

DUFU

Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von

Tímea Berényi-Nagy

Patrícia Kertes

Herta Márki

Tünde Sárvári

DUFU – Deutschunterricht für Ungarn

Jahrgang 32

2022 Budapest

DUfU – Deutschunterricht für Ungarn

Redigiert von

Tímea Berényi-Nagy, Patrícia Kertes, Herta Márki, Tünde Sárvári

Lektoriert von

Tímea Berényi-Nagy, Katalin Boócz-Barna, Erzsébet Drahota-Szabó,
Ludwig Felhofer, Patrícia Kertes, Herta Márki, Bernhard Offenhauser,
Gabriella Perge, Anna Reder, Tünde Sárvári

ISSN 2786-1627

Budapest 2022

© Die Autor*innen 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 Autor*innen reproduziert, elektronisch verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

UDV – Ungarischer Deutschlehrerverband

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	5
--------------	---

Dorothee Lehr-Balló / Tünde Sárvári:

Zugang zur Sprache durch Basteln. Sprachförderung mit Bastelvideos im frühen DaF-Unterricht.....	7
--	---

Herta Márki:

Lehrendenkompetenzen für den Umgang mit neuen Lernendengruppen an ungarischen Schulen	27
---	----

Dorottya Szabó-Szász:

Anziehungskraft der Grammatik? Grammatik mit digitalen Medien	47
---	----

Erzsébet Pintye:

Die Förderung der Kollokationskompetenz in ausgewählten ungarischen DaF-Lehrwerken	65
--	----

Patricia Kertes:

Prozessorientierung bei der Förderung der schriftlichen Textproduktion in der Fremdsprache.....	88
---	----

Erika Kegyes / Katharina Zipser:

Mehrsprachigkeitsdidaktik, Kontrastivität: Potenziale für den DaF-Unterricht	107
---	-----

Zsófia Babai:

Rezension.....	131
----------------	-----

Eszter Varga-Mónok:

Die 17. Internationale Deutschlehrertagung (IDT), Wien 15. - 20. August 2022.. 136

Wiener Thesen zur Sprachenpolitik (IDT 2022) 139

Bécsi tézisek a nyelvpolitikáról (IDT 2022) 142

Autorinnen und Autoren des Bandes..... 146

Gutachterinnen, Gutachter und Lektorinnen, Lektoren..... 147

Aufruf zur Mitarbeit an der Zeitschrift *Deutschunterricht für Ungarn* 148

Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

Sie blättern eben im neuen DUfU-Band von 2022. Wie Sie bestimmt gehört haben, war dieses Jahr das Jahr des Tigers. Wie passt aber der Tiger zum Deutschunterricht in Ungarn? Mut, Durchsetzungskraft und Optimismus – dafür steht der Tiger in der chinesischen Astrologie. Und das sind drei Eigenschaften, die auch für uns wichtig sind: Für Sprachlehrende in allen Schultypen und Schulstufen, die Deutsch als Fremdsprache unterrichten, für Dozent*innen im Hochschulbereich sowie für Studierende in der DaF-Lehrerbildung. Mut, damit wir das tun, was wir für richtig halten; Durchsetzungskraft, damit wir Unlustgefühle, Ablenkungen oder andere Hindernisse auf dem Weg zur Zielerreichung überwinden und Optimismus, damit wir alles von der besten Seite betrachten. In diesem Sinne bieten wir Ihnen im vorliegenden Band acht Beiträge an, die sich mit aktuellen Fragen des Deutschunterrichts befassen und Ihnen weiterhin Mut, Durchsetzungskraft und Optimismus sichern. Die Zahl Acht soll ein positives Symbol sein, denn zwei mal vier bringt doppeltes Glück. Wo versteckt sich aber dieses Glück? Wer sind unsere Glücksbringer*innen? Sie sind Kolleginnen, die über ihre Lehr- und Forschungserfahrungen bezüglich des Deutschunterrichts berichten.

Unabhängig davon, ob Sie Kinder, Jugendliche oder eben Erwachsene unterrichten, gilt dieser Band für Sie als Fundgrube, wo Sie theoretisch untermauerte Anregungen und Ideen zu den folgenden Themen finden:

- verschiedene Zielgruppen des Deutschunterrichts wie Kinder (mit unterschiedlichen Erstsprachen) und Jugendliche sowie ihre besonderen Herangehensweisen an die Fremdsprache,
- Zugang zur Sprache durch Basteln,
- nützliche Kompetenzen der Sprachlehrenden von heute,
- Grammatik üben mit digitalen Medien,
- Förderung der Kollokationskompetenz in ausgewählten ungarischen DaF-Lehrwerken,
- Rolle der Prozessorientierung bei der schriftlichen Textproduktion,
- Mehrsprachigkeitsdidaktik und Kontrastivität als Potenziale für den DaF-Unterricht,
- neuere Untersuchungen zur Sprache der Ungarndeutschen,

- einen Bericht über die XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) in Wien und
- die im Rahmen der IDT 2022 verabschiedeten Wiener Thesen zur Sprachenpolitik und ihre Übersetzung ins Ungarische (Bécsi tézisek a nyelvpolitikáról).

Selbst diese Auflistung beweist, wie vielfältig die aktuellen Fragen des Deutschunterrichts sind. Einige Fragen scheinen „immergrün“ zu sein, andere beziehen sich auf die veränderte Lehr- und Lernkultur. Beim Überfliegen der Themen haben Sie vielleicht gedacht: „So ein Glück! Genau das hat mir noch gefehlt!“

Die DUfU-Redaktion wünscht Ihnen mit dieser Ausgabe viele Glücksmomente beim Lesen! Glücksmomente können nicht lange bleiben, aber sie legen uns eine Erinnerung ins Herz. Glücksmomente zu sammeln könnte ein neues Hobby sein. Wenn Sie Lust haben, basteln Sie ein Glücksglas, in dem Sie das ganze Jahr über Glücksmomente sammeln.

Budapest, Winter 2022

Tünde Sárvári
stellvertretende Chefredakteurin des DUfU

Zugang zur Sprache durch Basteln

Sprachförderung mit Bastelvideos im frühen DaF-Unterricht

Dorothee Lehr-Balló – Tünde Sárvári

1. Einleitung

Es ist unbestritten, dass Kinder anders lernen als Jugendliche oder Erwachsene. Für sie ist es von großer Bedeutung, auch im Fremdsprachenunterricht an Aktivitäten teilzunehmen, die alle Sinne ansprechen, spielerisches Lernen ermöglichen und die neue Sprache als Mittel benutzen. Bastelarbeiten gehören zu den Aktivitäten dieser Art. Sie sind wertvolle Beschäftigungen, die nicht nur Spaß machen und die Kreativität der Kinder anregen, sondern auch für das Sprachenlernen sehr gut geeignet sind. Sándor Trippó, Beauftragter der Bildungsk Kooperation Deutsch des Goethe-Instituts Budapest, nutzte diese Grundlagen und setzte sie in einem Bastelprojekt um, dessen Ergebnis nun interessierten Lehrenden, Eltern und Sprachlernenden zur Verfügung steht. Unter seiner Projektleitung entstanden in Zusammenarbeit mit den Autorinnen dieses Beitrags sowie einer Museumspädagogin und Grafikerin fünf Bastelvideos mit Materialien zur Sprachförderung, die im frühen Deutschunterricht eingesetzt werden können. Mithilfe von Bild und Ton, die das Hörverstehen ergänzen, können die Kinder die fremdsprachlichen Inhalte leichter verstehen. Die möglichen Sprachaktivitäten werden in Form von Arbeitsblättern angeboten. Das Material wurde für 6–10-jährige Kinder konzipiert, die evtl. noch vor der Einführung des Lesens und Schreibens in der deutschen Sprache stehen oder bereits auf Deutsch lesen und schreiben können. Alle Einheiten sind gleich strukturiert und kleinschrittig beschrieben. Da jede Lerngruppe und jede Lehrperson unterschiedlich ist, haben die Beschreibungen selbstverständlich nur Empfehlungscharakter.

Im vorliegenden Beitrag werden nach einer kurzen theoretischen Einführung zum Basteln bzw. zur Arbeit mit Filmen im Fremdsprachenunterricht die fünf Bastelvideos vorgestellt, die in die Unterrichtseinheit eingebettet werden oder selbst im Fokus der Unterrichtseinheit stehen können. Im Weiteren werden die von uns entwickelten didaktisierten Materialien beschrieben, die eine kindgerechte Kompetenzförderung ermöglichen. Am Ende werden die ersten Feedbacks von Deutschlehrenden erläutert, die im Rahmen einer Fortbildung das Material kennenlernen konnten.

2. Basteln

Im Fremdsprachenunterricht werden in erster Linie die interkulturellen kommunikativen Kompetenzen entwickelt, aber auch die Förderung der allgemeinen Kompetenzen spielt eine wichtige Rolle. Laut des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) (Europarat 2001: 103 ff.) zählen zu den allgemeinen Kompetenzen

- deklaratives Wissen (Weltwissen, soziokulturelles Wissen, interkulturelles Bewusstsein),
- Fertigkeiten und prozedurales Wissen (praktische Fertigkeiten, interkulturelle Fertigkeiten, persönlichkeitsbezogene Fertigkeiten) und
- Lernfähigkeiten (Sprach- und Kommunikationsbewusstsein, allgemeines phonetisches Bewusstsein und phonetische Fertigkeiten, Lerntechniken, heuristische Fertigkeiten).

Bei den praktischen Fertigkeiten werden Fertigkeiten für die Freizeit angeführt, zu denen u. a. auch Handarbeiten und das Basteln gehören (Europarat 2001: 106). Es ist allgemein bekannt, dass Basteln das manuelle Geschick, die Fingerfertigkeit, die Handmuskulatur und Feinmotorik sowie die Auge-Hand-Koordination der Kinder schult. Beim Basteln ist ein weiterer Förderschwerpunkt, dass Kinder ihrer Kreativität freien Lauf lassen und diese entfalten können. Sie beschäftigen sich längere Zeit mit einer Sache, was die Ausdauer und das Konzentrationsvermögen entwickelt. Diese Fähigkeiten sind in den diversen Altersgruppen im Primarbereich unterschiedlich ausgeprägt.

Es ist davon auszugehen, dass Kinder beim Basteln leicht auch einen Zugang zur Sprache finden und ihren Wortschatz spielerisch erweitern können, was aus der Perspektive des Fremdsprachenunterrichts von großer Relevanz ist und den Einsatz der Bastelarbeit im DaF-Unterricht legitimiert. Demzufolge bieten Bastelarbeiten eine großartige Möglichkeit, während der intensiven Beschäftigung damit – also in einem aktiven Handlungsprozess – auch die Sprache handelnd einzusetzen und damit aktiv zu fördern. Deswegen sollten die Lehrenden ihre Aktivitäten auch in diesem Fall konsequent immer in der Fremdsprache begleiten und jeden Handlungsschritt durch Sprache unterstützen (z. B. *Zuerst malen wir drei Kreise auf ein Blatt Papier. / Jetzt schneiden wir den/die/das... aus.*). Dazu brauchen sie aber den jeweiligen Fachwortschatz, d. h. die Bezeichnungen für Techniken und Materialien, wie

beispielsweise *malen, zeichnen, falten, schneiden, kleben, das Buntpapier, die Schere, die Holzperlen, die Klopapierrolle, der Pfeifenputzer*.

Beim Basteln ergeben sich viele Sprechansätze, die von Lehrenden genutzt werden sollten, um den Kindern sprachliches Input zu bieten bzw. ihre aktive Sprachtätigkeit anzuregen. Während der Arbeit wird oft um etwas gebeten (z. B. *Gib mir bitte den/die/das...! / Hilf mir bitte!*), um Rat gefragt (z. B. *Stimmt das so? / Wie geht das?*), etwas vorgeschlagen (z. B. *Möchtest du...? / Es ist/wäre besser, wenn...*) und gelobt (z. B. *Das hast du gut gemacht! / Geschickt warst du!*), um nur einige Möglichkeiten zu nennen. Ein wichtiges Ziel ist dabei, dass die Kinder die durch Handlung begleiteten Anweisungen der Lehrperson zur Erstellung einer Bastelarbeit verstehen und ausführen. Deshalb lohnt es sich, zu Beginn wiederkehrende Anweisungen für die einzelnen Tätigkeiten zu verwenden, damit die Kinder die jeweiligen Anweisungen mit den gegebenen Aktivitäten verknüpfen. Die Lehrenden sollten ihre Anweisungen klar, deutlich, kurz und knapp formulieren und darauf achten, dass die verwendeten Wörter dem kindlichen Wortschatz entsprechen. Das Verstehen und Merken von Anweisungen kann auch dadurch gefördert werden, indem man die Kinder zum häufigen Nachsprechen ermutigt.

Die meisten DaF-Lehrwerke für Kinder enthalten auch Ideen für Bastelarbeiten. Sie bereichern üblicherweise das Thema „Feste und Feiertage“ und tragen zusätzlich zur Erweiterung der landeskundlichen Kenntnisse der Kinder bei. Es werden Geburtstagskarten, Weihnachts- und Osterdekorationen gebastelt. Darüber hinaus wird in den DaF-Lehrwerken auch das Anfertigen von Finger- oder Handpuppen, bzw. selbst hergestellten Lernspielen wie beispielsweise Memory, Domino, Trimino oder Gesellschaftsspielen als Weiterbearbeitung und spielerische Übungsmöglichkeit der behandelten Themen als Bastelarbeit empfohlen. Die Bastelanleitungen werden überwiegend als bildliche Reihenfolge in den DaF-Lehrwerken dargestellt und in den Lehrerhandreichungen wird nur angegeben, dass das jeweilige Bastelprodukt angefertigt wird. Diese Tatsache regte uns an, den Lehrenden mehr Hilfestellungen zum Umgang mit Bastelanleitungen zu geben.

In vielen Situationen bietet es sich auch an, das eigene Handeln mit kleinen Reimen, Fingerspielen, Gedichten oder Liedern zu begleiten. Diese fördern die sprachliche Entwicklung von Kindern, sie unterstützen das Erfassen und die Begriffsbildung der Umwelt und regen das Zusammenspiel der beiden Gehirnhälften an. Sie sind Teile der fremden Kultur und tragen zum interkulturellen Lernen bei. Die Texte von Reimen und Liedern wiederholen sich oft, was den Kindern das Sprechen und Singen in der Fremdsprache deutlich vereinfacht. Durch wiederkehrende rhythmische Texte und Lieder, die mit passenden Gesten begleitet werden, wächst der

Wortschatz und grammatische Strukturen sowie richtige Aussprache prägen sich spielerisch ein. Während der Bastelarbeit können zum Thema passende Lieder leise im Hintergrund laufen, was den Kindern ermöglicht, sich indirekt in die fremdsprachlichen Laute, in die neue Sprache hineinzuhören. Bei der Bastelarbeit sind Kopf, Herz und Hand involviert. Dies ermöglicht ganzheitliches Lernen in einer entspannten Atmosphäre, in der sich die Kinder sicher und geborgen fühlen.

Schließlich soll an dieser Stelle noch auf die Erziehung zur Nachhaltigkeit hingewiesen werden, die beim Basteln ganz praktisch umgesetzt werden kann. Bei den meisten der 5 Bastelarbeiten kommen recycelte Materialien wie Papierreste, Plastikflaschen, leere Klopapierrollen, Milchkartons usw. zum Einsatz. So lernen die Kinder, dass aus vermeintlichem „Müll“ neue und schöne Dinge entstehen können. Dies ist ein kleiner Schritt auf dem Weg zu einem verantwortlichen, lebenslangen Handeln zum Schutz der Umwelt – eines der Ziele, welches im Weltaktionsprogramm der UNESCO „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE) festgelegt wurde¹.

3. Förderung des Hör-Seh-Verstehens mit den Bastelvideos

Aus fremdsprachendidaktischer Sicht trägt das Basteln in erster Linie zur Förderung des Hör-Seh-Verstehens bei. Film- und Medienbildung gehört zum Bildungsauftrag der Schule und wird in den Curricula als eine Querschnittsaufgabe definiert, die fächerübergreifend verfolgt wird. In diesem Rahmen hat das audiovisuelle Medium Film für den Fremdsprachenunterricht einen besonderen Stellenwert. Filme kommen den realen Kommunikationssituationen vergleichsweise nahe, weil sie unterschiedliche Wahrnehmungskanäle ansprechen und authentische Quellen für die Vermittlung von Sprache und Kultur sind, was die Lehrpläne als oberstes Lernziel vorsehen.

Die hier vorgestellten Bastelvideos sind Kurzfilme, die eine mehrkanalige Wahrnehmung ermöglichen, das Hör-Seh-Verstehen der Kinder fördern und eine authentische Hörsituation darstellen. Das Hör-Seh-Verstehen ist neben Sprechen, Schreiben, Leseverstehen und Sprachmittlung im Primarbereich eine wichtige Kompetenz. Seit Schwerdtfeger (1989) wird das Sehen häufig als eigenständige fünfte Fertigkeit betrachtet. Beim Hör-Seh-Verstehen geht es um eine gleichzeitige Rezeption eines auditiven und eines visuellen Inputs. Lernende begreifen fremdsprachliche Inhalte, in diesem Fall Bastelanleitungen, bild- und tongestützt. Die fremdsprachig rezipierten Bastelvideos bieten die Chance, Kinder auf intensive Art und Weise an die deutsche Sprache heranzuführen. Als Rezipienten lernen die Kinder nach und nach mit dem Nicht-Verstehen umzugehen, die Handlung über die visuellen Elemente zu

erschließen und vor allem die Gelassenheit zu entwickeln, nicht jedes gesagte Wort verstehen zu wollen. Diese Frustrationstoleranz ist eine wichtige Voraussetzung für einen positiven Zugang zur Fremdsprache. Durch das Mitlesen von Bildinhalten kompensieren die Kinder ihre Verstehensdefizite auf sprachlicher Ebene und lernen, Gesehenes zu deuten. Die bewusste Schulung des Sehens soll den Kindern helfen zu verstehen, dass das Visuelle eine eigenständige bedeutungsgebende Ebene ist, die sie verstehen und dekodieren müssen. Wenn das Bastelvideo das Interesse der Kinder geweckt hat, sind sie motiviert, die Anleitungen zu verfolgen und den jeweiligen Gegenstand zu basteln.

Bei der Arbeit mit Videos kann die von Brandi (2000) empfohlene Übungstypologie verfolgt werden. Sie teilt die möglichen Aktivitäten in drei Gruppen ein: (1) vor dem Sehen, (2) während des Sehens und (3) nach dem Sehen. Obwohl die intensive Arbeit mit dem audiovisuellen Medium Video weitgehend dem fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht vorbehalten bleibt, sollten die Kinder auch im frühen Fremdsprachenunterricht für dieses Medium sensibilisiert werden. Dabei sollten die Lehrenden den von Brandi empfohlenen Schritten folgen: Zuerst sollten sie Aktivitäten einsetzen, die bei den Kindern Interesse für das Video aufbauen und das Verständnis erleichtern. Dann werden Aufgaben angeboten, die das Verständnis vertiefen und nach dem Sehen wird das Gesehene und Gehörte verarbeitet, vertieft und ergänzt.

Lehrende sollten die Kinder inhaltlich und sprachlich auf den Film sowie auf die Länge des Bastelvideos vorbereiten, das sie sehen werden. Als Einstieg empfehlen sich die bewährten Aufgabentypen: Assoziationsübungen aufgrund der Filmtitel, Bildbeschreibungen, Ratespiele, Bewegungsspiele, Einsatz von Liedern, um nur einige Techniken – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – zu nennen. Das neue Thema kann aber auch mit Standbildern aus dem Film eingeführt werden. Filme haben immer einen Titel, die meistens mehr oder weniger aussagekräftig sind und die Neugier der Kinder wecken. Aufgrund des Filmtitels entstehen Erwartungen, dementsprechend werden die unterschiedlichsten Assoziationen ausgelöst. Durch das Interpretieren des Titels kann die Kreativität der Kinder angeregt und das aktive Sehen gefördert werden.

Die zu den Bastelvideos erstellten Materialien bieten auch viele Möglichkeiten zum Einstieg an. In dieser Phase wird das Thema eingeführt, Vorkenntnisse der Kinder aktiviert, Lernbereitschaft aufgebaut, der Kontext hergestellt, Schlüsselwörter zum Thema eingeführt sowie eine Aufgabenstellung (Beobachtungsaufgabe) vorgegeben. Dadurch wird das aktive Sehen gefördert und somit das Verstehen erleichtert. Als vielleicht größte Motivation kann natürlich auch das fertige Bastelprodukt zum Einsatz kommen.

Es ist empfehlenswert, das Bastelvideo zuerst in seiner gesamten Länge zu sehen. Dabei wird vom visuellen Globalverständnis ausgegangen. Nach der Filmsichtung sollte mit den Kindern besprochen werden, wie ihnen das Bastelvideo gefallen hat und ob sie Lust haben, etwas Ähnliches zu basteln. Anschließend wird das Video noch einmal gesehen. Es wird gesammelt, was sie zum Basteln brauchen und wie der jeweilige Gegenstand gebastelt wird. Um das Verständnis zu sichern, können während der Präsentation Verfahren wie Richtig- oder Falschaussagen, Multiple-Choice-Antworten, Abhaken von Gegenständen, die gehört oder gesehen wurden, eingesetzt werden.

Nach der Verständniskontrolle wird die Bastelarbeit durchgeführt. Dabei begleitet die Lehrperson durch Handlung ihre Anweisungen zur Erstellung des Bastelproduktes. Die Kinder sollen die Anweisungen verstehen und ausführen. Während der Bastelarbeit geht die Lehrperson im Klassenzimmer herum, beobachtet die Kinder, hilft ihnen, falls nötig und lobt sie: *Sehr schön! / Toll! / Prima! / Gut gemacht!*

Lehrende, die im Primarbereich auch andere Fächer unterrichten, können die Bastelarbeit im Technik- oder Kunstunterricht anbieten. Genauso bieten sich einige der Bastelarbeiten auch für die Arbeit im CLIL¹-Unterricht bzw. im sprachsensiblen Fachunterricht an. Bei diesen Unterrichtsformen in der Primarstufe geht es in erster Linie darum, Kinder durch spannende, altersgerechte Inhalte (z. B. im Fach Sachkunde auf Deutsch) neugierig zu machen; ihnen natürliche Sprechanlässe zu bieten, die den Wunsch verstärken, in der fremden Sprache über die ihnen präsentierten Inhalte kommunizieren zu wollen. Die grundlegenden fremdsprachlichen Mittel, die im regulären Fremdsprachenunterricht erworben wurden, werden im sprachsensiblen Fachunterricht/CLIL-Unterricht durch fachspezifisches Vokabular, Redemittel und neue Strukturen erweitert. Dazu erwerben die Kinder Fachwissen und können ihre Kompetenzen im lernstrategischen Bereich erweitern. Diese verschiedenen Kompetenzbereiche können durch die Bastelvideos bzw. viele der dazugehörigen Aktivitäten trainiert werden. Als Beispiel dafür soll die Bastelarbeit „Oktopus“ angeführt werden, bei der die Kinder ihr Fachwissen über das Tier (Aktivität „Oktopus-Steckbrief – ein Diktat“) oder das Leben im Meer (Aktivität „Wimmelbild“) erweitern können.

4. Sprachförderung mit den Bastelvideos

In den Videos, die kostenlos auf der Homepage des Goethe-Instituts Budapest <https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/kum/kin/bvid.html> (Abbildung 1) gesehen werden können, werden folgende Gegenstände gebastelt:

- Wunderblumen
- ein Monster
- ein Oktopus
- ein Regenmacher und
- ein Stiftehalter.



Abbildung 1: QR-Code zu den Bastelvideos

Am Anfang jedes Videos werden die Materialien, die zum Basteln gebraucht werden, gezeigt, genannt und beschriftet. Die einzelnen Schritte werden auch auf Deutsch in kindgerechter Form erklärt. Dies hilft einerseits den Kindern, andererseits den Lehrenden, weil sie dadurch Beispiele bekommen, wie sie weitere Bastelarbeiten moderieren können. Immer am Anfang sowie am Ende der Videos werden die fertigen Bastelprodukte gezeigt³. Die selbst gebastelten Figuren, wie der Oktopus oder das Monster, können später im Deutschunterricht wieder als Lernbegleiter eingesetzt werden. Sie wirken sich positiv auf die Lernmotivation und damit auf den Erfolg des kindlichen Fremdspracherwerbs aus. Sie können bei jedem Thema in die Spielhandlung einbezogen werden, ihr Einsatz fördert sowohl die Sprachrezeption als auch die Sprachproduktion, weil die Kinder in der Beschäftigung mit diesen Figuren weniger Angst und Hemmungen haben, die fremde Sprache zu benutzen (Sárvári 2022a).

Die ausgewählten Bastelideen entsprechen den Interessen der Kinder und decken Themenbereiche ab, die für das frühe Fremdsprachenlernen geeignet sind. Mit den Wunderblumen wird das Thema „Frühling und Frühlingsblumen“ bearbeitet; mit den Monstern lassen sich Körperteile und Farben üben. Der Regenmacher ist ein Rhythmusinstrument, mit dem die indigenen Völker um Regen für ihre Felder beteten.

Dementsprechend geht es in den Sprachmaterialien um Ausdrücke in Bezug auf das Wetter. Da Oktopusse im Meer leben, können die Kinder mit den sprachlichen Materialien die Welt der Meere besser kennenlernen und lustige Momente mit den Meerestieren erleben. Ein ruhiger, ordentlicher Arbeitsplatz ist für das erfolgreiche Lernen unentbehrlich. Mit einem Stifthalter kann auf dem Schreibtisch Ordnung gehalten werden. Hier lernen die Kinder die Schulsachen kennen, entfalten ihre Kreativität und malen lustige Bilder anhand von Malreimen. Im Folgenden werden didaktisch-methodische Empfehlungen dazu formuliert, wie die zu den fünf Bastelvideos erstellten Sprachmaterialien im frühen DaF-Unterricht bearbeitet werden können.

Die Materialien tragen vordergründig dazu bei, die Sprachkompetenz der Kinder zu fördern. Jedes Material beginnt mit den folgenden Informationen für die Lehrperson:

- Name und Typ der Aktivität,
- Zeit,
- Lernziele,
- Arbeits- und Sozialformen,
- Materialien, Medien
- und Beschreibung.

Dieser kurzen Übersicht folgen dann die entsprechenden Materialien – je nach Aktivitätentyp Kopiervorlagen, Texte oder Bildmaterialien⁴. Bei der Erstellung der verschiedenen Aktivitäten wurde Wert darauf gelegt, eine große Materialvielfalt anzubieten, so dass viele verschiedene Lerntypen angesprochen werden können bzw. die Motivation für die Kinder durch unterschiedlichste anregende Arbeitsformen und Aktivitätstypen gewährleistet ist. So findet man z. B. zahlreiche Materialien, in deren Fokus kommunikative Kompetenzen stehen, wie etwa Wimmelbilder, Fingerspiele, Gedichte oder Spiele mit Bildkarten als Sprechansätze. Die Bedeutung von Reimen für die Sprachförderung von Kindern wurde bereits erörtert, deshalb wird im Weiteren auf den möglichen Einsatz von Bildelementen wie Wimmelbildern im Fremdsprachenunterricht detaillierter eingegangen.

Ein **Wimmelbild** ist ein großflächiges Bild, auf dem eine Fülle von Elementen, Figuren und gleichzeitig ablaufenden Handlungen zu einem bestimmten Thema dargestellt ist. Sie sind bei Kindern sehr beliebt, sie haben eine große Motivationskraft und führen die Kinder gut an eine Thematik heran. Wimmelbücher (ung. böngészőkönyv) sind auch in Ungarn verbreitet und den Kindern als Genre bekannt. Sie regen die Fantasie an, inspirieren die Kinder zum genauen Beobachten, Entdecken, detaillierten Beschreiben sowie zum Benennen der einzelnen Elemente. Sie bieten auch

Anlässe für Zähl-Aufgaben sowie für knifflige Suchrätsel. Das Modul „Oktopus“ enthält ein Wimmelbild als Sprechanlass zum Thema „Im Meer“ (Abbildung 2):



Abbildung 2: Wimmelbild (Materialien Oktopus)

Ein Wimmelbild kann Grundlage für zahlreiche Aktivitäten im Fremdsprachenunterricht sein. Im Folgenden werden einige von uns erprobte Ideen zur Bildbetrachtung und zur Sprachförderung aufgelistet:

- Bildbetrachtung mit Musik: dazu wird passende Instrumentalmusik oder ein zum Thema passendes Lied eingespielt, um die Kinder auch emotional in das Bild „hineinzuholen“
- schrittweise Bildbetrachtung: das Wimmelbild wird abgedeckt und die Szenen werden einzeln aufgedeckt
- ausschnittsweise Bildbetrachtung: ein Ausschnitt wird markiert, die Kinder überlegen, um welches Thema es sich handelt
- Bildbetrachtung auf Zeit: die Kinder betrachten das Wimmelbild eine Zeit lang, dann werden ein oder mehrere Elemente abgedeckt und die Kinder müssen sich erinnern, was verdeckt wurde
- Wimmelbild-Puzzle: die Wimmelbilder können auseinandergeschnitten und wieder als Puzzle zusammengelegt werden
- Suchaufträge: die Kinder schauen sich das Bild genau an und suchen nach bestimmten Gegenständen, Personen oder Situationen
- freies Erzählen / Schreiben zum Bild: die Kinder betrachten das Wimmelbild in Ruhe und erzählen bzw. schreiben, was sie entdeckt haben

- Richtig-Falsch-Behauptungen zum Bild: es werden Behauptungen zum Wimmelbild aufgestellt und durch vorher festgelegte Signale zeigen die Kinder an, ob die Behauptung richtig oder falsch ist
- Perspektivenübernahme: ein Kind sucht sich eine Person / ein Tier / einen Gegenstand auf dem Wimmelbild aus und die anderen versuchen zu erraten, an welche Person / welches Tier / welchen Gegenstand das Kind gedacht hat.

Auch für das Training von sprachlichen Mitteln, insbesondere dem Wortschatz, wird eine Reihe von aktivierenden Übungen angeboten, zu denen beispielsweise Memoryspiel, Buchstabensalat, Suchsel, Kreuzworträtsel, Trimino, Bingo, Lückentexte oder Domino zählen. Die aufgelisteten Spieltypen gehören zu den Klassikern der Wortschatzspiele. Sie zielen darauf ab, bereits eingeführten Lernstoff einzuüben und zu behalten.

Die zum Material gehörenden **Memoryspiele** sind Kartenspiele, bei denen durch Aufdecken zwei zusammengehörige Karten gefunden werden müssen, meistens ein Bild und das dazugehörige Wort. Vor Beginn des Spiels sollten die Kinder einerseits Gelegenheit und Zeit haben, sich die Karten anzuschauen und die passenden Karten offen zuzuordnen. Andererseits sollte sichergestellt werden, dass die Kinder die Spielregeln kennen. In der bekannten Spielform erlernen und üben die Kinder die Namen einiger Blumen, was auch das fächerübergreifende Lernen ermöglicht.

Eine Alternative stellt das im Modul „Stifthalter“ beschriebene **lebendige Memory** (auch Menschenmemory genannt) dar, wobei zwei ausgewählte / freiwillige Kinder den Klassenraum verlassen und vor der Tür warten. Alle im Raum befindlichen Kinder verwandeln sich in „lebendige Memokarten“. Unter ihnen verteilt die Lehrperson paarweise die Rollen. Als Gedächtnisstütze können Wort- / Bildkarten verteilt werden. Die beiden vor der Tür stehenden Kinder dürfen den Klassenraum wieder betreten und sich auf die Suche nach den passenden Paaren machen. Sie stellen den „Memokarten“ die Frage „*Wer bist du?*“, und die „Karten“ antworten: „*Ich bin...*“. Wie beim echten Memoryspiel ist ein Paar gefunden, wenn die Antworten identisch sind; wenn nicht, ist das andere Kind an der Reihe. Beim Memoryspielen – unabhängig davon, welche Variante gespielt wird – prägen sich die Kinder durch die ständigen Wiederholungen Bedeutung, Aussprache und gegebenenfalls auch Rechtschreibung ein.

Die Anwendungsmöglichkeiten des Domino- oder Trimino-Spiels für Lexik und grammatische Strukturen sind auch sehr vielfältig. Das klassische **Domino-Spiel** besteht aus speziellen Steinen mit Augenzahlen. Wenn die klassische Form in ein Sprachlernspiel abgewandelt wird, enthalten die Dominosteine keine Augenzahlen, sondern meistens Wortpaare oder Wort-Bild- bzw. Satz-Bild-Paare. Mithilfe von

unserem „Wetter-Domino“ üben die Kinder Wörter und Strukturen zum Thema „Wetter“ ein und entwickeln ihre Lesefertigkeit. Auch die mündliche Sprachrezeption wird gefördert, indem sie die durch die Lehrperson vorgeführten Spielregeln verstehen und ihr Verstehen durch Teilnahme am Spiel belegen.

Trimino ist auch ein Legespiel, dessen Spielanleitung dem Domino-Spiel ähnlich ist, deshalb gilt es als eine erweiterte Variante des Dominospiels. Trimino-Steine sind aber dreieckig und haben dementsprechend mehr Kanten. Auf den Trimino-Steinen zum Thema „Körperteile“ befinden sich aber nicht Zahlen, sondern Wörter und Bilder. Während des Spiels ordnen die Kinder Körperteile den richtigen Bildern zu und sprechen dabei die Namen der Körperteile richtig aus. Triminos lassen sich am besten in Paaren oder in Gruppen spielen, wo die Kinder gemeinsam mit den anderen die richtige Lösung aushandeln können.

Bingo ist ursprünglich ein Lotteriespiel, aber es eignet sich im Fremdsprachenunterricht hervorragend zum Vertiefen von Wortschatz und macht obendrein Spaß. Außer Zahlen (Zahlen-Bingo) kann man mit Bingo auch Buchstaben (Buchstaben-Bingo) oder Wörter (Wort-Bingo) üben. Ein klassischer Bingo-Spielschein ist ein Quadrat mit neun Feldern. Das „Oktopus-Bingo“ ist ein Buchstaben-Bingo, das die Namen verschiedener Meerestiere aber nicht in der klassischen Bingo-Form behandelt. Zu Beginn bekommt jedes Kind eine Kopie des Oktopus-Bingo. Die Lehrperson nennt nacheinander einzelne Buchstaben. Wenn ein Kind die Buchstaben auf seinem Spielschein entdeckt, malt es diese aus oder kreist sie ein. Sobald ein Kind ein komplettes Wort bunt gemalt hat, ruft es „Bingo!“ und liest sein Wort vor. Während des Spiels lernen die Kinder einzelne Buchstaben differenziert verstehen, üben die Namen und die Rechtschreibung verschiedener Meerestiere ein und können die Namen verschiedener Meerestiere korrekt aussprechen.

Buchstabensalat ist ein beliebtes Buchstabenspiel, das vor allem zur Unterstützung beim Lesenlernen, aber auch zum Training der korrekten Schreibweise eingesetzt wird. Hier handelt es sich um einen Buchstabenmix, in dem die einzelnen Buchstaben der Wörter durcheinandergeraten sind. Ziel ist es, das richtige Wort zu finden und es aufzuschreiben. Im Material „Wunderblume“ sind Blumennamen als Buchstabensalat angegeben (Abbildung 3). Die Bilder helfen den Kindern, das richtige Wort zu finden.

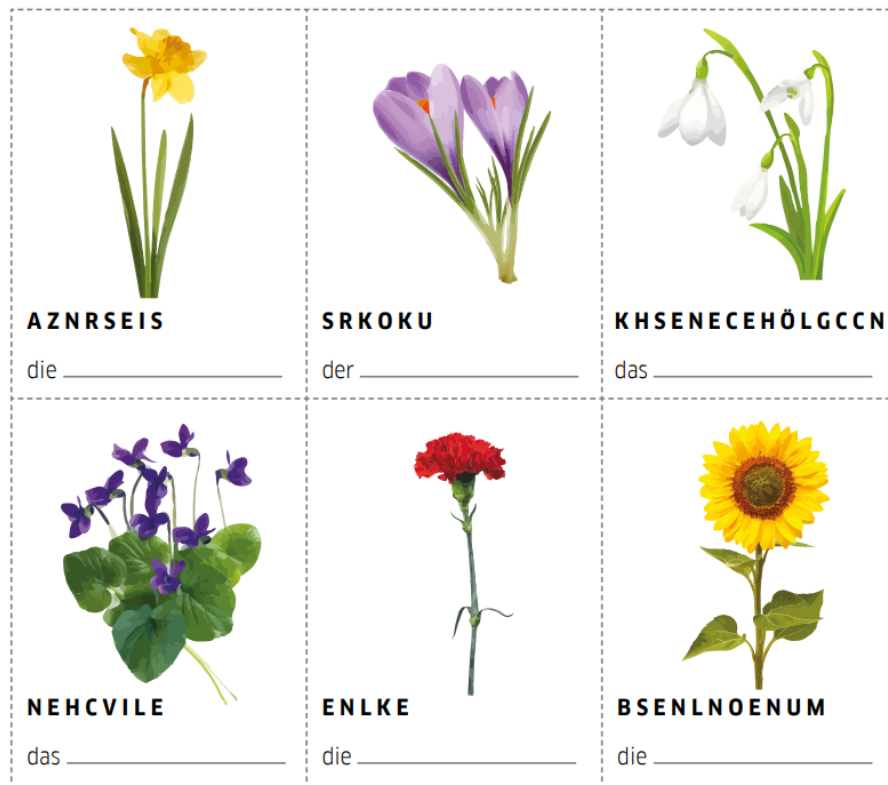


Abbildung 3: Buchstabensalat (Materialien Wunderblume)

Eine weitere Form des Buchstabenmix bieten **Suchsel**. Sie sind Suchrätsel, die in erster Linie in der Grundschule verwendet werden. Es handelt sich um ein Gitternetz, dessen Grundform meistens rechteckig oder quadratisch ist. Allerdings ist es durchaus auch möglich, dieses Gitternetz in einen Kreis, ein Oval oder in eine andere Form, beispielsweise eine Pflanze oder ein Tier zu zeichnen. Die Kinder müssen die im Gitternetz versteckten bekannten Wörter finden. Als Hilfe können die versteckten Wörter unterhalb des Buchstabenfeldes aufgelistet werden. Es kann auch variiert werden, ob die im Text versteckten Wörter vorwärts oder rückwärts, von oben nach unten und umgekehrt oder diagonal geschrieben stehen sollen. Im Material befinden sich zwei Suchsel in der klassischen rechteckigen Grundform zu den Themen „Blumennamen“ und „Schulsachen“. Die Kinder können die zu den Themen passenden Wörter wiederholen, indem sie sie im Gitternetz identifizieren und korrekt abschreiben.

Kinder mögen in der Regel Rätselaufgaben, die den Lern- und Denkspielen zuzuordnen sind. Sie sind überwiegend kognitiv ausgerichtet und vermitteln Wissen. Eine beliebte Rätselform im Fremdsprachenunterricht ist das **Kreuzworträtsel**. Es dient der Erweiterung des Wortschatzes und dem Training der Rechtschreibung. Die zu ratenden Begriffe werden meistens umschrieben, deshalb ist es von großer Bedeutung, dass die Umschreibungen sprachlich so formuliert werden, dass die Kinder sie

verstehen. Mit einem Kreuzworträtsel können die Kinder in diesem Material die Namen der Körperteile einüben.

Als **Lückentext** wird ein Text bezeichnet, bei dem einzelne Buchstaben, Silben, Wörter oder Wortfolgen ausgelassen wurden, wodurch Lücken entstehen. Diese Lücken müssen geschlossen werden, d. h. die Lernenden sollen die fehlenden Buchstaben, Silben, Wörter oder Wortfolgen wieder an der richtigen Stelle und in der richtigen Form einsetzen. Das Ausfüllen von Lückentexten erfordert ein ausreichendes Lese- und Textverständnis sowie eine umfassende Kenntnis des entsprechenden Wortschatzes. Mit einem Lückentext kann auch neuer Wortschatz oder eine neue grammatische Struktur eingeübt werden. In unserem Material soll ein Gedicht mit den fehlenden Wörtern ergänzt werden.

Die Lese- und Schreibfertigkeit können durch zahlreiche Aktivitäten trainiert werden, wie durch Lesedomino, Bildgedicht und offene Diktatformen, wie beispielsweise Maldiktat oder Laufdiktat.

Lesedominos sind motivierende Materialien, die den Erwerb von Lesekompetenzen initiieren und das sinnerfassende Lesen trainieren. Der Ablauf entspricht dem klassischen „Domino“ (s. oben). Dieses Lesespiel dient dem Lesetraining auf Wort-, Satz-, und Textebene. Außer dem bereits erläuterten Wetter-Domino gibt es im Material auch ein Lesedomino zu den Schulsachen (Abbildung 4). In diesem Fall trainieren die Kinder neben dem Lesen auch die korrekte Aussprache bzw. das Hörverstehen, da das Lesedomino in der Gruppe gespielt wird.



Abbildung 4: Lesedomino (Materialien Stiftehalter)

Bei **Bildgedichten** können die Kinder ihre Kreativität ausüben, weil dabei der Fantasie keine Grenzen gesetzt sind. Bildgedichte sind etwas ganz Besonderes. Die Autor*innen solcher Gedichte schreiben nicht in Strophen und die Verse müssen sich

auch nicht reimen. Stattdessen werden einzelne Buchstaben und Wörter herausgegriffen und es wird eine Art „Wörterbild“ gestaltet. Bildgedichte werden auch Figurengedichte genannt, weil sie typographisch eine Figur abbilden. Ein bekanntes, oft zitiertes deutsches Beispiel für Bildgedichte ist das berühmte Apfel-Gedicht von Reinhard Döhl (Abbildung 5):



Abbildung 5: Apfel von Reinhard Döhl (1972)

Man kann schon an der Form erkennen, dass es um einen (vereinfachten) Apfel geht. Döhl wiederholte innerhalb des vereinfachten Apfel-Umrisses das Wort Apfel so lange, bis es tatsächlich die Form eines Apfels erreichte. Wenn man ganz genau hinschaut, findet man ein anderes Wort, dass sich im Apfel versteckt hat: den Wurm. Deshalb hat das Gedicht den Titel „Apfel mit Wurm“. Den Text entwarf Döhl 1965 ursprünglich für die Bildseite einer Postkarte.

Mit Bildgedichten können die Kinder ihren Wortschatz vertiefen und die korrekte Rechtschreibung trainieren. Im Modul „Wunderblume“ gestalten die Kinder mit dem Wortschatz (einzelnen Wörtern und Buchstaben) ein Frühlingsbild.

Diktatformen in „klassischer Form“ gelten oft als langweilige und uneffektive Rechtschreibübungen. Um sie effektiv und anregend zu gestalten, sollten sog. offene Diktatformen verwendet werden, die den Lernenden auch Spaß machen (Sárvári 2022b: 113). Bewährte Beispiele für offene Diktatformen sind das Mal-, das Hüpf- und das Laufdiktat, infolgedessen entschieden wir uns auch für diese Formen in unserem Material. Dabei werden Hörverstehen, Merk- und Konzentrationsfähigkeit sowie Feinmotorik entwickelt.

Bei einem **Maldiktat** entsteht unter Anleitung ein einfaches Bild meistens in verschiedenen Farben. Die Kinder sollen den Ansagen der Lehrperson ganz genau zuhören bzw. den angegebenen Text ganz genau lesen, um zu verstehen, was in welcher Farbe zu zeichnen ist und wo es sich auf dem Bild befinden soll. Das Material beinhaltet mehrere Maldiktate. In einem Maldiktat arbeiten die Kinder in Paaren und zeichnen ein

Monster. Sie enträtseln zuerst einen Text, um zu erfahren, wie das Monster aussieht. Dann malen sie anhand des Textes zu zweit das Monster. Dabei üben sie die Namen der Körperteile, die Farben und die Zahlen. Im anderen Maldiktat geht es darum, Textinformationen in Bildsequenzen zu verwandeln.

Beim **Hüpfdiktat** „hüpfen“ die Kinder nach Vorgabe auf verschiedene Wörter und schreiben sie ab, was dann am Ende einen Satz ergibt. Ein Hüpfdiktat schult die Konzentration und Aufmerksamkeit und trainiert das genaue Abschreiben. Ein Beispiel dafür führt das Modul „Regenmacher“ an, wobei die Kinder Wörter und Ausdrücke zum Thema „Wetter“ einüben und Informationen über das Aprilwetter bekommen.

Das **Lauf- oder Schleichdiktat** ist eine bewegungsreiche offene Diktatform. Es ist eine beliebte Übung in der Grundschule, um die Rechtschreibung zu lernen. Der Text wird an verschiedenen Stellen im Klassenraum aufgehängt oder abgelegt – er kann beispielsweise an die Wand geklebt oder auf die Fensterbank gelegt werden. Die Kinder arbeiten allein, in Paaren oder in Gruppen. Das Kind / ein Kind aus der Gruppe geht zum Text und merkt sich einen Teil (nur einige Wörter oder auch einen Satz). Es kann den zu merkenden Teil dabei entweder einige Male laut sprechen oder auch still für sich lesen. Danach geht das Kind zu seinem Arbeitsplatz und schreibt den Textteil aus dem Gedächtnis auf. Wenn das Laufdiktat in Paaren oder Gruppen durchgeführt wird, diktiert das Kind seinem Partner / seiner Partnerin den Textteil aus dem Gedächtnis. Diesen Vorgang wiederholen die Kinder so lange, bis sie den ganzen Text abgeschrieben haben. Am Ende werden Originaltext und Abschrift miteinander verglichen. Die Bewegung sorgt dafür, dass sich das Gelernte besser im Gehirn verfestigt. Diese Diktatform ist besonders für visuelle und motorische Lerntypen geeignet. Das Modul „Oktopus“ bietet ein mögliches Laufdiktat, bei dem die Kinder einen Steckbrief mit Hilfe der im Klassenzimmer verteilten Informationen ergänzen.

