

DUFU

Deutschunterricht für Ungarn

INTERAKTIONEN
FESTSCHRIFT FÜR KATALIN BOÓCZ-BARNA

Redigiert von

Ilona Feld-Knapp
János Heltai
Patrícia Kertes
Berta Palotás
Anna Reder

DUfU – Deutschunterricht für Ungarn
Jahrgang 27 / Sonderheft 2015
Budapest

Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna
Sonderheft DUfU – Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von
Ilona Feld-Knapp, János Heltai, Patrícia Kertes, Berta Palotás, Anna Reder

Reihe herausgegeben von der Redaktion
Katalin Boócz-Barna, János Heltai, Patrícia Kertes, Anna Reder, Tünde Sárvári

Lektoriert von
Ilona Feld-Knapp, János Heltai, Patrícia Kertes, Berta Palotás, Rudolf Radenhausen,
Anna Reder, Susanne Ufer

ISSN 0237-5559
ISBN 978-963-12-2985-1

Umschlaggestaltung: Eszter Sarolta Molnár

Druck: Mester Nyomda

Budapest 2015

© Die Autoren des Bandes. Alle Rechte vorbehalten, insbesondere das der Übersetzung und des öffentlichen Vortrags, auch einzelner Teile. Kein Teil des Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung der Redaktion/der Autoren reproduziert, elektronisch verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

UDV – Ungarischer Deutschlehrerverband



INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	9
ILONA FELD-KNAPP:	
Diskurse in Lehrerzimmern. Überlegungen zur neuen Lehr- und Lernkultur in Ungarn.....	13
IDA DRINGÓ-HORVÁTH:	
Interaktion und Kooperation digital. DaF-Lehrwerke und ihre digitalen Ergänzungsmaterialien	27
GABRIELLA PERGE:	
Interaktionen in Texten.....	42
VIKTORIA ILSE:	
Aspekte der Lehrerausbildung: Zweisprachige LernerInnen im Unterricht.....	56
ANNA MAJOROSI – KÁLMÁN SÁNTHA:	
Metaphern zur Analyse der Ansichten von Hochschullehrenden. Ergebnisse einer Untersuchung und die Reflexion des methodischen Ansatzes	65
ANNA REDER:	
Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik	74
JÁNOS IMRE HELTAI:	
Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht von Roma-Schülern	89
PATRÍCIA KERTES:	
Zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht.....	106

TÜNDE SÁRVÁRI:

„Jedes Kind kann Sprachen lernen – wenn das Lehrwerk die Sprache der Kinder spricht.“

Überlegungen zur Anpassung an das sprachliche Niveau der Lernenden in den Lehrwerken

für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache121

ANDREA TACZMANN:

Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. Eine Fallanalyse zur Leistung der Höflichkeit bei

mündlicher Fehlerkorrektur.....135

DÓRA PANTÓ-NASZÁLYI:

Sprachmittlungskompetenz: über ihre Definition, Position und erwünschte curriculare

Emanzipation im ungarischen DaF-Unterricht152

PUBLIKATIONEN VON KATALIN BOÓCZ-BARNA171

AUTORINNEN UND AUTOREN DES BANDES179

Vorwort

Unsere Kollegin Dr. Katalin Boócz-Barna feiert 2015 ihren runden Geburtstag. Aus diesem Anlass gratulieren wir ihr herzlichst und wünschen ihr alles Gute, Gesundheit, Lust und Freude am Leben.

Dr. Katalin Boócz-Barna kann auf eine wunderbare Laufbahn als Lehrerin, Erzieherin, Universitätsdozentin und Forscherin und nicht zuletzt Fortbildnerin zurückblicken. Der runde Geburtstag ist eine gute Gelegenheit für uns alle, die wir sie kennen und zu schätzen wissen, sie dadurch zu würdigen, dass wir die wichtigsten Wendepunkte ihrer Laufbahn in Erinnerung bringen, um über ihre vielfältige und reichhaltige Laufbahn nachzudenken.

Dr. Katalin Boócz-Barna ist in Budapest geboren und ging hier zur Schule. An der ELTE in Budapest erwarb sie ihr Diplom in Deutsch und Russisch auf Lehramt. Nach dem Abschluss ihres Studiums widmete sie sich dem Unterricht beider Sprachen, ihr erster Arbeitgeber war das Budapester Kossuth Lajos Nationalitätengymnasium. An dieser Schule wurde sie als junge Lehrerin gleich zu Beginn ihrer Laufbahn vor eine große Herausforderung gestellt, ihre Aufgabe an dieser Schule zeichnete sich durch ein für die damalige Zeit noch als besonders schwierig geltendes Profil aus. Der Unterricht an dieser Schule umfasste nämlich über die Vermittlung von Sprachkenntnissen hinaus einen fremdsprachigen Fachunterricht, demzufolge musste sie ihren Lernenden im Abiturfach „Deutsche Literatur und Kultur“ einen Unterricht erteilen, der weit über den Sprachunterricht hinausging. Dieser Arbeitsbereich verlangte von der jungen Lehrerin eine hochgradige Motivation und gleichzeitig Kenntnisse und Kompetenzen, die sie sich in ihrem Beruf selbst erarbeiten musste. In dieser Situation musste sie lernen, sich fachlich selbstständig durchzusetzen und zu behaupten. Aus diesen ersten Berufserfahrungen konnte sie in hohem Maße fachliches Kapital schlagen, das eine Grundlage für ihren späteren Werdegang bildete. Dank ihrer guten Arbeit erhielt sie nach fünf Jahren eine Einladung an die Endre Ságvári Musterschule der ELTE. Diese Schule zählte zu den besten Schulen im Land, die Anstellung als Ausbildungslehrerin an dieser Schule bedeutete schon an und für sich eine große Anerkennung. Durch die Tätigkeit in der

Ausbildung nahm die Komplexität ihres Aufgabenbereiches für Dr. Katalin Boócz-Barna zu, die einerseits eine ständige Erneuerung und Erweiterung der Fachkenntnisse, andererseits eine große Flexibilität und vielseitige emphatische Fähigkeiten voraussetzte. An dieser Schule etablierte sie sich als Leiterin der Fachschaft Moderne Sprachen, diese Berufserfahrungen konnte sie dann am Ferenc Rákóczi Gymnasium als stellvertretende Direktorin gut verwenden, wo sie für eine kurze Zeit tätig war.

Anfang der 1990er Jahre wurde durch die historischen Ereignisse an den Universitäten in Ungarn ein neues Modell für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrenden für den schulischen Unterricht erarbeitet, um Lehrende auszubilden, die fähig sind, den großen Bedarf an guten Fremdsprachenkenntnissen den zeitgemäßen Anforderungen entsprechend unter institutionellen Rahmenbedingungen zu befriedigen. Dr. Katalin Boócz-Barna war eine der ersten Personen in Ungarn, die die Entstehung des neuen Modells von Anfang an unterstützte und es als eine große fachliche Möglichkeit und Chance für die Verbesserung der Ausbildung erkannte. Sie war in jeder Phase der Entwicklung und bei allen wichtigen Entscheidungen präsent, ihre Fachkenntnisse und Berufserfahrungen fließen in die Arbeit ein. Seit den 90er Jahren ist sie hauptberuflich im universitären Bereich tätig, erst war sie wissenschaftliche Mitarbeiterin, dann Oberassistentin und seit fast zehn Jahren arbeitet sie als Universitätsdozentin am Lehrstuhl für Sprachpraxis und Fachdidaktik am Germanistischen Institut der ELTE.

Ihre wissenschaftliche Karriere begann schon in den 90er Jahren, erst promovierte sie in Fachdidaktik und einige Jahre später verteidigte sie ihre PhD-Dissertation in Angewandter Linguistik. Sie ist Autorin von zahlreichen Publikationen, ihre PhD-Arbeit wurde in der Reihe „Budapester Beiträge zur Germanistik“ veröffentlicht. Im Mittelpunkt ihres wissenschaftlichen Interesses steht die Frage der Interaktionen, der zwischenmenschlichen Kommunikation. Sie greift ihr Forschungsthema aus verschiedenen Aspekten auf und zieht wichtige Konsequenzen in Bezug auf das Gelingen der unterrichtlichen Kommunikation.

Dr. Katalin Boócz-Barna kann in ihrer Tätigkeit Praxis und Theorie bzw. Lehre und Forschung systematisieren, integrieren und aufeinander beziehen. In beiden Bereichen zeigt sich ihr großes Engagement. Durch ihre Dynamik und Offenheit für das Neue gelingt

ihr, Theorie und Praxis zu bewegen. Demzufolge ist sie eine anerkannte Vertreterin der Fachdidaktik und der Angewandten Linguistik im In- und Ausland und damit renommierte Teilnehmerin verschiedener internationaler und einheimischer Projekte.

Dr. Katalin Boócz-Barna übt über den Arbeitsbereich am Lehrstuhl für Sprachpraxis und Fachdidaktik hinaus vielfältige Aktivitäten ehrenamtlich aus.

Jahre lang war sie Mitglied der Redaktion des Jahrbuchs für Ungarische Germanistik (JUG), sie betreute wissenschaftliche Publikationen zahlreicher in- und ausländischer AutorInnen im Fachbereich der Fachdidaktik. Sie ist Gründungsmitglied des Ungarischen Deutschlehrerverbandes und seit vielen Jahren leistet sie als Vizepräsidentin wertvolle Arbeit. Sie ist Mitveranstalterin der fachlichen Programme des Verbandes und gleichzeitig die Chefredakteurin der Zeitschrift Deutschunterricht für Ungarn (DUfU). Unter ihrer Leitung wurde die Zeitschrift inhaltlich erneuert und professionalisiert. Sie ist Mitglied des wissenschaftlichen Beirates der Cathedra Magistrorum, der Lehrerakademie des Eötvös Collegiums der ELTE.

Schließlich ist ihre Leistung in der Fortbildung der Fremdsprachenlehrenden besonders hervorzuheben. Die Bedeutung ihrer Tätigkeit als Fortbildnerin geht weit über die Grenzen Ungarns hinaus, sie ist eine herzlich willkommene Vortragende bei internationalen Programmen.

Die Arbeit von dr. Katalin Boócz-Barna hat über die fachlichen Inhalte hinaus eine wichtige Botschaft, alles Wichtige im Leben entscheidet sich auf persönlicher Ebene, die durch Toleranz und gegenseitiges Verständnis gekennzeichnet sein muss. Ihre Arbeit und ihre Person sind durch diese Einstellung geprägt. Sie fungiert für sie als fachliches und menschliches Credo im Leben und bildet die Grundlage für ihr beachtliches soziales Netzwerk sowohl in wissenschaftlichen Kreisen als auch privat.

Dr. Katalin Boócz-Barna ist eine hervorragende Fachexpertin, eine gute Kollegin, die hohes Ansehen bei allen genießt, die sie kennen und mit ihr zusammenarbeiten. Zum runden Geburtstag erhielt sie auch eine staatliche Anerkennung, den Apáczai Csere János

Preis. Dieser Preis wird in Ungarn vom Minister für Bildungswesen denjenigen Pädagogen verliehen, die durch ihre Tätigkeit zur Entwicklung ihres Fachbereichs maßgeblich beitrugen. Dr. Katalin Boócz-Barna zählt mit Recht zu dieser Gemeinschaft der Lehrenden-

Liebe Kati, herzliche Glückwünsche zum Geburtstag! Wir wünschen Dir viel Energie und Kraft für die bevorstehenden Aufgaben, und dass es Dir weiterhin gelingt, durch Deine Impulse uns alle anzuregen.

Budapest, den 09. 07. 2015

Ilona Feld-Knapp

Präsidentin des Ungarischen Deutschlehrerverbandes

Diskurse in Lehrerzimmern

Überlegungen zur neuen Lehr- und Lernkultur in Ungarn

Ilona Feld-Knapp

1. Einleitung

Die Kenntnisse und Kompetenzen, die Lehrende für die erfolgreiche Ausübung ihres Berufs brauchen, umfassen verschiedene Bereiche von Lehren und Lernen, die einander ergänzen, bedingen und als Ganzes die Grundlage für ihre Arbeit darstellen. Lehrendenkompetenzen werden im Allgemeinen als unterrichtsbezogene Kompetenzen und als übergreifende pädagogische, didaktische Kompetenzen beschrieben (Hallet 2006, Krumm – Riemer 2010). Zu den unterrichtsbezogenen Kompetenzen werden die fachliche, diagnostische, methodische, interkulturelle sowie die Beurteilungs- und Evaluationskompetenz gezählt. Der anderen Gruppe der Lehrendenkompetenzen werden die erzieherische, personale, soziale und kooperative Kompetenz zugeordnet. Ausgehend von der Überzeugung, dass die Lehrenden möglichst über alle Kompetenzen verfügen sollten, werden die Rolle und die Wichtigkeit der personalen und sozialen Kompetenzen im vorliegenden Beitrag hervorgehoben. „Jede lehrende Tätigkeit ist auf die erfolgreiche Etablierung interpersonaler Beziehungen angewiesen. Ohne diese können Lernende nicht erreicht werden. Das Gleiche gilt z.B. auch für den Kontakt mit den Eltern und Erziehungsberechtigten. Ebenso bedeutsam ist die Herstellung und Pflege von Formen der Kooperation im Kollegium und die Herstellung eines vertrauensvollen, guten Arbeitsklimas in der Schule“ (Hallet 2006: 34).

Die Kooperation und der kollegiale Austausch vollziehen sich durch Diskurse, fachliche Diskussionen. Die Fähigkeit, Diskurse zu führen, wird in der letzten Zeit als eine der Schlüsselkompetenzen in der neuen Lehr- und Lernkultur betrachtet und anerkannt, deren Bedeutung auch in Ungarn viel diskutiert wird (Boócz-Barna 2012, 2013, Feld-Knapp 2014).

Nach einer Auseinandersetzung mit den Begriffen von Diskurs und Diskurskompetenz gibt der Beitrag einen Überblick darüber, unter welchen Bedingungen der Anspruch auf die Neue Lehr- und Lernkultur entstand. Neue Lehr- und Lernkultur bezeichnet eine Kultur des Lehrens und Lernens, die einerseits auf Partnerschaftlichkeit, Gleichrangigkeit und gegenseitiger Wertschätzung basiert, auf eine Abkehr von einer Kultur der Autorität- und Hierarchie an schulischen Einrichtungen, andererseits bedeutet Neue Lehr- und Lernkultur die Ausweitung der Rahmenbedingungen des Unterrichts, eine Öffnung des Klassenzimmers und damit die Ausweitung der Schule als Ort des Lehrens und Lernens.

Auf die Umsetzung der neuen Lehr- und Lernkultur in Ungarn lässt sich anhand von Ergebnissen einer empirischen Untersuchung zum „beruflichen Selbstverständnis der DaF-Lehrenden“ schließen. Sie werden exemplarisch vorgestellt, um zu veranschaulichen, wie sich DaF-Lehrende im Sinne einer neuen Lehr- und Lernkultur unter ihren KollegInnen positionieren und ihre Aufgabe als KollegIn wahrnehmen (Feld-Knapp 2014). Die ausgewählten Beispiele repräsentieren die DaF-Lehrenden an der Grund- und Mittelschule sowie im Hochschulbereich.

2. Diskurs und Diskurskompetenz

Im alltäglichen Sprachgebrauch wird unter dem Begriff Diskurs eine thematische Erörterung oder eine Diskussion, ein „hin und her laufendes Gespräch“ (Graefen – Liedke 2008: 247) verstanden. Diskurse werden mündlich oder schriftlich immer zu einem Thema geführt.

„Mündliche Diskurse finden typischerweise als face-to-face-Kommunikation statt. Die kommunikative Tätigkeit der Beteiligten umfasst akustische und visuelle Momente. Die Handlungssituation ist durch das turn-taking der Beteiligten (Wechsel von Sprecher- und Hörerrolle) und durch wechselseitige Verstehenssicherung gekennzeichnet“ (Liedke 2010: 984).

Die Kommunikation als eine zwischenmenschliche Handlung erfüllt eine interaktive, strategisch genutzte Funktion (Boócz-Barna 2013, Heringer 2007). Die Interaktion wird dabei als gegenseitiges Handeln betrachtet. Eine Handlung von Person A beeinflusst Person B in ihrer darauffolgenden Handlung, deren Auswirkungen wiederum A in ihren weiteren Handlungen beeinflussen. Kommunikation läuft exemplarisch nach diesem Muster ab: Kommunikation ist daher als eine sprachliche Interaktion zu verstehen (Edmondson 1995: 175).

An Diskursen in Form von zwischenmenschlicher Kommunikation sind die Partner gegenseitig interessiert, wenn der Diskurs für sie gewinnbringend wirkt. Dies vollzieht sich in einem Prozess, in dem neue Erkenntnisse zum Kernthema durch die Einführung und Erweiterung von neuen Sachverhalten gewonnen werden können. Dabei werden die individuellen Positionen relativiert und revidiert. Die Teilnahme am Diskurs setzt damit erstens die Bereitschaft, sich am Diskurs zu beteiligen, und zum zweiten die Fähigkeit, den Diskurs mitzuverfolgen und mitzugestalten, voraus. Bereitschaft und Fähigkeit wirken zusammen und machen die beiden wichtigsten Komponenten der Diskurskompetenz aus.

In der Fremdsprachendidaktik wird der Begriff von Diskurskompetenz zum einen in Bezug auf die Lehrendenkompetenzen, die die Lehrenden in einer neuen Lehr- und Lernkultur zu besitzen haben, thematisiert. Zum zweiten wird der Begriff der Diskurskompetenz als Lehr- und Lernziel im kommunikativen Fremdsprachenunterricht behandelt. Sie stellt einen wichtigen Bestandteil der kommunikativen Kompetenz dar, die als das oberste Lehr- und Lernziel im Fremdsprachenunterricht gilt. Kommunikative Kompetenz entfaltet sich als Handlung und Diskurs im Unterricht (Piepho 1974: 16). Kommunikative Kompetenz bedeutet damit nicht nur in Situationen sprachlich angemessen handeln, sondern auch aus Handlungszusammenhängen heraustreten und reflektieren zu können (Bredella 2008: 47). Im Fremdsprachenunterricht wird also zwischen sprachlichem Handeln und Diskurs unterschieden, die beiden Bereiche können nur in einem Sprachlernprozess gefördert werden, der gleichzeitig als Bildungs- und Erziehungsprozess aufgefasst wird (Piepho 1974: 18).

Durch die Förderung der kommunikativen Kompetenz als neuen Aufgabenbereich der Fremdsprachenlehrenden nahm die Rolle der mitteilungsbezogenen Kommunikation im Klassenzimmer an Bedeutung zu, die Aufmerksamkeit wurde auf die Wichtigkeit des gegenseitigen Austausches gelenkt. In die unterrichtlichen Aktivitäten der Lehrpersonen fließen ihre autobiographischen Erfahrungen ein, sie prägen ihre Entscheidungen. Daher ist es von elementarer Bedeutung, dass sie selbst als Förderer der kommunikativen Kompetenz über die Fähigkeit verfügen zu kommunizieren und sich auszutauschen.

Die Förderung der kommunikativen Kompetenz umfasst die zwei Seiten einer Medaille, sie erfolgt einerseits individuell und auf die einzelnen Lernenden zugeschnitten. Andererseits wird die Sprachentwicklung, also das Ergebnis der Förderung erst durch den Sprachgebrauch in der Kommunikation mit den anderen erkennbar.

3. Der kollegiale Austausch als grundlegender Baustein der neuen Lehr- und Lernkultur

Lange Zeit galt die Auffassung, dass im Verhältnis von Lehren und Lernen dem ersten Begriff, also dem Lehren, eine Priorität zukommt, daher war die Rolle der Lehrenden als Wissensvermittler vorprogrammiert. Lehrende wurden als Subjekte, Lernende als Objekte der Unterrichtsgeschehnisse betrachtet. Die Aufgabe der Lernenden erschöpfte sich in der Wahrnehmung der Instruktionen der Lehrenden. Seit der kognitiven Wende in den 80er Jahren wird Lernen nicht mehr als Nachahmung, sondern als eine Aktivität aufgefasst, die von den Lernenden ausgeführt wird. Dank der konstruktivistischen Annahme, dass Lernen ein individueller Prozess ist und nur gelingen kann, wenn der Lernende ihn bewusst und eigenverantwortlich mitgestaltet, wurde die aktive Rolle der Lernenden beim Lernen erkannt (Wolff 1996). Statt durch Belehrung findet Lehren durch Förderung und Befähigung statt. Im Sinne einer neuen Lehr- und Lernkultur steht das Lernen im Mittelpunkt und Lehren wird als Optimierung betrachtet. Diese neue Relation der beiden Begriffe verlangt von der Lehrperson ein neues Rollenverständnis. Lehrer sollen die Funktion von Beratern, Begleitern, Unterstützern übernehmen und die Schüler nicht so sehr instruieren und belehren, sondern sie vielmehr befähigen, ihre eigenen Bedürfnisse selbstständig zu entdecken, zu erfüllen und das Gewünschte zu erlernen. Sie sollen Freiraum für persönliche Entfaltung, für dynamische Kompetenzen, für individuelle Schwerpunktsetzungen und Erfahrungsgewinn schaffen (Feld-Knapp 2014: 60 ff., Krumm 2006: 65).

Lernerorientierung als oberstes didaktisches Prinzip ist nun aber nicht einfach mit der Unterrichtspraxis zu vereinbaren. Die Berücksichtigung der individuellen Interessen und Bedürfnisse ist der wichtigste Motivationsfaktor im schulischen Unterricht, in dem die meisten Lernenden ihre Ziele, warum sie eine Fremdsprache erlernen wollen, noch nicht klar sehen und schon gar nicht formulieren können.

Für die Arbeit mit den Schülern ist eine kooperative und partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Kollegen unerlässlich, denn die Lernenden werden in unterschiedlichen Fächern unterrichtet und der Einfluss und die Wirkung, die auf sie ausstrahlen, müssen abgestimmt werden. Eine neue Lehr- und Lernkultur zeichnet sich durch Diskurse in Lehrerzimmern, durch die Zusammenarbeit und den Austausch über die

Organisation von neuen Lehr- und Lernformen und über die inhaltliche Gestaltung des Unterrichts aus (Hercz 1998a, b).

Auf diese komplexe und hoch differenzierte Lehrsituation müssten angehende Lehrer schon in ihrer Ausbildung vorbereitet werden. Das kann nicht anhand von Rezepten geschehen, sondern nur durch praktische Erfahrungen und Reflexion des eigenen Tuns. Sie müssen erstens mit der neuen Lehr- und Lernkultur vertraut gemacht werden und zweitens ihre Erfahrungen in dieser widersprüchlichen Unterrichtssituation (der Lehrer ist gleichzeitig Freund und Prüfer, Vermittlungsinstanz und Partner) reflektieren. Für die Überwindung dieser Widersprüche, für das Zurechtfinden im unterrichtlichen Alltag sind Professionalität, viel Geschick und Talent erforderlich (Feld-Knapp 2009).

4. Der kollegiale Austausch aus der Sicht der Lehrenden

Im Folgenden werden einige ausgewählte Auszüge einer Befragung, die im Kreise von praktizierenden Lehrpersonen im Grund-, Mittel- und Hochschulbereich durchgeführt wurde, behandelt. Die Lehrenden wurden im Rahmen einer qualitativ angelegten Untersuchung mit der Zielsetzung befragt, ihr berufliches Selbstverständnis herauszufinden (Feld-Knapp 2014). Zur Verdeutlichung ihrer Aussagen werden Mitschriften der Befragung in Auszügen angegeben (s. Anhang). Die Textauszüge sind im Original wiedergegeben, daher weisen sie Merkmale der gesprochenen Sprache auf.

Das berufliche Selbstverständnis ist ein komplexer Begriff und beinhaltet mehrere Bereiche. Die Befragung hat sich zum Ziel gesetzt, den Begriff ganzheitlich zu erfassen. Einen wichtigen Bereich machen die Fragen aus, die sich auf die Rolle der Lehrenden in der Gemeinschaft von anderen Lehrenden richten. Dabei ging es um die folgenden Aspekte:

- Welche Zusammenarbeit gibt es zwischen den Lehrenden?
- Wie läuft diese Zusammenarbeit ab?
- Wie funktionieren Sie als Lehrende? Als Kollege?
- Was für eine Gesprächskultur benötigt man, um mit anderen zusammenarbeiten zu können?
- Wie können Sie sich privat und fachlich austauschen?

Die Textauszüge wurden für den vorliegenden Beitrag ausgewählt, um die Vielfalt unter den Lehrenden aufzuzeigen. Die Antworten der einzelnen befragten Personen (I-II-III: Mittelschulbereich, IV-V-VI: Grundschulbereich, VII-VIII-IX-X: Hochschulbereich) zeichnen sich daher durch viele Gemeinsamkeiten, aber auch durch individuelle Unterschiede aus.

Laut Befragung sind die Konturen der Neuen Lehr- und Lernkultur im Bewusstsein der befragten Lehrenden eindeutig erkennbar. Die Textauszüge aus der Befragung zeigen, wie sich die Neue Lehr- und Lernkultur bei den Lehrenden konkret durchsetzt. Es ist allerdings interessant zu beobachten, wie Lehrende auf die Fragen reagieren, wie sie Erfahrungen mit der neuen Lehr- und Lernkultur reflektieren und welche Einstellung und welches Verständnis von einer kollegialen Zusammenarbeit sie entwickelt haben. Es ist offensichtlich, dass der Kontext dabei keine entscheidende Rolle spielt, es kommt immer auf die Gemeinschaften, auf die menschlichen Beziehungen an. Das Zurechtfinden in der Neuen Lehr- und Lernkultur stellt einen wichtigen Bestandteil des beruflichen Selbstverständnisses der Lehrenden dar.

Durch die Antworten sind drei Bereiche in Bezug auf die Neue Lehr- und Lernkultur eindeutig zu erfassen und hervorzuheben, die jedoch eng miteinander zusammenhängen und einander bedingen: die Wichtigkeit der guten fachlichen Zusammenarbeit, des kollegialen Austausches, der positiven menschlichen Beziehungen und nicht zuletzt die Rolle der Gesprächskultur.

Aufgrund der Aussagen der befragten Lehrpersonen lassen sich folgende Tendenzen in Bezug auf die Umsetzung der Neuen Lehr- und Lernkultur erfassen:

- Die gute Zusammenarbeit zwischen den Lehrenden zeichnet sich durch gemeinsame außerunterrichtliche Aktivitäten: Projektarbeit, Schüleraustausch sowie Teamarbeit, Einigung bei der Lehrwerkauswahl, Besprechungen von fachlichen Problemen, gegenseitige Beratung, freiwillige Hilfestellung und Austausch von Materialien aus.
- Die individuelle Wahrnehmung des eigenen Ich-s als Kollege weist auf die Erwartungen an Kollegialität und auf den bewussten Umgang mit den Voraussetzungen für gegenseitiges Vertrauen hin. Toleranz, Offenheit, Aufgeschlossenheit, vertraute Atmosphäre, gegenseitiges Interesse, Partnerschaftlichkeit sind die wichtigsten Begriffe, die die Neue Lehr- und Lernkultur prägen.

5. Fazit

Der Beitrag hat sich zum Ziel gesetzt, Erkenntnisse zur Umsetzung der Neuen Lehr- und Lernkultur in Ungarn auf Grund der Befragung von praktizierenden DaF-Lehrenden zu gewinnen. Nach einer Auseinandersetzung mit den Begriffen der Neuen Lehr- und Lernkultur sowie von Diskurs und Diskurskompetenz wurde auf die Voraussetzungen und Bedingungen, die der Neuen Lehr- und Lernkultur zugrunde liegen, eingegangen. Dabei spielen viele Faktoren zusammen, hervorzuheben sind das neue Verständnis von Lehren und Lernen und die Position der Schule als Bildungsinstitution.

Diskurse in den Lehrerzimmern als Erscheinungsformen des kollegialen Austausches sind konstituierende Bausteine der neuen Lehr- und Lernkultur, die zukünftig mit Sicherheit an jeder schulischen Einrichtung an Bedeutung gewinnen werden und daher systematisch verstärkt und ausgebaut werden müssen. Die Wichtigkeit der Diskurskompetenz bei den Lehrenden geht über den kollegialen Austausch allerdings hinaus und leistet auch dazu einen wesentlichen Beitrag, dass sich Lehrende in der Gesellschaft besser zu behaupten lernen, um für sich selbst mehr Anerkennung zu erwerben. Diese Aufgabe und gleichzeitig diese Verantwortung können sie sich nicht ersparen.

Literatur

- Boócz-Barna, Katalin (2012): Wirksamkeit der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache: Welches Wissen erfordern unterrichtliche Interaktionen? In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung: Fremdsprachenlehrer in Ungarn (Cathedra Magistrorum. CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös Collegium, S. 107–125.
- Boócz-Barna, Katalin (2013): Zur Erneuerung der Interaktion im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth – Öhl, Peter – Péteri, Attila – V. Rada, Roberta (Hrsg.): Dynamik der Sprache(n) und Disziplinen: 21. internationale Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest (Budapester Beiträge zur Germanistik 70). Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet, S. 249–255.
- Bredella, Lothar (2008): Hans-Eberhard Piephos Konzept der kommunikativen Kompetenz: Eine Herausforderung für die Fremdsprachendidaktik. In: Legutke,

- Michael K. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision. Tübingen: Narr, S. 43–64.
- Edmondson, Willis J. (1995): Interaktion. In: Bausch, Karl-Richard – Königs, Frank – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht 3. Auflage. Tübingen: Francke, S. 175–180.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger, Lydia – Masát, András – Tichy, Ellen (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008. Budapest / Bonn: GUG / DAAD, S. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium Verlag.
- Graefen, Gabriele – Liedke, Martina (2008): Germanistische Sprachwissenschaft. Deutsch als Erst-, Zweit- oder Fremdsprache. Tübingen: Francke, S. 247–250.
- Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten (Uni-Wissen Kernkompetenzen). Stuttgart: Klett.
- Hercz, Mária (1998a): Professzionális tanárképzés és -továbbképzés az Európai Unióban II. In: Iskolakultúra, S. 50–65.
- Hercz, Mária (1998b): A képzők képzése új módszerekkel – lépések az iskola megújítása felé. In: Dr. Bábosik, István – Dr. Koncz, István (szerk.): A szociális életképesség megalapozása az iskolában. PEM Tanulmányok IX., Valóság – térkép tanulmányok VIII. Budapest: Professzorok az Európai Magyarországért Egyesület, S. 140–185.
- Heringer, Hans-Jürgen (2007): Interkulturelle Kommunikation. 2. Auflage. Tübingen: Francke, S. 10–26.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut/Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 60–76.
- Krumm, Hans-Jürgen – Riemer, Claudia (2010): Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35. 2). Berlin / New York: de Gruyter, S. 1340–1351.
- Liedke, Martina (2010): Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35. 1). Berlin / New York: Walter de Gruyter, S. 983–991.
- Piepho, Hans-Eberhard (1974): Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht. Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23, S. 541–560.

Anhang

Befragte I (39): Ausbildungslehrerin an einem Gymnasium

Welche Zusammenarbeit gibt es zwischen Lehrern? Wie läuft die Zusammenarbeit ab?

Zusammenarbeit unter Kollegen kommt schon manchmal vor. Projekte sind ein gutes Beispiel dafür. Bei Schüleraustauschprojekten, wo wir dichte naturwissenschaftliche Themen haben, haben wir Kollegen eingeschaltet, die aus diesem Fachgebiet kommen. Das war sehr erfolgreich.

Auch Schüleraustausch ist ein Beispiel, wenn die andere Schule unsere Schule erleben will. Es gibt aber auch Lehrer, die in andere „Rollen schlüpfen“. Mir fällt beispielsweise ein Musiklehrer ein, der eigentlich auch ein Deutschlehrer ist, der das gerne tut, und für uns Stunden hält auf Deutsch über ungarische Musik. Das macht manchmal auch der Tanzlehrer. Zusammenarbeit auf diesem Gebiet mit diesen Kollegen ist jetzt im Gange. Dass wir bei Projekten Lehrer ansprechen, das wird auch gerne angenommen. Ich würde gerne sehen, dass wir vielleicht Projekte mit den eigenen Schülern durchführen, wo nicht nur ein Deutschlehrer, sondern auch ein Lehrer von einem anderen Gebiet da ist. Ich habe das schon manchen Kollegen als Idee aufgeworfen, aber das ist noch nicht Realität, das ist die Zukunft.

Wie funktionieren Sie als Lehrer, als Kollege?

Mich sprechen manchmal Kollegen an, die Deutsch lernen oder sich weiterentwickeln möchten. Es kommt manchmal vor, dass ich so Bücher ausborge. Es ist auch ein paar Mal vorgekommen, dass ich angeboten habe, Konversation mit den Kollegen zu führen.

Es kam neulich vor, dass Kollegen mit uns beim Schüleraustausch mitgemacht haben. Kollegen, die nicht Deutsch in der Schule unterrichten, und das ist vielleicht auch ein Gebiet, auf dem wir ein bisschen aufbauen könnten. Ich gebe im Kollegium auch zu verstehen, dass ich da bin und helfen möchte. Ich möchte sogar, dass mir Fragen gestellt werden, da dadurch lebendige Kontakte zur fremden Sprache Deutsch entstehen können. Ich finde, das ist ein sehr wichtiger Punkt.

Welche Gesprächskultur benötigt man, um mit Anderen zusammenarbeiten zu können?

Das ist eine schwierige Frage, weil das natürlich nicht einfach ist. Wir sind in Deutschland und ich spreche ziemlich gut Deutsch während der Kollege Experte auf einem anderen Fachgebiet ist. Die Entstehung einer angenehmen Atmosphäre ist wichtig, damit er oder sie keine Hemmungen hat, sich in dieser Sprache auszudrücken. Auf der anderen Seite müsste ich dazu natürlich auch zeigen, dass ich hilfreich beistehe und dass ich sie oder ihn auf ihrem/seinem Fachgebiet voll anerkenne, dass wir wirklich so eine Zusammenarbeit durchführen können, indem ich zum Beispiel mein Sprachwissen, -können gebe und er oder sie das Wissen auf seinem/ihrer Fachgebiet. So eine Atmosphäre wäre schön, vielleicht ist es machbar.

Können Sie sich privat und fachlich austauschen?

Ja. Es gibt natürlich Kollegen, wo wir auch Freundschaften pflegen, und es gibt andere Kollegen, mit denen ich mich eher über fachliche Sachen austausche. Beides.

Befragte II (30): Gymnasiallehrerin an einem Nationalitätengymnasium

Welche Zusammenarbeit gibt es zwischen Lehrern?

Es ist unterschiedlich, aber es kommt häufig zu: Teamarbeit, Austausch von Material und Austausch von Klassenarbeiten. Auch bei der Abnahme von mündlichen Prüfungen, geschieht es, dass man zusammenarbeitet.

Wie läuft diese Zusammenarbeit ab?

Auch hier ist es unterschiedlich, manche lassen sich in die Karten schauen und manche nicht, aber wenn sich Lehrer in die Karten schauen lassen und wenn man Kollegen findet, mit denen man gut zusammenarbeiten kann, ist es natürlich erleichternd, auf jeden Fall.

Wie funktionieren Sie als Lehrer? Als Kollege?

Wie ich als Lehrer funktioniere, das könnten wahrscheinlich am besten meine Schüler und meine Kollegen beurteilen. Also ich denke, dass ich gerne im Team arbeite, also ich glaube deshalb auch, dass ich teamfähig bin. Wie ich als Lehrer funktioniere? Von Schülern lautet eine häufige Rückmeldung, dass ich tolerant bin, und dass ich, auch wenn sie keine Lust mehr haben Deutsch zu lernen (in Deutsch ist das häufig in der Oberstufe der Fall), nicht ablasse, ihnen noch weiter was beibringen zu wollen, also dass ich mich nicht so schnell runterziehen lasse, und mich nicht so schnell anstecken lasse von der negativen Stimmung.

Welche Gesprächskultur benötigt man, um mit anderen zusammenarbeiten zu können?

Ich finde es sehr wichtig, da es ein anstrengender Beruf ist, der den ganzen Tag Aufmerksamkeit erfordert, dass man einander mit Respekt behandelt und einander zuhören kann. Man muss nicht immer alles besser wissen und nicht immer alles direkt sagen. Ich habe in jedem Kollegium Kollegen gefunden, mit denen ich mich sowohl privat als auch fachlich austauschen kann. Wobei ich sagen muss, dass es hier im Ausland noch einmal wichtiger ist, sich auch privat austauschen zu können. Das hat im Inland nicht so im Vordergrund gestanden in der Schule, da war es einfach wichtig, dass man sich fachlich gut verstanden hat und dann ist man nach Hause gefahren. Hier im Ausland spielt freundschaftlicher, privater Austausch eine größere Rolle. Man möchte sich auch mitteilen können, wenn es einem gerade nicht so gut geht.

Befragte III (50), Ausbildungslehrerin am Gymnasium

Welche Zusammenarbeit gibt es zwischen Lehrern?

Ich kann behaupten, dass es an unserer Schule eine funktionierende Lehrergemeinschaft gibt. Wir arbeiten zusammen, und wir haben ein sehr gutes Team. Wir helfen einander, wir kommunizieren sehr oft, wir geben einander verschiedene Materialien, bei der Lehrwerksauswahl helfen wir uns ebenso. Natürlich arbeitet man nicht mit allen zusammen. Wir sind ungefähr achtzig an der Zahl und es wäre unmöglich, jeden sympathisch zu finden. Wir halten aber zusammen, wenn es darauf ankommt.

Wie läuft diese Zusammenarbeit ab?

Diese Zusammenarbeit läuft so ab, dass wir einander helfen, einander keine Zusatzarbeit bereiten, kommunizieren, uns Tipps geben und uns über unsere gemeinsamen Schüler austauschen. Das ist alles Zusammenarbeit.

Wie agieren Sie als Lehrer und als Kollege?

Wie ich als Lehrerin funktioniere, darüber habe ich wahrscheinlich schon vieles gesagt. Als Kollegin habe ich keine Schwierigkeiten. Meine Kollegen und ich helfen uns gegenseitig und wir geben einander Tipps bei erzieherischen Problemen und natürlich auch beim Deutschunterricht.

Welche Gesprächskultur benötigt man, um mit anderen zusammenarbeiten zu können?

Was die Gesprächskultur betrifft, muss man diplomatisch sein. Man muss daran denken, dass man mit älteren und jüngeren Kollegen gleichgestellt kommuniziert. Man muss immer freundlich bleiben, egal ob privat oder beruflich. Im engen Freundeskreis habe ich keine Kolleginnen, aber wir kommen manchmal auch privat zusammen. Wir trinken zusammen einen Kaffee, wir sprechen dann natürlich über private Dinge, aber vor allem über schulische und fachliche Sachen. Also man muss einander schätzen und dann läuft alles.

Befragte IV (55), Grundschullehrerin

Was meinen Sie, gibt es eine Zusammenarbeit zwischen den Fremdsprachenlehrern? Wie läuft diese Arbeit?

Ich kann darüber nicht viel Positives sagen. Jeder arbeitet eher für sich. Eher wetten sie miteinander, anstatt einander zu helfen und zu unterstützen. Die Zusammenarbeit ist formal.

Wie können Sie sich privat und fachlich austauschen?

Bei den verschiedenen Wettbewerben kommen die Lehrer zusammen, diejenigen, welche sich noch nicht kennen, tauschen sich dabei oft fachlich besser aus. Leider sind die meisten Menschen heute Besserwisser und nicht besonders offen und neugierig.

Inwieweit verfügen Sie über die zum fachlichen Austausch nötige Gesprächskultur?

Ich denke, soweit ich sie brauche, verfüge ich auch darüber.

Befragte V (35), Grundschullehrerin

Was meinen Sie, gibt es eine Zusammenarbeit zwischen den Fremdsprachenlehrern? Wie läuft diese Arbeit?

Ja, es gibt eine Zusammenarbeit zwischen uns. Wir können auch Erfahrungen untereinander austauschen: Wenn ein Problem auftaucht (z. B. gibt es einige Schüler, die an Dyslexie oder Dysgraphie leiden), besprechen wir zusammen, wie man den Verlauf der Lehrstrategie für die problematischen Schüler im Unterricht effizienter machen könnte, um ihnen den Lernprozess und die Aneignung des Lehrstoffes erleichtern zu können. In der Didaktik versuchen wir immer neue Methoden zu benutzen, um den Unterricht und den Lehrstoff interessanter zu machen, z. B. Benutzung der interaktiven Tafel, Gruppenarbeit für die Schüler usw.

Wie können Sie sich privat und fachlich austauschen?

Die Probleme, die im Lehrprozess vorkommen, besprechen wir miteinander. Wir fragen andere Kollegen um Rat, geben ihnen Ratschläge leihen einander Lehrmittel, teilen innovative Ideen miteinander, pflegen Kontakte zu anderen Fremdsprachenlehrern und tauschen Berufserfahrungen aus.

Befragte VI (30), Grundschullehrerin

Was meinen Sie, gibt es eine Zusammenarbeit zwischen den Fremdsprachenlehrern? Wie läuft diese Arbeit?

Ja, es gibt eine Zusammenarbeit, aber ich finde sie nicht so eng. Wir besprechen einige sprachliche Erscheinungen, manche Probleme während des Unterrichts. Ich finde aber, dass ich Glück habe, denn wenn ich etwas nicht weiß oder nur unsicher bin, dann kann ich meine unmittelbaren Kolleginnen fragen - eine davon ist sogar Muttersprachlerin. Sie sind immer hilfsbereit.

Wie können Sie sich privat und fachlich austauschen?

Über Privatleben sprechen wir oberflächlich, aber wir helfen einander fachlich viel. Wenn jemand von uns z. B. an einer Weiterbildung teilnimmt, dann wird den anderen darüber erzählt.

Inwieweit verfügen Sie über die zum fachlichen Austausch nötige Gesprächskultur?

Meiner Meinung nach verfüge ich über die nötige Gesprächskultur, denn ich kenne die methodologische Fachsprache, da ich das Lehrerhandbuch oft studiere. Ich bin davon überzeugt, dass unsere Absicht wohlwollend und unterstützend ist, und außerdem kann ich meine Probleme und Lösungsvorschläge deutlich und assertiv formulieren.

Befragte VII (40) Hochschullehrerin

Welche Zusammenarbeit gibt es zwischen Lehrern?

Hier? Oder allgemein? Also, hier bei uns ist es leider so - ich sage besser nicht „leider“ – dass wir ziemlich unabhängig voneinander sind. Das ist wohl die Eigenartigkeit unseres Berufes. Wir können unsere Kurse so gestalten, wie wir möchten. Wenn die Kurse nicht nacheinander kommen oder nicht miteinander verknüpft sind, dann müssen wir miteinander nicht zusammenarbeiten. Man kann natürlich bei problematischen Fällen miteinander sprechen, oder einander beraten.

Wie läuft diese Zusammenarbeit ab?

Damit wurde auch diese Frage beantwortet.

Wie funktionieren Sie als Lehrer? Als Kollege?

Ich denke, vielleicht nicht ganz so schlecht. Ich glaube, ich habe einen guten Kontakt zu den Studenten, das heißt, dass sie mich als Lehrer annehmen und akzeptieren. Auch unter den Kollegen funktioniert es gut – es gibt keine Schwierigkeiten.

Welche Gesprächskultur benötigt man, um mit anderen zusammenarbeiten zu können?

Gesprächskultur? Also die Sprache? Was mir oft fehlt, das ist die Toleranz, das man einander beim Sprechen toleriert, es wird oft unterbrochen und man lässt den anderen nicht aussprechen. Es ist auch wichtig, dass man die Meinung der anderen akzeptiert. Das sind bezüglich der Gesprächskultur die notwendigsten Eigenschaften, die mir momentan eingefallen sind.

Wie können Sie sich privat und fachlich austauschen? Privat mit den Kollegen? Gibt es private Kontakte zwischen Kollegen?

Ja, wir sind fast den ganzen Tag hier im Haus. Natürlich habe ich mit den Kollegen, mit denen ich öfter wegen irgendwas zusammenkommen muss, schon auch private Themen, über die wir sprechen. Es hat sich eine sehr gute Gemeinschaft bei uns ausgebildet, also kann ich sagen, dass das Arbeitsklima hier sehr gut ist, vor allem mit Kollegen, mit denen ich öfter zu tun habe. Fachlich kann ich mich mit ihnen weniger austauschen, weil in dieser Gemeinschaft kein anderer von meinem Fach ist, die meisten unterrichten Literatur, Englisch und andere Sprachen. Aber mit den

Engischlehrern sprechen wir manchmal darüber, wie man das eine oder das andere Thema unterrichtet, und darüber, welche Spiele man im Unterricht verwenden kann. An sich läuft es ganz gut.

Befragte VIII (43) Hochschullehrerin

Welche Zusammenarbeit gibt es zwischen Lehrern?

Ich frage oft meine Kollegen, ich interessiere mich für ihre Meinungen, ich bitte sie auch um Ratschläge, wie sie bestimmte Dinge machen. Ich frage auch oft unsere Lektoren, wie man einige Ausdrücke verwenden kann. Das finde ich sehr wichtig.

Wie läuft diese Zusammenarbeit ab?

Ich frage sie persönlich. Manchmal schicke ich ihnen auch eine E-Mail, und ich erkundige mich nach den Informationen, die ich brauche.

Wie funktionieren Sie als Lehrer? Als Kollege?

Ich spreche oft mit meinen Studenten und Studentinnen. Ich bin sehr offen, wenn sie Fragen haben, dann können sie sich an mich wenden, und ich versuche immer höflich zu ihnen zu sein und ihnen zu helfen.

Und als Kollege?

Auch hier versuche ich immer höflich zu sein, und wenn jemand meine Hilfe braucht, wie zum Beispiel bei dieser Umfrage, dann versuche ich mein Bestes zu tun.

Welche Gesprächskultur benötigt man, um mit anderen zusammenarbeiten zu können?

Höflichkeit ist – wie ich schon gesagt habe – sehr wichtig, und auch Bescheidenheit.

Wie können Sie sich privat und fachlich austauschen?

Also meistens diskutieren wir über fachliche Dinge, aber ich habe auch Kollegen, die nicht nur Kollegen sind, sondern auch Freunde. Wir treffen uns manchmal nach dem Unterricht, nach der Schule, hin und wieder organisieren wir auch Programme. Mit der amerikanischen Lektorin bin ich zum Beispiel dieses Jahr nach Wien gefahren, und wir sind auch jetzt noch in Kontakt.

Befragte IX (34) Hochschullehrerin

Was meinen Sie, gibt es eine Zusammenarbeit zwischen den Fremdsprachenlehrern? Wie läuft diese Arbeit?

Ja, es hängt davon ab, aber meistens – glaube ich – gibt es eine Zusammenarbeit, aber sie ist nicht so stark. Wir helfen uns gegenseitig. Wenn ich eine Kontrollarbeit zusammenstelle, dann mache ich das nicht nur für mich, sondern auch für meine Kollegin und für den Unterricht generell, alles was ich sammle oder zusammenbringe, das behalte ich nicht nur für mich, sondern das gebe ich auch gerne weiter.

Wie können Sie sich privat und fachlich austauschen?

Das ist schwierig. Eigentlich habe ich nicht so viel Kontakt zu anderen Fremdsprachenlehrern. Es stimmt schon, wenn ich etwas privat brauche, dann gibt es Kollegen und Kolleginnen, die ich anrufe und fragen kann: du, hast du das oder das oder kannst du mir dabei helfen. Aber in fachlichen Sachen, glaube ich, tauschen sich die Fremdsprachenlehrer nicht so gern aus.

Inwieweit verfügen Sie über die zum fachlichen Austausch nötige Gesprächskultur?

Ich glaube schon, dass ich diese Regeln beherrsche. Wenn ich mich an eine Kollegin oder an einen Kollegen wenden muss, dann bin ich höflich und eher schüchtern und drücke mich mit bescheidenen Worten aus.

Befragte X (39) Hochschullehrerin

Welche Zusammenarbeit gibt es zwischen Lehrern?

Unsere Hochschule befindet sich in drei verschiedenen Gebäuden, deshalb sehe ich manche Kollegen, mit denen ich eigentlich in demselben Institut arbeite, nur sehr selten. Bei den Kursen besprechen wir die Rahmenbedingungen, zum Beispiel die Zahl der Klausuren in einem Semester. Wir besprechen auch im Allgemeinen, was wir in den verschiedenen Gruppen gemacht haben, wir tauschen die Materialien aus. Eine feste Zusammenarbeit gibt es bei uns aber nicht.

Wie läuft diese Zusammenarbeit ab?

Wie ich schon gesagt habe, wir können einander fragen, wenn wir ein Problem haben oder wenn wir etwas brauchen. Wir zeigen einander auch, wenn wir etwas Interessantes gefunden haben, aber eine feste Zusammenarbeit gibt es nicht.

Wie funktionieren Sie als Lehrer? Als Kollege?

Ich glaube und hoffe, dass ich ein guter Lehrer bin. Ich habe einen guten Kontakt zu meinen Studenten und meine Stunden sind immer voll. Es heißt, dass am Anfang des Semesters immer mehr Studenten in meine Kurse wollen als aufgenommen werden können. Deswegen glaube ich, dass ich keine schlechte Lehrerin bin, wenn so viele Studenten in meine Stunden möchten. Als Kollege? Vielleicht bin ich hier auch nicht schlecht. Mit einer Ausnahme habe ich mit allen meinen direkten Kollegen einen guten Kontakt.

Welche Gesprächskultur benötigt man, um mit anderen zusammenarbeiten zu können?

Höflichkeit und Toleranz. Und auch Geduld.

Wie können Sie sich privat und fachlich austauschen?

Private Beziehungen habe ich mit 2 Kolleginnen, beide unterrichten Englisch. Wir organisieren gemeinsame Programme, regelmäßig machen wir „Cafévormittage“, und auch andere Programme. Mit einer meiner Kolleginnen, mit der ich schon seit vielen Jahren zusammenarbeite, habe ich eine besonders feste Freundschaft, da kommen auch unsere Familien zusammen. Fachlich austauschen kann ich mich auch mit meiner Institutsleiterin, von ihr habe ich sehr viel gelernt, obwohl sie sich mit der englischen Fachdidaktik beschäftigt.

Interaktion und Kooperation digital

DaF-Lehrwerke und ihre digitalen Ergänzungsmaterialien

Ida Dringó-Horváth

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, lernbezogene Interaktion in der digitalen Lernumgebung näher zu untersuchen und durch eine vergleichende Analyse mit herkömmlichen unterrichtlichen Interaktionsformen das benötigte Lehrer- und Lernerwissen zum erfolgreichen unterrichtlichen Handeln zu erarbeiten. Ferner soll auch das Angebot digitaler Ergänzungsmaterialien zu gängigen DaF-Lehrwerken von marktführenden Verlagen in Ungarn untersucht werden: inwieweit lassen sich interaktions- und kooperationsfördernde Elemente unter den Zusatzmaterialien finden?

1. Begriffserklärungen für die digitale Lernumgebung

1. 1. Interaktion und Kooperation in der digitalen Lernumgebung

Unter *Interaktion* versteht man eine intentionale, wechselseitige und partnerorientierte Beeinflussung der Beteiligten, mit dem Ziel der gegenseitigen Verständigung (Boócz-Barna 2012, Kotthoff 2012). Für die unterrichtliche Interaktion gilt, dass sie symmetrisch (Gleichbeteiligung) oder asymmetrisch / komplementär (unterschiedliche Beteiligung) sein kann (Boócz-Barna 2012, Barkowski – Krumm 2010), wobei im modernen, handlungsorientierten DaF-Unterricht eher die erstere Form als zielführend und daher als wünschenswert bezeichnet werden kann. Die unterrichtlichen Interaktionen verlaufen meist in verschiedenen Arbeits- oder *Kooperationsformen*. Diese regeln „die Beziehungsstruktur des Unterrichts“ und sie „haben eine äußere, räumlich-personal-differenzierende und eine innere, die Kommunikations- und Interaktionsstruktur regelnde Seite“ (Meyer 1987: 138).

Die *Interaktion in der digitalen Lernumgebung* bezieht sich einerseits auf die Fähigkeit eines informationsverarbeitenden Systems, auf Beiträge von Nutzern zu reagieren. Diese Mensch-Computer-Interaktion entsteht z.B. durch die Wahl des eigenen Lernweges (hypermediale Verzweigungsmöglichkeiten im Programm / Lernangebot) oder durch die Rückmeldungsfähigkeit interaktiver Sprachlernsoftware. Andererseits können wir hier auch über Interaktionen unter Menschen via Computer sprechen: tutorierte bzw. auf Kommunikation und Kooperation aufbauende Online-Lernphasen in Blended-Learning oder Online-Lernszenarien (Dringó-Horváth 2011, Kotthoff 2012, Reusser 2003, Warschauer – Meskill 2000). Typisch ist weiterhin, dass das „klassische Sender-Empfänger-Verhältnis [...] spätestens seit Web 2.0 durch den sogenannten user generated content austauschbar [ist]“ (Rösler 2010: 1205).

