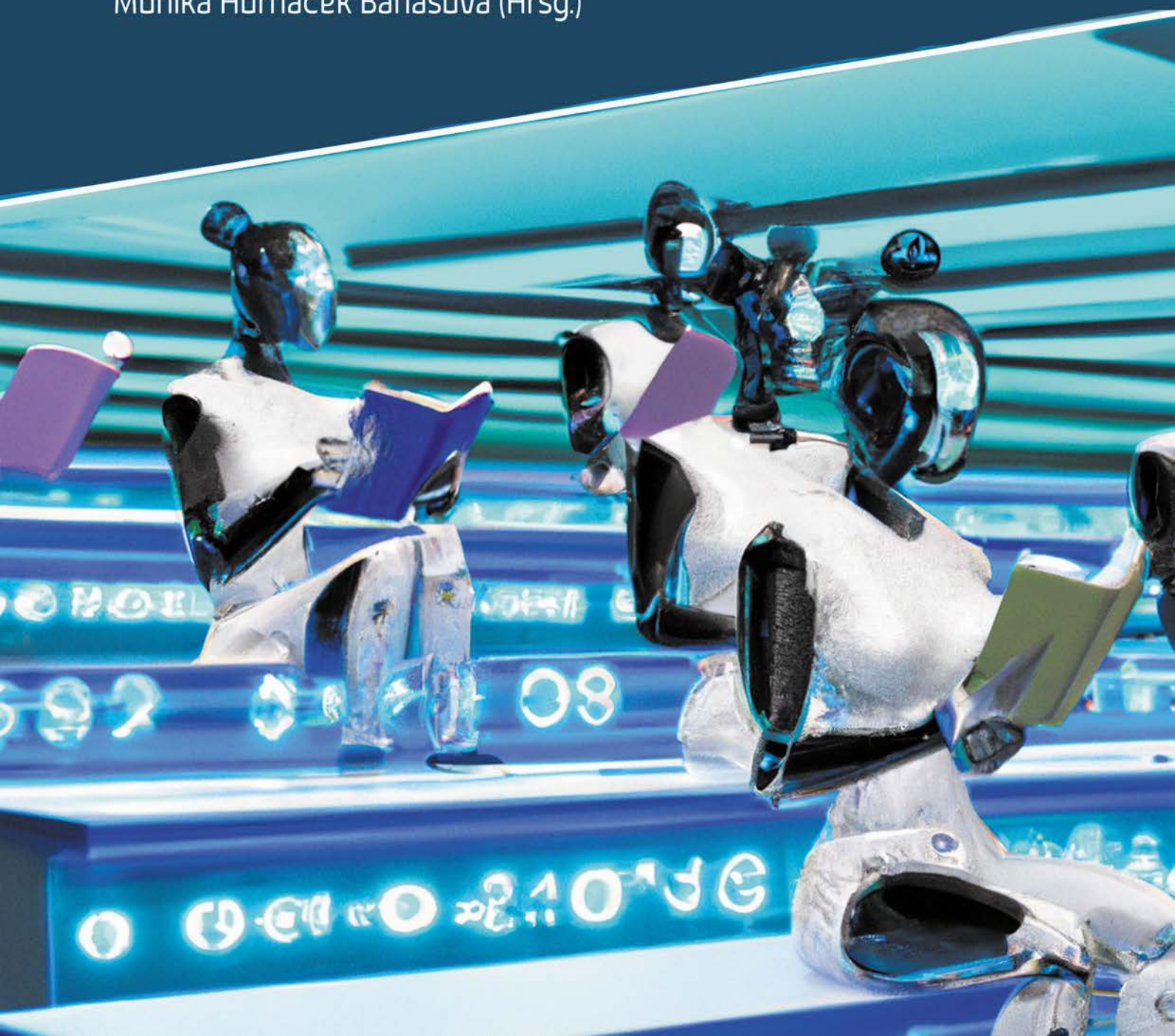


Digitaler Unterricht im Bereich der Hochschulgermanistik

Monika Hornáček Banášová (Hrsg.)



Digitaler Unterricht im Bereich der Hochschulgermanistik

Herausgegeben von Monika Hornáček Banášová



Die Publikation entstand im Rahmen des Projekts Germanistik Digital 2020-1-SK01-KA226-HE-094271, das von der Europäischen Kommission kofinanziert wurde. Die Verantwortung für diese Veröffentlichung tragen allein die Verfasser. Die Kommission und die Nationalagentur SAAIC können für die Verwendung der darin enthaltenen Informationen nicht verantwortlich gemacht werden.

Digitaler Unterricht im Bereich der Hochschulgermanistik

Herausgegeben von Monika Hornáček Banášová

© Autorinnen und Autoren

Hana Bergerová | Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Ján Demčíšák | Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Agnese Dubova | Ventspils Augstskola

Olivera Durbaba | Univerzitet u Beogradu

Milka Enčeva | Univerza v Mariboru

Simona Fraščíková | Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Monika Hornáček Banášová | Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

Veronika Jičínská | Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Daumantas Katinas | Vilniaus universitetas

Eglė Kontutytė | Vilniaus universitetas

Dzintra Lele-Rozentale | Ventspils Augstskola

Alja Lipavc Oštir | Univerza v Mariboru

Danijela Vranješ | Univerzitet u Beogradu

Rezensiert von

Prof., Dr. philol. Ilze Kangro

Prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.

© Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2023

1. Auflage

218 Seiten

ISBN 978-80-572-0322-3

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
Aktuelle Tendenzen in der Bildung und das Projekt Germanistik Digital	7
<i>Monika Hornáček Banášová</i>	
Vermittlung sprachwissenschaftlichen Wissens im Online-Unterricht	13
<i>Monika Hornáček Banášová</i>	
Konstruktivistischer Ansatz am Beispiel des linguistischen Studiums	22
<i>Alja Lipavic Oštir</i>	
Einsatz von digitalen Tools beim Einüben linguistischer Phänomene	36
<i>Simona Fraščíková</i>	
Zur Vermittlung von Fachkenntnissen und -kompetenzen im digitalisierten Lehrfach Lexikologie	59
<i>Daumantas Katinas</i>	
Frames, Framing und die Online-Lehre: eine Fallstudie	71
<i>Hana Bergerová</i>	
Akademische Kommunikation im digitalen Zeitalter. Einige Überlegungen zur Komplexität des Seminarvortrags aus interdisziplinärer und interkultureller Sicht	88
<i>Dzintra Lele- Rozentāle</i>	
Vermittlung der Schreibkompetenz im digitalen Umfeld	106
<i>Agnese Dubova</i>	
Mediendidaktik und Erwerb der Fachsprachenkompetenz in der Auslandsgermanistik ...	123
<i>Eglė Kontutyté</i>	
E-Learning und der Erinnerungsorte-Ansatz im DaF-Unterricht	144
<i>Milka Enčeva</i>	
Die Herausforderungen des praktischen Fremdsprachenunterrichts im digitalen Umfeld und einige Lösungsvorschläge	162
<i>Danijela Vranješ</i>	
Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit im digitalen Umfeld	174
<i>Ján Demčíšák</i>	

Herausforderungen der digitalen Literaturwissenschaft für die Auslandsgermanistik 190
Veronika Jičínská

**Bildung in Zeiten der Wirtschaftskrise(n) und die Online-Lehre als Zufluchtsort oder Sack-
gasse 207**
Olivera Durbaba

Vorwort

Diese Publikation entstand im Rahmen des Projektes Erasmus+ Germanistik Digital (2020-1-SK01-KA226-HE-094271) und setzt sich zum Ziel, neue Tendenzen im digitalen Unterricht in der Hochschulgermanistik zu beschreiben und zu setzen.

Die Aufmerksamkeit richtet sich auf nachhaltige Veränderungen und auf die Verbesserung der Qualität des Deutschunterrichts, um den neuen Herausforderungen des digitalen Zeitalters gerecht zu werden.

Das Projekt Germanistik Digital wurde vom Lehrstuhl für Germanistik der Universität der hl. Cyril und Methodius in Trnava (Slowakei) koordiniert, in der Zusammenarbeit mit Germanistik-Lehrstühlen an folgenden Universitäten: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem (Tschechische Republik), Univerza v Mariboru (Slowenien), Vilniaus universitetas (Litauen), Ventspils Augstskola (Lettland) und Univerzitet u Beogradu (Serbien).

Das Hauptziel war die Erstellung und Anwendung von frei zugänglichen Online-Lehr- und Lernmaterialien, die eine Reihe von Schlüsselkompetenzen im Zusammenhang mit der fachlichen Kompetenz von Germanistikabsolventen ausreichend entwickeln.

Die spezifischen thematischen Schwerpunkte sind das Ergebnis einer Analyse der Lehrpläne aller Partner, so dass die Materialien mit Sicherheit im europäischen Raum anwendbar sein können. Der innovative Charakter ergibt sich aus der Ausrichtung auf die zeitgemäße Entwicklung von Fremdsprachen, Fach- und Lernkompetenzen in einer digitalen Umgebung. Gleichzeitig stehen die neuen Materialien für das Selbststudium zur Verfügung, was die Eigeninitiative der Studierenden beim Online-Lernen fördert. Dadurch, dass die Materialien Offenheit im Sinne von Open Source anstreben, werden weitere Innovationen und eine breitere Zugänglichkeit erreicht - <https://gedi.germanistik-ucm.eu>.

Die Unterstützung und Entwicklung der digitalen Kompetenzen von Lehrkräften, die mit digitalisierten Lernmaterialien arbeiten, ist eine der weiteren Priorität, da das Engagement und die Motivation der Lernenden in hohem Maße von ihrer Weiterbildung und ihrer Fähigkeit abhängen, die neuen Technologien sinnvoll zu nutzen. Die theoretische Aufarbeitung der Unterrichtsbedingungen mit Hilfe neuer Technologien ist in aktuellen wissenschaftlichen Publikationen, insbesondere im Bereich der Hochschulpädagogik, noch nicht genügend reflektiert.

Die meisten heutigen Lehrkräfte im tertiären Sektor haben die entsprechenden Kompetenzen in der Welt der digitalen Medien erst später in ihrem Berufsleben erworben. Aus dieser Tatsache ergibt sich die Notwendigkeit, den vorliegenden Sammelband zu entwerfen. In Bezug auf den Unterricht während der neuen Pandemie-Situation berichten die Lehrkräfte, dass der Online-

Unterricht für sie eine große Herausforderung darstelle, insbesondere im Hinblick auf die Anpassung und Durchführung des Online-Unterrichts.

Um diese Situation und die Arbeit der Lehrkräfte zu erleichtern, entstand dieses Buch mit praktischen Erfahrungen und konkreten methodischen Empfehlungen bei der Umsetzung von online-gestützten Lehrmaterialien. Die Verbindung von theoretischem Wissen mit Beispielen aus der Praxis zeigt, dass es sich nicht nur um die Anwendung theoretischen Wissens handelt, sondern es werden Empfehlungen und Tipps auf der Grundlage von Erfahrungen aus der Umsetzung und Entwicklung von Unterrichtsmaterialien im Rahmen der Projektarbeit formuliert.

In dieser Publikation präsentieren alle Projektmitarbeiter:innen einerseits ihre eigenen Erfahrungen mit der Umsetzung der Lehrmaterialien, andererseits versuchen sie zu abstrahieren und die Unterrichtspraxis in der digitalen Umgebung theoretisch zu erfassen, weshalb die Ergebnisse in einem breiteren europäischen Kontext und fächerübergreifend an anderen Universitäten genutzt werden können.

Alle Projektmitarbeiter:innen sind für die inhaltliche und sprachliche Seite ihrer Artikel selbst verantwortlich.

Herausgeberin

Aktuelle Tendenzen in der Bildung und das Projekt Germanistik Digital

Monika Hornáček Banášová, Universität der hl. Kyrill und Methodius in Trnava, Slowakei

Wir leben in einer Welt, in der die Dinge, die leicht zu unterrichten und zu testen sind, auch leicht digitalisiert und automatisiert werden können. Die Welt belohnt uns nicht mehr allein für das, was wir wissen – Google weiß ja schon alles –, sondern für das, was wir mit dem, was wir wissen, tun können. In der Zukunft wird es darum gehen, die künstliche Intelligenz von Computern mit den kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Werten von Menschen zu verknüpfen – so steht es im OECD Lernkompass 2030 [URL 1], der auf die Veränderungen in der Gesellschaft und die damit verbundene, nötige Anpassung des Bildungssystems hinweist.

Schulen werden nicht mehr als in sich geschlossene Entitäten gesehen, sondern als Teil eines größeren Ökosystems, in dessen Rahmen sie agieren. Diese Schulen haben das Ziel, mit einem Curriculum zu arbeiten, das die Notwendigkeit der Verflechtung und Vernetzung anerkennt und die Bildungsziele um die Bildung für staatsbürgerliches Engagement erweitert. Ein solches Curriculum würde die Unterschiede zwischen einzelnen Lernenden berücksichtigen und anerkennen, dass jede und jeder Lernende unterschiedliche Vorkenntnisse und Kompetenzen sowie unterschiedliche Haltungen und Werte hat – und daher unter Umständen auf unterschiedliche Weise lernt. Aus diesen Gründen werden Curricula künftig eher dynamisch als statisch sein müssen. Sie werden nicht lineare Lernwege ermöglichen, anstatt davon auszugehen, dass alle Lernenden lineare Fortschritte mittels eines einzigen standardisierten Lernwegs machen können. Sie werden flexibler und stärker auf die Bedürfnisse der und des Einzelnen zugeschnitten sein müssen, damit alle Lernenden ihre einzigartigen Begabungen entwickeln und so ihr volles Potenzial ausschöpfen können (OECD Lernkompass: 14).

Der Lernkompass 2030 nennt und beschreibt näher sieben Elemente, die die Lernenden benötigen zur aktiven Gestaltung einer wünschenswerten Zukunft (OECD Lernkompass: 20f.):

1. Student Agency und Co-Agency

Student Agency geht von der Annahme aus, dass die Lernenden ihr eigenes Leben und ihre Umgebung bewusst positiv beeinflussen mit dem Ziel des eigenen. Mit ihrem verantwortungsvollen aktiven Handeln gestalten sie ihre Zukunft und sorgen für das gesellschaftliche Wohlergehen. Die Lernenden entdecken und entwickeln ihre eigenständige Handlungs- und Gestaltungskompetenz

(Agency), üben aber dabei auch unterstützende Haltung (Co-Agency). Sie entwickeln sie in interaktiven, sich gegenseitig unterstützenden Beziehungen mit den Gleichartigen, mit Lehrkräften, Eltern und Gemeinschaften.

2. Transformationskompetenzen

Der OECD Lernkompass 2030 stellt drei Transformationskompetenzen heraus, die die Lernenden benötigen, damit sie erfolgreich sind, zu unserer Welt beitragen und eine bessere Zukunft gestalten können: Schaffung neuer Werte, Ausgleich von Spannungen und Dilemmata sowie Verantwortungsübernahme.

3. Lerngrundlagen

Als Voraussetzungen für das weiterführende Lernen nennt der OECD Lernkompass 2030 folgende Lerngrundlagen: Schlüsselkompetenzen, Wissen sowie Haltungen und Werte. Sie bilden die Grundlagen für die Entwicklung der Student-Agency und Transformationskompetenzen.

4. Wissen

Im OECD Lernkompass 2030 umfasst Wissen theoretische Konzepte und Ideen neben praktischem, bei der Erfüllung bestimmter Aufgaben gewonnenem Verständnis. Es stellt vier verschiedene Arten von Wissen heraus: disziplinäres Wissen, interdisziplinäres Wissen, epistemisches Wissen und prozedurales Wissen.

5. Skills

Skills sind die Fähigkeiten und das Vermögen, Aufgaben durchzuführen sowie das eigene Wissen verantwortungsvoll zu nutzen, um ein Ziel zu erreichen. Der Lernkompass 2030 der OECD unterscheidet drei verschiedene Arten von Skills: kognitive und metakognitive Skills, soziale und emotionale Skills sowie praktische und physische Skills.

6. Haltungen und Werte

Haltungen und Werte verweisen auf die Prinzipien und Überzeugungen auf dem Weg des Einzelnen zu dem eigenen Wohlergehen und dem der Gesellschaft.

7. Antizipations-, Aktions- und Reflexionszyklus (AAR-Zyklus)

In der Phase der Antizipation überlegen die Lernenden, wie sich ihre heutigen Handlungen auf die Zukunft auswirken können. In der Phase der Aktion entwickeln die Lernenden den Willen und die Fähigkeit, ihr Handeln auf das allgemeine Wohlergehen auszurichten. In der Phase der Reflexion verbessern die Lernenden ihr Denken und dies führt dazu, dass sie besser für ihr persönliches Wohlbefinden und das Wohlergehen der Gesellschaft und der Umwelt eintreten.

Der OECD Lernkompass 2030 soll „ein dynamisches Rahmenkonzept in Verbindung mit einer ambitionierten Vision für die Zukunft und Bildung“. Die Anspielung mit dem Kompass sollte den Lernenden zeigen, wie sie sich orientieren sollen, sollte helfen, den Weg auf sinnvolle und

verantwortungsvolle Weise zu finden, anstatt unreflektiert den Anleitungen oder Anweisungen ihrer Lehrenden zu folgen (vgl. OECD Lernkompass 2030: 23).

Lerngrundlagen, Wissen und Skills

Laut OECD Lernkompass 2030 wird sich Lese-, Schreib- und Rechenfähigkeit im Laufe der Zeit verändern. Angesichts der Ausbreitung von Digitalisierung und Big Data in alle Lebensbereiche müssen Lernende über digitale und datenbezogene Literalität verfügen (OECD Lernkompass 2030: 51f.). **Digitale Literalität** beruht auf den gleichen grundlegenden Fähigkeiten wie „traditionelle“ Kompetenzen, kommt jedoch im digitalen Kontext zur Anwendung und bindet neue digitale Werkzeuge und Fertigkeiten ein. Diese Lerngrundlage zusammen mit Wissen und Skills sind gegenseitig miteinander verknüpft und beeinflussen und verstärken sich gegenseitig.

Es werden vier Arten von Wissen unterschieden (OECD Lernkompass 2030: 62ff.):

- **Disziplinäres Wissen** umfasst fachspezifische Konzepte und detaillierte Inhalte, ist fundamental für das Verstehen und liefert einen Rahmen für die Aneignung und den Aufbau anderer Wissensformen.
- **Interdisziplinäres Wissen** bezeichnet die Verknüpfung der Konzepte und Inhalte einer Disziplin / eines Fachs mit den Konzepten und Inhalten anderer Disziplinen / Fächer. Es wird immer wichtiger, um komplexe Probleme zu verstehen und zu lösen. Um eine Lösungsvielfalt für komplexe Probleme zu erhalten, muss man fachübergreifend denken und Zusammenhänge darstellen können.
- **Epistemisches Wissen** meint das Verständnis dafür, wie erfahrene Praktiker:innen in ihren Bereichen arbeiten und denken. Dieses Wissen hilft den Studierenden, Zweck und Anwendungsmöglichkeit des Gelernten zu erkennen und zu verstehen und ihr disziplinäres Wissen zu erweitern.
- **Prozedurales Wissen** bezeichnet das Verständnis dafür, wie etwas getan wird, in welcher Abfolge Schritte oder Handlungen zur Erreichung eines Ziels unternommen werden müssen. Ein Teil des prozeduralen Wissens ist bereichsspezifisch, ein Teil übertragbar. Der OECD Lernkompass 2030 priorisiert prozedurales Wissen, das übertragbar ist, von Lernenden also kontext- und situationsübergreifend zur Problemlösung anzuwenden ist.

Der OECD Lernkompass 2030 fasst folgend zusammen: Durch die Aneignung von disziplinärem Wissen lernen Studierende auch, fachübergreifende Verbindungen herzustellen (interdisziplinäres Wissen), das Wissen situationsgerecht anzuwenden (epistemisches Wissen) sowie Techniken und

Methoden umzusetzen (prozedurales Wissen). Disziplinäres Wissen bildet das Fundament der konzeptionellen Struktur, die zum Verstehen und zur Expertise führt. Sobald die Lernenden ein grundlegendes fachliches Wissen erworben haben, sind sie in der Lage, dieses Wissen zu Spezialwissen weiterzuentwickeln oder neues Wissen zu erschaffen (OECD Lernkompass 2030: 63).

Skills sind laut OECD Lernkompass 2030 als Fähigkeit und Vermögen definiert, Prozesse zu realisieren und das eigene Wissen verantwortungsbewusst zur Erreichung eines Ziels einzusetzen. Es werden folgende Arten von Skills unterschieden (OECD Lernkompass 2030: 70):

- Kognitive und metakognitive Skills, zu denen kritisches Denken, kreatives Denken, Lernen zu lernen und Selbstregulierung gehören,
- Soziale und emotionale Skills, zu denen Empathie, Selbstwirksamkeit, Verantwortung und Zusammenarbeit gehören,
- Praktische und physische Skills, zu denen auch der Umgang mit neuen Informationstechnologien gehört.

Metakognition und lebenslanges Lernen stehen dabei im Vordergrund. Metakognition umschreibt die Fähigkeit das Denken zu reflektieren, was zur gezielten Anwendung situationsspezifischer Lern-techniken führt. Digitale Skills der Lernenden müssen mit dem technologischen Fortschritt weiterentwickeln. In diesem Punkt nimmt man also einen lebenslangen Lernprozess an, sowohl auf der Seite der Lernenden als auch auf der der Lehrenden. Dies erfordert Flexibilität und eine positive Haltung zum lebenslangen Lernen Hand in Hand mit selbstgesteuerten Lernprozessen.

Diese Prämissen werden im weiter beschriebenen Projekt einbezogen.

Germanistik Digital

Die einzelnen, in vorangehen Kapiteln besprochenen Tendenzen im Unterricht und Förderungen an erfolgreiches Lernen und Lehren in der Zukunft werden in dem Erasmus+ Projekt 2020-1-SK01-KA226-HE-094271 **Germanistik Digital** [URL 2] berücksichtigt und entwickelt.

In der sich ständig entwickelnden digitalen Gesellschaft müssen neue Formen des Lernens zugänglich gemacht werden. Selbst die jüngst vergangene Corona-Krise hat gezeigt, dass viele Hochschuleinrichtungen bzw. Studiengänge nicht ausreichend an das digitale Zeitalter angepasst wurden und werden. Der rasche Übergang zum improvisierten Online-Unterricht vor zwei Jahren wurde von weiteren Schwierigkeiten begleitet. In vielen Kernfächern und Fachseminaren fehlen geeignete digitalisierte Unterrichtsmaterialien. Digitale Inhalte können jedoch mehr als eine vorübergehende Lösung in der Krisensituation sein, da sie neue Möglichkeiten für die Individualisierung und

Differenzierung des Unterrichts eröffnen können. Aus unserer Sicht sollten die Erfahrungen der Studierenden mit verschiedenen Formen der digitalen Interaktion und ihre bereits etablierten Lernumgebungen mit dem akademischen Lernen und der Lernumgebung an den Universitäten verknüpft werden.

Eine aktuelle didaktische Herausforderung ist das schülerzentrierte Lernen, wobei sich der sogenannte "flipped classroom", im Deutschen als „das umgedrehte Klassenzimmer“ bezeichnet, als eine geeignete innovative Methode zeigt. Dabei handelt es sich um eine Methode des integrierten Lernens, bei der Lehrende und Lernende die Rollen vertauscht haben, d.h. der Inhalt des Lehrplans wird von den Studierenden in ihrer Vorbereitung erstellt und dann in der schulischen (Online) Umgebung angewendet. Diese Art des Unterrichts, bei der zeitgemäße didaktische Ansätze, Informations- und Kommunikationstechnik und kollaborative Praktiken zum Einsatz kommen, kann zum einen den Lernbedürfnissen der Studierenden besser gerecht werden und zum anderen zu einer Anpassung der Lehrpläne an das 21. Jahrhundert führen.

Bei den Überlegungen zur Umsetzung dieser Idee stützen wir uns auch auf die Empfehlungen des Rates der Europäischen Kommission: die Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen oder die Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Konzept für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen [URL 3]. Zitiert aus dem letztgenannten Dokument: „Für eine zunehmend mobile und digitale Gesellschaft müssen neue Wege des Lernens erschlossen werden. Insbesondere digitale Entwicklungen ermöglichen das Erlernen und Üben von immer mehr Sprachen außerhalb fester Unterrichtsräume und Lehrpläne. Die derzeitigen Bewertungsverfahren spiegeln diese Entwicklungen nicht vollständig wider.“

Diese Empfehlungen berücksichtigend haben wir beschlossen, innovative Praktiken im Kontext des digitalen Zeitalters, sowie offene und zugängliche Bildung zu berücksichtigen und gerade diese in dem Projekt zu behandeln und zu entwickeln.

Unsere weitere Priorität konzentriert sich auf die Tatsache, dass es immer mehr Studierenden gibt, die hauptsächlich in ersten Semestern des Studiums über unterschiedliche fremdsprachliche Kompetenzen verfügen. In dieser Anfangszeit ihres Studiums ist wichtig, die Lücke zwischen vorhandener Fremdsprachenkompetenz und der geforderten (metasprachlichen) Fachkompetenz zu schließen. Diese Priorität, die Bewältigung der Unterschiede bei den Lernerwartungen, die sich aus den Fremdsprachenkompetenzen ergeben, ist idealerweise mit der Entwicklung innovativer Praktiken verknüpft, die wir uns im digitalen Zeitalter vorstellen und die in geeigneter Weise instrumentalisiert werden können. Auch in der Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Konzept für das Lehren und Lernen von Sprachen heißt es, „integriertes Lernen von Inhalten und Sprache, also Fachunterricht in einer Fremdsprache, sowie digitale und Online-Instrumente für das Sprachenlernen haben sich bei unterschiedlichen Kategorien von Lernenden als effizient

erwiesen. Sprachlehrer:innen in ganz Europa könnten von einer fortlaufenden beruflichen Weiterbildung profitieren, indem sie einerseits ihre digitale Kompetenz auf den neuesten Stand bringen und andererseits lernen, wie sie ihren praktischen Unterricht durch den Einsatz unterschiedlicher Methoden und neuer Technologie optimal unterstützen können. Eine Bestandsaufnahme der freien Lern- und Lehrmaterialien könnte sie hierbei unterstützen, wobei der durch den Europarat geleisteten Arbeit Rechnung zu tragen ist.“ [URL 4]

Man kann aber von der Situation auch profitieren, denn die Studierenden im ersten Studienjahr haben zwar viel Erfahrung mit digitalen und sozialen Medien, sie können diese aber nicht zum Lernen nutzen. Die im Rahmen von dem Projekt entstandenen Online-Unterrichtseinheiten sollen als Instrument für eine stärkere Individualisierung des Unterrichts dienen, was dazu führen kann, die oben genannten Unterschiede und Kompetenzlücken zu überwinden. Es handelt sich nicht nur um eine vorübergehende Lösung für die aktuelle Situation, sondern der Schwerpunkt liegt auf einem nachhaltigen Wandel und der Verbesserung der Qualität des Fremdsprachenunterrichts, insbesondere des Deutschunterrichts, der dem neuen digitalen Zeitalter gerecht werden soll.

Gleichzeitig werden die digitalen Kompetenzen der Studierenden gestärkt und sie lernen, die für das Studium und das Selbststudium bereitgestellten Online-Ressourcen effektiv zu nutzen. Dadurch entwickeln sich natürlich auch ihre Lernkompetenzen weiter.

Internetquellen

URL 1: OECD (2020): *OECD Lernkompass 2030*. OECD-Project Future of Education and Skills 2030.

Rahmenkonzept des Lernens: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (Letzter Zugriff 14. 02. 2023)

URL 2: <https://gedi.germanistik-ucm.eu> (Letzter Zugriff 14. 02. 2023)

URL 3: Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en) (Letzter Zugriff 14. 02. 2023)

URL 4: Empfehlung des Rates vom 22. Mai 2019 zu einem umfassenden Ansatz für das Lehren und Lernen von Sprachen: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(02\)&from=DE](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(02)&from=DE) (Letzter Zugriff 14. 02. 2023)

Vermittlung sprachwissenschaftlichen Wissens im Online-Unterricht

Monika Hornáček Banášová, Universität der hl. Kyrill und Methodius in Trnava, Slowakei

Wie bereits mehrmals darauf hingewiesen wird, sind Wissen und Skills eng verknüpft. Skills und inhaltliches Wissen verstärken sich gegenseitig und führen die Lernenden zum besseren Verstehen und Anwenden der Inhalte, indem sie wertige Kompetenz für das weitere Leben gewinnen. Der Begriff Kompetenz bedeutet mehr als nur den Erwerb von Wissen und Skills. Diese Kompetenz beinhaltet die Mobilisierung von Wissen, Skills, Haltungen zur Erfüllung komplexer Anforderungen in unterschiedlichen Kontexten.

Das ist einer der Ausgangspunkte im Projekt „Germanistik Digital“, Wissen und Skills in praktischer Anwendung, situationsabhängig zu verstehen und zu applizieren. Im Laufe der Zeit, selbst im Laufe des Studiums können sich kognitive Entwicklung und Lernfähigkeit bei den Studierenden ändern, sich den äußeren Situationen (Pandemie, Fokus an digitalen Tools im Unterricht usw.) anpassen. In diesem Punkt ist wichtig, dass die Studierenden solche Materialien zum Studium zur Verfügung haben, die ihren eigenen Lernprozess berücksichtigt und ihr Selbstlernen unterstützt. Hier kommen die Wechselwirkungen zwischen disziplinärem, interdisziplinärem, epistemischem und prozeduralem Wissen zum Tragen. So können die Studierenden das eigene Wissen an veränderte Bedingungen anpassen und anwenden.

Die digitalisierten Unterrichtsmaterialien, die im Rahmen vom Projekt „Germanistik Digital“ vorbereitet wurden, berücksichtigen alle relevanten sprachwissenschaftlichen Disziplinen – Einführung in die Sprachwissenschaft, Phonetik, Morphologie, Syntax, Lexikologie, Phraseologie, sowie die aufbauenden linguistischen Disziplinen wie Grundlagen der Soziolinguistik, Einführung in interkulturelle Linguistik, Textsortenlinguistik. Die Studierenden haben also eine gute Basis, um sprachwissenschaftliches Wissen aufzubauen und weiterzuentwickeln.

1 Die Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht – sprachsystematische Verankerung

Die guten Kenntnisse der Grammatik (Morphologie und Syntax) sind eine wichtige Voraussetzung für gute Beherrschung einer Sprache. „Richtig“ zu kommunizieren, d.h. grammatische und syntaktische Regelmäßigkeiten der jeweiligen Sprache zu kennen, gehören zu dem sprachlichen Können.

Beherrschung und korrekte Anwendung grammatischer Kenntnisse befähigen die Lernenden, sich korrekt in der Zielsprache auszudrücken.

Die Position der Grammatik im Fremdsprachenunterricht hat sich im Laufe der Zeit mehrmals gewechselt, sie wurde in der Vergangenheit stark überschätzt, heutzutage geht eher die kommunikative Fähigkeit in den Vordergrund. Beispielsweise die direkte Methode, in der die gesprochene Sprache primär ist, aneignet durch das Konzept der Imitation, hat als Vorbild den natürlichen Spracherwerb (kindlichen Erstspracherwerb), wobei auf die systematische Aneignung grammatischer Regel verzichtet wird.

Aufgrund der sprachpraktischen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts unterscheidet man nach Heyd (1991: 164) zwischen produktiver Grammatik, d.h. Strukturen, die die Lernenden selbst produzieren sollen und rezeptiver Grammatik, das sind Strukturen, die die Lerner nur verstehen, aber nicht selbst produzieren können. Weiter unterscheidet man (ebenda) zwischen *fremdsprachlichen* Kenntnissen, dem Wissen der Regeln, das die Lernenden in die Lage versetzen, ihre eigene Produktion zu kontrollieren, zu analysieren (z.B. beim Lesen) sowie grammatische Nachschlagwerke zu benutzen – und *fremdsprachigen* Kenntnissen, d.h. dem grammatischen Können im Sprachgebrauch.

Diese Zweiteilung wird auch in dem Germanistik-Studium angewandt. Auf der einen Seite unterrichtet man Linguistik bzw. linguistische Subsysteme der Sprache, wobei die theoretischen Kenntnisse in dem Vordergrund stehen. Auf der anderen Seite werden diese theoretischen Kenntnisse auf der sprachpraktischen Ebene appliziert, d.h. die erworbenen linguistischen Kenntnisse werden in der Sprachbenutzung deklariert, die grammatischen Regeln in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation verwendet.

In Bezug auf die nicht positive Entwicklung der Position von deutscher Sprache und damit verbundener Germanistik in europäischen Ländern gewinnt die angewandte Linguistik immer an Bedeutung. Interdisziplinäre Studiengänge, Sprachforschung in der Verbindung mit anderen (Natur-, Kultur-, Medien-, Rechts-, usw.) Wissenschaften, Übertragung linguistischer Theorien auf andere Gebiete – das alles gehört aktuell zu den gefragten Themen und Forschungsbereichen. Man darf aber nicht vergessen, dass man vor allem beim Germanistikstudium die Sprache zuerst in ihrem linguistischen System kennenlernen muss, erst dann können die Germanistikstudierenden ihre Kenntnisse an angewandte Gebiete applizieren.

Im klassischen Germanistikstudium fängt man normalerweise in den ersten Semestern des Bachelor-Studiums mit einer Einführung in die Grammatik, die eher auf praktische Aneignung und Übung der Grunderscheinungen in der Grammatik gerichtet wird.

In weiteren Semestern widmet man sich dann den einzelnen Subsystemen der Linguistik, angefangen mit der Phonetik, dann der Morphologie und Syntax, später Lexikologie, Phraseologie,

Stilistik, Pragmatik, usw. Das systematische Aneignen des sprachwissenschaftlichen Wissens läuft vorerst auf der theoretischen Basis. Die Methoden der angewandten Linguistik werden zum Beispiel dann in verschiedene Bereiche der Fachsprache, in Übersetzungs- und Dolmetschseminaren übermittelt, oder im Bereich der Fremdsprachendidaktik appliziert.

In diesem Artikel richten wir die Aufmerksamkeit auf die Vermittlung des grammatischen Wissens im Bereich der Morphologie. Wir konzentrieren uns vor allem auf die Möglichkeiten im Online-Unterricht, wie die Grammatik in Online-Form erfolgreich vermittelt werden kann. Der Fokus liegt eben auch auf den Möglichkeiten der Online-Übungen zu grammatischen Erscheinungen der Sprache.

2 Grammatik im Online-Bereich – sprachpraktische Verankerung

Die Anforderungen an Studiengänge im hochschulischen Bereich sind immer mehr und mehr an die aktuellen Bedürfnisse des Arbeitsmarkts gerichtet. Die Inhalte des Studienprogramms sollen den neuen Trends angepasst werden, indem man die theoretischen Disziplinen mit der Praxis verbinden sollte, wobei die neuen Kompetenzen gestärkt werden sollen. Die sog. künftigen Kompetenzen werden aktuell viel besprochen.

Didaktisch gesehen ist für die Motivation der Studierenden wichtig, die Vermittlung von inhaltlichem Wissen mit dessen Anwendbarkeit auf das Alltags- oder künftiges Berufsleben der Studierenden zu beziehen und zu applizieren.

Wie man diese Behauptungen in die praktische Ebene im Germanistik-Studium übertragen kann, zeigen folgende praktische Tipps zur Vermittlung des grammatischen Wissens im Fach Morphologie. Die Materialien wurden so vorbereitet, dass das Online-Lernen unterstützt wird, indem die Möglichkeiten des digitalen Raums bewusst genutzt werden. Man geht dabei aber auf die Bedürfnisse der Studierenden ein. Die Lernenden heute gehören bereits zur Generation der Digital Natives¹ und die digitale Umgebung ist Teil ihres Alltags geworden, was im traditionellen Unterricht nicht berücksichtigt wird. Im Rahmen des Projektes werden deshalb die Vorlesungen zur Morphologie an die Online-Lernumgebung angepasst.

In der Online-Plattform findet man digitalisierte Materialien für DaF-Germanistik [URL 2]. Bei jedem Kurs kann man die einzelnen Einheiten finden, sowie Syllabus und methodische Hinweise zu einzelnen Unterrichtseinheiten. Sie sind online abrufbar, können aber auch als pdf-Dateien heruntergeladen werden:

¹ Die Bezeichnung nach Prensky, 2001 (URL 1).



Abb. 1: Morphologie – Hauptmenü [URL 3]

Um die Vorlesungen an den Online-Raum anzupassen, haben wir uns für kommentierte Vorlesungen entschieden. Diese Form der Vorlesungen verbindet klassische visuelle Grundlage mit der Audio-Unterstützung. Die Studierenden haben die Vorlesungen zur Verfügung, hören aber dabei die Kommentare des Vorlesenden, als ob sie an der Vorlesung „klassisch“ anwesend wären. Bei jeder Vorlesung haben sie die Möglichkeit, sie zu hören und dabei die Unterlagen und Notizen zu sehen [URL 3]:



Abb. 2: Morphologie – Morphologie – 1. Unterrichtseinheit [URL 3]

Man kann die Vorlesung auch auf YouTube hören und ansehen [URL 4], indem alle Funktionalitäten zur Verfügung stehen – man kann das Video an beliebiger Stelle stoppen, zurücksetzen, manche Stellen noch einmal hören, mehrmals hören usw.:



Abb. 3: Morphologie [URL 4]

Der innovative Charakter solcher Online verfügbaren Materialien ergibt sich aus der Ausrichtung auf die zeitgemäße Entwicklung von Fremdsprachen-, Fach- und Lernkompetenzen in der digitalen Umgebung.

Fremdsprachliche Kompetenzen der Studierenden gehen Hand in Hand mit den Fachkompetenzen, indem bei den Studierenden sprachwissenschaftliches Wissen vermittelt und entwickelt wird. Die sprachpraktische Ebene bleibt aber nicht im Hintergrund, durch sie wird das sprachsystematische Wissen unterstützt. Dies zeigen auch folgende Beispiele aus den Vorlesungen der Morphologie, in denen auf die praktische Anwendung der linguistischen Erscheinungen hingewiesen wird:

Bernhard Schlink:
Sommerlügen.
Diogenes 2010.

1. Lesen Sie den kurzen Text aus der Novelle.
2. Welche Funktion hat Präteritum in dem Text?
3. Welche Tempusformen benutzt man noch im Text? Unterstreichen Sie sie.
4. Aus welchem Grund verwendet man in einigen Konstruktionen Plusquamperfekt?

Sie sah immer wieder zu ihm und winkte. Auf den Stufen zum Flugzeug drehte sie sich ein letztes Mal um, lachte und weinte, legte ihre Hand auf ihr Herz. Als sie im Flugzeug verschwand, winkte er den kleinen Fenstern zu, wusste aber nicht, ob sie ihn sah. Dann wurden die Motoren angeworfen, die Propeller drehten sich, das Flugzeug rollte an, wurde schneller und hob ab.

Sein Flug ging erst in einer Stunde. Er holte sich Kaffee und Zeitung und setzte sich auf eine Bank. Seit sie sich kennengelernt hatten, hatte er keine Zeitung mehr gelesen und nicht mehr alleine über einem Kaffee gegessen. Als er nach einer Viertelstunde noch immer keine Zeile gelesen und keinen Schluck getrunken hatte, dachte er: Ich habe das Alleinsein verlernt. Er mochte den Gedanken.

Suchen Sie die Passivformen in folgender Anordnung aus.
Welche Funktion hat Passiv in dieser Textsorte?

Die zuständige Kreisverwaltungsbehörde kann zur Beseitigung festgestellter Verstöße oder zur Verhütung künftiger Verstöße gegen das Tierschutzgesetz unter Berücksichtigung des Grundsatzes der Verhältnismäßigkeit anordnen, dass

- der Halter erforderliche Maßnahmen zur Erfüllung der Anforderungen des § 2 TierSchG trifft,
- Tiere dem Halter fortgenommen und bis zur Verbesserung der Haltungsbedingungen auf dessen Kosten anderweitig untergebracht werden,
- Tiere veräußert werden,
- Tiere auf Kosten des Halters unter Vermeidung von Schmerzen getötet werden,
- keine Tiere oder keine Tiere einer bestimmten Art mehr gehalten oder betreut werden dürfen, das Halten oder Betreuen von Tieren einer bestimmten oder jeder Art von der Erlangung eines entsprechenden Sachkundenachweises abhängig gemacht wird,
- Tierversuche eingestellt werden.

- <https://www.freistaat.bayern/dokumente/leistung/50887366328?plz=83646&behoerde=91331294439&gemeinde=087635603670>

Abb. 4: Morphologie – konkrete Beispiele aus den Vorlesungen

Die Lernkompetenzen der Studierenden werden eben entwickelt, indem vor allem aktives Lernen gefördert wird. Im Mittelpunkt des Konzepts des aktiven Lernens steht der Wunsch, die Studierenden vollständig in den Lernprozess einzubeziehen, sodass sie nicht nur passive Empfänger von

Wissen sind, sondern aktive Teilnehmer und Mitgestalter ihres eigenen Lernens. Es gibt zwar keine Standarddefinition für aktives Lernen, es umfasst aber typischerweise Lernansätze, die sich darauf konzentrieren, dass die Studierenden etwas tun und auch über ihren eigenen Lernprozess reflektieren [URL 5]. Die Studierenden beteiligen sich an ihrem Lernprozess aktiv, indem sie ihre Lernstrategien selbst steuern können. Es geht um einen individuellen Prozess des Entdeckens, Verarbeitens und Anwendens von Informationen. Die Studierenden übernehmen auf diese Weise die Verantwortung für das Unterrichtsgeschehen und dafür, wie sie lernen.

Selbstgesteuertes Lernen der Studierenden wird auf diese Weise auch zum personalisierten Lernen, denn es basiert auf unterschiedlichen individuellen Bedürfnissen der Studierenden und ermöglicht gewisse Flexibilität im Unterricht, denn jeder Studierende kann in seinem individuellen Tempo beim Studium vorgehen. Gleichzeitig stehen die neuen Materialien nicht nur für den Fernunterricht, sondern auch für das Selbststudium zur Verfügung, was die Eigeninitiative der Studierenden beim Online-Lernen fördert.

Diese Art der Unterrichtsmaterialien unterstützt zusätzlich auch zugängliches und inklusives Lernen, denn es ist nicht mehr an das Schulgebäude gebunden, sondern ermöglicht Zugang zu den Materialien, ohne die klassischen Vorlesungen physisch zu besuchen. Solche Unterrichtsmaterialien passen auch den Studierenden im Fernstudium. Laut der Umfrage, die nach der Implementierung der Unterrichtsmaterialien zur Morphologie im Laufe des Wintersemesters 2022 durchgeführt wurde, sind die Studierenden (darunter auch die des Fernstudiums) mit dieser Form der Unterrichtsmaterialien sehr zufrieden und schätzen die Möglichkeiten des selbstgesteuerten und individuellen Studiums sehr:

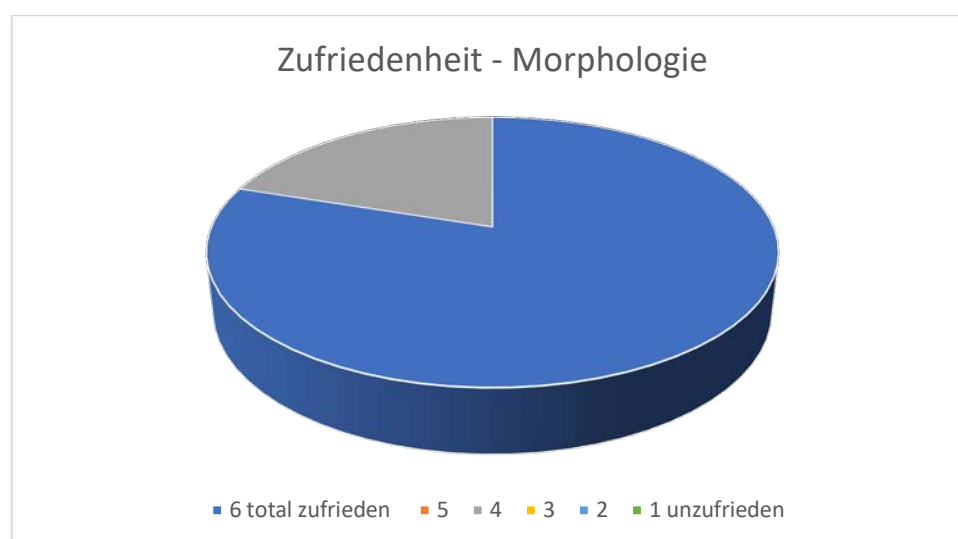


Abb. 5: Morphologie – Feedback von Studierenden

Konkrete Aussagen aus der Umfrage (in origineller Form):

- *Ich sehe diese Form für den Online-Unterricht als sehr gut geeignet. Ich habe alle Vorlesungen noch vor dem Online-Unterricht zugehört. Ich fand praktisch nicht nur, dass ich die Vorlesung stoppen könnte, sondern auch dass ich zu dem unklaren Thema zurückkehren könnte. Ein großer Vorteil ist sicherlich auch, dass wir während des Unterrichts mehr üben könnten. Das Lernmaterial ist wirklich sehr umfangreich und behilflich bei dem Selbststudium.*
- *Alles ist in Ordnung und für guten Lernprozess toll.*
- *Gut zum Selbstlernen*

Die genannten Kompetenzen wie personalisiertes, selbstgesteuertes Lernen, zugängliches und inklusives Lernen hält auch der Bericht „Catalysing Education 4.0: Investing in the Future of Learning for a Human-Centric Recovery“ [URL 6] in „The World Economic Forum’s Education 4.0 Framework“ für wichtig. Nach dem Bericht ist die Rolle des Lernens ausschlaggebend. Die Welt (dazu zählt man auch die Arbeitswelt) ändert sich ständig, man wird im persönlichen Leben, beim Studium und im Beruf ständig mit neuen Herausforderungen konfrontiert. Deshalb wird es in der Zukunft wichtig sein, die vorhandenen Fähigkeiten kontinuierlich zu verbessern und neue Kompetenzen auf Grund von individuellen Bedürfnissen zu erwerben (vgl. The World Economic Forum’s Education 4.0 Framework 2022: 6, URL 6). Auch Lernstrategien oder „lernen zu lernen“ als Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen zählen laut OECD Lernkompass 2030 in vielen europäischen Ländern zu den Bildungszielen [URL 7].

Diese Ziele waren auch bei der Planung und Durchführung des Projekts Germanistik Digital von Bedeutung.

Literaturverzeichnis

HEYD, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg, 1991.

Internetquellen

URL 1: Prensky, M.: Digital Natives, Digital Immigrants:

<https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> (Letzter Zugriff: 15. 02. 2023)

URL 2: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/germanon/> (Letzter Zugriff: 15. 02. 2023)

URL 3: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/morphologie/> (Letzter Zugriff: 15. 02. 2023)

URL 4: https://www.youtube.com/watch?v=bQcaC8lim80_ (Letzter Zugriff: 15. 02. 2023)

URL 5: <https://www.panopto.com/de/blog/8-active-learning-examples-in-higher-education/> (Letzter Zugriff: 15. 02. 2023)

URL 6: <https://www.weforum.org/reports/catalysing-education-4-0-investing-in-the-future-of-learning-for-a-human-centric-recovery> (Letzter Zugriff 15. 02. 2023)

URL 7: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (Letzter Zugriff 15. 02. 2023)

Konstruktivistischer Ansatz am Beispiel des linguistischen Studiums

Alja Lipavic Oštir, Universität Maribor, Slowenien

1 Einleitung

Der Unterricht von heute, unbeachtet der Stufe im Schulsystem, sollte nicht mehr dem traditionellen Paradigma „*im Unterricht erklären - danach lernen - folglich verstehen und wissen*“ folgen. Die Vorstellung, ein Lehrer:in bzw. im tertiären Bereich ein Dozent:in steht vor der Gruppe der Lernenden/Studierenden und erklärt verschiedene Phänomene, Prozesse, Zusammenhänge und Anwendungsmöglichkeiten, ist längst überholt. Im heutigen Unterricht sind die Lernenden / Studierenden selbst diejenigen, die die Phänomene mithilfe passender Materialien und didaktischer Ansätze erklären, vergleichen, anwenden und evaluieren. Dabei entwickeln sie verschiedene Kompetenzen, bauen ein Verhältnis zu den Phänomenen auf und lernen mitunter auch, wie man heute mit den großen Mengen von Informationen umgehen soll bzw. kann.

Die Lehrkräfte von heute, besonders wenn wir die Sekundarstufe II und die tertiäre Bildung vor den Augen haben, sind keine Vermittler von Daten, die man als junger Erwachsener eigentlich selbst finden kann, sondern entwickeln Szenarien und schaffen ein solches Umfeld, in dem Lernende / Studierende ihre Konstruktion der Welt selbst aufbauen, korrigieren und nach Bedarf auch verändern. Im Hintergrund solcher Überlegungen sind zahlreiche Erkenntnisse aus der Psychologie, Pädagogik, Psycholinguistik, aber auch Soziologie. Wir wissen ganz einfach heute mehr darüber, wie die natürlichen Lern- und Erwerbsprozesse verlaufen. Dazu gehört auch die Erkenntnis, dass die Menschen die Wirklichkeit nicht in der gleichen Form wahrnehmen und erleben, sondern dass Wissen in jedem erkennenden Subjekt entsteht (vgl. z. B. Mendl 2005: 12). Das Lernen verläuft in organisierten Prozessen (z. B. im Unterricht) und auch täglich spontan oder intendiert außerhalb der Institutionen. Dabei konstruieren und dekonstruieren Lernende ihr Wissen und Erfahrungen ständig. Für das außerschulische Lernen ist das die prägnante Komponente, für das schulische Lernen mag das manchen Lehrkräften bzw. Dozierenden als eine Art Überraschung vorkommen, weil sie davon überzeugt sind, dass ihre pädagogischen Ausführungen und das Wissen stabil und unangefochten sind. Gerade in diesem Punkt zeigt das Schulsystem seine uneinheitliche Struktur.

Während das Paradigma des konstruktivistischen Unterrichts in den letzten Jahrzehnten sich bis zum Abitur zu einem beachtlichen Teil durchgesetzt hat, scheint das Niveau der tertiären Bildung für konstruktivistische Ideen weniger empfänglich zu sein. Hier findet man häufig die Art oder Form

der Ausführung, in der Dozierende vor den Studierenden stehen und ihnen das Wissen präsentieren. Egal, wie interessant, motivierend und mit Daten aus der neuesten Forschung geprägt solche Ausführungen sind, sie sind immer noch kein aktiver Prozess, in dem die Studierenden sich mit Inhalten auseinandersetzen und sie individuell (oder in Gruppen) und selbstgesteuert konstruieren, womit sie auch die Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen.

Nach den Prinzipien des Konstruktivismus zu unterrichten, heißt es für Lehrende ein Umdenken, Überprüfen und Verändern der eigenen Praxis. Angesichts der heutigen Offenheit für den Einsatz von digitaler Technik im Unterricht bekommt der Umbruch in der Richtung Konstruktivismus eine zusätzliche Komponente. Beides wird in diesem Beitrag gezeigt und diskutiert. Im Kapitel 2 werden die Grundprämissen des Konstruktivismus im Unterricht beschrieben und in Bezug auf die germanistische (linguistische) Universitätsausbildung diskutiert. Im Kapitel 3 werden die konkreten Unterrichtsmaterialien präsentiert und im Kapitel 4 ihre Implementierung.

2 Konstruktivistischer Ansatz: Grundprämissen und seine Anwendung im auslandsgermanistischen Kontext

Ein Lernprozess, sei es im Bereich der tertiären Bildung oder irgendwo zwischen dem ersten Kindergarten und Abitur, bedeutet einen hochgradig individuellen Prozess, gekennzeichnet durch ständige Veränderungen, weil man mit neuen Erfahrungen dauernd konfrontiert wird (Duffy & Cunningham, 1996). Aus diesem Grund kann das Wissen nur an der Erfahrungswelt geprüft werden, womit man prüft, ob es brauchbar ist, wobei aber seine Wahrheit im ontologischen Sinn nicht überprüft werden kann (Glaserfeld, 1995, S. 8). Durch das Überprüfen der Brauchbarkeit vom Wissen wird noch nicht bestimmt, dass es einzigartig ist. Das sind zentrale Punkte des konstruktivistischen Ansatzes, der noch die folgende Komponente enthält: Begriffe und das Wissen von einer Person zu der anderen zu vermitteln, was in anderen didaktischen (und pädagogischen) Ansätzen als eine Konstante verstanden wird, ist eine Illusion. Auf diesem Hintergrund entwickeln sich im Rahmen des Konstruktivismus viele Unterrichtskonzepte und Methoden. Dubs (1995) spricht über ihre gemeinsamen Züge, die sich als folgende Punkte beschreiben lassen:

a/ Inhalt: Konstruktivistischer Ansatz orientiert sich an komplexe, lebensnahe, berufsnahe Problembereiche, die holistisch zu verstehen sind. Das Wissen soll kontextualisiert werden, es ist verbunden mit seiner Anwendung und prinzipiell nur schwer übertragbar. Wie ist das zu verstehen? Das Wissen soll nur in authentischen Kontexten erworben werden.

b/ Aktives Lernen: Lernende entwickeln auf der Grundlage ihres Wissens ihr individuelles Verstehen und Interpretieren.

c/ Kollektives Lernen: Individuelle Interpretationen sollen in komplexen Lernsituationen konfrontiert werden, damit die Lernenden die Möglichkeit bekommen, die eigene Interpretation zu überdenken und modifizieren bzw. auch besser zu strukturieren. Solche Verfahren basieren auf der Annahme, dass Wissen sozial konstruiert wird, weil es nicht in isolierten Einheiten entsteht, sondern die zwischenmenschliche Komponente enthält.

d/ Fehler: Konstruktionen können nicht als richtig oder falsch bewertet werden. Fehler, d. h. weniger brauchbare Konstruktionen, sind ein natürlicher Bestandteil des Lernprozesses. Lehrkräfte gehen mit den Fehlern so um, dass sie Verständnis zeigen, Diskussionen und Reflexionen darüber anregen und damit zum Konstruieren von Wissen beitragen.

e/ Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden: Wissen wird immer auf bereits vorhandenem Wissen konstruiert, weshalb die Vorerfahrungen und Interessen beachtet werden sollen.

f/ Gefühle und Identifikation in Bezug auf die Lerninhalte: Konstruieren des Wissens entwickelt sich im sozialen Austausch, was verschiedene Affekte und Emotionen auslöst, die im Unterricht beachtet werden sollen.

g/ Bewertung: Wissenskonstruktionen werden nicht als objektives Wissen abgefragt, sondern mithilfe alternativer Bewertungsverfahren wie Lernportfolio oder Selbstevaluation.

Die aufgezählten Punkte a-g implizieren die Frage nach den Arbeitsformen im Unterricht. Es sind vor allem solche, die das Lösen von komplexen und authentischen Problemen ermöglichen, wobei sie auch den gegenseitigen Austausch zulassen. Häufig kommen Diskussionen, Paararbeit, Rollenspiele, Gruppenarbeit und Projekte vor. Einige Forscher (s. z. B. Klein & Oettinger 2000) schlagen vor, dass die Lehrkräfte Problemstellungen vorbereiten, die einen kognitiven und affektiven Konflikt auslösen und Lernende zum kritischen Hinterfragen ihrer eigenen Perspektive und der der anderen am Unterricht beteiligten motivieren.

Solche Verfahren sind in ganz verschiedenen Kontexten überprüft worden; von Naturwissenschaften und Mathematik bis zum fächerübergreifenden Fremdsprachenunterricht (Lipavac Oštir & Lipovec, 2018). Es muss aber betont werden, dass der konstruktivistische Ansatz nur dann erfolgreich funktioniert, wenn Lehrkräfte das Problem mit einem Bezug zum Vorwissen der Lernenden formulieren und viel Aufmerksamkeit auf das Formulieren des Problems legen (zur Fragenformulierung als ein Teil davon mehr im nächsten Kapitel).

Die beschriebenen Grundprämissen des konstruktivistischen Ansatzes deuten auf eine Veränderung der Rolle, die die Lehrkraft im Unterricht hat, hin. Studien wie Bielaczyc & Collins (1999) sprechen über den Wandel der Lehrkräfte vom „sage on the stage“ zum „guide on the side“ – die Lehrkraft ist kein Wissensvermittler mehr, sondern ein Lernberater. Die Lehrkraft steht nicht vor den Lernenden und erklärt ihnen Begriffe, Prozesse und Phänomene. Auch wenn die Lehrkraft dabei

denkt, mit den Ausführungen nach dem Modell der Lernzieltaxonomien (Bloom) die höheren Stufen erreicht zu haben und dabei die Lernenden immer nur noch als passive Zuhörer:innen und Zuseher:innen versteht, entspricht das nicht der Vorstellung eines konstruktivistischen Ansatzes. Die Rolle der Lehrkraft besteht nur darin, den Lernenden zu helfen, ihre eigene Rekonstruktion des Wissens aufzubauen. Die Lernenden werden mit neuen Perspektiven und Problemen konfrontiert und übernehmen immer mehr Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess.

Anhand dieser Prämissen lässt sich vielleicht schließen, dass der konstruktivistische Ansatz ganz einfach eine Art Selbstlernen ist, in dem die Funktion der Lehrkraft sogar in Frage gestellt werden kann. Das stimmt gar nicht, denn ohne eine gründliche Vorbereitung des Unterrichts seitens der Lehrkraft kann dieser gar nicht stattfinden. Die Lehrkraft muss die Inhalte, Methoden, Aktivitäten und Formen genau definieren und vorbereiten, denn nur mit geplanten Schritten können Lernende ihr Wissen konstruieren. Sie brauchen passend formulierte Probleme und Herausforderungen, passende Hinweise auf Informationen und passende Lernmaterialien wie auch den Unterrichtszielen entsprechende Fragen und geführte Diskussionen oder Gespräche ... und noch vieles mehr. Denn den konstruktivistischen Unterricht zu gestalten und auszuführen verlangt von Lehrkräften viel mehr Arbeit als nur die Inhalte zu präsentieren.

In dieser Hinsicht sehen wir gerade für den Unterricht im Rahmen der tertiären Bildung geeignete Möglichkeiten für den konstruktivistischen Ansatz, und zwar aus folgenden Gründen:

(1) Studierende haben bis zum Abitur mit unterschiedlichen didaktischen Ansätzen Erfahrungen gemacht, u. a. auch mit dem konstruktivistischen Ansatz. Einzelne Aktivitäten, Schritte sind ihnen bekannt und sie können mit ihnen zu einem großen Teil schon umgehen.

(2) Studierende sind auf dem Niveau der tertiären Bildung kognitiv soweit reif, dass man sie auch vor schwierigere kognitive Herausforderungen stellen kann. Das geht auch mit den Zielen der tertiären Bildung Hand in Hand, denn hier bildet man Fachkräfte aus, die ihr Wissen und Kompetenzen in komplexen Berufssituationen werden anwenden müssen.

(3) Seit der Implementierung der Bologna-Prozesse stehen im Vordergrund der tertiären Bildung verschiedene Kompetenzen, die im Rahmen einzelner Studienprogramme zu entwickeln sind. Man stellt sich nicht die Frage, was Studierende kennen, sondern was sie können und wie sie ihre Kompetenzen auf andere Bereiche übertragen können bzw. welche allgemeinen Kompetenzen sie entwickeln. Arnold & Pachner (2011: 299 ff.) sprechen zum Beispiel über erwünschte Lernkulturen, die die künftigen Generationen auf die vielfältigen Anforderungen vorbereiten können. Im Vordergrund stehen komplexe Kompetenzen zu selbstgesteuertem Lernen, die vielfach erst erworben werden, weil in traditionellen Lernkulturen charakteristische „Blindheiten“ das Entwickeln von komplexen Kompetenzen verhindern. Einen Weg in dieser Situation sehen Arnold & Pachner gerade in einem

Lernkulturwandel hin zu konstruktivistischen Lernkulturen, die handlungs- und transferorientiertes (Selbst-)Lernen ermöglichen.

Als Folge seiner Entwicklung präsentiert sich der konstruktivistische Ansatz als ein dynamischer interdisziplinärer Diskussionszusammenhang (Wyrwa, 1995: 17), gekennzeichnet durch Erkenntnisse von verschiedenen Forschungsdisziplinen wie Neurobiologie, Psychologie, Soziologie, Philosophie, Sprach- und Literaturwissenschaft. Die Komplexität dieses pädagogischen Ansatzes illustriert schon eine Reihe von Ausrichtungen (eine Übersicht liefern z. B. Klein & Oettinger 2000), unter denen häufig erforscht der radikale und der soziale Konstruktivismus. Die Unterrichtspraxis folgt meistens einer gemäßigten Form des Konstruktivismus (vgl. Merrill 1999).

Die Idee eines konstruktivistisch orientierten Unterrichts auf dem Niveau der tertiären Bildung wird in diesem Beitrag anhand Unterrichtsmaterialien für einzelne Kurse im Rahmen des Germanistikstudiums erklärt und diskutiert. Folgende Punkte begründen diese Entscheidung:

a/ Spezifika der Auslandsgermanistik

Aufgrund der Tatsache, dass viele auslandsgermanistische Studienprogramme und Lehrstühle im Laufe ihres Bestehens eine Art Tradition entwickelt haben, die häufig die inlandgermanistischen Ziele anstrebt oder versucht sich ihnen anzunähern, sollen die Kompetenzen und folglich die Inhalte der Auslandsgermanistiken gründlich durchdacht werden. Der Grund dafür ist die Tatsache, dass das Deutsche vor allem in den ost- und südosteuropäischen Ländern zwar zu den sogenannten nichtenglischen Fremdsprachen gehört, sich aber zugleich nach der Präsenz in den Gesellschaften doch von ihnen unterscheidet und als eine Art Ergänzungssprache (Marten 2022) bezeichnet werden kann. Die Position der Auslandsgermanistiken wird in den letzten Jahrzehnten mit einer sinkenden Zahl von Studierenden gekennzeichnet, worauf die einzelnen Lehrstühle und Institute unterschiedlich reagiert haben. In linguistischen Kursen ist eine Art Wende zur angewandten Linguistik zu bemerken wie auch fächerübergreifende und studienübergreifende Inhalte, ermöglicht vor allem durch die Erhöhung von Wahlfächern als Folge von Bologna-Prozessen.

b/ Digitalisierung des Unterrichts

Im Rahmen des Erasmus + Projekts Germanistik Digital (GEDI) sind Produkte entstanden (s. Beiträge in diesem Sammelband), in denen verschiedene Formen des digitalen Unterrichts ausprobiert werden und in denen verschiedene Werkzeuge eingesetzt werden. Die Vielfalt an Entscheidungen im Aufbau von Unterrichtseinheiten folgt zum Teil dem Lernangebot, zugleich aber auch bestimmten Konzepten, die gewählt worden sind. Das Konzept der konstruktivistisch orientierten Unterrichtseinheiten, präsentiert in diesem Beitrag, basiert auf folgender Entscheidung. Die

Unterrichtseinheiten werden in einer Zusammenarbeit von Studierenden und Dozierenden ausgeführt, was bedeutet, dass kein Selbststudium präsupponiert wird, sondern eine aktive Zusammenarbeit von Studierenden und Dozierenden. Folgt man dem konstruktivistischen Ansatz, dann kreierte man den Unterricht mit Aktivitäten wie Gespräche, Diskussionen, Bewertungen u. a. Das sind alles Formen, die eine Zusammenarbeit von Studierenden und Dozierenden involvieren. Als digitales Werkzeug sind verschiedene Apps gewählt worden, die sinngemäß mit den Zielen der einzelnen Aktivitäten eingesetzt werden. Diese Apps sind: padlet, Mentimeter und Kahoot! Zusätzlich dazu werden YouTube und Google wie auch einige kurze Audioaufnahmen eingesetzt.

c/ Wahl der Kurse

Die germanistischen Lehrstühle² in den Projektländern (GEDI Projekt) an philosophischen (oder philologischen) Fakultäten bieten Bachelor- und Masterprogramme an, wobei die Bachelorprogramme (Einzelfachstudium oder Doppelfachstudium) meistens die Grundkompetenzen in Bereichen Sprache, Kultur und Literatur entwickeln. Dazu kommen noch allgemeine Kompetenzen und spezifische Kompetenzen, erworben durch Wahlfächer innerhalb der Universität. Als Beispiel hier die Ziele und Kompetenzen des Bachelor Programms Germanistik an der Universität Maribor (180 ECTS):

Ziele (zusammengefasst): Studierende erwerben Grundwissen und spezifisches Wissen im Bereich deutsche Sprache, Kultur des deutschsprachigen Raumes und Literatur. Studierende sind fähig, dieses Wissen in praktischer Arbeit anzuwenden. Studierende erwerben Wissen und Kompetenzen für das Suchen und den Gebrauch von neuen Wissensquellen, für lebenslanges Entwickeln und Aufbau von kommunikativen Fähigkeiten, anwendbar im Berufsleben und für selbstständiges, selbstkritisches, verantwortungsvolles Handeln im Beruf.

Kompetenzen (zusammengefasst): Studierende entwickeln Kompetenzen für analytisch-synthetisches Denken, Kritik und Selbstkritik, Suchen und Bewerten von Informationen und Quellen. Sie entwickeln eine hohe Sprach-, Informations- und Medienkompetenz und den funktionalen Gebrauch von Technologien. Sie entwickeln die Kompetenz, die eigene berufliche Meinung inhaltlich und sprachlich angemessen zum Ausdruck zu bringen, erworbenes Wissen interdisziplinär zu verknüpfen, fortgeschrittene Lernprozesse selbständig zu planen und zu gestalten, sprachlich, sozial und interkulturell in einer Fremdsprache (Deutsch) zu kommunizieren, die eigenen Fremdsprachenkenntnisse selbständig zu erweitern und zu vertiefen, lebenslang im Bereich der deutschen Sprache und Literatur und der interlingualen Kommunikation zu lernen, die erworbenen Kenntnisse in der

² Die Einheiten werden an einzelnen Universitäten aus dem Projekt GEDI unterschiedlich benannt, und zwar von der Abteilung für Germanistik (Universität Maribor) bis zu dem Lehrstuhl für Germanistik innerhalb eines Instituts (Universität Vilnius) oder Lehrstuhl innerhalb einer Fakultät (Universität Beograd) wie auch Institut für Germanistik (Ústí nad Labem).

Praxis anzuwenden, selbstständig und kooperativ in einer professionellen Funktion zu arbeiten.
[URL 1]

Wie man sehen kann, setzt ein auslandsgermanistisches Studium von heute Ziele und entwickelt Kompetenzen, die allein durch einen Ansatz, in dem Dozierende die Inhalte vortragen, nicht zu erreichen bzw. zu entwickeln sind. Die meisten Ziele und Kompetenzen können nur in didaktischen Kontexten erreicht bzw. entwickelt werden, wenn Studierende in den Lernprozess aktiv einbezogen werden und ihr Verstehen, ihr Verhältnis und Erfahrungen so konstruieren, dass sie verschiedene Situationen simulieren, den analytischen Zugang zu Inhalten anwenden, vergleichen, aufbauen und evaluieren. Diese Feststellung impliziert aber das Henne-Ei-Problem: Haben die Autor:innen des Studienprogramms ihre Praxis analysiert und aufgrund dieser Analyse die Ziele und Kompetenzen des Programms formuliert? Oder hat man zuerst die Ziele und die Kompetenzen in der Hoffnung formuliert, anschließend das Programm so auszuführen, dass für die Ziele und Kompetenzen adäquate didaktische Verfahren und Aktivitäten eingesetzt werden?

d/ Wahl der Kurse

Kurse, die im Weiteren präsentiert und diskutiert werden, sind nach zwei Kriterien gewählt worden. Das erste ist die Positionierung einzelner Kurse im Bachelorprogramm – es wurden nur Pflichtkurse gewählt, die aber zugleich eine Art Einführungen in einen bestimmten Bereich präsentieren. Die einzelnen Kurse (Einführung in das Studium der deutschen Sprache, Sprachkontakte, Sprachwandel, Soziolinguistik) sind eine Art Kompendien zu sonst sehr breit angelegten linguistischen Disziplinen. Das zweite Kriterium ist pragmatischer Natur – gewählt wurde unter Kursen, die ich selbst anbiete und folglich ihre Ziele, Kompetenzen gut kenne, wie auch selbst in diesen linguistischen Unterdisziplinen forsche.

3 Konstruktivistisch orientierte Unterrichtsmaterialien

Die vorliegenden Unterrichtsmaterialien [URL 2] bestehen aus folgenden Unterrichtseinheiten (im Weiteren UE) zu einzelnen Kursen: Einführung in das Studium der deutschen Sprache (5 UE), Sprachkontakte (10 UE), Sprachwandel (10 UE) und Soziolinguistik (5 UE). Alle UE sind konstruktivistisch orientiert, wobei zwischen ihnen Unterschiede bestehen, was den Anteil des Aktivierens vom Vorwissen angeht. In dieser Hinsicht unterscheiden sich vor allem die UE zum Kurs Einführung in das Studium der deutschen Sprache von den UE zu anderen Kursen.

Eine Einführung in das Studium der deutschen Sprache steht immer am Anfang des Studiums (Wintersemester im ersten Jahrgang) und dient einer Nivellierung des Vorwissens aufgrund der

Tatsache, dass Studierende verschiedene Mittelschulen besucht haben, mit verschiedenen metasprachlichen Kompetenzen ihr Studium anfangen und die Kompetenz des Beobachtens von Sprachen unterschiedlich gut entwickelt haben. Diese Argumente stehen in dem Kontext der genetischen Nähe zwischen dem Deutschen und der Erstsprache der Mehrheit von Studierenden und im Kontext des Konstruierens von linguistischen Terminologien in einzelnen sprachlichen Räumen. Folglich ist das Aktivieren und Vergleichen des Vorwissens eine wichtige Komponente in einer Einführung in ein fremdsprachliches Studium.

Die im Kapitel 1 aufgezählten Züge des konstruktivistischen Unterrichts (a-g) lassen sich in den vorliegenden UE beobachten:

a/ Inhalt: Die authentischen Kontexte sind in der Orientierung von UE auf den alltäglichen Sprachgebrauch zu erkennen, denn es werden Situationen einbezogen, die sich auf den Gebrauch des Deutschen im Alltag beziehen.

→ Beispiel: Studierende konstruieren das Verstehen der Einteilung in Pro-drop Sprachen und Non-pro-drop Sprachen, indem sie dieses Konzept an den Sprachen Deutsch und Slowenisch überprüfen und danach die Beispiele erklären, in denen als Folge des Sprachkontaktes im Slowenischen in substandardsprachlichen Varietäten auch für die Non-pro-drop Sprachen typische Belege vorkommen. Es wird mit authentischen sprachlichen Beispielen gearbeitet und Studierende suchen nach weiteren Beispielen in sozialen Medien, wobei sie ihr Verstehen des Konzepts anwenden müssen (UE: Transferphänomene, Kurs: Sprachkontakte).

Die Inhalte von einzelnen UE sind unterschiedlich komplex, sie enthalten eine lebensnahe, auch berufsnahe Komponente, indem davon ausgegangen wird, dass Sprachen lebendige Organismen sind und der Sprachgebrauch in den UE im Vordergrund steht. Die holistische Komponente ist nicht in allen, aber in der Mehrheit von UE zu erkennen. In einigen UE entsteht sie sich durch den Vergleich mit anderen Sprachen, in anderen mit dem Einbeziehen von anderen Disziplinen.

→ Beispiel: Beim Konstruieren des Verstehens des allgemeinsprachlichen Phänomens Sprachwandel helfen den Studierenden Daten aus der allgemeinen Geschichte (konkret aus einem Abschnitt des Buches *Eine kurze Geschichte der Menschheit* von Yuval Noah Harari (2013)) und ein kurzer Vortrag von Johannes Krause (*Ancient European Population History*). Die Daten aus diesem Vortrag, in dem über die Sprachen keine Rede ist, müssen Studierende in den linguistischen Kontext transferieren und damit das Phänomen der indoeuropäischen Sprachen kontextualisieren (UE: Linguistik sucht Hilfe bei Genetik und Archäologie, Kurs: Sprachwandel).

b/ Aktives Lernen: Studierende sind in allen UE aktiv; sie beobachten den Sprachgebrauch, beschreiben ihn, vergleichen mit außersprachlichen Phänomenen, vergleichen einzelne Sprachen,

stellen Vermutungen dar, beantworten Fragen, besprechen eigene Beobachtungen in Gruppen, diskutieren in Gruppen über einzelne Phänomene oder beantworten zusammen Fragen, reflektieren über ihren eigenen Sprachgebrauch und über ihre Spracheinstellungen. Ihr Konstruieren des Wissens wird schriftlich notiert oder mündlich ausgetauscht. In allen UE wird der Fragestellung eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Es gibt verschiedene Klassifikationen von Fragen, hier sollen zwei erwähnt werden. Die Grundeinteilung spricht von offenen und geschlossenen Fragen, wobei offene Fragen mehr Raum fürs Lernen öffnen (Marton 2004) und dadurch verschiedene kognitive Aktivitäten und vertieftes Verstehen fördern.

→ Beispiel (Zitat): Erklären Sie den Zusammenhang zwischen dem Begriff *Funktion* (wie Sie ihn kennen und verstehen) und diesem Abschnitt aus der Grammatik von Ludger Hoffmann (2016: 16). (UE Verbalkategorien, Kurs Einführung in das Studium der deutschen Sprache) In diesem Beispiel einer offenen Frage sollen Studierende den Abschnitt aus Hoffmanns Grammatik (6 Zeilen) lesen und danach überlegen, wie sie das Gelesene mit ihrem allgemeinen Verstehen des Begriffes *Funktion*, das ein Teil ihres allgemeinen Wissens ist, vergleichen und was sie dabei feststellen. Auf solche Fragen können keine Antworten von vornherein von Dozierenden festgelegt werden.

Die zweite Klassifikation von Fragen richtet sich nach den Lerntaxonomien von Bloom, nach der jede einzelne Taxonomie andere Fragen verlangt. Studien zeigen, dass im Unterricht (Smith et al. 2004 nach Alexander 2006: 16, Požarnik 2009: 122 ff) zu einem großen Teil Fragen für niedrigere Taxonomien vorkommen, was in einer direkten Relation mit der Qualität des Wissens steht. Genauso wie offene Fragen sind demnach auch die Fragen für höhere Taxonomien erwünscht. Auf dem Niveau der tertiären Bildung sind eigentlich Fragen für höhere Taxonomien zu erwarten.

→ Beispiel: Um die scheinbar einfache Frage *Warum gibt es mehr Germanismen im Slowenischen als Slowenismen im Deutschen?* zu beantworten, müssen Studierende nicht nur fächerübergreifend denken und analysieren, sondern auch nach von ihnen gestellten Kriterien bewerten. (UE Germanismen im Slowenischen und Slowenismen im Deutschen, Kurs: Sprachkontakte)

c/ Kollektives Lernen: Zur Realisierung des kollektiven Lernens werden verschiedene Verfahren angewendet. Studierende beantworten in Paaren, kleinen Gruppen oder in der ganzen Gruppe einzelne Fragen, sie vergleichen ihr in Gruppen konstruiertes Wissen oder sie konstruieren ihr Wissen individuell und vergleichen in Gruppen.

→ Beispiel: In Gruppen wird Fishmans berühmte Frage zur Soziolinguistik besprochen³, um das Verstehen gegenseitig zu überprüfen. Danach werden in Gruppen konkrete

³ »Wer spricht was und wie mit wem in welcher Sprache und unter welchen sozialen Umständen mit welchen Absichten und Konsequenzen?« (Fishman 1972, zitiert nach Dittmar 1997: 25).

Kommunikationssituationen skizziert, die das Verstehen der Frage kontextualisieren. (UE: Soziolinguistik als linguistische Teildisziplin, Kurs: Soziolinguistik)

→ Beispiel: Zu den sechs sehr unterschiedlichen Definitionen des Begriffs Mehrsprachigkeit erklären Studierende, mit welcher sie einverstanden sind und warum. (UE: Mehrsprachigkeit, Kurs: Sprachkontakte).

In fast allen UE gibt es wenigstens eine Aktivität, im Rahmen der etwas in verschiedenen sozialen Formen besprochen wird oder über eine Frage diskutiert wird.

→ Beispiel: Zum Begriff *Dialektkontinuum* wird die Frage diskutiert, ob der Name Schweizerdeutsch eine Gruppe von Dialekten bezeichnet oder eine Sprache. Als Hilfe dient ein kurzer Text zu dem germanischen Kontinuum, in dem aber keine Stellung zu der Frage zum Schweizerdeutsch genommen wird. Die Stellungen werden in der Gruppendiskussion bezogen und ein Resultat der Diskussion wird notiert. (UE: Sprachvarietäten des Deutschen, Kurs: Soziolinguistik)

d/ Fehler: In den methodischen Hinweisen zu jeder UE finden Dozierende Hinweise, Erklärungen und Vorschläge zur Arbeit mit den UE.

