



UNIVERSITETI I EVROPËS JUGLINDORE  
УНИВЕРЗИТЕТ НА ЈУГОИСТОЧНА ЕВРОПА  
SOUTH EAST EUROPEAN UNIVERSITY

Faculty of Languages, Cultures and Communication



**MULTI  
LINGUALISM**

as a Challenge  
of a Linguistic,  
Literary  
and Cultural  
Communication

*Book of Proceedings*

INTERNATIONAL  
SCIENTIFIC MULTILINGUAL  
CONFERENCE

19-20 September 2019  
SEEU, Tetovo  
North Macedonia



UNIVERSITETI I EVROPËS JUGLINDORE  
УНИВЕРЗИТЕТ НА ЈУГОИСТОЧНА ЕВРОПА  
SOUTH EAST EUROPEAN UNIVERSITY

*Faculty of Languages, Cultures and Communication &  
Language Center*

# **Book of Proceedings**

*International Scientific Multilingual Conference*

Multilingualism as a Challenge of a Linguistic,  
Literary and Cultural Communication

*19-20 September 2019, Tetovo, Republic of North Macedonia*

2020, Tetovo

### ***Organizing Committee***

1. Andrew Godspeed (South East European University)
2. Arafat Shabani (South East European University)
3. Zeqir Kadriu (South East European University)
4. Meral Shehabi -Veseli (South East European University)
5. Brikena Xhaferi, (South East European University)
6. Gëzim Xhaferi (South East European University)
7. Veronika Kareva (South East European University)
8. Bujar Hoxha (South East European University)
9. Demush Bajrami (South East European University)
10. Agim Poshka (South East European University)
11. Besa Bytyqi (South East European University)
12. Rashid Emini (South East European University)
13. Elena Spirovska (South East European University)
14. Liljana Siljanovska (South East European University)
15. Blagojka Zdravkovska-Adamova (South East European University)
16. Fatmire Vejseli (South East European University)
17. Hajrulla Hajrullai (South East European University)
18. Merita Ismaili (South East European University)
19. Lumturije Bajrami (South East European University)
20. Vjosa Vela (South East European University)
21. Daniela Kirovska (South East European University)
22. Marjana Marjanoviç (South East European University)
23. Aleksandra Taneska (South East European University)
24. Luljeta Adili- Çeliku (University Kiril i Metodi)
25. Rufat Osmani (South East European University)
26. Basri Saliu (South East European University)
27. Kujtim Ramadani (South East European University)
28. Arta Toçi (South East European University)
29. Ketii Miteva – Markovikj (South East European University)
30. Neda Radosavleviq (South East European University)
31. Peter Rau (South East European University)

### ***Scientific Committee***

1. Andrew Goodspeed (South East European University, North Macedonia)
2. Gianni Belluscio (Universiteti i Kalabrisë, Kozencë, Italy)
3. Begzad Baliu (Universiteti i Prishtinës, Kosovo)
4. Bardhyl Musai (Universiteti i Tiranës, Albania)
5. Pavel Zgaga, (University of Ljubljana, Slovenia)
6. Paul Foster, (Montana State University, Billings, USA)
7. Nadezhda Stojkovic (University of Nis, Serbia)
8. Benjamin Keatinge (Trinity College Dublin, Ireland)
9. Nalan Eren Kenny (King’s Leadership Academy, Liverpool, United Kingdom)
10. Alan James (University of Klagenfurt, Austria)
11. Ece Dillioğlu (Trakya Üniversitesi, Turkey)

*Wissenschaftliche Beiträge in deutscher Sprache der  
Mehrsprachigkeit – Internationale Wissenschaftliche Tagung*

# Mehrsprachigkeit als Herausforderung der sprachlichen, literarischen und kulturellen Kommunikation

# HIN ZUM MEHRSPRACHIGKEITSBASIERTEM DAF- UNTERRICHT IN DER UNIVERSITÄREN FACHDIDAKTISCHEN AUSBILDUNG ANGEHENDER LEHRKRÄFTE

*Prof. Dr. Elena Cickovska,<sup>1</sup>; M.A. Fatmire Vejseli,<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>*HI. Kliment Ohridski, Bitola, Fakultät für Tourismus und Gastgewerbe, Ohrid*

