

# 9 [LiST]

Lavori  
interculturali  
sul Tedesco



## LisT · Lavori Interculturali sul Tedesco

Lingua e cultura sono un binomio indissolubile, caratterizzato da reciprocità, perché la lingua è sia espressione sia artefice della cultura di cui fa parte. La lingua è, perciò, anche la chiave d'accesso a un'altra cultura, però l'apprendimento di una lingua straniera non significa automaticamente sviluppare l'interculturalità. Infatti, lingua e cultura hanno una relazione solo indiretta e i codici, le convenzioni, gli atteggiamenti e comportamenti propri di una determinata cultura sono trasmessi non attraverso l'insegnamento esplicito bensì implicitamente nella prassi quotidiana, attraverso la comunicazione, i testi e tutti gli atti simbolici culturali. Le interconnessioni talvolta vanno oltre il contatto tra due culture, perché si configurano in strati culturali molteplici che sfociano in una ricchezza prospettica transculturale.

La collana LisT vuole rendere espliciti i codici, le convenzioni, gli atteggiamenti della cultura tedesca nel suo incrociarsi con altre lingue e culture e in particolare con la lingua e cultura italiana.

Per aggiornamenti sulla collana LisT oltre al sito [www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it) si veda [www.listlavoriinterculturalisultedesco.wordpress.com](http://www.listlavoriinterculturalisultedesco.wordpress.com).

### ***Deutsch-italienische interkulturelle Studien***

*Sprache und Kultur sind ein sich gegenseitig bestimmendes Begriffspaar, weil Sprache sowohl Ausdruck als auch Gegenstand der Kultur ist, ja mehr noch: Sprache schafft Kultur. Eine Sprache ist daher der Schlüssel zu einer anderen Kultur, selbst wenn das Erlernen einer Fremdsprache nicht automatisch bedeutet, interkulturelles Wissen zu erwerben. Die Beziehung zwischen Sprache und Kultur ist indirekt und viele kulturspezifische Konventionen, Einstellungen und Verhaltensweisen werden nicht explizit vermittelt, sondern implizit durch Alltagsverhalten, in der Kommunikation, durch Texte und symbolische Handlungen. Diese Verbindungen gehen teilweise über den Kontakt zwischen zwei Kulturen hinaus, weil sie mehrere kulturelle Schichten betreffen und eine vielfältige transkulturelle Perspektive eröffnen.*

*In der Reihe LisT sollen Kodes, Konventionen, Einstellungen in der deutschsprachigen Kultur explizit gemacht werden, so wie sie sich auch im Kontakt mit anderen Sprachen und Kulturen, insbesondere mit dem Italienischen, zeigen.*

*Über Neuerscheinungen der Reihe LisT berichten die Webseiten [www.aracneeditrice.it](http://www.aracneeditrice.it) und [www.listlavoriinterculturalisultedesco.wordpress.com](http://www.listlavoriinterculturalisultedesco.wordpress.com).*

Il comitato di redazione

Die Herausgeberinnen

Eva-Maria Thüne

Anne Betten – Marijana Kresić – Simona Leonardi – Marie A. Rieger



**UNIVERSITÀ**  
DEGLI STUDI DI BARI  
**ALDO MORO**

DIPARTIMENTO  
DI RICERCA E INNOVAZIONE  
UMANISTICA

Volume stampato con i fondi dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro.

*Classificazione Decimale Dewey:*

**438.2407 (23.) LINGUA TEDESCA. Approccio strutturale all'espressione per persone di madrelingua diversa.  
Studio e insegnamento**