→ Beispiel (zitiert): Studierende erklären die Etymologie des Wortes *Genus*, und zwar mit dem Ziel, entsprechende Quellen zu benutzen, in einem Fachtext die wichtigsten Informationen zu identifizieren und sie zu notieren. (UE: Genus der Substantive, Kurs: Einführung in das Studium der deutschen Sprache). Das zitierte Beispiel mit dem angeführten Ziel der Aktivität zeigt die Fokussierung – Studierende entwickeln die Kompetenz, mit linguistischen Fachtexten umzugehen, Informationen zu filtern und wichtige Informationen passend zu notieren. In einem solchen Konzept der Aktivität sind Fehler ein natürlicher Bestandteil des Lernprozesses.

e/ Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden: Vorerfahrungen und Vorwissen werden in den meisten UE am Anfang in verschiedenen Formen überprüft. Unter den Formen gibt es auch nur einfache Fragen, bei denen z. B. Mentimeter (oder padlet) für die Antworten angewendet wird.

→ Beispiel (zitiert): Schon mal gehört? Was bedeutet dieses Wort? Slow. *lusthaus* (UE: Sprachkontakt Deutsch und Slowenisch typologisch, Kurs: Sprachkontakte)

Das Überprüfen des Vorwissens kann auch bildliches Material involvieren.

→ Beispiel: Studierende beobachten fünf Fotos aus verschiedenen Städten. Auf jedem Foto sind Eigennamen oder Appellativa zu finden, die auf Sprachkontakte hindeuten (*aptieka* in Riga, *Gasthaus Tscheppe* in Österreich, *šakšuka* in Vilnius ...). Studierende sollen die Beispiele wahrnehmen und versuchen sie kulturell und teilweise sprachlich zu erklären. (UE: Sprachkontakt, Kurs: Sprachkontakte)

In manchen Beispielen reflektieren Studierende über ihre eigenen Verfahren und Entscheidungen.

→ Beispiel (zitiert): Der Prozess oder das Prozess? Und warum nicht die Prozess? Welche Genuszuweisung ist korrekt? Haben Sie sich solche Fragen zu einzelnen deutschen Substantiven schon gestellt? Wo haben Sie nach Hilfe gesucht? (UE: Genus der Substantive, Kurs: Einführung in das Studium der deutschen Sprache)

f/ Gefühle und Identifikation in Bezug auf die Lerninhalte: Affekte und Emotionen sind ein Bestandteil der Gespräche und Diskussionen, die in den UE regelmäßig vorkommen. Studierende drücken dabei ihre eigenen Ansichten und Überzeugungen aus.

→ Beispiel: In der UE zum lexikalischen Sprachwandel werden zuerst Argumente gesammelt, danach wird diskutiert. Zwei Themen stehen im Mittelpunkt: Einfluss der Sprachenpolitik auf den lexikalischen Wandel und Regulierung des lexikalischen Wandels mit dem Ziel, die Integrität von einzelnen Sprachvarietäten zu schützen. (UE: Lexikalischer Sprachwandel oder täglich neue Wörter, Kurs: Sprachwandel)

g/ Bewertung: Diese Komponente des Unterrichts wird in den UE oder in den methodischen Hinweisen nicht besprochen. Sie soll die Entscheidung einzelner Dozierender sein.

Der zentrale Teil jeder UE ist das Konstruieren des Wissens, was zum Teil im Punkt a/ schon besprochen wurde. Einige Elemente sollen noch erklärt werden.

Die Voraussetzung für das Konstruieren des Wissens ist das Beobachten von Sprache(n). Die Erfahrungen zeigen, dass diese Kompetenz im Schulsystem bis zum Abitur im Rahmen der sprachlichen Schulfächer nicht gut genug entwickelt wird. Aus diesem Grund werden die sprachlichen Phänomene in authentischen Situationen beobachtet und die Studierenden müssen ihre Beobachtungen schriftlich verfassen oder mündlich äußern, wobei das individuell oder in Gruppen verlaufen kann.

Nach dem Beobachten werden mithilfe verschiedener Materialien Fragen gestellt, die Studierenden helfen, ihr Verstehen einzelner Phänomene zu konstruieren, ihr Wissen aufzubauen und nach Bedarf mit anderen Phänomenen oder mit gleichen Phänomenen in verschiedenen Sprachen zu vergleichen. Dieser Schritt ist häufig holistisch und kann nur eine Aktivität oder mehrere Aktivitäten in einer logischen Reihenfolge umfassen.

Der nächste Schritt bedeutet eine Anwendung des Wissens oder eine Überprüfung des Verstehens in verschiedenen authentischen Kontexten. Im Rahmen des Konstruierens werden sprachliche Beispiele analysiert und sprachliches Handeln wird auch evaluiert. Damit erreicht der Unterricht die höheren Niveaus der Lernzieltaxonomien (Bloom). Eine Art Kreativität wird im Rahmen der Diskussionen entwickelt.

Mit den aufgezählten Charakteristiken folgen die UE auch dem Modell des Lernkompasses 2030 vom OECD [URL 3] und seinen drei Arten von Skills: kognitive und metakognitive Skills (kritisches Denken, kreatives Denken, Lernen zu lernen und Selbstregulierung), soziale und emotionale Skills (Selbstwirksamkeit, Verantwortung und Zusammenarbeit), praktische und physische Skills (auch der Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien).

4 Implementierung von UE

Ein Teil der UE ist im Wintersemester des Studienjahres 2022/2023 an der Germanistik der Universität Maribor implementiert worden. Die Implementierung verlief im Rahmen der Kurse und wurde im folgenden Umfang von mir ausgeführt: Einführung in das Studium der deutschen Sprache (3 UE, 1. Jahrgang des BA Studiums) und Sprachkontakte (5 UE, 2. Jahrgang des BA Studiums). Eine weitere Implementierung (Kurs Sprachwandel) folgt im Sommersemester 2023.

Die Studierenden haben nach der Implementierung ihre Eindrücke in einer kurzen Umfrage geäußert, hier die Zusammenfassung der Resultate. Mit den UE und der Arbeit waren fast alle Studierenden *total zufrieden*. In ihren Kommentaren haben sie Folgendes notiert:

- die Materialien sind gut, es war interessant;
- es gibt zahlreiche Beispiele und Abbildungen, was positiv ist;
- die Wahl von Informationen ist gut;
- die Tools sind sinnvoll für Studierende, die sich scheuen, mündlich etwas beizutragen - mit den Tools werden sie motiviert, weil die Teilnahme anonym ist;
- das Format, in dem das Material präsentiert wurde, gefällt mir;
- das Material ist überschaubar, sinnvoll gegliedert und kohärent.

Kritik gab es keine, außer dass man ökologischer handeln sollte und die Materialien nicht in einer gedruckten Form anbieten sollte.

Die Reaktionen der Studierenden auf die Arbeit mit den UE zeigen eindeutig, dass konstruktivistisch orientierte Materialien für ein linguistisches Studium passend sind. Das kann und soll als eine Motivation für ähnliche Arbeitsschritte auch nach dem Verlauf des Projekts GEDI verstanden werden.

Literaturverzeichnis

- ALEXANDER, Robin (2006): Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk. Cambridge: Dialogos.
- ARNOLD, Rolf & PACHNER, Anita (2011): Konstruktivistische Lernkulturen für eine kompetenzorientierte Ausbildung künftiger Generationen. In: Eckert, Thomas et al. (Hrsg.) Bildung der Generationen. Wiebaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften 2011, 299-307.
- BIELACZYK, Katerine & COLLINS, Allan. (1999): Learning communities in classrooms: a reconceptualization of educational practice. In: Charles M. Reigeluth (Hrsg.): Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates 1999, 269-292.
- DITTMAR, Norbert (1996): Soziolinguistik. Heidelberg: Julius Groos.
- DUBS, Rolf (1995): Konstruktivismus: Einige Überlegungen aus der Sicht der Unterrichtsgestaltung. Zeitschrift für Pädagogik, 41 (6), 889-903.
- DUFFY, Thomas M. & CUNNINGHAM, Donald J. (1996): Constructivism: Implications for the design and delivery of instruction. In: David H. Jonassen (Hrsg.): Handbook of research for educational communications and technology. New York: Macmillan 1996, 170-198.
- GLASERFELD, Ernst von (1995): Aspekte einer konstruktivistischen Didaktik. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Bönen: Verlag für Schule und Weiterbildung 1995, 7-14.
- KLEIN, Klaus & OETTINGER, Ulrich (2000): Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-) Unterricht. Hohengehren: Schneider Verlag.
- LIPAVIC OŠTIR, Alja & LIPOVEC, Alenka (2018): Problemorientierter Soft CLIL Ansatz. Wien: LIT.
- MARENTIČ POŽARNIK, Barica et al. (2009): Moč učnega pogovora. Poti do razumevanja z razumevanjem. Ljubljana: DZS.
- MARTON, Ference et al. (2004): Classroom Discourse and the Space of Learning. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- MARTEN, Heiko F.: Deutsch in seinem ‚äußeren Kreis‘: Das Konzept Ergänzungssprache der Gesellschaft. Schnittstelle Germanistik, 1 (2), 195-215. <https://doi.org/10.33675/SGER/2021/2/13>
- MENDL, Hans (2005): Konstruktivistische Religionspädagogik. Münster: LIT 2005.
- MERILL, David M. (1999): Instructional transaction theory (ITT): instructional design based on knowledge objects. In: Charles M. Reigeluth (Hrsg.): Instructional-design theories and models. A new paradigm of instructional theory. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates 1999, 397-424.
- WYRWA, Holger (1995): Konstruktivismus und Schulpädagogik – Eine Allianz für die Zukunft?. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lehren und Lernen als konstruktive Tätigkeit. Soest 1995, S. 15-45.

Internetquellen

URL 1: https://ff.um.si/wp-content/uploads/AKREDITACIJA_Germanistika_ENO_1_stopnja.pdf
(Letzter Zugriff: 3. 1. 2022)

URL 2: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/germanon/> (Letzter Zugriff: 3.1. 2023)

URL 3: https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf
(Letzter Zugriff: 16. 1. 2022)

Einsatz von digitalen Tools beim Einüben linguistischer Phänomene

Simona Fraščíková, Universität der hl. Kyrill und Methodius in Trnava, Slowakei

Die Pandemie Covid 19 wird heute als einer der entscheidenden Impulse für eine Revolution im Bildungswesen gesehen. Obwohl die Folgen des digitalen Wandels in Gesellschaft und Wirtschaft, aber nicht zuletzt auch im Alltag spürbar sind, hat sich gerade der Bildungsbereich erst langsam auf die digitale Welt eingestellt. Hier erweist sich die Pandemiezeit als entscheidend, denn die Länder mussten sich so schnell wie möglich auf die neue Situation einstellen, nicht nur im Gesundheitssektor und in der Wirtschaft, sondern auch im Bildungswesen. Zu diesem Zweck hat die Europäische Union einen "Aktionsplan für digitale Bildung (2021-2027)" veröffentlicht, der darauf abzielt, die Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung der EU-Mitgliedstaaten an das digitale Zeitalter anzupassen [URL1]. Es soll auf seine Schwerpunktbereiche hingewiesen werden, da sie als eine Art wesentliche Attribute für einen reibungslosen Übergang vom normalen Präsenzunterricht zum Online-Lernen angesehen werden können, der in jeder Krisensituation möglich ist (vgl. ebd.):

- **Förderung der Entwicklung eines leistungsfähigen digitalen Bildungsökosystems**
- **Ausbau digitaler Kompetenzen und Fertigkeiten für den digitalen Wandel**

Die angeführten Schwerpunkte verbinden den Bedarf an guter Infrastruktur, brauchbarer technischer Ausrüstung und geeigneten Tools und Plattformen mit der Notwendigkeit, die sichere digitale Kompetenz der Lehrenden zu entwickeln und zu fördern, da verlässliche Bildungsinhalte auch von ihnen erstellt und im Lernprozess umgesetzt werden, auch durch benutzerfreundliche digitale Werkzeuge. Um die digitale Kompetenz schrittweise und gezielt zu entwickeln und zu fördern, wurde 2017 "Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender (DigComEdu-Referenzrahmen)" veröffentlicht (vgl. European Framework for the Digital Competence of Educators: DigComEdu [URL2]; für die deutsche Übersetzung siehe [URL3]). Lehrende werden hier als Vorbilder für die nächste Generation charakterisiert, die in der Lage sein müssen, „den Lernenden ihre digitalen Kompetenzen klar zu zeigen und deren kreative und kritische Nutzung vermitteln zu können“ (vgl. DigCompEdu: deutsche Übersetzung, S. 12). Nach einer organisatorisch besonders herausfordernden Pandemiephase zu Beginn sollten sie nun in der Lage sein, dies zumindest ansatzweise zu tun, wenn auch nicht mit spürbaren Fortschritten. Der DigComEdu-Kompetenzrahmen umfasst insgesamt 22 Kompetenzen, die 6 verschiedene Bereiche abdecken. Sie sind in der folgenden Grafik und Tabelle zusammengefasst:



Abb.1: DigCompEdu-Kompetenzrahmen (vgl. DigCompEdu: deutsche Übersetzung, S. 12)

Berufliches Engagement	Digitale Ressourcen	Lehren und Lernen	Evaluation	Lernerorientierung	Förderung der Digitalen Kompetenz der Lernenden
Berufliche Kommunikation	Auswählen digitaler Ressourcen	Lehren	Lernstand erheben	Digitale Teilhabe	Informations- und Medienkompetenz
Berufliche Zusammenarbeit	Erstellen und Anpassen digitaler Ressourcen	Lernbegleitung	Lern-Evidenzen analysieren	Differenzierung und Individualisierung	Digitale Kommunikation und Zusammenarbeit
Digitale Weiterbildung	Organisieren, Schützen und Teilen digitaler Ressourcen	Kollaboratives Lernen	Feedback und Planung	Aktive Einbindung von Lernenden	Erstellung digitaler Inhalte
		Selbstgesteuertes Lernen			Verantwortungsvoller Umgang mit digitalen Medien
					Digitales Problemlösen

Tab.1: Übersicht des DigCompEdu-Kompetenzrahmens (vgl. DigCompEdu: deutsche Übersetzung, S. 20)

Wenn der DigCompEd-Kompetenzrahmen in den Kontext des thematischen Schwerpunkts dieses Kapitels gestellt wird, muss anerkannt werden, dass jeder Bereich bis zu einem gewissen Grad relevant ist und die einzelnen Kompetenzen in unterschiedlichem Maße im jeweiligen Lernprozess weiterentwickelt und gefördert werden (können), und zwar auf beiden Seiten (zu digitalen Kompetenzen in der Schulbildung siehe auch Demčíšák 2023). In der Regel geht dies Hand in Hand mit der Entwicklung und Förderung anderer Kompetenzen der Lernenden, die bereits vor der beschleunigten Digitalisierung durch die Covid 19-Pandemie von großer Bedeutung waren. Im Kontext der Hochschulbildung sind dies Fachkompetenz, Methodenkompetenz, gesellschaftliche Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz, Selbstkompetenz, die bei der Vorbereitung von für die digitale Umgebung geeigneten Lernmaterialien und praktischen Aufgaben sowie bei der Durchführung des entsprechenden Lernprozesses berücksichtigt werden müssen (zu den Schlüsselkompetenzen in der Hochschulbildung siehe mehr z. B. in Ufert 2015). Digitale Tools dienen hier als Hilfsmittel, um dies auf den beiden Seiten und im digitalen Umfeld zu erreichen.

Eine der genannten Kompetenzen ist die Fachkompetenz. Da sie definiert ist als „die Fähigkeit und Bereitschaft, Aufgaben- und Problemstellungen eigenständig, fachlich angemessen, methodengeleitet zu bearbeiten und das Ergebnis zu beurteilen“ [URL 4], impliziert sie notwendigerweise einschlägiges Fachwissen (Fakten-, Regel- und/oder Begründungswissen) [ebd.]. Je nach Studiengang kann es sich dabei um unterschiedliche Kenntnisse handeln, nicht zuletzt auch um Sprachkenntnisse, ohne die das Lehren und Lernen einer Sprache nicht denkbar ist. Das betrifft sowohl das theoretische Wissen über verschiedene linguistische Phänomene als auch deren praktisches Üben, denn nur durch gründliche Verarbeitung können sie besser verstanden und auch in komplexeren Zusammenhängen erfasst werden. Dies gilt für die Muttersprache ebenso wie für die Fremdsprache als Gegenstand des Lernprozesses und gleichermaßen für den Präsenz- wie für den Online-Unterricht. Ausgehend von der Definition der Linguistik (auch Sprachwissenschaft), da diesem Begriff das Attribut "linguistisch" beigemessen wird, sind dies jene Phänomene, die die Sprache als System sprachlicher Zeichen und einzelne Aspekte dessen Funktionierens betreffen und die im Rahmen der einzelnen Teildisziplinen der Sprachwissenschaft untersucht und beschrieben werden. Dazu gehören Phonetik und Phonologie, Morphologie, Wortbildung, Syntax, Semantik, Textlinguistik, Stilistik, Pragmatik usw. (vgl. z. B. Metzler Lexikon Sprache; Ernst 2004; Bergmann/ Pauly/ Stricker 2001). Gegenstand des Interesses können also linguistische Phänomene unterschiedlicher Art und deren Verflechtung sein, aber auch Phänomene, die in den Fokus einer Disziplin fallen, mit dem Ziel, sie besser zu verankern oder das bereits erworbene Wissen zu vertiefen. Im Unterrichtsprozess kommt es auf den Kurs und auf den Lehrenden an, der direkt beobachten kann, ob die Lernenden die linguistischen Phänomene verstehen, ob und wo sie Reserven haben. Beim

Selbststudium wird dies durch das Selbstmanagement des Lernenden bestimmt, der die Verantwortung für seinen eigenen Lernprozess übernimmt.

Die im Nachstehenden angeführten Beispiele beziehen sich auf zwei Kurse: *Einführung in die Sprachwissenschaft* einerseits und *Traditionelle Syntax* andererseits. Dies ermöglicht es, den Einsatz variabler digitaler Tools im Lernprozess zu exemplifizieren, da insbesondere der erste Kurs eine fächerübergreifende Betrachtung der Sprache und ihres Funktionierens darstellt. Auch wenn der Schwerpunkt auf digitalen Tools und somit auf deren Einsatz in einem digitalen Umfeld liegt, spricht nichts dagegen, sie auch in einem klassischen Präsenzformat einzusetzen, da entsprechende digitale Ausstattung der Räume inzwischen zum Standard der Hochschulbildung gehört.

Unter digitalen Tools werden verstanden „educational programs, websites or online resources, and digital processing systems that encourage active learning, knowledge construction, and exploration in the teaching and learning process“ [URL 5]. Sie zeichnen sich durch Merkmale wie zugänglich, kostengünstig, interaktiv, fesselnd, personalisiertes Lernen fördernd u. a. Der mögliche Einsatz von digitalen Tools betrifft also beide Akteure im Lernprozess, nur mit einer anderen Aufgabenteilung (Vorbereitung des Lerninhalts - Erstellen der Aufgabe vs. Wiederholung oder Studium des Lerninhalts/Vertiefung des Wissens - Lösen der gestellten Aufgabe). Im Zusammenhang mit ihrer Verwendung für das Einüben sprachlicher Phänomene können sie unterschiedlich eingestuft werden. Aus eigener Erfahrung kann man mit Informationssystemen arbeiten, die sich allenfalls auf die Vermittlung von theoretischem Wissen über die relevanten Sprachebenen oder -phänomene konzentrieren, mit Plattformen, die sowohl theoretische als auch praktische Aspekte (praktisch im Sinne der Entwicklung der Fähigkeit des Nutzers, theoretisches Wissen in der Praxis anzuwenden; auf den theoretischen Teil folgen praktische Übungen) beinhalten, sowie mit rein praktischen Online-Portalen, die ausschließlich zum Üben bestimmter Sprachbereiche konzipiert wurden. Es handelt sich um digitale Werkzeuge, in deren Struktur nur sehr eingeschränkt eingegriffen werden kann; sie stehen dem Nutzer zur Verfügung und eignen sich besonders für das Selbststudium. Andererseits gibt es auch eine Reihe von Plattformen und Apps, die je nach Zielsetzung zur Erstellung von Lerninhalten und praktischen Aufgaben sowie zur Lösung vorgegebener Aufgaben verwendet werden können. Die folgende Darstellung basiert auf dieser Klassifizierung und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Die Digitalisierung ist mit einer großen Erleichterung des Lernprozesses verbunden, insbesondere im Hochschulbereich, da eine große Menge an (Fach-)Literatur, Lernmaterialien und relevanten Informationen online verfügbar ist. Neben der Pflicht- und Empfehlungsliteratur, die bereits weitgehend digitalisiert ist, kann auf eine Reihe von theoretisch orientierten Informationsportalen zugegriffen werden, die sich auf sprachliche Bereiche und deren spezifische Phänomene konzentrieren. Sie ermöglichen eine schnelle und zuverlässige Suche nach verschiedenen sprachlichen

Begriffen und liefern Antworten auf der Grundlage eines Querschnitts durch die umfangreiche Fachliteratur. Dies beschleunigt die erste Orientierung in dem betreffenden linguistischen Bereich, da solche Portale besonders auf die relevanten Aspekte und die wichtigsten Merkmale der betreffenden Phänomene eingehen. Im Zusammenhang mit der deutschen Sprache ist das Portal **grammis** (Grammatisches Informationssystem) besonders erwähnenswert. Es handelt sich um ein Informationssystem zu ausgewählten Sprachbereichen, das vom Leibniz-Institut für Deutsche Sprache in Mannheim (IdS Mannheim) betrieben wird. Die Tatsache, dass das IdS Mannheim eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung zur Dokumentation und Erforschung der deutschen Sprache in Gegenwart und neuerer Geschichte ist, bestätigt, dass es eine verlässliche Quelle für sprachwissenschaftliche Informationen ist [URL 6]. Im grammis-Portal kann nach sprachlichen Phänomenen entweder über eine eingeschränkte Suche (Abb. 2) oder ohne diese gesucht werden, wobei das sprachliche Phänomen aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet wird (Abb. 3).



Abb. 2: Grammatisches Informationssystem – grammis: Filter zum Eingrenzen der Suche [URL 7]

Ergebnisse

42 Treffer

Wissenschaftliche Terminologie

Morphem

Morphem Morpheme sind die kleinsten formal...aus nur einem **Morphem**, es ist nicht weiter in bedeutungstragende

Propädeutische Grammatik

Funktionen des Verbalkomplexes

sich mindestens aus zwei **Morphemen** zusammen. Jede der zwei erwähnten...wird von einem der beiden **Morpheme** übernommen. Dies ist etwa

Systematische Grammatik

Funktionale Bestimmung des Verbalkomplexes

Proposition) vom lexikalischen **Morphem** (lach-), Aufgabe 2 (Einordnung...- t / - te) erfüllt. Die **Morpheme** bilden jeweils in sich abgeschlossene

Grammatik in Fragen und Antworten

Walthers von der Vogelweide oder Walther von der Vogelweides – Komplexe Eigennamen im Genitiv

Beschränkung folgt auch, dass das **Genitivmorphem** -(e)s bei Gattungsnamen

Korpusgrammatik

Interpretation des Entscheidungsbaums

Fugenelement [bestimmt]" und **Fugenmorpheme** "so und nicht anders [...] systematisch

Abb. 3: Grammatisches Informationssystem – grammis: Morphem als Suchbegriff [URL 8]

Ein so durchdachtes Informationssystem wie das grammis-Portal gibt es im Deutschen kaum. Die Möglichkeit, die Art und Weise, wie die linguistischen Phänomene präsentiert werden, nach eigenen Bedürfnissen zu wählen, ist einer der vielen Vorteile des Portals (Systematische Grammatik vs. Propädeutische Grammatik vs. Grammatik in Fragen und Antworten). Die mögliche Nutzung von grammis und ähnlichen Online-Portalen auch in anderen Sprachen kann auf der Seite der beiden am Lernprozess beteiligten Akteure erwähnt werden. Während Lehrende das darin enthaltene linguistische Wissen bei der Erstellung von theoretischem Unterrichtsmaterial sowie bei der Vorbereitung von Aufgaben zur Wiederholung oder Vertiefung des theoretischen linguistischen Wissens nutzen können, dient es den Lernenden sowohl als schnell zugängliche theoretische Ausgangsbasis beim Lösen von Aufgaben als auch als Quelle für Veröffentlichungen, in denen weitere oder detailliertere Informationen zum Thema zu finden sind. Die Lernenden können gezielt auf das Portal hingewiesen werden; dies geschieht auch indirekt, indem etwa ein Zitat daraus in den Lernmaterialien platziert wird oder die Lernenden erhalten direkt eine Aufgabe, die anhand von grammis gelöst werden muss. Der folgende Auszug aus *Einheit 2: Morpheme - Morphemklassifizierung* -

morphematische Analyse - Wortbildungsarten, die im Rahmen des Kurses *Einführung in die Sprachwissenschaft* behandelt wird, veranschaulicht die Perspektive des Lehrenden:

2.5 Wortbildungsarten

„**Wortbildung ist die Bildung von Wörtern aus Sprachmaterial, das innerhalb einer Sprache vorhanden ist. Es gibt verschiedene Verfahren, mit denen Wörter aus vorhandenem Sprachmaterial gebildet werden.**“ (2)

a) Welche Wortbildungsverfahren gibt es in der deutschen Gegenwartssprache? Welche davon sind besonders produktiv? Beschreiben Sie sie und nennen Sie 3 Beispiele für jede Wortbildungsart (Google/ empfohlene Literatur)!

grammis-Definition [URL 9]

Abb. 4: Einheit 2: Morpheme - Morphemklassifizierung - morphematische Analyse – Wortbildungsarten [URL 10]

Zu den frei zugänglichen digitalen Online-Portalen, die sich auch mit sprachlichen Phänomenen verschiedener Art befassen und ein breites Spektrum abdecken, gehört auch **Wikipedia – Die freie Enzyklopädie** [URL 11]. Im Laufe der Zeit gab es viele Debatten darüber, ob Wikipedia eine neutrale Wissensplattform ist, eine geeignete Quelle zur Wahrheitsfindung usw. Auch wenn die Meinungen zu diesem Thema auseinandergehen, gibt es kein Argument, das für eine Ablehnung in der Hochschulbildung spricht. Einerseits handelt es sich um eine der bekanntesten digitalen Wissensplattformen, mit der sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden vertraut sind, andererseits obliegt es dem Nutzer, mit Hilfe digitaler Tools nicht nur nach Informationen zu suchen, sondern diese auch kritisch zu bewerten.

Neben den oben genannten Wissensportalen können auch digitale Wörterbuchportale zum Üben von Sprachphänomenen in der Online-Umgebung genutzt werden. Obwohl sie kein so breites Spektrum an theoretischem Wissen über sprachliche Phänomene bieten, können sie in bestimmten Phasen des Lernprozesses von beiden Akteuren als nützliche Ressource genutzt werden. Zu den Standardinformationen in einem Wörterbuch gehören Informationen zur Grammatik, zur Worttrennung, zur Wortgliederung und zu ihrer Bedeutung; in der digitalen Umgebung bieten Wörterbuchportale und Wörterbücher nicht selten zusätzliche Informationen wie Sachgebiet, Synonyme, Antonyme, Kookkurrenzprofil des Suchbegriffs, einschließlich statistischer Angaben. Ihr Einsatz erfordert ein hohes Maß an Selbstständigkeit und die Fähigkeit, die bereitgestellten Informationen zu interpretieren. Zu den digitalen Wörterbüchern und Wörterbuchportalen mit dem höchsten Informationsgehalt gehören:

- **Wortschatz-Portal der Universität Leipzig - Wortschatz Leipzig** [URL 12]

- **Das Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch des Leibniz-Instituts für Deutsche Sprache (IDS) – OWID** [URL 13]
- **Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache – DWDS** [URL 14]
- **Duden Online** [URL 15]
- **Wortbedeutung.Info** [URL 16]

Der folgende Auszug illustriert die Einbeziehung der Arbeit mit digitalen Wörterbüchern (Wörterbuchportalen) in den Kurs *Einführung in die Sprachwissenschaft, Einheit 9: Die Pragmalinguistik – ausgewählte Aspekte* (Aufgabe 1c). Um die Selbständigkeit und das Eigenverantwortung zu fördern, ist es empfehlenswert, die konkrete Auswahl den Lernenden zu überlassen:

c) Im Zusammenhang mit dem Begriff „Weltwissen“ wird der Begriff "Kontext" in der Literatur synonym verwendet. **Schlagen Sie den Begriff „Kontext“ in verschiedenen Wörterbüchern nach und nennen Sie die Aspekte, die sich auf den Kontext als Weltwissen beziehen!**

Abb. 5: Einheit 9: Pragmalinguistik – ausgewählte Aspekte [URL 17]

Im digitalen Umfeld stehen Lehrenden und Lernenden eine Vielzahl von Online-Sprachlernplattformen mit kombinierten Funktionen oder rein praxisorientierten Einheiten zur Verfügung, um ausgewählte Sprachphänomene zu üben (kombiniert im Sinne einer Kombination aus theoretischer Einführung in das Thema und zum Üben geeigneten Übungen). Während sie für Lehrende eine Art Inspiration sein können, bieten sie den Lernenden variable interaktive Lektionen, Aktivitäten und Übungen, um vor allem sprachliche Phänomene wie Grammatik, Wortschatz, Aussprache usw. zu üben. Diese Plattformen richten sich zwar in erster Linie an DaF-Lernende und Lernende der unteren Schulstufen (Deutsch als Muttersprache), sie können aber auch zur Selbstevaluierung der erworbenen Kenntnisse und deren Anwendung in praktischen Übungen während des Selbststudiums genutzt werden. In der Hochschulbildung wird besonderer Wert auf das Selbststudium gelegt, so dass auch die Bedeutung der Selbstkontrolle und Selbstmotivation zunimmt. Da Online-Sprachlernplattformen mit einer automatischen Bewertung der Ergebnisse ausgestattet sind, erhält der Lernende direktes Feedback. Der Idee des Projekts folgend, ist jedoch anzumerken, dass diese Portale nur einen begrenzten Teil der linguistischen Phänomene abdecken, da sie fast immer der Grammatik (morphologische und syntaktische Kategorien) und dem Wortschatz gewidmet sind. Bereiche wie Semantik, Stilistik, Pragmalinguistik sowie tiefere Zusammenhänge innerhalb der Morphologie und Syntax werden in der Regel nicht behandelt. Dazu einige Beispiele:

- **Deutsch Perfekt** [URL 18]
- **Grammatiktraining** [URL 19]
- **Deutschlernerblog für Deutschlerner in aller Welt** [URL 20]
- **Grammatik Deutsch** [URL 21]
- **DEUTSCH TRAINING** [URL 22]
- **DEUTSCH ONLINE** [URL 23]
- **SCHUBERT Verlag** - Online-Aufgaben DaF [URL 24]
- **SchulArena.com** [URL 25]

Die mehr oder weniger vorgefertigten digitalen Tools werden denjenigen gegenübergestellt, die der Lehrende verwenden kann, um seine eigenen Einheiten vorzubereiten. In diesem Fall handelt es sich jedoch um einen viel komplexeren Prozess der Arbeit mit digitalen Werkzeugen, der sich selten, wenn überhaupt, auf das Starten der App selbst beschränkt.

Derzeit gibt es viele digitale Tools für die Erstellung eigener Einheiten. Es gibt Softwarepakete mit einer breiten Palette von Präsentationswerkzeugen und Aufgabentypen, von denen die meisten entweder kostenlose oder Testversionen anbieten. Was die Bandbreite der Werkzeuge angeht, so sind die kostenlosen Versionen in der Regel begrenzt. Zu nennen sind z. B. **Moodle** [URL 26], **H5P** [URL 27], **Google Classroom** [URL 28], **Blackboard Learn** [URL 29] usw. Darüber hinaus können kostenlose Online-Tools verwendet werden, um einzelne Phänomene und deren Verständnis zu üben oder zu testen. Im Prinzip können diese Tools auf allen Schulstufen eingesetzt werden; die Übungen müssen an die zu lösende Problematik und an die Zielgruppe sowie deren Niveau angepasst werden. Viele davon sind zwar auch in den oben erwähnten Softwarepaketen enthalten, aber manchmal ist es gerade die andere und vielleicht attraktivere visuelle Darstellung einer Aufgabe, die den entscheidenden Faktor für ein größeres Engagement der Lernenden beim Üben des Sprachphänomens darstellen kann. Ein Überblick über digitale Tools, einschließlich einer Anleitung zu deren Einsatz im Bildungssektor, lässt sich recht schnell erhalten: vgl. z. B. [URL 30]; [URL 31]; [URL 32]. Im Folgenden werden sowohl das H5P-Softwarepaket als auch einige kostenlose digitale Tools an konkreten Beispielen illustriert. Die in H5P erstellten Einheiten sind nur ein Vorschlag, wie man mit sprachlichen Phänomenen in der Online-Welt umgehen kann. Zur Veranschaulichung werden mehrere Einheiten verwendet:

Kurs: Einführung in die Sprachwissenschaft

Einheit: 3. Die Kommunikationsmodelle; 5. Das Tempussystem des Deutschen (funktionalistisch);
8. Satzglieder

3 Kommunikationsmodelle

1. Einer der bekanntesten Kommunikationswissenschaftler des 21. Jhrs. **Paul Watzlawick** (außerdem auch Psychotherapeut, Psychoanalytiker, Soziologe, Philosoph, Autor) ist bekannt für seine **Axiome zur Kommunikation** (Modell der 5 Axiome der Kommunikation). Die berühmteste von ihnen lautet:

„Wir können nicht nicht-kommunizieren.“ (1)

a) Schauen Sie sich die folgenden Abbildungen an und versuchen Sie, die berühmte Grundannahme von Watzlawick damit zu erklären! Was alles wird als Kommunikation betrachtet?



Abb. 6: Einheit 3: Die Kommunikationsmodelle [URL 33]

5 Das Tempussystem des Deutschen (funktionalistisch)

1. Warum gibt es die verbale Kategorie **Tempus**? Brauchen wir diese Kategorie? Überlegen Sie! Der folgende Textauszug könnte ihnen helfen.

"Was wir tun und was wir erfahren, vollzieht sich an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit. Alles Handeln und alle Erfahrung ist orts- und zeitgebunden. Das gilt für materielle Handlungen und Erfahrungen (wie das Pflanzen eines Baumes, das Bauen eines Hauses, das Geborenwerden oder das Heranwachsen) ebenso wie für symbolische Handlungen (Begrüßen und Abschiednehmen, Auffordern und Versprechen, Zustimmung und Verneinen)." (Ehrich 1992:2)

Abb. 7: Einheit 5: Das Tempussystem des Deutschen (funktionalistisch) [URL 34]

8 Satzglieder

[Die behandelte Problematik stellt einen Untersuchungsgegenstand der Syntax dar: „Die Syntax ist die Lehre vom Bau des Satzes. Ihr Ziel ist, Gesetzmäßigkeiten herauszuarbeiten, nach denen Wörter (z. B. das, klein, Kind) zu Wortgefügen (z.B. das kleine Kind) und zu einfachen bzw. komplexen Sätzen (z.B. Das kleine Kind weint. Das kleine Kind weint, weil es Hunger hat.) zusammengefügt werden.“⁴]

1. Lesen Sie folgende Definitionen des linguistischen Begriffs „Satzglied“!

1, „Satzglied ist ein relationaler Begriff, da die Funktion, die eine Einheit erfüllt, stets in ihrer Umgebung bewertet werden muss.“ (1)

2, „Sie [die Satzglieder] sind Relationen, d.h. Funktionen von Kategorien [Wörtern und Wortgruppen] in der Konstituentenstruktur des Satzes.“ (2)

3, „Zum Satzglied wird sie [Wortgruppe] erst durch ihr Verhältnis zu anderen Konstituenten eines Satzes.“ (3)

a) Erklären Sie aus syntaktischer Perspektive die Begriffe Verhältnis und Funktion!

Abb. 8: Einheit 8: Satzglieder [URL 35]

Bei der Erstellung einer eigenen Einheit muss im Voraus festgelegt werden, welchen Zweck sie im jeweiligen Lernprozess erfüllen soll. Wenn eine Lerneinheit nicht nur ansprechend sein soll, sondern auch die Entwicklung von Kompetenzen wie kritisches und konstruktives Denken der Lernenden fördern soll, müssen die einzelnen Aufgaben so durchdacht sein, dass sie den Lernenden genügend Anreize dazu bieten. Die Abbildungen 6 - 8 zeigen, dass dies z. B. durch die Verwendung von anregenden Bildern (auch eigene/heruntergeladene Videos, usw.), theoretischen Aussagen sowie themenbezogenen Zitaten in Verbindung mit gezielten, meist offenen Fragen möglich ist. Dies weist darauf hin, dass diese Software nicht nur für praktische Übungen, sondern auch für die Vermittlung von theoretischem Wissen oder dessen mehr oder weniger geregelten eigenständigen Erwerb eingesetzt werden kann, da die angebotenen Content-Arten auch Standardapps von Microsoft (Präsentation, Text, Essay, Einfügen von Bild/Video/Link u.a.) umfassen. Progress in der Aneignung von Sprachkenntnissen lässt sich durch Aufgabenstellungen erzielen, die es den Lernenden ermöglichen sollen, ein immer breiteres Spektrum ihres eigenen Erfahrungshorizonts sowie ihre bereits erworbenen Kenntnisse einzubeziehen, auf denen sie schrittweise aufbauen und komplexere Zusammenhänge entdecken können. Zur Veranschaulichung beispielsweise die Struktur von Einheit 3 aus der *Einführung in die Sprachwissenschaft (Die Kommunikationsmodelle)*. Es werden nur Aufgabenstellungen aufgeführt, nicht die visuellen und audiovisuellen Contents, die Teil der Einheit sind. Die Einheit beginnt mit einem Reflexionsanstoß über Kommunikation im Allgemeinen, die uns jeden Tag begleitet. In der gesamten ersten Aufgabe geht es also um die Aktivierung von Erfahrungswissen. Es folgt eine Einführung in die Thematik der Modellierung von Kommunikation, zunächst am

Beispiel des einfachsten Kommunikationsmodells (Aufgabe 2a) und dann im Kontext eines komplexen Kommunikationsmodells (Aufgabe 2b), wobei das entdeckende Lernen der Lernenden zunehmend gefördert wird. Die Phase des Wissenserwerbs wird mit Aufgabe 3a-b abgeschlossen, die drei spezifischen Kommunikationsmodellen gewidmet sind und die die Lernenden völlig selbstständig lösen und die Ergebnisse im Plenum präsentieren müssen. Während die Eingriffe des Lehrers zu Beginn der Lerneinheit stärker sind, werden sie bei den folgenden Aufgaben immer schwächer, und der Lehrende dient dann nur noch als eine Art Kontrolle.

3 Kommunikationsmodelle

1. Einer der bekanntesten Kommunikationswissenschaftler des 21. Jhrs. **Paul Watzlawick** (außerdem auch Psychotherapeut, Psychoanalytiker, Soziologe, Philosoph, Autor) ist bekannt für seine **Axiome zur Kommunikation** (Modell der 5 Axiome der Kommunikation). Die berühmteste von ihnen lautet:

„Wir können nicht nicht-kommunizieren.“ (1)

a) Schauen Sie sich die folgenden Abbildungen an und versuchen Sie, die berühmte Grundannahme von Watzlawick damit zu erklären! Was alles wird als Kommunikation betrachtet?

b) Welche Arten der Kommunikation werden unterschieden? (Ausführlichere Klassifizierung finden Sie auf entsprechenden Google-Seiten.)

2. Die menschliche Kommunikation war schon immer von großem Interesse für Sprachwissenschaftler. Sie haben versucht, ihre Funktionsweise so verständlich und zugänglich wie möglich darzustellen. Zu diesem Zweck sind so genannte Kommunikationsmodelle vorgeschlagen worden, die die wesentlichen Faktoren von Kommunikationsprozessen erfassen. Das einfachste Kommunikationsmodell stammt von Ferdinand de Saussure, obwohl die Bezeichnung „Kommunikation“ in seinem Entwurf nicht zu finden ist.

a) Die folgende Abbildung verweist auf die Grundgedanken des Modells von de Saussure. Aus welchen Teilen besteht das Modell von de Saussure? Beschreiben Sie es!

b) Schauen Sie sich das folgende Foto an und beschreiben Sie es! (Wer? Wo? Relevante Aspekte der Umgebung?)

b) Stellen Sie sich vor, dass die Frau auf dem Bild ein Gespräch mit verschiedenen Personen führt. Was kann die Kommunikation zwischen dieser Frau und ihren Gesprächspartnern beeinträchtigen? Hören Sie sich die folgende Aufnahme an und überlegen Sie?

 : <https://www.youtube.com/watch?v=9e8fQnRvsug>

c) Betrachten Sie die Situation(en), in der die Frau mit anderen kommuniziert, und vergleichen Sie sie mit einer Modellsituation, auf die das Kommunikationsmodell von de Saussure anwendbar ist. Welche Aspekte der alltäglichen Kommunikationssituation werden in dem Modell von de Saussure nicht berücksichtigt? Was sollte in einem komplexeren Kommunikationsmodell enthalten sein? Überlegen Sie!

3. Weitere bekannte Kommunikationsmodelle sind das Organon-Modell von Bühler, das Eisberg-Modell von Freud und das 4-Ohren-Modell von Schulz von Thun.

a) Suchen Sie nach Informationen zu diesen Kommunikationsmodellen (Google/empfohlene Literatur)! Konzentrieren Sie sich auf folgende Punkte:

- **Grundgedanke des jeweiligen Kommunikationsmodells**
- **Bestandteile des jeweiligen Kommunikationsmodells**
- **Beziehungen von einzelnen Bestandteilen zueinander / Funktionen von einzelnen Bestandteilen**

b) Wählen Sie eines der Kommunikationsmodelle und stellen Sie es Ihren Kollegen vor!

c) Lösen Sie das folgende Quiz!

<http://https://wordwall.net/resource/28881603>

Abb. 9: Einheit 3: Die Kommunikationsmodelle [URL 36]

Zusätzlich zu den H5P-Contents, die für die Vermittlung theoretischer Sprachkenntnisse geeignet sind, gibt es auch viele Funktionen, die den interaktiven Online-Tools entsprechen (Multiple Choice, Richtig/Falsch, Ja/Nein, Ergänzungsübung, Drag & Drop u. a.). Sie eignen sich für die eigentliche

praktische Übung eines bestimmten sprachlichen Phänomens oder zur Überprüfung dessen Verständnisses. Nachfolgend sind Auszüge aus einigen von ihnen zu finden (für weitere Beispiele siehe [URL 37]):

Kurs: Traditionelle Syntax - Seminar

Einheit: 4. Subjekt; 5. Objekt(e); 9. Koordinative Satzverbindungen

4. Ordnen Sie in den folgenden Sätzen die passende Funktion dem Pronomen "es" zu! Machen Sie das folgende Quiz!

In manchen Fällen kam **es** zu Vergewaltigungen.

"Es" als Prowort

Vorfeld-"Es"

formales "Es" (expletives "es")

"Es" als Korrelat

Überprüfen

Es kamen 400 Leute, ich hätte mir nicht vorstellen können, dass es so eine Bereitschaft gibt.

"Es" als Prowort

formales "Es" (expletives "es")

Vorfeld-"Es"

"Es" als Korrelat

Überprüfen

Abb. 10: Einheit 4: Subjekt; H5P-Content: Multiple Choice [URL 38]

b) Ergänzen Sie in folgenden Sätzen die passende rektional gebundene Präposition!

[Ergänzen Sie die Präposition oder gegebenenfalls die Verschmelzung der Präposition und des Artikels (am/zu/im...)!]

- a) Was wartet heute uns?
- b) Wir freuen uns Ihre Beiträge zu unseren Artikeln und wünschen Ihnen viel Spaß beim Gedankenaustausch auf unseren Seiten!
- c) Dieses Gerät eignet sich aufgrund seiner einfachen Bedienbarkeit und seiner Zuverlässigkeit sowohl die Herstellung des Silbers für den privaten Eigenbedarf als auch den professionellen Einsatz.
- d) Wir wussten ja nicht, ob sich vielleicht jemand auch noch uns rächen will.
- e) Nicht nur Historiker streiten Geschichte.
- f) Der Fahrer griff seinem Handy und schaltete die Innenbeleuchtung ein.
- g) Wir wollen niemanden Rauchen überreden.
- h) Er plädierte einen kontinuierlichen und interkulturellen Dialog - mit oder ohne Krise.
- i) Aus dieser Organisation entstand das weltweit tätige Werk "Kirche in Not/Ostpriesterhilfe", das heute Hilfsgelder die Kirche in über 135 Ländern verteilt.

Abb. 11: Einheit 5: Objekt(e); H5P-Content: Lückentext [URL 39]

1a) Die Teilsätze in einer Satzverbindung stehen in unterschiedlichen inhaltlichen Beziehungen. Ergänzen Sie die geeignete Art der Satzverbindung entsprechend der Beschreibung der inhaltlichen Beziehung!

Der zweite Hauptsatz gibt eine Folge an, die im Gegensatz zu der im ersten Hauptsatz genannten Voraussetzung steht.

✓ Überprüfen



Abb. 12: Einheit 9: Koordinative Satzverbindungen; H5P-Content: Fragenquiz [URL 40]

Das Üben von Sprachphänomenen kann auch mit anderen digitalen Tools erfolgen, die in die Software integriert werden können (über einen Link), aber auch unabhängig davon verwendet werden können. Die oben erwähnten digitalen Tools (Multiple Choice, Richtig/Falsch, Ja/Nein, Zusatzaufgaben, Drag & Drop usw.) gehören zur Standardausstattung digitaler Plattformen; sie sind benutzerfreundlich und der Zugang zu ihren kostenlosen Versionen ist ebenfalls relativ einfach. Ihre attraktive visuelle Seite ist besonders vorteilhaft, auch wenn dieser Aspekt in der Hochschulbildung eher zweitrangig ist. Noch wichtiger ist, dass viele von ihnen eine kollaborative Problemlösung, eine kreativere Gestaltung des Übungsteils und nicht zuletzt - je nach Art der Aufgabe - eine schnelle automatische Überprüfung der eingegebenen Lösung ermöglichen. Ein Beispiel für ein kollaboratives Tool und seine Verwendung beim Üben von Sprachphänomenen sind **Miro**, **EduPad** oder **Scrumblr**, die es den Lernenden ermöglichen, gemeinsam an einer Aufgabe zu arbeiten (siehe Abb. 13, 14 und 15).

Kurs: Traditionelle Syntax – Seminar; Einführung in die Sprachwissenschaft

Einheit: 9. Koordinative Satzverbindungen; 3. Prädikat, Prädikativ; 2. Morpheme – Morphemklassifizierung – morphematische Analyse – Wortbildungsarten

b) Inhaltliche Beziehungen zwischen Teilsätzen können in einer Satzverbindung durch entsprechende Konjunktionen oder Konjunkionaladverbien hergestellt werden! Ergänzen Sie die folgende Graphik! Geben Sie im ersten Schritt die Arten von Satzverbindungen und dann die entsprechenden Verknüpfungselemente ein [s. unten die Graphik]!

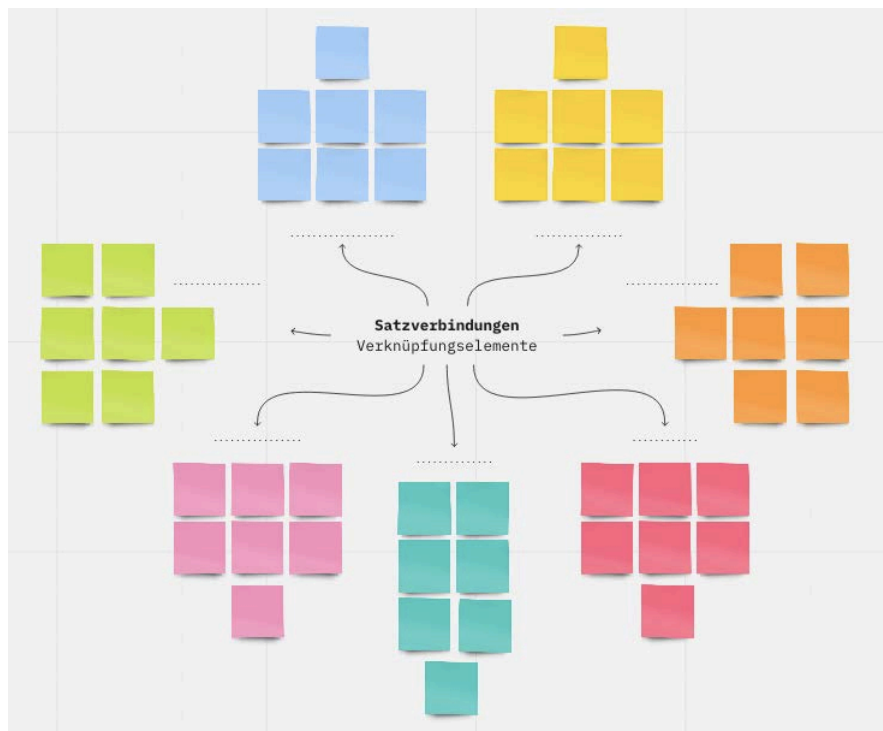


Abb. 13: Einheit 9: Koordinative Satzverbindungen; digitales Tool - Miro [URL 41]

1. Unterstreichen Sie das Prädikat im Text und entscheiden Sie, ob es

- **einfach (einteilig) oder**
- **komplex (mehrtellig) ist;**
- **einen grammatischen oder**
- **einen lexikalischen Prädikatsteil hat!**

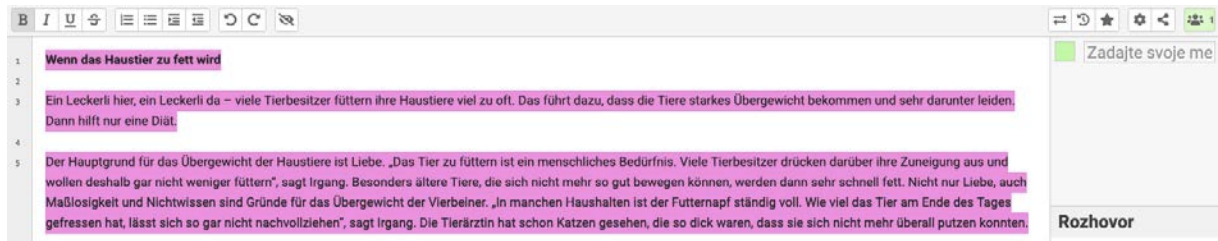


Abb. 14: Einheit 3: Prädikat, Prädikativ; digitales Tool - EduPad [URL 42]

a) Welche Typen von Morphemen werden nach den einzelnen Kriterien unterschieden? Suchen und ordnen Sie sie zu (Google/empfohlene Literatur)!

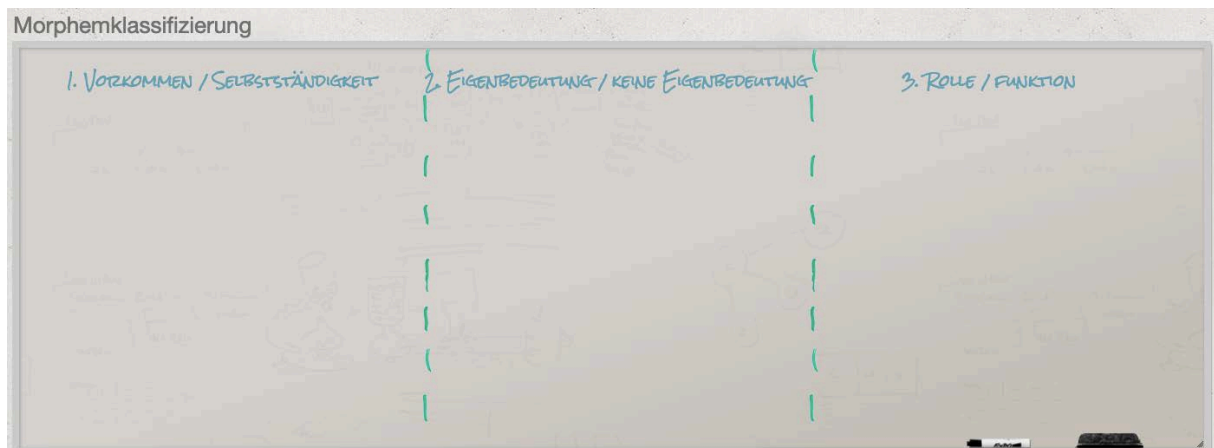


Abb. 15: Einheit 2: Morpheme – Morphemklassifizierung – morphematische Analyse – Wortbildungsarten: digitales Tool - Scrumblr [URL 43]

Die folgenden Beispiele veranschaulichen die digitalen Tools, die verwendet werden können, um das Verständnis von sprachlichen Phänomenen zu üben oder zu testen:

Kurs: Einführung in die Sprachwissenschaft; Traditionelle Syntax – Seminar;

Einheit: 2. Morpheme – Morphemklassifizierung – morphematische Analyse – Wortbildungsarten;
8. Satzglieder; 5. Objekt(e)

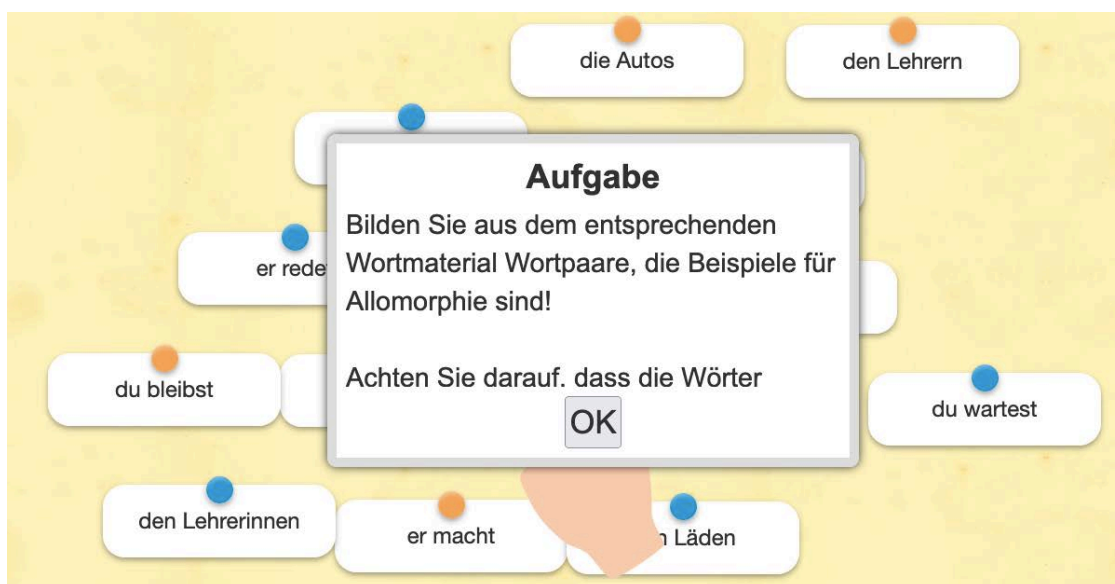


Abb. 16: Einheit 2: Morpheme – Morphemklassifizierung – morphematische Analyse – Wortbildungsarten: digitales Tool - LearningApps [URL 44]

Welche anderen Eigenschaften haben die Objekte? Machen Sie das Quiz! (Bei einigen Fragen gibt es mehrere mögliche richtige Antworten!)

Es wird zwischen direktem und indirektem Objekt unterschieden. Direktes Objekt ist

a Genitivobjekt b Dativobjekt c Akkusativobjekt d Präpositionalobjekt

Zum Subjekt im Passiv kann nicht werden.

a Genitivobjekt b Dativobjekt c Akkusativobjekt d Präpositionalobjekt

von der Passivtransformation bleibt unberührt.

a Genitivobjekt b Dativobjekt c Akkusativobjekt d Präpositionalobjekt

Abb. 17: Einheit 5: Objekt(e); digitales Tool – Wizer.me [URL 45]

Welche anderen Eigenschaften haben die Objekte? Machen Sie das Quiz! (Bei einigen Fragen gibt es mehrere mögliche richtige Antworten!)

Es wird zwischen direktem und indirektem Objekt unterschieden. Direktes Objekt ist

Genitivobjekt

Dativobjekt

Akkusativobjekt

Präpositionalobjekt

Zum Subjekt im Passiv kann nicht werden. *

Genitivobjekt

Dativobjekt

Akkusativobjekt

Präpositionalobjekt

Abb. 18: Einheit 5: Objekt(e); digitales Tool – Google Forms [URL 46]

Match up

Satzglieder

adiklat

verbale

Objekt

tribut

Objekt

adika

Welchem Satzglied entspricht die kurze Charakteristik?

Es handelt sich um das ...

selbständiges Satzglied auf.

ert mit dem finiten ...

son und Numerus.

ückt es die näheren ...

des Geschehens aus.

Im Kasus ist es durch das Verb ...

oder durch das Adjektiv bestimmt.

Es kommt in Verbindung ...

in der Reihenfolge vor.

START

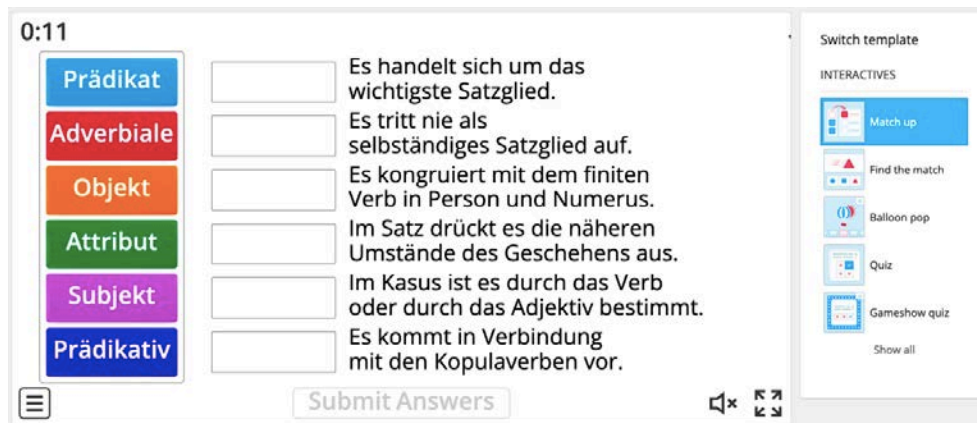


Abb. 19: Einheit 8: Satzglieder; digitales Tool – Wordwall [URL 47]

4. Satzglieder bestimmen! Drehen Sie das Rad und bestimmen Sie alle Satzglieder im Satz (5):

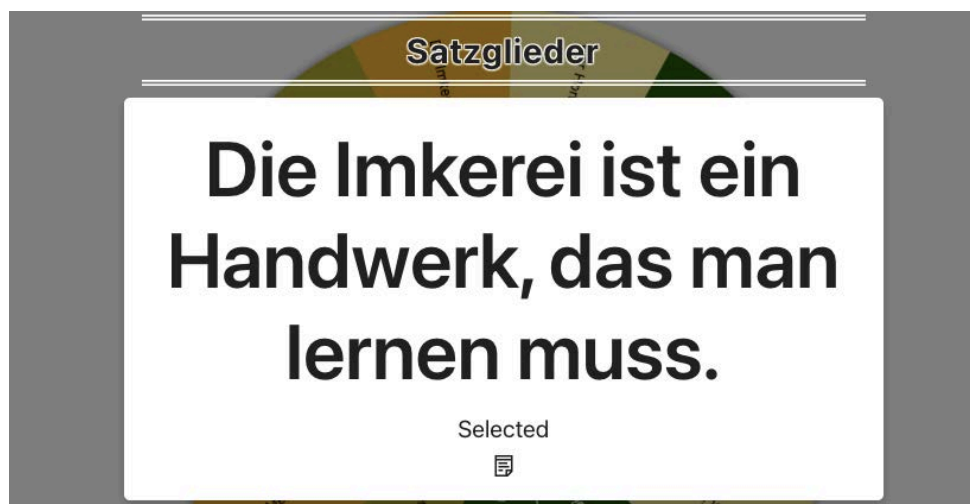


Abb. 20: Einheit 8: Satzglieder; digitales Tool – Pickerwheel [URL 48]

Aus den Beispielen wird deutlich, dass im Online-Umfeld tatsächlich eine Reihe brauchbarer digitaler Tools zur Verfügung stehen, die einerseits zur Unterstützung von Vorlesungen oder als ergänzendes Material für das Selbststudium und andererseits für kreativere Übungen genutzt werden können. Im Vordergrund steht sicherlich die Praktikabilität, sowohl bei der Vorbereitung als auch bei der Arbeit mit der bereits vorbereiteten Einheit des Lernprozesses im Online-Umfeld, da die digitale Welt dem Nutzer verschiedene digitale Hilfsmittel zur Verfügung stellt, um die eventuellen Schwierigkeiten sowohl auf Seiten der Lehrenden als auch auf Seiten der Lernenden zu überwinden.

Es wurde bereits darauf hingewiesen, dass die Vorbereitung einer eigenen Lerneinheit ein komplexer Prozess ist und das Starten einer Software oder einer App erst der Anfang ist. Die Einheit vermittelt theoretische Inhalte, veranschaulicht sie mit visuellen und audiovisuellen Hilfsmitteln, praktischen Beispielen usw. Diese müssen sorgfältig ausgewählt werden, um dem Lernenden zu ermöglichen, sich dem zu vermittelnden Sprachbereich auf der Grundlage seiner Vorkenntnisse zu

nähern und darin Fortschritte zu erzielen. Aus praktischer Sicht muss bei ihrer Auswahl der Urheberrechtsschutz und damit die Zitierregeln beachtet werden. Es handelt sich also um eine relativ komplexe Herausforderung, die aber auch mit Hilfe digitaler Tools bewältigt werden kann.

Fazit

Das Potenzial des Online-Umfelds für den Bildungssektor hat sich allmählich herauskristallisiert, insbesondere während der Pandemie. Heute kann dieses Potenzial nicht mehr geleugnet werden und daher wird parallel zur Präsenzform genutzt, wenn es die Situation erfordert, oder als Ergänzung zu ihr in einigen Phasen. Dies gilt auch für die Hochschulbildung und hier zum Beispiel für die Linguistik und ihre einzelnen Disziplinen als Universitätskurse. Trotz des umfangreichen Wissens, das den Lernenden vermittelt werden muss, zeigten die Beispiele, dass dies nicht nur attraktiv, sondern auch effektiv möglich ist.

Der Lernprozess im Online-Umfeld ist jedoch nicht nur damit verbunden. Die Vorbereitung digitaler Inhalte erfordert eine gute Kenntnis von digitalen Tools und Technologien, eine schrittweise Erweiterung des eigenen Horizonts in diesem Bereich, so dass der Lernprozess selbst fortschrittlich wird. Auch im digitalen Bereich bedeutet dies in erster Linie, sich das notwendige Sprachwissen (allgemeiner betrachtet Fachwissen) anzueignen. Sekundär, aber keineswegs unwichtig, ist die Entwicklung bzw. Weiterentwicklung der digitalen Kompetenz, denn im Prozess des Online-Lernens erwerben die Lernenden nicht nur die Theorie und deren Anwendung in der Praxis, sondern erhalten auch direkte und indirekte Anweisungen, wo und wie sie Inhalte finden, dass sie diese kritisch auf ihre Verlässlichkeit prüfen müssen und wie sie sie ordnungsgemäß nutzen. Abschließend sei noch einmal erwähnt, dass Lehrende als Vorbilder für die nächste Generation den Lernenden gerade durch ihre Herangehensweise und ihre digitalen Kompetenzen ihren kreativen und kritischen Umgang zeigen. Die Motivation zur Verbesserung liegt also auf beiden Seiten.

Literaturverzeichnis

BERGMANN, Rolf et. al. (2001): Einführung in die deutsche Sprachwissenschaft. Heidelberg: Winter.

DEMČIŠÁK, Ján (2023): Digitale Kompetenzen. In: DaF-Unterricht im Online-Bereich. Entwicklung von Kompetenzen, S. 24-49. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

ERNST, Peter (2004): Germanistische Sprachwissenschaft. Wien: Facultas Verlags und Buchhandels AG.

GLÜCK, Helmut - RÖDEL, Michael (2016): Metzler Lexikon Sprache. Stuttgart: Metzler Verlag.

UFERT, Detlef (2015): Schlüsselkompetenzen im Hochschulstudium. Eine Orientierung für Lehrende. Opladen & Toronto: Verlag Barbara Budrich

Internetquellen

URL 1: <https://education.ec.europa.eu/de/focus-topics/digital-education/action-plan> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 2: <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC107466> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 3: <https://docplayer.org/164874965-Europaeischer-rahmen-fuer-die-digitale-kompetenz-lehrender.html> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 4: <https://www.dqr.de/dqr/de/der-dqr/glossar/deutscher-qualifikationsrahmen-glossar.html> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 5: <https://www.igi-global.com/dictionary/digital-tools/66587> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 6: <https://www.ids-mannheim.de/org/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 7: <https://grammis.ids-mannheim.de/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 8: <https://grammis.ids-mannheim.de/suche?search=Morphem> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 9: <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/496> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 10: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 11: <https://de.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:Hauptseite> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 12: <https://wortschatz.uni-leipzig.de/de> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 13: <https://www.owid.de/wb/owid/start.html> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 14: <https://www.dwds.de/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 15: <https://www.duden.de/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 16: <https://www.wortbedeutung.info/intern:suche/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 17: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 18: <https://www.deutsch-perfekt.com/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 19: <https://grammatiktraining.de/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 20: <https://deutschlernerblog.de/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 21: <https://www.grammatikdeutsch.de> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 22: <https://deutschtraining.org/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 23: <https://lingvico.net/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

URL 24: <https://www.schubert-verlag.de/aufgaben/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

- URL 25: <https://onlineuebungen.schularena.com/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 26: <https://docs.moodle.org> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 27: <https://h5p.org> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 28: <https://classroom.google.com/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 29: <https://www.blackboard.com> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 30: <https://www.bildung.digital/artikel/digitale-tools> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 31: <https://erwachsenenbildung.at/digiprof/neuigkeiten/13621-das-waren-die-beliebtesten-digitalen-tools-zum-lehren-und-lernen-2019.php> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 32: <https://www.schulflix.com/dossier/digitale-tools-fuer-den-unterricht/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 33: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 34: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 35: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 36: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 37: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/germanon/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 38: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 39: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 40: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 41: <https://lnk.sk/freh>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 42: <https://edupad.ch/p/qaE6vCq3Tw>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 43: <http://www.scrumbl.ca/Morphemklassifizierung>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 44: <https://learningapps.org/watch?v=pnoidygi522>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 45: <https://app.wizer.me/category/worksheet/SU7N4W-objekte-weitere-merkmale>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 46: <https://lnk.sk/gmpp>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/traditionelle-syntax/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 47: <https://wordwall.net/resource/29070892>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)
- URL 48: <https://pickerwheel.com/pw?id=XCzqb>; <https://gedi.germanistik-ucm.eu/einfuehrung-in-die-sprachwissenschaft/> (Letzter Zugriff: 10. 02. 2023)

Zur Vermittlung von Fachkenntnissen und -kompetenzen im digitalisierten Lehrfach Lexikologie

Daumantas Katinas, Universität Vilnius, Litauen

1 Einleitende Anmerkungen

Der vorliegende Beitrag zielt sich darauf ab, einige theoretische Überlegungen und praktische Erfahrungen über die Vermittlung von fachlichen Kenntnissen und Kompetenzen im digitalisierten Lehrfach Lexikologie zu liefern. Zunächst wird im vorliegenden Beitrag ein kurzer Überblick über die aktuelle Lage des E-Learning in Deutschland und im Ausland sowie über die Auswahl von verschiedenen Tools gegeben, anschließend wird die Software H5P zum Erstellen von interaktiven Inhalten für das Web präsentiert. Den wesentlichen Teil des Beitrags bilden praktische Erfahrungen aus dem digitalisierten Lehrfach Lexikologie sowie einige theoretische Überlegungen bzw. einige methodische Hinweise zur besseren Vermittlung von lexikologischen Kenntnissen und Kompetenzen im Lehr- und Lernprozess.

2 Digitalisiertes und digitales Lernen

Ungeachtet der Tatsache, dass digitale Medien aus formellen und informellen Bildungsprozessen seit einer relativ langen Zeit nicht mehr wegzudenken sind, besteht laut Arnold, Kilian, Thillosen und Zimmer noch immer ein erheblicher didaktischer, organisatorischer und technischer Gestaltungsbedarf für erfolgreiche und effiziente Lehr- und Lernprozesse mit E-Learning (Arnold et al. 2015: 9). Bereits vor der Corona-Pandemie wurde für die Lehre an Universitäten sowie anderen Bildungseinrichtungen der Einsatz digitaler Tools als notwendig angesehen (Grein 2021b: 18). An deutschen und an vielen ausländischen Bildungseinrichtungen erschienen bereits vor einigen Jahren die ersten Lehr- und Lernplattformen, die Lehrkräfte wurden aufgefordert, ihre Kurse zu digitalisieren und ihre Unterrichtsmaterialien den Studierenden auch online zugänglich zu machen. Die meisten Lehrkräfte luden jedoch den vorhin erstellten nicht digitalisierten Unterrichtsstoff auf digitalen Plattformen hoch und erstellten keine oder nur wenige digitalisierte Inhalte. Dies führt Grein, die sich in ihrem Beitrag auf die Studie von Scheiter und Lachner stützt, zu der Feststellung, dass das

deutsche Bildungssystem in Bezug auf den Einsatz von digitalen Medien im Unterricht im internationalen Vergleich aktuell den hintersten Platz einnimmt (Grein 2021b: 19). Handke setzt diesen Gedanken fort und bezeichnet die jetzige Lage mit digitaler Lehre an deutschen Hochschulen als einen Tiefschlaf (Handke 2020: 34). Auch Greulich betont, dass es nach wie vor ein systematischer, strukturierter Ansatz der digitalen Transformation fehlt (Greulich 2022: 5). Aus diesem Grund erweisen sich diverse internationale Projekte zur Digitalisierung von germanistischen und anderen Universitätskursen als äußerst nützlich nicht nur für die Auslands-, sondern auch für die Inlandsgermanistik und für andere Studienfächer.

Damit sich die Digitalisierung von Lehr- und Lerninhalten nicht nur auf das Hochladen von einfachen Textdateien, Power-Point-Präsentationen o. Ä. auf bestimmten Lernplattformen beschränkt, gilt es, die Lehrkräfte aufzufordern, ihre Kurse tatsächlich zu digitalisieren, das Lehrpersonal auch weiterhin dabei zu unterstützen und technologische sowie methodologische Hinweise für sie zu erarbeiten. Grein versucht in ihrem Beitrag einen ersten Schritt in diese Richtung zu machen und geht davon aus, dass digitale Tools im Lehr- und Lernprozess konstruktiv (wenn die Lernenden mit den Tools arbeiten) und kollaborativ (wenn die Lernenden mit Hilfe von digitalen Tools etwas gemeinsam erstellen) eingesetzt werden sollten (ebd.: 20). Roche ist der Auffassung, dass die heutigen Technologien den Lernenden nicht nur erlauben müssten, Sprache zu rezipieren (oder sie zu imitieren, zu konsumieren), sondern sie auch befähigen, Sprache kreativ und intelligent zu produzieren (Roche 2019: 92). Und in den Lernprozess sollten laut ihm vor allem solche Inhalte eingeschlossen werden, die bereits in digitaler Form vorliegen (ebd.). Funk setzt die bereits angedeuteten Gedanken fort und versucht zudem in seinem Beitrag Klarheit über die bestehenden und im Lernprozess anwendbaren Tools zu schaffen, indem er fünf Stufen der Interaktivität von Apps aus Nutzendensperspektive unterscheidet (Funk 2019: 76) und im Lernprozess dem Weg der Lernenden vom „Konsumenten“ zum „Produzenten“ eine bedeutende Rolle zuweist. Die von Funk unterschiedenen fünf Interaktivitätsstufen werden im Folgenden kurz präsentiert und durch Beispiele von Funk, Grein sowie durch Beispiele des Beitragsautors veranschaulicht:

1) konsumtiv (die Nutzenden „konsumieren“ den digitalen oder digitalisierten Inhalt wie „YouTube“, hochgeladene Word- oder PDF-Dateien, Hörtexte u. a.);

2) reaktiv (die Lernenden lösen Zuordnungsaufgaben, Richtig-Falsch-Übungen, Single- und Multiple-Choice u. a.);

3) reproduktiv-produktiv (die Studierenden rekonstruieren Texte, ergänzen Lückentexte u. a.);

4) reproduktiv-produktiv (Arbeit mit Lern- oder Dialogkarten, Erstellung von eigenen (Wortschatz-)Übungen);

5) kollaborativ (dabei leisten die Lernenden Unterstützung bei der Texterstellung auf der Wort- (Mentimeter) oder Textebene (Jing, Padlet, Bookcreator)) (ebd. und Grein 2021a, 44).

Da die meisten von den bereits aufgelisteten Tools in interaktive H5P-Bücher eingebettet werden und den digitalisierten Lernprozess wesentlich erleichtern können, lohnt sich im Folgenden ein kurzer Überblick über die H5P-Software.

3 H5P-Software als Speicher von interaktiven Inhalten

Die inzwischen an Popularität gewinnende norwegische H5P-Software findet eine häufige Anwendung im digitalisierten Fremdsprachenunterricht sowie in anderen Fächern. Die Abkürzung H5P steht für „HTML5-Package“ und das Programm selbst ermöglicht es den Lehrenden und Lernenden, zahlreiche digitale Inhalte zu erstellen und diese in digitale Kurse einzubinden. Die H5P-Inhalte lassen sich in solche Plattformen wie Blackboard, Brightspace, Canvas, Drupal, Wordpress oder Moodle einbetten und bieten zurzeit 53 verschiedene interaktive Inhalte (H5P, 2023). Diese gliedert beispielsweise das Landesmedienzentrum Baden-Württemberg in: spielerische Inhalte (Memory-Spiel, Bildpaare, Wortsuche), Inhalte zum Präsentieren (Zeitleiste, Collage, Video mit Einblendungen) und Inhalte zum Üben (Multiple-Choice-Fragen, Lückentext, Karteikarten) (LMZBW, 2023). Die H5P-Software ist ein äußerst gelungenes Produkt, das sowohl den Lehrenden als auch den Lernenden eine große Unterstützung im Lehr- bzw. im Lernprozess bietet. Die Lehrkräfte können mit Hilfe der H5P-Software interaktive Lehrmaterialien vorbereiten und diese interaktiv präsentieren. Dazu eignen sich solche interaktiven Inhalte wie Akkordeon, Diagramme, Collagen, Informationswand, interaktives Buch, Zusammenfassung, Zeitleiste, virtuelle Tour, Kurspräsentation u. a. Auf der anderen Seite können hier die Lernenden beim Lernen und Üben folgende interaktive Inhalte nutzen: Audiorekorder, Kreuzwort, Dialogkarten, Zuordnungsaufgabe, Lückentext, Wörtersuche, Memory-Spiel, Wortmarkierungen u. a.

Selbstverständlich stehen die Lehrenden bei der Auswahl von über 50 interaktiven Inhalten einer schwierigen Entscheidung gegenüber, die passenden Inhalte zu finden und sie an einem Ort den Lernenden zu präsentieren. Als ein dazu besonders geeignetes Tool gilt das interaktive Buch („Interactive Book“). Die Vorteile des interaktiven Buchs liegen vor allem darin, dass es den Lehrkräften die Möglichkeit bietet, relativ viele kleinere oder größere Inhalte darin einzubeziehen, die zum Präsentieren des Lehrstoffes relevant sind. Die Lernenden können ihrerseits ein von den Lehrkräften erstelltes interaktives Buch ebenfalls erfolgreich nutzen, indem sie interaktive Aufgaben lösen, ihre Antworten eintragen, sie kontrollieren, die falschen und richtigen Antworten sehen und ihre Ergebnisse auswerten können. Bei der Auseinandersetzung mit einem interaktiven Buch können die Lernenden das Inhaltsverzeichnis des jeweiligen Buchs immer vor Augen haben, was ihnen hilft, alle Arbeitsschritte konsequent zu verfolgen. Am Ende des interaktiven Buchs steht eine relativ

informative Zusammenfassung von Lernaktivitäten. Darin können die Studierenden ihre Gesamtpunktzahl, ihren Fortschritt im Rahmen des gelernten Stoffes sowie den Interaktionsfortschritt beobachten. Danach besteht die Möglichkeit entweder durch Neustart alles zu wiederholen, oder die Ergebnisse an die Lehrkraft zu senden, je nachdem die Aufgabe von der Lehrkraft formuliert wird.

Aus den oben genannten Gründen wird im Folgenden versucht, einige praktische Erfahrungen aus der Arbeit mit interaktivem H5P-Buch im Lehrfach Lexikologie zu präsentieren, sie durch konkrete Beispiele zu veranschaulichen und einige theoretische Überlegungen zur Vermittlung von lexikologischen Kenntnissen und Kompetenzen zu liefern.