<sup>2</sup>*SOEU, Fakultät für Sprachen, Kulturen und Kommunikation, Tetovo*

*elenacickovska@yahoo.de, f.emurlai@seeu.edu.mk*

*R. Nordmazedonien*

**Abstrakt:** Im Fach Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache an der Südosteuropäischen Universität, Tetovo, Nordmazedonien, werden in handlungsorientierten Lehrveranstaltungen Wissen und Fähigkeiten zum Tertiärsprachenunterricht vermittelt. Als unmittelbare Anwendungsmöglichkeit führen die Studierenden Unterrichtssimulationen durch. Tertiärsprachenaufgaben kamen dabei sehr selten vor. In der Reflexionsphase kam seitens der Studierenden immer wieder ihre eigene Fremdsprachenlernerfahrung aus der Schule zum Ausdruck. Im schulischen DaF-Unterricht wird immer noch die Vermischung der Sprachen als Fehlerquelle angesehen. Mit dem Ziel, den Einfluss der Erfahrungen auf die Theorie-Praxis-Differenz zu überprüfen, wurde eine Untersuchung durchgeführt, die in dieser Abhandlung dargestellt wird. In einer Klasse bearbeiteten die Studierenden Sprachlernaufgaben zu ihrem Sprachniveau als Lernende der deutschen Sprache nach den Prinzipien des Tertiärsprachenunterrichts und reflektierten sie. Die Kontrollgruppe bearbeitete diese Aufgaben nicht. Die Ergebnisse zeigen, dass biographisch erfahrungsbezogenes Wissen das didaktisch-methodische Wissen überlagert und professionelles Handeln beeinflusst.

**Schlüsselwörter:** Deutsch als Fremdsprache, Lehrerausbildung, Tertiärsprachen-unterricht, Theorie-Praxis-Differenz, Erfahrungseinfluss

## TOWARDS PLURILINGUAL-BASED TEACHING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN UNIVERSITY DIDACTIC TEACHER TRAINING

**Abstract:** One of the goals in the action-oriented course Methodology of teaching German as a foreign language at the South East European University, Tetovo, North Macedonia, is to qualify for tertiary language teaching - German after English. As a direct application option, students carry out lesson simulations, where tertiary language tasks are very rarely used. In the reflection phase, students repeatedly expressed their own foreign language learning experience from school, where mixing of the languages is still regarded as a source of error. The study which examined the influence of

experiences on the theory-practice difference is presented in this article. In one class the students worked on German language learning tasks in their language level according to the principles of tertiary language didactics and reflected the process. The control group did not work on these tasks. The results show that biographical experience-based knowledge overlay didactic-methodological knowledge and influence professional behavior.

**Key words:** German as a subsequent foreign language, teacher training, theory-practice difference, experience influence

## EINFÜHRUNG

Es wird immer wieder festgestellt und diskutiert, dass sich traditionelle Unterrichtsverfahren sehr hartnäckig halten und dass Anweisungen der modernen Didaktik und Methodik sehr schwer Eintritt in die Unterrichtspraxis finden. Obwohl in Lehrerausbildungen und –fortbildungen z.B. das Mehrsprachigkeitskonzept und die Prinzipien der Tertiärsprachendidaktik schon länger vermittelt werden, finden sie im schulischen Fremdsprachenunterricht immer noch sehr wenig Anwendung. Erworbenes wissenschaftlich begründetes Professionswissen wird nicht handlungsleitend.

In dieser Studie wird der Frage nachgegangen, inwiefern erfahrungsbezogene Lernverhältnisse bezüglich des Tertiärsprachenerwerbs den Erwerb professioneller Handlungskompetenz bei Lehrpersonen beeinflusst und wie es in Lehrerausbildungen genutzt werden kann um den Unterricht nachhaltig zu verbessern.

### 1. MEHRSPRACHIGKEITSKONZEPT UND TERTIÄRSPRACHENUNTERRICHT

Nach dem Mehrsprachigkeitskonzept gibt es eine grundlegende menschliche Sprachfähigkeit, die durch Fremdsprachenlernen entfaltet und differenziert wird [1]. Im Mittelpunkt der Mehrsprachigkeitsdidaktik steht die Förderung der Nutzung sprachlichen und kulturellen Vorwissens für die passive und aktive mentale Verarbeitung einer ‚neuen‘ Fremdsprache, die Vernetzung vor- und nachgelernter Sprachen und der kognitive Lernbegriff, in dessen Zentrum Inferenz und die erhöhte Fehlertoleranz steht [2]. Die Zielsetzung des Referenzrahmens für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen [3] ist die Überwindung der einzelzielsprachlichen Zugänge und des monolingualen Habitus, die Nutzung der Sprachenvielfalt durch Berücksichtigung pluraler Ansätze und Realisierung und Nutzung von Synergieeffekten zwischen Sprachen.