ULRIKE REEG  
ULRIKE SIMON

**ASPEKTE VON  
INTERKULTURALITÄT,  
INTERMEDIALITÄT UND  
MEHRSPRACHIGKEIT  
WEGE ZUM LEHREN UND LERNEN**





©

ISBN  
979-12-218-1597-9

ERSTE AUSGABE  
**Roma** 7 JANUAR 2025

## INHALTSVERZEICHNIS

- 9 *Vorbemerkungen*  
ULRIKE REEG, ULRIKE SIMON
- 15 Kapitel I  
Über das Lehren und das Lernen – eine Skizze  
ULRIKE REEG, ULRIKE SIMON  
Literatur, 21
- 23 Kapitel II  
Themenfeld I: Interkulturelle Kommunikation  
ULRIKE SIMON  
2.1. Konzeptioneller Rahmen der Interkulturellen Kommunikation, 24  
– 2.2. Muster der Fremdwahrnehmung, 30 – 2.3. Zur Kulturspezifität von  
Wörtern, 43 – 2.4. Feste Wortverbindungen, 50 – 2.5. Der Sonderfall  
Werbekommunikation, 57 – 2.6. Didaktische Impulse, 69 – Literatur, 74
- 83 Kapitel III  
Themenfeld II: Intermediale Prozesse am Beispiel *Donna Leon*  
ULRIKE REEG  
3.1. Kriminalautorin und ‚Kulturvermittlerin‘, 85 – 3.2. Avant Propos:  
Aspekte kulturspezifischer Vermarktung von „Wilful Behaviour“, 89 – 3.3.  
Narrative und visuelle Inszenierungsmuster ‚venezianischer Lebensart‘:

Untersuchungshorizont, 99 – 3.4. Strategien der ‚Italianisierung‘ im Text, 101 – 3.5. Die Romanverfilmung, 119 – 3.6. Didaktische Impulse, 137 – Literatur, 144

147 Kapitel IV

Themenfeld III: Individuelle Mehrsprachigkeit

ULRIKE REEG

4.1. Fremdsprachen erwerben/erlernen und verlieren, 148 – 4.2. Erinnerung, 151 – 4.3. (Sprach-)Identität, 152 – 4.4. Autobiografisches Schreiben, 158 – 4.5. Rückblick, Sprachreflexion und kreative Mehrsprachigkeit in den literarischen Sprachbiografien von José F. A. Oliver, 166 – 4.6. Didaktische Impulse, 177 – Literatur, 185

## VORBEMERKUNGEN

ULRIKE REEG, ULRIKE SIMON

Die drei Themenfelder *Interkulturelle Kommunikation*, *Intermedialität* und *Mehrsprachigkeit*, die die Hauptachse des vorliegenden Studienbuches bilden, sind seit vielen Jahren aus der öffentlichen wie auch der wissenschaftlichen Diskussion nicht mehr wegzudenken. Dies liegt zweifellos an den mehr denn je aktuellen Migration(en), der zunehmenden Mobilität, Internationalisierung und Globalisierung heutiger postmigrantischer Gesellschaften<sup>(1)</sup>. Die daraus resultierenden Herausforderungen sind in den einzelnen Ländern vergleichbar, grenzüberschreitend und somit transnational relevant. Von politischen Akteur\*innen und Entscheidungsträger\*innen wird bekanntermaßen die Notwendigkeit hervorgehoben, im Sinne globaler Interessen kooperativ zu handeln. Dies betrifft alle Aspekte des Zusammenlebens von Menschen unterschiedlichster kultureller Herkunft. Hierzu zählt auch die Beschäftigung mit den Möglichkeiten interkultureller Verständigung im Bereich der Arbeit, des Studiums aber beispielsweise auch bei der Etablierung eines nachhaltigen Tourismus. Bei dem hierbei zwingend notwendigen internationalen Austausch in Forschung und Politik ist ein mehrperspektivisches Vorgehen nötig.

Dementsprechend zeichnet sich in den letzten Jahren die Forschungslandschaft, die sich mit den oben genannten Themenfeldern beschäftigt,

---

(1) Vgl. exemplarisch YILDIZ, E. & HILL, M. (Hrsg.), *Postmigrantische Visionen. Erfahrungen – Ideen – Reflexionen*, Transcript, Bielefeld 2018.

durch eine breit angelegte Interdisziplinarität aus. Die wissenschaftliche Vermessung der einzelnen Fachbereiche, auf die diese rekurrieren, wird beispielsweise von kulturwissenschaftlicher, soziologischer, linguistischer, psychologischer und didaktischer Seite aus betrieben. Diese Fachrichtungen ergänzen sich, und nur so wird man zu fundierteren Erkenntnissen gelangen, als dies bei einer Beschränkung auf monodisziplinäre Zugangsweisen der Fall sein könnte.