4 Praktische Erfahrungen aus der Arbeit mit interaktivem H5P-Buch

Da die Vermittlung von lexikologischen Kenntnissen und Kompetenzen nicht nur praktische, sondern auch theoretische Inhalte voraussetzt, wurden bei der Durchführung des Lexikologie-Kurses an der Universität Vilnius, auf den sich der vorliegende Beitrag stützt, theoretische und praktische interaktive Bücher zu jedem Thema erstellt. Jedes im Lehrplan des Fachs Lexikologie festgelegte Thema enthält also jeweils ein Paar von interaktiven Büchern, ein theoretisch ausgerichtetes und ein praktisch orientiertes Buch.

Zunächst werden in diesem Kapitel die theoretischen und anschließend die praktischen H5P-Bücher behandelt, was jeweils der Vermittlung von Kenntnissen bzw. von Kompetenzen entspricht.

Nachdem die Titelseite des Kurses (diese lässt sich mit der Bezeichnung des Kurses, einem Bild oder einem Video versehen) erstellt worden ist, gilt es, die ersten Buchseiten vorzubereiten. Dabei stehen den Lehrenden 18 Tools zur Verfügung (Abb. 1):

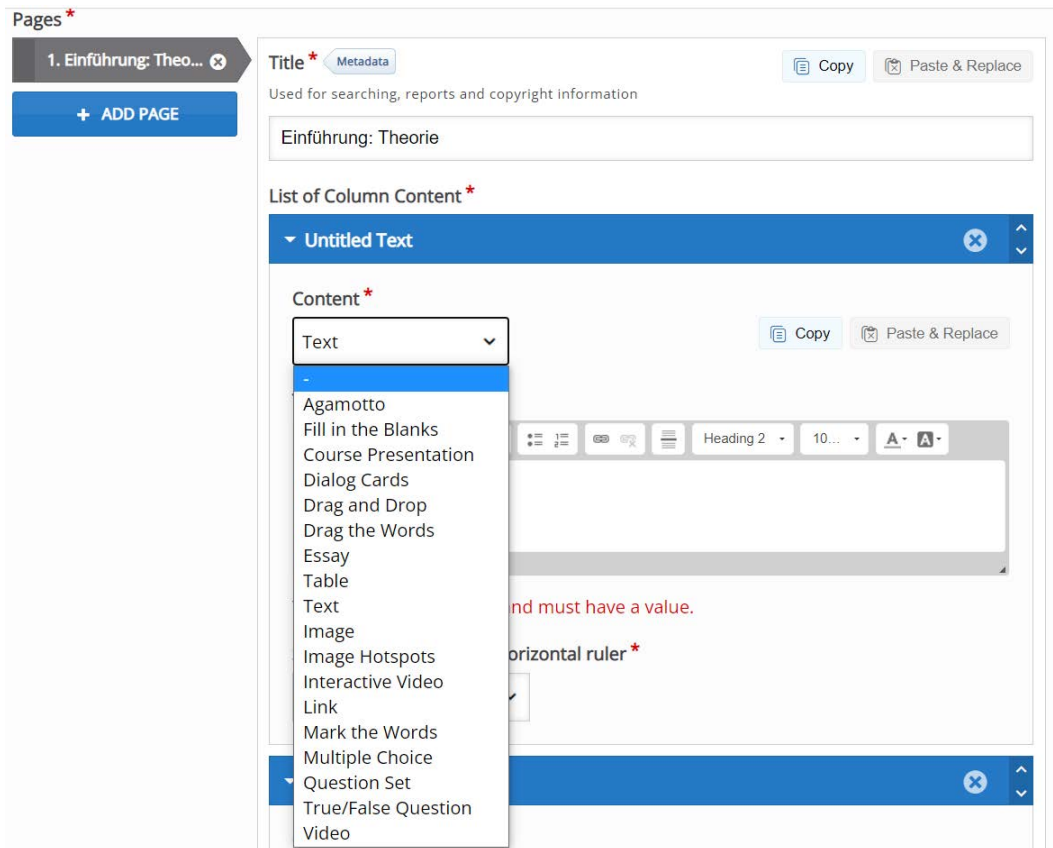


Abb. 1: Erstellen eines interaktiven Buchs. Die ersten Schritte

Zur Vermittlung von theoretischen Informationen eignet sich am besten das Tool „Text“. Hier können verschiedene Texte oder Textteile eingetippt, eingefügt und korrigiert werden. Das Formatieren des Textes erfolgt wie in einem üblichen Textdokument. Die textuellen Informationen können zudem durch Bilder, Fotos, Videos oder andere Inhalte ergänzt werden (dafür wird die Option „Add Content“ benutzt). Auf solche Weise wird das Aneignen des theoretischen Stoffes seitens der Lernenden wesentlich erleichtert und erfolgt im Vergleich zu einem rein fachlichen Text viel effektiver (Abb. 2):

- **Wichtigste Vertreter:** Paul, Wundt, Kronasser, Brüder Grimm
- Enge Beziehung zwischen Wort- und Wörterbuchlehre, bedeutende Wörterbücher
- Große Aufmerksamkeit auf die Bedeutung und die Form des Wortes
- Psychologische Einsichten bei der Analyse der Wortbedeutung



Abb. 2: Ergänzung des theoretischen Stoffes durch Bilder

Zur besseren Strukturierung des angeführten theoretischen Stoffes eignet sich beispielsweise das Tool „Accordion“, welches den Lesenden erlaubt, die wichtigsten Punkte auf einer Seite zu sehen und diese Punkte je nach Bedarf auszubreiten bzw. zusammenzuziehen (Abb. 3):

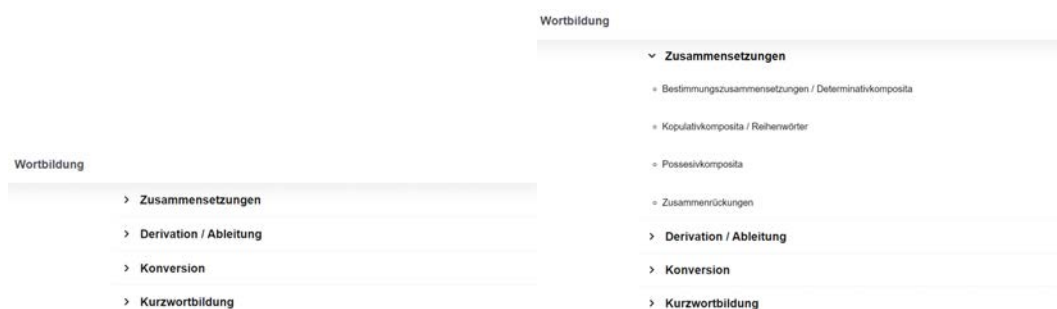


Abb. 3: Beispiel des Tools „Accordion“

Außerdem können in die Texte Hyperlinks, Tabellen oder andere nützliche Informationen eingefügt werden. Dabei kann auch auf andere interaktive Programme verlinkt werden, wie beispielsweise auf www.mentimeter.com oder www.slido.com, die sich gut dazu eignen, wenn man eine theoretische Diskussion zu einer oder anderen Frage anfangen möchte. Auf solche Weise wird das Vorstellen des theoretischen Stoffes lebendiger und erlaubt es den Lernenden, selbst Teil der Präsentation zu sein und sich am Lehrprozess kollaborativ zu beteiligen (vgl. Funk 2019, 76).

Interaktive HSP-Bücher sind jedoch mehr auf die praktische Seite ausgerichtet, deshalb spricht man im Folgenden über die Gestaltung von den interaktiven Büchern, die sich mit praktischen Übungen zu diversen lexikologischen Themen befassen.

Im ersten Seminar gilt es beispielsweise, die Lernenden näher kennen zu lernen. Da dieser Prozess mit den Vor- und/oder Familiennamen der Studierenden unmittelbar zusammenhängt, lässt sich damit eine praktische Aufgabe erfolgreich verbinden. Die Studierenden werden darum gebeten, über die Herkunft ihrer Namen mündlich (in Form einer kurzen Befragung, einer Diskussion) oder schriftlich (durch Verlinkung auf [mentimeter.com](https://www.mentimeter.com) oder [slido.com](https://www.slido.com) sowie durch die Eingabe von notwendigen Informationen via Smartphone in den genannten Apps) kurz zu erzählen. Im Anschluss an die kurze Vorstellungsrunde können die Lehrenden eine (am besten im Voraus erstellte) interaktive Aufgabe mit den Namen der Studierenden aufgeben, wobei die Lernenden aufgefordert werden, den angegebenen Beschreibungen entsprechende Namen zuzuordnen (Abb. 4).

Welche Beschreibung passt zu welchen Namen? Ordnen Sie zu:

<input type="checkbox"/>	- Griechisch. Frieden, Ruhe, Erholung	<input type="text" value="Saulé"/>
<input type="checkbox"/>	- Griechisch. Auferstehen	<input type="text" value="Gabriel"/>
<input type="checkbox"/>	- Litauisch. Feuer, Energie	<input type="text" value="Mariola"/>
<input type="checkbox"/>	- Hebräisch. Lebendig, das Leben-Gebende	<input type="text" value="Gabija"/>
<input type="checkbox"/>	- Slawisch. Von Demetra - Göttin der Erde und Ernte	<input type="text" value="Ugnė"/>
<input type="checkbox"/>	- Hebräisch. Meer der Klagen, der Trauer. Ägyptisch. Geliebte	<input type="text" value="Arina"/>
<input type="checkbox"/>	- Litauisch. Sonne. Hebräisch. Erbetene	<input type="text" value="Dmitrij"/>
<input type="checkbox"/>	- Litauisch. Ehre, Respekt	<input type="text" value="Liubou"/>
<input type="checkbox"/>	- Lateinisch. Dienende	<input type="text" value="Anastasiia"/>
<input type="checkbox"/>	- Litauisch. Betreuerin, Unterstützerin, Schirmherrin	<input type="text" value="Kamilia"/>
<input type="checkbox"/>	- Hebräisch. Krieger Gottes	<input type="text" value="Ieva"/>
<input type="checkbox"/>	- Lateinisch. Kirsche, Hartriegel	<input type="text" value="Kornelija"/>
<input type="checkbox"/>	- Lateinisch. Kräftig, geduldig	<input type="text" value="Kostas"/>
<input type="checkbox"/>	- Russisch. Liebe	<input type="text" value="Rugilė"/>
<input type="checkbox"/>	- Litauisch. Roggenmädchen, Mädchen der Roggen	<input type="text" value="Guoda"/>

Abb. 4: Eine interaktive Zuordnungsaufgabe zur Namensherkunft der Studierenden

Damit zusammenhängend kann die Diskussion um die Herkunft der Namen oder über die Namensgebung fortgesetzt werden, indem die Studierenden mit den Nachbarwissenschaften der Lexikologie – Etymologie und Onomastik – bekannt gemacht werden. Dieser Aufgabentyp lässt sich auch in anderen Themenbereichen anwenden (Wortbildung: den Wortbildungstyp den angegebenen Wörtern zuordnen; semantische Relationen: Synonyme, Antonyme und ähnliche Termini den aufgelisteten Wörtern bzw. Wortpaaren zuordnen u. Ä.).

Die Überprüfung von theoretischen Kenntnissen kann in Form von „Single-Choice“ oder „Multiple-Choice“ Fragen erfolgen. Die Lernenden können eine solche Aufgabe selbständig, im Plenum oder alle zusammen lösen und jede Frage ausführlicher mündlich besprechen (Abb. 5). Dieser Aufgabentyp ist beinahe in jedem Themenbereich anwendbar.

Was bedeutet "Lexikologie"?

Wortbedeutung

Wortbildung

Wortlehre

Wortform

Abb. 5: Beispiel einer „Single Choice“ Frage

Die im theoretischen Teil erworbenen Kenntnisse können zudem in Form eines Lückentextes kontrolliert werden. Beim Erstellen einer solchen Aufgabe stehen den Lehrenden zwei Alternativen zur Verfügung: einen Lückentext mit angegebenen Varianten, die untereinander vermischt werden, zu erstellen (Abb. 6) oder einen Lückentext zu erarbeiten, in dem die Lernenden die ihrer Meinung nach richtigen Antworten selbst eintragen sollen.

Finden Sie passende Wörter:

Die Lexikologie ist die sprachwissenschaftliche _____, die den _____ einer Sprache und seine Entwicklung betrachtet.

Als „Wortkunde“ oder „Sprachkunde“ wird die _____ in der deutschen Sprachwissenschaft um 1900 eine eigenständige Universitätsdisziplin.

Der Begriff der Lexikologie als Bezeichnung einer linguistischen Disziplin ist zusammengesetzt aus gr. *lexikos* – sich auf das _____ beziehend und *logos* – _____.

Den Gegenstand bilden einerseits einzelne lexikalische Einheiten, Morpheme, _____ und Wortgruppen und andererseits der gesamte Wortbestand einer _____ und seine Veränderungen, die durch außersprachliche _____ beeinflusst werden.

Derivation

Bilden Sie nominale Derivate:

0. fragen - die Frage.

1. zweifeln an - der _____

2. zusammenhängen mit - der _____

3. antworten auf - die _____

4. ausgeben - die _____

5. beginnen - der _____

Abb. 6: Beispiel eines Lückentextes mit angegebenen Varianten (links) und mit frei einzutragenden Wörtern (rechts)

Bei der Behandlung von anderen lexikologischen Themen, wie beispielsweise Wortbildung, Wortbildungsmorpheme, Mehrdeutigkeit o. Ä., kann der Aufgabentyp „Mark The Words“ angewendet werden. Dabei können die Lernenden entweder ein Wort oder Teil eines Wortes markieren (Abb. 7):

Markieren Sie freie lexikalische Morpheme:

0. *Tischler* - **Tisch** *ler*

1. Freund *schafft*.
2. Bau *ten*.
3. kind *lich*.
4. Sauber *keit*.
5. ärger *lich*.

Abb. 7: Aufgabentyp „Teile der Wörter (= Morpheme) markieren“

Zur selbständigen Kontrolle bzw. zum selbständigen Üben des Lernstoffes können die Lernenden auf interaktive Dialogkarten zugreifen, indem sie zuerst die angegebenen Fragen zu beantworten versuchen und danach ihre Antworten überprüfen (Abb. 8):

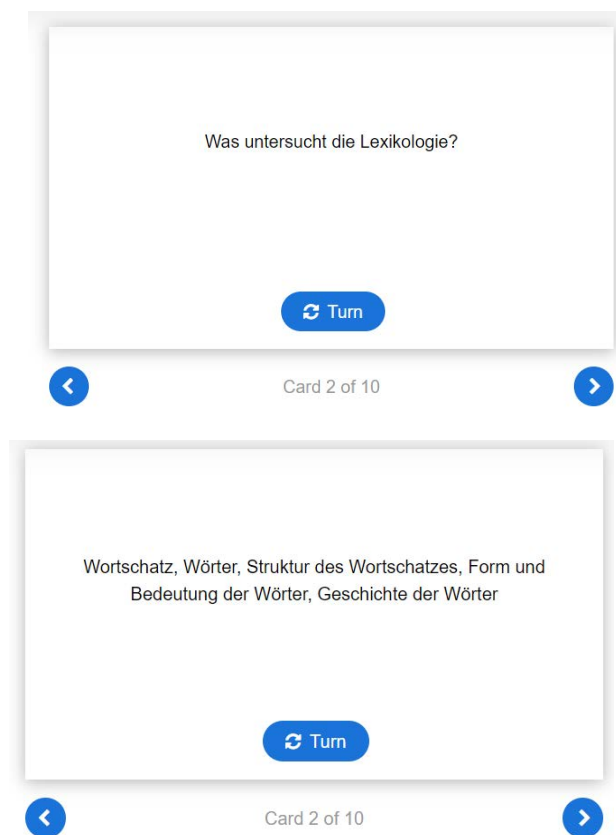


Abb. 8: Beispiel für Dialogkarten zum selbständigen Lernen

Das selbständige Lernen kann ebenfalls durch interaktive Bilder, Bildcollagen oder Videos lebendiger gestaltet werden (Abb. 9):

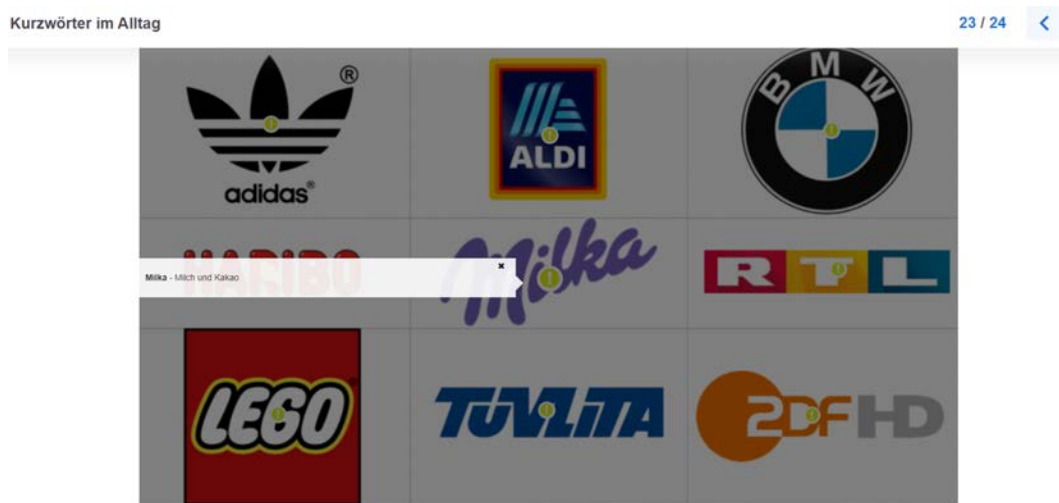


Abb. 9. Beispiel für interaktive Bildcollage mit Pop-up-Fenstern

Die interaktiven H5P-Bücher bieten letztendlich eine Möglichkeit zur Selbstevaluierung, indem am Ende jedes Buches eine Zusammenfassung der gelösten Aufgaben und der durchgeführten Interaktionen vorgelegt wird (Abb. 10). Dabei können die Lernenden kontrollieren, wie viele Aufgaben sie richtig gelöst haben (in Form von Punktzahl oder Prozentsätzen), wie viele Buchseiten sie durchgelesen und welche Interaktionen sie abgeschlossen haben. Zudem können sie den gesamten Lernprozess durch Neustart des interaktiven Buches wiederholen und bei Bedarf die erzielten Ergebnisse an die dozierenden Lehrkräfte weiterleiten.

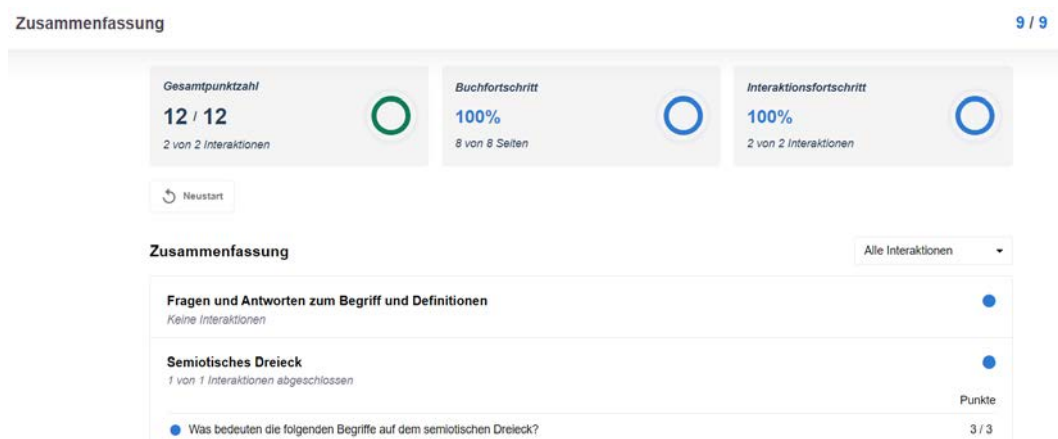


Abb. 10. Zusammenfassung der erzielten Ergebnisse am Ende des H5P-Buchs

5 Fazit und Ausblick

Nach einem kurzen Überblick über die digitalisierten Lehr- und Lernprozesse aus der theoretischen Sicht sowie nach einer Veranschaulichung der Theorie durch praktische Beispiele aus dem Studienfach Lexikologie lässt sich festhalten, dass im Bereich E-Learning immer noch ein relativ großer Bedarf an Systematisierung der zur Auswahl stehenden interaktiven Inhalte besteht und dass die Lehrkräfte auch weiterhin geschult und im Digitalisierungsprozess unterstützt werden sollten. Im E-Learning-Prozess sollte ein aktiverer sozialer Austausch erfolgen und es sollte neben den Lehrenden auch den Lernenden eine bedeutende Rolle dabei zugewiesen werden. Die Lernenden sollten sich an Lehr- und Lernprozessen auch selbst aktiv beteiligen: Lern- und Dialogkarten, Wiederholungsübungen, kürzere oder längere Texte mitgestalten, mit Lehrkräften kooperieren und somit zum schnelleren und effektiveren Digitalunterricht beitragen.

Literaturverzeichnis

ARNOLD, Patricia – KILIAN, Lars – THILLOSEN, Anne – ZIMMER, Gerhard (2015): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, 2015.

FUNK, Hermann (2019): Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten des digitalen Wandels. In: Burwitz-Melzer, Eva - Riemer, Claudia - Schmelter, Lars (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Tübingen: Narr Verlag 2019, 68—80.

GREIN, Marion (2021a): Die digitale Zukunft des DaF-Unterrichts. In: Ersch, Maria Christina - Grein, Marion (Hrsg.): Multikodalität und Digitales Lehren und Lernen. Berlin: Frank & Timme 2021, 35—55.

GREIN, Marion (2021b): Digitales Lernen: DaF-Studium vs. DaF-Sprachkurse. In: Dennis Strömsdorfer (Hrsg.): Herausforderung Digitalisierung – Lehr-Lern-Medien für DaF aus nationaler und internationaler Perspektive. Freiburg im Breisgau: Pädagogische Hochschule 2021, 18—30.

GREULICH, Peter (2022): Digitalisierung im Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Konrad-Adenauer-Stiftung (Hrsg.): Analysen & Argumente. Berlin.

URL: <https://www.jstor.org/stable/resrep43959> (Stand: 15. Februar 2023)

HANDTKE, Jürgen (2020): Handbuch Hochschullehre digital. Leitfaden für eine moderne und mediengerechte Lehre. Baden-Baden: Tectum 2020.

ROCHE, Jörg (Hrsg.) (2019): *Medienwissenschaft und Mediendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempo.

Internetquellen

H5P, HTML5-Package. *Offizielle Seite der H5P-Software*,

URL: <https://h5p.org/>. (Letzter Zugriff: 13. Februar 2023)

LMZBW, Landesmedienzentrum Baden-Württemberg. *Ein bisschen wie Zauberei – interaktive Lerninhalte mit H5P*,

URL: <https://www.lmz-bw.de/statische-newsroom-seiten/ein-bisschen-wie-zauberei-interaktive-lerninhalte-mit-h5p>. (Letzter Zugriff: 13. Februar 2023)

Frames, Framing und die Online-Lehre: eine Fallstudie

Hana Bergerová, J.-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem, Tschechische Republik

1 Eine Vorbemerkung

In dieser Fallstudie wird auf das interdisziplinär viel beachtete Frame-Konzept eingegangen und es werden die Möglichkeiten seiner Einbindung in die Hochschullehre aufgezeigt. Den Ausgangspunkt für dieses Vorhaben bildete Matthes' bildliche Formulierung, dass der Framing-Ansatz ein Pflänzchen sei, das auf allen Böden gut gedeihen kann. Daraus schlussfolgert er, dass gerade die theoretische Flexibilität dieses Ansatzes zu seiner Beliebtheit und breiten Anwendung geführt haben kann (vgl. Matthes 2014: 87). Für diese Fallstudie wurde ein linguistisches Fach ausgewählt, das an meiner Heimatuniversität seit Jahren einen festen Bestandteil des germanistischen Bachelorstudiums darstellt: die Interkulturelle Linguistik. Die praktische Umsetzung des Framings wird anhand eines Unterrichtsmaterials zu diesem Kurs veranschaulicht, das im Rahmen des transnationalen Erasmus+-Projektes *Germanistik Digital* [URL 1] entstand.

2 Theoretische Ausgangspunkte: begriffliche Klärung

2.1 Einleitung

Die Frame-Theorie ist eine interdisziplinäre Forschungsrichtung, die sich spätestens seit der Jahrtausendwende rasant entwickelt. Das Frame-Konzept findet neben der Sprachwissenschaft vor allem in den Kommunikations-, Medien- und Kognitionswissenschaften Anwendung, es wird aber auch in der Künstliche Intelligenz-Forschung (KI-Forschung), der Philosophie sowie in anderen wissenschaftlichen Disziplinen eingesetzt, sodass von verschiedenen Frame-Ansätzen gesprochen werden kann und muss. Dennoch weisen die verschiedenen Konzepte Affinitäten und Überschneidungen auf, was in überzeugender Weise der 2018 von Ziem/Inderelst/Wulf herausgegebene Band *Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden* beweist. Die Tabelle 1 aus Ziem (2018: 10) „gibt einen Überblick über die verschiedenen Frame-Ansätze und weist ihre jeweilige Ausrichtung und fachdisziplinäre Zugehörigkeit aus“ (ebenda).

Vertreter	Ausrichtung	Fachdisziplin
Bartlett (1932)	kognitiv	Psychologie
Goffman (1974)	interaktional/ soziokognitiv	Anthropologie / Soziologie
Minsky (1975)	computationell	KI-Forschung
Schank/ Abelson (1977)	kognitiv/computati- onell	Kognitive Psychologie
Fillmore		
a) Case frames (1968)	sprachlich	Linguistik (Syntax/Semantik)
b) Frames of under- standing (1985)	kognitiv/sprachlich	Linguistik (Semantik)
c) FrameNet (Baker et al. 1998)	sprachlich/kognitiv	Linguistik (Semantik)
Barsalou (1992, 1993)	kognitiv	Kognitive Psychologie/Kogniti- onswissenschaften
Entman (1993)	medienwissen- schaftlich/sprach- lich	Kommunikations- & Medien- wissenschaften

Tabelle 1: Frame-Theorien im Vergleich (Ziem 2018:10)

Ziem/Pentzold/Fraas (2018: 155) führen zusammenfassend an, dass Frames „in unterschiedlichen Wissenschaftstraditionen zur Beschreibung von Wissensordnungen und deren Rolle in Verstehens- und Interpretationsprozessen herangezogen [werden]“. Die Autoren weisen jedoch gleichzeitig darauf hin, dass für den gleichen Gegenstand auch andere Termini gebräuchlich sind: schema, script, scene, idealized cognitive model oder domain (ebenda: 156).

Kann/Inderelst (2018: 28–30) arbeiten Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Frame-Theorien heraus, die sie auf fünf Ebenen verorten.

1. Die *terminologische Ebene* sehen sie als „einen, wenn auch untergeordneten, Indikator für die Verwandtschaft“ (ebenda: 29) der von ihnen diskutierten Frame-Konzeptionen. Untergeordnet deshalb, weil es Konzeptionen gibt, die zwar inhaltliche Parallelen aufweisen, ohne jedoch den Ausdruck „Frame“ zu verwenden.
2. Auf der *ontologischen Ebene* geht es um die Klärung von grundlegenden Fragen wie zum Beispiel, was Frames sind und wo sie einzuordnen sind.
3. Auf der *strukturellen Ebene* wird diskutiert, „welche Frame-Elemente (z. B. zentraler Knoten, Slot und Filler, Constraints etc.) angesetzt werden, wie diese bestimmt werden und wie sie innerhalb eines Frames zueinander in Relation treten können“ (ebenda: 30).

4. Auf der *funktionalen Ebene* geht es um das vielseitige Potenzial von Frames, bestimmte (kognitive, linguistische, kulturelle und wissenschaftliche) Phänomene zu erklären.
5. Auf der *epistemologischen Ebene* schließlich werden Formen und Inhalte des durch Frames repräsentierten Wissens differenziert (bspw. deklaratives Wissen versus nicht deklaratives Wissen, Weltwissen versus sprachimmanentes Wissen, begriffliches Wissen versus nicht begriffliches Wissen, vgl. hierzu Busse 2018: 74).

Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass sich die strukturelle Ebene als entscheidend für die Bestimmung einer einheitlichen Frame-Theorie erweist, gefolgt von der funktionalen (vielseitige Anwendungsmöglichkeiten) und der epistemologischen Ebene (vgl. Kann/Inderelst 2018: 61).

2.2 Der sprachwissenschaftliche Frame-Ansatz

Nach Busse zeichnet sich die Geschichte der modernen Linguistik durch eine systematische „Ignorierung und Verdrängung des verstehensrelevanten menschlichen Wissens in seiner ganzen funktional wirksamen Breite“ (Busse 2018: 69) aus. In der Frame-Semantik sieht er ein wichtiges Modell, um dieser Entwicklung entgegenzuwirken und das verstehensrelevante bzw. verstehensermöglichende Wissen ins Spiel zu bringen.

Unter einem Frame im sprachwissenschaftlichen Sinne verstehe ich mit Ziem (2008: 2) „konzeptuelle Wissenseinheiten, die sprachliche Ausdrücke beim Sprachverstehen evozieren, die also Sprachbenutzerinnen und Sprachbenutzer aus ihrem Gedächtnis abrufen, um die Bedeutung eines sprachlichen Ausdrucks zu erfassen“. Ergänzend dazu können Ziem/Pentzold/Fraas (2018: 168) zitiert werden: „Ein sprachlicher Ausdruck evoziert demnach einen Frame, mit dem rekurrente, zum Teil kulturspezifische Erfahrungen und Ereignisse sowie die dazugehörigen Beteiligten und Situationsparameter analytisch zugänglich sind.“ Mit anderen Worten: Sprachliche Ausdrücke fungieren als kognitive Stimuli, sprachliche Zeichen haben die Funktion, Weltwissen in spezifischer Weise zu fokussieren.

Der Ausgangspunkt der linguistischen Frame-Theorie¹ ist die Idee von einem sog. Wissensrahmen, „einer rahmenartigen Struktur, die mit Leerstellen („slots“) ausgerüstet ist, die mit spezifischen Inhalten („filler“) gefüllt werden können“ (Folkersma 2010: 119). Ziem (2008: 12f.) spricht von „Werten (bzw. Instanzen)“, durch die die Leerstellen besetzt werden. Er erläutert diesen Terminus an dem Wort *Swimmingpool*, das einen Frame² aufruft, dessen Leerstellen wie „Größe“, „materielle Beschaffenheit“, „Inhalt“ und „Beckentiefe“ durch Werte wie „sechs mal fünf Meter“, „blaue

¹ Als ihr Begründer gilt der Amerikaner Charles J. Fillmore, der Mitte der 70er Jahre des vorigen Jahrhunderts erstmalig von einer „Frame-Semantik“ spricht.

² Ein typisches Beispiel für einen Frame ist der „Restaurantbesuch“, der sich aus einem stereotypen Set von Handlungen zusammensetzt. Diese sind den an einer Kommunikation beteiligten Personen für gewöhnlich bekannt, wenn auch bestimmtes kultur- bzw. epochenspezifisches Wissen von ihnen u. U. nicht geteilt wird.

Keramikkacheln“, „gechlortes Wasser“ und „zwei Meter tief“ genauer bestimmt werden. Ziem unterscheidet zwischen Werten, die durch die gegebene Textbasis motiviert sind, und solchen, die auf der Textbasis erschlossen, „hinzugedacht“ werden. Die Ersteren bezeichnet er als „konkrete Füllwerte“ (bzw. „filler“), die Letzteren heißen „Standardwerte“ („default values“).³ Die Standardwerte sind vordefiniert, sie sind im Verlauf vorgängiger Kommunikationsprozesse erworben worden. Wesentlich ist in diesem Zusammenhang ferner die Unterscheidung zwischen aufgerufenen und abgerufenen Frames, die Ziem in Anlehnung an Fillmore vornimmt. Einen Frame aufrufen heißt, durch eine phonologische Einheit (d. h. eine Wortform, grammatische Struktur oder usuelle Wortverbindung) schematisches Bedeutungswissen zu aktivieren:

Sie [die phonologische Einheit – H.B.] ruft bei einem Sprachbenutzer oder einer Sprachbenutzerin einen Frame auf, ohne dass er oder sie Einfluss auf die Gestalt des aufgerufenen Frames nehmen könnte, ja, ohne dass sogar verhindert werden könnte, *dass* der Frame aufgerufen wird. (Ziem 2008: 233, Hervorhebung im Original).

Der aufgerufene Frame besteht lediglich aus Standardwerten, die alle Angehörigen einer Sprachgemeinschaft mit einer bestimmten phonologischen Einheit arbiträr assoziieren. Ein Wort, einen Satz, einen Text zu verstehen, gehe aber weit über diesen Evozierungsprozess hinaus, hebt Ziem (2008: 234) hervor. Eine plausible und konsistente Textinterpretation gelingt den Sprachbenutzern „nur im Rückgriff auf die ganze Breite potentiell verstehensrelevanten Wissens“, d. h. sie rufen auf der Grundlage ihres Hintergrundwissens entsprechende Frames (bspw. Heirats- oder Scheidungsframe, Ärger- oder Glücksframe) ab.⁴ Die Funktion von Frames, als Deutungsmuster aufzutreten, die Hintergrund- und Weltwissen repräsentieren, bezeichnen Kann/Inderelst (2018: 36) als Framing.

Waltereit (1998: 18f.) spricht von unterschiedlich stabilen Frames infolge von unterschiedlich stabilen Kontiguitäten. Für den wahrscheinlich stabilsten und auch kulturell weitgehend invarianten Frame hält er – zweifelsohne berechtigt – das Wissen um den menschlichen Körper. Im Vergleich damit sind die oben erwähnten Restaurant-, Heirats- oder Scheidungsframes wesentlich weniger stabil, weil sie stark kulturabhängig sind. Frames können auch innerhalb einer und derselben Sprachgemeinschaft variieren. Dies zeigt Blank am Beispiel des Frühstücksframes im Englischen, der Unterschiede zwischen England und Schottland feststellen lässt: „An English breakfast, for example, typically includes bacon and eggs, buttered toast, etc., whereas in Scotland porridge made of oats is an important part of breakfast.“ (Blank 1999: 173f.).

³ Für die Diskussion dieser Termini sowie einen Überblick über die „wechselhafte Geschichte des Framebegriffs“ s. bspw. Ziem (2008: 14–57).

⁴ Näheres zum Unterschied zwischen aufgerufenen und abgerufenen Frames s. Ziem (2008: 231–237).

Frames seien nicht nur intern strukturiert, sondern auch zu größeren Frame-Komplexen vernetzt, hebt Busse (vgl. 2018: 81f.) hervor. Er unterscheidet dabei folgende Typen von Frame-Systemen:

1. Frames als Frame-Systeme (mit Unter-Frames),
2. Taxonomien (Makro-Frame-Systeme mit zahlreichen Unter-Frame-Systemen, die in Hierarchie-Relation zueinanderstehen),
3. Kongruenz-Netzwerke (stimmen in einzelnen Wissens-elementen überein und stehen in der Relation der Parallelität zueinander),
4. Serialitäts-Netzwerke (Ereignis-Frame-Systeme und Handlungs-Frame-Systeme oder deren Mischung, die auf der Folge-Relation (temporaler, kausaler, kulturell bedingter oder sprachlicher Art) beruhen,
5. Assoziative Netzwerke (beruhen auf den schwächsten Relations-Formen wie Kontiguität, Ähnlichkeit, partielle Kongruenz, Korrelation oder Ko-Okkurrenz).

Ich verstehe den Terminus Frame sowohl als Bezeichnung für Wissensstrukturen statischer Natur als auch für Ereignisstrukturen (vgl. Serialitäts-Netzwerke), zum Beispiel für mit Emotionen geladene Ereignisabläufe. Intersubjektive Wissensrahmen in Bezug auf Emotionen basieren nämlich in der Regel auf bestimmten (in der jeweiligen Sprachgemeinschaft) als prototypisch erachteten emotionalen Szenen – mentalen Modellen real-weltlicher Gegebenheiten. Solche Szenen umfassen das Wissen um typische Ursachen für die Entstehung einer Emotion, um typische physiologische, expressive, kognitive sowie subjektiv-erlebnisbezogene Komponenten der Emotion und schließlich auch um typische Verhaltensmuster als Folge der Emotion.

Der Begriff Frame ist zweideutig. Frames können „einerseits als kognitives Repräsentationsformat von semantischem Wissen dienen, andererseits aber auch als Werkzeug zur Analyse von sprachlichen Bedeutungen eingesetzt werden“ (Ziem/Pentzold/Fraas 2018: 161).

2.3 Der kommunikationswissenschaftliche Frame-Ansatz

In diesem Abschnitt steht neben dem stärker theoretisch ausgerichteten Frame-Konzept auch das praxeologische Framing-Konzept⁵ im Vordergrund. „Frame ist Struktur, Framing ist Handeln. Um beides kümmern sich unterschiedliche Wissenschaften, teilweise ohne einander zur Kenntnis zu nehmen“, stellt Klein (2018: 289) fest und bemüht sich um einen Brückenschlag zwischen den beiden Konzepten am Beispiel des strategischen politischen Framings. Dabei stützt er sich auf die

⁵ Für *Framing* wird in der Forschungsliteratur gelegentlich das deutsche Wort *Rahmung* gebraucht, mehrheitlich wird jedoch der englische Ausdruck bevorzugt.

Framing-Definition eines Klassikers der kommunikationswissenschaftlichen Framing-Forschung: Robert Entmans.

To frame is to *select some aspects of a perceived reality a make them more salient in a communicating text, in such a way as to promote a particular problem definition, causal interpretation, moral evaluation and/or treatment recommendation* for the item described. (Entman 1993: 52, Hervorhebung im Original)

Bei einer Gegenüberstellung des kommunikationswissenschaftlichen Frame- und Framing-Konzepts kann man sich u. a. auf Ausführungen von Matthes (2014) beziehen. Der Autor konstatiert: „Frames werden als ‚Sinnhorizonte‘ von Akteuren verstanden, die gewisse Informationen und Positionen hervorheben und andere ausblenden. Frames finden sich bei strategischen Kommunikatoren, in den Medieninhalten sowie bei den Rezipienten.“ (Matthes 2014: 10). An einer anderen Stelle definiert er etwas präziser:

Frames sind also (strategisch gefärbte) Blickwinkel auf politische Themen, die gewisse Informationen in den Vordergrund rücken und andere außen vor lassen. Jeder öffentliche Diskurs ist ein Wettbewerb verschiedener Akteure um den dominanten Frame, und zwar auf der Ebene der Kommunikatoren, der Medieninhalte und der Bevölkerungsmeinung. Frames legen eine bestimmte Problemdefinition nahe, sie machen Ursachen für Probleme aus, bieten eine Bewertung des Problems und zeigen Lösungsmöglichkeiten auf [...]. (Matthes 2014: 12).

Zur Unterscheidung von Frames und Framing führt Matthes an: „*Framing* bezieht sich auf den aktiven Prozess des selektiven Hervorhebens von Informationen und Positionen. *Frames* verstehen wir dabei als das Ergebnis dieses Prozesses.“ (Matthes 2014: 10f., Hervorhebung im Original). Mit Ziem/Pentzold/Fraas (2018: 157) kann festgehalten werden, dass der Frame-Begriff der Kommunikationswissenschaft „auf das Perspektivierungspotenzial von Frames in der (massen-)medial vermittelten Kommunikation ausgerichtet [ist]“ und „weniger den Strukturaspekt von Frames und die Frage, welcher strukturelle Status den angesetzten Frame-Elementen zukommt, [fokussiert]“. Framing als Prozess der Perspektivierung und Interpretation ist nicht nur für die Kommunikationswissenschaft, sondern auch für die Linguistik von Bedeutung. Die Berührungspunkte ergeben sich daraus, dass das mediale Framing meist an Sprache gebunden ist, an die Wahl bestimmter Schlagwörter, Metaphern, grammatischer Kategorien oder Textsorten. Den Beitrag der linguistischen Frame-Theorie für die Analyse von Medienframes arbeiten z. B. Ziem/Pentzold/Fraas (2018) heraus.

Es ist für das Thema dieser Abhandlung nicht von grundlegender Bedeutung, dass hier auf das kommunikationswissenschaftliche Framing-Konzept detailliert eingegangen wird. Dennoch ergeben sich aus dem kommunikationswissenschaftlichen Ansatz Erkenntnisse, die sich für die nachfolgenden Ausführungen als relevant herausstellen, und zwar:

- keiner der am Framing beteiligten Akteure spielt eine passive Rolle, sondern alle am Framing-Prozess Beteiligten steuern ihre eigenen Sichtweisen bei (vgl. Matthes 2014: 19);
- zu jedem Thema sind mehrere Frames vorstellbar, weil Frames immer einen selektiven Ausschnitt eines Themas darstellen, wobei die ausgewählten Aspekte salient gemacht, d. h. akzentuiert werden (vgl. Matthes 2014: 20);
- Frames sind dynamisch und ständig im Wandel begriffen (vgl. Matthes 2014: 20);
- Frames sind nicht nur verbal, sondern auch (audio-)visuell kommunizierbar. Verbal ausgedrückte Frame-Elemente können durch Bilder untermauert werden und somit den Effekt von textuellen Frames verstärken, weil Visuelles schneller verarbeitet und besser erinnert wird (vgl. Matthes 2014: 79f.).

3 Interkulturelle Linguistik als Forschungsrichtung

Wie im Abschnitt 1 bereits gesagt, wurde für diese Studie ein Kurs zur Interkulturellen Linguistik (im Folgenden nur IL) ausgewählt, deshalb sollte zunächst kurz auf das Wesen der IL als Forschungsrichtung eingegangen werden.

Auf den ersten Blick scheint es absolut logisch, dass sich die Sprachwissenschaft der Wechselbeziehung zwischen Sprache und Kultur als einem ihrer Forschungsbereiche widmet. Kaum jemand würde anzweifeln, dass die beiden Phänomene verwoben sind, dass das eine ohne das andere nicht denkbar ist. Dennoch wird in der Fachliteratur immer wieder konstatiert, dass das Wechselverhältnis von Sprache und Kultur lange Zeit am Rande des sprachwissenschaftlichen Interesses stand und dass sich der Zustand erst in den letzten Jahrzehnten langsam wandelt. Die Ursachen dafür werden im engen und weitgehend formalistischen Verständnis des Gegenstandes der Sprachwissenschaft gesehen (vgl. Altmayer 2015: 18f.). Günthner stellt hierzu fest:

Doch trotz der im 19. Jahrhundert vertretenen Überzeugung, dass Kultur nicht ohne Rückgriff auf Sprache und Sprache nicht ohne Rückgriff auf Kultur adäquat untersucht und beschrieben werden können, wurde die Erforschung des Zusammenhangs von Sprache und Kultur mit der Entwicklung der modernen Sprachwissenschaft – vor allem durch den Einfluss des Strukturalismus sowie der sich im Anschluss ausbreitenden Generativen Grammatik – zunächst ausgeblendet. (Günthner 2015: 37)

Inzwischen gibt es eine Reihe von Forschungsrichtungen in der Linguistik, die sich der Wechselbeziehung zwischen Sprache und Kultur widmen. Sie heißen z. B. Kulturwissenschaftliche Linguistik, Kulturwissenschaftlich-interkulturelle Linguistik, Kultursensitive Linguistik, Kulturbezogene

Linguistik, Anthropologische Linguistik, Ethnolinguistik, Xenolinguistik oder Inter-/Transkulturelle Linguistik.

Einer der bedeutendsten Vertreter der Interkulturellen Linguistik, Csaba Földes, charakterisiert ihren Gegenstand folgendermaßen: „IL fragt nach all dem, was an der Verschiedenheit, Begegnung, Beziehung und Rezeption von Kulturen von sprachwissenschaftlichem Standpunkt aus interessant sein kann“ (Földes 2021: 37). Sie untersucht folglich Phänomene wie die Mehrsprachigkeit, den Kontrast, Kontakt und Konflikt von Sprachen und Kulturen, die kulturübergreifende Kommunikation im weitesten Sinne und den sprachkommunikativen Umgang mit Fremdheit/Alterität (vgl. ebenda). Von den linguistischen Disziplinen und Themenbereichen eignen sich nach Földes für ein interkulturell-linguistisches Herangehen vor allem die Semiotik, Semantik, Pragmatik, Kommunikationstheorie, Soziolinguistik, Diskursanalyse, Metaphernforschung, Phraseologie, Translationswissenschaft sowie die Fremdheits- und Mentalitätsforschung.

4 Institutionelle Ausgangssituation

Im Jahre 2005 begann am Institut für Germanistik meiner Heimatuniversität die Geschichte des Germanistik-Studiums in der sog. kombinierten Form (Näheres dazu in Fuková 2023, im Dr.). Es handelte sich damals um das erste Germanistik-Studium in dieser Form in der Tschechischen Republik. Die kombinierte Form des Studiums ist im tschechischen Hochschulgesetz (Zákon o vysokých školách, Artikel 44, Fassung vom 01.01.2021) [URL 2] verankert. Laut dem Gesetz gibt es in Tschechien drei mögliche Studienformen: die Präsenzform, die Distanzform und eine Kombination beider. In der kombinierten Form des Studiums wird den Studierenden ein beachtlicher Teil (bis zu zwei Drittel) der Anwesenheit im Unterricht erspart, es werden folglich größere Anforderungen an ihr Selbststudium gestellt. In anderen Aspekten unterscheidet sich die kombinierte Form von der Präsenzform des Studiums nicht. Die Studierenden müssen dieselben Inhalte bewältigen und identische Anforderungen zum Abschluss der einzelnen Fächer und auch des gesamten Studiums erfüllen. Diese Studienform wird naturgemäß von denjenigen bevorzugt, die aus unterschiedlichsten Gründen ausschließlich berufsbegleitend studieren können. Die Präsenzphasen verlaufen gegenwärtig jede zweite Woche freitags (ab 14 Uhr) und samstags (ab 9 Uhr) und können an beiden Tagen bis 21 Uhr dauern. Durch die Reduktion der Präsenzphasen wird von den Studierenden in der kombinierten Studienform ein deutlich höheres Maß an Selbststudium gefordert. Um die Studierenden dabei zu unterstützen, müssen für die Selbstlernphasen spezielle Unterrichtsmaterialien mit erläuternden Textteilen zum behandelten Stoff, mit Fragen und Aufgaben zum Selbststudium sowie mit empfohlener Primär- und/oder Sekundärliteratur erarbeitet werden. Die Existenz solcher

Unterrichtsmaterialien ist eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Akkreditierung eines kombinierten Studienganges beim Nationalen Akkreditierungsamt in Prag. Die Unterrichtsmaterialien sind für die Studierenden zusammen mit anderen Materialien und Anweisungen auf der Moodle-Plattform zugänglich. Aus dem bisher Gesagten ergibt sich, dass die Mitarbeiter:innen des Instituts bereits auf langjährige Erfahrungen mit dem Konzipieren von Unterrichtsmaterialien für das Selbststudium zurückgreifen können und dass sie auch schon lange vor der Corona-Pandemie das Potenzial digitaler Technologien für die Hochschullehre für sich nutzten – freilich ohne Online-Phasen in den Unterricht einzubeziehen. Der rasche Übergang zum Online-Unterricht zu Beginn der Pandemie zeigte trotz dieser Erfahrungen deutlich die Schwächen der zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien und auch die unzureichenden digitalen Kompetenzen der Lehrkräfte.

5 Rolle der Frames und des Framings im Rahmen einer Lehrveranstaltung zur Interkulturellen Linguistik

5.1 Einleitung

Nach meiner Kenntnis sind Lehrveranstaltungen, die sich Interkulturelle/Kulturwissenschaftliche/o.Ä. Linguistik nennen, eher eine Seltenheit und das sowohl an philologischen Instituten in den deutschsprachigen Ländern [vgl. URL 3 für die Universität Bayreuth, URL 4 für die Universität Erfurt und URL 5 für die Technische Universität Dresden], als auch außerhalb des deutschsprachigen Raums. Das bedeutet aber nicht, dass interkulturell-linguistische Inhalte kein Bestandteil der Lehre in anderen Disziplinen (bspw. in der Lexikologie, Semantik, Phraseologie oder Pragmatik) sind. An meinem Heimatinstitut wird eine Lehrveranstaltung zur Interkulturellen Linguistik seit dem Hochschuljahr 2007/2008 im Rahmen des Bachelorstudienganges Interkulturelle Germanistik angeboten und das sowohl im Präsenz- als auch im kombinierten Studium. Bis 2022 war die IL ein Pflichtfach, seit 2023 ist sie ein Wahlpflichtfach, das typischerweise im 5. (d. h. vorletzten) Semester des Bachelorstudiums unterrichtet wird. Die Studierenden haben zu diesem Zeitpunkt das Sprachniveau B2 erreicht und bereits eine Lehrveranstaltung zur Lexikologie absolviert, sodass man auf diesem Wissen aufbauen kann.

5.2 Einblicke in die praktische Umsetzung des Frame- und Framing-Ansatzes

Im Folgenden soll gezeigt werden, welche Aspekte der im Abschnitt 2 erklärten Frame- und Framing-Konzepte bei der Erstellung eines für die Online-Lehre bestimmten (jedoch selbstverständlich

auch in der Präsenzlehre einsetzbaren) Lehr- und Lernmaterials zur Interkulturellen Linguistik Beachtung fanden. Das Unterrichtsmaterial wurde als interaktives Buch mit Hilfe der Software H5P erstellt.

Es wurde im Abschnitt 2.3 ausgeführt, dass Framing im kommunikationswissenschaftlichen Sinne immer etwas mit dem selektiven Hervorheben von Informationen und Positionen zu tun hat – bezogen auf die Lehre folglich mit dem selektiven Hervorheben von Lehrinhalten. Bei der Auswahl der zu behandelnden Themen werden von der Lehrkraft naturgemäß die Studierenden als aktive Akteure des Unterrichtsprozesses beachtet. So sieht die Auswahl interkulturell-linguistischer Inhalte bei Germanistik-Studierenden in Tschechien, einem Land, das an zwei deutschsprachige Länder grenzt und auf eine jahrhundertlange Geschichte des Mit- und Nebeneinanders der beiden Sprachgemeinschaften und Kulturen blickt, ganz anders aus als zum Beispiel in Japan oder der Mongolei. An einer tschechischen Germanistik kommt man in diesem Zusammenhang an deutsch-tschechischen Sprachkontakten nicht vorbei. Zu jedem Thema sind eben mehrere verschiedene Frames vorstellbar, was auch im Abschnitt 2.3 festgehalten wurde. Es wurde dort ebenfalls die Rolle des (Audio-)Visuellen für eine schnellere Verarbeitung und ein besseres Erinnern des Wissens betont. In dem hier diskutierten Unterrichtsmaterial werden manche Frames deshalb nicht nur verbal, sondern auch visuell bzw. auditiv kommuniziert. Dazu dienen neben Bildern und Tabellen auch Verlinkungen zu einschlägigen Webseiten mit ihren (audio-)visuellen Angeboten einschl. Videos und Podcasts. Andererseits wurde im Abschnitt 2.2 der Begriff Framing im linguistischen Sinne auf die Funktion von Frames bezogen, als Deutungsmuster aufzutreten, die verstehensrelevantes Hintergrund- und Weltwissen repräsentieren. Beide Framing-Ansätze spielten bei der Erarbeitung des hier im Mittelpunkt stehenden Unterrichtsmaterials eine Rolle, was an den nachfolgenden Ausführungen zu zeigen sein wird.

In der Unterrichtseinheit 1 (UE 1) werden zunächst die zwei Grundbegriffe der IL geklärt – Sprache und Kultur, wobei gezielt auf das Weltwissen der Studierenden Bezug genommen wird (vgl. epistemologische Ebene des Frame-Konzepts in 1.1). So fokussiert die allererste Aufgabe des Unterrichtsmaterials die Wechselwirkung von Sprache und Kultur und sieht wie folgt aus.

Aufgabe 1

Dass Sprache und Kultur zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen, ist bestimmt auch für Sie eine selbstverständliche Tatsache. Diskutieren Sie in Ihrer Gruppe über Beispiele für die Wechselwirkung von Sprache und Kultur. Zeigen Sie an diesen Beispielen, dass Sprache zur Kultur gehört, dass Kultur auf Sprache angewiesen ist, dass sie in und durch Sprache zum Ausdruck kommt.

Abbildung 1: Beispiel einer Aufgabe zur Aktivierung des Weltwissens der Studierenden, UE 1

In der Online-Lehre können für die in der obigen (und in weiteren ähnlich konzipierten) Aufgabe(n) anvisierte Diskussion Breakout-Räume für kleinere Gruppen eingerichtet werden, bevor

man sich im Plenum über das Thema austauscht. Im weiteren Verlauf der UE 1 wird in ähnlicher Weise und in Anlehnung an Zitate aus der Sekundärliteratur geklärt, wie Sprache und Kultur definiert werden. In dem Unterrichtsmaterial wird in verschiedenen Aufgaben versucht, die Studierenden in die Gestaltung der Lehrveranstaltung einzubeziehen, sie sozusagen zu aktiven Akteuren des Framings zu machen. Durch eigene Internet- oder Nachschlagewerkerecherchen, über deren Ergebnisse sie im Unterricht berichten, können sie selbst mitbestimmen, welche Aspekte des behandelten Themas akzentuiert werden. So bspw. in der folgenden Aufgabe aus der UE 1.

Aufgabe 4

Recherchieren Sie im Internet oder einem Lexikon nach bedrohten oder gar ausgestorbenen Sprachen und teilen Sie Ihre Erkenntnisse Ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen mit. Wie kann der Sprachwechsel zum Aussterben einer Sprache führen? Kennen Sie konkrete Beispiele, die das Erlöschen einer Sprache infolge des Sprachwechsels belegen?

Abbildung 2: Beispiel einer Aufgabe zur aktiven Beteiligung der Studierenden am Framing, UE 1

In den UE 2 und 3 wird der Frage nachgegangen, was die IL ist und was sie will. Zu den akzentuierten Schwerpunkten gehören die interkulturelle Pragmatik und interkulturelle Textsortenlinguistik. Angesprochen werden zum Beispiel interkulturelle Unterschiede im Anredeverhalten an Schulen und Hochschulen. An neun Ländern wird gezeigt, wie Schülerinnen und Schüler bzw. Studierende ihre Lehrkräfte ansprechen. Unabhängig davon, in welchem Land der Welt mit dem Unterrichtsmaterial gearbeitet wird, dürfte der erste Schritt immer das Abrufen des entsprechenden landestypischen Frames sein. Auf dieser Basis kann dann am Beispiel der ausgewählten Länder über die Unterschiede im Anredeverhalten zwischen Schulstufen bzw. Schulformen, über Änderungen im Anredeverhalten als Reaktion auf gesellschaftliche Entwicklungen, über die Unterschiede im Anredeverhalten gegenüber weiblichen und männlichen Lehrpersonen oder über die Rolle der Distanz- und Nähesprache in diesem Bereich diskutiert werden. Auch bei dieser Aufgabe bieten sich Möglichkeiten, Studierende als aktive Akteure einzubeziehen, und zwar aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen als Austauschschülerinnen und -schüler, Teilnehmende an der Erasmus-Mobilität oder Stipendiatinnen und Stipendiaten verschiedener Förderprogramme. Zur Veranschaulichung werden hier Ausschnitte aus dieser Aufgabe präsentiert, die das Anredeverhalten an Schulen und Hochschulen zweier kulturell weit auseinanderliegender Länder dokumentieren.



Tschechien

Schule	Hochschule
<p><i>paní učitelko/pane učiteli</i> (dt. Frau Lehrerin/Herr Lehrer)</p> <p>Kommentar: An Gymnasien benutzt man oft die Anrede: <i>paní profesorko/pane profesore</i>. Bis 1989 wurden die Lehrkräfte mit <i>soudružko (učitelko)/soudruhu (učiteli)</i> (dt. Genossin (Lehrerin)/Genosse (Lehrer)) angeredet.</p>	<p><i>paní magistro (Svobodová)/pane doktore (Svobodo)/paní profesorko (Svobodová)</i> (dt. Frau/Herr + Titel (Nachname))</p> <p>Kommentar: Bis 1989 wurden die Lehrkräfte z. B. <i>soudruhu profesore</i> (dt. Genosse Professor) angeredet.</p>



Mongolei

Schule	Hochschule
<p><i>Odontuya bagsh aa</i> (Vorname <i>Odontuya</i> + Lehrer(in))</p> <p>Kommentar: <i>bagsh aa</i> gilt für beide Geschlechter</p>	<p><i>Odontuya bagsh aa</i> (Vorname <i>Odontuya</i> + Lehrer(in))</p> <p>Kommentar: <i>bagsh aa</i> gilt für beide Geschlechter</p>

Abbildung 3: Beispiel einer Aufgabe zu einem interkulturell geprägten Frame, UE 2

In Bezug auf die interkulturelle Textsortenlinguistik werden die im akademischen Bereich gebräuchlichen schriftlichen und mündlichen kommunikativen Gattungen akzentuiert, wobei Deutschland (ggf. auch Österreich) die Bezugsgröße bildet. Auch hier wird vom Abrufen eines diesbezüglichen landestypischen Frames ausgegangen. Die interkulturelle Perspektive bietet sich an, weil nicht alle besprochenen Gattungen in jedem Land institutionalisiert sein (in Tschechien ist zum Beispiel die Gattung Seminarprotokoll nicht verbreitet) oder in gleicher Weise kulturell verankert sein müssen. Gattungen, die auf den ersten Blick identisch sind, können sich durch bestimmte Gattungskomponenten unterscheiden. Ein klassisches Beispiel hierfür ist das in Deutschland und Österreich übliche „akademische Klopfen“. Anhand von Auszügen aus der Sekundärliteratur wird u. a. die kommunikative Gattung universitäres Sprechstundengespräch besprochen und in einer anschließenden Aufgabe zum Diskussionsgegenstand gemacht.

Aufgabe 6

Wie sieht es mit der Gattung Sprechstundengespräch in Ihrem Land aus? Ist sie institutionalisiert oder können Sie die Unsicherheiten der chinesischen Studentinnen gut nachvollziehen? Was sollten ausländische Studierende bei Sprechstundengesprächen in Ihrem Land beachten, damit es nicht zu einem interkulturellen Missverständnis kommt?

Abbildung 4: Beispiel einer Aufgabe zu einer interkulturell bedingten kommunikativen Gattung, UE 3

Das Thema der UE 4 ist eine Einführung in die Problematik des Sprachkontaktes und der Mehrsprachigkeit. Es ist ein Thema, mit dem die Studierenden viele eigene Erfahrungen haben und bei dem man die Webseite „Mehrsprachigkeit“ der Universität Hamburg [URL 6] in den Online-Unterricht sowie in das Selbststudium sehr gut integrieren kann. Man kann dort beispielsweise Geschichten von mehrsprachigen Menschen nachlesen und diese als Inspiration für die folgende Aufgabe nehmen.

Aufgabe 8

Verfassen Sie eine solche Geschichte über sich selbst oder eine andere Ihnen bekannte Person.

Abbildung 5: Beispiel einer durch eine webbasierte Quelle inspirierten Aufgabe, UE 4

Die restlichen UE 5–10 widmen sich dem Thema Sprachkontakte, wobei das Deutsche immer als Bezugsgröße fungiert, und zwar sowohl als Geber- als auch als Nehmersprache. Die Studierenden können hier ihr bereits in der Lexikologie erworbenes Wissen über Entlehnungen und Entlehnungsprozesse einbringen (vgl. Frames als Strukturen erwartbaren Wissens bei Busse 2018: 80), erweitern und vertiefen. Zum einen wird deutschen Spuren in anderen Sprachen nachgegangen, zum anderen werden Einflüsse anderer Sprachen auf das Deutsche in der Vergangenheit und Gegenwart thematisiert. Auch hierzu können verschiedene Online-Quellen in den Unterricht integriert werden, die zum Teil von den Studierenden selbst recherchiert werden können.

Bei der Behandlung deutscher Spuren in anderen Sprachen wird u.a. auf die Webseite der Gesellschaft für deutsche Sprache zurückgegriffen, genauer gesagt wird die Rubrik *Ausgewanderte Wörter* im Sprachraum *Unser Wortschatz im Fokus* [URL 7] einschließlich eines einschlägigen Podcasts genutzt. Ausgegangen wird von dem Frame Germanismen in der eigenen Muttersprache, der selbstverständlich von Sprache zu Sprache in seiner Ergiebigkeit variiert. Bei der Erwartbarkeit des Wissens muss folglich mit unterschiedlichen Graden gerechnet werden. Beim Sprachenpaar Deutsch und Tschechisch kann ein hoher Grad an erwartbarem Wissen vorausgesetzt werden.

Aufgabe 1

Sammeln Sie in Partner- oder Gruppenarbeit deutsche oder deutschstämmige Wörter/Germanismen, die Sie aus Ihrer Muttersprache kennen. Vergleichen Sie dann Ihre Listen. Haben sich die Germanismen in Ihrer Sprache formal oder semantisch verändert?

Abbildung 6: Beispiel einer Aufgabe zum Frame Germanismen, UE 8

Anschließend werden einige Beiträge zu ausgewanderten deutschen Wörtern vorgestellt, die der Publikation *Ausgewanderte Wörter* (vgl. Limbach 2007) entnommen wurden. Die Publikation ist das Ergebnis einer einschlägigen internationalen Ausschreibung des Deutschen Sprachrates. Für eine weitere Vertiefung des Themas werden in dem Studienmaterial das Englische, das Russische und das Japanische ausgewählt und unter Einbeziehung relevanter Internetquellen (deren Auswahl durch selbständige Recherchen der Studierenden erweitert werden kann) die historischen Hintergründe der Entlehnungsprozesse sowie die oft eintretende Veränderung der Bedeutung und der Gebrauchsbedingungen der ausgewanderten Wörter skizziert. Eine der Aufgaben zu diesem Thema sieht wie folgt aus.

Aufgabe 4

Stellen Sie sich vor, Sie möchten an der internationalen Ausschreibung zu ausgewanderten Wörtern teilnehmen. Schreiben Sie einen Beitrag zu einem deutschen Wort, das in ihre Muttersprache ausgewandert ist und welches Sie oft benutzen oder hören.

Abbildung 7: Beispiel einer Aufgabe zum Frame Wörterwanderung, UE 8

In mehreren Aufgaben des Unterrichtsmaterials zur IL wird von den Studierenden erwartet, dass sie das behandelte sprachliche Wissen selbst interdisziplinär „einrahmen“. So beispielsweise bei dem Thema Spanisch als Vermittler- und Gebersprache für das Deutsche.

Aufgabe 2

Mit Hilfe dieser Stichwörter sollen Sie einigen außereuropäischen Sprachen auf die Spur kommen, aus denen Spanisch Wörter entlehnte, die dann auch in andere europäische Sprachen gelangten. Recherchieren Sie anhand dieser drei Stichwörter historische Ereignisse und Umstände, durch die Spanisch als Vermittler zwischen Sprachen diente. Informieren Sie darüber Ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen.

1492, Mauren, Reconquista

Abbildung 8: Beispiel einer Aufgabe zum interdisziplinären Framing, UE 7

Die gesuchten Sprachen, die dank der Stichwörter ermittelt werden sollen, sind die indigenen amerikanischen Sprachen (Entdeckung Amerikas durch Kolumbus 1492) und Arabisch (Herrschaft der Mauren fast über die ganze iberische Halbinsel zwischen 711 und 1492 und deren Rückeroberung durch die Christen).

Die obigen Ausführungen stellen lediglich eine Kostprobe aus dem multimodalen digitalen Unterrichtsmaterial zur Interkulturellen Linguistik dar. Bei der Auswahl der hier vorgestellten Themen und Aufgaben wurde die Rolle der Frames und des Framings in den Mittelpunkt gestellt.

6 Schlussbemerkungen

Ich hoffe, mit dieser Studie trotz ihrer Kürze und Unvollständigkeit gezeigt zu haben, dass gerade auf dem Gebiet der Interkulturellen Linguistik bzw. bei Überlegungen über die Vermittlung interkulturell-linguistischer Lehrinhalte Frames und Framing sehr gut einsetzbar sind, denn sprachliches Wissen und Weltwissen sind genauso verflochten wie Sprache und Kultur. Beide hier fokussierten Ansätze, der linguistische und der kommunikationswissenschaftliche, können zur Optimierung und Attraktivität (nicht nur) der multimodalen Online-Lehre beitragen. Sie helfen, das Wissen, welches das Verstehen und Interpretieren von sprachlichen Zeichen unterschiedlichster Art ermöglicht und welches häufig durch die interkulturelle Perspektive geprägt ist, besser zu verankern, zu ordnen, in Relationen zu setzen und somit für die Studierenden leichter handhabbar zu machen. Die durch die Pandemie so wichtig gewordene Online-Lehre wird nach der Rückkehr zum Präsenzunterricht die Gestaltung der Hochschullehre zweifelsohne nachhaltig beeinflussen. Die Lehrkräfte haben sich an verschiedene Kommunikationsplattformen und Online-Tools gewöhnt und gelernt, sie im Unterricht zu nutzen. Mit ziemlicher Sicherheit kann man also sagen, dass viele Lehrkräfte auch in der Post-Covid-Ära bedeutend mehr online unterwegs sein werden, als sie sich zu Beginn des Jahres 2020 hätten vorstellen können. Unterstützung und Inspiration finden sie auf inzwischen zahlreichen Lern-Portalen, die – wie die im Rahmen des Erasmus+-Projektes *Germanistik digital* entstandene GERMANON-Plattform [URL 1] – ein Kind der Pandemie sind.

Literaturverzeichnis

ALTMAYER, Claus (2015): Sprache/Kultur – Kultur/Sprache. Annäherungen an einen komplexen Zusammenhang aus der Sicht der Kulturstudien im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Michael Dobstadt/ Christian Fandrych/Renate Riedner (Hrsg.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2015, 17–36.

BLANK, Andreas (1999): Co-presence and Succession: A Cognitive Typology of Metonymy. In: Klaus-Uwe Panther/Günter Radden (Hrsg.): Metonymy in Language and Thought. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Co., 1999, 169–191.

- BUSSE, Dietrich (2018): Überlegungen zu einem integrativen Frame-Modell: Elemente, Ebenen, Aspekte. In: Alexander Ziem/Lars Inderelst/Lars Detmer Wulf (Hrsg.): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018, 69–92.
- ENTMAN, Robert M. (1993): Framing: Towards Clarification of a Fractured Paradigm. In: Journal of Communication 43 (1993) 4, 51–58.
- FOLKERSMA, Petra (2010): Emotionen im Spannungsfeld zwischen Körper und Kultur. Eine kognitiv-semantische Untersuchung von Aspekten der Motiviertheit körperbezogener phraseologischer Einheiten aus dem Denotatsbereich „Emotion“. An Beispielen des idiomatischen Gefühlsausdrucks für Wut, Angst und Liebe. Frankfurt/M. et al.: Peter Lang.
- FÖLDES, Csaba (2021): Das Beziehungsgeflecht zwischen Sprache und Kultur: Forschungsrückblick, Zugänge und Beschreibungstendenzen. In: Glottotheory. International Journal of Theoretical Linguistics 12 (2021) 1, 9–46. www.foeldes.eu/sites/default/files/Sprache_Kultur_2021.pdf
- FUKOVÁ, Petra (2023, im Dr.): Alternative routes into teaching: combined study programmes for teaching German as a foreign language in Ústí nad Labem. In: Axel Gehrmann/Thomas Bárány/Peggy Germer: Teacher Shortage in international Perspectives: Insights and Responses. Wiesbaden: Springer VS, 2023.
- GÜNTNER, Susanne (2015): Zur Verwobenheit von Sprache und Kultur – Ansätze einer Anthropologischen Linguistik. In: Michael Dobstadt/Christian Fandrych/Renate Riedner (Hrsg.): Linguistik und Kulturwissenschaft. Zu ihrem Verhältnis aus der Perspektive des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache und anderer Disziplinen. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2015, 37–64.
- KANN, Christoph/INDERELST, Lars (2018): Gibt es eine einheitliche Frame-Konzeption? Historisch-semantische Perspektiven. In: Alexander Ziem/Lars Inderelst/Lars Detmer Wulf (Hrsg.): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018, 25–67.
- KLEIN, Josef (2018): Frame und Framing: Frametheoretische Konsequenzen aus der Praxis und Analyse strategischen politischen Framings. In: Alexander Ziem/Lars Inderelst/Lars Detmer Wulf (Hrsg.): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018, 289–330.
- LIMBACH, Jutta (Hrsg.) (2007): Ausgewanderte Wörter. Ismaning: Hueber Verlag.
- MATTHES, Jörg (2014): Framing. Baden-Baden: Nomos.
- WALTEREIT, Richard (1998): Metonymie und Grammatik. Kontiguitätsphänomene in der französischen Satzsemantik. Tübingen: Niemeyer.
- ZIEM, Alexander (2008): Frames und sprachliches Wissen. Kognitive Aspekte der semantischen Kompetenz. Berlin/New York: de Gruyter.
- ZIEM, Alexander (2018): Frames interdisziplinär: zur Einleitung. In: Alexander Ziem/Lars Inderelst/Lars Detmer Wulf (Hrsg.): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018, 7–22.
- ZIEM, Alexander/PENTZOLD, Christian/FRAAS, Claudia (2018): Medien-Frames als semantische Frames: Aspekte ihrer methodischen und analytischen Verschränkung am Beispiel der ‚Snowden-Affäre‘. In: Alexander Ziem/Lars Inderelst/Lars Detmer Wulf (Hrsg.): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press, 2018, 155–182.

ZIEM, Alexander/INDERELST, Lars/WULF, Detmer (Hrsg.) (2018): Frames interdisziplinär: Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: düsseldorf university press.

Internetquellen

URL 1: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/> (Letzter Zugriff 14. 02. 2023)

URL 2: Zákon o vysokých školách [Hochschulgesetz] <https://www.msmt.cz/file/54263/> (Letzter Zugriff 14. 02. 2023)

URL 3: <http://www.intergerm.uni-bayreuth.de/de/fach/index.html> (Letzter Zugriff 14. 02. 2023)

URL 4: <http://foeldes.eu/de/lehre> (Letzter Zugriff 14. 02. 2023)

URL 5: <https://tu-dresden.de/gsw/slk/slavistik/das-institut/professuren-und-lehrbereiche/sprageschuwi/lehrveranstaltungen> (Letzter Zugriff 14. 02. 2023)

URL 6: <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de> (Letzter Zugriff 14. 02. 2023)

URL 7: <https://gfds.de/ausgewanderte-woerter/> (Letzter Zugriff 14. 02. 2023)

Akademische Kommunikation im digitalen Zeitalter. Einige Überlegungen zur Komplexität des Seminarvortrags aus interdisziplinärer und interkultureller Sicht

Dzintra Lele-Rozentāle, Hochschule Ventspils, Lettland

1 Einleitung

In den letzten Jahren hat sich die akademische Kommunikation stark verändert. Neben der wachsenden Flexibilität bei der Wahl zwischen Präsenz- und Online-Studienformen werden auch Fragen zum sinnvollen Verhältnis zwischen diesen Formen gestellt. Die zunehmende Digitalisierung im Hochschulbereich führt zu einer Verlagerung des traditionellen Präsenzunterrichts hin zu digitalen Angeboten. Insbesondere die Auswirkungen von Covid-19 haben diese Entwicklung beschleunigt. Sowohl von den Studierenden als auch von den Lehrenden wird das Fehlen eines sozialen Kontakts aber kritisiert: Speziell in den ersten Studiensemestern ist die Präsenzkommunikation wesentlich für den Erwerb kommunikativer Kompetenzen. Bisher ist es nicht möglich, diesen Bedarf quantitativ zu erfassen, die mündliche Kommunikation ist jedoch im Studium ein wesentlicher Bestandteil, der nur im täglichen Üben in unterschiedlichen Situationen des akademischen Lebens ermöglicht werden kann.

Aufgrund der Erfahrungen an der Hochschule Ventspils (Lettland) sollen hier einige Aspekte hervorgehoben, die in diesem Zusammenhang besonders wichtig erscheinen. Die weiteren Überlegungen konzentrieren sich auf einen der wichtigsten akademischen Texte – den Seminarvortrag, der in vielen Fächern einen festen Platz hat. Die hier beschriebenen Überlegungen folgen aus den Kursen in der praktischen Rhetorik für DaF-Studierende und zum Teil auch aus dem akademischen Schreibkurs aus interkultureller Sicht, da in beiden der Seminarvortrag als relevante Textsorte thematisiert wird.

Auf der H5P-Plattform sind beide Kurse als interaktive Bücher für Studierende konzipiert, die Deutsch als Fremdsprache im Rahmen eines germanistischen oder berufsorientierten Übersetzer- und Dolmetscherstudienprogramms ausgewählt haben, und aufgrund der auslandsgermanistischen Ausrichtung wird der hier beschriebene Prozess auch aus interdisziplinärer und interkultureller Perspektive interpretiert. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Einordnung des Vortrags in den Mikrodiskurs des Seminars, das hier als Makrodiskurs interpretiert wird, sowie auf der

methodischen Vorgehensweise bei seiner Vorbereitung, die die Präsenz- und Online-Möglichkeiten einschließt.

Für Studierende ist die erwartete Sprachkompetenz in der Regel zwischen B2 und C1.

2 Allgemeine Bemerkungen

Die Entwicklung der Kompetenz im akademischen Bereich, insbesondere wenn es um Studienprogramme mit Schwerpunkt Fremdsprachen geht, stellt immer einen komplizierten Prozess dar. Man kann mit Heller (2006: 315) übereinstimmen, wenn sie die Wechselwirkung von einzelsprachlichen Traditionen, die kulturspezifisch sind, und den Dialog auf internationaler Ebene als Aufgaben von hoher Komplexität für die Forschung und die Lehre bezeichnet. Es gibt Herausforderungen, die durch die ERASMUS-Programme aktualisiert werden, da die europäischen Universitäten in ihren akademischen Traditionen unterschiedlich sein können und die Studierenden damit direkt konfrontiert werden. Beispielsweise wird die Tradition der deutschen universitären Wissensvermittlung „auf das Humboldtsche Ideal der Heranführung Studierender an die Wissenschaft durch selbst forschende Wissenschaftler zurückgeführt“ (Thielmann et al. 2014: 13, vgl. auch Thielmann 2009: 50). In anderen Wissenschaftskulturen ist diese Herangehensweise häufig in höheren Studienabschnitten oder sogar erst im Doktorandenstudium erkennbar.

Die Untersuchungen zur akademischen Kommunikation in ihrer mündlichen Form treten hinter den zahlreichen internationalen Forschungen zur schriftlichen Kommunikation zurück, auch wenn sie viele Berührungspunkte haben, und dies hängt nicht zuletzt von der relativ späten Hinwendung zur Erforschung der gesprochenen Sprache ab. Noch immer gibt es Einschätzungen, dass die mündlichen Texte zu kurz behandelt werden, z. B. in der Rezension zur 14. Auflage der „Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache“ (Schade et al. 2020) – „recht knapp die mündliche Wissenschaftssprache“ (Katanneck 2021: 527). Gleichzeitig kann man hier Korpora der mündlichen Texte erwähnen, die auch die mündliche Wissenschaftssprache einschließen, z. B. das Korpus „Gesprochene Wissenschaftssprache kontrastiv (GeWiss)“ am Institut für Deutsche Sprache in Mannheim [URL 1]. Für die Auslandsgermanisten ist von besonderem Interesse, dass in dieses Korpus auch die Texte in deutscher Sprache (L1 und L2; Germanistik/Deutsch als Fremdsprache) aufgenommen sind. Andere Sprachen sind Englisch, Polnisch und Italienisch in vergleichbaren kommunikativen Situationen (Fandrych 2017: 14).

Für diejenigen, die Deutsch als Fremdsprache studieren oder ein berufsorientiertes Studium absolvieren, wie z. B. Übersetzer- und Dolmetscherstudium, ist die Übung in mündlicher akademischer Kommunikation ein wichtiger Schritt für die spätere Karriere. Dieses Wissen und Können ist nicht

nur im Rahmen des Unterrichts relevant, sondern auch bei vielen Gelegenheiten, bei denen die Studierenden an internationalen studentischen Konferenzen Vorträge halten und internationale Veranstaltungen an der Hochschule auf Deutsch moderieren.

Dieser Aufsatz soll die Komplexität des akademischen Alltags am Beispiel der Vorbereitung eines Vortrags beleuchten, indem er die methodische Vorgehensweise als eine der Schlüsselqualifikationen der germanistischen Studien darstellt.

Die daraus folgenden Schlussfolgerungen wurden im Rahmen der Arbeit am Projekt Germanistik digital an den interaktiven Einheiten – Praktischer Rhetorik für DaF-Studierende und Akademischer Kommunikation aus interkultureller Sicht – erarbeitet. Hier ist der Fokus auf die Erfahrungen von lettischen Deutsch-Studierenden, deren Deutschkenntnisse am Anfang des Studiums zwischen etwa A2 und C1 schwankten.

Auf Basis von Forschungsergebnissen und Erfahrung können folgende Themen zusammengefasst werden:

- Die Mündlichkeit und die Schriftlichkeit im Studium
- Vortragstext als Kerntext im Textsortennetz
- Die Kontinuität in der Rhetorik und digitale Möglichkeiten
- Das interdisziplinäre Wesen und die interkulturelle Perspektive, präsentiert am Seminarvortrag.