Beim Tertiärsprachenunterricht handelt es sich nicht um ein ganz neues didaktisch-methodisches Konzept. Es präzisiert und differenziert die Besonderheiten des Lehrens und Erlernens von Folgefremdsprachen [4]. Die

Tertiärsprachendidaktik, Deutsch nach Englisch, stellt folgende fünf Prinzipien auf [5]:

- Kognitives Lernen: Entfaltung von Sprachbewusstheit (durch Vergleich der Sprachen) und Sprachlernbewusstheit (Erweiterung von Lerntechniken und Lernstrategien),
- Verstehen als Grundlage und Ausgangspunkt des Fremdsprachenlernens,
- Inhaltsorientierung (altersgemäße Inhalte; Einbezug der eigenen Welt und der Welt der Sprachen, die man schon zu lernen begonnen hat)
- Textorientierung (z.B. auch E-Mail: SMS; chat; etc.)
- Ökonomisierung des Lernprozesses (Aktivierung der Lernenden (alles, was man schon an Sprache(n) und Lernstrategien ‚im Kopf‘ hat, in das Deutschlernen einbeziehen); mehrsprachiges Bildlexikon entwickeln und ausgestalten; kreativer Umgang mit Sprache (z.B. aus dem Sprachvergleich Hypothesenbildung zu Wortbedeutungen, zu Sprachregeln und zu Texten); Anleitung zur Selbstevaluation; etc.).

Die angehenden Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache sollen das Bewusstsein für die Wichtigkeit der Bewahrung der sprachlichen Vielfalt in Europa aufbauen und in der Lage sein, die unterschiedlichen Sprachkontexte und den sprachlichen Hintergrund ihrer Lernenden feststellen zu können und es im Unterricht miteinbeziehen. Schüler sollen lernen, dass man, wenn man mehrere Sprachen lernt, nicht jedes Mal sozusagen „bei Null“ anfängt, sondern dass der vorhandene Sprachbesitz durch jede neue Sprache immer mehr erweitert wird und im Lernprozess vorteilhaft wirkt.

## **2. HINTEGRUNDVERHÄLTNISS ALS UNTERSUCHUNGS AUSLÖSER**

Ziel der Lehrveranstaltung Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache I und II an der Südosteuropäischen Universität, Tetovo, Nordmazedonien, ist es, Grundlagen der Didaktik und Methodik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache zu vermitteln und Handlungskompetenzen zur Unterrichtsvorbereitung, –durchführung und –reflexion, beruhend auf interkultureller Didaktik und dem handlungsorientierten Ansatz, aufzubauen.

Der Lehr- und Lernansatz des Faches ist entsprechend den Grundsätzen der Unterrichtsverfahren, die gelehrt werden, auch handlungsorientiert und umfasst handlungsorientierte, problemlösende, eigenständige und kollaborative Aufgaben und Aktivitäten zu Inhalten wie Lehr- und Lernziele, Sprachfertigkeiten, Textverstehen, Wortschatzarbeit, Aspekte der Sprachproduktion, Aufgaben und Übungen, Unterrichtsphasen, Lehrwerke im

Unterricht, handlungsorientierter Unterricht, handlungsorientierte Methoden, Tertiärsprachenunterricht, Mehrsprachigkeitskonzept, Aufbau von Schlüsselkompetenzen, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen, Unterrichts- und -dokumentation.

Mit dem Ziel, vermitteltes Wissen in Handlungsabläufe zu überführen und es in praktischen Problemsituationen anwenden zu können, werden Unterrichtssimulationen der Studierenden in der Klasse durchgeführt. Ein bis drei Studierende führen die Unterrichtssimulation als Lehrende durch, andere Studierende simulieren Lernende, und einige sind Beobachter. Über Simulieren, ausgestattet mit Grundlagenwissen, sollen spätere pädagogische Aktionen der Lehrenden antizipiert werden, um praktisches und theoriebasiertes Lehren miteinander zu verbinden.