Sowohl bei der Bearbeitung unserer interdisziplinär anschlussfähigen Thematiken als auch im Hinblick auf die sich daran anschließenden Vorschläge für deren didaktische Operationalisierbarkeit, beziehen wir die oben skizzierte Ausgangslage in unsere Überlegungen mit ein. Insofern ist die vorliegende Untersuchung von uns als ein Studienbuch konzipiert, mit dem wir einerseits an die aktuelle Fachdiskussion anknüpfen und diese in Ausschnitten nachvollziehbar machen möchten und andererseits eine Auswahl didaktischer Vermittlungsmöglichkeiten vorstellen, die sich aus den jeweiligen Themenfeldern ableiten lassen.

Bei der Konzeption und konkreten inhaltlichen Ausrichtung dieses Studienbuches haben wir vorrangig germanistisch orientierte Lehr-/Lernbereiche von Hochschulen außerhalb des deutschsprachigen Raums im Blick, die sich zentral mit Fragen des Kulturkontakts, der Mehrsprachigkeit, des Fremdspracherwerbs oder auch mit der Lehre von Deutsch als Fremdsprache befassen. Das Buch ist dabei so angelegt, dass es Student\*innen für ihr Eigenstudium nutzen können. Es sollte aber auch Lehrenden als Arbeitsgrundlage im Rahmen von Seminaren und Übungen dienen. Es enthält zudem an vielen Stellen fachdidaktische Hinweise in Bezug auf einzelne Aspekte der Themenfelder für Student\*innen, die sich beispielsweise auf den Lehrberuf vorbereiten. Wir haben uns dabei grundsätzlich bemüht, die Studieninhalte so zu vermitteln, dass sie auch von sprachlich fortgeschrittenen Student\*innen nicht-deutscher Herkunftssprache verstanden und vertieft werden können. Die Textgrundlage, auf denen unsere Ausführungen basieren, besteht jedoch aus authentischen, wissenschaftlichen und literarischen Texten, deren Lektüre teilweise für diese Zielgruppe anspruchsvoll ist.

Unsere Aufarbeitungen dieser Themenbereiche sowie die didaktischen Impulse, die wir dazu anbieten, stellen die kritische Aneignung, Analyse und Erprobung relevanter Wissensdomänen ins Zentrum von

Lehrveranstaltungen und Eigenstudium. Diese orientieren sich generell an der Bedarfslage postmigrantischer Gesellschaften in Bezug auf die Sensibilisierung für den Umgang mit fremd- und kontaktkulturellen lebensweltlichen Phänomenen sowie deren sprachlicher Bewältigung. Dabei rückt die theoretisch-wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen in den Fokus, ohne jedoch den Praxisbezug zu vernachlässigen.

Anders als im Rahmen eines hochschulischen Fremdsprachenunterrichts in Gestalt von Kursen und Übungen, in denen die sukzessive Vermittlung und Aneignung einer jeweiligen Fremdsprache das zentrale Anliegen ist, wird in unserer didaktischen Konzeption der systematische Erwerb und die Vertiefung mündlicher, schriftlicher sowie interaktionaler Kompetenzen der Fremdsprache Deutsch grundsätzlich inkludiert. Dies bedeutet, dass alle analytischen und kreativen Arbeitsgänge, immer auch sprachgebunden sind und einzelne Kompetenzbereiche natürlich gefördert, aber in erster Linie in Bezug auf die Lösung bestimmter Fragen und Aufgaben funktionalisiert und somit inzidentell erworben werden. Dies schließt jedoch keineswegs eine teilweise, sogar intensive Konzentration auf die Fremdsprache bzw. sprachliche Phänomene aus. Wir werden im Rahmen unserer didaktischen Impulse zu den einzelnen Themenbereichen aufzeigen, dass sowohl durch experimentelle als auch analytisch ausgerichtete Lehr-/Lernprozesse gezielt das metalinguistische Bewusstsein von Student\*innen, ihre Sprachsensibilität, ihre sprachpraktischen Kompetenzen aber auch ihre Motivation für weiterführende autonome Studien stimuliert werden können.

