

Kau mir ein Ohr ab! –DaZ-Buddies als kommunikative Brücke für DaZ-Lernende in der sozialen Distanz und im Homeschooling

Kristina Peuschel, Marie Horstmeier, Christine Stahl

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Peuschel, Kristina, Marie Horstmeier, and Christine Stahl. 2022. "Kau mir ein Ohr ab! – DaZ-Buddies als kommunikative Brücke für DaZ-Lernende in der sozialen Distanz und im Homeschooling." In *Ensinar Alemão em tempos de (pós-) pandemia: impactos e construção de novos saberes*, edited by Poliana Arantes and Dörthe Uphoff, 277–98. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



**ENSINAR ALEMÃO
EM TEMPOS DE
(PÓS-) PANDEMIA**

**IMPACTOS E
CONSTRUÇÃO DE
NOVOS SABERES**

Poliana Arantes
Dörthe Uphoff
(organizadoras)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensinar Alemão em tempos de (pós-) pandemia [livro eletrônico] : impactos e construção de novos saberes / Poliana Arantes, Dörthe Uphoff, (organizadoras). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2022.

epub

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7591-729-9

1. Alemão – Estudo e ensino 2. Prática de ensino 3. Prática pedagógica 4. Professores – Formação I. Arantes, Poliana.
II. Uphoff, Dörthe.

23-163577 CDD-438.24

Índices para catálogo sistemático:

1. Alemão : Estudo e ensino 438.24

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide

preparação dos originais: Editora Mercado de Letras

revisão final: dos autores

bibliotecária: Tábata Alves da Silva – CRB-8/9253

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:

© MERCADO DE LETRAS®

VR GOMIDE ME

Rua João da Cruz e Souza, 53

Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116

Campinas SP Brasil

www.mercado-de-letras.com.br

livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição

2 0 2 3

FORMATO DIGITAL

BRASIL

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.

É proibida sua reprodução ou armazenamento parcial ou total ou transmissão de qualquer meio eletrônico ou qualquer meio existente sem a autorização prévia do

Editor. O infrator

estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

Capítulo XII

KAU MIR EIN OHR AB! – DAZ-BUDDIES ALS KOMMUNIKATIVE BRÜCKE FÜR DAZ-LERNENDE IN DER SOZIALEN DISTANZ UND IM HOMESCHOOLING

*“Vamos bater um papo” – DaZ-Buddies como
ponte de comunicação com aprendizes de Alemão como Segunda Língua
durante o distanciamento
social e o ensino remoto*

***Kristina Peuschel
Marie Horstmeier
Christine Stahl***

Einleitung

Ziel des Beitrages ist es, mit Analysen studentischer Reflexionsberichte aus dem DaZ-Buddies-Projekt der Universität Augsburg die Umsetzung und den Mehrwert von digitalen 1-zu-1-Lernkontakten von DaZ/DaF-Studierenden mit Schüler*innen im DaZ-Erwerb zu beleuchten. Einige pandemiebedingte Veränderungen können in didaktisch sinnvollen, lokal angebundenen und helfenden Projekten aufgegriffen werden und trotz der Einschränkungen einen Mehrwert für Sprachlernende und angehende DaZ/DaF-Lehrkräfte erzeugen. Im Beitrag werden die Entwicklung professionsspezifischer digitaler Kompetenzen bei den Studierenden, die kompetenzorientierte Unterstützung im DaZ-Spracherwerb der Lernenden sowie die Ermöglichung digitaler gesellschaftlicher Teilhabe fokussiert. Das vorgestellte DaZ-Buddies-Projekt ist auf andere Kontexte übertragbar und leistet einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Fachdidaktik DaZ und der Fachdidaktik DaF.

Individuelle Unterstützung durch digitale 1-zu-1-Sprachlernkontakte in der Coronapandemie Die DaZ-Buddies der Universität Augsburg

Für viele Schüler*innen im DaZ-Erwerb und ebenso für erwachsene DaF-Lernende weltweit entfielen und entfallen seit Beginn der Corona-Pandemie Unterricht, Kontakt zu Freund*innen und Mitschüler*innen und häufig auch die Möglichkeit zur Kommunikation auf Deutsch. In dieser Situation entstand am Lehrstuhl für Deutsch als

Zweit- und Fremdsprache und seine Didaktik der Universität Augsburg im April 2020 die Idee, Studierende der Fächer DaZ und DaF als sogenannte DaZ-Buddies in 1-zu-1-Lernkontakte mit zugewanderten Schulkindern im

DaZ-Erwerb zu vermitteln. Der Grundgedanke der DaZ-Buddies ist, Kommunikation auf Distanz in der Zweit- und Fremdsprache Deutsch aufrechtzuerhalten und hierfür die individuell verfügbaren digitalen Tools zu nutzen. Seit Mai 2020 haben sich 111 Studierende der Fächer DaZ/DaF als ehrenamtliche DaZ-Buddies für nunmehr insgesamt etwa 190 Schüler*innen im DaZ-Erwerb in 13 Kooperationsschulen engagiert. Den größten Bedarf gab es bisher in der Phase des ersten Lockdowns im Frühjahr 2020. In einer Phase, in der (neu)zugewanderte Schüler*innen besonders hart und äußerst negativ von den Schulschließungen und von der Verlagerung des Lernens in den privaten Bereich, dem sog. Homeschooling, betroffen waren und sind, geht es mit dem

DaZ-Buddies-Projekt darum, Schüler*innen im DaZ-Erwerb ein Kommunikationsangebot zu machen. Gleichzeitig ist das Ziel, den DaZ/DaF-Studierenden der Universität Augsburg eine praktische, studienbezogene Aufgabe zu geben, mit der sie einerseits Teilhabe ermöglichen und andererseits ihre fachspezifischen professionellen Kompetenzen weiterentwickeln können, trotz der Verlagerung der Seminare in den virtuellen Raum und trotz des Wegfalls von Praktika an den Schulen. Auch zukünftig werden die Augsburger DaZ-Buddies aktiv sein, da das Projekt auf dem Weg zu einem stetigen Angebot ist.

