

## Kontinuierliche Sprach(lern)profilierung und filmisch-simulative Immersion in Sprache und Fach – Digitalisierung der schulischen Sprachenbildung mit realem Mehrwert?

### Einführung: Ein kurzer Rückblick

Heute vor bereits bald anderthalb Jahrzehnten ist in internationalen Fachpublikationen zum ersten Mal über das *LangPerform-Konzept* berichtet worden; ein aus der empirischen Sprachlehr- und -lernforschung erwachsenes Konzept zum Einsatz computermedialer Sprachsimulationen zwecks performanzbasierter, orts- und zeitunabhängiger Dokumentierung und Analyse sprachlicher Handlungskompetenzen (Haataja, 2009; 2010). Entstanden bereits einige Jahre davor als „Nebenprodukt“ einer wissenschaftlichen Untersuchung zum schulischen Erwerb des gesprochenen Deutsch in nicht primär deutschsprachigen Schulumgebungen, in denen neben dem Deutschunterricht („*Zielsprache als Fach*“) auch weitere, sogenannte nicht-linguistische Fachinhalte in jeweils variablem Umfang auf Deutsch unterrichtet werden („*Zielsprache im Fach*“) (vgl. z.B. Haataja, 2004; 2007), hatte das Konzept relativ rasch eine inhaltliche Weiterentwicklung sowie eine erste praktische Umsetzung erfahren, sodass die Prototypen für Deutsch als Fremdsprache ebenfalls bereits 2007, wie damals berichtet, in mehreren Ländern einer ersten schulischen Probeimplementierung unterzogen werden konnten. Spürbar beflügelt haben die anfängliche Entwicklungsarbeit des *LangPerform-Konzepts* sowie insbesondere die Logistik seiner ersten Probeeinsätze einige zeitgleich umgesetzte internationale Forschungs- und Entwicklungsprojekte, allen voran die *erstmalige europäische Erhebungsstudie zum fach- und sprachintegrierten Lernen in der Zielsprache Deutsch („CLILiG“ 2005-2007*, vgl. Haataja, 2007), in der unter der Koordination der *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)* auch mehrere Deutsche Auslandsschulen (DAS) sowie weitere Schulen mit „intensivierten“ und tendenziell fächerübergreifend gestalteten Deutschlern- und DSD-Angeboten tatkräftig mitgewirkt haben. Womöglich gerade dank der zeitlich geglückten „CLILiG-Sensibilisierung“ haben sich mehrere der beteiligten Schulen sofort auch dazu bereiterklärt, für die Ersterprobung filmbasierter Computersimulationen ihre Pforten zu öffnen – auch ohne zu wissen, was es eigentlich damit genau auf sich haben mochte. Von ähnlich aufgeschlossener Kooperationsbereitschaft und fachlicher Experimentierfreude hat man im Übrigen auch in späteren Phasen der Innovationsarbeit profitieren können, so z.B. im Rahmen der vom *Auswärtigen Amt (seinerzeit Ref. 610, heute 605) der BRD* geförderten Dokumentationsstudie *INNOCLILiG (2013-2016)*, in der aufbauend auf früheren Erhebungen auch in außereuropäischen Kontexten bewährte und innovative Umgebungen des fachintegriert-immersiven Deutschlernens sowohl im schulischen (z.B. Edmonton, Kanada) wie auch im universitären (z.B. Atlanta, USA) Bereich berücksichtigt werden konnten – natürlich einschließlich etwaiger Erprobungen zu simulativ-immersiven „Überseereisen“ in primär deutschsprachige Bildungsumfelder (z.B. Haataja, 2016; Haataja & Wicke, 2015; 2018; vgl. auch Haataja & Wicke, 2014a und 2014b).

So wie sich das Akronym „CLILiG“ seit seiner Einführung inzwischen globusweit etabliert und – wie beabsichtigt – als ein weitgefasseter englischsprachiger Oberbegriff den internationalen Fachdialog und auch konkrete Kooperationsschritte rund um das fachintegriert-immersive Sprachenlernen über dessen einzelne „Spielformen“ und auch Ziel- bzw. „CLIL-Sprachen“ hinaus gefördert hat, so hat die Entwicklung des *LangPerform-Konzepts* über die letzten anderthalb Jahrzehnte auch nicht stillgestanden. Vielmehr im Gegenteil hat auch hier eine stetige Weiterentwicklung stattgefunden, im Zuge derer aus dem einstigen „Grobkonzept“ nach und nach, über zahlreiche Zwischenstadien, Prototypen und Piloteinsätze schließlich ein umfassendes Online-Instrumentarium hervorgegangen ist, welches inzwischen neben vielen anderen Zielgruppen auch gerade in solchen schulischen Lernlandschaften Einsatz findet, für die es ursprünglich vorrangig konzipiert wurde: in unterschiedlichen Kontexten des fachintegriert-immersiven Sprachenlernens mit besonderem Schwerpunkt auf Deutsch als Zielsprache und mitsamt der zweifachen Kernaufgabe, **a)** für die Dokumentierung der sprachlichen und fachlichen Lernprogression insbesondere in sogenannten „CLIL-Settings“ neuartige, zeitgemäße und dem betroffenen Bildungsansatz inhaltlich adäquate Werkzeuge zur Verfügung zu stellen, sowie **b)** den angestrebten Mehrwert der Instrumentarien kontinuierlich-

begleitend und sowohl für die Praxis wie auch für die Erforschung der schulischen Sprachenbildung zu dokumentieren, zu evaluieren – und möglichst zu optimieren.

### 1. Aufbau des Beitrags – Im Mittelpunkt: Die zwei ersten Schritte des vierteiligen Simulationsverfahrens

Für den vorliegenden Beitrag und mit Blick auf die jüngsten Stadien der betroffenen Entwicklungsarbeit insgesamt bieten sich an dieser Stelle Einblicke in ausgewählte Schulkontexte an, die als praxisnahe Fallbeispiele einmal die Natur und die hohe Relevanz der schulischen Zusammenarbeit für die betroffenen Forschungs- und Entwicklungsschritte veranschaulichen und ferner die Bedeutung, die Funktion und die Wirkung der einzelnen Teilschritte des Simulationsverfahrens insbesondere aus der Sicht der Lehrkräfte und der Lernenden *per se* klar darlegen können. Darüber hinaus eignen sich Implementierungsbeispiele direkt aus der Praxis besonders gut dafür, konkret aufzuzeigen, in welcher Weise die Auseinandersetzung mit der wirklichkeitsnahen Dokumentierung der erst- und zielsprachlichen sowie der fachinhaltlichen Lernprogression hier eigentlich letztendlich erfolgt, und zwar nicht nur mit dem allgemeinen – und mitunter auch recht „elastisch“ diskutierten – Ziel der Kompetenz- bzw. Performanzorientierung, sondern vielmehr unter expliziter Berücksichtigung kontext- und fachspezifischer Lernzielsetzungen in Schulumgebungen, die zwar den Grundgedanken des fach- und sprachintegrierten Lernens im Sinne des „CLIL(iG)“ miteinander teilen, sich aber sonst *per definitionem* grundlegend voneinander unterscheiden.

Im Interesse der Transparenz der Darstellung folgt der Aufbau des Beitrags der Struktur des insgesamt vierteiligen *LangPerform-Simulationsverfahrens*, aus dem wir uns an dieser Stelle auf die **ersten zwei Schritte** der (1) *kontinuierlichen Sprach(lern)profilierung* und (2) *der Teilnahme an den filmbasierten Computersimulationen* konzentrieren. Eine ausführlichere Besprechung der restlichen – und natürlich keineswegs weniger bedeutsamen – zwei Schritte der (3) *Selbst- bzw. Peer-Beurteilung* und der (4) *externen Auswertung und Kompetenzanalyse der Simulationsperformanz* bietet sich allein aus Gründen der inhaltlichen Komplexität für einen anderen Zusammenhang an. Das Interesse an den letztgenannten Schritten und dem *LangPerform-Gesamtinstrumentarium* an sich wird allerdings bereits im vorliegenden Beitrag mit einem ersten Einblick in die Analyse und Beurteilung der Simulationsleistungen belohnt: Im Zusammenhang mit den unten zu präsentierenden drei Fallbeispielen wird jeweils auf eine Videodokumentation verwiesen, die einen „virtuellen Kurzbesuch“ in der jeweiligen Schulumgebung ermöglicht und neben der Vorführung der (1) Sprach(lern)profilierung und der (2) Simulationsteilnahme teils auch auf die Bewertungsschritte eingeht – in erster Linie, dem gesamten Simulationsansatz adäquat, aus der Sicht und mit Stellungnahmen der Lernenden selbst.