1. 2. Lehrwerke bzw. Lehr- und Lernmaterialien in der digitalen Lernumgebung

„Mit Begriffen wie Lehrbuch, Lehrwerk, Unterrichts- bzw. Lehrmedium, Lehr- und Lernmaterialien u. a. wird all das bezeichnet, was dazu dient, Lernen anzuregen, zu stützen und zu steuern“ (Krumm 2010: 1215). Die Bezeichnung *Lehrwerk* lässt sich vom *Lehrbuch* abgrenzen, indem es beim ersteren um systematisch aufeinander bezogene Materialien geht, wo schriftliche, gedruckte Elemente mit weiteren, ergänzenden Medien (CD-ROM, Folie, Lernplattform etc.) einen Medienverbund bilden, und sie grenzt sich auch von der Bezeichnung des *Lehrmaterials* ab, denn sie liefert auch „Vorgaben für Lehr- / Lerninhalte (Texte) und deren Anordnung (Progression) als auch Vorgaben für den Lernprozess (Aufgaben, Lehr- und Lernhinweise z.B. im Lehrerhandbuch)“ (Krumm – Ohms-Duszenko 2001: 1029). Der Versuch, zwischen *Lehr- und Lernmaterialien* eine Unterscheidung zu machen, beruht auf der Annahme, dass bestimmte Materialien vorrangig von den Lehrenden oder von den Lernenden gebraucht werden, wobei der letztere Begriff eher bei Materialien für Selbstlernzwecke geltend gemacht werden kann (Krumm – Ohms-Duszenko 2001).

Klassische Lehrwerkkonzepte werden durch den Einfluss der medialen Entwicklungen unserer Zeit immer mehr durch elektronische Medien erweitert, deren Einbindung in die Lehrwerkinhalte und -Struktur unterschiedlich stark sein kann bzw. deren Einsatzziele im Lehr- und Lernprozess auch eine große Variationsbreite aufweisen. So werden digitale

DaF-Ergänzungsmaterialien in *lehrwerkbegleitende und lehrwerkunabhängige digitale Materialien* eingeteilt (Rösler 2010: 1207). Über die weiteren diesbezüglichen Perspektiven schreibt Rösler folgendermaßen:

„Über die Begleitung von printgeleiteten Lehrwerken durch digitales Material hinaus entwickelt sich eine Diskussion darüber, ob und wie weitgehend in Zukunft der gesamte Lehrwerkbereich digitalisiert wird. Dies kann zum einen bedeuten, dass mit einem Konzept wie Lehrwerk on demand durch das Zusammenspiel von zentraler und peripherer Materialproduktion eine größere Zielgruppen- und Lernzielgenauigkeit von Lehrwerken erreicht wird, zum anderen wird gefragt, ob Lehrwerke insgesamt nur noch digitalisiert als Online-Lehrwerke zur Verfügung stehen werden“ (Rösler 2010: 1207).

2. Potenziale digitaler Medien für adäquate unterrichtliche Interaktionen

2. 1. Unterschiede im Vergleich zu traditionellen Interaktionsformen

Laut Forschungsergebnissen lässt sich feststellen, dass sich unterrichtliche Interaktionen in den letzten Jahrzehnten – trotz aller erneuernden Bemühungen in der DaF-Didaktik – kaum verändert haben. Da erfolgreiche unterrichtliche Interaktionen grundlegend zum effektiven Spracherwerb im modernen DaF-Unterricht beitragen können (Boócz-Barna 2006), kann die Erneuerung dieses Bereiches als dringend notwendig bezeichnet werden (Boócz-Barna 2012). Um Anstöße für diesen Prozess zu geben weist Boócz-Barna auf neue Interaktionstypen in komplexen kommunikativen Aufgaben hin, wobei auch die Möglichkeiten der digitalen Lernumgebung angesprochen werden (Boócz-Barna 2012).

Der Einsatz neuer Medien kann erfolgreich zur effektiven, neuartigen Interaktion und Kooperation im Unterricht beitragen: durch digitale Tools für gemeinsame Wissenskonstruktion bzw. für kommunikativ-kooperative Lernprozesse entfalten sich neue Möglichkeiten in diesem Bereich und entstehen neue Wege des unterrichtlichen kooperativen, kollaborativen Handelns. Egal, ob es um kleinere Online-Phasen in Blended-Learning-Prozessen oder um einen völlig online durchgeführten Kurs geht, es stehen uns die unterschiedlichsten Mittel zur digitalen Interaktion und Kooperation zur Verfügung, sie können zeit- und ortsunabhängiges, zeitgleiches (Echtzeit-Kommunikation via Chat oder Videokonferenz etc.) oder zeitversetztes gemeinsames Lernen (via Kommunikationstools wie Forum, Blog, Wiki etc.) unterstützen.

Als exemplarisches Beispiel soll hier das übliche Inventar der für die im DaF-Unterricht gängige Lernplattform Moodle stehen (sie wird z.B. auch vom Goethe Institut weltweit

einheitlich für DaF-Online-Kurse verwendet): Für die kommunikativ-kooperativen Lerntätigkeiten verwendet man oft das Werkzeug Wiki, um eine gemeinsame Wissensbasis zu schaffen und um Meinungen oder Informationen von Anderen mit eigenen Gesichtspunkten zu ergänzen. Die Werkzeuge Forum und Chat dienen zu Diskussion und Meinungsaustausch, können aber auch bei projektartigen Aufgabenstellungen erfolgreich bei der Kommunikation von Projektmitgliedern wie auch mit der Tutorin / dem Tutor eingesetzt werden. Für das Präsentieren und Teilen von erstellten Produkten nach den Anwendungsphasen können wir die Datenbanken benutzen, in die die angefertigten Materialien in verschiedenen Formaten hochgeladen werden und von allen angesehen werden können. Hier wird sogar auch die Rückmeldung von Teilnehmer/innen auf Arbeitsergebnisse von Anderen ermöglicht, ergänzende Beiträge und Tipps können zu den erstellten Produkten hinzugefügt werden.

Kooperatives, konstruktivistisches Lernen ist also eine Lernform, in der die Potenziale digitaler Lernumgebung besonders markant erscheinen können (Dringó-Horváth 2011, Kotthoff 2012, Stadermann – Schulz-Zander 2012). Dies wird auch von den empirischen Untersuchungen von Eickelmann und Schulz-Zander (2010) (Stadermann – Schulz-Zander 2012) belegt, nach denen Lehrpersonen mit häufigem, etwa wöchentlichem Einsatz moderner Unterrichtsmedien bei der Förderung der Kommunikationsfähigkeit bzw. Kooperations- und Teamfähigkeit im Unterricht viel besser abgeschnitten haben als „Gelegenheitsnutzer“.

Wir wissen aber wenig darüber, wie sich die Interaktionsprozesse konkret in der digitalen Lernumgebung gestalten:

„Bisher mangelt es an Studien, die gezielt den Einsatz digitaler Medien in dem Unterricht auf der interaktiven Ebene des Wissensmanagements untersuchen und zudem durch die Analyse von Interview- und Videodaten sowohl das subjektive Erleben als auch die Unterrichtshandlungen der involvierten Lehrenden und Lernenden fokussieren“ (Stadermann – Schulz-Zander 2012: 59).

Unterrichtliche Interaktionen während des Einsatzes digitaler Medien wurden anhand offener Projektstunden in unterschiedlichen Fächern von Stadermann – Schulz-Zander (2012) untersucht. Es ließen sich zwei Gegenpole feststellen: nämlich die Wirkung digitaler Medien als kooperationsförderndes, Symmetrie herstellendes Werkzeug des Wissensmanagements und als Gegenpol zu deren Wirkung als Machtinstrument bei der Nutzung zur egozentrischen Zielorientierung und zur Stärkung der eigenen Person

(Stadermann – Schulz-Zander 2012). Die Untersuchung bezog sich auf Interaktionen in Präsenzphasen im Unterrichtsraum, vor allem beim Einsatz digitaler Medien als Lernhilfe.

Bei Online-Phasen, in denen beim Einsatz digitaler Medien Kommunikations- und Kooperationsziele im Vordergrund stehen, erscheint, dass

„sich die Interaktionsmöglichkeiten mit dem Aufkommen der digitalen Medien flexibler gestalten und dass nun vor allem Interaktionen und Kooperationen zwischen den Lernenden, die in den ersten Generationen der Mediennutzung überhaupt nicht vorhanden waren, nun auch räumlich getrennt [...] möglich und in ihrer Gestaltung vielfältig sind“ (Platten 2010: 1195).

Für beide Interaktionsformen gilt, dass sowohl Lehrende als auch Lernende vor neue Herausforderungen gestellt werden, da Wissenserwerb wie auch Lernbegleitung unter diesen neuen Verhältnissen die Herausbildung neuartiger Kompetenzen verlangt (vgl. auch Dringó-Horváth 2011, Platten 2010).

2. 2. Lehrerwissen und Lernerwissen für erfolgreiche digitale Interaktion und Kooperation

Lernfördernde, lerneffektive digitale Interaktionen erfordern sowohl auf der Lehrer- wie auch auf der Lernerseite bestimmtes Wissen, das bewusst gemacht bzw. ständig weiterentwickelt werden muss, um an zeitgemäßen digitalen Lernprozessen teilnehmen bzw. teilhaben lassen zu können. Konstruktivistische, interaktionsbezogene Lernprozesse sowie unterstützende und fördernde Verhaltensweisen haben im Grunde genommen die gleichen Charakterzüge in der traditionellen wie auch in der digitalen Lernumgebung: sie erfordern mehr Eigenaktivität und selbstverantwortetes Lernen von den Lernenden, bis auf der Lehrerseite die initiiierende, anleitende, lernbegleitende Position angenommen werden muss. Dies macht die prozessorientierte, reflexive, selbständige und persönlichkeitsbezogene Wissenskonstruktion erst möglich (Kagan 2004, Kagan, S. – Kagan, M. 2009). Der Unterschied besteht aber darin, wie diese Verhaltensweisen in der traditionellen bzw. digitalen Lernumgebung realisiert werden (Sacher 2000, Gilly 2011, 2013). Als Herausforderung gelten unter anderem folgende Bereiche:

- Die Lernenden müssen zu einer Auseinandersetzung und vertiefenden Verarbeitung der durch die Medien vermittelten Informationen bzw. zur Kommunikation / Kooperation per digitale Lernmedien angeregt werden.

- Sie müssen in der Ausbildung von medienbezogenen Kompetenzen sowie Kompetenzen der Selbstorganisation bzw. des gemeinsamen Wissenserwerbs unterstützt werden und diese müssen eingeübt werden.
- Zudem müssen die zusätzlichen kognitiven Anforderungen, die aus der eigentätigen Mitgestaltung des Lernprozesses resultieren, erkannt und mit bedacht werden.

Hier muss das für traditionelle unterrichtliche Interaktions- und Kooperationsformen formulierte Lehrerwissen (siehe bei Boócz-Barna 2012) sehr stark um medientechnische und mediendidaktische Kenntnisse erweitert werden, um über wirksame Kooperation in der digitalen Lernumgebung sprechen zu können. Deshalb wird bei dem benötigten und sowohl in der Lehreraus- als auch in der Lehrerfort- und Weiterbildung zu berücksichtigenden Lehrerwissen unter anderem immer wieder auch auf Kenntnisse für den Umgang mit neuen Medien hingewiesen (Dringó-Horváth 2012, 2013, Feld-Knapp 2014, Krumm 2010, Rösler 2010).

3. Lehrwerkbegleitende digitale Ergänzungsmaterialien von Lehrbuchverlagen zur Unterstützung kooperativen Lernens

Für beide Parteien im Unterricht kann ein entsprechendes, lehrwerkergänzendes Angebot an digitalen Kooperationswerkzeugen und Materialien den Einstieg in bzw. das fortlaufende Anwenden ertragreicher digitaler Interaktion und Kooperation erleichtern.

Im Folgenden wird das Angebot an digitalen Ergänzungsmaterialien dreier wichtiger Lehrbuchverlage der ungarischen DaF-Szene anhand von Informationen und Materialien der Verlagsseiten (Stand 10. Juni 2015) vorgestellt und im Hinblick auf die Förderung der digitalen Kooperation untersucht. Um den Umfang der Bestandsaufnahme im Rahmen zu halten bzw. konkrete, vergleichbare Ergebnisse liefern zu können, konzentriere ich mich pro Verlag jeweils auf zwei ausgewählte moderne (nach 2000 entstandene) Lehrwerke für Jugendliche:

- Hueber:
Beste Freunde
Deutsch.com
- Klett:
Geni@l
Logisch!

- Nemzedékek Tudása:
KON-TAKT
Kekse

Die Lehrwerkreihen werden jeweils als eine Einheit betrachtet: die Untersuchungen beziehen sich auf alle Niveaustufen der Reihe und Merkmale werden angegeben, auch wenn sie nur für die eine oder andere Niveaustufe in der Lehrwerkreihe charakteristisch sind, denn sie markieren tendenzielle Materialienentwicklungen für die gegebene Lehrwerkreihe (in der heutigen digitalen Zeit gilt auch für Lehrwerke die ständige Veränderung und Entwicklung, vor allem, was die digitalen Ergänzungsmaterialien anbelangt).

Die Übersichtstabelle zeigt das kurz skizzierte Angebot, wobei Elemente, die die digitale Interaktion durch kommunikativ-kooperative Werkzeuge unterstützen, hervorgehoben werden:

Übersichtstabelle zur Analyse der digitalen Ergänzungsmaterialien			
Digitale Ergänzungsmaterialien für DaF	Hueber	Klett	Nemzedékek Tudása
1. Textbasierte Ergänzungsmaterialien zum Herunterladen und Ausdrucken	☒	☒	☒
2. Bilder, Ton- und Videomaterialien zum Herunterladen	☒	☒	☒
3. Interaktive, multimediale Übungsmaterialien zum Lehrwerk	☒	☒	☐
4. Das Lehrwerk in digitalisierter Form (für Plattformen wie Tablet, Laptop, PC etc.)	☒	☒	☒
5. Das Lehrwerk in digitalisierter, interaktiver Form für interaktive Tafel	☒	☒	☐
6. Kursräume zu Lehrwerken auf digitalen Lernplattformen (z. B. Moodle)	☒	☒	☐
7. Kommunikations-/Kooperationsmöglichkeiten für Lernende (z. B. Newsletter, Blog, Facebook)	☐	☒	☐
8. Kommunikations-/Kooperationsmöglichkeiten für Lehrende (z. B. Newsletter, Blog, Facebook)	☒	☒	☐
9. Weitere ergänzende Materialien (lehrwerkunabhängig)	☒	☒	☐

Der Übersichtstabelle ist zu entnehmen, dass den Lehrenden und Lernenden vor allem bei den ausländischen Verlagen eine breite Palette an modernen, digitalen Ergänzungsmaterialien zu DaF-Lehrwerken zur Verfügung steht. Das diesbezügliche Angebot des ungarischen marktführenden Verlags lässt in vieler Hinsicht zu wünschen übrig, vor allem, was die interaktivitätsbezogenen Elemente betrifft, gute Ansätze sind jedoch zu erkennen. In der unten stehenden Tabelle werden die einzelnen Bereiche detailliert ausgeführt und konkrete Ergänzungsmaterialien aufgelistet. Es wird auch jeweils markiert, ob anhand der Untersuchung die eine oder andere Kategorie eher als typisch für den Lehrbuchverlag bezeichnet werden kann oder nicht. Dabei werden manchmal auch weitere DaF-Lehrwerke einbezogen, vor allem bei der Darstellung weiterer digitaler Lernhilfen, durch die höchstwahrscheinlich der Einblick in die Tendenzen der zukünftigen Materialienentwicklung der einzelnen Verlage gewährleistet werden kann.

Am stärksten sind bei allen untersuchten Verlagen die **Ergänzungsmaterialien zum Herunterladen und Ausdrucken** (1. Reihe der Tabelle) präsent. Am häufigsten findet man hier Arbeitsblätter mit weiteren Aufgaben, Lösungsschlüssel, Transkriptionen, Stoffverteilungspläne und Kapiteltests, die wie auch die weiteren angebotenen Materialien der Kategorie kostenfrei zur Verfügung stehen. Unter den **weiteren Dateitypen** (2. Reihe der Tabelle) können wir Hörproben bzw. bei den ausländischen Verlagen alle Audiodateien der Lehrwerke, zum Teil aber nur codegeschützt, finden. Wiederum für dieselben Verlage ist es charakteristisch, dass nach Kapiteln sortierte **interaktive, multimediale Aufgaben** (3. Reihe der Tabelle) zu den DaF-Lehrwerken kostenlos zur weiteren Übung dargeboten werden. In diesem Bereich findet man die wohlbekannten Aufgaben und Spiele für den Fremdsprachenunterricht wieder, in digitaler, interaktiver Form (Aufgabentypen siehe in der Tabelle), für das Selbstlernen oder aber für den Einsatz im Unterricht. Für alle Verlage gilt aber, dass Lehrwerke immer häufiger auch **in einer digitalisierten Form** (4. und 5. Reihen der Tabelle) angeboten werden.

Tabelle zur detaillierten Analyse der digitalen Ergänzungsmaterialien für DaF

Tabelle zur detaillierten Analyse der digitalen Ergänzungsmaterialien für DaF									
Verlage Merkmale	Hueber ¹			Ernst Klett Sprachen und Klett-Langenscheidt ²			Nemzedékek Tudása Kiadó ³		
		Beste Freunde	Deutsch.com		Geni@al	Logisch!		KON-TAKT	KEKSE
1. Textbasierte Ergänzungsmaterialien zum Herunterladen und Ausdrucken	☒	– Arbeitsblätter, ergänzende Übungen mit Lösungsschlüssel – Poster – Wortschatzkarten – Unterrichtspläne – Stoffverteilungs-plan – Kapiteltests – Lösungsschlüssel zum Lehr- und Arbeitsbuch – Transkriptionen der Hörtexte im Lehr- und Arbeitsbuch	– Arbeitsblätter, ergänzende Übungen mit Lösungsschlüssel (auch Einsendungen von Lehrkräften) – Stoffverteilungs-plan – Lösungsschlüssel zu den Tests im Lehrerhandbuch – Arbeitsanweisungen – Glossare	☒	– Lösungsschlüssel zu den Kursbüchern – Linksammlung für weiterführende Arbeit mit dem Internet – Sprachenportfolio – didaktische Erklärungen zu den digitalen Tafelbildern	– Lösungsschlüssel zu den Kursbüchern – Transkriptionen der Hörtexte im Lehr- und Arbeitsbuch – Kapiteltests – Glossare, Wortlisten – Sprachenportfolio – didaktische Erklärungen zu den digitalen Tafelbildern	☒	– Arbeitsblätter, ergänzende Übungen mit Lösungsschlüssel – Stoffverteilungs-plan – Kapiteltests – Lösungsschlüssel zum Lehr- und Arbeitsbuch – Transkriptionen der Hörtexte im Lehr- und Arbeitsbuch	– ergänzende Übungen mit Lösungsschlüssel – Kapiteltests
2. Bilder, Ton- und Videomaterialien zum Herunterladen	☒	– alle Audiodateien des Kurs- und Arbeitsbuches – einige Videodateien zum Lehrwerk	– ABC-Rap Video – Hörproben	☒	– alle Audiodateien des Kurs- und Arbeitsbuches – (codegeschützt, Code im Kursbuch)	– alle Audiodateien des Kurs- und Arbeitsbuches (codegeschützt, Code im Kursbuch)	☒	– Hörproben	–
3. Interaktive, multimediale Übungsmaterialien zum Lehrwerk	☒	– zur Zeit sind die interaktiven und multimedialen Aufgaben zum Lehrwerk in Vorbereitung	– typische Lehrbuchaufgaben interaktiv und multimedial gestaltet (Lückentexte, Richtig-Falsch, Multiple-Choice, Verpaaren, Memory, Sätze- Puzzle, Buchstabensalat etc.)	☒	– typische Lehrbuchaufgaben interaktiv und multimedial gestaltet (Lückentexte, Richtig-Falsch, Multiple-Choice, Verpaaren, Memory, Sätze- Puzzle, Buchstabensalat etc.)	– typische Lehrbuchaufgaben interaktiv und multimedial gestaltet (Lückentexte, Richtig-Falsch, Multiple-Choice, Verpaaren, Memory, Sätze- Puzzle, Buchstabensalat etc.)	☐	–	–
4. Das Lehrwerk in digitalisierter Form (für Plattformen)	☒	– Live-Book zum Online-Blättern (kostenlos) – digitales Lehrwerk mit Zusatzfunktionen für	– digitales Lehrwerk mit Zusatzfunktionen für verschiedene Plattformen wie Schooltas, Digitale	☒	– *	– *	☒	– Flipbook zum Online-Blättern oder Herunterladen (kostenlos)	– Flipbook zum Online-Blättern oder Herunterladen (kostenlos)

wie Tablet, Laptop, PC etc.)		verschiedene Plattformen wie Schooltas, Digitale Schulbücher, Blinklearning etc. (nicht kostenlos)	Schulbücher, Blinklearning etc. (nicht kostenlos)					
5. Das Lehrwerk in digitalisierterb zw. interaktiver Form für interaktive Tafel	☒ –		– Interaktives Kurs- und Arbeitsbuch für Whiteboard und Beamer (nicht kostenlos)	☒	– Interaktives Kurs- und Arbeitsbuch für Whiteboard und Beamer (nicht kostenlos) – interaktive Tafelbilder (nicht kostenlos)	– Interaktives Kurs- und Arbeitsbuch für Whiteboard und Beamer (nicht kostenlos) – interaktive Tafelbilder (nicht kostenlos)	☐ –	–
Weitere, lehrwerkunabhängig untersuchte digitale Ergänzungsmaterialien								
6. Kursräume zu Lehrwerken auf digitalen Lernplattformen	☒	– Moodle-Kurse für Lehrwerke der Erwachsenen-Bildung: Menschen, Schritte International bzw. Plus, Sicher! (nach Registrierung kostenlos erreichbar)	☒	– Moodle-Kurse für Lehrwerke der Erwachsenen-Bildung: Aussichten, DaF leicht, Netzwerk, DaF kompakt etc. – (nach Registrierung kostenlos erreichbar)	☐	–		
7. Kommunikations-/Kooperationsmöglichkeiten für Lernende	☐ –		☒	– Facebook-Seite für Lernende zum Lehrwerk Netzwerk für weiterführende Austausch- und Interaktionsmöglichkeit	☐	–		
8. Kommunikations-/Kooperationsmöglichkeiten für Lehrende	☒	– Lehrwerkunabhängige Newsletter für DaF-Lehrende	☒	– Lehrwerkunabhängige Newsletter für DaF-Lehrende – Facebook-Seite für Lehrende zum Lehrwerk Netzwerk für weiterführende Austausch- und Interaktionsmöglichkeit	☐	–		
9. Weitere ergänzende Materialien	☒	– Einstufungstests – Apps für Mobil-Geräte (z. B. zum Wortschatzlernen)	☒	– Einstufungstests – Apps für Mobil-Geräte (z. B. zum Wortschatzlernen) – Modelltests für Sprachprüfungen	☐	–		

*bei Geni@l und Sicher! noch nicht, aber interaktive Tabletversionen für andere DaF-Lehrwerke (nicht kostenlos)

Typisch ist hierfür, dass einfache Versionen ohne oder mit wenigen Zusatzfunktionen kostenlos (Abbildung 1) sowie komplexere Versionen (für Lernplattformen bzw. für interaktive Tafel) kostenpflichtig erreicht werden können.



Abb. 1: Flipbook zum Lehrwerk "Pass auf 2.", Nemzedékek Tudása Verlag

Wenn man nach weiteren ergänzenden Möglichkeiten sucht und das gesamte Online-Angebot der Verlage zum DaF analysiert, kann man bei den ausländischen Verlagen sehr innovative Lösungen entdecken, die von der digitalen Lernumgebung optimal Nutzen ziehen. Das gemeinsame, kooperative Lernen kann durch den **Einsatz von Lernplattformen** (6. Reihe der Tabelle) gefördert werden. E-Learning-Kurse werden ausschließlich für die Lernplattform Moodle angeboten, die als eine frei verfügbare Open-Source-Software weltweit verbreitet ist und mit Vorliebe für Online-Lernzwecke verwendet wird. Die einzelnen Lehrwerk-Kurse (zurzeit nur für den Erwachsenenbereich) können als Kurssicherungsdatei in komprimierter Form heruntergeladen und auf einer Moodle-Plattform wiederhergestellt werden. Die einzelnen Lehrwerk-Lektionen können dadurch online, ergänzt mit weiteren Moodle-Werkzeugen vor allem für kommunikativ-kooperative Lerntätigkeiten (Forum, Wiki etc.) bearbeitet werden (Abbildung 2).



Abb. 2: Moodle-Kursraum zum Lehrwerk "Menschen", Hueber Verlag

Lehr- und lernfördernd kann sich auf den Unterricht auswirken, wenn Lehrende und Lernende lehrwerkgebunden oder eben lehrwerkunabhängig die Möglichkeit haben, sich auszutauschen. Bei den **Kommunikations- und Kooperations-möglichkeiten** (7. und 8. Reihen der Tabelle) für Lehrende finden wir die Funktion Newsletters (Infobriefe) für DaF, die leider nur eine einseitige, aber zumindest DaF-bezogene Informationsvermittlung zulassen (vom Verlag an die Lehrenden).

Als zeitgemäße, schüleradäquate und deshalb richtungsweisende Errungenschaft kann aber die vom Verlag Klett angebotene Möglichkeit (Abbildung 3) bezeichnet werden: lehrwerkspezifische Austauschmöglichkeiten in einem sozialen Netzwerk.



Abb. 3: Facebook-Seite zum Lehrwerk Netzwerk, Klett-Langenscheidt Verlag

Dadurch, dass Benutzer mit Lehrwerk-Protagonisten in Kontakt treten können, oder zumindest diese Empfindung entsteht, und Lernende sich über ihre Fragen, Meinungen etc. (auch über das Lehrwerk hinaus!) mit dem jeweiligen Charakter bzw. mit weiteren Sprachlernenden austauschen können, wird eine motivierende, authentische Kommunikationssphäre erreicht.

Unter den **weiteren digitalen Ergänzungsmaterialien** (9. Reihe der Tabelle) sind die Applikationen für Mobilgeräte, vor allem in Form von Wortschatztraining zu finden (Abbildung 4) wie auch lehrwerkunabhängige Einstufungstests oder Modellprüfungen.



Abb. 4: Vokabeltrainer-App vom Verlag Klett-Langenscheidt

4. Abschließende Bemerkungen

Abschließend können wir feststellen, dass der Einsatz der digitalen Lernumgebung einen neuen Schwung in die unterrichtliche Interaktionsprozesse bringen kann, und Potenziale für Effektivitätssteigerung durch eher symmetrische, schüleradäquate Interaktions- und Kooperationsmodi mit sich bringt.

Erfreulicher Weise werden den Akteuren des DaF-Unterrichts immer mehr diesbezügliche Ergänzungsmaterialien – lehrwerkbegleitend wie auch lehrwerkunabhängig – von gängigen DaF-Verlagen zur Verfügung gestellt. Gefragt werden muss aber,

„wie Lehrende und Lernende überhaupt das Material nutzen, ob sie die Aktualisierungsspielräume ausschöpfen; auch die Klärung der Rolle zahlreicher Einzelfaktoren steht weiterhin aus: so die Rolle von visuellen Darstellungen, der graphischen Aufbereitung und technischen Konfektionierung ebenso wie insbesondere der Zusammenhang zwischen Lehrwerkgestaltung und Lernerwartungen; schließlich wären längerfristige Fallstudien und Begleituntersuchungen zu wünschen, da die Arbeit mit Lehr-Lernmaterial sich ja erst in einem langfristigen Lehr-Lernprozess auswirkt“ (Krumm 2010: 1222).

Auch Rösler plädiert dafür, dass der Einsatz digitaler Ergänzungsmaterialien (sowohl lehrwerkbegleitend als auch lehrwerkunabhängig) durch empirische Forschung begleitet sein sollte, und der Qualitätszuwachs bei digitalen Lehrwerk-Angeboten erst richtig entsteht bzw. erhalten bleiben kann, wenn diese „nach den gleichen Qualitätsstandards gepflegt werden wie klassische Print-Lehrwerke“ (Rösler 2010: 1207). Bei der detaillierten Erörterung wichtiger Aktivitäten- und Handlungsbereiche der DaF-Didaktik wird auch bei Feld-Knapp mehrmals auf Qualitätssicherung und Lernmaterialentwicklung, als wichtige, intensiv erforschte Bereiche hingewiesen (Feld-Knapp 2013, 2014).

Dies alles genügt aber nicht, wenn Kompetenzen zum effektiven Einsatz neuer Medien nicht genügend in die Lehreraus-, Weiter- und Fortbildung einbezogen werden,

denn es sind vorrangig die Lehrenden, denen „eine zentrale Rolle bei der Umsetzung von fremdsprachendidaktischen Erkenntnissen zur Optimierung der Lehr- und Lernprozesse zugeschrieben wird“ (Feld-Knapp 2014: 125).

Literatur

- Barkowski, Hans – Krumm, Hans-Jürgen (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen / Basel: Francke.
- Boócz-Barna, Katalin (2006): Spracherwerb durch Interaktionen im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut / Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 96–105.
- Boócz-Barna, Katalin (2012): Wirksamkeit der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache. Welches Lehrerwissen erfordern unterrichtliche Interaktionen? In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn. Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös Collegium, S. 107–125.
- Dringó-Horváth, Ida (2011): Elektronische Lernumgebung im FSU mit W-Fragen: Wer sollte was, wie, warum und wann benutzen? – Der didaktisch begründete Einsatz moderner Unterrichtsmedien. In: DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, 1–2/2011, S. 125–141.
- Dringó-Horváth, Ida (2012): Oktatás-informatikai tartalmak a némettanárképzésben – intézményi körkép. In: Modern Nyelvoktatás 2012/4. Budapest: Tinta Kiadó, S. 19–32.
- Dringó-Horváth, Ida (2013): Pädagogische IKT-Kompetenzen in der DaF-LehrerInnenausbildung in Ungarn und in Österreich – ein Vergleich. In: ÖDaF-Mitteilungen 1/2013, S. 132–148.
- Feld-Knapp, Ilona (2013): DaF als Fremdsprachendidaktik im Dienste des DaF-Unterrichtes. In: Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): 25 Jahre DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 25/2013. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 9–20.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium Verlag.
- Gilly, Salmon (2011): E-moderating: The key to teaching and learning online (3rd ed.). New York: Routledge.
- Gilly, Salmon (2013): E-tivities: The key to active online learning (2nd ed.). London and New York: Routledge.
- Kagan, Spencer (2004): Kooperatív tanulás. Budapest: Önkonet Kft.
- Kagan, Spencer – Kagan, Miguel (2009): Kagan kooperatív tanulás. Önkonet Kft.

- Kotthoff, Helga (2012): Interaktion als Bedingung des Sprachenlernens. In: Ahrenholz, Bernd – Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Handbuch Deutsch als Fremdsprache (Vorabpublikation als Freiburger Arbeitspapier aus der Germanistischen Linguistik 5). Baltmannsweiler: Schneider.
- Krumm, Hans-Jürgen – Ohms-Duszenko, Maren (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard – Götze, Lutz – Henrici, Gert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft). Berlin / New York: de Gruyter, S. 1029–1041.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35. 2). Berlin / New York: De Gruyter Mouton, S. 1215–1227.
- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Platten, Eva (2010): Distanz- und Präsenzlernen. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35. 2). Berlin / New York: De Gruyter Mouton, S. 1192–1198.
- Reusser, Kurt (2003): "E-Learning" als Katalysator und Werkzeug didaktischer Innovation. Beiträge zur Lehrerbildung, 21/2, S. 176–191.
- Rösler, Dietmar (2010): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35. 2). Berlin / New York: De Gruyter Mouton, S. 1199–1214.
- Sacher, Werner (2000): Schulische Medienarbeit im Computerzeitalter. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stadermann, Melanie – Schulz-Zander, Renate (2012): Dimensionen unterrichtlicher Interaktion bei der Verwendung digitaler Medien. In: Schulz-Zander, Renate et. al. (Hrsg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9, S. 51–80.
- Warschauer, Mark – Meskill, Carla (2000): Technology and second language learning. In: Rosenthal, J. (ed.): Handbook of undergraduate second language education. Mahwah / New Jersey: Lawrence Erlbaum, S. 303–318.

Anmerkungen

1. www.hueber.de (zuletzt gesehen am 10. 06. 2015)
2. www.klett-sprachen.de (zuletzt gesehen am 10. 06. 2015)
3. www.ntk.hu (zuletzt gesehen am 10. 06. 2015)

Interaktionen in Texten

Gabriella Perge

1. Einleitung

Der moderne Fremdsprachenunterricht zeichnet sich u.a. durch die Handlungsorientierung aus. Seit der pragmatischen Wende in den 70er Jahren liegt dem FSU ein Sprachbegriff zugrunde, der Sprache als soziales Handeln definiert. Dadurch wurde die übergeordnete Zielsetzung im FSU die Förderung der kommunikativen Kompetenz, die die Fähigkeit kommunikativen Handelns voraussetzt (Feld-Knapp 2005, 2009, Krumm 2006). Die Handlungsfähigkeit äußert sich im schriftlichen und mündlichen Bereich. Die Äußerungen können durch das Zusammenspiel verschiedener Faktoren sprachlich adäquat und situations- bzw. adressatengerecht gelingen (Boócz-Barna 2012, Europarat 2001). Die Erforschung dieses Faktorenkomplexes stellt eine wichtige Aufgabe für die Fachdidaktik dar. Als eine der besten Vertreterinnen fremdsprachendidaktisch angelegter Forschungen in diesem Bereich wird Katalin Boócz-Barna anerkannt und angesehen.

Im vorliegenden Beitrag wird das Thema der Interaktionen zu Ehren der Jubilarin aufgegriffen und in den Mittelpunkt gestellt. Auf die Frage der Interaktionen wird in zwei Bereichen näher eingegangen. Einerseits wird das Wort „Interaktion“ in der Bedeutung des Zusammenspiels von Wörtern in Texten verwendet, wie also die Wörter in den Texten miteinander kommunizieren, um verstanden zu werden. Andererseits geht es um Interaktionen im Klassenzimmer. In der ersten Annäherung knüpfe ich an mein eigenes Forschungsthema an (Perge 2014) und in der zweiten Annäherung wird der Begriff der Interaktion im dem Sinne behandelt, wie diesen die Jubilarin auffasst und erforscht (Boócz-Barna 2006, 2012). Bei der Auseinandersetzung mit beiden Bereichen konnte ich zahlreiche Gemeinsamkeiten entdecken. Im Folgenden werde ich die Ergebnisse aus den beiden genannten Forschungsbereichen vorstellen und reflektieren.

2. Textanalyse

In dem vorliegenden Kapitel werden meine Forschungsergebnisse einer textlinguistisch angelegten Analyse in drei Sprachen (Ungarisch, Deutsch, Englisch) vorgelegt, die sich zum Ziel setzen, die kohäsionsstiftenden sprachlichen Mittel und ihre textuellen Funktionen auf der Textoberfläche zu erfassen (Feld-Knapp 2010, 2014a, Gross 1990, Peschel 2006). Die Analyse erstreckt sich auf die Untersuchung der Verweisung und der Konnexion in drei Textbeispielen. Die Themenwahl der Texte wurde dadurch motiviert, dass Mehrsprachigkeit einen Forschungsschwerpunkt der Jubilarin darstellt und dass es sich dabei um ein im heutigen Europa sehr aktuelles Thema handelt, dem auch im institutionellen Fremdsprachenunterricht eine große Bedeutung beizumessen ist. In allen drei Texten finden sich das Thema der Mehrsprachigkeit bzw. der Sprachenvielfalt und der damit verbundenen kulturellen Vielfalt.

Der ungarische Text ist ein Abschnitt eines längeren Interviews mit einer Psychologin, die darüber berichtet, wie sich Kinder an eine neue Kultur anpassen können und unter welchen Bedingungen ihre Integration erfolgreich stattfinden kann.

Három osztály, három ország – Többsnyelvű gyerekek

[1-3] [...] “Az alkalmazkodást mindenképpen leegyszerűsítheti, *ha* soknemzetiségű országba költözik a család, *ahol* hozzá vannak szokva [1a] **a gyerekek** [1b] **beilleszkedésének** támogatásához. *Ha* pedig a szülők is nyitottak és rugalmasak, *akkor* [2a] **a gyerek** is érdeklődve [2b] **fog** az új helyzethez **viszonyulni**. Nagyon fontos, *hogy* meglegyen az alapvető biztonságérzet, és [3a] **a gyerek** értelmi szintjének megfelelően el kell magyarázni, *hogy* *mi* fog történni a költözés során, *mi* az, *ami* az új helyen a családra vár, és meg kell hallgatni az [3b] **ő** [3c] **véleményét**, [3d] **elképzeléseit** is.

[4-6] Ugyanígy az iskola és a tanárok is jelentős szerepet játszanak *abban*, *hogy* mennyire [4a] **tud** [4b] **a gyerek alkalmazkodni**. *Ha* támogatják, segítik az első időszakban [5a], *akkor* nem [5b] **vetik vissza** az esetleges kudarcélmények sem” – fűzi hozzá a szakértő. [6a] **A külföldön élő gyerek** [6b] **kommunikációs és diplomáciai érzéke**, *de* a [6c] **megfigyelőképessége** is különösen fejlett lesz, *hiszen* erre [6d] **szüksége van** a beilleszkedéshez.

[7-10] Könnyebben [7a] **megérti** a kulturális különbségeket, [7b] **rugalmasabb**, és sok élethelyzetben rendkívül [7c] **magabiztos lehet**. “Ugyanakkor előfordulhat az is, *hogy* a külvilág számára érthetetlen módon [8a] **elbizonytalanodik** egyes szituációkban. *Ezért* esetleg [9a] **félénknek tűnhet**. *Ami* hátulütője lehet egy *ilyen* életmódnak, *hogy* nem alakul ki kultúrához való ragaszkodás, lojalitás. [...]”

In der deutschsprachigen Textpassage wird anhand eines exemplarischen Beispiels vorgestellt, warum es sich lohnt, mehrsprachig aufzuwachsen bzw. mehrere Sprachen schon als Kind zu lernen.

Warum es gut ist, mit vielen Sprachen aufzuwachsen

[1-3] Bayerische Politiker haben vorgeschlagen, *dass* in Deutschland lebende Ausländer zuhause mit ihren Kindern [1a] Deutsch [1b] sprechen sollen. *Dabei* gibt es viele Vorteile, *wenn* man schon als Kind mehrere [2a] Sprachen lernt. [3a] **Sophia** wird es mal leichter haben in der Schule, zumindest in [3b] Englisch und [3c] Französisch.

[4-6] *Denn* [4a] **das fünf Jahre alte Mädchen** hat einen britischen Vater und eine französische Mutter, *mit denen* [4b] **es** in Deutschland wohnt. Zuhause [5a] redet [5b] **Sophia** mit [5c] **ihren** Eltern [5d] Englisch *und* [5e] Französisch, im Kindergarten *und* mit den Nachbarskindern [5f] Deutsch. Klar, *dass* [6a] **sie da** manchmal etwas durcheinander bringt: „Can I have ein bisschen Schokolade, s’il vous plaît?“

[7-9] Früher dachte man, *dass* so [7a] eine Sprachverwirrung für Kinder schädlich sei. *Inzwischen* sind sich die meisten Sprachforscher einig, *dass* Probleme wie [8a] das Vermischen der Sprachen *oder* eine anfangs oft etwas langsamere [8b] Sprachentwicklung bald vorübergehen. Der Vorteil, mehrere [9a] Sprachen wie [9b] eine Muttersprache zu beherrschen bleibt *dafür* ein Leben lang. [...]

Der englische Text hebt auch die Wichtigkeit der Beherrschung mehrerer Sprachen hervor. Dabei wird betont, dass mehrsprachige Kinder in englischen Familien bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt haben.

Multi-lingual children 'are best equipped for global jobs market'

[1-3] [1a] **The children of Londoners** [1b] **whose** [1c] first language is not [1d] English will be among the best equipped for the global jobs market, a linguistics expert said today. [2a] **Those** growing up with [2b] multiple languages enjoy an advantage [2c] **over those** with English-speaking parents, particularly with a dwindling focus on learning [2d] foreign languages at school, it was claimed. It follows census data *that* shows 22.1 per cent of Londoners — about 1.7 million people — have [3a] a language other *than* [3b] English as their [3c] main language.

[4-6] The data shows London is increasingly a city *of* polyglots, *where* some households [4a] speak more *than* three [4b] languages. Devyani Sharma, senior lecturer in linguistics at Queen Mary, University of London, warned [5a] **children** [5b] **who** [5c] spoke only [5d] English risked being eclipsed by their Continental peers. She said *that* as the job markets in south Asia *and* eastern Europe expand west, [6a] **children** born to immigrant families could find an advantage.

[7-10] Dr Sharma said: “Multi-lingualism is excellent for job prospects. [8a] **These London kids** [8b] **who** are bilingually proficient could find a great advantage the more Britain looks to these regions for business partnerships. At the moment the situation is quite dire in Britain *in terms of* [9a] foreign language learning.” [10a] Learning a foreign language has not been

compulsory in British schools since 2004 *but* the Government is consulting on reinstating them from primary age. [...]

2. 1. Verweisung

Im ungarischen Text wird das dominanteste Thema ‚gyerek‘ (‚Kind‘), auf das in den meisten Fällen durch verschiedene Formen der Wiederaufnahme Bezug genommen wird, vorgestellt. Durch die Wiederaufnahme des Themas bildet sich eine Topikkette im Text heraus (Brinker – Cölfen – Pappert 2014). Die Topikkette einerseits und die vielfältige Verweisung auf deren Elemente andererseits ermöglicht die Interaktion zwischen den Wörtern auf der Textebene. Das Thema ‚gyerek‘ wird erstens durch die wortwörtliche Wiederholung des Lexems [1a, 2a, 3a, 4b, 6a], zweitens durch die für das Ungarische charakteristischen Verbalsuffixe [6d, 7a, 8a, 9a], drittens durch die Possessivsuffixe der dritten Person Singular [1b, 3c, 3d, 6b] wiederaufgenommen. Es ist ersichtlich, dass die Themawörter bei der Wiederaufnahme durch die Repetition des Lexems oft mit Suffixen (z.B. Plural in 1a) versehen sind oder in Form von erweiterten Phrasen [6a] erscheinen. Über die erwähnten Formen der Bezugnahme auf das Thema hinaus sind [2b, 4a] Beispiele für die verschiedenen Funktionen des Infinitivs im Ungarischen. Durch die Wahrnehmung der Infinitivkonstruktionen, in denen ein konjugiertes Hilfsverb und ein Infinitiv zu finden sind, kann das Thema identifiziert werden. Dabei steuern die Hilfsverben die Aufmerksamkeit der Lesenden. In der ungarischen Sprache ist der Verweis durch die explizite Benennung eines Pronomens selten, da diese eine Pro-Drop-Sprache ist (Brdar-Szabó 2010: 732 ff.). In diesem Textausschnitt kann aber ein Beispiel [3b] für die Pronominalisierung gefunden werden. In den Fällen [5a, 5b] wird das Wort ‚Kind‘ weder mit dem Nomen noch mit einem damit referenzidentischen Ausdruck oder einem Pronomen erwähnt, der Verweis darauf ist durch die bestimmte Verbkonjugation zu identifizieren. Das konjugierte Verb bezieht sich in diesen Situationen auf ein Akkusativobjekt (hier auf das Kind), wobei das bestimmte Objekt im Satz nicht verbindlich zu realisieren ist. Für Lesende ist aber das Verbalsuffix ein Signal, anhand dessen das Thema identifiziert werden kann (Szikszainé 2004). Das verlangt aber von ihnen eine hochgradige Bewusstheit und Sprachaufmerksamkeit. Für das Ungarische ist weiterhin typisch, dass dem Prädikat das Kopulaverb fehlt und ausschließlich das jeweilige Adjektiv realisiert wird. Diese Ellipse

ist auch eine Form der Wiederaufnahme, dadurch wird auf das Thema Bezug genommen wie in [7b, 7c].

Im Vergleich zum ungarischen Text werden aus dem deutschen Textbeispiel zwei für das Textverstehen relevante Themen hervorgehoben. Das erste Thema, das mit den darauf verweisenden Textelementen eine Topikkette bildet, ist ‚Sophia‘, ein mehrsprachig aufgewachsenes Kind, das andere ist ‚die Sprache‘. Auf Sophia wird einerseits mit ihrem Namen [3a, 5b], andererseits mit Personal- und Possessivpronomen [4b, 5c, 6a] Bezug genommen. Außerdem kann Sophia anhand des sinngleichen Ausdrucks [4a] identifiziert werden. ‚Die Sprache‘ ist das andere für den Text wichtige Thema, das zweimal mit demselben Nomen in Pluralform [2a, 9a] und einmal mit der Erwähnung des Nomens in einer Genitivkonstruktion [8a] wiederaufgenommen wird. Darüber hinaus ist für den Text charakteristisch, dass dieses Thema als ein Oberbegriff betrachtet wird und darauf mit zusammengesetzten Wörtern, deren erstes bzw. zweites Glied ‚die Sprache‘ ist, verwiesen wird [7a, 8b, 9b]. Durch zwei weitere Formen der Wiederaufnahme realisiert sich der Verweis auf das Thema ‚Sprache‘. Erstens ist die Wortbildung, zweitens die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung zu erwähnen. Die zum Wortfeld der ‚Sprache‘ gehörenden Verben [1b, 5a] und die konkret genannten Sprachen [3b, 3c, 5d, 5e] dienen auch dazu, das Thema identifizieren und eine Beziehung zwischen dem Bezugswort und dem wiederaufnehmenden Ausdruck herstellen zu können.

Ähnlich wie im deutschen werden auch im englischen Text zwei für den Textinhalt wichtige Themen, ‚children‘ (‚Kinder‘) und language (‚Sprache‘) vorgestellt. Da beide Texte von der Mehrsprachigkeit handeln, ist ein Thema (‚language‘ und ‚Sprache‘) den beiden gemeinsam. Auf das Thema ‚children‘ wird in drei Fällen [1a, 5a, 6a] mit der Wiederholung desselben Nomens verwiesen. In [1a] realisiert sich die Wiederaufnahme des Themas in einer Genitivkonstruktion, wodurch sich herausstellt, dass es im Artikel um Kinder von Familien in London geht. [8a] ist auch ein Verweis auf dieses Thema, indem ein Synonym für ‚children‘ verwendet wird. Ein weiteres Mittel der Verweisung stellen einerseits Demonstrativpronomen [2a, 2c], andererseits Relativpronomen [1b, 5b, 8b] dar. Das zweite Thema wird auch z.T. wortwörtlich wiederaufgenommen mit dem Lexem ‚language‘ [1c, 2b, 2d, 3a, 3c, 4b]. Mit zwei Ausnahmen steht ‚language‘ mit einem Attribut wie ‚first‘ (‚Erstsprache‘), ‚multiple‘ (‚mehrere‘), ‚foreign‘ (‚Fremdsprache‘) und ‚main‘ (‚Hauptsprache‘). Das sind Begriffe, deren Verstehen für

das Textverstehen von grundlegender Bedeutung ist. [9a, 10a] sind auch Verweise auf dieses Thema, in diesen zwei Fällen wird der Kontext durch das Wort ‚learning‘ (‚Lernen‘) erweitert. Genauso wie im deutschen Text ist die Hyperonymie-Hyponymie-Beziehung ein Mittel der Verweisung, indem konkrete Sprachen genannt werden [1d, 3b, 5d]. Außerdem lassen sich auch im englischen Text Beispiele dafür finden, wenn das Thema durch Elemente seines Wortfeldes wiederaufgenommen wird [4a, 5c].

2. 2. Konnexion

Konnexion bildet den Zusammenhang von Satzinhalten in einem Text. Die über die Satzgrenze hinaus wirkenden Konnektoren ermöglichen, dass die Propositionen im Text miteinander verknüpft werden. Das leistet einen wesentlichen Beitrag zur Textkohärenz, dadurch zum Textverstehen und nicht zuletzt zur Interaktion der Satzinhalte (Gansel – Jürgens 2002, Schoenke 2010). Im vorliegenden ungarischen Text befinden sich 29 Konnektoren. Im Vergleich dazu weisen sowohl der deutsche (14), als auch der englische (10) Text eine kleinere Anzahl von Konnektoren auf. In den Textbeispielen sind alle Konnektoren kursiv markiert. Die Analyse beschränkt sich im Beitrag auf die Erläuterung der textuellen Funktion exemplarisch ausgewählter Konnektoren in ihrer Bedeutung für die Textkohärenz in den einzelnen Sprachen.

(1) *Ha* pedig a szülők is nyitottak és rugalmasak, *akkor* a gyerek is érdeklődve fog az új helyzethez viszonyulni.

Die beiden Konnektoren ‚ha‘ (‚wenn‘), ‚akkor‘ (‚dann‘) wirken satzübergreifend und sie bedingen einander bzw. setzen einander voraus. ‚Ha‘ ist eine konditionale Konjunktion und signalisiert eine Bedingung. ‚Akkor‘ ist ein Verweiswort und deutet im Hauptsatz auf eine Folge hin. Lesende müssen die Beziehung zwischen den beiden während des Lesens herstellen.

(2) A külföldön élő gyerek kommunikációs és diplomáciai érzéke, *de* a megfigyelőképessége is különösen fejlett lesz, *hiszen* erre szüksége van a beilleszkedéshez.

‚Hiszen‘ (‚nämlich‘) ist ein kausales Bindeadverb, das eine Begründung signalisiert. ‚Erre‘ (‚das‘) ist ein Pro-Adverb in der Funktion eines anaphorischen Verweismittels. Das verweist auf das im vorigen Gliedsatz erwähnte Substantiv (‚megfigyelőképesség‘,

‚Beobachtungsgabe‘). Dabei muss man auch darauf achten, dass ‚erre‘ ein dekliniertes sprachliches Mittel ist (ez + re) und es als Rektion zum Ausdruck ‚szüksége van valamire‘ (‚man braucht etwas‘) gehört. An diesem Beispiel zeigt sich auch ein Unterschied zwischen dem Ungarischen und den germanischen Sprachen. Im Ungarischen wird die Notwendigkeit mit einem zusammengesetzten Ausdruck (szüksége van valamire) ausgedrückt, im Deutschen (etwas brauchen) und im Englischen (to need something) hingegen mit einem einen Akkusativ regierenden Verb.

(3) *Ezért* esetleg félénknek tűnhet.

‚Ezért‘ (‚deshalb‘) ist eine kausale Konjunktion, die auch eine verweisende Funktion hat. Es verbindet sich mit den vorher erwähnten Inhalten dadurch, dass es darauf rückverweist.

(4) *Dabei* gibt es viele Vorteile, *wenn* man schon als Kind mehrere Sprachen lernt.

‚Dabei‘ ist ein über eine Verweisfunktion verfügendes Pro-Adverb. Um seine textuelle Funktion deuten und verstehen zu können, muss es mit dem voranstehenden Satz integriert behandelt werden. ‚Wenn‘ hat eine konditionale Funktion genauso wie im ungarischen Text. Die Ähnlichkeit der textuellen Funktion der Konnektoren muss Lesenden bzw. Sprachlernenden bewusst gemacht werden, um zum erfolgreichen Textverstehen in mehreren Sprachen beitragen zu können.

(5) *Denn* das fünf Jahre alte Mädchen hat einen britischen Vater und eine französische Mutter, *mit denen* es in Deutschland wohnt.

‚Denn‘ drückt eine kausale Satzverbindung aus. ‚Mit denen‘ ist eine Konstruktion, die aus einer Präposition und einem Relativpronomen besteht und auf die Mutter und den Vater, die vorher erwähnt worden sind, verweist.

(6) The data shows London is increasingly a city of polyglots, *where* some households speak more than three languages.