Die Materialien beinhalten weitere zahlreiche Aktivitäten, die dem großen Bewegungsdrang von Kindern in der Primarstufe gerecht werden. Dazu gehören z. B. Bewegungslieder, Bewegungsspiele, Fangspiel, Laufdiktat, Fingerspiele, Körperpercussion oder das bereits erwähnte lebendige Memory.

Lernen durch **Bewegung** ist einer der besten Lernwege für Kinder, weil einerseits Lerninhalte, die mit Bewegung gelernt werden, effektiver im Gedächtnis gefestigt werden; andererseits können Kinder ihren natürlichen Bewegungsdrang ausleben. Bewegungslieder und Mitmachgeschichten ermuntern die Kinder zum Mit- und Nachsprechen, aber nicht alle Spiele sind für einen Einsatz im frühen Fremdsprachenunterricht geeignet. Demzufolge orientierten wir uns bei der Auswahl der Bewegungsspiele an den von Lundquist-Mog und Widlok (2015: 126) vorgeschlagenen Kriterien:

- Wortschatz und Thema müssen zum Alter und zum Alltag der Kinder passen.
- Der Wortschatz muss durch Gestik, Mimik und/oder Gegenstände verstehbar werden.
- Bewegungs- und Spielabläufe müssen klar strukturiert und nachvollziehbar sein.
- Rhythmus und Melodie sollten einprägsam sein und die Ausspracheschulung fördern.

Unter den angebotenen Materialien befinden sich auch Ideen zur **Körperpercussion** (Abbildung 6). Sie findet insbesondere in der Grundschule viele Einsatzmöglichkeiten und wird aufgrund ihrer Zugänglichkeit (der Körper steht den Kindern immer zur Verfügung) häufig in der Musikausbildung verwendet. Aber das Spiel mit den Körperinstrumenten eignet sich auch hervorragend für den (frühen) Fremdsprachenunterricht zur Aktivierung, als Warm-Up oder eben als Phasentrenner.

Bastelspaß Vorlage „Gewittermusik Körperpercussion“  GOETHE INSTITUT	
Text	Bewegung
<i>Der Wind weht stark.</i>	die Handflächen aneinander reiben
<i>Es beginnt zu regnen...</i>	langsam mit den Fingern schnipsen
<i>..., der Regen wird stärker.</i>	lauter und schneller schnipsen
<i>Der Regen wird zu einem Starkregen.</i>	abwechselnd mit den Händen auf die Oberschenkel patschen; erst leise, dann lauter
<i>Weit weg beginnt es zu donnern,</i>	klatschen; erst leise, dann lauter
<i>dann wird der Donner immer lauter und stärker.</i>	laut klatschen und dazu abwechselnd mit den Beinen auf den Boden stampfen
<i>Der Donner verzieht sich langsam.</i>	abwechselnd mit den Händen auf die Oberschenkel patschen; erst laut, dann immer leiser werden
<i>Auch der Regen wird weniger.</i>	schnipsen, immer leiser werden
<i>Dann hört man nur noch den Wind ...</i>	die Handflächen aneinander reiben
<i>... der schließlich auch zur Ruhe kommt.</i>	langsamer reiben, bis zur Stille

Abbildung 6: Körperpercussion (Material Regenmacher)

Fangspiele gehören zu den Lieblingsspielen von Kindern. Sie sind unterhaltsam und abwechslungsreich. Ein weiterer Vorteil ist, dass wir für Fangspiele in der Regel keinerlei Spielutensilien brauchen. Im Modul „Oktopus“ können die Kinder das

Krackenfängen ausprobieren. Durch dieses Spiel werden Hörverstehen, Geschicklichkeit und schnelle Reaktionsfähigkeit trainiert.

Fingerspiele sind spielerische Aktivitäten, bei denen eine kleine Handlung mit Hilfe der Finger der Hand vorgeführt wird. Die Finger übernehmen die Rolle von Personen, Tieren oder Dingen, die im Reim vorkommen. Fingerspiele machen nicht nur Spaß, sie fördern auch die Motorik der Hände und die Merk- und Konzentrationsfähigkeit der Kinder. Sie sind wertvolle Hilfen für die Sprachförderung, weil sie spielerisch den Wortschatz der Kinder erweitern und ihnen die richtige Satzbildung, den Satzbau und die Sprachmelodie vermitteln.

Schließlich haben die Kinder auch die Möglichkeit, ihre Kreativität auf unterschiedliche Art und Weise auszuüben, wie beispielsweise in einem Malspiel oder dem bereits erwähnten Bildgedicht. Diese Aktivitäten fördern sowohl die bildnerische als auch die sprachliche Entwicklung der Kinder. Zu den **Malspielen** gehören oft auch Malreime, d. h. kleine rhythmische Verse, die das Entstehen einer Zeichnung oder eine Schwungübung sprachlich begleiten. Im Idealfall wird zur Durchführung ein großes Plakat an die Wand geheftet, vor dem alle Kinder im Halbkreis sitzen, sodass jedes Kind eine gute Sicht auf das Bild hat. Die Lehrperson zeichnet langsam einen Strich nach dem anderen und spricht dazu die passenden Verszeilen auf. Die Kinder fokussieren ihren Blick auf jeden neu entstehenden Bildteil und hören gleichzeitig die passende Verszeile. Wenn das Gesamtbild fertig ist, werden die Kinder selbst aktiv, indem sie gemeinsam mit der Lehrperson sprechen und malen. Auch diese Aktivität dient der Förderung des Hör-Seh-Verstehens und der Sprachproduktion.

Alle der vorgestellten Materialien können unabhängig voneinander eingesetzt werden, da die Aktivitäten nicht aufeinander aufbauen. Insofern es vorgegebene Lösungen gibt, sind diese dem Material beigelegt. Dies erleichtert einerseits die Arbeit der Lehrenden, andererseits fördert es die Autonomie der kleinen Lernenden, die ihre Lösungsvorschläge selbst vergleichen und eventuell korrigieren können. Die Entscheidungen über den Einsatz der Materialien (wie viele Aktivitäten zu einer Bastelarbeit; in welcher Reihenfolge; in welcher Intensität usw.) wird den Lehrenden überlassen. Anzumerken sei an dieser Stelle, dass sich die Materialien auch gut für offene Lernformen, wie z. B. Stationenlernen, eignen.

5. Erstes Feedback

Im Rahmen des einwöchigen Sommerkurses „Deutsch zum Anfassen“ des Goethe-Instituts Budapest im Sommer 2022 hatten die Kursteilnehmenden die Möglichkeit u. a. auch dieses Material kennenzulernen. Im Sinne des ESRA-Modells⁵ sammelten die Deutschlehrenden zuerst Erfahrungen zum Thema „Wunderblume“. Nach einem kurzen einführenden Gespräch über den Einsatz von Bastelarbeiten im DaF-Unterricht wurden als Einstieg die Bewegungsspiele „Wie die Blumen im Garten“ und „Blumengarten“ gespielt, die Teile des Materials bilden. Dann arbeiteten die Teilnehmenden in Gruppen in Form eines Stationenlernens und lösten die im Modul „Wunderblume“ angebotenen Aufgaben. Danach wurden die Aktivitäten reflektiert. Anschließend wurde das Bastelvideo „Wunderblume“ gezeigt. Vor der Videosichtung fand eine Antizipationsphase statt, indem die Teilnehmenden überlegten, wie eine Wunderblume aussieht, warum sie Wunderblume genannt werden kann, was wir brauchen, wenn wir eine Wunderblume basteln möchten. Während der Präsentation überprüften sie ihre Hypothesen. Nach der Präsentation wurde besprochen, welche Vermutungen sich bestätigten. Als Abschluss wurden anhand der Anleitung Wunderblumen gebastelt.

Die weiteren Themen (Monster, Oktopus, Regenmacher, Stiftehalter) bearbeiteten die Deutschlehrenden wieder in Gruppen. Sie bereiteten ein Plakat zum jeweiligen Thema vor, indem sie die Teile des Materials darstellten und aus der Lehrerperspektive Vor- und Nachteile des Materials erörterten. In Wirbelgruppen wurden die Plakate präsentiert und über die Aufgaben reflektiert.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Materialien bei den Lehrenden großen Erfolg hatten. Sie hielten die Aufgaben für sehr vielfältig und motivierend. Es wurde hervorgehoben, dass viele Materialien auch Möglichkeiten der Binnendifferenzierung bieten. Die Teilnehmenden waren sich einig, dass die Bastelvideos auch ihnen helfen können, ihre Lehrer*innensprache bzw. ihren Fachwortschatz auf diesem Gebiet zu erweitern und zu vertiefen. Allgemein wurde festgestellt, dass die Kinder diese Produkte gerne basteln würden, obwohl die Lehrenden das Anfertigen einiger Bastelprodukte ein wenig kompliziert fanden. Sie hatten mehrere Vorschläge, mit welchen Themen sie die Bastelvideos verknüpfen könnten.

6. Fazit

Die Sprache ist das Tor zur Welt, dementsprechend wird der Sprachförderung eine zentrale Rolle in der kindlichen Entwicklung beigemessen. Auch im Fremdsprachenunterricht wird großer Wert auf die Förderung der kommunikativen Kompetenz gelegt. Das frühe Fremdsprachenlernen ist ein Spezialgebiet des Fremdsprachenunterrichts, weil Kinder anders lernen als Jugendliche oder Erwachsene. Zu den für Kinder geeigneten Lernwegen gehört das Lernen mit allen Sinnen. Bastelarbeiten bieten eine ideale Möglichkeit, dieses Prinzip mit einem pragmatischen, handlungsorientierten Vermittlungsansatz zu verbinden. Im vorliegenden Beitrag wurde erörtert, wie Kinder durch Basteln Zugang zur Sprache finden können. Am Beispiel von fünf Bastelvideos und den von uns dazu erstellten didaktisierten Materialien wurde gezeigt, wie Bastelarbeiten im frühen Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können. Nach einer kurzen theoretischen Einführung zur Bedeutung des Bastelns bzw. der Arbeit mit Videos im Fremdsprachenunterricht wurden methodisch-didaktische Anregungen formuliert sowie die ersten Feedbacks von Deutschlehrenden dargestellt, die im Rahmen einer Fortbildung das Material kennenlernen konnten.

Insgesamt zeigt sich, dass der Zugang zur Sprache durch Basteln ein kindgerechter Lernweg ist, weil er zur Förderung der kommunikativen Kompetenz der Lernenden beiträgt, indem er spielerisch den Wortschatz erweitert, die korrekte Aussprache schult, das Hör-Seh-Verstehen entwickelt und grammatische Strukturen einübt. Basteln macht Spaß, fördert die Konzentration und die Feinmotorik der Kinder. Die zu den Bastelvideos erstellten Sprachmaterialien motivieren die Kinder, erweitern bzw. vertiefen ihr Wissen über die jeweiligen Themen, fördern ihre Fertigkeiten und Kenntnisse und ermöglichen das fächerübergreifende, ganzheitliche Lernen.

Literatur

Primärliteratur

Döhl, Reinhard (1972): Apfel. In: Gomringer, Eugen (Hrsg.): Konkrete Poesie. Deutschsprachige Autoren. Anthologie. Stuttgart: Philipp Reclam junior, S. 38.
Goethe-Institut Budapest (2022): Bastelvideos. <https://www.goethe.de/ins/hu/de/spr/unt/kum/kin/bvid.html> (gesehen am 30.06.2022)

Sekundärliteratur

- Brandi, Marie-Luise (2000): Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen (= Fernstudieneinheit 13). Berlin / München / Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin / München / Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.
- Lundquist-Mog, Angelika / Widlok, Beate (2015): DaF für Kinder (= DLL. Deutsch lehren lernen 8). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Sárvári, Tünde (2022a): Früherwerb im DaF-Unterricht in Ungarn. Standardisierungsversuch für die Stufe vor A1 für Kinder. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Sárvári, Tünde (2022b): Über Sprachaneignung für (angehende) Sprachlehrende. Szeged: JGYFK.
- Schwerdtfeger, Inge C. (1989): Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.
- Ziebell, Barbara (2006): Leitlinie für erfolgreiche Lehrerfortbildung. In: Becker-Mrotzek, Michael / Bredel, Ursula / Günther, Hartmut (Hrsg.): Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Mehrsprachigkeit macht Schule 4. Köln: Gilles und Francke, S. 31–44.

Anmerkungen

1. Nähere Informationen darüber findet man unter https://www.bne-portal.de/file/2015_Roadmap_deutsch.pdf (gesehen am 30. 06. 2022).
2. CLIL ist die Abkürzung für „Content and Language Integrated Learning“. Auf Deutsch wird diese Lehrmethode als „Inhalts- und Sprachintegriertes Lernen“ oder „integriertes Sprachenlernen“ bezeichnet, wobei eine Fremdsprache zur Vermittlung des Unterrichtsstoffs eingesetzt wird.
3. Die fertigen Bastelarbeiten entstanden unter den geschickten Händen der Museumspädagogin Tünde András (Deák17 Galéria). <https://www.deak17galeria.hu/bemutakozas/> (gesehen am 30. 06. 2022)
4. Alle Bildmaterialien wurden von der Grafikerin Ágnes Vas erstellt.
5. Das ESRA-Modell ist eine Fortbildungskonzeption nach Ziebell (2006: 35). ESRA ist ein Mosaikwort, indem das E für Erfahrung, das S für Simulation/Selbsterfahrung, das R für Reflexion und das A für Auswertung/Anwendung stehen.

Lehrendenkompetenzen für den Umgang mit neuen Lernendengruppen an ungarischen Schulen

Herta Márki

1. Einleitung

In den vergangenen Jahrzehnten wurden die meisten Länder in Europa durch die zunehmende Mobilität der Menschen in vielen Bereichen, so auch im Bildungswesen vor große Herausforderungen gestellt. Eine besonders große Aufgabe bedeutet der Umgang mit Lernenden mit unterschiedlichen L1 an der Schule. Dieses Thema wird in der letzten Zeit aus mehreren Perspektiven erforscht (Bukus 2011; Caspari 2017; Dirim / Mecheril 2018; Feld-Knapp 2009; Gogolin 1994; Königs 2001; Perge 2018; Riemer 2017), wobei die neuen Erkenntnisse zum besseren Verständnis der Problematik und zur Erarbeitung möglicher Handlungspläne beitragen sollen. Dieser Beitrag fügt sich in diese fachliche Diskussion ein.

Seit der sogenannten Flüchtlingskrise von 2015¹ ist Ungarn immer stärker am Prozess der Migration beteiligt. Als Ergebnis dieses Phänomens nimmt die Zahl der Lernenden mit Migrationshintergrund an ungarischen Schulen zu, wobei ihre Inklusion sowohl die Institutionen als auch die Lehrenden vor neue Herausforderungen stellt (Ágoston 2009; Bukus 2011; Hajduk 2008; Illés / Medgyesi 2003; Jakab 2011; Schmidt 2014).

Die vorliegende Arbeit fokussiert auf die Lehrendenkompetenzen in Bezug auf den Umgang mit Lernergruppen mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen. Im Rahmen eines fremdsprachendidaktisch angelegten Dissertationsprojektes² habe ich mich mit der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden mit unterschiedlichen L1 beschäftigt. In diesem Projekt wurde der Frage nachgegangen, wie sich die Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 entfaltet, welche spezifischen Züge ihre Entwicklung im Allgemeinen aufweisen und wie diese Spezifika im Besonderen erfasst und beschrieben werden können. Dabei wurde auf die Perspektive der Lehrenden eingegangen, wie sich der Umgang der Lehrpersonen mit der individuellen Mehrsprachigkeit der Lernenden gestaltet. Im folgenden Beitrag wird auf die Ergebnisse dieser Arbeit zurückgegriffen und diese exemplarisch dargestellt.

Im Beitrag wird im ersten Schritt die Durchführung der Datenerhebung dargestellt, im zweiten Schritt wird die Datenanalyse der Ergebnisse gezeigt bzw. reflektiert. Der Beitrag endet mit einem Fazit.

2. Datenerhebung: Vorstellung des Datenerhebungsinstrumentes

In diesem Teil der Untersuchung des erwähnten Dissertationsprojektes steht die Perspektive der Lehrenden im Mittelpunkt. Hier wurde die Frage gestellt, welche Konzepte sich in der Wahrnehmung der Lehrpersonen in Bezug auf die individuelle Mehrsprachigkeit der Lernenden abzeichnen. Auf der Ebene der Lehrendenkompetenzen wurde hierbei darauf eingegangen, welche notwendigen Kompetenzen zur Inklusion und Förderung der Lernergruppen mit unterschiedlichen L1 zur Verfügung stehen sollten und inwiefern die Lehrenden im Rahmen der universitären Lehrer*innenausbildung für die Wahrnehmung dieser neuen Aufgabenbereiche vorbereitet werden. Im Folgenden wird dieser Teil der Forschung vorgestellt.

Die Zielgruppe setzte sich aus Lehrenden zusammen. Die Datenerhebung erfolgte mittels Fragebogen. Der Fragebogen setzte sich zum Ziel, einen Überblick darüber zu bekommen, vor welche Herausforderungen das Erscheinen dieser neuen Lernendengruppen das ungarische Schulsystem – und ganz besonders die Lehrenden – stellt.

Beim Fragebogen wurden Aussagen angeboten, die Proband*innen konnten auf einer Skala markieren, in welchem Maße sie sich von diesen betroffen fühlen. Dies trug dazu bei, einen Überblick über das Erscheinen dieser neuen Zielgruppe im ungarischen Schulsystem zu bekommen. Im Rahmen dieser Forschung wurden 104 Fragebögen online in einem Google-Formular ausgefüllt. Bei der Befragung wurden Aussagen angeboten, die Proband*innen konnten auf einer Skala zwischen 1 und 5 markieren, in welchem Maße sie sich von diesen betroffen fühlen.

Die Datenerhebung mittels Fragebögen umfasste thematisch fünf Kategorien, denen die Aussagen zugeordnet werden (s. Fragebogen im Anhang):

- das Erscheinen der betreffenden neuen Zielgruppe im ungarischen Schulsystem (Aussagen 1, 4, 5, 7 und 8)
- das Unterrichten von ausländischen Lernenden als Teil der Lehrer*innenausbildung (Aussagen 2 und 3)
- das Unterrichten von ausländischen Lernenden als neuer Aufgabenbereich für Lehrende (Aussagen 6 und 9)

- Handlungspläne für das Unterrichten von Sprachen (Aussagen 10, 11, 12, 13, 14, 15 und 16)
- konkrete Beispiele für Lernschwierigkeiten (Aussage 17).

Dieser Teil der Forschung des Dissertationsprojektes wurde in drei Schritten durchgeführt. Im ersten Schritt wurde der Fragebogen zusammengestellt. Bei der Zusammenstellung wurde auf die einschlägige Fachliteratur (Caspari/Klippel/Legutke/Schramm 2016; Riemer 2010, 2014) bzw. auf die Ergebnisse eines Pilotprojektes (s. detaillierter bei Márki 2020) Bezug genommen. Im zweiten Schritt wurde die Datenerhebung durchgeführt und im dritten Schritt wurden die Ergebnisse ausgewertet.

3. Datenanalyse der Ergebnisse des Fragebogens

Der Fragebogen umfasste fünf Kategorien (s. Kapitel 2). Die Ergebnisse wurden in einem Google-Forms-Dokument gespeichert und die Antworten in Form von Diagrammen transparent gemacht. Der Fragebogen wurde von Sprachlehrenden ausgefüllt, aus diesem Grund wurden die Abbildungen in ungarischer Sprache beibehalten. Die Übersetzung des Fragebogens befindet sich im Anhang.

Der erste Teil der Befragung umfasste einige Daten über die Berufserfahrung (s. Abbildung 1). 54,8% der Befragten verfügen über mehr als 10 Jahre Berufserfahrung. 23,1% der Lehrenden berichteten darüber, dass sie zwischen 5 und 10 Jahre als Lehrperson arbeiten; 22,1% weniger als 5 Jahre als Lehrende berufstätig sind. Daraus folgt, dass ein großer Anteil der befragten Lehrenden (77,9%) seit mehr als 5 Jahren als Sprachlehrende unterrichten und ihre Aussagen auf langjährigen Unterrichtserfahrungen beruhen.

Es wurde der Frage nachgegangen, ob die Lehrenden sprachlich homogene oder heterogene Gruppen unterrichten. Es gibt immer mehr heterogene Lerngruppen in den Klassenräumen und mehr als die Hälfte der Befragten (53,9%) bestätigten das (s. Abbildung 2).

Europa ist aus migrationssoziologischer Sicht spätestens seit Ende des Zweiten Weltkriegs ein Immigrationskontinent. Dabei wird unser Zeitalter zunehmend durch die Migration nach Europa aus weit entfernt liegenden Ländern, z. B. aus dem asiatischen, dem afrikanischen oder dem nahöstlichen Raum geprägt. Ungarn wird bei dieser Entwicklung als Transitland genutzt, das eine Brücke in die Einwanderungsländer bietet und in dem sich die Migrant*innen kurz aufhalten. In den letzten Jahren zeichnet sich

allerdings als neue Tendenz ab, dass es immer mehr Menschen gibt, die nicht nur einen kurzen Aufenthalt in diesem Land planen, sondern sich auch für längere Zeit niederlassen und einrichten wollen (Bukus 2011, Márki 2019).

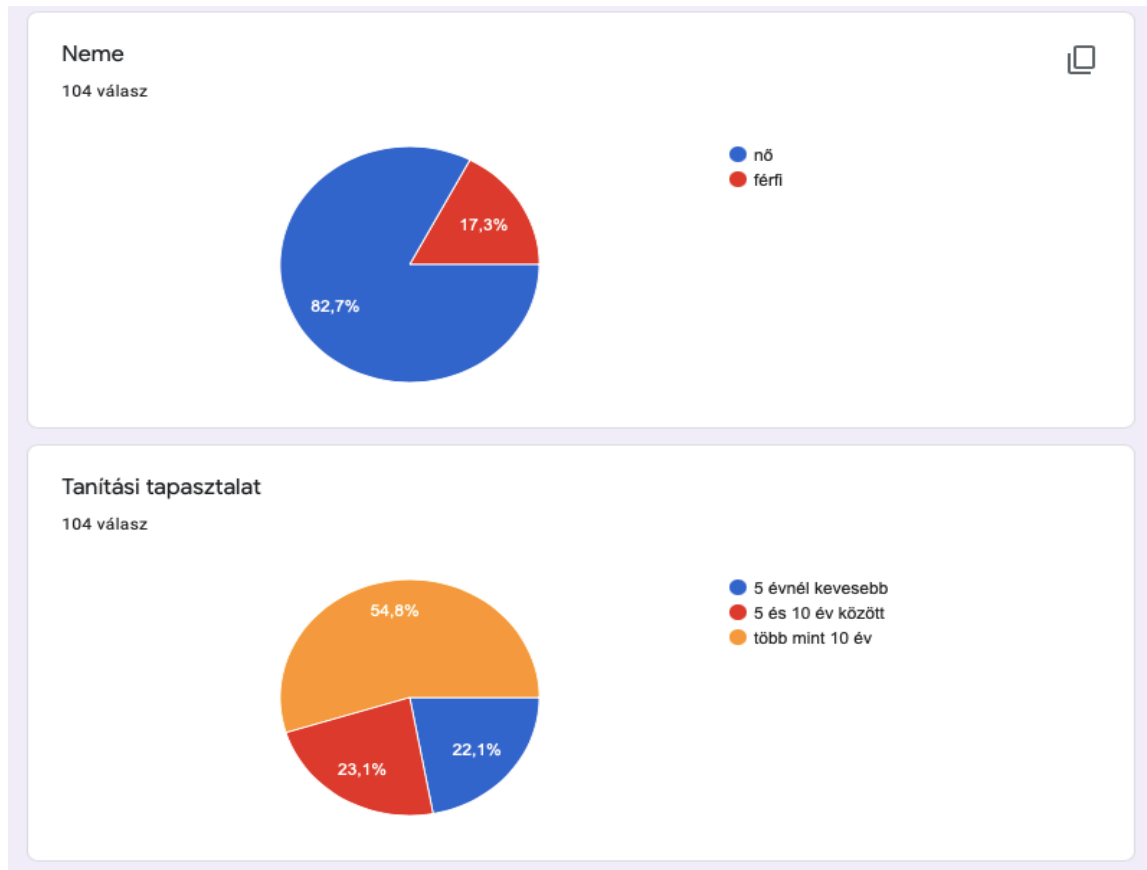


Abbildung 1: Geschlecht und Berufserfahrung

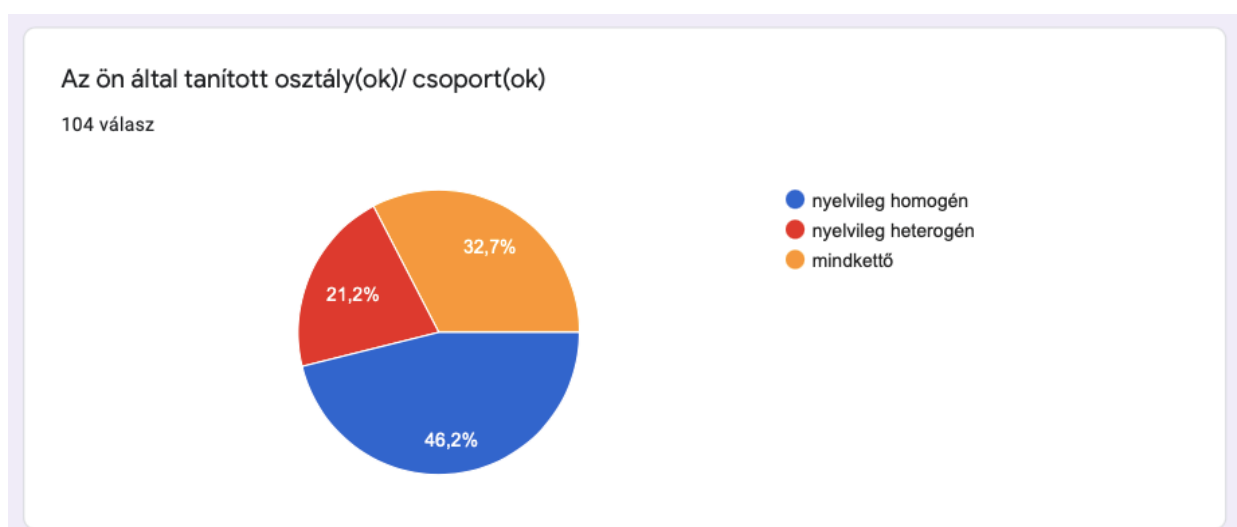


Abbildung 2: Heterogene bzw. homogene Gruppen

Die Folgen dieses Prozesses zeigen sich auch an der steigenden Anzahl anderssprachiger Lernender im ungarischen Schulsystem. Die Aussagen des Fragebogens beziehen sich auf die einzelnen Lehrenden und werden anschließend auf der Kategorieebene in Beziehung gesetzt. Diese Kategorien wurden im zweiten Abschnitt bestimmt, denen die Aussagen zugeordnet werden können. Auf jeder Kategorieebene wurden weitere Analysen in Bezug auf den Durchschnitt, die Streuung und die Häufigkeit durchgeführt (s. Tabellen).

Kategorie 1: Das Erscheinen der neuen Lerngruppe mit unterschiedlichen L1 im ungarischen Schulsystem

Die erste Kategorie beruht auf dem Erscheinen der betreffenden neuen Zielgruppe im ungarischen Schulsystem. Diese Kategorie umfasst die folgenden Aussagen:

- das Erscheinen von Lernenden mit unterschiedlichen L1
- die Inklusion von Lernenden mit unterschiedlichen L1 in das ungarische Schulsystem
- Sonderbehandlung von Lernenden mit unterschiedlichen L1
- die Inklusion von Lernenden mit unterschiedlichen L1 – Aufgabe aller Lehrenden
- positiver Einfluss der Mehrsprachigkeit von Lernenden mit unterschiedlichen L1.

Aus Abbildung 3 geht hervor, dass 61,5% der Befragten dieses Phänomen bislang beobachtet haben:

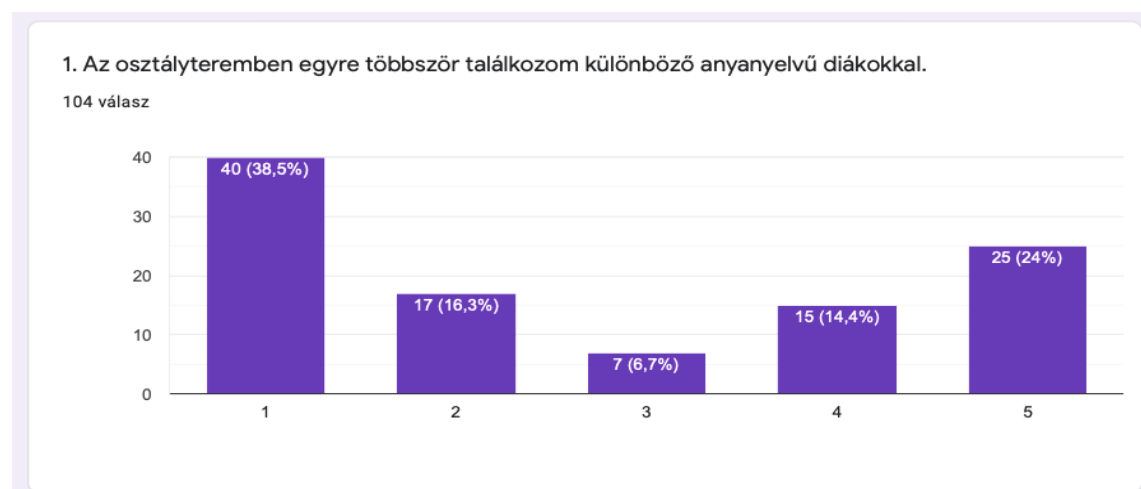


Abbildung 3: Erscheinen von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an der Schule

Die gesellschaftlichen Veränderungen in der Welt beeinflussen die Bildung. Inklusion in die und Partizipation an der Bildung für ausländische Lernende sollte für jede und jeden sichergestellt werden. Inklusion heißt, „Akzeptanz jeglicher Unterschiedlichkeit, verbunden mit dem Ziel, diese Vielfältigkeit im Sinne eines Lernzuwachses zu nutzen“ (Bär 2017:13). 61,4% der Lehrenden finden, dass die Inklusion der anderssprachigen Lernenden in das ungarische Schulsystem schwierig ist (s. Abbildung 4):



Abbildung 4: Meinungen zur Inklusion von anderssprachigen Lernenden

Die nächste Frage bezieht sich darauf, inwiefern es die Lehrenden für wichtig halten, eine Sonderbehandlung für anderssprachige Lernende anzubieten. 65% der Befragten würden das unterstützen (s. Abbildung 5). Die Frage, wessen Verantwortung es ist, die Inklusion der anderssprachigen Lernenden zu verwirklichen, wird immer häufiger diskutiert. Dieses Thema ist relativ neu in Ungarn und bekommt im Allgemeinen wenig Aufmerksamkeit. Aus diesem Grund sind die Ergebnisse der Forschung von großer Bedeutung: auch wenn diese Problematik staatlich nicht geregelt ist, ist dieses Phänomen sehr vielen praktizierenden Lehrenden bekannt.



Abbildung 5: Sonderbehandlung für anderssprachige Lernende

Die ungarische Sprache ist nicht nur für Kommunikationszwecke wichtig, sondern auch die einzige Bildungssprache in Ungarn. Das erfordert von den Lernenden solide fachliche wie sprachliche Kenntnisse im Ungarischen, wobei sich die Frage stellt, wessen Aufgabe es ist, ein Konzept für die Inklusion von anderssprachigen Lernenden zu entwickeln. In Abbildung 6 zeigt sich, dass 57 Befragte denken, die Inklusion sei die Aufgabe jeder Lehrperson. Nur 5,8% der Informant*innen sind damit nicht oder gar nicht einverstanden (Gogolin 2010).

In sehr vielen Fällen erschwert eine schwach ausgeprägte Bildungssprache den erfolgreichen Bildungsweg. Wie schon angesprochen, gibt es unterschiedliche Konzepte zur sprachlichen Bildung von anderssprachigen Lernenden im englisch- bzw. deutschsprachigen Raum, die für diese Arbeit grundlegend sind. In Deutschland wurde das Konzept der durchgängigen Sprachbildung entwickelt, wo die schulsprachlichen und bildungssprachlichen Fähigkeiten zunehmend parallel aufgebaut werden. Die sprachliche Bildung beinhaltet die gesamte Bildungsbiographie der einzelnen Lernenden. Dauerhaftigkeit und Kontinuität sind die Bausteine dieses Konzeptes. Die Sprachförderung erfolgt nicht nur am Anfang des Lernprozesses, sondern sollte mit fachlichen Kenntnissen zunehmend aufgebaut werden (Döll 2013; Gogolin 2010). Diese neue Zielgruppe stellt das ungarische Schulsystem vor neue Herausforderungen: Die Arbeit mit Lernenden mit unterschiedlichen L1 bedeutet einen neuen Aufgabenbereich für Lehrende (s. Abbildung 6), wobei die Inklusion dieser Zielgruppe eine neue Aufgabe für jede Lehrperson darstellt. Mehr als die Hälfte der Befragten (70,2%) betrachten das Unterrichten dieser neuen Lerngruppe als eine neue Aufgabe

und haben ihre Betroffenheit mit einer 4 oder 5 markiert. Nur 3,8% der Lehrenden behaupten, dass sie sich davon noch gar nicht betroffen fühlen.

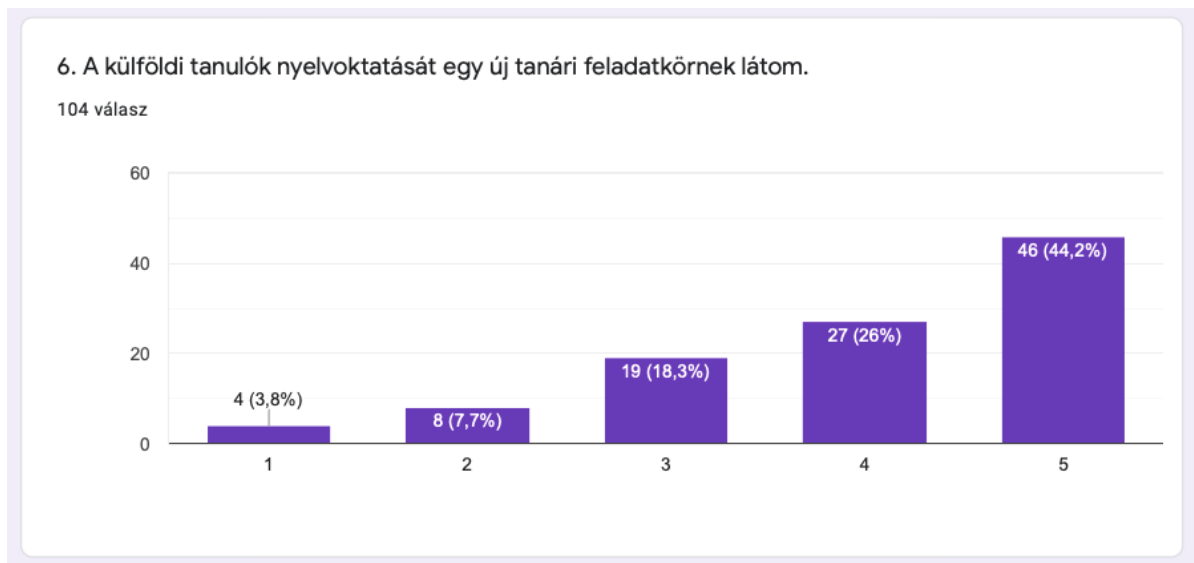


Abbildung 6: Neuer Aufgabenbereich für Lehrende

Der positive Einfluss des Erscheinens dieser Lerngruppe im Klassenraum wird durch die Antworten eindeutig bestätigt. Die anderssprachigen Lernenden verfügen über unterschiedliche Erstsprachen und haben im ungarischen Schulsystem die Möglichkeit, Ungarisch als Zweitsprache zu lernen. Leider wird das meistens wenig berücksichtigt, obwohl die Mehrsprachigkeit der Lernenden eine Bereicherung für die ganze Gruppe sein könnte. Daneben erweitert es den Horizont aller Lehrenden bzw. Lernenden, was durch die Antworten ebenfalls bestätigt wurde; da nur 8,6% der Befragten der Meinung sind, dass die mitgebrachte Mehrsprachigkeit der ausländischen Lernenden keinen positiven Einfluss auf die ungarischen Lernenden hat (Abbildung 7).

Auf der ersten Kategorieebene zeigt sich im Durchschnitt, dass die Anzahl der anderssprachigen Lernenden im Spiegel dieser Befragung um 50% gestiegen ist. Die Streuung lässt darauf schließen, dass die Hälfte der Befragten dieses Phänomen noch nicht kennt, was auch durch die relative Häufigkeit bestätigt wird. Andererseits denken Lehrende, die im schulischen Kontext anderssprachige Lernende unterrichten, dass die Inklusion dieser Lerngruppe die Aufgabe einer jeden Lehrperson ist, unabhängig vom unterrichteten Schulfach. Diese Aussagen gehören zum Erscheinen der neuen Zielgruppe im ungarischen Schulsystem (Kategorie 1 – eine Gesamtübersicht hierzu bietet Tabelle 1).

8. A külföldi tanulók által hozott többnyelvűség pozitív hatással van a magyar diákokra is.

104 válasz

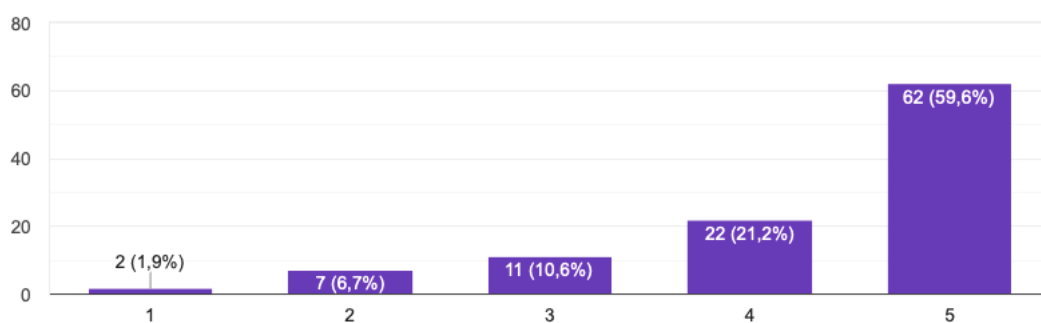


Abbildung 7: Positiver Einfluss von anderssprachigen Lernenden

Häufigkeit (%)					Aussage	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
38	16	7	14	24	1. Es kommt immer häufiger vor, dass ich Lernende mit unterschiedlichen L1 unterrichte.	2,69	1,66
28	34	35	3	1	4. Die Inklusion von ausländischen Lernenden in das ungarische Bildungssystem ist einfach.	2,16	0,90
13	23	22	26	16	5. Ich halte es für wichtig, Sonderbehandlung für ausländische Lernenden an den einzelnen Bildungsinstitutionen anzubieten.	3,11	1,28
3	3	17	22	55	7. Die Inklusion von ausländischen Lernenden ist eine Aufgabe für jede/n Lehrende/n unabhängig davon, welches Fach sie unterrichten.	4,23	1,03
2	7	11	21	60	8. Die von den ausländischen Lernenden mitgebrachten Mehrsprachigkeit hat einen positiven Einfluss auf die ungarischen Lernenden.	4,30	1,03

Tabelle 1: Gesamtübersicht Kategorie 1

Kategorie 2: Das Unterrichten von anderssprachigen Lernenden als Teil der Lehrer*innenausbildung

Diese Kategorie umfasst die folgenden Aussagen:

- die Beschäftigung mit Unterrichten von ausländischen Lernenden im Studium
- die Bedeutung dieses Themas in der Lehrer*innenausbildung.

Das Erscheinen der neuen Zielgruppe hat grundlegende Auswirkungen auf den Unterricht. Aus diesem Grund sind das Unterrichten und die Inklusion von anderssprachigen Lernenden mit neuen Aufgaben für Lehrende zu verbinden. Die Klassen sind vielfältig, worauf die Lehrenden vorbereitet werden sollten. Es kommt jedoch selten vor, dass sich Lehramtsstudierende mit aktuellen Themen zu gesellschaftlichen Entwicklungen auseinandersetzen. Inwiefern dies zurzeit Teil der Ausbildung ist bzw. für wichtig gehalten wird, zeigt die Abbildungen 8.

62,5% der Befragten lernen in ihrer Ausbildung gar nichts über das Unterrichten von anderssprachigen Lernenden, obwohl Vielfalt und Heterogenität im Klassenraum ein wichtiger Bestandteil der Lehrer*innenausbildung sein sollten (s. Abbildung 8). 27,9% der Lehrenden berichten darüber, dass dieses Thema in ihrem Studium teilweise erscheint. Die Lehrpersonen sollten für diese Aufgabe sensibilisiert werden, was auch durch die Ergebnisse der Befragung bestätigt wurde.

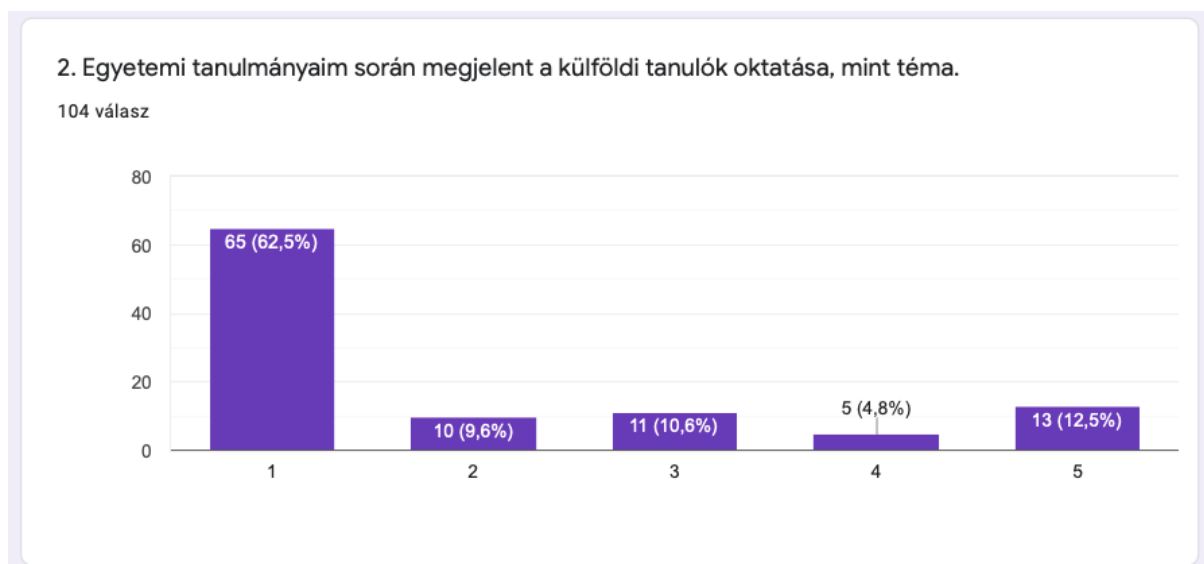


Abbildung 8: Das Unterrichten von anderssprachigen Lernenden in der Ausbildung

Auf der Kategorieebene zeigt sich, dass der Durchschnitt dieses Thema in der Lehrer*innenausbildung notwendig findet (3,94). Dies wird durch die Streuung

bestätigt (1,18). Die Streuung ist sehr niedrig, daraus folgt, dass nur ein kleiner Teil von den Durchschnittswerten abweicht. Die relative Häufigkeit stellt dar, dass 61,5% der Befragten ihre Betroffenheit mit einer 4 oder 5 markierten.

Häufigkeit (%)					Aussage	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
63	10	11	5	13	2. Das Unterrichten von ausländischen Lernenden erschien als Thema in meiner Ausbildung.	1,95	1,44
4	9	23	18	46	3. Ich halte es für wichtig, dass das Unterrichten von ausländischen Lernenden als eine Aufgabe von Lehrenden in der Lehrer*innenausbildung erscheint.	3,94	1,18

Tabelle 2: Gesamtübersicht Kategorie 2

Kategorie 3: Neuer Aufgabenbereich für Lehrende

Diese Kategorie umfasste die folgenden Aussagen:

- der Sprachunterricht für Lernende mit unterschiedlichen L1 ist ein neuer Aufgabenbereich für Lehrende
- Handlungspläne für das Unterrichten von ausländischen Lernenden.

Für Lehramtsstudierende bedeutet das Erscheinen dieser neuen Lerngruppe eine Herausforderung. Sie sollten sich mit aktuellen Themen wie Migration und kulturspezifische Sozialisation bzw. Mehrsprachigkeit auseinandersetzen, wozu Schulpläne entwickelt werden sollten, die auf diese Vielfältigkeit zielen (Mecheril et al. 2010; s. Abbildung 9). Für die Bewältigung der Lernprobleme könnten die Lehrpersonen Handlungspläne entwickeln. Die Lehrenden wurden befragt, ob sie Strategien zur Bewältigung der Schul- bzw. Lernsituationen anwenden. 28,8% der Befragten verfügen zurzeit über gar keine Methoden für das Unterrichten dieser neuen Lerngruppe. Aber insgesamt 58,3% der Lehrenden haben schon bewährte Methoden.