Wir möchten zudem hervorheben, dass der von uns anvisierte hochschuldidaktische Rahmen eine Reihe kognitiver Lern- und Handlungsziele als besonders relevant erscheinen lässt. Dazu zählen etwa die Aneignung von Fakten- und Methodenwissen, die Befähigung zum eigenständigen wissenschaftlichen Arbeiten (Recherche, kritische Analyse, Wissenstransfer), die kohärente Präsentation, Diskussion und Evaluierung von Ergebnissen und dergleichen mehr in der Gruppe und im Plenum.

Wir sind jedoch auch der Überzeugung, dass insbesondere bei einer gewissen ‚Theorielastigkeit‘ der Lehre, emotional-motivationale Zielsetzungen, wie etwa die nachhaltige Förderung des Interesses, sich

längerfristig mit bestimmten Problemstellungen engagiert und identifiziert auseinanderzusetzen sowie grundsätzlich die Bereitschaft, sich auf neue Fragestellungen einzulassen, eine große Rolle spielen und deshalb bei der Planung der Lehr-/ Lernaktivitäten keineswegs vernachlässigt werden dürfen.

In Bezug auf den inhaltlichen Aspekt versuchen wir in allen drei Themenfeldern erste Einblicke in Fachbereiche zu ermöglichen, mit dem Ziel, ein gewisses Maß an Grundwissen punktuell zu vermitteln, das je nach Bedarf und Interesse weiter vertieft werden kann. Da wir grundsätzlich einen Schwerpunkt auf interkulturelle Phänomene legen, subsumieren wir alle drei Themenfelder, trotz ihrer unterschiedlichen disziplinären Provenienz und inhaltlichen Ausrichtung, unter dem ‚Dach‘ *Interkulturelle Studien*. Auf einer ‚operativen‘ Ebene sind sie zudem miteinander vernetzt. Damit meinen wir, dass grundlegende Konzepte, wie etwa *Stereotype*, *Fremdwahrnehmung*, (*Sprach-*) *Identität*, *Bedeutungsaushandlung* und dergleichen mehr, die in einem Themenfeld diskutiert werden, auch für Fragestellungen eines anderen Themenbereichs Gültigkeit haben können. Studierende und Lehrende haben somit die Möglichkeit, sich einen brauchbaren, ständig erweiterbaren Pool an ‚Leitkonzepten‘ und ein individuelles Glossar mit Fachbegriffen aufzubauen. Beide Instrumente können flexibel eingesetzt und vor allem für weitere, autonome Studien genutzt werden.

Im Anschluss an die Erarbeitung und Darlegung der Themenfelder werden wir verschiedene Aspekte der didaktischen Umsetzung vertiefen. Dabei sind die didaktischen Grundannahmen und Konzeptionen, die wir im ersten Kapitel dieses Studienbuches ausführen, zielführend. Sie werden themenspezifisch angepasst und wir geben eine Reihe didaktischer Impulse an die Hand, die, wie grundsätzlich *alle* Vorschläge zu den von uns präsentierten verschiedenen Themenfeldern, nicht als abgeschlossen gelten können. Wir möchten damit vielmehr Anregungen geben, die Lehrende und Studierende zur selbstständigen Weiterarbeit sowohl in methodischer als auch inhaltlicher Hinsicht motivieren sollen.

Bei allen didaktischen Impulsen werden wir uns explizit auf die erörterten Problemstellungen zu den Themenfeldern beziehen, um eine Auswahl an Bearbeitungsmöglichkeiten und die damit verbundenen,

skizzierten Lehr- und Lernziele konkret zu verankern. Auf eine ausgefeilte lehr- und lernspezifische Rahmung sowie auf detaillierte, unterrichtsmethodische Vorschläge wird bewusst verzichtet, denn didaktische Konkretisierungen sollten von Lehrenden flexibel an einen betreffenden Unterrichtskontext angepasst bzw. für diesen modelliert werden können. Für Studierende im Rahmen einer möglichen fachdidaktischen Ausbildung bieten diese didaktischen Impulse hingegen die nötigen ‚Leerstellen‘, um eigene Bearbeitungsmöglichkeiten zu entwickeln und zu ergänzen sowie den Lektürekanon individuell zu erweitern.