Die angehenden Lehrkräfte wählen Ziele, Aufgaben, Materialien, Methoden zu ihrer Simulation aus und beurteilen ihren Wert als Elemente einer Unterrichtsstunde. Wenn sie die bestimmten Verfahren und Materialien verwendet haben, können sie deren Wirkung im Hinblick auf erwünschte Lernergebnisse beurteilen.

### ***2.1 AUSGANGSLAGE ZUR UNTERSUCHUNG IN DER LEHRVERANSTALTUNG***

Eines der Ziele der Lehrveranstaltung sind Wissen und Fähigkeiten zum Tertiärsprachenunterricht und das Mehrsprachigkeitsprinzip. Obwohl Verfahren zu Tertiärsprachen- und mehrsprachigkeitsdidaktische Verfahren und Aufgaben vorher bearbeitet wurden, haben die Studierenden in den Simulationen sehr wenige solcher Aufgaben eingesetzt. Dieses Phänomen wurde bei drei Generationen beobachtet.

Nach den Simulationen folgt jeweils eine Reflexionsphase in der Klasse. Bei den Besprechungen über den „Nicht“-Einsatz von Tertiärsprachenverfahren kam seitens der Studierenden immer wieder ihre eigene Fremdsprachenlernerfahrung aus der Schule zum Ausdruck. In ihrem schulischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, in dem sie Deutsch später als Englisch gelernt haben, sollen sie immer, wenn sie Englisch einsetzten, kritisiert und korrigiert worden sein. Die Vermischung der Sprachen wurde in der Schule als Fehlerquelle angesehen. Dieses hätten sie auch in Hospitationen, die sie nach jedem Semester durchführten, erlebt. Ihre Einstellung, dass es so normal und im Unterricht allgegenwärtig ist, widersprach den Einwänden, dass man gerade diese Verhältnisse im Unterricht ändern soll. Obwohl sie in der Lehrveranstaltung Tertiärsprachenaufgaben und Gründe zu deren Einsatz erlernt haben und das Wissen mittels Teilprüfungen überprüft wurde, wurde es nicht handlungsleitend. Auch nach intensiven Besprechungen zu den Simulationen kamen Tertiärsprachenaufgaben in den nächsten Simulationen nicht vor. Die



Meinung der Studierenden, dass es falsch ist, Englisch im Deutschunterricht einzusetzen, hielt sich weiter hartnäckig.

Es war anzunehmen, dass ihre Erfahrungen und die ihnen eingeprägten Prozeduren aus dem schulischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache tief verankert sind und das didaktisch-methodische Wissen überlagern.

## *2.2 TRÄGES WISSEN VS. ERFAHRUNGSBASIERTES WISSEN*

International unter „Theorie-Praxis-Dilemma“ wird debattiert, dass an den Universitäten erworbenes Wissen nicht genügend handlungsleitend wird und zum „trägen Wissen“ führt [6].

Wissen wird als Überzeugung verstanden, die wahr ist und durch die Wissenden erläutert werden kann. Dabei kann es sich um Wissen handeln, welches gelernt wurde, also epistemischer Natur ist, aber auch um Wissen, welches aus der Erfahrung mit einem Gegenstand oder einer Tätigkeit herrührt [7]. Träges Wissen entsteht auch durch Einfluss von subjektiven Theorien, die sich aus biologisch geprägten Erfahrungen und dem damit in Verbindung stehenden Wissen zusammensetzen und die Wahrnehmung und Interpretation der Welt anleiten. Die subjektiven Theorien sollen über handlungsrelevantes Wissen überarbeitet werden.

Das Vorwissen der angehenden Lehrenden (der Studierenden) stammt aus viel Unterrichtserfahrung aus der Lernerperspektive aus der eigenen Schulzeit. Ihr „Lehrer-Vorwissen“ [8] wird zusätzlich über hartnäckig anhaltende kollektive pädagogische Konventionen als kollektiv gebildete Muster im unterrichtlichen Handeln, welche die angehenden Lehrenden in den Hospitationen erleben, bestätigt. Diese Verhältnisse wirken handlungsleitend und werden auch als Rechtfertigungswissen in den Besprechungen nach den Simulationen verbalisiert.