Hinzuweisen ist schließlich auch darauf, dass die hier zu beleuchtenden Fallbeispiele insgesamt einen essenziellen Bestandteil sowie einen wichtigen Meilenstein in einer längerfristigen schulischen Forschungskoooperation markieren, die nach jahrelangen Vorbereitungen ab Herbst 2020 operativ in die Wege geleitet werden konnte. Die Erstellung der umfassenden, in jeder der beteiligten Schulumgebungen ausnahmslos mehrere Jahrgänge abdeckenden und lehrplanspezifisch autorisierten Simulationsreihen ist mit freundlicher finanzieller Unterstützung durch die *EU-Kommission (Erasmus+, Strategische Partnerschaften für Bildungsinnovationen)* und *das Auswärtige Amt der BRD (Ref. 605)* möglich geworden – mit dem Ergebnis, dass die Simulationsreihen in allen ausgewählten Pilotumgebungen – trotz der Pandemieverhältnisse – nicht nur plangemäß und fristgerecht fertiggestellt werden konnten, sondern seit Herbst 2022 auch überall systematisch Einsatz finden und somit die schulische Unterrichtspraxis wie auch die Erforschung der schulischen Sprachenbildung mit einem bisher einmaligen, ergänzenden Instrumentarium und einem entsprechend neuartigen Forschungszugang in intendierter Weise unterstützen können – und dies potenziell auch längerfristig.

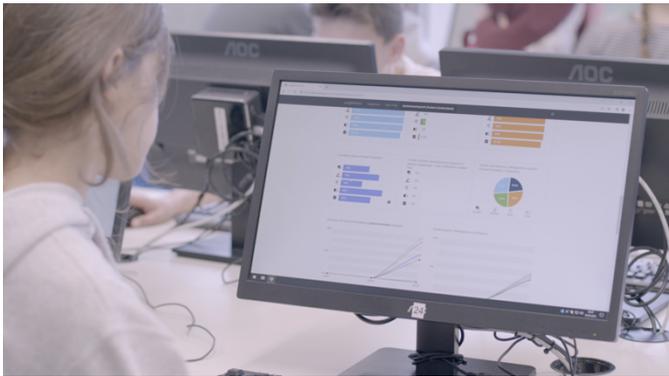
## 2. Individuelle Sprach(lern)profilierung – Visualisierung der Plurilingualität und Förderung der Sprach(lern)bewusstheit durch Reflexion und „Tracking“ der eigenen Sprachenverwendung

In Anlehnung an die international längst bekannten Grundprinzipien des *Europäischen Sprachenportfolios* (ESP) (z.B. Europarat, 2001) und angespornt insbesondere durch einige frühe Ideen und Vorschläge zur Berücksichtigung und Visualisierung der individuellen Mehrsprachigkeit in der Praxis der schulischen Sprachenbildung (z.B. Krumm, 2007) wurde die Erstellung eines individuellen Sprach(erwerbs)profils von Anfang an als fester Bestandteil des Simulationsverfahrens angesehen und entsprechend bereits in dessen Initialkonzeption mitberücksichtigt (vgl. z.B. Haataja, 2009, 358-359; 2016, 2-3). Ähnlich wie heute, so hatte dieser Teilschritt auch in seinen allerersten Prototypen die wichtige Aufgabe, einmal möglichst zeitgemäß gestaltete digitale Werkzeuge zur Unterstützung der Selbstreflexion über das eigene Sprachenlernen und die Sprachenverwendung sowohl in schulischen wie auch – und insbesondere – nicht-schulischen Umgebungen und Kommunikationskontexten bereitzustellen und somit die Sprach(lern)bewusstheit individuell und *de facto* mit aktiver Lernerbeteiligung zu fördern. Darüber hinaus wurde in einer kontinuierlichen Sprach(lern)profilierung bereits damals die Möglichkeit erkannt, die in institutionellen Bildungskontexten künftig erwartungsgemäß immer bunter werdenden individuellen Sprach(erwerbs)profile, sowie die sich parallel hierzu im Zuge der Digitalisierung rasch ändernden Sprachenverwendungsgewohnheiten und -modi der Lernenden systematischer und ganzheitlicher zu erfassen, zu visualisieren und nicht zuletzt den Lehrkräften als eine zusätzliche und ergänzende Informationsquelle etwa für Zwecke der (insbesondere formativen) Leistungsbeurteilung (vgl. „assessment for learning“) zur Verfügung zu stellen. Was schließlich die inhaltliche Gestaltung der Instrumente, d.h. die für die Sprach(lern)bewusstheit förderliche Auseinandersetzung mit der Sprachprofilierung seitens der Lernenden betrifft, so wurden diese bereits in den ersten Versionen der „Profilierungs-Tools“ mit der (neuartigen) Aufgabe konfrontiert, aufbauend auf sprachspezifischer und teils verhältnismäßig kleinschrittiger Dokumentierung der individuellen Sprachenerwerbswege bzw. -biografien u.a. quantitative und qualitative Charakteristika der (schulischen und außerschulischen bzw. formellen und informellen) Sprachenverwendung und -wahrnehmung zu dokumentieren, eigene Lernerfahrungen und -gewohnheiten festzuhalten sowie Selbsteinschätzungen zum Stand der Sprachbeherrschung in allen im eigenen Gesamtrepertoire vorhandenen Sprachen vorzunehmen und sich entsprechend auch individuelle und auch längerfristige Lernziele zu setzen.

Im Laufe der Jahre und dem reichhaltigen Feedback aus diversen Kontexten der Begleitforschung, Unterrichtspraxis und Lehrkräftebildung folgend, haben die Inhalte und Funktionalitäten der Profilierungsinstrumente nach und nach – und abhängig von der jeweils verfügbaren finanziellen Ressourcenbasis – Ergänzungen, Erweiterungen und Updates erfahren, die teils auch signifikanter Natur gewesen sind und uns heute nicht nur ein vielseitiges und detailliertes Bild von individuellen *Sprachprofilkontinua* liefern, sondern besonders auch eine zeitgemäße Weiterentwicklung erlauben – etwa im Sinne von kontinuierlicher Anpassung von Benutzeroberflächen und Funktionalitäten an Lernende unterschiedlicher Altersgruppen. Interessant in diesem Kontext ist übrigens auch, dass parallel zu den inhaltlich-instrumentellen Weiterentwicklungen der Profilierungs-Tools über das letzte Jahrzehnt die Relevanz von unterrichtspraktischer Berücksichtigung individueller Sprachprofile auf internationaler Ebene – aus naheliegenden Gründen – signifikant zugenommen hat und sich inzwischen mit steigender Tendenz auch in der länderspezifischen Entwicklungsarbeit - etwa in der Curriculum-Gestaltung, Materialentwicklung oder aber auch in der Fortbildung von Sprachenlehrkräften (vgl. z.B. [ProfiLang \(2020-22\)](#)) – niederschlägt. Nach wie vor in den Fußstapfen des ESP und weiter angespornt durch die mit der umfassenden [Online-Ressourcenplattform des Europarates zu Sprachen in der Bildung](#) auch für breitere Fachkreise bekannt gewordene Differenzierung von *Rollen der Sprache(n) (in) der und für die Bildung* (vgl. auch Europarat, 2016a und 2016b) stellen diverse Themen rund um die *Sprach(lern)bewusstheit* und *Sprachensensibilisierung*, sowie um das *sprachenbewusste Fachlernen* und *fachbewusste Sprachenlernen* inzwischen zentrale Inhalte der Bildungsplanung in ganz Europa dar; ein Trend, der angesichts der stetig zunehmenden sprachlich-kulturellen Pluralisierung der institutionellen Lernlandschaften nur sehr gut nachvollziehbar

und auch besonders zeitgemäß und zielführend erscheint. Gerade in diesem Zusammenhang verbirgt sich übrigens eine wichtige Dimension bzw. Aufgabe der Sprachprofilierung, die während der bisherigen Entwicklungsphasen zwar auch nicht gänzlich ausgeblendet worden ist, aber noch nie so relevant, wertvoll und auch notwendig erschien wie heute: Durch eine systematische Visualisierung der in den Bildungslandschaften vorhandenen sprachlich-kulturellen Pluralitäten lassen sich praxisnahe, sichtbare und vor allem von den Lernenden ausgehende und aktiv mitzugestaltende Beiträge zur Wertschätzung der Diversität sowie letztendlich zur Förderung der Demokratie in der schulischen (Sprachen-)Bildung leisten. Diese Herausforderung gilt es in den künftigen Phasen der Entwicklungsarbeit gezielt(er) zu berücksichtigen und idealerweise im Zeichen einer längerfristigen und praxisnahen schulischen Kooperation – gerne der im vorliegenden Rahmen bisher erlebten Art – anzugehen.