Jedem Kapitel ist eine Bibliografie der jeweils zitierten Literatur angefügt. Eine Literaturliste mit ergänzenden Texten zur Vertiefung der Themenfelder und für weiterführende Studien bildet den Abschluss unserer Arbeit.

Wir bedanken uns an dieser Stelle besonders bei den Studierenden des Masterstudiengangs *Lingue e letterature moderne* (LM-37) der *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*, die mit ihrer aktiven und durchaus auch kritischen Teilnahme ganz erheblich zu der vorliegenden Arbeit motiviert haben.

Sehr gerne möchten wir uns auch bei den Herausgeberinnen und insbesondere bei Prof. Eva-Maria Thüne für die freundliche Unterstützung bedanken.

Bari, im Januar 2025



## KAPITEL I

# ÜBER DAS LEHREN UND DAS LERNEN – EINE SKIZZE

ULRIKE REEG, ULRIKE SIMON

In unserer hochschuldidaktischen Konzeption werden *Kompetenzen* und *Wissen* so erarbeitet, dass Studierende sukzessive eine gewisse Routine darin erhalten, sich einzelne Wissensbereiche autonom, individuell und kooperativ zu erschließen und in Bezug auf die eigenen Lernerfordernisse und Interessen zu *konstruieren*. Dies basiert auf dem Prinzip der *Lernerautonomie*, worunter „Selbstorganisation, Selbstregulierung und Eigenverantwortlichkeit“ von Lerner\*innen zu verstehen ist:

Diesem Konzept zufolge ist das lernende Individuum in einen kontinuierlichen und auch durchaus systematischen Prozess des Entdeckens und Konstruierens eingebunden, der seinerseits die Grundlage für Lernen bildet [...]. (Königs 2010: 326)

Wir beziehen uns bei unserer didaktischen Konzeption zudem auf *handlungsorientierte* Ansätze, die generell das Ziel verfolgen, Veränderungen der individuellen Handlungsvoraussetzungen von Lerner\*innen zu ermöglichen (vgl. exemplarisch Macke, Hanke & Viehmann 2008: 54). Dabei wird darauf geachtet, dass die im Unterricht erarbeiteten „diskursiven Formate“, textuelle, visuelle und auditive Genres, nicht nur unmittelbar im Rahmen des jeweiligen Lehr-/Lernkontextes „kommunikativ relevant“ sind, sondern auch außerhalb der Hochschule sinnvoll eingesetzt werden können (Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021: 42). Hier basiert die Lehre auf *authentischen* Materialien (vgl. ebd.: 67). Dies

bedeutet auch, dass insbesondere die jeweils relevanten wissenschaftlichen und/oder literarischen Texte nicht didaktisiert werden, denn gerade das Einüben der Rezeptionsfähigkeit komplexer Texte, ist eine wichtige Lehr-/Lernzielorientierung der hochschulischen Lehre.

Unser didaktischer Ansatz basiert auf der Annahme, dass Lehr-/Lernräume generell von *kulturellen, sprachlich vermittelten Handlungen* aller Beteiligten bestimmt sind. Es ist dies eine Sonderform kultureller Praxis und Inszenierung, bei der die Beteiligten interaktiv Bedeutungen aushandeln, eigene Positionen überdenken, Verhaltensdynamiken sowie fachliche Inhalte kritisch analysieren und Identität(en) aufbauen. Dabei gehen wir davon aus, dass es sich bei *Kultur* um eine „strukturierende, expressiv-ästhetische und deutende Praxis von Personen“ sowie deren „Vermögen, der Welt Bedeutung zu verleihen“ handelt (Hu 2019: 21; vgl. dazu auch Kap. 2. 1). Die Student\*innen befinden sich in einem Prozess, in dem „Sinnressourcen geschaffen und distribuiert, aber auch subvertiert und zerstört werden“ (Böhme 2004: 23).