Lernen, kommunizieren, partizipieren in 1-zu-1-Settings

In der Fremdsprachdidaktik DaF werden zahlreiche Modelle zur individuellen Unterstützung von Sprachlernenden diskutiert, dies nicht erst seitdem die Beschränkungen zur Pandemiebekämpfung den Alltag von Sprachlehre, Sprachunterricht und Sprachlernen stark verändert haben. Konzepte der individuellen Unterstützung liegen mit Ansätzen von Sprachlernberatung und Coaching (Böcker et al. 2017; Kleppin e Spänkuch 2014), Tandem-Lernen, auch in der E-Version (Elstermann 2014), und (Online-)Tutoring bereits seit längerer Zeit vor. Für den Kontext des schulischen Lehrens und Lernens von DaZ überwiegen jedoch im fachdidaktischen Diskurs klassen- bzw. gruppenorientierte Konzepte.

Individuelle Betreuungskonzepte, die auf einer 1-zu-1-Lernkontakt- bzw. Lernbegleitsituation beruhen, sind eher selten zu finden. Projekte wie zum Beispiel das Mentoring-Projekt GeKos (de Boer & Falmann 2021) bieten daher passende Anknüpfungspunkte für die DaZ-Buddies. Mentoring als eine 1-zu-1-Beziehung zwischen einer älteren, erfahreneren Person und einer jüngeren,

unerfahreneren hat das Ziel, diese zu unterstützen. Gleichzeitig lernen auch die Mentor*innen dazu, wenn das Prinzip der Reziprozität umgesetzt wird (vgl. Neumann e Schneider 2011; de Boer e Falmann 2021). Im DaZ-Buddies-Projekt werden Aspekte von Mentoring mit Aspekten des Lehrens und Lernens auf Distanz sowie mit alltags- und schulbezogener individueller Sprachförderung in Deutsch als Zweitsprache verbunden. Das gemeinsame Interesse, das im Laufe der Beziehung aneinander aufgebaut wird, gilt hier als ein Qualitätsmerkmal. So schreiben de Boer e Falmann (2021: 103): „Mentoringprojekte im Kontext der universitären Lehrer*innenbildung werden seit vielen Jahren eingesetzt und setzen auf **Reziprozität**, denn auch Studierende können in der gemeinsamen Zeit mit ihrem Mentee auf unterschiedlichen Ebenen lernen“.

Ein besonderer Aspekt des DaZ-Buddies-Projekts als hybrides Lernbegleitprojekt mit Aspekten sprachlicher Unterstützung, Mentoring und Nachhilfe mit dem Fokus auf DaZ-Förderung in Corona-Zeiten ist die Ausweitung gesellschaftlicher Teilhabe durch ein Plus in der Sprachförderung (vgl. Otto-Berkel, Peuschel e Steinmetz 2021). Das Plus der DaZ-Buddies liegt vor allem im Beziehungsaufbau, dem regelmäßigen Kontakt und dem Anbieten einer Kommunikationsbrücke aus dem familiären Alltag hinein in eine Kommunikation, welche die Lücke zur weggefallenen schulischen Kommunikation zu schließen versucht.

Da die Lernkontakte fast ausschließlich über die Verwendung digitaler Tools und Kommunikationswege realisiert wurden, sind professionsspezifische digitale Kompetenzen auf Seiten der DaZ-Buddies notwendig, die die Studierenden im Studium erwerben und vertiefen. Diese können mit Hilfe des Modells DigCompEdu (Redecker 2019) gefasst werden. Der *European Framework for the Digital Competence of Educators*, kurz DigCompEdu, stellt in sechs Kernbereichen Kompetenzbeschreibungen bereit, die auf den Kontext des Lehrens und Lernens von DaZ und DaF adaptiert wurden. Hierzu gehören digitale Kompetenzen in den Feldern 1. berufliches Engagement, 2. digitale Ressourcen, 3. Lehren und Lernen, 4. Evaluation, 5. Lernerorientierung sowie 6. Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden (vgl. ebd.: 20), wobei die ersten drei Kompetenzbereiche des Modells für die Arbeit der DaZ-Buddies besonders bedeutsam sind. In der konkreten DaZ-Förderung stehen zwar mündliche Anteile im Vordergrund, die Mediennutzung und der Schulbezug der Lernkontakte erlauben und verlangen zum Teil aber auch schriftliche Anteile in der Kommunikation.

In der Durchführung der Kontakte ermöglichen die Studierenden den Schüler*innen im DaZ-Erwerb gesellschaftliche Teilhabe, die der Motor des Projekts war und ist. Unter gesellschaftlicher Teilhabe im DaZ-Buddies-Projekt wird die medial vermittelte, zielsprachige Kommunikation mit Sprecher*innen der zu lernenden Sprache außerhalb des Lernraums Schule verstanden. Im Fall der DaZ-Buddies-Kommunikation wird diese

jedoch nicht massenmedial öffentlich (Peuschel 2012, 2014, 2016), sondern aufgrund des Schutzes der beteiligten Schüler*innen im Rahmen privater, institutionell vermittelter und von den Beteiligten erlaubter Kommunikationskanäle realisiert.