## 2.1 Sprachprofilierung in der Praxis – Fallbeispiel: Deutsche Schule Madrid, Spanien



Sieht man einmal von den anfänglich charakteristischen Herausforderungen im Umgang mit neuartigen Online-Tools ab, so muss man den Umgang der Lernenden mit der Profilierungsaufgabe an der DSM doch als recht souverän bezeichnen. Sobald nämlich die Grundprinzipien und Zielsetzungen der Profilerstellung samt Bedienung der Online-Tools erst einmal von der betreuenden Lehrkraft erklärt worden waren, wurde die Aufgabe von den

Lernenden sehr selbstbewusst und gewissenhaft in die Hand genommen. Die an der Schule allgegenwärtige Präsenz der Mehrsprachigkeit und der Interkulturalität, die sich in den Einstellungen und dem Engagement der Schülerinnen und Schüler in der neuartigen Reflexionsaufgabe eindeutig widerspiegelt, kommt auch in ihren Interview-Statements deutlich zum Ausdruck:

- *„Es ist doch für unsere Zukunft sehr wichtig, sich darüber bewusst zu werden, wie gut man welche Sprache eigentlich kann (...“ (Schülerin, Klasse 9)*
- *„(...) Es ist interessant darüber nachzudenken, welche Sprache man wo benutzt und wieviel (...“ (Schülerin, Klasse 9)*
- *„Im Sprachprofil muss man angeben, wie man im Unterricht mitmacht und wie viel man Deutsch spricht und schreibt, und auch, ob nur im Unterricht oder auch mit Freunden und so...(...“ (Schüler, Klasse 9)*
- *„Bei der Sprachprofilierung ist vielen aufgefallen, dass sie Deutsch eigentlich nur in der Schule verwenden (...“ (Schülerin, Klasse 10)*

Den Beitrag der Sprachprofilierung zur individuellen Förderung der Sprach(lern)bewusstheit unterstreichen auch die Stellungnahmen der Lehrkräfte: **Ulrike Weinreich**, Deutsch- und Ethiklehrerin an der DSM, die die Forschungsk Kooperation innerhalb der Schule seit gut einem Jahr koordiniert, weist ausdrücklich darauf hin, dass *„(...) die SchülerInnen bei der Sprachprofilierung zum ersten Mal angefangen haben, so richtig über ihr Sprachlernen zu reflektieren (...), und dass dieses Verfahren gerade in einer Umgebung wie der DSM, „(...) in die viele Lernende zwei bis drei Erstsprachen „mitbringen“ und mehrere Sprachen tagtäglich im Unterricht und außerhalb wahrnehmen und verwenden, einen neuartigen Blick auf den schulischen Spracherwerb ermöglicht und vor allem auch erfordert (...“*. Ähnlich analysiert den Mehrwert der Sprachprofilierung **Moritz Braess**, ebenfalls Deutsch- und Deutsch als Fremdsprachelehrer an der DSM: *„(...) Es ist ja im Wesentlichen unser Ziel hier, dass wir die Schüler dazu bringen, bereits ab der achten Klasse selbst Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen, und das erreicht man, indem man darüber nachdenkt, wie und in welchen Kontexten man eigentlich die Sprachen verwendet, die man beherrscht oder lernt (...“*. Darüber hinaus

hält er fest, dass „(...)die Sprachprofilierung uns dazu bringt, Sprache nicht nur formell zu betrachten, also nicht nur als Objekt im Sprachunterricht, sondern eben stärker und bewusster auch als Instrument in verschiedenen Anwendungsbereichen, also im Unterricht verschiedener Fächer, also gerade auch als Fachsprache(...)“. Einen besonders wichtigen und für die Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit zentralen Aspekt hebt schließlich **Andrea Queck** hervor, die dritte Deutschlehrkraft, die wir an dieser Stelle für ein Statement aus der Sicht des schulischen Sprachenlernens gewinnen konnten: „(...) Für unsere Schülerinnen und Schüler, die hier tagtäglich und durchgehend zwischen Spanisch und Deutsch „hin und her switchen“, ist es besonders wichtig, sich darüber bewusst zu werden, wie man diese Sprachen im Unterricht verschiedener Fächer eigentlich einsetzt und wahrnimmt, und vor allem auch darüber, welche weiteren Sprachen man lernt, und wo und wie das geschieht (...)“.

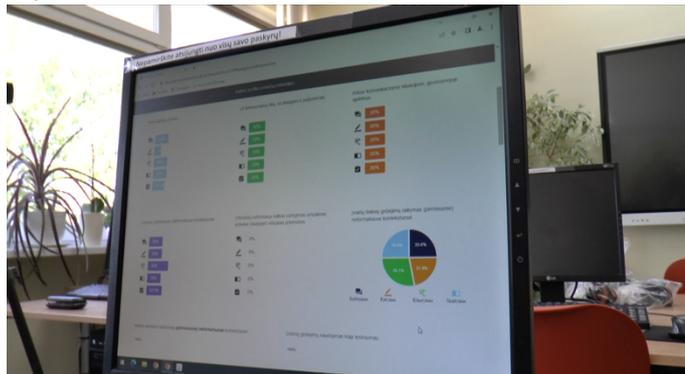
Einen Teil dieser sowie einige weitere Statements zur *LangPerform-Sprachprofilierung* mit kurzen Praxiseinblicken kann man in der [Videodokumentation zum Einsatz des Simulationsverfahrens an der DSM](#) näher kennenlernen.

## 2.2 Sprachprofilierung in der Praxis – Fallbeispiel: „Romuvos“ Gimnazija, Siauliai, Litauen

Mit großer Neugier sowie einem kleinen Hauch von anfänglicher Reserviertheit haben sich auch die Schülerinnen und Schüler der neunten und zehnten Klasse an der *Romuvos Gimnazija in Siauliai, Litauen* an die Sprachprofilierung begeben – an einer Schule, die sich als Deutschlernumgebung zwar deutlich etwa von der oben beleuchteten DSM unterscheidet, gleichzeitig aber auch international gesehen ein überaus interessantes „CLILiG-Umfeld“ darstellt, welches neben langjähriger und wertvoller Pionierarbeit im Bereich des fachintegriert-immersiven Deutschlernens in Litauen gegenwärtig auch eine führende Rolle in der nationalen Lehrplanreform der schulischen (Fremd-)Sprachenbildung einnimmt. Für die vorliegend thematisierte Forschungskooperation besonders relevant und glücklich ist hier, dass im Zuge der litauischen Curriculum-Reform gerade der Sprach(lern)bewusstheit und sprachenbewusstem Lernen eine immer prominentere Position in der schulischen (Sprachen-)Bildung zuzuschreiben sein wird und z.B. für die Umsetzung und curriculare Verankerung des CLIL-Ansatzes ebenfalls neuartige Spielräume verfügbar werden sollen.

In den Interviews bestätigen die Schülerinnen und Schüler der „Romuvos“ Gimnazija *unisono* die Förderfunktion der Sprachprofilierung für das Sprachenlernen:

- „(...) Man bekommt einen neuen Überblick über seine eigenen Sprachfertigkeiten und muss darüber nachdenken, was man mit Sprachen macht – vor allem außerhalb der Schule (...)“ (Schülerin, Klasse 10);
- „(...) Es war am Anfang schwer zu bestimmen, wie viel man die verschiedenen Sprachen verwendet, aber das ist, glaube ich, gerade der Grund, warum wir das machen (Schülerin, Klasse 10);
- Die Sprachprofilierung dient zur Selbsteinschätzung der Sprachkompetenzen und hilft einem dabei, in der Sprache besser zu werden und sich vor allem auch selbst Ziele zu setzen, dazu, was man später erreichen möchte (...).“ (Schüler, Klasse 10).



Als ähnlich wertvoll – und vor allem auch neuartig – wird die an der Schule nun eingeführte Sprachprofilierung auch von **Aina Budvytyte** eingestuft, einer in der litauischen Lehrplanreform persönlich mitwirkenden Deutschlehrkraft, die die Forschungskooperation an der Romuvos Gimnazija initiiert und dort vor ca. einem Jahr die Schulleitung übernommen hat: „(...) Die Sprachprofilierung ist etwas ganz Neues für uns. Sie vermittelt einen sehr guten Überblick über das Sprachenrepertoire

*einzelner Lernender und visualisiert auch konkret, wie man mit Sprachen insgesamt umgeht; in welchen Bereichen man die eine oder andere Sprache verwendet (...)*“. **Lina Sidlauskiene**, eine weitere Deutschlehrkraft an „Romuvos“, die die Forschungskooperation an der Schule ab Herbst 2023 hauptsächlich koordiniert, lobt die Sprachprofilierung als ein „(...) *aus der Sicht des Deutschunterrichts als höchst wertvolles Instrument (...)*“, mit dem die Lernenden die Gelegenheit erhalten, „(...) *ihren eigenen Lernprozess und -fortschritt zu verfolgen und für das Lernen selbst Verantwortung zu übernehmen (...)*“. Wichtig findet sie ferner auch die Möglichkeit, „(...) *die eigene Sprachbeherrschung z.B. in Deutsch, Englisch oder auch Litauisch mit Blick auf die verschiedenen Teilfertigkeiten, wie z.B. Hören, Sprechen, usw. einzuschätzen (...)*“.