Der äußere Rahmen, das konkrete didaktische Umfeld, ist dabei sowohl in Bezug auf den Lehrveranstaltungstyp (Werkstätten, Projekte, Seminare, Vorlesungen) als auch auf die Lehr-/Lernmethoden (handlungsorientiert, explorativ, analytisch) und die damit verbundenen Sozialformen (Gruppenarbeit, Paararbeit, Einzelarbeit) weitgehend offen, flexibel und abwechslungsreich angelegt.

Wie wir bereits in unseren Vorbemerkungen erwähnt haben, nimmt die systematische Vermittlung des Deutschen als Fremdsprache keine Sonderstellung ein. Als integraler Bestandteil, steht die Auseinandersetzung mit der Sprache nur vereinzelt im Fokus. Dies geschieht etwa bei der Lösung von Teilaufgaben, die den Aufbau bestimmter Teilkompetenzen erforderlich machen (wie beispielsweise die schriftliche/mündliche Zusammenfassung und Wiedergabe von Texten, die Handhabung von Fachwortschatz, die argumentierende Meinungsäußerung, die Analyse von Texten und mündlichen Äußerungen). Dies betrifft in gleicher Weise das *interkulturelle Lernen* als Erwerb von Interaktions- und Deutungskompetenzen in der Fremdsprache, das auch die Decodierung non- und paraverbaler Phänomene und den damit verbundenen Aufbau interkultureller Handlungskompetenz umfasst.

In diesem Zusammenhang möchten wir unterstreichen, dass trotz vereinzelter Überschneidungen das didaktische Handeln im universitären Kontext sich in Bezug auf wichtige grundlegende Zielsetzungen vom schulischen Unterricht unterscheidet:

Im Kontext von Hochschule, Wissenschaft und Weiterbildung stehen die angestrebten Veränderungen der Lernenden in einem engen Zusammenhang mit dem Wissen, das die Fächer bereitstellen. Lernende sollen dieses Fachwissen zu ihrem eigenen Wissen machen. Fachwissen und Lernende müssen also zusammenfinden, weshalb Lehrende ihr didaktisches Handeln simultan auf zwei Bezugspunkte von sehr unterschiedlicher Natur ausrichten müssen: einerseits auf das fachliche Wissen, das verstanden werden soll, und andererseits auf die Lernenden, die verstehen und mit dem Wissen umzugehen lernen sollen. (Macke, Hanke & Viehmann 2008: 56f.)

Die Ausrichtung und die Zielorientierung der Lehrveranstaltungen sollten zudem auf einem Konsens zwischen Lernenden und Lehrenden aufbauen. Lernende, denen die Möglichkeit gegeben wird, sich selbst als Subjekte wahrzunehmen, die durch gemeinsames Handeln Veränderungen herbeiführen können, werden eine stärkere *Motivation* entwickeln. Anders ausgedrückt, Lehrende müssen sich um eine möglichst breite Akzeptanz der angebotenen Studieninhalte und der damit verbundenen Zielsetzungen bemühen. Bei Letzteren handelt es sich um den Erwerb von *Schlüsselqualifikationen* wie etwa der Fähigkeit zum kooperativen Arbeiten im Team und zur umfassenden, besonders auch fachlichen Kommunikation inklusive der adäquaten Darstellung von Arbeitsergebnissen.

Hinzuzuzählen sind auch die *kognitiven Lehr- und Lernziele*, denn besonders der sachgerechte Umgang und die nachhaltige Aneignung von Wissen spielen in der universitären Lehre eine große Rolle: Sie ist der Ort, an dem Nachdenken, Verstehen, Analysieren und Interpretieren, systematisches Vermessen von Wissensdomänen sowie das Lösen von Problemen konstant eingeübt wird. All dies sind Fähigkeiten, die erworben und/oder vertieft werden müssen und die Bezugspunkte für die jeweiligen kognitiven Lehr- und Lernziele bilden.