Aufgrund der analysierten Konnektoren kann festgestellt werden, dass es den drei Sprachen gemeinsam ist, dass die Konnektoren in vielen Fällen auch eine verweisende Funktion besitzen. Ein gutes Beispiel dafür ist im englischen Text ‚where‘ (‚wo‘). Dieses

Fragewort übernimmt in diesem Satz die Rolle einer Konjunktion und verweist anaphorisch auf London im davor stehenden Gliedsatz.

(7) Learning a foreign language has not been compulsory in British schools since 2004 *but* the Government is consulting on reinstating them from primary age.

„But“ („aber“) ist eine adversative Konjunktion, die zwischen den Propositionen eine Entgegensetzung zum Ausdruck bringt.

3. Anregungen für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht

In diesem Kapitel wird der Akzent darauf gelegt, inwieweit Lernende im Fremdsprachenunterricht durch die analysierten Textvorlagen in mehreren Sprachen zur Interaktion miteinander bzw. zur mitteilungsbezogenen Kommunikation angeregt werden können. Dabei werden Vorschläge für den Einsatz des mehrsprachigen Materials im kommunikativen DaF-Unterricht gemacht. Bei der Zusammenstellung der Aufgaben werden die wichtigsten didaktischen Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts wie die Handlungs-, Text-, Lerner- und Aufgabenorientierung mit berücksichtigt (Boócz-Barna 2013, Feld-Knapp 2005, Krumm 2006, 2012). Es wird eine Unterrichtseinheit vorgestellt, der die analysierten Sachtexte zugrunde liegen, welche anhand des 3-Phasen-Modells der Textarbeit zusammengestellt wurde.

Das Material eignet sich für eine Gruppe, deren Mitglieder mehrsprachig sind. An dieser Stelle wird davon ausgegangen, dass Lernende Ungarisch als L1 haben und Deutsch bzw. Englisch als Fremdsprachen unter institutionellen Rahmenbedingungen gelernt haben. Das Sprachniveau der Lernenden sollte über B2 liegen. Die Behandlung des Materials verlangt ein hohes intellektuelles Niveau, eine komplexe Denkweise, Offenheit für Sprachen- und Kulturvielfalt und eine Sensibilisierung für Arbeit mit Texten in mehreren Sprachen.

Im Fremdsprachenunterricht wäre ein Paradigmenwechsel, nach dem die Fremdsprachen nicht mehr als isolierte Fächer behandelt werden, wünschenswert. Die an den jeweiligen Schulen angebotenen Fremdsprachen sollten aufeinander bezogen, im Kontext der Mehrsprachigkeit unterrichtet werden, wobei der Rolle der Muttersprache eine große Bedeutung beigemessen wird. Dazu ist es unerlässlich, die sprachliche

Handlungsfähigkeit von Lernenden in mehreren Sprachen zu fördern. Ihnen sollen Sprachanlässe angeboten werden, in denen sie mehrsprachig agieren und Handlungen in mehreren Sprachen durchführen können (Boócz-Barna 2007, Feld-Knapp 2014b, Krumm 2012). In der vorliegenden didaktisierten Unterrichtseinheit wird der Versuch unternommen, ein Beispiel für die Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit in mehreren Sprachen aufzuzeigen.

Vor dem Lesen:

- mögliche Aktivität: eine Umfrage zum Thema „Mehrsprachigkeit“ in drei Sprachen zusammenstellen und in der Gruppe durchführen, die Ergebnisse festhalten, dokumentieren
- Lehr- und Lernziele: Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit bzw. der Interaktionskompetenz, Aktivierung der Sprachkenntnisse und der themenbezogenen Vorkenntnisse, Entfaltung der Kreativität
- Sozialform: Gruppenarbeit
- Interaktionsmuster: Schüleräußerung bzw. Schüleraussage → Schülerreaktion
Schülerfrage → Schülerantwort
- Didaktischer Kommentar:

In der Phase vor dem Lesen ist es von großer Bedeutung, dass die Vorkenntnisse der Lernenden aktiviert werden. Sie werden sich mit dem Thema der Mehrsprachigkeit befassen, wozu ihre bestehenden Kenntnisse zu systematisieren sind. Da dieses Thema viele Aspekte umfasst, werden sie darum gebeten, eine Umfrage zu diesem Thema zusammenzustellen. Es ist ihnen überlassen, welche Aspekte bzw. Themenbereiche sie aufgreifen. Das ermöglicht die Behandlung einer großen Vielfalt an Aspekten. Da sie Texte in mehreren Sprachen lesen werden, sind ihre Kenntnisse in den einzelnen Sprachen in Bezug auf das gewählte Thema zu aktivieren. Daher müssen sie die drei Sprachen in die Umfrage mit einbeziehen. Hinsichtlich des Einsatzes der Sprachen bekommen sie auch einen Freiraum. Die Zusammenstellung der Umfrage bzw. deren Durchführung in der Gruppe bietet den Lernenden Anlässe, in mehreren Sprachen ungesteuert zu Wort zu kommen und sich zu einem bestimmten Thema zu äußern. Lernende können auf die Aussage der anderen reagieren bzw. einander Fragen stellen und darauf antworten. Die durchgeführte Umfrage kann die Grundlage eines Vortrages

im Plenum sein, wobei Lernende den anderen die Ergebnisse ihrer eigenen Umfrage präsentieren können. Der Vortrag ermöglicht ihnen das freie Sprechen und dabei kann Raum für Rückfragen seitens der Mitschüler geschaffen werden. In diesem Fall können Lernende miteinander in Interaktion treten.

Während des Lesens:

- mögliche Aktivitäten: Schlüsselwörter markieren, Wiederaufnahmestruktur der durch die Schlüsselwörter identifizierten Themen visualisieren, inhaltliche Bezüge in den Texten durch die Erfassung der textuellen Funktion der Konnektoren in den drei Sprachen herstellen
- Lehr-und Lernziele: Förderung der Lesestrategie „Wichtiges von Unwichtigem trennen“ und „Satzübergreifend lesen können“, sprachliche Gemeinsamkeiten und Unterschiede bewusst machen
- Sozialform: Einzelarbeit
- Didaktischer Kommentar:

In der zweiten Phase der Textarbeit wird es den Lernenden ermöglicht, die in diesem Beitrag im metaphorischen Sinne aufgefasste Interaktion im Text zwischen den Wörtern zu entdecken. Im ersten Schritt müssen Lernende in den drei Texten nach Schlüsselwörtern suchen und diese markieren. Dadurch ergeben sich die Themen, die ihnen dabei helfen, die wichtigen Inhalte von den weniger wichtigen zu trennen. Das ist eine wichtige zu fördernde Lesestrategie, die beim Lesen von Sachtexten (vor allem bei Zeitungsberichten) die Aufmerksamkeit auf die relevanten Informationen lenkt. Um die Interaktion zwischen den markierten Themawörtern ermitteln zu können, kann die Visualisierung der Wiederaufnahmestruktur der einzelnen Themen behilflich sein. Wenn dies in den drei Sprachen erfolgt, können die sprachlichen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug auf die Verweisung bewusst gemacht werden. Lernende können dadurch für den Umgang mit Texten in mehreren Sprachen sensibilisiert werden. Darauffolgend können Lernende darum gebeten werden, in Form von einem Lückentext die fehlenden Konnektoren einzusetzen. Dadurch lässt sich die Lesestrategie „Satzübergreifend lesen können“ fördern. Dabei empfiehlt es sich, die drei Sprachen parallel zu behandeln und hinsichtlich der textuellen Funktion der Konnektoren

Vergleiche anzustellen. Für diese Aufgaben wird die Einzelarbeit gewählt, damit Lernende die Interaktion im Text individuell entdecken können.

Nach dem Lesen:

- mögliche Aktivitäten: eine Debatte organisieren, Stellungnahme aufgrund eines aus einem Text ausgewählten kontroversen Aspektes
- Lehr- und Lernziele: Förderung der Interaktionskompetenz, Förderung der Argumentationsfähigkeit
- Sozialform: Gruppenarbeit
- Interaktionsmuster: Schüleräußerung bzw. Schüleraussage → Schülerreaktion
Schülerfrage → Schülerantwort
- Didaktischer Kommentar:

Die drei Texte bieten mehrere kontroverse Aspekte an, auf deren Grundlage in der Gruppe Debatten organisiert werden können. Debatten stellen komplexere kommunikative Aufgaben dar, wodurch echte Diskurse zustande kommen können und die Interaktionskompetenz entwickelt werden kann. Lernende haben in einer Debatte die Möglichkeit, einen eigenen Standpunkt zu formulieren bzw. diesen zu vertreten und sich an der symmetrischen Kommunikation aktiv und mitgestaltend beteiligen zu können (Boócz-Barna 2012: 122). Darüber hinaus kann dabei ihre Argumentationsfähigkeit gefördert werden, die eine wichtige Fähigkeit sowohl im Studium als auch im Berufsleben ist.

4. Fazit

Das Thema der Interaktion kann durch unterschiedliche Herangehensweisen erforscht werden. In diesem Beitrag wurden zwei Annäherungen ausgewählt, die aufeinander bezogen behandelt wurden. Einerseits wurde in einer mit textlinguistischen Verfahren durchgeführten Textanalyse ermittelt, wie die Wörter im Text miteinander interagieren und in Kommunikation treten. Andererseits wurde aufgezeigt, inwiefern die analysierten Texte zur Interaktion im kommunikativen, handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht führen können. Durch die Analyse der Verweisung und der Konnexion in den Texten konnte gezeigt werden, dass die einzelnen Wörter im Text

nicht isoliert, ohne eine Verknüpfung stehen. Ihre Interaktion wird u.a. durch die verschiedenen Formen der Wiederaufnahme und die satzübergreifenden Konnektoren ermöglicht. Die Texte in mehreren Sprachen lassen sich im Fremdsprachenunterricht einsetzen und können die Lernenden zur Kommunikation anregen und ihnen Sprechanlässe anbieten. Das ist ein möglicher Weg zur Förderung der sprachlichen Handlungsfähigkeit von Lernenden in mehreren Sprachen.

Literatur

- Boócz-Barna, Katalin (2006): Spracherwerb durch Interaktionen im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut / Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 96–105.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit (Budapester Beiträge zur Germanistik 53). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Boócz-Barna, Katalin (2012): Wirksamkeit der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache: Welches Wissen erfordern unterrichtliche Interaktionen? In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex / Eötvös Collegium, S. 107–125.
- Boócz-Barna, Katalin (2013): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. „Archäologie meiner Wörter“. In: Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): 25 Jahre DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 25/2013. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 108–117.
- Brinker, Klaus – Cölfen, Hermann – Pappert, Steffen (2014): Linguistische Textanalyse. Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden (Grundlagen der Germanistik 29). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Brdar-Szabó, Rita (2010): Kontrastive Analyse Ungarisch-Deutsch. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin / New York: de Gruyter, S. 732–737.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin: Langenscheidt.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung der Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den "Deutsch als Fremdsprache"-Unterricht (Lingua. Fremdsprachenunterricht in Forschung und Praxis 2). Hamburg: Dr. Kovač Verlag.

- Feld-Knapp, Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. Überlegungen zu kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen im DaF-Unterricht. In: Böttger, Lydia – Masát, András – Tichy, Ellen (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2008. Budapest / Bonn: GUG / DAAD, S. 60–73.
- Feld-Knapp, Ilona (2010): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Das Fremde und der Text: Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse. Potsdam: Universitätsverlag, S. 188–204.
- Feld-Knapp, Ilona (2014a): Textkompetenzen beim Lehren und Lernen von modernen Fremdsprachen. In: Bassola, Péter – Drewnowska-Vargáné, Ewa – Kispál, Tamás – Németh, János – Scheibl, György (Hrsg.): Zugänge zum Text (Szegediner Schriften zur germanistischen Linguistik 3). Frankfurt a. M.: Peter Lang, S. 127–150.
- Feld-Knapp, Ilona (2014b): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös Collegium (CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2), S. 15–31.
- Gansel, Christina – Jürgens, Frank (2002): Textlinguistik und Textgrammatik. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Gross, Harro (1990): Textlinguistik im Hochschulunterricht DaF. In: Gross, Harro – Fischer, Klaus (Hrsg.): Grammatikarbeit im DaF-Unterricht. München: iudicum, S. 105–121.
- Krumm, Hans-Jürgen (2006): Lernen lehren – Lehren lernen. Schwierigkeiten und Chancen des Autonomen Lernens im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut / Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 60–76.
- Krumm, Hans-Jürgen (2012): Veränderungen im Bereich des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen und deren Konsequenzen für die Ausbildung von Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex / Eötvös Collegium, S. 53–73.
- Perge, Gabriella (2014): Textanalyse im Dienste der Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit. In: ÖDaF-Mitteilungen. 31/1, S. 128–139.
- Peschel, Corinna (2006): Verweismittel – Anaphorik – thematische Fortführung: Ein Thema für den Grammatikunterricht? In: Spiegel, Carmen – Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Textlinguistik für die Schule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 171–185.
- Schoenke, Eva (2010): Textlinguistik-Glossar. <http://www-user.uni-bremen.de/~schoenke/tlgl/tlgl.html> (letzte Bearbeitung am 03. 08. 2010; zuletzt gesehen am 30. 05. 2015)
- Sziksainé Nagy, Irma (2004): Leíró magyar szövegtan. Budapest: Osiris Kiadó.

Quellen

- Blunden, Mark – Efeyini, Echomo (2013): Multi-lingual children ‘are best equipped for global jobs market’. <http://www.standard.co.uk/news/london/multilingual-children-are-best-equipped-for-global-jobs-market-8529012.html> (zuletzt gesehen am 30. 05. 2015)
- O. A. (2015): Három osztály, három ország – Többsnyelvű gyerekek. http://divany.hu/kolyok/2015/05/06/harom_osztaly_harom_orzag_tobbnyelvu_gyerekek/ (zuletzt gesehen am 30. 05. 2015)
- Rüschmeyer, Georg (2014): Warum es gut ist, mit vielen Sprachen aufzuwachsen. <http://www.faz.net/aktuell/feuilleton/familie/wie-erklare-ich-s-meinem-kind/kindern-erklaert-vorteil-mehrsprachigkeit-13315729.html> (zuletzt gesehen am 30. 05. 2015)

Aspekte der Lehrerausbildung: Zweisprachige LernerInnen im Unterricht

Viktoria Ilse

Meiner Doktormutter

1. Einleitung

In der Lehrerbildung hat Deutsch als Zweitsprache einen wachsenden Stellenwert. Was ist jedoch mit Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen, die vom Elternhaus her bereits zwei Muttersprachen mitbringen – genau genommen eine Mutter- und eine Vatersprache – wie werden sie im Unterricht berücksichtigt? Gibt es überhaupt eine kritische Masse, der man diese Beachtung schenken sollte? Letztere Frage kann im Zuge der Globalisierung sicherlich mit ja beantwortet werden.

Vor diesem Hintergrund soll in diesem Beitrag betrachtet werden, was eine Zweisprachigkeit mit sich bringt, welche Vor- und Nachteile ein zweisprachiger Erstspracherwerb haben kann, und was dies für den Deutschunterricht außerhalb des deutschsprachigen Raums bedeutet. Ganz bewusst wird hier dieser Zusammenhang gewählt, da in Deutschland schon seit Jahren die Debatte zu Kindern von Arbeitsmigranten-, Aussiedler- und Flüchtlingsfamilien (Rösch 2001) und deren Deutschkenntnissen geführt wird, jedoch die Entwicklungen außerhalb Deutschlands bezogen auf den Deutschunterricht völlig außer Acht gelassen werden.

2. Bilingualität

Streng genommen besitzt jeder Monolinguale die Fähigkeit mehrere Sprachen – genauer: sprachliche Varietäten – zu gebrauchen. Einerseits lässt sich das auf die Region, in der man aufwächst, beziehen, da hier meist ein Dialekt gesprochen wird. Andererseits beeinflusst die soziale Umgebung, der Soziolekt, das Sprachverhalten. Nicht zu vergessen die Zeit, denn die Sprache einer Epoche bzw. Generation ist auch nicht zu unterschätzen.

Ein Beispiel, welches gern herangezogen wird, ist das der Schweiz. Als Erstsprache sprechen etwa 70 Prozent Deutsch, 20 Prozent Französisch und 10 Prozent Italienisch. Alle Sprecher erlernen bereits in frühen Kindertagen eine zweite und / oder dritte Muttersprache. In diesem Fall handelt es sich um eine gesellschaftliche Mehrsprachigkeit.

Aber was heißt es nun, zweisprachig zu sein? Nach Bloomfield (1935) ist jemand dann zweisprachig, wenn er die fremde Sprache so beherrscht wie ein Muttersprachler. Es stellt sich die Frage: Wer beherrscht seine Muttersprache wirklich? Nicht zuletzt in den Zusammenhängen des weiter oben beschriebenen Dialekts, Soziolekts und der Zeit.

So meint Haugen (1953), dass Bilinguale in einer fremden Sprache vollständige und sinnvolle Äußerungen produzieren können. Demnach wäre die Mehrheit der Weltbevölkerung zweisprachig.

In jüngerer Zeit hat man diese Definitionen neu überdacht: Kielhöfer und Jonekeit (2002) fokussieren die Praxis, d.h. in ihrem Sinne ist man zweisprachig, wenn man in der Praxis zwei Sprachen abwechselnd gebraucht. Dies entspricht Apeltauer (2001), der feststellt, dass ein alternierender Gebrauch zweier Sprachen die Zweisprachigkeit ausmacht.

Die Wissenschaft hat sich neben der Definition von Bilingualität ausführlich mit den Formen derselben beschäftigt. Definiert werden die Formen entweder nach dem Alter, nach der Sprachfertigkeit, nach der Produktivität oder nach dem Sprachstand. Hier gibt es eindeutig Parallelen zur Erforschung des Fremdspracherwerbs. Gerade aus diesem Grund soll den diversen Formen hier auch Beachtung geschenkt werden:

Allein für die Begriffe zur Bilingualität nach dem Alter gibt es diverse Varianten: frühkindliche Zweisprachigkeit bezeichnet Bausch (2003) als doppelten Erstspracherwerb, Peltzer-Karpf (2003) als simultanen Bilingualismus und Apeltauer (2001) als primären Bilingualismus, wenn zwei Sprachen in den ersten vier Lebensjahren erworben werden. Daran angelehnt wird die spätere Zweisprachigkeit als sekundärer Bilingualismus (Apeltauer 2001) oder konsekutive bzw. sukzessive Zweisprachigkeit (Bausch 2003) bezeichnet. Der Fakt bleibt bei allen derselbe: Im Kindesalter werden zwei oder mehrere Sprachen gleichzeitig erworben. Die Herausforderung hierbei ist tatsächlich die Sprachfertigkeit und Produktivität in den jeweiligen Sprachen. Apeltauer (2001) unterscheidet vier Typen:

Typ I ist der¹ balanciert Bilinguale, der zwei Erstsprachen erwirbt, zwischen denen er jederzeit und ohne Ausdrucksschwierigkeiten wechseln kann. Häufiger als dieser Typ sind jedoch Typ II und III. Bei beiden gibt es eine Dominanz einer Sprache – bei Typ II ist es die Dominanz der Erstsprache, bei Typ III ist es die Dominanz der Zweitsprache. Diese Tatsache wird auch gern mit „starke“ und „schwache“ Sprache umschrieben (Kielhöfer – Jonekeit 2002), und gilt auch heute als unumstritten. Interessant ist, dass sich das Sprachverhältnis unter Umständen, wie z.B. durch politische Veränderungen oder Partnerwahl o.ä., ändern kann.

Typ IV ist das Gegenteil von Typ I: der Semilinguale, als Beispiel werden hierfür oft Migrantenkinder herangezogen. Wobei von den Wissenschaftlern des deutschsprachigen Raums bei den Untersuchungen nur die jeweiligen Kenntnisse des Deutschen als Grundlage für die Feststellung von vorliegendem Semilingualismus herangezogen wurden. Dies bedeutet, dass die Kenntnisse der schwachen Sprache beurteilt wurden, die der Erstsprache sind meist nicht von Belang. Vor diesem Hintergrund ist es umso erstaunlicher, dass Apeltauer (2001) Bilingualismus nach der Produktivität beurteilt. Er geht davon aus, dass es genügt, wenn eine fremde Sprache verstanden wird. Rezeptiver Bilingualismus liegt vor, wenn Äußerungen und Texte verstanden werden, und produktiver Bilingualismus, wenn eine eigene mündliche Kommunikation möglich ist. Ganz gleich welche Form der Bilingualität vorliegt, es handelt sich letztlich um eine zusätzliche Kompetenz, die ein Lerner bzw. eine Lernerin in den Unterricht mitbringt.

3. Mehrsprachige Situation während des Heranwachsens

Beim Erwerb der zusätzlichen Kompetenz hat der Lerner einige Hürden nehmen müssen. Montanari (2003) verbildlicht dies anhand eines so genannten Sprachbergs und der Feststellung „Mit vielen Sprachen groß werden, das ist wie ein Aufstieg auf einen Berg. Viele Faktoren spielen eine Rolle“ (Montanari 2003: 18). Die beeinflussenden Faktoren sind das Wetter, der Weg und das Fahrzeug.

Zum Wetter gehören u.a. das Sprachprestige, die Freundschaften und Reisen. Wenn die zweite Sprache ein hohes Prestige hat, dann sind alle Personen in der Umgebung ganz angetan vom Erwerb der zweiten Sprache. Bildlich gesprochen: es gibt heiteres

und trockenes Wetter. Wenn die zweite Sprache jedoch ein niedriges Prestige hat, dann ist durch Personen im Umfeld der Umgang sehr kritisch. Damit ist dann das Wetter auch eher schlecht und regnerisch. Auch Kielhöfer und Jonekeit (2002) betonen die Wichtigkeit der Einstellung zur Zweisprachigkeit, d.h. der Sozialstatus der Sprecher, die Ökonomie, Politik und Kultur bezüglich der zweiten Sprache beeinflussen die Bilingualität deutlich. Freundschaften und Reisen gehören als Sonnenstrahlen ebenso zum Wetter. Gleichgesinnte können sich untereinander viel besser motivieren. Positive Erfahrungen von Reisen sind ebenso gewinnbringend.

Im Volksmund heißt es „Der Weg ist das Ziel.“. So könnte es auch bei einer erfolgreichen Bilingualität heißen, gerade vor dem Hintergrund von Montanaris (2003) Ausführungen. Ein genau beschilderter Weg ist demnach wichtig für eine leichte Orientierung im Sprachenwirrwarr. Die Beschreibung meint eine klare Trennung der Sprachen. Romaine (1995) zeigt dafür sechs Möglichkeiten auf (hier bezogen auf den deutschsprachigen Raum): eine Person – eine Sprache; Familiensprache – Umgebungssprache (ein Elternteil ist deutschsprachig, einer nicht; zu Hause Nichtumgebungssprache); zu Hause kein Deutsch (beide Elternteile nicht Deutsch als Muttersprache); zwei Sprachen zu Hause – Deutsch draußen; eine andere Fremdsprache; ein Mix aus allem. Erweitern ließe ich das auf den Erwerb einer weiteren Sprache im Kindergarten oder in der Schule. Auch bedeutet der Weg zur Bilingualität, dass die Eltern ihre eigene Sprache pflegen. Weiter gefasst hieße das, dass Sprachpflege in allen Bereichen der Lehre und Ausbildung betrieben werden muss.

Neben dem Wetter und dem Weg spielt aber auch das o.g. Fahrzeug eine Rolle. Für das zwei Sprachen erlernende Kind muss es einen Sinn haben, die Fremd- bzw. Zweitsprache zu lernen, d.h. die Wirklichkeit muss dahingehend geändert werden. Bildlich gesprochen könnte man hier ein Fahrrad heranziehen: Wenn das Kind den Sinn sieht, dann besitzt es in der Situation ein schnelleres Fahrrad, weil es sieht, dass es auch mit der anderen Sprache etwas erreichen kann. Des Weiteren können dem Fahrrad schnellere Gänge auch helfen, die zum Beispiel mit entsprechenden Materialien wie Bücher und Spiele zu erzielen sind.

Dieses Bild des Sprachbergs mit all seinen Faktoren ist auch auf den Deutschunterricht übertragbar: Das Wetter ist hervorragend für das Erlernen des Deutschen, das Fahrzeug ist auch gut gerüstet, nur der Weg kann manchmal auf dem

normalen Schulpfad beschwerlich sein. Weiter gedacht: Hilft es da nicht, wenn ein Deutschlerner, eine Deutschlernerin schon zwei Sprachen von zu Hause mitbringt?

Bei der Beantwortung dieser Frage werden Pessimisten natürlich die Störungsmechanismen beim Erlernen zweier Sprachen von frühen Kindertagen an anführen: z. B. Sprachverweigerung, Sprachmischungen und Interferenzen (Kielhöfer – Jonekeit 2002). Sprachverweigerung scheint die hinderlichste Form der Störung, da es langfristig sein kann, dass sich das Kind auf eine Sprache beschränkt. Sprachmischungen und Interferenzen, bzw. generell der Transfer zwischen den Sprachen, ist nicht nur beim Aufwachsen mit mehreren Sprachen möglich, sondern auch generell beim Sprachenlernen (vgl. Spracherwerbs-hypothesen bei späterem Zweitspracherwerb in Henrici – Riemer 2003).

4. Positive Urteile und Vorurteile gegenüber Zweisprachigen

So wie es Störungen beim gleichzeitigen Erwerb mehrerer Sprachen geben kann, so gibt es auch positive Urteile und Vorurteile gegenüber bilingualen Personen. Im Kontext dieses Beitrags bedürfen sie auch näherer Erläuterungen.

Vorurteile beziehen sich vorrangig auf die Sprachfähigkeit und die Persönlichkeit. Die häufig angeführten Thesen sind nicht unbekannt: die zweisprachig aufwachsenden Kinder seien überfordert; sie lernten keine Sprache richtig – seien halbsprachig; sie seien sprachlich verspätet; sie hätten keine Muttersprache und seien sprachlich nicht kreativ (Kielhöfer – Jonekeit 2002). Diese sich auf die Sprachfähigkeit beziehenden Mutmaßungen lassen sich widerlegen, denn wenn wir von einer Überforderung sprechen, so müssen wir uns die Frage stellen, ob es nicht einfach der Korrektheitsanspruch der Lehrenden und der Eltern ist, der hierbei überhandnimmt. „Bilinguale“ Gehirne sind durchaus bewundernswert, wenn wir bedenken, dass im mentalen Lexikon eines / einer Einsprachigen 50.000 Einträge und in dem eines / einer Zweisprachigen 300.000 Einträge verzeichnet sind (Albert 1998). Insofern ist die Sprachfähigkeit hier durchaus nicht zu unterschätzen.

Kielhöfer und Jonekeit (2002) beziehen sich auf Fachliteratur der 1950er Jahre, was vor allem in Bezug auf die Persönlichkeit sehr schwierig ist, denn da ist von phantasielosen, gefühlsarmen, berechnenden, verlogenen, stotternden, linkshändigen,

ungeschickten, heimatlosen, orientierungslosen, labilen, oberflächlichen und teils schizophrenen Kindern die Rede. All diese Tatsachen wurden vielfach wiederlegt, und lassen sich mit einem einzigen Argument aus dem Weg räumen: Eine frühe Zweisprachigkeit bedeutet eine Bereicherung der eigenen Persönlichkeit.

In diesem Sinne sind auch die positiven Urteile gegenüber Bilingualen zu verstehen:

- (1) Zweisprachige Kinder lernen spielend leicht eine zweite Sprache, die andere Kinder später in der Schule nur mit Mühe erlernen.
- (2) Sie erlernen diese zweite Sprache besser und vollkommener, als das später möglich ist.
- (3) Zweisprachige Kinder sind sprachinteressierter und sprachgewandter als einsprachige.
- (4) Zweisprachige Kinder sind toleranter und offener als einsprachige.
- (5) Zweisprachige Kinder sind flexibler und anpassungsfähiger als einsprachige.
- (6) Zweisprachige Kinder sind intelligenter als einsprachige.

(Kielhöfer – Jonekeit 2002: 101)

Zweisprachige Lerner/innen im Unterricht scheinen aus dieser Perspektive eine deutliche Bereicherung.

5. Konsequenzen für die Integration von zweisprachigen LernerInnen in den Unterricht

Aus dem Vorangegangenen wird deutlich, welche Anstrengungen eine Bilingualität mit sich bringt, und welche positiven Kompetenzen ein/e zweisprachige/r Lernende/r in den Unterricht mitbringen kann.

Das Wichtigste für die Integration von zweisprachigen Lerner/innen in den Unterricht fasst Jeuk (2013) zusammen als „Wertschätzung von Mehrsprachigkeit“. Er bezieht sich in seinen Ausführungen zwar auf Deutsch als Zweitsprache in der Schule im deutschsprachigen Raum, jedoch können diese vor dem oben erläuterten Hintergrund ohne Änderungen auf das Anliegen dieses Beitrags übertragen werden:

Dass sie [Jugendliche mit Migrationshintergrund] in einer Sprache Kompetenzen haben, welche die einsprachig deutschen Kinder in der Regel nicht beherrschen, findet wenig Anerkennung; häufig wird der Gebrauch der Erstsprache sogar verboten. Dies hat möglicherweise Auswirkungen auf das (sprachliche) Selbstkonzept, also die Sichtweise des Schülers von seinen eigenen Stärken und Schwächen. [...] Eine Möglichkeit, das

Selbstkonzept mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler zu stärken, ist, ihre Kompetenzen in der Erstsprache anzusprechen und ihnen die Chance zu geben, ihr Wissen in den Unterricht einzubringen. (Jeuk 2013: 23 f.)

Die Kompetenzen anzusprechen heißt, die sprachliche Kreativität zu nutzen und als Lehrende/r zu unterstützen und zu fördern. Genauso verhält es sich auch mit Bilingualen. Der Mehrsprachigkeit sollte Wertschätzung entgegengebracht werden und sie sollte als Bereicherung für alle am Unterricht Beteiligten erachtet werden.

Konkretere Konsequenzen für die Lehrerbildung lassen sich nicht aufstellen, da die Interdisziplinarität des Themas dies verhindert. Um es mit Juhász, der u.a. die Probleme der Interferenz erforschte, zu sagen:

Eingehend muß betont werden, daß es aufgrund der Interferenzuntersuchungen allein nicht möglich ist, eine Lerntheorie zu entwickeln oder eine vorhandene zu verifizieren, weil das Lernen einer fremden Sprache ein viel zu komplizierter Prozeß ist, als daß es sich einzig auf die Überwindung der Interferenz der Muttersprache reduzieren ließe.² (Juhász 1970: 158)

Interferenz bzw. der Transfer zwischen den verschiedenen Sprachen eines / einer Bilingualen, egal ob negativ oder positiv, wirken sich in jedem Fall auf den Unterricht aus. Neben der Wertschätzung scheinen so auch die damaligen Schlussfolgerungen für die Didaktik von Juhász (1970) sinnvoll:

1. wie sich das Verhältnis von Linguistik und Psychologie in der Methodik gestalten muss;
2. inwiefern sich die Berücksichtigung der Interferenz auf die Zusammenstellung des Übungssystems auswirken muss.

Hiermit sind die wichtigsten Parameter auch für die Einbeziehung von Bilingualen in den Fremdsprachenunterricht, gemeint ist der Deutschunterricht außerhalb Deutschlands, in nur zwei Punkten genannt – Psychologie, Linguistik, Transfer, Methodik und Übungen. Diese müssen in der Lehrerbildung gleichwertig angesprochen werden.

Curricula in der Deutschlehrerbildung zeigen, dass diesem auch entsprochen wird, jedoch verlieren die angehenden Lehrenden die Gesamtzusammenhänge während ihrer Studien oft aus den Augen. So liegt auch bei den Hochschuldozierenden die Verantwortung, diese auch immer wieder vor Augen zu halten und deutlich zu machen.

6. Fazit und eigene Erfahrungen

Dieser Beitrag war mir aus persönlichen Gründen ein Anliegen: Ich bin zweisprachig aufgewachsen (deutsch, ungarisch), und habe ab der fünften Klasse ein Fremdsprachengymnasium besucht, welches die Sprachenfolge Russisch, Englisch und Französisch hatte. Zusätzlich gab es in der ersten Fremdsprache Erdkunde und Geschichte als Fächer. Diesen Fachsprachen- und Fremdsprachenunterricht hielten nicht muttersprachliche Lehrende ab, die bilingual Aufgewachsene sehr viel strenger bewerteten, obwohl sie sprachlich gesehen (da es sich sowohl um Fach- als auch um Fremdsprache handelte) nicht viel weiter vor den Fremdsprachenlernenden waren. Mich eingeschlossen, da ich, wie die positiven Urteile (vgl. Abschnitt 3) belegen, sehr sprachinteressiert war und bin. Die Motivation wurde durch den negativen Einfluss der Lehrenden von Jahr zu Jahr geringer, und mündete letztlich in einem Schulwechsel, und später in dem Wunsch selbst Fremdsprachenlehrende zu werden, die jedem Lernenden die entsprechende, oben angesprochene, Wertschätzung zu Teil werden lässt.

Die Wertschätzung von Bilingualen im Fremdsprachenunterricht erfolgt selten. Oft entsteht sogar der Eindruck, dass Lehrende mit der Situation überfordert sind. Deswegen ist es auch in der Lehrerbildung erforderlich, dass in den Unterricht mitgebrachte Mehrsprachigkeit bereits in der Ausbildung thematisiert und positiv konnotiert wird, um so für die spätere Unterrichtspraxis eine positive Haltung mitzubringen.

Literatur

- Albert, Ruth (1998): Das bilinguale mentale Lexikon. In: Zeitschrift Deutsch als Fremdsprache. 35. Jahrgang. Heft 2, S. 90–97.
- Apeltauer, Ernst (2001): Bilingualismus – Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Gerhard – Götze, Lutz – Henrici, Gert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin: Walter de Gruyter, S. 628–638.
- Bausch, Karl-Richard (2003): Zwei- und Mehrsprachigkeit: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard – Christ, Herbert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Aufl. Tübingen / Basel: A. Francke, S. 439–445.
- Bloomfield, Leonard (1935): Language. London: Allen and Unwin.

- Haugen, Einar (1953): *The Norwegian Language in America*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Henrici, Gert – Riemer, Claudia (2003): Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard – Christ, Herbert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen / Basel: A. Francke, S. 38–43.
- Jeuk, Stefan (2013): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule. Grundlagen – Diagnose – Förderung*. 2., aktualisierte Aufl. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Juhász, János (1970): *Probleme der Interferenz*. Budapest / München: Akadémiai Kiadó / Verlag Max Hueber.
- Kielhöfer, Bernd – Jonekeit, Sylvie (2002): *Zweisprachige Kindererziehung*. 11. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- Montanari, Elke (2003): *Mit zwei Sprachen groß werden*. 2. Aufl. München: Kösel.
- Peltzer-Karpf, Annemarie (2003): Frühkindliche Erziehung zur Zweisprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard – Christ, Herbert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 4. Aufl. Tübingen / Basel: A. Francke, S. 445–449.
- Rösch, Heidi (2001): Zweisprachige Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich. In: *EliSe: Essener Linguistische Skripte – elektronisch*. Jahrgang 1. Heft 1. S. 23–44.
- Romaine, Suzanne (1995): *Bilingualism*. 2nd ed. Oxford, UK, Cambridge, Mass., USA: Blackwell (Language in society, 13).

Anmerkungen

1. Aufgrund des Wortes „Typ“ wird für die nähere Erläuterung nur die männliche Form verwendet.
2. Rechtschreibung von 1970 beibehalten.

Metaphern zur Analyse der Ansichten von Hochschullehrenden

Ergebnisse einer Untersuchung und die Reflexion des methodischen Ansatzes

Anna Majorosi – Kálmán Sántha

1. Einführung

Die heutige Struktur der europäischen Hochschullandschaft wurde entscheidend von dem sog. Bologna-Prozess geprägt, in dessen Hintergrund die Absicht zur Förderung der Mobilität der Arbeitnehmer/Arbeitnehmerinnen und zur Sicherung der Äquivalenz der Bildungsangebote steht.

Diesem Prozess trat auch Ungarn bei, u.a. mit dem Ziel, ein leichter verständliches und vergleichbares Hochschulsystem auszubauen, das die Mobilität der Studierenden, der Lehrenden und der Forschenden fördert und das hohe Niveau der Ausbildungen und die europäische Dimension der Hochschullehre sichert.

Die Formulierung der Qualitätsstandards, die Einführung der Europäischen Qualifikationsrahmen, die Anerkennung der Diplome und die Schaffung flexiblerer Studienbedingungen dienen dazu, die Zusammenarbeit der europäischen Länder auf diversen kulturellen und wirtschaftlichen Gebieten des Lebens zu verstärken und die gemeinsame Wegfindung aus der wirtschaftlichen Krise zu erleichtern.

Die Entwicklungen auf dem Gebiet der studierendenorientierten Lernziele, Lernangebote und Lernergebnisse, die Bedürfnisse und die veränderten Lernzugänge der neuen Generationen sind Gebiete der Hochschullehre, die an die Unterrichtenden an Hochschulinstitutionen neue Herausforderungen stellen. Eine besondere Schwierigkeit bedeutet die Tatsache, dass die Auffassung über das Lernen und Lehren im universitären Bereich und die hochschuldidaktische Kultur, vielleicht etwas übertrieben formuliert, seit dem Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts kaum wesentliche Veränderungen zeigt. Ziel unserer Studie ist es, aus den wichtigsten Ergebnissen eines schweizerisch-ungarischen Forschungsprojektes, das 2012/2013 die Ansichten über Lernen und Lehren der Hochschulunterrichtenden bzw. das methodisch-didaktische

Inventar untersuchte, zwei Aspekte darzustellen. Außerdem möchten wir zeigen, welche Schritte die Kodolányi János Gesamthochschule unternahm, um ein System für die Unterrichtenden herauszubilden. Letztlich formulieren wir einige kritische Anmerkungen über die von uns verwendeten Methoden und deren Realisierung, um für weitere Forschungen auf diesem Gebiet durch diese Vorarbeiten den Weg zu ebnen.

2. Theoretischer Hintergrund

Die für den modernen Schulalltag charakteristischen komplexen pädagogischen Geschehnisse, die Interpretation der diversen Situationen und deren rasche Lösungen erfordern hervorragend qualifizierte und über ein breites didaktisch-methodisches Repertoire verfügende Lehrpersonen. Die wirksame pädagogische Arbeit steht seit Jahrzehnten im Mittelpunkt der erziehungswissenschaftlichen Untersuchungen. Die Sammlung der Charakteristika einer guten Lehrperson und die Analyse der Unterrichtstätigkeit aus verschiedenen Gesichtspunkten erwecken die Hoffnung, dass die Qualitätsmerkmale der qualitativen Lehr- und Lernprozesse formuliert werden können.

Die Analyse der verschiedenen Gebiete des pädagogischen Wissens bzw. Könnens, die Untersuchung der Ansichten und der reflexiven Unterrichtstätigkeit, erhielt viel Aufmerksamkeit in dem aktuellen ungarischen erziehungswissenschaftlichen Diskurs (Falus 2006, 2007).

Zu den Faktoren, die die Qualität der Lehrtätigkeit beeinflussen, gehören die Schulleitung, das Lehrerkollegium, die Kompetenzen der Unterrichtenden, die Lehrerbildung, die Berufseinführung, die Lehrpraxis, die Leistungsbeurteilung, die Qualitätssicherung sowie die Lehrerfortbildung und die persönlich-fachliche Entwicklung (Sági – Ercsei 2012). Wir glauben, dass die Fragestellungen und Probleme, die im schulischen Unterricht aufgetaucht sind, mit einigen kleineren Modifizierungen auch für die universitäre Praxis sowie für Hochschulunterrichtende relevant sein können.

3. Forschungsmethodischer Hintergrund

Das gemeinsame Forschungsprojekt zwischen der Kodolányi János Hochschule (KJF) und der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW PH) basiert auf einer Untersuchung, in der wir die Ansichten und die hochschuldidaktische Kultur an ungarischen und schweizerischen Universitäten und Hochschulen analysieren wollten. Die Online-Erhebung wurde mit gegenseitigen Unterrichtsbesuchen und Unterrichtsbeobachtungen mit Feedbacks ergänzt. Die Ergebnisse wurden auf zwei Fachtagungen in Aarau und in Budapest vorgestellt.

Im Sinne der kombinierten forschungsmethodischen Paradigma verwendeten wir einen Fragebogen und darunter die Untersuchung der Metapher.

Wir erwarteten, dass die quantitativen und qualitativen Daten zum tiefen Verständnis des Problems beitragen, und dass die Ergebnisse komplementär ausfallen. Die between Method Technik (Ackel-Eisnach – Müller 2012, Sántha 2009) stellte als Mischung der quantitativen und qualitativen Elemente eine gute Basis für die Untersuchung. Der Online-Fragebogen, den die Hochschullehrenden Ende 2012 und Anfang 2013 ausgefüllt haben, beinhaltete 21 Fragen in Bezug auf die Hochschuldidaktik. Unter den 21 Fragen befanden sich fünf Metaphern, die sich auf die Studierenden, auf die Situation der ungarischen Hochschullandschaft in der Gegenwart und in der Zukunft, auf die Hochschullehre und auf das Lernen an Hochschulinstitutionen bezogen. Die Anzahl der Unterrichtsbesuche lag in Ungarn bei 12, in der Schweiz führten die Dozierenden der KJF 26 Unterrichtsbesuche durch, über die Protokolle geführt wurden.

Wir haben die Kolleginnen und Kollegen der verschiedenen Hochschulinstitutionen gebeten, auf der von uns erstellten Online-Plattform die Fragen zu beantworten, und im Falle der Metaphern frei zu assoziieren. Die Fragebögen beinhalteten offene Fragen, denn diese sind mit der Funktion von dem Programm MAXODA Text Preprozessor in eine qualitative Untersuchung einzubeziehen und somit kodierbar, wobei anzumerken ist, dass für eine quantitative Untersuchung in der Zukunft das Untersuchungsmittel modifiziert werden müsste. Es sollten mehr offene Fragen formuliert werden, sowie es müsste auf die Beziehung zwischen SPSS und MAXODA (oder anderen Softwares, die für die qualitative Datenanalyse geeignet sind) mehr Wert gelegt werden. Obwohl die Projektpartner die Aspekte der Unterrichtsbeobachtung den aktuellen Standards

entsprechend gemeinsam erarbeitet haben, haben sie zu wenig Wert auf die leichte Verarbeitung der Ergebnisse gelegt. Die Verwendung der Metaphern war begründet, da durch diese die relativ schwer formulierbaren Ansichten erfassbar sind (über die Bedeutung und Hintergrund der Metaphern vgl. Fenyő 2005, Vámos 2003). In diesem Beitrag werden im Weiteren unter den von den Unterrichtenden der ungarischen Hochschulinstitutionen (N=81) genannten Metaphern zwei, die sich auf die Studierenden und auf den Unterricht beziehen, von uns analysiert. Von den Unterrichtenden der KJF haben 39 Personen den Fragebogen ausgefüllt, d. h. die Mehrheit der hauptamtlich dort angestellten Kolleginnen und Kollegen. Die Hochschullehrpersonen sollten auf die folgenden Fragen frei assoziieren:

Bitte, beenden Sie den folgenden Satz: Der Student / die Studentin ist so wie ...

Bitte, beenden Sie den folgenden Satz: Der Unterricht ist so wie ...

Die Metaphern wurden der induktiven Inhaltsanalyse (Mayring 2003) unterzogen. Wir haben untersucht, unter welchen Begriffen die Pädagogen eine Beziehung erstellt haben, um welche zentralen Begriffe die Metapher zu gruppieren sind (Hierarchie), sowie wie die Aussagen emotional konnotiert sind (z.B. positiv-negativ).

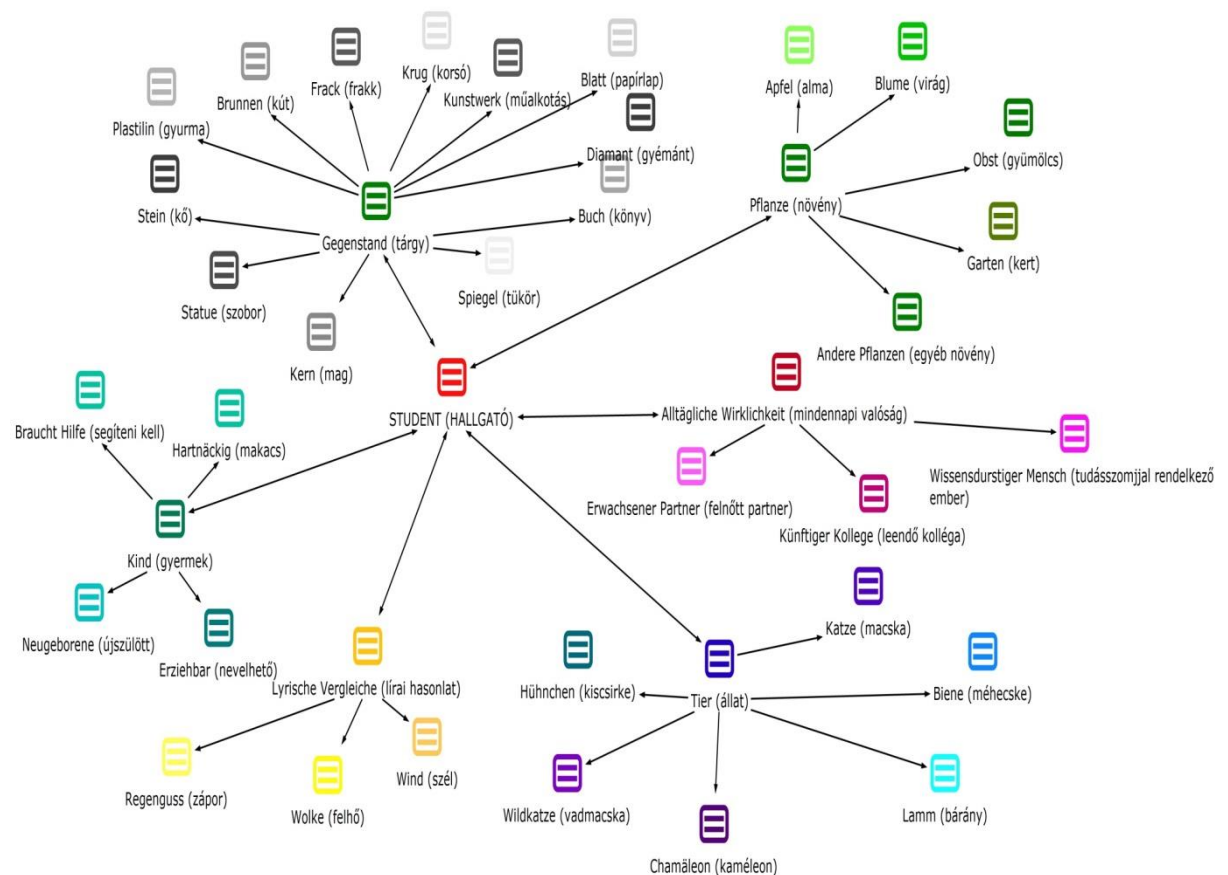
Nach der Inhaltsanalyse erstellten wir mit der Maxmaps-Funktion von MAXODA zu den einzelnen inhaltlichen Kategorien je ein Metapher-Netz. Aufgrund der Mustercharakteristika sind keine allgemeingültigen Schlussfolgerungen zu formulieren, wir haben uns bemüht, die Ergebnisse analytisch zu interpretieren.

Wir hoffen, dass der Leser / die Leserin des Beitrages inzwischen die Frage formuliert hat: was für Ergebnisse bekamen wir von der schweizerischen Seite? Leider müssen wir gestehen, dass wir einem üblichen Problem zum Opfer gefallen sind: nämlich dem Zeitdruck, der oft die internationale Zusammenarbeit, die durch Projektgelder gefördert wird, begleitet. Wir haben zu wenig Zeit für die Übersetzung des Fragebogens verwendet und uns ist ein schwerwiegender Formulierungsfehler unterlaufen, der die Vergleichbarkeit der Ergebnisse nicht ermöglichte: im ungarischen Fragebogen baten die Hochschullehrenden um die Formulierung von Vergleichen, in der deutschen Fassung bekamen wir auf die Aufforderung: Bitte beenden Sie den Satz: Die StudentInnen sind, selbstverständlich Adjektive.

4. Analyse der Daten

4. 1. Die Studenten und Studentinnen sind wie ...

Auf dem folgenden zweisprachigen Bild ist zu sehen, dass die Mehrheit der Unterrichtenden sehr plastische Vergleiche formuliert haben. Die Vergleiche lassen sich folgenden Kategorien zuordnen: Vergleiche mit Pflanzen, mit Tieren, mit Gegenständen, lyrische Vergleiche, Vergleiche, die mit dem alltäglichen Leben zusammenhängen oder Vergleiche mit dem Dasein als Kind.



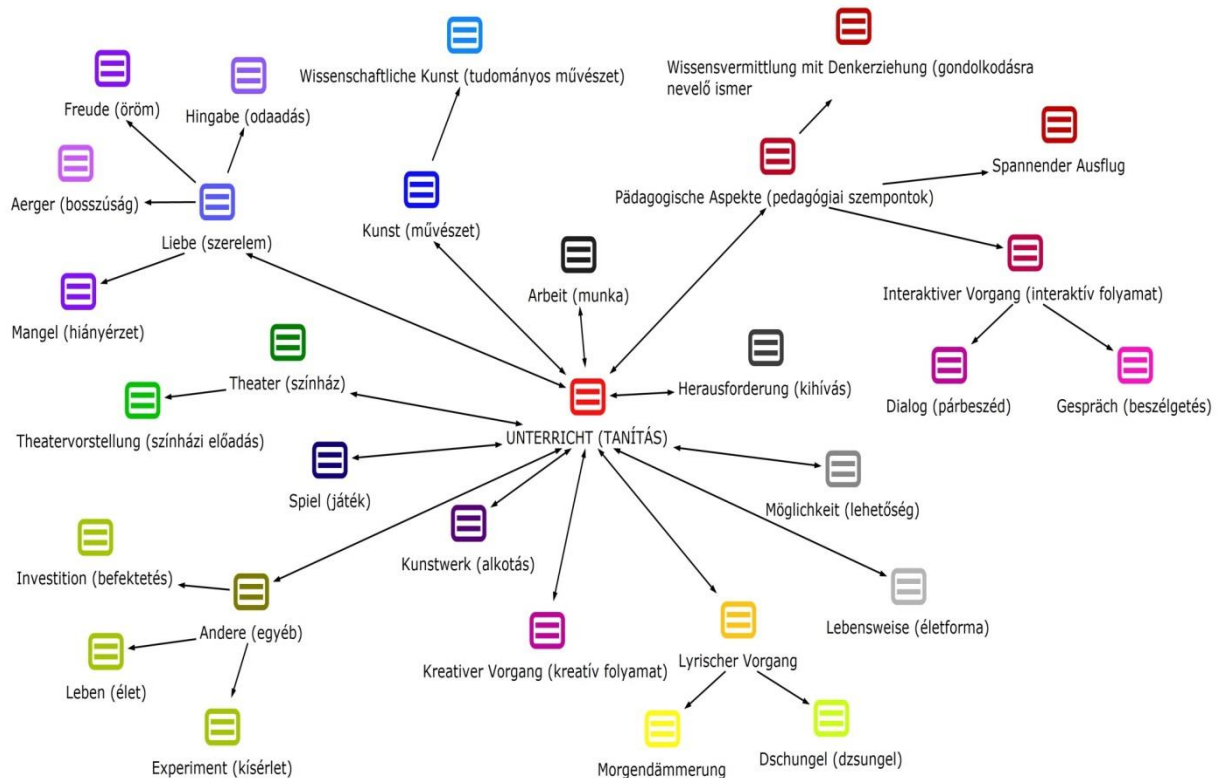
Die Unterrichtenden haben in den meisten Fällen ihre Vergleiche leider nicht begründet. Die Begründung ihrer Wahl hätte eine tiefere qualitative Analyse ermöglicht. Einige haben ihre Wahl zwar begründet, aber diese sorgten eher für Verwirrung als Klarheit, z.B.: ein Kollege hat die StudentInnen mit einem Brunnen verglichen – aber in einen Brunnen füllen wir nicht ein, sondern wir schöpfen aus dem Brunnen Wasser.