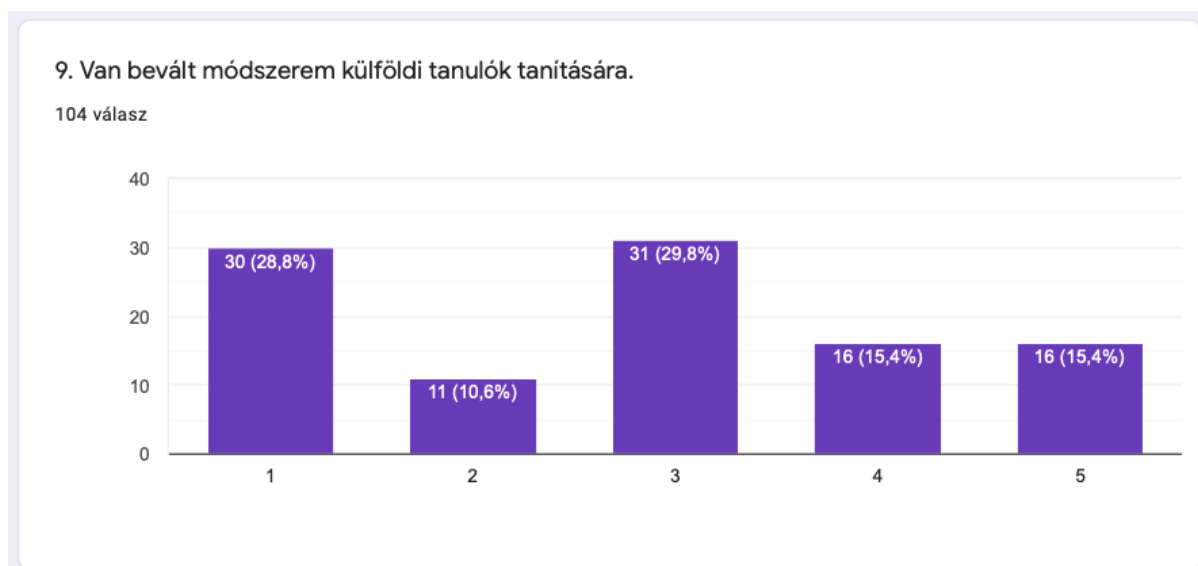


Abbildung 9: Handlungspläne für das Unterrichten von anderssprachigen Lernenden

Auf der Kategorieebene wird im Durchschnitt bestätigt, dass der Sprachunterricht für Lernende mit unterschiedlichen L1 eine neue Aufgabe für Lehrende darstellt. Über die bewährten Handlungspläne gibt es unterschiedliche Antworten. Obwohl die Situation, das Erscheinen dieser neuen Lerngruppe reflektiert wird, bestätigt die relative Häufigkeit, dass die Lehrenden auf diese Herausforderung noch gar nicht oder nur teilweise vorbereitet sind.

Häufigkeit (%)					Aussage	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
4	8	18	26	44	6. Der Sprachunterricht für ausländische Lernende ist ein neuer Aufgabenbereich für Lehrende.	3,99	1,14
29	11	30	15	15	9. Ich verfüge über bewährte Handlungspläne für das Unterrichten von ausländischen Lernenden.	2,78	1,41

Tabelle 3: Gesamtübersicht Kategorie 3

Kategorie 4: Handlungspläne für das Unterrichten von Sprachen

Diese Kategorie umfasste die folgenden Aussagen:

- Einbezug der Sprachen in den Unterricht
- die Erklärung der grammatischen Phänomene auf Ungarisch
- nur die Zielsprache im Unterricht

- Sprachvergleich im Unterricht
- Sprachvergleich im Bereich des Wortschatzes und im Bereich der Grammatik
- die Konzeptualisierung von Menge als Lernproblem.

Die heterogenen Gruppen stellen die Lehrpersonen vor neue Herausforderungen. Daher sollten entsprechende Handlungspläne erstellt werden, um den Bildungsweg der Schüler*innenschaft nachhaltig zu unterstützen.

Die Migrationsbewegungen prägen zunehmend unseren Alltag. Dies bietet den Schüler*innen die Möglichkeit, mit vielen Sprachen aufzuwachsen. Die Unterrichtssprache ist für den Schulerfolg in Ungarn entscheidend, und die zur Verfügung stehenden Sprachen im Klassenraum bedeuten eine große Bereicherung für alle, was von den Lehrenden auch bestätigt wird (s. Abbildung 7). Inwiefern sich die Lehrenden des Umgangs mit dieser Mehrsprachigkeit bewusst sind, kann noch diskutiert werden. Es gibt vorerst wenig Unterstützung vom Staat und bei vielen Lehrenden fehlt der reflektierte Umgang mit der eigenen L1. Dies zeigt sich durch die Ergebnisse zu der Frage, welche Handlungspläne die Lehrenden für die Arbeit mit dieser Zielgruppe benötigen. Die Daten beziehen sich auf den Einbezug der im Klassenraum zur Verfügung stehenden Sprachen, die für mehr als 80% der Befragten kein neues Phänomen mehr darstellen (s. Abbildung 10). Lernschwierigkeiten können sich in der ungarischen Sprache im Bereich des Wortschatzes sowie im Bereich der Grammatik manifestieren. Ein wichtiger Teil der Inklusion von anderssprachigen Lernenden kann die Überwindung von Sprachbarriere(n) sein. Die Abbildung zeigt, dass diese Frage unterschiedlich beantwortet wird, was damit zusammenhängen kann, dass die Lehrenden noch über keine bewährten Handlungspläne verfügen.



Abbildung 10: Einbezug der Sprachen im Klassenraum

Bemerkenswert ist, dass die Lehrenden den Sprachvergleich im Allgemeinen im Bereich des Wortschatzes anwenden (s. Abbildung 11). Wie Lehrende die lexikalische Kompetenz der Lernenden berücksichtigen, spielt eine wichtige Rolle in der Sprachentwicklung der Sprachlernenden. Eine wichtige Aufgabe des Sprachunterrichtes ist die Förderung von Lernstrategien zur Wortschatzarbeit (Ender 2007; Feld-Knapp 2020; Kertes 2019; Reder 2006, 2009; Neveling 2004; Offenhauser 2020).



Abbildung 11: Sprachvergleich im Bereich des Wortschatzes

Auf der Kategorieebene zeigen sich Unterschiede in den Handlungsplänen der Lehrenden (s. Tabelle 3 und 4). Der Durchschnitt zeigt, dass Sprachvergleich im Unterricht irgendwie erscheint. Sprachvergleich und dessen kontrastive Faktoren sind dazu wichtig, die eigene Sprache analysieren zu können bzw. mit den Verschiedenheiten zwischen Erst-, Zweit- bzw. Fremdsprache bewusst umgehen zu können. Sprachen können somit kontrastiv und systematisch gelernt und Kompetenzen zur Sprachverwendung gefördert werden. Aus der Tabelle 4 lässt sich entnehmen, dass dieser Aspekt den Lehrenden wichtig ist und sie Kontrastivität in der Wortschatz- oder in der Grammatikarbeit einsetzen.

Häufigkeit (%)					Aussage	Durchschnitt	Streuung
1	2	3	4	5			
18	12	15	27	28	10. Ich beziehe die von den Lernenden mitgebrachten Sprachen in den Unterricht ein.	3,35	1,46
20	26	21	13	19	11. Die grammatischen Phänomene erkläre ich unabhängig vom Sprachniveau der Gruppe auf Ungarisch.	2,86	1,40
14	11	26	36	13	12. Ich benutze nur die Zielsprache im Unterricht.	3,23	1,24

10	13	31	34	13	13. Ich benutze nur für Sprachvergleich andere Sprachen.	3,29	1,15
5	9	13	33	40	14. Es kommt oft vor, dass ich Sprachvergleich im Bereich des Wortschatzes mache.	3,95	1,15
9	14	19	28	30	15. Es kommt oft vor, dass ich Sprachvergleich im Bereich der Grammatik mache.	3,56	1,29
15	14	43	14	13	16. Im Sprachunterricht halte ich die Konzeptualisierung von Menge als ein Lernproblem.	2,94	1,19

Tabelle 4: Gesamtübersicht Kategorie 4

Die letzte Aussage bezog sich auf konkrete Lernschwierigkeiten im Sprachunterricht, was eine eigene Kategorie (Kategorie 5) bildet. Die Lehrenden wurden gefragt, ob sie konkrete Beispiele für sprachliche Erscheinungen nennen können, deren Aneignung die Lernenden vor Herausforderungen stellt. Lernschwierigkeiten können sich in unterschiedlichen Bereichen manifestieren. Diese letzte Frage war eine offene Frage, die Lehrenden haben beispielsweise die folgenden Themen benannt: Phraseologismen, Intonation, das Denken in der Fremdsprache, sprachliche Handlungsfähigkeit, Passiv usw.

Unterschiedliche Gebiete des Sprachunterrichtes werden benannt, wichtig ist dabei, die Rolle der Lehrperson. Mit den Lernschwierigkeiten soll bewusst umgegangen werden. Um sich als Lernende/r am schulischen Unterricht beteiligen zu können, hat man immer wieder mit unterschiedlichen Schwierigkeiten zu kämpfen. Die Lernschwierigkeiten von Lernenden im Allgemeinen sind von besonderer Bedeutung, weil sie eine persönliche Zuwendung der Lehrperson fordern. Ein/e Schüler/in kann während des Lernens Schwierigkeiten haben, wobei diese durchaus sprachlich bedingt sein können.

Die vorliegende Arbeit wurde durch die gegenwärtige bildungs- und sprachenpolitische Situation angeregt. Aufgrund der Auswertung der Daten können Tendenzen ausformuliert werden. Dadurch zeigt sich, dass die Inklusion in das ungarische Schulsystem von den Lehrpersonen als schwierig beurteilt wird. In der Einstellung der Lehrenden dieser Gruppe gegenüber zeigen sich große individuelle Unterschiede, die grundsätzlich auf ihr berufliches Selbstverständnis, d.h. wie sie ihre Lehrer*innenrolle verstehen und welche Aufgabenbereiche sie identifizieren, zurückgehen. Die Beschäftigung mit dieser Gruppe betrachten die Lehrenden nicht nur als eine spezifische Aufgabe für die Fremdsprachenlehrenden, sondern sie sind auch davon überzeugt, dass sich alle Lehrenden an dieser Arbeit beteiligen müssen. Diese

Arbeit der Lehrenden muss an jeder Schule institutionell und curricular unterstützt werden. Die Arbeit mit dieser Lerngruppe verlangt von den Lehrenden neue Handlungspläne. Das Erscheinen der neuen Zielgruppe verlangt von den Lehrenden erhöhte Flexibilität und Anpassungsfähigkeit bzw. Offenheit, die Vorkenntnisse und Bedürfnisse der Lernenden zu erschließen. Lehrende brauchen eine neue Sicht auf diese Lernenden. Diese dürfen keineswegs als Störfaktor wahrgenommen und behandelt werden – im Gegenteil: ihre Sprachen sind grundsätzlich als bereicherndes Lern- und Kenntnispotenzial für die einheimischen Lernenden zu betrachten. Mehrsprachigkeit und Vielfalt müssen als Normalität im Unterricht anerkannt und unterstützt werden.

4. Fazit

Dieser Beitrag setzte sich zum Ziel einen Einblick in die empirische Untersuchung zu bieten. Lernende mit unterschiedlichen L1 gelangen aus verschiedenen Gründen an ungarische Schulen. Sie leben in der Regel in einer Familie, die aus Zwang oder aus Sehnsucht nach besseren Möglichkeiten ihren Wohnort wechselte. Die Sprachlernenden aus migrierten bzw. geflüchteten Familien werden an staatlichen Institutionen in Ungarn eingeschult. Dieser neue Status bedeutet für sie, dass sie alle Unterrichtsangebote genau wie die einheimischen Lernenden wahrnehmen müssen, woraus folgt, dass sie auch weitere Fremdsprachen erlernen müssen. Das Erscheinen dieser Zielgruppe stellt die Lehrenden vor neue Herausforderungen, sodass die Arbeit mit dieser Zielgruppe von ihnen auch neue Handlungspläne verlangt. Für den Umgang mit Lernenden mit unterschiedlichen L1 müssen die Lehrenden unter institutionalisierten Rahmenbedingungen systematisch sensibilisiert und weitergebildet werden.

Literaturverzeichnis

- Ágoston, László (2009): Kínai lecke: A Magyar-Kínai Két Tanítási Nyelvű Iskola mint lehetőség. Budapest: DEMOS.
- Bär, Marcus (2017): Auf dem Weg zur inklusiven Schule – Mögliche Implikationen aus fremdsprachendidaktischer Perspektive. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): Inklusion. Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 10–20.

- Bukus, Beatrix (2011): Migráns tanulók a magyar közoktatásban. Esettanulmány. In: *Eruditio – Educatio*. 6, S. 72–98.
- Caspari, Daniela / Klippel, Friederike / Legutke, Michael K. / Schramm, Karen (Hrsg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen: Narr.
- Caspari, Daniela (2017): Differenzsensibler Fremdsprachenunterricht – eine Großbaustelle. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): *Inklusion. Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, S. 43–53.
- Dirim, İnci / Mecheril Paul (2018): *Heterogenität, Sprache(n), Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Döll, Marion (2013): Sprachdiagnostik und durchgängige Sprachbildung. Möglichkeiten der Feststellung sprachlicher Fähigkeiten mehrsprachiger Jugendlicher in der Sekundarstufe. In: Gogolin, Ingrid / Lange, Imke / Michel, Ute / Reich, H. Hans (Hrsg.): *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*, Bd. 9. Münster: FörMig Edition, S. 170–180.
- Ender, Andrea (2007): *Wortschatzerwerb und Strategieneinsatz bei mehrsprachigen Lernenden. Aktivierung von Wissen und erfolgreiche Verknüpfung beim Lesen auf Verständnis in einer Fremdsprache (= Mehrsprachigkeit und multiples Sprachenlernen 4)*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Feld-Knapp, Ilona (2009): Traditionen und neue Wege. Zur Sprachpolitik in Ungarn. In: Hornung, Antonie (Hrsg.): *Lingue di cultura in pericolo. Bedrohte Wissenschaftssprachen. L'italiano e il tedesco di fronte alla sfida dell'internazionalizzazione. Deutsch und Italienisch vor den Herausforderungen der Internationalisierung*. Tübingen: Stauffenburg, S. 37–53.
- Feld-Knapp, Ilona (2020): Fachliche Kompetenzen IV: Zur Rolle der Fachkenntnisse von Fremdsprachenlehrenden beim Umgang mit dem fremdsprachlichen Wortschatz im DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): *Lexik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5)*. Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 21–58.
- Gogolin, Ingrid (1994): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schulen*. Münster/New York: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2010): Bildungssprache. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. 1. Aufl. Tübingen: Francke, S. 29.
- Hajduk, Annamária (2008): *Esély vagy veszély? Bevándorlás Magyarországra*. Budapest: Demos Magyarország Alapítvány.

- Illés, Katalin / Medgyesi Anna (2003): A migráns gyerekek oktatása. Budapest: Menedék Migránsokat Segítő Egyesület.
- Jakab, György (2011): A migráns tanulók oktatási problémái, a multikulturális oktatás magyarországi gyakorlatának feltárása. In: Új Pedagógiai Szemle. 61/8-9, S. 144–164.
- Kertes, Patrícia (2019): Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. Sonderheft. (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 30.). Budapest: UDV, S. 139–166.
- Königs, Frank G. (2001): Mehrsprachigkeit? Klar! Aber wie? Lernpsychologische, vermittlungsmethodische und sprachenpolitische Dimensionen eines aktuellen Themas. In: Ágel, Vilmos / Herzog, Andreas (Hrsg.): Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2000. Budapest/Bonn: GUG/DAAD, S. 261–273.
- Márki, Herta (2019): Umgang mit mehrsprachigen Lernenden im Fremdsprachenunterricht in Ungarn. In: In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. Sonderheft. (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 30.). Budapest: UDV, S. 47–60.
- Márki, Herta (2020): Sprachentwicklung. Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lexik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 443–462.
- Márki, Herta (2022): Sprachentwicklung: Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge. Dissertation (PhD). Manuskript. Budapest: Eötvös Loránd Universität.
- Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Anita / Melter, Claus (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz.
- Neveling, Christiane (2004): Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren. Tübingen: Narr.
- Offenhauser, Bernhard (2020): Kollokationen im DaF-Unterricht – Nutzbarmachung von Kollokationen zur Förderung der kollokativen Kompetenz. Erweiterung der lexikalischen Kompetenz am Beispiel eines DaF-Jugendkurses. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Lexik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 5). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 202–220.

- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit: Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (= CM-Beiträge. Sonderreihe B: Dissertationen 1). Budapest: ELTE Eötvös-József-Collegium.
- Reder, Anna (2006): Kollokationen in der Wortschatzarbeit. Wien: Praesens.
- Reder, Anna (2009): Aktuelle Herausforderungen der Wortschatzdidaktik. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Sprachdidaktische Überlegungen zu Wortschatz und Textkompetenz. Budapest: ELTE Germanistisches Institut, S. 101–128.
- Riemer, Claudia (2010): Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdspracherwerbsforschung. 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. 764–781.
- Riemer, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia / Demirkaya, Sevilen / Feldmeier, Alexis / Gültekin-Karakoç, Nazan / Riemer, Claudia (Hrsg.): Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Paderborn: Schöningh, S. 15–31.
- Riemer, Claudia (2017): Zur Berücksichtigung der Heterogenitätsdimension Migrationsgeschichte / DaZ-Förderbedarf in der deutschen Inklusionsdebatte. In: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer, Claudia / Schmelter, Lars (Hrsg.): Inklusion. Diversität und das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 37. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr, S. 230–241.
- Schmidt, Ildikó (2014): A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. THL2: A Magyar Nyelv és Kultúra Tanításának Szakfolyóirata. 1, S. 22–33.

Anmerkungen

1. Online unter der URL: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/312832/vor-dem-5-september/>.
2. Ausführlicher dargestellt bei Márki (2022).

Anhang: Fragebogen

Fragebogen (Google Drive)

Bitte bewerten Sie die folgenden Aussagen von 1 bis 5 (1: stimme überhaupt nicht zu, 5: stimme völlig zu).

Berufserfahrung

- weniger als 5 Jahre
- zwischen 5 und 10 Jahren
- mehr als 10 Jahre

Die von Ihnen unterrichteten Gruppen sind

- sprachlich homogen
- sprachlich heterogen
- beide

1. Es kommt immer häufiger vor, dass ich Lernende mit unterschiedlichen L1 unterrichte.
2. Das Unterrichten von ausländischen Lernenden erschien als Thema in meiner Ausbildung.
3. Ich halte es für wichtig, dass das Unterrichten von ausländischen Lernenden als eine Aufgabe von Lehrenden in der Lehrer*innenausbildung erscheint.
4. Die Inklusion von ausländischen Lernenden in das ungarische Bildungssystem ist einfach.
5. Ich halte es für wichtig, Sonderbehandlung für ausländische Lernenden an den einzelnen Bildungsinstitutionen anzubieten.
6. Der Sprachunterricht für ausländische Lernende ist ein neuer Aufgabenbereich für Lehrende.
7. Die Inklusion von ausländischen Lernenden ist eine Aufgabe für jede Lehrende unabhängig davon, welches Fach sie unterrichten.
8. Die von den ausländischen Lernenden mitgebrachten Mehrsprachigkeit hat einen positiven Einfluss auf die ungarischen Lernenden.
9. Ich verfüge über bewährte Handlungspläne für das Unterrichten von ausländischen Lernenden.
10. Ich beziehe die von den Lernenden mitgebrachten Sprachen in den Unterricht ein.
11. Die grammatischen Phänomene erkläre ich unabhängig vom Sprachniveau der Gruppe auf Ungarisch.
12. Ich benutze nur die Zielsprache im Unterricht.
13. Ich benutze nur für Sprachvergleich andere Sprachen.
14. Es kommt oft vor, dass ich Sprachvergleich im Bereich des Wortschatzes mache.
15. Es kommt oft vor, dass ich Sprachvergleich im Bereich der Grammatik mache.
16. Im Sprachunterricht halte ich die Konzeptualisierung von Menge als ein Lernproblem.
17. Benennen Sie konkrete Beispiele. Welches Thema wird im Sprachunterricht Ihres Erachtens nach als schwierig betrachtet?

Anziehungskraft der Grammatik? Grammatik mit digitalen Medien

Dorottya Szabó-Szász

1. Einleitung

Im herkömmlichen Unterricht für Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache werden meistens grammatische Strukturen schriftlich, nicht situationsgebunden gefestigt (Dreke / Lind 2018: 4). Dieses „notwendige Übel“ der Grammatik (Graefen 2016: 61) begleitet den Spracherwerbsprozess und erschwert zugleich die Entwicklung von einer Vorliebe für die deutsche Sprache. Diese allgewärtigen Methoden – nach Anmerkungen von Diehl u. a. (2000, zitiert von Graefen 2016: 61) – seien entfremdend und erfolglos, denn sie sind den Erwartungen und Fähigkeiten der Lernenden nicht angemessen genug. Die Grammatik leidet nach wie vor unter der Bezeichnung „Sorgekind des Deutschen“ (Lange / Weinhold 2010: 75) wegen der sprachtypologischen und -genealogischen Abweichungen bzw. wegen der Unterschiede beim Aufbau von anderen, von den Lernenden gesprochenen Sprachen (inklusive Mutter- und Fremdsprachen). Sárvári (2020b: 213) betont dabei, dass „Fremdsprachenlernende, die Ungarisch als L1 erworben haben und Deutsch als L2 lernen, die „Fremdheit“ bzw. „Wildheit“ der deutschen Grammatik [...] erleben. Die deutsche Grammatik soll also in gewisser Weise ‚gezähmt‘ werden“. Unter der Zähmung des Deutschen versteht sie die schülerfreundliche Vermittlung von grammatischen Strukturen. Die häufig umstrittene Rolle der Grammatikvermittlung ergibt sich vor allem aus dem Gedanken, dass sie nicht zu den vier Grundfertigkeiten gehört, sie wird nämlich in der handlungsorientierten Grammatik nur als „Werkzeug“ der Kommunikation angesehen (Funk / Koenig 1994: 52 ff.), obwohl die Mitteilungsabsichten in dem Fall realisiert werden, wenn die Grundstrukturen der jeweiligen Sprache zur Verfügung stehen (Barkowski u. a. 2017: 10). Meines Erachtens soll aber nicht nur die Grammatikvermittlung, sondern auch die Einübung der deutschen Grammatik in schülerorientierter Form durchgeführt werden.

Ab den 2010er Jahren wurde das Digitale ein selbstverständlicher, sogar unerlässlicher Teil unserer Gesellschaft, man denke an die tägliche Kontakthaltung, Sachbearbeitung und das Schulwesen. Wampfler (2017: 16) weist darauf hin: „Zu meinen, die Digitalisierung sei ein Prozess, der sich darin erschöpfe, Zeitungen auf Tablets lesbar zu machen, Smartphones in Spielkonsolen zu verwandeln [...], ist ein Missverständnis“. In institutionalisierten Rahmen verbreitet sich die Einsetzung

digitaler Netzwerke, die im Grunde genommen nicht nur die Erwartungen der Zeit und der neuen Generationen befriedigen, sondern mittels der neuen Technologien werden „die immer schon gelösten Aufgaben schneller, besser, effizienter“ (Rosa 2016, zitiert in Wampfler 2017: 17) bearbeitet. Um der bisher erwähnten Veränderung der Zeit entgegenzukommen, basieren die neuen Vorschriften und Regelungen des Nationalen Grundlehrplans in Ungarn ab September 2020 auf der Förderung der digitalen Kompetenzen der Lernenden und auf dem richtigen Online-Verhalten.

Ein handlungsorientierter, die kommunikativen Fähigkeiten in den Vordergrund stellender Grammatikunterricht bietet aber viel mehr als die Entsprechung der Grundprinzipien des schulischen Dokuments. Die Verbindung des Digitalen mit der Grammatikübung eröffnet kulturwissenschaftliche Perspektiven, fördert und reflektiert die Medienbenutzung, nicht zuletzt erweckt er die Motivation der Lernenden beim selbstständigen Agieren.

Die Förderung der produktiven Anwendung grammatischer Regel erfordert neuartige Methoden und umsichtige Übungsvorschläge, die lediglich nach der Erarbeitung eines überlegten Kriteriensystems von Relevanz sind. Im heutigen „Medienwirrwarr“ scheint es voller Schwierigkeiten zu sein, Medien mit fördernden Zwecken anhand Schwerpunkte zu einem gut strukturierten, medienbasierten Grammatikunterricht herauszusuchen.

Im vorliegenden Beitrag werden nach einer kurzen theoretischen Einführung ausprobierte, in der eigenen Unterrichtspraxis eingesetzte Medien bzw. Tools empfohlen, die nicht nur motivierend und fördernd wirken, sondern die die Ausdauer stärken und dabei helfen, die Online-Gattungen kennenzulernen.

2. Digitales in der Schule – Warum? Wie?

2.1. Warum?

Die Nutzung von Medien im Fremdsprachenunterricht geht Jahrhunderte zurück (Roche 2012: 9 ff.), auch wenn man keine digitalen Netzwerke in Anspruch genommen hat. Obwohl die Skepsis gegenüber neuen Medien auch noch heute, im 21. Jahrhundert, vorherrscht, ist es unumstritten, dass Medien die Motivation und die Ausdauer der Lernenden im institutionellen Rahmen erhöhen; leichteren Zugang zu neuen Kenntnissen sichern; die Kommunikation und Erreichung neuer Generationen erleichtern; Schlüsselkompetenzen wie digitale Kompetenz und kritisches Denken fördern können (Roche 2012: 11). Die Vorbereitung der Lernenden auf die Erwartungen

des Arbeitsmarkts beginnt mit der Förderung des Online-Verhaltens und dem Umgang mit digitalen Medien¹. Diesbezüglich wurden 2020 Veränderungen im Ungarischen Nationalen Grundlehrplan getroffen. Der Einsatz digitaler Medien ist eine Vorschrift in allen unterrichteten Fächern ab September 2020 geworden, so auch im Unterricht der ersten (L2) und zweiten Fremdsprache (L3). Unser Grundlehrplan betrachtet die kommunikative Didaktik im fremdsprachlichen Unterricht als maßgebende Leitlinie und hebt den funktionellen Ansatz im Grammatikunterricht hervor.

Wampfler (2017: 40 ff.) nimmt Bezug in seinem Buch auf zwölf Merkmale des guten digitalen Unterrichts, die als Antworten auf eine *Warum?*-Frage betrachtet werden können. Im Folgenden werden Wampflers wichtigste Thesen nach dem Prinzip der Kompetenzförderung erläutert. Klar strukturierte, digitale Unterrichtsstunden bieten den Lernenden zahlreiche Methodenkonzeptionen dar, die bei den verschiedenen Arbeitsprozessen die Förderung der Kompetenzen wie Such- und Filterstrategien anbieten. Bei einer sinnvollen digitalen Arbeit sollen die zeitlichen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden. Wird im Unterricht online gearbeitet, werden die Lernenden zum Zeitmanagement gezwungen. Das bedeutet am Anfang zwar Schwierigkeiten, ist aber nur eine Gewöhnungsfrage: eigene Lernstrategien, Selbstverantwortung und Selbstorganisation sind Erträge des Einsatzes digitaler Medien. Um Ergebnisse des Unterrichts aufzeigen zu können, sollten kooperative Lernmethoden eingesetzt werden, die – wie gewiss – bei der Bestimmung des positiven Klassenklimas erhebliche Rolle spielen. Obgleich die kooperativen Arbeitsmethoden auch in der Online-Welt zu Nutze kommen, wird im handlungs- und schülerorientierten Unterricht mehr Wert auf die Individualisierung und Selbstdarstellung gelegt, damit die Lernenden ihre Leistungen optimieren können. Wird der mit digitalen Medien gestützte Unterricht mit Lerngegenständen aus der Umwelt der Lernenden geprägt, kann die sogenannte intrinsische, d. h. durch interne Prozessmotivation geleitete, Motivation gestärkt werden. All diese hervorgehobenen Vorteile mediengestützter Unterrichtsstunden fördern alledem die 4 Ks, die auch „21st Century Skills“ genannt werden (Sárvári 2020a: 137): die Kommunikation, das kritische Denken, die Kreativität und die Kollaboration der Jugendlichen.

2.2. Wie?

Lehrende, die mit digitalen Netzwerken im Unterricht operieren, haben eine konkrete Vorstellung über die agile Didaktik, d. h. über einen flexibel gestalteten Unterricht. Der Internetzugang, die technischen und räumlichen Voraussetzungen zu einer bestimmten Übungs- und Arbeitsphase hängen von vielen Faktoren, u. a. vom Zufall ab, so kommt

es durchaus häufig vor, dass geplante Schritte umgestaltet werden sollen. Die im Voraus geplanten Schritte über den Ablauf des Unterrichts können nicht immer hundertprozentig durchgeführt werden, deshalb sind die Flexibilität und der sichere Umgang mit Medien in einer mediengestützten Unterrichtsstunde hochrangig, damit einzelne Handlungen im gegebenen Moment gewechselt werden können. Die Unterrichtssequenzen sind nicht immer fest, vielmehr muss man sie sich als ein Kontinuum vorstellen, zwischen dessen Enden zahlreiche Übergänge stecken.

Schon in der Planungsphase des Unterrichts sollte man sich die Charakteristika einzelner Medien vor Augen halten. Hier sind aber nicht die zwölf Merkmale von Wampfler (2017: 40 ff.) gemeint, sondern Kriterien, nach denen sich die arrivierte Medienauswahl vollzieht.

Vorteile der Medien	Nachteile der Medien
wirken abwechslungsreich	wirken monoton
geben individuelle Rückmeldung, empirisches Wissen	können mit einem gut strukturierten Arbeitsblatt ersetzt werden
fördern das Online-Verhalten der Lernenden	geben schematisches Feedback
können unterschiedliche Perspektiven zum Ausdruck bringen	entwickeln weder die Kreativität noch die Problemlösung und Kooperation der Lernenden
fördern die „auktoriale“ Motivation	
stärken die Ausdauer	

Tabelle 1: Vorteile und Nachteile der Medien zu unterrichtlichen Zwecken nach Poore (2015)

Bei der Medienauswahl zu unterrichtlichen Zwecken sollten Medien bevorzugt werden, die Abwechslung in die Monotonie der alltäglichen Kurs- und Übungsbucharbeit bringen. Allein mit dem Agieren an online Netzwerken und Plattformen kann diese Abänderung erreicht werden.

Soziale Plattformen und digitale Netzwerke sollten aus lernförderlichen und nicht nur aus motivierenden Gründen ergriffen werden, wenn es aber so ist, werden im Unterricht Sozialformen wie Einzel- und Partnerarbeit vorrangig. Durch die Möglichkeit des Einsehens wird die Rückmeldung auf einzelne Arbeitsphasen einzelner Lernenden aufgewertet, deswegen gewinnt die gute Auslese der mit Feedbacksystem operierenden Netzwerken an Bedeutung. Meiner Ansicht nach sollten aber Medien, die schematisches Feedback geben, vermieden werden. Anhand überschaubarer Rückkoppelung erhalten die Lernenden kein klares Bild über ihre Fehlerquellen, ihren

Entwicklungsbogen und ihre Kreativität. Das verursacht niedrigere Ausdauer und weniger aktive Mitarbeit am Unterricht.

Welche Informationen und Nachrichten im Internet veröffentlicht werden können, erlernen unsere Lernenden nur mit selbstständiger Entfaltung im Digitalen. Dabei treffen sie Entscheidungen, wie und was sie über sich selbst in der Online-Welt verkünden, zugleich entdecken sie Meinungen und Perspektiven, die ggf. von ihrer völlig abweichen. Die (auktoriale) Motivation und die Ausdauer sind übrigens damit zu fördern, dass Lernende eigene Texte, Gedichte o. Ä. ins Netz stellen.

Zusammenfassend lässt sich über digitale Netzwerke feststellen, dass sie sehr stark an der Teilnahme im Unterricht beteiligt sind. Wirken sie gleichwohl monoton, geben keine individuelle Rückmeldung und fördern die digitalen Kompetenzen der Lernenden nicht, können sie durch ein gut strukturiertes und zusammengestelltes Arbeitsblatt ersetzt werden, das mit unerwarteten Problemen den Unterricht auch nicht unterbrechen kann.

Eine vertiefende Grammatikübung operiert nicht ausschließlich mit angegebenen Purzelsätzen und Übersetzungsaufgaben, sondern es ist auch vorstellbar, Grammatikkenntnisse in andere Fertigkeiten, z. B. in die schriftliche Kommunikation, eingebettet zu behandeln. Dazu bietet Padlet® eine Gelegenheit, kollaborativ in Realzeit auf dem Netzwerk zu arbeiten.

3. Apps & Co. rund um die Grammatikübung

Die herkömmlichen, in den Grammatikübungsbüchern oft vorkommenden Übungstypen zum Einprägen der grammatikalischen Strukturen (Szász 2020a: 419) lassen einen die Grammatik und die gelernten Regelmäßigkeiten schematisch, meistens kontextlos und nicht in der dem behandelten Thema entsprechenden Umgebung üben. Aus diesem Grund suchte ich nach anderen Übungsquellen, die ich in meinem Unterricht einsetzen kann. Im Folgenden werden zwei, von mir oft verwendete Tools mit konkreten Beispielen und didaktisch-methodischen Hinweisen bzw. Reflexionen dargestellt, die eine vielseitige und eigenartige Möglichkeit zur Vermeidung der schematischen Darstellung von Lehrmaterialien eröffnen.

Die von mir unterrichteten Jugendlichen lernen vorwiegend in der Spezialklasse für Deutsch. Obwohl die Lernenden keine Nullanfänger*innen sind, sondern alle von ihnen Deutsch in der Grundschule als erste Fremdsprache gelernt haben, hat man im ersten Schuljahr das Ziel, das Niveau B1+ zu erreichen. Dabei leistet die Lehrwerkfamilie *Mit uns* (Breitsameter / Lill / Seuthe / Thomasen 2020) eine große

Hilfe. Die Wahl des kurstragenden Lehrwerkes hängt sehr eng damit zusammen, dass die Deutschlernenden am Ende des 11. Schuljahres eine DSD II²-Sprachprüfung ablegen sollen. Die 12 Wochenstunden verlangen von der Lehrperson eine besonders gründliche Vorbereitung und abwechslungsreiche, interaktive Tätigkeiten. Die handlungsorientierten Deutschstunden operieren oft mit digitalen Medien.

3.1. Padlet®

Die in Echtzeit bearbeitbare, kollaborative Arbeitsformen erfüllende Padlet®-Seite (www.padlet.com) ermöglicht schon eine höhere Stufe der Grammatikübungen. Sowohl die schriftliche Kommunikation, als auch die grammatischen Regelmäßigkeiten können in einer produktiven Arbeitsmethode miteinander so verknüpft werden, dass die Funktionen des Tools nicht nur das Feedbacksystem, sondern auch die anderen, als positiv bewerteten Kriterien eines zum Unterrichtszwecken eingesetzten Mediums ermöglichen. Padlet® eignet sich gut zum Ordnen gelernter Elemente, schriftlicher Produktionen o. Ä.

Auf der Padlet®-Seite können Plakatwände zu verschiedenen Zwecken nach eigenem Geschmack gestaltet werden. Eine Plakatwand kann vielerlei aufgebaut werden, alles hängt vom Ziel ab. Die Lehrkraft sollte sich am Anfang der Arbeitsphase über das Ziel der Aktivitäten im Klaren sein: Die Anordnung der sogenannten *Pins* kann nach dem Muster von Ziegelwänden, Leinen, Listen, Rastern, Regalen, Foren, Landkarten und Zeitlinien erfolgen.

In den ungarischen Abiturprüfungen für Deutsch als Fremdsprache werden in der mündlichen und schriftlichen Kommunikation Grammatikkenntnisse außer den Sprachrichtigkeitstests gemessen. Die produktive Anwendung gelernter Regeln erscheint dann, wenn die Lernenden einen formellen oder informellen Brief innerhalb einer bestimmten Zeitgrenze formulieren sollen. Je nach Ziel können schon am Anfang des Fremdsprachenlernens leichte und kurze Texte erstellt werden, in denen bestimmte grammatikalische Regelmäßigkeiten öfter vorkommen. Die Tabelle 2 stellt einige Präsentationmöglichkeiten grammatischer Strukturen dar, die bei den einzelnen Pinanordnungen beispielweise vorkommen können.

Anordnung der Pins	Zielsetzung	Beispiel für grammatische Strukturen
Ziegelwand	Überschaubare, geregelte Anordnung schriftlicher Texte und Beiträge nach dem Muster einer Ziegelwand	– Vergangenheitsformen in Geschichten – Temporale Konjunktionen in Nebensätzen – Adjektivdeklinaton – Modalverben – Relativsätze
Leine	Nicht geregelte, freie Anordnung schriftlicher Texte und Beiträge	
Liste	Leicht durchschaubare Anordnung bestimmter Inhalte, Rollen nach unten	
Raster	Inhaltsanordnung nach Rastern in Quadratform	
Regal	Inhaltsanordnung in Spalten	– Vergleich zu ... <i>Infinitiv-</i> und <i>dass</i>-Sätze – Vergleich <i>um ... zu</i> ...<i>Infinitiv-</i> und <i>damit</i>-Sätze – Präpositionen mit Akkusativ, Dativ – Wortfolge nach Konjunktionen
Forum	Meinungsaustausch nach dem Muster von digitalen Foren	– Ja/Nein- und W-Fragen – direkte und indirekte Fragestellung
Landkarte	Anordnung bestimmter Wissensselemente zu Orten der Welt	– Vergleich mit <i>als</i> und <i>wie</i>
Zeitlinie	Chronologische Anordnung der Inhalte	– Vergangenheitsformen einer Geschichte, im Lebenslauf etc. – Futur I

Tabelle 2: Mögliche Pinanordnungen bei einigen B1-Grammatiken

Die Anordnung nach Ziegelwänden, Leinen, Listen, Rastern fordert eine geregelte Übersicht, so können die meisten Strukturen in diesen drei Formaten eingeübt werden; dabei spielt nur die Entscheidung der Gruppe eine Rolle, welcher Typ der Pins ausgewählt wird. Die Regalform eignet sich am besten für Themen, in denen Kategorien voneinander scharf getrennt werden sollen, wie Finalsätze mit *damit* und *um...zu*;

Infinitivsätze; Präpositionen mit Akkusativ, Dativ, Genitiv; Wortfolge nach Konjunktionen. Ein visuelles Ordnungsprinzip könnte beim Verstehen und Merken für die visuellen Lerntypen hilfreich sein. Foren, wie im Alltagsleben, erfüllen die Aufgabe des Meinungsaustausches. Man denke an Forumsbeiträge und -gespräche, dafür sind Themen wie Ja/Nein- und W-Fragen bzw. direkte und indirekte Fragestellung von Relevanz. Die Landkarte kann man am besten bei landeskundlichen Themen verwenden (bei der Landkarte ist es nämlich möglich, die Städte zu vergrößern – Zoomfaktor), aber auch das Vergleichen verschiedener Kulturen leistet das Grammatikthema *Vergleich mit als und wie*. Bestimmt durch das behandelte Thema kann die Zeitlinie zu Nutze kommen. Vergangenheits- oder Futur I-Formen dienen hier als Grundgrammatik, aber der Inhalt kann je nachdem geändert werden, welche Lektion welche Themen in Kursbüchern anspricht. Die in der Tabelle aufgelisteten B1-Grammatiken haben also das Ziel, Lehrenden Ideen und Anregungen zur Einübung bestimmter grammatischer Kenntnisse zu geben. Die Lehrperson sollte aber auch in Erwägung ziehen, wen sie für die Anordnung der Elemente verantwortlich macht. Das bedeutet nämlich eine Zusatztätigkeit, wobei die von den Lernenden angegebenen Sätze und Beiträge nach den eigenen Vorstellungen gruppiert werden, oder man kann sich auch dafür entscheiden, dass die Gruppenmitglieder selbst fürs Ordnen zuständig sind. Im letzterwähnten Fall kann gut gemessen werden, ob unsere Lernenden die jeweiligen Unterschiede oder die Regelmäßigkeiten selbst richtig verstanden haben.

Rückmeldungen sind unerlässliche Teile des Lernens und Lehrens. Die Form und Länge liegt nur an den Lehrenden, die gleichzeitig mit dem Erstellen eines Padlets® die Gelegenheit haben, andere Einstellungen zu treffen, so ist es jederzeit empfehlenswert, die Kommentareinstellung einzuschalten. Erfolgt dies, kann nicht nur der Lehrende eine Rückkoppelung den Lernenden über ihre Leistungen geben, sondern die Lernenden können einander auch Fragen stellen, Rückmeldungen oder Ratschläge geben etc. Das Letztere kann auch gezielt, d. h. als zu leistende Aufgabe angegeben werden: Bei jedem Beitrag sollte mindestens ein Ratschlag / ein Feedback von den Gruppenmitgliedern stehen. Operiert die Lehrkraft mit solchen Methoden, in denen das Ziel ist, während eines Monats Erfahrungspunkte³ zu sammeln, ist es ratsam, die Bewertungseinstellungen zu überprüfen. Reaktionen für Bewertungen stehen in hoher Anzahl zur Verfügung: der Ausdruck des Gefallens oder Missfallens, die 5-Sterne-Bewertung und die manuelle Punktvergabe sind alle Optionen im Feedbacksystem von Padlet®.

Ein gutes Medium im Unterricht unterstützt die Entwicklung des Online-Verhaltens der Lernenden. Damit der / die Lernende erlernt, welche Meinungen und

Gedanken er/sie im Netz veröffentlichen darf, können Sondereinstellungen, wie Genehmigungen seitens der Lehrenden oder Filtern profaner Inhalte, genutzt werden.

Die auktoriale Motivation in realzeitlicher Umgebung und die selbstständige Produktion interessanter Inhalte im Netz werden bei dem bisher angesprochenen Netzwerk trainiert.

Betrachtet man die Abbildung 1, lässt sich feststellen, dass die oben erwähnten Funktionen der Padlet®-Seite ausgebeutet wurden. Die Einübung der Vergleichswörter *wie* und *als* geschah anhand eines Kummerkastens im Thema Freundschaft. Die Namen der Lernenden werden im obigen Beispiel anonym behandelt. Es soll aber angemerkt werden, dass die Angabe der Namen der Lernenden in Unterrichtssituationen von Vorteil ist, denn die Lernenden können einander Rückmeldungen geben, im präsentierten Beispiel haben sie nämlich schrittweise gearbeitet. Zuerst wurden *als*- / *wie*-Sätze mit Beschwerden und Problemen formuliert, die von der Lehrperson bewertet wurden (0–10 Punkte). Jeder / Jede sollte den richtigen Namen angeben, damit der nächste Schritt, d. h. das Ratgeben in der Kommentarsektion durchgeführt werden konnte.

The screenshot shows a Padlet board titled "Wann hast du/ hattest du Konflikte mit deinen Freunden?" (When did you/have you conflicts with your friends?). The board is organized into three columns, each representing a student's submission. Each submission includes a list of sentences with highlighted grammatical structures (e.g., "Wenn", "Als", "wenn", "als", "wenn", "als") and a section for feedback (Hozzászólás) with a score (e.g., 8/10, 6/10, 9/10). The board also features a header with the user "Szabó-Szász Dorottya + 15 • kevesebb mint egy perce" and a sub-header "KUMMERKASTEN".

Szabó-Szász Dorottya + 15 • kevesebb mint egy perce

Wann hast du/ hattest du Konflikte mit deinen Freunden?

KUMMERKASTEN

Névtelen 2 éve

Hausaufgabe

- Immer wenn wir Basketball **gespielen** haben, hatten wir viele Konflikte.
- Wenn sich **meine Mitschülern** entschuldigt hat, habe ich ihr immer verziehen.
- Als ich 12 Jahre alt war, **hat meinen Freunden mit** mir den Kontakt abgebrochen.
- Als ich ein Kleinkind war, **ich bin** in eine andere Stadt umgezogen und meine Freundschaften gebrochen.
- Als ich in der vierten Klasse war, ging ich **auf** eine andere Schule, also **musste ich neuen Freunden** finden.

✓ 8/10 (1) 0

Hozzászólás

Névtelen 2 éve

- Wenn** meine Teamkollege **gaben** keinen Ball in Wasserballmatch.
- Wenn wir dumm **mit einander** streiten.
- Als wir **nicht mit einander** helfen.
- Wenn jemand **bösen** ist und wir nerven **ihn**.
- Wenn wir über **anderen Person** lästern

✓ 6/10 (1) 0

Hozzászólás

Névtelen 2 éve

- Als ich 10 Jahre alt war, **lästerte** meine Freundin über mich
- Meine beste Freundin ist eifersüchtig auf meine andere Freundinnen, wenn ich mit ihr spreche
- Es ist sehr schwer den Kontakt zu behalten, wenn du und deine Freundin **im Wohnzimmer** wohnen
- Das Sprechen ist peinlich, wenn ihr nicht enge Freunde seid
- Es ist große **Probleme**, wenn sich deine Freunde für dich **entschuldigen nicht können**

✓ 9/10 (1) 3

Névtelen 2 éve

- Das ist die Vergangenheit. Du musst neue Freunde suchen.