Forschungsfragen, Datengrundlage und Datenanalyse

Vor dem bis hier beschriebenen Hintergrund interessieren uns im vorliegenden Beitrag drei Fokusbereiche der Arbeit in der digitalen 1-zu-1-Kommunikation der DaZ-Buddy-Lernkontakte:

- (1) Aspekte der Professionalisierung der DaZ-Studierenden im Umgang mit digitalen Medien, Tools und Ressourcen,
- (2) Aspekte der DaZ-Förderung der Schüler*innen sowie
- (3) Aspekte der Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe.

Datengrundlage der hier präsentierten, qualitativ-inhaltlichen Analysen sind die schriftlichen Reflexionen derjenigen studentischen DaZ-Buddies (n = 19), die parallel zu ihrer praktischen, ehrenamtlichen Tätigkeit im Sommersemester 2020 ein digitales fachdidaktisches Aufbaumodul zu Projektarbeit und digitalen Medien in DaZ und DaF absolvierten. Fünfzehn Studierende, überwiegend im siebten Fachsemester, studierten das Hauptfach Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Lehramtsstudium für die Grundschule, die anderen studierten entweder Didaktik des Deutschen als Zweitsprache im Lehramtsstudium für die Mittelschule (Sekundarstufe I) oder den Bachelor of Arts Deutsch als Zweit- und Fremdsprache und Interkulturelle Kommunikation der Universität Augsburg. Als DaZ-Buddies unterstützten die Studierenden je eine(n) bis zwei neuzugewanderte Schüler*innen der ersten bis vierten Jahrgangsstufe aus Syrien, Afghanistan, Russland, Polen, Japan und weiteren Ländern im Homeschooling. Die deduktiven Analysen zu (1) beruhen auf dem Modell DigCompEdu, (2) wird deduktiv kompetenzorientiert analysiert (rezeptiv/produktiv, mündlich/schriftlich), für die Analyse von (3) – Teilhabe – wird induktiv die Art und Weise der 1-zu-1-Kommunikation näher betrachtet. In der Ergebnisdarstellung werden die Auszüge aus den Reflexionen der Studierenden mit „S“ und einer Zahl abgekürzt und anonymisiert dargeboten. Die Textauszüge sind orthographisch und grammatikalisch bereinigt.

Ergebnisse

Die ausgewerteten studentischen Reflexionen zeigen ein grundsätzliches Gelingen der 1-zu-1-Lernkontakte der DaZ-Buddies mit den Schüler*innen und berichten von

zahlreichen positiven Erfahrungen. Die technische Umsetzung der Lernkontakte variierte von „Konversation über WhatsApp und Zoom“ (S6), E-Mails, bis zu wöchentlichen Telefonaten im Umfang von „eine[r] bis eineinhalb Stunden mit den beiden Kindern“ mit dem Ziel, „primär Alltagsgespräche zu führen und den Lernenden bei schulischen Fragen zur Verfügung zu stehen“ (S8). Beliebte Themen für den 1-zu-1-Austausch waren neben dem (Schul-)Alltag und Schulstoff der Schüler*innen auch Ernährung und Kochen, Hobbys, Lieblingsfilme und -tiere. Kommunikationsintensive Absprachen der Termine mit den Eltern, die Nutzung mobiler Endgeräte von Eltern oder Geschwistern oder technische Schwierigkeiten, wie instabile Internetverbindungen, stellten kleine Hürden in der Umsetzung dar.

Professionsspezifische digitale Kompetenzen der Studierenden

Im Folgenden wird auf der Basis des DigCompEdu (Redecker 2019) gezeigt, wie sich die digitalen Kompetenzen der Studierenden während ihrer Tätigkeit als DaZ-Buddies entwickelten. Besonders interessant sind die Textstellen zum beruflichen Engagement (DigCompEdu, 1.), den verwendeten digitalen Ressourcen (ebd., 2.) und dem Lehren und Lernen (ebd., 3.). Am häufigsten äußern sich die Studierenden zum Zuwachs der eigenen digitalen Kompetenzen (1.4. Digitale Weiterbildung) und zur digitalen gesellschaftlichen Teilhabe, die sie den Schüler*innen ermöglichten (ebd., 5.1. Digitale Teilhabe), gefolgt vom Auswählen digitaler Ressourcen (ebd., 1.1.) im Rahmen des Projekts. Die wenigsten Aussagen lassen sich der Förderung der digitalen Kompetenz der Lernenden zuordnen.

Im DaZ-Buddies-Projekt kommunizierten die Studierenden mit verschiedenen Akteur*innen (ebd., 1.1. Berufliche Kommunikation, 1.2. Berufliche Zusammenarbeit). Die Kontaktaufnahme erfolgte sowohl mündlich als auch schriftlich (via Telefon, SMS, WhatsApp, E-Mail) meist über die Eltern, die auch an der Durchführung der Lernbegleitung beteiligt waren. „Vor einem der Gespräche habe ich der Mutter der Schülerin also das Video zukommen lassen und sie gebeten, es mit ihrem Kind anzuschauen, damit ich am nächsten Tag während des Telefonats mit ihr darüber sprechen kann“, schreibt beispielsweise S12. Nach der Kontaktherstellung wechselten die DaZ-Buddies und die Schüler*innen häufig zu Messengerdiensten und begannen ihre abwechslungsreichen Lernkontakte:

„Meine Interaktion mit dem Kind (8 Jahre alt) findet ausschließlich via WhatsApp statt, da die Familie keinen Zugriff auf einen Computer hat. Dazu nutzt das Kind häufig zwei Handys, eines für unser Gespräch und das zweite für das Anschauen von Bildern [...]. Über WhatsApp erfolgen unsere synchrone Kommunikation bzw. unsere Telefonate, außerdem findet oft ein spontaner Austausch per

schriftliche und Sprachnachrichten statt. Über WhatsApp werden Bilder zur Bildbeschreibung und Links für die relevanten YouTube-Videos vermittelt.“ (S17)

Die digitale Kommunikation mit den Lehrkräften wird in den Berichten reflektiert. So schreibt S1: „Besonders gut fand ich, dass man auch die verschiedenen Apps von anderen Studierenden ausprobieren konnte und es Möglichkeiten zum Austausch von Ideen gab.“ Für S4 war „die Kommunikation mit der Verantwortlichen der Schule“ positiv. Drei DaZ-Buddies (S5, S12 und S15) berichten außerdem, dass ihnen die Lehrkraft der Schüler*innen Zugang zu den aktuellen Unterrichtsthemen auf der Plattform Padlet ermöglichte.