Einen ersten Einblick in die Implementierung der Sprachprofilierungs-Tools in litauischem Siauliai kann man anhand der im Juni 2022 aufgezeichneten [Videodokumentation zum Einsatz des Simulationsverfahrens an der „Romuvos“ Gimnazija](#) erhalten.

### 2.3 Sprachprofilierung in der Praxis – Fallbeispiel: LO 46 Warszawa, Polen



Wie an den beiden anderen an dieser Stelle beleuchteten Pilotenschulen, so stehen die Schülerinnen und Schüler der neunten und zehnten Klasse auch am *Stefan Czarniecki Lyzeum* – dem sogenannten 46. Lyzeum, oder kurz: *LO 46 Warszawa* – in Warschau, Polen der bisher unbekanntenen Profilierungsaufgabe zunächst einmal etwas skeptisch gegenüber. Nachdem **Ole Wagner**, schulischer Koordinator der Forschungskooperation, Deutschlehrer und

am LO 46 besonders für die Vorbereitung auf das *Deutsche Sprachdiplom (DSD)* zuständig, jedoch die Prinzipien der Sprachprofilierung erläutert und die Lernenden in den Umgang mit den Tools eingewiesen hat, wirken die Lernenden im Umgang mit den Instrumenten sowie auch mit den inhaltlichen Fragestellungen zur Sprachprofilierung doch sehr schnell vertraut. Dies spiegelt sich auch in ihren sachkundigen Interview-Statements wider:

- „(...) *Im Sprachprofil können wir gucken, auf welchem Niveau wir mit der Sprache stehen, in welchen Situationen man die Sprache benutzt und ob man sie nur in der Schule lernt, oder auch mit Freunden (...)*“ (Schülerin, Klasse 10)
- „(...) *In meinem Sprachprofil kann man sehen, meine Muttersprache ist Polnisch, und ich lerne auch Deutsch, Englisch und Ukrainisch (...)*“ (Schüler, Klasse 10)
- „(...) *Im Sprachprofil kann ich sehen, wenn ich regelmäßig Updates mache, wie mein Lernfortschritt ist und wie ich mich entwickelt habe (...)*“ (Schüler, Klasse 10)
- „(...) *Im Sprachprofil wird auch angezeigt, wie man Sprachen im Fachunterricht verwendet, z.B. in den bilingual unterrichteten Fächern* (Schülerin, Klasse 10)

Als einen besonderen Vorteil der Sprachprofilierung nicht nur für die Begleitforschung bzw. die Wissenschaft, sondern vor allem auch für die Lernenden selbst sowie deren Sprach(lern)bewusstheit, hebt **Ole Wagner** die Möglichkeit hervor, „(...) *über die eigene Sprachverwendung und das Sprachenlernen gezielt zu reflektieren, die eigenen Kompetenzen auf eine neue Art unter die Lupe zu nehmen und auch zu versuchen, die Sprachverwendung gerade auch außerhalb des schulischen Kontextes zu quantifizieren (...)*“. **Marek Nocula**, Schulleiter am LO 46 in Warschau, unterstreicht in seinem Statement wiederum einmal den Mehrsprachigkeitsansatz der Sprachprofilierung, indem „(...) *hier nicht nur eine Sprache, sondern alle von den Schülerinnen und Schülern gelernten Sprachen (...)*“ einbezogen werden. Ferner hebt er die Relevanz von Mitberücksichtigung des Fachunterrichts als Teil

der Sprach(lern)profilierung hervor, zumal man dann auch „(...) über das Sprachenlernen und die Sprachverwendung im Fachunterricht und in unterschiedlichen Fächern nachdenken muss, da sich der bilinguale Fachunterricht z.B. am LO 46 auch nicht nur auf den deutschsprachigen Unterricht beschränkt, sondern eine große Auswahl an Fächern auch bilingual mit Spanisch als Zielsprache angeboten wird (...)“.

Analog zu den obigen Beispielen kann man auch beim *Lyzeum LO 46* einen näheren Einblick in die Erstimplementierung des Simulationsverfahrens anhand der im Juni 2023 in Warschau aufgezeichneten [Videodokumentation](#) gewinnen.

Auch wenn gerade im Hinblick auf eine systematischere Implementierung der Profilierungsinstrumente heute immer noch gewissermaßen von einer „Initialphase“ gesprochen werden muss, bekräftigen uns die bereits bis heute vorliegenden Stellungnahmen von Lernenden, Lehrkräften und SchulleiterInnen darin, dass es sich dabei um einen sinnvollen und gerade im Kontext des fachintegriert-immersiven Sprachenlernens willkommenen Teilschritt zur Stärkung der (auch fachspezifischen) Sprach(lern)bewusstheit und -autonomie handelt. Ob und inwiefern sich regelmäßige Profil-Updates etwa auf die unterrichtliche Sprachenwahrnehmung, die Entwicklung von Lernstrategien oder aber den Umgang mit Sprachen in außerschulischen Kontexten auswirken wird, bleibt noch abzuwarten. Auf alle Fälle dürfte damit jedoch eine gewisse Vorentlastung für künftige Herausforderungen in der Curriculum-Planung einhergehen, zumal Maßnahmen zur Förderung der Sprach(lern)bewusstheit und eines insgesamt stärker sprachenbewussten Lernens etwa in der gesamteuropäischen Sprachenbildungspolitik bereits länger ein zentrales Anliegen darstellen und sich, wie oben angesprochen, nach und nach auch in den einzelnen Ländern z.B. in der Lehrplanentwicklung bereits niederschlagen oder aber dort in absehbarer Zeit zu erwarten sind.

### **3. Computermediale Sprachsimulationen – Filmbasierte Immersionsreisen in sprachlich-fachliche Handlungskontexte im Einklang mit curricularen Lernzielsetzungen**

Den „zweiten Schritt“ im *LangPerform-Simulationsverfahren* (vgl. z.B. Haataja, 2016, 4-7) stellen die Sprachsimulationen an sich dar; filmbasierte, auf der Grundlage oft schul- bzw. lehrplanspezifischer (Fach-)Inhalte und Lernzielsetzungen autorisierte „Immersionsabenteuer“ mitsamt einer jeweils spezifischen Rahmenhandlung, die die „UserInnen“ wirklichkeitsnah – wenn auch selbstverständlich „nur“ simulativ – durch unterschiedliche Kontexte der mündlichen und schriftlichen, häufig auch zeitgerecht medial unterstützten Kommunikation führt und dort zu aktiver kommunikativer Teilhabe und vielfältigen sprachlichen Handlungen anleitet. In der Kameraperspektive und unterstützt durch die direkte Ansprache, die expliziten Anweisungen und die „(Quasi-)Anwesenheit“ einer – oder mehrerer – Begleitperson(en) durchlaufen die Lernenden am Computer Situationen des kommunikativen, alltagsnah interkulturell-plurilingual geprägten Miteinanders unter Einsatz diverser Kommunikationsmedien und -modi, bei Berücksichtigung verschiedener Sprachdomänen bzw. -register sowie u.U. – i.e. besonders in „CLIL-Umgebungen“ – einschließlich ziel- bzw. auch mehrsprachiger Thematisierung spezifischer nicht-linguistischer Fachinhalte. Trotz der bisher in aller Regel expliziten Fokussierung auf Bildungsinhalte und deren möglichst vielfältige Versprachlichung und eher weniger auf andere „features“ der „gamification“, wird hier auf einen Immersionseffekt abgezielt, der die UserInnen – zumindest „vorbewusst“ – auf eine Reise mitnimmt, ihren physischen Standort vergessen lässt und damit auch bestimmte Merkmale vieler konventioneller Sprachlernumgebungen oder aber besonders Sprachtestsituationen ausblendet. Die Videodokumentationen zu den hier berücksichtigten exemplarischen Pilotumgebungen können einen ersten Eindruck davon vermitteln, wie das in der Praxis funktioniert und vor allem auf die Lernenden und deren Lehrkräfte bisher wirkt.