Die Bestrebung nach Partnerschaftlichkeit zeugt sich am deutlichsten bei den Vergleichen mit der alltäglichen Wirklichkeit. In dieser Kategorie werden die StudentInnen mit einem künftigen Kollegen, mit einem wissensdurstigen Menschen und mit einem Lernpartner verglichen. Besonders spannend finden wir, dass 15 % der Dozierenden die Studierenden mit Kindern vergleichen, die auf Hilfe oder Unterstützung angewiesen sind oder verwöhnt oder stur sind. Hier begegnet auch die Formulierung, dass die StudentInnen wie Neugeborene sind, welche die Welt zu entdecken suchen und es an dem Dozenten bzw. der Dozentin liegt, was letztlich mit ihnen passiert. Inhaltlich sind die Vergleiche mit den Kindern mit den Vergleichen zu Gegenständen verwandt: viele verglichen die StudentInnen mit leeren Blättern, mit Plastilin, mit einem leerem Glas und mit einem Steinbrocken, der zu bearbeiten ist.

4. 2. Der Unterricht ist wie ...

Bei diesem Punkt ist uns aufgefallen, dass die Antworten viel kürzer ausfielen (meist stand als Antwort lediglich ein Wort auf dem Fragebogen) und die Begründungen weitgehend fehlten. Dies ließ mehrere Interpretationen zu, die auch subjektiver sein können. 17 % der Befragten verglichen den Unterricht mit dem Theater, mit einer Vorstellung im Theater. Ein sehr spannender Vergleich war unseres Erachtens derjenige, in dem der Unterricht als wissenschaftliche Kunst erscheint. 10 % der Befragten verglichen den Unterricht mit einem Spiel oder mit einem kreativen Vorgang, und weiteren 10 % erscheint der Unterricht als Herausforderung, Lebensform oder als große Aufgabe. Bei einigen Befragten (8 %) tauchten fachlich-pädagogische Aspekte auf: aus denen geht hervor, dass der Unterricht ein interaktiver Vorgang ist, der ein Ziel hat, und den Beteiligten Freude machen sollte. Zusammenfassend können wir sagen, dass die meisten Dozentinnen und Dozenten mit Freude unterrichten, den Unterricht als kreativen Vorgang erleben und sie diese Arbeit mit hohem Prestige verbinden. Es stellt unseres Erachtens allerdings ein Problem dar, dass 17 % den Unterricht mit dem Theater, mit einem Show vergleichen. Die Shows können sehr interessant und lustig sein, aber meistens geht es hier nicht darum, was gelernt werden soll, sondern darum, dass für die Beteiligten der Fun-Faktor im Vordergrund steht.

Wir akzeptieren die berechtigte Kritik, die wahrscheinlich der Leser oder die Leserin des Beitrages formuliert, warum wir denn keine Begründung verlangt haben. Wir glauben jedoch, dass wir in diesem Falle mit einem noch niedrigeren Rücklauf hätten rechnen müssen (wir haben ohnehin bloß 7 % der verschickten Fragebögen zurückbekommen). Wir denken außerdem, dass die Assoziationen weniger spontan ausgefallen wären, wenn wir Begründungen verlangt hätten.



5. Die Ergebnisse des Projektes für die Praxis

Wir halten es für wichtig, dass die relevanten Ergebnisse der Untersuchung und des Projektes in den Unterrichtsalltag einfließen. Ein wichtiges Ergebnis des Projektes ist die Gründung des Zentrums für Hochschuldidaktik und Innovation an der KJF, dessen Leiter Dr. László Kovács an dem Projekt als fachlicher Leiter mitgewirkt hat. Die Aufgaben des Zentrums sind die Erarbeitung von Weiterbildungsangeboten für Hochschulunterrichtende im Sinne einer konstruktivistischen Auffassung der Lehre, die Ermöglichung des Austausches unter Unterrichtenden und die Erstellung von

fächerunabhängigen didaktischen Materialien. Die KJF als nicht-staatliche Hochschulinstitution hat das Anforderungsprofil an Hochschulangehörige formuliert und ein Karrieremodell für sie nach dem Muster des Karrieremodells für Lehrpersonen an öffentlichen Schulen erstellt.

6. Zusammenfassung

Unsere Vorüberlegung, dass die Fragestellungen und Probleme des öffentlichen Schulwesens für die Hochschullehre mit kleineren Modifizierungen relevant sind, hat sich bestätigt. Unsere Untersuchung ist zwar nicht repräsentativ, trug aber wesentlich zum Verständnis der Auffassung über die Hochschullehre bei. Die Analyse der Daten generierte neue Fragestellungen und ermöglichte auch eine Reflexion des Ansatzes, und bildete somit eine Basis für spätere Untersuchungen in diesem Bereich.

Literatur

- Ackel-Eisnach, K. – Müller, C. (2012): Perspektiven-, Methoden- und Datentriangulation bei der Evaluation einer kommunalen Bildungslandschaft. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research 13 (3), Art. 5. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs120354> (zuletzt gesehen am 03. 10. 2012)
- Aguado, Karin (2014): Triangulation. In: Settinieri, Julia – Demirkaya, Sevil – Feldmeier, Alexis – Gültekin-Karakoc, Nazan – Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 47–55.
- Dávid, Mária (szerk.) (2011): A tanári pályaalakmasság megítélésének módszerei. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Falus, Iván (2006): A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Falus, Iván (szerk.) (2007): A tanárrá válás folyamata. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Falus, Iván (szerk.) (2011): Tanári pályaalakmasság – kompetenciák – szttenderdek. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Falus, Iván – Környei, László – Németh, Szilvia – Sallai, Éva (szerk.) (2012): A pedagógiai rendszer. Fejlesztők és felhasználók kézikönyve. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. www.educatio.hu/download/tampo_311/kiadvanyok/ped-rend_vagojel-nelkul-boritoval.pdf (zuletzt gesehen am 01. 02. 2013)

- Fenyő, Imre (2005): Az iskola világa metaforák tükrében. In: Buda, Mariann (szerk.): Léggör – közérzet – tanulás. Debrecen: Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék. S. 100–119.
- Kotschy, Beáta (szerk.) (2011): A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
- Mayring, Peter (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Sági, Matild – Ercsei, Kálmán (2012): A tanári munka minőségét befolyásoló tényezők. In: Kocsis, Mihály – Sági, Matild (szerk.): Pedagógusok a pályán. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, S. 9–29.
- Sántha, Kálmán (2009): Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába. Budapest: Eötvös József Kiadó.
- Vámos, Ágnes (2003): Metafora a pedagógiában. Budapest: Gondolat Kiadói Kör.

Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik

Anna Reder

1. Einleitung: *Alles Gute zum Geburtstag!*

Schlägt man das Lemma „Geburtstag“ im neuen Kollokationenwörterbuch nach, findet man im Eintrag die zur vorliegenden Festschrift passende Kollokation „*runder Geburtstag*“ und auch die kommunikativen Formeln: „*herzlichen Glückwunsch zum Geburtstag! | alles (Liebe und) Gute zum Geburtstag!*“ (Häcki Buhofer – Dräger – Meier – Roth 2014: 300). Mit solchen Kollokationen ist es im deutschsprachigen Raum üblich, jemandem zu gratulieren. Glückwünsche können auch in einem *sozialen Netzwerk*, z.B. *im Facebook gepostet werden*, wenn man sich im *virtuellen Raum* zum Geburtstag trifft.

Den runden Geburtstag der Jubilarin nehme ich zum Anlass, ihr *ganz herzlich* zu gratulieren. Die Kollokationen in der Einleitung sind gleichzeitig gute Einstiegsbeispiele, um über ihre Vermittlung zu sprechen. Das Ziel des *vorliegenden Aufsatzes* ist, *feste Wortverbindungen* zu behandeln. Dabei wird der Versuch unternommen, die Kollokationsdidaktik in der Phraseodidaktik anzusiedeln sowie auch auf Unterschiede bei der Vermittlung verschiedener Phrasentypen hinzuweisen.

2. Elemente der Phraseodidaktik

2. 1. Neuere Tendenzen

Ich teile die Meinung von Boócz-Barna Katalin, dass das Wortschatzlernen für den Sprachgebrauch besondere Relevanz hat (2014: 206). Sprechabsichten wie z.B. ‚jemandem zum Geburtstag gratulieren‘ lassen sich erst versprachlichen, wenn der Lerner passende Vokabeln aktivieren kann. Unter Vokabeln verstehen wir verschiedene Wortschatzelemente, nicht nur Wörter, sondern auch wortübergreifende Einheiten.

Vokabeln lassen sich bekanntlich grob in zwei Gruppen einteilen: in Monolexeme und Wortgruppen. Wortgruppen können frei oder fest sein. Freie Wortverbindungen sind weder fest noch idiomatisch. Die festen Wortverbindungen nennen wir Phraseme. Phraseme können unter dem Aspekt der Idiomatizität weiter untergliedert werden, in Idiome und Kollokationen. Idiome sind Phraseme im engeren Sinne. Unter Phrasemen im weiteren Sinne verstehen wir Kollokationen, also feste, aber nicht idiomatische Wortverbindungen (Burger 2010: 52). Idiome teilen die Eigenschaften Polylexikalität und Festigkeit mit Kollokationen, und sie unterscheiden sich von ihnen durch die Beschaffenheit der Idiomatizität (siehe Tabelle 1). Es ist bei der Typologisierung anzumerken, dass die Grenzen zwischen den Wortgruppentypen fließend sind.

Phraseme	Kollokationen z. B.: <i>soziales Netzwerk</i>	Idiome z. B.: <i>jemandem die kalte Schulter zeigen</i>
Polylexikalität	✓	✓
Festigkeit	✓	✓
Idiomatizität	Ø	✓

Tabelle 1: Konstituierende Merkmale von Kollokationen und Idiomen

Da Phraseme Wortschatzelemente sind, kann ihre Vermittlung allgemein durch die Wortschatzdidaktik oder etwas differenzierter durch die Phraseodidaktik (zum Terminus Phraseodidaktik siehe Kühn 1992) erfasst werden. Die Phraseodidaktik hat sich in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts mit dem Lehren von Phrasemen im engeren Sinne befasst, da zu dieser Zeit eine engere Phrasemauffassung üblich war. Eine neue Tendenz ist aktuell zu beobachten: eine Ausweitung der Phraseodidaktik. Da in der Phraseologie der Phrasembegriff heutzutage auf alle festen Wortverbindungen ausgeweitet wird (siehe Burger 2010), muss die Phraseodidaktik nicht auf die Vermittlung von Phrasemen im engeren Sinne eingeschränkt bleiben, sondern sie kann auch die Kollokationsvermittlung erfassen (siehe u.a. Lorenz-Bourjot – Lüger 2001, Siepmann 2004, Wotjak 1996). Dieser Tendenz folgend lassen sich Überlegungen zur Kollokationsdidaktik im Rahmen der Phraseodidaktik anstellen.

In Anlehnung an Ettinger (2001) verstehen wir unter Phraseodidaktik die systematische Vermittlung von Phrasemen. Welche Ziele verfolgt die Phraseodidaktik? Die Phraseodidaktik setzt sich zum Ziel, den Lernern eine Phrasemkompetenz zu vermitteln. Unter Phrasemkompetenz verstehen wir folgende Fähigkeiten:

- a) Lerner können Phraseme in Texten verstehen.
- b) Lerner können Phraseme situationsadäquat gebrauchen.

c) Lerner können Texte zum Phrasemerwerb nutzen: Phraseme in Texten bewusst entdecken und diese sich autonom aneignen.

Eine wesentliche Voraussetzung zum Gebrauch und zum Verstehen von Phrasemen ist, dass Lerner über ein Phrasembewusstsein verfügen. So ist eine wichtige Aufgabe der Phrasemvermittlung, Lerner für die Festigkeit von Wortverbindungen zu sensibilisieren. Wenn wir uns Ziele der Phraseodidaktik vergegenwärtigen, merken wir, dass diese grundsätzlich auch auf die Kollokationsvermittlung übertragbar sind. Zu Unterschieden zwischen Kollokationen und Idiomen in Bezug auf die Entwicklung des Phrasembewusstseins kommen wir noch im Abschnitt drei zu sprechen.

2. 2. Phraseodidaktik als Teilbereich der Wortschatzdidaktik

Im Abschnitt 2.1 wurde die Kollokationsdidaktik in die Phraseodidaktik eingebettet. Als nächster Schritt wird die Phraseodidaktik in die Wortschatzdidaktik integriert, zumal Phraseme Wortschatzeinheiten sind. Dabei stellt sich die Frage, welche Prinzipien der Wortschatzdidaktik sich auf die Phraseodidaktik übertragen lassen (zu Prinzipien der Wortschatzdidaktik siehe Reder 2011). Das sind u.a. die folgenden:

- 1) Notwendigkeit expliziter Wortschatzarbeit
- 2) Relevanz syntagmatischer Übungen
- 3) Potenzial kontrastiver und interkultureller Wortschatzarbeit

Erstens ist eine explizite Phrasemarbeit notwendig, um die bewusste Entwicklung der Phrasemkompetenz zu unterstützen. Die Notwendigkeit einer expliziten Phrasemarbeit lässt sich zum einen durch sprachliche und zum anderen durch psycholinguistische Aspekte erklären.

Aus psycholinguistischen Erkenntnissen geht hervor, dass das mentale Lexikon eines Sprechers neben Monolexemen auch wortübergreifende feste Einheiten wie Idiome und Kollokationen enthält. Reaktionszeitmessungen zeigen, dass Probanden Phraseme schneller erkennen als freie oder unübliche Wortverbindungen (siehe Schönefeld 2001). Somit kann sich eine effektive Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht nicht mit der Behandlung von Einzelwörtern begnügen, sondern muss über die Wortebene hinausgehen und – natürlich auch Idiome – aber auch feste aber nichtidiomatische Wortverbindungen erfassen.

Das zweite Argument für die Relevanz von expliziter Phrasemvermittlung ist ein sprachsystematisches. Das sprachliche Argument ist ganz simpel: das Vorhandensein von Phrasemen in authentischen Texten. Nehmen wir als Beispiel einen authentischen Text zum im Einstieg angesprochenen Thema „Facebook“, um das Vorkommen von Phrasemen zu veranschaulichen:

„Facebook übt eine fast unheimliche Anziehung auf seine Nutzer aus. Ein Grund dafür ist der Like-Button. Mit dem „Gefällt mir“-Knopf macht sich das soziale Netzwerk ein menschliches Grundverlangen zu Nutze und befriedigt ein ganz bestimmtes Bedürfnis.“ (Sietz 2013)¹

Beim Einüben von Phrasemen wie z.B. im obigen Text (*eine Anziehung auf etwas / jemanden ausüben, das soziale Netzwerk, sich etwas zu Nutze machen, ein Bedürfnis befriedigen*) können wir sehen, dass paradigmatisch angelegte Übungen (z.B. Synonyme suchen) nicht so effektiv sind wie syntagmatische Übungen (z.B. Partnerwörter zu Wörtern suchen). Für den Vorteil syntagmatischer Übungen spricht die Tatsache, dass Phraseme vorwiegend beim Bilden von Syntagmen vorkommen können.

Das Prinzip der Wortschatzdidaktik bezüglich Kontrastivität und Interkulturalität ist auch für die Phrasemvermittlung wichtig. Das Herausfinden von Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Phrasemen in L1, L2 und möglichst auch in L3 kann lernfördernd wirken. Darüber hinaus bietet die interkulturelle Behandlung von Phrasemen in der Unterrichtspraxis immer wieder die Möglichkeit, inhaltsorientierte Aktivitäten in die Spracharbeit zu integrieren. Es gibt bekanntlich Phraseme, bei denen die Bedeutungserschließung mit neuem enzyklopädischem und landeskundlichem Wissensgewinn einhergeht (z.B. *blauer Brief, ein Kopftuch tragen, Kaffee und Kuchen, Bier brauen etc.*).

2. 3. Phraseodidaktik als Teilbereich der Sprachdidaktik

Da Phraseme als Wortschatzelemente natürlich Bestandteile der Zielsprache sind, bildet die Phraseodidaktik – wie oben bereits angesprochen – einen Teilbereich der Wortschatzdidaktik. Die Wortschatzdidaktik kann wiederum als ein Teil der Sprachdidaktik aufgefasst werden. So können allgemeine didaktische Prinzipien wie z.B. der Chunk-Ansatz, Handlungsorientierung, kontextuelle Sprachvermittlung und Strategievermittlung auch bei der Phrasemvermittlung berücksichtigt werden. Aus

diesen Ansätzen lassen sich u.a. folgende Überlegungen für die Phraseodidaktik anstellen:

Die Phrasemvermittlung profitiert eigentlich vom Chunk-Ansatz (zum Begriff siehe Handwerker – Madlener 2009), zumal darin Phraseme als Ganzes vermittelt und erworben werden. Da Phraseme in Bezug auf L1 psycholinguistisch fest, also als Einheiten im mentalen Lexikon der Lerner gespeichert sind, wäre eine ähnliche Festigkeit auch für die fremdsprachlichen Phraseme auszubauen. Die Internalisierung von Phrasemen als Einheiten im mentalen Lexikon fördert wohl ihre nachhaltige holistische Speicherung und erhöht die Abrufsicherheit. Um jedoch Phraseme im Gebrauch zu beobachten, einzuüben und adäquat zu verwenden, reicht die Wortschatzebene nicht aus. Die Phrasemarbeit ist also nicht auf der Phrasemebene sondern auf der Textebene zu bewerkstelligen. Dementsprechend tragen die Prinzipien Kontextualität und Handlungsorientierung zur effektiven Phrasemvermittlung bei, zumal diese die Behandlung von Phrasemen in Texten und in lebensnahen Situationen vorsehen. Handlungsorientierte und kontextuelle Phrasemarbeit kann effektiv sein, denn sie meint nicht Arbeit mit isolierten Phrasemen, sondern vorwiegend Behandlung von Phrasemen in Situationen und (möglichst authentischen) Texten. In authentischen Texten ist in der Regel der übliche, textsorten- und situationsadäquate Gebrauch von Phrasemen ersichtlich und kann anhand dieser Texte geübt werden. Mit Authentizität werden hier in Anlehnung an Feld-Knapp (2004) Texte gemeint, die im Klassenraum nicht künstlich wirken, sondern zur authentischen Kommunikation anregen. Diese werden im Unterricht als Informationstexte bearbeitet. Parallel zur Textbearbeitung oder im Anschluss an die inhaltliche Phase kann der authentische Text als Lerntext zur Phrasemarbeit fungieren.

Weiters bezweckt die Arbeit mit Phrasemen nicht nur die Vermittlung von Phrasemen, sondern auch die Besprechung von Strategien zum Phrasemlernen. Da Phraseme einer Sprache (wie das gesamte Lexikon) ein offenes System darstellen und somit im Zuge des Spracherwerbs immer neue Phraseme hinzukommen, sind Lernende auf effektive Erwerbsstrategien angewiesen. Die bekannten Strategien zum Erlernen von monolexikalischen Einheiten reichen wohl nicht ganz aus. Neue Strategien sind notwendig, wie z.B. eine effektive Strategie zum Erkennen von Phrasemen. Während Lernende in der Regel keine Schwierigkeiten haben, in einem Text vorkommende

monolexikalische Einheiten als „Wörter“ zu erkennen, müssen Phraseme überhaupt als solche identifiziert werden, was nicht immer leicht fällt, wie das empirische Daten zeigen (Hallsteinsdottir 2001, Reder 2008). Demzufolge wird in einem sprach- und strategieorientierten Unterricht besonderer Wert darauf gelegt, nicht nur Techniken zum Phrasemerwerb sondern auch solche zum Erkennen und Erschließen von Phrasemen zu thematisieren. Dies ist nicht zuletzt auch im Sinne der Lernerautonomie relevant.

3. Besonderheiten der Phraseodidaktik

3. 1. Entwicklung vom Phrasembewusstsein

Die Phraseodidaktik lässt sich – wie im Abschnitt 2 dargestellt wurde – in die allgemeine Sprachdidaktik und in die Wortschatzdidaktik einbetten. Darüber hinaus weist sie auch Besonderheiten auf, die neue didaktische Fragen aufwerfen. Worin besteht diese Besonderheit? Schwierigkeiten entstehen dadurch, dass Lerner weitgehend „wordwatchers“ sind, also nach isolierten Wörtern fragen (siehe zum Terminus Handwerker – Madlener 2009). Lerner fokussieren in der Regel auf einzelne Wörter und weniger auf wortübergreifende Elemente. So ist eine spezielle Zielsetzung der Phraseodidaktik – wie bereits oben angesprochen –, das Phrasembewusstsein von Lernern zu fördern, also Lerner für die Festigkeit von wortübergreifenden Wortschatzelementen zu sensibilisieren.

Da sich Phraseme auf der sprachlichen Ebene in Idiome und Kollokationen unterteilen lassen, bietet es sich an, auch das Phrasembewusstsein von Lernern in Idiombewusstsein und Kollokationsbewusstsein zu teilen. Diese Unterscheidung ist begründet, da Idiome und Kollokationen über die gemeinsamen Eigenschaften der Polylexikalität und Festigkeit verfügen, sich jedoch bezüglich der Idiomatizität unterscheiden (siehe Tabelle 1). Es gibt noch weitere Unterschiede zwischen Idiomen und Kollokationen. Eigenschaften, die Kollokationen aufweisen, die Idiome jedoch nicht haben, sind die folgenden: Erstens haben Kollokationen eine additive (kompositionelle) Bedeutung. Zweitens sind sie unauffällig. Drittens sind sie äußerst interferenzgefährdet, denn die Äquivalenz der Bestandteile einer Kollokation in L1 und L2 sowie L3 ist unvorhersagbar. Viertens sind die Bestandteile einer Kollokation

hierarchisch geordnet. Der Kollokator hängt von der Basis ab. Die Basis bestimmt mehr oder weniger die Bedeutung des Kollokators (siehe Tabelle 2).

Eigenschaften	Idiome	Kollokationen
Bedeutung	übertragen, idiomatisch	additiv, kompositionell
Erkennbarkeit	(meist) auffällig	(meist) unauffällig
Interferenzgefahr	schwach	stark
Beziehung der Bestandteile	ganzheitliche Bedeutung, keine Dominanz eines Bestandteils	(meist) hierarchische Basis-Kollokator-Beziehung

Tabelle 2: Vergleichende Darstellung einiger Eigenschaften von Idiomen und Kollokationen

Wenn wir die Unterschiede zwischen Idiomen und Kollokationen berücksichtigen, können wir annehmen, dass fortgeschrittene Lerner ein mehr oder weniger entwickeltes Idiombewusstsein in den Fremdsprachenunterricht mitbringen. Lerner kennen in der Regel Idiome in L1 und sie finden idiomatische Phraseme meist auffällig (Hallsteinsdóttir 2001).

Im Gegensatz dazu, haben Lerner solche Vorkenntnisse bezüglich Kollokationen aus L1 kaum. Vorteile beim Erkennen von Kollokationen haben wohl jene Lerner, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen und sich bereits in der ersten Fremdsprache mit Kollokationen vertraut gemacht haben. Bei der Berücksichtigung der Mehrsprachigkeitsdidaktik können wir wohl Lerner dazu anregen, auf diese Kenntnisse beim Erwerb des Deutschen als zweite Fremdsprache zurückzugreifen. Fehlen solche Vorkenntnisse, dann ist ein Kollokationsbewusstsein von Grund auf auszubauen. Eine Schwierigkeit auf der sprachlichen Ebene ergibt sich dabei durch eine wichtige – oben bereits angesprochene – Eigenschaft von Kollokationen. Sie verhalten sich weitgehend unauffällig, da sie nicht idiomatisch sind. Die Eigenschaft der Festigkeit ist weniger leicht zu erkennen. Dementsprechend ist ein grundsätzliches Ziel der Phraseodidaktik, das Phrasembewusstsein von Lernern zu fördern; d.h. das Idiombewusstsein von Lernern zu stärken und das Kollokationsbewusstsein zu entwickeln.

3. 2. Fragestellungen in der Phraseodidaktik

Wie bereits im obigen Abschnitt angesprochen wurde, ist eine neuere Tendenz in der Phraseodidaktik zu beobachten. Der Gegenstand der Phraseodidaktik ist ausgedehnt worden. Die Entwicklung ist, mit der Phraseodidaktik nicht nur die Vermittlung von Idiomen, sondern auch die von Kollokationen abzudecken. Das ist eine erfreuliche

Entwicklung, weil dadurch Kollokationen in der Didaktik aufgewertet und mit Idiomen gleichgestellt werden. Diese positive Tendenz kann jedoch auch Nachteile haben, wenn wir keine Rücksicht auf die notwendigen Unterschiede bei der Förderung der Idiomkompetenz und bei der Herausbildung der Kollokationskompetenz nehmen. Die Notwendigkeit unterschiedlicher Herangehensweisen liegt auf der Hand: Die Eigenschaften „Festigkeit“ und „Polylexikalität“ verbinden zwar Kollokationen mit Idiomen, aber andere relevante Eigenschaften teilen Phraseme im Weiteren und Phraseme im engeren Sinne doch nicht miteinander.

Welche Eigenschaften haben Idiome, die für Kollokationen nicht typisch sind (siehe Tabelle 3)? Idiome haben in der Regel – bedingt durch die Idiomatizität – einen semantischen Mehrwert, sind expressiv und bildhaft. Sie sind dafür geschaffen, mit ihnen Personen und Sachverhalte zu bewerten (Donalies 2009).

Eigenschaften	Idiome	Bedeutung
semantischer Mehrwert	<i>etwas ist voll krass</i> (Jugendsprache)	„aufregend, erstaunlich“
expressiv und bildhaft	<i>jemand ist am Boden zerstört</i>	„jemand fühlt sich miserabel“
Personen bewerten	<i>jemand hat eine lange Leitung</i> (negativ konnotiert)	„jemand ist langsamer im Denken“

Tabelle 3: Spezielle Eigenschaften von Idiomen

Berücksichtigen wir in der Phraseodidaktik die Beschaffenheit von Idiomen, die sie von anderen festen Wortverbindungen abheben, können wir feststellen, dass der Gebrauch von Idiomen hohe Anforderungen an den Fremdsprachenlerner stellt. So ergeben sich u.a. folgende spezielle Fragen für die Idiomdidaktik:

Ab welcher Niveaustufe sollen Idiome im Sprachunterricht behandelt werden?

Ist eine produktive und / oder eine rezeptive Idiomkompetenz anzustreben?

Welche Idiome sollten in den Lernstoff aufgenommen werden?

Diese Fragen werden kontrovers diskutiert. Zwei extreme Auffassungen stehen einander gegenüber. Einerseits gibt es die Ansicht, dass eine rezeptive Idiomkompetenz ausreicht und auch diese erst ab Niveaustufe B2 angestrebt werden sollte. Andererseits trifft man auch auf die Überzeugung, dass Lerner Idiome ab der Niveaustufe A1 sowohl rezeptiv als auch produktiv beherrschen sollten. Letztere Auffassung scheint sich in der einschlägigen Literatur sukzessive durchzusetzen (u.a. Hallsteinsdóttir 2010, Handwerker 2010).

Stellt man die Frage in Bezug auf den Beginn der Kollokationsvermittlung, kommt man auf eine eindeutige Antwort. Bereits auf der Niveaustufe A1 gibt es eine Vielzahl

von Kollokationen, die relevant für den Spracherwerb sind: sowohl produktiv, als auch rezeptiv. Es gibt keine anderen Formulierungen, so können Kollokationen bereits zu Beginn des Spracherwerbs nicht unberücksichtigt bleiben (z.B. *Sport treiben, sich die Zähne putzen, eine Schule besuchen etc.*).

3. 3. Fehlende Phrasensammlungen

Steht man der Phrasemvermittlung positiv gegenüber, ergibt sich die Frage, welche Phraseme in den Lernerwortschatz aufgenommen werden sollten. Bei der Auswahl von Phrasemen für den Fremdsprachenunterricht wäre ein wichtiger Aspekt die Frequenz. Häufig verwendete Phraseme würden den phraseologischen Grund- und Aufbauwortschatz bilden, analog zum Grund- und Aufbauwortschatz von Monolexemen (Tschirner 2008). In Bezug auf Idiome könnte man dabei auf das phraseologische Optimum zurückgreifen, das unter dem Aspekt der Häufigkeit und Gebräuchlichkeit entstand. Hallsteinsdóttir, Šajanková und Quasthoff (2006) ermittelten korpusbasiert und durch Befragung von muttersprachlichen Deutschsprechern ein phraseologisches Optimum in drei Gruppen:

1. hochfrequente und allgemein geläufige Phraseme

z.B. *in jemens Fußstapfen treten, alle Hände voll zu tun haben*

2. mittelfrequente und allgemein geläufige Phraseme

z.B. *nicht auf den Mund gefallen sein, ein Tropfen auf den heißen Stein*

3. niedrigfrequente aber allgemein geläufige Phraseme

z.B. *ins Fettnäpfchen treten, wie ein Wasserfall reden.*

Dieses Optimum könnte als Grundlage zum Erstellen eines Idiomwortschatzes auf den einzelnen Niveaustufen (A1 – C2) dienen. Nicht nur der Mangel an Idiomlisten für den Deutschunterricht ist hier zu erwähnen, sondern auch das Manko, dass es – soviel ich weiß – noch keine Kollokationssammlung für den DaF-Unterricht gibt.

So kann also festgestellt werden, dass das Erstellen des phraseologischen Grund- und Aufbauwortschatzes eine wichtige Aufgabe der Phraseodidaktik ist. Sie ist jedoch gar nicht so einfach zu lösen. Berücksichtigt man sprachliche oder lernpsychologische Aspekte, entstehen unterschiedliche Glossare. Bei der Auswahl von Idiomem für den Unterricht könnte außer dem Häufigkeitsindex der kontrastive Ansatz gewinnbringend

herangezogen werden (Hessky 1997). Bei der vergleichenden Herangehensweise ist von einem lernpsychologischen Vorteil auszugehen. In L1 und L2 äquivalente Idiome lassen sich vermutlich leichter aneignen, denn der semantische Mehrwert und die Situationsbedingtheit des Gebrauchs sind aus L1 bekannt. So kann man solche Idiome bereits auf niedrigeren Niveaustufen vermitteln. Zielsprachige Idiome, die keine Idiomäquivalente in L1 von Lernern haben, würden erst auf höheren Niveaustufen berücksichtigt. Es ist beim kontrastiven Ansatz in Kauf zu nehmen, dass sich sprachenpaarspezifische Idiomlisten ergeben. Das ist auch der Fall bei den Kollokationen. Der kontrastive Ansatz ist auch beim Erstellen von Kollokationslisten für die einzelnen Niveaustufen von Bedeutung. Die Einbeziehung der kontrastiven Perspektive sollte schließlich zu einer Reduktion der Interferenzfehler in Lernertexten führen.

Im Zusammenhang mit dem Erstellen einer Kollokationsliste ist unbedingt zu erwähnen, dass es Kollokationen gibt, die sich durch Frequenzanalysen nicht ermitteln lassen. Das sind feste Wortverbindungen, die nicht häufig, jedoch typisch sind (z.B. *ein Urteil vollstrecken*). Beim Erstellen von Kollokationslisten für die einzelnen Niveaustufen sind also auch jene Kollokationen zu ermitteln, die nicht häufig vorkommen, aber feste Wortverbindungen sind. Unter anderem mit solchen Schwierigkeiten wird also die Phraseodidaktik konfrontiert, wenn ein phraseologischer Grund- und Aufbauwortschatz zu erstellen ist.

4. Das Drei-Phasen-Modell in der Phraseodidaktik

Aus den angeführten Tabellen (1, 2 und 3) geht hervor, dass Idiome und Kollokationen einige gemeinsame, aber auch unterschiedliche Eigenschaften haben. Im Sprachunterricht können wir eine Phrasemkompetenz für die Lerner anstreben, die wir bedingt durch die Unterschiede weiter in Idiom- und Kollokationskompetenz einteilen. Für die Entwicklung der Idiomkompetenz hat Kühn (1992) das phraseodidaktische Drei-Phasen-Modell vorgeschlagen. Die einzelnen Phasen sind die folgenden:

- a) Phraseme im Text entdecken und verstehen
- b) Phraseme einüben
- c) Phraseme anwenden.

Das Modell wurde bereits in mehreren Unterrichtsmaterialien in der Praxis umgesetzt (Bergerova 2006, Ettinger 2009, Jesenšek 2006 und 2008, Ullmann – Ampié Loria 2009). Das phraseodidaktische Drei-Phasen-Modell lässt sich m.E. gut für die Entwicklung der Kollokationskompetenz adoptieren. Da jedoch Kollokationen eher unauffällig sind, ist die erste Phase – Kollokationen als Wortschatzelemente zu entdecken und verstehen – besonders hervorzuheben. Hier sind Übungen zum Entdecken von Kollokationen in Texten von großer Bedeutung, um das Kollokationsbewusstsein von Lernern zu entwickeln. In dieser Phase kommen nach dem Globalverständnis des Textes Übungen in Frage, wie z.B.

- Kollokationen im Text ihren vorgegebenen Bedeutungsangaben zuordnen
- zum einen Bestandteil der Kollokation den anderen im Text finden
- Kollokationen entsprechenden Bildern zuordnen
- Kollokationen im Text deuten.

Spricht man sich bei der Arbeit mit Kollokationen für die kontrastive Herangehensweise aus, kann die erste Phase durch einen Zwischenschritt, durch eine Äquivalentfindung in L1 oder in einer weiteren Fremdsprache ergänzt werden.

Die zweite Phase des Drei-Phasen-Modells – Phraseme einüben –, kann wohl unverändert für Kollokationen übernommen werden. In dieser Phase kommen zum einen gängige explizite Wortschatzübungen in Frage. Zum anderen wird das Einüben von Kollokationen in die Textarbeit integriert. Dabei ist erneut zu betonen, dass Wortschatzübungen nicht nur auf Einzelwörter abzielen, sondern auch Idiome und Kollokationen mitberücksichtigen. Ein relevanter Aufgabentyp ist in dieser Phase die Textrekonstruktion: Lerner geben den Textinhalt wieder. Dazu bekommen sie jedoch nicht nur Schlüsselwörter aus dem Text, sondern auch für den Textinhalt relevante Idiome und Kollokationen.

Die letzte Phase des Drei-Phasen-Modells – die Anwendungsphase – lässt sich wohl nicht isoliert verwirklichen, sondern in die Förderung von Sprech- und Schreibfertigkeit einbinden. Ein möglicher Aufgabentyp ist die Textsteuerung durch Redemittel, in denen auch Phraseme vorkommen. Im Interesse der Weiterentwicklung der Lernersprache wäre es wünschenswert, wenn die Lernenden nach einer erfolgreichen Rezeptions- und Festigungsphase dazu motiviert werden könnten, die erworbenen Ausdrucksmittel auch in der Textproduktion anzuwenden, um deren Qualität laufend zu verbessern. Zu diesem

Zweck sollten Lernende dazu angeregt und angeleitet werden, ihre Texte durch kompetenten und kritischen Gebrauch geeigneter Wörterbücher und digitaler Korpora hinsichtlich des Phrasengebrauchs zu optimieren. Eine effektive Übung in der Produktionsphase ist, die Textoptimierung mit Hilfe von Wörterbüchern (zu Übungen zum Wörterbuchgebrauch siehe Dringó-Horváth 2012).

5. Ausblick

Die Ausführungen im vorliegenden Aufsatz sind als Überlegungen zur Phraseodidaktik gedacht. Ein wichtiges Anliegen war zu zeigen, dass die Ausweitung des Phrasenbegriffs in der Phraseologie für die Phraseodidaktik gewinnbringend sein kann.

Die Unterrichtspraxis legt uns nahe, dass die bloße Präsenz von Kollokationen in Texten dazu nicht ausreicht, dass diese von den Lernern in einer späteren Phase aktiv gebraucht werden. Kollokationen werden von Lernern nicht leicht als feste Wortverbindungen erkannt und als solche identifiziert. Diese verhalten sich in Texten nämlich eher unauffällig. Eine explizite Kollokationsarbeit ist daher besonders empfehlenswert.

Der wichtigste Schritt bei der Arbeit mit Phrasemen im weiteren Sinne ist die Herausbildung und Entwicklung eines Kollokationsbewusstseins bei Lehrenden. In diesem Zusammenhang konnten einige Prinzipien einer Kollokationsdidaktik erarbeitet werden. Kollokationen im Rahmen der Phraseodidaktik zu vermitteln erweist sich nämlich als ein möglicher Ausgangspunkt. Ziele, Ansätze und Modelle der Didaktik und insbesondere der Phraseodidaktik können von der Kollokationsdidaktik übernommen und adoptiert werden.

Es ist anzunehmen, dass das phraseologische Drei-Phasen-Modell von Kühn (1992) bei der Kollokationsarbeit erfolgsversprechend ist. Schwierigkeiten bereitet jedoch, dass es keinen Konsens über einen einheitlichen Kollokationsbegriff gibt (z.B. Hausmann 2007, Hollós 2010). Darüber hinaus ist ein phraseologischer Grund- und Aufbauwortschatz zu erstellen.

Die Vielzahl von Kollokationen einer (Fremd-)Sprache macht das Kollokationslernen – so wie das Wortschatzlernen im Allgemeinen – zu einem

Unterfangen, mit dem der Fremdsprachenlerner kontinuierlich zu rechnen hat. Man kann das Erlernen von Kollokationen praktisch nicht abschließen, wie das der Fall bei einem grammatischen Phänomen im Idealfall die Regel ist. So ist die Entwicklung eines Kollokationsbewusstseins der Lernenden notwendig. Die Sensibilisierung von Lernern für Kollokationen im Unterrichtsalltag hat also eine besondere Relevanz. Die Bewusstmachung der festen Wortgefüge soll Lerner in die Lage versetzen, autonom ihren Wortschatz durch Kollokationen zu bereichern.

Wichtig ist für die effektive Förderung von Phrasemkompetenz, dass die bisher erarbeiteten Konzepte der Phraseodidaktik ausreichend an der Kollokationsvermittlung erprobt, evaluiert und bei Bedarf modifiziert werden. Voraussetzung dafür ist die Entwicklung geeigneter Unterrichtsmaterialien, damit Lernende Deutsch nicht als unnatürliche, sondern als phrasenreiche Sprache im Unterrichtsalltag erleben.

Literatur

- Boócz-Barna, Katalin (2014): Zum Wortschatzerwerb – Wortschatzlernen im Unterricht des Deutschen als zweiter Fremdsprache in Ungarn. In: Dringó-Horváth, Ida – Fülöp, József – Hollós, Zita – Szatmári, Petra – Szentpétery-Czeglédy, Anita – Zakariás, Emese (Hrsg.): Das Wort – Ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: Gáspár-Károli-Universität der Reformierten Kirche / L'Harmattan, S. 205–217.
- Bergerova, Hanna (2006): Multimediales Unterrichtsmaterial zur deutschen Phraseologie. <http://frazeeologie.ujepurkyne.com> (zuletzt gesehen am 01. 06. 2015)
- Burger, Harald (2010): Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen. Berlin: Erich Schmidt.
- Donalies, Elke (2009): Basiswissen. Deutsche Phraseologie. Tübingen: Francke UTB.
- Dringó-Horváth, Ida (2012): Lernstrategien im Umgang mit digitalen Wörterbüchern. In: Lernstrategien. Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Heft 46, S. 34–40.
- Ettinger, Stefan (2001): Vom Lehrbuch zum autonomen Lernen. Skizze eines phraseologischen Grundkurses für Französisch. In: Lorenz-Bourjot, Martine – Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.): Phraseologie und Phraseodidaktik (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 4). Wien: Edition Praesens, S. 87–104.
- Ettinger, Stefan (2009): Phraseologie und Phraseodidaktik. <http://ettinger-phraseologie.de/> (zuletzt gesehen am 06. 06. 2015)

- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg: Kovač.
- Häcki Buhofer, Annelies – Dräger, Marcel – Meier, Stefanie – Roth, Tobias (2014): Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag. Tübingen: Narr.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2001): Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch. Hamburg: Kovač.
- Hallsteinsdóttir, Erla (2011): Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik. In: Linguistik online 47/3. http://www.linguistik-online.de/47_11/hallsteinsdottir.html (zuletzt gesehen am 01. 06. 2015)
- Hallsteinsdóttir, Erla – Šajanková, Monika – Quasthoff, Uwe (2006): Vorschlag eines phraseologischen Optimums für Deutsch als Fremdsprache auf der Basis von Frequenzuntersuchungen und Geläufigkeitsbestimmungen. In: Linguistik-online 27, 2/06, S. 119–138. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/746/1271> (zuletzt gesehen am 01. 06. 2015)
- Handwerker, Brigitte (2010): Phraseologismen und Kollokationen. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35. 1). Berlin / New York: Walter de Gruyter, S. 246–255.
- Handwerker, Brigitte – Madlener, Karin (2009): Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung (inklusive DVD) (Perspektiven Deutsch als Fremdsprache). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Hausmann, Franz Josef (2007): Die Kollokationen im Rahmen der Phraseologie – Systematische und historische Darstellung. In: Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik 55/3, S. 217–234.
- Hessky, Regina (1997): Feste Wendungen – ein heißes Eisen? Einige phraseodidaktische Überlegungen für den DaF-Unterricht. In: Deutsch als Fremdsprache 34/3, S. 139–143.
- Hollós, Zita (2010): Auf dem schmalen Grad zwischen Kollokationen und festen Wortverbindungen. In: Ďurčo, Peter (Hrsg.): Feste Wortverbindungen und Lexikographie. Kolloquium zur Lexikographie und Wörterbuchforschung (Lexicographica. Series Maior 138). Berlin / New York: de Gruyter, S. 85–96.
- Jesenšek, Vida et al. (2006): E-PHRAS: Ein mehrsprachiges phraseologisches Lernmaterial auf CD-ROM. Ljubljana. www.ephras.org/ (zuletzt gesehen am 06. 06. 2015)
- Jesenšek, Vida et al. (2008): Sprichwort-Plattform. <http://www.spruchwort-plattform.org> (zuletzt gesehen am 01. 06. 2015)
- Kühn, Peter (1992): Phraseodidaktik. Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachunterricht und den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In:

- Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): Idiomatik und Phraseologie (Fremdsprachen Lehren und Lernen 21). Tübingen: Narr, S. 177–189.
- Lorenz-Bourjot, Martine – Lüger, Heinz-Helmut (Hrsg.) (2001): Phraseologie und Phraseodidaktik (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 4). Wien: Edition Praesens.
- Reder, Anna (2008): Erkennen DaF-Lernende Kollokationen? In: Scheibl, György (Hrsg.): Tests im DaF-Unterricht – DaF-Unterricht im Test. Szeged: Grimm, S. 105–115.
- Reder, Anna (2011): Teilfertigkeiten. Wortschatzarbeit. In: Reder, Anna: Ausgewählte Fragen der Deutschdidaktik. Pécs. http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/dig_jegy_nemet/8_teilfertigkeiten_1_wortschatzarbeit.html (zuletzt gesehen am 06. 06. 2015)
- Schönefeld, Doris (2001): Where Lexicon and Syntax meet. Berlin: de Gruyter.
- Siepmann, Dirk (2004): Kollokationen und Fremdsprachenlernen: Imitation und Kreation, Figur und Hintergrund. In: Praxis Fremdsprachenunterricht. 6/2, S. 107–113.
- Tschirner, Erwin (2008): Grund- und Aufbauwortschatz Deutsch als Fremdsprache nach Themen. Berlin: Cornelsen.
- Ullmann, Katja – Ampié Loria, Carlos (2009): Das A und O. Deutsche Redewendungen. Stuttgart: Klett.
- Wotjak, Barbara (1996) (Hrsg.): Fremdsprache Deutsch 15: Redewendungen und Sprichwörter.

Anmerkung

1. Sietz, David (2013): Facebook: Faszination "Gefällt mir". Dieses Bedürfnis befriedigt Facebooks Like-Button. http://www.focus.de/gesundheit/videos/dieses-beduerfnis-befriedigt-facebooks-like-button-faszination-gefaellt-mir_id_1407150.html (zuletzt gesehen am 06. 06. 2015)

Überlegungen zum Fremdsprachenunterricht von Roma-Schülern

János Imre Heltai

1. Einleitende Gedanken

Dieser Aufsatz setzt sich mit der Frage auseinander, wie der Fremdsprachenunterricht von Schülern, die in ungarischen Schulen als ‚Roma‘ identifiziert werden, durch Miteinbeziehung neuer sprachlichen Aspekte erfolgreicher gestaltet werden kann.

Eine einheitliche Gruppe, deren Mitglieder ‚Roma‘ genannt werden können, gibt es nicht. Hinter dieser im öffentlichen Diskurs üblichen Kategorie verbergen sich vielerlei Gruppen mit einem breiten Spektrum sprachlicher und ethnischer Besonderheiten. Im ersten Teil des Aufsatzes wird skizziert, wie und mit welchen Unterschieden im Vergleich zu der Mehrheitsgesellschaft die sprachliche Sozialisation in diesen Gruppen erfolgt. In ungarischen Klassenzimmern gibt es nämlich als Konsequenz der abweichenden Sozialisation eine für die Lehrer oft unsichtbare Multikulturalität und sprachliche Vielfalt – genauer gesagt eine Vielzahl von Sprechweisen. Das Problem ist, dass diese breite Palette der Sprechweisen in der Schule meistens nicht als Chance wahrgenommen und in den mutter- und fremdsprachlichen Unterricht einbezogen wird, sondern eher als ein Hindernis erscheint.

Im zweiten Teil wird der theoretische Ausgangspunkt der Überlegungen vorgestellt: die neuartige Auffassung über die Beziehung von Sprachen, Sprechern und Sprechweisen im postmodernen Diskurs (Gal – Irvine 1995, 2000, Ricento 2006, Pennycook 2006, Makoni – Pennycook 2007). In diesem Ansatz werden die Kategorien ‚Sprache‘ und ‚Sprachvarietät‘ als ein Produkt der gesellschaftlichen Entwicklungen des Modernismus definiert. Ihre Gültigkeit in der Beschreibung der sprachlichen Wirklichkeit wird bezweifelt, um sich stattdessen auf das Erfassen der Diversität alltäglicher Sprechweisen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen oder gar einzelner Akteure zu konzentrieren (Deumert 2010: 247).

Außerdem wird auf eine gewisse Diskrepanz zwischen den europäischen sprachenpolitischen Bestrebungen und der gegenwärtigen Praxis des Schulwesens hingewiesen: während die Sprachenpolitik nicht nur die Anerkennung sprachlicher Vielfalt und Diversität anstrebt (siehe zum Beispiel die „Europäische Charta für Regional- und Minderheitensprachen“ [Europarat 1992] oder die „Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“ [Europäische Kommission 2005]), sondern auch die nicht-dominanten (additionalen) Sprachen – unter ihnen die nicht-territorialen Sprachen wie zum Beispiel Romani – wertschätzt und unterstützt (siehe zum Beispiel das Projekt VALEUR – Valuing All Languages in Europe, [ECML 2007]), nimmt die gegenwärtige Schulpraxis meines Erachtens diese Richtlinien nicht immer zur Kenntnis, und setzt sehr oft die hinter ihnen steckende Sprachenphilosophie nicht in die Wirklichkeit um.

Im dritten Teil des Aufsatzes wird der Frage nachgegangen, welche Folgen die sprachliche Sozialisation und die Sprechweisen der Roma im Fremdsprachenunterricht – zum Beispiel im Deutschunterricht – haben, und welchen Einfluss die aus den theoretischen Überlegungen folgenden und in diesen Dokumenten festgelegten Ziele und Handlungsweisen auf den Fremdsprachenunterricht ausüben.

2. Roma: sprachliche Sozialisation – und die schulischen Folgen

Das Ethnonym ‚Roma‘ ist umsichtig zu behandeln. An dieser Stelle will ich auf die detaillierte Darstellung der Vielfalt der Gruppen, die der Kategorie zugeordnet werden oder sich ihr zuordnen, verzichten (zum Thema siehe z.B. Heltai 2001, Landauer 2004: 15–19). Vielmehr ist zu betonen, dass die Konstruktion der ‚Roma‘ als ein einheitliches Volk das Resultat der nationalen Sichtweisen des 19. und 20. Jahrhunderts ist. Die europäischen Nationen definierten sich durch eine gemeinsame Geschichte, eine gemeinsame Sprache und ein eigenes Territorium. Gemäß den vorherrschenden europäischen Denkweisen der Zeit wurde auch das ‚Volk‘ der ‚Roma‘ mit der Anwendung dieser kennzeichnenden Merkmale einer Nation konstituiert (Törzsök 2001). Die frühe europäische Geschichte dieser Gruppen ist nur äußerst lückenhaft bekannt (Dupcsik 2009: 29–34) und die fehlenden Informationen wurden schon immer gern unter der Anwendung der herrschenden Ideologien der dominanten gesellschaftlichen Gruppen ergänzt.

Ich vertrete die Auffassung, dass es im Falle der ‚Roma‘ um zahlreiche Gruppen geht, die durch ihre peripatetische Lebensweise mehr oder weniger unter einen Hut zu bringen sind; das heißt, dass es sich hier um einzelne endogame, ursprünglich zum Teil mobile und sich zur Erbringung von Dienstleistungen aufhaltende ethnische Gruppen geht, die in Europa an einem Punkt ihrer Geschichte der Kategorie Roma zugeordnet wurden (Törzsök 2001). Ein Teil dieser Gruppen sprach und spricht bis heute Varietäten der auf indischen Ursprung zurückführbaren Romani; in Ungarn wie in ganz Europa gibt es zahlreiche zweisprachige Gemeinschaften, die eine Varietät von Romani und die jeweilige Nationalsprache benutzen. In Ungarn gibt es aber auch Gemeinschaften, die neben Ungarisch Beás sprechen, eine Sprache, deren Varietäten typologisch gesehen rumänische Varietäten sind. Beás wird in Ungarn als eigenständige Sprache anerkannt und behandelt (Orsós 2012) – obwohl sie nicht in jeder Gemeinschaft unter der Bezeichnung Beás läuft (Landauer 2009: 282).

Die Kategoriebildung ist also auf diesem Gebiet äußerst problematisch, weil die auf den herrschenden europäischen Ideologien beruhenden Kategorisierungen die abweichenden Strukturen dieser ethnischen Gruppen nicht wiedergeben und dadurch die eigentliche Wirklichkeit verschleiern. Hier wird eindeutig sichtbar, dass Kategorisierungen „stets Ausdruck bestimmter ideologischer Sichtweisen auf die Welt“ sind (Busch 2013: 102).

Wenn man aber nicht an der Kategorisierung von den ethnischen Gruppen und den von ihnen gesprochenen Sprachen festhalten will, lässt sich die sprachliche Lage und die sprachliche Sozialisation der Roma genannten Gemeinschaften (des Weiteren Roma) in Ungarn durch ein Bündel von Eigenheiten des Sprachgebrauchs doch beschreiben: diese Gemeinschaften leben in einer überwiegend oralen Kultur, haben Sprechweisen, die eine relativ große Entfernung von dem Ideal der Standardvarietät haben, und sind sehr oft in irgendeiner Weise mehrsprachig.

Diese drei Faktoren ergeben meines Erachtens die sprachliche Situation, die in der Schule als benachteiligt eingestuft wird. Der Grund dafür ist, dass das ungarische, aber sozusagen das ganze westliche Schulsystem grundsätzlich auf die Schriftlichkeit, auf Standardsprachen und auf Einsprachigkeit fixiert ist. Das ist zwangsläufig so, da die Herausbildung der modernen Nationalstaaten nicht nur parallel zu, sondern auch in Abhängigkeit von der Standardisierung und der Alphabetisierung erfolgte – zusammen

mit einer Reihe von Erscheinungen, (wie zum Beispiel Zentralisierung, administrative Expansion, Industrialisierung, Massenschulbildung), die als Grundsteine der Modernität aufgefasst und empfunden werden (Deumert 2010: 245). Die Roma waren aber in Ungarn (und in Europa) sehr oft diesen komplexen Entwicklungen ferngeblieben. Um nur ein Beispiel zu erwähnen: Ihre Einschulung war verspätet und mangelhaft: Laut den Ergebnissen einer Erhebung aus dem Jahr 1893 (dieses einzige Mal unternahm man in der ungarischen Geschichte den Versuch, die Zahl der Roma zusammenzuschreiben – Nagy 2007) besuchte von den schulpflichtigen Roma-Kindern nur jedes fünfte-sechste die Schule. Auch nach dem Zweiten Weltkrieg wurden sie nicht regelmäßig eingeschult. Im 20. Jahrhundert haben wir ‚harte‘ Zahlen aus den soziologischen Erhebungen von István Kemény und seiner Forschungsgruppe (durchgeführt in den Jahren 1971, 1993 und 2003, vgl. z.B. Kemény et al. 2004). Demnach beendet ein Fünftel der Roma-Kinder nicht die acht Klassen der Grundschule und auch die anderen nur mit einer bedeutenden Verspätung und einem erheblichen Wissensdefizit. Der Anteil derjenigen, die an Mittelschulen weiterlernen, liegt bei etwa 20 %, aber zwei Drittel von ihnen fällt irgendwann aus (Kemény 2009: 2013). Eine ähnliche Situation gibt es auch im Falle anderer „Faktoren der Modernität“. Die Roma profitieren von den Errungenschaften der modernen Nationalstaaten nur in beschränktem Maße.