Die Studierenden bemühten sich, digitale Ressourcen passend zum Schulstoff und entsprechend den Interessen und Hobbies der Schüler*innen auszuwählen, zu erstellen und im Rahmen der Lernbegleitung geeignet einzusetzen. Insgesamt entsteht der Eindruck eines sehr reflektierten Einsatzes digitaler Ressourcen in den verschiedenen Phasen der 1-zu-1-Lernkontakte als DaZ-Buddy. Dies belegen zahlreiche Textstellen in den Kategorien Reflektierte Praxis (DigCompEdu, 1.3.), Digitale Ressourcen (ebd., 2.) und Lehren und Lernen (ebd., 3.) nach dem DigCompEdu-Modell. Im folgenden Auszug zeigen sich gleich drei Teilaspekte – das Erstellen und Teilen digitaler Ressourcen sowie das Fördern selbstgesteuerten Lernens:

„Passend zum Thema [Ernährung und Kochen] wurde dem Mädchen eine auf LearningApps.org erstellte Wortschatzübung in Form eines Kreuzworträtsels zu Obst und Gemüse geschickt“ (S2).

Die DaZ-Buddies unterstützen das selbstgesteuerte und kollaborative Lernen über selbst erstellte Lern-Apps oder Lernvideos als eine weitere digitale Grundlage für die Treffen. So haben die Studierenden mit LearningApps.org Sprachlernübungen für Grammatik und Wortschatz erstellt (S13) oder mit einem Schüler, der „keine Scheu vor Sprachfehlern und dem Hören [der] Stimme hatte“ (S6) und dem Geschwisterkind einen Podcast erstellt. Messengerdienste oder Videokonferenzsysteme wurden reflektiert verwendet. So schreibt S5:

„Ich habe entweder Textnachrichten oder Sprachnachrichten zur Erklärung verfasst, sodass sie diese immer wieder abhören können. Eine Erklärung war jeweils immer in einer Nachricht/Sprachnachricht, sodass der Chat gegliedert war und sie nicht eine lange Nachricht für alle Aufgaben anhören mussten.“

Die Entwicklungen der eigenen digitalen Kompetenzen der Studierenden (DigCompEdu, 1.4. Digitale Weiterbildung) im Seminar und im DaZ-Buddies-Projekt sind vielfältig. Von den Studierenden wird die Breite der im Seminar vorgestellten und

eigens recherchierten digitalen Ressourcen zum Ausbau sprachlicher Kompetenzen wertgeschätzt. „Mir wurde durch das Aufgreifen des Literaturinhaltes manchmal überhaupt erst bewusst, dass die einzelnen Applikationen und Webseiten mehr bieten als deren eigentlich angedachte Funktion“ (S11). S13 konnte „[d]ie im Seminar erlernten Inhalte [...] im DaZ-Buddies Projekt gut anwenden, umsetzen und vertiefen“. Auch dass das Erstellen und das Nutzen von eigenen Lern-Apps neu war (S1, S4, S5, S6, S7) und dass im Seminar „dazu angeregt wurde, solche Möglichkeiten kritisch zu reflektieren“ (S2), wird positiv bewertet. Die Äußerungen zum DaZ-Buddies-Projekt und zum Seminar zeugen auch von einem gesteigerten Interesse an der Verwendung digitaler Medien im zukünftigen Beruf. So wurde S7 deutlich, „worauf ich mehr Wert legen muss und was ich für mich selbst und auch für die Ausübung meines späteren Berufes noch vertiefen muss“.

Die Hinweise zur Entwicklung der professionsspezifischen digitalen Kompetenzen der studentischen DaZ-Buddies in den ausgewerteten Reflexionsberichten sind zahlreich, vielfältig und ermutigend, letzteres vor allem im Sinne von Krise als Chance. Die Teilnahme am DaZ-Buddies-Projekt scheint in den untersuchten Fällen durchaus zur Entwicklung der dringend notwendigen Kompetenzen der Studierenden beigetragen zu haben. Auf die Entwicklungen auf Seiten der Schüler*innen wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

DaZ-Förderung der Schüler*innen

Ein wichtiges Ziel des DaZ-Buddies-Projekts war der Erhalt sprachlicher Kontakte in der Zweitsprache Deutsch und damit die Förderung bzw. der Erhalt der vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der Schüler*innen, die sich im Laufe der Projektzeit im Homeschooling befanden. Der Fokus lag zunächst auf mündlicher, alltagsbezogener Kommunikation. In diesem Abschnitt wird darauf eingegangen, welche produktiven und rezeptiven Kompetenzen auf welche Weise bei den Schüler*innen gefördert wurden.