Insgesamt und schon seit eh und je verstehen sich die *LangPerform-Sprachsimulationen* als ein *ergänzendes und vertiefendes Medium* zu den im jeweiligen Sprach- bzw. auch Fachunterricht gängigen und curricular vorgesehenen Lehr- und Lernmedien und weiteren Konventionen der Unterrichtspraxis und Kompetenzdokumentierung. Mit ihrer inhaltlich-instrumentellen Anlage sowie ihrer

Gesamtkonzeption, die trotz klarer zielsprachlicher Fokussierung je nach Aufgabe und Kommunikationskontext auch den Einsatz unterschiedlicher Sprachen vorsehen bzw. u.U. auch erfordern, und etwa die Nutzung von Internet-Suchmaschinen zwecks Durchführung diverser Aufträge zur Informationsrecherche, Berichterstattung, etc. erlauben bzw. auch nahelegen, sind die Sprachsimulationen darum bemüht, den Lernenden eine neuartige – und u.U. auch erstmalige – Gelegenheit dazu zu eröffnen, ihre sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten in „quasi-authentischen“, wirklichkeitsnahen und besonders auch an außerschulischen Sprach- und Kulturwirklichkeiten orientierten Kontexten *individuell und im eigenen Tempo* einzuüben und zu festigen bzw. besonders auch auf die Probe zu stellen, zu dokumentieren und zu analysieren bzw. analysieren zu lassen. Entstanden ursprünglich primär als ein (Forschungs-)Instrument zwecks Dokumentierung und Analyse kommunikativer Sprachkompetenzen in validen, in „möglichst wenig konventionell-sprachtestmäßigen“ und vor allem auch objektiven Kommunikationssituationen mitsamt dem nicht wenig ambitionierten Ziel, die jeweils vorhandene Kompetenz dabei auch „möglichst realistisch abzubilden“, hat das Feedback im Laufe der Jahre deutlich gemacht, dass die Lernenden selbst die „Simulationsreisen“ allesamt auch oft – wenn nicht insbesondere – als Lernsituationen erleben. Dies steht selbstverständlich in keinerlei Widerspruch zur ursprünglich angedachten und erstrebten Hilfsfunktion der Werkzeuge. Vielmehr ist hier ein Indiz zu erkennen auf ein Einsatzpotenzial, welches eindeutig noch viel mehr Breite, Variation und vor allem Optimierung erlaubt als wir es bisher – in den vergangenen 15 Jahren – zu deuten verstanden haben.

Bevor wir uns dem Einsatz der Simulationen in der nicht-virtuellen Schulwirklichkeit zuwenden und uns Kommentare und Stellungnahmen von Lernenden, Sprach- und Fachlehrkräften sowie SchulleiterInnen aus den drei berücksichtigten Beispielkontexten ansehen – und -hören –, lohnt sich noch ein kurzer Blick auf die Entstehung der Simulationsreihen, wurde für diese doch allein aufgrund der inhaltlichen Komplexität der Manuskripterstellung an der Schnittstelle von „Sprachen und nicht-linguistischen Fächern“ bereits vorab ein kleinschrittiger Arbeitsplan erstellt, an dessen Stelle allerdings im Zuge der damaligen Pandemieentwicklungen ganz schnell eine großzügige Bereitschaft zu elastischer Improvisation und spontaner Fernkooperation treten musste. So ist aus den geplanten Initialschritten mit vorgesehenen Schul- und Hospitationsbesuchen, Face-to-Face-Manuskript-Workshops für Sprach- und Fachlehrkräfte sowie einer ersten „Vor-Ort-Einführung“ in den Umgang mit dem betroffenen Online-Labor ([„Language Performance Laboratory“ \(LPL\)](#)) im Handumdrehen eine überaus intensive Phase der „Stillarbeit“ geworden, während der sich die beteiligten Lehrkräfte und SchulleiterInnen nicht nur um die Entscheidungen zu primären Zielgruppen, die Vorlage entsprechender Lehrplaninhalte und das gesamte praktische Arrangement der schulischen Forschungsk Kooperation zu bemühen hatten, sondern – zwecks sachgemäßer Fundierung der Manuskripterstellung – auch eine Online-Befragung zur Curriculum- und Lernumfeldanalyse beantworten und parallel dazu eine Lerner-Befragung zu schulischem (Sprachen-)Lernen „orchestrieren“ mussten – und das alles selbstverständlich mitten im Lockdown entweder von zu Hause oder einer leergeräumten Schule aus, gelegentlich auch – mobil – irgendwo dazwischen. Bereits nach diesen teils stark „improvisierten“ Initialphasen brauchte man die Antwort auf die Fragen nach dem Mehrwert der digitalen Werkzeuge oder aber der Eignung der ausgewählten Pilotschulen für die geplante Kooperation nicht lange zu überlegen. Umso mehr Fragezeichen hingen aber inzwischen über der filmischen Umsetzung der ca. 800 Seiten umfassenden „Drehbuchsammlung“, aus der in den nächsten Monaten – trotz Pandemie – insgesamt 36 filmbasierte Sprachsimulationen hervorgehen sollten, für die – im Interesse der Lernerorientierung und Stärkung des Immersionseffekts – ausnahmslos auch noch eine „Abholung“ am jeweiligen Heimat- bzw. Schulort der Lernenden sowie eine anschließende Flugreise nach Deutschland geplant war. Somit stellte der Ersteinsatz der Simulationen, der nach und nach ab Frühling bzw. Herbst 2022 an den einzelnen Schulen erfolgen konnte, keineswegs nur für die Lernergruppen oder die Lehrkräfte ein ganz besonderes Spannungsmoment dar.

### 3.1 Einsatz der Sprachsimulationen an der Deutschen Schule Madrid – Ersteindrücke und Zwischenbilanz

#### 3.1.1 „CLILiG-MADRID“: Eine 9-teilige Simulationsreihe für Deutsch als Fremdsprache und Geschichte in den Jahrgangsstufen 8,9 und 10



Fallbeispiel: "Deutsche Schule Madrid"



Simulationsreihe "DSM":  
 • Umfang: 9 Folgen  
 • Gesamtdauer: ca. 6 St. 10 Min.  
 • Zielgruppe: Jahrgangsstufen 8-10  
 • Inhaltlicher Schwerpunkt:  
 Deutsch und Geschichte  
 (Mittelalter, frühe Neuzeit, 19.  
 Jahrhundert)



„CLILiG-MADRID“: Eine sechstündige Immersionsreise in Geschichte und Deutsch.  
 Nähere Informationen: [daf-immersion.de](http://daf-immersion.de) [oder direkt per Klick auf das Foto]

An der *Deutschen Schule Madrid (DSM)*, an der die gegenwärtige Forschungszusammenarbeit im Übrigen auf mehreren früheren Kooperationsphasen – einschließlich erster Experimente zum Einsatz von LangPerform- Simulationen im Rahmen anderer inhaltlich verwandter Unterrichtserprobungen (vgl. z.B. Wicke, 2016, 273-279) – aufbaut, wurden für die längerfristige Dokumentierung der Lernprogression im Interesse kontextrelevanter curriculärer Neuentwicklungen (u.a. Vorverlegung des deutschsprachigen Geschichtsunterrichts für Lernende mit nicht-deutscher Erstsprache in die Klasse 8, etc.) die

Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 ausgewählt. Auf der Grundlage ausführlicher vorbereitender Diskussionen insbesondere mit **Frank Müller**, seinerzeit Schulleiter der DSM, heute DS Bogotá, Kolumbien, und selbst ein erfahrener Experte des Deutschsprachigen Fachunterrichts (DFU), erfolgte schließlich die Entscheidung, im Rahmen der geplanten Longitudinalstudie den fachinhaltlichen Schwerpunkt auf das Fach Geschichte zu setzen und bei Berücksichtigung der entsprechenden curricularen Inhalte und Lernziele (Geschichte und Deutsch als Fremdsprache (DaF)) eine umfassende Simulationsreihe für drei Jahrgänge zu entwerfen. Mit insgesamt neun Folgen, von denen – analog zum Lehrplan – jeweils drei Folgen pro Schuljahr für den Einsatz vorgesehen sind, liegt mit der Reihe eine gut sechstündige Immersionsreise vor, die die Lernenden zunächst an der DSM abholt, anschließend auf einer Flugreise nach Deutschland begleitet und dort schließlich „aus dem Mittelalter bis ins 19. Jahrhundert und zurück in die Gegenwart“ führt.

#### 3.1.2 Einsatz der Sprachsimulationen an der DSM – Bisherige Erfahrungen und Eindrücke im Überblick

Um das für drei Jahrgangsstufen vorgesehene Gesamtmaterial im Rahmen der entsprechenden Projektphase zur „Materialproduktion“ vollständig einzusetzen und für künftige Schritte sowohl inhaltlich wie auch technisch zu überprüfen, wurde für die Erstimplementierung an der DSM ein „pseudo-longitudinales“ Setting arrangiert: Innerhalb eines Schuljahres haben somit durchschnittlich ca. 25 Lernende aus der achten, neunten und zehnten Jahrgangsstufe jeweils drei Simulationseinheiten durchlaufen – in etwa mit der Frequenz und in der Reihenfolge, wie sie auf der Grundlage der jeweiligen Lehrpläne autorisiert und für den längerfristigen Forschungseinsatz vorgesehen wurden.