Die Vorbereitung der Kinder für die Schule durch die Familie ist eine implizite Erwartung dieses modernen europäischen Bildungssystems. Es wird als Selbstverständlichkeit eingestuft, dass die Schulanfänger in der Standardvarietät zu unterrichten sind, d.h. dass sie eine gewisse standardsprachliche Kompetenz und bestimmte Vorbereitungen für die Alphabetisierung hinter sich haben. Letztere nennen sich „literacy events“ und sind als Gelegenheiten zu definieren, bei denen der Gebrauch der geschriebenen Buchstaben Teil der Zusammenarbeit der jeweiligen Partner (in diesem Fall der Eltern und des Kindes) ist und die in elitären Familien des modernen Nationalstaates selbstverständlich sind. Das heißt natürlich nicht, dass das Vorhandensein von oder der Mangel an Schriftlichkeit in der Opposition Roma: nicht Roma interpretiert werden kann, aber die orale Tradition dieser Gemeinschaften bringt es mit sich, dass die Anpassung an diese Erwartung des Schulsystems bei den Roma problematisch sein kann. Genauso wie das Sprechen der Standardvarietät. Die Sprechweisen der diversen ethnischen Gruppen, die Roma genannt werden, zeigen oft

eine größere Entfernung von der Standardvarietät auf. Das hat mindestens drei Gründe. Sie sprechen sehr oft mit dialektaler Färbung, aber auch das mögliche Vorhandensein gewisser ethnischer Eigenheiten ihres Sprachgebrauchs wurde schon angedeutet (Kiss 2003: 27). Diese Nonstandard-Erscheinungen können aber auch mit der Mehrsprachigkeit vieler Gemeinschaften zusammenhängen: Interferenzen aus anderen gebrauchten Sprachen können eventuell auftreten.

Wenn man über die Mehrsprachigkeit der Mitglieder dieser Gemeinschaften spricht, geht es dabei nicht nur um Schüler, die auch selber aktiv zwei oder mehrere Sprachen sprechen: viele sind selber einsprachig, sprechen aber nach den Regeln des zweisprachigen Sprechens und sind sich dessen bewusst, wann welche Sprache in der Gemeinschaft bevorzugt wird, nach welchen Regeln sich die Kommunikation in der Gemeinschaft strukturiert (Lanstyák 1993/1998: 77). Sie besitzen verschiedene Teilkompetenzen; verstehen Wörter, haben rezeptive oder auch gewisse produktive Fähigkeiten (vgl. den Begriff ‚terminale Sprecher‘, Dorian 1981). Das sprachliche Handeln wird also in zweisprachigen Gemeinschaften von diesen Umständen auch dann beeinflusst, wenn die einzelne Person nicht als zweisprachig zu beschreiben ist. Gogolin nennt diese aus der Mehrsprachigkeit des Umfeldes resultierende sprachliche Situation lebensweltliche Mehrsprachigkeit (Gogolin 1994 / 2008, 2004).

Die aus der beschränkten Rolle der Schriftlichkeit, aus den Nonstandard-Sprechweisen und aus der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit resultierenden Unterschiede in den Sprechweisen und in der zu diesen Sprechweisen führenden sprachlichen Sozialisation erscheinen in der Schule als Defizit. Das ist schon vor mehreren Jahrzehnten erkannt worden: auch die Roma betreffend gab es einen Diskurs unter dem Motto „sprachlich benachteiligte Lage“, die als ein Bündel „aus den Unterschieden des heimischen und des schulischen Sprachgebrauchs resultierender Konflikte“ (Réger 1990: 11 – Übersetzung von mir) beschrieben werden kann.

Bei diesem Diskurs ging es um Unterschiede im Sprechen, die in Folge der abweichenden sprachlichen Sozialisation dieser Gemeinschaften auftreten. Tatsächlich erweisen sich diese Umstände in von der einsprachigen Mehrheitsgesellschaft gestalteten und kontrollierten soziolinguistischen Domänen wie zum Beispiel dem Bildungssystem als ein Nachteil. Diesen Nachteil wollte man immer dadurch aufheben, dass man die Kinder, die aus solchen Gemeinschaften kommen, besser für die Schule

vorbereitet: man hat immer über den Sprachgebrauch der Kinder und der Familien nachgedacht. Dahinter steckt die Ideologie, dass die Sprechweisen, die die Schule erwartet, die guten und die Sprechweisen, die die Kinder von Haus aus mitbringen, die nicht so guten, zumindest nicht zweckgemäßen Sprechweisen sind.

Mein Vorschlag ist eine andere Herangehensweise an die Frage: es lohnt sich auch darüber nachzudenken, wie die Schule ihren Sprachgebrauch und ihre Ideologien über Sprachunterricht umgestalten kann, um den Sprechweisen dieser Schüler näherzukommen und dadurch sowohl in dem Mutter- als auch in dem Fremdsprachenunterricht mehr Chancen zu bieten. Wie eng die zwei miteinander zusammenhängen, leuchtet einem erst ein, wenn man an Sprachen nicht wie an von den Sprechern und Gemeinschaften unabhängige Entitäten, beschreibbare Strukturen denkt, sondern die Diversität des Sprechens zu erfassen versucht.

3. Zweisprachigkeit: einheitliche Lebenswelt statt Dualität

Bei dieser Annäherung ist Sprache keine in sich definierbare Einheit, keine bloße Struktur, sie existiert nur im Kontext der zwischenmenschlichen Verhältnisse und kommt nur im Falle ihres Gebrauchs zustande, was wiederum die Beziehung von zwei (oder mehr) Menschen voraussetzt. Das ist soweit einer der Grundgedanken der Soziolinguistik der letzten Jahrzehnte. Wenn wir aber über Varietäten sprechen, erschaffen wir einen Begriff, der mit Strukturen und Einheiten zu tun hat: eine Sprache – eine Struktur – hat Varietäten, also Substrukturen.

In den letzten Jahren wird (anhand von zum Beispiel Gal – Irvine 1995, Makoni – Pennycook 2007) von immer mehr Verfassern darauf hingewiesen, dass nicht nur der Begriff ‚Varietät‘ ungenügend zur Beschreibung der Vielfalt des Sprechens ist, sondern auch der der ‚Sprache‘ eine auf einer ähnlichen Logik beruhende Konstruktion ist. In der Zeit vor der Modernität, also vor Entwicklungen wie Standardisierung, Alphabetisierung, Einführung der allgemeinen Schulpflicht usw. dachte man anders über die Sprache und über das Sprechen. Man sprach keine standardisierte Varietäten, die man ‚Nationalsprache‘, zum Beispiel ‚Deutsch‘ oder ‚Ungarisch‘ genannt hat, sondern hatte eine gewisse Sprechweise, die in ihrer Selbstverständlichkeit nicht als eine abgrenzbare Einheit definiert wurde. Der Begriff der voneinander abgrenzbaren

Sprachen wurde erst im 19. Jahrhundert endgültig konstruiert. Demnach sind Sprachen wie ‚Englisch‘, ‚Deutsch‘, ‚Ungarisch‘ oder ‚Romani‘ „ideologische Konstruktionen, die zusammen mit der Geburt der Nationalstaaten im 19. Jahrhundert zustande gekommen sind“ (Blommaert – Rampton 2011: 4). Dank diesen Entwicklungen wurde auch Einsprachigkeit zur Selbstverständlichkeit in Europa. Die Norm wurde nun der „einsprachige“ Sprecher, der die Standardvarietät einer Nationalsprache spricht, und Zweisprachigkeit wurde als doppelte Einsprachigkeit (García 2014: 100–101) aufgefasst.

Diejenigen aber, die aus der Perspektive der Einsprachigen ‚zweisprachig‘ genannt werden, erleben keine Zweisprachigkeit in dem Sinne, dass sie das Gefühl haben, zwei voneinander getrennte Einheiten zu benutzen. Im Falle von Varietäten kann dieser Gedanke auch vielen Einsprachigen einleuchten. Menschen, die von Haus aus Dialektsprecher sind, aber im Laufe ihres Lebens auch die Standardvarietät gelernt haben oder sogar im Alltag benutzen, denken nicht daran, zwei voneinander unabhängige Strukturen zu sprechen, wenn sie zum Beispiel nach Hause fahren und in der Gemeinschaft oder der Familie den Dialekt sprechen; sie haben nur im Sinn, dass sie halt anders sprechen, eine andere Sprechweise benutzen.

Ähnlich geht es den zweisprachigen Sprechern. Sie denken auch nicht daran, dass ihre Sprachkompetenz einen dualen Charakter hat, dass sie also zwei unabhängige Strukturen sprechen. Was sich ändert, ist nicht die Sprache, sondern ihr Sprechen: sie reden auf die eine oder die andere ‚Weise‘. Der folgende Ausschnitt stammt aus einem Rundtischgespräch einer Tagung über die Bildung von Roma, das Thema war die Zweisprachigkeit. Der Sprecher ist ein Student, der aus einer Beás-Gemeinschaft in Transdanubien kommt (aufgezeichnet in Debrecen, am 7. März 2015):

HJ És maga kétnyelvűnek tartja magát?

I Én azt vallom, hogy ahány nyelvet beszélek, annyi ember vagyok. De- ő kétnyelvűnek vallom-e magamat? ... Nem. Nem. Mer a- a beás nyelv, bármennyire nem beszélem száz százalékosan és a legjobb tudás-, vagy a legnagyobb nyelvészeti eszközökkel, de az any- a második anyanyelv. Én azt gondolom, hogy az, hogy ő- ezér nem, tehát hogy nekem ez a sajátom, és a magyar, meg az anyanyelv- vagy a őö- a beás nyelv az egy- egy- egynek számít, tehát én ide tartozom, és hogy azon belül hova tartozom, az- az nekem egy. Nem tudom ezt jobban kifejezni, lehet hogy nem is értik talán, de hogy én nem tartom magam kétnyelv- tehát nem.

(...)

De nem, nálunk ez így nem tudom szétválasztani a kettőt, nekem ez hozzátartozik a magyar nyelvhez, tehát hogy így magyarul beszélnek hozzám, de közben mondanak hozzám egy beás nyelvet – nem tűnik fel nekem, hogy ők nekem ezt beásul mondták. Mert mint a magyar. Tehát ez egy nagyon furcsa gondolkodás lehet, de nem tartom magam kétnyelvűnek.

HJ Und Sie? Halten Sie sich für zweisprachig?

I Ich denke, wie viele Sprachen du sprichst, so viele Menschen bist du. Aber ob ich mich für zweisprachig halte? Nein. Nein, weil Beás, obwohl ich sie nicht hundertprozentig und mit den besten linguistischen Mitteln spreche, eine Muttersprache ist. Ich denke, dass sie- dass sie deswegen nicht, also das sie meine Sprache ist, und Ungarisch, und die Muttersprache- oder hm... die Beás eins ist. eins- sie gelten als eine Einheit, also ich gehöre dazu, und wohin ich innerhalb dessen gehöre, das- das ist mir eins. Ich kann mich nicht besser ausdrücken, vielleicht verstehen sie das gar nicht, aber ich halte mich nicht für zweisprachig- also nein.

(...)

Aber nicht, bei uns, ich kann diese zwei nicht trennen, das gehört für mich zur ungarischen Sprache, also dass man auf Ungarisch zu mir spricht, aber dabei sagt man mir etwas auf Beás – das fällt mir nicht auf, dass es auf Beás gesagt wurde. Weil es wie das Ungarische ist. Das kann also eine sehr komische Denkweise sein, aber ich halte mich nicht für zweisprachig.

Aus dem Ausschnitt wird deutlich, dass – ähnlich wie die Kategorien Sprache und Varietät – auch der Gebrauch des Begriffs ‚Zweisprachigkeit‘ problematisch ist: er betont die duale Art des Sprachgebrauchs. Diese gibt es aber nicht, es gibt eine Einheit. Dementsprechend hat der Sprecher gewaltige Probleme, sich zum Thema zu äußern, die Situation den am Tisch sitzenden, zum Teil „einsprachigen“ Menschen zu erklären. Erfolgreich ist er nur, wenn er über ‚Sprechen‘ und ‚Sprechweisen‘ spricht, der Ausdruck ‚Sprache‘ macht es unmöglich, die Situation klar zu schildern.

Dieser oben geschilderte Ansatz über die Auffassung von Varietäten und Sprachen fand schon einen Weg in die europäische Sprachenpolitik. Davon zeugen die folgenden Zeilen des Kapitels *Was bedeutet ‚Mehrsprachigkeit‘* (1.3) des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen:

„Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). *Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert*, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. (...)“

Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. *Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen,*

wobei jede isoliert gelernt und dabei der 'ideale Muttersprachler' als höchstes Vorbild betrachtet wird“ (Europarat 2000/2001: 17 – Hervorhebung vom Autor).

Eine Umsetzung dieser sprachenpolitischen Ziele im institutionellen Fremdsprachenunterricht hat im ungarischen wissenschaftlichen Diskurs bereits angefangen (eine Anregung für das Thema siehe Feld-Knapp 2014). Die grundsätzliche Änderung aber, die im zweiten zitierten Abschnitt angesprochen wird, hat sich meines Erachtens noch nicht vollgezogen. Dazu sollte ein großer Teil der sprachlichen Ideologien, die sowohl in der breiten Öffentlichkeit als auch unter Sprachlehrenden verbreitet sind, umgestaltet werden. Das ist ein sehr langsamer Prozess, denn (sprachliche) Ideologien haben die Eigenschaft, dass sie sich subtil, unbemerkt verbreiten, wie selbstverständlich und dadurch für die Sprecher der jeweiligen Gemeinschaft unsichtbar sind (Gal – Irvine 2000, Laihonen 2011). Die heutigen Auffassungen über voneinander trennbare Sprachen, die Rolle der Standardvarietäten oder die duale Vorstellung der Zweisprachigkeit sind fest im Denken der Gesellschaft verankert.

4. Konsequenzen für den Fremdsprachenunterricht

Im letzten Teil des Aufsatzes setze ich mich damit auseinander, wie der geschilderte theoretische und sprachenpolitische Ansatz trotzdem seinen Weg in die ungarischen Klassenzimmer finden und den Fremdsprachenunterricht (nicht nur) der Roma verändern kann. Dabei stütze ich mich auf meine persönlichen Erfahrungen in drei Bereichen: auf meine Eindrücke, die ich beim Unterrichten des Faches Soziolinguistik für Studenten und für bereits praktizierende Grundschullehrkräfte gesammelt habe, auf meine Arbeit als ‚Deutsch- und Ungarischlehrer‘ in der Sekundär- und Gymnasialstufe bzw. auf meine Unterrichtserfahrungen bei einer Stiftung für die Lernförderung sozial benachteiligter Kinder.

Ich sehe drei Bereiche, in denen die heute allgemeingültige Auffassung über Sprachunterricht umzugestaltet ist, und die zu einem effektiveren Sprachunterricht (von Roma-Schülern) beitragen: Die strikte Unterscheidung zwischen Muttersprachenlehrer und Fremdsprachenlehrer bzw. zwischen den Fächern Muttersprache und Fremdsprache ist nicht mehr in ihrer heutigen Form zu halten. Die Emanzipierung aller von Haus aus mitgebrachten Sprachen und Sprechweisen der Schüler ist unabdinglich für einen

erfolgreichen Sprachunterricht. Die Denkweise über richtiges Sprechen und falsches Sprechen, über die Erwartung einer sogenannten sprachlichen ‚Richtigkeit‘, also die Einstellung zum Standard, sollte im Sprachunterricht umgestaltet werden. Diese drei Punkte sind selbstverständlich nur theoretisch voneinander zu trennen, im Schulalltag hängen sie zusammen, deswegen werden sie auch in diesem Aufsatz in ihrer Wechselwirkung untersucht. Diesen Feststellungen ist aber eine Reihe neuer Praktiken beim Lehrverhalten und bei den Lehrmethoden zuzuordnen – unter diesen erwähne ich nur einige wenige: meine konkreten Vorschläge für den Unterricht sind vereinzelte Ideen, Ergebnisse eines ersten Nachdenkens über das Thema.

In den überwiegend für einsprachig gehaltenen Gesellschaften wie auch der ungarischen wird der Begriff ‚Muttersprache‘ nicht hinterfragt. Eigentlich sind aber ‚Muttersprache‘ und der damit verbundene Begriff ‚Zweisprachigkeit‘ – besonders im Falle von mehrsprachigen Sprechern und Gemeinschaften – keine Selbstverständlichkeit. Erst in diesem Kontext wird einem deutlich, dass es bei diesen Begriffen auch um ideologische Konstrukte geht. Das ist ein Paradebeispiel dafür, wie sprachliche Ideologien wirken: eine weit verbreitete Meinung, Vorstellung über die Sprache wird für eine Selbstverständlichkeit gehalten. Trotzdem sind ‚Muttersprache‘ und dadurch auch ‚Zwei- und Mehrsprachigkeit‘ keine exakt definierbaren Begriffe (Borbély 2014: 23–27), es gibt mindestens vier Kriterien einer möglichen Definition: die Herkunft (die erste gelernte Sprache), die Identifikation (die sowohl internal als auch external sein kann), die Kompetenz (die am besten gesprochene Sprache) und die Funktion (die am häufigsten benutzte Sprache) – (Skutnabb-Kangas 1984: 18).

In lebensweltlich mehrsprachigen Gemeinschaften haben also die Begriffe ‚Muttersprache‘ und ‚Fremdsprache‘ einen anderen Kontext. Dementsprechend auch Muttersprachen- und Fremdsprachenunterricht. Ein mehrsprachiger Schüler benutzt zu Hause nicht die eine *oder* die andere Sprache, sondern die eine *und* die andere Sprache. Früher wurde diese Erscheinung als Codewechsel beschrieben, im vorliegenden Paradigma kann sie eher als translinguales Sprechen bezeichnet werden. Das ist eine sprachliche Handlung, die die Elemente der Sprache und die Sprechweisen auf eine translinguale Weise verwendet, um dadurch das kommunikative Potenzial zu optimieren (García 2009: 140, Übersetzung vom Autor). Man benutzt also die

Ressourcen seines gesamten sprachlichen Repertoires und trennt die beiden Sprachen in der Kommunikation nicht strikt voneinander.

Die grundlegende Idee dieses Aufsatzes war, die Sprechweisen der Schule den Sprechweisen der Schüler näher zu bringen und dadurch eine natürlichere, lernfreudigere Atmosphäre zu schaffen. Das bedeutet in meiner Interpretation nicht, dass die Fremdsprachenstunde als Unterrichtseinheit keine Gültigkeit mehr hätte oder dass in der Sprachstunde das angestrebte Ziel der Kommunikation auf der Zielsprache aufgehoben oder relativiert werden müsste. Vielmehr geht es um die Zulassung der natürlichen Sprechweisen der Schüler: zu Hause gibt es Kontexte und Domänen, in denen die eine Sprache vorherrschend ist, und wieder andere, in denen die andere dominiert. Aber die Kommunikation erfolgt immer in der Erscheinungsform des translingualen Sprechens. So kann es auch in der Fremdsprachenstunde gehen: kommunikativer Unterricht heißt nicht, immer und um jeden Preis eine für die Schüler lebensfremde Sprechweise auf einer Standardvarietät zu erzielen; das führt zum Verstummen der Kinder, die das nicht gewöhnt sind. Wichtig ist, dass die Schüler ihr kommunikatives Potenzial in der jeweiligen sprachlichen Situation möglichst effektiv ausnutzen – mal geht es ausschließlich auf der Zielsprache, mal durch die Möglichkeit des translingualen Sprechens, d.h. unter der Miteinbeziehung von Elementen der anderen, zur Verfügung stehenden Sprechweisen. Das darf aber auf keinen Fall dazu führen, dass der Unterricht grundsätzlich nicht in der Zielsprache abläuft. Die Aufgabe des Lehrenden ist es, das Anstreben der Zielsprache und die Zulassung zweisprachiger kommunikativer Lösungen gleichzeitig zu managen. Eine lexikale Einheit oder ein halber Satz in einer anderen Sprache kann auf den Zielsprachenerwerb eine positive Wirkung ausüben, einfach aus dem Grund, dass zweisprachige Menschen gewohnt sind, so zu sprechen. Das ist ihre selbstverständliche Sprechweise und das soll auch den Schülern klargemacht werden: sie müssen wissen, dass diese Sprechweisen nicht minderwertig sind, und dass sie ihren Platz im sprachlichen Handeln einer mehrsprachigen Person haben.

Die Emanzipierung der mitgebrachten sprachlichen Ressourcen ist genauso wichtig. Die Sprachen Romani und Beás sind in ungarischen Schulen oft unsichtbar. Das hat zwei Ursachen. Diese Sprachen sind einerseits auf mehreren gesellschaftlichen Ebenen durch einen Bündel linguizistischer Handlungsweisen belastet (Kontra 2003, 2009).

Andererseits werden sie sehr oft ausschließlich in familiärer und gemeinschaftlicher Umgebung gesprochen, in außergemeinschaftlichen Domänen aber gar nicht benutzt; ihr Gebrauch nimmt diglossive Züge an (Réger 1984). Das führt dazu, dass die Schule oft nicht einmal weiß, dass viele ihrer Schüler aus einem mehrsprachigen Umfeld kommen. Wenn man die Richtlinien der europäischen Sprachenpolitik ernst nimmt, sollte das auf jeden Fall geändert werden, vor allem dann, wenn wir den Schülern aus solchen mehrsprachigen Lebenswelten tatsächlich helfen wollen.

Die heutige Situation ist sehr bedenklich: viele Betroffene wollen ihre in der Gemeinschaft benutzte „andere Sprache“ in der Schule sogar verheimlichen, loswerden. Davon zeugen auch die Worte des vorhin zitierten jungen Studenten:

I: „Ott nálunk- igen, télleg az idősebbek, akik már egyre kevesebben vannak, azok beszélnek- [a beás nyelvet], a szülők nálunk beszélték, viszont mi ezt- én ezt bevallom férőfiasan, én ezt szégyelltem. én ezt szégyelltem, hogy beás nyelv- maga a cigányságot is.“

I: „Bei uns-, ja, die Älteren, die schon immer weniger sind, sie sprechen- [Beás], meine Eltern haben sie gesprochen, aber wir – das muss ich gestehen, ich habe mich dafür geschämt. Ich habe mich dafür geschämt, für Beás- sogar dafür, dass ich Roma bin“

Das ist kein Einzelfall. Ein Großteil der Roma sieht in den Sprachen Romani und Beás auch – oder sogar eher – ein Hindernis des gesellschaftlichen Aufstiegs, anstatt sie als eine Chance wahrzunehmen. Das ist die logische Folge der linguizistischen Handlungsweisen, die diese Gemeinschaften erleiden. Die Stigmatisierung der eigenen Sprache ist immer das Ergebnis eines äußeren Druckes. Das ist keine Notwendigkeit, die der Situation der Minderheitensprache entspringt, sondern immer die Folge der symbolischen Macht und Gewalt der Mehrheit im Sinne von Bourdieu (1991). Das niedrige Prestige dieser Sprachen würde schon allein mit ihrer schulischen Emanzipation drastisch wachsen. Zu dieser Emanzipation sollen Romani und Beás – und, um einen großen Schritt weiter zu gehen, mit ihnen das translinguale Sprechen – einen Weg in die Schule finden. Die Wichtigkeit dieses Vorgangs ist im ‚Muttersprachenunterricht‘ kaum zu überschätzen (Heltai 2015), aber auch im Fremdsprachenunterricht gibt es Vorteile, die man als Lehrkraft ausnutzen kann.

Romani ist eine europaweit verbreitete Sprache mit vielen Varietäten und mit weit über 5 Millionen Sprechern (Lakatos 2010). All die europäischen Nationalsprachen haben einen Einfluss auf die Romani, so auch Deutsch: es gibt – in geringer Zahl auch

in Ungarn gesprochene – Romani-Varietäten, die viele deutsche Lehnwörter benutzen oder deren Sprecher Deutsch-Romani zweisprachig sind und eine von Deutsch geprägte Sprechweise haben. In vielen europäischen Ländern wird außerdem die sogenannte Para-Romani gesprochen; einige meinen, dass es diese Erscheinung auch in Ungarn gibt (Tálos 2001). Das heißt, dass die betroffenen Gemeinschaften praktisch eine Sprachverschiebung durchgemacht haben, aber in der grammatischen Struktur ihrer neuen Sprache (der Nationalsprache des jeweiligen Landes) noch zahlreiche Romani-Elemente benutzen. Das hat selbstverständlich viel mit dem hier skizzierten Konzept des translingualen Sprechens zu tun. In der Deutsch- oder Englischstunde kann das seinen Platz finden. Zatreanu – W. Halwachs (ohne Jahreszahl) bringen Beispiele aus einem breiten Spektrum von Kontakterscheinungen im Deutsch-Romani Kontext. So etwas kann auch im Klassenzimmer angesprochen werden, eventuelle eigene Erfahrungen, Meinungen können gesammelt und thematisiert werden. Über die Normalität solcher Sprechweisen kann man mit den Schülern Diskussionen führen. Und, wie vorhin schon angedeutet, sie können im Klassenzimmer sogar praktiziert werden: damit schließt man sich eigentlich einer ‚Tradition‘ vieler Romani sprechenden Gemeinschaften an – es geht hier um eine auch außerhalb der Klassenzimmer existierende Sprechweise.

Zu ähnlichen Schlussfolgerungen kommt auch die Auseinandersetzung mit der Frage der Standardvarietäten. Romani und Beás haben trotz internationaler und ungarischer Standardisierungsversuche (zu den Ereignissen um die Romani siehe Lakatos 2010, zur Standardisierung von Beás siehe Orsós 2012) keine von einer Mehrheit der Sprecher anerkannte oder gar benutzte Standardvarietät. Die Technologie des Schreibens (Lane 2014), also die weitverbreitete Schriftlichkeit ist für diese Sprachen auch eher nicht charakteristisch.

Die Sprechweisen der Roma-Gemeinschaften sind auf Ungarisch ebenso meistens nonstandard, wie es bereits thematisiert wurde. Diese Bevorzugung von Oralität und die beschränkte Rolle der Literalität haben Auswirkungen auf den Sprachunterricht. Es scheint in jeder Hinsicht von Vorteil zu sein, am Anfang des Fremdsprachenunterrichts mehr auf Sprechen und Hören zu setzen als auf Lesen und Schreiben. Schriftliche Kommunikation wird von den Schülern oft als lebensfremd eingestuft. Sie bringen aus ihrem Leben keine solchen Muster mit, sie werden mit der Schriftlichkeit und der damit

verbundenen standardisierten Sprechweise in der Schule konfrontiert: sie brauchen Zeit und eine sensible Annäherung an die neuen sprachlichen Bereiche.

Die wichtigste Erkenntnis, die aus diesen Überlegungen folgt: der monolinguale zielsprachige Unterricht der Standardvarietät, so wie das, was bei hochwertigen Fremdsprachenkursen und in elitären Schulen angestrebt wird, ist nicht unbedingt die beste Wahl beim Unterricht von Schülern, die aus (in vielen Fällen lebensweltlich mehrsprachigen) Gemeinschaften kommen, die von der Oralität und von Nonstandard-Erscheinungen geprägt sind. Diese Unterrichtsform dient nämlich den Interessen der elitären gesellschaftlichen Gruppen, die Standardsprecher sind. Mehr Chancengleichheit erreicht man durch die Entlarvung und die Umgestaltung herrschender sprachlicher Ideologien, durch die Anpassung an die Sprechweisen der Schüler nicht elitärer gesellschaftlicher Klassen. Es sollte nicht vergessen werden, dass diese Anpassung nicht als Selbstzweck passieren soll: das Ziel ist es nicht, diese Schüler von der Standardvarietät, der Schriftlichkeit und der elitären Mehrsprachigkeit fernzuhalten, sondern ihnen auf eine sensiblere Weise beim Erwerb dieser sprachlichen Ressourcen zu helfen.

Literatur

- Borbély, Anna (2014): Kétnyelvűség. Budapest: L'Harmattan.
- Bourdieu, Pierre (1991): Language and Symbolic Power. Cambridge Mass., Harvard UP.
- Busch, Brigitta (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas.wuv.
- Deumert, Ana (2010): Imbodela zamakhumsha – Reflections on standardisation and destandardisation. Multilingua 29. S. 243–264.
- Dorian, Nancy C. (1981): Language Death: The Life Cycle of a Scottish Gaelic Dialect. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Dupcsik, Csaba (2009): A magyarországi cigányság története. Budapest: Osiris.
- ECML (2007): Valuing All Languages in Europa. European Centre of Modern Languages (ECML). Council of Europe. Project-Report.
- Europäische Kommission (2005): Mitteilung der Kommission vom 22. November 2005 – Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit (2005/596).
- Europarat (1992): Europäische Charta für Regional- und Minderheitensprachen. Straßburg, 5. XI. 1992.

- Europarat (2000/2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Straßburg: Europarat (2000: englisch- und französischsprachige Fassung).
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit. Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 15–31.
- Gal, Susan – Irvine, Judith (1995): The boundaries of languages and disciplines: How ideologies construct difference. *Social Research* 62/4. S. 967–1001.
- Gal, Susan – Irvine, Judith (2000): Language ideology and linguistic differentiation. In: Kroskrity, Paul V. (ed.): *Regimes of Language: Ideologies, Politics, and Identities* Oxford: James Currey, S. 35–83.
- García, Ofelia (2009): Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21. Century. In: Skutnabb-Kangas, Tove et al. (ed.): *Social Justice through Multilingual Education*. Cromwell: Multilingual Matters, S. 140–158.
- García, Ofelia (2014): Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education. In: Rubdy, R. – Alsagoff, L. (ed.): *The global-local interface, language choice and hybridity*. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters, S. 100–118.
- Gogolin, Ingrid (1994/2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster / New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2004): Lebensweltliche Mehrsprachigkeit. In: Bausch, Karl-Richard – Königs, Frank G. – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit im Fokus*. Tübingen: Gunther Narr, S. 55–61.
- Heltai, János Imre (2001): A magyarországi cigány lakosság által beszélt nyelvek. <http://www.nytud.hu/pp/heltai.html> (zuletzt gesehen am 05. 06. 2015)
- Heltai, János Imre (2015): Roma/cigány gyerekek kétnyelvűségének néhány magyar nyelv-pedagógiai vonatkozása. *Anyanyelv-pedagógia* (In Vorbereitung, zur Veröffentlichung aufgenommen).
- Kemény, István (2009): A romák/cigányok és az iskola. In: Kállai, Ernő – Kovács, László (szerk.): *Megismerés és elfogadás. Pedagógiai kihívások és roma közösségek a 21. század iskolájában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely, S. 193–214.
- Kemény, István – Janky, Béla – Lengyel, Gabriella (2004): *A magyarországi cigányság 1971–2003*. Budapest: Gondolat.
- Kiss, Jenő (2003): A nyelvi változatosság és a nyelvváltozatok. In: Kiss, Jenő (szerk.): *Magyar dialektológia*. Budapest: Osiris, S. 25–30.
- Kontra, Miklós (2003): Cigányaink, nyelveik és jogaik. In: *Kritika* (1): 24–26. / In: Bartha, Csilla (szerk.) (2007): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kontra, Miklós (2009): A nyelvi genocídium fogalma és mai magyarországi megvalósulásai / megvalósításai. In: *Kritika* 2009/5, S. 22–25.
- Laihonen, Petteri (2011): A nyelvideológiák elmélete és használhatósága a magyar nyelvvel kapcsolatos kutatásokban. In: Híres-László, Kornélia – Karmacs, Zoltán –

- Márku, Anita (szerk.): Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban. A 16. Élőnyelvi Konferencia előadásai. Budapest / Beregszász: Tinta / II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, S. 11–19.
- Lakatos, Szilvia (2010): A romani nyelv helyzete a magyarországi oktatási rendszerben. In: Kevésbé használt nyelvek a Visegrádi Négyek Országában – Konferenciakötet. Budapest: Országos Idegennyelvű Könyvtár.
- Landauer, Attila (2004): Utak és problémák a magyarországi cigánykutatásban. In: Nagy, Attila – Péterfi, Rita (szerk.): A feladatra készülni kell. A cigányság kulturális beilleszkedése és a közkönyvtár. Budapest: Országos Széchényi Könyvtár / Gondolat, S. 13–46.
- Landauer, Attila (2009): A ticsánokról – kutatás közben: adalékok a beás cigányság poroszloi és tiszafüredi történetéhez. In: Deáky, Zita – Nagy, Pál (szerk.): A cigány kultúra történeti és néprajzi kutatása a Kárpát-medencében. A Bódi Zsuzsanna emlékére rendezett történeti-néprajzi konferencia előadásai. Budapest / Gödöllő: Magyar Néprajzi Társaság / Szent István Egyetem Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar, S. 281–291.
- Lane, Pia (2014): Minority language standardisation and the role of users. Language Policy 2014/Dezember. <http://link.springer.com/article/10.1007/s10993-014-9342-y> (zulejzt gesehen am 09. 06. 2015)
- Lanstyák, István (1993/1998): Nyelvművelésünk vétségei és kétségei. In: Irodalmi szemle. 46/3: S. 58–69 und 36/4: 64–74. / In: Kontra, Miklós – Saly, Noémi (szerk.): Nyelvméntés vagy nyelvárulás? Vita a határon túli magyar nyelvhasználatról. Budapest: Osiris, S. 74–101.
- Makoni, S. – Pennycook, A. (2007): Disinventing and reconstituting languages. Clevedon, UK.: Multilingual Matters.
- Nagy, Pál (2007): Cigány csoportok és az együttélési modellek változásai a Kárpát-medencében a 15–20. században. Történelemtanárok (17.) Országos Konferenciája 2007. október 13–14. http://www.tte.hu/_public/ttorszkonf/nagypal2007_jegyzetekkel.pdf (zulejzt gesehen am 07. 06. 2015)
- Orsós, Anna (2012): A beás nyelv megőrzésének lehetőségeiről. Pécs: PTKE BTK Oktatókutató Központ – Virágmandula Kft.
- Pennycook, Alastair (2006): Postmodernism in language policy. In: Ricento, Thomas (ed.): An Introduction to Language Policy: Theory and Method. Oxford: Blackwell, S. 60–76.
- Réger, Zita (1984): A cigányság helyzetének nyelvi és iskolai vonatkozásai. Álláspontok és viták. Szociálpolitikai értekezések 1984/2. S. 140–173.
- Réger, Zita (1990): Utak a nyelvhez. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Ricento, Thomas (ed.) (2006): An Introduction to Language Policy. Oxford: Blackwell.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1984): Bilingualism or not – the education of minorities. Clevedon, Avon: Multilingual Matters.

- Tálos, Endre (2001): A cigány és a beás nyelv Magyarországon. In: Kovalcsik, Katalin et al. (szerk.): Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem / Iskolafejlesztési Alapítvány / Oktatási Minisztérium.
- Törzsök, Judit (2001): Kik az igazi cigányok. In: Kovalcsik, Katalin et al. (szerk.): Tanulmányok a cigányság társadalmi helyzete és kultúrája köréből. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem / Iskolafejlesztési Alapítvány / Oktatási Minisztérium.
- Zatreanu, Mihaela – W. Halwachs, Dieter (ohne Jahreszahl): Romani in Europe. http://www.coe.int/t/dg4/education/roma/Source/RomaniEurope_EN.pdf (zuletzt gesehen am 09. 06. 2015)

Zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht

Patrícia Kertes

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag setzt sich zum Ziel, Vorschläge für die Förderung der Lernerautonomie bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht zu formulieren. Die schriftliche Textproduktion gilt im Fremdsprachenunterricht als ein Fachgebiet, das sowohl für die Praxis als auch für die Forschung von hoher Relevanz ist. Im Folgenden wird ein Aspekt der praktischen und theoretischen Auseinandersetzungen mit diesem Thema, der Aspekt des autonomen Fremdsprachenlernens, hervorgehoben. Es wird der Frage nachgegangen, wie die Förderung der Lernerautonomie bei der schriftlichen Textproduktion möglich ist und wie die Vorschläge für die Effektivierung autonomen Lernverhaltens in der Praxis umzusetzen sind.

Zunächst werden die theoretischen Grundlagen erläutert. Um die wichtigsten Begriffe des Beitrags einzuführen und Arbeitsdefinitionen anzugeben, werden Ergebnisse der Referenzwissenschaften in Bezug auf Leitbegriffe wie Lerntheorien, autonomes Lernen und Lernstrategien aufgegriffen. Darauf folgend wird die Rolle der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht beschrieben, erstens wird ihre Funktion bei den Zielsetzungen behandelt, zweitens werden ihre spezifischen Merkmale im universitären Bereich charakterisiert.

Um Vorschläge für die Förderung der Lernerautonomie bei der schriftlichen Textproduktion formulieren zu können, wird die Arbeit mit Texten Schritt für Schritt reflektiert und die Rolle und Funktion autonomen Lernverhaltens bei den einzelnen Schritten hervorgehoben.

2. Theoretischer Rahmen für die Förderung autonomen Lernverhaltens bei der schriftlichen Textproduktion

Im Folgenden werden Ergebnisse der Bezugswissenschaften zusammengefasst, die zur Effektivierung der Lehr- und Lernprozesse, besonders der schriftlichen Textproduktion beitragen. Als Grundlage für die vorliegenden Überlegungen gilt ein Modell, das in Anlehnung an Schoenke (2005) entwickelt wurde und das textdidaktische Transformationen dreier wichtiger Bereiche als Ausgangspunkt für die Arbeit mit Texten beschreibt (vgl. Abb. 1). Durch dieses Modell wird veranschaulicht, auf welcher Basis der Fremdsprachenunterricht und damit auch die schriftliche Textproduktion effektiv gestaltet werden kann. Dabei wird auf die folgenden Bereiche eingegangen: die Zielgruppe, die Zielsetzungen des Fremdsprachenlernens und die Ergebnisse der Bezugswissenschaften in ihrer Bedeutung für die Textarbeit.

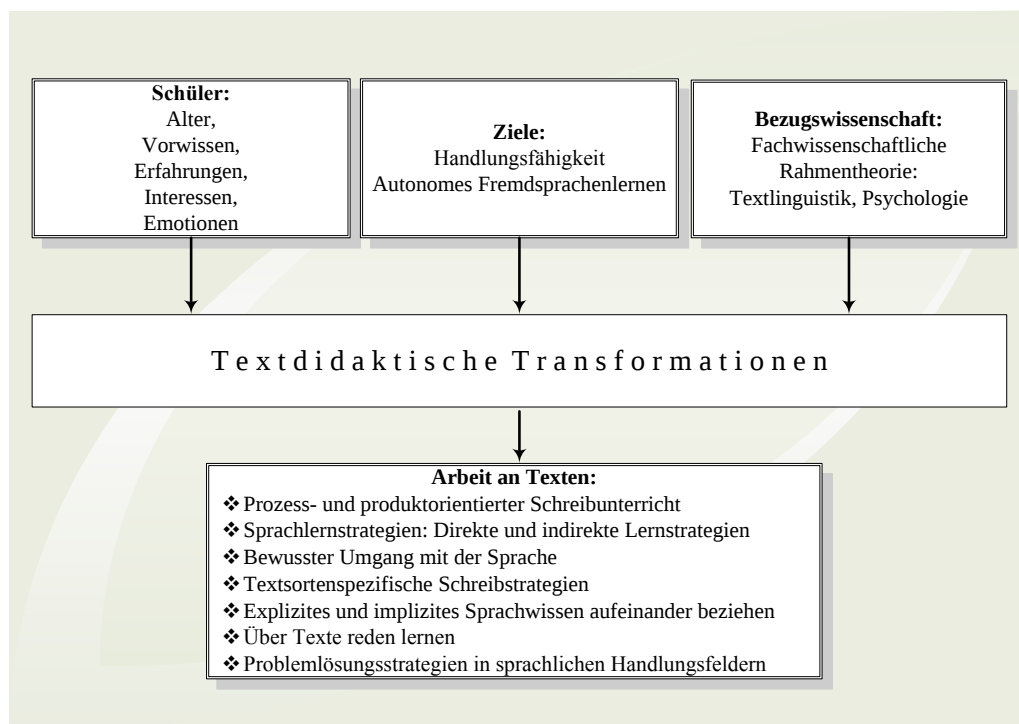


Abb. 1: Modell zur Förderung der Textproduktion in der Fremdsprache

Obwohl Prinzipien der Lernerautonomie schon in der Reform- und Freinet-Pädagogik zu finden sind, wird das autonome Lernen erst durch die Ergebnisse der Bezugswissenschaften, der kognitiven und konstruktivistischen Psychologie als lernpsychologische Notwendigkeit erkannt (Wolff 2007: 322–323). In der kognitiven Psychologie wird der Mensch als autonomes, kognitives System verstanden, der

Informationen aus der Umwelt aufnimmt, in kognitive Strukturen umwandelt und dadurch das Überleben sichert. Für die Verarbeitung der Informationen steht ihm eine komplexe kognitive Ausstattung zur Verfügung, die sich aus einem Inventar von Strategien und Wissensspeichern zusammensetzt. Durch die Strategien wird die Wissensverarbeitung gesteuert und durch die Wissensspeicher wird ermöglicht, die verarbeiteten Informationen organisiert und strukturiert zu speichern (Wolff 2007: 323). Nach dem subjektivistischen Ansatz des Konstruktivismus „gibt [es ...] keine objektiv erfaßbare Wirklichkeit, die unabhängig vom wahrnehmenden Menschen existiert“ (Wolff 1996: 548), die Organisation und Strukturierung der Informationen erfolgen auf Grund des vorhandenen Wissens, nach Piaget entweder durch Akkodomation oder durch Assimilation. Bei der Akkodomation wird das Bild von der Welt verändert, und den eigenen Denkmustern angepasst. Bei der Assimilation werden die eigenen Denkmuster verändert, und mit der Welt in Einklang gebracht. In beiden Fällen entsteht eine interne subjektive Konstruktion von Ideen und Konzepten.

Diese Erkenntnisse haben schwerwiegende Konsequenzen für den Lernprozess: „Lernen wird als ein konstruktiver Prozess verstanden, der zunächst unter Hilfestellung des Lehrers, dann aber immer selbständiger vonstattengeht“ (Wolff 2002: 9). Das vorhandene Wissen hat eine entscheidende Rolle beim Lernen, weil der Lernende nur das lernen kann, was sich mit dem bereits vorhandenen Wissen verbinden lässt, und das neue Wissen immer in Bezug auf das vorhandene konstruiert wird. Dieser individuelle Vorgang der Wissenskonstruktion führt zu individuell verschiedenen Lernergebnissen. Auf Grund der Tatsache, dass Lernergebnisse individuell verschieden sind, kommt der Selbstorganisation und Eigenverantwortlichkeit im Lernprozess eine wichtige Rolle zu.

Die Lernerautonomie wird als eine Fähigkeit verstanden, die es ermöglicht, „das eigene Lernen verantwortlich in die eigene Hand zu nehmen. Dies erfordert, dass der Lerner in die Lage versetzt wird, Lernziele, Inhalt und Progression bestimmen zu können, die eigene Lernmethode und Techniken auswählen und diese sowie das Gelernte bewerten zu können“ (Wolff 1996: 554–555). Auf allen Ebenen der Unterrichtsregelung wird autonomes Fremdsprachenlernen als allgemeines Erziehungsziel, als übergeordnetes fremdsprachendidaktisches Lernziel verstanden (Wolff 1998: 1), das für die Herausbildung der sprachlichen Handlungsfähigkeit als Grundvoraussetzung gilt. Die Lernerautonomie bezeichnet eine neue Lernkultur, „in der

das Anknüpfen an die persönlichen Erfahrungen und Lernmotive sowie die Entwicklung der Fähigkeiten für ein eigenverantwortliches Lernen im Zentrum stehen“ (Feld-Knapp 2010a: 21).

Die Lernerautonomie kann mit Hilfe von Lernstrategien, Lerntechniken verwirklicht werden. Auf den Ergebnissen der Bezugswissenschaft basierend lassen sich Lernstrategien „als Verfahren bestimmen, mit denen der Lerner den Aufbau, die Speicherung, den Abruf und den Einsatz von Informationen steuert und kontrolliert“ (Tönshoff 2007: 332–333), die der Lerner absichtlich und planvoll anwendet (Rampillon 2007: 340). In der einschlägigen Fachliteratur werden umfangreiche Klassifikationen für Lernstrategien vorgeschlagen, im vorliegenden Beitrag wird die Klassifikation von Bimmel und Rampillon (2001) aufgegriffen. Bei dieser Klassifikation werden Sprachlernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien unterschieden. Die Sprachlernstrategien werden bei dem Erlernen der Fremdsprache eingesetzt, die Sprachgebrauchsstrategien werden bei dem kommunikativen Gebrauch und bei dem Verstehen der Fremdsprache verwendet. Unter Sprachlernstrategien sind direkte, kognitive Lernstrategien und indirekte Lernstrategien zu verstehen. Die direkten Lernstrategien haben kognitive Funktionen, durch ihre Verwendung wird ermöglicht, „das neu Gelernte zu strukturieren, zu verarbeiten und so im Gedächtnis zu speichern, dass es gut behalten und abgerufen werden kann“ (Bimmel – Rampillon 2001: 64). Die indirekten Lernstrategien „umfassen andere Bereiche: die Planung und Einrichtung des eigenen Lernens (Selbststeuerung), den emotionalen (affektiven) Bereich (z.B. Stressreduktion) sowie den sozialen Bereich (z.B. Zusammenarbeit mit anderen)“ (Bimmel – Rampillon 2001: 64). Die folgende Tabelle bietet einen Überblick über die genannten Gruppen von Lernstrategien (Bimmel – Rampillon 2001: 64–66):

Sprachlernstrategien
Direkte, kognitive Strategien
1. Gedächtnisstrategien ⇒ Herstellung mentaler Bezüge (Wortgruppen, Assoziationen) ⇒ Verwendung von Bildern und Lauten ⇒ Regelmäßige und geplante Wiederholung (Vokabelkartei) 2. Sprachverarbeitungsstrategien ⇒ Strukturieren (markieren, sich Notizen machen, gliedern, zusammenfassen) ⇒ Analysieren und Regeln anwenden (Wörter analysieren, Sprachen miteinander vergleichen, Kenntnisse der Muttersprache nutzen, Regelmäßigkeiten entdecken, Regeln anwenden) ⇒ Üben (Satzmuster erkennen und verwenden, formelhafte Wendungen erkennen und verwenden, die Fremdsprache kommunikativ gebrauchen) ⇒ Hilfsmittel anwenden (Wörterbücher, Briefmodelle, in einer Grammatik nachschlagen)

Indirekte Strategien
1. Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens / metakognitive Strategien ⇒ Sich auf das eigene Lernen konzentrieren (Orientierung, Ausschaltung der Störfaktoren) ⇒ Das eigene Lernen einrichten und planen (Bestimmung der Lernziele und der zu erfüllenden Kriterien, Auswahl der Lernstrategien, Organisieren) ⇒ Das eigene Lernen überwachen und auswerten (das Erreichen der Lernziele überwachen, Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen) 2. Affektive Lernstrategien ⇒ Gefühle registrieren u. äußern (Lerntagebuch führen) ⇒ Stress reduzieren ⇒ Sich Mut machen 3. Soziale Lernstrategien ⇒ Fragen stellen (um Erklärung bitten, fragen, ob Sprachäußerungen richtig sind) ⇒ Zusammenarbeit (mit Mitschülern zusammen lernen, bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen) ⇒ Sich in die anderen hineinversetzen (Verständnis für die fremde Kultur entwickeln, sich der Gefühle und Gedanken anderer bewusst werden)
Sprachgebrauchsstrategien
Vorwissen nutzen ⇒ Hypothesen bilden und überprüfen ⇒ Bedeutungen aufgrund sprachlicher Hinweise erraten ⇒ Bedeutungen aus dem Kontext ableiten „Mit allen Mitteln wuchern“ ⇒ Mimik und Gestik einsetzen ⇒ Wörter erfinden ⇒ Umschreibung und Synonyme

Tabelle 1: Klassifikation von Lernstrategien

3. Schriftliche Textproduktion im universitären DaF-Unterricht

Der universitäre DaF-Unterricht wird im Rahmen des Germanistikstudiums in sprachpraktischen Seminaren durchgeführt. Die Sprachpraxis wird seit der Einführung des Bologna-Systems als eigenständiger Bereich anerkannt und übernimmt die Aufgabe, die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit von Germanistikstudierenden zu fördern (Feld-Knapp 2014: 40).

Diese gezielte und intensive sprachliche Förderung ist eine Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium. Da Studierende mit unterschiedlichen Vorkenntnissen ihr Studium beginnen, wird im Sprachunterricht ein großer Wert auf die Entwicklung von fremdsprachlicher Handlungsfähigkeit gelegt (Feld-Knapp 2014: 40). Im Bereich Sprachpraxis wird die sprachliche Handlungsfähigkeit in jedem Kurs in ihrer Komplexität nach den gleichen Unterrichtsprinzipien gefördert, jedoch werden verschiedene Akzente gesetzt. Das heißt, dass in den Kursen den lexikalischen und

grammatikalischen Kenntnissen, der mündlichen Kommunikation, der Landeskunde der deutschsprachigen Länder, der schriftlichen Kommunikation, der interkulturellen Kompetenz sowie der Sprachmittlung eine besondere Aufmerksamkeit geschenkt wird. Über die Förderung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit hinaus hat die Sprachpraxis eine weitere Aufgabe, die für die Auslandsgermanistik spezifisch ist: Die Herausbildung und Entwicklung der Fähigkeit zum strukturierten Sprachgebrauch und zum Umgang mit der Wissenschaftssprache (Feld-Knapp 2014: 41). Das bedeutet für diesen Bereich eine doppelte Herausforderung, die besonders bei der schriftlichen Textproduktion in Erscheinung tritt.

In den Kursen, in denen die Förderung des rezeptiven und produktiven Umgangs mit Texten im Mittelpunkt steht, werden alltägliche und studienrelevante Textsorten und ihre textsortenspezifischen Merkmale kennen gelernt. Es wird auch darauf großer Wert gelegt, dass mit den Texten von Studenten reflektiert umgegangen wird. Reflektierte Textarbeit setzt sich aus mehreren Komponenten zusammen, der reflektierte Umgang mit dem Prozess der Textproduktion, mit dem Inhalt und der Sprache des eigenen Textes. Der reflektierte Umgang mit dem Prozess der Textproduktion kann im Sinne eines prozessorientierten Schreibunterrichts verwirklicht werden, in dem die einzelnen Schritte der Textproduktion, das Planen, Formulieren und Überarbeiten kennen gelernt, geübt und bewusst gemacht werden. Die Themenauswahl, die Aktivierung der Vorkenntnisse, das Recherchieren, die Hervorhebung und Erklärung von Schlüsselwörtern, die Auswahl der Textsorte und die Erläuterung ihrer textsortenspezifischen Merkmale, die Strukturierung, die Erstellung des Gedankengangs sowie die inhaltliche und sprachliche Überarbeitung der Texte sind solche Bestandteile des Textproduktionsprozesses, denen nicht genug Aufmerksamkeit geschenkt werden kann.

Die Heterogenität der Vorkenntnisse der Studierenden und die begrenzte Anzahl der Unterrichtsstunden tragen dazu bei, dass die Herausbildung autonomen Lernverhaltens, das in jedem Bereich des Fremdsprachenunterrichts zu den wichtigsten Zielsetzungen zählt, im universitären Bereich von besonders großer Relevanz ist. Der bewusste, reflektierte Umgang mit dem eigenen Lernprozess zeigt sich als einziger Weg zum erfolgreichen sprachlichen Handeln. Für die Förderung der schriftlichen Textproduktion ist die Lernerautonomie besonders wichtig, weil die schriftliche Textproduktion

„gegenüber anderen Lernarten zu größerer Aktivität und Selbständigkeit verpflichtet“ (Kruse 2007: 7) und nur eine Reflexion über den eigenen Wissenskonstruktionsprozess zur Auswahl und zum Einsatz effektiver Lerntechniken beiträgt (Feld-Knapp 2006: 136–137). Durch die Bewusstmachung und Vertrautheit mit den einzelnen Schritten der schriftlichen Textproduktion bilden sich bei den Lernenden solche Lern-, Denk- und Problemlösestrategien heraus, die fachübergreifend verwendbar sind.