Die produktiven Kompetenzen Sprechen, Schreiben und auch das Vorlesen wurden von den DaZ-Buddies in unterschiedlicher Intensität synchron, asynchron und quasi-synchron gefördert. So wurden in synchronen, mündlichen Lernkontakten vor allem (1) Sprechspiele, (2) Erzählungen zu Bildern, (3) das Erzählen von Geschichten und (4) das Sprechen über Filme/Serien angeregt und umgesetzt. Im direkten Gespräch spielte S3 das Sprechspiel (1) Activity light, „wo einfache Wörter erklärt und erraten werden“ sollten. S19 entschied sich für das Spiel ‚Ich packe meine Badetasche‘. Von einem Sprech-Rollenspiel, welches speziell auf das Interesse der Schülerin/des Schülers ausgerichtet war, berichtet S11. Auch S6 „bereitete für [die] nächste Sitzung ein Rollenspiel vor, in dem er der Bäcker sein durfte, während ich den Käufer spielte“.

Eine beliebte Übung war auch das Erzählen zu Bildern (2). „So zeigte mir das Mädchen eine Animefigur, welche sie gemalt hatte, und erzählte mir etwas über den Anime“ (S8). Auch (Wimmel-)Bilder, die vorab ausgetauscht wurden (3), regten das gemeinsame oder gegenseitige Erzählen einer Geschichte an (S19, S11, S14). Daneben boten auch Filme bzw. (erstsprachliche) Serien (4) zahlreiche Sprechkanäle:

„Da im ersten Gespräch [...] Interesse an den beiden Filmen ‚Die Eiskönigin‘ herausstach, wurden diese zur Grundlage der folgenden Telefonate ausgewählt. In einer Woche erzählte die Schülerin alles, was sie zu dem Film wusste [...].“ (S15)

Zusammenfassend lässt sich für den Bereich des synchronen Sprechens feststellen, dass es den Studierenden in Abhängigkeit zum Sprachstand der Schüler*innen wichtig war, „den Jungen eigenständig längere mündliche Texte sprechen zu lassen“ (S1) und einfache Dialoge und Rollenspiele zu üben. Durch das Stellen offener Fragen wurden auch eher schüchterne Schüler*innen dazu animiert, längere mündliche Texte zu produzieren. Insbesondere der Messengerdienst WhatsApp wurde genutzt, um in asynchronen und quasi-synchronen Formaten Sprachnachrichten auszutauschen. „Zu meiner Überraschung wurde die Verwendung der Sprachnachrichtenfunktion, [...], rege genutzt“, reflektiert S19. Eine Schülerin sendete ihrem DaZ-Buddy beispielsweise eine Aufgabe und ergänzte das Bild um eine Sprachnachricht, um zu erklären, was nicht verstanden wurde (S6). Eine andere Aufgabe bestand darin, den Inhalt eines Buchkapitels als Sprachnachricht zusammenzufassen und diese an den DaZ-Buddy zu schicken. Auch das Schreiben wurde von den DaZ-Buddies vielfältig synchron, asynchron und quasi-synchron gefördert, z.B. als (1) das Schreiben von Fortsetzungsgeschichten oder im (2) Austausch schriftlicher Nachrichten. Die Zeit zwischen den Zoom-Sitzungen oder WhatsApp-Calls wurde mit asynchron stattfindenden Aktivitäten (3) gefüllt:

„In der Zeit zwischen den Zoom-Sitzungen schrieben wir beinahe täglich über WhatsApp, wodurch wir auch die Woche ohne Videotelefonat gut überbrücken konnten. Im Chat gab ich ihm entweder Vokabeln zur Hand, die er für unser nächstes Rollenspiel können sollte, oder wir unterhielten uns über alltägliche Dinge, [...].“ (S6)

Auch quasi-synchrone Formen des Austauschs sind in den Reflexionen zu finden. Die Studierenden berichten von spontan stattfindenden Wortwechseln per schriftlicher Nachrichten (S17) bzw. von verabredeten Zeitfenstern zum Chatten (S3). Die Stärkung der Vorlesekompetenz setzte sich S16 als Ziel und organisierte mit der Schülerin ein Lesetandem. „Die Lesesituation haben wir clever gelöst, indem sie mir ein Bild von den Buchseiten geschickt hat und während des Vorlesens konnte ich mitlesen“ (S16). Mit

Übungen zum Hören und Lesen förderten die DaZ-Buddies bei ihren Schüler*innen auch die rezeptiven Fertigkeiten in synchronen und asynchronen Settings. Ein DaZ-Buddy legte Wert darauf, dass die Schülerin/der Schüler im Rahmen eines Einstiegsrituals „lernt, nicht nur auf Fragen zu antworten, sondern dem Gesprächspartner [auch] Fragen zu stellen“ (S18) und somit in ein Gespräch einzutauchen. Im Bereich des Hörens benennt S14 klar den Vorteil von gesprochenen Nachrichten, die über Messengerdienste versendet werden können: „Um die Mündlichkeit und das Hörverstehen nochmal konkret zu fördern, könnten Audionachrichten zu bestimmten Themen verschickt werden, die stets abrufbar bleiben“ (S14) und somit wiederholt angehört werden können. S19 sprach eine etwa fünfminütige Detektivgeschichte zum Miträtseln ein und schickte diese als Audionachricht an die Schülerin/den Schüler. Fragen zur Geschichte erhielt die Schülerin/der Schüler in Form einer Textnachricht. Von einem ähnlichen Vorgehen berichtet S12. Es wurde mit einem Video gearbeitet, welches als Gesprächsgrundlage für ein synchrones DaZ-Buddy-Treffen fungierte. Um neue Wörter oder Phrasen zu lernen, unter anderem auch die Phonetik, griffen die DaZ-Buddies auf den Google-Übersetzer und die darin enthaltene Vorlesefunktion zurück (S3).