3 Mündlich vs. schriftlich: Einige Vorüberlegungen

Es gibt einige Beobachtungen, denen zufolge die deutschen Universitäten dem mündlichen Text mehr Aufmerksamkeit schenken als in einigen anderen Ländern, z. B. in Finnland (s. Ylönen 2003: 209). Die zusammenfassenden Klassifikationen der universitären Textsorten konzentrieren sich hauptsächlich auf schriftliche Formen (vgl. Heinemann 2000). Die für die Studierenden wichtigen mündlichen Texte gehören erst seit kurzem zum Interessenbereich der Forscher:innen, und ihr Spektrum nimmt zu.

Der Vortrag ist eine mündliche universitäre Textsorte, die in den Anleitungen zu Seminaren oder Präsentationen enthalten ist, die von den Lehrkräften stammen und deren Erfahrungen zusammenfassen [z. B. URL 2]. Der Vortrag ist als mündliche Textsorte auch Teil rhetorischer Anleitungen, die sich an den Regeln der Rhetorik orientieren, wo die Studierenden aber eher plakativ angesprochen werden.

Es ist allgemein bekannt, dass die mündliche Kommunikation sich von der schriftlichen unterscheidet, und in der Face-to-Face-Interaktion eingebettet, kommen hier unvermeidlich

"sprecherbezogene affektive und partnerbezogene appellative Elemente" vor (vgl. Drescher 2003: 63). Vorher wurde bereits erwähnt, dass die mündlichen Texte oft zu kurz kommen, wenn es um die Lehrmaterialien geht. Als Beleg dafür kann auch eine Auflistung von wichtigen Texten im Studium an deutschen Universitäten und Hochschulen dienen, wo unter 19 Textsorten nur ein Text zum mündlichen Bereich gehört – Referat (und der weniger konventionalisierte mündliche Teil von Poster) – und als begleitende oder Sekundärtexte dazu – Handout, Thesenpapier, Poster (siehe Tabelle Nr. 1).

Nr.	Schriftliche Texte	Mündliche Texte	Sekundärtexte
1	Seminararbeit (Seminar paper)	Referat (Präsentation)	Handout, ggf. Thesenpapier (Handouts)
2	Hausarbeit (Term paper)	Poster (?)	
3	Bachelor- bzw. Masterarbeit (Bachelor's/Master's thesis)		
4	Diplomarbeit (Diploma)		
5	Doktorarbeit (PhD Dissertation)		
6	Aufsatz (Essay)		
7	Exzerpt (Excerpt)		
8	Exposé (Proposal)		
9	Artikel (Research Article)		
10	Portfolio (Portfolio)		
11	Poster (Poster)		
12	Protokoll (Protocol)		
13	Praktikumsbericht (Internship report)		
14	Rezension (Literature review)		
15	Berichte (Reports)		
16	Technisches Schreiben (Technical writing)		

Tabelle Nr. 1: Schriftliche und mündliche Texte an deutschen Universitäten. Zusammengestellt nach Breuer/Schindler 2016: 94.

Die Auflistung der akademisch relevanten Texte, wie dies aus der Tabelle Nr. 1 ersichtlich ist, widerspricht der Schlussfolgerung in der Fachliteratur, dass die mündliche akademische Kommunikation an deutschen Universitäten einen hohen Stellenwert hat (s. Ylönen, in diesem Kapitel). Eine mit Ylönen verwandte Meinung wird von Venohr vertreten. Sie hebt den mündlichen Diskurs als typisch für das deutsche Bildungssystem hervor und weist dabei auf die intertextuellen Bezüge der schriftlichen und gesprochenen Texte hin, indem auf die:

- 1) "intermedial pragmatische Relation von Textsorten" als deren funktionale Verknüpfung und

2) “die intermediale äquivalente Textsortenrelation, d.h. die jeweils dem anderen Register (mündlich oder schriftlich) entsprechende Textsorte” hingewiesen wird (Venohr 2009: 59).

Im Folgenden werden die äquivalenten Texte, wie sie von Venohr angeführt werden, tabellarisch dargestellt. Diese Auflistung kann jedoch nicht als vollständig betrachtet werden (siehe Tabelle Nr. 2).

Nr.	Schriftliche Textsorte	Mündliche Textsorte	Präsenz der Formen im lettischen Germanistikstudium
1	Mitschrift	Vorlesung	Individuell variierend
2	Literaturverzeichnis/Gliederung	Sprechstundengespräch	Variierend
3	Exzerpt	= =	Variierend
4	Klausur	Mündliche Prüfung	=
5	Thesenpapier/Abstract/wissenschaftlicher Artikel	Referat	Präsentation, Poster (schriftlich, teils mündlich)
6	Haus-/Seminararbeit	Referat	=

Tabelle Nr. 2: Schriftliche und mündliche Textsorten in ihrer Äquivalenzbeziehung. Nach Venohr 2009: 59–60, ergänzt durch Kommentare zur lettischen Erfahrung in der Kolumne 4.

Die angeführten Texte können im europäischen Hochschulraum unterschiedlich sein, und es gibt auch keine Eins-zu-Eins-Entsprechungen in der Relation schriftlich-mündlich. In der Klassifikation der lettischen Hochschultexte [URL 3] ist bis jetzt keine Differenzierung zwischen mündlich und schriftlich vorgenommen worden, außerdem fehlen im Verzeichnis Textsorten wie Sprechstundengespräch und mündliche Prüfung, obwohl diese Formen realisiert werden, auch Positionierung im Stipendienantrag (vgl. Kotthoff 2009) als schriftliche Textsorte fehlt.

Das Thema Schriftlichkeit – Mündlichkeit kann in zwei Richtungen gesehen werden: Einerseits geht es um die Schriftform zum gesprochenen Text, mit der Funktion, den gesprochenen Text zu unterstützen – also vor allem um die Sekundärtexte, projiziert auf den gesprochenen Text, z. B. den Vortrag. Demnach ist der Sekundärtext, der zum gesprochenen Text geschrieben wird, gleichzeitig verwendbar und seltener selbstständig nutzbar, bis auf das Vortragsmanuskript, das auch für andere Studienzwecke verwendet werden kann, zum Beispiel zur Vorbereitung auf die Prüfung. Prätexte entstehen vor dem Sprechen. Sie werden während des Sprechens und anschließend – zur Rekapitulation verwendet. Der Sprecher und der Autor sind in diesem Fall identisch.

Texte, die sich an den mündlichen Texten orientieren und gleichzeitig entstehen, können später genutzt werden. Die Produzenten des mündlichen und schriftlichen Textes sind nicht identisch, und die Länge und die Form des Textes können variieren. Diese Textsorten sind die von Heinemann angeführten Textsorten der Wissensaufnahme und -verarbeitung: Vorlesungen, Exzerpte,

Konspekte, Stichwortzettel und Protokolle. Heinemann (2000: 706) bezeichnet diese Teiltextsorten als wissensordnende und -aufbewahrende Textklassen. Sie sollen von den Sekundärtexten getrennt werden.

Die Vorbereitung eines Vortrags bedeutet Beschäftigung mit gesprochener Sprache und ihren Texten sowie mit der Transformation der schriftlichen Information in eine mündliche Form. Zum ersten Aspekt: Rhetorik bezieht sich hauptsächlich auf mündliche Texte. Es ist möglich, dass die rhetorischen Mittel – sowohl Figuren als auch Tropen – auch in schriftlichen Texten erscheinen, z. B. Fragen, Antithesen, Wiederholungen, Metaphern und viele andere. Es ist wichtig, dass man an zwei Perspektiven denkt: an die Zuhörer:innen und an die Vortragenden selbst. Im ersten Fall sollte man darauf achten, dass die Wortwahl klar für die Zuhörer ist. Man sollte Termini oder nicht alltäglich gebrauchte Fachlexik erklären, indem man verschiedene Explikationsverfahren einsetzt, z. B. *also*, *d. h.*, *oder*, *damit meine ich* usw. Ein weiterer Aspekt ist hier mit dem Satzbau verbunden: Die Sätze dürfen nicht zu komplex sein, wünschenswert ist es, Parataxe zu nutzen, wenn Hypotaxe – dann einen und in Ausnahmefällen – zwei Nebensätze. Der verbale Stil ist dem nominalen vorzuziehen, und man sollte Transformationen vornehmen, insbesondere, wenn man für den Vortrag wissenschaftliche Aufsätze, also schriftsprachliche Texte, verwendet hat. Der Vortrag sollte frei gesprochen werden, und der Wortschatz und der Satzstil dürfen dem Referenten selbst nicht fremdartig erscheinen. Im Vortragstext sollten rhetorische Mittel eingebaut werden, die die Gedanken unterstreichen, und auch dies sollte dem individuellen Komfort angepasst werden, was nicht ausschließt, dass man auch etwas Neues hinzufügt.

Diese bewusste Wahrnehmung der Unterschiede ist ein weiterer Aspekt, der im Zusammenhang mit der Mündlichkeit und Schriftlichkeit thematisiert werden sollte. Es handelt sich um die Techniken, die man entwickelt, um einen auf der schriftlichen Basis (schriftliche Sekundärquellen) entstandenen Text in einen mündlichen zu transformieren. Dies ist Bestandteil einer praktischen Rhetorik und kann durchgeführt werden, wenn man einen stilistisch neutralen Text (möglichst einen informativen Text) als Vorlage wählt und ihn für eine imaginäre Veranstaltung (Seminar, Konferenz oder andere Veranstaltungen) in einen sprechsprachlichen transformiert. Für den Textproduzenten bedeutet dies, dass er sich die Struktur neu überdenkt, eine Einleitung verfasst, die die Zuhörer ansprechen und für das Zuhören motivieren könnte, und rhetorische Hilfsmittel einbaut, z. B. rhetorische Fragen, Wiederholungsfiguren, These und Antithese, die denkbaren Pausen markiert und den Abschluss sich überlegt, um den Vortrag / die Rede mit einem prägnanten Satz zu beenden. Dies wäre ein Beispiel dafür, wie man die Studierenden für die Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache sensibilisiert werden kann. Heller (2006: 306) weist darauf hin, dass einzelne Text- und Diskursarten im Übergangsbereich von Schriftlichkeit und Mündlichkeit situiert sind, was

auch den Seminarvortrag betrifft, dessen Behandlung auf der Textlinguistik und der Gesprächsforschung basiert.

4 Der Seminarvortrag im Diskurskontext

Die hier gewählte Textsorte – der Seminarvortrag – deckt ein breites Themenfeld ab und aus diesem Grunde ist er günstig für die weiteren Überlegungen. Zunächst einmal sind es externe Faktoren, die den Stellenwert des Seminarvortrags im Studium bestimmen. Im Vordergrund steht der Erwerb von Fachkenntnissen, die mit den Kommiliton:innen geteilt werden. Zudem bietet jeder Vortrag Gelegenheit, die mündlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu trainieren. Er wird auch als Teil der Gesamtleistung einer Prüfung gewertet und kann je nach Hochschule, Programm und Traditionen als Pflichtteil dafür geplant werden.

Ein Text ist jedoch keine absolut autonome Einheit, sondern er existiert normalerweise in einer Kommunikationssituation in Verbindung mit anderen Texten, und in diesem Kontext kann man von einem Mikrodiskurs sprechen (hier im Sinne von Diskussion). Dies führt zu einer zweiten Gruppe von Faktoren, der linguistischen. Das dem Vortrag folgende Gespräch wird als sekundäre inhaltliche Textsorte – Diskussion fortgesetzt, die weiter gegliedert werden kann. Oft haben die Lehrkräfte auch einen anschließenden Teil, wo der Vortrag selbst und die Stärken und Schwächen des Vortrags gemeinsam in der Seminargruppe besprochen werden. Die Studierenden haben von dieser Form viel Nutzen, da dadurch sowohl verbale als auch nonverbale Kommunikationsaspekte problematisiert und erklärt werden.

Die Anordnung von Teiltexen der Diskussion passt hier zur Betrachtung der Texte im Sinne Adamzik (2016: 341), wenn sie von syntagmatischen Beziehungen spricht, zum Beispiel von der Vorbereitung einer wissenschaftlichen Hausarbeit, die eine bestimmte Reihenfolge der Textrezeption benötigt. Es handelt sich dabei um die Textsortenkettchen, d. h. um Vor- und Nachtexte oder Prä- und Posttexte.

In der Durchführungsphase des Seminars sind drei Aktanten aus drei Perspektiven an der Textproduktion beteiligt: Vortragende:r, Moderator:in und Zuhörer:innen als Diskussionsteilnehmer:innen. Es handelt sich um inhaltlich zusammengehörende Kommunikate. Die drei Perspektiven, aus denen der Seminarvortrag als Zentrum des Diskurses betrachtet werden kann, sind:

1. Perspektive des Redners:

a) gelesen: Textsorte 1 (Manuskript) + Textsorte 2 (Präsentation/Handout/Thesenpapier) → Textsorte 3 ... (Antworten auf die Fragen);

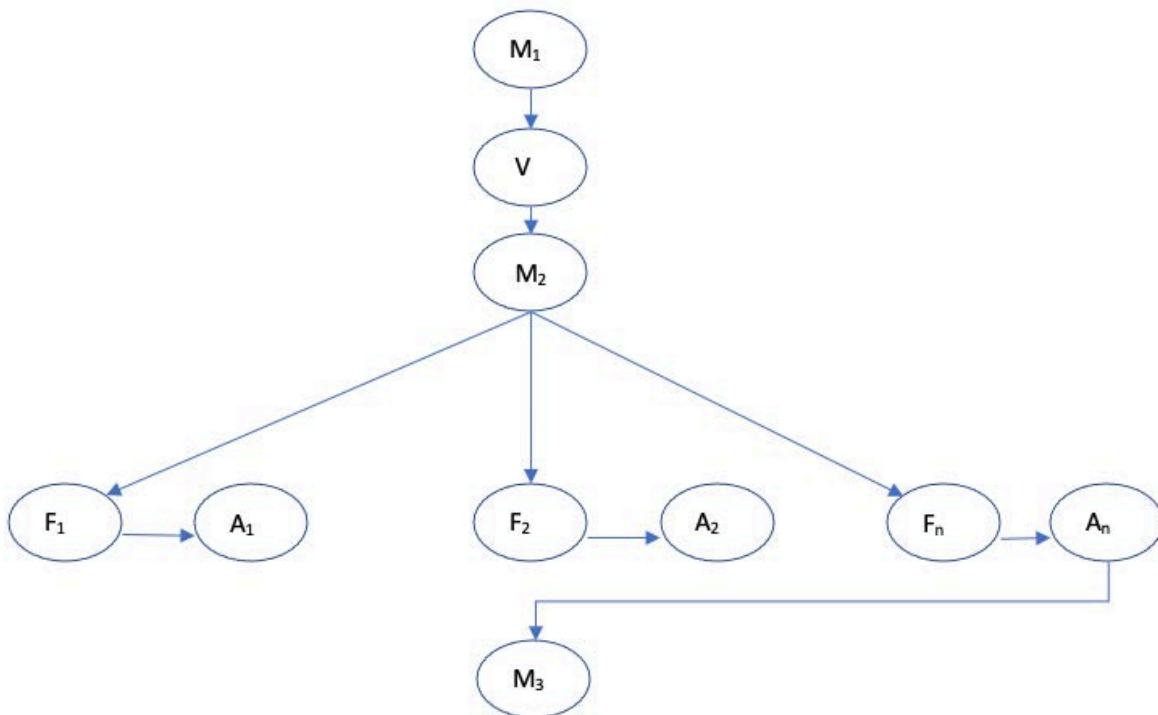
b) frei gesprochen: Textsorte 1 + Textsorte 2 (Stichwortkarten/Präsentation/Handout/Thesenpapier) → Textsorte 3 ... (Antworten auf die Fragen)

2. Perspektive des Moderators/ der Moderatorin:

Textsorte 1 (Einleitung und Worterteilung) → Textsorte 2 (Dank und Aufforderung zur Diskussion, eventuell Übernahme der Rolle des "Eisbrechers") → Textsorte 3 ... (Worterteilungen) → Textsorte 6 (Abschluss der Diskussion).

3. Perspektive der Zuhörer: Textsorte 1 (Frage oder Kommentar als Diskussionsbeitrag).

Viele dieser Textsorten haben einen deutlichen Standardisierungsgrad: Sie haben in der Kommunikationssituation ihre Funktion, einen traditionellen oder vereinbarten Umfang, eine leicht erkennbare Struktur und enthalten häufig auch typische Phrasen, die aber auch den individuellen Ausdruck entsprechend der Situation zulassen, und dies sogar erwünscht ist. Der Seminarvortrag erscheint in einer Textwelt, wo er zu anderen Texten in verschiedene semantische Relationen tritt. Adamzik (2016: 347) hat ein Textsortennetz vorgeschlagen, das als methodisches Muster auch hier verwendet werden kann (s. Abb. 1):



A₁, A₂, A_n Antwort(en)

F₁, F₂, F_n Frage(n) als Diskussionsbeitrag

M₁ Moderationstext: Einleitung und Worterteilung

M₂ Moderationstext: Dank, Aufforderung zur Diskussion, Worterteilungen

M₃ Moderationstext: Abschluss, Dank

V Vortrag

Abbildung 1: Textsortennetz mit dem Vortragsseminar

Der Vortrag ist der primäre Text, während die anderen Texte – sowohl die schriftlichen als auch die mündlichen – die Sekundärtexte darstellen, die in unterschiedlichem Verhältnis zum Primärtext stehen. Man kann auch von der Linearität auf der zeitlichen Achse reden (s. Adamzik 2016: 342), auf die hier nicht näher eingegangen wird. Die Kompetenzen, die beim Vorbereiten des Seminarvortrags eingesetzt werden, sind vielfältig und setzen unterschiedliche Fertigkeiten auch in der Anwendung digitaler Technologien voraus, die im nächsten Kapitel im Kontext der Vorbereitung des Vortrags genauer betrachtet werden.

5 Der Seminarvortrag in Arbeitsschritten

Zunächst ist es wichtig, sich einen Überblick über die Grundlagen dieser Textsorte zu verschaffen, die aus der antiken Kultur überliefert sind. Es geht dabei nicht nur um die Arbeitsschritte, die zu einer Rede (in diesem Fall – zu einem Vortrag) führen, sondern auch um viele Erkenntnisse, was die Ethik des Redners, die Begabung und Beherrschung von den Techniken, Ehrlichkeit und guten Zweck *vs.* Manipulation betrifft. Die Arbeitsschritte, die Struktur, die Argumentation, Figuren und Tropen, Gedächtnisübungen, Artikulationsübungen und sogar den Beruf der sog. Ghostwriter (Logografen in der antiken Welt) verdankt man der Rhetorik aus dem alten Griechenland und Rom.

Die moderne Rhetorik hat sich weiterentwickelt, wobei die Grundlagen jedoch beibehalten sind. So arbeitet man heute noch immer in fünf Arbeitsschritten, die sogar ihre lateinischen Namen behalten haben (vgl. z. B. Bartsch/Rex 2008: 12–14): lat. *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria*, *actio*. Diese Arbeitsschritte werden weiter in der Reihenfolge, wie sie im vorbereiteten Kurs konzipiert sind, kurz charakterisiert.

1. Arbeitsschritt – Ideensammlung (lat. *inventio*)

Dieser erste Arbeitsschritt bedeutet, dass man zum Thema, das für ein Seminar als Vortrag vorbereitet werden soll, zunächst nach Ideen sucht. Es gibt traditionelle Verfahren wie z. B. Schneeballstrategie oder neuere wie z. B. Brainstorming mit Brainmapping sowie verschiedene Formen von Brainwriting [URL 4, URL 5, URL 6, URL 7]. Die Suche nach inhaltlichen Stichpunkten verläuft individuell oder in Gruppen, mit und ohne Moderation. Dieser Arbeitsschritt weist viele Weiterentwicklungen auf. Obwohl er in der Grundfunktion mit dem aus der antiken Rhetorik übereinstimmend ist, unterscheidet er sich von diesem durch technische/digitale Möglichkeiten. Es geht dabei nicht nur um die Recherchemöglichkeiten in Bibliotheken und Datenbanken, die gut für individuelle Ideensammlung geeignet sind, sondern auch um Mindmapping, das sowohl im traditionellen Papierformat, auf der Flipchart, als auch mit Heranziehung von Templates, eingesetzt werden kann. Das Internet ermöglicht es auch, online Meetings als Videokonferenzen durchzuführen.

Die Ideensammlung ist eng mit der Argumentationskompetenz verbunden, auch wenn der Prozess selbst im ersten Schritt kommentarlos verläuft. Die einfachste Argumentation kann Schwierigkeiten bereiten, schon wenn man eine kurze Kette ohne Bezugnahme auf Autoritäten im Fach ausprobiert: *These - davon zeugt... zum Beispiel..., darum...* oder *Ist-Zustand - Ursache - Soll-Zustand - Verfahren zum Durchführen von Maßnahmen - Abschluss*. Im ersten Fall geht es um eine erklärende und begründende Äußerung, im zweiten Fall um einen Lösungsvorschlag, der eher für eine Versammlung geeignet ist. Was Schwierigkeiten bereitet, ist die Formulierung der Relation Ursache - Grund - Folge. Auch wenn die sprachlichen Formulierungen hier relativ einfach erscheinen, bei der Auswertung von Ideen und Argumenten erscheinen Schwierigkeiten hinsichtlich des inhaltlichen Charakters.

In diesem Arbeitsschritt können Templates eingesetzt werden, die von verschiedenen Anbietern kostenfrei zur Verfügung gestellt werden und die in der Arbeit in kleinen Gruppen ausprobiert werden können (s. o.). Dies fördert auch die digitale Kompetenz.

2. Arbeitsschritt: Die Gliederung des gesammelten Stoffes - der Ideen, Argumente und Fakten (lat. *dispositio*)

Den Rahmen des Vortrags bilden die Einleitung und der Schlussteil. Die Mitte kann je nach Thema zweigeteilt (günstig für antithetische Ausführung), dreigeteilt (möglichst linear aufgebaut), viergeteilt, fünfgeteilt usw. werden. Eine zwei- oder dreiteilige Struktur ist für einen Vortrag geeignet, der ca. 20 Minuten dauert. Für einen längeren Vortrag können mehr Gliederungseinheiten sinnvoll sein. Es ist gleich zu überlegen, ob man in der Materialordnung induktiv oder deduktiv vorgehen möchte. Die erste Vorgehensweise ist typisch für den deutschen oder den sog. teutonischen Stil, der als theorieorientiert eingestuft wird. Die zweite Vorgehensweise, die der angelsächsischen Tradition folgt, kann als propositiosorientiert bezeichnet werden (s. Galtung 1981: 839). Aufgrund der Globalisierung und Internationalisierung der Studieninhalte werden die Textstrukturen zunehmend in Richtung der angelsächsischen Tradition ausgerichtet (vgl. Breuer/Schindler 2016: 96).

Zusätzlich zu den traditionellen Gliederungen wird auch die IMRaD-Gliederung (*Introduction, Methods, Results, Discussion*) angeboten, die eher für höhere Semester infrage kommt. Diese für schriftliche Beiträge immer mehr verwendete Struktur ist für den Vortrag im Seminar empfehlenswert nur, wenn der Vortrag die Ergebnisse empirischer Analysen zum Inhalt hat, die mit Ergebnissen vergleichbarer Analysen und mit Anwendung vergleichbarer Methoden durchgeführt sind. Diese Strukturierung ist für geisteswissenschaftlich orientierte Vorträge eher selten und kaum in den ersten Semestern verwendbar.

3. Arbeitsschritt: Einsatz rhetorischer Mittel (lat. *elocutio*)

Rhetorik ist ohne Anwendung rhetorischer Mittel nicht denkbar, und der Arbeitsschritt, der mit dem lateinischen Wort *elocutio* bezeichnet wird, unterstützt diese. Die Vielfalt an Möglichkeiten, den gesprochenen (auch geschriebenen) Text zu schmücken, wie dies aus der antiken Rhetorik überliefert ist (s. z. B. Göttert 2009; Ueding 2000, 2011), widerspricht auf den ersten Blick dem sachlichen Charakter des Vortrags, der im Seminar erwartet wird. Es ist jedoch möglich, an den von Dreischer formulierten Gedanken zurückzukehren (s. hier Kap. 3), dass der Vortagstext affektive und appellative Elemente enthalten kann.

Als Mittel zur Hervorhebung, Erklärung, Überzeugung, aber auch zur Lockerung der Atmosphäre können eine Reihe von Figuren und Tropen eingesetzt werden, z. B. rhetorische Frage, Frage und Antwort, Ellipse, Zeugma, Parallelismus, Antithese, Figuren der Wiederholung, insbesondere Anapher, Figura etymologica, Gedankenwiederholung und Synonym, Antonym, Periphrase und Metapher. Einige der genannten Mittel sind bereits aus anderen Lehrveranstaltungen (vor allem Literaturwissenschaft oder Stilistik, auch Lexikologie) bekannt, manche sogar aus dem Schulunterricht. Aus diesem Grund kann man die eigene Kompetenz zunächst anhand eines Quiz überprüfen und anschließend durch Lehrmaterial, zu denen im Kurs Links führen [URL 8]. Als wichtig erscheint hier, das Thema Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu aktualisieren und zwecks Sensibilisierung Übungen vorzuschlagen, wie man einen stilistisch neutralen Text in einen sprechsprachlichen (Vortrag) transformieren kann, mit dem Ziel, die Zuhörer:innen zu überzeugen. Wenn es notwendig ist, kann die Struktur geändert, der Satzbau angepasst, rhetorische Fragen, Figuren der Wiederholung u. a. Mittel sowie Pausen eingebaut und die Wirkung getestet werden, indem man eine Videoaufzeichnung macht, sie individuell oder im Seminarraum ansieht und anschließend analysiert. Dadurch werden nicht nur die Fertigkeiten im Produzieren eines mündlichen Textes entwickelt, sondern auch die Bedeutung von sprachlichen Formulierungen wahrgenommen, die auch in anderen Fächern erweitert werden können, z. B. bei der Analyse von literarischen oder publizistischen Texten. Ein weiterer Vorteil wäre die Fähigkeit, rhetorische Mittel zu erkennen und deren Funktion zu verstehen, die man am besten an politischen Reden beobachten kann. Die Analyse der Reden ist Teil des Rhetorik-Kurses, da man sie in verschiedenen Situationen, vielleicht bei Veranstaltungen des Studentenwerks oder außerhalb der Universität, anwenden kann.

4. Arbeitsschritt: *memoria*

Die Vorbereitung eines Vortrags erfordert die Kenntnis der Funktionsweise des Gedächtnisses sowie die Fähigkeit, sich seiner eigenen Stärken und Schwächen bewusst zu sein. Die Vorbereitung des Vortrags basiert auf Erkenntnissen der Kognitionswissenschaft im Bereich Gedächtnis. Ziel dieses Arbeitsschrittes ist es, die eigenen Stärken und Schwächen zu erkennen und für diesen Zweck

werden Gedächtnisübungen vorgeschlagen, die auf das Einprägen von Zahlen, Namen, Wörtern und Sätzen fokussiert sind. Dies soll einen Anreiz bieten, weiter am Gedächtnistraining zu arbeiten.

5. Arbeitsschritt: *actio*

Um Blackout vorzubeugen und Lampenfieber zu mildern, können Hilfsmittel wie Sekundärtexte zum Vortrag verwendet werden. Zu den weniger bekannten Textarten zählen das Handout und das Thesenpapier, deren Struktur und Zweck erlernt werden sollten. Die praktische Rhetorik enthält Übungen zur Erstellung dieser Texte.

Es sollte auch überlegt werden, wie das Manuskript erstellt werden kann, damit es bei längerem Vortrag leichter zu lesen ist, z. B. durch überlegten Satzspiegel, Buchstabengröße, Zeilen- und Absatzabstand sowie gezielte Markierungen. Die Studierenden können lernen, wie sie die Stichwortkarten zum Vortrag nutzen oder eine Präsentation vorbereiten, die dem Seminar oder studentischer Konferenz angepasst ist. Diese werden im Seminar besprochen. Die PowerPoint-Präsentationen der Studierenden weisen manchmal eine Überhäufung an Text oder Bildern auf, die von dem eigentlichen (gesprochenen oder vom Manuskript gelesenen) Inhalt ablenken, d. h. sie entsprechen in diesen Fällen nicht den Konventionen.

Es ist sinnvoll, den Arbeitsgang *actio* mit phonetischen Übungen zu verbinden, im Idealfall mit der Lehrkraft der Phonetik den Plan vorab absprechen. Neben der guten Artikulation, die in der Phonetik geübt werden kann, ist auch die Beherrschung der Lesetechnik wichtig, deren Grundlagen erlernt werden können. Auch mit anderen Lehrkräften, die Seminare leiten, ist eine Kooperation denkbar, indem man sich für einen Vortrag (Manuskript, Stichwortkarten, PowerPoint-Präsentation, Handout oder Thesenpapier) zu einem Thema entscheidet, das in einem anderen Seminar ebenfalls präsentiert werden kann.

6. Die Abschlusskonferenz

Die Abschlusskonferenz ist als abschließende Lehrveranstaltung vorgesehen. Die Veranstaltung dient der Förderung von Team-Arbeit und organisatorischen Fähigkeiten. Die Konferenz wird von den Studierenden selbst organisiert, indem sie die Aufgaben verteilen und in kleinen Gruppen erledigen. Zu den Aufgaben gehört die Zusammenstellung des Programms und die Moderation. Für alle Schritte, die die/der Moderator:in vornimmt, sind im Voraus Formulierungen vorbereitet, sodass die Zuhörer, d. h. andere Studierende den Prozess auch in dieser Hinsicht verfolgen können. Die Moderationstexte sind im Voraus erlernt worden, und der Zweck besteht darin, dass man in der Lage ist, auch spontan die Moderation einer Veranstaltung zu übernehmen.

Es ist Aufgabe der Studierenden, sich an der Diskussion zu beteiligen. Sie sollen einen klaren und strukturierten Diskussionsbeitrag leisten. So werden die Studenten:innen neben dem Vortrag mit

zusätzlichen Aufgaben konfrontiert, und dies stellt eine Herausforderung dar. Zusätzlich können z. B. auch Videoaufzeichnungen angefertigt, die anschließend ausgewertet werden.

Die Auswertung der individuellen Leistungen und der Gesamtveranstaltung erfolgt anschließend in der Seminargruppe, und/oder das Feedback erhält jeder Teilnehmer schriftlich. Die Auswertung des Kurses erfolgt mündlich und/oder schriftlich.

Die Erfahrung mit der Abschlusskonferenz hat sich als sehr nützlich erwiesen, insbesondere wenn es möglich war, sich mit den Studierenden und der Lehrkraft, die eine Hausarbeit in einem anderen Fach um die gleiche Zeit aufgegeben hatte, über das Thema der Vorträge zu einigen. Die Studierenden hatten die Aufgabe, einen schriftlichen und einen mündlichen Text vorzubereiten, z. B. im Kurs zu wissenschaftlichen Techniken einen Aufsatz zu einem grammatischen Thema zu (z. B. Modalität, Zeitformengebrauch u. a.) mit korrektem Anwenden wissenschaftlicher Techniken zu verfassen. Dieser Text wurde dann für die mündliche Präsentation mit Manuskript, Stichwortkarten und Sekundärtexten transformiert. Da das Thema, das sonst anspruchsvoll wäre, für die Student:innen aus verschiedenen Grammatiken und Beispielen schon näher bekannt war, bot sich eine anspruchsvolle Diskussion an. Neben der rhetorischen Kompetenz konnten dadurch auch die Sprach- und Fachkompetenzen gefördert.

6 Interdisziplinäres Wesen und interkulturelle Prägung des Seminarvortrags

Um Rhetorik zu lernen, ist es notwendig, sich mit vielen unterschiedlichen Bereichen auseinanderzusetzen. Die interdisziplinäre Natur der Rhetorik wird in der Lehre durch die Arbeit an mehreren Kompetenzen deutlich. Zunächst einmal sind die Erkenntnisse aus der Rhetorik in ihrer traditionellen Form als Erbe der antiken Kultur zu nennen. Die Rhetorik ist außerdem auf die Sprachwissenschaft, insbesondere die Phonetik, Stilistik, Lexikologie und Psycholinguistik, auf Literaturwissenschaft, Landeskunde und Kommunikationswissenschaft angewiesen, und dies bedeutet, dass die Studierenden systemische Herangehensweisen und Zusammenhänge kennenlernen.

Ein Aufsatz von Ylönen (2003) zeigt die Unterschiede zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf und zeigt die Möglichkeiten der Entwicklung digitaler Kompetenzen für Korporauntersuchungen auf. Die Unterschiede zwischen den mündlichen Vorträgen und deren Verschriftlichung für den Druck sind deutlich erkennbar, insbesondere sind der metadiskursive Marker im mündlichen Text. Ob dies auch auf studentische Seminarvorträge anwendbar ist, muss zunächst offen bleiben.

Der Seminarvortrag ist eine relativ konventionalisierte Textsorte, mit der die Studierenden und nicht nur sie als Textproduzenten und Rezipienten konfrontiert werden. Zunächst sind hier die Unterschiede in den Diskursen in verschiedenen Kulturen zu problematisieren: Der Seminarvortrag hat

in Deutschland einen höheren Stellenwert als z. B. in Italien (vgl. Thielmann et al. 2014: 11). Zudem ist die Mündlichkeit in Deutschland stärker ausgeprägt als z. B. in Finnland (vgl. Ylönen 2016).

Auch die traditionellen Sekundärtexte, wie z. B. Handout und Thesenpapier oder Stichwortkarten als nach bestimmten Regeln gebildete Hilfsmittel für einen freien Vortrag sind nicht in allen akademischen Kulturen verbreitet, auch wenn sie in Ansätzen, d. h. wenig konventionalisiert, vermutlich an vielen Hochschulen verwendet werden. Die mündlichen akademischen Texte sind in ihrer Vernetzung und Bedeutung für die Studierenden, insbesondere für die Austauschstudenten, bislang kaum erforscht. Es wäre daher sinnvoll, die mündlichen akademischen Texte in ihrer Vernetzung und Bedeutung für die Studierenden, speziell für die Austauschstudenten, zu untersuchen und für sie Mustertexte bereitzustellen. Mit Recht wird die Notwendigkeit einer pragmatisch orientierten Wissenschaftssprachkomparatistik betont (Thielmann et al. 2014: 14).

Schon die Veröffentlichungen von Kaplan in den 60er-Jahren des vorigen Jahrhunderts zeigten, dass es im Falle der Abweichung von Konventionen um inhaltliche und kulturbedingte Spezifika gehen kann, die nicht auf mangelnde Sprachkompetenz zurückzuführen sind. Auch Kotthoff hat auf die unterschiedlichen Vortrags-Kulturen am Beispiel von Texten aus der ehemaligen Sowjetunion und in Deutschland hingewiesen, die durch externe Faktoren erklärt werden können (Kotthoff 2001). Später wurde diese Problematik unter dem Begriff des osteuropäischen Wissenschaftsstils diskutiert (s. z. B. Breitkopf/ Vassileva 2007). Nicht immer sind die Differenzen gleich auf der Textoberfläche zu erkennen.

Es ist aber wichtig, dass der interkulturelle Faktor nicht überbewertet wird, da in der mangelnden Fähigkeit, sich sprachlich zu verständigen, auch ein Mangel an pragmatischer Kompetenz liegen kann (House 1999: 85). Dieser Faktor spielt eine wichtige Rolle, da es in der Präsentation und der anschließenden Diskussion in der Fremdsprache, insbesondere, wenn dies nicht routiniert geschieht, was im Bachelorstudium der Fall ist, schwer ist, zwischen kulturellen Verhaltensmustern (z. B. Zurückhaltung, lapidarer Stil der Diskussion) und mangelnder Sprachkompetenz zu unterscheiden.

Die bisher gesammelten Erfahrungen in Seminaren zeigen, dass man mehrere Faktoren gleich berücksichtigen sollte: ausreichende Vorbereitung, gemeinsames Wissen, inkl. empirische Daten und selbstverständlich gilt auch die freundliche Atmosphäre.

7 Fazit und Ausblick

Zahlreiche wissenschaftliche Publikationen belegen den erfolgreichen Einsatz von digitalen Lernangeboten, darunter von H5P[URL 9] im Bereich des Spracherwerbs. Die Projektergebnisse, die für

Online-Deutschkurse für die Sprachniveaus A1–B2 ausgearbeitet wurden, können auch erfolgreich eingeführt werden (vgl. z. B. Breckle 2022). Die Arbeit im GEDI-Projekt an den Kursen zur praktischen Rhetorik und akademischen Schreiben hat die Schlussfolgerung ermöglicht, dass eine Kombination aus theoretischen und praktischen Aufgaben, die im interaktiven Kursbuch zusammengefasst werden können, durchaus sinnvoll ist.

Der hier ins Zentrum der Aufmerksamkeit gestellte Seminarvortrag kann als wichtiger Schritt in Wissensaneignung betrachtet werden, ebenso wie die Präsentationen der ersten eigenen Untersuchungen. Die Einbeziehung der Studenten:innen in die Diskussionen über verschiedene fachgebundene Themen ist auch für die Forschung wichtig. Durch den Erfahrungsaustausch im Seminar kann man die Motivation für weitere, vertiefte Studien und dadurch auch die Verbesserung der digitalen Kompetenzen erhöhen.

Der Rhetorikkurs basiert auf Recherchen in frei verfügbaren Online-Quellen – Wörterbüchern, Büchern, Lehrmaterialien, Videos – und verwendet verschiedene Templates, zu denen in den Kursbüchern über H5P direkte Links hergestellt werden. Auch die Datenbanken, die die Bibliotheken abonnieren, unterstützen die Förderung der Recherche-Kompetenzen. Die Studierenden und Lehrkräfte haben in den letzten Jahren (insbesondere während der Pandemie) neue Kompetenzen erworben, um Online-Kurse zu organisieren. Die Besonderheit des Rhetorikkurses, auf dem hier der Schwerpunkt liegt, ist, dass man Aufgaben erfüllen soll, was *offline* geschehen kann, während der Schwerpunkt jedoch auf der synchronen Kommunikation liegt, denn „Reden lernt man durch Reden“ (Marcus Tullius Cicero) und dies – vor den Zuhörern im Auditorium und/oder in einer Videokonferenz.

Die *online*-Veranstaltungen haben sowohl positive als auch negative Erfahrungen mit sich gebracht. Im ersten Fall geht es um die Verbesserung der Kompetenzen im Gebrauch von Präsentationstechniken, insbesondere bei der Verwendung von PowerPoint-Präsentationen, aber auch anderer Kompetenzen, die die Teilnahme an der Videokonferenz (z. B. *via* Zoom, Microsoft Teams u. a.) erfordert. In vielen Fällen bevorzugen die Studierenden aber es, mit ausgeschaltetem Video an den Vorlesungen und sogar den Seminaren teilzunehmen. Dies betrifft verschiedene Lehrveranstaltungen und die Gründe dafür sind nicht immer klar. Möglicherweise sind dies technische Probleme, vielleicht liegt es auch am Fehlen einer institutionellen Tradition, die sich in der kurzen Zeit nicht entwickeln konnte oder es ist derselbe Grund, den man zuvor mit Videoaufzeichnungen im Präsenz-Unterricht beobachten konnte: Einige Studierende artikulierten Schwierigkeiten, ihren eigenen Vortrag anzusehen. In der Rhetorik wird das Thema der nonverbalen Kommunikation behandelt, und als Möglichkeit erscheint hier die Videoaufzeichnung, die auch im Präsenz-Unterricht wichtig ist. Die Gründe für das genannte Problem können unterschiedlich sein und hier heißt es, Verständnis, Geduld und konsequente Forderung seitens der Lehrkraft zu zeigen. Es geht hierbei um die

Präsentationstechniken, die Kompetenz, an einer Diskussion teilzunehmen, Meinungsäußerungen und andere wichtige Aspekte, die in der Fremdsprache verstärkt geübt werden sollen.

Es ist von großer Bedeutung, dass die Seminararbeit gut überlegt organisiert wird. So kann z. B. die Form der Teamarbeit in mehreren aufeinanderfolgenden Seminaren durch feste Gruppen, die an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten und verschiedene Arbeitsschritte üben, als wichtige Voraussetzung für effiziente Vorgehensweise betrachtet werden. Der Vortrag ist unerlässlich für die Vermittlung von Fachwissen und kann auch durch die Zusammenarbeit mit Kollegen anderer Fächer verwirklicht werden, deren Seminare die notwendige Umsetzungsmöglichkeit der technischen Fertigkeiten bieten.

Die Technologien und ihre Verwendung unterliegen einem ständigen Wandel, der eine Teamarbeit und den Erfahrungsaustausch zwischen Lehrenden und Studierenden erfordert. Die Lehrenden unterstützen damit auch aktiv die akademische Sozialisation der Studierenden. Die Fähigkeiten und Fertigkeiten, die in diesem Prozess erworben werden, können in verschiedenen Bereichen eingesetzt werden, darunter auch in kleineren Projekten in anderen Lehrveranstaltungen. Der Seminarvortrag ist eine Textsorte, die eine enorme Komplexität aufweist, weshalb es wichtig ist, den Kurs mit der Überzeugung abzuschließen, dass es hierbei um lebenslanges Lernen geht.

Literaturverzeichnis

ADAMZIK, Kirsten (2016): Textlinguistik. Grundlagen, Kontroversen, Perspektiven. 2., völlig neu bearb., akt. und erw. Neuauflage. Berlin, Boston: Walter de Gruyter 2016.

BARTSCH, Tim-C. / REX, Bernd F. (2008): Rede im Studium! Eine Einführung. Paderborn: Fink 2008 (= UTB 2976)

BRECKLE, Margit (2022): Neue Möglichkeiten des universitären Deutschlernens in Finnland durch Online-Unterricht: Am Beispiel eines KiVAKO-Deutschkurses. In: gfl-Journal 3 (2022), 1-21.

BREITKOPF, Anna/Vassileva, Irena (2007): Osteuropäischer Wissenschaftsstil. In: Peter Auer/Harald Baßler (Hrsg.): Reden und Schreiben in der Wissenschaft. Frankfurt/New York: Campus 2007, 211-224.

BREUER, Ester / SCHINDLER, Kirsten (...): Germany. In: Otto Kruse et al. (Hrsg.): Exploring European Writing Cultures. Country Reports on Genres, Writing Practices and Languages Used in European Higher Education. Winterthur: ZHAW Zürcher Hochschule für Angewandte Wissenschaften 2016, 87-100 (= Working Papers in Applied Linguistics 10).

DRESCHER, Martina (2003): Sprache der Wissenschaft, Sprache der Vernunft? Zum affektleeren Stil in der Wissenschaft. In: Stephan Habscheid/Ulla Fix (Hrsg.): Gruppenstile. Zur sprachlichen Inszenierung sozialer Zugehörigkeit. Frankfurt am Main/Berlin/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Wien: Peter Lang 2003, 53-80.

- FANDRYCH, Christian (2017): *Gesprochene-Sprache-Forschung und Korpuserschließung am Beispiel von GeWiss digital*. In: Christian Fandrych/Cordula Meißner/Franziska Wallner (Hrsg.): *Gesprochene Wissenschaftssprache – digital. Verfahren zur Annotation und Analyse mündlicher Korpora*. Tübingen: Stauffenburg Verlag 2017, 13–30.
- GALTUNG, Johan (1981): *Structure, culture and intellectual style: An essay comparing saxon, teutonic, gallic and nipponic approaches*. In: *Social Science Information*, 20(6), 817–856.
- GÖTTERT, Karl-Heinz (2009): *Einführung in die Rhetorik. Grundbegriffe – Geschichte – Rezeption*. 4. Aufl. München: Fink 2009
- HEINEMANN, Margot (2000): *Textsorten des Bereichs Hochschule und Wissenschaft*. In: Klaus Brinker/Gerd Antos/Wolfgang Heinemann/Sven F. Sager (Hrsg.): *Text- und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung*. Bd. 16.1. Hlbbd. Berlin, New York: Walter de Gruyter 2000, 702–709.
- HELLER, Dorothee (2006): *Wissenschaftskommunikation zwischen Variation und Konvention*. In: Eva Neuland (Hrsg.): *Variation im heutigen Deutsch: Perspektiven für den Sprachunterricht*. Frankfurt am Main: Peter Lang. Europäischer Verlag der Wissenschaften 2006, 305–316.
- HOUSE, Juliane (1999): *Misunderstanding in intercultural Communication: Interactions in English as lingua franca and the myth of mutual intelligibility*. In: Claus Gnutzmann (Hrsg.): *Teaching and Learning English as a Global Language. Native and Non-Native Perspectives*. Tübingen: Stauffenburg Verlag 1999, 73–89.
- KAPLAN, Robert B. (1966): *Cultural Thought Patterns in Inter-Cultural Education*. In: *Language Learning. A Journal of Research in Language Studies*. 16 (1–2) 1966, 1–20.
- KATANNECK, Stanislav (2021): *Schade, Günter; Drumm, Sandra; Henning, Ute & Hufeisen, Brita (2020): Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache. 14., neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt. ISBN: 978-3-503-18705-8. 288 Seiten. 24.95 €. Rezension*. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Mehr Sprachen Lernen und Lehren*. Jg. 26, Nr. 2 (Oktober 2021), 525–528.
- KOTTHOFF, Helga (2009): *Positionierung in Stipendienanträgen. Zur interkulturellen Pragmatik einer akademischen Gattung*. In: *Info DaF* 6, Dezember 2009, 483–499.
- KOTTHOFF, Helga (2001): *Vortragsstile im Kulturvergleich: Zu einigen deutsch-russischen Unterschieden*. In: Eva-Maria Jakobs/Annely Rothkegel (Hrsg.): *Perspektiven auf Stil*. Tübingen: Max Niemeyer 2001, 321–350.
- SCHADE, Günter et al. (2020): *Einführung in die deutsche Sprache der Wissenschaften. Ein Lehrbuch für Deutsch als Fremdsprache. 14., neu bearb. Aufl. Berlin: Erich Schmidt*.
- THIELMANN, Winfried et al. (2014): *Akademische Wissensvermittlung im Vergleich*. In: Angelika Redder/Dorothee Heller/Winfried Thielmann (Hrsg.): *Eristische Strukturen in Vorlesungen und Seminaren deutscher und italienischer Universitäten. Analysen und Transkripte*. Heidelberg: Synchron 2014, 7–17.
- THIELMANN, Winfried (2009): *Wissenschaftliches Sprechen und Schreiben an deutschen Universitäten*. In: Martine Dalmás/Marina Foschi Albert/Eva Neuland (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007–2008)*. Villa Vigoni: Deutsch-italienisches Zentrum 2009, 47–54.

UEDING, Gert (2011): *Klassische Rhetorik*. 5. Aufl. München: C. H. Beck 2011.

UEDING, Gert (2000): *Moderne Rhetorik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. München: C. H. Beck 2000.

VENOHR, Elisabeth (2009): Textsorten an deutschen Schulen und Hochschulen. In: Martine Dalmás/Marina Foschi Albert/Eva Neuland (Hrsg.): *Wissenschaftliche Textsorten im Germanistikstudium deutsch-italienisch-französisch kontrastiv*. Trilaterales Forschungsprojekt in der Villa Vigoni (2007–2008). Villa Vigoni: Deutsch-italienisches Zentrum 2009, 55–65.

YLÖNEN, Sabine (2003): Konferenzdeutsch. Unterschiede mündlicher und schriftlicher Wissenschaftssprache. In: Jianhua Zhu/Thomas Zimmer (Hrsg.): *Fachsprachenlinguistik, Fachsprachendidaktik und interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt am Main: Lang 2003, 209–229.

YLÖNEN, Sabine (2016): Vorbereitung von Austauschstudierenden auf ein Studium in einem deutschsprachigen Land. Ein textsortenorientiertes Blended-Learning-Konzept. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Didaktik und Methodik im Bereich Deutsch als Fremdsprache*. Jg. 21, Nr. 1 (April 2016), 57–84.

Internetquellen

URL 1: https://dgd.ids-mannheim.de/dgd/pragdb.dgd_extern.welcome (Letzter Zugriff: 14.02.2023)

URL 2: <https://www.uni-muenster.de/physik.TP/archive/Seminare/Anleitung.html> (Letzter Zugriff: 14.02.2023)

URL 3: <https://zinatnesvaloda.lv/teksti> (Letzter Zugriff: 14.02.2023)

URL 4: <https://www.ionos.com/startupguide/productivity/brainstorming> (Letzter Zugriff: 14.02.2023)

URL 5: <https://www.lucidchart.com/pages/de/mindmap> (Letzter Zugriff: 14.02.2023)

URL 6: https://templatelab.com/mind-map/#Mind_Map_Templates (Letzter Zugriff: 14.02.2023)

URL 7: <https://www.wintotal.de/tipp/mindmap-erstellen-word/> (Letzter Zugriff: 14.02.2023)

URL 8: <https://www.studysmarter.de/schule/deutsch/rhetorische-stilmittel/> (Letzter Zugriff: 14.02.2023)

URL 9: <https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/h5p> (Letzter Zugriff: 12.02.2023)

Vermittlung der Schreibkompetenz im digitalen Umfeld

Agnese Dubova, Hochschule Ventspils, Lettland

1 Einleitendes

Im Auslandgermanistikstudium gilt die Schreibkompetenz bzw. Schreibfertigkeit als eine der wichtigen sprachlichen Kompetenzen, der Aufmerksamkeit geschenkt wird. Daher ist es besonders nötig, die schon in der Schule erworbenen schriftlichen Kenntnisse der deutschen Sprache während des Studiums zu erweitern, zu ergänzen und zu vertiefen. Aus der langjährigen Erfahrung bei der Vermittlung der Schreibfertigkeit für die Studierenden geht es hervor, dass die Schreibfähigkeit der Studierenden auf Deutsch am Studienanfang sehr unterschiedlich sind. Außerdem wurde auch beobachtet, dass in der Schule im Deutschunterricht der mündlichen Kommunikation mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird als der schriftlichen Ausdrucksweise. Deswegen sollte beim Germanistikstudium ein einheitliches Konzept zur Vermittlung der Schreibkompetenz entwickelt werden. Einerseits ist die Entwicklung der Schreibfähigkeit der Studierenden während des Studiums zu fördern, d. h. von der Aneignung der deutschen Rechtsschreibung bis zur Schreibfertigkeit zum Verfassen von wissenschaftlichen Textsorten wie Hausarbeit, Semesterarbeit, Bachelorarbeit etc. Andererseits fordert die gegenwärtige Berufswelt, dass die germanistischen Studienabgänger fähig sind, verschiedene sachliche und im Geschäftsverkehr verwendete Texte, darunter auch mehrsprachige Texte, zu verfassen.

Die allgemeinumfangreiche Digitalisierung erfordert auch das Erlernen der Verfassung von schriftlichen Texten im digitalen Umfeld unter der Benutzung verschiedener digitaler Schreibhilfen und dem Einsatz der digitalen Tools zur Vermittlung der Schreibfertigkeit für die germanistischen Studierenden.

In diesem Kapitel wird zuerst auf die Schreibkompetenz als Begriff eingegangen, dann wird ein Konzept zur Entwicklung der Schreibkompetenz für die Germanistikstudierenden mit der Anwendung von verfügbaren digitalen Schreibhilfen und Tools zur Vermittlung des Schreibens dargestellt sowie der Einsatz der fachsprachlichen Textkorpora wird anhand des sprachdidaktischen KoGloss-Ansatzes und die Erfahrung bei der Verfassung der schriftlichen Meinungsäußerungen im interkulturellen Blog „Kulturbasar“ als eine Möglichkeit zum interkulturellen schriftlichen Textverfassen und Meinungsaustausch auf Deutsch dargelegt.

2 Begriff Schreibkompetenz bzw. Schreibfertigkeit

In der Fachliteratur wird allgemein unter der Schreibkompetenz bzw. Schreibfertigkeit nach Lindauer/Senn (2010) Folgendes verstanden:

Schreibkompetenzen umschreiben die Fähigkeiten, die dafür nötig sind, einen Text so zu schreiben, dass er unabhängig vom Schreiber bzw. der Schreiberin, ohne deren Wissen über die konkrete Situation, in welcher der Text entstanden ist bzw. auf die er sich bezieht, von einer Leserin oder einem Leser verstanden wird [URL 1].

Beim Schreiben steht im Zentrum der Text, der situationsbedingt ist und hauptsächlich von den Rezipienten verstanden werden sollte. In der weiteren Definition der Schreibkompetenz von Becker-Mrotzek / Böttcher (2012: 49) stehen sprachliche Verständlichkeit und Kontextualisierung der Texte im Fokus:

Unter Schreibkompetenz verstehen wir im Folgenden die Fähigkeit zur Produktion von Texten. Dabei handelt es sich im Kern um eine spezifisch sprachliche Fähigkeit von mittlerer Komplexität, die sich aus unterschiedlichen Teilfähigkeiten und Kenntnissen (Dimensionen) zusammensetzt. Konstitutiv ist die Fähigkeit, sprachliche Äußerungen so zu konzipieren, dass sie aus sich heraus verständlich sind, also über Raum und Zeit hinweg zerdehnt werden können. Um das zu leisten, müssen sie sich ihren eigenen Kontext, ihre eigene Situation schaffen. Dazu bedarf es des Einsatzes spezifischer lexikalischer, grammatischer sowie pragmatischer Mittel.

Dazu muss darauf geachtet werden, dass die Basisebenen beim Textverfassen erkennbar werden, die für die Textsortenkennzeichnung notwendig sind. So unterscheidet Heinemann (2001: 304) folgende Ebenen von Textsorten:

- die funktionale Ebene (Intention des Textproduzenten, potenzielle Erwartung des Rezipienten);
- die situative Ebene (Kommunikationsbereich/Institution, Partner, Umgebungssituation);
- die Textstrukturebene (spezifische Strukturtypen von Texten);
- die Formulierungsebene (textsortenspezifische Formulierungsmuster und -alternativen).

Im DaF-Unterricht wird die Verfassung von Textsorten als Schreibübung oft aus dem Grunde angewandt, dass die Funktion des Textes, die Situativität, der Textaufbau und sprachliche Formulierungen auf der Fremdsprache auf solcher Art und Weise erworben werden können. Durch das Schreiben von Textsorten gewinnen die Studierenden nicht nur die Schreibfertigkeit, sondern auch Textwissen über die jeweiligen Textsorten. Außerdem ist es auch von Bedeutung, dass es vor dem Schreiben der Textsorten auch gezielte Textsortenanalyse durchgeführt wird und so das Wissen über die Textsorte erworben wird. Dadurch wird das Textsortenwissen der

Studierenden weiterhin erweitert und vertieft. Darüber hinaus deutet auch Heinemann (2001: 311) auf die Relevanz der Textidentifizierung hin:

Die Benennung und Identifizierung von Textmustern/Textsorten sollte als Prinzip für jede Form der Arbeit mit den Texten im Unterricht gelten, da die Fähigkeit zur adäquaten Aktivierung von Textmustern bei allen Textproduktions- und -rezeptionsprozessen (auch in der Fremdsprache) eine wesentliche Rolle spielt.

Dabei ist es zu erwähnen, dass die Studierenden beim schriftlichen Textverfassen auf Deutsch schon über ein bestimmtes Textwissen aus ihrer Muttersprache oder der ersten Fremdsprache (meistens Englisch) verfügen. Mindestens teilweise sind auch die Textsorten kulturspezifisch, deswegen ist es auch empfehlenswert, die unterschiedlichen kulturellen Muster im Schreibunterricht zu sensibilisieren und zu behandeln (Heinemann 2001: 311).

Für die Schreibkompetenz spielt auch der Schreibprozess selbst eine bedeutende Rolle. Feilke (2012: 9) nennt „vier Komponente der Schreibhandlung: Bereitstellen von Wissen, Planen, Formulieren und Überarbeiten.“ In den praktisch orientierten Handbüchern zum Schreiben im Studium und Beruf wird oft auf die Phasen des Schreibens in der Praxis hingewiesen, so zum Beispiel können hier in diesem Zusammenhang fünf Phasen des Schreibens angebracht werden:

1. das Schreiben vorbereiten,
2. Schreiben,
3. Überarbeiten,
4. Korrigieren, Endredaktion,
5. Abgeben (Frank /Haacke/Lahm 2013: 13).

Im Germanistikstudium ist es äußerst von Bedeutung, diese Phasen mit den Studierenden zu behandeln, besonders bezüglich des Überarbeitens und Korrigierens und des damit verbundenen Zeitmanagements.

Zusammenfassend lässt es sich an die Konzeption von Feilke über die Schreibfähigkeit bzw. Schreibfertigkeit anschließen. Erstens ist die Schreibfähigkeit sozial-kognitive Kompetenz, weil „Schreiben als Form raum-zeitlich zerdehnter Kommunikation [fordert]“. Zweitens ist das Schreiben eine schreibstrategische Kompetenz, da es sich um die Fähigkeit handelt, „den Schreibprozess zu organisieren“. Drittens wird die Schreibfähigkeit als Textkompetenz aufgefasst und das sind die „sprachlichen Voraussetzungen der Textkonstitution“ (Feilke 2012: 8–10).

3 Konzept zur Entwicklung der Schreibkompetenz

Im Studium, darunter auch im Auslandsgermanistikstudium, werden fast in jedem Studienfach das Schreiben von den Studierenden auf verschiedene Art und Weise erwartet. Während des Studiums gibt es dafür zahlreiche Einsatzmöglichkeiten zum Erwerb der grammatischen, lexikalischen, sogar mündlichen Sprachfertigkeiten und auch zur Aneignung der linguistischen, literarischen und kulturellen Kenntnisse und Fähigkeiten. Die klassischen Studienfächer, die sich gerade auf das Beibringen der Schreibfertigkeit fokussieren, sind Studienkurse zur Vermittlung der deutschen Orthografie und / oder der schriftlichen Textproduktion. Eventuell verläuft auch die Vermittlung der Schreibfertigkeit im Rahmen der Sprachübungen oder teilweise kann der geschäftliche Schriftverkehr im Rahmen des auf Wirtschaftsdeutsch ausgerichteten Studienkurses ermittelt werden.

In diesem Unterkapitel wird die Konzeption des Kurses der schriftlichen Textproduktion vorgestellt, der an der Hochschule Ventspils für die Studierenden des BA-Studienganges „Übersetzen und Dolmetschen“ mit der Spezialisierung in Sprachen „Deutsch-Lettisch-Englisch“ durchgeführt wurde. Dazu wird auf die digitalen Hilfsmittel zum schriftlichen Verfassen der Textsorten auf Deutsch verwiesen. Weiterhin werden auch die Tools für die Vermittlung und die Kooperation der Studierenden beim Planen, Schreiben und Korrektur angeboten.

Der Studienkurs „Textproduktion“ (später als „Schriftliche Kommunikation auf Deutsch“ umbenannt) wurde für die Studierenden des zweiten Semesters ab dem deutschen Sprachniveau B1 angeboten. Das Ziel des Kurses ist die schriftliche Textsorte zu bestimmen und die Funktion, Aufbau und die in der jeweiligen Textsorte genutzten lexikalischen und grammatischen Mittel zu analysieren und sich anhand des von der Textanalyse erworbenen Textwissens die Verfassung der jeweiligen Textsorte auf der deutschen Sprache zu erwerben.

Die erzielten Studienkurergebnisse sind folgend:

- Textsortenidentifizierungs- und Textanalysekompetenz, d. h. die Fähigkeit, den Textaufbau des jeweiligen schriftlichen Textes zu bestimmen und die sprachlichen Formulierungen zu identifizieren;
- Kompetenz zur schriftlichen Verfassung der jeweiligen Textsorte;
- Kompetenz zur Überarbeitung und Korrektur der schriftlich verfassten Textsorten;
- Informationskompetenz, d. h. die Fähigkeit, die für die schriftliche Textproduktion nötige Information zu finden und souverän, zielgerichtet damit umzugehen.

Im Studienkurs werden insgesamt elf Textsorten auf Deutsch behandelt, die sowohl für das Austauschstudium, für die Berufswelt als auch für das weitere Studium von Nutzen sein können. Dabei wird auch die Erweiterung und Vertiefung der deutschen Schreibkompetenz als eine der Sprachkompetenzen beim Deutsch als Fremdsprache gefördert. Außerdem ist es noch zu erwähnen, dass

das Sprachniveau der Studierenden in der Realität meistens unterschiedlich ist, obwohl das Sprachniveau B1 als Kursvoraussetzung gestellt wird. Deswegen wird auch in diesem Studienkurs Versuch unternommen, die Sprachkompetenz der Studierenden zu erweitern, zu vertiefen und auszugleichen. Die im Studienkurs zu behandelnden schriftlichen Textsorten sind folgende:

- 1) Unterrichts- oder Seminarprotokoll. Diese Textsorte wird im lettischen Sprachraum kaum verwendet. Das Erlernen des Protokollverfassens gilt sowohl für das Kennenlernen dieser Textsorte aus dem deutschen Sprachraum als auch für deren eventuelle Anwendung beim Austauschstudium in einem deutschsprachigen Land;
- 2) Beschreibung eines Gegenstandes bzw. eines Produkts und deren Gebrauchsanleitung als Vorgangsbeschreibung. Beim Erlernen dieser Textsorte werden die Gegenstandsbeschreibung und Vorgangsbeschreibung gleichzeitig behandelt, indem ein Gebrauchstext für die Allgemeinnutzung eines Gegenstandes / Geräts von Studierenden u. ä. verfasst werden soll;
- 3) Diagrammbeschreibung bzw. Infografikbeschreibung. Die Aneignung dieser Textsorte erscheint besonders wichtig, wenn die Studierenden im weiteren Studium in Semesterarbeiten und in der BA-Arbeit Veranschauligungsmittel verwenden, die auch versprachlicht werden sollen;
- 4) Inhaltsangabe zu einer Kurzgeschichte. Das ist auch eine weitere kulturspezifische Textsorte des deutschen Sprachraums und sie wird eingesetzt, um das Verfassen eines Sekundärtextes zu einem literarischen Text beizubringen;
- 5) Strukturierte Textwiedergabe zu einem Presstext. Auch diese Art der Textsorte ist im lettischen Sprachraum wenig bekannt. Die Studierenden identifizieren die thematischen Einheiten und thematische Entwicklung des Textes und erlernen dabei, sich darüber nach bestimmtem Aufbau schriftlich zu reflektieren;
- 6) Zusammenfassung bzw. Summary eines populärwissenschaftlichen Textes. Diese Textsorten ist meistens vom Englischunterricht für die Studierenden schon bekannt, aber bei der deutschen Zusammenfassung erlernen sie den Textinhalt anhand der Schlüsselwörter mit eigenen Worten zu verkürzen und entsprechend zu formulieren;
- 7) Stellungnahme zu einer schriftlichen Meinungsäußerung. Mit dieser Textsorte sind die Studierenden schon vom Lettisch- und Englischunterricht vertraut, aber hier wird der Versuch unternommen, seine eigene Meinung auf Deutsch argumentativ darzustellen;
- 8) Lineare Erörterung. Die Erörterung als Aufsatz wird im lettischen Sprachraum nur als eine Form von Essay behandelt. Die deutschen Erörterungstypen sind kulturspezifisch und aus dem Grunde werden auch im Seminar behandelt. Hier werden die argumentativen Strukturen und auch Aufbau einer linearen Erörterung beigebracht und eine lineare Erörterung zu einem Thema verfasst;

- 9) Dialektische Erörterung. Bei dieser Textsorte werden die schriftlichen argumentativen Strukturen weiterentwickelt und der Aufbau einer dialektischen Erörterung vermittelt und eine dialektische Erörterung zu einem Thema verfasst;
- 10) Texterörterung. Anhand eines Textes sollen die Studierenden ihre argumentative Meinung zu dem vorliegenden Text textsukzessiv oder textstrukturierend bearbeiten und darstellen sowie eine Texterörterung verfassen;
- 11) Rezension über ein Buch oder einen Film. Diese Textsorte ist auch für die Studierenden schon bekannt. Aber hier besteht die Möglichkeit, über das deutsche Buch oder den deutschen Film den verkürzten Inhalt darzustellen und seine eigene Meinung / Stellungnahme schriftlich zu äußern.

Von den angeführten Textsorten kann entnommen werden, dass diese Textsorten in drei thematischen Gruppen eingeteilt werden können. Die erste thematische Gruppe behandelt die Textsorten mit der informationsvermittelnden Funktion, dazu dienen die Textsorten wie Protokoll und Beschreibung. Die zweite Gruppe dient zur Analyse eines Primärtextes und zum Verfassen eines Sekundärtextes (Inhaltsangabe, Textwiedergabe, Zusammenfassung und Stellungnahme). Die dritte Gruppe ist dem Verfassen der argumentativen Textsorten wie drei Erörterungstypen und der Rezension gewidmet.

Im Einleitungsseminar wird die Übersicht mit den zu den schriftlichen Textsorten für die Studierenden präsentiert und über deren Funktion und Verwendung diskutiert. Weiterhin wird auf die Textsorten eingegangen, die für den deutschen Sprachraum typisch sind, aber im lettischen Sprachraum weniger bekannt sind, zum Beispiel, Unterrichts- oder Seminarprotokoll, strukturierte Textwiedergabe und Erörterungstypen. Im Weiteren wird auch der Seminarvorgehensplan vorgestellt: jede Textsorte wird anhand des Textbeispiels aus dem deutschen Sprachraum behandelt, indem das Textbeispiel nach dessen Funktion, formellem und inhaltlichem Aufbau (bzw. auch nach thematischen Einheiten), lexikalischen und grammatischen Sprachmitteln analysiert wird. Die Ergebnisse der Analyse werden zusammen mit den Studierenden zusammengefasst. Außerdem werden die Studierenden mit den schon vorhandenen Anleitungen zum Verfassen der jeweiligen Textsorte vertraut gemacht. Dazu wird auf die Phasen des Schreibens wie das Planen, das Schreiben, die Überarbeitung und die Korrektur eingegangen. Darüber hinaus werden drei Arten von Hilfsmitteln zum Schreiben dargestellt.

Eine Gruppe der Schreibhilfsmittel bilden die Wörterbücher, die in gedruckter Form oder in digitaler Form zugänglich sind. Die Vorteile der Online-Wörterbücher sind folgend:

- Sie umfassen umfangreiche sprachliche Information zu den Stichwörtern, d. h. Information zur Aussprache, Rechtsschreibung, Grammatik, Bedeutung, Synonyme, Häufigkeit, Sprachbeispiele, typische Kollokationen, Bilder etc.

- Sie werden auch ständig aktualisiert und ergänzt.

Von den digitalen zweisprachigen Wörterbüchern und Übersetzungswörterbüchern als Schreibhilfen können folgende Quellen empfohlen werden:

- zweisprachige Online-Wörterbücher wie zum Beispiel „Latviešu – vācu vārdnīca“ (Dt. Lettisch – Deutsch Wörterbuch) in der Datenbank „Letonika“ [URL 2]. Dieses Wörterbuch kann meistens zum Nachschlagen eines deutschen Äquivalenten verwendet werden. Oft muss aber das gefundene Äquivalent noch in den einsprachigen deutschen Wörterbüchern überprüft werden, weil diesem digitalen Lettisch – Deutschen Wörterbuch die gedruckte Ausgabe des Wörterbuchs mit 31 000 Stichwörtern von 2001 zugrunde liegt (LVV 2001);
- Englisch – Deutsch Wörterbuch von Langenscheidt [URL 3]. Da die meisten Studierenden Englisch als erste Fremdsprache in der Schule erlernt haben und das Englische in unserer globalisierten Welt eine Dominanz aufweist, kann eine Suche eines deutschen Äquivalenten durch die englische Sprache in dem kostenlosen Online-Wörterbuch als sinnvoll und zielgerichtet aufgefasst werden. Dabei bietet das Englisch – Deutsch Wörterbuch von Langenscheidt nicht nur deutsche Stichwörteräquivalenten, sondern auch ihre Synonyme, typischen Kollokationen und Sprachbeispiele etc. an;
- PONS Online-Wörterbuch [URL 4]. Dieses Wörterbuch bietet ähnliche Information wie Online-Wörterbuch von Langenscheidt, dazu beinhaltet es auch die Textübersetzungen und Konjugationstabellen von Verben;
- LEO – Wörterbücher [URL 5]. Dieses Wörterbuch bietet ähnliche Information das Online-Wörterbücher von Langenscheidts und von PONS dar. In dieser Quelle steht aber ein breiteres Angebot an Kollokationen zu Stichwörtern mit anderen Wortarten, auch Sprachbeispiele und Phrasen zur Verfügung.

Als digitale Schreibhilfsmittel gelten auch allgemeine deutsche einsprachige Wörterbücher, die auch umfangreiche sprachliche Information zu den Stichwörtern angeben. Meistens werden zwei Online-Wörterbücher zum Verfassen von schriftlichen Arbeiten für die Studierenden empfohlen:

- Duden-Onlinewörterbuch [URL 6]. Das Wörterbuch umfasst eine umfangreiche Information über die deutschen Stichwörter, d. h. Rechtschreibung, Grammatik, Bedeutung, Synonyme, typische Kollokationen, die Häufigkeitsangabe etc.
- DWDS – Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [URL 7]. Dieses Wörterbuch bietet auch sprachliche Auskunft, darunter lexikalisches Wissen über den deutschen Wortschatz in Gegenwart und in Vergangenheit. Im Unterschied zum Duden-Onlinewörterbuch können nicht nur typische Verwendungsweise eines Wortes, sondern auch die Verwendung eines Wortes in den erschlossenen Textkorpora ermittelt werden.

Bei Formulierung der schriftlichen Texte können auch die Textübersetzungsprogramme behilflich sein. In der Praxis werden verschiedene Textübersetzungsprogramme bei der Textproduktion verwendet. Einerseits helfen sie bei der Formulierung der Phrasen, einzelnen Textteilen, andererseits muss beachtet werden, dass der ganze Text oder die vollständigen Sätze aus einer anderen Sprache in die deutsche Sprache mithilfe eines Übersetzungsprogramm nicht immer qualitativ übersetzt werden können. Dabei ist es zu erwähnen, dass die maschinelle Übersetzung aus einer kleinen Sprache wie Lettisch ins Deutsche meistens kein optimales Ergebnis liefert, insbesondere wenn vollständige Sätze übersetzt werden. Diese übersetzten Texte verlangen meistens eine mühsame Nacharbeitung, d. h. Redigieren und Korrigieren. Trotzdem sind auch die Textübersetzungsprogramme für die Suche nach Kollokationen, Phrasen und Satzteilen einsetzbar, aber mit der kritischen Auswertung und der Überprüfung durch die einsprachigen Wörterbücher und zugänglichen Textkorpora (z. B. DWDS) etc. In diesem Zusammenhang können zwei Textübersetzungsprogramme empfohlen werden:

- DeepL [URL 8]. Dieses maschinelle Übersetzungsprogramm hilft die Sprachbarrieren mithilfe von künstlicher Intelligenz zu überwinden;
- Matecat [URL 9]. Es ist ein kostenloses und frei zugängliches Online-CAT-Tool und eine Übersetzungsplattform, die sich auf maschinellem Lernen und der Big-Data-Analyse stützt und mithilfe des Browsers „Google Chrome“ zugänglich ist.

Die künstliche Intelligenz dringt immer mehr in unser Leben, darunter auch ins Studium, und auch beim Verfassen verschiedener Texte und Textsorten. So ist ChatGPT [URL 10] ein fortschrittlicher Chat-Bot, der menschenähnliche Texte in verschiedenen Sprachen, darunter auch auf Deutsch, verfasst. Für die Universitäten stellt dieser Chat-Bot neue Herausforderungen, wie die selbständigen schriftlichen Arbeiten von Studierenden gewährleistet und bewertet werden können. Auf dem universitären Milieu entfalten sich schon die Diskussionen über die Eingrenzung und das Verbot für die Verwendung vom ChatGPT wie zum Beispiel in den Niederlanden [URL 11], in Frankreich [URL 12], den USA [URL 13] etc.

Für die letzte Phase des Schreibens, nämlich Überarbeiten und Korrektur des Textes, sind verschiedene Tools zugänglich. In erster Linie kann die Textverarbeitungsprogramm *Microsoft Word* für die grammatische und auch die Überprüfung der Rechtschreibung und der Zeichensetzung auf der deutschen Sprache verwandt werden. Die grammatische und orthographische Textüberprüfung bietet mehrere Webseiten an wie zum Beispiel:

- Duden-Mentor [URL 14],
- Scribbr [URL 15],
- LanguageTool [URL 16],
- Rechtschreibprüfung24 [URL 17] u. a.

Zum Schluss werden noch die formalen Anforderungen zum Schreiben und zur Abgabe der schriftlichen Arbeiten besprochen. Vorwiegend werden die studentischen Arbeiten als Word-Datei oder als Google-Docs-Datei per E-Mail, auf Google Drive oder auf der Moodle-Plattform heruntergeladen. Die Nutzung von Google Drive, der Moodle-Plattform oder der ähnlichen gemeinsam nutzbaren Plattform erleichtert das Sammeln und auch die Korrektur von studentischen Arbeiten.

Die Struktur der Seminareinheiten wird folgendermaßen gestaltet:

1. Die Analyse der eingereichten korrigierten Arbeiten: zuerst werden die von den Studierenden ausgeführten Arbeiten nach deren Struktur, Formulierungen und Ausdrucksweise, Verwendung der lexikalischen Mittel und Kollokationen, grammatische und orthographische Korrektheit analysiert. Dabei wird auf die Interferenzfehler im Sprachpaar Deutsch – Lettisch eingegangen. Nach der Fehleranalyse hatten die Studierenden immer die Möglichkeit, ihre korrigierten Arbeiten nachzureichen. Manchmal ist die gegenseitige Korrektur der studentischen Arbeiten besonders deren Auszüge auch im Seminar einsetzbar.
2. Dann erfolgt die Analyse der nächsten zu behandelnden Textsorte anhand eines Textbeispiels. Dabei wird folgendes Schema eingehalten: die Funktion und / oder die Situativität der Textsorte, Aufbau der Textsorte (z. B. Protollkopf beim Seminarprotokoll, Einleitung, Hauptteil, Schluss eines Protokolls), die lexikalischen Mittel, Kollokationen und Phrasen, die grammatischen Merkmale (z. B. Verwendung von Zeit- und Genusformen u. a.).
3. Danach werden didaktische Anleitungsmaterialien und Tipps für das Verfassen der jeweiligen Textsorte dargelegt. Als Zusatzmaterialien können auch die Videoanleitungen und -tipps angewendet werden.
4. Zuletzt wird die Aufgabestellung für das Verfassen der jeweiligen Textsorte festgelegt, indem auf die Funktion oder Situativität des zu verfassenden Textes hingewiesen werden kann.

Von den zugänglichen didaktischen und Lehrmaterialien können folgende digitalen Ressourcen über das Verfassen verschiedener Textsorten auf Deutsch eingesetzt werden:

- die Webseite „teachSam“ [URL 18]. Hier stehen verschiedene Materialien zum Deutschunterricht zur Verfügung, darunter auch zum Schreiben [URL 19]. Hier können didaktische Materialien, Schemen, Arbeitsblätter und auch Musterbeispiele zu allen oben genannten Textsorten entnommen werden.
- Die Webseite „Studyflix“ [URL 20]. Hier findet man kurze Videomaterialien über die Textsorten und begleitendes Lern- und Lehrmaterial zum Verfassen folgender Textsorten wie Protokoll, Vorgangsbeschreibung, Inhaltsangabe, Stellungnahme, Erörterungstypen, Rezension u. a. Die Videomaterialien gelten vorwiegend als Veranschaulichung der schon zur Verfügung gestellten Schreibanleitungen.

Bei der Vermittlung des Schreibens können auch verschiedene Lernplattformen während des Seminars und auch zur gemeinsamen Arbeit mit den Studierenden eingesetzt werden. Hier sind folgende Lernplattformen und Softwares als Beispiele zu nennen:

- die Lernplattform „Moodle“, auf der die Studienmaterialien thematisch oder kalendarisch abgelagert werden können. Dabei bietet auch die „Moodle“ die Möglichkeit, die Arbeiten von Studierenden hochzuladen, sie mit den eventuellen Kommentaren zu korrigieren und eine Bewertung für die jeweilige Arbeit abzugeben.
- Mit Google-Doc ist es möglich, die Onlinedokumente zu erstellen und sie in Echtzeit kooperativ und kollaborativ auszuarbeiten und zu bearbeiten. Mit der Nutzung von Google-Docs können fehlerhafte Sätze und Kollokationen, grammatische und orthographische Fehler sowie Interferenzfehler gemeinsam im Seminar online bearbeitet, korrigiert und analysiert werden.
- Die Software „Padlet“ [URL 21] lässt sich zur kollaborativen Recherche von Tatsachen, Belegen und Beispielen und auch zum Sammeln und Sortieren der Argumente bei der Verfassung von Erörterungstypen einsetzen. Diese Software erleichtert die Veranschaulichung des gesammelten und sortierten Materials.
- ZUM-Pad ist eine zum Schreiben nützliche Webseite, auf der mehrere Personen gleichzeitig kollaborativ aus verschiedenen Geräten arbeiten können. Dabei ist auch eine Chat-Leiste zugänglich, die sich für die Kommentare einsetzen lässt. Der Schreibprozess kann Schritt für Schritt zurückverfolgt werden. Die verschiedenen Schreiber bzw. auch ihre Beiträge können über ihren Namen und ihre Schreibfarbe identifiziert werden. Grafiken und Bilder lassen sich nicht einfügen. Der Inhalt kann als TXT-, Word-, PDF- Dateien exportiert werden. Ein ZUMpad hat eine selbstgewählte, einfache Adresse, was der Unterschied vom Google-Doc darstellt [URL 22]. ZUM-Pad lässt sich beim kollaborativen Schreiben, der Fehleranalyse und Text- oder Textteilbearbeitung und -korrekturen einsetzen.
- H5P [URL 23]. Diese interaktive Software ermöglicht die Erstellung der Zusammenfassungen bzw. Summaries mit der Aufgabestellung. Da können auch die nötigen Aussagepunkte oder die Stichpunkte für die Studierende eingegeben werden. Hier besteht auch die Möglichkeit die studentische Leistung zu bewerten.