4. Möglichkeiten für die Förderung der Lernerautonomie bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht

„Reflexion ist ein relevantes Werkzeug, das zur Verarbeitung des Sprachmaterials, des Lernprozesses und der Erfahrungen beitragen kann. Das Nachdenken auf metakognitiver Ebene ermöglicht Lernenden eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Sprachmaterial sowie Erkenntnisse über den eigenen Lernfortschritt. Daher erscheint regelmäßige Reflexion allerlei Lernerhandlungen im Lernprozess als äußerst notwendig.“

(Boócz-Barna 2013: 109)

4. 1. Schriftliche Textproduktion Schritt für Schritt

Im Folgenden wird auf die Frage eingegangen, wie das autonome Lernverhalten im universitären DaF-Unterricht bei der schriftlichen Textproduktion zu fördern ist. Um Vorschläge dafür formulieren zu können, wird der prozessorientierte Umgang mit der Textproduktion, das Planen, Formulieren und Überarbeiten, vorgestellt. Bei jedem Schritt wird hervorgehoben, welche Lernstrategien dabei gefördert werden und wie der bewusste Umgang mit Texten zur Optimierung der Textproduktion beiträgt. An dieser Stelle muss hervorgehoben werden, dass die Selbstreflexion für alle Lehr- und Lernprozesse als Grundprinzip gilt, da nur die dafür notwendige Bewusstheit den Weg zum autonomen Lernverhalten vorbereiten kann. Die folgende Tabelle veranschaulicht den Aufbau der einzelnen Arbeitsphasen der schriftlichen Textproduktion:

Produktive Arbeit mit Texten Schritt für Schritt	
1. Phase 1: Planen	* Themenauswahl * Aktivierung der Vorkenntnisse * Recherchieren * Hervorhebung und Erklärung von Schlüsselwörtern * die Auswahl der Textsorte und die Erläuterung ihrer textsortenspezifischen Merkmale * Strukturierung * die Erstellung einer Gliederung
2. Phase 2: Formulieren	* Schreiben – erster Entwurf des Textes
3. Phase 3: Überarbeiten	* inhaltliche Überarbeitung des Textes * sprachliche Überarbeitung des Textes

Tabelle 2: Übersicht über die Phasen der schriftlichen Textproduktion

4. 2. Planen – Formulieren – Überarbeiten

Phase 1 – Planen

Bei dem Planen sind die folgenden Schritte relevant: Themenwahl, Aktivierung der Vorkenntnisse, Recherchieren, Hervorhebung und Erklärung von Schlüsselwörtern zum Thema, die Auswahl der Textsorte und die Erläuterung ihrer textsortenspezifischen Merkmale, Strukturierung sowie die Erstellung einer Gliederung.

Die Herausbildung folgender Lernstrategien wird dabei gefördert:

- kognitive Strategien: Lesestrategien, Hilfsmittel anwenden (Wörterbücher, Lexika), Strukturieren (markieren, sich Notizen machen, gliedern, zusammenfassen), das Wesentliche vom Unwesentlichen trennen, Kenntnisse der Muttersprache nutzen
- metakognitive Strategien: das eigene Lernen einrichten und planen: Bestimmung der Lernziele und der zu erfüllenden Kriterien, Auswahl der Lernstrategien, Organisieren
- Sprachgebrauchsstrategien: Vorwissen nutzen.

Themenwahl

Bei Aufgaben, bei denen das Thema nicht vorgegeben wird, ist der erste Schritt die Themenwahl. Bei der Themenwahl wird das Thema verstanden, präzisiert und

eingegrenzt. Das Eingrenzen des Themas erfordert Vertrautheit mit dem Thema und ist deshalb oft nur schrittweise zu erreichen (Kruse 2010: 77–78). Die Themenwahl hängt eng mit der Formulierung der Ziele und mit den Erkenntnisinteressen der Lernenden zusammen. Zielsetzungen formulieren zu können ist eine wichtige Fähigkeit, die besonders bei der Textproduktion zu entwickeln ist (Kruse 2010: 79–80).

Aktivierung der Vorkenntnisse

Nach der Auswahl und Eingrenzung des Themas werden die Vorkenntnisse aktiviert. Vor der Bearbeitung des Themas ist es wichtig, zunächst einmal zu erkunden, was man über das Thema weiß. Für die Aktivierung der Vorkenntnisse gibt es zahlreiche Möglichkeiten wie Brainstorming, freies Schreiben, Fragen stellen, Meinungen über das Thema sammeln oder eine sogenannte Einkaufsliste zusammenstellen. Diese Einkaufsliste beinhaltet alles, was man mit dem Thema in Zusammenhang bringen möchte: Personen, die man zum Thema gerne befragen würde, Bücher, die man lesen würde, Gedanken, Ideen, Fragen, die sich auf das Thema beziehen (Kruse 1995: 163–164).

Recherchieren

Der nächste Schritt ist das Recherchieren. Wenn man sich in einem Thema orientiert, um einen Text zu schreiben, arbeitet man mit Texten, deshalb ist „jeder Text als Spitze des Eisbergs zu verstehen, der von vielen vorhergehenden Texten gebildet wird, wobei, wie bei jedem Eisberg, ein großer Teil des Eises unter Wasser bleibt“ (Kruse 2010: 23). Der enge Zusammenhang zwischen Textrezeption und Textproduktion fällt besonders bei diesem Arbeitsschritt ins Auge, da die produktive Arbeit eine tiefgehende Auseinandersetzung mit anderen Texten voraussetzt. Bei diesem Arbeitsschritt bietet sich die Möglichkeit, sich mit Methoden zum Textverstehen (Formulierung von Kernaussagen, Fragen und Antworten, Thesen und Argumenten, Hervorhebung und Erklärung von Schlüsselwörtern, Mind-Mapping, Flussdiagramm) vertraut zu machen, Lesestrategien zu entwickeln und sich bewusst zu machen.

Hervorhebung und Erklärung von Schlüsselwörtern zum Thema

Die Hervorhebung und Erklärung der Schlüsselwörter zum Thema haben eine doppelte Funktion: Erstens trägt dieser Prozess dazu bei, das Thema besser zu verstehen, die Gedanken zu strukturieren und Kernelemente, Grundeinheiten des Textes zu bearbeiten (Kruse 2010: 38). Zweitens erfolgt eine sprachliche Vorentlastung, die bei der schriftlichen Gestaltung des Textes hilfreich sein kann (Börner 1989: 355–356).

Auswahl der Textsorte

Die Textsorte ist in den meisten Textgestaltungsaufgaben vorgegeben. Es ist wichtig, bei der ersten Phase, beim Planen, die Kenntnisse über die textsortenspezifischen Merkmale zu aktivieren, gegebenenfalls auch darüber zu recherchieren. Bei der Aktivierung des Vorwissens können die muttersprachlichen Kenntnisse eine Hilfe darstellen. Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, was für eine wichtige Vorleistung der Muttersprachenunterricht für die fremdsprachliche Textgestaltung erbringt und dass er als wirksame Vermittlungsinstanz fungieren kann, wenn Fremdsprachenlernen an muttersprachliches Wissen und Können angeknüpft wird (Butzkamm 2007: 94).

Strukturieren und Gliedern

Um einen kohärenten Text gestalten zu können, ist es unerlässlich, eine optimale Struktur zu finden, die während des Schreibens als roter Faden dient. Bei der ersten Phase ist deshalb der letzte und wichtigste Schritt das Strukturieren. Das Material wird in eine logische Reihenfolge gebracht, so entsteht eine Gliederung, der grobe Aufbau des Textes.

Phase 2: Formulieren

Den rezipierenden und analysierenden Arbeitsschritten folgt eine produktive Arbeit, die Versprachlichung der Gedanken auf Grund der Gliederung. Während des Schreibens gewinnt der Text seine erste Form. Was bei diesem Schritt häufig Schwierigkeiten verursacht, ist „die Transformation der inneren Sprache in die äußere Fremdsprache meistens auf einem Umweg über die äußere Muttersprache“ (Zuchewicz 2001: 17). Die Unsicherheit bei der Verwendung der Fremdsprache verursacht Hemmungen bei

Lernenden während des Schreibens, was auch den Inhalt des Textes beeinträchtigen kann. Eine mögliche Lösung wäre bei dieser Phase die Konzentration auf den Inhalt des Textes, da in der letzten Phase, beim Überarbeiten, auch der sprachlichen Auseinandersetzung mit der Rohfassung eine bedeutende Rolle zukommt.

Folgende Lernstrategien können sich dabei entwickeln:

- kognitive Strategien: Strukturieren, Üben: die Fremdsprache kommunikativ (adressatengerecht) gebrauchen;
- metakognitive Strategien: Konzentration auf das Schreiben: Ausschaltung der Störfaktoren.

Phase 3: Überarbeiten

Bei der zweiten Phase entstehen Rohfassungen, die sowohl inhaltlich als auch sprachlich zu überarbeiten sind. Die Arbeit mit Texten nach dem Schreiben setzt eine Lern- und Lehrkultur voraus, in der Lernende die Möglichkeit und die Fähigkeit haben, über die eigenen Texte zu reden.

Über Texte zu reden macht das implizit vorhandene Sprachwissen über Texte für Lehrende und Lernende transparent. Metakognitives Wissen, d. h. deklaratives Wissen um das eigene Wissen, also Selbsteinschätzung der eigenen mentalen Schwächen und Stärken und die prozedurale Fähigkeit der Kontrolle und Steuerung kognitiver Aktivitäten, muss im schulischen Rahmen oder in der Gruppe bewusst gemacht werden (Feld-Knapp 2010b: 206).

Diese komplexe Fähigkeit muss bei den Lernenden bewusst gefördert werden. Die Zusammenarbeit und die Diskussion über die Texte nach vorgegebenen Kriterien führen dazu, dass sie den dazu notwendigen Anforderungen gerecht werden können.

Die Förderung folgender Lernstrategien ist bei dem Überarbeiten unerlässlich:

- kognitive Strategien: Analysieren und Regeln anwenden, Hilfsmittel anwenden (Wörterbücher, Lexika)
- metakognitive Strategien: Das eigene Lernen überwachen und auswerten (das Erreichen der Lernziele überwachen, Schlüsse für zukünftiges Lernen ziehen), Selbsteinschätzung
- soziale Lernstrategien: Fragen stellen (um Erklärung bitten, fragen, ob Sprachäußerungen richtig sind), Zusammenarbeit (mit Lernenden

zusammenarbeiten, bei kompetenten Muttersprachlern Hilfe suchen), sich in die anderen hineinversetzen (sich Gedanken anderer bewusst werden).

Inhaltliche Überarbeitung der Texte

Eine erste Möglichkeit für die Förderung der Reflexion ist die gegenseitige (schriftliche) Rückmeldung über die Texte anderer Lernender. Diese Arbeit erfolgt nach vorgegebenen Kriterien, die vor der Auseinandersetzung mit den Texten ausführlich zu besprechen sind. Bei der Rückmeldung können folgende Kriterien berücksichtigt werden: Erstens die Überprüfung des Textes in Bezug auf die Kohärenz, den inhaltlichen Zusammenhang, zweitens die Überprüfung in Bezug auf die textsortenspezifischen Merkmale. Für die Überprüfung der Kohärenz können Lernende nach dem Lesen eine Gliederung erstellen. Es stellt sich dabei heraus, ob der den Text Produzierende in der Lage war, seinen Text der vor dem Schreiben erstellten Gliederung entsprechend zu gestalten. Diese Methode ist für argumentative Textsorten besonders gut geeignet, da diese Texte auf Thesenblättern basieren. Die Texte können in Bezug auf die textsortenspezifischen Merkmale aus dem Aspekt untersucht werden, ob sie den Kriterien der Textsorte, vor allem deren inhaltlichem Aufbau entsprechen. Die meisten schulischen und studienrelevanten Textsorten haben eine schematische, auf rhetorische Traditionen zurückzuführende Eigenschaft, die den Aufbau, die „Einleitung–Hauptteil–Schluss“-Struktur der Texte bestimmt. Diese drei Teile lassen sich nach folgenden Fragestellungen analysieren: Wird in der Einleitung das Thema genannt? / Ist der Hauptteil logisch gegliedert? Ist der Hauptteil in Abschnitte gegliedert? Sind diese Abschnitte inhaltliche und funktionale Einheiten? / Wird im Schlussteil eine eigene Meinung, Zusammenfassung etc. formuliert? usw.

Sprachliche Überarbeitung der Texte

Bei der sprachlichen Überarbeitung der Texte spielen sowohl die gegenseitigen Rückmeldungen über die Texte anderer Lernender als auch die Rückmeldung der Lehrenden eine unentbehrliche Rolle. Die Überprüfung der Texte erfolgt nach zwei Aspekten: Erstens nach den textsortenspezifischen Merkmalen, zweitens nach der sprachsystematischen Richtigkeit. Unter Textsortenadäquatheit kann analysiert werden, ob die verwendeten sprachlichen Mittel der Textsorte stilistisch entsprechen. Danach

steht die sprachsystematische Richtigkeit im Mittelpunkt, die Grammatik und die Rechtschreibung werden korrigiert. Der Umgang mit Fehlern erfolgt in einer Lernumgebung, in der affektiv-emotionale Faktoren des Lernens berücksichtigt werden (Boócz-Barna 2007: 165). Diese Art und Weise der Korrektur trägt dazu bei, dass Lernende Regelmäßigkeiten bewusst anwenden, Wörter und Sätze analysieren, eventuell auch Hilfsmittel wie Wörter- und Grammatikbücher verwenden können. Bei der Korrektur der inhaltlichen und sprachlichen Fehler wird der ganze Prozess ausgewertet und bewusst reflektiert. Während dieser Reflexion werden die Fehler mit Hilfe einer sogenannten Fehlertherapie bearbeitet. Bei einer Fehlertherapie werden die sprachlichen Fehler gesammelt und systematisch geordnet, gegebenenfalls auch mit Regeln ergänzt. Das Ziel dieser Methode besteht darin, von Fehlern zu profitieren (Boócz-Barna 2014: 111) und Regelmäßigkeiten neu zu entdecken. Nach der inhaltlichen und sprachlichen Überarbeitung entsteht der endgültige Text.

5. Fazit

Das Ziel der vorliegenden Arbeit war, Vorschläge für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht zu formulieren. Als Zusammenfassung der Ergebnisse lässt sich feststellen, dass der Lernerautonomie, die im Fremdsprachenunterricht als allgemeines Erziehungsziel gilt, im universitären DaF-Unterricht wegen der heterogenen Vorkenntnisse der Studierenden und der niedrigen Anzahl der Unterrichtsstunden eine besonders große Rolle zukommt. Der bewusste, reflektierte Umgang mit dem Prozess der Textproduktion und mit dem Inhalt und der Sprache der Texte erweist sich als erfolgversprechender Weg zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion. In den einzelnen Phasen der Textproduktion, beim Planen, Formulieren und Überarbeiten, können solche Lernstrategien gefördert werden, deren Verwendung den Lernenden ermöglicht, den Lernprozess effektiv gestalten, reflexiv denken und autonom handeln zu können.

Literatur

- Bimmel, Peter – Rampillon, Ute (2001): Lernerautonomie und Lernstrategien (Fernstudieneinheit 23). München: Langenscheidt.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit. Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Boócz-Barna, Katalin (2013): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): 25 Jahre DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 25/2013. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 108–116.
- Boócz-Barna, Katalin (2014): ‚Fehler‘ als wichtige Ressource im mehrsprachigen Deutschunterricht. Lernerseitige Reflexion statt traditioneller Fehlerkorrektur. In: Boócz-Barna, Katalin – Kertes, Patrícia – Palotás, Berta – Perge, Gabriella – Reder, Anna (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik. Festschrift für Ilona Feld-Knapp (DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 26.). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 103–114.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.
- Feld-Knapp, Ilona (2006): Textlinguistik im Dienst des Fremdsprachenunterrichts. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache). Budapest: UDV, S. 135–154.
- Feld-Knapp, Ilona (2010a): Autonomie, die / autonomes Lernen. In: Barkowski, Hans – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke Verlag, S. 21.
- Feld-Knapp, Ilona (2010b): Analyse fremdsprachiger Texte im Dienste einer veränderten Lehr- und Lernkultur im DaF-Unterricht. In: Krause, Wolf-Dieter (Hrsg.): Das Fremde und der Text: Fremdsprachige Kommunikation und ihre Ergebnisse. Potsdam: Universitätsverlag, S. 188–206.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicum.
- Kruse, Otto (2005): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durch das Studium. Frankfurt: Campus.
- Kruse, Otto – Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik Zürich (2007): Wissenschaftliches Schreiben und studentisches Lernen. www.afh.uzh.ch/index/WissSchreiben_01_10.pdf (zuletzt gesehen am 10. 05. 2015)
- Kruse, Otto (2010): Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium.
- Rampillon, Ute (2007): Lerntechniken. In: Bausch, Karl-Richard – Christ, Herbert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 340–344.
- Schoenke, Eva (2005): Textdidaktische Überlegungen im Spannungsfeld zwischen Textlinguistik und Unterrichtspraxis. In: Scherner, Maximilian – Ziegler, Arne

- (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Perspektiven für den Deutsch- und Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 79–93.
- Tönshoff, Wolfgang (2007): Lernerstrategien. In: Bausch, Karl-Richard – Christ, Herbert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) : Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 331–335.
- Wolff, Dieter (1996): Kognitionspsychologische Grundlagen neuer Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. In: Info DaF 23. 5/1996, S. 541–560.
- Wolff, Dieter (1998): Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. <http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at:4711/LEHRTEXTE/Lehrtexte.html> (zuletzt gesehen am 10. 05. 2015)
- Wolff, Dieter (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: Babylonia. 4/2002, S. 7–14. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/wolffint.pdf (zuletzt gesehen am 10. 05. 2015)
- Wolff, Dieter (2007): Lernerautonomie und selbst gesteuertes fremdsprachliches Lernen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard – Christ, Herbert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 321–326.
- Zuchewicz, Tadeusz (2001): Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. In: Deutsch als Fremdsprache 1/2001, S. 14–19.

**„Jedes Kind kann Sprachen lernen
– wenn das Lehrwerk die Sprache der Kinder spricht.“¹**

**Überlegungen zur Anpassung an das sprachliche Niveau der Lernenden in den
Lehrwerken für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache**

Tünde Sárvári

1. Einführung

Die wachsende Unterschiedlichkeit der Lernenden, die Heterogenität ist die Realität in den heutigen (Grund-)Schulklassen. Dieses Phänomen ist auf verschiedenen Ursachen zurückzuführen. Die Lernenden unterscheiden sich zunehmend in ihren Interessen, Einstellungen, Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten und Leistungen. Um einen erfolgreichen (Fremdsprachen-)Unterricht zu planen und durchzuführen, muss mit dieser Heterogenität auf verschiedenen Ebenen produktiv umgegangen werden. Wenn beim produktiven Umgang auf die unterrichtliche Ebene fokussiert wird, soll untersucht werden, wie der Unterricht den vielfältigen Bedingungen und Möglichkeiten kindlichen Lernens gerecht wird.

Um allen Lernenden optimale Fortschritte zu ermöglichen, soll die Verschiedenheit der Lernenden einer Gruppe / Klasse berücksichtigt werden, und durch individualisiertes Lernen sollen Lernwege angeboten werden, die den Lernenden helfen, ihre Stärken zu erkennen und ihre Selbstkompetenz zu erweitern. Der Fokus liegt in diesem Fall auf den Stärken, Kompetenzen und Ressourcen, die die Lernenden mitbringen.

Bei Sprachlernprozessen im Fremdsprachenunterricht spielen Fremdsprachenlehrende bzw. ihr sprachliches und nichtsprachliches Verhalten eine wichtige Rolle. So weist auch Widlok (2010: 16 ff.) darauf hin, dass Lehrende im frühen Fremdsprachenunterricht eine Schlüsselfunktion haben: Ihre Sprache ist das wichtigste Modell, nach dem gelernt wird, deshalb sollen sie in der Fremdsprache so gut

handeln können, und ihr Sprachvermögen soll phonetisch, sprachrhythmisch und intonatorisch vorbildlich sein. Ihr sprachliches Repertoire sollte ausreichend sein, um inhaltlich angemessen, sprachlich variantenreich und korrekt sowie emotional angemessen über unterrichtsrelevante Themen kommunizieren zu können.

Dieses Verhalten steht in engem Zusammenhang mit der Angemessenheit des Anpassungsverhaltens der Lehrenden (Boócz-Barna 2007: 39). Wode (1993: 284) ist der Meinung, dass das Verhalten der Fremdsprachenlehrenden „die wohl extremste Ausprägung jener Fähigkeiten“ zeigt, „die es Sprechern mit höherem sprachlichen Niveau ermöglichen, sich ihren Gesprächspartnern anzupassen“. Im Primarbereich sind die Anpassungen an das sprachliche Niveau der Lernenden von besonders großer Bedeutung.

Das sprachliche Verhalten der Lehrenden wird oft durch die angebotene Sprache des kurstragenden Lehrwerkes beeinflusst. Wode (1993: 284) betrachtet das Lehrbuch als eine wichtige Inputquelle, Hufeisen und Neuner (1999: 75) sind sogar der Ansicht, dass „das Lehrwerk [...] wie kein anderer Faktor das Unterrichtsgeschehen [steuert]“. Auch im Konzept des DaF-Lehrwerkes „Planetino“ wird zum Ausdruck gebracht, dass die Sprache des Lehrwerks den Spracherwerb der Kinder stark beeinflusst (vgl. Überschrift des Beitrags). Deshalb wird im vorliegenden Beitrag untersucht, inwieweit die in Ungarn am häufigsten gewählten Lehrwerke für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache der Förderung der Anpassungen an das sprachliche Niveau von Lernenden² Rechnung tragen. Um diese Frage beantworten zu können werden in drei Lehrwerken für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache die charakteristischen Merkmale der Anpassung anhand der Aufgabestellungen von Hörverstehensübungen analysiert.

Als repräsentatives Beispiel wurden Übungen dieses Fertigkeitsbereiches gewählt, weil im frühen Fremdsprachenunterricht die Entwicklung der primären Fertigkeiten (Hören und Sprechen) im Vordergrund steht, wobei Hören und Verstehen die Basis für das Sprechen sind. Wie u.a. auch Solmecke (1992: 4) in Bezug auf die Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht betont, ist ohne Hören kein Sprechen möglich. Diese Entwicklung zielt darauf ab, Lernende zu befähigen, gesprochene Texte in der jeweiligen Fremdsprache ohne Hilfe zu verstehen, zu verarbeiten und das Verstandene zur Grundlage eigener Textproduktion zu machen. Im

DaF-Unterricht bilden Lehreranweisungen und Aufgabestellungen einen großen Teil der Informationen, die durchs Hören wahrgenommen und verstanden werden müssen.

Wenn bei einer Lehrwerkanalyse unter den Fertigkeitsbereichen das Hören untersucht wird, werden ans Lehrwerk i.d.R. Fragen gestellt, die sich auf die Art der Aktivitäten (face-to-face oder interaktionslose, indirekte Kommunikation), auf die Charakteristik der Hörsituationen (spontan oder nichtspontan, authentisch oder nichtauthentisch) und auf das Übungsangebot (Übungen zur Lenkung der Hörerwartung, Übungen zur Kontrolle des Hörprozesses) beziehen (Kast 1994: 42 ff.). Im vorliegenden Beitrag werden auch diese Fragen kurz erörtert.

2. Anpassung an das sprachliche Niveau der Lernenden

So weist u.a. auch Wode (1993: 270) darauf hin, dass sich die Sprecher immer den jeweiligen Gegebenheiten (z.B. dem Alter und / oder dem sozialen Status des Gesprächspartners), dem Medium und dem Gesprächsgegenstand anpassen. Diese Anpassung läuft in der Regel automatisch ab, da es nur selten bewusst ist. Ähnlich passt man sich auch dem sprachlichen Niveau des Gesprächspartners an. Die sprachlichen Anpassungen fortgeschrittener Gesprächspartner an das sprachliche Niveau weniger kompetenter nennt man Lernerregister (Wode ebd.). Innerhalb des Lernerregisters werden drei Typen unterschieden (Wode 1993: 270 f.):

- Baby- oder Kinderregister
- Fremdregister
- Schülerregister.

Im fremdsprachlichen Deutschunterricht ist der Schülerregister von Bedeutung, indem der Lehrende als fortgeschrittener Gesprächspartner im sprachlichen Umgang mit den Lernenden, die weniger kompetente Sprecher sind, eine Reihe von Anpassungen vornimmt. Die vorgenommenen Anpassungen können nach Wode (1993: 275) folgende wesentliche Charakteristika sein:

- phonologisch
- lexikalisch
- syntaktisch
- interaktiv.

Im Falle der phonologischen Anpassungen können Verlangsamung des Sprechtempos, deutliches Sprechen und Annäherung an die Standardnormen beobachtet werden. Bei lexikalischen Anpassungen werden längere Wörter mit spezieller Bedeutung vermieden, Allerweltsverben wie *machen*, *sagen* werden bevorzugt und Höflichkeitsformen werden durch familiäre Formen ersetzt. Syntaktisch gesehen sind für die sprachlichen Anpassungen einfache Satzmuster charakteristisch. Bei Interaktionen spielen die Anpassungen der Themenwahl und der Rollen eine äußerst wichtige Rolle.

Am Anfang ist der Lehrende der einzige, der mündlichen Input liefert. Die Art und Weise, wie Input vom ihm bereitgestellt wird, sollte deshalb bewusst und methodisch durchdacht sein. Nach Wode (1993: 285 ff.) werden folgende Funktionen von Lehreranpassungen unterschieden:

- Vereinfachung
- Verdeutlichung
- Demonstration
- Erklärung
- negativer Input.

Bei diesen Funktionen soll die Vereinfachung näher betrachtet werden, da es sich in diesem Fall um eine lexikalische Vereinfachung handelt, indem sich die Lehrenden bemühen, ihre Lernenden wortschatzmäßig nicht zu überfordern, aber die Vereinfachung der syntaktischen Strukturen ist damit nicht gemeint. Die Verdeutlichung hilft das Neue bzw. das zu Korrigierende für die Lernenden hervorzuheben. Bei Demonstration werden Elemente oder Sachverhalte, auf die es besonders ankommt, den Lernenden deutlich dargestellt. Im DaF-Unterricht kommt es auch vor, dass bestehende Schwierigkeiten oder neu einzuführende Phänomene eine Erklärung brauchen. Wenn die Lernenden aus eigenen Fehlern lernen sollten, verwenden Lehrende den sog. negativen Input. In diesem Fall benutzen sie nichtzielgerechte Versionen, aber die bisher berichteten Fälle lassen nicht erkennen, ob diese Anpassung (auch mit Erklärungen gekoppelt) tatsächlich hilft. Sie steht nämlich im Gegensatz zum natürlichen L2-Erwerb.

3. Die analysierten Lehrwerke

Bei der Auswahl der zu analysierenden Lehrwerke wurden folgende Kriterien berücksichtigt: Das Lehrwerk

- ist für den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache im Primarbereich, überwiegend für die 4. Klasse der Grundschule (Nat 2012: 10680) konzipiert
- ist in Ungarn als Lehrwerk genehmigt, d.h. es steht auf der offiziellen Lehrwerkliste des Ungarischen Bildungsministeriums
- wird an vielen ungarischen Grundschulen als kurstragendes Lehrwerk benutzt.

Anhand der o.g. Kriterien wird im Folgenden in drei DaF-Lehrwerken (in einem regionalen und in zwei überregionalen) untersucht, ob bzw. wie die Anpassungen an den Schülerregister verwirklicht werden. Als repräsentatives Beispiel habe ich folgende Lehrwerke gewählt:

- Pass auf! Neu 1. Német nyelvkönyv gyermekeknek.
- Das neue Deutschmobil. Lehrwerk für Kinder. Tankönyv 1.
- Planetino. Deutsch für Kinder. 1.

„Pass auf! Neu“ ist ein regionales Lehrwerk, das für Kinder mit ungarischer L1 konzipiert ist, die Deutsch als erste Fremdsprache lernen. Die Lehrwerkfamilie besteht aus vier Bänden, die zur Niveaustufe A2 führen. Die Lehrwerkautorinnen, Piroska Kocsány und Mária Liksay haben die in Ungarn sehr populäre „Pass auf!“-Lehrwerkreihe den Anforderungen des neuen Ungarischen Nationalen Grundlehrplans (2012) entsprechend umgearbeitet. Das Lehrwerk besteht aus einem Kursbuch, einem Arbeitsbuch und einer CD. Das Lehrerhandbuch kann aus dem Internet kostenlos heruntergeladen werden.

„Das neue Deutschmobil“ ist ein beim Klett Verlag erschienenenes überregionales Lehrwerk, das für Kinder und Jugendliche entwickelt wurde, die Deutsch als L2 lernen. Am Ende des dritten Bandes können die Lernenden die Niveaustufe B1 erreichen. Dieses Lehrwerk ist die überarbeitete Version der in Ungarn sehr beliebten Lehrwerkfamilie „Das Deutschmobil“. Das Lehrwerk besteht aus mehreren Teilen: Zum Lehrbuch gehören ein Arbeitsbuch, eine CD, Lehrerhandreichungen, die online erreichbar sind, ein Testheft und eine Wortschatzkartei.

„Planetino“, das Lehrwerk vom Hueber Verlag, ist auch ein überregionales Lehrwerk, das die Kinder in drei Bänden zur Niveaustufe A1 führt. Das Lehrwerk enthält außer dem Kursbuch CDs zum Kursbuch, ein Arbeitsbuch und ein Lehrerhandbuch. Zu diesem Lehrwerk gehört auch eine Internetplattform, wo zusätzliche Aufgaben und Spiele angeboten werden.

Wie wir gesehen haben, verfügt ein modernes Fremdsprachenlehrwerk in der Regel über mehrere Komponenten. Schmidt (2001: 399) erwähnt als mögliche Komponenten:

- Print-Medien (Lehrbuch, Arbeitsbuch, Lehrerhandreichungen/Lehrerhandbuch, Glossare)
- Audio-Medien (Tonkassetten, früher auch Tonbänder) und
- visuelle Medien (Folien für den Tageslichtprojektor, früher Dias).

Zu den modernen Fremdsprachenlehrwerken des 21. Jahrhunderts gehören außer dem schriftlichen Material auch Internet-Plattformen (Krumm 2010: 1215) und statt Tonkassetten und Folien werden CDs und interaktive Materialien für Whiteboard und Beamer benutzt. An vielen Schulen können aber nur die Lehrbücher gekauft werden, weil die Eltern die Kosten der anderen Lehrwerkteile nicht übernehmen können. Deshalb werden im Folgenden nur die Lehrbücher der genannten Lehrwerke analysiert, da diese Komponenten für alle erreichbar sind und dadurch die Forschungsergebnisse objektiver und von größerer Relevanz sind.

4. Sprachliche Anpassung an das Schülerregister in den analysierten Lehrwerken

Wie früher schon erwähnt wurde, können sich die sprachlichen Anpassungen durch unterschiedliche Charakteristika auszeichnen (Wode 1993: 275). Im frühen Fremdsprachenunterricht stehen die primären Fertigkeiten (Hören und Sprechen) im Vordergrund, deshalb werden zuerst die phonologischen Anpassungen in den ausgewählten Lehrwerken untersucht, indem die Hörtexte des Lehrwerkes analysiert werden. Bei der Analyse wird der Frage nachgegangen, wie viel Prozent der Aufgaben das Hörverstehen entwickeln und fördern. Abbildung 1 stellt die Ergebnisse dar.

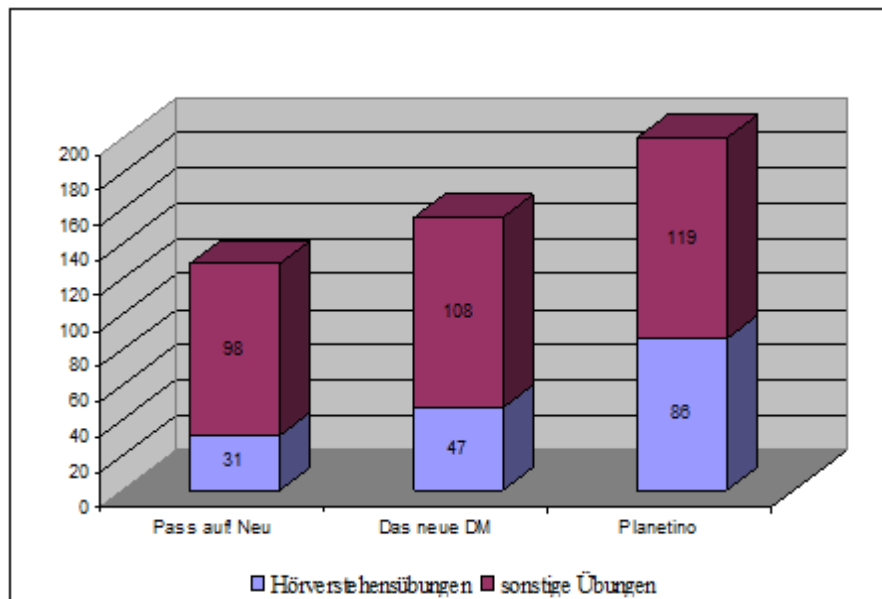


Abb. 1: Anteil der Hörverstehensübungen

Ich habe erwartet, dass Hörverstehensübungen im Primarbereich einen überwiegenden Anteil der Aufgaben ausmachen sollten, aber die Ergebnisse widersprechen dieser Erwartung. Die Verhältnisse zeigen einen signifikanten Unterschied bei den analysierten Lehrwerken. Im regionalen Lehrwerk beträgt der Anteil der Hörverstehensaufgaben weniger als ein Viertel der Gesamtübungen. Bei den überregionalen Lehrwerken ist dieser Anteil größer, aber auch im „Planetino 1“, das die meisten Hörverstehensübungen enthält, ist er weniger als die Hälfte (42 %). Nach möglichen Gründen sollten wir meines Erachtens außerhalb des Bereichs der Fremdsprachendidaktik suchen. Die Herstellung der Audio-Medien ist weiterhin teuer und kompliziert, weil entsprechende „native speaker“ zu finden immer eine große Herausforderung ist.

In jedem analysierten Lehrwerk können sich die Lernenden Gespräche, Interviews und Lieder anhören, die eine interaktionslose, indirekte Kommunikation ermöglichen. Auf diese Weise werden die Lernenden auch über die Kultur des Zielsprachenlandes indirekt informiert. Da die Themen und die Rollen, die in den Hörtexten vorkommen, dem Alter der Zielgruppe entsprechen, sind die Informationen für die Lernenden relevant und repräsentativ. Die Sprache ist wegen der sprachlichen Besonderheiten der Zielgruppe vereinfacht, aber sie ist in erster Linie in den überregionalen Lehrwerken

dem realen Kontext einer fremden Kultur entnommen. Was den Schwierigkeitsgrad der Hörtexte anbelangt, ist eine Progression von leicht zu schwer zu erkennen.

Beim Anhören der Tonaufnahmen können bei jedem analysierten Lehrwerk die Merkmale der phonologischen Anpassung (Verlangsamung des Sprechtempos, deutliches Sprechen und Annäherung an die Standardnormen) wiedererkannt werden. An Hörtexten lassen sich auch die anderen Merkmale der Anpassungen untersuchen. Wenn die Aufgabenstellungen der einzelnen Lehrwerke analysiert werden, lassen sich folgende Ergebnisse erkennen. Schon beim ersten Vergleich der Anweisungen fallen gravierende Unterschiede auf lexikalischer und syntaktischer Ebene auf:

- im regionalen Lehrwerk sind die meisten Aufgabenstellungen zweisprachig angegeben, d.h. unterrichtlicher Sprachwechsel ist ein charakteristisches Merkmal
- im regionalen Lehrwerk und im Lehrwerk „Das neue Deutschmobil 1“ wiederholen sich die Aufgabenstellungen kaum, es gibt überwiegend Einzelnennungen
- im „Pass auf! Neu 1“ und im Lehrwerk „Das neue Deutschmobil 1“ sind die Aufgabestellungen wesentlich länger als im „Planetino 1“.

Bei regionalen Lehrwerken ist L1 – vor allem im Anfängerunterricht – ein fester Bestandteil der Unterrichtssprache und die Lehrenden wählen mit Vorliebe die Vorgehensweise des unterrichtlichen Sprachwechsels, sie übersetzen ihre zielsprachigen Aufgabenstellungen gleich in L1, um ihren Lernenden das Verstehen zu erleichtern³. Das trifft auch auf unser analysiertes regionales Lehrwerk „Pass auf! Neu 1“ zu (Abbildung 2):

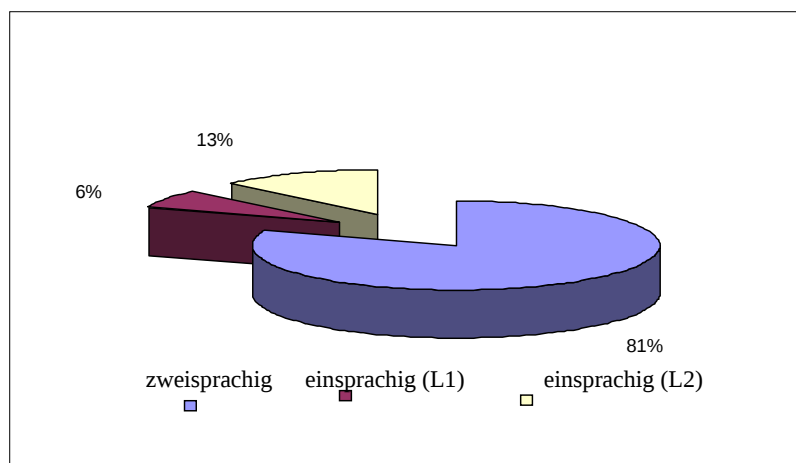


Abb. 2: Sprache der Aufgabenstellung im „Pass auf! Neu 1“

Mehr als 80 Prozent der Aufgabenstellungen werden in diesem Lehrwerk zweisprachig angegeben, d.h. sie werden in den meisten Aufgabenstellungen ins Ungarische übersetzt. Wenn wir aber die Übersetzung mit dem Original vergleichen, können wir feststellen, dass sie mehr Informationen enthält, teilweise auch Strategien anbietet (Beispiel 1, 2).

Beispiel 1 (S. 13):

L2: Wer spricht?

L1: *Jelöld a táblázatban a bemutatkozó nevét!*

Hallgasd meg a beszélgetést még egyszer, és írd be a táblázatba, amit megtudtál még róla!

Beispiel 2 (S. 36):

L2: Wie viele Tiere sind im Zoo?

L1: *Írd be a számokat, hány állatot lát Rosi és Bettina?*

In diesen repräsentativen Beispielen erfüllt die Anpassung ihre Erklärungsfunktion, aber meiner Erfahrung nach kann eine ähnliche Wirkung erreicht werden, wenn die Aufgabenstellung mit zielsprachigen Beispielen erläutert oder durch Gestik und Mimik begleitet wird.

Es ist mir leider nicht gelungen, die Gründe für den Sprachenwechsel eindeutig festzustellen, da er im Lehrbuch nicht konsequent angewendet wird. Meine Erwartung war, dass die Sprachwechsel von Lektion zu Lektion abnehmen, aber wie Abbildung 3 darstellt, kann diese Abnahme nicht wahrgenommen werden:

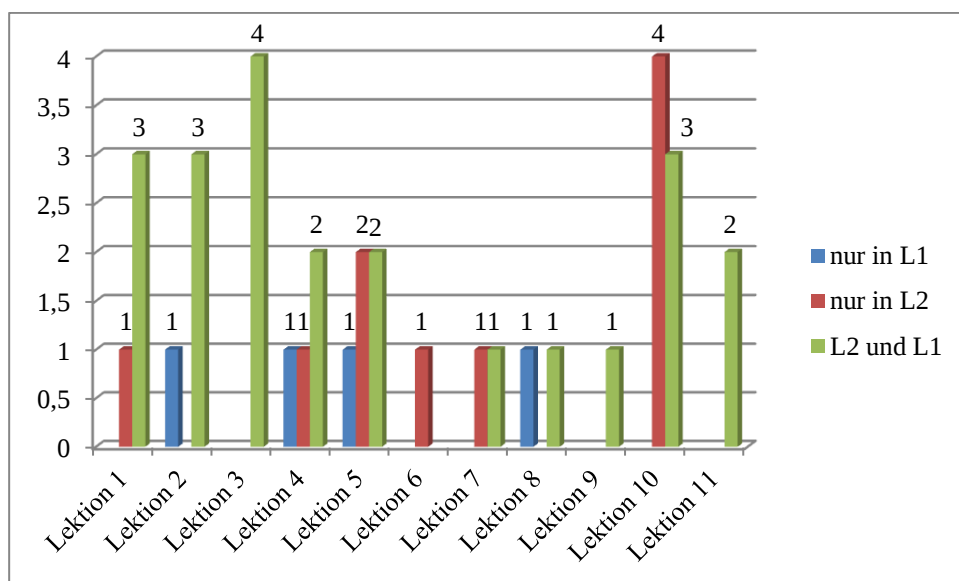


Abb. 3: Unterrichtssprache bei den HV-Übungen

In Abbildung 3 lässt sich erkennen, dass die Wahl der Unterrichtssprache bei den Hörverstehensübungen im Lehrwerk „Pass auf! Neu 1“ keiner Tendenz folgt, und keine eindeutigen Regelmäßigkeiten entdeckt werden können. Die Sprachwahl scheint eher willkürlich zu sein.

Bei zweisprachigen Aufgabenstellungen besteht außerdem die Gefahr, dass sich die Lernenden nur auf die muttersprachliche Variante konzentrieren und die zielsprachige einfach ignorieren. Dieses Verhalten kann später zu Lernschwierigkeiten beim Hören führen.

Die überregionalen Lehrwerke können sich der L1 der Lernenden selbstverständlich nicht bedienen, aber wenn die einsprachigen Anweisungen der zwei analysierten Lehrwerke miteinander verglichen werden, kann behauptet werden, dass die Aufgabenstellungen im „Planetino 1“ dem sprachlichen Niveau der Anfänger besser angepasst worden sind als im Lehrwerk „Das neue Deutschmobil 1“. Die Autoren dieses Lehrwerkes hatten wahrscheinlich vor, mit der Anweisung auch die jeweilige Situation einzuführen oder darzustellen. Dadurch sind die Anweisungen aber für Anfänger schwer zu verstehen (Beispiel 3, 4):

Beispiel 3 (S. 59):

Was brauchen die Kinder für den Ausflug? Hör zu und zähle die richtigen Zahlen zusammen. Ihre Summe ist 50.

Beispiel 4 (S. 66):

Schau dir die Fotos an und hör zu. Was erzählt Katharina? Ordne dann die Bildnummern den Tageszeiten zu.

Aus syntaktischer Hinsicht sind die Anweisungen im Lehrwerk „Das neue Deutschmobil 1“ komplizierter als im „Planetino 1“ oder im „Pass auf! Neu 1“. In diesem Lehrwerk werden einige Aufgabenstellungen ganz am Anfang, in den Lektionen 1 und 2 sogar in Passiv, in einer für Deutschlernende mit Ungarisch als L1 fremde Form angegeben (Beispiele 5, 6):

Beispiel 5 (S. 12):

Hör zu. Was wird betont?

Beispiel 6 (S. 18):

Hört zu? Wer wird begrüßt?

Das Verstehen mag aber den Lernenden trotzdem nicht schwer fallen, da Beispiele den Sinn der Aufgabe erläutern. Bei Beispiel 5 sind Bilder angegeben und die Lernenden sollen beim Hören entscheiden, welche von den zwei angegebenen Vokalen im Wort betont wird. Bei Beispiel 6 hören die Lernenden Minidialoge und sie sollen entscheiden,

wer wen begrüßt hat, und die entsprechenden Buchstaben in der richtigen Reihenfolge in die Tabelle eintragen. Ein Beispiel ist in beiden Aufgaben vorhanden.

In einigen Fällen enthalten die Anweisungen in diesem Lehrwerk Hinweise auf die Arbeitsform, in der die jeweilige Übung ausgeführt werden soll (Beispiele 7, 8):

Beispiel 7 (S. 8):

*Höre die Namen und lies dann mit
deinem Partner.*

Beispiel 8 (S. 9):

*Hört die Wörter und lest euch dann
gegenseitig vor.*

Obwohl an dieser Stelle auch Piktogramme dem Verstehen helfen, wäre es meiner Meinung nach sinnvoller, den Lernenden beim Verstehen der langen Anweisungen nicht nur mit Piktogrammen zu helfen, sondern die Anweisungen z.B. wie folgt aufzuteilen:

- a) Hör die Namen.
- b) Such einen Partner.
- c) Lies die Namen mit deinem Partner.

Merkwürdig ist noch, aber eher aus methodischer Hinsicht, dass im „Planetino 1“ die Anweisung „*Hör zu (zeig mit) und sprich (genau) nach.*“ ebenso oft vorkommt wie die Anweisung „*Hör noch einmal zu. Ordne die Bilder.*“. In diesen Aufgabentypen kommen die Merkmale des grundschulgemäßen Fremdsprachenunterrichts wie z.B. wiederkehrende Unterrichtselemente, handlungsorientiertes Lernen, Anschauung exzellent zum Vorschein.

In den Aufgabenstellungen werden in jedem analysierten Lehrbuch die Höflichkeitsformen durch familiäre Formen ersetzt, was altersadäquat ist. Interessant ist festzustellen, dass im „Planetino 1“ alle Anweisungen in Du-Form angegeben sind, „Pass auf! Neu 1“ und „Das neue Deutschmobil 1“ verwendet sowohl 2. Person Singular, als auch 2. Person Plural bei der Formulierung der Anweisungen abhängig davon, ob die Übung in Einzelarbeit oder in Paaren bzw. in Gruppen durchgeführt werden soll.

Wie wir gesehen haben, werden die gewählten Themen und Rollen bei Interaktionen dem Sprachniveau des Gesprächspartners angepasst. Wenn die Themen der analysierten Lehrwerke miteinander verglichen werden, kann behauptet werden, dass in jedem Lehrwerk ähnliche Themen aufgegriffen werden: Familie, Freunde, Schule, Wohnort, Tiere usw. Die gewählten Themen entsprechen dem Alter und Interesse der Grundschulkinder, die Anpassung war auch in diesem Bereich erfolgreich.

Die Rollen, die die Lernenden annehmen sollen, sind alle „kindgemäß“. Die Protagonisten der Lehrwerke sind Kinder, die ähnliche Situationen erleben wie die Lernenden der Zielgruppe: Sie spielen, sie haben unterschiedliche Hobbys, sie leben bei ihrer Familie, sie beschreiben ihren Wohnort, sie erzählen über den Schulalltag, sie feiern verschiedene Feste, sie mögen Tiere, sie gehen in den Zirkus, sie haben Lieblingsspeisen und Lieblingsgetränke, sie machen auch Reisen und sie führen ein Theaterstück auf. Diese Situationen ermöglichen es, dass sich die Lernenden mit den Protagonisten und mit der von ihnen verwendeten neuen Sprache leicht identifizieren.

5. Zusammenfassung

Man passt sich immer überwiegend unbewusst an die jeweiligen Gegebenheiten z.B. das Alter, den sozialen Status, das sprachliche Niveau des Gesprächspartners, das Medium und den Gesprächsgegenstand an. Bei dieser Anpassung spielt das sog. Lernerregister eine besondere Rolle. Innerhalb des Lernerregisters werden drei Typen unterschieden, von denen das Schülerregister, d.h. die Anpassung von Lehrenden an ihre Lernenden, im Fokus des fremdsprachlichen Deutschunterrichts stehen kann. Das sprachliche und nichtsprachliche Verhalten der Fremdsprachelehrenden, ihre Inputs beeinflussen den Spracherwerbsprozess der Lernenden. Als weitere wichtige Inputquelle werden die Lehrwerke erwähnt (Wode 1993: 284, Hufeisen und Neuner 1999: 75), die meines Erachtens auch auf das sprachliche Verhalten von Lehrenden Einfluss nehmen. Deshalb wurde im vorliegenden Beitrag untersucht, ob bzw. wie die Lehrwerke für den frühen Unterricht des Deutschen als Fremdsprache an das sprachliche Niveau der Lernenden angepasst sind.

Zur Analyse wurden drei in Ungarn sehr populäre DaF-Lehrwerke „Pass auf! Neu 1“, „Das neue Deutschmobil 1“ und „Planetino 1“ gewählt. Die modernen Lehrwerke bestehen aus mehreren Komponenten, aber nicht jeder Lernende kann sich alle Lehrwerkteile leisten, deshalb bezieht sich die Analyse nur auf die Lehrbücher. In den Lehrbüchern wurden die Hörverstehensübungen untersucht, da sie für die Analyse aller Merkmale der Anpassung (phonologisch, lexikalisch, syntaktisch, interaktiv) geeignet sind.

Die Ergebnisse der quantitativen Analyse haben bewiesen, dass die untersuchten Lehrwerke phonologisch, lexikalisch und interaktiv dem sprachlichen Niveau der Anfänger (A1–) angepasst sind. Signifikante Unterschiede konnten nur im syntaktischen Bereich festgestellt werden. Während im „Planetino 1“ die kurzen, einfachen, wiederkehrenden Anweisungen dominierten, die Lernende leicht verstehen können, waren die Aufgabenstellungen in dem anderen überregionalen Lehrwerk länger, und enthielten zusätzliche Informationen zur Arbeitsform oder zur Selbstkorrektur. Das Verstehen der längeren Anweisungen wurde aber mit Piktogrammen und Beispielen unterstützt.

Das regionale Lehrwerk hat die Möglichkeit des Sprachwechsels in Anspruch genommen, und hat mehr als 80 Prozent der Anweisungen zweisprachig (Deutsch [L2] – Ungarisch [L1]) angegeben. Die Gründe des Sprachenwechsels waren aber nicht in jedem Fall eindeutig festzustellen.

Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die Hörverstehensübungen in den drei analysierten DaF-Lehrwerken auf allen Bereichen (phonologisch, lexikalisch, syntaktisch, interaktiv) dem sprachlichen Niveau der Zielgruppe (A1–) angepasst sind. Die analysierten Übungen dieser DaF-Lehrwerke sprechen die Sprache der Kinder und sie ermöglichen, dass die Kinder die deutsche Sprache erwerben und lernen können. Es kann ferner untersucht werden, inwieweit die anderen Aufgabenstellungen den Merkmalen der Anpassung gerecht werden.

Literatur

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. In: Magyar Közlöny. Magyarország hivatalos lapja. 66/2012, S. 10635–10848.
- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit (Budapester Beiträge zur Germanistik Band 53). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Douvitsas-Gamst, Jutta – Xanthos-Kretschmer, Sigrid – Xanthos, Eleftherios (2004): Das neue Deutschmobil. Lehrwerk für Kinder. Tankönyv 1. Budapest: Klett Kiadó.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin u.a.: Langenscheidt.

- Hufeisen, Britta – Neuner, Gerhard (1999): Angewandte Linguistik für den fremdsprachlichen Deutschunterricht (Fernstudieneinheit 16). Berlin u.a.: Langenscheidt.
- Kast, Bernd (1994): Die vier Fertigkeiten. In: Kast, Bernd – Neuner, Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin u.a.: Langenscheidt, S. 42–54.
- Kocsány, Piroska – Liksay, Mária (2008): Pass auf! 1. Neu. Német nyelvkönyv gyermekeknek. Budapest: Nemzedékek tudása.
- Kopp, Gabriele – Büttner, Siegfried – Alberti, Josef (2008): Planetino 1. Deutsch für Kinder. Kursbuch. Ismaning: Hueber.
- Krumm, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin / New York: de Gruyter, S. 1215–1227.
- Schmidt, Reiner (2001): Lehrwerkanalyse. In: Henrici, Gert – Riemer, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2. 3. unveränderte Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag, S. 397–418.
- Solmecke, Gert (1992): Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 7, S. 4–12.
- Widlok, Beate (Hrsg.) (2010): Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung. München: Goethe Institut.
- Witte, Arnd – Harden, Theo (2010): Die Rolle des Lehrers/der Lehrerin im Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Berlin / New York: de Gruyter, S. 1328–1329.
- Wode, Henning (1993): Psycholinguistik: Eine Einführung in die Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen. Theorien, Methoden, Ergebnisse. Ismaning: Hueber.