Das Lesen ließ sich unkompliziert in der Zeit zwischen den Zoom-Sitzungen fördern: „Beinahe täglich [schrieben wir] über WhatsApp, [...]. [...] wir unterhielten uns über alltägliche Dinge, wie beispielsweise den Schultag“ (S6). Auch analoge Ressourcen, wie Bücher, wurden für die Leseförderung genutzt. „Die wilden Kerle“ oder „Manga“ (S8) wurden als freiwillige Hausaufgabe regelmäßig gelesen. Die Nutzung digitaler Medien für das DaZ-Lernen bietet auch im Bereich der Wortschatzarbeit besondere Möglichkeiten, wie Bildschirmfreigaben während der Arbeit an einem Text (S13) oder auch das Vorgehen im folgenden Beispiel: „Die Schülerin und ich spielten das Spiel ‚Ich packe meine Badetasche‘ und ich nannte das Wort ‚Luftmatratze‘. Als sie nicht wusste, was das ist, schickte ich ihr binnen Sekunden ein Bild [...], woraufhin ihre Frage beantwortet war“ (S19). Auch halfen Emoticons, z.B. von Obst und Gemüse oder Tieren, um kleinere Wortschatzlücken zu überbrücken (S6). Eine Option, die auch von den Schüler*innen gut genutzt wurde (S10).

Die Hinweise zur Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache in den ausgewerteten Reflexionsberichten sind erneut zahlreich, vielfältig und erneut ermutigend. Es gelingt den Studierenden, die zentralen Bereiche des Sprachunterrichts auf digitale 1-zu-1-Lernkontakte funktional zu übertragen und sich der vorhandenen digitalen Medien, Tools und Ressourcen auf eine Weise zu bedienen, die dem Zweck der Lernkontakte entspricht – eine kommunikative Brücke zu den DaZ-Lernenden herzustellen und zum Erhalt und zur Weiterentwicklung der sprachlichen Kompetenzen während des Lockdowns beizutragen.

Gesellschaftliche Teilhabe

Bereits die Planung und Umsetzung des DaZ-Buddies-Projekts im ersten europäischen Corona-Lockdown im Frühjahr und Frühsommer 2020 waren von dem Wunsch geprägt, Kommunikationsbrücken zu bauen und sprachlich-gesellschaftliche Teilhabemöglichkeiten für diejenigen Schüler*innen anzubieten, die mitten im DaZ-Erwerb auf ihr familiäres Umfeld beschränkt wurden. Nachfolgend sollen nun abschließend für die Analyse der studentischen Reflexionen noch spezifische Aspekte der Durchführung der DaZ-Buddies-Lernkontakte unter der Perspektive zielsprachlicher gesellschaftlicher Teilhabe und der Kommunikation mit Sprecher*innen der zu lernenden Sprache außerhalb des Lernraums Schule hervorgehoben werden.

Die mit Teilhabe kodierten Textstellen in den studentischen Reflexionen zeigen sieben gut unterscheidbare Teilaspekte auf: (1) das Gemeinsame Kennenlernen/Reziprozität, (2) die Zeitunabhängigkeit der Kommunikation, (3) den Schulbezug, (4) die Rolle der Eltern, (5) die Kommunikation außerhalb der Schule, (6) den Alltagsbezug und (7) die Bedeutung der Kontinuität der Kontakte. Für die studentischen DaZ-Buddies der Universität Augsburg im Sommer 2020 waren (1) das gemeinsame Kennenlernen und die Reziprozität in den Kontakten weniger bedeutsam als beispielsweise deren Kontinuität (7). So schreibt S18: „Mir war es ebenfalls wichtig, dass sie mich näher kennenlernt, [...]“. S19 betont den Aufbau von Vertrauen und S5 erwähnt, dass sie sich „auf Anhieb gut verstanden“ hätten. Die (2) Zeitunabhängigkeit und Asynchronität der digitalen 1-zu-1-Kommunikation wird erwähnt, ist jedoch weniger relevant als der (3) Schulbezug der Kommunikation, der sich in der Unterstützung bei den Hausaufgaben besonders deutlich zeigte (S1, S12 und S13). So schreibt S13: „Aufgrund dessen, dass die Eltern der Schülerin ebenfalls gerade erst Deutsch lernen, baten sie mich darum, mit ihr ihre Hausaufgaben zu erledigen, da sie ihrer Tochter nicht helfen können“. Hier wird bereits (4) die Rolle der Eltern erwähnt, die in den studentischen Reflexionen unterschiedlich beschrieben wird.

„Wichtig ist meines Erachtens auf jeden Fall noch, dass auch den Eltern des Kindes genau erklärt wird (soweit dies sprachlich eben möglich ist), was dieses Projekt ist und welche Ziele dieses hat, um mögliche Verwirrungen zu vermeiden. Ich hatte das Gefühl, den Eltern [...] war nicht ganz klar, warum ich überhaupt anrufe.“ (S4)

Nach der ersten Hürde der Kontaktaufnahme fungierten die Eltern häufig vor allem als TechniksUPPORT und stellten ihre Handys für die Kontakte der Schüler*innen mit den DaZ-Buddies zur Verfügung (S15).