Wahl [9] entwirft ein Konzept zur Veränderung der subjektiven Theorien aus Alltagswissen in drei Schritten. Im ersten Schritt soll das Wissen über einen Bewusstmachungsprozess z.B. Verbalisieren explizit werden. Der zweite Schritt ist die Vermittlung von Expertenwissen, wobei eine Konfrontation und Integration zwischen den individuellen subjektiven Theorien und neuen Theoriebeständen stattfinden soll. In diesem Schritt soll es zu einer Veränderung und zum Austausch zwischen den Theoriebeständen kommen. Im dritten Schritt sollen ausreichende Möglichkeiten geschaffen werden, die erworbenen Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen und somit die Brauchbarkeit auch persönlich zu erfahren.

Alle diese Schritte, die zur Veränderung und Überlagerung des subjektiven Wissens führen sollen, wurden in der Lehrveranstaltung durchgeführt. In der Veranstaltung wurden vor der Wissensvermittlung Aufgaben zur Tertiärsprachenvermittlung handlungsorientiert präsentiert und

besprochen. Bei der Besprechung diskutierte man die eigenen Erfahrungen aus dem eigenen schulischen Fremdsprachenunterricht, danach wurde das neue Wissen vermittelt, und in den Simulationen gab man die Möglichkeit Erkenntnisse und Brauchbarkeit praktisch auszuprobieren und umzusetzen. Die drei Schritte in dieser Form reichten wider Erwarten nicht aus, um das subjektive Wissen zu verändern. In den Reflexionsphasen zu den Simulationen blieb es (und wurde auch so verbalisiert) als Rechtfertigungswissen bestehen.

Nach der Untersuchung von Schüpbach [8] sollen in Nachbesprechungen reflexive Theorie-Praxis-Bezüge hergestellt werden und nicht nur kurze evaluative Rückmeldungen mit Hinweisen auf praktische Konsequenzen in der Form von didaktischen und pädagogischen Tipps und Anregungen gegeben werden. Für die Integration des „Wissens in/aus der Praxis“ und des „Wissens über die Praxis“ damit es zum „Wissen für die Praxis“ wird „bräuchte es ausdrücklich beides, Praxiswissen und Theoriewissen, ‚Reflexion-in-der-Handlung‘ und ‚Reflexion-über-die Handlung‘, und beides müssten Komponenten der Unterrichtsnachbesprechung sein“.

Aus diesem Grund werden innerhalb der Lehrveranstaltung Unterrichtssimulationen durchgeführt, damit genügend Möglichkeit und Raum zur reflektiven Verbindung gegeben ist und Wissen und Handeln, Theorie und Praxis expliziter, gezielter und vielfältiger miteinander in Beziehung gebracht werden können. Simulationen und Nachbesprechungen in der Reflexionsphase führten trotzdem nicht ausreichend zur Veränderung, d.h. zum Einsatz von sprachverbindenden Verfahren.

### **3. UNTERSUCHUNG**

Mit dem Ziel, den Einfluss erfahrungsbasierter subjektiver Theorien auf die Theorie-Praxis-Differenz und die Effektivität von Maßnahmen zu deren Veränderung hin zu wissenschafts- und theoriebasierten subjektiven Theorien zu überprüfen, wurde mit zwei Generationen Studierenden innerhalb der Lehrveranstaltung eine Untersuchung als Aktionsforschung durchgeführt.

Die Hypothese war, dass eingeprägte Vorerfahrungen als Schüler trotz gelehrtem und gelerntem didaktischen Wissen, Simulationen und reflektiven Nachbesprechungen nur mit neuen gegensätzlichen Erfahrungen als Fremdsprachenlernende überlagert und auf diese Weise handlungsleitend werden können.

#### ***3.1 METHODE***

Die Untersuchung wurde in zwei Gruppen innerhalb der gesamten Lehrveranstaltung durchgeführt. Durch die detaillierte Planung aller Sitzungen der Lehrveranstaltung wurde eine Standardisierung angestrebt.

Die Interventionsgruppe löste und reflektierte mehrmals innerhalb der Lehrveranstaltung Tertiärsprachenaufgaben zur Aktivierung von transferfähigen Elementen aus vorgängigen Sprachen zur Rezeption und Produktion der deutschen Sprache entsprechend zum ihrem Kompetenzniveau der deutschen Sprache. Bei der Kontrollgruppe wurden nur diese Aufgaben ausgelassen. Alle anderen Sitzungen der Lehrveranstaltung wurden in beiden Gruppen durch detaillierte Planung gleich durchgeführt.