Abschließend kann zusammengefasst werden, dass das Erlernen der Verfassung von verschiedenen Textsorten auf Deutsch als Fremdsprache vorwiegend mit verschiedenen Voraussetzungen zusammenhängt. Einerseits ist das Wissen über das Schreiben – „das sind Kenntnisse schriftsprachlicher Strukturen (Textgestaltungsprinzipien), Kenntnisse schriftsprachlicher Normen, orthographische Kenntnisse sowie Kenntnisse über Schreibstrategien und Lerntechniken und Kenntnisse über

verbindliche kulturspezifische Schreibkonventionen“ (Bohn 2001: 929). Andererseits ist die optimale und zielgerichtete Nutzung von Schreibhilfsmitteln wie von gedruckten Wörterbüchern und Online-Wörterbüchern, vorsichtiger und kritischer Umgang mit den Textübersetzungsprogrammen und der Einsatz der Textkorrekturprogramme von Nutzen. Dazu spielen auch die Auswahl und Überprüfung der Verwendbarkeit von verschiedenen schon zugänglichen didaktischen Online-Lehrmaterialien zum Verfassen verschiedener Textsorten eine bedeutende Rolle. Im gegenwärtigen Schreibunterricht ist auch die Anwendung von Lernplattformen, Tools und Softwares zur Aufbewahrung der Studienmaterialien und studentischen Arbeiten und zum kollaborativen Schreiben und zur Informationsrecherche etc. unumgänglich.

4 Andere Studienformen zur Förderung der Schreibfähigkeit von Studierenden

4.1 Projektarbeit mit KoGloss-Ansatz

Der sprachdidaktische Ansatz KoGloss wurde im Rahmen des von der Europäischen Kommission finanzierten Projekts „Konstruktionsglossare im Fachsprachenlernen – Deutsch, Estnisch, Lettisch, Litauisch“ (2011 bis 2012) ausgearbeitet. Dieser Ansatz stellt die Möglichkeiten zur eigenständigen Untersuchung sprachlicher Muster (Konstruktionen) mit Fokus auf deren Identifizierung in digitalen Textkorpora mit anschließender Beschreibung und Erfassung in Glossaren zu entwickeln und zu erproben (Siehe Handbuch „KoGloss: kollaborative korpusbasierte Konstruktionsglossare im Fremdsprachenerwerb der Hochschulen und im Beruf“ [URL 24]). Das Konzept dieses Ansatzes basiert sich auf die Anlegung und Analyse von Korpora, es wird auf eine bewusste Auseinandersetzung mit dem sprachlichen Material durch die Studierenden abgezielt. Der KoGloss-Ansatz lässt sich dem datengeleiteten Lernen (data-driven learning) zuordnen (Dubova / Proveja 2016: 100).

Zur Förderung und Aneignung der Schreibfähigkeit kann vom KoGloss-Ansatz in einer Projektarbeit oder in einer studentischen Forschungsarbeit bzw. einer Semester- oder Bachelorarbeit Gebrauch gemacht werden. Der KoGloss-Ansatz könnte folgendermaßen eingesetzt werden:

1. Zuerst sollte das Korpus angelegt werden, also die Sammlung von authentischem Sprachmaterial, das in elektronischer Form vorliegt und den jeweiligen sprachlichen bzw. fachlichen Bereich abdeckt. Hier könnten die Textkorpora zu bestimmten schriftlichen Textsorten gebildet werden, z. B. Korpus mit den Geschäftsbriefen (Anfrage, Angebot, Reklamation etc.), Korpus mit gemeinnützlichen Textsorten wie Einladung, Wetterbericht, Kochrezept etc. oder Korpus mit den wissenschaftlichen Texten wie zum Beispiel Semesterarbeiten, BA-

Arbeiten etc. Im studienbegleitenden Fremdsprachenunterricht kann dies auf zweierlei Weise erfolgen: Entweder wird die Sammlung der jeweiligen elektronischen Fachtexte im Vorfeld durch die Lehrkraft erfasst oder das Textkorpus wird im Rahmen einer Kooperation mit den Studierenden angelegt.

2. Als zweiter Schritt erfolgt die digitale Textanalyse mit den frei zugänglichen Softwares. Beim KoGloss-Ansatz wurde das Software *AntConc* verwendet [URL 25]. Die verfügbaren Tools erlauben Anfragen zum Erstellen von Wortlisten, Clustern, Konkordanzen, Kollokationen und eine detaillierte Einsicht in die Kontexte der Suchergebnisse. Durch die Ermittlung der lexikalischen Information aus dem angelegten Korpus können die häufig verwendeten Wörter und ihre Kollokationen, Sprachmuster und Konstruktionen aus den schriftlichen Texten ermittelt werden. Die Ergebnisse können in einem Glossar oder auf einer Liste als Hilfsmittel für das Schreiben der jeweiligen Textsorte erfasst werden.

Eventuell können auch die Parallelkorpora in zwei Sprachen zu einer Textsorte angelegt und mit der digitalen Software in Bezug auf sprachliche Muster oder Konstruktionen analysiert werden. Die Suchergebnisse aus diesen Parallelkorpora können sich einen Beitrag zu kontrastiven Studien über die jeweilige schriftliche Textsorte leisten und auch das Formulierungswissen über sprachliche Muster und Konstruktionen beim schriftlichen Verfassen dieser Textsorte in beiden Sprachen liefern.

Die korpusbasierte Erschließung von fachbezogenen gängigen sprachlichen Mustern liefert zugleich auch viel mehr Informationen semantischer, stilistischer und pragmatischer Art als klassische lexikografische Quellen. Dabei muss auch erwähnt werden, dass durch den KoGloss-Ansatz auch kollaboratives Arbeiten und Teamfähigkeit, sprachliche Recherchekompetenz sowie Analysefähigkeit bei den Studierenden gefördert werden.

4.2 Kulturbasar – ein interkultureller Kulturblog

Vom Frühling 2017 bis zum Herbst 2020 nahm die Hochschule Ventspils an dem interkulturellen Blog „Kulturbasar“ teil. An dem Projekt nahmen folgende Hochschulen teil: Högskolan Dalarna/Falun (Schweden), Universität Tampere (Finnland), Universität Vaasa (Finnland) und Hochschule Ventspils (Lettland). Das Ziel des Projektes sind Kulturbegegnungen über Ländergrenzen hinaus zu gewährleisten. Jedes Semester wurden zuerst auf dem „Wikispace“, dann auf dem „Wordpress“ eine nur für die beteiligten Studierenden und Dozierenden zugängliche Projektwebseite errichtet, auf der die Studierenden sich jeweils sechs Wochen lang im Frühlings- und im Herbstsemester zu den angelegten Kategorien schriftlich ihre Meinung austauschen könnten. Die Kategorien orientierten sich an die Kultur und das Alltagsleben der Studierenden und sie waren folgend:

- Deutschsprachige Welt(en) vor Ort
- Kulturelle Fettnäpfchen
- Reiseerlebnisse
- Kindheitserinnerungen
- Das möchte ich gerne wissen...
- Glücklich sein – was bedeutet das?
- Das interessiert mich gerade ...
- Rezepte und Kulinarisches
- Warum Deutsch studieren? Berufsperspektiven
- Studentenleben
- Identität und Heimat
- Nachhaltigkeit
- Familie und ihre Traditionen
- Inspirierende Persönlichkeiten
- Bewegende Filme oder Bücher
- Gesunde Lebensweise
- Hobbys und Interessen
- Dein Tagesablauf

Die Studierenden sollten einmal pro Woche einen Blogbeitrages mit ca. 150 Wörtern zu einer der freigewählten Kategorie schriftlich verfassen. Der Blogbeitrag konnte auch mit einem Bild, Video oder Zeichnung versehen werden. Zum Austausch der Meinung zu den kulturorientierten Themen bzw. Kategorien und gab es auch die Möglichkeit, die Beiträge der anderen auf der Projektwebseite zu kommentieren. Die Zielsprache des Blogs war Deutsch und der Arbeitseinsatz erfolgte in Absprache mit den Lehrkräften.

Bei den Blogbeiträgen und Kommentaren ging es in erster Linie um Interaktion und nicht vorrangig um die Rechtschreibung oder Grammatik. Die Hauptsache im Projekt war, dass die Studierenden, die Deutsch in anderen Ländern studieren, miteinander schriftlich kommunizieren und ihre Meinungen, Ansichten und Überlegungen in deutscher Sprache ausdrücken und austauschen (Siehe Abb. Nr. 1). Die Dozierenden haben nur die Blogbeiträge und Kommentare gelesen und das Mitwirken der Studierenden gewährleistet.

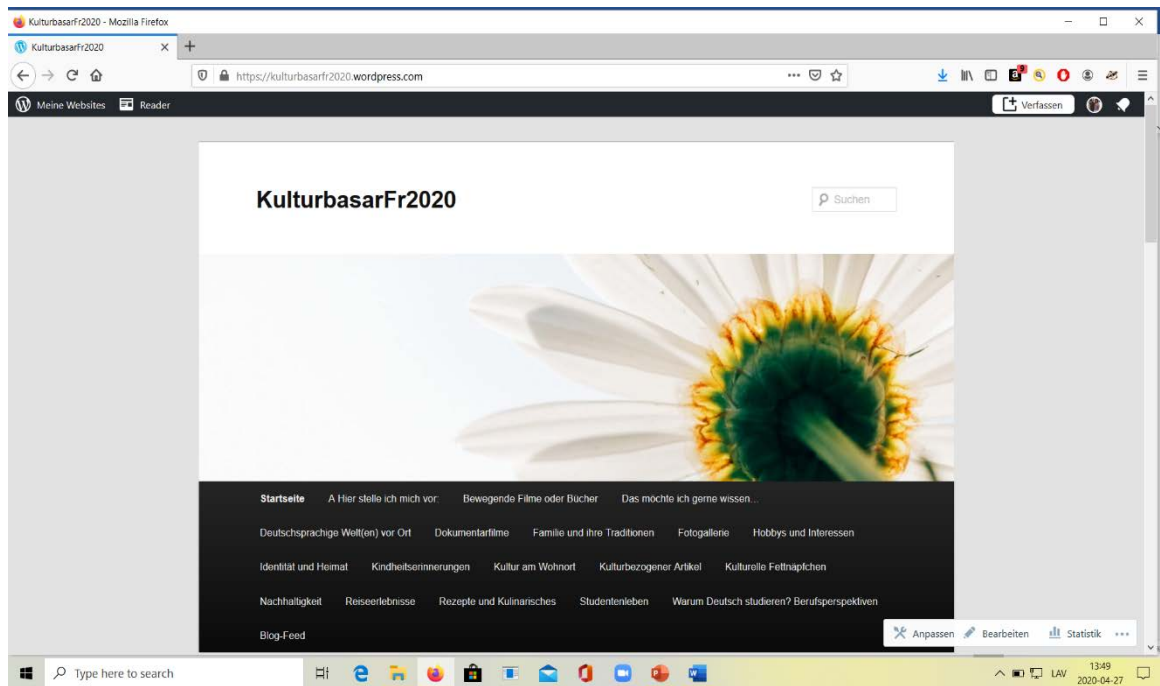


Abbildung Nr. 1. Ansicht der Projektwebseite vom Frühling 2020

Nach jedem Semester wurde eine Umfrage bei den beteiligten Studierenden durchgeführt. Hier sind einige Kommentare von lettischen Studierenden:

- Möglichkeit über das Studentenleben, Alltag und Meinung aus anderen Ländern in Erfahrung zu bringen;
- Erfahrungsaustausch mit anderen Studierenden, die auch die deutsche Sprache studieren;
- Die Kommunikation verlief auf Deutsch und das ermöglichte die Aufbesserung der Deutschkenntnisse;
- Möglichkeit mithilfe der Beiträge neue Kulturen kennenzulernen;
- Hervorragende Gelegenheit, wie man das Studium attraktiver macht, kreative Hausaufgabe;
- Es war sehr gut, dass die Diskussionsmöglichkeit nach jedem Beitrag bestand, man konnte mit Erfahrungen austauschen, jemanden beraten, einfach eigene Meinung ausdrücken.

Nach der studentischen Umfrage erfolgte die Auswertung der Projektarbeit unter den Dozierenden. Danach wurden in jeweils nächsten Semestern die nötigen Änderungen auf der Projektwebseite getroffen. Meistens waren das die Kategorien, die im Laufe des Projektes geändert wurden, auch die technischen Verbesserungen wurden oft vorgenommen.

Das Projekt wurde mit dem Engagement der involvierten Lehrkräfte durchgeführt. Die Lehrkräfte haben die Aktivitäten der Studierenden von der Seite beobachtet, aber die Bewertung der studentischen Leistungen auf dem Kulturblog wurde als ein Bestandteil in einem Studienkurs des jeweiligen Dozierenden integriert.

Zusammenfassend lässt es sich feststellen, dass dieses Projekt für die Studierenden aus verschiedenen Ländern die schriftliche Kommunikation auf Deutsch durch Interaktion ermöglichte. Obwohl die sprachliche Korrektheit nicht im Vordergrund stand, sollten sich die Studierenden trotzdem bemühen, ihre eigene Meinung und Äußerung für andere Kommunikationspartner verständlich und möglichst korrekt schriftlich darzustellen. Das war auch eine kreative Aufgabe, d. h. zu einer der frei gewählten Kategorie einmal pro Woche einen Beitrag zu verfassen und dann noch die Kommentare zu anderen Beiträgen zu schreiben. Außerdem war das eine weitere Möglichkeit, ihre eigene Schreibfähigkeit auf Deutsch in Kooperation mit anderen Studierenden, zu verbessern und zu entwickeln.

5 Abschließende Bemerkungen

Der Erwerb der Schreibkompetenz in einer Fremdsprache ist oft eine Herausforderung, die sich auch mit Learning by Doing angeeignet werden kann. Aber wie es schon oben dargestellt wurde, kann die Vermittlung der Schreibkompetenz durch das Wissen über den Text, didaktische Lern- und Lehrmaterialien, mithilfe von Schreibhilfen und Tools und Softwares zum kooperativen und kollaborativen Studium bewusst und zielgerichtet sein. Dabei sind auch verschiedene Formen der Projektarbeit für die Förderung der Schreibkompetenz von Studierenden einsetzbar. Die Formen der Projektarbeit gestalten das Studium immer lebhafter, interessanter und kreativer.

Eine sehr große Vielfalt von Schreibhilfen steht den Studierenden und den Lehrkräften zur Verfügung. Für erfolgreiches Ergebnis beim Schreiben sollte aber eine kritische Auswertung dieser digitalen Hilfen erfolgen. Erst dann kann die Schreibkompetenz auf Deutsch als Fremdsprache sinnvoll und zielgerichtet erworben werden.

Beim Einsatz der Tools und Softwares ist es auch zu überlegen, was mit dem Einsatz dieses Mediums inhaltlich erreicht werden kann und wie die Schreibkompetenz der Studierenden verbessert werden kann. Der Einsatz dieser Medien ist auch davon abhängig, ob es sich um einen Präsenz- oder Onlineunterricht handelt.

In der Gegenwart, aber noch mehr in der Zukunft stellt sich die Frage, inwieweit die künstliche Intelligenz beim Textverfassen behilflich sein kann und ob ihre Leistungen auf dem universitären Niveau eingeschränkt oder sogar verboten werden können.

Literaturverzeichnis

BECKER-MROTZEK, Michael / BÖTTCHER, Ingrid (2012): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Sekundarstufe I/II. 4. Aufl. Berlin: Cornelsen, 2012, 19–35.

BOHN, Reiner (2001): Schriftliche Sprachproduktion. In: Gerhard Helbig et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hlb. 19.2. Berlin / New York: de Gruyter, 2001, 921–931.

DUBOVA, Agnese / PROVEJA, Egita (2016): Zum Einsatz der KoGloss-Methode beim studienbegleitenden Deutschunterricht. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht Nr.1, 2016, 99–109. <http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/viewFile/798/799>.

FEILKE, Helmuth (2012): Was sind Textroutinen? Zur Theorie und Methodik des Forschungsfeldes. In: Helmuth Feilke / Katrin Lehnen (Hrsg.): Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktisch-mediale Modellierung. Frankfurt a. M. u. a.: Lang, 2012, 1–32.

FRANKE, Andrea / HAACKE, Stefanie / LAHM, Swantje (2013): Schlüsselkompetenzen: Schreiben in Studium und Beruf. Mit Abbildungen und Graphiken. 2. aktual. u. erw. Aufl. Stuttgart /Weimar: Metzler, 2013.

HEINEMANN, Wolfgang (2018): Textsorten der geschriebenen Sprache. In: Gerhard Helbig et al. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Hlb. 19.1. Berlin / New York: de Gruyter, 2001, 300–313.

LVV (2001) = Latviešu–vācu vārdnīca. Lettisch-Deutsches Wörterbuch. Bearb. v. Daina Burve, Ilze Kļaviņa, Ineta Saliņa, Aija Šteinberga. Rīga: Avots, 2001.

Internetquellen

URL 1: <https://www.imedias.ch/myUploadData/files/theorie-schreibkompetenzen-wahrnehmen-und-beurteilen.pdf> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 2: <https://www.letonika.lv/groups/default.aspx?g=2&r=10621031> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 3: <https://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 4: <https://de.pons.com/%C3%BCbersetzung> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 5: <https://www.leo.org/englisch-deutsch/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 6: <https://www.duden.de/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 7: <https://www.dwds.de/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 8: <https://www.deepl.com/translator> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 9: <https://www.matecat.com/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 10: <https://openai.com/blog/chatgpt/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 11: <https://nltimes.nl/2023/02/10/dutch-universities-still-struggling-uncover-work-written-chatgpt> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 12: https://www.lemonde.fr/en/pixels/article/2023/01/23/chatgpt-in-universities-a-tool-for-teaching-or-cheating_6012756_13.html (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 13: <https://voicebot.ai/2023/02/09/chatgpt-is-banned-by-these-colleges-and-universities/>
(Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 14: <https://mentor.duden.de/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 15: <https://www.scribbr.de/rechtschreibpruefung/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 16: <https://languagetool.org/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 17: <https://rechtschreibpruefung24.de/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 18: <http://www.teachsam.de/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 19: http://teachsam.de/deutsch/d_schreibf/schr0.htm/ (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 20: <https://studyflix.de/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 21: <https://de.padlet.com/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 22: <https://zumpad.zum.de/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 23: <https://h5p.org/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 24: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/28881/Manual_DE.pdf (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

URL 25: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconcl/> (Letzter Zugriff: 13. 02. 2023)

Mediendidaktik und Erwerb der Fachsprachenkompetenz in der Auslandsgermanistik

Eglė Kontutyte, Universität Vilnius, Litauen

1 Rolle der „Bildung in der digitalen Welt“ im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht

Mit der globalen und der technisch immer moderner Welt benötigen die Menschen neue Kompetenzen. Die OECD hat 1997 das Projekt „Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen“ (DeSeCo) über die Erforschung der neuen Kompetenzen ins Leben gerufen, weil laut der OECD-Bildungsminister „nachhaltige Entwicklung und sozialer Zusammenhalt [...] entscheidend von den Kompetenzen der gesamten Bevölkerung ab[hängen] – wobei der Begriff ‚Kompetenzen‘ Wissen, Fertigkeiten, Einstellungen und Wertvorstellungen umfasst“ (DeSeCo 2005: 6). Unter Kompetenz wird in Anlehnung an das DeSeCo-Projekt der Einsatz des Wissens, der kognitiven Fähigkeiten sowie der Verhaltensweisen (Werte, Einstellungen, Gefühle) für die Bewältigung von Aufgaben verstanden (DeSeCo 2005: 6). Eine der drei vom DeSeCo-Projekt eingeteilten Gruppen der Schlüsselkompetenzen bilden „interaktive Anwendung von Medien und Mitteln“, zu der auch Technologien und Sprachen gehören (DeSeCo 2005: 7). Die vom DeSeCo-Projekt erarbeiteten Schlüsselkompetenzen sollten dienen, die Herausforderungen der sich ständig ändernden Welt bewältigen zu können, die durch den raschen Wandel der Technologien, durch die multikulturell gewordenen Gesellschaften sowie durch den wechselseitigen Einfluss der Globalisierung entstehen (DeSeCo 2005: 9).

Aus diesem Grund kann und sollte die Medienkompetenz auch im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden. Da in der Mediendidaktik unter dem Medium ein Mittel zur Vermittlung der Information verstanden, was z. B. auch ein Buch ist, sowie häufig auf den Umgang mit analogen und digitalen Medien reduziert wird, wird der Begriff Medienkompetenz vielseitig kritisiert (vgl. Kerres 2018: 65-66). Außerdem stellt Kerres (2018: 66) heraus, dass bei den Begriffen „digitale Kompetenz“ und „digitale Bildung“ die Opposition „analoge Kompetenz“ und „analoge Bildung“ nicht existieren. Deshalb wird in Anlehnung an das Strategiepapier der Kultusminister der Bundesrepublik Deutschland der Begriff „Bildung in der digitalen Welt“ eingeführt (vgl. Kerres 2018: 66-67). Trotz der oben angeführten Kritik in Bezug auf die Begriffe „Medienkompetenz“ und „digitale Kompetenz“ könnte man über die Vermittlung der Medienkompetenz und der digitalen Kompetenz in der „Bildung in der digitalen Welt“ sprechen, was auch im Fremdsprachenunterricht Platz finden sollte.

Eine besondere Rolle sollte die Bildung in der digitalen Welt im Unterricht des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts haben, da Umgang mit digitalen Medien immer wichtiger im beruflichen Alltag wird, was mit der Vermittlung der Fachsprache in einem engen Zusammenhang steht. In der Auslandsgermanistik rückt die Fachsprachenvermittlung auch häufiger in den Mittelpunkt, denn anhand der Ermittlung der Berufsprofile der Germanist:innen und daraus folgend der an die Arbeitsmarktbedingungen angepassten Curricula des Germanistikstudiums haben die Fachsprachen immer einen wichtigeren Platz (vgl. Haß, Žeimantienė, Kontutyté 2020; Masiulionytė, Šileikaitė-Kaishauri 2020; Kontutyté 2021).

Daraus lässt sich schließen, dass die Germanistikstudierenden auch unter anderem die Fachsprachenkompetenz erwerben müssen, worunter nach Buhlmann und Fearn (2018: 18) „die sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach“ oder laut Eging und Kiefer (2018: 178) „die Sprachhandlungskompetenz im Fachdiskurs“ verstanden wird.

2 Vorteile der Mediendidaktik bei der (Fach)Sprachenvermittlung

Neben der Skepsis und der Euphorie der Verwendung der Medien im Fremdsprachenunterricht werden nach der kritischen Bewertung des Einsatzes der Medien in der Vermittlung der Fremdsprachen von Fremdsprachendidaktiker:innen Rolle der neuen Medien herausgestellt (vgl. Beißwenger, Knopp 2019: 10–11). Als Mehrwert der Mediendidaktik nennt Roche folgende Punkte: „Optimierung logisch-administrativer Aspekte, die Förderung des Wissenstransfers, die Vermittlung von Handlungskompetenzen, die Förderung von Lernkompetenzen, die Individualisierung und Intensivierung des Lernens durch die Modellierung natürlicher kognitiver Prozesse der Sprachverarbeitung“ (Roche 2018: 241)¹.

Wenn auf die genannten Aspekte in Bezug auf die Fachsprachenvermittlung im DaF-Unterricht eingegangen wird, so ist vor allem der Wissenstransfer herauszustellen, denn laut Roche (2008: 18) werden den Lernenden durch die neuen Medien fachliche Inhalte erreichbar, über die die Lehrenden nicht verfügen. Als Beispiel dafür nennt Roche (2008: 18–19) die deutsch- und fremdsprachigen Fach- und Berufssprachenmodule der Lernplattform Deutsch-Uni (DUO), die von Mediendidaktiker:innen und Fachwissenschaftler:innen entwickelt wurden. Als nächster Aspekt, welcher eine wichtige Rolle im fachbezogenen DaF-Unterricht spielt, sind die digitalen Wörterbücher, die als Lernwerkzeuge aber auch später im authentischen Umgang mit der deutschen Sprache im beruflichen Alltag als Arbeitswerkzeuge dienen (vgl. Roche 2008: 26). Roche (2008: 26) nennt als ein

¹ Aus Platzgründen wird auf diese Punkte hier detaillierter nicht eingegangen.

Lernwerkzeug das „Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache“ ([www. dwds.de](http://www.dwds.de))². Ein wichtiger Vorteil der neuen Medien für die Vermittlung der Fachsprachen ist auch „mediale Dynamik und Kognition“, was bei „der Entwicklung dynamischer Wörterbücher, der Visualisierung grammatischer Regeln und der Behandlung von Textualität als Prozess“ angewendet wird (Roche 2008: 33).

Von den von Roche (2008: 34-46) genannten Bereichen der Mediendidaktik sind die Entwicklung dynamischer Wörterbücher, die Bild- und Textverarbeitung und die Behandlung von Textualität als Prozess insbesondere im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht von Bedeutung. Da die Vermittlung des Fachwortschatzes eine der Aufgaben im fachsprachlichen DaF-Unterricht ist, könnte ein nach dem Muster des mentalen Lexikons aufgebauter, visueller, dynamischer Thesaurus den Fachwortschatzerwerb der Lernenden effizienter machen. Der Mehrwert der Bild- und Textverarbeitung besteht im Prozess des Erwerbs der Fachsprachen darin, dass man in manchen Fächern und ihren Fachsprachen (z. B. in den Fachsprachen der Naturwissenschaften und Technik) wichtige bildliche Darstellungsformen einfacher in Verbindung mit der Sprache setzen kann. Und die Hypertext-Programme können den Lernenden helfen, komplexe Fachtexte leichter zu erschließen.

Auch Buhlmann und Fearn (2018: 245) nennen unter den anderen Prinzipien des fachbezogenen Sprachunterrichts die Vermittlung von Soft Skills, zu denen auch Medienkompetenz zählt und die im Studium und Beruf eine wichtige Rolle spielen. Eging und Kiefer weisen in ihrer Publikation noch vor der Pandemie-Zeit darauf hin, dass im Fachsprachenunterricht unter Umständen sinnvoll sein kann, „das bestehende Lehr- und Lernmethodenrepertoire durch elektronische Lernumgebungen und Lernmanagementsysteme zu unterstützen, um einen eigenverantwortlichen Lernprozess und individuelle Lernpfade zu ermöglichen“ (Eging, Kiefer 2018: 189).

3 Digitale Medien im fachsprachlichen DaF-Unterricht

Im weiteren Kapitel werden digitale Ressourcen und mögliche Aufgaben sowie Ideen der Konzipierung der digitalen Kurse im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht anhand von Fallbeispielen vorgestellt.

3.1 Digitale Wörterbücher als digitale Lernwerkzeuge

Wie im vorigen Kapitel angedeutet wurde, gelten laut Roche (2008: 26) digitale Wörterbücher als ein Lernwerkzeug, das im fachsprachlichen DaF-Unterricht eingesetzt werden kann.

² Ausführlicher über die Lernwerkzeuge im fachsprachlichen DaF-Unterricht wird in weiteren Abschnitten eingegangen.

Als eines der digitalen Wörterbücher kann das Wortschatzportal „Wortschatz Leipzig“ für sprachdidaktische Ziele dienen. In „Wortschatz Leipzig“ könnten die Lernenden sich mit Kollokationen und Verwendungsbeispielen eines Lexems bekannt machen, die wichtig bei der Produktion von Fachtexten sind. Als Beispiel könnte das Lexem *Wachstum* mit seinen Kollokationen z. B. *starkes*, *Jahr* und *beschleunigen* angeführt werden (s. Abb. 1):

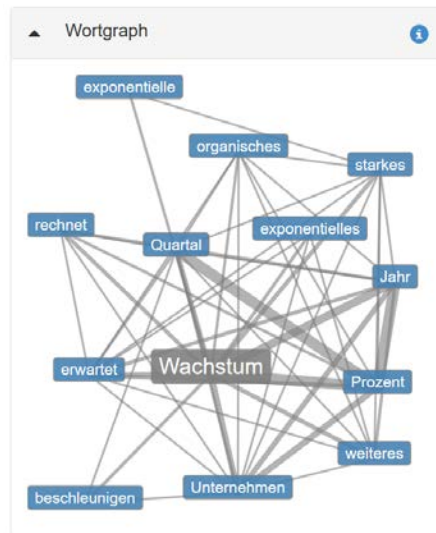


Abb. 1: Wortgraph in „Wortschatz Leipzig“: https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_news_2021&word=Wachstum (Letzter Zugriff: 31.01.2023))

Wenn man die Lernenden sich detaillierter über das Wortprofil von *Wachstum* informieren lässt, kann als eine weitere Aufgabe eine Recherche nach den am häufigsten vorkommenden Kollokationen formuliert werden. Dann werden die Kollokationen mit ihrer Verwendungshäufigkeit aufgerufen, wo zu sehen ist, dass die mit dem Substantiv am häufigsten vorkommenden Lexeme *Prozent*, *exponentiell* und *Quartal* sind (s. Abb. 2):



Abb. 2: Kollokationenliste in „Wortschatz Leipzig“: https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_news_2021&word=Wachstum (Letzter Zugriff: 31.01.2023)

In einem weiteren Schritt können die Studierenden die rechts und links auftretenden Kollokatoren ermitteln. Die Ergebnisse der Recherche zeigen, dass die am häufigsten vorkommenden adjektivi-schen Attribute *exponentiell*, *stark* und *organisch* sind (Links-Kollokatoren) und das Lexem *Wachstum* häufig im Satz mit den Verben *verzeichnen*, *beschleunigen*, *ankurbeln* und *vorantreiben* (Rechts-Kollokatoren) verwendet wird (s. Abb. 3):

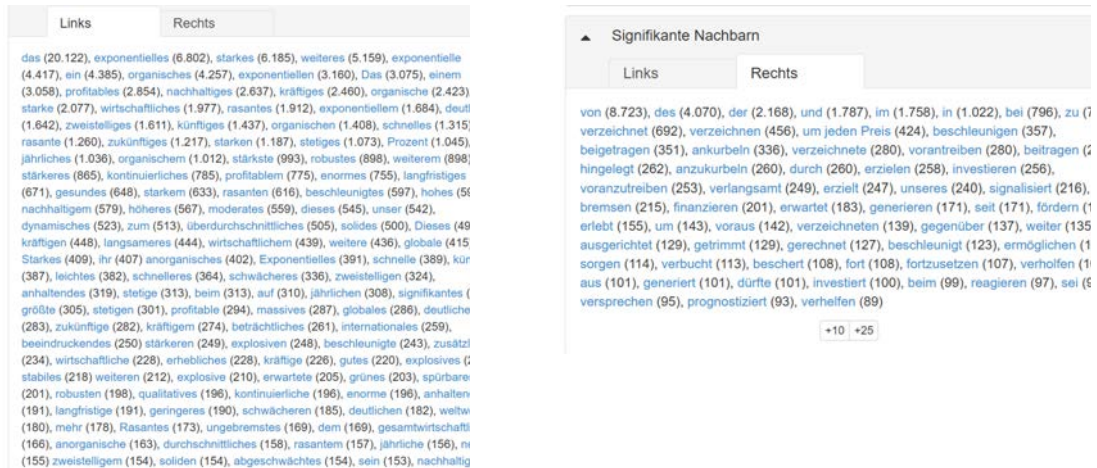


Abb. 3: Kollokatorenliste in „Wortschatz Leipzig“: https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_news_2021&word=Wachstum (Letzter Zugriff: 31.01.2023)

Bei der Produktion der fachsprachlichen Texte sind die Substantiv-Verb-Kollokationen sehr wichtig, da Kollokationen in der Sprache als Ganzheit gelernt werden und nicht die einzelnen Teile des Kollokatoren von einer in die andere Sprache übertragen werden sollten. Für die Sensibilisierung der Kollokationen als sprachlicher Einheit, die im Spracherwerb vermittelt werden müssen, kann ein digitales Wörterbuch auch ein Lernwerkzeug sein. Beim Recherchieren, welche Verben mit dem Substantiv *Dienstleistung* typische Verbindungen bilden, stellt man im DWDS-Wortprofil die Kollokatoren *anbieten* und *erbringen* fest (s. Abb. 4):



Abb. 4: Kollokatoren in DWDS: <https://www.dwds.de/wb/Dienstleistung> (Letzter Zugriff: 23.01.2023)

Bei der Suche im Wortprofil des Lexems *Dienstleistung* stellt man auch weitere Verb-Kollokatoren z. B. *einkaufen*, *verbessern*, *bereitstellen* fest (s. Abb. 5):

ist Akk./Dativ-Objekt von ↓	logDice ↓ ^q	Freq. ↓ ^q
1. erbringen	8.7	1591
2. anbieten	8.5	2943
3. bieten	6.2	1915
4. einkaufen	5.6	135
5. offerieren	5.2	103
6. verkaufen	4.5	251
7. verbessern	4.5	141
8. bezahlen	4.5	156
9. auslagern	4.4	58
10. bündeln	4.4	66
11. bereitstellen	4.2	64

Abb. 5: Kollokatorenliste in DWDS: <https://www.dwds.de/wp/Dienstleistung> (Letzter Zugriff: 23.01.2023)

Wie das Lexem *Dienstleistung* mit den entsprechenden Kollokatoren im Satz vorkommt, zeigen die Verwendungsbeispiele, die beim Anklicken des Kollokatoren (z. B. *erbringen*) samt den Quellenangaben angeführt werden (s. Abb. 6):

- 1: Ernes Gallarotti: Bei CS herrscht Unsicherheit. Neue Zürcher Zeitung, 14.07.2021
Nicht dazuzählen wird mit einiger Sicherheit das Prime-Brokerage-Geschäft, das **Dienstleistungen** für Hedge-Funds **erbringt** und den Archegos-Milliardenverlust zu verantworten hat.
- 2: Eine "konkrete Utopie". Frankfurter Rundschau, 19.06.2021
Sie müssen "**Dienstleistungen** von allgemeinem wirtschaftlichen Interesse" **erbringen**, also gemeinwohlorientiert arbeiten.
- 3: Gegen Faktenresistenz. Süddeutsche Zeitung, 09.06.2021
Ein solches Institut habe, so Benz, eine „**Dienstleistung** an die Gesellschaft" zu **erbringen** – im Sinne von Aufklärung und Toleranz.
- 4: Kevin P. Hoffmann: Lichtspezialist Selux zieht um und expandiert. Der Tagesspiegel, 19.05.2021
Die 25 Mitarbeitenden sollen mit an den Tempelhofer Hafen ziehen, Selux werde weiter **Dienstleistungen** für Eutrac **erbringen**.
- 5: «Es wird auch in Zukunft nichts verhandelt». Neue Zürcher Zeitung, 10.05.2021
Raiffeisen Schweiz solle eine Servicegesellschaft werden, die nur noch einige **Dienstleistungen** **erbringe**.

Abb. 6: Verwendungsbeispiele in DWDS: <https://www.dwds.de/wp/Dienstleistung> (Letzter Zugriff: 23.01.2023)

Wie diese Aufgabe in einen Kurs der Wirtschaftssprache integriert wird, kann am Beispiel der Aufgabe im Lehrwerk „Unternehmenskommunikation Deutsch“ von Kontutyte (2011: 7) vorgestellt werden, wenn nach der Ermittlung der Verb-Kollokatoren zu den Substantiven *Dienstleistungen*, *Dienste* und *Produkte* die weiteren Kollokatoren in einem digitalen Wörterbucht recherchiert werden (s. Abb. 7):

2. Lesen Sie über die Arten der Unternehmen, markieren Sie Verben, mit denen die Substantive *Dienstleistungen*, *Produkte* und *Güter* verwendet werden. Finden Sie in Wörterbüchern und im Wortschatz-Portal „Wortschatz Universität Leipzig“ (www.wortschatz.uni-leipzig.de) weitere, am häufigsten vorkommende Verben, mit denen die Substantive *Dienstleistungen*, *Dienste* und *Produkte* verwendet werden.

In einer Volkswirtschaft gibt es vor allem drei Arten von Unternehmen: Dienstleistungsunternehmen, Produktionsunternehmen und Handelsunternehmen. Ein Dienstleistungsunternehmen erbringt und verkauft Dienstleistungen. Ein Produktionsunternehmen stellt Sachgüter her. Sachgüter sind Produkte, die man anfassen kann. Ein Handelsunternehmen kauft Produkte ein und verkauft sie ohne wesentliche Be- oder Verarbeitung weiter.
Dienstleistungen
Dienste
Produkte, Güter

Abb. 7: Aufgabe aus dem Lehrwerk „Unternehmenskommunikation“ (Kontutyte 2011: 7)

3.2 KoGloss als korpusbasierte Methode der Konstruktionsglossare im fachbezogenen Fremdsprachenerwerb

Als eine Methode des Fachsprachenerwerbs kann auch die KoGloss-Methode³ genannt werden, die die Lernenden ermöglichen soll, anhand der authentischen Fachtexte fachsprachliche Muster mithilfe eines digitalen Tools zu identifizieren und für didaktische oder berufliche Zwecke einzusetzen (Projektgruppe KoGloss 2012). Diese Methode ist also „als anwendungsorientierte glossarerstellungsbezogene zu verstehen“ (Haß, Kontutyte, Žeimantienė 2017: 234). Als Ergebnis der Anwendung dieser Methode wird ein digitales Glossar erstellt, das in der Lehre oder im beruflichen Umfeld eingesetzt werden kann. Sowohl das Erstellen von Glossaren als auch das Resultat, also das Glossar, kann im fachbezogenen DaF-Unterricht verwendet werden. Diese Methode wurde anhand der Texte zum Thema Konjunktur entwickelt und von Projektpartner:innen aus Deutschland, Estland, Lettland und Litauen erprobt.

Die KoGloss-Methode umfasst folgende Schritte, die auch als einzelne Lernaufgaben bei der Fachsprachenvermittlung im Unterricht eingesetzt werden können. Das sind Korpuserstellung, Korpusanalyse mit der Software *AntConc* und Bearbeitung der Konstruktionen im Glossar auf einer Lernplattform wie *Moodle* (Projektgruppe KoGloss 2012).

³ Die KoGloss-Methode wurde im Rahmen des Projekts KoGloss (Kolaboratives korpusbasiertes Konstruktionsglossar), das 2011-2012 durchgeführt und von der EU im Programm Lifelong Learning gefördert wurde.

Da heutzutage Korpusbasiertheit ein wichtiges Prinzip nicht nur in der linguistischen Forschung, sondern auch im Fremdspracherwerb ist, beruht auch die KoGloss-Methode auf diesem Prinzip. Im ersten Schritt wird also eine Textsammlung erstellt, indem nach festgelegten Kriterien (z. B. Thematik, Textsorte, Medium, Textlänge, Zeitraum der Texte) öffentlich zugängliche digitale Texte in das Korpus nach der entsprechenden Bearbeitung (Konvertierung, Archivierung und Bereinigung) aufgenommen werden (Projektgruppe KoGloss 2012: 6-8).

Im nächsten Schritt werden die in diesen Texten vorkommenden typischen sprachlichen Muster mithilfe der kostenlosen Software *AntConc*⁴ ermittelt. Nach dem Hochladen der bearbeiteten Texte können mit dieser Software Wortlisten, Cluster, Konkordanzen, Kollokationen und der Kontexte ermittelt werden. Somit ist es möglich, auch die typischen Cluster und die Kollokationen mit den in der Textsammlung am häufigsten vorkommenden Wörtern festzustellen (s. Abb. 8):

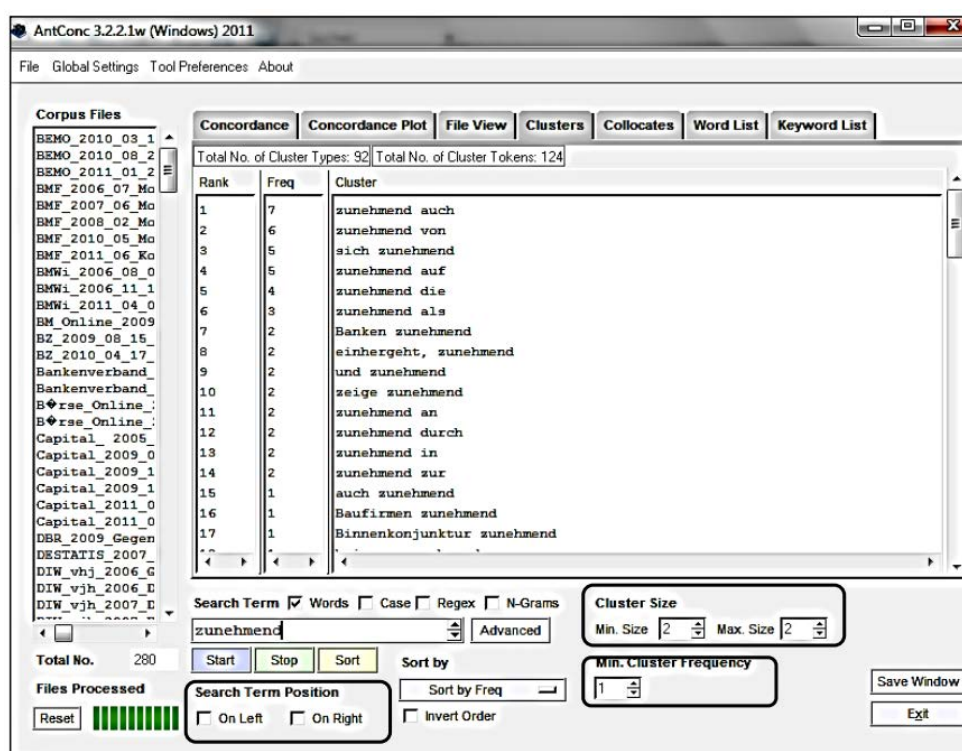


Abb. 8: Abbildung aus dem KoGloss-Manual (Projektgruppe KoGloss 2012: 21)

Nach dem Export und dem Speichern der Ergebnisse werden anschließend auf einer Lernplattform, (z. B. *Moodle*⁵) von Lernenden Glossareinträge nach dem vorgegebenen Muster erstellt, welche

⁴ *AntConc* wurde von Laurence Anthony, dem Professor an der Universität Waseda in Tokyo entwickelt und ist besonders für kleinere Textsammlungen (bis zu 20 Mio. Textwörter) geeignet. (<https://www.laurenceanthony.net/software/antconcl/> (Letzter Zugriff: 01.02.2023))

⁵ *Moodle* ist eine weltweit verwendete Toolbox zur Verwaltung des Online-Lernens. (<https://moodle.org/?lang=de> (Letzter Zugriff: 02.02.2023))

Angaben zur Morphologie, Syntax, Semantik und zum Gebrauch der Konstruktion (Stil, Textsortenspezifisch, Verwendungshäufigkeit usw.) sowie Verwendungsbeispiele aus dem Korpus enthält (s. Abb. 9):

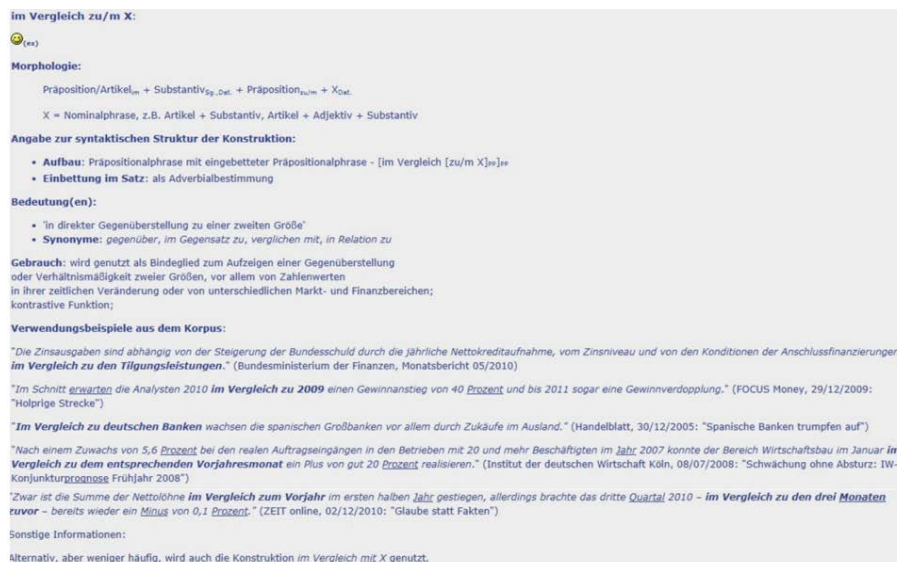


Abb. 9: Abbildung aus dem KoGloss-Manual (Projektgruppe KoGloss 2012: 26)

Das Muster der Einträge kann modifiziert werden und im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht, unter anderem in der Germanist:innenausbildung, eingesetzt werden, was die Erprobung dieser Methode auch anhand der Texte von anderen Fachbereichen und Themen gezeigt hat (Medizin (Aluoja, Loogus 2015), Arbeitslosigkeit (Dubova, Proveja 2016), Bio-Produkte, Straf- und Strafprozessrecht (Haß, Kontutyté, Žeimantienė 2017)).

Die KoGloss-Methode ist außerdem auf die lernerzentrierte und kollaborative Arbeit ausgerichtet, da die Lernenden zusammen an einem Glossar arbeiten (zusammen Glossare erstellen, Glossareinträge voneinander ergänzen und kommentieren). Der lernerzentrierte und kollaborative Ansatz steht seit einigen Jahrzehnten im Mittelpunkt der Fremdsprachendidaktik und spielt seit der Pandemie eine besondere Rolle. Die KoGloss-Methode ist mit ihrer digitalen Komponente heutzutage noch aktueller geworden, weil sie die virtuelle Zusammenarbeit ermöglicht. Unter der virtuellen Zusammenarbeit bei der KoGloss-Methode werden folgende Aktivitäten verstanden: Sie ermöglicht, „an einem Text, einem Glossar, einer Datenbank, einem Wiki gemeinsam zu arbeiten, einander Kommentare zu Arbeitsergebnissen zu senden, einander Aufgaben zu stellen, mit einander in Foren über arbeitsorganisatorische Dinge zu ‚sprechen‘, zu chatten oder auch Videokonferenzen durchzuführen“ (Haß, Kontutyté, Žeimantienė 2017: 237). In der heutigen postpandemischen Welt ist diese Methode noch aktueller geworden und sie oder ihre Elemente können auf andere digitale Lernplattformen oder -tools wie *Teams*, *Zoom* übertragen werden.

Ein Beispiel, wie diese Methode, modifiziert und im Rahmen von Sprachkursen eingesetzt werden kann, ist die Erstellung eines kleinen Glossars zu einem fachsprachlichen Thema „Geld und Konsum“ von Germanistikstudierenden, die die deutsche Sprache erst im dritten Semester lernen. Die Studierenden haben auf der Lernplattform *Moodle* die Glossareinträge erstellt und somit nicht nur den Wortschatz zu einem Thema erworben, sondern auch mithilfe der Learning-by-Doing-Methode linguistisches Wissen der Lexikologie, Grammatik und Lexikographie wiederholt und erweitert (s. Abb. 10):

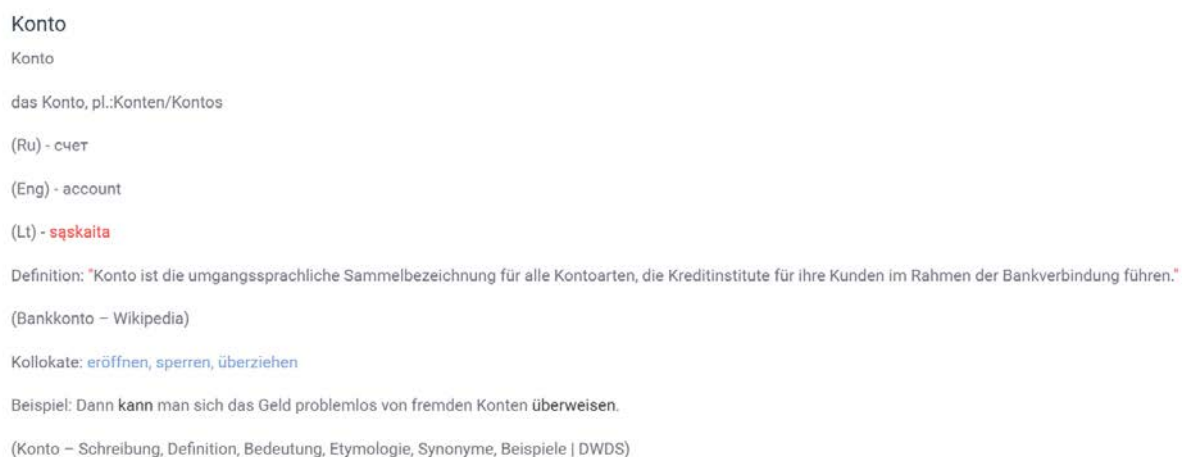


Abb. 10: Glossareintrag im Moodle aus dem Kurs Gegenwartsdeutsch im Herbstsemester 2022 an der Universität Vilnius

Bei dieser Aufgabe haben die Studierenden gelernt, ein Fachwort zu ermitteln, die grammatischen Informationen dieses Lexems, ihre Entsprechungen in anderen Sprachen und die Bedeutungsdefinition zu recherchieren, Kollokatoren und Verwendungsbeispiele zu finden sowie Quellen nachzuweisen. Die von Studierenden erstellten Einträge können von Dozierenden kommentiert und korrigiert werden, sodass anschließend den Studierenden ein thematisches Glossar zur Verfügung steht, welches wichtige linguistische Informationen enthält sowie Verlinkungen mit den Quellen und anderen Einträgen im Glossar enthält. Neben allen anderen oben erwähnten Fertigkeiten erwerben die Studierenden dabei auch die Medienkompetenz, mit digitalen Tols zu arbeiten.

3.3 Microsoft Teams⁶ als Lernplattform

In der Pandemiezeit sollte der ganze Lehrprozess ohne spezielle Vorbereitung auf die digitale Form umgestaltet werden. Die Schulen, Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen waren

⁶ Microsoft Teams ist ein von Microsoft für die digitale Zusammenarbeit entwickeltes Tool, das die virtuelle Zusammenarbeit ermöglicht. <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-teams/group-chat-software> (Letzter Zugriff: 02.02.2023)

gezwungen, Online-Unterricht zu veranstalten und solche Kommunikationstools wie *MS Teams* oder *Zoom* in der Online-Lehre einzusetzen.

Diese Kommunikationsplattformen wurden auch für den fachbezogene Fremdsprachenunterricht benutzt und bieten einige Möglichkeit, Spracherwerb zu gestalten. Neben den Videokonferenzen zur Einführung in das Thema oder zur Erklärung durch Dozierende oder zum Austausch von Lernenden und zur Vorstellung der Diskussionsergebnisse im Plenum kann man anderen Funktionen dieser Plattformen gebrauchen. In der Gruppenarbeit, die *MS Teams* ermöglicht, können die Lernenden nicht nur in einer Videokonferenz diskutieren und gemeinsame Lösungen erarbeiten, sondern auch die Notizen-Funktion benutzen und gemeinsam ihre Antworten auf die Fragen, Stichpunkte oder Ähnliches formulieren. Das Beispiel in Abbildung 11 zeigt, wie die Studierenden in der Gruppenarbeit zusammen die Fragen zu den Teilthemen des Unternehmensporträts formulieren.

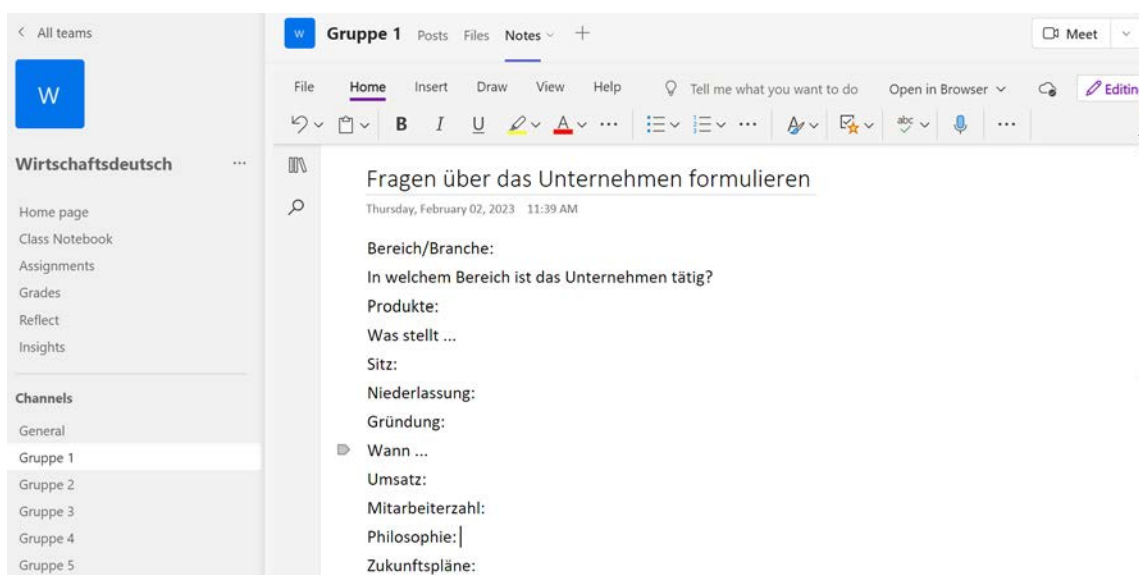


Abb. 11: Beispiel der Notizen in der Gruppenarbeit aus dem Seminar auf *MS Teams* im Kurs Wirtschaftsdeutsch an der Universität Vilnius

Als eine Möglichkeit der Zusammenarbeit im Kurs oder der Individualisierung der Aufgaben im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht ist die Funktion des Kursnotizbuches auf *MS Teams*. Im Kursnotizbuch könnten die Lernenden genauso wie in der Gruppenarbeit zusammen an einem Text arbeiten (s. Abb. 11). Das Notizbuch ermöglicht aber auch die Aufgaben zu individualisieren, indem für Lernende individuelle Aufgaben erstellt werden können (s. Abb. 12):

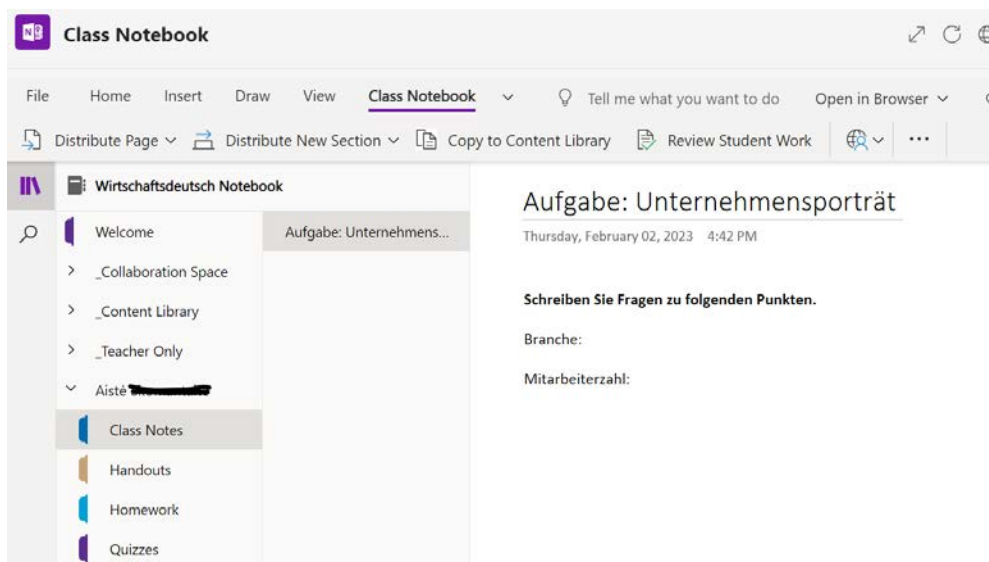


Abb. 12: Beispiel der Aufgabe im Kursnotizbuch auf *MS Teams* im Kurs Wirtschaftsdeutsch an der Universität Vilnius

Im Beispiel sieht man die Aufgabe für eine konkrete Lernerin, Fragen für zwei Teilthemen des Unternehmensporträts zu schreiben. Die individualisierten Aufgaben von den Lernenden können die Lehrenden auf *MS Teams* überprüfen, Feedback geben, Kommentare und Punkte schreiben und sie zur Überarbeitung zurückschicken.

3.4 Digitale Kurse zum fachbezogenen Fremdsprachenunterricht

Eine weitere Möglichkeit, fachbezogene Fremdsprachenkurse digital zu gestalten, ist es mithilfe des Tools *H5P*⁷. Diese Software ermöglicht, die ganzen Kurse zu erstellen oder einzelne Aufgaben zu entwickeln, die später in *Moodle*-Kursen den Lernenden zur Verfügung gestellt werden können. *H5P* ermöglicht verschiedene Aufgaben (z. B. Präsentationen, Zuordnungsaufgaben, Ergänzungsaufgaben, Richtig-Falsch-Aufgaben, Essays-Aufgaben, interaktives Video) zu erstellen, bei denen textliches und bildliches Material eingesetzt werden kann (s. Abb. 13):

⁷ *H5P* ist ein Web-Tool, mit dem Lerninhalte erstellt werden, die auf Webseiten und in *Moodle*-Kursen integriert werden können. <https://h5p.org/> (Letzter Zugriff: 06.02.2023)

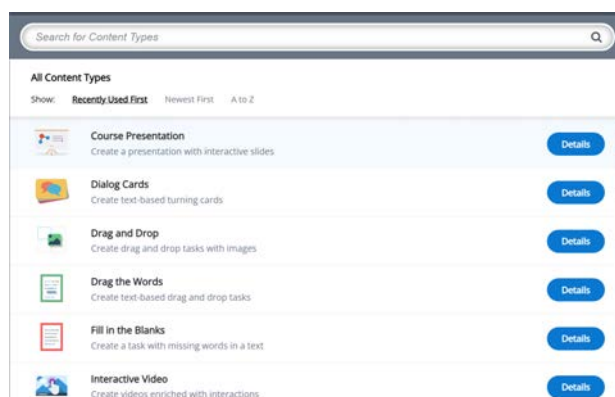


Abb. 13: Beispiele von Aufgabentypen auf H5P. URL: <https://h5p.org/node/add/h5p-content> (Letzter Zugriff: 06.02.2023)

Für die Erstellung der einzelnen Einheiten oder für den ganzen Kurs kann das interaktive Buch benutzt werden, welches eine Reihe von Aufgaben mit dem unterschiedlichen Inhalt, der oben als einzelne Aufgaben aufgelistet wurden, entwickeln lässt (s. Abb. 14):

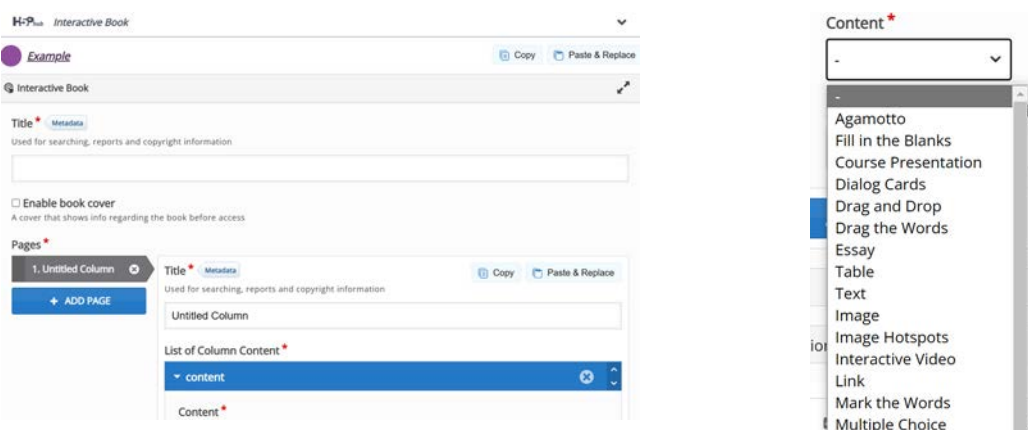


Abb. 14: Beispiele der Aufgabe „interaktives Buch“ auf H5P. URL: <https://h5p.org/node/add/h5p-content> (Letzter Zugriff: 06.02.2023)

Den Kurs oder die einzelnen Einheiten können somit verschiedene Aufgaben bilden, die unterschiedliche Lerninhalte vermitteln und unterschiedliche Fertigkeiten im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht erwerben lassen. Die Einheiten können von den Lernenden selbständig behandelt werden oder als Einheiten im digitalen oder Präsenzunterricht eingesetzt werden. Damit die Lerninhalte besser erworben werden, wäre ein Feedback der Lehrenden wichtig. Das Feedback könnte im Präsenzunterricht, in einer Videokonferenz, auf einer Lernplattform wie *MS Teams* und *Zoom* gegeben werden oder gegebenenfalls in einer schriftlichen Form per E-Mail oder als schriftlicher Kommentar im *Moodle* oder im Chat in *MS Teams*.

Am Beispiel des Kurses Fachsprache Wirtschaft (s. die Kursthemen in Abb. 15), der im Rahmen des Erasmus+ - Projektes „Germanistik Digital“⁸ erstellt wurde, werden einige Beispiele der Aufgaben im fachbezogenen DaF-Unterricht vorgestellt:

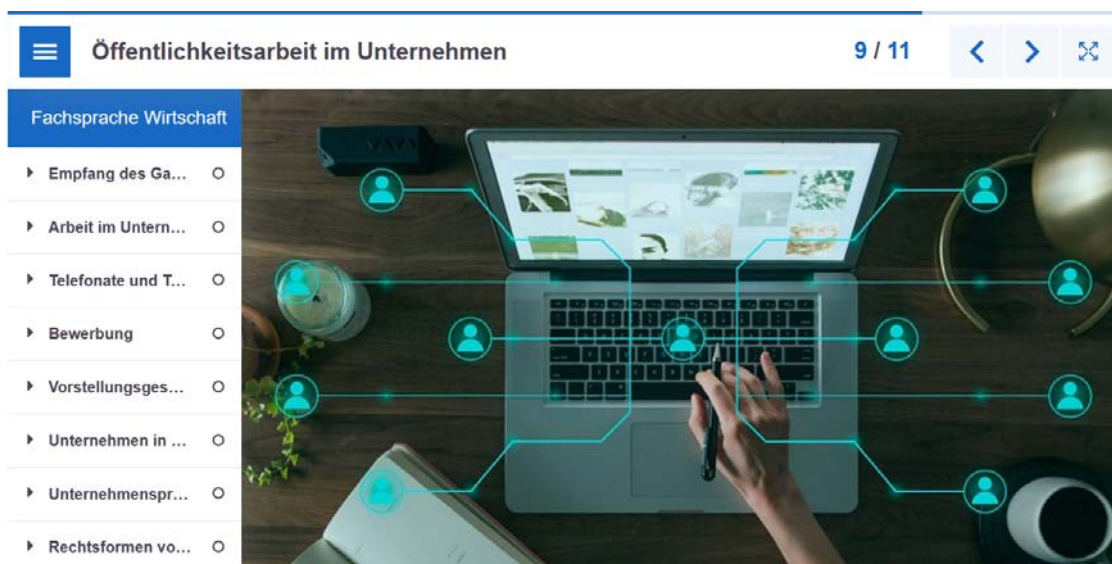


Abb. 15: Beispiel aus dem Kurs Fachsprache Wirtschaft im Rahmen des Erasmus+ - Projektes „Germanistik Digital“

Bei der Wirtschaftskommunikation geht es nicht nur um Vermittlung der Fachinhalte, sondern vor allem um die „sprachliche Handlungsfähigkeit im Fach“ (Buhlmann, Fearn 2018: 178) (s. Kapitel 1). Somit ist laut Buhlmann und Fearn (2018: 244) der fachbezogene Sprachunterricht „sprachhandlungsbezogen“ und „fertigungsbezogen“, sodass die im Fach nötigen Fertigkeiten, z. B. Sprechen, und die entsprechenden Redeabsichten vermittelt werden sollten. Da z. B. beim Small Talk auch die interkulturelle Komponente wichtig ist, sollte das auch beim Erwerb der Fertigkeit Sprechen beachtet werden⁹.

Für einen Dialog kann z. B. eine Zuordnungsaufgabe im interaktiven Buch erstellt werden, wenn die Fragen in einem Gespräch den Antworten zugeordnet werden, damit sich ein sinnvoller Dialog ergibt (s. Abb. 16). Die Lernenden machen diese Aufgabe im *Moodle* oder auf einer anderen Lernplattform und können danach die richtigen Lösungen überprüfen, indem sie die entsprechende Taste anklicken. Sinnvoll wäre es, diesen Dialog den Lernenden als Muster für weitere Dialoge bereitzustellen und anhand dieses Musters die Lernenden weitere Dialoge entwickeln zu lassen.

⁸ Ausführlicher über das Erasmus+ - Projekt „Germanistik digital“ unter: <https://gedi.germanistik-ucm.eu/> (Letzter Zugriff: 06.02.2023)

⁹ Buhlmann und Fearn weisen unter anderem darauf hin, dass der fachbezogene Sprachunterricht „für interkulturelle Unterschiede sensibilisieren, entsprechendes Wissen vermitteln und Fertigkeiten in der interkulturellen Kommunikation aufbauen“ kann (Buhlmann, Fearn 2018: 245).

Petra Braun und Klaus Schneider fahren zum Hotel. Unterwegs sprechen sie über die Reise, das Wetter, die Städte in Deutschland usw. Setzen Sie die Fragen in die Lücken ein, die für die Antworten passen.

Wie war die Reise? ✓

Ganz gut, danke. Wir hatten nur fünfzehn Minuten Verspätung.

Wir hatten heute Morgen schlechtes Wetter, aber gestern schien die Sonne.

Nein, letztes Jahr war ich zwei Wochen hier im Urlaub, aber geschäftlich bin ich hier das erste Mal.

Primal! Wir hatten die ganze Zeit Sonne.

Aus Regensburg in Bayern, aber ich wohne und arbeite seit vielen Jahren in Hamburg.

Ja, das stimmt.

Wie hat es Ihnen hier gefallen? Wie ist das Wetter in Deutschland?

Woher kommen Sie in Deutschland? Ist es Ihr erster Besuch hier?

Hamburg ist eine schöne Stadt, nicht wahr?

1/6 Show solution Retry

Abb. 16: Beispiel einer Zuordnungsaufgabe aus dem Kurs Fachsprache Wirtschaft im Rahmen des Erasmus+ - Projektes „Germanistik Digital“

Eine weitere *HSP*-Aufgabe, die in einem digitalen fachbezogenen Fremdsprachenkurs eingesetzt werden kann, ist eine Zuordnungsaufgabe, wenn bestimmte Inhalte (z. B. Wörter, Wortgruppen, Sätze) den entsprechenden Stichwörtern oder Bildern zugeordnet werden. Diese Aufgabe kann zum Erwerb des Fachwortschatzes oder der anderen sprachlichen Mittel zum Ausdruck von Fachinhalten dienen. Das Beispiel unten veranschaulicht (s. Abb. 17), wie sprachliche Mittel zum Ausdruck von einzelnen Themen des Unternehmensporträts den Themen zugeordnet werden. Damit werden die Lernenden für den sprachlichen Ausdruck eines Teilthemas sensibilisiert. Außerdem werden sie mit der Strategie bekannt gemacht, wie sprachliche Mittel zu einem Thema gefunden werden können¹⁰:

Formulierungen den Themen zuordnen

Branche

Umsatz

Produkte

Mitarbeiterzahl

Sitz

Philosophie

Niederlassung

Zukunftspläne

Gründung

Die Gründung datiert auf ...

Unser Unternehmen ist täglich bestrebt, kundenorientiert, innovativ und zukunftsgerichtet zu handeln.

Das Unternehmen hat Niederlassungen in ...

In Holziken werden Möbel hergestellt.

... ist ein Unternehmen der Möbelindustrie.

Das Unternehmen beschäftigt ... Mitarbeiter

... das Unternehmen mit Sitz in ...

Unser Umsatz ist gestiegen und beträgt heute ...

0/9 Retry

Abb. 17: Beispiel aus dem Kurs Fachsprache Wirtschaft im Rahmen des Erasmus+ - Projektes „Germanistik Digital“

¹⁰ Buhlmann und Fearn (2018: 245) stellen unter anderem heraus, dass der fachbezogene Sprachunterricht auch strategiebezogen sein muss.

Als Aufgabe im interaktiven Buch oder als eine einzelne in einen Kurs integrierte Aufgabe kann eine Richtig-Falsch-Aufgabe erstellt werden, die entweder zur (Selbst)Überprüfung des Textverstehens oder zur Analyse eines Textes dient (s. Abb. 18):

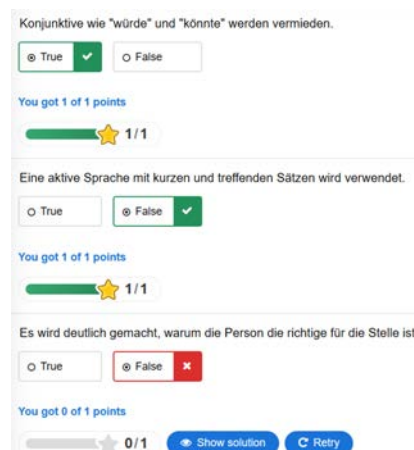


Abb. 18: Beispiel aus dem Kurs Fachsprache Wirtschaft im Rahmen des Erasmus+ - Projektes „Germanistik Digital“

In dem angeführten Beispiel geht es um die Analyse eines Bewerbungsschreibens in Bezug auf die in der früheren Aufgabe behandelten Kriterien der effizienten Kommunikation. Das ist besonders im fachbezogenen Fachsprachenunterricht im Studium der Auslandsgermanistik wichtig, weil durch eine solche Analyse nicht nur fachsprachliches Wissen und Können vermittelt wird, sondern auch die linguistische Kompetenz und (Fachsprachen)Forschungskompetenz erworben wird, entsprechende sprachlichen Phänomene angemessen zu verwenden und zu analysieren (vgl. Kontutyte 2021: 124–126).

Die Essay-Aufgabe kann für mehrere Zwecke eingesetzt werden: z. B. um auf die Fragen zu antworten, um Unternehmenspräsentation zu erstellen oder für andere Lernziele, wo freie Textproduktion benötigt wird. Im Beispiel unten wird die Essay-Aufgabe dafür verwendet, dass die Lernenden über das Gelesene zum Thema Standort reflektieren, indem sie schreiben, welche Unternehmen eine Region als Standort für ihren Betrieb wählen. Bei der Aufgabe, wo die Antwort relativ eindeutig ist, kann die Lösung zur Verfügung gestellt werden:



Abb. 19: Beispiel aus dem Kurs Fachsprache Wirtschaft im Rahmen des Erasmus+ - Projektes „Germanistik Digital“

Als eine besonders wichtige Möglichkeit im digitalen Kurs ist die Verlinkung der mithilfe der Software *H5P* erstellten Aufgaben mit authentischen Texten. Im Kapitel 3.1 wurde darauf eingegangen, wie im fachbezogenen Fremdsprachenunterricht die Aufgabe mit einem Online-Wörterbuch verlinkt werden kann. Die weiteren Aufgaben eröffnen die Möglichkeiten des Zugriffs auf den authentischen Lernstoff in Form von Texten oder Videos. Die Funktion der Software *H5P* „interaktives Video“ ermöglicht, Aufgaben für den Inhalt im Video zu erstellen:

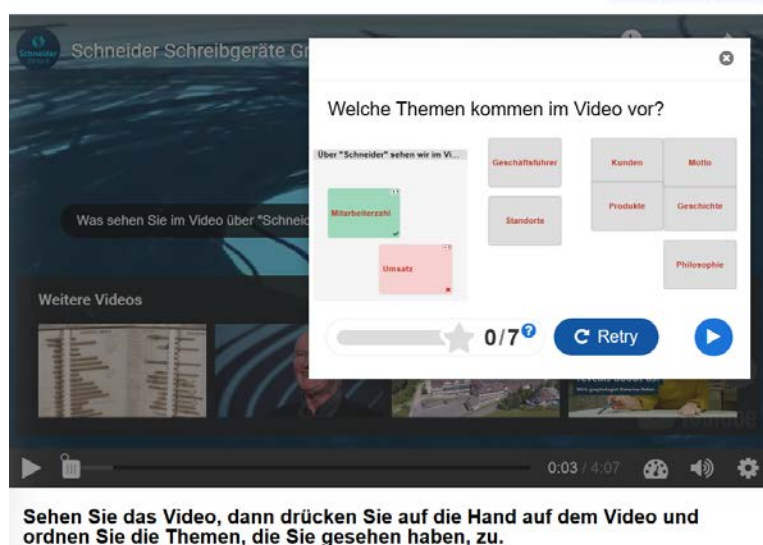


Abb. 20: Beispiel aus dem Kurs Fachsprache Wirtschaft im Rahmen des Erasmus+ - Projektes „Germanistik Digital“

Die Abbildung 20 zeigt, wie eine interaktive Aufgabe zum Video erstellt werden kann, wo die Lernenden nach dem Video über das Unternehmen „Schneider Schreibwaren GmbH“¹¹ die Themen zuordnen müssen, die im Video vorkamen.

¹¹ Das Video wird mit der freundlichen Genehmigung von „Schneider“ im Kurs Fachsprache Wirtschaft verwendet.

3.5 Digitale Aufgaben zur Vermittlung der (Fachsprachen)Forschungskompetenz

Wie schon in früheren Kapiteln erwähnt wurde, muss im Studium der Auslandsgermanistik nicht nur die Fachsprachenkompetenz, die Medienkompetenz, sondern auch die Forschungskompetenz der Studierenden entwickelt werden, wozu auch digitale Medien ausgenutzt werden können. Die Forschungskompetenz kann nicht nur im akademischen Bereich eingesetzt werden, sondern sensibilisiert die Germanistikstudierenden für sprachliche Phänomene des Deutschen als Fremdsprache, was im beruflichen Leben zur effizienten (interkulturellen) Kommunikation beitragen kann.

Im digitalen Kurs Fachsprachenlinguistik, welcher im Rahmen des internationalen Erasmus+ / Projektes „Germanistik digital“ entwickelt wurde, tragen die mithilfe des *H5P*-Tools erstellten Aufgaben zur Entwicklung der (Fachsprachen)Forschungskompetenz sowie der Medienkompetenz bei. Ein Beispiel dafür ist die Aufgabe der Analyse des Wortschatzes in einem Fachtext, wo von der Verlinkung mit Internettexten Gebrauch gemacht wird (s. Abb. 21):

The screenshot shows a digital task interface. At the top, the title 'Der globalisierte Schädel' is displayed in red. Below it, a text box contains the instruction: 'Lesen Sie den Zeitungsartikel unter dem Link oben und bestimmen Sie, welche fachsprachlichen Merkmale er hat. Welche sprachlichen Mittel zeigen hingegen, dass dieser Artikel kein (echter) Fachtext ist?'. Below the instruction is a large empty text area for the student's answer, with the placeholder text 'Der Text hat ...'. At the bottom, a 'Sample solution' section provides the following text: 'Der Text hat fachsprachliche Termini der Anthropologie, z. B. "Anthropologie", "Höhe und Breite der Nase", "Bevölkerungsgruppe", "Gene". Als ein weiteres fachsprachliches Element kann der Nachweis des Zitats ("Nature, Bd. 448, S. 346, 2007") gelten. Dieser Text ist aber'.

Abb. 21: Beispiel aus dem Kurs Fachsprachenlinguistik im Rahmen des Erasmus+ - Projektes „Germanistik Digital“

Nachdem die Lernenden sich in einem Text über die Merkmale der populärwissenschaftlichen Literatur bekannt gemacht haben, analysieren sie in Bezug auf die Merkmale einen populärwissenschaftlichen Medientext, ermitteln die Merkmale und begründen, warum dieser Text kein wissenschaftlicher Text ist. Nach der selbständigen Erledigung der Aufgabe wird den Lernenden ein Lösungsschlüssel angeboten.