Die in den studentischen Reflexionen wichtigsten Aspekte der Art und Weise der Realisierung der 1-zu-1-Lernkontakte als gesellschaftliche Teilhabe sind (5) die Kommunikation außerhalb der Schule, (6) der Alltagsbezug der Kommunikation und (7)

die Kontinuität der Kontakte. Im Bereich der Kommunikation außerhalb der Schule (5) wird deutlich, dass die Intention des DaZ-Buddies-Projekts umgesetzt werden konnte. Es war wichtig für die Schüler*innen, „mit einem Muttersprachler außerhalb des schulischen Kontextes zu kommunizieren“ (S1), dass „es dem Jungen [...] gut gefiel, auf Deutsch mit jemandem außerhalb des schulischen Kontextes zu sprechen“ (S1), dass der Eindruck entstand, „es würde dem Kind Spaß machen, auf Deutsch zu kommunizieren, da die ganze Familie zu Hause [...] in der Muttersprache spricht“ (S4), dass die außerschulische Unterstützung gelang, da „oft die deutsche Sprache nur in der Schule aktiv angewandt wird“ (S4). Dass die Kommunikation überhaupt in dieser Weise stattfand und ein „Kind [...] sich nicht davor [scheute] Deutsch zu sprechen, auch wenn einige Grammatik- und Aussprachefehler enthalten waren“ (S6), ist ein positives Ergebnis der 1-zu-1-Lernkontakte mit den DaZ-Buddies

im Sinne der Teilhabe an der Zielsprachenkommunikation. Es wurden für zurückhaltende Schüler*innen in der „ungewohnten Lernsituationen am Handy, [...] Sprechanlässe [initiiert]“ (S14), Fragen gestellt, um „ihre persönlichen Interessen herauszufinden, um die nächsten Gespräche danach zu planen“ (S16). Die digitale 1-zu-1-Interaktion verlief im Einzelfall „abwechslungsreich“ und führte ebenso im Einzelfall dazu, dass der „zunächst sehr schüchterne und jetzt sehr aufgeschlossene Junge“ den studentischen DaZ-Buddy

dazu ermutigt, „immer mehr nach neuen Ideen für unseren ‚Unterricht‘ zu suchen“ (S17).

Inhaltliches Ziel der Kontakte und Gespräche war, sich von den Schüler*innen „Ein Ohr abkauen zu lassen“, so die Projektbeschreibung. Das heißt, eine alltagsbezogene, unterstützende, digital vermittelte Gesprächssituation herzustellen, in der Schüler*innen die Hauptrolle spielen. Dass dies gelungen ist, zeigen bereits die Analysen zu den drei gesetzten Fragestellungen. Der explizite Fokus auf die Schüler*innen sowie die Orientierung an ihren persönlichen Interessen gaben der Tätigkeit die inhaltliche Struktur vor und führte dazu, dass die Schüler*innen ihren studentischen DaZ-Buddies „ein Ohr abkauten“. Momentaufnahmen des Lebens wurden geteilt, viele Sprachnachrichten verschickt, ein Podcast zum Thema Familie erstellt (S6), über Animes, Bücher, Kinderfilme, Sprachlernvideos, Kleidung und Spielzeug gesprochen (S8, S12). „Insgesamt kamen immer wieder Möglichkeiten auf, im normalen Alltagsgespräch Förderung in der deutschen Sprache einzubauen.“ (S15)

„Bei unserer ersten Zoom-Sitzung lernten wir uns kennen und sprachen über verschiedene Handlungen, die er im Alltag vollzieht. [...] Diese Rollenspiele machten wir bei jeder unserer wöchentlichen Zoom-Sitzungen, wobei die Themen immer am Alltag orientiert und von ihm selbst ausgewählt waren.“ (S6)

Die wichtigste inhaltliche Unterkategorie in Bezug auf Teilhabe war jedoch die Reflexion über die tatsächliche Kontinuität der digitalen 1-zu-1-Lernkontakte in Form von Telefonaten, Videokonferenzen und Text-Bild-Chat. Kontinuität kann als das zentrale Element der digitalen Lernkontakte gelten. Nur durch die Kontinuität der Kontakte konnten Inhalte besprochen, Kompetenzen aufgebaut, Wortschatz erarbeitet und in der Summe die Teilhabe am Zielsprachendiskurs sichergestellt werden. „Die wöchentlichen Meetings und das beinahe tägliche Kommunizieren über WhatsApp waren sowohl für die Kinder als auch für mich sehr gewinnbringend, motivierend und interessant“, schreibt S6. Die Bereicherung führte zum Teil auch zu einer ehrenamtlichen Fortsetzung der Gespräche über die Seminar- und Semesterzeit hinaus (S8 u.a.). „So blieb sie [eine Schülerin] auch in der aktuell besonderen Zeit der „CoronaPandemie“, in der die Schulen geschlossen waren, weiterhin regelmäßig im Kontakt mit der deutschen Sprache“ (S10). Manche Schüler*innen meldeten sich von selbst, „wenn sie jemanden zur Hilfe oder zum Reden benötigt[en]“ (S11). „Im Großen und Ganzen hat diese Art der Unterstützung gut funktioniert, [...]“ (S12), auch im Wechselunterricht, „an einem schulfreien Tag nachmittags“ (S15).

Wie in jedem Projekt mussten jedoch auch Herausforderungen und vor allem organisatorische Schwierigkeiten gemeistert, Informationen weitergegeben und Erwartungen auf allen Seiten transparent gemacht werden (S15). Nicht in jedem Fall hatten die Familien ausreichend technische Möglichkeiten oder eine schnelle und stabile Internetverbindung (S1). Auch der Datenschutz und das elterliche Einverständnis mussten sichergestellt werden. „Aber auch auf Seiten der Studierenden müssen die technische Ausstattung und das technische ‚Know-How‘ vorhanden sein“ (S1). Neben den technischen Herausforderungen, mit denen die digitale Teilhabe möglich wurde, barg die dauerhafte Erreichbarkeit der DaZ-Buddies im Einzelfall auch Schwierigkeiten. „Es kam mehrfach während des Projektzeitraums dazu, dass mich die Familie außerhalb der ausgemachten Termine versuchte zu kontaktieren“ (S1). Im Einzelfall kam es dazu, dass Schüler*innen ihre DaZ-Buddies „oft außerhalb der vereinbarten Zeiten mehrere Male hintereinander [anriefen], woraufhin ich das Gefühl hatte, mich rechtfertigen zu müssen. Dies und das Wissen, dass sie meinen Online-Status jederzeit einsehen konnte, setzten mich sozial unter Druck“, schreibt S19. S11 fragte sich, „ob man Freizeit von Arbeit und Schule doch lieber vollkommen trennen sollte“ (S11).