Die Anwendung von Tertiärsprachenverfahren wurde über schriftliche Unterrichtsvorbereitungen und Unterrichtssimulationen überprüft, die Einstellung dazu in den Reflexionsphasen nach den Simulationen.

Die Simulationsgruppen wurden so zusammengestellt, dass es sich dabei um Realgruppen handelt, die einen homogenen Erfahrungshintergrund haben und homogene Einstellungen aufweisen. Die Erfahrungen und die vorherigen Einstellungen der Studierenden wurden über die Reflexion zu den Hospitationen und über Gespräche über eigene Erfahrungen im eigenen Unterricht als Schüler, wie auch bei der Vermittlung von theoretischen Ansätzen zum Mehrsprachigkeitskonzept des Fremdsprachenunterrichts und zum Tertiärsprachenunterricht Deutsch nach Englisch festgestellt.

### ***3.2 ERGEBNISSE***

Der Vergleich des Einsatzes von Tertiärsprachenverfahren in den Simulationen ließ eine deutliche Überlegenheit der erfahrungsbasierten Bedingung in Bezug auf den Erwerb anwendbaren Wissens erkennen.

Die Interventionsgruppe setzte in allen Unterrichtssimulationen Tertiärsprachenaufgaben ein. Die organisierten und geförderten direkten Lernerfahrungen in der Ausübung und Reflexion von Tertiärsprachenverfahren zur Rezeption und Produktion der deutschen Sprache bei der Interventionsgruppe wirkten handlungsleitend im Bezug des Einsatzes solcher Verfahren auch in den selbst organisierten und durchgeführten Unterrichtssimulationen der Studierenden. Da andere Studierende als Lernende in den Simulationen teilnahmen, sammelten sie mit jeder weiteren Simulation, in der Tertiärsprachenaufgaben eingesetzt wurden, weitere Erfahrungen als Lernende. In den Reflexionsphasen zu den Simulationen stellte man auch fest, dass sich ihre Einstellungen zum Einsatz des Englischen im Deutschunterricht änderten. Bei jeder weiteren Simulation stellte man in den Besprechungen in der Reflexionsphase fest, dass sie mit höherem Überzeugungsgrad die Tertiärsprachenverfahren in den Simulationen einsetzen.

Die Kontrollgruppe setzte erneut, wie in den vorigen Generationen sehr wenig Tertiärsprachenaufgaben, genauer nur zwei Studierende. In den Nachbesprechungen zu den Simulationen der Kontrollgruppe stellte man fest,

dass ihre subjektiven Theorien und Überzeugungen sich nicht verändert haben und das wissenschaftlich basierte gelernte Wissen nicht handlungsleitend wurde. In der Nachbesprechung zu den zwei Simulationen, in welchen solche Aufgaben angewendet wurden, stellte sich sogar heraus, dass sie es nicht aus eigener Überzeugung machten, sondern nur weil wir es immer wieder besprochen hatten und weil sie eine Simulation entsprechend den Anforderungen des Faches zu erstellen und durchzuführen versuchten.

Die Ergebnisse zeigen systematische Zusammenhänge zwischen erfahrungsbasiertem Wissen und angewendeten Verfahren im Unterricht. Bei beiden Gruppen wurde erfahrungsbasiertes Wissen handlungsleitend. Die Kontrollgruppe ignorierte das theoretische Wissen über Tertiärsprachenunterricht und Tertiärsprachenverfahren, welches in der Lehrveranstaltung handlungsorientiert vermittelt wurde. Die Interventionsgruppe wendete das theoretische Wissen in Verbindung mit ihren transformierten Erfahrungen an, die dem vermittelten Wissen entsprachen.