Die Verlinkungsmöglichkeit kann auch für den Zugriff auf die Fachliteratur benutzt werden. Der Verweis durch den Link auf das wissenschaftliche Informationssystem zur deutschen Grammatik „grammis“ stellt den theoretischen Stoff über die Konnektoren der deutschen Sprache dar, was als Grundlage für die weitere Aufgabe zur Ermittlung der Bedeutung der Konnektoren im Fachtext dient (s. Abb. 22). Außerdem werden den Lernenden eine digitale Ressource der deutschen

Grammatik vorgestellt. Dabei werden sie auch dafür sensibilisiert, dass dieses System wie auch andere digitale Quellen (z. B. wissenschaftliche Online-Publikationen) für weitere studentische Forschungsarbeiten oder die Textproduktion im Studium oder Beruf benutzt werden können:

Check

Machen Sie sich über die semantischen Klassen der Konnektoren bei "grammis" unter dem Link unten bekannt und machen Sie die Aufgabe.

[grammis](#)

Schreiben Sie die Bedeutung der Konnektoren im Text.

Baumaßnahmen Parallel zum laufenden Betrieb investieren wir für unsere Fahrgäste konsequent in den Ausbau der Verkehrsinfrastruktur. So konsektiv werden Strecken neu gebaut und Haltestellen neu gestaltet. Außerdem additiv müssen Gleisanlagen, Signaltechnik und Bahnsteige in Stand gehalten und gewartet werden. Änderungen des Fahrplans oder Behinderungen des Individualverkehrs sind dabei leider nicht immer vermeidbar. Wir versuchen jedoch die Beeinträchtigungen für Verkehrsteilnehmer, Fahrgäste und Anwohner stets so gering wie möglich zu halten.

(<https://www.mv-online.de/liniennetz/baumaassnahmen.html> (Stand: 10.11.2016))

2/4 Show solution Retry

Abb. 22: Beispiel aus dem Kurs Fachsprachenlinguistik im Rahmen des Erasmus+ - Projektes „Germanistik Digital“

4 Schlussbemerkungen

Mit dem durch die Pandemie bedingten Online-Unterricht wurden andere Möglichkeiten für den Spracherwerb, unter anderem auch für den Erwerb der Fachsprachenkompetenz, gezeigt. Die Lehrenden und Lernenden waren mit den anderen Bedingungen des Spracherwerbprozesses konfrontiert, welche neue Herausforderungen, aber auch neue Wege im Sprachunterricht eröffnet haben. Ungeachtet der Probleme brachte diese Situation mit sich auch neue didaktische Perspektiven.

Da die Absolvent:innen der Auslandsgermanistik immer häufiger im Wirtschaftsbereich tätig sind, ist eine wichtige im Studium zu erwerbende Kompetenz die Fachsprachenkompetenz. Außerdem wird ein großer Wert auf Schlüsselkompetenzen gelegt, worunter auch die Medienkompetenz fällt. Unter diesen Umständen kann im fachbezogenen Fremdspracherwerb (unter anderem auch im Germanistikstudium) die Digitalisierung des Spracherwerbprozesses Vorteile bringen: Beim Sprachenlernen können die Lernenden auch Medienkompetenz erwerben, der Lernprozess kann autonom und individueller gestaltet werden. Für die digitale Gestaltung des Lernprozesses können Softwares, Tools, Kommunikationsplattformen oder andere digitale Ressourcen (z. B. *AntConc*, *DWDS*, *H5P*, *Moodle*, *MS Teams*, *Zoom*) eingesetzt werden, die für didaktische (aber nicht nur) Zwecke entwickelt werden.

Die digitale Lehre hat ungeachtet ihrer Vorteile selbstverständlich die negativen Seiten, die bei der Digitalisierung der Lerninhalte erwogen werden sollten: Der Live-Kontakt ist im Lernprozess und insbesondere beim Erwerb der Fremdsprache sehr wichtig, die Face-to-Face-Kommunikation ist ein wichtiger Bestandteil der Interaktion und sollte im Sprachlernprozess erworben werden, so dass unter Umständen das Blended Learning als Unterrichtsform eingesetzt werden sollte, wobei dann den Lernenden die digital zur Verfügung gestellten Lerninhalte in den gesamten Kurs integriert werden könnten. Wenn es keine Möglichkeit besteht, den Präsenzunterricht zu gestalten, wären dann die Videokonferenzen auf einer Kommunikationsplattform zur Interaktion, zur Diskussion oder zum Feedback zu empfehlen.

Literaturverzeichnis

ALUOJA, Siiri/LOOGUS, Terje (2015): Kollokationen in medizinischen Leitlinien: Ein deutsch-estnischer kontrastiver Vergleich. In: Eglė Kontutyté/Vaiva Žeimantienė (Hrsg.): Sprache in der Wissenschaft. Germanistische Einblicke. (Duisburger Arbeiten zur Sprach- und Kulturwissenschaft 111). Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang, 207–220.

BEIßWENGER, Michael/KNOPP, Matthias (2019): Soziale Medien in Schule und Hochschule. Zur Einführung. In: Michael Beißwenger/Matthias Knopp (Hrsg.): Soziale Medien in Schule und Hochschule: Linguistische, sprach- und mediendidaktische Perspektiven. (Forum Angewandte Linguistik 63). Berlin u. a.: Peter Lang., 9–21.

BUHLMANN, Rosemarie/FEARNS, Anneliese (2018): Handbuch fach- und berufsbezogenen Deutschunterrichts DaF, DaZ, CLIL. Berlin: Frank & Timme. (Forum für Fachsprachenforschung 141).

DeSeCo (2005): Definition und Auswahl von Schlüsselkompetenzen. Zusammenfassung. URL: <https://www.oecd.org/pisa/35693281.pdf> (Letzter Zugriff: 20.01.2023)

DUBOVA, Agnese/PROVEJA, Egita (2016): Zum Einsatz der KoGloss-Methode beim studienbegleitenden Deutschunterricht. In: Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Nr.1.04.2016. Darmstadt: TU Darmstadt. URL: <https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/3050/> (Letzter Zugriff: 01.02.2023)

EFING, Christian/KIEFER, Karl-Hubert (2018): Fach- und Berufssprachenvermittlung. In: Jörg Roche/Sandra Drumm (Hrsg.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen. Tübingen: Narr Francke Attempto, 167–196.

HAß, Ulrike/KONTUTYTĚ, Eglė /ŽEIMANTIENĚ, Vaiva (2017): KoGloss – Ein Projekt hat doch kein Ende. In: Jarochna Dąbrowska-Burkhardt/Ludwig M. Eichinger/Uta Itakura (Hrsg.): Perspektiven in Forschung und Lehre. Deutsch: lokal – regional – global. Studien zur deutschen Sprache. Forschungen des Instituts für deutsche Sprache. Bd. 77. Tübingen: Narr, 233–246.

HAß, Ulrike/ŽEIMANTIENĚ, Vaiva/KONTUTYTĚ, Eglė (Hrsg.) (2020): Germanistik für den Beruf. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang. (Forum Angewandte Linguistik 64).

KERRES, Michael (2018): Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung neuer Lernangebote. 5. Auflage. Oldebourg: de Gruyter.

KONTUTYTĖ, Eglė (2011): Unternehmenskommunikation Deutsch. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.

KONTUTYTĖ, Eglė (2021): Fachsprachen(kompetenzen) und Germanistikstudium: Versuch einer Positionsbestimmung für die Auslandsgermanistik In: Klaus Geyer/Anke Heier/Mette Skovgaard Andersen (Hrsg.): Tysk(a) – saksa – vācu – vokiečių – þýska 2020. Teil 1: Deutsche Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Ausgewählte Beiträge zum XI. Nordisch-Baltischen Germanistentreffen in Kopenhagen vom 26.–29. Juni 2018. Berlin u. a.: Peter Lang, 111–129.

MASIULIONYTĖ, Virginija/ŠILEIKAITĖ-KAISHAURI, Diana (2020): Germanistikstudium an der Universität Vilnius und Berufsbilder litauischer Germanist(inn)en. Untersuchung zum beruflichen Verbleib der Absolvent(inn)en 2002–2018. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.

Projektgruppe KoGloss (2012): KoGloss: kollaborative korpusbasierte Konstruktionsglossare im Fremdspracherwerb der Hochschulen und im Beruf. Duisburg-Essen, Tartu, Vilnius, Ventspils. URL: http://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/28881/Manual_DE.pdf (Letzter Zugriff: 31.01.2023)

ROCHE, Jörg (2008): Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen. Ismaning: Hueber.

ROCHE, Jörg (2018): Mediale Lernmehrwerte durch Aufgaben- und Handlungsorientierung – Berufs-, Geschäfts- und Wissenschaftssprachen. In: Jörg Roche/Sandra Drumm (Hrsg.): Berufs-, Fach- und Wissenschaftssprachen. Didaktische Grundlagen. Tübingen: Narr Francke Attempto, 240–250.

Internetquellen

URL 1: AntConc: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> (Letzter Zugriff: 01.02.2023)

URL 2: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS): <https://www.dwds.de/> (Letzter Zugriff: 23.01.2023)

URL 3: grammis. <https://grammis.ids-mannheim.de/> (Letzter Zugriff: 08.02.2023)

URL 4: Microsoft Teams: <https://www.microsoft.com/en-us/microsoft-teams/group-chat-software> (Letzter Zugriff: 02.02.2023)

URL 5: Moodle: <https://moodle.org/?lang=de> (letzter Zugriff: 02.02.2023)

URL 6: Wortschatz Leipzig: https://corpora.uni-leipzig.de/de?corpusId=deu_news_2021 (Letzter Zugriff: 31.01.2023)

H5P. <https://h5p.org/> (letzter Zugriff: 06.02.2023)

E-Learning und der Erinnerungsorte-Ansatz im DaF-Unterricht

Milka Enčeva, Universität Maribor, Slowenien

1 Einleitung

Während der Corona-Epidemie ist klargeworden, dass viele Bildungseinrichtungen den Anforderungen des digitalen Zeitalters nicht gewachsen sind. Der Präsenz-Unterricht musste über Nacht durch den Online-Unterricht ersetzt werden, wobei festgestellt wurde, dass es an geeigneten Lehrmaterialien fehlt, dass die Lehrkräfte nicht einmal von den bereits zur Verfügung stehenden digitalen Werkzeugen Gebrauch machen konnten, dass sie sich möglichst schnell in diesem Bereich weiterbilden sollten. Durch die Corona-Epidemie wurden die Prozesse der Digitalisierung des Bildungssystems wesentlich beschleunigt. Bis zu diesem Zeitpunkt sind sie langsam vorangegangen und deren Vollzug war in der fernen Zukunft verortet.

Bei dem Erasmus+ - Projekt *Germanistik Digital* (GEDI) (2021-2023)¹ liegt der Fokus auf der modernen und zeitgemäßen Gestaltung der Lehr- und Lernprozesse im tertiären Bereich für die Fachrichtung *Germanistik*. Im Rahmen des Projekts wurden Lehrmaterialien für verschiedene germanistische Fächer, u.a. auch für den Sprachunterricht für Germanistikstudierende erstellt. Auf Letztere wird im vorliegenden Beitrag näher eingegangen und zwar auf die Lerneinheiten für das Sprachniveau C1.2, denen das Konzept der Erinnerungsorte zugrunde liegt. Der Berücksichtigung der kulturwissenschaftlichen und der fremdsprachendidaktischen Perspektiven bei der Anfertigung von Lehrmaterialien für den DaF-Unterricht im universitären Bereich messen wir eine große Bedeutung bei.

Für den Einsatz des Konzeptes der Erinnerungsorte gibt es folgende Gründe:

1. Der Ansatz der Erinnerungsorte ist für den DaF-Unterricht besonders geeignet, weil die Studierenden bzw. die Lernenden den kulturellen Rahmen kennenlernen, in dem sich die Menschen im deutschsprachigen Raum wiederfinden, und dadurch befähigt werden, fertige Interpretationsmuster oder Geschichtsbilder kritisch zu betrachten.

¹ Am Projekt *Germanistik Digital* sind Germanistikinstitute aus 6 Partner-Universitäten in Europa (Slowakei, Litauen, Lettland, Serbien, Slowenien, Tschechien) beteiligt. Angestrebt wird die Erstellung einer OER-Plattform mit Online-Lernmaterialien (Vorlesungen, Übungen, Aufgaben).
<https://gedi.germanistik-ucm.eu> (Letzter Zugriff: 22.1.2023) [URL1]

2. Die anvisierte Zielgruppe sind Studierende der Auslandsgermanistik, die über die nötigen Sprachkenntnisse verfügen, um im Fremdsprachenunterricht komplexe Themen wie die Erinnerungsorte zu behandeln.

3. Die Komplexität der mehrkanaligen Erinnerungsprozesse erfordert mediale Vielfaltigkeit bei der Bearbeitung und Präsentation der ausgewählten Erinnerungsorte. Dies wird durch den Einsatz von E-Learning ermöglicht.

Im Beitrag setzen wir uns als Ziel, exemplarisch zu zeigen, wie das Potenzial der Konzepte von kulturellem und kollektivem Gedächtnis und von Erinnerungsorten für den Kontext der Fremdsprachendidaktik nutzbar zu machen ist und wie aus kultur- und fremdsprachendidaktischer Sicht Lehrmaterialien für den Sprachunterricht von Germanistikstudierenden durch Lernformen (Präsenz- und Online-Lernen bzw. synchrones und asynchrones Lernen) mit dazu passenden Methoden erstellt werden können. Ein weiteres Ziel ist es, die mit dem Erinnerungsorte-Ansatz angefertigten Unterrichtseinheiten nach Abschluss des Projekts *GEDI* (2021-2023) als Grundlage zu benutzen, um daraus Unterrichtseinheiten für Erinnerungsorte in Deutschland und im jeweiligen Heimatland der Germanistikstudierenden zu erstellen. So können Parallelen zwischen den Erinnerungsorten in den zwei Ländern gezogen und Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet werden. Demzufolge wurden die erstellten Unterrichtseinheiten für den DaF-Unterricht im Rahmen des Projekts *GEDI* als ein offener Materialienverbund konzipiert, der weiter erprobt, evaluiert und erweitert werden kann.

2 Festlegung wichtiger Begriffe

2.1 E-Learning

Als E-Learning oder E-Lernen bezeichnet man alle Lernformen, die durch elektronische oder digitale Medien unterstützt werden. Da der Begriff noch keine allgemein anerkannte Definition hat, wird er auch durch die folgenden ihn kennzeichnenden Merkmale beschrieben: Multimedialität, Multimodalität, Interaktivität und Multicodalität [ULR 2].

Wenn in einem Lernarrangement unterschiedliche Medien, wie z. B. Texte, Videos, Bilder usw. eingesetzt werden, spricht man von Multimedialität.

Um Multimodalität handelt es sich hingegen dann, wenn man zum Empfangen von Informationen und zum Wahrnehmen von Sinneseindrücken gleichzeitig unterschiedliche Sinneskanäle nutzt. Mit dem Einsatz eines Videos im Unterricht können sowohl der visuelle als auch der auditive Kanal einbezogen werden.

Unter Interaktivität versteht man die aktive Teilnahme der Lernenden am Lernprozess, indem sie mit dem Lerninhalt interagieren, z.B. bei interaktiven Übungen oder bei der Lösung von Quizen im Fremdsprachenunterricht.

Als Multicodalität bezeichnet man die Darstellung der Lerninhalte in verschiedenen Formaten, z. B. ein Text auch als Audiodatei oder eine Tabelle als Diagramm, wodurch die verschiedenen Lern-typen berücksichtigt werden können.

Im Laufe der Zeit hat man verschiedene Formen von E-Learning entwickelt: Blended Learning, virtuelles Klassenzimmer, Learning Communities, Computer-Supported Cooperative Learning, um nur einige zu nennen. Da wir im Kapitel 6 *Gestaltung der Unterrichtseinheiten nach dem Blended Learning Konzept* näher auf Blended Learning eingehen, wird an dieser Stelle nur der Begriff definiert. Nach der klassischen Definition stellt Blended Learning eine Kombination aus Präsenz-Lernen und Online-Lernen dar. Diese Definition erfuhr mit der Zeit eine Abwandlung und man spricht heutzutage von einer Kombination aus synchronem und asynchronem Lernen. Im Beitrag wird von der zweiten Definition des Blended Learnings ausgegangen, die durch die Corona verursachten Veränderungen der Lehr- und Lernbedingungen berücksichtigt. Das synchrone Lernen kann sowohl als Präsenzunterricht als auch als Online-Unterricht stattfinden. Dadurch wird eine größere Flexibilität erreicht, weil Präsenz nicht notwendig, sondern nur möglich ist. Das asynchrone Lernen wird als selbstgesteuertes E-Learning konzipiert. Wie Blended Learning umgesetzt wird, hängt von der Zielgruppe, von den Lernzielen und Bedürfnissen ab. Meist wechseln sich das synchrone und asynchrone Lernen ab. Es gibt nicht das eine Blended Learning Szenario, denn man kann unterschiedliche Abfolgen der synchronen und asynchronen Phasen auswählen.

2.2 Kollektives Gedächtnis

Im Beitrag beziehen wir uns auf die Konzepte des kulturellen und kollektiven Gedächtnisses, wie sie von Maurice Halbwachs, Aleida Assmann und Jan Assmann entwickelt wurden, sowie auf das Konzept der Erinnerungsorte, wie es von Pierre Nora, Etienne François, Hagen Schulze u.a.² geprägt wurde.

Zunächst wollen wir die Konzepte des kollektiven und kulturellen Gedächtnisses und der Erinnerungsorte kurz umreißen und anschließend begründen, warum der Erinnerungsorte-Ansatz auch im Bereich Deutsch als Fremdsprache geeignet zu sein scheint.

² Die Namen aller Autoren, die diese Konzepte entwickeln, finden Sie unter: <https://memodics.wordpress.com/about/> = [ULR 3] (abgerufen am 23.1.2023); eine Liste der Werke zu Kulturellem Gedächtnis und Erinnerungsorten finden Sie unter: <https://memodics.wordpress.com/literatur-und-materialien/literatur/literatur-erinnerungsorte/> = [URL 4] (Letzter Zugriff: 23.1.2023)

Genauso wie sich jeder Mensch dank seines individuellen Gedächtnisses an verschiedene Ereignisse erinnert, erinnern sich auch Personen, die zu einer Gruppe gehören, sei es die eigene Familie, ein Verein oder auch die ganze Gesellschaft, an verschiedene Ereignisse, weil sie ein kollektives Gedächtnis haben. „Das kollektive Gedächtnis ist ein Gedächtnis, das wir teilen, so wie wir die Sprache teilen, so wie wir die Sprache mit anderen gemeinsam haben, das gilt eben auch für das Gedächtnis.“, so Jan Assmann [URL 4]. Ihm zufolge setzt sich das kollektive Gedächtnis aus dem kommunikativen und dem kulturellen Gedächtnis zusammen. Das kommunikative Gedächtnis fasst er auf „... als jene Spielarten des kollektiven Gedächtnisses, die ausschließlich auf Alltagskommunikation beruhen“ (Assmann J. 1988: 10). Letztere sei durch Unspezialisiertheit, keine feste Rollenverteilung, keine genaue Festlegung auf ein bestimmtes Thema und Unorganisiertheit gekennzeichnet. Das wichtigste Merkmal des kommunikativen Gedächtnisses sei sein beschränkter Zeithorizont. Es umfasse drei Generationen oder ca. 80 Jahre. Der Zeithorizont erweitere sich parallel zum fortschreitenden Gegenwartspunkt. Das kommunikative Gedächtnis habe keine Fixpunkte, damit es an einem festen Punkt der sich immer weiter erstreckenden Vergangenheit gebunden werden könnte (Assmann, J. 1988: 11).

Eine Gruppe, Familie, Organisation erinnert sich nicht an alle Ereignisse, sondern an solche, die sie in diesem Moment für wichtig halten. Genauso ist es auch mit dem individuellen Gedächtnis, man erinnert sich nicht an alles, was man erlebt, gelernt, gesehen hat. Das Gehirn ist kein Faktensammler. Das episodische Gedächtnis des Menschen, in dem Biografisches gespeichert wird, ist plastifizierbar und formbar. Damit kann man die Tatsache erklären, dass man sich an ein und dasselbe Ereignis unterschiedlich erinnert oder es unterschiedlich bewertet. Entscheidend ist, in welcher Situation oder in welchem Zusammenhang man daran denkt. Das Gedächtnis passt die Erinnerungen an die aktuelle Situation, an die entsprechenden Umstände an. Die Angleichung, Uminterpretation, sogar Ausblendung von Erinnerungen ist typisch sowohl für das individuelle als auch für das kollektive Gedächtnis, und zwar für diesen Teil, den man als kommunikatives Gedächtnis bezeichnet.

Das kommunikative Gedächtnis wird durch Alltagsnähe, Kommunikation und zeitliche Limitierung gekennzeichnet. Es umfasst drei Generationen, weil direkte persönliche Kommunikation nur in diesem Zeitraum möglich ist. Im Gegensatz dazu ist das kulturelle Gedächtnis alltagsfern und sein Horizont ist nicht beschränkt. Es hat Fixpunkte, die wichtige Ereignisse in der Vergangenheit darstellen und deren Erinnerung durch Texte, Denkmäler, audiovisuelle Träger und institutionelle Kommunikation (Rezitationen, Lesungen etc.) aufrechterhalten wird (Vgl. Assmann 1988: 12). Das kulturelle Gedächtnis beinhaltet Erinnerungen, die weit zurück in der Vergangenheit liegen, sodass sich kein Mensch daran persönlich erinnern kann.

Aleida Assmann (2020) bezeichnet das kulturelle Gedächtnis als „... das Langzeitgedächtnis einer Gesellschaft, das über die Generationenschwelle hinweg gilt und gültig ist und an das man immer wieder anknüpfen kann.“ [URL 5]. Es ist ein Bezugspunkt, den man nicht mit jeder Generation oder bei jedem politischen Wechsel neu aufzubauen braucht.

Das kulturelle Gedächtnis vermittelt einem Menschen den kulturellen Rahmen, in dem sich die Gruppe wiederfindet, in der er lebt. A. Assmann (ebenda) zählt wichtige Bereiche auf, die für die einzelnen Gruppen identitätsstiftend sein können. Die Religion bezeichnet sie als die älteste Schicht des kulturellen Gedächtnisses. Ein weiterer Bereich ist die Kunst, zu der neben Literatur Musik und Malerei gehören. Der dritte Bereich ist die Geschichte.

Gerade die Bereiche Kunst und Geschichte sind prägend für die Kultur und Identität einer Gesellschaft. Wenn man sich der wichtigen Rolle der Kunst und der Geschichte für das kulturelle Gedächtnis bewusst ist, sollte man sie gezielt und aus einer kulturdidaktischen Perspektive heraus im Unterricht einsetzen. Sprachen lernen heißt kommunizieren lernen in einer anderen Sprache. Für eine erfolgreiche Kommunikation braucht man aber nicht nur grammatische Regeln und Wortschatz, sondern man sollte den kulturellen Rahmen kennen, in dem sich eine Gesellschaft verortet, deren Mitglieder die Sprache sprechen, die man selbst erlernen will. Als besonders geeignet für das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht hat sich der Erinnerungsorte-Ansatz erwiesen.

2.3 Erinnerungsorte

„Deutsche Erinnerungsorte“ (2001), „Schleswig-Holsteinische Erinnerungsorte“ (2006), „Erinnerungsorte der Antike“ (2006-2010), „Erinnerungsorte der deutschen Kolonialgeschichte“ (2013), „Erinnerungsorte der DDR“ (2009), um nur einige der deutschsprachigen Werke zu nennen, die das Wort *Erinnerungsorte* in ihrem Titel enthalten. Das Konzept *Erinnerungsorte* wurde in den 1980er-Jahren von dem französischen Historiker Pierre Nora entwickelt und seither vor allem von vielen Forscher:innen der Geschichts- und Kulturwissenschaften übernommen.

Die Erinnerungsorte werden als symbolische Repräsentationen aufgefasst, die in bestimmten Gedächtnisdiskursen eine relevante Rolle spielen. Nach Nora (1996: XVII) versteht man unter Erinnerungsort „jederart bedeutsame Entität, ob materiell oder immateriell“. Es können Personen oder mythische Figuren, Rituale, Feste, Gegenstände, Gebäude, Flüsse u.v.a.m. sein. Siebek (2017: XVII) weist darauf hin, dass Erinnerungsorte keine objektiv existierenden Phänomene seien, sondern Konstruktionen, ein heuristisches Modell, das einem bestimmten Erkenntnisinteresse diene.

Bei der Untersuchung der Erinnerungsorte gehe es nicht um die Vergangenheit als solche, sondern um ihre ständige Wiederverwendung, ihren Gebrauch und Missbrauch sowie ihren

Bedeutungsgehalt für die aufeinanderfolgenden Generationen; nicht die Tradition, sondern die Art und Weise, wie diese geschaffen und weitergegeben werde (Nora 1996: XXIV).

Etienne François, der zusammen mit Hagen Schulze die drei Bände *Deutsche Erinnerungsorte* (2001) herausgegeben hat, fasst die Erinnerungsorte als „Kristallisationspunkte kollektiver Erinnerung und kollektiver Identität“ auf. Ihm zufolge zeichnen sie sich durch ihre hohe symbolische Dimension ab und verbinden mehrere Assoziationen miteinander. Große Gruppen von Menschen fühlen sich durch die Erinnerungsorte angesprochen und übertragen sie über Generationen hinweg (URL 6).

Die Erinnerungsorte beziehen sich auf Ereignisse, die unterschiedlich weit zurück in der Vergangenheit liegen und im Laufe der Zeit unterschiedliche Konjunkturen hatten. Die Burg Wartburg war zur Zeit Luthers eine fast vergessene alte Burg, die kaum erwähnenswert war und als solche ein idealer Versteckort für den für vogelfrei erklärten Luther. Im 19. Jahrhundert wurde die Burg dann im historisierenden Stil wiederaufgebaut, weil um diese Zeit das Interesse für die Vergangenheit sehr groß wurde. Seit 1999 steht die Burg auf der UNESCO-Liste als Weltkulturerbe.

Der wissenschaftliche Diskurs über Erinnerungsorte sollte nicht nur dazu dienen, die Kluft zwischen Historiografie und kollektiver Erinnerung zu überbrücken, sondern auch die Instrumentalisierung der Erinnerungsorte durch politische Gruppierungen herauszuarbeiten und dadurch für die Manipulierbarkeit des kollektiven Gedächtnisses zu sensibilisieren. Die Anwendung des Erinnerungsorte-Ansatzes im Fremdsprachenunterricht könnte auch dazu beitragen, dass man darüber reflektiert und kritisch nachdenkt.

3 Auswahl der Erinnerungsorte

Angeregt durch Pierre Noras siebenbändiges Werk *Les lieux de mémoire* (1984-1992), in dem er das Konzept der Erinnerungsorte eingeführt hat, thematisieren die Historiker Etienne François und Hagen Schulze in ihrem Werk *Deutsche Erinnerungsorte* (2001) 120 Erinnerungsorte aus mehr als 400 Vorschlägen, sodass es keine leichte Entscheidung ist, aus der Gesamtheit aller möglichen Erinnerungsorte eine angemessene Auswahl zu treffen. Schmidt/Schmidt schließen immaterielle Erinnerungsorte bei der Zusammenstellung ihrer Lehrmaterialiensammlung im Unterschied zu François/Schulze (2001) aus und begründen es damit, dass „... sich ein Ortsbegriff der ‚immateriellen‘ Orte zu weit vom Halbwachs’schen Konzept [entfernt], da er nicht auf Orte rekurriert, sondern nur noch Topoi“ (Schmidt/Schmidt 2007: 424). In diesem Beitrag werden die „immateriellen Orte“ wie bei François/Schulze (2001) als Bestandteil der Erinnerungsorte angesehen, weil sie genauso wie die „materiellen Orte“, um mit François (URL 6) zu sprechen, eine hohe symbolische Dimension

aufweisen und die Fähigkeit haben, mehrere Assoziationen miteinander zu verbinden und große Gruppen von Menschen anzusprechen.

Bei der Auswahl der Erinnerungsorte haben wir Folgendes berücksichtigt:

1. Mehrere Erinnerungsorttypen (Gebäude, historische Personen, Gegenstände, Orte, Bücher, Sprachen) in unsere Unterrichtseinheiten einzubeziehen.
2. Erinnerungsorte, die sowohl auf positive Ereignisse als auch auf die Schattenseiten der deutschen Geschichte hinweisen, zu thematisieren.
3. Erinnerungsorte, die sich auf verschiedene Epochen aus der Geschichte Deutschlands beziehen, auszuwählen.
4. Erinnerungsorte nach deren Gegenwartsbezug auszuwählen, damit sie für die Germanistikstudierenden interessant sind und sie zur Reflexion motivieren können.
5. Der Außenperspektive d.h. der Einbeziehung von Erinnerungsorten in Deutschland, die im eigenen Land als besonders wichtig gelten, und dem Bezug auf Erinnerungsorte im Heimatland wurde die gebührende Aufmerksamkeit geschenkt.

Bei P. Nora (1984-1992) werden die Erinnerungsorte in einer chronologischen Reihenfolge geordnet. In François/Schulze (2001) hingegen werden die Erinnerungsorte um 18 thematische Leitbegriffe wie *Reich, Dichter und Denker, Schuld, Freiheit, Disziplin, Leistung, Bildung* u.a. gruppiert.

Für die Unterrichtseinheiten, die in diesem Beitrag thematisiert werden, wurden fünf Erinnerungsorte ausgewählt, weil die im Rahmen des Projekts festgelegten Lernpakete je 10 Unterrichtseinheiten von 2 Unterrichtsstunden enthalten.

Die Erinnerungsorte werden in der Reihenfolge ihrer Behandlung in den Unterrichtseinheiten aufgezählt: Stolpersteine (Gegenstände), Wartburg (Gebäude), Martin Luther (historische Persönlichkeit), Hanse (Städte- und Handelsbund) und Plattdeutsch (Sprache). Bei der Anordnung sind wir von einem grenzübergreifenden Erinnerungsort aus der jüngeren Vergangenheit – den Stolpersteinen – ausgegangen, weil es sich direkt auf unsere Gegenwart bezieht. Stolpersteine werden auch heutzutage immer noch angelegt und dies nicht nur in Deutschland, sondern auch in vielen anderen europäischen Ländern, unter ihnen auch die Länder der Projektpartner. Bevor wir zu Erinnerungsorten aus der fernerer Vergangenheit übergehen, möchten wir mit dem Gegenwartsbezug des Erinnerungsortes *Stolpersteine* das Interesse der Studierenden für den ganzen Themenkomplex wecken und sie auch für ihre weitere Arbeit motivieren.

Der zweite Erinnerungsort ist die Burg Wartburg mit ihrer wechselvollen Geschichte. Deutschland ist für seine Burgen bekannt, aber die Wartburg ist wie keine andere Burg sehr eng mit der Geschichte Deutschlands verbunden. Mit der Sage über die Schwurschwerter der Wartburg tauchen die Studierenden 1000 Jahre „tief“ in die Vergangenheit ein. Zur großen Bekanntheit der Burg hat auch Luther beigetragen, der auf der Wartburg die Bibel ins Deutsche übersetzt hat.

So wird Martin Luther, der nach Münkler (2009) zu den wichtigsten Nationalmythen der Deutschen gehört, der dritte Erinnerungsort. Die Bibelübersetzung und die Verdienste Luthers als Sprachschöpfer sind aus kultur- und fremdsprachendidaktischer Sicht ein besonders geeignetes Thema für Germanistikstudierende.

Der vierte Erinnerungsort ist die Hanse, die die Hansestädte an der Nord- und Ostsee nachhaltig geprägt hat.

Entscheidend für die Auswahl des fünften Erinnerungsortes –Plattdeutsch – war das Studienprofil der anvisierten Zielgruppe, Germanistikstudierende.

So schließt sich der Kreis. Der erste Erinnerungsort mit dem aktuellen Thema *Holocaust und Erinnerung* über die Zeit der Burgen, Luther den Reformator und Bibelübersetzer, die Hansegeschichte als ein Stück deutscher Wirtschaftsgeschichte im Mittelalter bis zum Plattdeutsch, früher, aber auch heute und morgen.

Die Unterrichtseinheiten zu jedem Erinnerungsort stellen ein in sich geschlossenes Ganzes und können auch in einer anderen Reihenfolge behandelt werden.

Unser Ziel war es, Erinnerungsorte auszuwählen, die für die Vermittlung wichtiger historischer Ereignisse in Deutschland geeignet sind, die den Konstruktcharakter der Erinnerungen bzw. der Erinnerungsorte aufzeigen, die für große Gruppen relevant sind und deren Vermittlung mit den Methoden der Fremdsprachendidaktik möglich ist (vgl. Badstübner-Kizik 2020: 658).

4 Die Zielgruppe

Adressat:innen der im Rahmen des Erasmus+- Projekts GEDI (2021-2023) erstellten Unterrichtseinheiten sind Studierende der Germanistik an den Universitäten in den Ländern der Projektpartner, aber auch nach Abschluss des Projekts (junge) Erwachsene, die an von verschiedenen Bildungseinrichtungen angebotenen Sprachkursen für Deutsch als Fremdsprache teilnehmen. Für die erfolgreiche Arbeit mit den Unterrichtseinheiten sind Deutschkenntnisse auf B2/C1 Niveau erforderlich. Die Lernenden sollten in der Lage sein, längere und komplexe Sach- oder wissenschaftliche Texte zu einem Thema ohne große Mühe zu verstehen, ihre Meinung dazu zu äußern und zu begründen. Für Zielgruppen vornehmlich im universitären Kontext wurden auch die Lehrmaterialien von Schmidt/Schmidt (2007: 425) *Erinnerungsorte – Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* [ULR 7] und im Rahmen des bilateralen Projekts *Kulturdidaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache/ Nowe modele v dydactyce kultury. Polsko-niemieckie miejsca pamieci* (2014-2015) [ULR 8] bestimmt. Im deutsch-polnischen Projekt werden Studierende der Fachrichtungen (Interkulturelle) Germanistik, Deutsch als Fremdsprache, Interkulturelle

Kommunikation und Angewandte Linguistik an Universitäten im deutsch- und im polnischsprachigen Raum explizit als anvisierte Zielgruppe genannt.

Die Lehrmaterialien sind auch für Lehrende aus anderen Regionen geeignet, weil sie nicht länderspezifisch angelegt sind und einen breiten Anwendungsbereich abdecken können.

5 Sprach- und kulturdidaktische Überlegungen

Wie können Erinnerungsorte (Konzepte, Ereignisse) sinnvoll im DaF-Unterricht didaktisiert werden, sodass sie einerseits kulturbezogene Einsichten und Reflexionen ermöglichen und andererseits Raum für sprachdidaktische Ziele lassen?

Bevor wir die Frage zu beantworten versuchen, möchten wir vorausschicken, dass wir uns bei der Erstellung der Lehrmaterialien neben dem Erinnerungsorte-Ansatz aus kulturdidaktischer Sicht den integrativen, reflexiven, interkulturellen, inhalts- und lernerorientierten sowie medienaufmerksamen Ansätzen aus fremdsprachendidaktischer Sicht verpflichtet fühlen.

Von Vorteil ist, dass durch diese Ansätze Assoziationen bei den Lernenden initiiert werden, sodass sie ihre Kreativität bei der Bewältigung der Aufgaben entfalten können. Das wiederum kann am besten im Rahmen eines handlungs- und produktorientierten Unterrichts erreicht werden. Unter dem fremdsprachendidaktischen Aspekt erweist sich als besonders nutzbringend die Arbeit mit Sach- und literarischen Texten, mit Musik, Film, Bildern, Recherchen, Projektarbeit, Teilnahme an Diskussionen und mündlichen Präsentationen. Diese Lernimpulse ermöglichen eine breite Palette von Aufgabenstellungen, die auch für das kulturelle Lernen sehr geeignet sind. Daraus kann man schließen, dass sich sprachliches und kulturelles Lehren und Lernen gegenseitig nicht ausschließen, sondern gleichzeitig im Unterricht ausgeführt werden können. Dadurch wird einerseits die angeforderte Inhaltsorientierung des Fremdsprachenunterrichts berücksichtigt und andererseits wird durch den Unterricht in einer Fremdsprache das kulturelle Lernen gefördert. Es handelt sich dabei nicht um die systematische Vermittlung von kulturhistorischen Wissensbeständen, sondern darum „dass man den notwendig fragmentarischen, vorläufig und unabgeschlossen bleibenden Charakter dieser Lernprozesse akzeptiert“ (Badstübner-Kizik 2020: 667).

Die kommunikative Kompetenz wurde als Leitziel des Fremdsprachenunterrichts bereits in den 1970er Jahren bestimmt. Anfangs wurde sie allerdings im kommunikativen Ansatz auf „die Beherrschung von Redemitteln im Alltag“ (Rösler 2012: 77) und „auf bloße Informationsentnahme“ (Legutke 2010: 73) reduziert. Diese Auffassung der kommunikativen Kompetenz entspricht nicht mehr den Anforderungen zeitgemäßer Kommunikation und dem aktuellen Verständnis der Rolle von Bildung.

In der Fremdsprachendidaktik wird heute die kommunikative Kompetenz als Diskursfähigkeit aufgefasst. Nach Legutke (ebenda) wird unter Diskursfähigkeit die Fähigkeit von Menschen verstanden, sich an mehrsprachigen und komplexen gesellschaftlichen Prozessen und Diskursen zu beteiligen und sie mitzugestalten. Daraus lässt sich schließen, dass der Partizipation in der Fremdsprachendidaktik einen gebührenden Platz zugewiesen wird und die fremdsprachige Diskursfähigkeit und kulturelle Partizipation zu didaktischen Schlüsselbegriffen werden.

Die so verstandene Diskursfähigkeit sollte im DaF-Unterricht gefördert werden, indem man unter anderem auch den Erinnerungsorte-Ansatz einbettet.

Für die erfolgreiche Beteiligung der Studierenden am Erinnerungsortediskurs sollte man ihnen nicht nur Wissen über die Konzepte der Erinnerungsorte vermitteln, sondern auch ihre Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickeln, Diskurse wahrzunehmen, kritisch zu betrachten und zu reflektieren.

Da schriftliche und mündliche Äußerungen allein einen Diskurs noch nicht ausmachen, sollten im DaF-Unterricht auch Musik, Filme, Fotos, Plakate u. a. einbezogen werden.

Hallet (2008: 89-90) empfiehlt bei der Konzipierung der Aufgaben, sich thematisch auf einen Aspekt zu konzentrieren und mehrere Texte/Äußerungen, die multimedial präsentiert werden, in den Unterricht einzubeziehen. Die Aufgaben selbst können als Diskussionen und Meinungsaustausch angelegt werden.

Daraus ergeben sich auch die angestrebten Ziele, die wir uns bei der Erstellung der Lehrmaterialien gesetzt haben.

Sprachdidaktische Ziele:

1. Erweiterung und Förderung der Sprachkompetenz der Studierenden auf dem Niveau C1/2 und dem Übergang zum Niveau C2,
2. Vermittlung von Strategien zur Informationsentnahme aus anspruchsvolleren, längeren schriftlichen und mündlichen Texten, zur Erfassung impliziter Bedeutungen und zur Textverarbeitung und -zusammenfassung,
3. Förderung des freien Sprechens und der Diskursfähigkeit.

Kulturdidaktische Ziele:

1. Erweiterung des historischen und kulturhistorischen Wissens,
2. Gegenwartsbezug und -relevanz (kultur)historischer Ereignisse erkennen und verstehen,
3. Bewusstsein für die Veränderlichkeit und Veränderbarkeit von Erinnerungsorten entwickeln.

Methodische Ziele:

1. Eigenständige Recherchen in unterschiedlichen Medien machen,
2. Einsatz von digitalen Werkzeugen,
3. interkulturelle Parallelen erkennen und einbringen.

Es ist zu bedauern, dass es trotz der Vorteile des Erinnerungsorte-Ansatzes nur wenig praxisbezogene Lehr- und Lernmaterialien im Bereich kulturorientierten DaF-Unterrichts gibt. Bei der Erstellung der Lehrmaterialien im Rahmen des GEDI-Projektes haben wir *Erinnerungsorte. Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht* (Schmidt, K./ Schmidt, S. 2007), *Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen* (Roche, J./Röhling, J. 2014), *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext* (Badstübner-Kizik, C./Hille, A. 2015), *Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache* (Badstübner-Kizik, C./Hille, A. Hrsg. 2016b) und *Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache* (Badstübner-Kizik, C. 2020) als wichtige Orientierungspunkte herangezogen.

6 Gestaltung der Unterrichtseinheiten nach dem Blended Learning Konzept

Der Gestaltung der Unterrichtseinheiten, die für den Sprachunterricht von Germanistikstudierenden im Rahmen des Projekts *GEDI* erstellt wurden, wird das Konzept des Blended Learning zugrunde gelegt. Wir haben folgende Abfolge der synchronen und asynchronen Unterrichtsphasen festgelegt: die asynchrone Phase findet vor der synchronen Phase statt. Wir haben uns dafür entschieden, weil durch die vorgeschobene asynchrone Phase gleicher Wissensstand erreicht werden kann. Die Studierenden erarbeiten die Lehrinhalte in eigenem Tempo zeit- und ortunabhängig. Dadurch wird auch viel Zeit für die synchrone Phase erspart. Die Wissensvermittlung findet in der asynchronen Phase statt und in der synchronen Phase wird der Fokus auf Einüben und Anwenden des erworbenen Wissens, auf Diskutieren und Reflektieren verschoben. Das entspricht auch den angebotenen Lehrinhalten über die Erinnerungsorte in den Unterrichtseinheiten, bei denen es darum geht, die eigene Meinung zu äußern und zu begründen, über die behandelten Ereignisse, Personen etc. zu reflektieren. Außerdem trägt diese Abfolge dazu bei, dass die im Kapitel 5 erwähnten sprachdidaktischen, kulturdidaktischen und methodischen Ziele erreicht werden.

Im Rahmen des bilateralen Projekts *Kultur-didaktische Modellbildung. Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Fach Deutsch als Fremdsprache* (ULR 8) wurde ein vierstufiges, nach dem Baukastensystem aufgebautes Modell entwickelt (R. Behrendt 2016: 88). Wir haben es für die Gestaltung der einzelnen Unterrichtseinheiten in unseren Lehrmaterialien übernommen, weil es den Lehrkräften Freiräume ermöglicht, selbst inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und die Unterrichtseinheiten den Interessen der Studierenden und dem Niveau ihrer Sprachkenntnisse anzupassen. In unserem Fall ist es auch mit dem Blended Learning Konzept kompatibel.

In den weiteren Ausführungen werden die einzelnen Stufen des Modells mit Beispielen aus unserem Lernpaket Erinnerungsorte für das Niveau C1/2 veranschaulicht. Auf der ersten Stufe, A,

die man als Einführung bzw. Vorentlastung bezeichnen kann, wird das Vorwissen der Studierenden über das zu behandelnde Thema aktiviert, deren Interesse für den Erinnerungsort geweckt und eine erste Orientierung ermöglicht. Die Studierenden können über ihre persönlichen Assoziationen oder auch Vorurteile reflektieren. In der Unterrichtseinheit *Plattdeutsch* wird auf der Stufe A zur Vorentlastung ein Text auf Plattdeutsch angeboten und die Studierenden werden aufgefordert, den Text ins Hochdeutsche zu übertragen. Für Germanistikstudierende im Ausland wäre das der erste Kontakt mit dieser Sprache. Gleich wird ihnen klar, dass es um eine andere Sprache geht, die trotz gewisser Ähnlichkeiten mit Standarddeutsch nicht so leicht zu verstehen ist. Dadurch werden sie irritiert und in eine Lage versetzt, mehr über Plattdeutsch erfahren zu wollen. In dieser Phase werden der ersten Aufgabe mit dem Text auf Plattdeutsch weitere Aufgaben angeschlossen, die aus sprachdidaktischer Sicht wichtig sind, wie z. B. nach Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen Platt- und Hochdeutsch anhand des Textes zu suchen. Somit wird der Übergang zur zweiten Stufe eingeleitet.

Auf der zweiten Stufe, B, Vertiefung, geht es darum, die Studierenden mit der Mehrschichtigkeit des Erinnerungsortes vertraut zu machen. Die Sprache *Plattdeutsch* wird nicht nur als Kommunikationsmittel behandelt, sondern weiter auch als eine wichtige Quelle für die Sprachgeschichte bzw. die Geschichte germanischer Stämme. Um einen Überblick über die anderthalb Jahrtausende andauernde Sprachgeschichte zu bekommen, recherchieren die Studierenden in Gruppen über die älteste überlieferte Form von Plattdeutsch, über die »Weltsprache« des Hansischen Wirtschaftsraumes, über Plattdeutsch heute und morgen.

Auf der dritten Stufe, C, Ausdifferenzierung, setzen sich die Studierenden mit unterschiedlichen medialen Äußerungen über den Erinnerungsort auseinander und werden sich des Diskurses darüber als ein mehrseitiges Konstrukt bewusst. In der Unterrichtseinheit über Plattdeutsch werden die Ergebnisse der Recherchen präsentiert und darüber diskutiert. Außerdem wird der Frage nachgegangen, wie es dazu gekommen ist, dass Plattdeutsch durch Hochdeutsch im ganzen Land ersetzt wurde, mit welchen Sprachen es besonders eng verwandt ist u. a. .

Auf der vierten Stufe, D, werden die Studierenden dazu gebracht, über die eigene Position im Diskurs zu reflektieren (vgl. Behrendt 2016: 91). Anhand eines Podcasts über den Unterricht auf Plattdeutsch in einigen Schulen in Norddeutschland wird eine Diskussion über die Relevanz dieser Sprache heute, über die Möglichkeiten, wie und ob sie weiter als Sprache gepflegt werden sollte, eingeleitet.

Wie lässt sich dieses vierstufige Modell mit dem Blended Learning verknüpfen, wird weiter am Beispiel der Unterrichtseinheit über Plattdeutsch gezeigt. Die Lehrinhalte der Stufen A und B können in der vorgeschobenen asynchronen Phase als E-Learning erarbeitet werden. In der nachfolgenden synchronen Phase liegt der Schwerpunkt auf Anwenden des erworbenen Wissens,

auf Diskussionen, wofür die dritte Stufe, C, sehr geeignet ist. Wie oben beschrieben, sollen die Studierenden die Ergebnisse ihrer Recherchen präsentieren und nach Erklärungen suchen, warum sich Hochdeutsch im ganzen Land durchgesetzt hat und zur Standardsprache wurde. Ob die vierte Stufe, D, auch in der synchronen Phase stattfindet, hängt von dem Umfang und von der Zahl der Aufgaben auf der dritten Stufe ab. Wenn es die Zeit zulässt, kann sie in die synchrone Phase eingebettet werden. Es ist aber möglich, dass Stufe D, bei der es um Reflexion geht, der nächsten asynchronen Phase zugrunde gelegt wird. Als Lernimpuls dient ein Podcast, der die Studierenden veranlässt über die Relevanz dieser Sprache in unserer Zeit nachzudenken. Zusätzlich können weitere Aufgaben für die asynchrone Phase formuliert, wie z.B. Pro- und Contra-Argumente für die Einführung von Plattdeutsch als (Wahl)Fach in Schulen in Norddeutschland zu sammeln. Die darauf folgende Diskussion kann dann in der nächsten synchronen Phase durchgeführt werden.

7 Methodische Bausteine

Badstübner-Kizik/Hille (2016a: 95-118) präsentieren neun methodische Bausteine, mit denen sie exemplarisch ihre methodischen Überlegungen verdeutlichen wollen. In den einzelnen Bausteinen wird die Arbeit mit unterschiedlichen Medien wie Sachtexten, literarischen Texten, Filmen, Musik, Bildern, Objekten bei der Behandlung von Erinnerungsorten im DaF-Unterricht tabellarisch dargestellt. Badstübner-Kizik/Hille (ebenda) weisen ausdrücklich darauf hin, dass diese methodischen Bausteine nicht das ausdifferenzierte methodische Instrumentarium des Faches DaF ersetzen bzw. ersetzen können. Im Fokus ihrer Darstellung liegen Methoden, die für die Behandlung von Erinnerungsorten aus fremdsprachen- und kulturdidaktischer Sicht geeignet sind. Sie setzen sich als Ziel die „Förderung einer umfassenden diskursiven und symbolischen Kompetenz in ihren inhaltlichen, sprachlichen und interpretativen Dimensionen“ (2016: 96). In den Bausteinen werden bewährte Methoden und deren Ablauf systematisiert und können als Orientierung und nützliche Hilfe für Lehrkräfte und Autor:innen von Lehrmaterialien dienen, die den Erinnerungsorte-Ansatz ihrem fremdsprachigen kulturorientierten Unterricht zugrunde legen. Im Beitrag werden wir auf die methodischen Bausteine im Einzelnen nicht eingehen, weil das den Rahmen unserer Ausführungen sprengen würde. Wir versuchen einen weiteren Baustein zusammenzustellen und kurz vorzustellen. Darin werden moderne digitale Werkzeuge präsentiert, mit denen Lehrmaterialien für den Fremdsprachenunterricht mit Erinnerungsorten erstellt werden können.

Baustein: Einsatz von digitalen Werkzeugen³ im DaF-Unterricht mit Erinnerungsorten

Mentimeter	Mentimeter ist für die Durchführung von Umfragen, Abstimmungen und Brainstorming gut geeignet. Es ermöglicht eine interaktive Erfassung von Abstimmungen in Echtzeit. Mentimeter bietet verschiedene Abfragemöglichkeiten und die Ergebnisse können dann als WordCloud oder als Balkendiagramm etc. präsentiert werden. Es ist einfach zu bedienen, spart viel Zeit und ermöglicht eine abwechslungsreiche Visualisierung der Ergebnisse.
Padlet	Padlet stellt eine virtuelle Pinnwand und kann zur Visualisierung oder Sicherung der Ergebnisse in einer Lernergruppe benutzt werden. Es kann als eine Alternative zur gängigen Plakaterstellung für die Sammlung von Informationen betrachtet werden. Die Lernenden können gleichzeitig auf Padlet arbeiten, weil ihre Beiträge in separaten Blöcken gesammelt werden. Padlet ermöglicht eine multimediale Gestaltung der Arbeiten der Lernenden, die neben Texten auch Bilder, Videos, Audios, Dokumente u.a. enthalten können. Für das kulturelle Lernen im Fremdsprachenunterricht ist Padlet unentbehrlich.
H5P	H5P ist eine freie und quelloffene Software zur Erstellung von interaktiven multimedialen Lehr- und Lerninhalten. Die Lernenden werden zu aktiven Subjekten, indem sie mit diesen Inhalten in Interaktion treten. Durch die interaktiven Lehrmaterialien wird der Unterricht lernerzentriert und die Lernenden können bewusster und zielgenauer arbeiten. Vielfältige Aufgabenformen (Zuordnungsaufgaben, Lückentexte, Spracheingaben etc.) ermöglichen ihnen, ihr Wissen zu festigen und gleich ein unmittelbares Feedback zu bekommen. Durch die Erstellung eigener interaktiver Lernmaterialien können sie ihr Wissen vertiefen und ihre Kreativität entwickeln.
wordwall.net	Wordwall ist ein einfach zu bedienendes Online-Tool zur Erstellung und Gestaltung von Unterrichtsmaterialien, bei dem man aus einer Menge von Templates auswählen kann. In der Basisversion ist es vor allem zur Wiederholung und zum Festigen des Gelernten heranzuziehen, in der Profiversion auch zum Erlernen und Kennenlernen neuer Themen.
Quiz	Quiz sind ein bewährtes Mittel, damit man Gelerntes wiederholen kann und überprüft, ob die vermittelten Lehrinhalte verstanden und behalten wurden bzw. wo es Nachholbedarf gibt. In der pädagogischen Praxis ist Kahoot eine der bekanntesten Softwares. Es ist ein interaktives, spielbasiertes Format mit unterschiedlichen Fragetypen, neben Textfragen können auch Bilder oder YouTube-Filme in die Fragen integriert werden. ⁴

³ Die Übersicht über den Einsatz von digitalen Werkzeugen im DaF-Unterricht mit Erinnerungsorten bezieht sich auf die Seite *Hilfreiche Apps im Bildungsbereich* in <https://digitale-schule.net/apps/tag/alle%20apps> (Letzter Zugriff 31.1.2023) [ULR 9]

⁴ Über weitere Online-Quiz erfahren Sie mehr unter: <https://www.edapp.com/blog/de/10-kostenlose-online-quiz-ersteller/> (Letzter Zugriff 31.1.2023) [URL 10]

ZUMPad	ZUMPad stellt eine kollaborative Arbeitsfläche dar, auf der mehrere Lernende an verschiedenen Endgeräten über das Internet gleichzeitig Texte schreiben und in Echtzeit die Texte der anderen mitlesen können. Die Texte der einzelnen Lernenden sind durch verschiedene Farben markiert. So können unterschiedliche Aufgaben auf die Lerner verteilt werden, die auf der gemeinsamen Arbeitsfläche die Lösungen aufschreiben. Daraus kann dann gemeinsam ein Text verfasst werden. Die App ist für halboffene und offene Aufgaben besonders geeignet.
MIRO Whiteboard	Miro ist ein kollaboratives Whitboard in Echtzeit, das sich im Business- und universitären Bereich einer immer größeren Beliebtheit erfreut. Es eignet sich hervorragend zur Erstellung von Brainstormings, Mindmaps, Übersichten, Zeitstrahlen. Es beinhaltet verschiedene Templates, mit denen ansprechende Visualisierungen angefertigt werden können.
Moviemaker: My Simpleshow	Die App My Simpleshow bietet eine Weboberfläche zur Erstellung von Erklärvideos. Sie können nicht von der Lehrkraft, sondern auch vom den Lernenden angefertigt werden, was die App besonders geeignet für Projektarbeit macht.

Digitale Werkzeuge muss man nicht immer und überall einsetzen. Allerdings kann man damit den Unterricht abwechslungsreicher machen, die Lernenden aktiv am Lernprozess teilnehmen lassen, deren Kreativität fördern, sie für kollaboratives Arbeiten anregen. Die digitalen Werkzeuge ermöglichen es den Lehrkräften, eigene Aufgaben zu erstellen, die den Bedürfnissen der jeweiligen Lerngruppe angepasst sind. Sie können auch eigene Lehrmaterialien für selbstgesteuertes Lernen entwickeln, sodass die Lernenden dann in ihrem eigenen Lerntempo einen Teil des Lernpensums bewältigen. Sowohl für die Lehrkräfte als auch für die Lernenden ist die Arbeit mit digitalen Werkzeugen eine große Bereicherung.

8 Zusammenfassung

Im Beitrag wurde das im Rahmen des Projekts *GED* entstandene Lernpaket für den Sprachunterricht von Germanistikstudierenden mit Deutschkenntnissen auf Niveau C1.2 vorgestellt, dem das Konzept der Erinnerungsorte zugrunde liegt. Die Anwendung des Erinnerungsorte-Ansatzes bei der Erstellung der Lehrmaterialien wurde mit der wichtigen Rolle des kulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht, und zwar insbesondere für Studierende der Germanistik für das Lehramt und der Interkulturellen Germanistik, begründet.

Unser Ziel war es, exemplarisch zu zeigen, dass die Konzepte von kollektivem und kulturellem Gedächtnis und Erinnerungsorten ein großes Potenzial für den Einsatz im DaF-Unterricht beinhalten. Außerdem war und ist es uns wichtig zu zeigen, dass die mit dem Erinnerungsorte-Ansatz

erstellten Lehrmaterialien weiterentwickelt werden können, indem ihnen neben den Materialien für Erinnerungsorte in Deutschland Materialien für Erinnerungsorte im jeweiligen Heimatland der Germanistikstudierenden angeschlossen werden können.

Aus unseren Ausführungen über das Konzept des kulturellen Gedächtnisses geht hervor, dass gerade das kulturelle Gedächtnis einem Menschen den kulturellen Rahmen vermittelt, mit dem sich die Gruppe bzw. die Gesellschaft und er als deren Mitglied identifizieren. Für eine erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache sollte man auch den kulturellen Rahmen kennen, in dem sich die Mitglieder einer Gesellschaft wiederfinden, deren Sprache man erlernen möchte. Aus diesem Grund sollte man (kultur)geschichtliche Lehrinhalte als wichtige Bereiche des kulturellen Gedächtnisses gezielt in den Fremdsprachenunterricht einbeziehen. Als besonders geeignet dafür erweist sich der Erinnerungsorte-Ansatz. Durch Letzteren lernen die Studierenden Wichtiges über den kulturellen Rahmen der Menschen aus dem deutschsprachigen Raum kennen und werden dazu befähigt, fertige Interpretationsmuster oder historische Ereignisse und Persönlichkeiten kritisch zu betrachten.

Literaturverzeichnis

ASSMANN, Jan (1988): Kollektives Gedächtnis und kulturelle Identität. In: Kultur und Gedächtnis. Frankfurt S. 9-19

ASSMANN, Jan (2002): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. 4. Auflage 2002. München: Beck, 1992 (Beck'sche Reihe, 1307).

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla/HILLE, Almut (Hrsg.) (2015): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im hochschuldidaktischen Kontext. Frankfurt a. M.: Peter Lang. 2015

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla/HILLE, Almut (2016a): Methodische Bausteine zur Arbeit mit Erinnerungsorten im Fremdsprachenunterricht. In: Badstübner-Kizik, Camilla /Hille, Almut (Hrsg.): Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 2016, 95-118.

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla/HILLE, Almut (Hrsg.) (2016b): Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. 2016

BADSTÜBNER-KIZIK, Camilla (2020): Kulturelles Gedächtnis und Erinnerungsorte im Kontext Deutsch als Fremdsprache. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 25:1. 2020, 649-675.

BEHRENDT, Renata (2016): Deutsch-polnische Erinnerungsorte im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Methodik und Zielsetzungen bei der Erarbeitung von Unterrichtsmodellen durch Studierende. In: Badstübner-Kizik, Camilla / Hille, Almut (Hrsg.): Erinnerung im Dialog. Deutsch-polnische Erinnerungsorte in der Kulturdidaktik Deutsch als Fremdsprache.

Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 79-93.

FLEISCHHAUER, Carsten/ TURKOWSKI, Guntram (Hrsg.) (2006): Schleswig-Holsteinische Erinnerungsorte. Heide: Boyens Buchverlag. 2006.

FRANCOIS, Etienne/SCHULZE, Hagen (Hrsg.) (2001): Deutsche Erinnerungsorte. 3 Bände. München: Beck. 2001.

HALBWACHS, Maurice (1985): Das kollektive Gedächtnis. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. Französisches Original 1950.

HALLET, Wolfgang (2008): Diskursfähigkeit heute. Der Diskursbegriff in Piephos Theorie der kommunikativen Kompetenz und seine zeitgemäße Weiterentwicklung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke, Michael K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr. 2008, 76-96.

LEGUTKE, Michael K. (2010): Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze-Velber: Kallmayer. 2010, 70-75.

MÜNKLER, Herfried (2009): Die Deutschen und ihre Mythen. Berlin: Rohwolt.

NORA, Pierre (Hrsg.) (2005): Erinnerungsorte Frankreichs. München: Beck, 2005.

Französisches original: Nora, Pierre (Hrsg.) (1984-1992): Les lieux de mémoire. 7 Bände. Paris: Gallimard, 1984-1992.

NORA, Pierre (1996): From Lieux de mémoire to Realms of Memory. Preface to the English-Language Edition, in: Pierre Nora/Lawrence D. Kritzman (Hrsg.): Realms of Memory. Rethinking the French Past, New York: Columbia University Press. 1996, XV-XXIV.

ROCHE, Jörg/RÖHLING, Jürgen (Hrsg.) (2014): Erinnerungsorte und Erinnerungskulturen. Konzepte und Perspektiven für die Kultur- und Sprachvermittlung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. 2014.

RÖSLER, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart: Metzler 2012.

SABROW, Martin (Hrsg.) (2009): Erinnerungsorte der DDR. München: Beck. 2009

SCHMIDT, Karin/SCHMIDT, Sabine (Hrsg.) (2007): Erinnerungsorte: Deutsche Geschichte im DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen. 2007.

STEIN-HÖLKESKAMP, Elke/HÖLKESKAMP, Karl-Joachim (Hrsg.) (2006-2010): Erinnerungsorte der Antike. München: Beck. 2006-2010.

Internetquellen

URL 1: <https://gedi.germanistik-ucm.eu> (Letzter Zugriff: 22.1.2023)

URL 2: https://www.beltz.de/fachmedien/erziehungswissenschaft/enzyklopaedie_erziehungswissenschaft_online_eeo/artikel/11935-mediendidaktik.html (Letzter Zugriff: 22.1.2023)

URL 3: <https://memodics.wordpress.com/about/> (Letzter Zugriff: 23.1.2023)

URL 4: <https://memodics.wordpress.com/literatur-und-materialien/literatur/literatur-erinnerungsorte/> (Letzter Zugriff: 23.1.2023)

ULR 5: <https://www.br.de/radio/bayern2/sendungen/radiowissen/gedaechtnisforschung-national-sozialismus-erinnerung-100.html> (Letzter Zugriff: 6.1.2023)

ULR 6: <https://www.deutschlandfunk.de/deutsche-erinnerungsorte-100.html> (Letzter Zugriff: 28.01.2023)

ULR 7: <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/infodaf-2007-0407/html?lang=de> (Letzter Zugriff: 23.1.2023)

ULR 8: https://memodics.files.wordpress.com/2014/05/goethe_mickiewicz.pdf (Letzter Zugriff: 23.1.2023)

ULR 9: <https://digitale-schule.net/apps/tag/alle%20apps> (Letzter Zugriff: 31.1.2023)

URL 10: <https://www.edapp.com/blog/de/10-kostenlose-online-quiz-ersteller/> (Letzter Zugriff: 31.1.2023)

Die Herausforderungen des praktischen Fremdsprachenunterrichts im digitalen Umfeld und einige Lösungsvorschläge

Danijela Vranješ, Universität Belgrad, Serbien

1 Einleitung

Die Coronapandemie hat unumstrittenerweise die ganze Welt in einen Ausnahmezustand versetzt. Nicht zuletzt das Ausbildungssystem geriet in eine unbeneidenswerte Situation, denn obwohl die ganze Welt stillsteht, muss sich das Ausbildungssystem fortbewegen. Um dies zu ermöglichen, musste die Ausbildung in den Onlineraum versetzt werden.

Obwohl das Konzept des Online-Unterrichts nicht ganz neu ist und auch im Fremdsprachenunterricht schon vor der Pandemie vielerorts erfolgreich umgesetzt worden war (Enkin & Mejías-Bikandi, 2017; Opp-Beckman, 2002; Lai, Zhao, & Wang, 2011), bedeutete die Pandemie eine Unterbrechung der Ausbildung in ihrer Gänze und der Online-Unterricht musste in einem viel größeren Ausmaß eingesetzt werden als erwartet. Zweifelsohne bedeutete diese Umstellung für jede Lehrkraft weltweit eine Herausforderung, die am Anfang der Pandemie fast unüberwindbar erschien.

In einer so kurzen Zeitspanne versuchte man, sich mit verschiedenen Online-Tools vertraut zu machen: mit Plattformen, mithilfe von denen man den Unterricht halten könnte, sowie mit Tools, die es einem ermöglichen würden, den Stoff plan- und zeitgemäß zu vermitteln, ohne dass die Schüler:innen/Student:innen¹ durch zu viele Hausaufgaben überbelastet würden. Obwohl der Online-Unterricht in Zeiten der Pandemie eher als ein Segen betrachtet werden kann, denn ohne ihn hätte es wahrscheinlich gar keinen Unterricht gegeben, wurde sehr bald klar, dass Online-Unterricht mehr als kein Präsenzunterricht ist (Stumpner & Plaimauer, 2021). Daher hat diese Arbeit zum Ziel, aufgrund eigener Erfahrung und Reflexion sowie der Berichte anderer Lehrkräfte einerseits die häufigsten Herausforderungen des Online-Unterrichts zu veranschaulichen, die alle Lehrkräfte, unabhängig vom Fach betrafen, und andererseits die Schwierigkeiten vorzuführen, die besonders auf den Fremdsprachenunterricht lähmend wirkten. Außerdem wird ein Versuch gemacht, einige Lösungen zur Überwindung dieser Herausforderungen vorzuschlagen.

¹ Da im Text nicht zwischen dem schulischen und dem universitären Unterricht unterschieden wird, werden die Termini *Schüler:innen/Student:innen* gleichzeitig als alle Lernenden einschließende Begriffe gebraucht.

2 Fachübergreifende Herausforderungen

2.1 Mangel an Ausstattung: Ausbildung als Privileg für die Begüterten

Unter den vielen Auswirkungen der Pandemie auf das Ausbildungswesen war eine gleich am Anfang bemerkbar: die neuen Bedingungen warfen Licht auf die finanziellen Unterschiede der Schüler:innen/Student:innen. Jugendliche, die auf dem Land wohnen, beschwerten sich oft über die schlechte Internetverbindung und konnten nicht ohne Störungen am Unterricht teilnehmen. Außerdem wurde das entsprechende Equipment zu einer großen Hürde: nicht jede Familie konnte sich einen Computer leisten (vgl. Enkin & Mejías-Bikandi, 2017; Shamaï, 2020), besonders wenn es in der Familie mehrere Kinder im Schulalter gab. Diejenigen Schulen und Universitäten, die finanzielle Mittel hatten, um ihren Schüler:innen/Student:innen das notwendige Equipment zur Verfügung zu stellen (z. B. Baddeley, 2021; Theis & Sokolowskaja, 2022), sind eher als Ausnahme denn als Regel zu betrachten. All dies hatte zur Folge, dass nicht alle Schüler:innen/Student:innen die Möglichkeit hatten, gleichmäßig am Unterricht teilzunehmen, weswegen die Ausbildung wiederum zu einem „Privileg der Reichen“ wurde (vgl. Shamaï, 2020, S. 9).

2.2 Gespräche mit schwarzen Kästen

Aufgrund der oben genannten Hindernisse scheiterten unter anderem häufig die Versuche der Lehrkräfte, durch das Einschalten der Kameras einen innigeren Kontakt zu ihren Schüler:innen/Student:innen aufzubauen: Viele wollten ihre Kameras nicht einschalten, oder konnten dies nicht tun, weil sie kein eigenes Zimmer hatten oder von anderen Familienmitgliedern umgeben waren. Dadurch litten oft die Interaktivität und Dynamik im Unterricht, weil nicht nur die Lehrkraft, sondern auch die Lernenden die Reaktionen der anderen Teilnehmer:innen nicht mehr sehen und deuten konnten. Als Folge meldeten sich nur wenige zu Wort, wahrscheinlich aus Angst, mit mehreren Personen gleichzeitig zu reden und dadurch Lärm zu verursachen, oder aber keinerlei Reaktion von anderen zu bekommen. Dies hat das Lehren als eine einseitige Aktivität erscheinen lassen (vgl. Shamaï, 2020; Theis & Sokolowskaja, 2022), da die Lehrkraft oft zu anderen Methoden greifen musste, um die Dynamik, wenn auch künstlich, herzustellen, z. B. die Lehrenden einzeln aufzurufen. Dennoch berichten einige, dass die Einführung einer strengen Regel bezüglich der Kameras gelungen war und zum Erfolg des Unterrichts beigetragen hat (Baddeley, 2021).

2.3 Mangel an sozialem Kontakt

Konfrontiert mit dieser plötzlichen Wende versuchten viele Lehrkräfte am Anfang der Pandemie, ihre traditionellen Methoden, die im Präsenzunterricht wirksam gewesen waren, in den Online-Raum zu übertragen (ebd.). Bald musste man aber einsehen, dass dies aufgrund mehrerer Faktoren nicht so leicht umsetzbar würde. Zum einen fehlte, wie oben erwähnt, der persönliche Kontakt nicht nur zwischen der Lehrkraft und den Lernenden, sondern auch unter den Lernenden selbst. Besonders bemerkbar war diese Hürde bei den Erstsemestern an vielen Schulen und Universitäten – im Unterschied zu ihren älteren Kommiliton:innen, die sich früher in der Schule oder an der Universität kennengelernt hatten, hatten die Erstsemester überhaupt keine Gelegenheit, miteinander *live* in Kontakt zu kommen. Ihre Kommunikation konnte zwar durch diverse soziale Netzwerke erleichtert werden, aber eine persönliche Kommunikation konnte dies nicht ersetzen. Konsequenzen hatte dieser Mangel an Kontakt auch auf das Unterrichtsgeschehen, da er zu einem Verlust an Dynamik und Spontaneität und dadurch zum Rückhalt der Schüler:innen/Student:innen führte.

2.4 Lehrmethoden

Nicht zuletzt litt unter den zwangsweise entstandenen Bedingungen die Organisation des Unterrichts. Im Online-Umfeld wird es für Lehrkräfte manchmal schwierig, die passenden Methoden zu finden, um den Stoff zu übermitteln, denn die traditionellen Methoden, die üblicherweise beim Präsenzunterricht eingesetzt werden, reichten nicht mehr aus. Baddley (2021: 3) hebt dabei die Rolle der Vorbereitung hervor: Im Online-Umfeld soll sich die Lehrkraft unter anderem auch zurechtlegen, wie die Lektion auf dem Bildschirm der Lernenden aussehen wird, welche Fenster sie öffnen werden, ob sie Materialien im digitalen oder im gedruckten Format haben werden sowie was sie alles gleichzeitig sehen und erledigen können. Die Präsenz im Internet während der Vorlesungen führt jedoch allzu oft zum Multitasking und verursacht verschiedene Arten von Ablenkungen, was die Konzentration der Schüler:innen/Student:innen [aber auch der Lehrkraft! Anm. d. Verf.] stark beeinflusst (Kraushaar & Novak, 2010). Deshalb ist es notwendig, eine Bandbreite an Methoden zum Einsatz zu bringen sowie unterschiedliche Online-Tools in den Unterricht mit einzubeziehen, die die Aufmerksamkeit der Lernenden steuern würden. Die Online-Apps sind aber ein zweischneidiges Schwert: Es ist sehr leicht, als Lehrkraft sich in der Fülle der Online-Apps und Tools zu verlieren. Daher ist es von großer Bedeutung, die Online-Tools sinnvoll und nur als Unterstützung und Ergänzung zu gebrauchen, und nicht als Grundpfeiler des Unterrichts, bzw. „sie methodisch und didaktisch in das Stundengeschehen einzubetten“ (Schneider, 2022).

2.5 „Sich selbst überlassen“

Durch die häusliche Atmosphäre verlor der Unterricht allmählich fast alle seine Ernsthaftigkeit: Viele schalteten sich zu aus den öffentlichen Verkehrsmitteln, während der Spaziergänge, während eines Treffens mit Freunden oder sogar aus dem Bett in ihren Pyjamas und wohnten dem Unterricht nur teilweise und halbaktiv bei. Aus dem eigenen Zimmer, mit einem Kaffee oder ggf. auch einer Zigarette in der Hand hat man nicht unbedingt das Gefühl, dass man gerade etwas lernen oder sich merken sollte. Keine aktive Teilnahme am Unterricht bedeutete zwangsweise, dass die Schüler:innen/Student:innen mehr selbstständige Arbeit nach dem Unterricht erwartet (Li, 2022), weil alles Verpasste alleine nachgeholt werden musste. Auch bei den unterschiedlichen Feedback-Umfragen am Ende jedes Semesters berichteten z. B. viele Germanistikstudierende an der Universität Belgrad, dass sie sich „sich selbst überlassen“ fühlten und dass ihnen das Studium dadurch schwerer fiel als unter normalen Umständen. Die selbstständige Nachholung ist aber nicht der einzige Faktor für das Gefühl der Einsamkeit und Hilflosigkeit: Die Unmöglichkeit eines persönliche(re)n Kontaktes mit der Lehrkraft lässt viele Schüler:innen/Student:innen spüren, dass sie bei Problemen nur auf sich selbst angewiesen sind.

Die Liste der Schwierigkeiten, mit denen Lehrkräfte und ihre Lernenden in den letzten zwei Jahren zu kämpfen hatten, endet keineswegs an dieser Stelle. Einige Untersuchungen führen auch Mogeln und Plagiarismus, ungenügendes Training für Lehrende oder niedrige und inkonstante Teilnehmerzahl bei Online-Vorlesungen (Anh Vo, 2022) oder Mangel an einem Bewertungssystem für Online-Unterricht (Li, 2022) an, obwohl einige Untersuchungen auch positive Seiten des Online-Unterrichts hervorheben, wie besseres Zeitmanagement, Förderung der Selbstständigkeit beim Lernen (sic!) oder sogar Förderung der Präsentations- und Kommunikationsfähigkeiten (Mohanty & Mishra, 2022). Erst einige Jahre nach der Pandemie werden wir sicherlich Zeugen der diversen Publikationen zu diesem Thema und werden daher einen präziseren Überblick über die pandemischen Bedingungen im Ausbildungssystem gewinnen können; bislang müssen wir uns auf zahlreiche Erfahrungsberichte verlassen.

3 Sprachpraktische Übungen im Online-Umfeld: Herausforderungen und einige Lösungsvorschläge

Einige Studien (Husein, Idi, & Basri, 2021; Saha et al., 2021) bestätigen, dass Online-Unterricht sich für die praktischen Übungen besonders herausfordernd, wenn auch nicht hemmend, erwiesen hat. Obwohl in diesem Kontext unter praktischen Übungen hauptsächlich naturwissenschaftliche

Fächer verstanden werden, für die z. B. die Arbeit im Labor unentbehrlich ist, hat sich der Online-Unterricht gleichermaßen für die sprachpraktischen Übungen im Fremdsprachenunterricht als erschwerender Umstand erwiesen (Dumadag Gipal, Carrillo, & Mallonga, 2022).

3.1 Förderung der aktiven Verwendung der Zielsprache im Online-Umfeld

Im Unterschied zu den Vorlesungen, die größtenteils einseitig verlaufen, da der Stoff vom Lehrer vermittelt wird und die Student:innen/Schüler:innen lediglich Rezipienten sind, litt die Interaktivität der schulischen bzw. universitären Übungen stark unter dem Online-Unterricht. Dies gilt unter anderem auch für die Fremdsprachenübungen, da die Sprache als Kommunikationsmittel bekanntlich am besten durch aktive Verwendung gelernt wird.

Wie bereits erwähnt ist die Online-Umgebung mehr als keine Präsenz-Umgebung – die ausgeschalteten Kameras und Mikros ließen die Übungen ebenfalls ziemlich einseitig erscheinen. Während im Präsenzunterricht die Atmosphäre im Raum spürbar ist, zogen sich viele Schüler:innen/Student:innen oft zurück und meldeten sich kaum zu Wort, womöglich aus Ungewissheit, ob sich gleichzeitig noch jemand melden und Lärm verursachen würde, oder wegen des unangenehmen Gefühls, vor schwarzen Kästen sprechen zu müssen. Für den Fremdsprachenunterricht stellt dies eine bedeutende Hürde dar, weil die Sprache ohne aktive Verwendung umso schwieriger gelernt werden kann (vgl. auch Dumadag Gipal, Carrillo, & Mallonga, 2022: 102).

Die meisten Online Meeting Plattformen wie Zoom, MS Teams oder Google Meet bieten für dieses Problem eine Lösung: Mithilfe der Funktion „Hand heben“ kann man die anderen wissen lassen, dass man etwas sagen möchte, was das Verfahren im Klassenzimmer simuliert. Die Verwendung dieser Funktion wäre natürlich die optimale Art und Weise, die Interaktivität im Online-Raum zu fördern. Allerdings funktioniert dieses Verfahren erfahrungsgemäß nicht immer einwandfrei: Obwohl am Anfang des Kurses einige Benimmregeln im Online-Umfeld festgelegt werden, gibt es bei größeren Klassen (über 10 Leute, manchmal aber auch bei kleineren) immer einige Personen, die lossprechen, ohne um das Wort gebeten oder sich anderweitig gemeldet zu haben. Dies führt zu einem allgemeinen Wirrwarr und gleichzeitigem Sprechen von mehreren Teilnehmenden, was wiederum die unangenehme Stille ohne Wortmeldungen zur Folge hat.

Eine weitere Möglichkeit wäre, dass die lehrende Person die Schüler:innen/Student:innen aufruft: Auf diese Weise wäre auch aktives Zuhören gefördert, weil jede:r Teilnehmende bereit sein müsste, auf die jeweilige Frage zu antworten. Allerdings verliert der Unterricht mit diesem Verfahren an Dynamik und Interaktivität, weil die Konversation eher einseitig verläuft. Daher soll man Gewinn gegen Verlust abwägen und ggf. auch an die Gruppe anpassen: Ob man dadurch eher

bewirkt, dass jede:r am Unterricht Beteiligte etwas in der Stunde sagen muss, oder ob man dadurch einen natürlichen Verlauf der Stunde hemmt.

Die Interaktivität kann nicht zuletzt durch Gruppenarbeit gefördert werden: Die Schüler:innen/Student:innen erarbeiten ein Thema oder eine Aufgabe innerhalb einer Kleingruppe und stellen es später im Plenum vor. Die Personen in der Gruppe sollen sich so aufteilen, dass jede:r etwas im Plenum berichtet. So muss die Lehrkraft keine Person aufrufen oder anderweitig für aktive Teilnahme sorgen, sondern diese Aufgabe wird an die jeweiligen Gruppen übertragen. Allerdings gibt es auch bei der Gruppenarbeit die Kehrseite der Medaille.