Abbildung 1: Padlet® im Einsatz. Übung grammatischer Strukturen

Mit dieser Aufgabenstellung erfolgte nicht nur die Grammatikübung, sondern die Kommunikationsmittel und der Wortschatz des behandelten Themas wurden auch

vertieft. Die Schattierungen weisen auf die grammatische Unkorrektheit hin. Im Anschluss korrigierten die Lernenden ihre Fehler schriftlich im Heft. Es ist unumstritten, dass die Lernenden letzten Endes voneinander profitieren und inspiriert werden: Sie sehen, welche Fortschritte ihre Mitschüler gemacht haben, wie bestimmte Gedanken ausgedrückt werden können, wie man auf die verschiedensten Problemstellungen reagieren kann.

Eine einfachere, jedoch zur Zusammenfassung geeignete Form der Anwendung des präsentierten Tools stellt die Abbildung 2 dar.

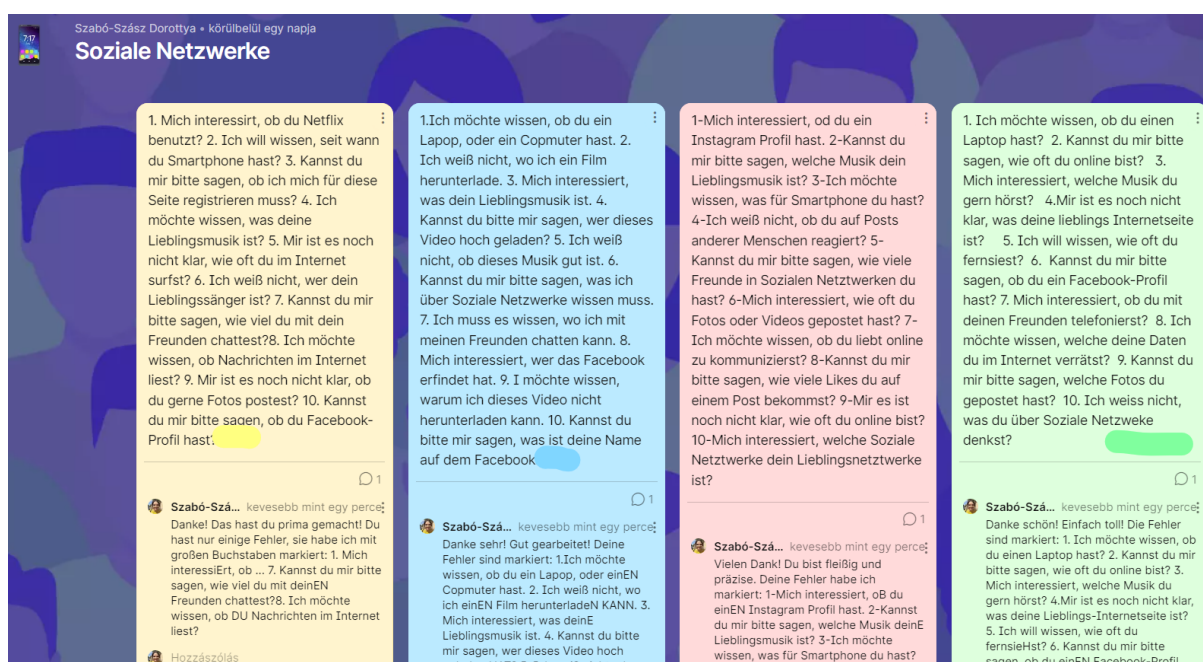


Abbildung 2. Padlet® für indirekte Fragen

Soziale Netzwerke spielen in unserem Leben eine immer wichtigere Rolle, sie wurden zum Bestandteil unseres Lebens. Eine Lektion des behandelten Kursbuches befasst sich mit dem angegebenen Thema und lässt darüber nachdenken, inwieweit man vernetzt ist, welche Gefahren im Internet stecken, ob man Spuren hinterlässt, was man alles über sich selbst – wenn man im Internet unterwegs ist – verrät. Im Kursbuch wird das Material mit den direkten und indirekten Fragetypen verknüpft. Als Zusammenfassung vor einer Kontrolle bietet sich die Gelegenheit, die wichtigsten Erfahrungen, Fragen und Interessen in Form von Kommentaren auf eine Sammelseite (Padlet®) zu stellen. Die von den Lernenden hier gestellten Fragen gestatten eindeutig die Möglichkeit, sich in der nächsten Stunde für die Fragenbeantwortung Zeit zu nehmen und die Meinungen auszutauschen.

Realzeitliche Aufgabenbearbeitung erfüllt Lernende und Lehrende mit ein bisschen Aufregung und Abwechslung. Es gibt aber weitere Möglichkeiten,

multimediale Umgebung im Unterricht zu schaffen. Diese werden im nächsten Kapitel thematisiert.

3.2. Digitale Escape Rooms im Unterricht

Escape Rooms (dt. auch *Fluchtraum* / *Flucht aus dem Raum*; im schulischen Bereich oft auch *Breakouts* genannt) stoßen heutzutage nicht nur in realer Umgebung, sondern auch im digitalen Raum auf großes Interesse. Den Kern des Spieles bilden dabei Aufgaben, sogenannte Quests (Herausforderung bedeutende Aufgaben, meistens mit Spaßfaktor), die gelöst werden müssen, um die nächste Aufgabe bzw. am Ende des Spieles das Ziel erreichen zu können. Im Unterricht benutzte Breakouts erfordern von den Lernenden u. a. logisches Denken, Querdenken, Problemlösung, Engagement und Soziabilität.

Wie der Leitfaden von School Break (2020: 3) darauf hinweist,

[d]ie Rolle des Narrativs kann variieren, je nachdem ob der Raum themenbasiert oder narrativbasiert ausgerichtet sein soll. Themenbasierte Räume drehen sich um ein Thema, bei dem Dekoration, Gegenstände, Audiospuren und audiovisuelles Material so konstruiert sind, dass sie zum Thema passen.

Die digitalen Technologien erleichtern in diesem Fall auch die Aufgabe der Lehrenden: Eine besonders angesagte Internetseite, Genially® verfügt über zahlreiche Fluchtraummuster, die mit ein bisschen Zeit- und Energieaufwand an das vom Lehrenden ausgewählte Narrativ angepasst werden können. Die unterschiedlichen Übungs- und Aufgabentypen haben bei Breakouts auch ihren Platz. Kenntnisse zum Thema, Übungsaufgaben zur behandelten Grammatik sowie Einarbeitung und Vertiefung bzw. Forschung im Thema sind nur einige von den Möglichkeiten, die sich im digitalen Raum für Allein- oder kollaboratives Lernen zeigen. Nicht nur Aufgabentypen können variiert werden, sondern auch ihr Einsatz in der Lerneinheit kann selbst gewählt werden. Egal, ob Escape Rooms diagnostisch eingesetzt oder als Festigungsmaterial bzw. als Wiederholungsstoff verwendet werden, diese neue Art und Weise des Lernens motiviert auch die weniger aktiven Lernenden. Nicht zu vergessen ist, dass „ein Escape Room [üblicherweise] [...] über die Dauer von einer Stunde gespielt [wird], wobei es auch Escape Rooms für noch mehr Spieler*innen oder mit einer anderen Zeitvorgabe gibt“ (School Break 2020: 3). Um Zeitmanagement zu erlernen, müssen sich die Lernenden den von der Lehrperson angegebenen Zeitraum vor Augen halten und dementsprechend die „Quests“ lösen. Bekannt sind sog. „Minuten

Escapes“ (Breaks innerhalb von 15–20 Minuten), die auf einem begrenzten Zeitintervall basieren, um Zeiteinteilung, Lerngeschwindigkeit und Anpassungsfähigkeit zu fördern.

Die Abbildung 3 stellt eine Station des Breakouts zum Thema *soziale Netzwerke* vor. Das Narrativ des Fluchtraums weist auf ein Instagram-Profil hin, in welchem die verschiedensten Informationen über Menschen versteckt wurden, die ihre Identität nicht gut genug schützten, deshalb kamen sie – nämlich die persönlichen Daten – zum Vorschein. Der Auftrag der Lernenden besteht darin, die Opfer über den bedauerlichen Fall zu benachrichtigen. Die Nachrichten können nur dann verschickt werden, wenn sie in *zu+Infinitiv*-Sätzen formuliert sind. Dazu müssen die Lernenden ein kurzes Erklärvideo⁴ und dann unterschiedliche Aufgaben lösen. Zur jeweiligen Aufgabe fahren sie mit einem Mausklick auf die Symbole fort. Hinter den Symbolen sind also alle Hiperlinks versteckt, die die eigentlichen Übungen beinhalten. Erledigen die Lernenden den Auftrag, d. h. erlernen sie den Grammatikstoff, sind sie bereit, den Opfern Benachrichtigungen zu schreiben.

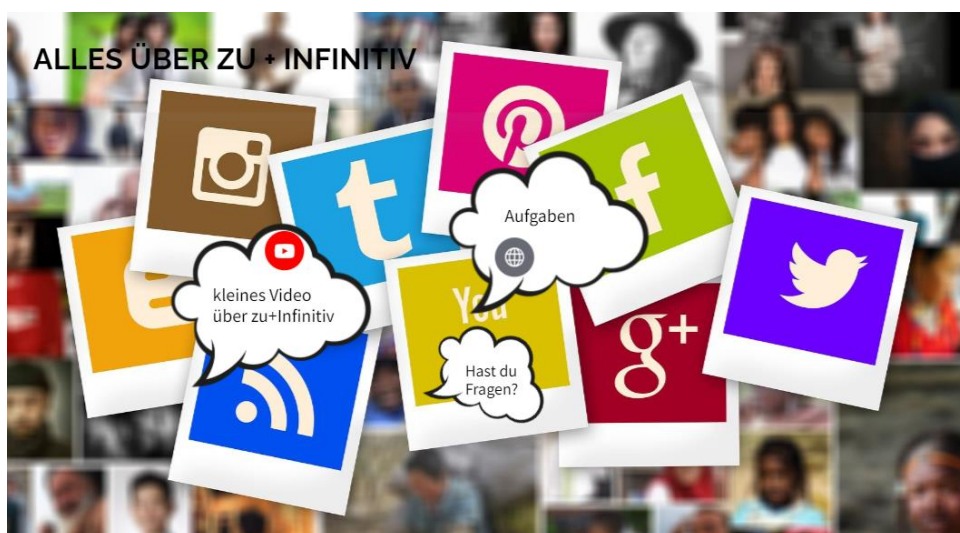


Abbildung 3: Exit Room im Thema soziale Netzwerke (Genially®)

Sollten die Lernenden aber Fragen haben, können sie diese durchs Anklicken auf den „Hast du Fragen?“-Knopf stellen. Entweder werden Fragen persönlich der Lehrperson gestellt (im Präsenzunterricht) oder im Online-Raum funktioniert dieser Punkt als Chatfunktion mit anderen Mitschüler*innen oder mit der Lehrperson.

Die im Frühjahr 2022 online veranstaltete Tagung des Ungarischen Deutschlehrerverbandes setzte sich zum Ziel, über Forschungsergebnisse und Praxisideen vom autonomen Lernen im DaF-Unterricht zu beraten. Als Begleitprogramm fand ein Workshop mit dem Titel „Förderung der Lernerautonomie beim Wortschatzlernen“ statt. Judit Rikkert, Veronika Vincze und ich versuchten, einen Einblick in die Möglichkeiten der Gestaltung des autonomen Lernens im digitalen Raum

zu geben. Die Workshopteilnehmenden konnten im Rahmen gemeinsamer Arbeit mitbekommen, wie der autonome Lernprozess digital entwickelt werden kann. Aufgrund im Voraus gefertigter Musterbreakouts konnten die Workshopteilnehmenden bei kreativen und motivierenden Quests zum gerade aktuellen Thema ‚Ostern‘ mitmachen. Der Workshop basierte auf den in der Praxis erprobten Übungen und Methoden des Deutschunterrichts, wobei in der virtuellen Welt und im Präsenzunterricht gut funktionierende Möglichkeiten vorgestellt wurden. Die Funktionsweise der dargelegten Übungsstruktur fügt sich in folgendes System:

Das ganze Schuljahr erhalten meine Lernenden Herausforderung bedeutende Übungsaufgaben zum behandelten Thema. Es wird davon ausgegangen, dass sowohl talentierte als auch weniger begabte Lernende Erfolgserlebnisse im Deutschunterricht haben sollen. Eben deshalb habe ich immer vor, nach Lernschwierigkeiten zu differenzieren. Bei den sogenannten Quests sammeln die Lernenden Erfahrungspunkte, die sie gegen eine Fünf tauschen können, wenn sie die im Voraus bestimmte Punktzahl erreichen. Die Wirkung des spielerischen Breakouts auf die Lernkompetenz ist eindeutig zu spüren: Die Motivation der Lernenden steigt, das Zeitmanagement wird entwickelt, das autonome Lernen, d. h. Lernerautonomie wird gefördert. Hier wird auf die detaillierte Beschreibung der Aufgabentypen nicht eingegangen, viel mehr aber auf die Art und Weise des Fluchtweges aus dem Breakout. Freie, d. h. kostenlose Anwendungen bieten uns oft unverzichtbare Möglichkeiten, unseren Unterricht interaktiv zu gestalten. Im Folgenden wird ein Breakout-Tool detailliert dargestellt.

3.3. Geniales Genially®!

Genially® ist ein viele Möglichkeiten in sich bergendes Tool für Erstellung von (u. a.) Breakouts. Die Seite eignet sich sehr gut für die oben erwähnten Funktionen des Fluchtraums, verfügt aber nicht über die Funktionen zu den summativen Bewertungen und zur Klassenorganisationsfunktionen. Das Tool kann zur Motivierung, Einübung von Kommunikation, Wortschatz und Grammatik bzw. zu Präsentationen beitragen. Viele Lehrende beschwerten sich über den großen Zeitaufwand bei Erstellungen von kreativen Aufgaben, aber Genially® trägt innovative Ideen, abwechslungsreiche Elemente, spektakuläres Layout und anspruchsvolles Design in sich. Die vorgefertigten Vorlagen sind leicht anzuwenden und erleichtern die Erstellung interaktiver Elemente. Nach kostenloser Registrierung erlaubt uns die Genially®-Seite, eigenständig Kreationen zu machen: Dazu zählen Präsentationen, Infografiken, interaktive Bilder, Videopräsentationen, Leitfäden, Lehrmaterialien, Gamifications und vieles mehr. Unter dem Punkt „Gamification“ lassen sich Quiz Spiele und Escape Rooms erstellen. Escape

Rooms sind in unterschiedlichen Narrativen erreichbar: *Bildung, Steinzeit, Sprachen und Kommunikation, Geschichte, Hexenkräfte, Abenteuer, Geheimnisse* usw. Nach dem Anklicken auf die Vorlage müssen die Lehrenden den auf den Folien angegebenen Hinweisen folgen und die als Beispiel eingeschriebenen Texte für die eigene Geschichte / fürs eigene Narrativ umschreiben.

Bei Fluchträumen geht es meistens darum, einen Code zu sammeln, um aus einem durch Schlösser gesperrten Raum flüchten zu können. Damit digitale Räume die realen Umstände imitieren können, arbeiten die populärsten, aber auch kompliziertesten, Escape Rooms mit digitalen Codes, die nach der Einsammlung am Ende des Escapes angegeben werden müssen. Die falschen oder nur eingetippten Antworten gelten in vielen Fällen als Minuspunkte, sie werden von der Gesamtpunktzahl abgezogen. Die eingesammelten Codes führen letztendlich zum Ziel, nämlich zum Fluchtweg.

Der hier angegebene QR-Code führt Sie zum Breakout ‚Ostern‘. Benutzen Sie ihn im Deutschunterricht oder erstellen Sie selbst einen Fluchtraum nach Ihren Wünschen!



Abbildung 4: QR-Code zum Breakout ‚Ostern‘

4. Fazit

Der vorliegende Beitrag stellt ein oft problematisches Gebiet der deutschen Fachdidaktik in den Mittelpunkt. In den vorigen Jahren befasste ich mich mit der Relevanz des Grammatikunterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache und versuchte, digitale Visualisierungsmethoden zum arrivierten Entdecken und Erlernen grammatischer Strukturen zu finden. Es ist mir während des Praktikums immer klarer geworden, dass grammatische Regelmäßigkeiten oft anhand gewöhnlicher Methoden in abwechslungslosen Formen mit kontextlosen Inhalten eingeübt werden. Die Gesamtwirkung dieser Erfahrungen regte mich dazu an, bunte, unterhaltsame digitale Netzwerke zur Einübung grammatischer Kenntnisse zu identifizieren und sie im institutionalisierten Rahmen einzusetzen. Zum Hauptziel führten sowohl quantitative als

auch qualitative Untersuchungen (Szász 2020b: 199 ff.) sowie praxisorientierte mediengestützte Unterrichtsstunden in Gymnasien.

Nicht nur die Corona-Krise, sondern auch der Ungarische Nationale Grundlehrplan 2020 veränderte die Umstände im Schulwesen. Ebenso weist Wampfler (2017: 18 f.) auf die heutigen Tendenzen hin:

[Erstens] prägt die Digitalisierung die Lebenswelt Jugendlicher, ihre Kommunikation ihre Sprache, ihre Kultur. Sollen sie sich darin zurechtzufinden und Verantwortung übernehmen können, muss sich schulische Bildung mit digitalen Verfahren und Produkten befassen und sie reflektieren. Zweitens bereitet die Schule auf ein Berufsumfeld vor, in dem digitale Arbeitsweisen Normalität sind und von Berufseinsteigerinnen und -einsteigern erwartet werden.

Im Aufsatz wurde auf die Frage nach fördernden, vorteilhaften, aber auch motivierenden digitalen Netzwerken zur Grammatikübung im DaF-Unterricht eingegangen. Ich bin davon überzeugt, dass Lehrende für die Medienauswahl Verantwortung übernehmen müssen und die Tools und digitalen Netzwerke nach der Bewusstmachung des klaren Ziels einsetzen dürfen. Die in der Arbeit präsentierten Beispiele stammen aus der eigenen Praxis, wobei die Medienauswahl den Prinzipien des aufgestellten Kriteriensystems folgte.

Selbstverständlich besteht eine Klasse nicht aus gleichfähigen Lernenden, so stimmt die Aussage über den 10-G-Unterricht nicht (Standler, 2016: 9, zitiert in Wampfler 2017: 18):

Alle Gleichaltrigen haben zum gleichen Zeitpunkt, im gleichen Fach, beim gleichen Lehrer, im gleichen Raum, mit den gleichen Mitteln die gleichen Dinge zu tun und zu den gleichen Fragen in der gleichen Zeit die gleichen Antworten zu geben.

Im Spiegel der oben zitierten Aussage und der Ergebnisse dieses Aufsatzes ist es zweckmäßig, digitale Netzwerke zur Binnendifferenzierung anzuwenden. Mein Forschungsgegenstand richtete sich auf mediengestützten, mit Binnendifferenzierung operierenden (Grammatik)Unterricht. Dabei sollen weitere Differenzierungsmethoden festgestellt werden, die im fremdsprachlichen Deutschunterricht arrivierte eingesetzt werden können (Szász 2020a: 404 ff.); andere Plattformen gesucht werden, die sich ideal zur Binnendifferenzierung erweisen; Gesichtspunkte definiert werden, nach denen die mit digitalen Medien erfolgte Binnendifferenzierung effektiv betrachtet werden kann.

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

- Breitsameter, Anna / Lill, Klaus / Seuthe, Christiane / Thomasen, Margarethe (2020): Mit uns B1+ Kursbuch. Deutsch für Jugendliche. Deutsch als Fremdsprache. München: Hueber Verlag.
- Dreke, Michael / Wolfgang, Lind (2018): 66 Wechselspiele für interaktive Partnerarbeit. Stuttgart: Klett Verlag.
- Escape Rooms im Unterricht verwenden. School Break Handbuch #1. Konfiziert durch das Programm Erasmus+ der Europäischen Union. 2020. http://www.school-break.eu/wp-content/uploads/2020/03/SB_Handbuch_1_eERs_im_Unterricht.pdf (gesehen am 03. 10. 2022)

Sekundärliteratur

- Barkowski, Hans / Grommes, Patrick / Lex, Beate / Vicente, Sara / Wallner, Franziska / Winzer-Kiontke, Britta (2017): Deutsch als fremde Sprache. (= DLL. Deutsch lehren lernen 3). München: Klett-Langenscheidt.
- Funk, Hermann / Koenig, Michael (1994): Grammatik lehren und lernen. (= Fernstudieneinheit 1). Berlin: Langenscheidt.
- Graefen, Gabriele (2016): Pragmatische Inspirationen für den künftigen Grammatikunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Grammatik (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 3). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 61–78.
- Lange, Günter / Weinhold Swantje (2010): Grundlagen der Deutschdidaktik: Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik. Hohengehren: Schneider.
- Nemzeti alaptanterv [Ungarischer Nationaler Grundlehrplan] (2020) <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (gesehen am 03. 10. 2022)
- Poore, Megan (2015): Hogyan használjuk a közösségi médiát az oktatásban? (Using Social Media in the Classroom, Ungarisch) übers. von Bozai, Ágota. Budapest: Wolters Kluwer.
- Roche, Jörg (2012): Handbuch Mediendidaktik. Fremdsprachen. (= Qualifiziert unterrichten). Ismaning: Hueber.
- Sárvári, Tünde (2020a): Fachdidaktik DaF im 21. Jahrhundert: Zielsetzungen – Inhalte – Herausforderungen. In: Braxatorisová, Anita / Drahota-Szabó, Erzsébet / Mészáros, Attila / V. Szabó, László (Hrsg.): Sprache – Diskurs – Kontext.

- Auslandsgermanistik im 21. Jahrhundert (= Komorner Germanistische Beiträge; Bd. 1). Komárno: J.-Selye-Universität, S. 131–149.
- Sárvári, Tünde (2020b): Wie könnte die deutsche Grammatik gezähmt werden? In: Dibóné, Borbély Ágnes / Propszt, Eszter / Sárvári, Tünde / Szalai, Tünde (Hrsg.): Kulcs a világhoz. Drahot-Szabó Erzsébet köszöntésére. Szeged: Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, S. 211–230.
- Szász, Dorottya (2019): Grammatikvermittlung mit Grammatik-Clips im Unterricht des Deutschen als Fremdsprache. In: Nóbik, Attila (Hrsg.): SZTE JGYPK Tudományos és Művészeti Diákköri Kaleidoszkóp II. Szeged: SZTE JGYPK, S. 113-199.
- Szász, Dorottya (2020a): Grammatikübung im Netz: digitale Medien im Dienste der Sprachförderung. In: Juhász, Valéria / Sulyok, Hedvig (Hrsg.): Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar Magyar és Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, S. 417–430.
- Szász, Dorottya (2020b): Német nyelvtan újragondolva: Nyelvhelyességi mérés tanulságai. In: Karlovitz, János (Hrsg.): Reflexiók néhány magyarországi pedagógiareleváns kontextusra. Komárno: International Research Institute, S. 199–207.
- Wampfler, Philippe (2017): Digitaler Deutschunterricht. Neue Medien produktiv einsetzen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Watkins, Vanessa / Neef, Andreas (o. J.): Spielend in die Zukunft. Wie kann strategische Zukunftsarbeit vom Gamification-Trend profitieren? https://www.z-punkt.de/uploads/files/11/z_punkt_gamification-deutsch.pdf (gesehen am 03. 10. 2022)

Anmerkungen

1. „Es ist wie im Meer. Das Meer ist immer stärker, aber man kann lernen zu schwimmen. Man kann zwar immer noch ertrinken, auch wenn man gut schwimmen gelernt hat. Aber man hat sich das Schwimmen einverleibt. Und das geht nicht nur mit dem Medium Wasser. Man kann auch lernen, in diesem digitalen Chaos zu schwimmen – und sogar Spaß haben dabei, das gehört ja auch dazu. Wenn man sich eine digitale Ethik einverleibt hat, handelt man aus sich selbst heraus gekonnt. So etwas nennt man dann Charakter.“ (Capurro, 2015.

<https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/familie/gesprach-mit-dem-info-ethiker-rafael-capurro-13509739.html> gesehen am 01. 10. 2020)

2. Das Deutsche Sprachdiplom (DSD) ist eine Sprachprüfung für Lernende im Ausland. Die Prüfung wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) der Bundesrepublik Deutschland mit dem Ziel ins Leben gerufen, bei der selbstständigen und kompetenten Sprachverwendung der Lernenden zu helfen. Die Zielstufen bei dem DSD II sind B2 und C1 (nach GER). Die Sprachprüfung wurde für Lernende zwischen 17 und 19 geschaffen. Wie bei allen anderen Sprachprüfungen, werden auch hier mündliche und schriftliche Kommunikation, Lese- und Hörverstehen gemessen. Es ist von Vorteil, dass die Prüfung an den deutschen Hochschulen anerkannt wird; die Vorbereitung in die Deutschstunden integriert ist; die kommunikativen Fähigkeiten eine Grundvoraussetzung fürs Ablegen bilden; die Prüfung kostenlos abläuft. Als besonders wichtig erweisen sich Fähigkeiten wie Disziplin und Fleiß, denn die Lernenden müssen i. d. R. am Ende des mündlichen Teiles ein selbstgeführtes und -erforschtes Projekt präsentieren.

3. Obwohl Gamification oft aus unterschiedlichen Aspekten beschrieben wird, wird hier auf die Definition von Watkins und Neef (https://www.z-punkt.de/uploads/files/11/z_punkt_gamification-deutsch.pdf) eingegangen: „Gamification bezeichnet die Übertragung spieltypischer Elemente in spielfremde Kontexte. Zu diesen spieltypischen Elementen gehören unter anderem das Sammeln von Punkten, Highscore-Listen, virtuelle Güter, aber auch Spielregeln, spielähnliche Interfaces oder sinnstiftende Geschichten („Epic Meaning“)“. In meiner Praxis kann der / die Lernende nach einigen, vornherein bestimmten, Erfahrungspunkten (EP) ein Level höher steigen und sein/ihr Bonus (eine kleine Fünf) erreichen. Schafft der/die Lernende mehrere Levels, erhält er / sie das Geschenk, z. B. eine Fünf (die beste Note in Ungarn) im Klassenbuch (s. noch dazu Kapitel 3.2).

4. Unter Erklärvideo versteht man eine besondere Form des Videos, in dem Grammatikregeln anhand Beispielsätze präsentiert werden. Die Videos beinhalten entweder mündliche Erklärungen (herkömmlicherweise) oder verzichten auf Worte und benutzen nur Sätze, evtl. Interjektionen (sog. Grammatik-Clips). Überlegungen zur Arbeit mit den Grammatik-Clips sind bei Szász (2019) ausführlicher zu lesen.

Die Förderung der Kollokationskompetenz in ausgewählten ungarischen DaF-Lehrwerken

Erzsébet Pintye

1. Einleitung

Wenn wir voraussetzen können, dass lexikalisches Wissen bei jeder Sprachfertigkeit (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung) eine grundlegende Rolle spielt und Wortschatzkenntnisse „eine unabdingbare Voraussetzung für einen effizienten und kompetenten Sprachgebrauch und eine erfolgreiche Verständigung dar[stellen]“ (Aguado 2004: 231), dann gilt die Förderung der lexikalischen Kompetenz als eine der wichtigsten Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. Wie dieses Ziel durch Wortschatzarbeit verwirklicht werden kann, hängt stark davon ab, wie Lehrwerke die lexikalischen Einheiten behandeln und vermitteln, denn nach der oft zitierten Definition von Desselmann und Hellmich (1986: 46) besteht das Ziel der Wortschatzarbeit

in der Aneignung eines dauerhaften, schnell abrufbaren, disponibel verknüpfbaren und korrekt anwendbaren Wortschatzbesitzes, der auf die Realisierung von relevanten Kommunikationsabsichten und Bewältigung bestimmter Themen und Kommunikationssituationen abgestimmt ist (zit. n. Targońska 2011: 118).

Dieser Beitrag setzt sich zum Ziel, die Resultate einer Analyse zu unterbreiten, deren Fokus auf der Förderung einer Subkompetenz der lexikalischen Einheiten liegt, d.h. die Kollokationskompetenz in diversen DaF-Lehrwerken in den Vordergrund stellt. Zur Beantwortung dieser Frage sind drei in Ungarn gängige DaF-Lehrwerke ausgewählt worden, die mit Hilfe von verschiedenen Aspekten analysiert werden. Zunächst werde ich den Begriff der lexikalischen Kompetenz in Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GER) (Europarat 2001) kurz darstellen um dann den Begriff der Kollokationskompetenz in dem ungarischen Rahmenlehrplan aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik definieren. Auf der Basis dieser Begriffe führe ich die Analyse der Lehrwerke *Welttour*, *Studio [21]* und *Kon-Takt* durch. Die Resultate werden in der abschließenden Konklusion zusammengefasst.

2. Lexikalische Kompetenz

In der Literatur sind verschiedene Definitionen bzw. Auffassungen der lexikalischen Kompetenz zu finden. Targońska und Stork (2013: 77) unterscheiden zwei Phasen der Auffassung von lexikalischer Kompetenz:

1. die Phase vor dem GER (1942 – 2000)
2. die Phase nach dem GER (2001 bis heute)

Vor dem Erscheinen des GER konzentrierten sich linguistische und fremdsprachendidaktische Forschungen auf die Beantwortung der Frage, „was es bedeutet, ein Wort zu kennen bzw. welche Teilkompetenzen zur Wortschatzkenntnis gehören“ (Targońska 2021 189). Seit dem Erscheinen des GER wird im Kompetenzmodell explizit auf lexikalische Kompetenz eingegangen. Lexikalische Kompetenz wird als eine der Komponenten der linguistischen Kompetenz aufgefasst, die ein wesentlicher Bestandteil der kommunikativen Sprachkompetenz ist. Der GER (Europarat 2001: 111) bestimmt lexikalische Kompetenz folgenderweise: „Sie umfasst die Kenntnis des Vokabulars einer Sprache, das aus lexikalischen und grammatischen Elementen besteht, sowie die Fähigkeit es zu verwenden“.

Zu den lexikalischen Elementen gehören neben Einzelwörtern feste Wendungen, die aus mehreren Wörtern bestehen (Satzformeln, idiomatische Wendungen, feststehende Muster, feststehende Phrasen und Kollokationen)¹. Der lexikalischen Kompetenz werden nach dem GER (Europarat 2001) zwei Skalen (Wortschatzspektrum und Wortschatzbeherrschung) zugeordnet. Im aktualisierten und überarbeiteten GER (Europarat 2020: 154) werden die zwei Skalen ausführlicher beschrieben. Das Wortschatzspektrum bezieht sich auf „die Breite und Vielfalt von benutzten Wörtern und Wendungen“ und „betrifft sowohl Rezeption als auch Produktion“, die Wortschatzbeherrschung wird dagegen als „die Fähigkeit von Sprachnutzenden/Lernenden [aufgefasst], einen angemessenen Ausdruck aus ihrem Repertoire auszuwählen“ (Europarat 2020: 154–155). Die Beschreibungen sind auf drei Sprachniveaus (B1, B2, C1) ergänzt worden. Die Ergänzungen sind in der Tabelle 1 hervorgehoben.

Wortschatzspektrum	
C2	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachlicher und idiomatischer Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.

C1	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen, offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff nach Vermeidungsstrategien sind selten. Kann in fast allen Situationen aus mehreren Optionen für ein Wort oder einen Ausdruck auswählen und dabei auch Synonyme von weniger häufigen Wörtern/Gebärden verwenden. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen, beherrscht Wortspiele ziemlich gut. Kann das im eigenen übliche Spektrum an Fachausdrücken und idiomatischen Wendungen verstehen und angemessen verwenden.
B2	Kann im eigenen Fachgebiet die wichtigsten Fachbegriffe verstehen und verwenden, wenn sie/er auf diesem Gebiet mit anderen Fachleuten diskutiert. Verfügt über einen großen Wortschatz im eigenen Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden, Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen. Kann die entsprechenden Kollokationen vieler Wörter/Gebärden in den meisten Kontexten ziemlich systematisch verwenden. Kann im eigenen Fachgebiet einen Großteil des Fachvokabulars verstehen und verwenden, hat aber Schwierigkeiten mit Fachausdrücken aus anderen Fachgebieten.
B1	Beherrscht ein Wortschatzspektrum in Zusammenhang mit vertrauten Themen und Alltagssituationen. Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mithilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse.

Tabelle 1: Wortschatzspektrum im GER (Europarat 2020: 154)

Erwähnenswert ist die Tatsache, dass der Gebrauch von Kollokationen auf dem Sprachniveau B2 explizit genannt wird. Anhand der Beschreibung lässt sich feststellen, dass Fremdsprachenlernende im Fremdsprachenerwerbsprozess durch gezielte Übungen in die Lage versetzt werden müssen, Kollokationen auf dem Sprachniveau B2 ziemlich systematisch verwenden zu können. Im GER (Europarat 2001) wird hervorgehoben, dass die Benutzer des Referenzrahmens selbst entscheiden und bestimmen müssen,

welche lexikalischen Elemente, und wie, nach welchen Kriterien ausgewählt werden sollten.

Es ist zweifelsohne eine erfreuliche Tatsache, dass lexikalische Kompetenz als eine der Komponenten der linguistischen Kompetenz explizit genannt wird. Bargmann (2011: 66), Targońska und Stork (2013: 79) halten aber die Beschreibung der lexikalischen Kompetenz im GER für „unzureichend“ und schlagen eine Überarbeitung vor. Eine eigene Modellierung findet man bei Kieweg (2002: 8), der in seinem Modell 16 Komponenten der lexikalischen Einheiten zusammenfasst (siehe Tabelle 2).

Zu erbringende Leistungen	Beispiele/ Erklärungen
Die Lernenden können ein Wort in der gesprochenen und in der geschriebenen Form erkennen und produziere	<i>sprechen</i> [ˈʃpɾɛçn] als Einzelwort - <i>Sprichst du Deutsch?</i> [ʃpɾɪçst]
Die Lernenden kennen bestimmte Ableitungen eines Wortes, auch solche, die kontrastiv zum Deutschen nicht morphologisch erkennbar sind	<i>Länge-lang</i> <i>Krankheit-krank</i> <i>Körper-körperlich</i> <i>Unterschied-unterschiedlich</i>
Die Lernenden müssen das Wort im aktiven Langzeitgedächtnisspeicher abgelegt haben, um es jederzeit abrufen zu können	<i>Dazu ist die oftmalige Verwendung in Transfersituationen nötig.</i>
Die Lernenden können die Wörter den konkreten Objekten bzw. Konzepten (nicht: deutschen Wörtern) zuordnen	<i>Decke: ceiling-blanket</i> <i>bringen: take-bring</i>
Die Lernenden kennen wenigstens einen Teil des gesamten Bedeutungspotenzials eines Wortes	<i>Kopf: Körperteil, Person mit bestimmten intellektuellen Fähigkeiten, an der Spitze von etwas stehende Person</i>
Die Lernenden müssen die entsprechenden grammatischen bzw. morphologischen Formen kennen	<i>sprechen; spricht; sprach; h. gesprochen der Apfel; die Äpfel</i> <i>gern; lieber; am liebsten</i>
Die Lernenden können das Wort in gut verständlicher Weise aussprechen.	<i>Dies gilt besonders gut für die in der L1 nicht üblichen Laute.</i>
Die Lernenden können ein Wort richtig schreiben.	<i>sechs-sechzehn</i>
Die Lernenden kennen die Stellung eines Wortes im Satz	<i>*Dann ich gehe ins Kino.</i>
Die Lernenden müssen die Verträglichkeit eines Wortes mit anderen Wörtern kennen (Kollokationen)	<i>tiefe Trauer</i> <i>böse Verletzung</i>
Die Lernenden kennen die Beziehungen der Wörter untereinander	<i>oft-manchmal-selten-nie</i>
Die Lernenden müssen die mitschwingenden Bedeutungen eines Wortes kennen	<i>Miete: Preis, den man für den Gebrauch bestimmter Einrichtungen zahlen muss.</i>

Die Lernenden beherrschen die Registerproblematik	<i>umgangssprachlich, gehoben, vulgär</i>
Die Lernenden müssen den Verwendungskontext eines Wortes kennen	<i>Miete: Wohnung Ernährung: Gesunde Lebensweise chatten: Medien</i>
Die Lernenden können die figurative Bedeutung erschließen.	<i>Er zerbricht sich den Kopf.</i>
Die Lernenden müssen die Wortart kennen.	<i>Unterschied vs. unterschiedlich</i>

Tabelle 2. Komponenten der lexikalischen Einheiten nach Kieweg (2002) mit deutschen Beispielen der Autorin

Kieweg (2002) weist neben den Einzelwörtern auf die Wichtigkeit der Kenntnis von syntagmatischen Wortverbindungen bzw. auf den Gebrauch von effizienten Wortschatzlernstrategien hin. Auch Targońska (2011: 123) plädiert für eine breitere Auffassung der lexikalischen Kompetenz, in der die strategische Komponente genauso wie bei Kieweg (2002) eine wesentliche Rolle spielt. Die lexikalische Kompetenz umfasst ihrer Auffassung nach die Ebene der Rezeption, die Ebene der Produktion und eine strategische Komponente, mit deren Hilfe der Fremdsprachenlernende seine Lücken in der Lexik kompensieren kann. In Anlehnung an Targońska (2011: 123) und Kieweg (2002: 8) halte ich es für wichtig, neben der Kenntnis und dem Gebrauch der lexikalischen Einheiten (sowohl Einzelwörter als auch Wortverbindungen) auch den Umgang mit lexikalischen Einheiten der lexikalischen Kompetenz zuzuordnen. Wichtig ist meines Erachtens, dass Fremdsprachenlernende befähigt werden, die zu erwerbenden lexikalischen Einheiten zu erkennen, zu verstehen und zu produzieren. Es ist aber auch von großer Bedeutung, dass Fremdsprachenlernende wissen, welche Wörter zusammen als Wortschatzeinheiten vorkommen können und wie sie mit der Unkenntnis einer lexikalischen Einheit beim Sprechen oder Schreiben umgehen, bzw. mit welchen strategischen Verfahren sie diese Lücken kompensieren sollten. In Anlehnung an Stork und Targońska (2013: 86) finde ich die subkompetenzorientierte Auffassung von lexikalischer Kompetenz gut, da sich lexikalische Kompetenz, wie im GER (2001: 111) erläutert, aus mehreren lexikalischen Einheiten zusammensetzt. Stork und Targońska (2013: 87) plädieren für die Berücksichtigung folgender Subkompetenzen:

- phraseologische Kompetenz
- Kollokationskompetenz
- Kompetenz der formelhaften Sprache
- Wortbildungskompetenz
- lexikalische Strategien.

Von den erwähnten Kompetenzen wird in dem folgenden Teil der Arbeit die Kollokationskompetenz in den Vordergrund gestellt, wobei ein großer Wert auf die Begriffsbestimmung von Kollokationen und ihre Relevanz im Fremdsprachenunterricht gelegt wird.

3. Kollokationen

3.1. Begriffsbestimmung

Zum Kollokationsbegriff findet man mehrere Definitionen in verschiedenen Teildisziplinen der Sprachwissenschaft. In fremdsprachendidaktisch-orientierten Forschungen wird die basisbezogene/semantikorientierte Definition von Hausmann (1984, 1985, 1999, 2004, 2007) verwendet, der Kollokationen „Halbfertigprodukte der Sprache“ nennt (Hausmann 1985: 118), zwischen deren zwei Bestandteilen (Basis und Kollokator) eine hierarchische Beziehung festzustellen ist, denn die Basis ist ein Wort, das ohne Kontext definiert, gelernt und übersetzt werden kann (bachelor, table). Der Kollokator ist ein Wort, das beim Formulieren in Abhängigkeit von der Basis gewählt wird und das folglich nicht ohne die Basis definiert, gelernt und übersetzt werden kann [...] (Hausmann 2007: 218).

Erwähnenswert ist noch die sprachenspezifische Eigenschaft der Kollokationen. Wenn wir die Kollokation *eine Entscheidung treffen* [ung. *döntést hozni*] ins Deutsche übertragen, übersetzen möchten, müssen wir uns der Tatsache bewusst sein, dass die Übertragung des Kollokators aus der L1 in die L2 in diesem Fall zum Fehler führt, da man im Ungarischen [sic!] *eine Entscheidung bringt* und nicht trifft. Mehrere Studien (Reder 2015, Targońska 2015 und Ďurčo / Vajičková / Tomášková 2019) weisen darauf hin, dass zahlreiche Fehler aus der Nichtbeachtung der Kontraste zwischen den zwei Sprachen entstehen und dementsprechend auf den negativen Transfer zurückgeführt werden können, weshalb die Unvorhersagbarkeit als eine wesentliche Eigenschaft von Kollokationen betrachtet werden kann. Weitere Kollokationsforscher betonen außerdem, dass Nicht-Muttersprachler wegen der Eigenschaft *Unauffälligkeit* bei der Produktion von Kollokationen auf Schwierigkeiten stoßen können.

In neueren Kollokationsforschungen wird ein Unterschied zwischen Kollokationen im engeren Sinne (typische Kollokationen: *eine Entscheidung treffen*) und Kollokationen im weiteren Sinne (gebräuchliche Kollokationen: *ein Erlebnis schildern, ein Erlebnis beschreiben*) gemacht. Da „die Kenntnis der Kollokationen einer Sprache ein unverzichtbarer Baustein für ein unmarkiertes Sprechen und Schreiben

[ist]“ (Häcki Buhofer 2011: 523), ihre Bestandteile nicht frei zusammengestellt werden können und die Gefahr des negativen Transfers zu hoch ist, sollte die Förderung der Kollokationskompetenz zweifelsohne eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts bilden.

3.2. Kollokationskompetenz

- Wie bereits erwähnt, betrachten Targońska und Stork (2013: 86) die lexikalische Kompetenz als ein „Bündel von Subkompetenzen“, dessen eine Subkompetenz die Kollokationskompetenz darstellt. Henriksen (2013: 39) unterscheidet in ihrer Arbeit *collocational competence* [Kollokationskompetenz] und *collocational knowledge* [Kollokationswissen] und beschreibt Teilfähigkeiten der Kollokationskompetenz, die folgenderweise aufgelistet werden:
- die Fähigkeit, Kollokationen im Input zu erkennen bzw. wahrzunehmen
- die Fähigkeit, die Bedeutung und die Funktion der Kollokationen zu erkennen
- die Fähigkeit, einer Form der kollokationalen Verbindung ihre Bedeutung zuzuordnen
- die Kenntnis der Gebrauchsrestriktionen von Kollokationen und die Fähigkeit, die Kenntnisse der Verwendung von Kollokationen zu erweitern
- die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Kollokationsoptionen auszuwählen und Kollokationen im lexikalischen Netzwerk zu unterscheiden
- die Entwicklung der kollokationalen Flüssigkeit, die mit einem leichten Zugriff auf Kollokationen verbunden ist.

Während Henriksen (2013) die Unterscheidung zwischen rezeptiver und produktiver Kollokationskompetenz außer Acht lässt, plädieren Stork und Targońska (2017: 10) für die Dreigliedrigkeit der Kollokationskompetenz, die die folgenden drei Teilkompetenzen umfasst:

- rezeptive Kollokationskompetenz
- produktive Kollokationskompetenz
- reflexive Kollokationskompetenz

Die rezeptive Kollokationskompetenz bezieht sich auf das Verstehen bzw. Erkennen von Kollokationen in Lese- und Hörtexten. Unter der produktiven Kollokationskompetenz versteht man hingegen den produktiven Gebrauch von Kollokationen beim Sprechen und Schreiben bzw. die Erkenntnis und Korrektur der Kollokationsfehler. Neben der rezeptiven und produktiven Kollokationskompetenz

erwähnen Targońska und Stork (2017) die reflexive Kollokationskompetenz, die mit Kollokationsbewusstsein gleichzusetzen ist. Zu dieser Teilkompetenz gehört, dass sich Lernende dessen bewusst sind, dass Kollokationen als konventionelle und unauffällige Wortverbindungen existieren, die als Lerneinheiten gespeichert und gelernt werden müssen. Außerdem gehört zu dieser Teilkompetenz, dass Lernende fähig sind, Wortschatzlernstrategien einzusetzen und in Wörterbüchern nach Kollokationen zu suchen (Targońska 2020: 202–203).