Schließlich darf auch der *emotionale Bereich* nicht vernachlässigt werden. Zu den erstrebenswerten *affektiven Lehr- und Lernzielen* zählen beispielsweise das anhaltende Interesse der Lernenden für die erarbeiteten Themenfelder, die damit verbundene Wertschätzung und Motivation sowie die sukzessive Entwicklung eigener, z.B. thematischer Vorlieben.

Wir möchten betonen, dass Student\*innen sowohl die oben skizzierten grundlegenden *Lehrziele* als auch solche, die sich konkret auf die jeweiligen Themenfelder beziehen, als für sie sinnvolle und erstrebenswerte *Lernziele* annehmen können sollten. Dies bedeutet grundsätzlich, dass Formen der Präsentation und schrittweisen Erarbeitung von Studieninhalten sich durchgängig an dem Prinzip der *Lerner\*innenzentrierung* orientieren.

Im Einzelnen heißt das, dass die individuellen Sprach- und Lernerfahrungen der Student\*innen sowie ihre Interessen in Bezug auf die jeweiligen Lerngegenstände nicht nur zu Beginn des Unterrichts zur Sprache kommen, sondern auch im weiteren Verlauf der Lehrveranstaltung kontinuierlich überprüft und hinterfragt werden. In den angestrebten, offenen Lehr-/Lernarrangements sind sie somit in einen permanenten und komplexen interaktiven Prozess involviert, der inhaltliche, methodische und evaluative Aspekte umfasst. Alle Beteiligten am Lehr-/Lernprozess tauschen folglich Informationen in Form von Wissen, Meinungen, Erkenntnissen etc. aus und bringen diese in das gemeinsame Handeln ein. Diese Interaktion umfasst dabei alle denkbaren Beziehungskonstellationen zwischen Lernenden und Lernenden, Lernenden und Lehrenden sowie Lehrenden und Lehrenden, falls es sich um Formen von *Teamteaching* handelt.

In allen Phasen des Lehr-/Lernprozesses wird sehr viel Wert darauf gelegt, dass die Teilnehmer\*innen sich untereinander aktiv, auch außerhalb des universitären Unterrichts, austauschen. Vorzugsweise arbeiten sie zu zweit und/oder in Kleingruppen. Sie übernehmen vor allem in der Anfangsphase des Unterrichts auch die Verantwortung für die Erarbeitung und Aufbereitung der Wissensinhalte. Die Lehrenden haben in Phasen der frontalen Lehre die Aufgabe der Übermittlung und Diskussion von ‚Expertenwissen‘ und sie agieren als Moderator\*innen während der kooperativen Gruppenarbeit der Teilnehmer\*innen.

Alle Teilnehmer\*innen der Lehrveranstaltungen haben die Möglichkeit, ihre individuell und/oder kooperativ erarbeiteten Ergebnisse idealerweise einem erweiterten („authentischen“) Publikum zur Diskussion zu stellen, das über den Kreis der mitwirkenden Student\*innen hinaus geht. Unserer Erfahrung nach sind dabei besonders solche Projekte zielführend, die den Student\*innen die Möglichkeit bieten, möglichst umfassend ihre Arbeitsergebnisse einzubringen.

Ein von uns favorisiertes Format ist eine von Student\*innen selbst ausgerichtete Tagung, in deren Verlauf die einzelnen Arbeitsgruppen eigene Kurzvorträge zur Diskussion stellen. Eine solche Zielgerichtetheit lerner\*innenzentrierter Unterrichtsaktivität bedingt in sehr hohem Maße die Motivation und die kontinuierliche Mitarbeit aller Beteiligten. Zudem bietet ein solches Projekt die Möglichkeit, verschiedenste studienrelevante und berufsorientierte Qualifikationen zu erwerben und zu trainieren. Dazu zählen die systematische Recherche themenspezifischer, wissenschaftlicher Literatur, die kooperative Erarbeitung und adäquate Präsentation eines jeweiligen Themas, die gezielte und intensive Förderung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, die insbesondere die Verwendung wissenschaftlicher Fachsprache(n) und den Erwerb und Einsatz argumentativer Redestrategien betrifft, das Verfassen und die „Inszenierung“ relevanter Texte, wie *Abstracts* und *Handouts*, die adressatengerechte *Performance* vor einem größeren Publikum und letztlich die kompetente und überzeugende Verteidigung eigener Standpunkte in der Fremdsprache.