3.2 Gruppenarbeit: Ein zweischneidiges Schwert

Gruppen- oder Partnerarbeit sind ein beliebtes Werkzeug jedes Fremdsprachenlehrers. Aus den Fragebögen, die im Fach *Gegenwartssprache Deutsch* an der Philologischen Fakultät der Universität Belgrad zum Thema *Online-Unterricht* am Ende jedes Schuljahres durchgeführt wurden, geht jedoch klar hervor, dass die Verwendung der serbischen Sprache (also der Muttersprache) anstatt der deutschen Sprache während der Gruppenarbeit in Breakout Rooms der größte Nachteil der Gruppenarbeit ist. Im Gegensatz zur Gruppenarbeit im Präsenzunterricht, wo die Lehrkraft alle Gruppen auf einmal beobachten kann und fortwährend anwesend ist, kann die Lehrkraft im Online-Unterricht nicht gleichzeitig auf jede Gruppe aufpassen. Es ist lediglich möglich, jede Gruppe für eine kurze Zeit zu besuchen, um sie auf die eigene Anwesenheit zu erinnern und sicherzustellen, dass sie sich mit der erteilten Aufgabe befassen und die Zielsprache verwenden. Dies hinterlässt jedoch einen Eindruck der strengen Kontrolle, weil es nicht sehr angenehm ist, in einer kleinen Gruppe eine beobachtende Lehrperson zu sehen, besonders wenn die Kameras der Schüler:innen/Student:innen ausgeschaltet sind.

Zudem gestaltet sich die Kontrolle bei länger dauernden Aufgaben schwierig. Ein Grund dafür ist, dass man bei Online-Meeting-Plattformen meistens eine bestimmte Zeit am Anfang der Gruppenarbeit festlegen muss, die sich später nicht mehr ändern lässt. Einige Gruppen erledigen die Aufgaben schneller, während einige mehr Zeit brauchen, und bei mehreren Gruppen ist dies relativ schwierig zu kontrollieren – bis man alle Gruppen besucht hat, um festzustellen, ob sie eventuell früher fertig sind, sind schon viele Minuten vergangen. Währenddessen langweilen sich die schnelleren Gruppen, und auf die langsameren wird womöglich Druck ausgeübt, sich zu beeilen. Daher wird empfohlen, auf die zeitliche Planung des Unterrichts besonders Acht zu geben und eine kürzere Dauer der Gruppenarbeit zu bevorzugen, damit die Aufgaben nicht zu locker wahrgenommen werden und damit die Lernenden diese Zeit tatsächlich für die Erledigung der Aufgabe aufwenden.

3.3 Fehlerkorrigierende Language Tools

Denjenigen Schüler:innen/Student:innen, die in ihren technologischen Fähigkeiten fortgeschrittener sind, steht eine Bandbreite an sogenannten Language Tools zur Verfügung, bzw. gewisser Programme oder Apps, die den geschriebenen Text automatisch auf sprachliche Fehler prüfen. Sie erweisen sich nämlich als nützlich, wenn man eine Hausaufgabe schreibt und seine Fehler einsehen möchte, um die Hausaufgabe oder die Hausarbeit möglichst fehlerfrei abzugeben. Diese Apps können sich allerdings beim Fremdsprachenlernen von einem Freund leicht in einen Feind verwandeln. Im Fremdsprachenunterricht z. B. sind Fehler sehr willkommen, weil man sich durch Fehlermachen einerseits viel freier ausdrücken kann, als wenn man auf jede sprachliche Konstruktion sehr genau achtet; andererseits soll man auch imstande sein, die eigenen Fehler zu bemerken und zu korrigieren, weil dies eine nachgewiesene funktionierende Lernstrategie ist. Durch die Verwendung der korrigierenden Apps muss auf den korrekten sprachlichen Ausdruck teilweise gar nicht mehr geachtet werden, da man weiß, dass die App diese selbst korrigieren wird – dadurch geht ein Löwenteil des Sprachenlernens verloren, und zwar das Bewusstsein über die gemachten Fehler sowie die Fähigkeit der Selbstkorrektur.

Solche Language Tools sind nicht nur während des Unterrichts ein Feind des Lernens – auch bei den Tests, die während der Pandemie vielerorts ebenfalls im Online-Format durchgeführt wurden, sind sie für Lehrkräfte zu Stolpersteinen geworden. Es wurde unmöglich, zu kontrollieren, welchen Anteil eines schriftlichen Tests die Schüler:innen/Student:innen selbstständig geschrieben haben, bzw. inwieweit sie sich der automatischen Sprachkorrekturen bedient haben. Den schlauerer unter Lernenden ist oft gelungen, die automatischen Korrekturen unbemerkt einzusetzen, sodass die Glaubwürdigkeit der Testergebnisse nicht zuletzt wegen dieses Faktors infrage gestellt wurde.

4 Ausblick und Empfehlungen für Online-Unterricht in der post-Covid Ära

Das Ende des covidbedingten Online-Unterrichts ist schon fast überall in Sicht, worüber sich viele Lehrkräfte und Schüler:innen/Student:innen freuen. Nichtsdestotrotz sind sich die meisten Autoren (Saha, 2021; Li, 2022; Shalevska, 2021; Anh Vo, 2022) einig, dass das Ausbildungssystem nach der Pandemie einer Reform bedarf, bzw. dass einige Errungenschaften dieses Unterrichts auch nach der Pandemie beibehalten werden.

4.1 Flexibilität

Im Einklang mit den Ergebnissen von Saha (2021) berichten auch viele Studierende am Lehrstuhl für Germanistik der Universität in Belgrad in der Online-Umfrage, dass sie sich nach der Pandemie einen Einsatz gemischter Methoden wünschen, bzw. dass sie gerne die Wahl hätten, zwischen Präsenz- und Online-Unterricht zu wählen. Obwohl ein solches Angebot aus organisatorischen Gründen nicht möglich wäre, kann man in Ausnahmsituationen notfalls auch auf den Online-Unterricht zugreifen. So wurde an diesem Lehrstuhl schon im ersten Monat des Präsenzunterrichts von dieser Flexibilität Gebrauch gemacht. Die Lehrkräfte schalteten z. B. bei Krankheit auf den Online-Unterricht um, um diese Stunden nicht absagen zu müssen. Auch Studierende, die sich erkältet oder an Corona erkrankt haben, hatten die Möglichkeit, mit ein wenig Hilfe von ihren Kommiliton:innen per Zoom oder Anruf im sogenannten Hybridmodus am Unterricht teilzunehmen.

4.2 Mehr *online* im Präsenzunterricht

Online-Apps, Videos und andere digitale Möglichkeiten wurden von einigen Lehrkräften auch vor der Pandemie im Präsenzunterricht als Bereicherung eingesetzt. Fast zwei Jahre Online-Unterricht hatten aber zur Folge, dass sich die meisten, wenn nicht alle Lehrkräfte mit einer Bandbreite der Online-Möglichkeiten vertraut machen mussten – diejenigen, die früher keine Online-Tools benutzt hatten, mussten den Umgang mit diesen lernen, während diejenigen Lehrkräfte, die ein wenig neugieriger waren, zahlreiche neue digitale Aktivitäten entdecken konnten. Viele von diesen Aktivitäten lassen sich entweder direkt im Unterricht, z. B. *Kahoot!*, oder aber als Ergänzung zum Präsenzunterricht in Form der Hausaufgaben und Wiederholung des Stoffs einsetzen.

4.3 Förderung der Selbstständigkeit beim Lernen

Die „Sich-Selbst-Überlassenheit“ beim Studium während der Pandemie, über die viele Schüler:innen/Student:innen berichten, ist ein wichtiger Indikator dafür, dass man dieser Fähigkeit der Lernenden auch im post-pandemischen Studium mehr Raum widmen soll. Wie Li (2022) suggeriert, besteht die Aufgabe der Lehrkräfte nicht nur im Vermitteln des vorgesehenen Stoffs, sondern auch darin, die Fähigkeit der Studierenden zu fördern, den eigenen Lernprozess selbstständig zu gestalten und zu überwachen, sich anzupassen, sich selbst zu motivieren sowie die eigene Selbstständigkeit zu entwickeln. Auf diese Weise unterstützt die Lehrkraft die Studierenden dabei, den eigenen Lebensweg zu finden (ebd.).

Das Studium dient nicht nur dazu, den Stoff auswendig zu lernen und von einer bis zur anderen Klausur und Prüfung zu hüpfen. Wenn die Lehrkräfte den Studierenden lebenswichtige

Eigenschaften wie Selbstständigkeit und Selbstverantwortung sowie Fähigkeiten wie Disziplin, Zeitmanagement, Organisation, Wissbegierde oder lebenslanges Lernen nicht mit auf den Weg geben, dann hat die Ausbildung, zumindest teilweise, versagt – und die Pandemie hat uns geholfen, nicht zuletzt diese Tatsache wahrzunehmen.

4.4 Empfehlungen für die im Sprachunterricht häufig verwendete Online-Tools

Das Hauptmerkmal des praktischen Sprachunterrichts ist, dass er unbedingt interaktiv sein muss, sodass Sprachkenntnisse nicht nur passiv, sondern auch aktiv erworben werden. Am Anfang der Pandemie hatten viele Lehrkräfte die Angst, dass ihre Lieblingsaktivitäten, die gerade diese Interaktivität gewähren, werden wegfallen müssen. Während der Online-Unterricht sich unumstritten erweise nicht mit dem Präsenzunterricht vergleichen lässt und einige Aktivitäten tatsächlich ihren Reiz verlieren, muss das den Unterricht nicht komplett lahmlegen. Für dieses Problem finden sich in der unüberschaubaren Welt des Internets verschiedene Online-Tools, die nicht nur für die Interaktivität sorgen, sondern durch ihre relativ kurze Dauer auch garantieren, dass die Student:innen ihre Konzentration nicht verlieren und dass sie in ihren Gedanken mit dabei bleiben. Hier stellen wir einige Online-Tools dar, die sich als besonders nützlich für den praktischen Sprachunterricht erwiesen haben, die aber genauso gut als Bereicherung des Präsenzunterrichts dienen können.

4.4.1 Miro Board: Online-Whiteboard

Miro.com ist nicht eine übliche Online-Whiteboard, die einer Tafel im Klassenzimmer ähnlich aussieht. Dieses Tool bietet der Lehrkraft zahlreiche andere Optionen, wie z. B. die Erstellung der Diagramme, Assoziogramme, Tabellen u. v. a. m. und stellt sogar fertige Vorlagen zur Verfügung. Die Seiten, die man erstellt, können ebenfalls in eine große Präsentation eingebunden und als PDF-Datei heruntergeladen werden. So kann für Student:innen ein ganzes Buch mit Online-Lektionen erstellt werden. Auf einer riesengroßen Fläche, die miro.com bietet, lassen sich unzählige solche Präsentationen erstellen und verbinden. Außerdem ist es interaktiv gestaltet, sodass mithilfe eines Links auch die Student:innen direkt auf der Whiteboard schreiben und z. B. gemeinsam ein Assoziogramm erstellen können. Diese sind nur einige wenige Vorteile dieses Tools; Um das volle Potenzial dieser Seite zu entdecken, soll man es auf jeden Fall einige Zeit im Voraus ausprobieren.

4.4.2 Padlet

Ähnlich wie der miro.com bietet Padlet eine Möglichkeit für Student:innen, auf einer Plattform gleichzeitig zu schreiben. Aufgrund seiner typischen Struktur eignet sich Padlet hervorragend für

kleinere Projekte wie Sammlungen von Artikeln, Aufgaben, Links oder sogar Texte. Die hochgeladenen Inhalte können (anonym oder persönlich) von Student:innen kommentiert werden, sodass auch eine Diskussionsplattform entsteht. Diese Möglichkeit kann man besonders z. B. beim argumentativen Schreiben für die Sammlung der Argumente oder für den Vergleich mehrerer Texte nutzen. Erwähnenswert wäre an dieser Stelle, dass einem bei der kostenlosen Version dieses Tools nur drei Padlets, bzw. Flächen, zur Verfügung stehen, also die Möglichkeiten sind etwas beschränkter als bei miro.com.

4.4.3 Mentimeter

Jeder kennt die Brainstorming-Aktivität am Anfang der Stunde, wenn die Student:innen unterschiedliche Assoziationen zu einem Thema nennen, und die Lehrkraft diese an der Tafel schriftlich festhält. Mit Mentimeter lässt sich dieser Typ des Brainstormings hervorragend in den Online-Raum umstellen: Mithilfe eines Codes kommen die Student:innen zu einer Frage-Box, in die sie ihre Assoziationen oder Kommentare anonym eingeben können. Sobald der/die Student:in seine/ihre Antwort verschickt hat, erscheint diese auf dem Bildschirm, den die Lehrkraft freigibt. Auf diese Weise lassen sich auch weitere Aktivitäten wie z. B. Abstimmungen oder die Sammlung des Feedbacks durchführen. Besonders günstig dabei ist, dass alle Antworten anonym sind, sodass die Student:innen keinen Vorbehalt haben müssen, wenn sie ihre Antwort schreiben. Im Präsenzunterricht hat es sogar einen wichtigen Vorteil gegenüber dem Brainstorming an der Tafel: Es erfordert aktives Schreiben seitens der Student:innen.

4.4.4 Kahoot!

Anstatt die Wiederholung des Gelernten als Hausaufgabe zu gestalten, lassen sich mithilfe von *Kahoot!* Blitz-Quizze durchführen. Diese kurzen Quizze lassen durch ihren unterhaltsamen Charakter die Tests als interessant und nicht erschreckend erscheinen. Sie erfordern die volle Aufmerksamkeit von Student:innen, sodass die richtigen Antworten sowie die Erklärungen länger in Erinnerung bleiben. Nicht zu vergessen dabei ist ebenfalls, dass *Kahoot!* eine ausgezeichnete Art und Weise ist, eine sinnvolle Verwendung für Handys im Unterricht zu finden, da die Student:innen ihre Antworten mithilfe des Codes auf ihrem Handy eingeben sollen.

Es ist kein Geheimnis, dass viele Lehrkräfte das Ende des Online-Unterrichts kaum noch erwarten können. Online-Unterricht erfordert mehr Arbeit und mehr Konzentration nicht nur für die Student:innen, sondern auch für die Lehrkräfte. Irgendwann werden wir in die Hörsäle zurückkehren,

aber wir dürfen nicht erlauben, dass die während des Online-Unterrichts gebrauchten Methoden einfach in Vergessenheit geraten, sondern wir sollten lieber dafür sorgen, dass wir das Positive daraus holen und es auch in der Präsenz mit einbringen.

Literaturverzeichnis

ANH KIM, Vo Thi (2022): English Teachers' Attitude and Challenges in Facing Immediate Online Teaching: A Case Study in Vietnam. *Journal of Nusantara Studies (JONUS)*, 7(2), 495-511. doi:10.24200/jonus.vol7iss2pp495-511

BADDELEY, Sam (2021): Online teaching: A reflection. *The Journal of Classics Teaching*, 1-8. doi:doi:10.1017/S2058631021000246

UMADAG GIPAL, Robert John et. al. (2022): Teachers' experiences of online teaching in English as a second language classes during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Learning and Teaching*, 14(3), 95-107.

ENKIN, Elizabeth & MEJÍAS-BIKANDI, Errapel (2017): The effectiveness of online teaching in an advanced Spanish language course. *International Journal of Applied Linguistics*, 27(1), 176-197.

HUSEIN, Balquis et. al. (2021): Teachers' perceptions on adopting e-learning during Covid-19 outbreaks: Advantages, disadvantages, suggestions. *Jurnal Tarbiyah*, 27(2), 41-57.

KRAUSHAAR, James M. & NOVAK, David C. (2010): Examining the Affects of Student Multitasking with Laptops During the Lecture. *Journal of Information Systems Education*, 21, 241-251.

LAI, Chun et. al. (2011): Task-Based Language Teaching in Online Ab Initio Foreign Language Classrooms. *The Modern Language Journal*, 95, 81-103. doi:DOI: 10.1111/j.1540-4781.2011.01271.x

LI, Ce (2022): Problems and countermeasures of online teaching in the post-epidemic era. *SHS Web of Conferences*, 1-6.

MOHANTY, Ajaya & MISHRA, Sudarshan (2022): Online Teaching during Covid-19 Pandemic: Perspectives of Stakeholders. *10. Pan-Commonwealth Forum 10 (PCF10)*, 32-58. doi: 10.56059/pcf10.3258

OPP-BECKMAN, Leslie (2002): Africa Online: A Web- and Content-Based English Language Teaching Course. *TESOL Journal*, 11(3), 4-8.

ETROVIĆ, Danijela (2020): *Digital competences of teachers in Serbia - Pilot of the Digital Needs Analysis Tool for Teachers (DNATT)*. Turin: European Training Foundation.

SASHA, Sourav Mohan et. al. (2021): Teaching during a pandemic: Do university teachers prefer online teaching? *Heliyon*, 8(1), 1-9. doi: 10.1016/j.heliyon.2021.e08663

SCHNEIDER, Chris (2022): Mikrotools und einfache Lernsoftware im Online-Unterricht - Allheilmittel oder didaktischer Flicker? *LeRuBri Zeitschrift für Lehrende in Japan*, 14-21.

SHALEVSKA, Elena (2021): The Unforeseen Advantages of Remote ESL/EFL Classes. *European Journal of English Studies*, 6(3), 37-45.

SHAMAIL, Ashma (2020): Reflecting on Teachers' Online Teaching Challenges During the COVID - 19 Pandemic: Interactions during the Q & A Session of a Webinar. *Dialog*, 1-18.

STUMPNER, Stephan & PLAIMAUER, Christine (2021): Schule im Stresstest - Online-Unterricht ist mehr als kein Präsenzunterricht. *Das magazin der pädagogischen hochschule*, 5(1), 27.

THEIS, Wolfgang & SKOLOWSKAJA, Tatjana (2022): Pandemischer Online-DaF-Unterricht am Fremdsprachenzentrum der Universität Brasilia und an der Murmansk-Universität. *Current Issues in Linguistics and Methods of Foreign Language Teaching*, 163-172.

Internetquellen

URL 1: <https://miro.com> (Letzter Zugriff: 20. 2. 2023)

URL 2: <https://padlet.com> (Letzter Zugriff: 20. 2. 2023)

URL 3: <https://www.mentimeter.com/> (Letzter Zugriff: 20. 2. 2023)

URL 4: <https://kahoot.com/schools-u/> (Letzter Zugriff: 20. 2. 2023)

Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit im digitalen Umfeld

Ján Demčíšák, Universität der hl. Kyrill und Methodius in Trnava, Slowakei

1 Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit

Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit, die manchmal auch einfacher als kulturelle Kompetenz zusammengefasst werden, gehören zu den 8 Schlüsselkompetenzen für das lebenslange Lernen, die bereits 2006 in einem Europäischen Referenzrahmen zusammengefasst wurden. [URL 1] Dieser Rahmen umreißt acht Schlüsselkompetenzen, die für die persönliche Entwicklung, die soziale Eingliederung und die aktive Bürgerschaft von wesentlicher Bedeutung sind, einschließlich der interkulturellen Kompetenz. Auch in den Empfehlungen des Rates der Europäischen Union vom 22. Mai 2018 wird Kultur zusammen mit der Bildung als Antriebskraft für Beschäftigung, soziale Gerechtigkeit und bürgerliches Engagement und zugleich als Mittel zum Erleben der Vielfalt der europäischen Identität verstanden. Dabei wird vor allem dem Fremdspracherwerb ein wichtiger Beitrag zur Vermittlung von interkulturellem Verständnis und interkultureller Zusammenarbeit beigemessen. Auch ihrer Definition nach umfasst die Fremdsprachenkompetenz nicht nur die Fähigkeiten zu lesen, zu schreiben oder zu kommunizieren, es sind ihr auch eine historische Dimension und interkulturelle Kompetenz inhärent. Die Kultur, kulturelle Identität oder interkulturelle Kommunikation fließen auch in andere Schlüsselkompetenzen ein und werden unter anderem Bestandteil der Bürgerkompetenz oder auch der unternehmerischen Kompetenz. Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit werden schließlich als selbstständiger Kompetenzbereich genannt, in dem man davon ausgeht, dass Ideen und Bedeutungen durch verschiedene Künste und Kulturformen (in verschiedenen kulturellen Kontexten) ausgedrückt, kommuniziert und geachtet werden können. Diese ermöglichen dem Menschen seinen Platz oder seine Rolle in der Gesellschaft zu verstehen, zu entwickeln oder zum Ausdruck zu bringen. [URL 2].

Auf der einen Seite beziehen sich Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit auf die Fähigkeit, unterschiedliche kulturelle Werte, Überzeugungen und Praktiken zu erkennen und zu schätzen. Dazu gehört, zu verstehen und zu akzeptieren, dass Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund unterschiedliche Denk-, Kommunikations- und Verhaltensweisen haben können. Es bedeutet, zu erkennen, dass sich kulturelle Unterschiede auf die Art und Weise auswirken können, wie wir mit anderen interagieren, und in der Lage zu sein, diese Unterschiede mit Sensibilität und Respekt zu bewältigen. Dazu gehört auch, dass man aufgeschlossen ist, wenn es darum

geht, mehr über andere Kulturen zu erfahren, und dass man bereit ist, sein Verhalten und seinen Kommunikationsstil an die kulturellen Unterschiede anzupassen. Kulturelles Bewusstsein ist eine wichtige Kompetenz in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft und kann in einer Vielzahl von Kontexten angewandt werden. Durch die Entwicklung des kulturellen Bewusstseins kann der Einzelne bessere Beziehungen zu Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund aufbauen und Missverständnisse oder Konflikte vermeiden, die durch kulturelle Unterschiede entstehen können.

Auf der anderen Seite geht es darum, die eigene kulturelle Identität durch verschiedene Formen des künstlerischen oder kulturellen Ausdrucks zum Ausdruck zu bringen. Dazu gehören z. B. Musik, Tanz, bildende Kunst, Literatur und andere kulturelle Praktiken. Die Fähigkeit, sich kulturell auszudrücken, hilft dem Einzelnen, sich mit seinen kulturellen Wurzeln und Traditionen zu verbinden und sein kulturelles Erbe wahrzunehmen und zu bewahren. Es kann auch ein Weg sein, um Brücken und Verbindungen zu Menschen aus anderen Kulturen aufzubauen, da kulturelle Ausdrucksformen eine Form der Kommunikation sein können, die Sprachbarrieren überwindet. Darüber hinaus können kulturelle Ausdrucksformen ein wertvolles Instrument zur Förderung von kulturellem Verständnis und Bewusstsein sein. Wenn Menschen mit verschiedenen Formen des kulturellen Ausdrucks in Berührung kommen, können sie ein tieferes Verständnis und eine größere Wertschätzung für andere Kulturen und die Vielfalt menschlicher Erfahrungen entwickeln. Es geht nämlich nicht nur um das Lernen über die eigenen kulturellen Traditionen, sondern auch die Offenheit, die kulturellen Ausdrucksformen anderer kennen und schätzen zu lernen. Dies erfordert die Bereitschaft, neugierig und respektvoll gegenüber anderen kulturellen Praktiken zu sein und dem kulturellen Austausch mit einem offenen Geist und dem Willen zur Zusammenarbeit zu begegnen.

In den Empfehlungen des Rates der EU werden im Zusammenhang mit dem kulturellen Bewusstsein und der kulturellen Ausdrucksfähigkeit einige grundlegende Kenntnisse, Fertigkeiten und Einstellungen formuliert. Es geht dabei um

- a) „die Kenntnis lokaler, nationaler, regionaler, europäischer und globaler Kulturen und Ausdrucksformen, einschließlich ihrer Sprachen, ihres kulturellen Erbes und ihrer Traditionen und Kulturprodukte, sowie ein Verständnis dafür, wie diese Ausdrucksformen einander beeinflussen, wie sie sich aber auch auf die Ideen des Einzelnen auswirken können. Sie umfasst das Verständnis der verschiedenen Formen, in denen Ideen zwischen Autor, Teilnehmer oder Publikum vermittelt werden — in geschriebenen, gedruckten und digitalen Texten, Theater, Film, Tanz, Spielen, Kunst und Design, Musik, Ritualen und Architektur sowie in Mischformen. Sie erfordert ein Verständnis der eigenen, sich entwickelnden Identität und des eigenen kulturellen Erbes in einer multikulturellen Welt und der Art und Weise, in der

Künste und andere Kulturformen es ermöglichen, die Welt einerseits zu betrachten und andererseits zu gestalten.“

- b) „Fähigkeit, bildhafte und abstrakte Ideen, Erfahrungen und Emotionen mit Empathie auszudrücken und zu interpretieren, und die Fähigkeit, dies in verschiedenen Kunst- und anderen Kulturformen zu tun. Außerdem gehören dazu die Fähigkeit, persönliche, soziale und kommerzielle Möglichkeiten durch die Künste und andere kulturelle Formen zu erkennen und umzusetzen, sowie die Fähigkeit, sich sowohl einzeln als auch gemeinsam mit anderen an kreativen Prozessen zu beteiligen.
- c) „offene Einstellung und Respekt gegenüber der Vielfalt des kulturellen Ausdrucks und der ethische und verantwortungsvolle Umgang mit geistigem und kulturellem Eigentum. Eine positive Einstellung heißt auch, der Welt mit Neugier zu begegnen, Offenheit für neue Wege und die Bereitschaft, an kulturellen Erfahrungen teilzunehmen.“ [URL 1]

Wie bereits oben erwähnt, kann das Erlernen einer Fremdsprache zur Entwicklung zur Förderung des kulturellen Bewusstseins beitragen. Das Erlernen einer Fremdsprache beinhaltet oft auch das Kennenlernen der Kultur, in der die Sprache gesprochen wird. Dazu gehört das Kennenlernen der Bräuche, Traditionen und sozialen Normen der Menschen, die diese Sprache sprechen. Durch das Erlernen einer Fremdsprache kommen die Lerner mit einer anderen Kultur in Berührung, was ihnen helfen kann, ein Verständnis für die kulturelle Vielfalt zu entwickeln. Das beweisen sogar einige empirische Studien. Mit dem Erlernen einer Fremdsprache sehen wir eine stärkere Identifikation mit der Gemeinschaft dieser Sprache, was wiederum dazu führt, dass wir der Gemeinschaft gegenüber positiver eingestellt sind (Rubenfeld et al. 2006: 627).

2 Methoden zur Aneignung des kulturellen Bewusstseins und der kulturellen Ausdrucksfähigkeit

Die Curricula für das Studium einer Fremdsprache im tertiären Bereich beinhalten jedoch auch Bereiche, in denen das kulturelle Bewusstsein und die kulturelle Ausdrucksfähigkeit explizit entwickelt werden können. In der Regel gehören hierzu die Landeskunde und die Literaturgeschichte bzw. Kulturgeschichte der Zielsprachenländer.

Traditionell stützt sich die Hochschulbildung stark auf vorlesungsbasierte Lehrmethoden, bei denen die Lehrkraft vor einer großen Gruppe von Studenten referiert und die Studierenden Notizen machen und Fragen stellen. In der modernen Hochschuldidaktik ist jedoch eine zunehmende Verlagerung hin zu stärker studierendenzentrierten und interaktiven Lehrmethoden zu beobachten. Dazu zählen zum Beispiel *aktives Lernen*, bei dem sich die Studierenden durch Diskussionen,

Gruppenarbeit und Problemlösungsaktivitäten aktiv am Lernprozess beteiligen; *projektbasiertes Lernen*, das Recherchieren, Problemlösungen und Präsentationsfähigkeiten beinhaltet; *umgekehrtes Klassenzimmer* (die Studierenden sehen sich vor dem Unterricht Vorlesungen an und lesen Materialien, während die Unterrichtszeit für Diskussionen, Gruppenarbeit und praktische Aktivitäten genutzt wird) oder *Peer-Learning*, bei dem die Studierenden in kleinen Gruppen zusammenarbeiten, um Probleme zu diskutieren und zu lösen.

Speziell zum Erwerb von kulturgeschichtlichem Wissen können in dem tertiären Bereich folgende Methoden eingesetzt werden:

- Vorlesungen: Vorlesungen sind eine traditionelle Lehrmethode in der Hochschulbildung und werden häufig eingesetzt, um den Studierenden einen Überblick über wichtige historische Ereignisse, Bewegungen und Persönlichkeiten zu vermitteln. Vorlesungen können persönlich gehalten werden oder sie können aufgezeichnet und online zur Verfügung gestellt werden.
- Lektüre und Diskussion: In vielen kulturgeschichtlichen Kursen müssen die Studierenden Primär- und Sekundärquellen lesen, z. B. historische Texte, Archive und Museumssammlungen, und in Diskussionen in der Klasse diese Materialien analysieren und interpretieren.
- Schriftliche Aufgaben: Schriftliche Arbeiten, wie z. B. Aufsätze und Forschungsarbeiten, sind eine gängige Methode, mit der die Studierenden ihr Verständnis von Kulturgeschichte unter Beweis stellen können. Bei diesen Aufgaben geht es oft um die Analyse und Interpretation von historischem Material, und sie können den Schülern helfen, kritisches Denken und Schreibfähigkeiten zu entwickeln.
- Museumsbesuche und Exkursionen: Besuche von Museen, historischen Stätten und kulturellen Sehenswürdigkeiten können den Schülern eine praktische Erfahrung mit der Kulturgeschichte vermitteln und dazu beitragen, das Material zum Leben zu erwecken. Exkursionen können den Schülern auch die Möglichkeit bieten, sich mit lokalen Gemeinschaften auseinanderzusetzen und etwas über kulturelle Praktiken und Traditionen zu erfahren, die im Unterrichtsmaterial nicht vorkommen.
- Gruppenprojekte: Gruppenprojekte, wie z. B. Gruppenpräsentationen und Forschungsprojekte, bieten den Schülern die Möglichkeit, mit ihren Klassenkameraden zusammenzuarbeiten und die Kulturgeschichte aus verschiedenen Perspektiven kennenzulernen. Gruppenprojekte können den Schülern auch helfen, Teamarbeit und Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln.

In der Kombination mit dem Erlernen und der Aneignung einer Fremdsprache in dem tertiären Bereich wird immer mehr von dem kulturreflexiven Lernen gesprochen. Dabei werden in die Fremdsprachendidaktik einige Konzepte aus den Kulturwissenschaften implementiert. Der

Ausgangspunkt liegt in einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Paradigma der Interkulturalität, zum Beispiel unter dem Einfluss der neuen Theoreme der postkolonialen Studien. Als Gegenstand einer Kulturwissenschaft im Kontext des Erlernens einer Fremdsprache gilt „das Land bzw. [...] die Länder, in denen die betreffende Sprache, [...] als offizielle oder gar einzige Sprache gesprochen wird. Anzustreben wäre hier beispielsweise ein Gesamtüberblick über die den jeweiligen Sprachraum betreffenden Teilaspekte von Geschichte, Politik, Gesellschaft, Wirtschaft und Kultur“ (Altmayer/Koreik 2010: 1380). An diesem Ansatz kritisieren Altmayer und Koreik, dass er sich mehr an den Gegenständen orientiert und weniger lernprozessorientiert ist. Deswegen wird er durch einen anderen Ansatz ersetzt, bei dem im Vordergrund kulturelle Deutungsmuster stehen, die in dem kulturellen Gedächtnis gespeichert werden. Der Bezug zum Fremdsprachenlernen besteht in diesem Ansatz darin, die im alltäglichen Sprachgebrauch implizit bleibenden kulturellen Deutungsmuster zu rekonstruieren, d. h. sie auf die Ebene des Expliziten zu heben, sie sichtbar und damit auch lernbar zu machen (vgl. ebd.: 1382). Zu den grundlegenden kulturellen Mustern können dabei kategoriale, topologische, chronologische und axiologische Muster gezählt werden (Altmayer 2013: 22–25).

Für die Umsetzung dieses Ansatzes lassen sich zwei unterschiedliche theoretisch-praktische Beispiele anführen. In dem ersten Beispiel demonstriert Věra Janíková, wie sich das Theorem des kulturellen und kollektiven Gedächtnisses und damit verbunden auch die Konzepte der Erinnerungskultur und der Erinnerungsorte mit dem Fremdsprachenunterricht verbinden lassen. Als „Kristallisationspunkt kollektiver Erinnerung und Identität“ wählt sie den Jüdischen Friedhof in der tschechischen Stadt Brno, an dieser Schnittstelle der topologischen, chronologischen und axiologischen Muster versucht sie, das didaktische Potential dieses Erinnerungsortes aufzuarbeiten. Dabei betont sie zugleich, dass die Behandlung von historischen Themen beim Fremdsprachenlernen den Lernenden nicht nur den Zugang zu anderen Kulturen, ihren Werten und Einstellungen ermöglicht, sondern auch die Gelegenheit anbietet, die eigene Kultur „im geschichtlichen Kontext mehrperspektivisch zu reflektieren und dadurch auch besser zu verstehen“ (Janíková 2019: 49).

Ähnlich zeigt Guo Qi im Kontext des chinesischen Germanistikstudiums, wie die Studierenden die Rolle von passiven Rezipienten verlassen können, um sich aus der subjektiven Perspektive mit Bedeutungssystemen der deutschen Sprachgemeinschaft aktiv auseinandersetzen zu können, z. B. indem sie die Bedeutungen selber zuschreiben, hinterfragen, re- oder dekonstruieren (Qi 2020: 146). Als Lernziel wird dabei das Erreichen und Optimieren von Diskursfähigkeit definiert, was in vier Schritten erreicht werden kann: das Abrufen des kognitiven (Vor-)Wissens, die Konstruktion des Diskurses, die Interpretation des Diskurses und die mediale Präsentation der Reflexion (ebd.: 151–152). Im Unterschied zu dem ersten Beispiel steht in dieser Umsetzung im Vordergrund nicht die Erinnerungsorte, sondern die Erinnerungsfiguren, die sich unter anderem durch einen Wiedererkennungswert, hohen Bekanntheitsgrad und Aktualitätsbezug auszeichnen sollten. Die

Erinnerungsfiguren müssen darüber hinaus auch medial zugänglich sein. Qi betont außerdem, dass in dem Konzept des kulturellen Gedächtnisses die Medien und die mediatisierte Erinnerung eine bedeutende Rolle spielen. Die Medien werden dabei nicht als Transporteure von Informationen, sondern als wirklichkeitskonstruierende Kräfte wahrgenommen (Qi 2020: 153).

Die Medialität erweist sich also nicht nur als Faktor, der mit den unterschiedlichen Arten und Formen der materiellen und immateriellen Kultur unmittelbar zusammenhängt, sondern auch die Wahrnehmung und Vermittlung der Kultur mitkonstituiert. Dies betrifft auch die Vermittlung der Kultur im Unterricht und nicht zuletzt den Unterricht selbst. Wie die Digitalisierung die Methoden zur Aneignung und Vermittlung des Gegenstandes und auch die mediale Aufmachung des Gegenstandes an sich transformiert, soll im nächsten Abschnitt skizziert werden.

3 Umsetzung der Methoden zur Aneignung des kulturellen Bewusstseins und des kulturellen Ausdrucks im digitalen Umfeld

Viele der Lehrmethoden, die im traditionellen Präsenzunterricht eingesetzt werden, können für das Online-Lernen und den Unterricht mit Online-Tools angepasst werden. Der Schlüssel liegt darin, Wege zu finden, um ansprechende, interaktive Lernerfahrungen zu schaffen, die es den Studierenden ermöglichen, mit dem Material zu interagieren, mit anderen Studierenden zusammenzuarbeiten und sich auf sinnvolle Weise mit der Kulturgeschichte auseinanderzusetzen. Im Prinzip geht es um das technologiegestützte Lernen, bei dem die Studierenden unterschiedliche Online-Materialien nutzen, um den traditionellen Unterricht im Klassenzimmer zu ergänzen. Technologiegestütztes Lernen kann durch eine Vielzahl von Online-Tools und -Ressourcen realisiert werden. Virtuelle Simulationen, interaktive Karten, Multimedia-Ressourcen und virtuelle Rundgänge können eine interaktive und ansprechende Möglichkeit bieten, sich mit Kulturgeschichte zu beschäftigen. Diese Hilfsmittel können den Studierenden helfen, historische Ereignisse zu visualisieren, komplexe kulturelle Praktiken zu verstehen und Kulturlandschaften auf eine Art und Weise zu erforschen, die mit herkömmlichen Unterrichtsmaterialien nicht möglich ist.

Als spezielle Instrumente in diesem Zusammenhang können folgende digitale Werkzeuge bei der Vermittlung von kulturbezogenem Wissen und Können angewandt werden:

1. Online-Vorlesungen können über Videokonferenz-Tools wie Zoom oder Microsoft Teams oder über vorab aufgezeichnete Videos gehalten werden, die sich die Studierenden in ihrer Freizeit ansehen können. Online-Vorlesungen können auch interaktive Elemente enthalten, z. B. Umfragen, Quiz und Frage- und Antwortrunden, um den Studierenden die Auseinandersetzung mit dem Stoff zu erleichtern.

2. Online-Bildungsplattformen wie Coursera, edX und Udemy bieten eine breite Palette von Online-Kursen zur deutschen Literatur und Kulturgeschichte an, die von erfahrenen Lehrkräften und Wissenschaftlern unterrichtet werden. Diese Kurse sind für Studierende aller Niveaustufen konzipiert und können Videovorlesungen, interaktive Aktivitäten und Tests zur Überprüfung Ihres Verständnisses beinhalten.
3. Webseiten, die Übersicht zu unterschiedlichen literarischen und kulturellen Epochen anbieten, z. B. <https://www.literaturwelt.com/epochen/>, <https://www.literaturwissenschaft-online.uni-kiel.de>.
4. E-Book-Sammlungen: Websites wie Project Gutenberg und Open Library bieten kostenlose, herunterladbare E-Books klassischer deutscher Literatur, darunter Werke von Goethe, Schiller und anderen literarischen Größen des deutschen Sprachraums.
5. In Online-Diskussionsforen können sich die Studierenden in Gruppendiskussionen über Kulturgeschichte einbringen, wie sie es auch in einem traditionellen Klassenzimmer tun würden. Diese Foren können auch für virtuelle Buchklubs oder Lesegruppen genutzt werden, in denen die Schüler ihre Gedanken und Interpretationen von Primär- und Sekundärquellen austauschen können.
6. Online-Schreibaufgaben, wie z. B. Essays und Forschungsarbeiten, können über Lernmanagementsysteme wie Blackboard oder Canvas eingereicht und benotet werden. Diese Systeme können den Studierenden auch Feedback und Noten geben und ihnen helfen, ihre Fortschritte zu verfolgen und ihre Schreibfähigkeiten zu verbessern.
7. Virtuelle Museen und Galerien: Auf Online-Plattformen wie Google Arts & Culture, Europeana und dem Virtuellen Museum der Bundesrepublik Deutschland können Sie ein breites Spektrum an Exponaten zur deutschen Literatur- und Kulturgeschichte erkunden, darunter Kunst, Artefakte, Manuskripte und andere historische Dokumente. Museumsbesuche und Exkursionen: Virtuelle Führungen und Online-Museumssammlungen können den Schülern von jedem Ort aus, an dem eine Internetverbindung besteht, ein intensives Erlebnis der Kulturgeschichte bieten. Virtuelle Exkursionen können auch über Videokonferenz-Tools organisiert werden und ermöglichen es den Schülern, mit Experten in Kontakt zu treten, kulturelle Sehenswürdigkeiten zu besichtigen und mehr über kulturelle Praktiken und Traditionen zu erfahren, als dies mit herkömmlichen Unterrichtsmaterialien möglich ist.
8. Gruppenprojekte: Gruppenprojekte können über Online-Kollaborationstools wie Google Docs oder Microsoft Teams organisiert und durchgeführt werden. Diese Tools ermöglichen es den Schülern, unabhängig von ihrem Standort gemeinsam an Präsentationen und Forschungsprojekten zu arbeiten, ihre Arbeit zu teilen und Feedback von ihren Mitschülern und Lehrern zu erhalten.

9. Podcasts und Audio-Ressourcen: Es gibt eine Reihe von Podcasts und Audioressourcen im Internet, die sich mit deutscher Literatur und Kulturgeschichte befassen, darunter kulturelle und literarische Diskussionen, Audioführungen zu historischen Stätten und Aufnahmen klassischer Werke der deutschen Literatur.

Die Anwendung der digitalen Tools und die Umsetzung von Lehrmethoden im digitalen Umfeld können unterschiedlich wahrgenommen werden. Einer der Vorteile der Anwendung der digitalen Werkzeuge und Methoden liegt darin, dass Online-Lernumgebungen den Studierenden mehr Flexibilität und Zugang zur Bildung bieten können. Studierende können von jedem beliebigen Ort mit Internetanschluss an Online-Kursen teilnehmen und so ihre Ausbildung fortsetzen, auch wenn sie unterwegs sind oder nicht am Präsenzunterricht teilnehmen können. Ein weiterer Vorteil der Lehrmethoden im digitalen Umfeld ist die Möglichkeit, technologiegestützte Lernmittel wie virtuelle Simulationen, interaktive Karten und Multimedia-Ressourcen einzusetzen, um das Lernen der Studierenden zu verbessern. Diese Hilfsmittel können den Schülern ein intensives und interaktives Erlebnis der Kulturgeschichte vermitteln und ihnen helfen, komplexe kulturelle Praktiken zu verstehen und Kulturlandschaften auf eine Art und Weise zu erforschen, die mit herkömmlichen Unterrichtsmaterialien nicht möglich ist.

Die Entwicklung des kulturellen Bewusstseins und des kulturellen Ausdrucks im digitalen Umfeld ist natürlich eine komplexe und vielschichtige Herausforderung, die ein tiefes Verständnis des Fachwissens als auch des technologischen Wissens erfordert. Das digitale Umfeld hat neue Möglichkeiten für die Menschen geschaffen, sich auszudrücken, ihre Erfahrungen zu teilen und mit anderen weltweit in Kontakt zu treten, aber es hat auch wichtige Fragen über die Rolle der Kultur bei der Gestaltung unseres Online-Lebens und die Auswirkungen der Technologie auf die kulturelle Identität und den Ausdruck aufgeworfen. Um kulturelles Bewusstsein im digitalen Umfeld zu entwickeln, ist es wichtig, den kulturellen Kontext und die Normen zu verstehen, die das Online-Verhalten und die Rolle der Kultur bei der Gestaltung unserer Online-Identitäten beeinflussen. In manchen Kulturen wird beispielsweise viel Wert auf Privatsphäre und Individualismus gelegt, während in anderen die Gemeinschaft und das soziale Engagement stärker betont werden. Das Verständnis dieser kulturellen Normen kann uns dabei helfen, effektiver mit anderen online zu kommunizieren und die digitale Umgebung auf sinnvolle und authentische Weise zu nutzen.

Der kulturelle Ausdruck im digitalen Umfeld wird auch durch die technologischen Tools und Plattformen geprägt, die wir zur Kommunikation und zum Austausch von Informationen nutzen. Das digitale Umfeld hat den Menschen neue Möglichkeiten eröffnet, sich auszudrücken und mit anderen in Kontakt zu treten, was früher nicht möglich war. So sind beispielsweise Social-Media-Plattformen wie Facebook, Twitter und Instagram zu wichtigen Plattformen für die

Selbstdarstellung und den kulturellen Austausch geworden, die es den Menschen ermöglichen, ihre Gedanken, Erfahrungen und Perspektiven mit anderen Menschen zu teilen.

Die Umsetzung von einigen Lehrmethoden im digitalen Umfeld bringt aber auch gewisse Herausforderungen mit. Eine der größten besteht darin, das Engagement und die Motivation der Lernenden in einer Online-Lernumgebung sicherzustellen. Ohne das gleiche Maß an Interaktion und persönlichen Gesprächen mit Lehrkräften und anderen Lernenden wie in einem traditionellen Lernumfeld kann es für die Studierenden schwierig sein, sich mit dem Lernstoff zu beschäftigen. Eine weitere Herausforderung besteht darin, sicherzustellen, dass die Studierenden Zugang zu der Technologie und dem Internet haben, die sie für die Teilnahme am Online-Unterricht benötigen. In einigen Fällen kann der Internetzugang begrenzt oder unzuverlässig, was es den Studierenden erschwert, an Online-Kursen teilzunehmen oder auf technologiegestützte Lernwerkzeuge zuzugreifen. Schließlich können auch Bedenken hinsichtlich des Potenzials für unehrliche Praktiken in Online-Lernumgebungen entstehen. Da die Studierenden von ihren eigenen Computern aus Prüfungen ablegen und Aufgaben einreichen können, kann es schwieriger sein, die unehrlichen Praktiken zu überwachen und zu verhindern.

Das digitale Umfeld wirft jedoch auch wichtige Fragen zu den Auswirkungen der Technologie auf den kulturellen Ausdruck und das Potenzial digitaler Tools und Plattformen auf, den kulturellen Ausdruck einzuschränken oder zu verzerren. Beispielsweise können einige digitale Plattformen so konzipiert sein, dass sie bestimmte Formen von Inhalten oder Ausdrucksformen gegenüber anderen bevorzugen, oder sie können zur Einschränkung oder Kontrolle kultureller Ausdrucksformen eingesetzt werden. Darüber hinaus kann die Nutzung digitaler Werkzeuge einen erheblichen Einfluss darauf haben, wie kulturelle Ausdrucksformen von anderen wahrgenommen und rezipiert werden. So können beispielsweise Online-Inhalte, die von einer kulturellen Gruppe erstellt wurden, von einer anderen kulturellen Gruppe anders interpretiert werden, was zu Missverständnissen und Konflikten führen kann.

4 Verflechtung der kulturellen Kompetenz und der digitalen Kompetenz

Dass die Entwicklung des kulturellen Bewusstseins und der kulturellen Ausdrucksfähigkeit eng mit der Entwicklung von anderen Schlüsselkompetenzen zusammenhängt, wurde bereits erwähnt. Die Instrumentalisierung von digitalen Werkzeugen im Zusammenhang mit der Wahrnehmung der Kultur und mit der kulturellen Produktion muss deshalb an der Schnittstelle zwischen der kulturellen Kompetenz und der digitalen Kompetenz betrachtet werden. Von den fünf Kompetenzbereichen, die in dem Referenzrahmen für digitale Kompetenzen definiert werden (Vuorikari 2022), zeigen

mindestens *Kommunikation und Zusammenarbeit mit Hilfe digitaler Technologien* oder *Erstellung digitaler Inhalte* einen unmittelbaren Zusammenhang mit dem kulturellen Bewusstsein und der kulturellen Ausdrucksfähigkeit. Insbesondere geht es um die Teilkompetenzen wie *Interaktion und Austausch mit Hilfe digitaler Technologien*, *Netiquette* oder *Entwicklung von digitalen Inhalten*. Aber auch in dem Kompetenzbereich *Problemlösen* lässt sich die Teilkompetenz der *kreativen Nutzung digitaler Technologien* direkt mit dem Bereich der Kultur verbinden.

Betrachtet man den Referenzrahmen für digitale Kompetenzen der Lehrenden (DigCompEdu 2017), ergeben sich daraus noch weitere Berührungspunkte und das sowohl unter dem Aspekt der pädagogischen und didaktischen Kompetenzen der Lehrenden als auch bei den Kompetenzen der Lernenden. Während die letzteren den oben genannten Schnittstellen aus dem allgemeinen Rahmen für digitale Kompetenzen entsprechen, können in dem Kernpunkt der pädagogisch-didaktischen Kompetenzen insbesondere folgende Teilkompetenzen hervorgehoben werden:

- *Auswahl, Erstellung, Anpassung, Organisieren und Teilen von digitalen Ressourcen,*
- *digitale Teilhabe, Differenzierung und aktive Einbindung der Lernenden im Kontext der Lernerorientierung.*

Beide Teilkompetenzbereiche müssen bei der Planung und Realisierung des kulturvermittelnden und kulturreflexiven Unterrichts berücksichtigt werden. Um kulturelles Bewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit effektiv zu lehren, ist es wichtig, digitale Ressourcen so auszuwählen, zu erstellen und anzupassen, dass sie ansprechend, kulturell relevant und für die Lernenden zugänglich sind. Die Ressourcen sollten die unterschiedlichen Hintergründe und Erfahrungen der Lernenden sowie die zu studierenden und zu reflektierenden Kulturen widerspiegeln. Das Organisieren und Teilen dieser Ressourcen in einer klaren und zugänglichen Art und Weise kann den Lernenden helfen, sich leicht zurechtzufinden und mit ihnen zu arbeiten. Dies kann den Einsatz von Lernmanagementsystemen oder digitalen Plattformen beinhalten, um einen zentralen Ort für den Zugriff auf die Ressourcen und deren Austausch mit anderen Lernenden zu schaffen. Neben der Auswahl und Organisation digitaler Ressourcen ist es im Rahmen eines lernerzentrierten Ansatzes auch wichtig, die digitale Beteiligung, Differenzierung und das aktive Engagement der Lernenden zu fördern. Dazu kann es gehören, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, zusammenzuarbeiten und miteinander zu kommunizieren, indem sie digitale Tools wie Diskussionsforen, Social-Media-Plattformen oder Videokonferenzen nutzen. Darüber hinaus kann die Differenzierung des Unterrichts durch die Anpassung digitaler Ressourcen an die Bedürfnisse und Interessen der einzelnen Lernenden dazu beitragen, das Engagement zu fördern und sicherzustellen, dass die Lernenden in der Lage sind, auf die Lehrinhalte zuzugreifen und diese zu verstehen. Schließlich ist die aktive Beteiligung der Lernenden wichtig, um kulturelles Bewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit zu fördern. Dies kann beinhalten, dass den Lernenden Möglichkeiten geboten werden, ihre eigenen kulturellen

Hintergründe und Erfahrungen zu erforschen und auszudrücken und sich mit den Kulturen anderer auseinanderzusetzen. Digitale Hilfsmittel können zur Erleichterung dieser Aktivitäten eingesetzt werden, z. B. durch Multimedia-Projekte oder kulturellen Online-Austausch.

Angesichts des kulturreflexiven Lernens spielt die sprachliche Aktivität der Mediation eine wichtige Rolle. Insbesondere auf der Ebene der Mediation von Texten und der Mediation von Konzepten können die kulturellen Inhalte und das kulturelle Wissen vermittelt und reflektiert werden (Būdvytytė 2023). Bei der Mediation in der Verbindung mit der Kultur sollte es um einen bewussten Umgang mit der kulturellen Vielfalt gehen. Hartmann/Hundertpfund erörtern zum Beispiel, dass uns Dienste wie Google Street View, Nachrichtensender, Twitter, Onlinezeitungen u. a. erlauben, jederzeit andere Länder und Orte „zu besuchen“. Dabei können aber auch unterschiedliche globale und komplexe Sachverhalte aus dem Blickwinkel von unterschiedlichen Interessengruppen und kulturellen Gemeinschaften reflektiert werden, was die Gefahren reduzieren kann, „in Klischees zu verharren und sich populistischer oder stereotypischer Muster zu bedienen“ (2020: 63). Dazu können auch kritische Hinterfragung des medialen Mainstreams oder vergleichende Analyse von Medienberichten dienen.

Während der Europäische Referenzrahmen für digitale Kompetenz der Lehrenden davon ausgeht, dass die eigentliche pädagogisch-didaktische Kompetenz im Prinzip als Teil der digitalen Kompetenz verstanden wird, spricht das konkurrierende Modell HELECs von Kompetenzbereichen, die auf der einen Seite voneinander getrennt sind, aber auf der anderen Seite in wechselseitiger Beziehung stehen. Im Kern dieses Modells stellt die Persönlichkeit der Lehrkraft. Das Kompetenzumfeld sieht dabei folgend aus:



Abb. 1: HELECs-Modell [URL 3]

In diesem Modell stellen nicht nur die digitale Kompetenz und die Fremdsprachenkompetenz separate Bereiche, sondern die Sprach- und kommunikative Kompetenz sind von der metalinguistischen und kulturellen Kompetenz zu unterscheiden. Dabei wird unter anderem betont, dass die digitale Kompetenz im Sprachunterricht die pädagogischen Fähigkeiten, das Fachwissen oder die Werte des Lehrenden nicht ersetzen kann [URL 4]. In der Deskription der metalinguistischen und kulturellen Kompetenz wird deutlich gemacht, dass die Lehrkraft auch über Erfahrungen mit der Kultur der Zielsprache und über differenziertes Wissen über die sprachlichen und kulturellen Phänomene verfügen muss [URL 5]. So verstanden sollte die Fähigkeit zur Mediation von kulturellen Konzepten und Inhalten in dem Fremdsprachenunterricht zuerst von den Lehrenden und erst nachträglich von den Lernenden erwartet werden. Bei der metalinguistischen und kulturellen Kompetenz werden diesem Modell nach drei Kompetenzstufen unterschieden:

1. Auf der ersten Stufe kann die Lehrkraft Texte der Zielsprache nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell analysieren. Sie ist sich der Überzeugungen, Werte und Verhaltensweisen der zielsprachlichen Kulturen bewusst und kann kulturelle Artefakte im Sprachunterricht verwenden, um das interkulturelle Bewusstsein zu fördern.
2. Auf der zweiten Stufe kann die Lehrkraft z. B. Überzeugungen, Werte und Verhaltensweisen der zielsprachigen und der heimischen Kultur analysieren und interpretieren und kann Lehrpläne entwickeln, die das interkulturelle Bewusstsein und die Sensibilität der Lernenden fördern, z. B. als Vorbereitung auf einen Auslandsaufenthalt oder einen virtuellen Austausch.
3. Auf der dritten Stufe kann die Lehrkraft Metakonzepte wie z. B. kulturellen Essentialismus und interkulturelle Kommunikation und deren Einfluss auf das Lehren und Lernen von Fremdsprachen im Hochschulbereich reflektieren und demonstrieren [URL 5].

Während die Kompetenzstufen in dem Europäischen Referenzrahmen für digitale Kompetenzen der Lehrenden insgesamt in 6 Stufen eingeteilt werden, entspricht die Progression des HELECs-Modells im Prinzip den Stufen A, B und C in DigiCompEdu, die an die Gliederung in dem GER für Sprachen erinnern.

Obwohl das HELECs-Modell im Unterschied zu DigiCompEdu wenigstens den Aspekt des kulturellen Bewusstseins mehr klar umreißt (der Aspekte der kulturellen Ausdrucksfähigkeit steht eher mehr im Hintergrund) und es sich um ein neues Konzept handelt, steht es immer noch in Verbindung mit dem Paradigma der Interkulturalität, das in der Fremdsprachendidaktik, aber generell auch in den Kulturwissenschaften durch die Theoreme der Transkulturalität, der Hybridität oder der kulturellen Deutungsmuster abgelöst wird, wie bereits oben angedeutet wurde. Daraus ergibt sich teilweise, dass die Versuche, Referenzrahmen für unterschiedliche Kompetenzen zu entwickeln, nicht immer dem aktuellsten Forschungsstand oder im Allgemeinen den raschen Entwicklungen im

Bereich der vielen Fachdisziplinen nicht standhalten können. Šileikaitė-Kaishauri und Masiulionytė zeigen am Beispiel der Interaktion und Interaktivität, dass im GER für Sprachen Inkonsistenzen bei der Darstellung der Digitalisierung und der digitalen Technologien zu finden sind (Šileikaitė-Kaishauri/Masiulionytė 2023: 124–125.)

Es scheint, dass das Phänomen der Digitalisierung zwar überall besprochen, aber vorwiegend nur oberflächlich erfasst wird. Funk kritisiert zum Beispiel, dass die Fremdsprachendidaktik bis jetzt kein Modell zur Einbindung von digitalen Anwendungen im Unterricht entworfen hat, was dazu führt, dass im Prinzip in dem online Umfeld nur traditionelle Lernarrangements kopiert und imitiert werden. Das gilt auch für die Diskrepanz zwischen der Vielfältigkeit, Offenheit und Differenziertheit von Übungs- und Aufgabenformen in der didaktischen Diskussion auf der einen Seite und den vorwiegend standardisierten geschlossenen digitalen Übungen und Lernformaten auf der anderen Seite (Funk 2020: 72–73).

Im Rahmen des Hochschulunterrichts ist es aber notwendig, nicht nur die didaktischen Überlegungen im Kontext der Digitalisierung zu erforschen, sondern sich auch mit dem Einfluss der Digitalisierung auf das eigentliche Fachgebiet der kulturwissenschaftlichen, literaturwissenschaftlichen oder kultur- und literaturhistorischen Forschung usw. auseinanderzusetzen.

Die Digitalisierung hat einen bedeutenden Einfluss auf die Literaturgeschichte und die Literaturwissenschaft und verändert die Art und Weise, wie literarische Werke produziert, verbreitet und konsumiert werden. Zu den neuen Formen der Literaturproduktion gehören z. B. Online-Publikationen, E-Books und digitales Storytelling. Diese neuen Formen stellen die traditionellen Vorstellungen von Autorenschaft, Eigentum und Originalität in Frage und bieten den Autoren neue Möglichkeiten, ihr Publikum direkt zu erreichen. Mit der Digitalisierung geht auch eine Art Demokratisierung der Literatur einher, indem der Zugang zu literarischen Werken und deren Studium durch Online-Archive, digitale Bibliotheken und E-Books erleichtert wird und die Literatur einem größeren Kreis von Lesern und Forschern zugänglich gemacht.

Auch für das Studium der Literatur bieten sich neue Methoden an, wie z. B. die computergestützte Analyse oder Textkodierung. Diese Methoden ermöglichen große Mengen literarischer Daten zu analysieren. Neu sind auch Phänomene wie digitale Editionen, Online-Kommentare und Multimedia-Analysen, die interaktiver und kooperativer sind und dadurch innovative Weisen für die Auseinandersetzung mit der Literatur eröffnen. Unter dem Einfluss der Digitalisierung verändert sich auch die Verlagsbranche – die Bücher werden auf neue Art und Weise veröffentlicht, vertrieben und vermarktet. Dies hat neue Möglichkeiten für unabhängige Verlage und Self-Publishing geschaffen und die traditionellen Verlagsmodelle in Frage gestellt. Insgesamt hat die Digitalisierung neue Möglichkeiten für Autoren, Leser und Wissenschaftler geschaffen und die Art und Weise verändert, wie wir Literatur wahrnehmen können, damit hängen auch solche Herausforderungen, wie z. B. die

Notwendigkeit, sich an neue Technologien anzupassen und sich mit Fragen des Urheberrechts, des Datenschutzes und der Bewahrung digitaler Archive auseinanderzusetzen.

Klawitter, Lobin und Schmidt beobachten auch, dass sich bereits an den grundlegenden Kulturtechniken des Lesens und Schreibens durch die Digitalisierung bewirkte kulturelle Verschiebungen im Sinne von Hybridität, Multimodalität und Kollaborativität nachzeichnen lassen. Sie konstatieren zugleich, dass sich die Digitalisierung sowohl auf die Seite des wissenschaftlichen Gegenstandes als auch der Methodik manifestiert. Dies führt erstens dazu, dass die traditionellen Forschungsinhalte durch Kontakt u digitalen, internetbasierten kulturwissenschaftlichen Quellen, Daten, Archiven etc. erweitert werden und zweitens bedeutet es, dass anhand digitaler Forschungsgegenstände und digitaler Untersuchungshilfsmittel neue Forschungsfelder entwickelt werden, was unter anderem die Digital Humanities demonstrieren können (Klawitter/Lobin/Schmidt 2012: 10–13).

In der Tat hat die Digitalisierung neue Formen der Kultur hervorgebracht, die es vorher nicht gab, wie Online-Communities, soziale Medien, Videospiele, Virtual-Reality-Erfahrungen etc. Diese neuen Formen der Kultur erfordern neue Analyseinstrumente und -methoden und bieten neue Einblicke in die Art und Weise, wie Kultur produziert, konsumiert und geteilt wird. Im Zuge der Digitalisierung sind auch neue Formen der Kulturproduktion entstanden, wie z. B. Fan-Fiction, Remixes und Memes. Diese Produktionsformen stellen traditionelle Vorstellungen von Urheberschaft, Eigentum und Originalität in Frage und bieten neue Möglichkeiten für partizipative Kultur und den Aufbau von Gemeinschaften. Aus der Sicht der Methodologie der Kulturwissenschaft können wir schließlich von neuen Methoden zur Untersuchung von Kultur sprechen. Die Digitalisierung hat neue Werkzeuge und Methoden für das Studium der Kultur hervorgebracht, wie z. B. Data Mining, Netzwerkanalyse und computergestützte Analyse. Mit Hilfe von diesen Methoden ist es möglich, große Mengen kultureller Daten zu analysieren und Muster und Entwicklungen zu erkennen, die zuvor nur schwer zu entdecken waren.

Für die Hochschullehre ergibt sich daraus die Notwendigkeit, einerseits innovative Kurse zu entwickeln, die sich auf die Überschneidung von Digitalisierung und Kulturwissenschaften konzentrieren könnten. Sie könnten beispielsweise Themen wie Online-Communities, soziale Medien, Videospiele und virtuelle Realität untersuchen und aufzeigen, wie diese Phänomene die Art und Weise verändern, wie Kultur produziert, konsumiert und geteilt wird. Andererseits sollten digitale Werkzeuge und Methoden in bestehende kultur- und literaturwissenschaftliche Kurse eingebunden werden. Die Studierenden sollten damit vertraut werden, wie man Data Mining und Netzwerkanalysen zur Untersuchung kultureller Trends einsetzt oder wie man soziale Medien und andere digitale Plattformen nutzt, um sich in kulturellen Gemeinschaften zu engagieren und an der kulturellen Produktion teilzunehmen. Generell sollten die Studierenden ermutigt werden, digitale Plattformen, Online-Datenbanken, digitale Archive und Bibliotheken und weitere Tools für Forschungsprojekte und

Aufgaben zu nutzen. Außerdem könnten im Rahmen des Unterrichts Diskussionen und Debatten über die ethischen, sozialen und politischen Implikationen der Digitalisierung in den Kulturwissenschaften geführt werden. So könnten die Lernenden dazu angeregt werden, die Auswirkungen digitaler Plattformen und Tools auf Themen wie Datenschutz, Urheberchaft, Vielfalt und Repräsentation in der Kultur- und Literaturproduktion und im Kulturkonsum kritisch zu bewerten. Dies würde auch einigen digitalen Teilkompetenzen der Lernenden im Sinne des DigiComp 2.0 entsprechen.

Literaturverzeichnis

ALTMAYER, Claus (2013): Von der Landeskunde zur Kulturwissenschaft. Herausforderungen und Perspektiven. In: Frank Thomas Grub (Hrsg.): Landeskunde Nord / Nordeuropäische Arbeiten zur Literatur, Sprache und Kultur 1. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang, 2013, 11–30.

ALTMAYER, Claus/Koreik, Uwe (2010): Geschichte und Konzepte einer Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache. In: H.-J. Krumm/C. Fandrych/B. Hufeisen/C. Riemer (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2. Halbband. Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft / Handbooks of Linguistics and Communication Science [HSK], 35/2. Berlin, New York: de Gruyter, 2010, 1377–1390.

BŮDVYTYTĚ, Aina (2023): Mediation im DaF-Unterricht. In: Ján Demčíšák (Hrsg.): DaF-Unterricht im Online-Bereich. Ein methodischer Wegweiser. Trnava: UCM, 2023, 141–144.

DigCompEdu (2017). Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/159770, JRC107466

FUNK, Hermann (2019): Feindliche Übernahme oder erweiterte didaktisch-methodische Szenarien? Fremdsprachenunterricht in Zeiten digitalen Wandels. In: Eva Burwitz-Melzer et. al (Hrsg.): Das Lehren und Lernen von Fremd- und Zweitsprachen im digitalen Wandel. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag, 2019, 68–79.

HARTMANN, Werner/Hundertpfund, Alois (2020): Digitale Kompetenz. Bern: hep Verlag, 2020.

JANIÍKOVÁ, Věra (2019): Kulturreflexives Lernen im Hochschulunterricht DaF am Beispiel des Konzepts der Erinnerungsorte. In: Brüner Beiträge zur Germanistik und Nordistik 33 / 2019 / Supplementum, 43–55. DOI: <https://doi.org/10.5817/BBGN2019-S-4>

KLAWITTER, Jana/Lobin, Henning/Schmidt, Torben (2012): Kulturwissenschaftliche Forschung – Einflüsse von Digitalisierung und Internet. In: Klawitter, Jana/Lobin, Henning/Schmidt, Tobias (Hrsg.): Kulturwissenschaften digital. Neue Forschungsfragen und Methoden. Frankfurt (u.a.): Campus Verlag, 2012, 9–29.

QI, Guo (2020): Kulturwissenschaftlich orientiertes Konzept für den Landeskundeunterricht im chinesischen Germanistikstudium. In: Literaturstraße. Chinesisch-deutsche Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft, Band 21, 2020 – Heft 1, 141–154.

RUBENFELD, Sara/Clément, Richard/Lussier, Denise/Lebrun, Monique/Auger, and Réjean (2006): Second Language Learning and Cultural Representations: Beyond Competence and Identity. In: *Language Learning* 56:4, December 2006, 609–632.

ŠILEIKAITĖ-KAISHAURI, Diana/MASIULIONYTĖ, Virginija (2023): Entwicklung interaktiver Kompetenzen im Online-Bereich. In: Ján Demčíšák (Hrsg.): *DaF-Unterricht im Online-Bereich. Ein methodischer Wegweiser*. Trnava: UCM, 2023, 117–140.

VUORIKARI, RIINA (2022): *DigComp 2.2. The Digital Competence Framework for Citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2017. DOI: 10.2760/115376. Online: https://joint-research-centre.ec.europa.eu/digcomp/digcomp-framework_en.

Internetquellen

URL1: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (Letzter Zugriff: 12. 02. 2023)

URL 2: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/HTML/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN) (Letzter Zugriff: 12. 02. 2023)

URL 3: <https://www.helecs.ie/framework/> (Letzter Zugriff: 12. 02. 2023)

URL 4: <https://www.helecs.ie/digital-capacity-in-language-teaching-and-learning/> (Letzter Zugriff: 12. 02. 2023)

URL 5: <https://www.helecs.ie/metalinguistic-and-intercultural-competences/> (Letzter Zugriff: 12. 02. 2023)

Herausforderungen der digitalen Literaturwissenschaft für die Auslandsgermanistik

Veronika Jičínská, J.-Evangelista-Purkyně-Universität in Ústí nad Labem, Tschechische Republik

1 Digitale Literaturwissenschaft in der Auslandsgermanistik

Die digitalen Geisteswissenschaften haben sich in den letzten Jahren enorm weiterentwickelt und gewinnen an Bedeutung auch für die Philologien; Germanistik ist diesbezüglich keine Ausnahme. Insbesondere in der Auslandsgermanistik aber – die als kleines Fach gilt und aufgrund dessen spezifische Herausforderungen zu bewältigen hat – kann die Umorientierung ihrer Forschungsfelder in Richtung digitale Linguistik, Literaturwissenschaft und DaF als eine für das Fortbestehen des Faches besonders gegenwartsbezogene betrachtet werden.

Infolge der sich ändernden Paradigmen in der Lehre und Forschung zugunsten einer Enthierarchisierung werden nicht nur die Curricula für den Literaturunterricht einer kritischen Untersuchung unterzogen, sondern auch die Methodologie.¹ Die Auslandsgermanistik kann und soll bei der Planung des Inhalts ihrer Studiengänge weniger auf den in deutschsprachigen Bildungsinstitutionen gelehrt klassischen (Goethe, Schiller) und modernen (Frisch, Grass, Böll) Kanon „fixiert“ sein (vgl. Tütken 2006: 53), andererseits – und das ist eine der Thesen des vorliegenden Aufsatzes – sind die klassischen oder im deutschsprachigen Raum kanonischen Texte auf Grund ihrer vermeintlichen Obsolenz oder sprachlichen Unzugänglichkeit nicht von vornherein zu verwerfen. Die Auslandsgermanistik verfolgt bei den Entscheidungen zur Gestaltung der Lehre andere Ziele und orientiert sich an anderen Kriterien. Sie kann in dieser Hinsicht die ans Herkunftsland gebundene historisch-politische und sozio-kulturelle Kontextualisierung literarischer Texte distanzierter reflektieren. Der interkulturelle Aspekt tritt daher viel deutlicher in den Vordergrund und wird wohl auch künftig für die digitale Literaturwissenschaft seine Geltung behalten.

In seinem Artikel zur unmittelbaren Zukunft der digitalen Literaturwissenschaft vermutet Thomas Weitin, dass „der Veränderungsdruck auf Fächer wie die Literaturwissenschaft durch die Verbreitung digitaler Analyseverfahren (wahrscheinlich) wachsen (wird), wobei offen ist, wie sie damit umgeht.“ (Weitin 2015: 653). Die Auslandsgermanistik steht jetzt schon unter Veränderungsdruck. Sie kann aus dem ganz pragmatischen Grund bei dem Wissen keine Zuflucht nehmen, „dass die (relativen) Massen der Lehrerausbildung schon verhindern werden, dass das Fach innerhalb der

¹ Vgl. bsp. die umfangreiche Studie Gisela Tütkens mit wichtigen Einsichten in die Lehrinhalte und Methodik des Literaturunterrichts im Ausland (Tütken 2006).

Universität zu stark an Bedeutung verliert“ (ebd.). Es sind allerdings nicht nur die geringen oder gar rückläufigen Studierendenzahlen, die die Institute dazu „nötigen“, Ausschau nach neuesten Methodologien und digitalen Tools zu halten, um ihr Fach in der Konkurrenz auf zeitgemäßem Niveau zu halten. Auch die Tatsache, dass viele der literarischen Texte, die unterrichtet werden, mittlerweile digitalisiert worden sind, hat den Literaturunterricht schon verwandelt. Allein die Zugänglichkeit literarischer Texte, historischer Quellen, Digitalisate und E-Books im Netz und die Möglichkeit auf Autorenportale, biographische und andere fachspezifische Datenbanken, digitale Editionen, digitalisierte Quellen auf den Webseiten der Bibliotheken, einschließlich Open-Access Quellen und wissenschaftliche Blogs, zurückzugreifen, erweitert die Lesemöglichkeiten und ändert das Leseverhalten beachtlich. Das wirkt sich auf die Konzepte der Hochschuldidaktik aus, die im Weiteren – bezugnehmend auf den Literaturunterricht und die Literaturgeschichte – besprochen werden.

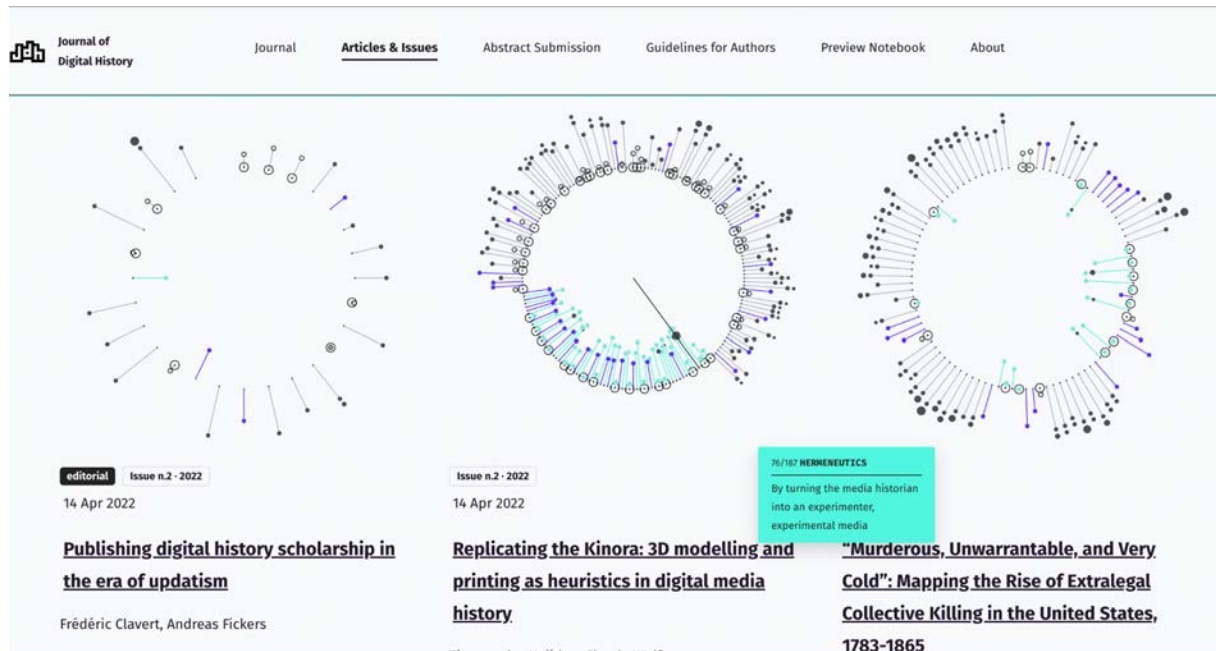
Im vorliegenden Aufsatz werden folgende Möglichkeiten der digitalen Lehre und der Digitalisierung in der Auslandsgermanistik identifiziert: 1. Weiterentwicklung der Lesekompetenzen ausländischer Germanist:innen unter Einbeziehung von Hypertextualität, Multimedialität, Multimodalität und Interaktivität, 2. Weiterentwicklung des interkulturellen Potentials der Auslandsgermanistik infolge der digitalisierten Quellen und neuen Forschungsmethoden.

2 Literarischer Text als kommunikativer Akt und Information

In den Überlegungen zur voraussichtlichen Etablierung der digitalen Literaturwissenschaft innerhalb der Digital Humanities und der Auseinandersetzung mit der Kritik daran wird in einigen Studien auf die kaum zwei Jahrzehnte zuvor stattgefundenene Debatte über die Literaturwissenschaft als Kulturwissenschaft (vgl. Graevenitz 1999) hingewiesen. So wie sich in den 1990er Jahren die Kulturwissenschaft an einigen Universitäten und Forschungsinstituten Geltung verschafft und kulturwissenschaftliche Ansätze innerhalb der Literaturwissenschaft inzwischen breit Fuß gefasst haben (Weitin 2015: 651), „wird sich [so oder so ähnlich] die Digitale Literaturwissenschaft im Verhältnis zu den Digital Humanities auch etablieren, wobei ein ganz wesentlicher Unterschied zum *cultural turn* nicht übersehen werden darf.“ (Ebd.)

Der Hinweis auf die Geschichte der Kulturwissenschaften ist insofern relevant, als eine kritische Reflexion über die Entwicklung des Faches gerade für die Geisteswissenschaften charakteristisch ist. Ihre Vergegenwärtigung im neuen Deutungshorizont, den die methodische Innovation der Digital Humanities ermöglicht, steht ganz und gar in der Tradition der eigenen Theoriegeschichte, vor allem, wie Thomas Weitin auch hervorhebt, der Geschichte von Philologie und Hermeneutik (vgl. ebenda). Digitale Hermeneutik wird auch in Digital History zu einem produktiven Ansatz.

Hermeneutik bietet eine der Schichten, die „das transmediale Geschichtenerzählen in den Geschichtswissenschaften“ ermöglichen [URL 14], wie es auf der Webseite des *Digital History Journal* steht.



Die Webseite der peer-reviewed und Open-Access-Fachzeitschrift *Journal of Digital History* (JDH) mit interaktiven Elementen [URL 14].

Die Kritik an den Digital Humanities aus den Reihen der Literaturwissenschaftler kann auf die Bedenken zurückgeführt werden, dass Anwendung von computergestützten Methoden überwiegend quantitatives Wissen produzieren würde (und so das Fach zu Gunsten einer Quantitativen Literaturwissenschaft rücken würde), anstatt das qualitative Wissen anzustreben. Demgegenüber lässt sich einwenden, dass das Fach momentan das Problem der Konsolidierung des bereits bestehenden Wissens anzugehen hat; eine Tatsache, die für eine interkulturell orientierte Auslandsgermanistik wiederum besonders relevant ist. Zur Problematik der Konsolidierung des Wissens sagt Thomas Weitin:

Unhinterfragt gilt im Fach die originelle neue These oder Beobachtung mehr als die Konsolidierung eines bereits bekannten Ergebnisses durch eine alternative Methode. Ob diese Selbstverständlichkeit langfristig ausreichend innovativ ist, das könnte sich jetzt entscheiden. Es wird schon der Qualifikationsschriften wegen stetig weitere originelle Interpretationen zu den Autorinnen und Autoren geben, deren Texte wir alle kennen. Auch das verdient keine Geringschätzung. Die Digitalisierung ist aber nun eben nicht nur deshalb interessant, weil sie zusätzlich zum Kanon mächtige Korpora erschließt, die zum *big unread* der Literaturwissenschaft gehören. Mit digitalen Tools zu arbeiten, heißt auch zu experimentieren und zum Beispiel auszuprobieren, ob auf ein bekanntes Problem, eine bekannte Frage hin tatsächlich das erwartete Ergebnis eintritt. Meistens ist das nicht hundertprozentig der Fall, gerade die ‚Ausreißer‘ in den Ergebnissen quantitativer Analysen sind interessant, führen (soweit der Fehler nicht im

Experiment liegt) zu Anschlussfragen oder möglicherweise zu einem neuen Problem, das zu Beginn gar nicht zur Debatte stand. (Weitin, 2015, s. 655)

Im breiteren Horizont ist es „realistisch zu erwarten“, dass das *learning* und *knowledge management* im digitalen Raum stattfinden wird (vgl. Komlósi 2016: 164). Das Argument, dass der Umgang mit maschinell gesammelten Daten für die Funktionssysteme der Gesellschaft gefährlich sein könnte – wie die an die Luhmannsche Theorie funktionaler Differenzierung angelehnte Kritik am Google Ngram Viewer (Roth 2014) – ist sicherlich nicht von der Hand zu weisen. Digitalisierung verantwortlich und human zu gestalten ist die Aufgabe dieses Jahrhunderts (vgl. Zweig 2016 [URL 7]). Auf einige Fragen bezüglich der Interaktion Mensch-Maschine in digitalen Kulturen sind bereits Hypothesen aus dem Bereich der Kognitionswissenschaft und der Kognitiven Linguistik formuliert worden, hier insbesondere in Bezug auf kontextbezogenes verbales Verhalten oder soziale Kognition. Es wird festgestellt, dass das Paradigma der sozialen Kognition und damit die Lernprozesse und Fähigkeiten (wie Lese- und Schreibfähigkeit) bereits einen grundlegenden Wandel durchlaufen haben:

The digital age has brought not only new ways of collecting and processing information for human beings (and other intelligent, reasoning entities as well) in the different societies on the globe [...] but it has also made it necessary for researchers to develop new ways of thinking about and understanding digital culture in the quest for answers to complex questions about literacy and human learning and social cognition. [...]