3.3. Kollokationen im Rahmenlehrplan

In Ungarn bestimmt den Schulunterrichtsablauf die Dreifachstruktur des Nationalen Grundlehrplans, des Rahmenlehrplans und der örtlichen Lehrpläne. Der Rahmenlehrplan beschreibt bezüglich des Fremdsprachenlernens ausführlich, dass im Fremdsprachenunterricht das Ziel verfolgt werden muss, dass Lernende am Ende des Lernprozesses fähig sind, in der jeweiligen Fremdsprache zu kommunizieren. Der im Jahre 2020 erschienene Begleitband des GER unterscheidet zwei Phasen (9–10. Jahrgang und 11–12. Jahrgang) und beschreibt die zu erwerbenden sprachlichen Elemente, Strukturen, Ziele und Aufgaben. In der ersten Phase muss die Entwicklung der Sprachkompetenzen von Lernenden in den Vordergrund gestellt werden, damit Lernende am Ende der ersten Phase über B1-Kenntnisse verfügen. Zu diesem Zweck stehen den Beteiligten des Lernprozesses insgesamt 204 Unterrichtseinheiten zur Verfügung. In dieser Phase müssen verschiedene sprachliche Phänomene, Strukturen erworben werden, unter anderem die Modalverben, das Passiv, Infinitivsätze, der Konjunktiv II, Kollokationen und Funktionsverbgefüge². In der Beschreibung erscheinen neben den grammatischen Strukturen auch Kollokationen, woraus sich die Konsequenz ziehen lässt, dass die bewusste Förderung der Kollokationskompetenz bereits auf dem Sprachniveau B1 einen wichtigen Platz im Fremdsprachenunterricht einnehmen muss. Die zweite Phase setzt voraus, dass Fremdsprachenlernende am Ende der Phase die Sprache auf dem Sprachniveau B2 beherrschen können. Es ist von den Lernenden zu erwarten, eine abwechslungsreiche, gut aufgebaute Interaktion durchzuführen, in der dem Sprachniveau entsprechende grammatische Strukturen, Wörter und Ausdrücke eingesetzt werden. Unter den zu erwerbenden Strukturen sind die Kollokationen vorzufinden. In der Abiturprüfung werden die vier Fertigkeiten (Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben) gemessen. Die im Rahmenlehrplan formulierten Erwartungen und Anforderungen können noch bei der Erarbeitung der Abiturprüfungen Abhilfe schaffen. In Ungarn gibt es ein zweistufiges Abitursystem, d. h. die Prüfungen können auf zwei Stufen (Mittestufe und Oberstufe) abgelegt werden. Die

fremdsprachliche Abiturprüfung in der Mittelstufe entspricht dem Sprachniveau B1 und die Oberstufe dem Sprachniveau B2 (nach GER). Die Prüfungsbeschreibung enthält die Prüfungsanforderungen auf beiden Stufen. Dem Prüfungsteil *Sprachrichtigkeit* werden die sprachlichen Phänomene und Strukturen auf beiden Stufen zugeordnet, die sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven Ebene zu erwarten sind. Die Kollokationen und Funktionsverbgefüge erscheinen auf beiden Stufen der Abiturprüfung. Es ist also von den Abiturienten zu erwarten, Kollokationen in Lese- und Hörtexten verstehen und sie produzieren zu können.

Da die Kenntnis und der Gebrauch von Kollokationen auch in den zentralen Abiturprüfungen eine wesentliche Rolle spielen können, ist die Auseinandersetzung mit ihnen im Fremdsprachenunterricht von großer Relevanz. Bei der Förderung der Kollokationskompetenz haben die Lehrpersonen eine wesentliche Aufgabe. Sie können und müssen (siehe GER) selbst bestimmen, welche lexikalischen Einheiten, wie und womit vermittelt werden. Die meisten Lehrpersonen stützen sich im Lehr- und Lernprozess auf das ausgewählte Lehrwerk, das als „eine systematische und didaktisierte Materialsammlung“ (Reder 2016: 103) aufgefasst wird. Welche Rolle der Förderung der Kollokationskompetenz in Lehrwerken zugeordnet wird, wirft verschiedene Fragen auf, die in dem nächsten Teil der Arbeit beantwortet werden. Mir ist in Ungarn keine Lehrwerkanalyse bekannt, die sich mit der Förderung der Kollokationskompetenz auseinandersetzt.

4. Analyse der ausgewählten DaF-Lehrwerke

4.1. Forschungsfragen

Die Analyse setzt sich zum Ziel, die Frage zu beantworten, wie Kollokationen in den ausgewählten Lehrwerken auf den Sprachniveaus A2, B1, B2 thematisiert werden. Zur Beantwortung dieser Fragen sind mehrere Teilfragen formuliert worden. Bei der Formulierung der Analysefragen gehe ich von den Analysevorschlägen von Reder (2016: 112) aus und widme die Analysefragen den Kategorien (1) Sensibilisierung, Bewusstmachung, (2) Textorientierung und (3) Aktivitäten.

1. „Sensibilisierung und Bewusstmachung

- 1.1. Gibt es ein Lehrwerk glossar? Werden darin Kollokationen angeführt?
- 1.2. Wird für feste, aber nicht idiomatische Wortverbindungen ein eigener Terminus verwendet? (Kollokationen, Wendungen)

- 1.3. Werden Strategien zur Erschließung und Memorisierung von Wortschatz eingeführt und trainiert?

2. Textorientierung

- 2.1. Kommen Kollokationen in den Lesetexten in dem Maß vor, wie dies in authentischen Texten üblich ist?
- 2.2. Werden Kollokationen, die in Lesetexten vorkommen, in lexikalische Übungen eingebettet?

3. Aktivitäten in der Einübungsphase

- 3.1. Wie hoch ist die Anzahl lexikalischer Übungen im Lehrwerk?
- 3.2. Gibt es Übungen, die ausschließlich Kollokationen behandeln?
- 3.3. Gibt es kontrastiv angelegte Wortschatzübungen?“ (Reder: 2016: 112-114).

4.2. Kollokationen im Lehrwerk *Welttour*

4.2.1. Sensibilisierung, Bewusstmachung

Das Lehrwerk *Welttour* besteht aus vier Bänden, von denen drei analysiert werden. Auf den Sprachniveaus (A2, B1) ist am Ende jeder Lektion eine Wortschatzliste zu finden, in der die in der Lektion vorkommenden Wörter in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet werden. Es ist auffallend, dass sich die Wortschatzlisten auf dem Sprachniveau (A2) auf die Darstellung der Einzelwörter fokussieren und nur einige Kollokationen anführen (*in Erinnerung bleiben* – Lektion 4., *Freundschaft schließen* – Lektion 7). Am Ende des Lehrbuchs sind alle Wörter der Lektionen wieder in alphabetischer Reihenfolge aufgelistet. Auf dem Sprachniveau B1 wird der Schwerpunkt im Lehrwerksglossar nach wie vor auf die Auflistung der Einzelwörter gelegt, aber die Anzahl der Kollokationen ist höher als im vorigen Band (*eine Entscheidung treffen, die Meinung äußern, sich Sorgen machen, Angst haben*). Ein wesentlicher Bestandteil des Lehrwerks auf jedem Sprachniveau ist ein Vokabelheft, in dem die in den Lektionen vorkommenden Wörter mit den ungarischen Äquivalenten aufgelistet werden. Auf dem Sprachniveau B2 erscheinen in dem Vokabelheft mehrere Kollokationen (*eine Familie gründen, den Haushalt führen, eine Ehe schließen, einen Kurs besuchen* usw.).

Für feste aber nicht idiomatische Wortverbindungen wird der Terminus *Wendungen* verwendet. Erfreulich ist die Tatsache, dass das Arbeitsbuch am Ende jeder Lektion Tipps für das Deutschtraining formuliert, die sich auf das Vokabellernen beziehen.

Beispiele aus dem Arbeitsbuch: *Welttour* (Sprachniveau A2), S. 23.:

- „Notiere alle Wörter und Ausdrücke, die du nicht verstehst oder die du dir nicht merken kannst.“
- „Übersetze die neuen Wörter und Ausdrücke in deine Muttersprache! Das ist ein gutes Vokabeltraining.“
- „Wiederhole regelmäßig den grammatischen und lexikalischen Stoff.“
- „Notiere dir vor dem schriftlichen Teil nützliche Wörter und Wendungen!“

4.2.2. Textorientierung

Auf dem Sprachniveau A2 sind im Lehrbuch 20, im Arbeitsbuch 11 Lesetexte zu finden. Die Texte sind relativ kurz. In ihnen können insgesamt 109 Kollokationen identifiziert werden. Die Kollokationen in den Lesetexten sind manuell exzerpiert und in dem Kollokationenwörterbuch von Häcki Buhofer (Häcki Buhofer et al. 2014) bzw. im digitalen Korpus des Digitalen Wörterbuches der deutschen Sprache (DWDS) verifiziert worden.

Auf dem Sprachniveau B1 werden im Lehrbuch 18, im Arbeitsbuch 9 Lesetexte eingesetzt, in denen weniger Kollokationen als auf dem Sprachniveau A2, insgesamt 86 vorkommen. Auf dem Sprachniveau B2 sind in den 14 Lektionen 33 Lesetexte zu finden, in denen 121 Kollokationen erscheinen. Aus der Analyse geht hervor, dass Kollokationen zwar eingeführt bzw. geübt werden, aber die textbasierte Wortschatzarbeit mit Kollokationen nicht realisiert wird. In den lexikalischen Übungen sind nämlich meistens nicht die in Lesetexten vorkommenden Kollokationen vorzufinden. Jedes Kapitel wird um ein Thema herum aufgebaut und enthält verschiedene Lesetexte, Hörtexte und Wortschatzübungen zum jeweiligen Thema, in den meisten Fällen kann aber kein Zusammenhang zwischen ihnen festgestellt werden. Übungen, die im Lehrwerk nach dem Leseverstehen gemacht werden können, legen den Fokus nur auf die im Text vorkommenden grammatischen Strukturen.

4.2.3. Aktivitäten

Auf dem Sprachniveau A2 sind im Arbeitsbuch 258 Aufgaben zu finden. Die meisten Aufgaben (33%) konzentrieren sich auf die Grammatik, lexikalische Übungen (8%) werden in den Hintergrund gerückt. Im Arbeitsbuch werden 290 Aufgaben eingesetzt, von denen 89 die lexikalische Kompetenz fördern. Sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch gibt es Übungen, die gezielt auf syntagmatische Übungen eingehen. Der Tabelle ist zu entnehmen, dass das Arbeitsbuch mehr Möglichkeiten bietet, Wortverbindungen einzuüben.

	Lehrbuch	Arbeitsbuch
Einzelwörter	80%	71%
Wortverbindungen	20%	29%

Tabelle 3: Lexikalische Übungen im Lehrwerk *Welttour*

Auf dem Sprachniveau B2 werden 413 Aufgaben eingesetzt, von denen 12% lexikalische Übungen darstellen. 71% der lexikalischen Übungen richten den Fokus auf Einzelwörter, 29% der Übungen beschäftigen sich mit Kollokationen.

Das Lehrwerk bietet verschiedene Übungstypen zur Einübung der Kollokationen. Typische Übungen, die im Arbeitsbuch und Lehrbuch eingesetzt werden, sind Zuordnungsübungen (z.B. Lehrbuch (A2), S. 30, Ü. 2), in denen den Basen der richtige Kollokator zugeordnet werden muss, und Übersetzungsübungen (z. B. Arbeitsbuch (A2), S. 67, Ü. 1), die zur Bewusstmachung der sprachenspezifischen Eigenschaft von Kollokationen beitragen und die Kontraste bzw. Ähnlichkeiten zwischen der Erstsprache und der Zweitsprache hervorheben können. Außerdem werden Lückentexte eingesetzt, in denen die Kollokatoren angegeben werden müssen (z. B. Arbeitsbuch (A2), S. 16, Ü. 3). Am Ende jeder Lektion gibt es im Arbeitsbuch einen Wortigel, in dem Lernende zu den angegebenen Wörtern nicht nur Einzelwörter, sondern auch Wortverbindungen sammeln müssen. Es ist noch wichtig, Aufgaben zu nennen, die Lernende dazu auffordern, mit den angegebenen Kollokationen Sätze zu bilden (z.B. Arbeitsbuch (A2), S. 71, Ü. 2). Die genannten Übungs- und Aufgabentypen sind für die Einübung bzw. Anwendung der Kollokationen geeignet, die Anzahl der Kollokationsübungen sollte aber erhöht werden.

4.3. Kollokationen im Lehrwerk *Studio* [21]

4.3.1. Sensibilisierung, Bewusstmachung

Das Lehrwerk *Studio* [21] besteht aus 5 Bänden (A1, A2, B1, B2/1, B2/2). Auf den Sprachniveaus A2 und B1 verfügt das Lehrwerk über eine alphabetische Wörterliste, in der Einzelwörter angeführt werden. Erwähnenswert ist, dass die Liste im Falle von einigen Substantiven oder Verben in Klammern angibt, mit welchem Wort das aufgelistete Wort in einer Wortverbindung vorkommen kann. Außerdem wird die Kollokation mit einem Beispielsatz ergänzt, was ermöglicht, dass Lernende sehen, wie die Kollokation angewendet werden kann.

Beispiele aus der Wörterliste:

(1) führen (*ein Telefonat führen*)

Er führt ein Telefonat. Er hat ein Telefonat geführt.

(2) die Form (*etwas in Form bringen*)

Er bringt etwas in Form. Er hat etwas in Form gebracht.

(3) halten (*einen Vortrag halten*)

Er hält einen Vortrag. Er hat einen Vortrag gehalten.

(4) das Konzert (*ein Konzert geben*)

Er gibt ein Konzert. Er hat ein Konzert gegeben.

Auf jedem Sprachniveau verwendet das Lehrwerk den Terminus Wortverbindungen, was ermöglicht, dass Einzelwörter und Wortverbindungen voneinander abgegrenzt werden können. Auf dem Sprachniveau A2 habe ich zwei Hinweise darauf gefunden, wie Wortverbindungen gelernt werden sollten (Abbildung 1).

Wörter in Paaren lernen

a) Verbinden Sie. Manchmal gibt es zwei Möglichkeiten.

die Wunde 1	a rufen
den Notarzt 2	b kühlen
ein Pflaster 3	c brechen
die Stelle 4	d reinigen
das Bein 5	e aufkleben

die Wunde
kühlen/reinigen

Ich kühle die
Wunde mit Eis.

b) Schreiben Sie die Wortverbindungen und einen Beispielsatz auf eine Karteikarte.

Abbildung 1: Zuordnungsübung

Quelle: Studio [21] A2 Kurs- und Übungsbuch, S. 139.

Das Beispiel zeigt, dass sich die Zuordnungsübung mit einem strategischen Verfahren ergänzt, durch das Lernende darauf aufmerksam gemacht werden können, dass Wortverbindungen zusammen, als Einheiten gelernt werden müssen. Mit der vorgeschlagenen Karteikarte besteht die Möglichkeit, die Wortverbindung nicht nur auf der Wortebene, sondern auch auf der Satzebene zu üben. Auf dem Sprachniveau B1 werden ähnliche Tipps zum Wortschatzlernen formuliert. Auf dem Sprachniveau B2 wird im Arbeitsbuch eine ganze Seite (mit 5–6 Übungen) der Einübung von Kollokationen gewidmet. Die letzte Übung auf der Seite legt den Schwerpunkt auf die Lernstrategie. Zu diesem Zweck werden Karteikarten, Assoziogramm, Mindmap, Zettel, Aussprachetrainings und eine Sammlung von Wortverbindungen empfohlen. Das Lehrwerk versucht also von Anfang an Lernstrategien zur Einübung von Kollokationen zu bieten und die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass Wörter nicht frei zusammengesetzt werden (Abbildung 2).



Abbildung 2: Lernstrategie zur Förderung der Kollokationskompetenz

Quelle: Studio [21] B2/2 Kurs- und Übungsbuch, S. 165.

4.3.2. Textorientierung

Die folgende Tabelle stellt die Anzahl der Lesetexte in den Lehrbüchern bzw. Arbeitsbücher auf jedem Sprachniveau dar.

	A2	B1	B2/ + B2/2
Lehrbuch	42	37	75
Arbeitsbuch	23	30	46

Tabelle 4: Anzahl der Lesetexte im Lehrwerk

Aus der Tabelle geht hervor, dass sowohl die Lehrbücher als auch die Arbeitsbücher auf jedem Sprachniveau reich an Lesetexten sind. Auf dem Sprachniveau A2 sind insgesamt 66 Kollokationen, auf dem Sprachniveau B1 fast doppelt so viel, 112, und auf dem Sprachniveau B2 insgesamt 209 Kollokationen identifiziert worden. Das Lehrwerk enthält Übungen, die die textbasierte Wortschatzarbeit realisieren können (Abbildung 3 und 4). Zu diesem Zweck werden Suchübungen eingesetzt, die Lernende dazu auffordern, Kollokationen in Texten zu suchen, zu erkennen, zu verstehen und dadurch zu sehen, wie die identifizierten Kollokationen im Kontext angewendet werden können.

10 Wörter und ihre Partner. Ergänzen Sie und kontrollieren Sie mit den Texten auf den Seiten 158 bis 162. Notieren Sie dann die Wortverbindungen auf einer Karteikarte mit einem Beispielsatz.

flexible – persönliche – schreiben – ambulante –
 finden – tabellarischer – gute – machen (3x) –
 sein (2x) – haben (2x)

1. eine Ausbildung ...

2. eine Umschulung ...

3. eine Bewerbung ...

4. eine Stelle ...

5. acht Angestellte ...

6. Kenntnisse ...

7. sein eigener Chef ...

8. arbeitslos ...

9. sich selbstständig ...

10. ... Arbeitszeiten

11. ... Kenntnisse

12. ... Pflege

13. ... Lebenslauf

14. ... Daten

ambulante Pflege

„Ambulante Pflege“

heißt Pflege zu Hause.

Meine Oma bekommt

ambulante Pflege.

Abbildung 3: Textbasierte Wortschatzarbeit
 Quelle: Studio [21] A2 Kurs- und Übungsbuch, S. 171.

11 Wörter zusammen lernen

a) Suchen Sie im Internetbeitrag auf Seite 70 das passende Verb und ergänzen Sie die Sätze.

1. Wirtschaftlicher **Aufschwung** kann **kommen** und gehen.
2. Die Arbeitslosigkeit kann sinken und
3. Kranke Arbeitnehmer unter 65 können in Frührente
4. Die Bochumer Universität wurde in den 1970er Jahren
5. Im Ruhrgebiet mittlerweile 60 % der Bevölkerung im Dienstleistungsbereich.
6. Der Ruhrpott heute ein attraktiver Standort für Medien und IT-Unternehmen.
7. Industrieregionen und deren Technologiezentren attraktive Arbeitsplätze.

b) Markieren Sie in den Sätzen in a) das Nomen, das zum gesuchten Verb gehört.

Abbildung 4: Textbasierte Wortschatzarbeit
 Quelle: Studio [21] B1 Kurs- und Übungsbuch, S. 77.

4.3.3. Aktivitäten

Unter den Übungen und Aufgaben sind auf jedem Sprachniveau vor allem Zuordnungsübungen, Suchübungen, Korrekturübungen, Wortspiele, Mindmaps, Übersetzungsaufgaben und Lückentexte zu finden. Auf dem Sprachniveau B2 wird die letzte Seite im Arbeitsbuch der Einübung von Kollokationen gewidmet. In diesen Übungen kommen die in der jeweiligen Lektion vorkommenden Kollokationen vor. Das Lehrwerk versucht mit den abwechslungsreichen Übungen und Tipps die Aufmerksamkeit auf die Wichtigkeit der Wortverbindungen zu lenken.

4.4. Das Lehrwerk *Kon-Takt*

4.4.1. Sensibilisierung, Bewusstmachung

Das Lehrwerk setzt sich aus vier Bänden zusammen und vermittelt die deutsche Sprache auf 4 Sprachniveaus. Auf jedem Sprachniveau ist im Arbeitsbuch auf der letzten Seite der jeweiligen Lektion ein Wörterverzeichnis zu finden, in dem Substantive, Verben, Adjektive getrennt voneinander alphabetisch aufgelistet werden. Das Wörterverzeichnis enthält auch einige Wortverbindungen, Redemittel am Ende des Verzeichnisses. Die Verben werden mit Beispielsätzen ergänzt, was ermöglicht, dass Verben im Kontext präsentiert werden. Auf jedem Sprachniveau verwendet das Lehrwerk den Terminus *Ausdruck*, explizite Hinweise auf das Lernen von Wortverbindungen sind im Lehrwerk nicht zu finden.

4.4.2. Textorientierung

	A2	B1	B2
Lehrbuch	47	60	53
Arbeitsbuch		25	33

Tabelle 5: Anzahl der Lesetexte im Lehrwerk Kon-Takt

Der Tabelle ist zu entnehmen, dass die Lehrbücher sehr viele Lesetexte enthalten. Im Durchschnitt kommen in einer Lektion 7–8 Lesetexte vor, von denen 4 längere Texte sind. Auf dem Sprachniveau A2 kommen in den Lesetexten 126 Kollokationen vor, auf dem Sprachniveau B1 insgesamt 151 und auf dem Sprachniveau B2 ist die Anzahl der identifizierten Kollokationen am höchsten, insgesamt 200 Kollokationen sind in den Texten zu finden. Die Lehrbücher und Arbeitsbücher sind zwar reich an Lesetexten, aber die Möglichkeit, Kollokationen, die in Lesetexten vorkommen, in lexikalische Übungen einzubetten, wird nicht genutzt, weswegen textbasiertes Kollokationslernen nicht zustande kommt. Übungen und Aufgaben, die nach dem Leseverstehen eingesetzt werden, legen den Schwerpunkt auf die zu erwerbenden grammatischen Strukturen oder auf die Fertigkeit Sprechen.

4.4.3. Aktivitäten

Auf dem Sprachniveau A2 werden im Lehrbuch 337 Aufgaben eingesetzt, von denen nur 14 (4%) den Wortschatz zum Übungsgegenstand machen. Die meisten Aufgaben

legen den Fokus auf das Sprechen (26%) und auf die Grammatik (20%). Im Lehrbuch und Arbeitsbuch sind insgesamt 3 Aufgaben gefunden worden, die für die Einübung von Kollokationen geeignet sind. Zuordnungsübung, Suchübung und noch eine produktive Aufgabe sind im Arbeitsbuch identifiziert worden, die zur Förderung der Kollokationskompetenz beitragen können. Es ist zweifelsohne erfreulich, dass das Lehrwerk Übungen nicht nur auf der Wortebene, sondern auch auf der Satzebene bietet. Durch die Satzbildung besteht nämlich die Möglichkeit, die eingeübten Kollokationen produktiv zu gebrauchen. Ein weiterer Schritt wäre, Aufgaben auf der Textebene zu verwenden, die mit dem Ziel eingesetzt werden, dass Lernende Kollokationen beim Sprechen oder Schreiben in einer konkreten Situation gebrauchen können. Auf dem Sprachniveau B1 werden im Lehrbuch 410, im Arbeitsbuch 333 Aufgaben eingesetzt. Im Lehrbuch ist die Anzahl der lexikalischen Übungen niedriger als auf dem Sprachniveau A2 (3%), im Arbeitsbuch werden 26 (8%) lexikalische Übungen eingesetzt. Im Lehrbuch konnte nur eine einzige Übung gefunden werden, in der Kollokationen vorkommen (S. 76, Ü. 2 im Band B1). Im Arbeitsbuch beträgt die Anzahl der Kollokationsübungen 3. Korrekturübungen und Zuordnungsübungen werden zur Einübung von Kollokationen eingesetzt. Auf dem Sprachniveau B2 werden im Lehrbuch 372, im Arbeitsbuch 446 Aufgaben eingesetzt. Die Anzahl der lexikalischen Übungen beträgt im Lehrbuch 22, im Arbeitsbuch 59. Erfreulich ist die Tatsache, dass die Anzahl der Übungen, in denen Kollokationen in den Vordergrund gestellt werden, höher ist, als auf den zwei anderen Sprachniveaus (41% – im Lehrbuch, 51% – im Arbeitsbuch).

Erörterungswert ist noch, dass sowohl im Lehrbuch als auch im Arbeitsbuch auf jedem Sprachniveau 2 Tests eingesetzt werden. Die Tests enthalten 13–15 Aufgaben, die sich mit den in den Lektionen eingeführten grammatischen Strukturen und dem Wortschatz auseinandersetzen. Die Anzahl der grammatischen Übungen überwiegt, im Durchschnitt werden 5 lexikalische Übungen eingesetzt, die Suchübungen, Korrekturübungen oder Zuordnungsübungen sind oder die Wortbildung zum Übungsgegenstand machen.

5. Fazit

Aus den Ergebnissen der Lehrwerkanalyse können die folgenden Schlussfolgerungen gezogen werden. Der Analyse der drei ausgewählten DaF-Lehrwerke ist zu entnehmen, dass die Anzahl der lexikalischen Übungen in den Lehrbüchern und Arbeitsbüchern niedrig ist. Mit dem Steigen des Sprachniveaus ist die Anzahl der lexikalischen Übungen

in den untersuchten Lehrwerken höher, aber wesentliche Unterschiede können leider nicht festgestellt werden. Die Lehrwerke bieten auf jedem Sprachniveau verschiedene lexikalische Übungen, aber die Anzahl der Übungen auf der Basis syntagmatischer Relationen ist niedrig. Erfreulich ist aber die Tatsache, dass verschiedene Übungen zur Förderung der Kollokationskompetenz eingesetzt werden. Wie im früheren Teil der Arbeit erörtert wurde, besteht die Kollokationskompetenz aus der rezeptiven, produktiven und der reflexiven Kollokationskompetenz, was bedeutet, dass im Fremdsprachenunterricht alle drei Teilkompetenzen gefördert werden müssen. Die angebotenen Übungen in den untersuchten Lehrwerken legen den Fokus auf die Einübung von Kollokationen und tragen dadurch zur Förderung der rezeptiven Kollokationskompetenz bei. In den drei ausgewählten Lehrwerken sind nur einige Aufgaben zu finden, in denen Kollokationen nicht auf der Wortebene, sondern auf der Satzebene gefördert werden. Aufgaben, die den Gebrauch von Kollokationen auf der Textebene voraussetzen, sind in den Lehrwerken leider nicht gefunden worden. Es wäre ratsam, solche Aufgaben einzusetzen, die Kollokationen nicht nur auf der Wortebene, sondern auch auf der Satz- und Textebene behandeln, da durch solche Aufgaben die Möglichkeit besteht, Kollokationen produktiv zu gebrauchen und dadurch die produktive Kollokationskompetenz zu fördern. Erwähnenswert ist die Tatsache, dass zwei von den ausgewählten Lehrwerken (*Welttour*, *Studio* [21]) Strategien zum Erwerb von Kollokationen anführen, was das Kollokationsbewusstsein der Lernenden fördern kann. Durch die angeführten Strategieverfahren besteht die Möglichkeit, Lernende darauf aufmerksam zu machen, dass neben den Einzelwörtern auch Wortverbindungen existieren, die zusammen als Wortschatzeinheiten gelernt werden müssen. Meines Erachtens ist es eine wichtige Aufgabe der Lehrwerke, einen Terminus für feste, aber nicht idiomatische Wortverbindungen anzuführen, Kollokationen von den Einzelwörtern abzugrenzen und sie systematisch zu behandeln. Dabei könnte auch viel helfen, wenn Lehrwerk glossare nicht nur Einzelwörter, sondern auch Kollokationen anführen würden, wodurch das Ziel verfolgt werden kann, dass Kollokationen systematisch eingeführt und als Wortschatzeinheiten behandelt werden. Lernende können sich dadurch der Tatsache bewusstwerden, dass einige Wörter nur zusammen als Einheiten vorkommen und nicht frei zusammengestellt werden können. Targońska (2018) weist in ihrer Analyse darauf hin, dass die Arbeit mit Kollokationen von Texten ausgehen und zu Texten führen sollte. Zweifelsohne stellen Lesetexte einen guten Ausgangspunkt für die Einübung von Kollokationen dar. Die im Text vorkommenden Kollokationen sollten zuerst mit einem ausgewählten Semantisierungsverfahren eingeführt und im nächsten Schritt vor/nach dem Leseprozess durch gut durchdachte und vorbereitete Übungen eingeübt werden. Von den untersuchten Lehrwerken wird die

textbasierte Wortschatzarbeit nur in dem Lehrwerk *Studio* [21] realisiert, das nach dem Leseprozess Suchübungen einsetzt, die zur Förderung der rezeptiven Kollokationskompetenz beitragen können. Diese Texte und Aufgaben ermöglichen zwar, dass Lernende die eingeübten Kollokationen im Kontext verstehen bzw. erkennen, aber sie befähigen Lernende nicht zum produktiven Gebrauch der Kollokationen. Aus diesem Grund soll in der Nachbereitungsphase des Leseverstehens der Versuch unternommen werden, produktive Aufgaben mit den neu erworbenen lexikalischen Einheiten einzusetzen, damit Lernende lernen, wie sie im Kontext korrekt angewendet werden können.

Neben der Auflistung von Kollokationen in den Lehrwerk glossaren bzw. der textbasierten Wortschatzarbeit halte ich es für wichtig, Kollokationen kontrastiv zu vermitteln. Die eingesetzten Übersetzungsaufgaben im Lehrwerk *Welttour* können dem Ziel gerecht werden, Lernende auf die Kontraste und Ähnlichkeiten zwischen den zwei Sprachen aufmerksam zu machen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Anzahl der lexikalischen Übungen, insbesondere die Anzahl der Kollokationsübungen erhöht werden sollte. Es wäre empfehlenswert, Kollokationen im Kontext zu präsentieren, in der Festigungsphase durch verschiedene Übungen einzuüben und in der letzten Phase auf der Satz- und Textebene beim Sprechen und Schreiben anzuwenden. Da der GER (2020) auf dem Sprachniveau B2 nicht mehr die Beherrschung des Grundwortschatzes vorschreibt, sondern auf die Beherrschung eines großen Wortschatzes bzw. die systematische Verwendung von Kollokationen abzielt, sollten Lehrwerke, die für dieses Sprachniveau geschrieben worden sind, dieser Zielsetzung gerecht werden und Möglichkeiten zur Bewusstmachung, Vermittlung und Übung der Kollokationen bieten. An diesem Punkt ist es wichtig, die Rolle der Lehrkraft zu betonen. Wenn das im Unterrichtsprozess eingesetzte Lehrwerk arm an Wortschatzübungen bzw. Aufgaben ist, sollten vor allem die DaF-Lehrkräfte danach streben, das Lehrwerk mit selbst erstellten Glossaren, Übungen bzw. produktiven Aufgaben zu ergänzen bzw. das Kollokationsbewusstsein der Lernenden zu fördern, damit das erwünschte Lernziel erreicht werden kann.

Literatur

Aguado, Karin (2004): Evaluation fremdsprachlicher Wortschatzkompetenz: Funktionen, Prinzipien, Charakteristika, Desiderate. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 33, S. 231–250.

- Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: <https://www.dwds.de/>. (gesehen am 16. 11. 2022)
- Bargmann, Tobias (2011): Was bedeutet eigentlich “Vokabeln beherrschen”? Eine Einführung in das Problemfeld “Wortschatzkompetenz“. In: Hahn, Natalia / Roelcke, Thorsten (Hrsg.): Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br. 2010. Göttingen: Universitätsverlag, S. 59–75.
- Desselmann, Günther / Hellmich, Harald (1986): Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Ďurčo, Peter / Vajičková, Mária / Tomášková, Simona (2019): Kollokationen im Sprachsystem und Sprachgebrauch. Ein Lehrbuch. Nümbrecht: Kirsch-Verlag.
- Europarat (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren und beurteilen. Berlin / München / Wien / Zürich / New York: Langenscheidt.
- Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lehren, lernen, beurteilen. Begleitband. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Érettségi vizsgakövetelmények. Élő idegen nyelv: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakovetelmenyek2017/elo_idegen_nyelv_vk.pdf. (gesehen am 16. 11. 2022)
- Hausmann, Franz Josef (1984): Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 31, S. 395–406.
- Hausmann, Franz Josef (1985): Kollokationen in deutschen Wörterbüchern. Ein Beitrag zur Theorie des lexikographischen Beispiels. In: Bergenholtz, Henning / Mugdan, Joachim (Hrsg.): Lexikographie und Grammatik. Akten des Essener Kolloquiums zur Grammatik im Wörterbuch, 28.–30. 06. 1984. (= Lexicographica. Series Maior 3). Tübingen: Niemeyer, S. 118–129.
- Hausmann, Franz Josef (1999): Le dictionnaire de collocations – Critères de son organisation. In: Greiner, Norbert / Kornelius, Joachim / Rovere, Giovanni (Hg.): Texte und Kontexte in Sprachen und Kulturen. Festschrift für Jörn Albrecht. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, S. 121–139.
- Hausmann, Franz Josef (2004): Was sind eigentlich Kollokationen? In: Steyer, Kathrin (Hrsg.): Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Berlin: de Gruyter, S. 309–330.

- 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.
- Häcki Buhofer, Annelies (2011): Lexikographie der Kollokationen zwischen Anforderungen der Theorie und der Praxis. In: Engelberg, Stefan / Holler, Anke / Proost, Kristel (Hrsg.): Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik. Berlin: de Gruyter, S. 505–531.
- Häcki Buhofer, Annelies / Dräger, Marcel / Meier, Stefanie / Roth, Tobias (2014): Feste Wortverbindungen des Deutschen. Kollokationenwörterbuch für den Alltag. Tübingen: Francke.
- Henriksen, Birgit (2013): Research on L2 learner’s collocational competence and development – a progress report. In: Bardel, Camilla / Lindquist, Christina / Laufer, Batia (Hrsg.): L2 vocabulary acquisition, knowledge and use. New perspectives on assessment and corpus analysis. Amsterdam: Eurosla, S. 29–56.
- Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf. (gesehen am 16.11.2022)
- Kieweg, Werner (2002): Die lexikalische Kompetenz zwischen Wunschdenken und Realität. Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch 36/55, S. 4–10.
- Reder, Anna (2015): Überlegungen zu Tendenzen in der Phraseodidaktik. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Sonderheft. Festschrift für Katalin Boócz-Barna. (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn Jg. 27). Budapest: UDV, S. 74–89.
- Reder, Anna (2016): Analysekriterien zur Kollokationsvermittlung. In: Feld-Knapp, Ilona / Boócz-Barna, Katalin (Hrsg.): DaF-Lehrerbildung in Mittel-Osteuropa. München: Iudicium, S. 102–116.
- Targońska, Joanna (2011): Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs. Glottodidactica 37, S. 117–127.
- Targońska, Joanna / Stork, Antje (2013): Vorschläge für ein neues Modell zur Beschreibung und Analyse lexikalischer Kompetenz. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 24 (1), S. 71–108.
- Targońska, Joanna (2014): Kollokationen – ein vernachlässigtes Gebiet der DaF-Didaktik? In: Linguistik online 68, S. 127–149.
- Targońska, Joanna (2015): Welchen Kollokationsbegriff braucht die Fremdsprachendidaktik? Anregungen zu einer fremdsprachendidaktisch orientierten Auffassung des Kollokationsbegriffs. In: Kwartalnik Neofilologiczny, LXII.3/2015, S. 415–434.

- Targońska Joanna / Stork, Antje (2017): Wie lässt sich Kollokationskompetenz evaluieren? Untersuchungsmethoden zur Erfassung von Kollokationskompetenz und deren problematische Bereiche. In: Linguistische Berichte 250, S. 219–245.
- Targońska, Joanna (2018): Vom Text zur Übung. Kollokationen in Lesetexten und ihre Widerspiegelung in Übungen (am Beispiel von DaF-Lehrwerken). In: Linguistik online 89, S. 51–81.

Untersuchte Lehrwerke

- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Nielsen, Laura / Winzer-Kiontke, Britta (2017): Studio [21] A2. Kurs- und Übungsbuch. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Nielsen, Laura / Winzer-Kiontke, Britta (2017): Studio [21] B1. Kurs- und Übungsbuch. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Nielsen, Laura / Winzer-Kiontke, Britta (2017): Studio [21] B2/1. Kurs- und Übungsbuch. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Nielsen, Laura / Winzer-Kiontke, Britta (2017): Studio [21] B2/2. Kurs- und Übungsbuch. Szeged: Maxim Könyvkiadó.
- Maros, Judit (2009): Kon-Takt 1. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros, Judit (2009): Kon-Takt 1. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Szitnyainé Gottlieb, Éva / Maros, Judit (2010): Kon – Takt 2. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Szitnyainé Gottlieb, Éva / Maros, Judit (2010): Kon – Takt 2. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros, Judit (2011): Kon-Takt 3. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros, Judit (2011): Kon-Takt 3. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros, Judit (2012): Kon-Takt 4. Lehrbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Maros, Judit (2012): Kon-Takt 4. Arbeitsbuch. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia (2016): Welttour Deutsch 2 Lehrbuch. Nowa Era.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia / Szachowska, Katarzyna (2016): Welttour Deutsch 2 Arbeitsbuch. Nowa Era.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia (2016): Welttour Deutsch 3 Lehrbuch. Nowa Era.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia / Szachowska, Katarzyna (2016): Welttour Deutsch 3 Arbeitsbuch. Nowa Era.
- Mróz-Dwornikowska, Sylwia (2016): Welttour Deutsch 3 Abschlusskurs. Nowa Era.

Anmerkungen

1. Für eine ausführliche Beschreibung bzw. Beispiele siehe GER (Europarat 2001: 111).
2. Für eine ausführliche Beschreibung siehe: https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat/kerettanternv_gimn_9_12_evf. (gesehen am 16. 11. 2022)

Prozessorientierung bei der Förderung der schriftlichen Textproduktion in der Fremdsprache

Patrícia Kertes

1. Einleitung

Im vorliegenden Beitrag wird die Rolle der Prozessorientierung bei der Förderung der fremdsprachlichen schriftlichen Textproduktion in den Mittelpunkt gestellt. Der zentrale Begriff der Arbeit ist die Textproduktion, daher soll an erster Stelle eine terminologische Frage zu ihrer Verwendung geklärt werden. Anschließend wird das kognitionspsychologische Urmodell zur Textproduktion in ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht erläutert, dann wird seine Adaptation für den fremdsprachlichen Textproduktionsprozess beleuchtet und schließlich wird auf die Merkmale der Fremdsprachlichkeit im Textproduktionsprozess eingegangen. Im weiteren Verlauf des Beitrags wird die Prozessorientierung als textproduktionsdidaktischer Ansatz beschrieben. Zum einen wird ein Überblick darüber geliefert, welche Herangehensweisen an die Textproduktion in diesem Ansatz ausschlaggebend sind. Zum anderen werden die prozessorientierten Grundverfahren zur Förderung der Textproduktion zusammengefasst. Die vorliegenden Ausführungen zum Textproduktionsprozess und dessen Förderung knüpfen an erste Überlegungen, die ich 2015 diskutiert und 2018 wieder aufgegriffen und weiterentwickelt habe, sowie an Kenntnisse und Erfahrungen aus meiner Lehrtätigkeit im Bereich universitären DaF-Unterrichts an.

2. Textproduktion in der Fremdsprache

Die Begriffe *Schreiben* und *Textproduktion* werden in der Alltagssprache mehr oder weniger als Synonyme verwendet, aber ihre terminologische Gleichsetzung wird in der Forschung nicht akzeptiert. Unter dem Begriff *Textproduktion* werden die mentalen und sprachlichen Prozesse des Schreibens verstanden, das *Schreiben* steht für die graphomotorischen Prozesse bei der Produktion schriftlicher Äußerungen (Molitor-Lübbert 1994: 1005; Janich 2008: 242–243). Da in der vorliegenden Arbeit das Produzieren der Texte, vor allem die Teilprozesse und die Auseinandersetzung mit

diesen Phasen im Mittelpunkt stehen, wird konsequent der Begriff der Textproduktion verwendet.

2.1. Die Textproduktion als Problemlöseprozess

Wie der Prozess der Textproduktion abläuft, wird in zahlreichen Modellen nach verschiedenen Schwerpunkten konzipiert. Sowohl die kognitionspsychologischen, als auch die entwicklungspsychologischen Modelle sind kognitiv ausgerichtet und fokussieren auf Prozessaspekte (Lemke / Hoffmann 2022: 20–22). Als Ausgangs- und Referenzpunkt für die Konzipierung von Textproduktionsmodellen gilt das kognitionspsychologische Modell von John Hayes und Linda Flower (1980). In diesem breit rezipierten Modell wird die Textproduktion als Problemlöseprozess (Ziele, Probleme, Sequenz von Operatoren und Mechanismus zur Analyse und Bewertung der Lösung) dargestellt. Das Modell setzt sich aus drei Komponenten zusammen: Dem Aufgabenumfeld (Situation, Absicht, Motivation, Thema usw.), dem Langzeitgedächtnis der Textproduzierenden (Welt- und Sprachwissen, Kenntnisse der Textsorten und Textbaupläne, Kenntnisse über Adressaten, vorhandene Pläne zur Textproduktion usw.) und dem Textproduktionsprozess. Der Textproduktionsprozess besteht aus drei Phasen: Planen (Ideen generieren, Ziele setzen, Strukturieren), Formulieren und Überarbeiten (Lesen und Revidieren), die parallel und rekursiv, d. h. ohne feste Abfolge der Teilprozesse ablaufen, aufeinander aufbauen und sich wiederholen können. Die Durchführung der Teilprozesse wird Kontrolle und Steuerung unterzogen, ein nach der Textproduktionsstrategie der Textproduzierenden funktionierender Monitor fungiert als Kontroll- und Steuerungsinstanz.

Für den Sprachunterricht ist dieses Modell von großer Relevanz, weil damit ein großer Wert gelegt wird, wie die kognitiven Vorgänge der Teilnehmenden der sprachlichen Interaktion modelliert werden können, wie dieser ganze Prozess in Teilprozesse zerlegt werden kann und wie die Interaktivität der Teilprozesse zu ergreifen ist. Des Weiteren macht das Modell zugänglich, welche Funktionen den kognitiven Prozessen bei der Textproduktion zukommen, welche kognitive Beanspruchung bei den einzelnen Schritten entsteht und wie diese kognitive Beanspruchung zu reduzieren ist.

Das dynamische Modell der muttersprachlichen Textproduktion von Hayes und Flower wurde von Wolfgang Börner (1989) auf die fremdsprachliche Textproduktion übertragen und mit spezifischen Zügen des fremdsprachlichen Prozesses ergänzt.

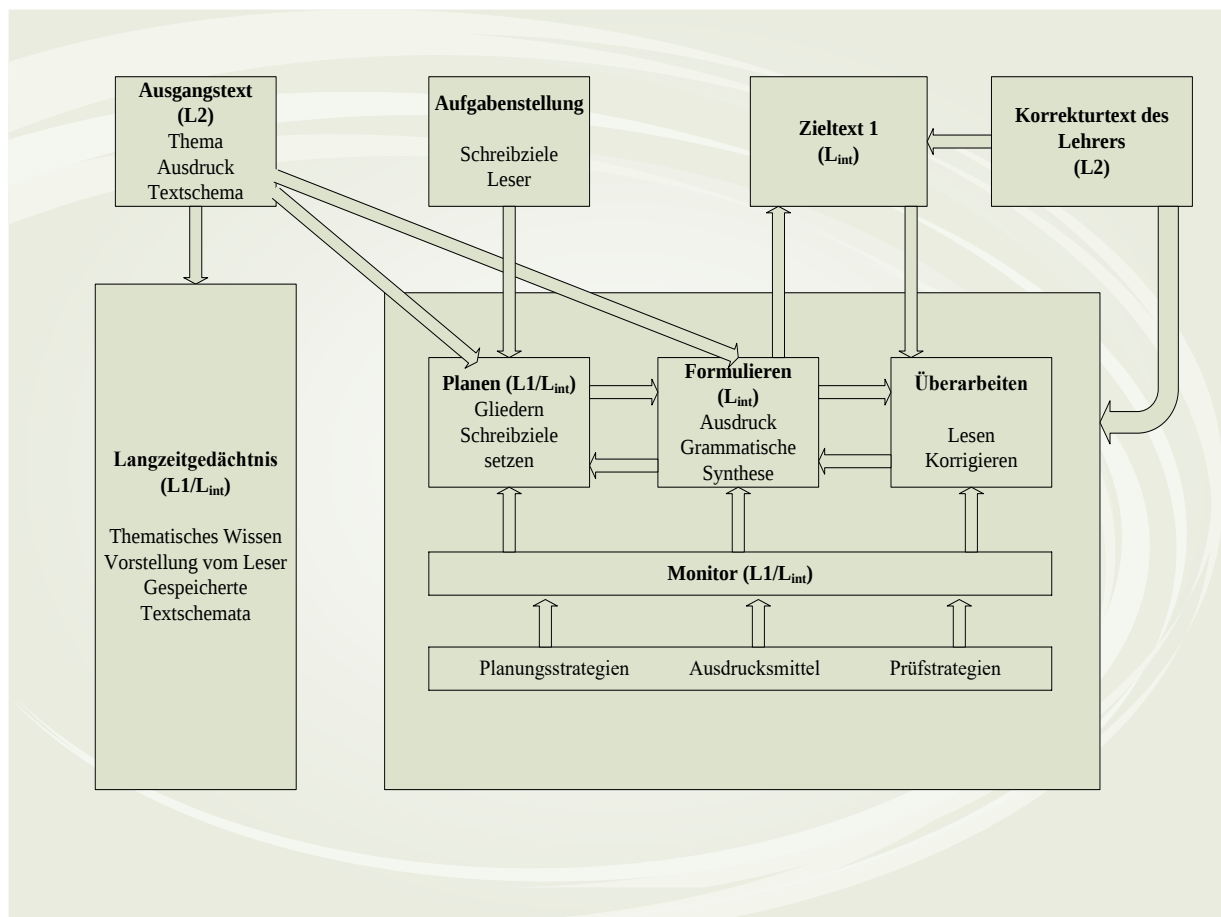


Abbildung 1: Das Modell der schriftlichen Textproduktion
in der Fremdsprache von Börner (1989: 355)

Wie dem Modell zu entnehmen ist (vgl. Abbildung 1), werden zum Konzept Planen-Formulieren-Überarbeiten mit der Kontrollinstanz (Monitor) die Sprachen, die Muttersprache (L1), die Fremdsprache (L2) und überwiegend die Lerner-, Interimsprache (L_{int}) hinzugefügt. Das Aufgabenumfeld wurde den Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden entsprechend modifiziert: Gezielte Hilfen zum Planen, Formulieren und Überarbeiten sowie die Dreifachfolge von Intertexten (Ausgangstext-Zieltext-Korrekturtext) werden in den Mittelpunkt gestellt. Die hinzugefügten Lehr- und Lerninteraktionen werden lehrseitig geplant, gesteuert und bewertet. Börner betont (Börner 1989: 354), dass die Darstellung des Prozesses in einer dynamischen Form wünschenswert ist, nicht „als Aufzählung von Faktoren und Teilbereichen, sondern als Kreislauf von Interaktionen zwischen Lehrer, Lerner und Texten sowie deren Steuerung durch allgemeine Prinzipien des Schreibens, des Schreibenlernens und des Schreibenlehrens in der Fremdsprache“.