#### **4. ZUSAMMENFASSUNG**

In der Theorie des Lernens aus Erfahrung (experiential learning) beschreibt Kolb [10] das Lernen aus Erfahrung als einen zyklischen Prozess, „whereby knowledge is created through the transformation of experience“. Idealtypisch kann diese Generierung von Wissen durch die Abfolge von vier Phasen – Erfahren, Reflektieren, Denken und Handeln – beschrieben werden. Das resultierende Wissen ist dabei sowohl als unmittelbar erlebte konkrete Erfahrung als auch als daraus abgeleitete abstrakte Konzeptionalisierung verfügbar. Beide Wissensformen sind ineinander überführbar. Im universitären Lehrerunterricht und in Lehreraus- und fortbildung soll man das Bewusstsein über den eigenen Fremdsprachenlernprozess bei den Lehrenden erweitern, Erfahrungen, die sie im eigenen schulischen Fremdsprachenunterricht nicht gemacht haben, fordern und bewusst mit didaktisch-methodischem Wissen verbinden.

Erfahrungsbasiertes subjektives Wissen der zukünftigen Lehrenden muss über theoriebasierte Erfahrungen transformiert werden, damit das wissenschaftlich basierte Wissen aus den Lehrveranstaltungen in der Zukunft im eigenen Unterricht handlungsleitend wird. Die subjektiven Theorien, die im Gegensatz zu den wissenschaftlichen Theorien, die in einer Lehrveranstaltung vermittelt werden sollen, stehen, sollen mit dem Ziel der Transformation und somit der Überwindung der Theorie-Praxis-Differenz ermittelt werden. Die Ermittlung kann und soll in zweifacher Weise durchgeführt werden: einerseits in der Lehrveranstaltung über Gespräche und/oder Interviews mit den Studierenden, andererseits über Untersuchungen der Verhältnisse im aktuellen schulischen Unterricht.

Nur wenn das Wissen eine Relevanz für die Lehrenden hat und erfahrungsbasiert ist, wird es zum anwendbaren Wissen. Einer der Wege, den Unterricht zu verbessern, ist es anwendbares erfahrungsbasiertes Wissen und Können Lehrkräften zu vermitteln.

## REFERENZEN

Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprechenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. [Online: <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>]

Boeckmann, Klaus-Börge (2016): „Zwei- und mehrsprachiger Unterricht: Modelle, Strategien und Instrumente“. In: *Erziehung & Unterricht* 166 (2016) 9+10, S. 909-916 [Online: [https://www.researchgate.net/publication/303700082\\_Zwei\\_und\\_mehrsprachiger\\_Unterricht\\_Modelle\\_Strategien\\_und\\_Instrumente](https://www.researchgate.net/publication/303700082_Zwei_und_mehrsprachiger_Unterricht_Modelle_Strategien_und_Instrumente)]

Candelier, Michel / Camilleri-Grima, Antoinette / Castellotti, Véronique / Pietro, Jean-François de / Lőrincz, Ildikó / Meißner, Franz-Joseph / Noguerol, Artur / Schröder-Sura, Anna (2012): *CARAP - FREPA. A Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures. Competences and resources*. Strasbourg, Graz: Council of Europe Publishing (=European Centre for Modern Languages). [Online: <https://carap.ecml.at/Accueil/tabid/3577/language/de-DE/Default.aspx>]

Neuner, Gerhard (2003): „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik“. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard (Hrsg.) (2003): *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprechenlernen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 13-34 [Online: <http://archive.ecml.at/documents/pub112G2003.pdf>]

Neuner, Gerhard (2009): *Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen Grundlagen - Dimensionen - Merkmale Zur Konzeption des Lehrwerks „deutsch.com“ 2009* [Online: <http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf>]

Haas, Anton (2005). „Unterrichtsplanung im Alltag von Lehrerinnen und Lehrern“. In Huber, Anne A. (Hrsg.): *Vom Wissen zum Handeln. Ansätze zur Überwindung der Theorie-Praxis-Kluft in Schule und Erwachsenenbildung*. Tübingen: Ingeborg Huber, S. 5-19. [Online: <http://psydok.psycharchives.de/jspui/handle/20.500.11780/1050>]

Seibert, David / Rehfeldt, Daniel / Klempin, Christiane / Mehrtens, Tobias / Nordmeier, Volkhardt / Sambanis, Michaela / Köster, Hilde / Lücke, Martin (2019): „Theoretisches Wissen gleich träges Wissen? Praxisrelevanz von fachdidaktischem Wissen in Lehr-Lern-Labor-Seminaren“. In: *Die Hochschullehre. Interdisziplinäre Zeitschrift für Studium und Lehre*. Jahrgang 5. [Online: <http://www.hochschullehre.org/?p=1390>]