Kontinuierliche Kontakte mit Alltagsbezug außerhalb der schulischen Kommunikation herzustellen ist den DaZ-Buddies und den Schüler*innen in den hier analysierten Reflexionen sehr gut gelungen. Die dadurch ermöglichte Teilhabe am Diskurs in und mit der deutschen Sprache ist sicher ein kleiner, aber doch sehr positiv zu bewertender Beitrag im Kontext der großen Herausforderungen, die die andauernde Corona-Pandemie an Hochschullehrende,

DaZ/DaF-Studierende, DaZ/DaF-Lehrende und vor allem an DaZ/DaF-Lernende stellt.

Fazit und Ausblick

Ziel des Beitrages war es, mit Analysen der studentischen Reflexionsberichte aus dem Augsburger DaZ-Buddies-Projekt zur Umsetzung von digitalen 1-zu-1-Lernkontakten mit Schüler*innen im DaZ-Erwerb zu zeigen, dass einige pandemiebedingte Veränderungen in didaktisch sinnvollen, lokal angebundenen, helfenden Projekten aufgegriffen werden und einen Mehrwert für Lernende und angehende Lehrkräfte erzeugen können.

Für das DaZ-Buddies-Projekt sind dies der Mehrwert zur Entwicklung professionsspezifischer digitaler Kompetenzen für die Studierenden, der Mehrwert in der kompetenzorientierten Unterstützung im Spracherwerb für die DaZ-Lernenden und der Mehrwert der gesellschaftlichen Teilhabe der Beteiligten im Sinne der Ermöglichung von Teilhabe an digital vermittelten, zielsprachlichen, alltagsbezogenen Diskursen. Die Diskussion der Ergebnisse kann und sollte vor dem Hintergrund theoretischer Modelle für teilhabeorientiertes digitales Lehren und Lernen in DaF und DaZ fortgesetzt und mit weiteren empirischen Studien unterstützt werden.

Literatur

- BERKEL-OTTO, Lisa; PEUSCHEL, Kristina e STEINMETZ, Sandra (2021). ***Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung: Ergebnisse aus dem Netzwerk „Stark durch Diversität“***. Münster, Waxmann.
- BÖCKER, Jessica; SAUNDERS, Constanze; KOCH, Lennart e LANGNER, Michael (2017). ***Beratung und Coaching zum Fremdsprachenlernen – Konzepte, Qualitätssicherung, praktische Erfahrungen***. Giessener elektronische Bibliothek. Disponível em: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2017/12596/pdf/GiFon_9.pdf. Acesso em: 08/04/2022.
- DE BOER, Heike e FALMANN, Peter (2021). “‘Das ist Meine‘ – Erfahrungen und Spannungsfelder aus dem Mentoringprojekt GeKos“, ***in***: BERKEL-OTTO, Lisa; PEUSCHEL, Kristina e STEINMETZ, Sandra (orgs.) ***Theorie-Praxis-Verzahnung in der Lehrkräftebildung: Ergebnisse aus dem Netzwerk „Stark durch Diversität“***. Münster, Waxmann, pp. 101–124.
- ELSTERMANN, Anna-Katharina (2014). „Lerner-Support im internationalen Kooperationsprojekt. Teletandem Brasilien – Fremdsprachen für alle“. ***Info DaF*** 6, pp. 650–667.

- KLEPPIN, Karin; SPÄNKUCH, Enke (2014). „Fremdsprachenlerner beraten / coachen – Was hat das mit Lehren zu tun? Ein Reflexionsangebot.“ *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 1, pp. 94-108.
- NEUMANN, Ursula e SCHNEIDER, Jens (2011). „Mentoring-Projekte: Einschätzung und Forschungslage“, *in*: NEUMANN, Ursula e SCHNEIDER, Jens (orgs.) *Schule mit Migrationshintergrund*. Münster: Waxmann, pp. 220 – 231.
- PEUSCHEL, Kristina (2012). *Sprachliche Tätigkeit und Fremdsprachenlernprojekte: fremdsprachliches Handeln und gesellschaftliche Teilhabe in radiodaf-Projekten*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- PEUSCHEL, Kristina (2012). „Teilhabeorientierung, Öffentlichkeit und Lernen – zum Potential (nicht nur) von Lernerpodcasts“, *in*: BREDEL, Ursula; EZHOVA-HEER, Irina e SCHLICKAU, Stephan (orgs.) *Zur Sprache.kom: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache, 39. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hildesheim*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, pp. 213-227.
- PEUSCHEL, Kristina. (2016). „Medienarbeit und Partizipation – theoretische und empirische Anregungen aus der Untersuchung von Radio- und Podcastprojekten im DaF-Unterricht“. *Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Faches Deutsch als Fremdsprache*, (2), pp. 96-103.
- REDECKER, Christine (2019). *Europäischer Rahmen für die digitale Kompetenz Lehrender. DigCompEdu*. (Übersetzung Goethe Institut e.V.). Disponível em: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC107466/pdf_digcome_du_a4_final.pdf. Acesso em 08/04/2022).