2.2. Merkmale der fremdsprachlichen Textproduktion

Die Textproduktion auf der Fremdsprache zeichnet sich durch einige grundlegende (u. a. linguistische, didaktische und sprachpsychologische) Merkmale aus, die im Folgenden nach der Konzeption von Wolfgang Börner (Börner 1989: 350) dargestellt und in einigen Punkten ergänzt werden:

- Kommunikationsrahmen,
- Lehrsituation,
- Textproduzierende,
- Textproduktionsprozess,
- Aufgabenstellung.

Manche Merkmale bezeichnen sowohl die muttersprachliche, als auch die fremdsprachliche Textproduktion im unterrichtlichen Rahmen, andere treten nur im fremdsprachlichen Prozess auf.

Bei der schriftlichen Textproduktion werden Ort und Zeit der Kommunikation aufgespalten: Der Textproduzierende hat die Möglichkeit, seinen Text beliebig zu korrigieren, der Textrezipierende kann die Kommunikation nicht mitsteuern. Neben die kommunikative Funktion werden weitere, sich aus der speziellen Kommunikationssituation ergebende Funktionen gestellt, wie die epistemischen, expressiven oder informationsverarbeitenden Funktionen (Börner 1989: 350).

Der spezielle unterrichtliche Kommunikationsrahmen wirkt sich auch auf die Sprachlehr- und Sprachlerntätigkeiten aus: Der Textproduzierende verfasst seinen Text nicht nur mit dem Ziel, etwas auszudrücken, mitzuteilen oder darzustellen, die Textproduktion dient auch als Übung. Der Textproduzierende muss in diesem Prozess auch damit rechnen, dass er den Text meistens an eine anonyme Leserschaft richtet, von der er ein inneres Bild aufbauen und es konstant bewusst halten soll (Ruhmann / Kruse 2006: 18). Die kommunikative Rolle der Textrezipierenden ist auch mehrfach besetzt, der Lehrende gilt als fiktiver Adressat, aber auch andere Lernende können diese Rolle verkörpern, sogar der Textproduzierende selbst setzt sich in einigen Schritten der Textproduktion in diese Position hinein. Die textrezipierende Tätigkeit des Lehrenden ist spezifisch, auch wenn er dem Text Informationen entnimmt, kommen ihm noch weitere Aufgaben zu: Er liest den Text der Lernenden, um ihn zu korrigieren und zu bewerten bzw. die Lösung einer Aufgabe zu überprüfen. Auch dem Lernenden ist diese Rolle bewusst, was seinen ganzen Textproduktionsprozess begleitet und ihn in gewissem Maße auch beeinflussen kann (Börner 350–351).

Die oben erläuterten Merkmale der Textproduktion sind sowohl im muttersprachlichen als auch im fremdsprachlichen Prozess von Bedeutung, es gibt aber Merkmale, die auf die Fremdsprachlichkeit zurückzuführen sind und auf den Textproduktionsprozess aus mehrerer Hinsicht in mehreren Teilprozessen auswirken können:

- bei der Planung können...
 - Unterbrechungen bei der Aktivierung des Vorwissens vorkommen, wenn das deklarative Sprach- und Weltwissen des Textproduzierenden nicht ausreichend ausgebildet ist (Mohr 2010: 993);
 - die Andersartigkeit und unterschiedliche kulturelle Prägung von Textsorten Probleme verursachen, besonders im akademischen Bereich (Neuland / Peschel 2013: 114).
- bei der Formulierung entsteht...
 - eine „Spannung zwischen differenziertem Gedanken und mangelnder Ausdruckskraft“ (Börner 1989: 352);
 - besonders bei Jugendlichen und Erwachsenen ein „Gefälle zwischen Ausdruckswillen und Ausdrucksfähigkeit, das Nachhinken der fremdsprachlichen Produktion hinter der kognitiven Entwicklung, das sich bei später gelernten Sprachen naturgemäß noch verstärkt“ (Börner 1989: 351);
 - die Schwierigkeit, aufgrund des fehlenden schriftsprachlich geprägten lexikalischen und grammatischen Wissens die erworbenen Routinen in der Textproduktion nicht einsetzen zu können (Mohr 2010: 993);
 - die muttersprachlich gewohnte Leichtigkeit und Komplexität des Ausdrucks nicht (Portmann 1991: 384), was zur Frustration und zu Hemmungen führen kann;
 - eine im Vergleich zu Muttersprachigen beschränkte Flexibilität und Wendigkeit im Sprachgebrauch (Portmann 1991: 427);
 - Auseinanderklaffen von rezeptivem und produktivem Wortschatz (vor allem bei fortgeschrittenen Lernenden);
- bei der Überarbeitung wird...
 - den sprachlichen, lexikalischen und grammatikalischen Mitteln des fremdsprachlichen Textes größere Aufmerksamkeit geschenkt als denen bei dem sprachlichen Revidieren eines muttersprachlichen Textes;
 - der Umgang mit der sprachlichen Korrektur mit Hilfe von differenzierteren Strategien, die bei der Korrektur eines muttersprachlichen Textes nicht eingesetzt würden, verwirklicht.

Wie es aus den Merkmalen der Fremdsprachlichkeit hervorgeht, bedeutet der Umgang mit der fremden Sprache ein eigenständiges Problem für die Lernenden, was aber auf keinen Fall eine Situation hervorrufen dürfte, in der nur auf die sprachlichen Schwierigkeiten im Textproduktionsprozess fokussiert wird und die Bedeutung der weiteren Teilprozesse in den Hintergrund tritt (Portmann 1991: 533). Sprachliche Probleme können in bestimmten Phasen in den Mittelpunkt gestellt werden, aber der ganze Textproduktionsprozess ist nicht auf die Vermittlung und Förderung sprachlicher Zweifelsfälle zu reduzieren.

Das letzte Merkmal, die Aufgabenstellung wird in eine Textarbeit integriert erfasst. In einem textorientiert gestalteten Fremdsprachenunterricht begegnen Lernende einer authentischen Sprachumgebung, die sich nur in einem Unterricht herausbildet, der auf authentischen Texten basiert und sich als einen Weg vom Text (oder mehreren Ausgangstexten) zum Text versteht (Krause 1996: 58). Textproduzierende und textrezipierende Tätigkeiten sind als Spiegeltätigkeiten zu verstehen, wobei ein oder mehrere authentische fremdsprachliche Ausgangstexte gelesen, erschlossen und sprachlich bearbeitet werden. In diesem Sinne sind Texte nicht nur Repräsentationsformen des Kommunizierens, sondern auch Kettenglieder interaktionalen sozialen Handelns der Kommunizierenden und kommen in den Input- und Outputfunktionen bzw. Mitteilungs- Muster- und Kontrollfunktionen vor (Feld-Knapp 2005: 16). Stufenweise bildet sich die Aufgabe zur Textproduktion heraus, die der Lernende löst und einen Text verfasst (Börner 1989: 351). Im Textproduktionsprozess kommt der fremdsprachlichen Versprachlichung eine deutlich größere Rolle als der Formulierung im muttersprachlichen Prozess zu, was sich u.a. im reflektierten Umgang mit den Ausgangstexten sowohl bei den Lehrenden, als auch bei den Lernenden zeigen kann.

3. Prozessorientierung als textproduktionsdidaktischer Ansatz

3.1. Textproduktion in einem prozessorientierten Ansatz

Die Textproduktion im Fremdsprachenunterricht läuft über einen individuellen und gleichzeitig in einem unterrichtlichen Rahmen gesteuerten Erwerbs- und Lernprozess ab (Lemke / Hoffmann 2022: 22–23). Die Fokussierung auf den Textproduktionsprozess anstelle des Endprodukts, was das wichtigste Charakteristikum des prozessorientierten Ansatzes ist, zeigt sich als erfolgversprechender Weg zu angemessenen, den im institutionellen Rahmen gestellten Erwartungen entsprechenden

Texten und zu Textproduzierenden, die in die Lage versetzt werden, den Textproduktionsprozess selbständig planen, durchführen und evaluieren bzw. reflektieren zu können. Dieser Weg wird von Lehrenden begleitet, die den Textproduzierenden zur Seite stehen und eine beratende, helfende und koordinierende Rolle übernehmen.

In einem prozessorientierten Ansatz wird die Textproduktion als steuerbares und lernbares Handlungssystem betrachtet (Ruhmann / Kruse 2006: 18). Wie es aus den Ergebnissen der Bezugswissenschaften hervorgeht, ist die Textproduktion ein sehr komplexer, hohe mentale und kognitive Aktivität verlangender Prozess (Tolcsvai Nagy 2001: 339–340, 2019: 204). Diese Komplexität ist bei der Förderung der Textproduktion durch die Zerlegung des ganzen Prozesses in Teilprozesse zu bewältigen, durch die Fokussierung auf die Teilprozesse wird möglich, textproduzierende Handlungen steuerbar und lernbar zu gestalten. Aus diesem Grund wird bei der Prozessorientierung die Arbeit an Teilprozessen der Planungs-, Formulierungs- und Überarbeitungsphase beziehungsweise die Interaktivität der Teilprozesse in den Mittelpunkt gestellt. Die Interaktivität der Teilprozesse wird betont, weil die feste Folge von Teilprozessen oder die fixe Vorgehensweise grundsätzlich noch keine Prozessorientierung bedeutet (Portmann 1990: 533), für ihre Verwirklichung ist vielmehr eine ständige Wechselwirkung aller beteiligten Prozessphänomene vorausgesetzt, wie Brugger (2004) hinweist. Bei dem Umgang mit dem Textproduktionsprozess ist es daher unerlässlich, für die Rekursivität der Teilprozesse, für die fließenden Übergänge und den Wechsel zwischen einzelnen Phasen Raum zu bieten.

In einem prozessorientierten Ansatz ist die Textproduktion auch ein unverzichtbares Lerninstrument, in dieser Funktion hat sie eine doppelte Eigenschaft: Beim Verfassen von Texten geben die Lernenden Wissen wieder, aber während des Textproduktionsprozesses eignen sie sich auch neues Wissen an und setzen sich mit neuen Inhalten auseinander (Ruhmann/Kruse 2006: 14).

Des Weiteren wird die Textproduktion auch als komplexer Problemlöseprozess aufgefasst: Textproduzierende beschäftigen sich mit inhaltlichen, kommunikativen, textstrukturellen, textsortenspezifischen und sprachlichen Problemen und treffen diesbezüglich Entscheidungen (Ruhmann/Kruse 2006: 14). Durch die Prozessorientierung ist es möglich, Lernende darin zu unterstützen, Probleme und die für ihre Lösung zur Verfügung stehenden Mittel bewusst wahrzunehmen, anzunehmen und produktiv zu bearbeiten (Ruhmann/Kruse 2014: 17).

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. (Sárvári 2015: 121)

Diese großen individuellen Unterschiede der Textproduzierenden treten im Textproduktionsprozess noch deutlicher hervor, in der Prozessorientierung werden daher uniforme Vorgaben von Schritten und Strategien kritisch betrachtet und empfohlene Prozeduren individuell reflektiert. Prozessorientierung als textproduktionsdidaktischer Ansatz „sucht nach dem individuellen Weg zum Erfolg und respektiert, dass es dabei unterschiedliche Denk- und Arbeitsstile gibt“ (Ruhmann / Kruse 2014: 17).

In der Prozessorientierung wird die Textproduktion aus der Perspektive des Textproduzierenden betrachtet (Ruhmann/Kruse 2014: 18): Der didaktische Blick richtet sich auf die individuelle, textproduzierende und fremdsprachliche Entwicklungsstufe der Lernenden.

3.2. Textproduktionsdidaktische Grundverfahren in einem prozessorientierten Ansatz

Die Textproduktion wurde bei vorangehend vorgestellten Modell von Börner (vgl. 2.1.) als dynamischer Kreislauf von Interaktionen zwischen Lehrenden, Lernenden und Texten sowie deren Steuerung durch allgemeine didaktische Prinzipien aufgefasst. Im Folgenden wird erläutert, nach welchem didaktischen Grundmuster dieser Kreislauf in Form einer prozessorientierten Arbeit mit Texten gefördert werden kann und wie die auf die Fremdsprachlichkeit zurückzuführenden Probleme (vgl. 2.2.) bewältigt werden können.

3. 2. 1. Das Grundverfahren Planen – Formulieren – Überarbeiten

Das Grundmuster für den Ablauf prozessorientierter Anleitungen umfasst das Planen, das Formulieren und das Überarbeiten von Texten. Dieses Grundmuster lässt sich unterschiedlich akzentuieren und ergänzen, je nachdem, in welchem Aufgabenumfeld die Textproduktion abläuft und je nachdem, von welchem individuellen Arbeitsverhalten die einzelnen Lernenden gekennzeichnet sind. Diese Dynamik der Prozessorientierung ermöglicht die Systematisierung und Optimierung des individuellen Lernverhaltens der Textproduzierenden (Ruhmann / Kruse 2006: 14).

Beim Planen wird Lernenden ermöglicht, Inhalte zu suchen und auszuwählen, des Weiteren kommunikative Ziele zu berücksichtigen. Bei Aufgaben, bei denen das Thema nicht bestimmt ist, ist der erste Schritt die Themenwahl: das Thema wird verstanden,

präzisiert und eingegrenzt. Die Themenwahl steht in einem engen Zusammenhang mit der Formulierung der Ziele und mit den Erkenntnisinteressen der Lernenden. Zielsetzungen formulieren zu können ist eine wichtige Fähigkeit, die besonders bei der Textproduktion zu entwickeln ist (Kruse 2010: 79–80). Die Aktivierung der Vorkenntnisse ist bei jedem Aufgabenumfeld von großer Relevanz, es gibt zahlreiche Möglichkeiten dafür, das vorhandene Wissen bereitzustellen und sich Erfahrungen mit Mitlernenden auszutauschen, wie z. B.: Brainstorming, freies Schreiben, Fragestellungen, Sammeln von Meinungen über das Thema oder Zusammenstellen einer sogenannten Einkaufsliste (Kruse 1995:163–164). Nach der Aktivierung des Vorwissens orientiert man sich in einem Thema anhand von Texten. Die Voraussetzung für die Textproduktion ist immer die Textrezeption, der produktiven Arbeit am Text geht eine tiefgehende, rezipierende Auseinandersetzung mit anderen Texten voran, deshalb ist „jeder Text als Spitze des Eisbergs zu verstehen, der von vielen vorgehenden Texten gebildet wird, wobei, wie bei jedem Eisberg, ein großer Teil des Eises unter Wasser bleibt“ (Kruse 2010: 23; zur Textkompetenz als Schlüsselkompetenz bzw. zur Verwobenheit von Textrezeption und Textproduktion siehe auch Drahotová-Szabó 2020a, 2020b). Bei diesem Arbeitsschritt ist es notwendig, Methoden zum Textverstehen (Formulierung von Kernaussagen, Fragen und Antworten, Thesen und Argumenten, Hervorhebung und Erklärung von Schlüsselwörtern, Mindmapping, Flussdiagramm) zu verwenden, Lesestrategien zu entwickeln und bewusst zu machen. Nach dem Recherchieren werden die Schlüsselwörter hervorgehoben und erklärt, um das Thema besser zu verstehen, die Gedanken zu strukturieren und Kernelemente, Grundeinheiten des Textes zu bearbeiten (Kruse 2010: 38). In den meisten Textgestaltungsaufgaben ist die Textsorte vorgegeben, die Kenntnisse über die textsortenspezifischen Merkmale werden besprochen, wobei die muttersprachlichen Kenntnisse eine Hilfe leisten können: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der kulturellen Prägung von Textsorten sollten bewusst gemacht werden, dadurch können die sich aus der Andersartigkeit von Textsorten ergebenden Probleme gelöst werden. In diesem Sinne kann der Muttersprachenunterricht eine wichtige Vorleistung für die fremdsprachliche Textgestaltung erbringen, und so als wirksame Vermittlungsinstanz fungieren, wenn Fremdsprachenlernen an muttersprachliches Wissen und Können angeknüpft wird (Butzkamm 2007: 94). Die Arbeitsschritte Strukturieren und Gliedern sind unerlässlich, einen kohärenten Text gestalten zu können. Durch die Zusammenstellung einer logischen Reihenfolge des Materials entsteht eine Gliederung, eine optimale Struktur des Textes. Die Ideen und die gesammelten Materialien werden in einer solchen Reihenfolge und Ausrichtung gebracht, dass ein inhaltlicher Zusammenhang entsteht, der Text wird von Kohärenz gekennzeichnet. Bei der Strukturierung der Materialien

kann man mehrere Perspektiven in Betracht ziehen: die Sachlogik, die Adressatenperspektive und die Handlungsperspektive (Kruse 2010: 85–88).

Bei jedem Teilschritt des Planens bietet sich die Gelegenheit, die Textproduktion nicht nur inhaltlich, sondern auch sprachlich vorzubereiten und dadurch das bewusste fremdsprachliche Handeln der Lernenden zu fördern. Besonders die textrezipierenden Tätigkeiten können mit der sprachlichen Vorentlastung verbunden sein (Börner 1989: 355–356):

- sprachliche Gestaltung der Ausgangstexte sollte zum Diskussionsgegenstand gemacht werden;
- relevante Fragen sprachlicher Art können bei der sprachlichen Erschließung der Ausgangstexte geklärt und besprochen werden (unter anderem lässt sich dabei auf Mehrsprachigkeitsressource zurückgreifen (siehe dazu Perge 2018; Márki 2022) oder weitere Fragen in Bezug auf Lexik können bewusst gemacht werden (Kertes 2019));
- Ausgangstexte oder Ausdruckslisten können als Formulierungshilfen dienen (aber sie sollten nicht sklavisch kopiert werden, wie es Börner betont (1989: 353));
- textsortenspezifische sprachliche Mittel
 - in Bezug auf den Wortschatz (thematische Wortlisten z. B.: sprachliche Mittel der Argumentation, textsortenspezifische Ausdrücke),
 - in Bezug auf die Grammatik (Fragetypen bei einem Interview, textgrammatische Kohäsionsmittel wie Tempusgebrauch, z. B.: in den Nachrichten, thematische Gruppierung der Konjunktionen im Dienste der Argumentation z. B.: in einem Leserbrief, Nominalstil vs. Verbalstil z. B.: in einem tabellarischen Lebenslauf).

Im Textproduktionsprozess erfolgt die erste produktive Arbeit bei dem Schritt des Formulierens, in dieser Phase entsteht eine Rohfassung, eine erste Version des Textes. Vor dem Formulieren sollten die Lernenden „dafür sensibilisiert werden, dass die Anfertigung der Rohfassung einer Arbeit nicht „aus dem Nichts“ geschieht, sondern dass es auf vielen bereits geleisteten Vorarbeiten aufbaut“ (Oberzaucher et. al 2015: 189–193). Bei dieser ersten Fassung wird auf den Inhalt fokussiert, obwohl „die Transformation der inneren Sprache in die äußere Fremdsprache meistens auf einem Umweg über die äußere Muttersprache“ (Zuchewicz 2001: 17) erfolgt, die Unsicherheit bei der Verwendung der Fremdsprache häufig zu Schwierigkeiten führen, Hemmungen bei Lernenden verursachen und den Inhalt des Textes beeinträchtigen kann.

„Writing is rewriting“ – so lautet das viel zitierte Motto von Murray (1968:11) für das Überarbeiten der Texte. Das Überarbeiten umfasst nicht einfach die Korrektur von Fehlern, dieser Schritt ist ein wesentlicher und konstruierender Bestandteil der Textproduktion, es ist als systematische Produktionsstrategie einzusetzen. Die Überarbeitungsverfahren werden als eine systematische Reihe von Arbeitsschritten in Bezug auf die für die jeweilige Textproduktionsphase relevanten Texteigenschaften durchgeführt (Ruhmann / Kruse 2014: 25). Häufig werden die Überarbeitungsschritte in Form von Leitfragen unterstützt, ein Beispiel dafür ist bei Kertes (2015: 116–118) zu lesen.

„Was das Überarbeiten so schwer, so anspruchsvoll macht, ist v. a. der hohe Grad der erforderlichen Bewusstheit für das eigene Schreibprodukt und dessen prinzipielle Veränderbarkeit sowie für die Anforderungen, auf die es den Text auszurichten gilt“ (Steinhoff 2007: 66). Um dieser Überlastung zu entgehen, soll diese Phase des Textproduktionsprozesses in Teilprozesse zerlegt werden, der Text wird auf seine inhaltliche Angemessenheit und kommunikative Klarheit, dann auf seine sprachliche und formale Gestaltung hin untersucht und überarbeitet (Ruhmann/Kruse 2006: 15–16): Die Überarbeitungsphase kann die zeitintensivste Phase des Textproduktionsprozesses darstellen (Schultz 2015: 194).

Die Zerlegung dieser Phase in Teilschritte ist aber mit einer Reduktion der Komplexität nicht gleichzusetzen, hier geht es vielmehr um die Sicherung der Erfassbarkeit von den einzelnen Aspekten des Überarbeitens. Bei dieser Phase wird es sichtbar, dass die Prozessorientierung keine Vernachlässigung des Produkts bedeutet, da es in jeder Phase am Text gearbeitet wird und die Teilprozesse sich vom Text unabhängig nicht denkbar sind (Portmann 1991: 535).

3.2.2. Verfahren zur Optimierung und Effektivierung des Textproduktionsprozesses: Reflexion und Feedback

Die Verarbeitung und Auswertung von Erfahrungen, die selbstgesteuerte Organisation des Lernens sind Arbeitsschritte des Textproduktionsprozesses, die durch die Reflexion verwirklicht werden können. Aus diesem Grund kommt der Reflexion bei der Prozessorientierung eine wesentliche Rolle zu, sie wird „in vielfacher Weise als Begriff verwendet, der das Nachdenken, Explorieren, Auswerten, Verarbeiten von Erfahrungen, insbesondere auch von Lernerfahrungen beinhaltet“ (Ruhmann / Kruse 2014: 29). Die Reflexion kann als Voraussetzung für das bewusste Lernverhalten angesehen werden, in Bezug auf das Sprachenlernen gilt sie als

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)

Bei jeder Textproduktionsphase kommt der Reflexion eine bedeutsame Rolle zu, aber es zeigt sich besonders bei der Textüberarbeitung, wie unerlässlich diese Tätigkeit für die Optimierung und Effektivierung der Textproduktion ist:

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 2010: 206)

Für die Durchführung von Reflexion bietet sich das reflektierende Schreiben als Möglichkeit, es kommt in jeder Phase der Textproduktion als Begleiter der einzelnen Schritte vor. Neben der Auseinandersetzung mit den eigenen Gedanken dient diese Art reflektierenden Schreibens auch dem Austausch mit anderen (Kertes 2018: 42). Durch die Anwendung reflektierenden Schreibens sind Blockaden bei der Textproduktion zu lösen, die Prozesshaftigkeit der Textproduktion kann bewusst gemacht werden und der gesamte Prozess der Textproduktion lässt sich effektivieren. Darüber hinaus bietet sich die Möglichkeit, fachlich-inhaltliche Arbeit und Reflexion zu verknüpfen (Miskovic 2005: 5). Durch reflektierendes Schreiben kann man Stellung beziehen „zum Gegenstand des Geschriebenen, zu Schreibenden, zu Lesenden und zur Art und Weise, wie jemand arbeitet, denkt und versteht“ (Bräuer 2000: 10).

Wie im Überblick über die Merkmale der fremdsprachlichen Textproduktion bereits angedeutet wurde (vgl. 2.2.), bedeutet die Adressatenorientierung aufgrund der spezifischen Kommunikationssituation eine große Schwierigkeit für die Lernenden. Die Textproduzierenden sollten sich im Laufe des Textproduktionsprozesses in die Position eines vorgestellten Publikums versetzen. Der innere Perspektivenwechsel ist für die unerfahrenen Textproduzierenden noch nicht möglich und bedeutet auch für die schreiberfahrenen Lernenden eine sehr große Herausforderung, da man im Prozess noch blind für den eigenen Text ist und einen „Text im Kopf“, das, was man schreiben wollte, liest. In der Prozessorientierung wird das Feedbackverfahren für die Lösung dieses Dauerproblems eingesetzt: Rückmeldungen ermöglichen auch für die unerfahrenen

Textproduzierenden, den Perspektivenwechsel zu erlernen und zu verinnerlichen. Bei schreiberfahrenen Lernenden trägt Feedbackverfahren zum effizienten Wechsel und dessen Integration in die Steuerung des ganzen Textproduktionsprozesses bei (Ruhmann / Kruse 2014: 26). Das Feedbackverfahren ist in einem prozessorientiert gestalteten Unterricht von den Folgenden gekennzeichnet (Ruhmann / Kruse 2014: 26–29):

- das Textfeedback gilt als eine Hilfe beim Textproduktionsprozess;
- für das Feedback ist eine Wahrnehmung und nicht eine Bewertung maßgebend;
- obwohl das Textfeedback nicht auf die Wertung der Textteile zielt, kann darin normatives Textwissen vermittelt werden;
- das Textfeedback fördert das fachliche Denken und die fachliche Kommunikation, da die Rückmeldung eine gedanklich tiefere Auseinandersetzung voraussetzt;
- das Feedback kann sich sowohl auf den Text und dessen Teile, als auch auf alle Aspekte der Textproduktion beziehen;
- das Textfeedback ist immer wertschätzend, nicht verletzend, entmutigend oder überfordernd, es hebt die Stärken des untersuchten Textes hervor;
- das Feedback sollte umsetzbar und bei der Überarbeitung einsetzbar sein;
- das Feedback ist in sachlich gebotener Klarheit zu formulieren;
- das Feedback lässt sich grundsätzlich in drei unterschiedlichen Formen realisieren, folgende Rollenkonstellationen sind typisch:
 - das kollegiale Feedback, auch Peer-Feedback genannt, ist eine gegenseitige Rückmeldung von Lernenden des gleichen oder ähnlichen Status (Fischer / Hänze 2016: 68) auf die (Zwischen-)Ergebnisse einer bestimmten Phase der Textproduktion (Bräuer 2014: 270), wobei die Rückmeldung freiwillig, nur beschreibend, nicht bewertend ist und ihre Berücksichtigung nicht zu verlangen ist;
 - das Feedback von Lehrenden an Lernende (darunter auch Studierende, Promovierende, Habilitierende) ist von einer bestimmten Abhängigkeit geprägt, die Rückmeldung kann nicht nur beschreibend, sondern auch bewertend sein, die Überarbeitung der Texte wird erwartet;
 - Feedback von Beratenden an Ratsuchende: eine freiwillige Zusammenarbeit mit einer beschreibenden Rückmeldung in einer asymmetrischen Beziehung, die darauf zurückzuführen ist, dass die Beratenden als Expertinnen und Experten angesprochen sind.

4. Fazit

In der vorliegenden Arbeit wurde durch die Zusammenfassung der Kernelemente des prozessorientierten textproduktionsdidaktischen Ansatzes dargelegt, wie die Textproduktion im Fremdsprachenunterricht gefördert werden kann. Um den Textproduktionsprozess in ihrer Komplexität ergreifen zu können, wurde die Modellierung der Textproduktion als Problemlöseprozess von Hayes/Flower in ihrer Bedeutung für den Fremdsprachenunterricht erläutert. Auf diesen Grundlagen wurde ein Modell zur fremdsprachlichen Textproduktion von Wolfgang Börner vorgestellt und die Merkmale der Fremdsprachlichkeit im Textproduktionsprozess wurden aufgrund der Teilprozesse der Textproduktion systematisiert. Darauf aufbauend wurde die Prozessorientierung als textproduktionsdidaktischer Ansatz aus zwei Aspekten beschrieben: Erstens wurden die Herangehensweisen an die Textproduktion dargestellt, zweitens wurden drei Grundverfahren der Prozessorientierung hervorgehoben: die Zerlegung des Textproduktionsprozesses in drei Teilprozesse (in das Planen, in das Formulieren und in das Überarbeiten), die Reflexion und das Textfeedback.

Die Ergebnisse der bisherigen Ausführungen über den prozessorientierten textproduktionsdidaktischen Ansatz lassen sich aufgrund der bereits erwähnten Feststellung von Börner (1989: 354) zusammenfassen: Er vergleicht die dynamische Form der Textproduktion mit einem Kreislauf von Interaktionen zwischen Lehrenden, Lernenden und Texten sowie deren Steuerung durch allgemeine didaktische Prinzipien. In diesem Sinne sind die Teilnehmenden und die Bestandteile des Kreislaufs von Interaktionen, d. h. die Lehrenden, die Lernenden, die Texte und die didaktischen Prinzipien, in einer Textproduktion, die im prozessorientierten Rahmen abläuft, von den Folgenden zu kennzeichnen:

- Texte:
 - als Endprodukte sollten sie sprachlich wie inhaltlich und formal angemessen sein und den im institutionellen Rahmen gestellten Erwartungen entsprechen,
 - als Endprodukte kommen sie in rekursiven und interaktiven Teilprozessen, in einem reflektierten Prozess, durch systematisches Überarbeiten und Rückmeldungen zustande,
 - als Ausgangstexte sind sie Bestandteile des Aufgabenumfeldes, des Weiteren dienen sie auch als Muster und Vorentlastung, v. a. als Formulierungshilfe,
 - als Ergebnisse reflektierenden Schreibens kommen sie u. a. in Form von Lerntagebuch oder Portfolio vor,
 - als mündliche oder schriftliche Ergebnisse des Textfeedbackverfahrens tragen sie zur inhaltlichen und sprachlichen Überarbeitung bei;

- die Lernenden:
 - ihr Lernverhalten ist durch Bewusstheit und Sprachlernbewusstheit geprägt: Sie haben die Fähigkeit, den Textproduktionsprozess selbständig planen, durchführen und evaluieren bzw. reflektieren zu können,
 - ihr Lernverhalten ist durch Sprachaufmerksamkeit und Sprachbewusstheit geprägt, deshalb sind sie in der Lage, ihre Texte sprachlich überarbeiten und an den Problemen der Fremdsprachlichkeit arbeiten zu können;
- die Lehrenden:
 - sie sind in der Lage, für die Förderung der Textproduktion eine neue Lehr- und Lernkultur zu schaffen,
 - ihr Lehrverhalten ist u. a. durch Offenheit für individuelle Lernwege geprägt,
 - sie übernehmen eine den Textproduzierenden zur Seite stehende, beratende, helfende und koordinierende Rolle,
 - sie fördern die Sprachaufmerksamkeit und die Sprachbewusstheit ihrer Lernenden, und machen sie gezielt auf die Besonderheiten der deutschen Grammatik und Wortschatz aufmerksam (Fandrych 2010: 1013);
- Steuerung durch didaktische Prinzipien: durch die vier Säule des prozessorientierten textproduktionsdidaktischen Ansatzes:
 - die Zerlegung des Textproduktionsprozesses in die Phasen Planen – Formulieren – Überarbeiten,
 - Überarbeiten als systematische Produktionsstrategie, als ein wesentlicher und konstruierender Bestandteil der Textproduktion,
 - Textfeedback,
 - Reflexion und reflektierendes Schreiben.

An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass der größte Gewinn der Prozessorientierung – neben den sprachlich wie inhaltlich und formal angemessenen und den im institutionellen Rahmen gestellten Erwartungen entsprechenden Texten als Endprodukten – darin besteht, dass sie zur Förderung der Lernerautonomie und Eigenverantwortlichkeit, zur Herausbildung von metakognitiven Kompetenzen und kritischem Denken beiträgt (Lange / Wiethoff 2014: 296–297) und die Textproduktion auch als Mittel des Denkens, Lernens und Forschens nutzbar macht (Ruhmann / Kruse 2014: 30). Nach diesen allgemeinen, sowohl für die muttersprachliche, als auch für die fremdsprachliche Textproduktion erfolgversprechenden Ergebnissen der Prozessorientierung soll hier noch auf einen weiteren Vorteil das Augenmerk gerichtet werden: Die Schwierigkeiten im Textproduktionsprozess, die auf die Fremdsprache zurückzuführen sind, sind durch das Überarbeiten als systematische

Produktionsstrategie zu bewältigen, die Art und Weise ihrer Bewältigung leistet einen wichtigen Beitrag zur Bewusstmachung und Sicherung von sprachlichen Lernergebnissen und dadurch auch zur Entwicklung der fremdsprachlichen Handlungsfähigkeit.

Literaturverzeichnis

- 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.
- Börner, Wolfgang (1989): Didaktik schriftlicher Textproduktion in der Fremdsprache. In: Antos, Gerd / Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion. Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick (= Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft 48). Tübingen: Niemeyer, S. 348–375.
- Bräuer, Gerd (2000): Schreiben als reflexive Praxis. Tagebuch, Arbeitsjournal, Portfolio. Freiburg im Breisgau: Fillibach Verlag.
- Bräuer, Gerd (2014): Grundprinzipien der Schreibberatung. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen / Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 257–282.
- Brugger, Paul (2004): Wissen schaffendes Schreiben: Herausforderungen für den (Deutsch)Unterricht. Innsbruck / Wien: StudienVerlag.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2020a): Zur Förderung der schriftlichen Textkompetenz in der Deutschlehrausbildung. In: Juhász, Valéria / Sulyok, Hedvig (Hrsg.): Kommunikáció- és beszédfejlesztés a gyakorlatban. Szeged: Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kar, S. 379–395.
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2020b): Theorie und Praxis bei der Förderung der Textkompetenz angehender Deutschlehrer. In: Braxatorisová, Anita / Drahota-Szabó, Erzsébet / Mészáros, Attila / V. Szabó, László (Hrsg.): Sprache – Diskurs – Kontext (= Komorner Germanistische Beiträge; Bd. 1). Komorn: J.-Selye-Universität, S. 11–36.
- Fandrych, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. 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. 1007–1020.
- Feld-Knapp, Ilona (2005): Textsorten und Spracherwerb. Eine Untersuchung zur Relevanz textsortenspezifischer Merkmale für den „Deutsch als Fremdsprache“-Unterricht. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- 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. 188–206.
- Fischer, Elisabeth / Hänze, Martin (2016): Förderung schriftsprachlicher Kompetenzen durch semesterbegleitendes Feedback zu Studienbeginn. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Jg. 11. 2/2016, S. 63–79.
- Hayes, John R. / Flower, Linda (1980): Identifying the organization of writing processes. In: Gregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hrsg.): Cognitive Processes in Writing: An Interdisciplinary Approach. Hillsdale / New Jersey: Lawrence Erlbaum, S. 3–30.
- Janich, Nina (2008). Textlinguistik. Tübingen: Narr.
- Kertes, Patrícia (2015): Zur Förderung autonomen Fremdsprachenlernens bei der schriftlichen Textproduktion im universitären DaF-Unterricht. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27.). Budapest: UDV, S. 106–120.
- Kertes, Patrícia (2018): Textproduktion im universitären Bereich – zur Rolle und Funktion der Reflexion im Textproduktionsprozess. In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 29. Budapest: UDV, S. 25–48.
- Kertes Patrícia (2019): Möglichkeiten für die Förderung autonomen Fremdsprachenlernens mit besonderer Berücksichtigung der Lerntechniken und -strategien zur Wortschatzarbeit. In: Boócz-Barna, Katalin / Kertes, Patrícia / Sárvári, Tünde (Hrsg.): Kollokationen lernen. Sonderheft (= DUfU – Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 30). Budapest: UDV, S. 139–166.
- Krause, Wolf-Dieter (1996): Literarische, linguistische und didaktische Aspekte der Textualität. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.): Texte im Fremdsprachenerwerb. Verstehen und Produzieren. Tübingen: Francke, S. 45–64.
- Kruse, Otto (1995): Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durch das Studium (= Reihe Campus Studium 1074). Frankfurt: Campus.

- Kruse, Otto (2010): Lesen und Schreiben. Der richtige Umgang mit Texten im Studium. Konstanz: UKV Verlagsgesellschaft.
- Lange, Ulrike / Wiethoff, Maike (2014): Systematische Schreibberatung. In: Kruse, Otto / Berger, Katje / Ulmi, Marianne (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern / Stuttgart / Wien: Haupt Verlag, S. 283–299.
- Lemke, Valerie / Hoffmann, Lea (2022): Schreibdidaktik (= Literaturhinweise zur Linguistik 12). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Márki, Herta (2022): Sprachentwicklung: Eine Studie zur Untersuchung der Besonderheiten der Sprachentwicklung von Lernenden mit unterschiedlichen L1 an ungarischen Schulen am Beispiel der Konzeptualisierung von Menge. Dissertation (PhD). Manuskript. Budapest: Eötvös Loránd Universität.
- Miskovic, Jeanina (2005): Das Lernpotential von reflexivem Schreiben in der LehrerInnenausbildung. In: Zeitschrift Schreiben. 9. Juni, S. 1–5. [http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2006 /miskovic_portfolio.pdf](http://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2006/miskovic_portfolio.pdf) (zuletzt gesehen am 08. 09. 2022)
- Mohr, Imke (2010): Vermittlung der Schreibfertigkeit. 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. 992–998.
- Molitor-Lübbert, Sylvia (1994): Schreiben als mentaler und sprachlicher Prozess. In: Günther, Hartmut / Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 10). Berlin / New York: de Gruyter, S. 1005–1027.
- Murray, Donald M. (1968): A Writer Teaches Writing. A Practical Method of Teaching Composition. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Neuland, Eva / Peschel, Claudia (2013): Einführung in die Sprachdidaktik. Stuttgart / Weimar: Metzler.
- Oberzaucher, Frank / Buchanan, Stefanie Everke / Kerst, Benjamin (2015): Schreibprozessorientierte Seminare wagen. In: Das Hochschulwesen. Jg. 63. 5–6/2015, S. 189–193.
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn (= CM-Beiträge. Sonderreihe B: Dissertationen 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.

- Portmann, Paul (1991): Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik (= Reihe Germanistische Linguistik 122). Tübingen: Niemeyer.
- Ruhmann, Gabriela / Kruse, Otto (2006): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung. In: Kruse, Otto / Berger, Katje / Ulmi, Marianne (Hrsg.): Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf. Bern / Stuttgart / Wien: Haupt Verlag, S. 13–35.
- Ruhmann, Gabriela / Kruse, Otto (2014): Prozessorientierte Schreibdidaktik: Grundlagen, Arbeitsformen, Perspektiven. In: Dreyfürst, Stephanie / Sennewald, Nadja (Hrsg.): Schreiben. Grundlagentexte zur Theorie, Didaktik und Beratung. Opladen / Toronto: Verlag Barbara Budrich, S. 15–34.
- Sárvári, Tünde (2015): „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 Fremdsprache. In: Feld-Knapp, Ilona / Heltai, János / Kertes, Patrícia / Palotás, Berta / Reder, Anna (Hrsg.): Interaktionen. Festschrift für Katalin Boócz-Barna (= DUfU. Deutschunterricht für Ungarn. Jg. 27.). Budapest: UDV, S. 121–134.
- Schultz, Julia (2015): Deutsche Grammatik als „Schreibwerkstatt“: Reflexion zu einer Lehrveranstaltung mit experimentellem Charakter. In: Das Hochschulwesen. Jg. 63. 5–6/2015, S. 194–200.
- Steinhoff, Torsten (2007): Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Tübingen: Niemeyer Verlag.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2001): A magyar nyelv szövegtana. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Tolcsvai Nagy, Gábor (2019): A módszertan, amint elnyom vagy felszabadít: Írás- és olvasástanítás, államnyelv-elsajátítás a határon túli magyarok körében. In: Magyar Nyelvőr 2/143. S. 196–209.
- Zuchewicz, Tadeusz (2001): Befähigung zum wissenschaftlichen Schreiben in der Fremdsprache Deutsch. In: Deutsch als Fremdsprache 1/2001, S. 14–19.

Anmerkung

Die in der Arbeit gewählte männliche Form bezieht sich immer zugleich auf weibliche und männliche Personen.

Mehrsprachigkeitsdidaktik, Kontrastivität: Potenziale für den DaF-Unterricht

Erika Kegyes / Katharina Zipser

1. Einleitung

Mehrsprachigkeit ist in Europa auch als eine Folge der Verträge von Maastricht (1993), Amsterdam (1999) und Lissabon (2007) ein zentrales bildungspolitisches Ziel. Aber nicht nur auf dem Arbeitsmarkt eröffnet Mehrsprachigkeit Chancen, auch im privaten Bereich ist sie nützlich und verkörpert daher ein individuelles Bildungsziel (Feld-Knapp 2014).

Zur Förderung der Mehrsprachigkeit erklärte der Europarat in seinen Beschlüssen von 2005 Fremdsprachenkenntnisse zu einer Schlüsselkompetenz schulischer und außerschulischer Bildung¹. Dieser Schritt trug wesentlich zum Entstehen einer Reihe von methodischen Konzepten und Ideen bei, die sich mit der Umsetzung des Bildungsziels *Mehrsprachigkeit* im Fremdsprachenunterricht befassen. So wurden allgemeine didaktische Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht formuliert, gemeinsame Instrumente der Leistungsbeurteilung entwickelt und man bemühte sich, Lehrende dafür zu begeistern, das Konzept der *Mehrsprachigkeit* im eigenen Unterricht (stärker) zu berücksichtigen².

Entstanden ist so u. a. das Erasmus +-Projekt LISTIAC (*Linguistically Sensitive Teaching in All Classrooms*, 2010–2022)³. Es bietet ein theoriebasiertes Reflexionstool, das es Lehrenden ermöglicht, sich mit ihrer Einstellung bezüglich mehrsprachigen Fremdsprachenunterrichts auseinanderzusetzen und zielt darauf ab, das linguistische Bewusstsein zukünftiger Lehrpersonen zu fördern. LISTIAC ermöglicht Lehrpersonen, Unterrichtsideen mit anderen zu teilen; es ermöglicht aber auch Lernenden ihre Vorstellungen und Wünsche zur Gestaltung mehrsprachiger Unterrichtseinheiten zu formulieren.

MultiMind ist eine von der Europäischen Union geförderte multidisziplinäre Forschungs- und Trainingsplattform. Sie erklärt u. a. praxisnah aktuelle Ergebnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung, liefert Unterrichtsideen für Mehrsprachigkeit in diversen Schulfächern und zeigt, dass nicht nur der Fremdsprachenunterricht bei der Förderung von Mehrsprachigkeit eine Rolle spielen kann⁴.

Drei weitere ausgewählte Projektbeispiele, die sich dem europäischen Konzept der Mehrsprachigkeit und ihrer praxisorientierten Förderung widmen, sind:

- *MiG-KOMM* (Mehrsprachige interkulturelle Geschäftskommunikation für Europa), 2016–2019, <https://www.mig-komm.eu/>
- *Der kleine Prinz in hundert Sprachen*, 2002, <https://www.der-kleine-prinz-in-hundert-sprachen.de/>
- *MehrSprachen*, 2017–2019, <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/wissenschaft/forschungsprojekte/mehrsprachen.html> (Die entwickelten Materialien zur Förderung des Sprachbewusstseins sind auf der Webseite LINGO und PARLA zu finden.)

Diese und andere ähnliche Projekte tragen dazu bei, dass das Konzept der Mehrsprachigkeit nicht nur einen theoretischen Rahmen für den Fremdsprachenunterricht in Europa bildet, sondern zunehmend auch in der schulischen Praxis Umsetzung findet. Durch die Zusammenarbeit von ExpertInnen der Mehrsprachigkeitslinguistik⁵ einerseits und Mehrsprachigkeitsdidaktik⁶ andererseits gelingt es zunehmend, sprachpolitische Richtlinien betreffend Mehrsprachigkeit auf Basis linguistischer Erkenntnisse und didaktischer Überlegungen umzusetzen und das Mehrsprachigkeitskonzept nachhaltig im Fremdsprachenunterricht zu verankern.

Für den Fremdsprachenunterricht formuliert Flinz (2014: 23) wie folgt: „Der Unterricht sollte immer in engere [sic!] Verbindung mit der Muttersprache und den anderen erlernten Fremdsprachen der Lernenden gebracht werden“, denn auf allen Niveaustufen fördert der bewusste, gesteuerte Vergleich von Sprachen, also das Anleiten zum Erkennen von sprachlichen Gemeinsamkeiten und Unterschieden, das Entstehen von Querverbindungen und damit mehrsprachlicher Kompetenz. Das gesteuerte Training des Vergleichs als Lernstrategie kann die Kompetenzen in der Muttersprache und in allen gelernten Fremdsprachen parallel fördern. Beim Erarbeiten fremdsprachlicher grammatischer Strukturen soll also nicht nur auf die Muttersprache zurückgegriffen werden, sondern auch auf andere Fremdsprachen. Dazu lässt sich anmerken, dass beim Vergleich nicht nur Einzelsprachen, die die Lernenden auf einem gewissen Niveau beherrschen, berücksichtigt werden können; es können auch Sprachen Berücksichtigung finden, die lediglich die Lehrperson oder ein(e) Schüler*in der Gruppe erlernt hat bzw. als Mutter-, Zweit-, Fremdsprache spricht. Auf diese Weise können Lernende viel über Besonderheiten diverser Sprachen erfahren.

