südböhmische Universitát in České Budějovice
Pädagogische Fakultät
Institut für Germanistik
Jeronýmova 10
CZ-371 15 České Budějovice
E-Mail: fiala@pf.jcu.cz
ORCID: 0000-0003-3648-7626

Prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.

Masaryk-Universitát Brno
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache und Literatur
Poříčí 9
CZ-603 00 Brno
E-Mail: janikova@ped.muni.cz
ORCID: 0000-0003-2724-0779

Mgr. Petra Jeřábková, Ph.D.

Vysoká škola ekonomická
Fakulta mezinárodních vztahů
Katedra německého jazyka
Náměstí Winstona Churchilla 1938/4
CZ-130 67 Praha 3
Email: petra.jerabkova@vse.cz
ORCID: 0000-0002-1127-5718

Alexandra Kroiss, BA, MA

Universitát Ostrava
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für Germanistik
Reální 5
CZ-701 03 Ostrava
E-Mail: alexandra.kroiss@osu.cz
ORCID: 0009-0001-8020-0584

Mgr. Jana Krucká, Ph.D.

Westböhmische Universitát Pilsen
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für Sprachen
V Lužánkách 6
CZ-301 00 Plzeň
E-Mail: janakrucka@gmail.com
ORCID: 0009-0008-1683-6909

Mgr. Magdalena Malechová, Ph.D.
Südböhmische Universität in České Budějovice
Philosophische Fakultät
Institut für Germanistik
Branišovská 1645/31a
CZ-370 05 České Budějovice
E-Mail: malechova@ff.jcu.cz
ORCID: 0000-0002-1384-0098

Mgr. Hana Menclová, Ph.D.
Westböhmische Universität Pilsen
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache
Veslavínova 42
CZ-301 00 Plzeň
E-Mail: menclova@knj.zcu.cz
ORCID: 0009-0003-9102-4349

Doc. PaedDr. Dana Pfeiferová, Ph.D.
Westböhmische Universität Pilsen
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache
Veslavínova 42
CZ-301 00 Plzeň
E-Mail: dpfeifer@knj.zcu.cz
ORCID: 0009-0002-9310-3086

Mgr. Eva Polášková, Ph.D.
Universität Ostrava
Philosophische Fakultät
Lehrstuhl für Germanistik
Reální 5
CZ-701 03 Ostrava
E-Mail: eva.polaskova@osu.cz
ORCID: 0000-0001-8128-5658

Mgr. Et Mgr. Jan Trna, Ph.D.
Masaryk-Universität Brno
Philosophische Fakultät
Institut für Germanistik, Nordistik und Nederlandistik
Arne Nováka 1
CZ-602 00 Brno
E-Mail: 383309@muni.cz
ORCID: 0009-0009-1821-9311

Mgr. Simona Tušicová
Universität Hradec Králové
Naturwissenschaftliche Fakultät Lehrstuhl für Angewandte Kybernetik
Rokitanského 62
CZ-500 03 Hradec Králové
Email: simona.tusicova@uhk.cz
ORCID: 0009-0000-9830-5344

PhDr. Helena Vedralová, Ph.D.

Vysoká škola ekonomická
Fakulta mezinárodních vztahů
Katedra německého jazyka
Náměstí Winstona Churchilla 1938/4
CZ-130 67 Praha 3
Email: vedralova@vse.cz
ORCID: 0009-0008-5380-6899

Dr. phil. Michaela Voltrová

Westböhmische Universität Pilsen
Pädagogische Fakultät
Lehrstuhl für deutsche Sprache
Veleslavínova 42
CZ-301 00 Plzeň
E-Mail: mvoltrov@knj.zcu.cz
ORCID: 0000-0001-8576-295X

Název: **Interdisziplinarität in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache**

Editorky: Petra Besedová, Simona Tušicová

Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus jako svou 1884. publikaci
Vydání první.

Rok a místo vydání: 2025, Hradec Králové, GAUDEAMUS

ISBN 978-80-7435-950-7

doi.org/10.36689/uhrk/978-80-7435-950-7.000

...nie, jeśli prowadzona od tak dawna wojna...
Chcesz zapytać, co spotkało go we wnętrzu...
dział tam albo przeżył, że tak nim wstrząsnęła...
odważną kobietą, znasz jednak swoje granice...

– Kiedy umrę, nie zakopuj mnie – szepcze.

– Dlaczego...

– Oddaj mnie Antymonie.

Antymona pojawia się nagle, jakby usłyszał...
przed wami. Patrzysz na nią spode łba, uświ...

168

...ałaś już wcz...
...gdzie potrzeba ta...
...zawodowe Mocarnych...
...i żebrzą na ulicach. Wszę...
...wspólnotami, w lasach i na skrajach...
...pro wizoryczne obozowiska. Ci, j...
...pola i silosy na obrzeżach tery...
...napadają na niewielkie...
...podróżujących mają nie...
...Dzięki temu nie...
...wiedza, jak m...
...albo kra...
...brutalne albo kra...
...milicję.

– Nie chcemy żadnych...
...tak samo jak ty.

Kobieta, która dotąd z zainteres...
...wzrok na ciebie.

– Ale mam ich jeszcze trochę do nap...
...wskazuje swój worek i przytroczoną do niego...
...niezajmie.

...się jakiś potężny instytnkt...
...wycił Gemda za ramiona...
...okazała się nadawcy...
...czyzn, którzy podbie...
...go za nadgar...

...tego czego...
...oślina, chociaż...
...trucznego i mechani...
...podziwiała się między nimi...
...komórki ludzkiego ciała. Układ...
...aliczny, a cząsteczki ułożone są w ni...
...nigdy wcześniej nie widziała w żadnej re...
...dając do wnętrza łodygi, Nassun widzi też...
...Zamiast niego są tam... Nie wie, jak...
...zary, które mogą być wypełn...
...nie je bada, zaczyna sp...
...wiadomość. W końcu, b...
...ściisku