In den Evaluationsinterviews mit den Schülerinnen und Schülern an der DSM kann man zunächst einmal deutlich erkennen, dass ihnen mit dem Simulationsverfahren etwas bisher komplett Neues angeboten wurde:

- „(...) Ich fand es sehr gut, denn es war sehr modern und neu, und wir hatten so etwas früher noch nie gemacht (...).“ (Schülerin, Klasse 9)
- „(...) Das ist viel lebendiger und spannender als andere [ähnliche Materialien bzw. Tools], weil man hier auch mit Menschen sprechen, ihnen Fragen stellen kann und so...(...)“ (Schüler, Klasse 9)

- „(...) *Es ist viel interaktiver als andere [ähnliche Materialien bzw. Tools], (...) man konnte hier mit anderen Leuten sprechen, online recherchieren, mehrere Referate machen, lesen, schreiben...also viel interaktiver (...)*“ (Schülerin, Klasse 10)

Als besonderen Mehrwert der Sprachsimulation heben die Lernenden in ihren Statements bisher u.a. folgende Aspekte hervor:

- „(...) *Mir hat besonders gefallen, wie man mit den Menschen interagieren kann, also nicht nur schreiben, sondern auch sprechen, da kann man sich besser ausdrücken und Dinge erklären...(...)*“ (Schüler, Klasse 10)
- „(...) *Es ist perfekt, weil man alles in seinem eigenen Tempo machen kann* (Schüler, Klasse 9)
- „(...) *Es ist besser als im Unterricht, weil...wenn man etwas zurückhaltend ist und Angst hat, etwas falsch zu sagen, keine Angst haben muss, weil andere nicht zuhören können (...)* Man muss also nicht so sein, wie die anderen (...)“ (Schülerin, Klasse 9)
- „(...) *Hier fühlt man sich als Teil des Programms, als wäre man mit dabei,..und man hat Zeit zu recherchieren über Themen, die wir im Unterricht schon besprochen haben...das bleibt so besser im Kopf (...)*“ (Schülerin, Klasse 10)

Ähnlich werden die Materialien und deren erste Einsätze auch von den DSM-Lehrkräften analysiert, die von den Sprachsimulationen bisher fachinhaltlich besonders betroffen sind: **Benjamin Kristek**, Fachleiter für Geschichte, betont die Relevanz der narrativen Elemente in den Sprachsimulationen für die Aktivierung und Motivierung der Lernenden: „(...) *Besonders gut fand ich, dass die Schüler tatsächlich hier an der Schule abgeholt und somit aktiviert und motiviert wurden, später engagiert an den historischen Inhalten zu arbeiten – und das sogar sichtbar mit Spaß an der Sache (...)*“. **Oliver Emanuel**, Lehrer für Deutsch, Geschichte und Philosophie, hebt wiederum die Bedeutung „(...) *real existierender Orte als Orte des Simulationsgeschehens (...)*“ hervor und bezeichnet die Simulationsreise als „(...) *eine Art interaktives Geschichtsbuch (...)* sowie als einen „(...) *günstigen und auch für die Landeskunde wertvollen Klassenausflug nach Deutschland, um quasi am Ort des historischen Geschehens zu lernen (...)*“. **Ursula de Luis** begleitet den Einsatz der Simulationen als Geschichtslehrerin und schätzt als Historikerin besonders die „(...) *sorgfältige Vorbereitung der historischen Inhalte und die Möglichkeit, die deutsche historische Realität nach Madrid ins Klassenzimmer zu transportieren und den Schülerinnen und Schülern so spannend und motivierend darzustellen (...)*“. Ferner weist sie darauf hin, dass laut ihren Beobachtungen selbst (ziel-)sprachlich „(...) *schwächere Lernende die Simulationen motiviert durchlaufen konnten und auch im Feedback einen fachinhaltlich sinnvollen und lehrreichen Umgang mit den Materialien belegen (...)*“.

Auf einer mehr übergeordneten, vom Unterricht einzelner Fächer unabhängigen Ebene folgen zum Ersteinsatz der Simulationsreihe schließlich noch einige weitere wichtige Stellungnahmen von Lehrkräften bzw. der Schulleitung: **Vera Schwind**, Lehrerin für Deutsch und Spanisch an der DSM und Koordinatorin des im Schuljahr 2023/24 beginnenden Austauschprogramms mit der Stadt Heidelberg findet es „(...) *großartig, dass die Schülerinnen und Schüler bei einem virtuellen und curricular verankerten „Vorab-Besuch“ die Stadt Heidelberg, geschichtsträchtige Orte „at location“ und besonders auch die Universität bereits kennenlernen und so für das Austauschprogramm extra motiviert werden (...)*“. Unter dem Aspekt der Curriculumentwicklung und der schulischen „*Mehrsprachenbildung*“ insgesamt lobt **Ulrike Weinreich** als Koordinatorin der Forschungskoooperation den „(...) *plurilingualen Ansatz (...)*“ der Simulationen und betont, wie sehr gerade „(...) *das ständige Hinundher-switchen zwischen unterschiedlichen Sprachen und insbesondere auch zwischen verschiedenen Sprachebenen und -registern dem Alltag unserer Schülerinnen und Schüler entspricht (...)*“. Es werden damit „(...) *gerade die sprachlichen Zielsetzungen und Kompetenzen aufgegriffen und angesprochen, die unsere Lernenden am Ende auch haben müssen (...)*“. Schließlich fasst **Dirk Pilgram**, seit 2022 Schulleiter an der DSM, die für ihn bisher zentralen Eindrücke wie folgt zusammen: „(...) *An den Sprachsimulationen fasziniert mich besonders, dass hier virtuelle Lernlandschaften entstehen, die Sprache wirklich in einem*

*fachlichen und auch kulturellen Kontext erlebbar machen. (...). Großartig finde er ferner, dass „(...) die im Laufe der drei nächsten Jahre [der Forschungskoooperation] zu dokumentierende Lernprogression sogar auf einzelne Schülerinnen und Schüler bezogen zeigen wird, wie unsere Arbeit da eigentlich ist (...)“.*

### 3.2 Einsatz der Sprachsimulationen an „Romuvos“ Gimnazija, Siauliai, Litauen – Ersteindrücke und Zwischenbilanz

#### 3.2.1 „CLILiG-SIAULIAI“: Eine 6-teilige Simulationsreihe für Deutsch als Fremdsprache und Erdkunde in den Jahrgangsstufen 9 und 10



Fallbeispiel: " "Romuvos" gimnazija Siauliai"



**Simulationsreihe:**  
**"ROMUVOS"**

- Umfang: 6 Folgen
- Gesamtlaufzeit: ca. 3 St. 21 Min.
- Zielgruppe: Jahrgangsstufen 9-10
- Inhaltlicher Schwerpunkt: Deutsch als Fremdsprache und Geografie



Als eine der ersten Schulen in Litauen, die heute vor knapp zehn Jahren angefangen haben, ihr Angebot für das fachintegriert-immersive Deutschlernen zu systematisieren und dazu im Rahmen der bewährten Fortbildungsreihe „CLILiG@Litauen“ des Goethe-Instituts auch andere Schulen im Land zu beraten, ist die „Romuvos“ Gimnazija in Siauliai auch sofort als Pilotschule für die hier diskutierte Forschungskoooperation vorgeschlagen worden. Mitten in der Corona-Pandemie und in enger Fernkoooperation mit **Aina Budvytyte**, seinerzeit Deutschlehrerin und heute Schulleiterin an der „Romuvos“ in Siauliai, sind inhaltliche Eckpunkte für die Gestaltung der Simulationsreihe zu Beginn der Zusammenarbeit festgehalten und anschließend vom Forschungsteam zu einer sechsteiligen Simulationsreihe „CLILiG-SIAULIAI“ weiterbearbeitet worden. Analog

„CLILiG-SIAULIAI“: Eine dreieinhalbstündige Immersionsreise in Deutsch und Erdkunde. Nähere Informationen: [daf-immersion.de](http://daf-immersion.de) [oder direkt per Klick auf das Foto]

zur „CLILiG-MADRID“ an der DSM sind auch hier jeweils drei Simulationseinheiten pro Schuljahr für den Einsatz – hier in den Jahrgangsstufen 9 und 10 – vorgesehen. Eine insgesamt knapp dreieinhalbstündige Immersionsreise führt Deutschlernende an „Romuvos“ Gimnazija aus der (Schul-)Heimat nach Deutschland und dort in unterschiedliche alltags- und bildungsnahe Kontexte mit besonderem Bezug zu (kontrastierender) Erdkunde sowie zu Fragestellungen rund um curricular hochaktuelle fächerübergreifende Themen wie Klimawandel, Nachhaltigkeit, Wohlbefinden und Wirtschaft.