Am Beispiel der Beschäftigung mit den Genera des Deutschen zeigen wir im Folgenden eine Möglichkeit der didaktischen Umsetzung des Mehrsprachigkeitskonzepts: Zur Einführung in das Thema ‚Genera des Deutschen‘ bietet es sich an, allgemein festzustellen, dass es verschiedene Genussysteme in den Sprachen der Erde gibt, dass es aber auch Sprachen gibt, die gänzlich ohne Genera

auskommen. Es kann ausgeführt werden, dass das Deutsche wie einige weitere indoeuropäische Sprachen drei Genera unterscheidet, dass die romanischen Sprachen (mit Ausnahme des Rumänischen) – als Subgruppe der indoeuropäischen Sprachen – aber nur zwei Genera kennen und dass zum Beispiel Türkisch, Finnisch und eben auch Ungarisch kein grammatisches Genus zeigen (vgl. dazu Oleschko 2010: 1). Das Deutsche kann in der Folge mit dem Ungarischen verglichen werden, um den Lernenden auf diese Weise die Funktion des grammatischen Genus im Deutschen und die Funktion des lexikalischen Geschlechts im Ungarischen verständlich zu machen. Als Beispiele eignen sich z. B. *(der) Enkel/(die) Enkelin/(das) Enkelkind* und *(a) (fiú)unoka/(a) (lány)unoka/(az) unoka*.

Horizontale Verbindungen von sprachlichen Strukturen entstehen meist durch die Verbindung einer Erstsprache und einer Fremdsprache. Vertikale Verbindungen kommen hinzu, wenn etwa durch den didaktisch angeleiteten Vergleich ein Wissenstransfer von einer Fremdsprache zu einer oder mehreren anderen zustande kommt: Ein solcher Transfer erleichtert nicht nur den Erwerb der (anderen) Fremdsprache(n), sondern führt auch zu einem vertieften Systemwissen in beiden Sprachen. Kenntnisse in der einen Sprache wirken sich dabei unterstützend beim Erwerb der anderen bzw. anderer Sprache(n) aus⁷.

Konkreter Vorschlag: Fragen Sie im DaF-Unterricht, wie die sprachliche Struktur, die Sie gerade erarbeiten, in anderen Sprachen umgesetzt wird!

Beispiel: Im Zuge der Einführung der deutschen Stammformen, kann zum Beispiel auf Ähnlichkeiten zwischen dem Deutschen und dem Englischen hingewiesen werden, vgl. *schwimmen, schwamm, geschwommen* versus *swim, sawm, swum*.

Die Erkenntnisse der Mehrsprachigkeitslinguistik und die fortschreitende Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik führten im DaF-Unterricht zu Veränderungen, und damit kommt dem Sprachvergleich als Lehr- und Lernstrategie eine durchaus wachsende Rolle zu (Flinz 2014, Tekin 2013, Feld-Knapp 2014). Diese bezieht sich aber, wie auch die Untersuchung von Wildenauer-Józsa (2005) belegt, vor allem auf die Kontrastierung mit der Erstsprache, wo also v. a. mit Methoden der Kontrastiven Linguistik gearbeitet wird. Das bedeutet, dass Lehrenden etwa beim Präsentieren, Erklären oder Üben neuer Sprachstrukturen Ähnlichkeiten mit der und Unterschiede zur Erstsprache explizieren und damit „beschreibend-vergleichend“ (Tekin 2013: 26) vorgehen. Es geht konkret also meist nicht um kontrastives Arbeiten, bei dem die Lernenden dazu angeleitet würden, Gemeinsamkeiten und Unterschiede selbst zu entdecken. U. a. beklagt auch Königs (1995), dass im DaF-Unterricht die

Herkunftssprachen der Lernenden oder ihre gelernten Fremdsprachen nur wenig einfließen, und wenn dies doch der Fall ist, der Vergleich mit der Erstsprache nicht das Sprachbewusstsein fördernd umgesetzt wird; vielmehr präsentieren Lehrende auf Basis ihres Sprachwissens mithilfe kontrastiver Grammatiken. Das Konzept der Mehrsprachigkeit und das Programm des mehrsprachigen Lernens, wie es u. a. auch Neuner und Hufeisen (2005) herausgearbeitet haben, sieht im kontrastiven Arbeiten aber eine lernerorientierte Unterrichtsmethode, die zum aktiven Sprachvergleich anleitet.

Im Unterrichtsalltag konkrete Verbindungen zwischen Sprachen herzustellen, also auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Sprachen hinzuweisen, ist für viele Lehrende herausfordernd, wie unter anderem Lanzmaier-Ugri (2014) betont. Herausfordernd ist dies in erster Linie nicht deshalb, wie Lanzmaier-Ugri anführt, weil Lehrende mit der Methode des Sprachvergleichs nicht vertraut wären, sondern – so die Wahrnehmung der Lehrpersonen – es fehle an Wissen bezüglich Sprachenvielfalt, weshalb die Lehrpersonen ein kontrastives Arbeiten nicht unterrichtsmethodisch fundiert konzipieren und sprachsensibel planen könnten. An dieser Stelle erlauben wir uns anzumerken, dass es unserer Meinung nach nicht zwangsläufig erforderlich ist, ein so großes strukturelles oder typologisches Wissen zu haben, wie die Lehrpersonen es möglicherweise für notwendig halten.

Die Umsetzung des Mehrsprachigkeitskonzepts im Sprachunterricht ist zudem mit diversen Herausforderungen verbunden, wie etwa Bredthauer / Engfer (2018) zusammenfassen: 1. Den Lehrenden fehlen vertiefte, linguistisch fundierte Kenntnisse in ihrer Erstsprache, weil sie diese nicht als Studienfach belegten. 2. Es fehlen didaktisierte Materialien oder Ideen für vergleichende Übungen, die Lehrende bei der Anwendung dieser Methode leiten würden. 3. Es fehlen kontrastive moderne Grammatiken oder mehrsprachige Wörterbücher, die Lehrende und Lernende für Sprachvergleiche heranziehen könnten.

Tekin (2013) weist außerdem darauf hin, dass Lehrende die Grundlagen der Kontrastiven Linguistik im Rahmen ihrer Ausbildung eher aus einer linguistischen und weniger aus einer didaktischen Perspektive kennenlernen würden, weshalb ihnen nur selten kontrastive Arbeitsweisen vertraut wären, die über das Übersetzen und Wörtervergleichen hinausgehen. Die Umsetzung kontrastiver Spracharbeit ist insofern herausfordernd, als sie zum Vergleich anhand von greifbaren Beispielen einladen und durch motivierende Fragen das Nachdenken über Sprachsysteme und Ableiten von Erkenntnissen anregen sollte.

Im Folgenden haben wir uns konkret mit zwei Fragen befasst:

1. Wie kann entdeckendes, kontrastives Arbeiten im DaF-Unterricht unter Berücksichtigung des Mehrsprachigkeitskonzepts aussehen?

2. Wie können wir Lehrende überzeugen, dass diese linguistische Arbeitsweise im modernen Fremdsprachenunterricht eine wertvolle Strategie sein kann?

Die Konzipierung unserer Unterrichtsideen ist geleitet von der Überzeugung, dass der Sprachvergleich ein wichtiges Element des Fremdsprachenlehrens und -lernens ist (Tekin 2013: 173) und keineswegs als Vortragen und Erklären linguistischen Wissens missverstanden werden darf. Wir haben also in der aktuellen Literatur der Mehrsprachigkeitsdidaktik nach didaktischen Übungstypen gesucht, die die didaktischen Schritte der sprachvergleichenden Perspektive berücksichtigen; auf dieser Basis haben wir die in diesem Artikel vorgestellten Übungsvorschläge für den Vergleich von drei Sprachen (Ungarisch, Deutsch, Englisch) entworfen.

2. Mehrsprachigkeitsforschung und Sprach(en)vergleich

Die Mehrsprachigkeitsforschung vertritt die Annahme, dass Lernende ihre sprachlichen und kulturellen Kenntnisse nicht strikt voneinander trennen, sondern diese vielmehr als ein interagierendes Wissenssystem wahrnehmen (Tekin 2013). Für den *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen* (GER) (Europarat 2001) ist diese Annahme zentral und deshalb sollte man das Ziel des Fremdsprachenunterrichts „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 2001: Abschnitt 1.3). Auch der *Referenzrahmen für plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (REPA, 2012) geht davon aus, dass sprachvergleichende Überlegungen die Interaktion zwischen den gelernten Sprachen sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven Ebene des Fremdspracherwerbs fördern.

Die Mehrsprachigkeitsdidaktik entwickelt u. a. Entwürfe zur funktionalen Bearbeitung mehrsprachiger Texte im Fremdsprachenunterricht. Wenn Lernende mit mehrsprachigen Texten arbeiten, entwickelt sich ihre sprachübergreifende Textsortenkompetenz, zudem erkennen sie sprachspezifische Besonderheiten und nicht zuletzt unterstützt das Vorhandensein von Paralleltexten den Erwerb sprachspezifischer Kenntnisse (Wortschatz, Grammatik etc.) (Perge 2018).

Dementsprechend wurde im Rahmen von *EuroComGerm – Die sieben Siebe* eine Lesemethode erarbeitet, die schnelle Erfolge im Leseverstehen in germanischen Sprachen verspricht⁸. Mehrsprachige Broschüren, Programmbeschreibungen oder Kurzmeldungen aus dem Internet sind Textsorten, die sich besonders eignen, im Unterricht aufeinander bezogen behandelt zu werden. Produktbeschreibungen,

Zutatenlisten, Packungsbeilagen und Rezepte oder Gebrauchsanweisungen sind dafür ebenfalls geeignet, nicht zuletzt, weil diese mehrsprachig zur Verfügung stehen. Beim Vergleich werden nicht nur Internationalismen wie *Ticket*, *Konzert*, *Theater* oder verwandte Wörter wie *Haus/hus/house* wahrgenommen, auch die Entwicklung des sprachspezifischen Wortschatzes wird durch die vermittelnde Rolle einer anderen Sprache in einer oder sogar in mehreren Sprachen gleichzeitig gefördert. Die Bedeutung einzelner Wörter kann dadurch gefestigt werden, sogar einfache grammatische Strukturen können mit dieser Methode erkannt werden. Diese Methode, die in der Fachliteratur oft als ‚multilingual understanding development‘ bezeichnet wird (Allgäuer-Hackl/Jessner-Schmid 2019), ist bereits auf der Niveaustufe A1 erfolgreich anwendbar. Auch die Entwicklung der rezeptiven Textkompetenz kann durch die Erfahrung, dass ähnliche Texte ähnliche Wörter und Strukturen enthalten, voranschreiten. Ab Niveaustufe A2 kann ergänzend zur Sprachrezeptionskompetenz auch die plurilinguale Sprachproduktionskompetenz bewusst gefördert werden. Lernende können zum Beispiel aufgefordert werden, Schilder, Tafeln oder andere Textformate der Alltagskommunikation (z. B. Fahrpläne) in verschiedenen Sprachen zu erstellen.

Neben *EuroCOMGerm*⁹ gibt es auch andere didaktisch konzipierte Projekte, die Sprachkontrast bewusst nutzen. Sie berücksichtigen in ihren Aufgaben verschiedene Alters- und Niveaustufen und erreichen, dass sich das Sprachbewusstsein durch die kontrastive Sichtweise mehrt. Meistens wird mit der so genannten sprachreflexiven Methode gearbeitet, die die Lernenden zu organisierten Sprachthematisierungen über die Erstsprache und über die gelernten Fremdsprachen auffordert. Das Projekt *MehrSprachen*¹⁰ bietet zum Beispiel Unterrichtsideen für den Deutschunterricht in der Grundschule, die sprachliche Phänomene durch Einbeziehung anderer Sprachen thematisieren. Unserer Meinung nach sind diese auch für den DaF-Unterricht geeignet, weshalb wir sie vorstellen. Die im Rahmen des Projekts entwickelten Arbeitsblätter wecken das Interesse der SchülerInnen für die Verschiedenheit von (Fremd-)Sprachen und motivieren sie von Anfang an zum bewussten Sprachlernen, weil ihnen vermittelt wird, dass das Beherrschen einer Fremdsprache beim Lernen einer neuen Fremdsprache vorteilhaft sein kann. Aufgaben, die auf Ähnlichkeiten und Unterschieden abzielen, motivieren die SchülerInnen auch dazu, sich mit den Strukturen einer Sprache linguistisch zu beschäftigen: Im Grundschulalter ist es Kindern bereits möglich, Ähnlichkeiten von Wörtern gemeinsamen Ursprungs zu erkennen und Wortpaare, etwa Tier- oder Berufsbezeichnungen, eventuell auch Bezeichnungen für Speisen und Getränke in mehreren Sprachen zusammenbringen. In der Rubrik *Sprachen untersuchen – Wörter, Wörter, Wörter* (Thema: Internationalismen) des Projekts *MehrSprachen*

finden sich viele Arbeitsblätter, die zum Wortvergleich in mehreren Sprachen animieren (<https://grupaed.uni-landau.de/lingo-und-parla/>). Hier nur ein Beispiel (Abbildung 1) aus dieser Sammlung¹¹: Das internationale Wort *Bonbon* wird in drei Sprachen präsentiert. Lernende, die begonnen haben, Deutsch zu lernen, sehen dieses Wort in der Übung auch auf Französisch und auf Englisch. Sie verstehen die Bedeutung des Wortes (ungar. *cukor*). Aus linguistischer Sicht ist das Wort ein falscher Freund, denn das Wort existiert auch im Ungarischen; bedeutet da aber ‚Pralinen‘. Zur Festigung können die Lernenden eingeladen werden, diese Erkenntnis bildlich darzustellen und die Abbildung mit einem ungarischen Satz zu ergänzen.

Felix aus Deutschland, Julia aus Frankreich und Max aus England haben zum Geburtstag **Bonbons** bekommen. So ein Zufall! Aber schau dir an, was die drei Kinder dazu sagen. Was fällt dir auf?



Abbildung 1: Wörter auf Reisen: Bonbons

Quelle: <https://grupaed.uni-landau.de/lingo-und-parla/material/woerter-woerter-woerter/>

Eine Fundgrube für die kontrastivlinguistische Gestaltung von DaF-Stunden für GymnasiastInnen ist die online-Materialiensammlung *Pons Hallo Welt*. In der Rubrik *Wissensecke* der Webseite (<https://de.pons.com/p/wissensecke/quizzes>) finden sich zum Beispiel interaktive Quizaufgaben (zu Wortschatz und Grammatik), die zum Vergleich des Sprachpaares Deutsch – Englisch anregen: Lernende, die in beiden Sprachen über B1-Niveau verfügen, werden dazu angeleitet, einzelne Wörter, aber auch komplexe Phrasen, sprichwörtliche Wendungen und kommunikative Äußerungen wie zum Beispiel *Wie geht's?* miteinander sprachlich und kommunikativ bzw. sprachkulturell zu vergleichen. Diese Quizaufgaben können auch als grammatische Rätselaufgaben umfunktioniert werden: Lernende können zum Beispiel auf spielerische Weise dazu angeregt werden, das englische Genitiv-s mit seinem deutschen Äquivalent zu kontrastieren und zu prüfen, ob die Suffixe in den beiden Sprachen die gleiche Funktion haben. Besonders hervorheben möchten wir das für das Sprachpaar Deutsch-Englisch kontrastierende Redewendungen-Quiz (<https://de.pons.com/p/wissensecke/quizzes/redewendungen-quiz>): Es bietet mehr als 50 Redewendungen, die in beiden Sprachen erläutert werden.

Für höhere Niveaustufen (B2, C1) und für ein Sprachstudium ist das Projekt *Grammis* (IDS, Grammatisches Infosystem, <https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/244>) zu empfehlen. Auf der Homepage finden sich kontrastiv fundierte Erläuterungen zum Deutschen aus diversen Sprachperspektiven: aus der Perspektive des Polnischen, Ungarischen, Französischen, Italienischen und Norwegischen. Die linguistischen Beschreibungen der kontrastierten Sprachphänomene (z. B. Unterschiede im Satzbau oder Tempussystem) liefern NutzerInnen wichtige Informationen, um ihr Wissen bezüglich struktureller Unterschiede zwischen den Sprachen zu erweitern. Die einzelnen Kapitel schließen mit Übungen oder Fragen, vertiefen die kontrastive Sichtweise des Sprachenlernens und festigen so das grammatische Wissen. Wir sind nicht zuletzt der Meinung, dass die Auseinandersetzung mit diesen Materialien Deutschlehrende auf viele neue Ideen bringen kann, um auch in ihrem eigenen Unterricht kontrastive Überlegungen bei ihren Schüler*innen oder Studierenden anzuregen.

Wie diese Beispiele zeigen, arbeitet die unterrichtsbezogene Mehrsprachigkeitsforschung mit einem funktionalen Mehrsprachigkeitsbegriff (Sarter 2006). Dabei stehen im ersten Moment die rezeptiven Fähigkeiten der Lernenden im Vordergrund. Beim Hör- oder Leseverstehen wird darauf geachtet, dass Lernende sprachliche Impulse in mehreren Sprachen erhalten. Im DaF-Unterricht können zum Beispiel Anglizismen als derartige Verstehenshilfen fungieren. Die Förderung der rezeptiven Mehrsprachigkeit kann mit Lernaufgaben der produktiven Mehrsprachigkeit kombiniert werden, wenn die Lernumgebung dies ermöglicht und dies dem Wunsch der Lernenden entspricht (Perge 2018). Lernende können so beispielsweise in mehreren Sprachen kurze Beschreibungen zu den Sehenswürdigkeiten ihres Wohnortes verfassen, Speisekarten in mehreren Sprachen anfertigen oder mehrsprachige Flyer/Plakate erstellen, um z. B. auf Programmempfehlungen ihrer Stadt aufmerksam zu machen.

Sarter (2006) weist darauf hin, dass man sich eigentlich der ‚Sprachigkeit‘ widmet, wenn man im Fremdsprachenunterricht mit mehreren Sprachen arbeitet. Sie erklärt: „Die Zielsetzung ist weniger sprachliche Korrektheit als Kommunikationsorientierung und Kommunikationserfolg“ (Sarter 2006: 13). Aus linguistischer Sicht bedeutet dieser neue Begriff auch eine Neuorientierung im Fremdsprachenunterricht¹²; das bisher idealisierte und angestrebte Ziel, eine möglichst umfassende Kompetenz in allen vier Fertigkeiten in einer Fremdsprache zu erreichen, wird überdacht. Möchte man ‚Sprachigkeit‘ fördern, muss das Modell aufgegeben werden, das Fremdsprachen separat unterrichtet und voneinander getrennt zu halten versucht. Das ‚alte‘ Modell basierte auf der Vorstellung, dass der Erwerb jeder neuen Sprache am ‚Nullpunkt‘ beginnt; vgl. dazu Sarter (2006: 14): „die bereits erworbenen Kompetenzen in anderen

Sprachen wurden ebenso wenig einbezogen wie vorangegangene Lernerfahrungen.“ Wenn es in diesem ‚alten‘ Modell um Sprachvergleich ging, erfolgte dieser konsequent im Sprachpaar der Erstsprache und der aktuell gelernten Fremdsprache. Auch die Richtung der Kontrastierung war vorbestimmt: Ausgangspunkt des Vergleichs war stets die Erstsprache; die Suche nach den Unterschieden stand im Vordergrund. Demgegenüber sucht die Mehrsprachigkeitsdidaktik, deren Aufgabe es u. a. ist, die schulische Vermittlung von Mehrsprachigkeit zu unterstützen, nach Gemeinsamkeiten, Ansatzpunkten und Übertragungsmöglichkeiten zwischen zwei oder mehreren Sprachen (Neuner 2005, Hufeisen/Neuer 2005, Perge 2018, Allgäuer-Hackl/Jessner 2019). Der Kontrastiven Linguistik kommt damit in der Mehrsprachigkeitsforschung eine wichtige Rolle zu, aber eine andere als früher.

Die Kontrastive Linguistik vergleicht seit ihren Anfängen (Lado 1972) Sprachen mit dem Ziel, Unterschiede auf allen Ebenen der Sprache offen zu legen; eine darauf basierende Didaktik vermittelt eine Fremdsprache systematisch vergleichend (von der Aussprache bis zum pragmatischen Regelwerk einer Sprache). Die Erstsprache (bzw. Ausgangssprache) der Lernenden stellt das bekannte, das vertraute System dar, das Sprachsystem der Fremdsprache (von ihren Lauten über ihre syntaktischen Strukturen bis hin zur Sprachverwendung) ein davon abweichendes Modell (Sarter 2006: 18). Viele Vergleichsgrammatiken vergleichen die Sprachstrukturen anhand von Unterschieden. Wie auch Sarter (2006) bemerkt, liegen Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten in diesen Arbeiten meist im Hintertreffen.

Die Mehrsprachigkeitslinguistik nun geht wesentlich davon aus, dass Sprachen v. a. Gemeinsamkeiten haben. Diese Gemeinsamkeiten sind mit Sarter (2006: 18) „für jede Sprache zu individualisieren“ und er führt weiter aus, dass, wenn dies geschieht „damit auch eine wesentliche Grundlage für die Offenheit für weitere Sprachen, für Mehrsprachigkeit, gelegt [ist].“

3. Mehrsprachigkeitsdidaktik und Sprachvergleich

Der Begriff ‚Mehrsprachigkeitsdidaktik‘ findet sich im didaktischen Kontext bereits in den 1990er Jahren und umfasst alle didaktischen Vorschläge, die Sprachen nicht isoliert unterrichten (Michel 2010; Perge 2018). Es gibt in ihr keine einheitliche didaktische Konzeption, wie bereits bestehende Mutter- und Fremdsprachenkenntnisse explizit oder implizit aufeinander bezogen werden könnten oder sollten, um den Erwerb neuer Sprachkenntnisse zu fördern. Neuner (2009: 2) betont: „Die Mehrsprachigkeitsdidaktik [...] ist „keine neue „Lehrmethode“ des Fremdsprachenlehrens und -erlernens, sondern

sie versteht sich als eine *Weiterentwicklung und Profilierung des mittlerweile weltweit etablierten Kommunikativen Ansatzes*.“ Die Mehrsprachigkeitsdidaktik beschreibt Neuner (2005) mithilfe folgender Schwerpunkte: 1. Didaktische, sprachpädagogische und linguistische Grundlagen, 2. Lernpsychologische Ebenen des Lehrens und des Lernens, 3. Individuelle Sprachkenntnisse der Lehrenden und Lernenden als grundlegende Voraussetzung des mehrsprachigen Unterrichts und 4. Anwendungsgebiete potenzieller unterrichtssprachlicher Mehrsprachigkeit. Er (2009) kommt zum Schluss, dass Mehrsprachigkeitsdidaktik eine Methode ist, die das Potenzial hat, sowohl die horizontalen als auch die vertikalen Verbindungen zwischen der Erstsprache und der/den gelernten Fremdsprache(n) auf allen Ebenen der Sprache zu berücksichtigen, zum Beispiel durch Vergleiche des Wortschatzes, des Wortgebrauchs, der Aussprache, der Grammatik, von Redewendungen etc. Verschiedene Verbindungen können entstehen, indem die Erstsprache mit der ersten oder einer später erlernten Fremdsprache verbunden wird oder zwei Fremdsprachen miteinander verbunden werden. Dabei ermöglicht eine später erlernte Fremdsprache Rückschlüsse auf eine früher erlernte Fremdsprache und/oder auf die Erstsprache. Auf diese Weise kann ein interessantes mehrsprachiges Lernumfeld entstehen, das idealerweise das Sprachlernbewusstsein fördert und zum Lernen weiterer Fremdsprachen motiviert. Das Sprachlernbewusstsein setzt sich nach Neuner (2009) aus einem linguistischen, metalinguistischen und strategischen Wissen zusammen, wobei er davon ausgeht, dass Lernende das linguistische und metalinguistische Wissen im Idealfall aus dem Erstsprachenunterricht mitbringen und im Fremdsprachenunterricht vertiefen bzw. spezifizieren. Das strategische Wissen umfasst nach Neuner (2009) Strategien, mit denen Lernende sprachstrukturelle oder kommunikative Phänomene vergleichen können. Insofern stützt sich die Mehrsprachigkeitsdidaktik auf theoretische Erkenntnisse der Vergleichenden (Kontrastiven) Linguistik, der interkulturellen Linguistik und der Spracherwerbsforschung.

Der Kontrastivität kommt in der Mehrsprachigkeitsdidaktik eine doppelte Rolle zu: Einerseits stellt sie eine methodische Vorgehensweise dar, mit der zwei oder mehrere Sprachen aus bestimmten Gesichtspunkten miteinander kontrastiert werden können. Andererseits ist Kontrastivität auch eine didaktisierte Lernstrategie, die kompetenzorientiert, lernbar und entwickelbar ist¹³. Nach Brdar-Szabó (2001) ist Kontrastivität in diesem Sinne ein linguistisches, operatives Lernverfahren, mit dem zwischen zwei (oder mehreren) Sprachen Relationen (wie zum Beispiel Transfer- oder Interferenzerscheinungen) entdeckt werden können. Brdar-Szabó (2001) hält es für besonders lohnend, nicht nur Unterschiede herauszuarbeiten, sondern auch deren

Gründe zu erarbeiten. Zudem ermöglicht kontrastives Arbeiten im Fremdsprachenunterricht interkulturelle Kommunikation (Forgács 2007: 16).

Es ist darüber hinaus nicht nur Aufgabe der Mehrsprachigkeitsdidaktik, kognitiv und linguistisch geeignete Modelle zum Vergleich mehrerer Sprachen zu entwickeln, sondern auch Erklärungen dafür zu liefern, ob und wie sich die verschiedenen erlernten Sprachen der Individuen verbinden und wie und warum das Erlernen einer Fremdsprache den Erwerb einer anderen begünstigen oder aber auch hemmen kann. Bezüglich dieser Fragestellungen überschneiden sich die Forschungsinteressen der Mehrsprachigkeitsforschung und der Kontrastiven Linguistik.

4. Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht

Moderne Mehrsprachigkeitsdidaktik in Hinblick auf den DaF-Unterricht beschreibt Rösch (2011: 167) pointiert wie folgt: „Bezüge zur Erstsprache oder anderen Fremdsprachen der Lernenden herzustellen, ohne in die traditionelle Grammatik-Übersetzungsmethode zurückzufallen.“ Sie schlägt vor, nicht nur, wie es oft geschieht, auf der Ebene des Wortschatzes oder der Grammatik vergleichende Übungen durchzuführen, sondern insbesondere auch auf der Ebene der Pragmatik. Dramapädagogische Methoden, wie zum Beispiel das Rollenspiel, hält sie für besonders geeignet, um Unterschiede im pragmatischen Inventar der Sprachen zu erarbeiten. Anrede, Begrüßung und Bitten bzw. Bedanken werden in manchen Sprachen ähnlich, in manchen unterschiedlich versprachlicht. Für die Konzeption kontrastierender pragmatischer Übungen schlägt Rösch (2011) konkret vor, dass Lernende in einem ersten Schritt vertraute Situationen in ihrer Erstsprache durchspielen. Ein Vergleich mit authentischen fremdsprachlichen Situationen in Bezug auf die Verwendung von Wortschatz und Sprachstrukturen soll folgen. Es ist dabei u. a. möglich, zu prüfen, ob die Bedeutungen benutzter sprachlicher Wendungen in den verglichenen Sprachen übereinstimmen. Auf die vergleichende Phase soll dann eine Phase folgen, in der Lernende ähnliche Situationen auch in der Fremdsprache durchspielen. Den beiden so genannten Erprobungsphasen (Erstsprache, Fremdsprache) soll eine Reflexionsphase folgen: In dieser soll u. a. besprochen werden, wie die verwendeten Sprachmittel auf Erstsprachler*innen jeweils wirken; dies kann auch durch Beizug von Erstsprachler*innen erfolgen. Diese Methode fördert die fremdsprachliche und interkulturelle Kommunikationskompetenz der Lernenden; zudem berücksichtigt sie auch deren Wunsch, Kommunikationsfehler zu mindern, vermutet Rösch (2011).

An dieser Stelle ist mit Rösch (2011) noch einmal zu betonen, dass es bei diesem Vorschlag für Mehrsprachigkeit im DaF-Unterricht nicht nur darum geht, einzelne Sprachphänomene in zwei oder mehreren Sprachen zu vergleichen; vielmehr wird Lernenden eine komplexe Sprachlernmethode geboten, die Mehrsprachigkeit in der Praxis lebt.

4.1. Konzeptionelle Schritte des sprach(en)vergleichenden Arbeitens und Vorschläge für mehrsprachiges Arbeiten im DaF-Unterricht

Wie bereits angeführt, basieren der GeR und der REPA maßgeblich auf der Vermittlung plurilingualer und multikultureller Kompetenzen, die sich stark an (meta)linguistischen und kontrastivlinguistischen Kompetenzen orientieren. In der Vergangenheit wurden zahlreiche didaktische Ideen für die Förderung der ‚interlingualen Vergleichs-, Transfer- und Rückbezugsfähigkeit der Lernenden‘ (Berényi-Nagy 2017: 59) auf der lexikalischen Ebene konzipiert. In ihrem Artikel von 2017 bietet sie gute Unterrichtsbeispiele: Sie zeigt u. a., wie Wortwolken in mehreren Sprachen, mehrsprachige Bilderkarten oder die Erstellung mehrsprachiger Vokabellisten zu einem Thema die Erweiterung des Wortschatzes unterstützen können. Komplexer ist es unseres Erachtens aber, grammatische Phänomene im DaF-Unterricht unter Berücksichtigung mehrerer Sprachen zu behandeln.

Im Folgenden stellen wir zwei Arbeitsweisen vor, wie sprachübergreifend kontrastiv auf höheren sprachlichen Ebenen gearbeitet werden kann. Die einzelnen Arbeitsweisen sind als modifizierbare Vorschläge zu betrachten, die entsprechend den Anforderungen, Wünschen und Sprachkenntnissen der Lernenden angepasst werden können.

4.2. Ebene der Grammatik

Für vergleichende Aufgaben auf der Ebene der Grammatik (Morphosyntax) eignet sich die Vorgangsweise von Flinz (2014). Für unsere Darstellung haben wir diese leicht modifiziert. Sie bestimmt die folgenden Schritte eines sprachstrukturellen und/oder sprachpragmatischen Vergleichs zwischen zwei oder mehreren Sprachen:

1. Formulieren von Hypothesen, Anwenden von Inferenzen, Aktivieren von Vorwissen,
2. Vergleichsphase 1: Erkennen von Regeln bzw. Regularitäten, Bestimmen von Ähnlichkeiten untersuchter Phänomene,

3. Vergleichsphase 2: Bestimmen von Unterschieden zwischen untersuchten Phänomenen, Klassifizieren von Abweichungen,
4. Überprüfen von Hypothesen,
5. Testphase: Anwenden der Ergebnisse des Vergleichs im Sprachgebrauch.

Übung 1: Wortbildung in drei Sprachen (45 Minuten, A2–B1)

Unterrichtsziel: Bewusstmachung der Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Wortbildung, Vergleich von Infinitivformen und deverbalen Substantiven in drei Sprachen

Lernende bekommen Wortkarten, auf denen auf Deutsch, Englisch und Ungarisch Verben und Nomen notiert sind. Beispiel: *olvasni – olvasás, lesen – (das) Lesen, to read – reading, írni – írás, schreiben – (das) Schreiben, to write – writing, to hear – hearing, hören – (das) Hören, hallani – hallás* (Abbildung 2).

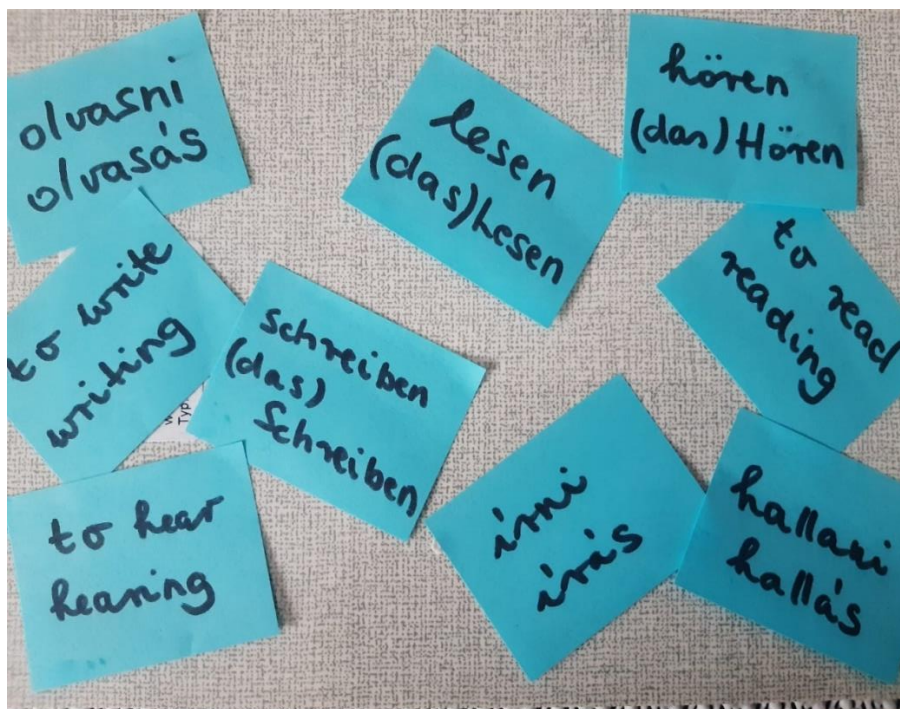


Abbildung 2: Wortkarten in drei Sprachen; Quelle: eigenes Foto

Sie müssen in einem ersten Schritt die Wortkarten gruppieren, dann ihre Kriterien zur Gruppierung begründen. Anschließend besprechen sie, welche Ähnlichkeiten und Unterschiede sie in der Art und Weise der Wortbildung in den drei Sprachen erkennen. Die Lernenden werden feststellen, dass es sich um Wortgruppen handelt: Sie sehen Infinitivformen in den drei Sprachen sowie abgeleitete Substantive. Sie werden bei der Analyse Beobachtungen zur Bildung der Infinitivformen in den drei Sprachen anstellen und es ist davon auszugehen, dass sie erklären können, worin sich diese unterscheiden. Durch ihre eigene sprachliche Beschreibung soll ihnen bewusst werden, um welche Art der Wortbildung es sich bei den Wortgruppen handelt. In einem zweiten Schritt der

kontrastiven Analysephase sollen die Lernenden erkennen, welche Eigenschaften deverbale Substantive im Englischen, Deutschen und Ungarischen haben. Im Deutschen zum Beispiel sind die Substantive formal verglichen mit den Infinitiven abgesehen von der Großschreibung ident; im Ungarischen werden die Infinitivformen mit der Endung *-ni* gebildet, die Substantive hingegen enden aufgrund der Vokalharmonie auf *-ás* oder *-és*; im Englischen wird der Infinitiv mit *to* gebildet. Haben die Lernenden diese Beobachtungen zu den drei Sprachen gemacht, sollen sie selbst neue Wortkarten mit anderen Verben erstellen und so ihre Beobachtungen aktiv umsetzen. Mehrsprachige online-Wörterbücher können bei dieser Übung als Hilfsmittel herangezogen werden. Eine mögliche Übungsvariante besteht darin, die Wörter auf den Wortkarten in einer anderen Reihenfolge zu notieren, etwa: *olvasni – to read – lesen* oder *olvasás – Lesen – reading* etc. (Abbildung 3). Hier bildet die Frage nach dem Zusammenhang der Wörter den Ursprung der Übung. Die Übung kann auch als Partneraufgabe gelöst werden. Anstelle von Wortkarten kann man den Lernenden auch Wortlisten aushändigen und sie bitten, selbst Regeln zu finden, nach denen sie die Wörter gruppieren. Für diese Übungsvariante sollten die Lernenden allerdings bereits über Niveau B1 in Deutsch und Englisch verfügen.

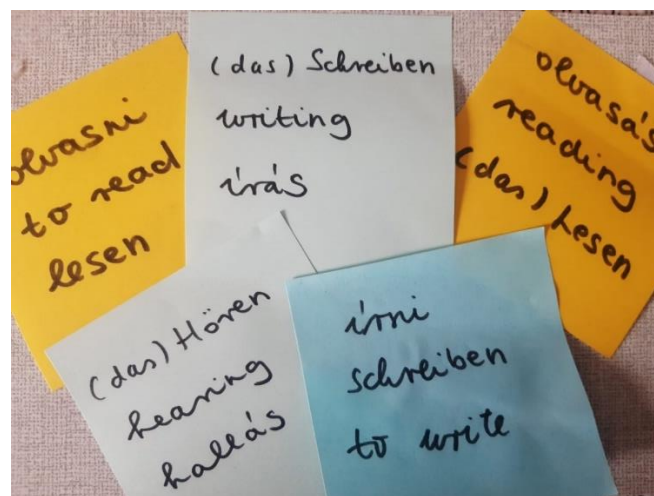


Abbildung 3: Wortkarten in drei Sprachen, Variante; Quelle: eigenes Foto

Übung 2: Komposita in drei Sprachen¹⁴ (30 Minuten, A1–A2)

Unterrichtsziel: Bewusstmachung der Bildung von Komposita in drei Sprachen, Vergleich von Wortbildungsstrukturen

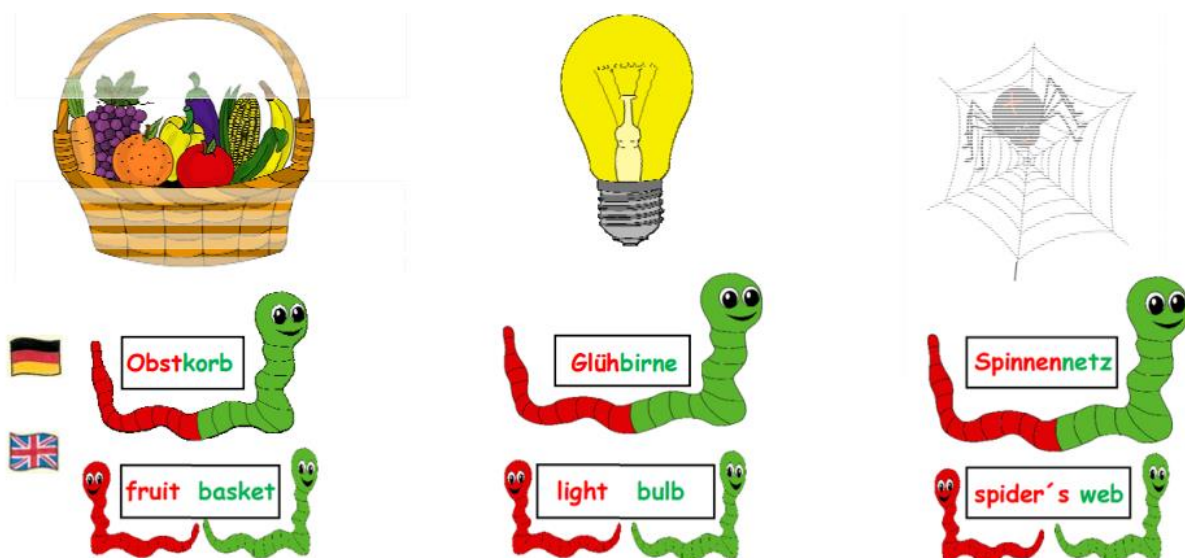


Abbildung 4: Komposita in zwei Sprachen

Quelle: <https://grupaed.uni-landau.de/lingo-und-parla/material/wortschlangen-und-bandwurmwoerter/>

Diese spielerische Übungsform mit ‚Wortwürmern‘ (Abbildung 4) lässt Lernende erkennen, dass das Kompositum eine vielen Sprachen gemeinsame Wortbildungsstrategie ist. Die Lernenden betrachten die Zeichnungen und überlegen, was die Darstellungen bezüglich dieser Wortbildungsart aussagen. So werden zuerst Parallelen zwischen dem Deutschen und Englischen festgestellt. Dabei können die folgenden Fragen helfen: Was ist grün bzw. rot markiert? Was ist ähnlich in den beiden Sprachen? Im nächsten Schritt soll getestet werden, ob diese zusammengesetzten Wörter auch im Ungarischen ähnlich konstruiert werden. Zum Beispiel: *gyümölcskosár*, *villanykörte*, *pókháló*. Die Struktur dieser drei Wörter kann dann verbildlicht werden. Anschließend sollen die Lernenden nach ähnlichen Beispielen suchen, zur Bildungsart weitere lustige Bilder anfertigen oder einander Rätsel aufgeben. Auf diese Weise entwickelt sich nicht nur der Wortschatz der Lernenden, sondern auch ihr sprachstrukturelles Wissen. Eine weiterführende Aufgabe, bei der nach Ausnahmen gesucht wird, kann dazu dienen, das lexiko-grammatische Wissen zu festigen. Es gibt beispielsweise Fälle, in denen sich zwei Sprachen der Komposition bedienen, die dritte aber nicht. Im Deutschen sagt man *Brille*, im Englischen *eyeglasses* und im Ungarischen *szemüveg*. Im Englischen sagt man *truffle*, im Deutschen *Trüffel*, im Ungarischen aber *szarvasgomba*. Zur Auflockerung des Unterrichts kann hier z. B. *Kahoot* eingesetzt werden: Lernende geben Tipps ab, in welcher/n Sprache(n) ihrer Meinung nach eine Kompositumbildung möglich ist und in welcher/n nicht. Abschließend können die Tipps mithilfe eines Wörterbuchs überprüft werden.

Übung 3: Besitz in drei Sprachen (45 Minuten, B2)

Unterrichtsziel: Bewusstmachung der Form und Bedeutung besitzanzeigender Sprachmittel in drei Sprachen, stilistischer Vergleich von grammatischen Einheiten

In dieser Übungssequenz geht es um sprachliche Mittel zum Ausdruck von Besitz in drei Sprachen. Sowohl das Englische als auch das Deutsche bedient sich eines grammatischen Elements (-s), das den Besitzer/die Besitzerin kennzeichnet oder nutzt eine Präposition (*of, von*); das Ungarische hingegen nutzt mit ähnlicher Funktion die Kasusendung *-nak/-nek* oder aber die possessivische Konstruktion auf *-ja* und *-je*. Zur Erarbeitung dieser Strukturen lesen die Lernenden eingangs folgenden Text „Genitiv-s im Englischen – Wie geht’s richtig?“ (<https://de.pons.com/p/wissenhecke/grammatik-to-go/genitiv-s-im-englischen>). Anschließend wird im Internet oder in bereitgestellten Grammatikbüchern recherchiert, welche Funktion -s im Deutschen hat. Beispiele können als Hilfestellung angeboten werden: *Petrás Schirm, Peters Hund, Vaters Auto*. Erst im nächsten Schritt wird das Ungarische hinzugezogen: Ausgehend von Beispielen wie *anya telefonja, apa telefonja, anyának a telefonja, apának a telefonja* sollen die beiden ungarischen Möglichkeiten beschrieben und erarbeitet werden. Das Ergebnis ihrer grammatischen Überlegungen können die Lernenden auf einem Plakat oder in einer Tabelle darstellen.

Übung 4: ‚Man‘ in drei Sprachen (45 Minuten, A2–B1)

Unterrichtsziel: Bewusstmachung der formalen und semantischen Ähnlichkeiten von Sätzen in drei Sprachen, Vergleich von Satzstrukturen

Folgende Übung kann als Gruppen- oder Partneraufgabe durchgeführt werden. Die Übung dient dazu, Lernende exemplarisch auf Ähnlichkeiten bzw. strukturelle Unterschiede in den drei Sprachen (Englisch, Deutsch und Ungarisch) aufmerksam zu machen. Ein Sachverhalt, der im Deutschen mit dem Indefinitpronomen *man* ausgedrückt wird, zeigt im Ungarischen und im Englischen kein Indefinitpronomen; dort werden Verbformen im Singular oder im Plural realisiert. Für die Aufgabe (Abbildung 5) erhalten die Lernenden Sätze auf Deutsch und Englisch, die sie zuerst einander inhaltlich zuordnen sollen, z. B. *Man kocht eine Suppe. You cook a soup./Man schläft. You sleep./Man reist nach Afrika. You travel to Africa./Man liest ein Buch. You read a book. / Man holt einen Arzt. You get a doctor.*

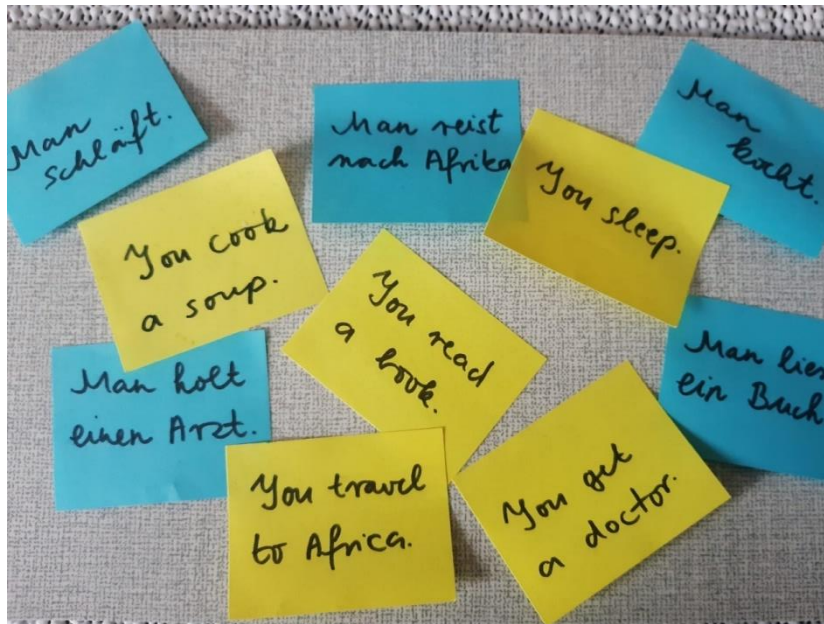


Abbildung 5: Sätze in zwei Sprachen; Quelle: eigenes Foto

Im folgenden Schritt sollen die Lernenden besprechen, wie diese Sätze analog im Ungarischen formuliert werden könnten. Sie sollen ihre Lösungen notieren. Sie werden beispielsweise schreiben: *Az ember alszik./Az emberek alszanak./Alszik./Alszanak.* Es soll diskutiert werden, inwiefern sich die ungarischen Varianten voneinander unterscheiden, und inwiefern sie stilistisch angebracht sind. Die Lernenden sollen versuchen, Regeln für die inhaltlichen Äquivalente aufzustellen. Für vertiefende Übungen können Situationskarten oder Bilderkarten erstellt werden. Eine mögliche Übungsvariante besteht darin, Lernenden Bilder mit allgemeinen Handlungen vorzulegen und sie aufzufordern, dazu Sätze in den drei Sprachen zu formulieren. Auch in diesem Fall sollen die Lernenden die Konstruktionsweisen ihrer Sätze erklären.