Ein anderes Format, das vor allem für Studierende mit dem Berufsziel Lehramt interessant ist, sieht eine enge Zusammenarbeit zwischen Schule und Hochschule vor. Dabei handelt es sich um ein Projekt, bei dem die Studierenden in Gruppen Unterrichtseinheiten für Schüler\*innen konzipieren, die die Fremdsprache Deutsch auf der Schule erlernen. Im Anschluss führen sie diese Unterrichtseinheiten im Teamteaching durch. Dem geht eine fachdidaktische Einführung voraus, in der das Anforderungsprofil für „gute Lehrkraft“ und „guten Unterricht“ reflektiert wird. Dabei werden grundlegende Prinzipien der Unterrichtsgestaltung diskutiert, wie beispielsweise Handlungsorientierung, fremdgesteuertes Lernen vs. autonomes Lernen, Inhaltsorientierung vs. Formorientierung,

Lernen als sozialer Prozess vs. Lernen als individueller Prozess sowie Lehrer\*innenorientierung vs. Lerner\*innenorientierung (vgl. dazu exemplarisch Scharf & Legutke 2012). Es werden außerdem wesentliche Aspekte der Unterrichtsplanung durchleuchtet (vgl. dazu auch Ende et al. 2013). Diese Form der Projektarbeit ermöglicht es Studierenden, didaktisches Grundwissen zu erwerben und dieses in einem authentischen Lehrkontext zu experimentieren.

Mit beiden Projekten, d.h. der oben genannten Studierendentagung sowie des hier angeführten Schulprojekts, geht ein Rollenwechsel einher, bei dem Studierende als Expert\*innen – Vortragende auf einer Tagung bzw. Lehrende in einem schulischen Unterrichtskontext – auftreten, wodurch die Motivation, unterrichtsrelevante Themenfelder zu erarbeiten nachhaltig verstärkt wird.

Lerner\*innenzentrierung bedeutet jedoch auch, dass insbesondere im Lehr-/Lernbereich germanistischer Studien außerhalb deutschsprachiger Länder spezifische Lehr- und Lernsozialisierungen sowie unterschiedlich ausgeprägte Sprachhandlungskompetenzen von Teilnehmer\*innen stärker beachtet werden müssen. Ohne von unserem Prinzip des unterrichtsmethodisch flexiblen Lernarrangements abweichen zu wollen, denken wir, dass Unterrichtsmaterialien je nach Komplexität der Inhalte und/oder des sprachlichen Ausdrucks zielführend durchaus so ausgewählt und deren Bearbeitung beispielsweise mit Hilfe von Leitfragen und Orientierungsaufgaben vorstrukturiert werden können, dass ein ‚erster Lernraum‘ geschaffen wird (vgl. dazu auch unsere didaktischen Impulse zu den Themenfeldern). Dieser verhilft dazu, anspruchsvollere wissenschaftliche Texte besser zu verstehen und in die eigenen Forschungsarbeiten miteinbeziehen zu können. Er motiviert aber auch zum explorativen Arbeiten, d.h. zur Erkundung weiterführender Fragestellungen und der hierfür relevanten Texte. Die Student\*innen erschließen sich im Anschluss weiterführende, eigene Lernräume.

Lehrende müssen bei der Gestaltung des ersten Lernraums (Materialauswahl, Formulierung von Teilaufgaben, zeitlicher Ablauf der Bearbeitung) die heterogenen Lernvoraussetzungen mit den beabsichtigten Zielsetzungen in Einklang bringen. Das lernpsychologische Ziel eines solchen ersten Lernraums, der Schritt für Schritt zum selbstständigen Arbeiten anleiten will, ist ein Zugewinn an