Anmerkungen

1. Das als Titel gewählte Zitat wurde dem Konzept der DaF-Lehrwerkreihe für Kinder „Planetino“ entnommen (https://www.hueber.de/seite/pg_info_konzept_pli).
2. Laut dem Ungarischen Nationalen Grundlehrplan (2012: 10682) kann das zu erreichende Sprachniveau am Ende der vierten Klasse der Grundschule nicht nach der Globalskala des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (2001: 35) angegeben werden, weil es nach einem Lernjahr das Niveau der elementaren Sprachverwendung (A1) noch nicht erreicht. Der Nationale Grundlehrplan aus dem Jahre 2007 hat die Bezeichnung A1- eingeführt, die auch im vorliegenden Beitrag verwendet wird.
3. Die Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3 hat Boócz-Barna (2007) ausführlich thematisiert.

Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht

Eine Fallanalyse zur Leistung der Höflichkeit bei mündlicher Fehlerkorrektur

Andrea Taczman

1. Einleitung

Der vorliegende Beitrag beschäftigt sich mit einer viel und kontrovers diskutierten Frage der Fremdsprachendidaktik, mit der mündlichen Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. Dabei wird die Rolle der Höflichkeit bei mündlicher Fehlerkorrektur in den Mittelpunkt gestellt. Erst werden die wichtigsten Begriffe in ihrer Bedeutung für die Fehlerkorrektur in einem lernerorientierten Fremdsprachenunterricht behandelt, anschließend wird eine empirische Untersuchung zur Leistung der Höflichkeit bei der mündlichen Fehlerkorrektur vorgestellt.

Da eine tiefgehende Darstellung theoretischer Zusammenhänge und empirischer Möglichkeiten den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, muss darauf verzichtet werden. Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, anhand der Fallanalyse Beispiele für ein höfliches Vorgehen bei mündlicher Fehlerkorrektur zu liefern, die Konzeptionen der befragten Lehrperson und der Lernenden miteinander zu vergleichen und mögliche Wege zur empirischen Erforschung des Themas aufzuzeigen.

2. Fehler im Kontext von Lehren und Lernen

Der Umgang mit Fehlern gilt als ein zentrales Thema im Kontext von Lehren und Lernen (Schröder 2010 und Boócz-Barna 2014). Seit den 1970er Jahren vollzog sich ein Paradigmenwechsel in Bezug auf die Beurteilung von Fehlern in Lehr- und Lernprozessen, nach dem sie nicht mehr als statische Gebilde, die benotet werden, sondern als Chance für die Auseinandersetzung mit ihren Gründen und Ursachen betrachtet werden. Seit der Etablierung des didaktischen Prinzips der Lernerorientierung werden Lernende als für ihren Erfolg selbstverantwortliche Personen angesehen. In

Bezug auf den Umgang mit Fehlern stellt dieser Paradigmenwechsel eine Ausweitung dar: Mit Fehlern wird nicht nur von fremden Personen seitens der Lehrenden umgegangen, sondern Lernende werden auch befähigt, ihre eigenen Fehler zu erkennen, zu reflektieren und aus ihnen Schlussfolgerungen auf das Weitere zu ziehen. In einem lernerorientierten Fremdsprachenunterricht liefern Fehler sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden wichtige Informationen über den jeweiligen Stand der erworbenen Kenntnisse sowie Kompetenzen und helfen der Lehrperson bei der weiteren Planung des gesteuerten Unterrichtsprozesses.

Der Umgang mit Fehlern verbindet sich notwendigerweise mit dem Phänomen des Korrigierens, das auf die weitere Sprachentwicklung einen entscheidenden Einfluss ausüben soll. Eine der wichtigsten Fragen ist dabei, wie Lehrende im Unterricht zum Korrigieren stehen und welche Haltung sie zu dieser Tätigkeit einnehmen. Im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags steht die mündliche Fehlerkorrektur, die spontane Reaktion der Lehrkraft auf schülerseitige Abweichungen vom Sprachsystem (Kleppin 1995). Im Vergleich zur schriftlichen Fehlerkorrektur zeichnet sich die mündliche Fehlerkorrektur durch eine noch höhere Komplexität aus: Lehrende sollen sekundenschnell eine Entscheidung darüber treffen, welche Fehler, wie und zu welchem Zeitpunkt korrigiert werden. Bei diesem Phänomen spielen zahlreiche Faktoren zusammen, die einen Einfluss auf die lernersprachliche Entwicklung ausüben. Wenig Aufmerksamkeit wurde bisher in der empirischen Forschung der Rolle der Höflichkeit gewidmet (siehe die Untersuchungen von Schoormann 2012 und Khodadust – Saeidei u. a. 2014). Da Fehler beim mündlichen Sprachgebrauch in Anwesenheit von anderen Lernenden korrigiert werden, ist es jedoch besonders relevant, der Frage nachzugehen, welche Leistung Höflichkeit bei der Durchführung mündlicher Fehlerkorrektur erbringen kann.

Höflichkeit gilt als ein wichtiger Teilbereich der Pragmatik, die theoretisch vielfach bearbeitet wird (Bonacchi 2013; Ehrhardt – Neuland 2009; Held 2009; Kaunzner 2009; Szili 2007; Tátrai 2011). In diesem Beitrag wird auf eine umfassende Darstellung dieser Höflichkeitstheorien verzichtet. Hier wird lediglich auf zwei Kernaussagen der einflussreichen Theorie von Brown und Levinson hingewiesen, die für die im anschließenden Teil dargestellte Fallanalyse von Bedeutung sind. Brown und Levinson gehen davon aus, dass die gegenseitige Wahrung der Gesichter die Grundvoraussetzung

jeder ungestörten Interaktion sei. Höflichkeit zeige sich dementsprechend im Bemühen, Strategien anzuwenden, um das eigene Gesicht und das Gesicht des jeweiligen Partners zu wahren (Szili 2007). Der Begriff ‚Gesicht‘ geht auf die Theorie von Goffman zurück, der das Gesicht als ein öffentliches Image auffasste, das eine Person für sich in der Interaktion beanspruche (Meibauer 2008)¹.

Im vorliegenden Beitrag wird die Grundidee der oben dargestellten Theorie mit dem Kontext des Fremdsprachenunterrichts verbunden. Dementsprechend wird hier Höflichkeit als ein strategisches Vorgehen interpretiert, das der Lehrperson ermöglicht, das Gesicht der Lernenden zu bewahren und somit soziale Aspekte mündlicher Fehlerkorrektur zu beachten. Bei der Durchführung mündlicher Korrektur entsteht nämlich die Gefahr der Gesichtsbedrohung, weil es dabei zu einer Konfrontation mit Fehlern kommt. Daher wird in diesen Fällen von Lehrenden eine hochgradige Sensibilität verlangt. Besonders wichtig ist, dass Lehrpersonen über Strategien verfügen, mit denen sie Situationen potentieller Gesichtsbedrohung vermeiden und zur Gesichtswahrung der Lernenden beitragen können. Wie sich dies in der Praxis zeigt, wird im Folgenden im Rahmen einer empirischen Untersuchung dargestellt.

3. Vorstellung einer empirischen Untersuchung zum Korrekturverhalten im mündlichen Bereich

Um die Rolle und Leistung von Höflichkeit bei der mündlichen Fehlerkorrektur in der Unterrichtspraxis zu erfassen, wurde eine Studie im März 2015 an einem ungarischen Gymnasium durchgeführt. Die folgenden Teile präsentieren die zur Untersuchung angewandten Methoden und die Ergebnisse. Diese werden im Spiegel der Gesichtswahrung analysiert.

3. 1. Darstellung der Arbeitsmethoden

Zur empirischen Untersuchung der Rolle von Höflichkeit bei mündlicher Fehlerkorrektur wurden mehrere Methoden triangulierend eingesetzt. Erstens wurde eine Deutschstunde in einer Gruppe von 16-jährigen Schülern/Schülerinnen beobachtet, die Deutsch als zweite Fremdsprache lernen. Zur Beobachtung des mündlichen

Korrekturverhaltens der Lehrerin wurde ein Kriterienraster entwickelt. Ferner wurden alle Beteiligten – die Lehrerin mündlich und die Lernenden schriftlich – zum Thema mündliche Fehlerkorrektur und Erwartungen bezüglich des Lehrerverhaltens und der Rolle von Höflichkeit befragt. Die Auswahl der zwei Befragungen lässt sich damit begründen, dass Kenntnisse über die Auswirkung der mündlichen Fehlerkorrektur der Lehrperson nur durch die Einbeziehung von Lernenden gewonnen werden können. Mit der Perspektive der Forscherin bilden die drei Methoden eine Einheit, die eine ganzheitliche Herangehensweise an das Thema ermöglicht. Durch die Unterrichtsbeobachtung kommt die Perspektive der Verfasserin zur Geltung, durch die mündliche Befragung wird die Perspektive der Lehrerin und durch die schriftliche Befragung werden die Lernenden in die Untersuchung einbezogen. Im Folgenden werden die zur Datenerhebung entwickelten Dokumente vorgestellt.

3. 1. 1. Unterrichtsbeobachtung

Das zur Unterrichtsbeobachtung verwendete Kriterienraster hat aus zwei Teilen bestanden. Der erste Teil hat sich auf die Fehler, die in der Stunde vorgekommen sind und ihre Korrektur bezogen. Hier wurden aufgrund der einschlägigen Fachliteratur (Kleppin 1995, 2010; Königs 2007; Lochtman 2003) folgende Aspekte aufgenommen: Kontext des Fehlers, Fehlertyp (Kompetenz- oder Performanzfehler), Art des Verstoßes (grammatischer, pragmatischer Fehler usw.), Zeitpunkt der Korrektur (unmittelbar nach dem Fehler, nach der fehlerhaften Äußerung usw.), Korrekturinitiierung (durch die Lehrperson, lernersebstinitiiert usw.), Korrekturart (Lehrkraftkorrektur oder Aufforderung zur Selbstkorrektur) und Korrekturausführung (mit oder ohne Bewusstmachung, sprachkontrastiv oder nicht usw.).

Der zweite Teil des Rasters hat sich auf die Beurteilung der Höflichkeit bei mündlicher Fehlerkorrektur konzentriert. Dabei wurden drei Aspekte behandelt: das Lehrerverhalten, die Sprache der Lehrperson (verbal oder nonverbal) und die Lernerreaktion. Beim Lehrerverhalten wurden Aussagen und Adjektive aufgelistet, die die möglichen Reaktionen der Lehrperson auf einen Fehler beschrieben haben (z.B. freundlich, unfreundlich, hilfsbereit, verständnisvoll, beleidigend, bloßstellend, ironisch

usw.). Diese Merkmale wurden während und nach der Stunde nach dem Kriterium bewertet, ob sie in der Praxis zugetroffen haben oder nicht beobachtbar waren.

3. 1. 2. Interview

Nach der Stunde wurde mit der Lehrerin ein Interview durchgeführt, das aus offenen und geschlossenen Fragen bestanden hat. Die Fragen haben die Einstellung der Lehrperson zu Fehlern, ihre Korrekturroutinen und ihr Korrekturverhalten betroffen. In den ersten zwei Fragen des Interviews wurden verschiedene Aussagen in Bezug auf den Fehler und die Funktionen der Fehlerkorrektur formuliert. Diese sollte die Lehrperson auf einer fünfstufigen Skala von eins bis fünf bewerten, je nachdem, wie stark sie mit ihnen einverstanden ist.

Die nächsten Fragen haben die Korrekturroutinen der Lehrperson thematisiert: die Häufigkeit der Korrektur bei den einzelnen Arten des Fehlers, die Korrektur durchführende Person und den Zeitpunkt der Korrektur. Danach sollte die Lehrperson die Frage beantworten, wie oft sie die einzelnen Arten von Lehrerkorrektur und Aufforderung zur Selbstkorrektur anwendet. In der anschließenden Fragestellung wurden verschiedene Faktoren aufgelistet, die einen Einfluss auf das Korrekturverhalten der Lehrkraft ausüben können (z.B. Ziele der Aufgabe, geförderte Fertigkeit, Art des Verstoßes, Fehlertyp, Motivation, Persönlichkeit und Leistung des Lernenden, Ziele der Stunde usw.). Diese sollte sie nach dem Grad des Einflusses von eins bis fünf bewerten.

Die letzten drei Fragen wurden in Bezug auf das Lehrerverhalten bei mündlicher Fehlerkorrektur gestellt. Dabei wurde Höflichkeit mit verschiedenen Merkmalen gemeinsam behandelt, um aufdecken zu können, welche Rolle sie im Vergleich mit anderen Charakteristika des Lehrerverhaltens bei mündlicher Fehlerkorrektur spielt. Zuerst wurden fünf Eigenschaften angegeben (Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Verständnis und Humor). Nach der Bedeutung der jeweiligen Eigenschaft bei der mündlichen Fehlerkorrektur sollte jede Eigenschaft mit einer Nummer von eins bis fünf versehen werden. Die Eigenschaften sollten auch je nachdem bewertet werden, inwieweit sie nach der Meinung der Lehrerin von den Lernenden erwartet werden.

In den nächsten Fragen haben sich verschiedene Aussagen auf die Rolle von Höflichkeit, Verständnis, Motivation und Tadel bei mündlicher Fehlerkorrektur

bezogen. Zuerst sollte die Lehrperson mit einer Nummer angeben, inwieweit sie mit diesen Aussagen im Allgemeinen einverstanden ist. Darauf sollten die Aussagen danach beurteilt werden, ob sie für ihre eigene Praxis charakteristisch sind. In der letzten offenen Frage konnte die Lehrperson über die Prinzipien berichten, die sie bei der mündlichen Fehlerkorrektur bewusst beachtet.

3. 1. 3. Fragebogen

Als dritte Methode wurde eine schriftliche Befragung eingesetzt. Nach der beobachteten Stunde haben elf Lernende einen Fragebogen zum Thema mündliche Fehlerkorrektur und Erwartungen bezüglich des Lehrerverhaltens ausgefüllt. Die acht Fragen haben sich auf die Fehlerauffassung, die Korrekturroutinen der Lehrperson und das Lehrerverhalten bei mündlicher Fehlerkorrektur bezogen. Die Fragen im Zusammenhang mit der Fehlerauffassung, der Korrektur durchführenden Person, dem Zeitpunkt der Korrektur und der Präferenzen im Bereich der Lehrkraftkorrektur und Selbstkorrektur haben mit den Interviewfragen übereingestimmt, damit sie ein Vergleich ermöglichen.

Die Fragestellungen des zweiten Teils waren auch im Einklang mit den Fragen des Interviews. Hier wurden zuerst die gleichen Eigenschaften wie im Interview (Freundlichkeit, Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Verständnis und Humor) aufgelistet. Lernende sollten auf einer fünfstufigen Skala den Grad der Bedeutung angeben, die sie der jeweiligen Eigenschaft beim Korrekturverhalten der Lehrperson beimessen. In der anschließenden Fragestellung sollten Lernende verschiedene allgemeine Aussagen über das Korrekturverhalten von Lehrenden danach bewerten, wie stark sie mit ihnen einverstanden sind. Danach wurden wieder die gleichen Aussagen angegeben. Lernende sollten sie diesmal im Hinblick auf die Unterrichtspraxis ihrer Lehrerin beurteilen. Die letzte Frage hat sich auf die Reaktion der Lernenden auf die mündliche Fehlerkorrektur bezogen. Hier sollte die für die Person charakteristische Reaktion markiert werden (z.B. Freude, Enthusiasmus, Gleichgültigkeit, Unannehmlichkeit usw.).

3. 2. Ergebnisse der Untersuchung

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung und der zwei Befragungen vorgestellt. Dieser Darstellung folgt ein Vergleich der Ergebnisse, dessen Schwerpunkt auf der Frage liegt, welche Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Ergebnissen des Interviews und des Fragebogens zu entdecken sind.

3. 2. 1. Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung

Die Stunde wurde mit Hilfe des Kriterienrasters analysiert und auch aufgezeichnet. In ihrem Mittelpunkt haben Vergangenheitsformen von Verben (Perfektformen und Präteritumformen von ‚haben‘ und ‚sein‘) gestanden. Zur Vertiefung von regelmäßigen und unregelmäßigen Verbformen haben Lernende eine Hörverstehensübung gemacht. In der Stunde ist es insgesamt in zwölf Fällen zur mündlichen Fehlerkorrektur gekommen. Eine Korrektur hat die Lehrerin selbst durchgeführt, in allen anderen Fällen hat sie Lernende zur Selbstkorrektur aufgefordert. Am häufigsten wurden Wiederholungen mit Betonung oder mit ansteigender Intonation und metalinguistisches Feedback eingesetzt.

In der Stunde hat ein ruhiges und lernförderndes Klima geherrscht, die Mehrheit der Lernenden hat fleißig und aktiv gearbeitet. Die meisten Korrekturen wurden ohne Bewusstmachung und nicht sprachkontrastiv durchgeführt. Die Lehrperson hat auf die Fehler in den meisten Fällen entschlossen, aber auch freundlich und hilfsbereit reagiert. Aus der Stunde wurden zwei Interaktionssequenzen ausgewählt und transkribiert, die in Bezug auf Höflichkeit und Gesichtswahrung relevante und interessante Fälle darstellen. Im Folgenden werden diese Interaktionssequenzen mit Transkript vorgestellt und analysiert.

Transkript 1

- 1 *Lehrerin:* okay, Peter ² geht nach vorne und verbindet
- 2 *(Peter geht zur Tafel und verbindet das Wort ‚Hund‘ mit dem Verb ‚hatte‘.)*
- 3 *Lehrerin:* der Hund hatte
- 4 *Peter:* ja
- 5 *Lehrerin:* nein (*entschlossen*)
- 6 *Peter:* nein?
- 7 *Lehrerin:* nein, nein, danke schön, aber ... ³ ja, es ist nicht leicht,
- 8 muss ich ehrlich sagen, nicht leicht öö unsere Tochter,
- 9 oh ... ja, vielleicht ist die Aufgabe nicht, nicht eindeutig genug

- 11 na, der Hund hatte ... öö ... ich hab' nicht
12 daran gedacht, habt ihr vielleicht öö eine andere Idee?
13 wir hatten hier ,unsere Tochter'
14 hat jemand ,unsere Tochter' mit irgendeinem
15 anderen Wort verbunden? ... okay, habt ihr den **Hund**⁴ mit
16 irgendwas anderem verbunden?
17 *Ein Schüler:* gefressen
18 *Lehrerin:* hm?
19 *Ein Schüler:* gefressen
20 *Lehrerin:* gefressen? aber gefressen, wozu passt ,gefressen'?
21 *mehrere Schüler:* Hasso
22 *Lehrerin:* nein (*Die Lehrerin lacht.*)
23 *Schüler:* die Brötchen
24 *Lehrerin:* die Brötchen, ja, vielleicht nicht so leicht,
25 wie ich mir das gedacht habe (*enttäuscht*)

Nach dem dritten Anhören des Textes sollten die Lernenden die an der Tafel stehenden Substantive den entsprechenden Verben zuordnen. Der erste Schüler hat das Paar ,der Hund hatte' gebildet. Aufgrund seiner Reaktionen hat er sich wahrscheinlich unangenehm und verwirrt gefühlt, da seine Antwort von der Lehrerin mehrmals entschlossen abgelehnt wurde. Die Lehrerin musste die Situation als gesichtsbedrohend wahrgenommen haben, da sie anscheinend ebenso in Verlegenheit geraten ist. Sie hat den Versuch unternommen, das Gesicht des Lernenden zu wahren, indem sie auf die Komplexität und Mehrdeutigkeit der Aufgabe hingewiesen hat. Sie hat die Lösung des Schülers kurz durchdacht und erkannt, dass sie grammatikalisch tatsächlich richtig ist, aber nicht dem Inhalt des Textes entspricht (vgl. Zeilen 8–11). Sie hat nicht auf ihren vorher geplanten Lösungen bestanden, sondern hat die Lernenden weiter gefragt und ihnen Zeit zum Nachdenken gegeben. Die Lernenden waren höchstwahrscheinlich unsicher, weil sie sekundenlang nichts geantwortet haben. Mehrere falsche Antworten haben schließlich in einem Durcheinander von Begriffen resultiert. Es hat sich herausgestellt, dass es mehrere richtige Lösungen gibt und daher die Aufgabe tatsächlich nicht eindeutig war. Als dies der Lehrerin klar wurde, ist sie in Lachen ausgebrochen und hat darauf hingewiesen, dass die Aufgabe nicht so leicht ist, wie sie es sich vorgestellt hat. Damit hat sie die entstandene Spannung eindeutig aufgelöst. Sie hat die Lernenden wegen der falschen Antworten nicht bloßgestellt, sondern hat versucht, sie zu den inhaltlich richtigen Lösungen zu führen. Mit dieser Reaktion hat sie die Verletzung des Gesichts der Lernenden vermieden und zur Gesichtswahrung ihrer

Schüler/innen beigetragen. Dieser Fall stellt ein Beispiel dafür dar, dass die selbstreflexive Haltung der Lehrperson (vgl. Hinweis auf die Komplexität der Aufgabe) und Humor als entsprechende Strategien der Gesichtswahrung fungieren können.

Transkript 2

- 1 *Lehrerin*: was passt noch zu Hasso?
- 2 *Eine Schülerin*: war im Schlafzimmer (*unsicher*)
- 3 *Anderer Schüler (leise)*: alles
- 4 *Lehrerin (lachend)*: alles? alles passt zu Hasso?
- 5 (*Die Lehrerin lacht.*)
- 6 *Ein Schüler*: hinausgegangen
- 7 *Lehrerin*: ja, ich denke auch, ‚hinausgegangen‘ passt zu Hasso
- 8 ‚hinausgegangen‘ passt zu Hasso
- 9 dann haben wir noch ‚war‘ (*mit ansteigender Intonation*)
- 10 *Eine Schülerin*: ins Schlafzimmer
- 11 *Lehrerin*: ins Schlafzimmer?
- 12 *Eine Schülerin*: ja
- 13 *Lehrerin*: was passt zu ‚ins Schlafzimmer‘?
- 14 *Eine Schülerin*: war
- 15 *Lehrerin*: nein, mit ihm ganz sicherlich nicht (*entschlossen*)
- 16 *Eine andere Schülerin (leise)*: gekommen
- 17 *Lehrerin*: ja, da ist nur ‚gekommen‘ geblieben

In einem späteren Teil der Stunde hatten die Lernenden noch immer Schwierigkeiten mit der Zuordnung. Die sich daraus ergebenden Fehler wurden sowohl von den Lernenden als auch von der Lehrerin mit Humor aufgenommen, indem sie darüber gelacht haben, dass zum Hund alle Tätigkeiten passen können (vgl. Zeilen 3–5). Anschließend hat eine Schülerin vorgeschlagen, ‚ins Schlafzimmer‘ mit dem Verb ‚war‘ zu verbinden. Mit der Rückfrage wollte die Lehrerin wahrscheinlich die falsche Antwort signalisieren, aber die Schülerin hat wieder die gleiche Antwort gegeben. Die Lehrerin hat dann darauf entschlossen reagiert, dass die Antwort falsch ist. Eine direkte Aufforderung zur Selbstkorrektur ist ausgeblieben. Ob die Schülerin diese Reaktion als gesichtsbedrohend wahrgenommen hat, kann nicht genau festgestellt werden.

Solche Situationen können aber ein gesichtsbedrohendes Potential haben. So wird in der einschlägigen Fachliteratur darauf hingewiesen, dass die Selbstkorrektur eine Gesichtswahrung ermöglichen kann (Wulf 2001). In einigen Sekunden ist dann die richtige Antwort von einer anderen Schülerin gekommen. Danach ist die Lehrerin auf die falsche Antwort nicht mehr zurückgekommen. Diese Interaktionssequenz beleuchtet

wieder die Rolle des Humors als gesichtswahrende Strategie und thematisiert die Funktion von Selbstkorrektur, die zur Vermeidung der Gesichtsbedrohung beitragen kann. Die späteren Teile werden noch auf diese Interaktionssequenzen im Spiegel der Ergebnisse der mündlichen und schriftlichen Befragung zurückkommen.

3. 2. 2. Ergebnisse des Interviews

Durch das Interview konnte ein Einblick in die Vorstellungen und Konzepte der Lehrerin über die mündliche Fehlerkorrektur gewonnen werden. Aufgrund der angegebenen Antworten hat die interviewte Lehrperson eine positive Einstellung zu Fehlern. Sie betrachtet sie als natürliche Schritte im Lernprozess, die eines sensiblen und differenzierten Umgangs bedürfen. Am wenigsten war sie mit den Aussagen einverstanden, dass Fehler unakzeptable und unerwünschte Erscheinungen sind, die auf die mangelnde Leistung der Lernenden hinweisen. Fehlerkorrektur erfüllt ihrer Meinung nach zwei grundlegende Funktionen: Damit kann man zur Sprachförderung der Lernenden beitragen und Grammatik, Lexik, Sprachgebrauch usw. bewusst machen. Bei Disziplinproblemen und bei Motivierung von Lernenden spielt Fehlerkorrektur in ihrer Praxis keine Rolle.

Was die Häufigkeit der Fehlerkorrektur betrifft, korrigiert sie oft alle Arten von Fehlern. Die einzige Ausnahme bilden die grammatischen Fehler, die abhängig vom Ziel der Stunde korrigiert werden. Ihrer Meinung nach sollen sowohl die Lehrpersonen als auch die Lernenden selbst oder andere Mitschüler/innen die Fehlerkorrektur durchführen. Bezüglich des Zeitpunkts soll die Korrektur entweder am Ende des Lernerbeitrags oder unmittelbar nach dem Fehler erfolgen. Sie wendet sowohl Lehrerkorrektur als auch Aufforderung zur Selbstkorrektur in der Praxis an. Eine Vorliebe hat sie für die explizite Korrektur und Rückfragen. Auf ihre Reaktion üben die Ziele der Aufgabe, in der der Fehler vorkommt, die geförderte Fertigkeit und die Ziele der Stunde den stärksten Einfluss aus. Einen kleineren Einfluss haben die Persönlichkeit und die Leistung der Lernenden.

Von den fünf aufgelisteten Eigenschaften, die sich auf das Lehrerverhalten bei mündlicher Fehlerkorrektur beziehen, sind laut Aussage der Lehrerin Hilfsbereitschaft und Verständnis am wichtigsten. Eine weniger wichtige Rolle spielen dabei

Freundlichkeit, Höflichkeit und Humor. Ihre Antwort hat sie damit begründet, dass es für sie von größter Bedeutung ist, ihren Lernenden helfen zu können und sich in ihre Lage hineinzuversetzen. Als sie gefragt wurde, was ihre Lernenden bezüglich dieser Eigenschaften von ihr erwarten, hat sie zu allen Eigenschaften die höchste Wertung angegeben (d.h. es wird stark erwartet). Die einzige Ausnahme war Humor, der ihrer Meinung nach nicht in solch einem hohen Maße erwartet wird. Im letzten Teil musste die Lehrerin verschiedene Aussagen über das Korrekturverhalten im Allgemeinen bewerten. Aus den Ergebnissen folgt, dass sie bei der mündlichen Fehlerkorrektur den höflichen und freundlichen Umgang mit den Lernenden sowie verständnisvolles und motivierendes Vorgehen für wichtig hält. Für unakzeptabel hält sie, Lernende aus irgendeinem Grund bei der Fehlerkorrektur zu tadeln oder bloßzustellen.

Schließlich sollte die Lehrerin dieselben Aussagen im Hinblick auf ihre eigene Unterrichtspraxis bewerten. Die Aussagen, mit denen sie im Allgemeinen völlig einverstanden war, treffen ihrer Meinung nach auf ihren Unterricht nicht völlig zu. Der höfliche Umgang und das Verständnis wurden weniger hoch eingestuft. Obwohl sie im Allgemeinen Tadel und Bloßstellung für nicht akzeptabel hält, sind sie in ihrer Praxis schon öfters vorgekommen. In einer offenen Frage hat die Lehrerin darüber berichtet, dass sie Situationen der mündlichen Fehlerkorrektur schon dazu verwendet hat, Lernende wegen frechen Verhaltens oder Nachlässigkeit zu tadeln. Auf diese Gefahr wird auch in der einschlägigen Fachliteratur hingewiesen (Schröder 2010). Grundsätzlich hält sie sich jedoch bei mündlicher Fehlerkorrektur vor Augen, den Lernenden gegenüber eine hilfsbereite Haltung einzunehmen.

3. 2. 3. Ergebnisse der Fragebögen

Der Fragebogen wurde von elf Beteiligten aus der Gruppe ausgefüllt. Die überwiegende Mehrheit der Befragten betrachtet Fehler als natürliche, aber negative Bestandteile des Lernprozesses. Stark einverstanden waren sie mit der Aussage, dass durch Fehler wichtige Kenntnisse über ihren Sprachstand gewonnen werden können. Gar nicht einverstanden waren sie damit, dass Fehler auf die schwache Leistung des Lernenden hinweisen. Was die Fehlerkorrektur durchführende Person betrifft, haben die Lehrperson und die Lernenden selbst den höchsten Wert bekommen. Die Mehrheit der

Befragten hat aber eine Vorliebe für die Aufforderung zur Selbstkorrektur, weil sie zur Bewusstmachung von Fehlern beitragen kann. Bezüglich des Zeitpunkts der Korrektur bevorzugen Lernende, wenn sie nach der fehlerhaften Äußerung erfolgt.

Die nächsten Fragen haben das Lehrerverhalten bei der Fehlerkorrektur thematisiert. Dabei wurden die gleichen Aussagen wie im Interview angegeben. Von den fünf aufgelisteten Eigenschaften haben die Lernenden Hilfsbereitschaft als die wichtigste, Verständnis als die zweitwichtigste Eigenschaft bei mündlicher Fehlerkorrektur bewertet. Ihnen sind Freundlichkeit und Höflichkeit gefolgt. Am wenigsten wichtig wurde Humor eingestuft. Die nächsten zwei Fragen haben Aussagen bezüglich des Lehrerverhaltens beinhaltet, wobei sie zuerst im Allgemeinen bewertet wurden. Die Lernenden haben dabei die Rolle der Motivation bei mündlicher Fehlerkorrektur hervorgehoben. An zweiter Stelle waren die Lernenden damit einverstanden, dass die Lehrperson bei der Fehlerkorrektur höflich und freundlich vorgehen soll. Danach wurde die verständnisvolle Haltung der Lehrperson angegeben.

Nicht einverstanden waren die Lernenden mit den Aussagen, dass die Lehrperson bei der mündlichen Fehlerkorrektur Lernende tadeln oder in Verlegenheit bringen darf. Unhöflichkeit haben sie ebenso für unakzeptabel gehalten. Die Lernenden mussten im letzten Teil dieselben Aussagen danach bewerten, ob sie für die Praxis ihrer Deutschlehrerin zutreffen. Bei den Ergebnissen stand an erster Stelle der höfliche Umgang, der sich überwiegend in der verbalen Kommunikation, aber auch im Einsatz von nonverbalen Mitteln zeigt. Außerdem war noch das Verständnis gegenüber Lernenden, die die Fehler machen, ein markantes Merkmal. An der nächsten Stelle hat die motivierende Haltung der Lehrperson gestanden. Schließlich haben Tadel und Bloßstellung die wenigsten Punkte bei der Bewertung bekommen.

3. 3. Vergleich der Ergebnisse

Im vorliegenden Unterkapitel liegt der Schwerpunkt auf den Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Ergebnissen des Interviews und jenen der Fragebögen. Die Lehrperson und die befragten Lernenden nehmen eine ähnliche Einstellung zu Fehlern ein: Sie betrachten sie als natürliche Schritte im Lernprozess. Die Betrachtung von Fehlern als Indikatoren für eine mangelhafte Leistung von Lernenden wird sowohl von

der Lehrerin als auch von den Schülern/Schülerinnen abgelehnt. Bei der Bewertung von Fehlern als positive Bestandteile des Lernprozesses gehen aber die Meinungen auseinander: Die Lernenden halten nämlich Fehler grundsätzlich für negative Erscheinungen.

Alle Befragten sind der Meinung, dass der Umgang mit Fehlern und ihre Korrektur nicht ausschließlich die Aufgabe der Lehrperson ist. Lernende tragen dabei auch eine Verantwortung. Lernende bevorzugen sogar, wenn sie nicht automatisch korrigiert werden, sondern zur Selbstkorrektur aufgefordert werden. Bezüglich des Zeitpunkts der Korrektur weisen die Antworten der Befragten eine Ähnlichkeit auf. Korrektur soll am Ende des Lernerbeitrags durchgeführt werden. Die Lehrerin schließt aber noch die Korrektur unmittelbar nach dem Fehler nicht aus. In Bezug auf die Funktion von Fehlerkorrektur wird sowohl von der Lehrperson als auch von den Lernenden darauf hingewiesen, dass sie zur Bewusstmachung dient. Bezüglich der Fehlerauffassung kann festgestellt werden, dass die Einstellung zu Fehlern und die Thematisierung der Verantwortung von Lernenden bei der Fehlerkorrektur den Richtlinien des Paradigmenwechsels folgen und somit einer lernerorientierten Fehlerkultur entsprechen.

Beim Vergleich der Ergebnisse im Bereich des Korrekturverhaltens können die folgenden Ähnlichkeiten und Unterschiede entdeckt werden: der Hilfsbereitschaft und dem Verständnis wird von der Lehrperson eine wichtige Rolle zugeschrieben, was mit den Erwartungen der Lernenden übereinstimmt. Einigkeit herrscht im Fall der zweitwichtigsten Eigenschaften wie Freundlichkeit und Höflichkeit. Humor wurde jedoch unterschiedlich bewertet: Von den Lernenden wurde er als wichtiger eingestuft als von der Lehrperson. Interessanterweise hat die beobachtete Stunde anschauliche Beispiele gerade für die Rolle des Humors bei Gesichtswahrung geliefert. Der Meinung der Lehrerin nach soll sich die Lehrkraft den höflichen und freundlichen Umgang mit Lernenden, das Verständnis ihnen gegenüber und die Steigerung der Motivation bei mündlicher Fehlerkorrektur am meisten vor Augen halten. Bei den Lernenden lassen sich dieselben Merkmale hervorheben, aber nicht in der gleichen Reihenfolge: Bei ihnen steht Motivation an erster, der höfliche und freundliche Umgang an der zweiten Stelle.

Was die Unterrichtspraxis der Lehrerin betrifft, treffen ihrer Meinung nach Höflichkeit und Verständnis für ihre Praxis weniger zu, als sie es von sich erwartet.

Lernende nehmen jedoch gerade den höflichen und freundlichen Umgang als charakteristische Merkmale des Unterrichts wahr. Sowohl die Lehrerin als auch die Lernenden halten es für unakzeptabel, bei der mündlichen Fehlerkorrektur Lernende zu tadeln oder bloßzustellen. Die Lernenden haben dieses Verhalten in den Deutschstunden noch nicht oder nur selten erlebt, während die Lehrerin im Interview darauf hingewiesen hat, dass es schon mehrmals zu solchen Situationen gekommen ist.

Der Einsatz von der mündlichen und schriftlichen Befragung hat ermöglicht, einen Einblick in zwei Perspektiven zu bekommen. Die oben dargestellten Ergebnisse stellen einen optimalen Fall dar, weil bei vielen Fragen den gegebenen Antworten eine Einigkeit der Meinungen entnommen werden konnte (z.B. Einstellung zu Fehlern, Funktion von Fehlerkorrektur, Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit als wichtige Merkmale des Korrekturverhaltens, Tadel und Bloßstellung als unakzeptable Reaktionen auf Fehler). Im Bereich der Höflichkeit kann die Konsequenz gezogen werden, dass sie sowohl von der Lehrperson als auch von den Lernenden als ein wichtiges Merkmal bei der Durchführung mündlicher Fehlerkorrektur wahrgenommen wird. Ferner folgt aus den Ergebnissen, dass eine reflexive Haltung seitens der Lehrperson und eine Offenheit für die Höflichkeitserwartungen der Lernenden als besonders notwendig gelten sollen. Bezüglich der Höflichkeit bei mündlicher Fehlerkorrektur können nämlich Lernende die Reaktionen der Lehrperson unterschiedlich beurteilen als sie selbst. Außer Höflichkeit wurden öfters noch Hilfsbereitschaft, Verständnis und ein motivierendes Vorgehen als weitere zu berücksichtigende Merkmale hervorgehoben.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass soziale Aspekte und ihr Einfluss auf Interaktionen im Bereich der mündlichen Fehlerkorrektur weitgehend zu beachten sind. Außer einer hohen Reflexionskompetenz wird hier daher von Lehrenden ein sensibler Umgang mit Fehlern sowie mit Lernenden, die Fehler begehen, erwartet. Aus diesem Grund sollen Lehrende schon in der Anfangsphase ihres beruflichen Werdegangs darauf vorbereitet werden, wie sie mit diesem komplexen Phänomen kompetent umgehen können, Strategien für Gesichtswahrung entwickeln können und ihre eigene Lehrersprache, ihr Korrekturverhalten sowie ihre Haltung zu Fehlern bewusst reflektieren können (Feld-Knapp 2014).

4. Fazit

Im vorliegenden Beitrag wurden die Begriffe Fehler und Fehlerkorrektur im Kontext des lernerorientierten Fremdsprachenunterrichts erläutert. Dabei wurde einem bisher wenig erforschten Aspekt, der Rolle der Höflichkeit bei mündlicher Fehlerkorrektur, besondere Aufmerksamkeit gewidmet. Höflichkeit wurde in den Kontext der mündlichen Fehlerkorrektur im Sinne von Brown und Levinson eingebettet und als eine Strategie zur Gesichtswahrung aufgefasst.

Zur Untersuchung der Rolle von Höflichkeit wurde eine Fallanalyse durchgeführt, in der das Thema aus drei Aspekten behandelt wurde. Die ersten Untersuchungsergebnisse und die aus der Analyse gezogenen Konsequenzen bestätigen die Aussage der einschlägigen Fachliteratur (Kleppin 1995), nach der mündliche Fehlerkorrektur ein äußerst komplexes Phänomen sei, weil dabei zahlreiche Faktoren zusammenspielen. Aus diesem Grund wird bei Lehrenden in diesem Bereich eine besonders hohe Sensibilität vorausgesetzt.

Ferner hat die Untersuchung eine mögliche Arbeitsmethode zur Erforschung des Themas dargestellt. Diese soll Lehrende dazu anregen, ihre Korrekturroutinen und ihre Haltung zu sozialen Aspekten mündlicher Fehlerkorrektur bewusst zu reflektieren, die Erwartungen ihrer Lernenden kennen zu lernen und bei der Gestaltung ihrer Praxisarbeit auf diese Kenntnisse zu bauen. Da sich diese Studie auf einen konkreten Fall beschränkt hat, kann sie die Feststellung von allgemeingültigen Aussagen nicht ermöglichen. Die Einbeziehung einer größeren Zahl von Lehrenden und Lernenden bietet sich daher als ein weiteres mögliches Forschungsfeld an.

Literatur

- Bonacchi, Silvia (2013): Der „kommunikative Raum“ in der kulturologischen (Un)Höflichkeitsforschung. In: Glottodidactica XI/1, S. 35–49. https://repozytorium.amu.edu.pl/jspui/bitstream/10593/11031/1/strony%20odglottodidactica_xl-4.pdf (zuletzt gesehen am 10. 01. 2015)
- Boócz-Barna, Katalin (2014): ‚Fehler‘ als wichtige Ressource im mehrsprachigen Deutschunterricht. In: Boócz-Barna, Katalin – Kertes, Patrícia – Palotás, Berta – Perge, Gabriella – Reder, Anna (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik.

- Festschrift für Ilona Feld-Knapp (DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 26.). Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 103–114.
- Ehrhardt, Claus – Neuland, Eva (2009): Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht: Zur Einführung. In: Ehrhardt, Claus – Neuland, Eva (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 7–22.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Universitäre DaF-Lehrerbildung in Ungarn im Spannungsfeld von Traditionen und neuen Herausforderungen. München: Iudicium.
- Held, Gudrun (2009): Stachelschweine in der Sprachwissenschaft. Möglichkeiten und Grenzen des aktuellen pragmatischen Höflichkeitsdiskurses und seiner Anwendung in der interkulturellen Kommunikation. In: Ehrhardt, Claus – Neuland, Eva (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 41–61.
- Goffman, Erving (2008): A homlokzatról. In: Síklaki, István (szerk.): Szóbeli befolyásolás II. Nyelv és szituáció. Budapest: Typotex, S. 11–36.
- Kaunzner, Ulrike (2009): Höflichkeit im Spiegel interkultureller Beschreibungsmodelle. Überlegungen zu einem interdisziplinären Ansatz. In: Ehrhardt, Claus – Neuland, Eva (Hrsg.): Sprachliche Höflichkeit in interkultureller Kommunikation und im DaF-Unterricht. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S. 235–241.
- Khodadust, Mohammad Reza – Saeidei, Mahnaz – Behnam, Biook (2014): Politeness Expectancy in Oral Corrective Feedback: The Case of Iranian EFL Learners. MAGNT Research Report. Vol. 2 (5), S. 583–587.
- Kleppin, Karin (1998): Fehler und Fehlerkorrektur (Fernstudieneinheit 19). München: Langenscheidt.
- Kleppin, Karin (2010): Fehleranalyse und Fehlerkorrektur. In: Krumm, Hans-Jürgen – Fandrych, Christian – Hufeisen, Britta – Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35. 1). Berlin / New York: De Gruyter Mouton, S. 1060–1071.
- Königs, Frank G. (2007): Fehlerkorrektur. In: Bausch, Karl-Richard – Herbert, Christ – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 5. Aufl. Tübingen / Basel: Narr / Francke, S. 377–382.
- Lochtman, Katja (2003): Die mündliche Fehlerkorrektur im DaF-Unterricht. In: German as a foreign language. 3, S. 1–19. <http://www.gfl-journal.de/3-2003/lochtman.pdf> (zuletzt gesehen am 21. 03. 2015)
- Meibauer, Jörg (2008): Pragmatik. Eine Einführung. 2. Aufl. Tübingen: Stauffenburg.
- Schoormann, Matthias (2012): Mündliche Fehlerkorrektur als potenzielle Imagebedrohung. Über den Einfluss sozialer Prozesse auf die Wirksamkeit korrektiven Feedbacks im Zweit- / Fremdsprachenunterricht. In: Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, 52, S. 21–60.
- Schröder, Konrad (2010): Fehler. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon. Fremdsprachendidaktik. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 55–59.

- Szili, Katalin (2007): Az udvariasság pragmatikája. In: Magyar Nyelvőr 131, S. 1–17.
<http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1311/131101.pdf> (zuletzt gesehen am 21. 03. 2015)
- Szili, Katalin (2013): Tetté vált szavak. A beszédaktusok elmélete és gyakorlata. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Tátrai, Szilárd (2011): Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés. Budapest: Tinta Könyvkiadó.
- Wulf, Herwig (2001): Communicative Teacher Talk. Vorschläge zu einer effektiven Unterrichtssprache. Ismaning: Hueber.

Anmerkungen

1. Detaillierter dargestellt bei Goffman (2008), Szili (2013) und Tátrai (2011).
2. Die Namen der Lernenden wurden geändert.
3. Die Punkte bedeuten einige Sekunden Pause.
4. Das fettgedruckte Wort wurde betont.

**Sprachmittlungskompetenz:
über ihre Definition, Position und erwünschte curriculare
Emanzipation im ungarischen DaF-Unterricht**

Dóra Pantó-Naszályi

*„Wie oft verglimmen die gewaltigsten Kräfte,
weil kein Wind sie anbläst. Unsere Aufgabe als
Führungskräfte ist es, der Wind zu sein, der die
gewaltigen Kräfte, die in unseren Mitarbeitern
stecken, zum Lodern bringt.“
(Jeremias Gotthelf¹)*

1. Motivation zum Forschungsthema „Sprachmittlung“, Aufbau des vorliegenden Beitrags

Den vorliegenden Artikel möchte ich Katalin Boócz-Barna widmen. Zu ihrem Jubiläum wünsche ich ihr von Herzen alles Gute, und danke ihr auch bei dieser Gelegenheit für die umfassende und liebevolle Betreuung meiner Forschungsarbeit. Dieses Forschungsprojekt beschäftigt sich mit der Sprachmittlungskompetenz, die in dem ungarischen öffentlichen sekundären DaF-Unterricht bisher nicht eindeutig positioniert worden ist, wie aus dem Kontext der die tägliche Unterrichtspraxis bestimmenden Faktoren ersichtlich ist. Unter diesen Faktoren sind die Lehrpläne und die Leistungsmessungsbestimmungen die wichtigsten, weil diese vorschriftsmäßigen Rahmen die didaktisch-methodischen Entscheidungen der Lehrenden sowie ihre Lehrwerkwahl in erster Linie bestimmen.

Die Sprachmittlung erlebt im multikulturellen Europa derzeit einen Aufschwung, eine Aufwertung, aber diese Tendenzen erscheinen leider kaum in dem ungarischen DaF-Unterricht. Dieses Desiderat aufzuheben hat mich zur Forschung motiviert.

Die Sprachmittlungskompetenz kann sowohl aus einer funktionell-kommunikativen Perspektive als auch aus einer didaktischen betrachtet werden. Die Hypothese der oben

genannten Forschung ist aufgrund meiner (mehr als zwei Jahrzehnte langen) Erfahrungen als Deutschlehrerin in einem Budapester Gymnasium, dass die Sprachmittlung nicht nur zur Erfüllung immer wichtigerer kommunikativer Bedürfnisse der Gesellschaft dienen kann, sondern Sprachmittlungsaufgaben durch ihre mehrdimensionale kontrastive Anschauungsweise und Komplexität auch über ein starkes didaktisches Potenzial verfügen und die konsequente Schulung dieses Kompetenzbereiches zum verbesserten Lernerfolg der DaF-Lernenden führen kann. Mithilfe einer empirischen Forschung, die sich zurzeit in der Phase der konkreten Planung des Forschungsdesigns befindet, soll die Hypothese untermauert werden. Ein weiteres künftiges Ziel ist, dass die Sprachmittlung zudem als eine gleichrangige, zu fördernde Kompetenz neben den anderen heute geltenden vier Grundkompetenzen im ungarischen (sekundären) DaF-Unterricht (auch curricular) anerkannt und genauer definiert wird.

In dem vorliegenden Beitrag werden zwei wichtige Bereiche meines Forschungsthemas skizziert:

- a) ein definitorischer Umriss der Sprachmittlung, für den Fremdsprachen- bzw. DaF-Unterricht;
- b) der Vergleich der curricularen Einbettung der Sprachmittlungskompetenz in Deutschland und in Ungarn.

Bei der definitorischen Abgrenzung soll genau erfasst werden, was für den Fremdsprachen- (in diesem Fall für den DaF-) Unterricht hinsichtlich der Sprachmittlung relevant ist, und mithilfe des oben genannten Vergleichs der curricularen Regelungen kann darauf hingewiesen werden, wo ein Rückstand auf diesem Gebiet in Ungarn zu beobachten ist. Zum Schluss kehre ich zurück zu meinem Forschungsvorhaben, mit dem dazu beigetragen werden soll, diesen Rückstand aufzuholen.

2. Sprachmittelnde Tätigkeiten: die Wurzeln

In den Anfängen spielte die Übertragung von Texten – in Anlehnung an die Tradition des Unterrichts klassischer Alt Sprachen eine zentrale Rolle im Kontext des Fremdsprachenunterrichts. Nach der Abkehr von der Grammatik-Übersetzungsmethode des 19. Jahrhunderts war die Übertragung von Texten in den nachfolgenden

didaktischen Strömungen nicht bzw. kaum repräsentiert. Seit dem Aufkommen der direkten Methode der Fremdsprachendidaktik, in der weitgehend das Prinzip der Einsprachigkeit herrscht, wurde die Übersetzung stark in den Hintergrund gerückt bzw. verschwand sogar aus dem FSU (Pfeiffer 2013: 45, Rössler 2008: 55).

Die Sprachmittlungsaufgaben im heutigen Fremdsprachenunterricht bedeuten nicht die Wiederbelebung der ehemaligen Übersetzungsaufgaben, obwohl unter ‚Sprachmittlung‘ in dem allgemeinsprachlichen Laiengebrauch ‚Übertragen, Dolmetschen oder Übersetzen, von einer Sprache in eine andere‘ verstanden wird. Sprachmittlung ist keine verkappte Form des Übersetzens, die einen „Rückfall in vorkommunikative Zeiten“ (Grünwald 2009: 201, wird von Michler (2013: 169) zitiert) vorbereiten würde. Die Grenze zwischen Sprachmittlung und Übersetzung lässt sich einerseits in der Genauigkeit und der Zielsetzung der ‚Endprodukte‘ bzw. durch die didaktischen Aspekte der Tätigkeit entdecken vgl.:

„Die Übersetzungen von professionellen Sprachmittlern „[...] streben eine möglichst vollständige Entsprechung an, für die ›translatorischen Laien‹ ist nicht die Genauigkeit das Ziel, es soll ›kommunikative Äquivalenz‹ erreicht werden“ (Hallet 2008: 5).

Der Terminus ‚Sprachmittlung‘ wird in der fremdsprachendidaktischen bzw. linguistischen Fachliteratur sowohl von der Fremdsprachendidaktik als auch von der Übersetzungswissenschaft (Translationswissenschaft) eigens definiert und verwendet.

3. Deutung des Terminus ‚Sprachmittlung‘ in der linguistischen bzw. fremdsprachendidaktischen Fachliteratur

Sprachmittlung im weiteren Sinne (Pfeiffer 2013: 45) hat professionelle und alltagsrelevante Varianten. Sprachmittlung im engeren Sinne bezieht sich nur auf alltagsrelevante Formen wie informelles Dolmetschen, Paraphrasieren oder inhaltliches Zusammenfassen (vgl. auch Kolb 2011: 178 ff.) und wird in der Fremdsprachendidaktik auf nicht-professionelle Formen des Übertragens reduziert, also bedeutet „die sinngemäße Übertragung wesentlicher Inhalte und Mitteilungsabsichten“ (Caspari 2008: 60). Dementsprechend werden detailgetreues und literarisches Übersetzen ebenso wie simultanes und konsekutives Dolmetschen – die Tätigkeiten der professionellen Sphäre – aus der Übungspraxis des FSU ausgeschlossen (Pfeiffer ebd.).

In der Terminologiegeschichte der Translationswissenschaft steht Sprachmittlung als Oberbegriff für Dolmetschen und Übersetzen (Sinner – Wieland 2013: 94 zitieren PRUNČ 2007: 13), vor allem in dem westdeutschen Sprachgebrauch vor der Wiedervereinigung, wo Sprachmittlung mit der Translation gleichgesetzt bzw. als „Oberbegriff für vorlagengebundenes Übersetzen und Dolmetschen“ (Königs 2010: 285 ff.) benutzt wurde. In der DDR war zur gleichen Zeit Sprachmittlung „[...] ein eigener Terminus für sich [...] der das ganze Kontinuum unterschiedlicher Vermittlungstätigkeiten zwischen zwei Sprachen umfasste [...]“ (Sinner 2013: 95) und die insbesondere zur Bezeichnung der Studiengänge zur Dolmetsch- und Übersetzungsausbildung in der DDR gebraucht wurde. Das Wort *Translation*, das übrigens bereits im 15. Jahrhundert von Heinrich Steinhöwel² verwendet wurde, ist heute ein Begriff der Translationswissenschaft.

Sprachmittlung wird auch innerhalb der Fremdsprachendidaktik unterschiedlich behandelt. Im GER (Europarat 2001: 90) werden zwar alle Formen des Übersetzens (detailliert oder literarisch), des Dolmetschens (simultan, konsekutiv, informell), des Zusammenfassens und Paraphrasierens in der jeweils anderen Sprache subsumiert, aber in der Fremdsprachendidaktik wird die Sprachmittlung fern von den professionellen Übermittlungsformen platziert. Vgl.:

„Die Sprachmittlung in dem Fremdsprachenunterricht wird derzeit als informelle, alltägliche und nicht-professionelle Aktivität in mündlichen und schriftlichen Kommunikationssituationen verstanden, in denen eine sinngemäße interlinguale Vermittlung von Inhalten einer Ausgangssprache in eine Zielsprache und gegebenenfalls viceversa notwendig wird. [...] Damit werden das professionelle Dolmetschen und das textsortenadäquate und literarische Übersetzen, die noch im GeR – translationswissenschaftlich korrekt – als Spielarten der Sprachmittlung genannt werden, als Zielkompetenzen bzw. Übungsformen im FSU an den Rand gedrängt oder ganz ausgeschlossen“ (Rössler – Reimann 2013: 12).