#### 3.2.2 Einsatz der Sprachsimulationen an der „Romuvos“ Gimnazija – Bisherige Erfahrungen und Eindrücke im Überblick

Ähnlich wie im Falle der DSM oben wurden auch an der „Romuvos“ in Siauliai bei der Erstimplementierung des Gesamtmaterials Lernende aus unterschiedlichen Jahrgangsstufen gleichzeitig an die Simulationsteilnahme herangezogen – „pseudo-longitudinal“ und in Vorbereitung der längerfristigen Forschungseinsätze ab Herbst 2023. Trotz einer anfänglichen Reserviertheit, die sich bei den „Romuvos-Lernenden“ – wie von den zuständigen Lehrkräften vorhergesagt– zunächst vor allem bei mündlichen Produktionsaufgaben ganz deutlich gezeigt hat, bestätigen die Interview-Statements der Lernenden auch in dieser Lernumgebung den innovativen Charakter und die Sinnhaftigkeit des Verfahrens sowie die insgesamt positiven Ersteindrücke von den simulativen Kommunikationssituationen – und dies trotz etwaiger Herausforderungen insbesondere aufgrund der in den Simulationen vorkommenden unterschiedlichen Sprachvarietäten und der Diversität der berücksichtigten Sprachdomänen:

- *„(...) Die Sprachsimulation ist wie ein Film, in dem ich selbst mitspiele. (...) Ich fühle mich wie vor Ort, kann mit den Leuten sprechen, und das macht viel Spaß (...)“ (Schülerin, Klasse 10)*

- „(...) Das Besondere an den Sprachsimulationen ist, dass sie viel interaktiver sind als man es sich vorstellen kann; man kann selbst viel sprechen und auswählen, was man macht (...), man fühlt sich, als ob man wirklich dort wäre (...)" (Schüler, Klasse 10)

Für **Lina Sidlauskiene**, die Deutschlehrkraft, die die Forschungskooperation ab Herbst 2023 an „Romuvos“ hauptsächlich betreut, sind die Sprachsimulationen auch eine neue und besonders willkommene Bekanntschaft: „(...) Die Sprachsimulationen sind das Beste, was ich bisher gesehen habe (...)", so immersiv, so intuitiv und so nah am Leben (...). Sie sind ein wunderbares Werkzeug für das Sprachenlernen (...).“ Aus der Perspektive der Schulleitung und vor allem auch einer Curriculum-Expertin, die die aktuelle Lehrplanreform in Litauen seit drei Jahren begleitet, fasst **Aina Budvytyte** den besonderen Wert der Sprachsimulationen für den dortigen Kontext wie folgt zusammen: „(...) Die Sprachsimulationen bieten eigentlich genau das, was wir mit den neuen Lehrplänen für Fremdsprachen erreichen wollen (...), sie bieten auch nicht nur die Vielfalt von verschiedenen Arten von Aufgaben, sowie Übergänge von mündlicher zu schriftlicher Sprachverwendung und umgekehrt, sondern auch die fächerübergreifende Integration, also werden Inhalte aus anderen Fächern stark integriert, was auch ein zentrales Ziel der aktuellen Lehrplanreform ist. (...)"

### 3.3 Einsatz der Sprachsimulationen am Stefan Czarniecki Lyzeum, Warschau, Polen (LO 46) – Ersteindrücke und Zwischenbilanz

#### 3.3.1 „CLILiG-WARSCHAU“: Eine 6-teilige Simulationsreihe für Deutsch als Fremdsprache und Erdkunde in den Jahrgangsstufen 9 und 10



Fallbeispiel: "LO 46 Warszawa"



**Simulationsreihe:**  
**"WARSCHAU"**

- Umfang: 6 Folgen
- Gesamtlaufzeit: ca. 4 St. 5 Min.
- Zielgruppe: Jahrgangsstufen 9-10
- Inhaltlicher Schwerpunkt: Deutsch als Fremdsprache, Geografie & Geschichte



„CLILiG-WARSCHAU“: Eine vierstündige Immersionsreise in Deutsch, Erdkunde und Geschichte. Nähere Informationen: [daf-immersion.de](http://daf-immersion.de) [oder direkt per Klick auf das Foto]

Auf den Vorschlag von **Karl-Martin Everding** hin, seinerzeit Fachberater der *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)* in Warschau, wurde für die Forschungsinitiative aus dem polnischen Kontext das *Stefan Czarniecki Lyzeum (LO 46)* als Pilotschule ausgewählt – und das mit gutem Grund: mit einem für den vorliegenden Kontext überaus interessanten Fremdsprachenprofil – einschließlich „CLIL-Angebote“ sowohl in Deutsch als auch in Spanisch als Zielsprache – bietet das LO 46 für seine Deutschlernenden u.a. die Möglichkeit, sich mit dem Deutschen Sprachdiplom der KMK (DSD) bereits während der Schulzeit für den Hochschulzugang in Deutschland sprachlich zu qualifizieren. Daher und als eine PaSch-Schule mit einem entsprechend intensiven Deutschangebot ist man am LO 46 – wie auch **Marek Nocula** aus

der Schulleiterperspektive mehrfach betont hat – stets daran interessiert, an „(...) innovativen Forschungsprojekten teilzunehmen, die sich an den Lernenden orientieren und neuartige Möglichkeiten für das Lernen und die Dokumentierung der Lernprogression eröffnen – insbesondere in den bilingualen Fächern (...).“ Diesem Ziel folgend wurde für das LO 46 auf der Grundlage der Lehrpläne in Deutsch als Fremdsprache sowie der in Geschichte und Erdkunde eine insgesamt sechsteilige Simulationsreihe für die neunte und zehnte Jahrgangsstufe erstellt, die die Lernenden – ähnlich wie im Falle der beiden anderen Schulen – in der eigenen „Lernumgebung“ abholt, nach Deutschland begleitet und dort im Falle der „CLILiG-WARSCHAU“ u.a. sogar bis in die Steinzeit, die Welt der Kelten und auf eine Suche nach Spuren aus der griechischen und römischen Mythologie führt – und dies sogar mit Brückenschlägen zu Astronomie und anderen curricular relevanten Themen aus der Geografie.

### 3.3.2 Einsatz der Sprachsimulationen Stefan Czarniecki Lyzeum (LO 46) – Bisherige Erfahrungen und Eindrücke im Überblick

Beim Ersteinsatz der Sprachsimulationen ergibt sich am LO 46 Warszawa ein ähnliches Bild wie in den beiden oben beleuchteten Fällen: Eine anfängliche, größtenteils auf den bisher vollkommen neuartigen Simulationsansatz zurückführbare Reserviertheit insbesondere bei den mündlichen Produktionsaufgaben schlägt sich schnell um in einen geradezu souveränen Umgang mit den Tools und vor allem eine sehr natürlich wirkende Kommunikation in den Simulationssituationen. Für eine aufmerksame und fokussierte Auseinandersetzung mit den Inhalten zeugen auch die Interview-Statements der Lernenden:

- *„(...) Das war sehr realistisch, dass wir mit den Menschen, die wir auf der Reise getroffen haben, mehrere Sprachen, also neben Deutsch auch Polnisch und Englisch sprechen konnten – und mussten (...)“ (Schülerin, Klasse 10)*
- *„(...) Das Beste ist, dass man das zu Hause machen kann; man kann da neue Wörter, die Gegend und neue Leute kennenlernen, auch andere Schüler aus Deutschland und aus anderen Ländern, und man kann auch Geschichte lernen...(Schüler, Klasse 10)*
- *„(...)Man hat das Gefühl, man ist wirklich vor Ort und muss sich auch trauen, mit den Leuten zu sprechen und auch viele verschiedene auch schriftliche Aufgaben zu lösen. (...) Das Besondere ist, man kann dadurch auch viel Zusätzliches lernen, sprachlich und auch inhaltlich (...)“. (Schülerin, Klasse 10).*

Mit Blick auf den Deutschunterricht und besonders auch die Vorbereitung auf das Deutsche Sprachdiplom (DSD) fasst schließlich **Ole Wagner** als koordinierender Lehrer der Forschungskoooperation am LO 46 seine Ersteindrücke zu den Simulationen wie folgt zusammen: *„(...) Die Sprachsimulationen sind natürlich schon etwas ganz Anderes, als was man normalerweise im Unterricht macht (...). Einerseits ist es die Reise, die man da unternimmt, die ganz anders auf die Schüler wirkt als etwa Fotos im Lehrbuch (...); die Schüler lernen etwas Neues kennen, da die Materialien das Curriculum erweitern und auch vertiefen. (...)Ich finde auch die Möglichkeit sehr interessant, dass die Schüler hier online-Recherche machen müssen; sie bereiten Vorträge vor und halten diese dann auch, was besonders im Deutschunterricht und auch bei mir in der DSD-Vorbereitung eine wichtige Rolle spielt (...). Das finde ich eine sehr gute und interessante Arbeitsweise (...)“.*