It is argued that the long evolutionary process of linear information processing constituting narrative-like mental structures based on cultural conceptualizations of any culturally coherent human community has already been challenged by parallel and connected network-based information processing making use of fragmented, encapsulated information chunks provided by a plethora of information sources. It is claimed that traditional learning conditions were constituted by a hierarchically determined distribution of knowledge and information and by a norm-based culture of behavior patterns. In opposition to the traditional learning conditions, the emerging patterns of digital cognition, digital information management and digital literacy are not only faster involving greater complexities, but they also facilitate coping with virtualization in general, leading to new cultural landscapes involving augmented reality. (Komlósi 2016: 162–163)

Vor diesem Hintergrund können literarische Texte als komplexe „kommunikative Akte“ (Corbineau-Hoffmann 2002: 7)² bzw. Datenstrukturen betrachtet werden. Daraus ergibt sich die Frage, wie z. B. der klassische Kanon im Literaturunterricht gehandhabt werden kann. Die symbolischen Inhalte eines solchen Textes können den Leser:innen zwar erfahrungsgemäß nicht vertraut sein, das

² Interessanterweise formuliert die Autorin in ihrer *Einführung in die Komparatistik* das Goethesche Konzept von Weltliteratur als eines um, das den Digital Humanities nahe liege: „Entsprechend einem idealiter freien Handelsverkehr, ist Goethes Begriff von Weltliteratur Ausdruck einer beginnenden Epoche internationaler Kommunikation, die zunächst noch in Europa ihr Zentrum hat, sich bald aber über die ganze Welt ausdehnen wird. Für einen klassischen Kanon ist Goethe nicht zu vereinnahmen; viel eher wäre er der geistige Vater vom Internet.“ (Corbineau-Hoffmann 2000: 18)

Potential für eine *network-based information* (Komlósi 2016: 163) ist aber gerade bei diesen Texten groß.³

Dabei geht es nicht darum, wichtige Hintergrundinformationen zu Epoche, Autor und Genre auf eine vermeintlich lernerorientierte Weise zu vermitteln, die viel zu oft die digitalen Techniken als ein Gewand für eine Wissensvermittlung im Format des Frontalunterrichts benutzt. Als Beispiel können Videos auf der populären Lernplattform Studyflix [URL 15] dienen, auf die auch Germanikstudierende im Ausland spontan und gerne zurückgreifen. Die Videos zur deutschen Literatur sind vor allem für deutschsprachige Schüler:innen (Muttersprachler:innen) bestimmt, die Zielgruppe ist also jünger, hat andere Erwartungen und kognitive Fähigkeiten als Student:innen. Auch für diese Gruppe sind solche Videos ungeeignet. Nicht nur werden bei der Charakterisierung der Epoche Klischees verbreitet, sondern durch die wenig einfallsreiche Darstellung wird die Eigenart der Epoche eher verschleiert als nahe gebracht. In allen Videos wird mit der gegenwärtigen Bildsprache gearbeitet, die in diesem Fall zwangsläufig zur Begriffsverwirrung führt. Die für den Expressionismus typische Weltuntergangsstimmung wird mit Piktogrammen begleitet, die eine Umweltkatastrophe assoziieren; die durch den Ersten Weltkrieg und Krise der politischen Institutionen verursachte allgemeine Verunsicherung wird mit einem Dislike-Button dargestellt. (Abb. 1) Irritierend ist auch die Wiederaufnahme der Piktogramme für unterschiedliche Inhalte wie „negative Weltsicht“ (verbunden mit den letzten Jahren der Regierung Kaiser Wilhelm II.) und „moralischer Verfall in Gesellschaft und Kultur [!]“ (Abb. 2). Die Darstellung der Symbole in der Charakterisierung des Symbolismus sind besonders irreführend und leider auch sachlich falsch, da die Symbole im ausgehenden 19. Jahrhundert mit dem Friedenszeichen der Hippiebewegung (Abb. 2) nicht einmal eine strukturelle Ähnlichkeit aufweisen.



Abb. 1: Auslegung zur literarischen Epoche der Moderne [URL 15]



Abb. 2: Auslegung der unterschiedlichen Stilrichtungen der Moderne [URL 15]

³ Die digitale Analyse der Rezeption von Johann Wolfgang von Goethes *Die Leiden des jungen Werthers* wird seit 2020 von der Projektgruppe der Neueren Deutschen Literatur im Rahmen des CRETA (Center for Reflected Text Analytics) an der Universität Stuttgart [URL 16] durchgeführt.

Demgegenüber findet man z. B. auf der Webseite der Herzogin-Anna-Amalia-Bibliothek, auf der das Projekt *Sammlungsräume digital* [URL 21] vorgestellt wird, einen guten Einstieg in die Problematik der Literaturgeschichte, hier in die Epoche der Weimarer Klassik. Student:innen mit tragfähigem Vorwissen auf der Ebene des Mittelschulabschlusses (im tschechischen Bildungssystem) können bei durchdachtem Navigieren zu weiteren Quellen, die unter Zuhilfenahme von entsprechenden Texten ein relevantes mentales Bild von der Epoche, ihrer Kulturpraktiken und der Bedeutung von Literatur als einem dominanten Medium gewinnen. Das Projekt *Sammlungsräume digital* zeigt das mediale Potential der Digitalisierung, die materielle Denkmäler nicht nur rekonstruiert, schützt und zugänglich macht, sondern darüber hinaus eine Interaktion damit initiiert. Digitalisiert werden nicht nur Bücher, sondern auch Objekte und Räume, die virtuell begehbar sind (Projektziel *Virtuelle Verknüpfungen: Raum · Objekt · Buch*) [URL 21]:



Abb. 3: Bibliotheksturm: 360°-Rundgang, entstanden in einem Vorprojekt. Screenshot. [URL 21]

Die virtuelle Verknüpfung zwischen Bibliotheksbeständen und Museumsobjekten illustriert und vermittelt die historischen Sammlungszusammenhänge auf eine innovative Art und Weise. Wurde bei der Darstellung der genannten Räume bisher vor allem auf Fotografien verwiesen, die naturgemäß nur einen Ist-Zustand zeigen, so steht bei diesem Projekt die Interaktion zwischen Nutzer-Raum-Sammlung im Vordergrund. Die Plattform ist technisch so ausgelegt, dass zu einem späteren Zeitpunkt noch weitere Bestände eingebunden werden können. [URL 21]

Beispiel von Anwendung digitaler Quellen und Tools im Literaturunterricht

Unterrichtseinheiten zum Thema:

Johann Wolfgang Goethe und sein Briefroman *Die Leiden des jungen Werthers* (1772)

Ziel: Weiterentwicklung von digitalen und Lesekompetenzen

UE 1: Goethe als Schriftsteller, Jurist, Beamter, Naturforscher und Sammler
Multimedialität, Multimodalität und Interaktivität

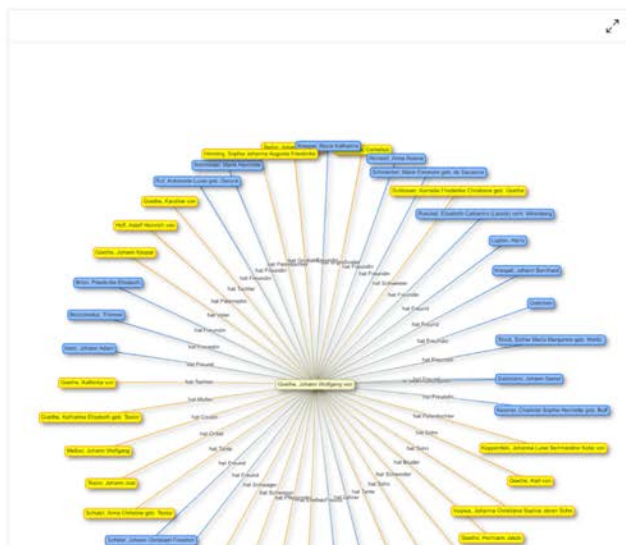
Internet-Recherche zu Goethe und seinem Werk [URL 19]

Arbeit mit Datenbanken und Quellen [URL 19]

KLASSIK
STIFTUNG
WEIMAR

Forschungsdatenbank so:fie

- hat Cousin Meißner, Johann Wolfgang
- hat Ehefrau Vulpius, Christiane verh. Goethe
- hat Vater Goethe, Johann Kaspar
- hat Mutter Goethe, Katharina Elisabeth geb. Textor
- hat Freundin Brion, Friederike Elisabeth
- hat Freundin Brzozowska, Therese
- hat Freundin Buff, Charlotte Sophie Henriette verh. Kestner
- hat Freund Crespel, Johann Bernhard
- hat Freundin Crespel, Maria Catharina
- hat Freundin Gerock, Antoinette Luise verh. Ruf
- hat Freundin Gretchen
- hat Freund Horn, Johann Adam
- hat Freund Hüsgen, He(n)rich Sebastian
- hat Freund Lupton, Arthur
- hat Freund Poccocelli
- hat Freundin Rincklef, Anna Rosina
- hat Freundin Runckel, Elisabeth Catharina (Lisette) verh. Miltenberg
- hat Freund Salzmann, Johann Daniel
- hat Freund Schiller, Johann Christoph Friedrich
- hat Freundin Schmerber, Marie Eleonore geb. de Saussure



Quelle: Wikimedia Commons

Identifikatoren:

KSW: 2475
GND: 118540238

Zitierlink:

https://ores.klassik-stiftung.de/ords/?p=9002:::P2_ID:2475

Siehe auch:

Abb. 4: Goethes Beziehungen [URL 19]

KLASSIK
STIFTUNG
WEIMAR

Archivdatenbank

Bestände Register Suche Merkliste [0] Projekt

Bestand 25: Goethe, Johann Wolfgang / Werke

Geschichte und archivische Bearbeitung Gliederung und Verzeichnungseinheiten Konkordanz Statistik



Goethe, Johann Wolfgang / Werke

- Werke.....W 1
- Gedichte.....W 1
- Manuskripte zu den Werkausgaben.....W 1
- Sonstige Sammelhandschriften und Übergreifendes.....W 18
- Zueignung.....W 29
- Lieder.....W 30
- Gesellige Lieder.....W 40
- Balladen.....W 48
- Elegien. I. Römische Elegien.....W 52
- Elegien. II.....W 56
- Episteln.....W 59
- Epigramme. Venedig 1790.....W 61
- Weissagungen des Bakis.....W 72
- Vier Jahreszeiten.....W 75
- Sonette.....W 81
- Cantaten.....W 91
- Vermischte Gedichte.....W 94
- Aus Wilhelm Meister.....W 102
- Antiker Form sich nähernd.....W

Gehe zu Signatur:

Goethe, Johann Wolfgang / Werke > Werke > Gedichte > Manuskripte zu den Werkausgaben

25/W 1 Vermischte Gedichte. Erste Sammlung WA I 1, 13-14, 17-19, 22, 27-28, 43, 44, 60, 62, 64, 67-79, 1, 83, 84, 95-98, 1, 99-103, 1, 117-118, 167-170; I 2, 87-92, 94, 95, 106-109, 182-184; I 4, 89-91 (5, 2, 68-69, 338-340)
WA: H.3; vgl. I 1, 366-367
Reinschrift egh; korr Herder, korr Wieland; zT nicht vollendet und Bruchstück = Vorstufe für Druckvorlage zu S Bd 8, 1789
41 Blatt
dabei: Markierung Herder(?), Wieland(?)
zwei Titelblätter Vogel
unvollständig enthalten:
BI 3: 'Heidenröslein' WA I 1, 16 nur Titel 'Heidenröslein'. -
BI 4: 'Stirbt der Fuchs, so gilt der Balg' WA I 1, 15 nur Titel 'Stirbt der Fuchs'. -
BI 12: 'Erster Verlust' WA I 1, 56 nur Titel 'Der erste Verlust'. -
BI 31: 'Amor als Landschaftsmaler' WA I 2, 182 unter dem Titel 'Amor ein Maler' nur Vers 1-44, 55-67. -
BI 33, 34: 'Morgenklagen' WA I 2, 98 nur Titel
zusätzlich enthalten, in S Bd 8 nicht aufgenommen:
BI 3: 'Rettung' WA I 1, 22 unter dem Titel 'Die Rettung'. -
BI 6: 'Christel' WA I 1, 18 unter dem Titel 'Taumel'. -
BI 36: 'Wahrer Genuß' WA I 4, 89-91: spätere Fassung unter dem Titel 'Genuß' WA I 5.2, 338-340

Weiter >



100 Digitalisate

Abb. 5: Recherche in der Archivdatenbank [URL 19]

Detailansicht



Personen & Körperschaften

Goethe, Johann Wolfgang von (1749 - 1832)  so:fit

Sammler

Titel

Sendung Eichhorn, 8. Grauer gemeiner Jaspis mit rothen Adern, den Wetzschiefen vom Harze ähnlich, von Kirchheimbolanden vom Fuß des Donnersberges. Die Art von grüner Farbe ist von den Mineralogen noch nicht angeführt. Sollte es dem Wetzschiefer nich

Kategorie

Werkstoff, Substanz, Rohstoff*

Inventarnummer

GNG 06325

Standort / aktuelle Ausstellung

derzeit nicht ausgestellt

Creditline

Klassik Stiftung Weimar, Museen

Abb. 6: Goethe als Naturforscher und Sammler [URL 19]

UE 2: *Die Leiden des jungen Werthers*

Textualität und Hypertextualität

Die Leiden des jungen Werthers – Wikipedia [URL 6]

Das Goethezeitportal: Wertheriana [URL 3]

<https://www.deutschestextarchiv.de/book/show/20204> [URL 5]

UE 3: *Die Leiden des jungen Werthers*

Arbeit mit Primärtext, Close Reading

Anrede in Briefen (Werter/Werther Herr), Beziehung zum Namen Werther, Inszenierung des fiktiven Raums in Goethes Briefroman

Bedeutung von Schlüsselbegriffen Liebe, Herz, Einbildungskraft, Lesen, Kunst/Künstler im Kontext des empfindsamen Schreibens

Arbeit mit Primärtexten (Goethe, Miller), Distant Reading (ansatzweise)

Vergleich von Johann Wolfgang Goethes *Die Leiden des jungen Werthers* (1772) und Johann Martin Millers *Siegiwart, eine Klostersgeschichte* (1776) – Vorkommen von Schlüsselbegriffen der Empfindsamkeit in beiden Werken

Intertextualität

Computergesteuerte Textanalyse

DWDS [URL 9]

Der digitale Grimm [URL 4]

Voyant Tools [URL 22]

The screenshot shows the DWDS entry for 'wert'. At the top, it says 'das maacnen ist seiner wert'. The main entry is '4. veraltend, spöttisch von jmdm. geschätzt und verehrt, teuer'. Below this, there are grammatical and example sentences. A sidebar on the left contains navigation options like 'Seitenanfang', 'Bedeutungen', 'Etymologie', 'Thesaurus', and 'Typische Verbindungen'. At the bottom, there is a note: 'Dieses Wort ist Teil des Wortschatzes für das Goethe-Zertifikat B1.' Below the main entry, there is a section for 'Etymologie' with a detailed historical explanation of the word's origin and development.

Abb. 7: Wörterbuch-Recherche zur Wortbedeutung *wert* [URL 9]

The screenshot shows the 'Wörterbuchnetz' website. The main entry is for 'LIEBE, f. bis LIEBEBEWANDERT, part.'. The entry includes a detailed definition: 'LIEBE, f. amor; ein vorzugsweise auf hochdeutsches gebiet eingeschränktes wort, zustandsbildung zu dem adj. lieb sp. 896: ahd. liubi, einmal auch liupa, mhd. liebe; in niederdeutsches gebiet ragt es hinüber: alts. liubi dilectionem. Essener glossen im niederdeutschen jahrbuch 4 (1879) s. 49; mnd. nnd. lève, niederl. lieve, doch theilt es hier seine stelle mit liefde, liefde, vgl. unter liebebe sp. 916; das ags. lufu, lufe liebe ist unserm liebe nur wurzelhaft verwandt, nicht dasselbe; das goth. und altnord. bietet keine vergleichbare substantivbildung, die allgemeine bedeutung des wortes als des zustandes oder der handlung des lieb habens prägt sich in verschiedener weise aus.' It also lists various literary references and historical occurrences of the word.

Abb. 8: Wörterbuch-Recherche zur Wortbedeutung *Liebe* und zum Vorkommen des Wortes in der klassischen deutschen Literatur [URL 4]

DWDS Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute. Anmelden

Startseite / Textkorpora / DTA-Kern+Erweit. (1465-1969) / Korpusbelege

Korpusbelege DTA-Kern+Erweit. (1465-1969)

Suche: x 🔍 ? ↻

Korpus: DTA-Kern+Erweit. (1465-1969) **Start:** 1774 **Ende:** 1776 **Textklassen:** Belletristik Wissenschaft Gebrauchsliteratur Zeitung

Anzeige: KWIC voll maximal **Sortierung:** Datum aufsteigend **Treffer pro Seite:** 50

1-50 von 843 Treffern [649 in DTA-Kernkorpus] [194 in DTA-Erweiterungen] Treffer exportieren Weitere Hinweise

1: Goethe, Johann Wolfgang von: Die Leiden des jungen Werthers. Bd. 1. Leipzig, 1774.
Jhr könnt seinem Geist und seinem Charakter eure Bewunderung und **Liebe**, und seinem Schicksaale eure Thränen nicht versagen.

2: Goethe, Johann Wolfgang von: Die Leiden des jungen Werthers. Bd. 1. Leipzig, 1774.
es ist damit wie mit der **Liebe**, ein junges Herz hängt ganz an einem Mädchen, bringt alle Stunden seines Tags bey ihr zu, verschwendet all seine Kräfte, all sein Vermögen, um ihr jeden Augenblick auszudrücken, daß er sich ganz ihr hingiebt.

DWDS-Wörterbuch

Belege in Korpora

Referenzkorpora
 DWDS-Kernkorpus (1900-1999) (16111)
 DWDS-Kernkorpus 21 (2000-2010) (1522)
 DTA-Kernkorpus (1598-1913) (48036)

Metakorpora
 DTA-Kern+Erweit. (1465-1969) (74434)
 Historische Korpora (1465-1998) (271850)

Referenz- und Zeitungskorpora (frei)
 (172478)

Zeitungskorpora
 Berliner Zeitung (1994-2005) (18953)
 Der Tagesspiegel (ab 1996) (13867)
 Die ZEIT (1946-2018) (47591)

Wörterkorpora
 Blogs (24634)

Spezialkorpora

Abb. 9: Wörterbuch-Recherche zu Belegen in unterschiedlichen Korpora (Belletristik, Gebrauchsliteratur, Zeitung) von *Liebe* kurz nach dem Erscheinen von Goethes Briefroman [URL 9]

Voyant Tools

👁️ Cirrus ○ Mandala 📄 Kollokationen 📖 Reader 🌿 Worttrauben 📈 Trends 📄 Dokumentbegriffe

Begriff	Kollokation	Anzahl (Kontext)
Liebe	und	170
Liebe	ich	82
Liebe	sie	71
Liebe	die	64
Liebe	er	62
Liebe	der	62
Liebe	nicht	53
Liebe	zu	48
Liebe	das	46
Liebe	mit	44
Liebe	so	39

Herz X 1,254 Kontext Skalen

Zusammenfassung 📄 Dokumente 🗉 Phrasen 🗉 Kontexte 🗉 Bubblelines 🗉 Cirrus

Dieser Korpus hat 6 Dokumente mit 241.452 einzigartige Wortformen. Erstellt jetzt.

Dokumentlänge:
 • Am längsten: Miller, Johann Martin... (122438); Miller, Johann Martin... (78354); Goethe, Johann Wolfgang... (21962); Goethe, Johann Wolfgang... (19209); Miller, Johann Martin... (306)
 • Am kürzesten: Goethe, Johann Wolfgang... (172); Miller, Johann Martin... (306); Goethe, Johann Wolfgang... (18209); Goethe, Johann Wolfgang... (21962); Miller, Johann Martin... (78354)

Wortschatzdichte:
 • Am höchsten: Goethe, Johann Wolfgang... (0.779); Miller, Johann Martin... (0.709); Goethe, Johann Wolfgang... (0.231); Goethe, Johann Wolfgang... (0.215); Miller, Johann Martin... (0.123)

Skalierung Begriffe

Voyant Tools - Stefan Sinclair & Geoffrey Rockwell (© 2023) Privacy v. 2.6.2

Abb. 10: Der Begriff Liebe in Romanen von Goethe und Miller in der Analyse durch das digitale Tool Voyant [URL 22]

Das digitale Tool Voyant ist besonders geeignet für Fragestellungen wie: Welche Begriffe werden in einem Text oder einer Textsammlung am häufigsten verwendet? In welchem Kontext kommen ausgewählte Wörter vor? Auf welche Art und Weise ballen sich Wörter in einer Textsammlung zusammen? [URL 22]

Goethes *Werther* eignet sich für eine solche Lektüre und Analyse besonders gut. Die literarischen wie außerliterarischen Aspekte der Rezeption, die in vielen Bereichen höchst kontrovers war (vgl. Streitschriften, intertextuelle Bezüge in anderen literarischen Werken der Zeit, Werther-Fieber, Werther-Effekt, neue Lesegewohnheiten etc.) und das im Roman verwirklichte Konzept des empfindsamen Lesens, in dem bestimmte Ausdrücke einen Lösungscharakter (und für heutige Leser:innen ein großes Deutungspotential) haben, können durch eine digitale Analyse neu und genauer erforscht werden.

Student:innen der Auslandsgermanistik können also unter Anwendung geeigneter digitaler Tools und Auswahl von digitalen wie Print-Quellen ihr Leseverstehen weiterentwickeln. Sie machen sich dabei mit dem literarischen Text in seiner Textualität und seinem Kontext vertraut. Digitale Literaturwissenschaft bietet ihnen durch Hypertextualität, Multimedialität, Multimodalität und Interaktivität Operationsweisen, sich auch mit älteren Texten auseinanderzusetzen und sie verstehen zu lernen.

3 Netzwerkmodelle in Konkurrenz zu historischen Narrativen

Die oben zitierte These László Imre Komlósis, dass heutige Lernprozesse als eine parallele und vernetzte Informationsverarbeitung fungieren, die fragmentierte, gekapselte Informationsbrocken aus einer Vielzahl von Informationsquellen nutzt (Komlósi 2016: 163), lässt vermuten, dass sich auch Prozesse von Verarbeitung der Informationen auf eine ähnliche Weise etablieren. Wie kann es zur Weiterentwicklung des interkulturellen Potentials der Auslandsgermanistik beitragen?

Ich möchte es am Beispiel der Phänomene wie Konsolidierung des Wissens, das „*big unread*“ (Weitin 2015) und vernetzte Informationsverarbeitung belegen, konkret an der Erforschung einiger bisher unterlassenen Aspekte der Epoche um 1900. Ich gehe davon aus, dass diese Phänomene den mit der Produktion von Literatur verbundenen Strukturen der Zeit innewohnen.⁴ Das „*big unread*“ können hier Werke, journalistische Texte oder mit dem Literaturbetrieb verbundene Aktivitäten von Autorinnen, Journalistinnen und gesellschaftlichen Akteurinnen darstellen.

Die Digitalisierung macht unter anderem Quellen wie Zeitungen und Zeitschriften zugänglich, die eine im mitteleuropäischen Kulturraum wahrhaftig vielschichtige und kaum überschaubare Medienlandschaft geschaffen haben. Dadurch können Autor:innen und Akteur:innen präsent werden, die entweder vergessen oder in der Literaturgeschichte unterrepräsentiert sind. Darüber hinaus

⁴ Als allegorische Darstellung der europäischen Moderne kann das gewaltige *Passagen-Werk* Walter Benjamins gelten, an dem der Autor im Pariser Exil 1934–1940 arbeitete und das unvollendet blieb. Es ist ein Versuch, anhand von Ansammlung einer Unmenge des historischen Materials, das auf Paris des 19. Jahrhunderts fokussierte, die „Urgeschichte der Moderne“ zusammenzutragen.

sind letztlich spezifische Datenbanken entstanden, die das in Print-Medien verstreute Wissen konzentrieren. So verdeutlichen die Einträge in der Datenbank *Frauen in Bewegung*, die in die Webseite der Österreichischen Nationalbibliothek integriert ist, Biographien und Aktivitäten der Frauen und lassen damit ein mannigfaltiges Bild von Frauenleben zwischen 1848–1938 in der Habsburgermonarchie und des Nachfolgestaates Republik Österreich entstehen. Am Beispiel der Biographie von Marie Holzer (1874–1924), einer österreichischen Schriftstellerin und Journalistin, werden auf Abb. 11 die biographischen Daten, Vernetzungen, Lexikoneinträge, ausgewählte Publikationen und Quellen und Sekundärliteratur gezeigt. Beim Anklicken von Vernetzungen erscheint ein interaktives Netz von Kontakten und Mitgliedschaften (Abb. 12).

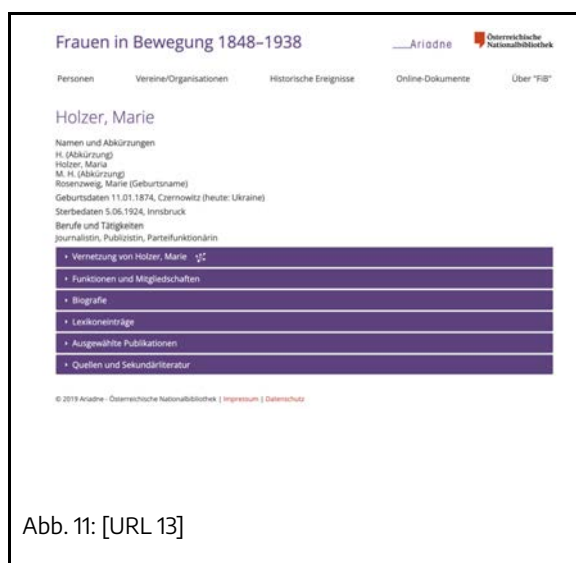


Abb. 11: [URL 13]

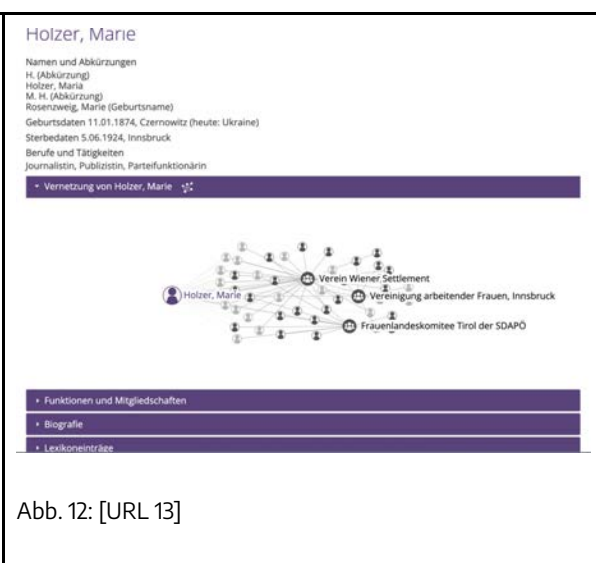


Abb. 12: [URL 13]

Biografien, Vereinsprofile, Dokumente

Wer waren die Frauen, die sich in der Habsburgermonarchie und der Zwischenkriegszeit in Österreich für Frauenstandpunkte und Frauenpolitik einsetzten? In welchen Frauenvereinen und -organisationen engagierten sie sich für Frauenrechte und Fraueninteressen? [...] Welche Beziehungen gab es zwischen den AkteurInnen und welche Netzwerke bildeten sich zwischen Frauenorganisationen? [...]

Diese und ähnliche Fragen beantwortet „Frauen in Bewegung 1848–1938.“ Personen, Frauenorganisationen und ihre Aktivitäten werden anhand ihrer Dokumente sowie weiterer Informationen präsentiert. Dies geschieht mittels Kurzdarstellungen zu Personen und Frauenorganisationen, Nachweisen zu Quellen und Sekundärliteratur sowie Verlinkung zu Volltext-Dokumenten. [URL 13]

Als ein anderes Beispiel kann die frühe Rezeption von Rainer Maria Rilke in den Böhmischen Ländern dienen. Obwohl Rilkes Werk- und Publikationsgeschichte sehr gut dokumentiert sind, kann der Zugriff auf regionale oder weniger bekannte Medien die Rilke-Rezeption um wertvolle Daten ergänzen. Bei der Sichtung der Print-Medien der Zeit tritt es deutlich zu Tage, dass Rilkes frühe Gedichte in Böhmen durchaus wahrgenommen und intensiv besprochen wurden. Die in Berlin erschienene Gedichtsammlung *Mir zur Feier* (1899) wurde in den Nr. 11 und 13 der 1879–1915 in Prag

herausgegebenen Wochenschrift für Politik, Volkswirtschaft, Kunst und Literatur, dem *Montagsblatt aus Böhmen* (bis 1893 *Montags-Revue aus Böhmen*), kenntnisreich besprochen. Man wird auch des ursprünglichen Titels kundig, der sich von der 1906 erschienenen ersten Buchveröffentlichung unterscheidet. Die Digitalisierung von zeitgenössischen Medien veranschaulicht darüber hinaus die Publikations- und Rezeptionsprozesse, die von den für die Literaturgeschichte sonst oft unsichtbaren Akteuren durchgeführt wurden.

In diesem Sinne schafft der digitale Zugang zu solchem Quellenmaterial eine Art vernetztes Wissen, das das bereits bestehende Wissen neu strukturiert und neue kulturelle Konzeptualisierungen ermöglicht. Von solchen Vorgängen kann (nicht nur) die Auslandsgermanistik profitieren, denn so können auch regionale, marginalisierte oder interkulturelle Aspekte der Sprach- und Literaturwissenschaft berücksichtigt und im transnationalen, digitalen Raum erforscht werden.

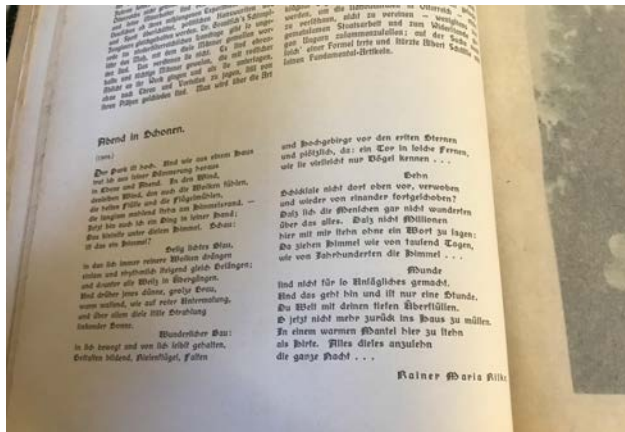


Abb. 13: Rilkes Gedicht *Abend in Schonen*, geschrieben 1904, zum ersten Mal erschienen 1906 in der Monatsschrift *Deutsche Arbeit*. Die Zeitschrift ist nicht digitalisiert. (Foto VJ)

Abend in Skaane

Der Park ist hoch. Und wie aus einem Haus
tret ich aus seiner Dämmerung heraus
in Ebene und Abend. In den Wind,
denselben Wind, den auch die Wolken fühlen
die hellen Flüsse und die Flügelmühlen,
die langsam mahlend stehn am Himmelstrand.
Jetzt bin auch ich ein Ding in seiner Hand,
das kleinste unter diesen Himmeln. — Schau:

Ist das ein Himmel?:

Selig leichtes Blau,
in das sich immer reinere Wolken drängen
und drunter alle Weiß in Uebergängen
und drüber jenes dünne große Grau
warmwallend wie auf rother Unterma-
lung und über allem diese stille Strahlung
sinkender Sonne.

Wunderlicher Bau,
in sich bewegt und von sich selbst gehalten,
Gestalten bildend, Niesflügel, Falten
und Hochgebirge vor den ersten Sternen
und plötzlich, da: Ein Thor in solche Fernen
wie sie vielleicht nur Vögel kennen . . .

57

Abb. 14: Das gleiche Gedicht Rilkes in der Sammlung *Buch der Bilder* (1906). Der schwedische Ort Schonen (s. Abb. 13), standardschwedisch und dänisch Skåne, wird im Titel als Skaane geschrieben. [URL 25]

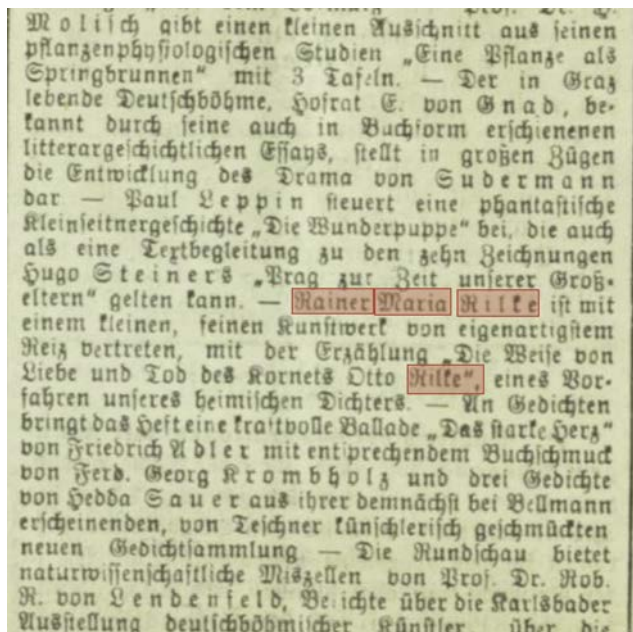


Abb. 14: Hinweis auf die in der *Deutschen Arbeit* 1904 erschienene Erzählung Rilkes unter dem Titel *Die Weise von Liebe und Tod des Cornets Otto Rilke*. In: Montagsblatt aus Böhmen, Jg. 26, Nr. 41, S. 6 (17.10.1904). [URL 1]



Abb. 15: Buchbesprechung von Rilkes Gedichtband *Mir zur Feier* (1899). In: Montagsblatt aus Böhmen, Jg. 22, Nr. 11, S. 6 (12.3.1900). [URL 1]

4 Fazit

Die Digital Humanities und die digitale Lehre bieten Möglichkeiten, die die Auslandsgermanistik wesentlich vorantreiben können. Die textuellen Merkmale der digitalen Medien wie Hypertextualität, Multimedialität, Multimodalität und Interaktivität reagieren auf die gegenwärtigen Lernprozesse. Dadurch können auch literarische Texte einen neuen, für die Studierenden potentiell attraktiven Charakter gewinnen. Obwohl für eine computergesteuerte Analyse von literarischen Texten noch viele Fragen offen stehen [URL 18], erscheint schon jetzt das Konzept der Literatur als kommunikativer, vernetzungsfähiger Akt als tragend. Medien- und digitalisierungsbedingte Forschungsmethoden in einem digitalen Raum fördern das interkulturelle Potential des Faches.

Literaturverzeichnis

BOGDAL, Klaus-Michael/KORTE, Hermann (Hrsg.) (2003): Grundzüge der Literaturdidaktik. 2. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag.

CORBINEAU-HOFFMANN, Angelika (2004): Einführung in die Komparatistik. Berlin: Erich Schmidt.

CORBINEAU-HOFFMANN, Angelika (2002): Die Analyse literarischer Texte. Einführung und Anleitung. Tübingen/Basel: Francke.

ESSELSBORN, Karl (2003): Interkulturelle Literaturdidaktik. In: Alois Wierlacher/Andrea Bogner (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Germanistik. Stuttgart: Metzler, 480–486.

GRAEVENITZ, Gerhart von (1999): Literaturwissenschaft und Kulturwissenschaft. Eine Erweiterung. In: Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, Jg. 73, Nr. 1, 94–115.

HENSELER, Roswitha/ SURKAMP, Carola (2010): Lesen und Leseverstehen. In: Wolfgang Hallet/Frank G. Königs: Handbuch Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: Klett, 87–92.

HOCHREITER, Susanne/KLINGENBÖCK, Ursula (Hrsg.) (2006): Literatur Lehren Lernen. Hochschuldidaktik und germanistische Literaturwissenschaft. Wien: Böhlau Studienbücher.

KOMLÓSI, László Imre (2016): Digital Literacy and the Challenges in Digital Technologies for Learning. In: Daniel Dejica/Gyde Hansen/Peter Sandrini/Iulia Para (Hrsg.): Language in the Digital Era. Challenges and Perspectives. Warsaw/Berlin: De Gruyter Open, 162–171.

LEVENSON, Michael (Hrsg.) (2011): The Cambridge Companion to Modernism. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

LÖSENER, Hans (2001): Lesen, was ein Text macht. Auf dem Weg zu einem anderen Lesen. In: Didaktik Deutsch 11, 22–37.

LUPȘAN, Karla (2016): On the Use of Hypermediality in Teaching Culture in German as a Foreign Language Context. In: Daniel Dejica/Gyde Hansen/Peter Sandrini/Iulia Para (Hrsg.): Language in the Digital Era. Challenges and Perspectives. Warsaw/Berlin: De Gruyter Open, 172–188.

MAGENAU, Jörg (2001): Literatur als Selbstverständigungsmedium einer Generation. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik 31, 124, 56–63.

RILKE, Rainer Maria (1906): Abend in Schonen. In: Deutsche Arbeit: Monatsschrift für das geistige Leben der Deutschen in Böhmen, Jg. 5, 20.

ROTH, Steffen (2014): Fashionable Functions: A Google Ngram View of Trends in Functional Differentiation. In: International Journal of Technology and Human Interaction. Band 10, Nr. 2, 34–58.

TÜTKEN, Gisela (2006): Literatur im Unterricht Deutsch als Fremdsprache an der Hochschule im Ausland – aber wie? Ein Vorschlag am Beispiel Rußlands. In: Informationen Deutsch als Fremdsprache 33, 1, 52–90.

WEITIN, Thomas (2022): Digitale Literaturgeschichte. Eine Versuchsreihe mit sieben Experimenten. Berlin/Heidelberg: Metzler.

WEITIN, Thomas (2015): Digitale Literaturwissenschaft. In: Deutsche Vierteljahrschrift für Literaturwissenschaft und Geistesgeschichte, Jg. 89, Nr. 4, 651–656.

Internetquellen

URL 1: ANNO <https://anno.onb.ac.at/cgi-content/annoshow?call=mbb|19000312|6|100.0|0> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 2: Book titles in this series - Digitale Literaturwissenschaft <https://www.springer.com/series/16777/books> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 3: Das Goethezeitportal: Wertheriana <http://www.goethezeitportal.de/index.php?id=3484> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 4: Der digitale Grimm <http://dwb.uni-trier.de/de/> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 5: Deutsches Textarchiv <https://www.deutschestextarchiv.de/> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 6: Die Leiden des jungen Werthers – Wikipedia https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Leiden_des_jungen_Werthers (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 7: <https://dhd2016.de/boa.pdf> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 8: digital humanities im deutschsprachigen raum <https://dig-hum.de/> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 9: DWDS <https://www.dwds.de/> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 10: EGO (Europäische Geschichte Online) <http://ieg-ego.eu> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 11: Fickers, Andreas/Clavert, Frédéric: On pyramids, prisms, and scalable reading. In: Journal of Digital History, 1(1), 1–13. <https://doi.org/10.1515/JDH-2021-1008> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 12: Flüh, Marie (2020): Digitale Literaturwissenschaft im schulischen Bereich? Ein Bericht aus der Praxis – Fokus Lehrerbildung <https://hse.hypotheses.org/2560> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 13: Frauen in Bewegung 1848–1938 <https://fraueninbewegung.onb.ac.at/> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 14: <https://journalofdigitalhistory.org/en> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 15: <https://studyflix.de/deutsch/moderne-epoche-3656> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 16: https://www.creta.uni-stuttgart.de/forschungsschwerpunkte/index.html#Fachgruppe_Neuere_Deutsche_Literatur (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 17: <https://www.texttechnologylab.org/applications/wikidition/> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 18: Hypotheses <https://de.hypotheses.org/> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 19: Logo Klassik Stiftung Weimar https://ores.klassik-stiftung.de/ords/f?p=900:2:::P2_ID:2475 (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 20: Moderne (Epoche) • Literaturepoche einfach erklärt · [mit Video] (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 21: Sammlungsräume digital - Archiv- und Forschungsbibliothek <https://www.klassik-stiftung.de/herzogin-anna-amalia-bibliothek/projekte/sammlungsraeume-digital/> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 22: Voyant | forTEXT <https://fortext.net/tools/tools/voyant> (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 23: Wikidition | Text Technology Lab (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

URL 24: Wikisource https://de.wikisource.org/wiki/Abend_in_Skaane (Letzter Zugriff: 13.02.2023)

Bildung in Zeiten der Wirtschaftskrise(n) und die Online-Lehre als Zufluchtsort oder Sackgasse

Olivera Durbaba, Universität Belgrad, Serbien

1 Bildung zwischen traditionellen humboldtschen Idealen und der schönen neuen digitalen Welt

Im Sommersemester 2021 und 2022 habe ich im Rahmen eines meiner Kurse zur Didaktik/Methodik der Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache mit den Teilnehmenden, Germanistikstudierenden im letzten (achten) Semester ihres BA-Studiums, eine klein angelegte Studie durchgeführt. Die Studie wurde als empirische Einführung ins Projekt „Germanistik Digital“ konzipiert und sollte die Studierenden anregen, über Möglichkeiten, Potentiale, Gefahren und Risiken der voranschreitenden Digitalisierung in Bildungseinrichtungen, Lehr- und Lernprozessen zu reflektieren¹. Sie wurden dabei veranlasst, ausgehend von der sogenannten Theorie der Unbildung des österreichischen Bildungstheoretikers Konrad Paul Liessmann, der die Umwandlung des humboldtschen humanistischen Bildungsideals in moderne Bildungssysteme als eine Art „(...) *Umgang mit Wissen jenseits jeder Idee von Bildung*“ (Liessmann, 2010: 10) anprangert, über mögliche Auswirkungen der allumfassenden Ökonomisierung des anwendungs- und zweckorientierten Wissens auf den institutionellen Fremdsprachenunterricht nachzudenken. Ihre Überlegungen haben sie zuerst als Hausarbeiten formuliert und danach in Gruppendiskussionen vertieft. Den Teilnehmenden an der Studie wurden auf der fakultätsinternen Moodle-Plattform mehrere wissenschaftliche Artikel und Aufnahmen der öffentlichen Auftritte von K.-P. Liessmann zur Verfügung gestellt (s. Anhang). Ihre Hausarbeiten wurden anschließend analysiert und in Gruppendiskussionen weiter erörtert, vor allem im Hinblick auf ihre eigenen Stellungnahmen zu Liessmanns Thesen und zu möglichen Herausforderungen, Chancen und Risiken der (unvermeidlichen?) Digitalisierung und Technisierung im Alltag und in der Schule sowie zu geänderten Lehrerrollen und -aufgaben von Fremdsprachenlehrenden in einem Bildungskontext, der mehr oder weniger auf marktorientiertes

¹ Über manche der hier angeschnittenen Fragestellungen und Reflexionen habe ich auf der im Juni 2022 in Warschau abgehaltenen FIPLV-Konferenz (Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes /International Federation of Language Teacher Associations) berichtet, die unter dem Motto „Language education in the times of global change: The need for collaboration and new perspectives“ stattfand (s. Durbaba: Zwischen Bildungsmisere und Bildungsreform(en): Reflexionen angehender Fremdsprachenlehrkräfte über moderne Bildungssysteme und Zukunftsperspektiven des institutionellen Fremdsprachenlernen, *Neofilolog*, Warschau, in Druck).

Wissensmanagement abzielt. Die Idee dabei war, durch einen kleinen und einigermaßen provokanten Ausschnitt aus der bildungstheoretischen Literatur die Studierenden zum kritischen und argumentierten Reflektieren über (vermeintliche oder tatsächliche?) Unzulänglichkeiten von Bildungssystemen und -konzepten anzuspornen. Als Forschende habe ich mir dadurch erhofft, mehr Einsicht darin bekommen zu dürfen, welche Überlegungen zu (Irr)Wegen von Bildungskonzepten im 21. Jahrhundert Studierende hegen, die sich einerseits noch im Ausbildungsprozess befinden, andererseits in absehbarer Zukunft selbst ihre Laufbahn als Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache beginnen werden. Außerdem hat mich interessiert, ob und inwieweit sich die Sichtweisen und Stellungnahmen der Studierenden, die zur Generation der sog. „digitalen Eingeborenen“ (*digital natives*) gehören, von den subjektiven Eindrücken und Haltungen der Generation ihrer Dozenten und Professoren als „digitaler Einwanderer“ (*digital immigrants*) unterscheiden².

2 Was die Theorie über die Bildung besagt?

Die Themen, die die größte Aufmerksamkeit erlangten und in den meisten Aufsätzen besprochen wurden, bezogen sich auf: (1) Einwirkung ökonomischer Zwänge und Gesetzmäßigkeiten auf Bildung; (2) kompetenzorientiertes Lehren und Lernen; (3) Anpassung der Schulsysteme an spätere Wissensanwendung bzw. Umsetzung des Gelernten; (4) quantitativ und qualitativ verwertbare Vermittlung von Wissen; (5) Umgang mit Informationen; (6) Konkurrenzdenken und Wettbewerbsfähigkeit im Schulwesen; (7) (Bedarf an) Reformen in Schule und Studium; (8) (Bedarf an) Testverfahren in Schule und Studium; (9) Einflüsse der Anwendung von digitaler Technik und massenmedialen Ressourcen auf Ausbildungsprozesse, Imperativ der Digitalisierung; (10) (terminologische und inhaltliche) Unterscheidung von Bildung und Unbildung; (11) Lehrende vs. Coaches und Lernbegleitende; (12) Individualisierung von Lernangeboten.

Bei manchen dieser Thesen stimmen die Studierenden Liessmanns Stellungnahmen fast ausnahmslos zu, manche andere stoßen dagegen eher auf Unverständnis und Skepsis. Fast ungeteilte Zustimmung seitens der Studierenden finden folgende Überlegungen und Stellungnahmen:

a. Bildung verliert an Wert, weil sie verwertet und wirtschaftlichen Anforderungen angepasst wird.

² Neben relativ zahlreichen Beiträgen zu dieser Dichotomie im Bereich des Fremd- und Zweitsprachenunterrichts lassen sich viele interessante und übertragbare Einsichten auch aus der aktuellen Forschung in anderen wissenschaftlichen Feldern gewinnen (s. Chaves et al 2016, Heding 2011, Kysele-Schiemer 2015, Prensky 2001, Wang et al 2013).

b. „Wer wird Millionär“-Wissen ist nutzlos. Nur Fakten zu kennen, zeugt nicht von guter Bildung.

c. „Testeritis“, Konkurrenzkampf, „PISA“-Wahnsinn etc. zerstören die Schullandschaft.

Liessmanns Stellungnahmen, die die Studierenden jedoch mehrheitlich ablehnen, beziehen sich in der Regel auf sein (zwar nicht besonders stark ausgeprägtes, dafür aber explizit ausgedrücktes) Unbehagen bezüglich der Anwendung digitaler Medien und anderer technischer Mittel, mancher neuer Lehr- und Lernmethoden, Änderungen bei den herkömmlichen Schulfächern und Kanons im Unterricht. Seine Thesen bezüglich der Anwendung der digitalen Medien und Ressourcen im Unterricht drücken vor allem seinen Zweifel an einem möglichen Beitrag zur Optimierung der Lehr- und Lernmethoden sowie an einem zu erwartenden Lernzuwachs aus:

- 1) „(...) mit der Kürzung von Deutschstunden, zuerst zugunsten einer verwaschenen und in dieser Dimension unsinnigen Integration des Computers in den Unterricht, dann im Zuge der soeben verkündeten "Entlastung" der Schüler, droht aktive und souveräne Sprachbeherrschung im eigentlichen Sinn überhaupt zu verschwinden.“
- 2) „Neben all den wichtigen lernpsychologischen Einwänden gegen einen zu frühen Einsatz digitaler Geräte im Unterricht, neben dem ebenso wichtigen Hinweis, dass der zu Recht geforderte kritische Umgang mit dem Internet, sozialen Netzwerken und digitaler Lebenswelt eine Distanz zur Voraussetzung hat, die ihr Fundament in der analogen Welt haben muss, spricht vor allem eines gegen die These, dass die Digitalisierung des Unterrichts auf die neue Arbeitswelt vorbereitet: Digitalisierung bedeutet, alles zu automatisieren, was automatisiert werden kann, alles zu vernetzen, was vernetzt werden kann. Wohl werden für die Pflege dieser Technologien immer eine Handvoll Techniker und Experten gebraucht werden, auf den Arbeitsmärkten der Zukunft werden aber jene jungen Menschen die besten Chancen haben, die Kenntnisse und Fähigkeiten aufweisen, die entweder nicht digitalisiert werden können oder die Automatisierung kritisch und reflektierend begleiten.“
- 3) „Die Realität des Bildungsgeschehens wird aus ideologischen Gründen in der Regel ausgeblendet. Dass Tablet- und Laptopklassen im Vergleich schlechter abschneiden als analog unterrichtete Kinder, wird ebenso ignoriert wie die Probleme, die der Inklusionsimperativ für alle Beteiligten und Betroffenen geschaffen hat.“
- 4) Z. Z. ist eigentlich keine digitale „Revolution“ im Gange: Nichts wird „revolutioniert“, es gibt keine Umwandlung“ der gängigen Konzepte und Techniken, keine Abschaffung der bestehenden und überlieferten Traditionen, keine sprunghaften und grundlegenden Neuerungen.
- 5) Es gibt etliche fragwürdige ethische Punkte der Digitalisierung: a) Algorithmen, die digitalen Systemen zugrunde liegen, entziehen sich unserer Kenntnis; b) Algorithmen funktionieren nur dann, wenn möglichst viele zuverlässige Daten vorhanden sind

(„Datenpools“), die nicht immer (legal!) verfügbar sind; durch offene und versteckte Mechanismen der Kontrolle von Aktivitäten, Interessen etc. der Internetnutzer droht gleichzeitig ein möglicher „Verlust der Freiheit“ c) Algorithmen führen dazu, dass man zunehmend mehr an Bequemlichkeiten und Freiheit gewinnt („schneller, besser, kostengünstiger“), indem man nicht mehr mit Menschen sondern mit Maschinen in Berührung kommt.

3 Digital Angebote und ihre Sichtweisen

Im Gegensatz zu den hier dargelegten Thesen von K. P. Liessmann vertreten die Studierenden, die seine Aufsätze und öffentlichen Auftritte analysiert haben, fast einheitlich die Auffassung, dass die Digitalisierung im Klassenraum doch kein so großes Übel sei. Als Veranschaulichung ihrer Stellungnahmen werden hier einige Auszüge aus ihren (auf Deutsch verfassten und hier in der Originalform ohne jegliche Korrekturen zitierten) Aufsätze angeführt:

- 1) „Bildung sollte unbedingt Dimensionen wie Faktenwissen, Methodenwissen, Sozialkompetenz und Selbsteinschätzung umfassen. All das muss irgendwie mit Empathie, Gefühlen und überhaupt der emotionalen Seite des Schülers vereint werden. In der aktuellen Situation, in der Bildung auf digitale Formen reduziert wird, sollten sich die Schüler mit interessanten Inhalten auseinandersetzen. Kinder sollten aus sozialen Netzwerken nicht verbannt werden, die Lehrer müssten nur für ihre Sicherheit im Internet sorgen, ihnen Lerninhalte in sozialen Netzwerken anbieten, sie zum Recherchieren nach faktenbezogenen Inhalten anregen. Ihnen sollten auf jeden Fall „Autoritäten“ bzw. verlässliche Quellen im Internet angeboten werden, denn das Internet prägt einen großen Teil ihres Alltags. Das Thema Digitalisierung ist seit vielen Jahren präsent, dabei werden hierzulande immer noch Schiefertafeln und Kreiden in den Schulen benutzt. Das Problem sind nicht Schiefertafeln an sich, sondern die mangelnde Bereitschaft vieler Lehrkräfte, mit Kindern zu sprechen, sie auch ästhetisch und humanistisch zu bilden. Den Kindern sollte etwas Interessantes und Nahes geboten werden, damit sie den Lernstoff mit Zufriedenheit bewältigen können. Daher müssen die Lehrkräfte heutzutage auch neue Ereignisse, Phänomene und Trends kennen.“
- 2) „Aus meiner Erfahrung heraus denke ich, dass Kinder heute nicht gleich gebildet sind, und ich bin auch der Meinung, dass Bildung heutzutage auf einen guten wirtschaftlichen Zweck reduziert wird, anstatt den Menschen als verantwortungsbewusste Person zu verbessern. Das Leben wird immer schneller und alle sind gefordert, härter zu arbeiten und mehr zu

verdienen, daher werden heute die Bereiche, die aktueller und profitabler sind, wie zum Beispiel das Programmieren, stärker betont. Mit dem technologischen Fortschritt wurden wichtige Schritte zur Modernisierung des Unterrichts unternommen, womit die meisten älteren Menschen ein Problem haben. Liessmann glaubt, dass die Digitalisierung die Kreativität tötet, dem stimme ich nicht zu. Die Digitalisierung hat es ermöglicht, auf eine neuere, unterhaltsamere Art und Weise zu unterrichten, was eine einfachere Weitergabe von Informationen und ein einfacheres Lernen ermöglicht.“

- 3) „Liessmann bringt viele Schwächen des Bildungssystems ans Licht, jedoch bietet fast keine Lösungen für sie in seinen konstruktiv-konservativen Streitschriften. Wie lassen sich Verantwortungsbewusstsein, die Interpretation historischer Ereignisse und ästhetischer Prinzipien sowie musikalische Kenntnisse messen? Manchmal scheint er sich sogar über neue didaktische Ansätze und technische Errungenschaften zu empören, ohne länger darüber nachzudenken und Alternativen anzubieten. Es scheint, dass es immer darauf ankommt, das richtige Gleichgewicht zu finden, sei es zwischen Alt und Neu, Frontalunterricht und Partnerarbeit, Humboldt und Bildungsforschern.“
- 4) „Einerseits fordern Kritiker mehr Technik und Digitalisierung in den Schulen, andererseits findet Liessmann, dass man diesem neuen Trend zu viel unnötige Beachtung schenkt, während alle „traditionellen“ Sachverhalte, die bis jetzt den Kern der Bildung bildeten, keine entscheidende Rolle mehr spielen und sich all dies in der Zukunft als schlecht erweisen könnte. Ich muss leider bestätigen, dass Kinder und Jugendliche im Alltag mit Computern, Tablets, Handys und sozialen Medien nahezu bombardiert werden. Jedoch bin ich nicht der Meinung, dass diese neuen Trends unbedingt etwas Schlechtes sein müssen. Technik sollte in den Unterricht integriert werden, da den Schülern dadurch neue, interessante Medien für ihr Lernen und ihre Recherchen zur Verfügung stehen. Außerdem könnten Lehrkräfte ihren Schülern den richtigen Umgang mit Medien und den Informationen, die sie im Internet finden, beibringen und sie dadurch auf eine sichere und verantwortungsbewusste Nutzung der Medien im Alltag vorbereiten. Ein mögliches Problem, wie Liessmann schon erwähnt hat, ist aber, dass die Gefahr besteht, dass sich viele nur noch auf die ständige Verfügbarkeit von Daten, Fakten, Informationen und Wissen im Allgemeinen verlassen werden, sodass man eigentlich nur noch wissen werden muss, wie man eine Suchmaschine richtig benutzt und wo man die notwendigen Informationen finden kann. Dies genügt aber nicht, da das kein wahres Wissen ist. Hier kommt außerdem ein weiteres Problem zum Vorschein: Heutzutage ist in der Gesellschaft pures Faktenwissen beliebt geworden, während das Verständnis für die Zusammenhänge, Bedeutungen und den Sinn unterschiedlicher Kenntnisse und Wissensaspekte gar nicht mehr gepflegt wird.“

- 5) „In Bezug auf Reformen nennt Liessmann die Digitalisierung als neueste Reformbewegung. Er kritisiert die Digitalisierung der Lehre und die Orientierung an berufsvorbereitenden Kompetenzen. Wer nur Kompetenzen trainieren will, vergisst seiner Meinung nach, dass diese niemals ein Ziel sein können, sondern nur ein Mittel zur Aneignung von Wissen und zur Auseinandersetzung mit Themen, die unsere Gesellschaft und Kultur prägen. Er stellt auch fest, dass Digitalisierung Automatisierung und Vernetzung von allem bedeutet und dass diejenigen, die über Fähigkeiten und Wissen verfügen, die nicht automatisiert und digitalisiert werden können, immer bessere Chancen haben werden. Ich glaube nicht, dass die Beschränkung der Bildung auf die Digitalisierung alle Probleme lösen kann, die wir in der Lehre haben, aber Digitalisierung ist sicherlich wichtig, gerade heutzutage. Sie sollte fester Bestandteil der Lehre sein, damit die Studierenden rechtzeitig lernen, welche Vorteile sie für sie haben kann, und andererseits um auf mögliche Gefahren vorbereitet zu sein, die sie mit sich bringt. Ich würde dies mit der bereits erwähnten Anpassung an den Wandel verbinden, denn die Digitalisierung ist aus der heutigen Zeit nicht mehr wegzudenken und sollte in allen Lebensbereichen, auch in der Bildung, optimal genutzt werden.“
- 6) „Kinder interessieren sich für andere Themen, die aktueller sind. Man muss also den Unterricht dementsprechend anpassen. Die Verwendung von Computern und Tablets im Unterricht ist mittlerweile etwas Normales, auch Themen wurden für ihr Interesse angepasst.“
- 7) „Heutzutage wird immer wieder darüber gesprochen, dass das Schulsystem eine Modernisierung braucht. Deshalb soll man neue Methoden und Technologien in den Unterrichtsprozess einführen, denn die Schule darf nicht am Leben vorbeigehen.“
- 8) „Ersichtlich wird so das Bedürfnis nach klassischer Erziehung im Sinne von Willhelm von Humboldt, die dem Bildungswesen wieder Leben einhauchen soll und selbstverständlich mit Hilfe auch moderner Tendenzen zu dem führen soll, was Bildung eigentlich sein sollte. Die Erziehung zum Menschsein.“
- 9) „Traditionell wird Bildung als Emanzipation, Befreiung des Menschen und Gewinnung von Autonomie bezeichnet. Heute aber stehen ganz neue Begriffe im Zusammenhang mit diesem Thema. Digitalisierung, Inklusion, Selbststudium, Teamkompetenzen, individueller Unterricht, Bildungsexperten und Coaches prägen den heutigen Bildungsdiskurs. Es besteht die Tendenz, sich vom Traditionellen zu entfernen und etwas Neues, Revolutionäres und unvermeidlich Besseres zu schaffen. Reformen sind der einzige Weg in die Zukunft und auf diesem Weg müssen alle veralteten Lehr- und Lernmodelle überwunden werden (...) In der unübersichtlichen Masse von Informationen benötigen die Lernenden Hilfe, Anweisungen,

Erklärungen, Motivation und menschlichen Kontakt. Offensichtlich lässt sich die Rolle der Schule und der Lehrer nicht durch Selbstlernen, Lernbegleiter und Coaches ersetzen.“

- 10) Gerade wenn es darum geht, für „lebenslanges Lernen“ zu plädieren, kann ich voll und ganz betonen, dass Internet dabei die wichtigste Unterstützung ist. Wir sind gezwungen, in unserem Beruf ständig zu lernen und uns zu verbessern, um in der heutigen Berufswelt überleben zu können.
- 11) „Es besteht ein Fehler darin, dass man mehr Wert auf Quantität als auf Qualität legt. Das was man in der Schule gelernt hat, muss man später auch im Leben verwenden. Das bedeutet, dass man den Schülern das beibringen muss, was sie sicherlich brauchen werden. Aber auf welche Art? Mit der Zeit verändert sich die Welt und die Menschen. Was einmal war ist nicht mehr. Auch das Schulsystem ist nicht wie es früher einmal war. Alles ist moderner, Kinder interessieren sich für andere Themen, die aktueller sind. Man muss also den Unterricht dementsprechend anpassen. Die Verwendung von Computern und Tablets im Unterricht ist mittlerweile etwas normales, auch Themen wurden für ihr Interesse angepasst. Aber trotzdem gibt es eine Sache, die mich persönlich stört. Das wäre die Art und Weise wie man den Schülern Informationen vermittelt und wie man mit ihnen umgeht. Ständig gibt es Wettbewerbe wer der Beste ist. Das Lernen entwickelt sich zum Kampfsport und es entsteht eine ungesunde Konkurrenz. Das ist keine Bildung, das ist nicht der richtige Weg. Im Text von Konrad Paul Liessmann hieß es übrigens: *‘Alle Kenntnisse, alle Fähigkeiten, die im Zuge eines Bildungsprozesses angeeignet, erworben, geübt und weiterentwickelt werden, dienen nicht nur der Eingliederung eines Menschen in eine vorgegebene Welt der Technik und Ökonomie, sondern sind auch Vorbedingung für die Formung einer mündigen Person’*. Das ist das nach dem man streben sollte. Lernen ist kein Wettkampf, man lernt für sich selbst, um sich zu entwickeln und um sich im Leben so gut wie möglich zurecht zu finden. Darüber hinaus sollte man effektiv Lernen mit Betonung auf der Qualität nicht der Quantität.“
- 12) „Was ich als Neues vorstellen möchte, ist, Technologien etwas mehr zu nutzen und mit ihrer Hilfe verschiedene interessante Materialien zu erstellen, die den Schülern dann Motivation geben und sie zum Lernen anregen würden, und auf diese Weise würden ihnen einige Dinge viel länger in Erinnerung bleiben.“
- 13) „Jede Art von Bildung wird instrumentalisiert und hat ihren eigenen kapitalistischen Zweck. Das einzige Ziel ist es, Wissen und Fähigkeiten des Einzelnen bis zum Äußersten zu verbessern und dann, natürlich, auszuschöpfen. Wie es möglich ist, den Sinn und die alten Merkmale der Bildung in einer solchen Atmosphäre wiederherzustellen, ist eine echte Frage für das Schulsystem und die Lehrkräfte. Bei jeder neuen Reform sehen wir

Vorsichtsmaßnahmen und Angst vor Bildungskatastrophe. Ich glaube, dass das Verhalten der meisten Professoren das Ergebnis einer Kluft zwischen dem, was getan werden sollte, und dem, was vorgeschrieben ist, ist (..) Traditionelles Lernen ist nicht zwangsläufig schlecht, ebenso wie innovative Methoden nicht immer gut sind. Die Pädagogen sollten ein Gleichgewicht finden und das Beste aus beiden Prinzipien herausholen. Die Bewertung und Benotung müssen bestehen, begrenzter und sorgfältig ausgewählter Lehr- und Lernstoff auch, aber andererseits sehe ich nichts Falsches daran, Leben und Stoff zu verbinden, auch mit neuen technischen Mitteln. Das kann nur die Motivation der Schüler fördern, und wir alle wissen, dass sie von Generation zu Generation schwächer wird. Auf jeden Fall ist die pädagogische Arbeit ein Fass ohne Boden und die ständige Vervollkommnung. Jede Methode muss aus mehreren Blickwinkeln beobachtet werden. Es gibt keine allgemeingültige Antworten.“

3 Wo lauern mögliche Gefahren?

In zwei Aufsätzen wurde jedoch auch vor bestimmten Unzulänglichkeiten beim Einsatz der digitalen Geräte und Quellen im herkömmlichen Schulunterricht gewarnt (Text A), bzw. darauf hingewiesen, dass fehlende technische Ausrüstung in deprivierten und deprivilegierten familiären Umfeldern zur weiteren Reproduktion und sogar Intensivierung sozialer Unterschiede führen kann (Text B):

- A. „Die heutige Gesellschaft strebt nach messbarem Wissen, das alle Segmente abdeckt (von historischen Fragen bis hin zur Frage nach dem Namen des meistverkauften Albums eines amerikanischen Künstlers zum Beispiel) und nicht zwischen nützlichen und nutzlosen Informationen unterscheidet. Dazu hat die Entwicklung von Technologien beigetragen, die es ermöglichen, in kürzester Zeit eine Handvoll Informationen zu erhalten, und da sie für alle verfügbar sind, werden sie zu Standardwissen, unabhängig davon, ob sie tatsächlich dem Einzelnen/der Gesellschaft dienen und ob sich tatsächlich jemand dafür (etwa für das Album aus dem Beispiel oben) interessiert. Eine weitere Folge der leicht zugänglichen Informationen im Internet ist mangelndes Interesse am Lernen, denn warum sollten sich die Schüler an ihren Lernstoff erinnern, wenn man alles mit zwei Klicks herausfinden kann. Das Bildungssystem trägt auch nicht zur langfristigen und qualitativ hochwertigen Bildung eines Individuums bei, da es von dem Moment an, in dem ein Kind in die Schule kommt, sein Erinnerungsvermögen bewertet, nicht seine Fähigkeiten und Fertigkeiten. Wie Liessmann sagte, lernen sie in den Schulen, wie man bestimmte Tests besteht und so gut wie möglich rankt. Sollte das Ziel nicht darin bestehen, Fähigkeiten und Kenntnisse zu erwerben, die

Ihnen helfen, sich in verschiedenen Situationen zurechtzufinden? Was seit dem antiken Griechenland als Bildung bezeichnet wird, ist die Entwicklung und Verbesserung des menschlichen Geistes. Dazu braucht man kein Handy und kein Internet.“

- B. „Andererseits weiß ich, dass unter diesen schwierigen Bedingungen der Pandemie viele Lehrer in ländlichen Gebieten Probleme mit dem Fernunterricht haben. Kinder haben zu Hause kein Internet (manche können sich sogar keine elektronischen Geräte leisten) und die Schule kann aufgrund der geltenden Maßnahmen nicht öffnen. Warum kann ein Lehrer, der beispielsweise nur sieben Schüler in vier Klassen hat³, keinen Präsenzunterricht anbieten, wenn seine Schüler online sonst nicht lernen können? Ich bin mir sicher, dass er seine Schüler in mehrere Gruppen einteilen und damit alle Empfehlungen zur Eindämmung der Pandemie erfüllen kann. Das geht jedoch nicht, das Ministerium erlaubt das nicht, weil es ein Verstoß gegen Pandemieregeln wäre.“

4 Digitalisierung von Lehr- und Lernmaterialien im DaF-Unterricht: eine kleine SWOT-Analyse

Nach den Gruppendiskussionen haben die Studierenden probeweise eine zusammenfassende Version der Unterrichtseinheiten durchgenommen, die ich im Rahmen des Projektes *Germanistik Digital* didaktisiert habe, unter dem Titel: *Mahlzeit, interkulturell – Essen als Kulturthema im DaF-Unterricht*⁴. Statt einer Schlussfolgerung wurde gemeinsam eine SWOT-Analyse erstellt, in der versucht wurde, über Stärken und Vorteile (strengths), Schwächen und Nachteile (weaknesses), Chancen, Potentiale und Möglichkeiten (opportunities) sowie Risiken (threats) beim Umsetzen digitaler Lehr- und Lernmaterialien im DaF-Unterricht zu reflektieren, insbesondere im Bereich der Lehramtsausbildung.

Als Stärken der Verwendung von Lehr- und Lernmaterialien in digitaler Form wurden vor allem deren Authentizität, Aktualität, visuelle Attraktivität und Wirklichkeitsbezug genannt, was handlungsorientierte Vorgehensweisen, variationsreiche Arbeitsformen und Techniken im

³ In manchen Dorfschulen, wo negative demografische Tendenzen zum Bevölkerungsschwund geführt haben, wird der sog. „kombinierte Unterricht“ angeboten, bei dem alle vier Jahrgangsstufen einer Grundschule den gemeinsamen Unterricht in einem Klassenzimmer haben.

⁴ Zu diesem Zweck wurden in komprimierter Form Lehr- und Lernmaterialien angeboten, die für einen interkulturell konzipierten DaF-Kurs auf dem Niveau B2 geeignet sind, mit den folgenden Themen: (1) Allgemeines zum Thema ESSEN; (2) Rund um die Kartoffel(n); (3) Rund um die Wurst; (4) Rund ums Bier; (5) Rund ums Brot; (6) Rund um die Nudeln, Maultaschen, Spätzle & Co.; (7) Rund um den Käse (nach Schweizer Art); (8) Rund ums (Wiener) Schnitzel ; (9) Rund um Süßes: Torten, Kuchen, Strudel, Schokolade...; (10) Kulinarisch-kulturelle Rundreise durch DACHL-Gaststätten.

Unterricht ermöglicht. Außerdem wurde festgestellt, dass der pandemiebedingt erfolgte Wechsel in den Onlineunterricht trotz anfänglicher Schwierigkeiten auch bei nicht computer- und internetaffinen Lehrkräften notgedrungen zu Änderungen von Lehrtechniken und -methoden geführt hat, diese mussten auch etwas dazu lernen. Schließlich erweist sich als wichtig, dass man im digitalen Umfeld viel einfacher voneinander lernt, dass Synergien der Projekt- und Kooperationsaktivitäten entstehen, die intensiveren Austausch in fachlichen Gremien und Möglichkeiten zur Erprobung von Materialien in unterschiedlichen Schul- und Hochschulkontexten gewährleistet.

Allerdings lassen sich gleichzeitig auch bestimmte Schwächen nicht leugnen, die den Einsatz von digitalen Medien erschweren. Dazu wird z. B. die auffällige Generationskluft gerechnet – jüngere Lehrkräfte sind i. d. R. eher bereit sich auf dieses Abenteuer einzulassen als ihre älteren Kolleginnen und Kollegen. Viele Lehrkräfte sind immer noch eher „analog eingestellt“ und wollen seit der Rückkehr zum Präsenzunterricht keinen hybriden Unterricht mehr in Erwägung ziehen. Sie fühlen sich technisch überfordert oder ihren Lernenden so unterlegen, dass sie sich nicht trauen, mit ihnen etwas Neues auszuprobieren. Didaktisierung bestehender Materialien ist außerdem nicht immer einfach: (1) Manches bedarf kontinuierlicher Unterstützung seitens von IT-Fachleuten; (2) Bei der Übertragung von Inhalten in internettaugliche Formen gehen manchmal wichtige Merkmale linearer Texttypen verloren; (3) Digitalisierung von Materialien scheitert häufig an ungeklärten, landesspezifischen Autoren- und Urheberrechten.

Die Chancen zur weiteren Entfaltung digitalisierter Materialien scheinen jedoch ganz realistisch zu sein: permanent entstehen neue Quellen, neue technische Möglichkeiten werden entwickelt, auch künstliche Intelligenz dürfte weitere ungeahnte Chancen bringen. Die Lernenden könnten grundsätzlich davon profitieren, dass grenzenüberschreitend mehr Zusammenarbeit zwischen allen Akteuren entsteht. Außerdem erweisen sich digitale Arbeitsformen als flexibel einsetzbar, zeitsparend und autonomiefördernd.

Unter möglichen Risiken und Gefahren scheinen folgende Umstände besonders bedrohlich zu sein: durch digitalisierte Lehr- und Lernmaterialien wird auf alle anderen Quellen verzichtet, vor allem auf literarische Texte, die Schüler und Studenten haben Probleme, Inhalte linear und nicht nur hypertextuell zu bearbeiten; Glaubwürdigkeit der Quellen und ihr Wahrheitsgehalt ist häufig fragwürdig; durch übertriebene Digitalisierung gehen viele humanistische Dimensionen der Bildung und zwischenmenschlichen Zusammenarbeit verloren; Plädieren für Lernautonomie und selbständige Arbeitsprozesse hindert Lehrende und Lernende an ihrem aktiven Miteinander.

5 Schlussfolgerung und Ausblick

Wie den oben angegebenen Statements und den Kommentaren zu den digitalisierten Materialien zu entnehmen ist, haben sich die Vertreter einer jüngeren Generationen, die zu den sog. *digital natives* gerechnet werden, offensichtlich viel leichter und enthusiastischer mit den Produkten des digitalen Zeitalters angefreundet als manche Lehrkräfte und Bildungstheoretiker, die ihrerseits als *digital immigrants* es nicht immer leicht haben, evidente Vorteile und potentiell große Chancen der neuen Medien als qualitativ hochwertige Veränderungen im eigenen Unterricht einzusehen (Prensky 2001). Fast alle Teilnehmenden an meiner Studie sind davon überzeugt, dass der Unterricht eine grundlegende Umwandlung und Anpassung an neue digitale Möglichkeiten erleben sollte. Durch deren Anwendung im Unterricht erhoffen sie sich interessantere, anregendere, kreativere, effizientere, vielfältigere und altersgemäße Lernformen, -techniken und -materialien. Das ist ein eindeutiges Signal dafür, dass in ihrer Hochschulausbildung sowohl traditionelle als auch digitale Lern- und Lehrumgebungen berücksichtigt werden müssten.

Literaturverzeichnis

- Chaves, H. V.; Maia Filho, O. N.; Melo, A. S. E. (2016). Education in times net generation: How digital immigrants can teach digital natives? *HOLOS*, 2, 347-356. <https://www.redalyc.org/pdf/4815/481554865026.pdf>
- Helding, Lynn (2011). Digital Natives and Digital Immigrants: Teaching and Learning in the Digital Age. *Journal of Singing*, 68.2, 199-206.
- Kysela-Schiemer, Gerda (2015). Die Bedeutung des Einsatzes digitaler Medien (E-Learning) für Lehramtsstudierende. *Forschungszeitung* 8, 34-38. https://www.ph-kaernten.ac.at/fileadmin/media/forschung/Forschungszeitung/Digital_Forschungszeitung_Nr8.pdf
- Prensky, M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9.6, 1-6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Wang, Q., Myers, M.D. & Sundaram, D. (2013). Digital Natives und Digital Immigrants. *Wirtschaftsinformatik* 55, 409-420. <https://doi.org/10.1007/s11576-013-0390-2>

Internetquellen

- 1) „Was ist Bildung? Von welcher Lebensschulung profitieren unsere Kinder?“ <https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2019/09/Liessmann-9-2019.pdf> (Letzter Zugriff November 2022)
- 2) „Der Wert der Bildung und die Bildung von Werten“ https://www.ufg.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/materialien_und_links/Einzeltexte/Referat_C.P._Liessmann.pdf (Letzter Zugriff November 2022)

- 3) „Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft“ (Kapitel: „Wer wird Millionär oder: Alles was man wissen muss“) <https://homepage.univie.ac.at/konrad.liessmann/Unbildung.pdf> (Letzter Zugriff November 2022)
- 4) Geisterstunde: Die Praxis der Unbildung (Kapitel: Pisa, Panik und Bologna) https://files.hanser.de/Files/Article/ARTK_LPR_9783552057005_0002.pdf (Letzter Zugriff November 2022)
- 5) Prof. Dr. Konrad Liessmann spricht über die Herausforderungen der Digitalisierung <https://www.youtube.com/watch?v=J7HQpFk7REA&t=193s> (Letzter Zugriff November 2022)
- 6) Konrad Paul Liessmann: Die verblassende Idee von Bildung (NZZ Standpunkte 2014) <https://www.youtube.com/watch?v=IPRuOxSZLVg&t=1223s> (Letzter Zugriff November 2022)



Kofinanziert durch das
Programm Erasmus+
der Europäischen Union

Die Publikation entstand im Rahmen des Projekts Germanistik Digital 2020-1-SK01-KA226-HE-094271, das von der Europäischen Kommission kofinanziert wurde. Die Verantwortung für diese Veröffentlichung tragen allein die Verfasser. Die Kommission und die Nationalagentur SAAIC können für die Verwendung der darin enthaltenen Informationen nicht verantwortlich gemacht werden.



Germanistik
Digital
Projekt Erasmus+

University of Ss. Cyril and Methodius in Trnava, 2023
ISBN 978-80-572-0322-3