Die fremdsprachendidaktische Auffassung der Sprachmittlung steht der translationswissenschaftlichen „heterovalenten Sprachmittlung“³ sehr nahe, die das inhaltsbearbeitende Übertragen eines mündlichen oder schriftlichen Ausgangstextes aus einer L1 in L2 und die adressatengerechte Reduktion und Paraphrasierung von Inhalten bedeutet (Rössler – Reimann 2013: 12 zitieren Sinner – Wieland 2013), womit an die Stelle der sprachlichen Äquivalenz die kommunikative Äquivalenz (Hallet 2008: 5) tritt. Besonders beim Paraphrasieren und dem inhaltlichen Zusammenfassen ist Sprachmittlung ohne Codewechsel (Sprachwechsel) vorstellbar (GER 2001: 90).

Für Sprachmittlung wird in der Fachliteratur gelegentlich auch die Bezeichnung ‚Mediation‘ verwendet, (vor allem in der französischen und italienischen Fachliteratur) aber Königs (2008) warnt vor dem Gebrauch dieses Terminus, da Mediation auch als ‚Verfahren zur Konfliktlösung‘ verstanden wird und somit irreführend sein kann. In bundesdeutschen curricularen Vorlagen und Bildungsplänen benutzt man für Sprachmittlung auch den Ausdruck „sinngemäßes Übertragen“ (EPA⁴ 2002: 13).

In der Definition der Sprachmittlung von Rössler (2008: 58) – „Sprachmittlung ist die adressaten-, sinn- und situationsgerechte Übermittlung von Inhalten geschriebener und gesprochener Texte von einer Sprache in die andere“ – wird der (mögliche) Sprachwechsel der Sprachmittlung ausdrücklich akzentuiert. Die Sprachmittlung ist sowohl mit als auch ohne Code switching (Sprachwechsel) vorstellbar und damit ist die Sprachmittlung der einzige Kompetenztyp im kommunikativen Fremdsprachenunterricht, in dem Sprachwechsel vorkommen kann.

4. Die Sprachmittlung im modernen europäischen Fremdsprachenunterricht

Genuine Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht bedeutet, dass die Lernenden eine Mittlerfunktion einnehmen, wie es auch im GER formuliert wird, dass sie nicht die eigenen Sprechabsichten zum Ausdruck bringen. Die Lernenden vermitteln zwischen zwei anderen Instanzen durch sinngemäßes Übertragen, es handelt sich um die Verwirklichung einer kommunikativen Aufgabe, nicht um eine wortwörtliche Übermittlung. Zur Ausführung der Aufgabe müssen immer Kontextinformationen wie Situation und Adressaten (Pfeiffer 2013: 49) angegeben werden, in dieser Hinsicht ist die Frage des (möglichen) Sprachwechsels nicht ausschlaggebend. Im Laufe des Sprachmittlungsprozesses „wird vom Sprachmittler keine Übertragung eines Ausgangs- in einen Zieltext erwartet, sondern eine absichtsvolle und reflektierte Transformation des Ausgangstextes“ (Caspari 2013: 40). Der Übermittlungsprozess verlangt und fördert somit eine Reihe von Kompetenzen: die sprachlich-kommunikative Kompetenz, die interkulturelle Kompetenz, die interaktionale Kompetenz und die strategisch-methodische Kompetenz, die in engstem Zusammenhang miteinander stehen und für die translatorische Kompetenz der Fremdsprachenlernenden unabdingbar sind (De Florio-Hansen 2013: 71 zitiert Rössler 2009: 160 ff. in Anlehnung an Hallet 2008).

Im Fremdsprachenunterricht wird Sprachmittlung einerseits als eigener Kompetenzbereich aufgefasst (Schrader 2013: 184), neben Hörverstehen, Hör- und Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben, andererseits auch als eine eigenständige sprachliche Aktivität neben Interaktion, Produktion und Rezeption (Profile deutsch 2005: 58) verstanden, und sie ist logischerweise – aber nicht wie heute in Ungarn – eine zu fördernde Kompetenz im Fremdsprachenunterricht.

Der kontrastive Charakter von Sprachmittlungsaufgaben kommt auch noch dadurch zur Geltung, dass die Lernenden im Laufe der sprachmittelnden Aktivitäten viele verschiedenartige, interlinguale und interkulturelle Unterschiede zu berücksichtigen haben. Durch die Merkmale der Adressaten- und Situationsgerechtigkeit erhält die Sprachmittlung ihren kommunikativen Charakter und kann als eine souveräne kommunikative Fertigkeit aufgefasst werden (Pfeiffer 2013: 46 zitiert Philipp – Rauch 2013: 03).

Reimann (2013: 196 ff.) schlägt wegen des integrativen Charakters der Sprachmittlung vor, die Sprachmittlung als transversale Fertigkeit zu bezeichnen, da es während des Sprachmittlungsvorgangs neben dem Sprachwechsel auch zum Kanalwechsel zwischen Ausgangs- und Endprodukt kommen kann, wenn z.B. die Informationen einer schriftlichen Textvorlage mündlich zusammengefasst werden oder gehörte Informationen adressatengerecht schriftlich wiedergegeben werden.

Es wird selbst auch darüber diskutiert, ob Sprachmittlung bereits zur fünften Grundfertigkeit neben Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen, und Schreiben avanciert ist. Rössler (2008) argumentiert in diesem Sinne: „Berücksichtigt man das Hör-Sehverstehen als fünfte Fertigkeit, wäre Sprachmittlung gar die sechste Grundfertigkeit.“ Zu dieser Auffassung passt auch der Gedanke von Seleskovich⁵: „Übersetzen ist [...] kein Umkodieren von Sprachbedeutungen, sondern Verstehen und wieder Verständlichmachen eines Sinns“.

Pfeiffer (2013: 47) vertritt die gegensätzliche Meinung und versteht unter Sprachmittlungskompetenz die Synthese von Teilkompetenzen. Diese sind die sprachlich-kommunikative Kompetenz (z.B. die selektive Informationsentnahme, die Beherrschung von sprachlichen Mitteln und Redensarten), die interkulturelle Kompetenz (z.B. das Wissen um interkulturell unterschiedliche Erwartungshaltungen), die interaktionale Kompetenz (z.B. die Bedienung der Kommunikationsinteressen der

Partner) und die strategisch-methodische Kompetenz (z.B. der Einsatz von Kompensationsstrategien oder eine geschulte Wörterbucharbeit). Ich persönlich teile eher die Meinung von Pfeiffer, denn es handelt sich bei Sprachmittlung um die multidimensionale Kombination bereits eingeführter Kompetenzen, deren konsequente Schulung zum Aufbau der Sprachmittlungskompetenz führt. Die 4 (mit Hörsehverstehen 5) Grundfertigkeiten können und sollen auf allen Sprachniveaus trainiert werden. Die Frage liegt auf der Hand, ab wann die Lehrenden im FSU Sprachmittlungsaufgaben einführen können bzw. sollen. Trotz der Vielschichtigkeit der Sprachmittlung wird empfohlen, früh mit Sprachmittlung anzufangen.

„[es ist sinnvoll] schon im ersten Lernjahr mit der Einübung der Sprachmittlung zu beginnen, da die sehr begrenzten sprachlichen Mittel die Lernenden automatisch zu Umschreibungen und Vermeidungen zwingen würden. Diese Strategien benötigten sie auch noch als fortgeschrittene Lerner. Nur zu bekannt sei das Phänomen, dass selbst Oberstufenschüler nach einem Einzelwort fragen und eine Lücke in ihren Textproduktionen lassen, anstatt eine Paraphrase mit bekanntem sprachlichem Material zu versuchen. Es sei zu hoffen, dass durch eine frühe Schulung der Sprachmittlungsfähigkeit die Fixierung auf wörtliche Übersetzungen [...] verhindern werde“ (Schrader 2013: 191 zitiert Kolb 2008: 41).

Ich bin mit Rössler uneingeschränkt einverstanden, dass gerade das „Kombinieren-Können“ der vorhin angeeigneten Fertigkeiten und ein Abstraktionsvermögen, mit dessen Hilfe die (vorgegebenen, daher nicht vermeidbaren) Mitteilungsinhalte im Kommunikationsakt sinngemäß übertragen werden können, eine bewusste, kontrastive Betrachtung der Ausgangssprache und der Zielsprache verlangen. Diese Fähigkeiten werten die Sprachmittlungsaufgaben meiner Ansicht nach in großem Maße auf. Ein nicht unbedeutendes Motiv ist auch die realisierbare Mehrsprachigkeit der Lernenden, dass die prinzipielle Anwesenheit zweier (oder mehrerer) Sprachen der Lernenden aus einer anderen Perspektive betrachtet werden kann.

Der interkulturelle Charakter hat wesentlich zur Emanzipation der Sprachmittlung beigetragen, vgl.:

„Ausgelöst wurde diese Entwicklung [d. h. die Aufwertung der Sprachmittlung] durch die Anpassung an veränderte gesellschaftliche Bedingungen, die sich aus der Zunahme direkter oder medial vermittelter interkultureller Kontaktsituationen in Europa und der globalisierten mehrsprachigen Welt ergeben, [...]“ (Pfeiffer 2013: 45).

Die interkulturelle Kompetenz wird meist als eine zentrale Teilkompetenz des Sprachmittels (Senkbeli – Engbers 2011: 41) erwähnt. Rössler (2009: 158) hebt die Anerkennung im GER und die Etablierung des Prüfungsformats von (vor allem

schriftlichen) sprachmittelnden Aufgaben in den EPA als Gründe für die Stärkung der Bedeutung der Sprachmittlung hervor. Der Mehrsprachigkeit, die auch im Kompetenzmodell des Goethe Instituts und des Europarats zum Ausdruck kommt (De Florio-Hansen 2013: 78), wird eine immer größere Bedeutung zugeschrieben. Der Sprachwechsel kann nicht nur die Relation zwischen L1 – L2 betreffen, sondern gegebenenfalls könnte dabei auch eine dritte gelernte Fremdsprache miteinbezogen werden, und evtl. könnten auch Transfererscheinungen berücksichtigt werden (vgl. „aufgeklärte Mehrsprachigkeit“ bei Boócz-Barna 2007, 2013, und „Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht“ bei Feld-Knapp 2014).

In den ersten Jahren nach der Einführung des Aufgabenformats in Deutschland und in anderen Ländern der EU (in etwa nach der Jahrtausendwende) hatte sich die Sprachmittlung einerseits durch definitorische Abgrenzungen vom traditionellen philologischen Übersetzen zu unterscheiden und andererseits von ihrem didaktischen Potenzial zu überzeugen. In den letzten 5 Jahren wurde die Aufgabentypologie sprachmittelnder Aktivitäten und Modelle der Sprachmittlungskompetenz aufgestellt (Caspari 2013: 18 ff.). In letzterer Zeit wird mehr Aufmerksamkeit mündlichen Sprachmittlungsaufgaben gewidmet sowie den Kriterien ihrer Leistungsmessung (s. z.B. Kolb 2011, Pfeiffer 2013, Reimann 2013).

5. Die curriculare Einbettung der Sprachmittlung in Deutschland

Die Sprachmittlung gehört seit 2001 zu den Kompetenzbereichen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER 2001). Dem GER zufolge ist die Sprachmittlung eine der vier Arten kommunikativer Aktivitäten neben Rezeption, Produktion und Interaktion. Laut GER wird die Sprachmittlung als eine Tätigkeit angesehen, bei der „der Sprachverwender nicht seine eigenen Gedanken zum Ausdruck bringen will, sondern einfach als Mediator zwischen Gesprächspartnern agiert, die einander nicht unmittelbar verstehen können.“

Unter Sprachmittlung im deutschen Fremdsprachenunterricht auf deutschem Sprachgebiet wird natürlich der Unterricht „anderer“ Fremdsprachen wie der des Englischen, Französischen, Italienischen oder Spanischen verstanden (auch nicht der von DaZ, s. dazu auch Anm. 3). In Deutschland⁶ ist die Sprachmittlung im Jahre 2003

in die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss aufgenommen worden, und 2004 fand sie Eingang in die Einheitlichen Prüfungsanforderungen (EPA) in der Abiturprüfung⁷ und in die Curricula der Länder (Pfeiffer 2013: 45). Die Sprachmittlungsaufgaben sind in Deutschland in etwa 10 Jahre nach ihrem Erscheinen im GER im Fremdsprachenunterricht angekommen und zum Bestandteil der neuesten Lehrwerkgenerationen geworden und werden in den Bundesländern zunehmend als Prüfungsformat im schriftlichen Zentralabitur eingesetzt (Rössler – Reimann 2013: 17), vgl. darüber hinaus auch:

„Die Sprachmittlung ist Bestandteil der geltenden Kerncurricula, Rahmen- und Lehrpläne sowie der landesspezifischen Regelungen aller [an den Einheitlichen Prüfungsanforderungen] beteiligten Bundesländer. Sie ist verankert im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, der EPA in der gültigen Fassung und den zu erwartenden Bildungsstandards für die Allgemeine Hochschulreife. [...] Neben der funktional kommunikativen Kompetenz bieten Aufgaben zur Sprachmittlung in besonderer Weise die Möglichkeit, auch die interkulturelle kommunikative Kompetenz zu überprüfen. [...] In der Abiturprüfung im Fach Englisch müssen die Schüler eine gemeinsame Aufgabe zur Sprachmittlung im Umfang von 60 Minuten bewältigen. Dabei sollen sie einen deutschen Text in englischer Sprache zusammenfassen und dazu weitere Fragen zum Text in Englisch beantworten.“⁸

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die den Bildungsstandards entsprechende Förderung der Sprachmittlungskompetenz in der Unterrichtspraxis und die Leistungsmessung der Sprachmittlungskompetenz in Deutschland dem Sinn der grundlegenden, den Fremdsprachenunterricht bestimmenden europäischen Grunddokumenten entspricht.

6. Das Erscheinen der Sprachmittlung in ungarischen curricularen Vorschriften

Im Vergleich zu Deutschland ist in Ungarn hinsichtlich der Kompetenzschulung und der Leistungsmessung von Sprachmittlung eine Phasenverschiebung, ein Rückstand zu beobachten. In dem heutigen sekundären DaF-Unterricht in Ungarn widerspiegeln sich die europäischen Tendenzen (vgl. GER) hinsichtlich der Sprachmittlung – die Ausbreitung der Kompetenzbereiche und die damit verbundene Anpassung der Leistungsmessungsformate (vor allem in den Abiturprüfungen⁹) – leider nicht.

Tatsache ist, dass sprachmittelnde Aufgaben mit Sprachwechsel vom Curriculum der ungarischen DaF-Praxis im sekundären Bildungsbereich so gut wie ausgeklammert

worden sind. Es gibt lediglich eine Sprachmittlungsaufgabe als Prüfungsaufgabe (ohne Sprachwechsel) im ungarischen Landeswettbewerb der Mittelschulen (Gymnasien) (OKTV, Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny) im mündlichen Prüfungsteil im Finale – wo traditionell die (letzten) besten 30 Deutschlernenden des Landes miteinander wetteifern.

In der früheren Fassung des Nationalen Grundlehrplans (NAT 2009), der die (Rahmen bzw. Prinzipien für die) Unterrichtsinhalte für den öffentlichen Bildungsbereich in Ungarn definiert, wurde nur vage mit einem Wort auf Sprachmittlung hingewiesen, vgl. „Die fremdsprachliche Kommunikation braucht auch Fähigkeiten, wie die Übermittlung, das Verstehen anderer Kulturen.“¹⁰. Eine vorzuweisende Neuheit, aber leider kein großer Schritt für die Sprachmittlung ist, dass in der neuesten, überarbeiteten Fassung des ungarischen Nationalen Grundlehrplans (Nat 2012¹¹), der Satz über sprachmittelnde Tätigkeiten in geringem Maße erweitert wurde, vgl. den ungekürzten Text über die ‚*Fremdsprachliche Kommunikation*‘ (für alle lebenden Fremdsprachen):

„Die Grundlage der fremdsprachlichen Kommunikation bilden – wie auch die der muttersprachlichen – die Basiskompetenzen: das Verstehen, der Ausdruck und die Interpretation von fremdsprachlichen Begriffen, Gedanken, Tatsachen und Meinungen bei verschiedenen Aktivitäten. Diese Fertigkeiten sind die Rezeption von gelesenen und gehörten Texten, die mündliche und die schriftliche Textproduktion und Interaktion. Die genannten Aktivitäten erfolgen auf verschiedenen Gebieten des Lebens: im Unterricht und in der Ausbildung, auf dem Arbeitsplatz, im Familien- und Gesellschaftsleben bzw. in der Freizeit – je nach den Bedürfnissen von einem. **Die fremdsprachliche Kommunikation stützt sich auch auf Fähigkeiten und Fertigkeiten, wie die Übermittlung zwischen der Muttersprache und der Fremdsprache, sowie das Verstehen anderer Kulturen.** [Eigene Hervorhebung.] Der Kenntnisstand der Sprachverwendenden kann je nach den verschiedenen Sprachen und sprachlichen Tätigkeiten, (Hörverstehen, Sprachproduktion, Leseverstehen, Schreibfertigkeit und **Sprachmittlung** [Eigene Hervorhebung] oder je nach dem sozio-kulturellen Hintergrund, den Ansprüchen und Interessen der Sprachverwendenden variieren.

Benötigte Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnisse und Attitüden:

Die kommunikative Fremdsprachenkompetenz setzt lexikale, funktionale, grammatische Kenntnisse, Textkompetenz, sowie soziale und interkulturelle Kompetenz voraus. Für das lebenslange Lernen müssen sich die Sprachverwendenden Strategien des autonomen Lernens und die Benutzung der dazu dienenden Mittel aneignen. Die positive Attitüde beinhaltet den Respekt vor Multikulturalität, das Interesse an Fremdsprachen und der Kommunikation zwischen Kulturen sowie die Neugier auf sie.“¹²

Die Formulierung „Die fremdsprachliche Kommunikation stützt sich [...] auf Fähigkeiten und Fertigkeiten wie die Übermittlung zwischen der Muttersprache und der

Fremdsprache“ lässt mich den zitierten Abschnitt so interpretieren, dass Sprachmittlungsaufgaben zum Fremdsprachenunterricht dazugehören können, aber nicht müssen. Die „*benötigten Fertigkeiten*“ – und auch die Erwartungen hinsichtlich „der zu übermittelnden Fähigkeiten“ – bleiben hinter den der anderen zurück. Meine Einwände, dass im Nationalen Grundlehrplan die Erwartungen gegenüber der Sprachmittlung für den Unterrichtsalltag eher undefiniert erscheinen, könnten dadurch untermauert werden, dass in dem zu dem Nationalen Grundlehrplan gehörenden neuen Rahmenlehrplan (2012) für den Sekundarbereich, für die Gymnasien (für Lernende zwischen 14 und 18)¹³, der den Handlungsrahmen für den schulischen Unterricht bildet, das Wort „Sprachmittlung“ bzw. die Fertigkeit als erforderliche sprachliche Aktivität nicht einmal erwähnt wird, vgl.:

„[...] Der moderne Fremdsprachenunterricht basiert auf den realen Bedürfnissen der Sprachverwendenden, und ist folglich handlungsorientiert. [...] Im Zentrum des Fremdsprachen-Lernvorgangs stehen die handelnden Lernenden, die mithilfe der Fremdsprache kommunikative Aufgaben lösen. Im Laufe der Lösung der Aufgaben führen sie rezeptive, produktive bzw. interaktive sprachliche Tätigkeiten aus.“¹⁴

Dieser Unterschied zwischen dem Nationalen Grundlehrplan und dem Rahmenlehrplan kann damit erklärt werden, dass die Vorschriften des Rahmenlehrplans („direkter Input“) mit denen der Leistungsmessung, der Abiturregelungen („Output“) im absoluten Einklang stehen müssen, und die Sprachmittlung (auch nicht ohne Codewechsel) kein Prüfungsformat im Abitur ist. Nach rund 10 Jahren gilt immer noch das 2005 eingeführte neue System der Prüfungsanforderungen für Deutsch (und alle modernen Fremdsprachen) ohne wesentliche, struktureingreifende Änderungen. Laut den geltenden Prüfungsvorschriften¹⁵ sind die Anforderungen für die Abiturprüfungen der in Ungarn am häufigsten gelernten Fremdsprachen (Englisch, Deutsch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch) die Folgenden¹⁶, sowohl in der Mittelstufe als auch in der Oberstufe¹⁷:

„Das Ziel des fremdsprachlichen Abiturs ist die Leistungsbewertung kommunikativer Fremdsprachenkenntnisse, also die Beurteilung der Leistungen der Fremdsprachenlernenden, ob sie ihre kommunikativen Ziele verwirklichen können.

Sowohl das Mittelstufenabitur, als auch das Oberstufenabitur besteht aus einem schriftlichen und einem mündlichen Teil, wo die vier Grundfertigkeiten bewertet werden: das Leseverstehen, das Hörverstehen, das Sprechen und das Schreiben. Zum Einsatz der kommunikativen Fertigkeiten müssen die Sprachbenutzer über einen entsprechenden Wortschatz und über Kenntnisse hinsichtlich der Struktur der Fremdsprache verfügen. Deshalb werden die grammatische Kompetenz und die lexikalische Kompetenz auf beiden Prüfungsebenen auch in einem separaten Prüfungsteil geprüft. **Die Abiturprüfungen sind**

einsprachig, die Sprachmittlungskompetenz wird also nicht bewertet.“ [eigene Hervorhebung]

Das Prinzip der Einsprachigkeit, das in überaus vielen Bereichen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts absolut gerechtfertigt und in der ungarischen didaktischen Praxis verankert ist, wurde durch die Einführung des neuen Abiturs verbindlich. Es gilt hundertprozentig für die Leistungsmessung im öffentlichen Bildungswesen, und es hat auch das Lehrwerkangebot und -empfehlungen grundsätzlich durchdrungen, dementsprechend gilt heute in Ungarn eine einsprachige Kompetenzschulung und Leistungsmessung ohne Sprachmittlung.

Mit der geplanten Forschung wird die endgültige Etablierung der Sprachmittlung im ungarischen DaF-Unterricht erzielt, dass sie ihre Formen in der Kompetenzentwicklung, den Übungsformen findet, sowie sie – am Ende ihres „Selbstfindungsprozesses“ logischerweise auch in der Leistungsmessung, als Prüfungsformat in den Abiturprüfungen anerkannt wird.

7. Das Erkenntnisinteresse der geplanten Forschung

Meine Forschungsfrage ist, in welchem Maße sich die konsequente Schulung der Sprachmittlungskompetenz (im schriftlichen Bereich, auf Niveau B1) auf die damit im Zusammenhang stehenden anderen (schriftlichen) Teilkompetenzen der DaF-Lernenden (gemäß Profile deutsch) im sekundären ungarischen DaF-Unterricht fördernd auswirken kann. Entsprechend den Ergebnissen der geplanten Forschung und den daraus ableitbaren Schlussfolgerungen sollten für die Etablierung der Sprachmittlung im ungarischen DaF-Unterricht didaktische Vorschläge erarbeitet werden. Vergleichbare Teilkompetenzen sind z. B. im schriftlichen Bereich auf B1 Niveau in Sprachmittlung: „Kann die Hauptpunkte schriftlicher deutschsprachiger Mitteilungen oder Anweisungen zu vertrauten Themen für anderssprachige Personen inhaltlich genau in der gemeinsamen Sprache notieren.“ mit der schriftlichen Rezeption auf Niveau B1: „Kann in Texten zu aktuellen oder vertrauten Themen die Grundaussagen und wichtige Argumente erfassen“ und mit der schriftlichen Produktion auf Niveau B1: „Kann unkomplizierte Texte selbständig zusammenfassen“. (Alle Kann-Beschreibungen sind *Profile deutsch* entnommen.)

Zurzeit befindet sich das Forschungsprojekt in der Phase der genauen Planung des Forschungsdesigns. Ich habe mich für eine mehrmethodische Herangehensweise mit triangulativen Elementen entschieden.

1) Einerseits wird eine experimentelle hypothesentestende Langzeituntersuchung im öffentlichen sekundären Bildungsbereich geplant, wo (ein Schuljahr lang) bei ungarischen DaF-Lernenden (bei einer eigenen Schülergruppe im Gymnasium, aufgeteilt in Beobachtungsgruppe und wartende Kontrollgruppe (Riemer 2014), die Sprachmittlungskompetenz entwickelt und mit Hilfe von regelmäßigen standardisierten Sprachtests ermittelt werden sollte, wie sich die entsprechende Sprachmittlungskompetenzschulung auf Niveau B1 im schriftlichen Bereich auf das Entwicklungstempo der damit zusammenhängenden Teilkompetenzen auswirkt. Die quantitativen Daten sollen statistisch (mit SPSS) analysiert werden. Der Lehrprozess und die Kompetenzen-Entwicklungsmethoden des Experiments werden dokumentiert bzw. analysiert werden.

2) Im weiteren Teil der Datenerhebung soll mit Hilfe von Fragebögen und Lerntagebüchern ermittelt werden, wie die Lernenden der Beobachtungsgruppe ihre Lernfortschritte wahrgenommen haben.

3) Um die relevanten Faktoren des gesamten Lernprozesses nicht außer Acht zu lassen, sollten auch die benutzten Lehrwerke und Lernmaterialien ergänzend analysiert werden.

Das Ziel der Forschung ist die Definition des didaktischen Einsatzes und die Positionierung der Sprachmittlung für den bzw. in dem ungarischen sekundären DaF-Unterricht. Nicht nur aus dem Grund, dass die Sprachmittlung diesen mit einer zusätzlichen, unentbehrlichen Kompetenz bereichern würde, sondern auch um die Effektivität des Lernprozesses ungarischer Deutschlernender erhöhen zu können.

Mit Hilfe der Datenanalyse und der daraus ableitbaren Schlussfolgerungen sollten didaktische Empfehlungen gegeben werden, die auf die Etablierung der Sprachmittlungskompetenz im Curriculum des ungarischen sekundären DaF-Unterrichts, in Lehrwerken und in der Leistungsmessung einwirken können.

Zum Schluss soll noch einmal das Thema der Mehrsprachigkeit angesprochen werden und wird kurz der GER (Kapitel 1.3 S.17) „Was bedeutet Mehrsprachigkeit?“ zitiert:

„Mehrsprachigkeit betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert. [...] Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. [...] Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts [...]. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier, oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ‚ideale Muttersprachler‘ als höchstes Vorbild betrachtet wird. [...] Lernende müssen die Möglichkeit erhalten, eine mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln.“

Die Entwicklung der Sprachmittlungskompetenz kann eine Brücke zwischen den Sprachen der Lernenden schlagen. Mit meinem Forschungsprojekt möchte ich zu ihrem Aufbau beitragen.

Literatur

- Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3. Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit (Budapester Beiträge zur Germanistik 53). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.
- Boócz-Barna, Katalin (2013): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): 25 Jahre DUFU: Deutschunterricht für Ungarn. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband, S. 108–116.
- Butzkamm, Wolfgang: Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie. In: Französisch heute, 34, 2/2003, S. 174–192. <http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/programmatisches/muttersprache.html> (zuletzt gesehen am 26. 06. 2015)
- Butzkamm, Wolfgang (1978): Aufgeklärte Einsprachigkeit: Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Butzkamm, Wolfgang (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. online.uni-koeln.de/remarks/d221/rm11347.ppt (zuletzt gesehen am 02. 12. 2012)
- Caspari, Daniela (2008): Sprachmittlung (Didaktisches Lexikon). In: PRAXIS Fremdsprachenunterricht 6 (5), S. 60.
- Caspari, Daniela (2013): Sprachmittlung als kommunikative Situation. Eine Aufgabentypologie als Anstoß zur Weiterentwicklung eines Sprachmittlungsmodells. In: Reimann, Daniel – Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 27–44.
- De Florio-Hansen, Inez (2013): Sprachmittlung in alltagsweltlicher Kommunikation. Eine komplexe Herausforderung für Fremdsprachenlehrer und -lerner. In: Reimann,

- Daniel – Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 65–93.
- Europäisches Sprachenportfolio (ESP) <http://www.esp-pel.it/311d586.html> (zuletzt gesehen am 26. 06. 2015)
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex Kiadó / Eötvös Collegium, S. 4–22.
- Fremdsprache Deutsch. Heft 23, 2000: Übersetzen im Deutschunterricht.
- Grünwald, Andreas – Küster, Lutz (Hrsg.) (2009): Fachdidaktik Spanisch: Tradition – Innovation – Praxis. Stuttgart: Klett.
- Hallet, Wolfgang (2008): Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 93, S. 2–7.
- Kolb, Elisabeth (2008): »Se débrouiller avec des ressources limitées. Sprachmittlung im Anfangsunterricht Französisch«. In: PRAXIS Fremdsprachenunterricht 5/5, S. 40–44.
- Kolb, Elisabeth (2011): Wie stuft und prüft man Sprachmittlung? Einige Fragen und Antworten aus Forschung und Unterrichtspraxis. In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung (ZFF), 22:2/2011, S. 177–194.
- Königs, Frank G. (2000): Übersetzen im Deutschunterricht? Ja, aber anders! In: Fremdsprache Deutsch. Heft 23, S. 6–13.
- Königs, Frank G. (2003): Übungen zur Sprachmittlung. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. (4. Aufl.) Tübingen: Francke, S. 315–317.
- Königs, Frank G. (2010a): Übersetzen und Sprachmitteln im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. In: Helbig, Gerhard – Götze, Lutz – Henrici, Gert – Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin / New York: de Gruyter, S. 1040–1047.
- Königs, Frank G. (2010b): „Sprachmittlung.“ In: Surkamp, Carola (Hrsg.): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe. Stuttgart und Weimar: J.B. Metzler, S. 285–287.
- Michler, Christine (2013): Sprachmittlung im Anfangsunterricht am Beispiel des Französischen. Frühe Strategie- und Kompetenzentwicklung. In: Reimann, Daniel – Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 169–184.
- Nat 2012: <http://www.magyarokzlony.hu/pdf/13006> MAGYAR KÖZLÖNY, 2012. évi 66. szám, http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (zuletzt gesehen am 27. 01. 2015)
- Nationaler Rahmenlehrplan 2012 http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html (zuletzt gesehen am 25. 01. 2015)
- Pantó-Naszályi, Dóra (2011): „Alte (?) Besen kehren gut“. Gedanken über die Rolle, die Möglichkeiten, die Schulung sowie die Grenzen der Sprachmittlung im

- kommunikativen DaF-Unterricht in Ungarn. In: Ilse, Viktoria / Szendi, Zoltán (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanisten 2011. Budapest/Bonn: Gondolat Kiadó Kör, S. 267–290.
- Pfeiffer, Alexander (2013): Was ist eine sinnvolle Sprachmittlungsaufgabe? Ein Instrument zur Evaluation und Erstellung von Aufgaben für den Fremdsprachenunterricht. In: Reimann, Daniel – Rössler, Andrea (Hrsg.) (2013): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 44–65.
- PRAXIS Fremdsprachenunterricht / 5·2008. Kompetenzmodelle und Bildungsstandards für Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache. In: Deutsch als Fremd- und Zweitsprache HSK 35.2. Berlin / New York: de Gruyter
- Profile deutsch (2005): Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel. Berlin / München: Langenscheidt.
- Prunč, Erich (2007): Entwicklungslinien der Translationswissenschaft. Von den Asymmetrien der Sprachen zu den Asymmetrien der Macht. Berlin: Frank / Timme.
- Reimann, Daniel (2013): Evaluation mündlicher Sprachmittlungskompetenz. Entwicklung von Deskriptoren auf translationswissenschaftlicher Grundlage. In: Reimann, Daniel – Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 194–229.
- Reimann, Daniel – Rössler, Andrea (Hrsg.) (2013): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr.
- Rössler, Andrea (2008): „Die sechste Fertigkeit? Zum didaktischen Potenzial von Sprachmittlungsaufgaben im Französischunterricht“. In: Zeitschrift für romanische Forschungen und ihre Didaktik 2/1, S. 53–77.
- Rössler, Andrea (2009): Strategisch sprachmitteln im Fremdsprachenunterricht. In: Gnutzmann, Claus – Königs, Frank G. – Zöfgen, Ekkehard (Hrsg.): Fremdsprachen lehren und lernen. Tübingen: Gunter Narr.
- Rössler, Andrea – Reimann, Daniel (2013): Wozu Sprachmittlung? – Zum fremdsprachendidaktischen Potenzial einer komplexen Kompetenz. In: Reimann, Daniel – Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr Verlag, S. 11–27.
- Schrader, Heike (2013): Schriftliche Sprachmittlung im Abitur Französisch. Eine Aufgabe mit Anspruch. In: Reimann, Daniel – Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 184–194.
- Senkbeil, Carsten – Engbers, Simona (2011): Sprachmittlung als interkulturelle Kompetenz – interkulturelle Kompetenz durch Sprachmittlung. In: Forum Sprache 6/2011, S. 41–58. http://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/978-3-19-546100-9_ForumSprache_62011.pdf (zuletzt gesehen am 15. Mai 2014)
- Settinieri, Julia – Demirkaya, Sevilen – Feldmeier, Alexis – Gültekin-Karakoç, Nazan – Riemer, Claudia (Hrsg.) (2014): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh (UTB).

Sinner, Carsten – Wieland, Katharina (2013): Eine translationswissenschaftliche Sicht auf Sprachmittlung im FSU. In: Reimann, Daniel – Rössler, Andrea (Hrsg.): Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Narr, S. 93–117.

Anmerkungen

1. <http://www.zitate.de/search?in=Quotes&q=Lodern> (zuletzt gesehen am 15. Juni 2015)
2. Er war u.a. Übersetzer von Petrarca und Boccaccio (Sinner 2013: 95).
3. Der Begriff wurde von der Leipziger Schule der Translationswissenschaft bereits in den 1970er Jahren geprägt. (Rössler – Reimann 2013: 12).
4. EPA=Einheitliche Prüfungsanforderungen
5. Zitiert von Butzkamm 2002, Folie 38, <http://slideplayer.org/slide/637619/> (zuletzt gesehen am 19. 06. 2015).
6. Im Bereich des Deutsch als Fremdsprache-Unterrichts (mit einer eindeutigen Abgrenzung zum Deutsch als Zweitsprache (DaZ-)Unterricht) fokussiere ich unter den deutschsprachigen Ländern allein auf Deutschland, wenn ein Vergleich mit dem ungarischen DaF-Unterricht bzw. der DaF-Praxis herangezogen wird.
7. Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in den Abiturprüfungen verkörpern schon die Initiative zum gemeinsamen Abitur in der Bundesrepublik Deutschland. Es gelten gegenwärtig (2015) nämlich keine einheitlichen Abiturprüfungen für alle deutschen Bundesländer. Erst im Jahre 2014 wurden erstmalig den Schülern aus sechs Bundesländern zum Teil identische Aufgaben in Deutsch, Mathematik und Englisch gestellt. Vgl.: „Neu ist auch, dass die Abiturprüfungen in den genannten Fächern in den beteiligten Bundesländern Bayern, Hamburg, Niedersachsen, Schleswig-Holstein, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen am selben Tag geschrieben werden.“ <http://www.medienservice.sachsen.de/medien/news/191509> (zuletzt gesehen am 11. 01. 2015)
8. s. <http://www.hamburg.de/mueng/> (zuletzt gesehen am 11. 01. 2015) und <http://www.medienservice.sachsen.de/medien/news/191509> (zuletzt gesehen am 11. 01. 2015)
9. In einigen akkreditierten Sprachprüfungsinstituten – ich betone, nicht im öffentlichen Bildungswesen – in Ungarn haben die KandidatInnen schon die Möglichkeit, sich entweder zu einer Sprachprüfung (auf den Niveaustufen B1, B2 und C1) ohne Sprachmittlungsaufgabe oder zu einer Sprachprüfung mit Sprachmittlungsaufgabe mit Sprachwechsel anzumelden. Vgl.: <http://www.euroexam.org/vizsgatipusok-es-szintek/b2-kozepfok> (zuletzt gesehen am 11. 01. 2015)
10. „Az idegen nyelvi kommunikáció olyan képességeket is igényel, mint például a közvetítés, más kultúrák megértése.“ (NAT 2009)
11. <http://www.magyarkozlony.hu/pdf/13006> MAGYAR KÖZLÖNY, 2012. évi 66. szám, oder http://www.ofi.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (zuletzt gesehen am 27.01.2015) Die Unterscheidung der verschiedenen Fassungen erfolgt auch in der Schreibung von NAT und Nat.

12. Der ungarische Originaltext: „Az idegen nyelvi kommunikáció: Az idegen nyelvi kommunikáció – az anyanyelvi kommunikációhoz hasonlóan – az alapvető nyelvi készségekre épül: fogalmak, gondolatok, érzések, tények és vélemények megértése, kifejezése és értelmezése idegen nyelven különböző tevékenységi formákban. Ilyen a hallott és olvasott szöveg értése, a szövegalkotás, és az interakció szóban és írásban. Ezek a tevékenységek az élet különböző területein – oktatás és képzés, munka, családi és társas élet, szabadidős tevékenységek – az egyén szükségleteinek megfelelően folynak. Az idegen nyelvi kommunikáció olyan képességekre és készségekre is támaszkodik, mint a közvetítés az anyanyelv és az idegen nyelv között, valamint más kultúrák megértése. A nyelvhasználó tudásszintje változhat a különböző nyelvek, nyelvi tevékenységek (hallott szöveg értése, beszédképesség, olvasott szöveg értése, írásképesség és közvetítő készség), valamint az idegen nyelvet használó társadalmi-kulturális háttere, igényei és érdeklődése szerint.”

13. S. Beilage 3. zur EMMI Verordnung 51/2012. (XII.21.)
http://kerettanterv.ofi.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html (zuletzt gesehen am 25. 01. 2015)

14. Vgl. den vollständigen Abschnitt des Originaltextes: „A korszerű idegennyelv-oktatás a nyelvhasználó valós szükségleteire épül, ezért tevékenységközpontú. Olyan helyzetekre készíti fel a tanulókat, amelyek már most, vagy a későbbiek során, várhatóan fontos szerepet játszanak az életükben. A nyelvtanulási folyamat középpontjában a cselekvő tanulók állnak, akik az idegen nyelv segítségével kommunikatív feladatokat oldanak meg. A feladatok megoldása során receptív, produktív, illetve interaktív nyelvi tevékenységeket végeznek.”

15. Veröffentlicht auf der Homepage des ungarischen Nationalen Bildungsamtes:
<http://www.oktatas.hu/koznevelas/erettsegi/vizsgatargyak> (zuletzt gesehen am 14. 01. 2015):

„Az idegen nyelvi érettségi célja a kommunikatív nyelvtudás mérése, azaz annak megállapítása, hogy a vizsgázó képes-e kommunikációs céljait megvalósítani. A vizsga mindkét szinten írásbeli és szóbeli részből áll, és a négy nyelvi alapkészséget méri: olvasott szöveg értése, hallott szöveg értése, beszédképesség és írásképesség. A kommunikatív készségek alkalmazásához a nyelvhasználónak rendelkeznie kell megfelelő szókinccsel, és ismernie kell a nyelv struktúráját is. Ezért a nyelvtani és a lexikai kompetenciát mindkét szinten külön vizsgarész keretében is mérjük. A vizsga egynyelvű, azaz közvetítési készséget nem mér.”

16. Die Prüfungsprinzipien sind im Fall aller genannten Fremdsprachen identisch formuliert. (S. Anm. 5) Nur für Latein gibt es andere Richtlinien.

17. Eine andere Neuheit des im Jahre 2005 eingeführten Abiturs war, dass es zweistufig wurde: seither können die Fächer (abhängig von den Studienabsichten) entweder in der Mittelstufe oder in der Oberstufe abgelegt werden.

Publikationen von Katalin Boócz-Barna

1991

Boócz-Barna, Katalin (1991): A tanárjelöltek kommunikációs képességének alakulása. In: Székely, Gábor (szerk.): Első Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Nyíregyháza: Bessenyei György Tanárképző Főiskola. S. 163–168.

1993

Boócz-Barna, Katalin (1993): A tanári beszéd egyes verbális és nem verbális összetevőinek gátló hatása. In: Klaudy, Kinga (szerk.): Harmadik Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia. Miskolc: Miskolci Egyetem. S. 305–310.

1994

Boócz-Barna, Katalin (1994): Zum Sprachverhalten des Lehrers und der Schüler im DaF-Unterricht anhand von Unterrichtsbeispielen. In: DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 4/1994. S. 21–26.

Boócz-Barna, Katalin (1994): A tanári beszéd hatása az idegen nyelvi órán. In: Annus, Gábor – Bárdos, Jenő – Lengyel, Zsolt (szerk.): A II. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia előadásai. Veszprém: Veszprémi Egyetem. S. 263–266.

Boócz-Barna, Katalin (1994): Relevanz von Aufgabenstellungen für die Dekodierung bildlicher Informationen bei Lernern im DaF-Unterricht. In: Mádl, Antal – Schwiederski, Christel (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 1994. Budapest / Bonn: GUG / DAAD. S. 151–156.

1996

Boócz-Barna, Katalin (1996): Untersuchungen zur Relation zwischen Sprachverhalten von Lehrern und Lernern im fremdsprachlichen Deutschunterricht in Ungarn. Dissertation (Manuskript). Budapest: Eötvös Loránd Universität.

1997

Boócz-Barna, Katalin (1997): Nyelvtanári szerepek. In: Falus, Iván – Báthory, Zoltán (szerk.): Pedagógiai Lexikon. Budapest: Keraban Kiadó. S. 633.

Boócz-Barna, Katalin (1997): Über die Entwicklung und Anwendung der Videoreihe "DaF-Stunden in Ungarn". In: Krumm, Hans-Jürgen – Portmann-Tselikas, Paul (Hrsg.): Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck / Wien / Bozen: Studienverlag. S. 263–273.

1998

Boócz-Barna, Katalin – Kóczyán, Nóra – Leitner, Bettina (1998): Schreiben. Íráskészség-fejlesztő gyakorlókönyv. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Boócz-Barna, Katalin (1998): Entwicklung des Methodenbewußtseins durch Unterrichtsbeobachtung und -analyse bei Studenten des Faches Deutsch in Ungarn. In: Bundeskreis der Seminar- und FachleiterInnen e V (Hrsg.): Bildungswandel in Ost- und Westeuropa. Rinteln: Merkur Verlag. S. 103–111.

Boócz-Barna, Katalin (1998): Einsatz der Videotechnik in der Deutschlehrer-Ausbildung. In: Bundeskreis der Seminar- und FachleiterInnen e V (Hrsg.): Bildungswandel in Ost- und Westeuropa. Rinteln: Merkur Verlag. S. 111–117.

1999

Boócz-Barna, Katalin (1999): Német szakos hallgatók tanári kompetenciáinak fejlesztése. A megfigyeléstől a reflexióig. In: Kahánné Goldmann, Leonóra – Poór, Zoltán (szerk.): Európai dimenziók a hazai nyelvoktatásban: Magyar nyelvtanárok beszámolóí az Európa Tanács nyelvoktatással kapcsolatos kutató-fejlesztő programjairól. Veszprém: MTA Veszprémi Területi Bizottsága / Veszprémi Egyetem Európai Tanulmányok Központja. S. 169–179.

2000

Boócz-Barna, Katalin (2000): Bárdos, Jenő (2000): Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata. Budapest: Tankönyvkiadó. In: Modern Nyelvoktatás. 2–3/2000. S. 96–97.

Boócz-Barna, Katalin (2000): A nyelvváltás okai a német mint idegen nyelv órán. In: Lengyel, Zsolt – Navracsics, Judit – Nádas, Edit (szerk.): Alkalmazott Nyelvészeti Tanulmányok. Veszprém: Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék. S. 126–132.

2002

Boócz-Barna, Katalin – Majorosi, Anna (2002): Die Relevanz des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen und des Europäischen Sprachenportfolios für Ungarn. In: Glatz, Ferenc (Hrsg.): Die deutsche Sprache und die EU aus ungarischer Sicht. Budapest: Europa Institut. S. 123–129.

Boócz-Barna, Katalin – Majorosi, Anna (2002): Ein Dokument für die Schublade oder doch etwas mehr? Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. In: DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 17. Jg. 1-2/2002. S. 23–35.

2003

Boócz-Barna, Katalin (2003): Formen des Sprachwechsels im Deutsch-als-Fremdspracheunterricht. Dissertation (Manuskript). Budapest: Eötvös–Loránd–Universität.

Boócz-Barna, Katalin (2003): A német mint idegen nyelvet tanuló általános iskolások szubjektív teóriái a tanórai nyelvhasználatról. In: Lengyel, Zsolt – Navracsics, Judit (szerk.): V. Pszicholingvisztikai Nyári Egyetem előadásai: Jubileumi kötet CD-Rom. Veszprém: Veszprémi Egyetem Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék.

2004

Boócz-Barna, Katalin (2004): Analyse von Sprachwechsel im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht unter dem Aspekt der kommunikativen Funktion. In: Orosz, Magdolna – Herzog, Andreas (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2003. Budapest / Bonn: GUG / DAAD. S. 271–290.

2005

Boócz-Barna, Katalin (2005): Hogyan reagálunk, ha a tanuló magyarul vagy más idegen nyelven kezdeményez beszélgetést? A német mint idegennyelv-órai diskurzus sajátosságai. In: Cs. Jónás, Erzsébet – Székely, Gábor (szerk.): Nyelvek és nyelvoktatás Európa és a Kárpát medence régióiban: A XIV. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásai. Nyíregyháza / Pécs: MANYE / Bessenyei György Könyvkiadó. S. 23–30.

Boócz-Barna, Katalin (2005): „Aufgeklärter“ Sprachgebrauch im Deutschunterricht: Möglichkeiten mehrsprachiger Entwicklung von Lernenden anhand einiger Unterrichtsbeispiele. In: Deutsch revival. Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen. 2/2005. S. 40–47.

2006

Boócz-Barna, Katalin (2006): Spracherwerb durch Interaktionen im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lernen lehren – Lehren lernen (Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache 1). Budapest: ELTE Germanistisches Institut / Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 96–105.

Boócz-Barna, Katalin (2006): Psycholinguistische Aspekte des Fehlers im Tertiärsprachenunterricht. In: Hohnsträter, Dirk – Masát, András (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2006. Budapest / Bonn: GUG / DAAD. S. 209–220.

Boócz-Barna, Katalin – Majorosi, Anna – Szablyár, Anna (2006): 3D-Puzzle. Landeskunde und interkulturelle Kommunikation. Budapest: Bölcsész Konzorcium.

2007

Boócz-Barna, Katalin (2007): Formen des Sprachwechsels im Unterricht des Deutschen als L2 und L3: Psycholinguistische und fremdsprachendidaktische Aspekte der Mehrsprachigkeit (Budapester Beiträge zur Germanistik 53). Budapest: ELTE Germanistisches Institut.

Boócz-Barna, Katalin (2007): Entwicklung von Selbstbild und Selbstwahrnehmung der Deutschlernenden im Rahmen der Projektarbeit. In: Deutsch revival. Pädagogische Zeitschrift für das ungarndeutsche Bildungswesen. 4/2007. S. 81–92.

Boócz-Barna, Katalin (2007): Realisierungswege mehrsprachiger Entwicklung von Lernenden im Deutschunterricht anhand einiger Unterrichtsbeispiele. In: DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 1-2/2007. S. 54–63.

2009

Boócz-Barna, Katalin (2009): Voraussetzungen effizienter Kompetenzentwicklung im Tertiärsprachenunterricht. In: Adamcová, Livia – Péteri, Attila (Hrsg.): Aspekte der Fremdsprachenlinguistik in der Slowakei und in Ungarn. Bratislava / Budapest: ELTE Germanistisches Institut / Wirtschaftsuniversität Bratislava. S. 17–27.

Boócz-Barna, Katalin – Palotás, Berta (2009): Kuriose Texte als Sprech- und Schreibenanlass im Deutschunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: ELTE Germanistisches Institut / Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 232–238.

Boócz-Barna, Katalin (2009): Megakadásjelenségek a németórán folyó kommunikációban: A „nyelvi hiba” értelmezése. In: Gecső, Tamás – Sárdi, Csilla (szerk.): A kommunikáció nyelvészeti aspektusai (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 99). Székesfehérvár / Budapest: Tinta Könyvkiadó. S. 55–60.

2010

Boócz-Barna, Katalin (2010): Az első idegen nyelvi transzfer vizsgálata a német mint második idegen nyelvet tanulók szókincs-elsajátításában. In: Navracsecs, Judit (szerk.): Nyelv, beszéd, írás: Pszicholingvisztikai tanulmányok I (Segédkönyvek a nyelvészet tanulmányozásához 107). Budapest: Tinta Könyvkiadó. S. 176–184.

2012

Boócz-Barna, Katalin (2012): Wirksamkeit der Interaktionen im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache: Welches Wissen erfordern unterrichtliche Interaktionen? In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Beruf und Berufung. Fremdsprachenlehrer in Ungarn (CM-Beiträge zur Lehrerforschung 1). Budapest: Typotex / Eötvös Collegium. S. 107–125.

2013

Boócz-Barna, Katalin (2013): Zur Erneuerung der Interaktion im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Knipf-Komlósi, Elisabeth – Öhl, Peter – Péteri, Attila – V. Rada, Roberta (Hrsg.): Dynamik der Sprach(n) und Disziplinen: 21. internationaler Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest (Budapester Beiträge zur Germanistik 70). Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet. S. 249–255.

Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.) (2013): 25 Jahre DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 25/2013. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband.

Boócz-Barna, Katalin (2013): Überlegungen zur transferbasierten Reflexion im Unterricht des Deutschen als zweite Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): 25 Jahre DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. 25/2013. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 108–116.

2014

Boócz-Barna, Katalin (2014): Zum Wortschatzerwerb – Wortschatzlernen. In: Dringó-Horváth, Ida – Fülöp, József – Hollós, Zita – Szatmári, Petra – Szentpétery-Czeglédy, Anita – Zakariás, Emese (Hrsg.): Das Wort – ein weites Feld. Festschrift für Regina Hessky. Budapest: L'Harmattan Kiadó. S. 205–217.

Boócz-Barna, Katalin (2014): Wirkung neuer Erkenntnisse der Fremdsprachenforschung auf den Unterricht der zweiten Fremdsprache in Ungarn. Überlegungen am Beispiel des Deutschen als Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Typotex / Eötvös Collegium. S. 33–60.

Boócz-Barna, Katalin – Kertes, Patrícia – Palotás, Berta – Perge, Gabriella – Reder, Anna (Hrsg.) (2014): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik: Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband.

Boócz-Barna, Katalin (2014): 'Fehler' als wichtige Ressource im mehrsprachigen Deutschunterricht: Lernerseitige Reflexion statt traditioneller Fehlerkorrektur. In: Boócz-Barna, Katalin – Kertes, Patrícia – Palotás, Berta – Perge, Gabriella – Reder, Anna (Hrsg.): Aktuelle Fragen der Fremdsprachendidaktik: Festschrift für Ilona Feld-Knapp. Budapest: Ungarischer Deutschlehrerverband. S. 103–113.

2015

Boócz-Barna, Katalin (2015): Reflexion der Lehr- und Lernprozesse. Erwerbsfördernde Dimension von Fehlern und Transfererscheinungen im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Boócz-Barna, Katalin – Feld-Knapp, Ilona – Kárpáti, Zsófia – Kertes, Patrícia – Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen. Budapest.

Boócz-Barna, Katalin (2015): Zur Rolle von Interaktionen beim Fremdsprachenlernen. Plädoyer für echte Diskurse im Fremdsprachenunterricht. In: Boócz-Barna, Katalin – Feld-Knapp, Ilona – Kárpáti, Zsófia – Kertes, Patrícia – Palotás, Berta (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache unterrichten lernen. Budapest.

Autorinnen und Autoren des Bandes

Dringó-Horváth, Ida, Dr.

Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest – dhida@t-online.hu

Feld-Knapp, Ilona, Dr.

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest – knappilona@t-online.hu

Heltai, János Imre, Dr.

Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest – heltai.janos@gmail.com

Ilse, Viktoria, Dr.

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg – viktorailse@googlemail.com

Kertes, Patrícia, Dr.

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest – tth.patricia@gmail.com

Majorosi, Anna, Dr.

Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár / Mechatronikai Szakközépiskola,
Budapest – majorosi.anna@mechatronika.hu

Pantó-Naszályi, Dóra, PhD-Studentin

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest / Madách Imre Gimnázium,
Budapest – dorapanto@gmail.com

Perge, Gabriella, PhD-Studentin

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest – gabriellaperge87@gmail.com

Reder, Anna, Dr.

Pécsi Tudományegyetem, Pécs – reder.anna@pte.hu

Sántha, Kálmán, Dr.

Pannon Egyetem, Veszprém – santhak@almos.uni-pannon.hu

Sárvári, Tünde, PhD-Studentin

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest / Szegedi Egyetem, Szeged –
sarvari@jgypk.u-szeged.hu

Taczman, Andrea, PhD-Studentin

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest – andrea.taczman@gmail.com