#### Fazit und Ausblick

Gut Ding will Weile haben. Auch ohne die vorbereitend erforderlichen Arbeiten – etwa zur Festigung einer entsprechenden Ressourcenbasis sowie dem Aufbau eines *de facto* außergewöhnlich vielseitig bestückten Kooperationssettings – wären hier allerdings die inhaltliche Anpassung der Sprachprofilierungsinstrumente sowie die lehrplanspezifische Gestaltung der Simulationsdrehbücher samt deren Umsetzung in Simulationsfilme unter Mitwirkung von knapp 50 MitarbeiterInnen aus über 20 Ländern als Vorbereitung schon lang und umfassend genug gewesen. Im Nachhinein jedoch, und vor allem im Zuge der sich nun nach und nach vermehrenden Rückmeldungen direkt von den primären Zielgruppen aus der Schulpraxis kann man jedoch bestätigen, dass sich die Mühen in jeder Weise gelohnt haben: Sowohl die Online-Tools zur kontinuierlichen Sprach(lern)profilierung, als auch die filmisch-simulativen „Sprach- und Fachabenteuer“ finden inzwischen planmäßig Einsatz in allen Pilotumgebungen, scheinen ihre Funktionen dort adressatengerecht und zweckmäßig zu erfüllen und zudem nicht selten auch auf eine neue Weise lern- und motivationsfördernd zu wirken. Hiermit sind viele wichtige Voraussetzungen erfüllt für den nun beginnenden, systematischeren Forschungseinsatz des Simulationsverfahrens, im Zuge dessen uns nicht nur weitere Rückmeldungen aus der Schulpraxis zu längerfristiger Wirkung und dem Mehrwert der Instrumente und Materialien erwarten, sondern insbesondere auch bisher neuartige Einblicke in die sprachlich-fachliche Lernprogression in schulischen Lernumgebungen mit variablen Angeboten zum fachintegriert-immersiven (Sprachen-)Lernen.

## Quellen:

- Europarat (Hrsg.), 2001, Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lehren, Lernen, Beurteilen. Strasbourg: Europarat.
- Europarat (Hrsg.), 2016a, The Language Dimension in All Subjects. A Handbook for Curriculum Development and Teacher Training. Strasbourg: Council of Europe.
- Europarat (Hrsg.), 2016b, Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education. Strasbourg: Council of Europe.
- Europarat (Hrsg.), 2023, Platform of Resources and References for Plurilingual and Intercultural Education. Online: <https://www.coe.int/en/web/language-policy/platform> (15.09.2023)
- Haataja, K., 2007, Warum CLILiG? Hintergründe und Zielsetzungen einer europäischen Erhebung zum integrierten Sprach- und Fachlernen auf Deutsch. In: VDLiA 2007, 18-37. Online: <https://www.aschendorff-buchverlag.de/digibib/?digidownload&tid=18203> (15.09.2023)
- Haataja, K., 2009, Das Konzept LangPerform: Computersimulationen zur Einübung, Überprüfung und Dokumentierung von (fremd-)sprachlichen Kommunikationsfertigkeiten: Über die Hintergründe und den Ersteinsatz des Prototyps für Deutsch als Fremdsprache und die Weiterentwicklung des Konzepts. In: VDLiA 2009, 356-364. Online: <https://www.aschendorff-buchverlag.de/res/user/vam/media/978-3-402-18205-5.pdf> (15.09.2023)
- Haataja, K., 2010, Das Konzept LangPerform: Entwicklung und Einsatz von Simulationsinstrumentenzur computermedialen Dokumentierung von (fremd-) sprachlichen Kompetenzen – innovativ und integrativ. In: Andrea Bogner et. al.: Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 36 / 2010, München, iudicium, 183-199.
- Haataja, K., 2016, Dem Mehrwert des CLIL auf der Spur. Profilierung sprachlich-fachlicher Kompetenzen in CLIL-Umgebungen mittels Computertechnologie. In: Fremdsprache Deutsch, 54 / 2016, 1-10 (Online: [http://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-54\\_eJournal\\_Haataja.pdf](http://fremdsprachedeutschdigital.de/download/fd/FD-54_eJournal_Haataja.pdf)) (15.09.2023)
- Haataja, K. & de Coca, C., 2023a, Sprachlich-fachliche Handlungskompetenzen wie in der Wirklichkeit erwerben, erfassen und analysieren. Videodokumentation zum Einsatz des LangPerform-Simulationsverfahrens in der Schulpraxis. Fallbeispiel: Deutsche Schule Madrid, Spanien. Online: daf-immersion.de > Ergebnisse des Pilotprojekts. Direktlink (YouTube): [https://www.youtube.com/watch?v=R\\_h55YJ\\_NZQ](https://www.youtube.com/watch?v=R_h55YJ_NZQ) (14.09.23)
- Haataja, K. & de Coca, C., 2023b, Sprachlich-fachliche Handlungskompetenzen wie in der Wirklichkeit erwerben, erfassen und analysieren. Videodokumentation zum Einsatz des LangPerform-Simulationsverfahrens in der Schulpraxis. Fallbeispiel: „Romuvos“ Gimnazija, Siauliai, Litauen. Online: daf-immersion.de > Ergebnisse des Pilotprojekts. Direktlink (YouTube): <https://www.youtube.com/watch?v=E21J4v6CNfg> (14.09.23)
- Haataja, K. & de Coca, C., 2023c, Sprachlich-fachliche Handlungskompetenzen wie in der Wirklichkeit erwerben, erfassen und analysieren. Videodokumentation zum Einsatz des LangPerform-Simulationsverfahrens in der Schulpraxis. Fallbeispiel: Stefan Czarniecki Lyzeum (LO 46), Warschau, Polen. Online: daf-immersion.de > Ergebnisse des Pilotprojekts. Direktlink: <https://www.youtube.com/watch?v=AlqSMuLDxH0> (14.09.23)
- Haataja, K. & Wicke, R.E., 2014a, Das Projekt „INNOCLILiG“. Innovative Wege und Werkzeuge zur Förderung der fächerübergreifenden Sprach- und Kulturvermittlung in Deutsch als Fremd- bzw. Unterrichtssprache. In: VDLiA, 2014, 208-211. Online: <https://www.aschendorff-buchverlag.de/res/user/vam/media/978-3-402-18210-9.pdf> (15.09.2023)
- Haataja, K. & Wicke, R.E., 2014b, Deutschsprachige Immersionsprogramme in den USA und Kanada. Eine bedeutende Variante des „Content and Language Integrated Learning in German“ (CLILiG). In: VDLiA, 2014, 216-223. Online: <https://www.aschendorff-buchverlag.de/res/user/vam/media/978-3-402-18210-9.pdf> (15.09.2023)
- Haataja, K. & Wicke, R.E. (Hrsg.), 2015, Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch. München: Hueber.
- Haataja, K. & Wicke, R.E., (Hrsg.), 2018, Fach- und sprachintegriertes Lernen auf Deutsch (CLILiG): Materialentwicklung, Lehrerbildung, Forschungsbegleitung. Berlin: ESV.
- Krumm, H-J., 2007, Patchwork oder Mehrsprachigkeitsstrategie? Plenarvortrag auf der Konferenz „Curriculum Linguae 2007“, Tampere, Finnland, September 2007. Internationale Fachkonferenz anlässlich des Abschlusses der europäischen Erhebungsstudie zu „CLILiG“. Online: <https://crealang.com/clilig/> (15.09.2023)
- Wicke, R.E., 2016, Die Struktur der Schule ist anders. Erprobung prototypischer Materialien an der Deutschen Schule Madrid. In: VDLiA, 2016, 273-279. Online: <https://www.aschendorff-buchverlag.de/res/user/vam/media/978-3-402-18212-3.pdf> (15.09.2023)

**Zum Autor:**



Kim Haataja, ao. Prof. Dr., Studium in Stavanger, Norwegen; Tampere, Finnland und Heidelberg, Deutschland; Promotion zum Dr. phil. (Deutsch als Fremdsprache) in Heidelberg, 2004; von 2002 bis 2010 Bereichsleiter am Staatlichen Institut für Lehrerfortbildung und Unterrichtsentwicklung in Finnland, seit 2009 ao. Professor für angewandte Sprachwissenschaften mit Schwerpunkt auf schulischer Fremdsprachenbildung an der Fakultät für Informationstechnologie und Kommunikationswissenschaften der Universität Tampere, Finnland; von 2016 bis 2022 internationaler Gastprofessor am Institut für Deutsch als Fremdsprachenphilologie (IDF) der Universität Heidelberg, Deutschland; seit 2020 Geschäftsführer von CRI Oy in Finnland, einem gemeinnützigen Spin-off-Unternehmen für

forschungsbasierten Innovationstransfer im Bereich der schulischen Sprachenbildung und deren Erforschung. Arbeitsschwerpunkte: Fachintegriert-immersiver Fremdspracherwerb; Deutsch als Fremd-, Schul- und Bildungssprache; Multimodalität des schulischen Fremdspracherwerbs und dessen Begleitung und Dokumentierung mittels Computertechnologie; europäische Sprachenbildungspolitik.

Kontakt: [pluriclil@crealang.com](mailto:pluriclil@crealang.com)