4.3. Ebene des Textes

Für das Präsentieren sowie Erarbeiten textgrammatischer und textpragmatischer Elemente im Rahmen der Mehrsprachigkeitsdidaktik bietet Neuner (2009: 5) eine didaktisierte schrittweise Anleitung, die wir im Folgenden wiedergeben und im Rahmen von Übungen umsetzen:

1. Einführungsphase: Präsentation des neuen Lehrstoffs: mehrsprachige Paralleltexte (Lieder//Raptexte/Werbungen in mehreren Sprachen, Lebensläufe bzw. Motivationsbriefe in zwei Sprachen)
2. Übungsphase: spezifische Aufgabenstellungen und Übungsformen zu einzelnen textgrammatischen oder textpragmatischen Phänomenen der obigen Textsorten

(Vergleich der Grammatik, der Aussprache und Intonation, der Orthographie, des Wortschatzes, der Interjektionen)

3. Anwendungs- und Transferphase: Spezifische Formen der Anwendung/des Transfers werden im Sprachgebrauch ausprobiert, Erproben/Testen im mündlichen oder schriftlichen Bereich des Sprachgebrauchs, z. B. Entfaltung mehrsprachiger Kommunikationsstrategien, Verwendung mehrsprachiger Wörterbücher, Sprachmittlungsaufgaben und Techniken der Übersetzung.
4. Evaluationsphase: Lernerfolg und Selbstevaluation.

Wie die beschriebenen Arbeitsschritte verdeutlichen, bezieht sich Neuner (2009) auf die vergleichende Bearbeitung satzartiger Äußerungen oder komplexer Texte. Im Folgenden präsentieren wir auch hierzu einige Unterrichtsideen.

Übung 1: Mehrsprachige Lieder (45 Minuten, A2–B2)

Unterrichtsziel: Entwicklung des Wortschatzes in drei Sprachen, Vergleich von Wortformen und Bedeutungen

Die Lernenden hören Kinderlieder auf Deutsch und Englisch und versuchen ein ungarisches Äquivalent zu produzieren. Abhängig von der Bereitschaft der Lernenden werden die Produkte in der Klasse vortragen. Zu den Jahreszeiten und Farben gibt es auf Deutsch und Englisch diverse Lieder, u. a. sehr ähnliche¹⁵; es gibt sogar Lieder, bei denen Zeile für Zeile die Sprache gewechselt wird. Die Liedtexte sind – was den Wortschatz betrifft – oft nahezu identisch, zeigen ähnliche grammatische Strukturen und haben zum Teil die gleichen oder ähnlichen Melodien. Eine Bearbeitung von Liedern als Paralleltexte bietet sich daher an. In einem ersten Schritt soll die Beschäftigung mit dem Wortschatz zentral sein, denn insbesondere durch Wortschatzarbeit wird die thematische Ähnlichkeit der Texte deutlich. Mithilfe eines Arbeitsblattes können zum Beispiel die Bezeichnungen der Jahreszeiten und ihre Attribute oder Farbenbezeichnungen in allen drei Sprachen abgefragt werden. Auch ganze Sätze können von den Lernenden extrahiert und in Bezug auf Wortschatz und Inhalt verglichen werden. Die Lernenden können angehalten werden, zu überlegen oder zu recherchieren, welche ähnlichen Lieder es im Ungarischen gibt. Produzieren die Lernenden selbst eine ungarische Variante, so könnten sie u. U. versuchen, deutsche oder englische Liedzeilen in einem zweiten Schritt einzubauen.

Übung 2: Wörter und Wendungen in mehreren Sprachen (45 Minuten, B1–B2)

Unterrichtsziel: Entwicklung der lexikalischen und pragmatischen Kompetenz, struktureller und semantischer Vergleich von Redewendungen in drei Sprachen, Entwicklung der interkulturellen Kompetenz (Herkunft der Redewendungen)

Der Verlag PONS bietet auf seiner Webseite eine Rubrik *Hallo Welt*, die Lehrenden zahlreiche Ideen zur Förderung der Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht vorschlägt. So können mit dieser Webseite ohne viel Vorbereitung idiomatische Wendungen und Sprichwörter in verschiedenen Sprachen kennen gelernt und geübt werden. Konkret sollen Lernende zum Einstieg die Webseite (<https://de.pons.com/p/wissensecke/phrasen-und-wendungen/alles-in-butter>) aufrufen und raten, woher die einzelnen Redewendungen (*alles in Butter*, *auf dem Kerbholz*, *Hinz und Kunz*, *das Herz auf der Zunge tragen*, *sich nicht ins Bockshorn jagen lassen* usw.) kommen und was sie bedeuten. Zu jeder Redewendung werden auf der Webseite Bedeutung und Herkunft erklärt¹⁶; zudem werden in vier weiteren Sprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch) die jeweiligen Entsprechungen angegeben und es folgen Anwendungsbeispiele für das Deutsche. Im Anschluss recherchieren die Lernenden im Internet, ob die besprochenen Redewendungen auch im Ungarischen existieren; zudem sollen sie die deutschen Anwendungsbeispiele analysieren, um eventuelle Besonderheiten in der Verwendung der Redewendungen festzustellen. Da auf der Webseite mehr als 50 Redewendungen angeboten werden, können durchaus mehrere Gruppen gebildet werden, die interessengeleitet oder durch die Lehrperson vordefiniert je fünf bis acht Redewendungen bearbeiten. Die Ergebnisse der Gruppenarbeiten können im Plenum vorgestellt werden.

Übung 3: Gedichte in mehreren Sprachen (45 Minuten, B1–B2)

Unterrichtsziel: Entwicklung der Textkompetenz, komplexer Vergleich von Texten in drei Sprachen, Entwicklung der interkulturellen Kompetenz, Textinterpretation in drei Sprachen

Auf der Webseite des Projekts *Magyarul Bábelben* (<https://www.magyarulbabelben.net/>) finden sich viele Gedichte ungarischer SchriftstellerInnen, die in mehrere Sprachen übersetzt wurden. Es bietet sich an, Lernende aufzufordern, einen ungarischen Autor/eine ungarische Autorin auszuwählen und die Übersetzungen seiner/ihrer Gedichte mit dem ursprünglichen ungarischen Text zu vergleichen. Mithilfe folgender Leitfragen zum Textvergleich (Wie klingen die Gedichte? Wie wirken die Gedichte in den verschiedenen Sprachen? Wie sind sie gestaltet (Reime, Rhythmus)? Wie wortgetreu sind die Übersetzungen? Welche Unterschiede im Wortschatz lassen sich feststellen? Inwieweit werden unterschiedliche

grammatische Strukturen in den verschiedenen Sprachen verwendet?) sollen die Lernenden Ähnlichkeiten und Unterschiede feststellen und angeleitet hinterfragen.

5. Zusammenfassung

Unsere Unterrichtsideen basieren wesentlich auf den Erkenntnissen und Vorschlägen von Flinz (2014) und Neuner (2009). Flinz formuliert drei Ziele mehrsprachigen Fremdsprachenunterrichts (vertikale und horizontale Verbindungen, paralleles Sprachenlernen durch Sprachvergleich, Entwicklung lernstrategischer Kompetenz durch Vergleich); Neuner (2009) formuliert methodische Schritte für die Praxis.

Anhand von Beispielen und Unterrichtsvorschlägen wurde deutlich, dass kontrastives Arbeiten reflexive Auseinandersetzung mit sprachlichen Fragen meint und nicht als ‚altbackener‘ Grammatikunterricht missverstanden werden darf.

Für Lehrende bedeutet kontrastives Arbeiten anfangs v. a. Aufwand. Allerdings wiederholen sich die beim Erstellen entsprechender Übungen erforderlichen Schritte, sodass eine Lehrperson, die bereits Aufgaben erstellt hat und über ein gewisses Repertoire verfügt, diese später rasch an neue Herausforderungen anpassen und im Unterricht einsetzen kann. Für Lernende ist kontrastives Arbeiten nicht zuletzt eine Abwechslung im Sprachunterricht; insbesondere durch das Herausstellen einzelsprachlicher Besonderheiten kann es Neugier wecken und das allgemeine Fremdspracheninteresse steigern.

Es ist an dieser Stelle zu hoffen, Lehrenden mit unserem Beitrag ein wenig Handwerk bereitgestellt zu haben und den Nutzen kontrastiven Arbeitens deutlich gemacht zu haben, sodass es möglichst viele wagen, kontrastives Arbeiten in ihrem DaF-Unterricht auszuprobieren.

Literatur

- Allgäuer-Hackl, Elisabeth / Jessner, Ulrike (2019): Crosslinguistic interaction and multilingual awareness. In: Montanari, Simona / Quay, Suzanne (eds.): *Multidisciplinary Perspectives on Multilingualism*. New York: Mouton de Gruyter, S. 325–349.
- Berényi-Nagy, Tímea (2017): Lass mich erschließen! – Mehrsprachigkeitsdidaktik binnendifferenziert. In: Boócz-Barna, Katalin / Heltai, János / Kertes, Patrícia /

- Reder, Anna / Sárvári, Tünde (Hrsg.): DUfU – Deutschunterricht für Ungarn Jg. 28, S. 50–68.
- Brdar-Szabó, Rita (2001): Kontrastive Analysen Deutsch-Ungarisch: eine Übersicht. In: Helbig, Gerhard / Götze, Lutz / Henrici, Gert / Krumm, Hans-Jürgen: Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband. Berlin / New York: de Gruyter, S. 195–204.
- Bredthauer, Stefanie / Engfer, Hilke (2018): Natürlich ist Mehrsprachigkeit toll! Aber was hat das mit meinem Unterricht zu tun? E-Publikation, Kölner Open-Access-Portal für die LehrerInnenbildung. <https://kups.ub.uni-koeln.de/8092/> (gesehen am 17. 09. 2022)
- Drahota-Szabó, Erzsébet (2021): Deutsche Phraseologie aus intra- und interlingualer Perspektive. Imst: Alphabet Wörterbuchverlag.
- Butzkamm, Wolfgang (2012): Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Flinz, Carolina (2014): Mehrsprachigkeit: Ein Überblick. Konsequenzen für den DaF-Unterricht. In: Ciepielewska-Kaczmarek, Luiza / Gorąca-Sawczyk, Gabriela (Hrsg.): Glottodidaktik früher, heute und morgen. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, S. 15–27.
- Feld-Knapp, Ilona (2014): Mehrsprachigkeit und Fremdsprachenunterricht. In: Feld-Knapp, Ilona (Hrsg.): Mehrsprachigkeit (= CM-Beiträge zur Lehrerforschung 2). Budapest: Eötvös-József-Collegium, S. 15–31.
- Forgács, Erzsébet (2007): Kontrastive Sprachbetrachtung. Szeged: Klebelsberg Kuno Egyetemi Kiadó.
- Hufeisen, Britta / Nicole, Marx (2014): EuroComGerm – Die sieben Siebe. Germanische Sprachen lesen lernen. Bonn: Shaker Verlag.
- Königs, Frank G. (1995): Lernen im Kontrast – Was heißt das eigentlich? In: Fremdsprachen lehren und lernen, Nr. 24., S. 11–24.
- Königs, Frank G. (2010): Zweitsprachenerwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte. In: Krumm, Hans-Jürgen / Fandrych, Christian / Hufeisen, Britta / Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (= Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft 35.1). Berlin / New York: de Gruyter. S. 754–764.
- Lado, Robert (1972): Meine Perspektive der kontrastiven Linguistik 1945–1972. In: Nickel, Gerhard (Hg.): Reader zur Kontrastiven Linguistik. Frankfurt a. M.: Athenäum, S. 15–20.
- Lanzmaier-Ugri, Katharina (2014): Innovationsfeld Mehrsprachigkeit. Mehrsprachige Lernende und einsprachige Lehrende – ein Spannungsfeld. In: Lenz, Werner /

- Pflanzl, Barbara / Vogel, Walter: Lehren lehren. Dynamische Professionalität in der PädagogInnenbildung. Graz: Leykam, S. 136–147.
- Lüdi, Georges (2011): «Unperfektes» und mehrsprachiges Reden. In: Kreis, Georg (Hrsg.): Babylon Europa: zur europäischen Sprachlandschaft. Basel: Schwabe Verlag. S. 93–111.
- Michel, Andreas (2010): Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Interkomprehension und Interferenz. In: Veldre-Gerner, Georgia / Thiele Sylvia (Hrsg.): Sprachvergleich und Sprachdidaktik. Stuttgart: Ibidem-Verlag, S. 31–50.
- Neuner, Gerhard (2009): Mehrsprachigkeitsdidaktik und Tertiärsprachenlernen Grundlagen, Dimensionen, Merkmale. <https://www.hueber.de/sixcms/media.php/36/Neuner-Mehrsprachigkeitsdidaktik.pdf> (gesehen am 15. 10. 2022)
- Neuner, Gerhard (2005): Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik. In: Hufeisen, Britta / Neuner, Gerhard: Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Europarat, S. 13–34.
- Neuner, Gerhard / Hufeisen, Britta (2005): Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. Straßburg: Europarat.
- Oleschko, Sven: Genus international. ProDaz. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. https://www.uni.due.de/imperia/md/content/prodaz/das_genus_in_verschiedenen_sprachen_alphabetisch_geordnet.pdf (gesehen am 16. 10. 2022)
- Perge, Gabriella (2018): Rezeptive Mehrsprachigkeit. Eine Studie zur Untersuchung der Entwicklung der individuellen Mehrsprachigkeit im institutionellen Fremdsprachenunterricht in Ungarn. (= CM-Beiträge. Sonderreihe B: Dissertationen 1). Budapest: Eötvös-József-Collegium.
- Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin: Akademie Verlag.
- Sarter, Heidemarie (2006): Einführung in die Fremdsprachendidaktik. Darmstadt: WGB.
- Tekin, Özlem (2013): Grundlagen der Kontrastiven Linguistik in Theorie und Praxis. Tübingen: Stauffenburg.
- Wildenauer-Józsa, Doris (2005): Sprachvergleich als Lernstrategie. Eine Interviewstudie mit erwachsenen Deutschlernenden. Freiburg i. B.: Fillibach.

Anmerkungen

1. Zum Beschluss des Europarates vgl. http://publications.europa.eu/resource/cellar/58e49190-007b-4431-8ebe-f396b1182c52.0003.02/DOC_4; zur Bedeutung der Mehrsprachigkeit und zu den einzelnen Maßnahmen und

Förderprogrammen wie ERASMUS+ vgl. <https://education.ec.europa.eu/de/focus-topics/improving-quality/multilingualism/about-multilingualism-policy>.

2. Zu diesen Punkten gibt Feld-Knapp (2014) einen guten Überblick.

3. <https://listiac.org/>

4. <https://www.multilingualmind.eu/>

5. Die Mehrsprachigkeitslinguistik beschäftigt sich mit den sprachlichen Grundlagen der individuellen Mehrsprachigkeit, mit der linguistischen Erforschung sprachlichen und kulturellen Transfers in den unterschiedlichsten Kontexten des Sprachgebrauchs (Lüdi 2011).

6. Die Mehrsprachigkeitsdidaktik arbeitet didaktische Ansätze zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit aus. Sie kann „zur bewussten Auseinandersetzung mit Sprachen, zur Bewusstmachung von Ähnlichkeiten und Unterschieden bzw. zur Überwindung des monolingualen Konzeptes im Fremdsprachenunterricht beitragen“ (Perge 2018: 58).

7. Zum Begriffspaar ‚vertikale und horizontale Verbindungen‘ vgl. Butzkamm (2012).

8. Mehr zur Methode und zum Projekt: Hufeisen/Marx (2014).

9. <http://www.eurocomgerm.de/>

10. <https://www.mehrsprachigkeit.uni-hamburg.de/wissenschaft/forschungsprojekte/mehrsprachen.html>

11. Downloads/Internationalismen_Bonbons%20(1).pdf

12. Vgl. zum Folgenden Sarter (2006).

13. Kontrastivität ist mit der Kontrastivhypothese nicht gleichzusetzen (Perge 2018: 22). Kontrastivität bedeutet eine vergleichende Perspektive, mit der die Sprachstrukturen verschiedener Sprachen verglichen werden. Die Kontrastivhypothese geht aber davon aus, „dass die Mutter- und die Fremdsprache ihre Wirkung auf den Sprachaneignungsprozess entfalten und die ersprachlichen Strukturen die Mechanismen des Zweitspracherwerbs systematisch prägen“ (Perge 2018: 22, in Anlehnung an Königs 2010: 756).

14. Diese Übung und die Darstellung stammen aus der Aufgabensammlung des Projekts *MehrSprachen*, die Aufgabenstellung wurde von uns nur leicht modifiziert, mit Leitfragen und weiterführenden Aufgaben ergänzt. Downloads /Wortwürmer(2).pdf.

15. Seasons Song: <https://www.youtube.com/watch?v=8ZjpI6fgYSY>

Das Jahreszeitenlied, Wissenslieder für Kleinkinder: <https://www.youtube.com/watch?v=VqjZxh3hThE>

Four Seasons Song in German and English | Bilingual Songs for Kids | Frühling Spring | Sommer Summer: <https://www.youtube.com/watch?v=z3fTDvcmonk>

Das Farbenlied – German Colors Song – Die Farben auf Deutsch – Learn German Basics, Wortschatz: <https://www.youtube.com/watch?v=vvjAPS7TfUY>

Colors - Farben - Englisch für Kinder - English songs for German-speaking children: <https://www.youtube.com/watch?v=ZxIMbWSSgRA>

16. Auch Drahota-Szabó (2021: 44) betont die Relevanz von Herkunftserklärungen: „dadurch, dass die Etymologie der Phraseologismen (vor allem die Herkunft der äquivalentlosen Phraseologismen) erklärt wird, können auch kulturhistorische Hintergrundkenntnisse erworben werden“.

Rezension



Knipf-Komlósi, Elisabeth / Müller, Márta (Hrsg.) (2021): Spracheinstellungen, Spracherhalt durch Schule, Identität-Neuere Untersuchungen zur Sprache der Ungarndeutschen. Budapest: ELTE Germanisztikai Intézet (Budapester Beiträge zur Germanistik Band 83). 202 Seiten.

Zsófia Babai

Das vorliegende Buch ist in der Schriftenreihe des Germanistischen Instituts der Loránd-Eötvös-Universität *Budapester Beiträge zur Germanistik* veröffentlicht worden. Der Band enthält Beiträge von PhD-Studierenden der Linguistischen Doktorandenschule der Eötvös Lorand Universität Budapest, die am Workshop vom 26. Februar 2021 präsentiert wurden.

Im Folgenden werden die einzelnen Beiträge genauer unter die Lupe genommen. Das Buch besteht aus dem Vorwort der Herausgeberinnen und enthält sieben Beiträge von Nachwuchsgermanist*innen zur Erforschung der Ungarndeutschen. Der Band gliedert sich in drei thematische Blöcke: 1. Sprach- und Sprechereinstellungen; 2. Identität und Sprache; 3. Zweisprachigkeit im schulischen Kontext.

Die Herausgeberinnen des Bandes, Elisabeth Knipf-Komlósi und Márta Müller sind international anerkannte Forscherinnen der Mehrsprachigkeit, Sprachenpädagogik und Bildungspolitik der deutschen Minderheit in Ungarn und haben bedeutsame Untersuchungen in den Forschungsbereichen Spracheinstellungen, Spracherhalt, Identität der deutschen Minderheit in Ungarn durchgeführt, die die Thematik des vorliegenden Bandes bestimmen.

Der Beitrag von Elisabeth Knipf-Komlósi und Márta Müller mit dem Titel „*Zwischen Vitalität und Aufgabe. Dynamische Aspekte in der Sprache der deutschen Minderheit in Ungarn*“ eröffnet den Band. Im Beitrag werden die Themen der einzelnen Beiträge des Bandes vorbereitet und deren thematische Linie angedeutet. Die Verfasserinnen geben im ersten Kapitel einen kurzen Überblick über die Geschichte der deutschen Minderheit in Ungarn und beschreiben die wichtigsten Einschnitte im Spiegel der Volkszählungen von 1941 bis 2011.¹ Im zweiten Kapitel wird der soziohistorische Hintergrund des Ungarndeutschtums geschildert. Im dritten Kapitel wird die

¹ Der Beitrag wurde 2018 verfasst und ist eine Zweitveröffentlichung, in der die Bibliographie, einige Angaben, Quellen geringfügig aktualisiert wurden.

Veränderung der Sprachhandlungsmuster von fünf Generationen beschrieben. Die Zweisprachigkeit und die feste zweisprachige Identität stärken die Sprachbewusstheit und tragen zur besseren Einschätzung der eigenen Sprachkompetenz bei. Im vierten Kapitel werden die Typen des schulischen Minderheitensprachunterrichts dargestellt und die Bedeutung der zweisprachigen Schulen für den Spracherhalt betont. Aus dem Beitrag kommt hervor, dass sich der in der deutschen Minderheit vorhandene Bedarf nach Erhalt und Revitalisierung der Sprache und Kultur in der zunehmenden Mobilität, in Partnerschaften zwischen ungarndeutschen und deutschen, bzw., österreichischen Ortschaften und Institutionen äußert, was aus der Sicht des häufigen Gebrauchs der gesprochenen Sprache relevant ist.

Den ersten thematischen Block des Bandes bilden zwei Beiträge zu den *Sprach- und Sprechereinstellungen*. Im Beitrag von Réka Miskei-Szabó (*Ergebnisse eines Pilotprojekts: Einstellungen von (angehenden) PädagogInnen gegenüber der deutschen Sprache und Mehrsprachigkeit*) werden die Ergebnisse eines Pilotprojektes über die Einstellungen angehender und praktizierender Elementarpädagog*innen gegenüber der deutschen Sprache und der Mehrsprachigkeit dargestellt. Im zweiten Teil des Beitrags gibt die Verfasserin einen Überblick über die Einstellungsforschung an konkreten Beispielen von Einstellungen im internationalen und ungarischen Kontext. Die Ergebnisse einer 2020 online durchgeführten indirekten Fragebogenuntersuchung zur Selbstbezeichnung Ungarndeutsche(r) bestätigen, dass der familiäre Hintergrund, der Respekt vor der Vergangenheit, die Traditionspflege, die Bindung an die ungarndeutsche Kultur und der zukünftige Arbeitsplatz die wichtigsten identitätsstiftenden Faktoren sind. Dem Beitrag kann auch entnommen werden, welche Einstellung die Angehörigen der deutschen Minderheit gegenüber den drei Standardvarietäten des Deutschen haben. Das dritte Kapitel zeigt die Ergebnisse einer Befragung hinsichtlich des Mehrsprachigkeitskonzepts, der Beurteilung der Zukunft der deutschen Sprache in Ungarn und in Europa sowie der Rolle der deutschen Minderheit in Ungarn.

Szimonetta Waldhauser (*Dialektgebrauch und Sprachienstellungen der Ungarndeutschen im Ungarischen Mittelgebirge - Ergebnisse einer Pilotstudie*) berichtet über eine Feldforschung, in der die Einstellungen von Ungarndeutschen zu ihren Dialekten und deren Sprecher*innen in zwei Altersgruppen komparativ untersucht wurden. Waldhauser stellt die Ergebnisse einer 2020 im Ungarischen Mittelgebirge durchgeführten Fragebogenerhebung dar. Trotz des Dialektverlustes zeigen die Sprach- und Sprechereinstellungen ein positives Bild, für die Befragten ist der Dialekt das Symbol der Zusammengehörigkeit und sie befürworten die Einführung des Dialekt-Unterrichtes in den Schulen. In puncto Zukunft des Dialekts befürchten die Befragten

die Abnahme der Bedeutung des Dialekts, bzw. den Dialektschwund, weil er nur selten in der Familie weitergegeben wird.

Den zweiten thematischen Block bilden zwei Beiträge zur *Identität und Sprache*. István Szívós (*Identität und Diskursanalyse*) setzt sich in seinem Beitrag mit dem Thema Diskurs und Identität auseinander. Er unterstreicht die Komplexität des Begriffs der Identität und formuliert drei Fragen in deren Zusammenhang. Er analysiert die 'starke' und 'schwache' Definition der Identität und erörtert deren zeitlichen Charakter. Des Weiteren untersucht er die Beziehung zwischen kollektiver und individueller Identität und unternimmt eine ausführliche Analyse der Theorie von Tajfel und Turner über die Gruppenzugehörigkeit. Im vierten Kapitel werden die Problemfelder und Konflikte der ethnischen Identität umfassend unter die Lupe genommen. Szívós erstellt in seinem Beitrag eine Liste über die wichtigsten Merkmale der ethnischen Identität aufgrund der Forschungen von Brenner, Erb, Manherz, Knipf-Komlósi und Müller. Er formuliert aufgrund der von Bindorffer in der deutschen Sprachgemeinschaft von Bogdan/Dunabogdány durchgeführten Forschungen die Schwierigkeit der Aufrechterhaltung der ethnischen Identität der jungen Ungarndeutschen. Mit seinem Beitrag erschließt er die Analyse der Identität der Ungarndeutschen aus einem neuen Blickwinkel.

Gabriella Sós („*Hauptsache, wir können uns verständigen...*“² *Interdisziplinäre Voruntersuchungen zur saisonalen Arbeitsmigration von ungarndeutschen Frauen aus Südungarn in den deutschen Sprachraum*) beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Arbeitsmigration von ungarndeutschen Frauen aus Südungarn in das deutsche Sprachgebiet aus sprachwissenschaftlicher und soziolinguistischer Sicht. Sie legt im ersten Kapitel ihres Beitrags die politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Hintergründe und die Motivationen der immer stärker zunehmenden Migration seit der politischen Wende 1989–90 klar. Im zweiten Kapitel wird über die Vorteile der deutschen Sprachkompetenz, das Sprachverhalten und die Spracheinstellung der untersuchten Personen berichtet. Die Untersuchung ist noch nicht abgeschlossen, es kommen Folgeuntersuchungen darüber, welche Veränderungen der Aufenthalt der von der Migration betroffenen Frauen im deutschen Sprachgebiet im sprachlichen und kulturellen Bereich bewirkt hat.

Den dritten thematischen Block bilden zwei Beiträge zur *Zweisprachigkeit im schulischen Kontext*. Im Beitrag von Katalin Deé-Kovács (*Reflexionen von NationalitätenschülerInnen zur geschriebenen Sprache im Deutschunterricht*) wird gezeigt, welche Schwierigkeiten beim Grammatiklernen Schüler*innen von zweisprachigen Minderheitengymnasien im Präsenz- und Distanzunterricht

² Zitat aus einem Interview mit K.N., aufgezeichnet am 3.7.2021; zit. nach Sós: 2021: 99

wahrnehmen. Im empirischen Teil werden die Ergebnisse einer Online-Befragung unter Schüler*innen aus den Jahrgängen 9–12 zur Beurteilung der Grammatik-Vermittlung und der grammatischen Fehlerquellen ausgewertet. Für die Befragten sind die Grammatik und Rechtschreibung die wichtigsten grundlegenden Komponenten des Sprachgebrauchs. Sie betrachten die Präsenz der lehrenden Person als eine der wichtigsten Voraussetzungen im Spracherwerbsprozess. Übersetzungsaufgaben tragen ebenso zum erfolgreichen Fremdsprachenerwerb bei, weil man im geschriebenen Deutsch grammatische Strukturen und den Wortschatz automatisieren kann.

Krisztina Kemény-Gombkötő (*Zum Problemfeld der Trennung zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Deutschunterricht an ungarndeutschen Nationalitätengymnasien*) beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Problematik der Trennung von Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf medialer und konzeptioneller Ebene im deutschen Nationalitätenunterricht in Ungarn. Im ersten theoretischen Teil werden die Grundbegriffe Medialität und Konzeptionalität und die Modelle der Gesprochenen-Sprache-Forschung sowie die Anknüpfungspunkte zwischen Erforschung der gesprochenen Sprache und dem Fach Deutsch als Fremdsprache erläutert. Im Anschluss daran wird untersucht, wie die Nationalitätenschüler*innen mit der Problematik der Trennung von Schriftlichkeit und Mündlichkeit auf medialer und konzeptioneller Ebene umgehen. Es hat sich bewiesen, dass der DaF-Unterricht schriftlichkeitslastig ist und die Mündlichkeit und Authentizität in den Lehrbüchern besser akzentuiert werden sollen. Laut der befragten Schüler*innen ist die gesprochene Sprache positiver und wichtiger, weil sie zweckmäßiger als die Schriftsprache ist. Die untersuchten und analysierten Lehrpläne enthalten laut Kemény-Gombkötő keine expliziten Lernzielbestimmungen in Hinsicht auf die Trennung der Mündlichkeit und Schriftlichkeit auf konzeptioneller Ebene. Die Besonderheiten der gesprochenen Sprache bräuchten mehr Aufmerksamkeit, wodurch die Schüler*innen sowohl mit der geschriebenen als auch mit der gesprochenen Sprache bewusster umgehen könnten.

Die Grundlage des Beitrags von Viktória Nagy (*Angewandte linguistische und sprachpädagogische Aspekte der Kompetenzmessungen in den deutschen Nationalitätenschulen*) bildet die Situationsanalyse von Knipf-Komlósi, wonach wegen der fortgeschrittenen Assimilation der Ungarndeutschen dem schulischen Unterricht die Aufgabe der Tradierung der deutschen Sprache und Kultur der Minderheit zukommt.³ Nagy stellt in ihrem Beitrag die sprachlichen Kompetenzmessungen in ungarndeutschen Grundschulen in den Fokus. Im ersten theoretischen Teil gibt die Verfasserin einen Überblick über die Sprachsituation der Ungarndeutschen und über das heutige

³ Knipf-Komlósi, Elisabeth (2011): Wandel im Wortschatz der Minderheitensprache. An Beispiel des Deutschen in Ungarn. Stuttgart: Franz Steiner. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte Bd. 145.

ungarndeutsche Schulwesen. Im Beitrag wird der Kompetenzbegriff eingehend geklärt und die Geschichte der fremd- und zielsprachlichen Kompetenzmessungen in Ungarn beschrieben. Die Funktionen der verschiedenen sprachlichen Tests und deren Wirksamkeit auf Mikro- und Makroebene werden ebenso geschildert. Im zweiten Teil des Beitrags wird eindeutig, dass die Kompetenzmessungen in deutscher Sprache sowohl für die einzelne pädagogische Arbeit als auch für die institutionelle Ebene positive Effekte haben können. Die Autorin hält die Erarbeitung einer speziellen Kompetenzmessung für das ungarndeutsche Schulwesen für notwendig. In der Konklusion artikuliert Nagy die Notwendigkeit einer detaillierteren Untersuchung der Kompetenzmessungen entlang subjektiver und objektiver Kriterien.

Der rezensierte Band ist aus theoretischer sowie aus praktischer Hinsicht eine wertvolle Veröffentlichung, weil die Verfasser*innen die theoretischen Hintergründe der behandelten Themen mit ihren umfassenden und vielfältigen Forschungen ergänzt haben, die zur Erweiterung der Untersuchung der wichtigsten Problemfelder der deutschen Minderheit in Ungarn einen wesentlichen Beitrag leisten und dem Forschungsbereich für weitere Forschungen neue Aspekte verleihen. Das Buch erweist sich sowohl für angehende als auch für praktizierende Pädagog*innen, Studierende der Germanistik, sowie Expert*innen im ungarndeutschen Bildungswesen als eine wichtige Lektüre, weil sie daraus weitere Anhaltspunkte für ihre Unterrichts-, bzw. Forschungstätigkeit schöpfen können.

Die 17. Internationale Deutschlehrertagung (IDT)

Wien 15.-20. August 2022

Eszter Varga-Mónok

**mit.sprache.teil.haben* war das Motto der 17. Internationalen Deutschlehrertagung, die nach einer pandemiebedingten Verschiebung um ein Jahr vom 15. bis 20. August 2022 in Wien stattgefunden hat. Die IDT ist die weltweit größte Tagung für die deutsche Sprache und ihre Vermittlung. In diesem Jahr haben mehr als 2000 Deutschlehrer*innen aus über 100 Ländern teilgenommen.

Die Tagung wurde vom Österreichischen Verband für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (ÖDaF) und dem Internationalen Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband e. V. (IDV) veranstaltet und stand unter dem Ehrenschatz des Bundespräsidenten der Republik Österreich Alexander Van der Bellen.

Für den spannenden fachlichen Input und die anregenden Diskussionen sorgte während der Tagungswoche das vielfältige Fachprogramm: Mehr als 1000 Sektionsbeiträge – aufgeteilt in 53 Sektionen in 7 Themenfeldern –, 48 Plenarvorträge, 17 Podiumsdiskussionen (7 Podien und 10 Podien Plus), Posterpräsentationen, 50 didaktische Werkstätte und World Cafés.

Die IDT wurde in diesem Jahr von der mehrfach ausgezeichneten Schriftstellerin und politischen Aktivistin Sharon Dodua Otoo eröffnet. In ihrer Rede unter dem Titel *hab.sprache.mit.teilen. Vom Lernen und Schreiben in einer ‚consent culture‘* schildert sie ihre eigenen Lernerfahrungen mit Deutsch und betont, dass alle Sprecher*innen der deutschen Sprache auch ständig Lernende sind, weil die Sprache sich kontinuierlich entwickelt. In der Rede plädiert sie für die Gestaltung einer *consent culture* statt *cancel culture*, wo der Fokus nicht darauf liegt, was Menschen nicht sagen dürfen, bzw. welche Fehler sie beim Sprechen und Schreiben machen. Sie hebt hervor, dass Schriftsteller*innen mit Migrationshintergrund einen wichtigen Beitrag zur Vielfalt der deutschen Sprache leisten, z. B. mit *Kanak Sprak* oder *broken german*. Außerdem erläutert sie auch, dass kein richtiges Deutsch bei Menschen, die die Sprache als Zweit- oder Fremdsprache sprechen, kein individuelles Scheitern ist, sondern eine gesellschaftliche Bereicherung.

Nach der Eröffnung am Montagmorgen startete die 17. IDT mit ihrem bunten Programmangebot. Den Kern des Fachprogramms bildete die Sektionsarbeit. In den von zwei Sektionsleiter*innen gestalteten und moderierten Sektionen wurden Forschung und Entwicklung, sowie deren Umsetzung in die Praxis des DaF/DaZ-Unterrichts

widergespiegelt. Folgende Themenfelder wurden in den Sektionen behandelt: *Mit Sprache handeln, Rahmenbedingungen des Sprachenlehrens und -lernens, Kulturelle und gesellschaftliche Teilhabe, Ästhetisches Lernen, Methodische und zielgruppenorientierte Zugänge zum Sprachenlernen, Pädagogische, didaktische und spracherwerbstheoretische Konzepte, Lehren und Lernen mit und in digitalen Umgebungen*. Die Sektionsbeiträge sorgten dafür, dass DaF- und DaZ-Lehrer*innen aus der ganzen Welt ihre Ideen und Expertise austauschen konnten. Dadurch konnten die Vortragenden und das Publikum von- und miteinander lernen, was nicht nur die eigene Unterrichtsgestaltung und das professionelle Handeln bereichert, sondern auch bei der Förderung des Verständnisses füreinander hilft.

Neben der Sektionsarbeit waren auch die 48 Plenarvorträge wichtige Teile des Fachprogramms an der IDT. An drei Tagen spiegelten jeweils 16 parallele Vorträge den derzeitigen Diskurs im Fach wider, indem sie innovative Konzepte ebenso wie traditionelle Zugänge berücksichtigten. Die Vortragenden waren namhafte Vertreter*innen des Faches. Die Plenarvorträge stellten bedeutende Fragen von DaF und DaZ aus der Sicht des aktuellen Diskussionsstandes ebenso wie in Bezug auf gegenwärtige Entwicklungen sowie im Hinblick auf ihre bildungs- und sprachenpolitische Relevanz dar.

Bei den Podien und Podien Plus diskutierten Vertreter*innen unterschiedlicher inhaltlicher Positionen, aus unterschiedlichen Kontexten und mit unterschiedlichen Erfahrungen ausgewählte Aspekte des jeweiligen Themas. In der Diskussion wurden aktuelle Fragen, Konzepte und Diskurse aufgegriffen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet. Die Podien liefen dialogisch und moderiert ab und auch das Publikum wurde in der abschließenden Diskussion aktiv einbezogen. Bei den Podien Plus handelte es sich um längere Zeitfenster, wo die Diskussion in die Tiefe gehen konnte. Hier wurde sowohl auf dem Podium als auch in kleineren Arbeitsgruppen diskutiert.

Die didaktischen Werkstätten galten als Fortbildungsworkshops für DaF- und DaZ-Lehrende, wo die Teilnehmer*innen unter Anleitung der Workshop-Leiter*innen innovative Unterrichtskonzepte und neue Materialien ausprobieren und diskutieren konnten.

Während der Tagungswoche wurden auch die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik veröffentlicht, die zentrale Handlungsfelder aufgreifen, in denen Sprache und Sprachbildung eine wichtige Rolle spielen. Die Thesen fokussieren auf die Frage, wie das Lehren und Lernen von Sprachen zur Teilhabe ermächtigen und wie eine partizipative Sprachenpolitik dazu beitragen kann mit dem Ziel auch außerhalb der Tagung in Zukunft wirksam zu sein.

Zum ersten Mal in der Geschichte der IDT wurde auch die Online-Teilnahme ermöglicht. Interessierte aus der ganzen Welt konnten auf dieser Weise die Tagung aus der Ferne erleben und bei den Sektionen sogar mitdiskutieren.

Neben diesem vielfältigen Fachprogramm bot die IDT 2022 während der Woche auch ein buntes Kulturprogramm und Ausflugsangebote an. Beim Kulturprogramm handelte es sich um Literatur, Film, Musik sowie bildende Kunst am Tagungsort und in der Stadt. Diese Aktivitäten sorgten für Erholung und mehr informale Begegnungen. Die Ausflüge am Mittwoch ermöglichten den Teilnehmenden, Österreich besser kennenzulernen. Die Reiseziele waren vielfältig – wie die ganze Tagung – jede*r konnte ein passendes Ziel nach eigenem Geschmack wählen.

Teilnehmer*innen hatten während der ganzen Woche auch die Möglichkeit, sich die Präsentationen und Ausstellungen von zahlreichen Verlagen und Mittlerorganisationen anzuschauen, wo die neuesten Angebote für das Lehren und Lernen von DaF und DaZ vorgestellt wurden.

Die Tagung wurde mit der Abschlussrede von Hans Jürgen Krumm unter dem Titel *Sprachengerechtigkeit* abgeschlossen. In der Rede wurden u. A. folgende Themenschwerpunkte behandelt: die Sprachenungerechtigkeit, die durch den Sprachnationalismus bewirkt wird, der Beitrag des Bildungswesens zur Sprachenungerechtigkeit, das verlangte integrierte Konzept der Mehrsprachigkeit und einer mehrsprachigen Identität, sowie die Forderung nach gleichen Sprachenrechten und nach der Anerkennung von Mehrsprachigkeit als ein individuelles Menschenrecht.

Die IDT 2022 sorgte ohne Zweifel für Erfahrungsaustausch, Weiterbildung und Begegnungen. Teilnehmer*innen hatten in Wien die Möglichkeit, sich eine Woche lang untereinander und über alle Grenzen hinweg auszutauschen, zu vernetzen und aufeinander zuzugehen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Vielfalt der während der Tagung behandelten Fragen und Themen die Vielfalt des Faches DaF/DaZ genau widerspiegelt. Die Teilnehmer*innen aus der ganzen Welt konnten sich während der IDT 2022 den aktuellen Fragen des Lehrens und Lernens von Deutsch in einer mehrsprachigen, vielfältigen und globalisierten Gesellschaft widmen. Die Tagung leistete außerdem einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung und Stärkung weltweiter Kooperationen. Diese Erfahrung soll später für die Förderung der Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben und die Stärkung des Zusammenhalts in einer von Vielfalt geprägten Gesellschaft sorgen. Selbst der Tagungsort Wien ist eine Stadt der internationalen Begegnung, in der Menschen aus aller Welt leben, mit ihren vielen Sprachen und ihren reichen Erfahrungen, mit denen sie diese Stadt zu einer Weltstadt machen.

Wiener Thesen zur Sprachenpolitik (IDT 2022)

11+1 Forderungen zur Stärkung gesellschaftlicher Teilhabe

Die Wiener Thesen zur Sprachenpolitik wurden im Vorfeld der XVII. Internationalen Tagung der Deutschlehrer*innen in Wien (IDT 2022) von einer internationalen Gruppe von Fachleuten (<https://www.idt-2022.at/site/dieidt/sprachenpolitischethesen>) erarbeitet. Sie wurden im Rahmen der IDT 2022 präsentiert und bei der Schlussveranstaltung am 20. August 2022 verabschiedet. Die Thesen richten sich an die Politik ebenso wie an die Fachwelt. Sie folgen dem Tagungsmotto **mit.spache.teil.haben*. Oberstes Ziel des Sprachenlernens und -lehrens und einer mit dem fachlichen Lernen verschränkten Sprachbildung ist die Entwicklung von Diskursfähigkeit, welche die verantwortungsbewusste Mitwirkung an Entscheidungsprozessen und die gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht und fördert.

1. Deutschlernen findet in einer **mehrsprachigen Gesellschaft** statt. Die Lernenden selbst bringen mehrsprachige und mehrkulturelle Erfahrungen und Kompetenzen in den Unterricht mit, die berücksichtigt werden müssen. Eine Sprachenpolitik, die gesellschaftliche und individuelle Ressourcen sowie globale und regionale Perspektiven und Gegebenheiten berücksichtigt, muss dies unterstützen. Die sprachliche und kulturelle Heterogenität der Gesellschaft muss sich in der Gestaltung von Lehrmaterialien und Lernangeboten, in den Curricula, in der Auswahl der Unterrichtsinhalte, in der Aus-, Fort- und Weiterbildung sowie in der Forschung widerspiegeln.
2. **Internationale Kooperationen** müssen finanziell und strukturell erleichtert und gefördert werden. Sie sind dann besonders erfolgreich, wenn alle Parteien gleichberechtigt sind und die Zusammenarbeit auf einem offenen und transparenten Austausch basiert, für den entsprechende Rahmenbedingungen gesichert sein müssen. Einer besonderen Förderung und Anerkennung bedürfen die Fachverbände für Deutsch als Fremd- und/oder Zweitsprache, damit sie durch eine gestärkte Position ihre Aufgaben der Vernetzung und des Transfers von Expertise erfüllen können.
3. Leitprinzip des Deutschlernens und -lehrens muss die Idee des **Empowerment** sein, d.h. des Aufbaus einer Sprachkompetenz, die von Anfang an auf selbstgesteuertes

Weiterlernen und Teilhabe in der Gesellschaft sowie am Arbeitsplatz angelegt ist. Den unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen der Lernenden muss mit bedarfsorientiertem und vielfältigem Angebot entsprochen werden. Sie sind keine "Humanressourcen", sondern müssen als Subjekte in ihrer Menschenwürde gesehen und geschützt werden. Das gilt sowohl für den berufsspezifischen Deutschunterricht und für die Erwachsenenbildung als auch für das Sprachenlehren und -lernen generell.

4. Sprachliche Repertoires können Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen ermöglichen. Sprachbildung im Migrationskontext muss sich deshalb an den **Lebensrealitäten** von **Migrant*innen** und ihrem Bedarf für Beruf und Alltag orientieren. Sprachkenntnisse müssen von aufenthaltsrechtlichen Fragen getrennt und dürfen nicht als zentrale Voraussetzung für den Arbeitsmarkt oder für den Bezug von Sozialleistungen verlangt werden. Sprache darf nicht als Instrument von Diskriminierung missbraucht werden.
5. **Schulischer Deutschunterricht** weltweit muss so gestaltet werden können, dass das **gesamte sprachliche Repertoire** der Schüler*innen als Ressource genutzt und sprachliches mit fachlichem Lernen sowie mit der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen verschränkt wird. Curricula und Lernziele müssen dementsprechend formuliert sein und Sprachförderung und sprachliche Bildung müssen von der vorschulischen Bildung bis über das Ende der Schullaufbahn hinaus **durchgängig** erfolgen können.
6. Im Hochschulkontext müssen **Stipendienprogramme** und **Forschungsförderung** durch staatliche Unterstützung ausgebaut werden, um die Mobilität und die Kooperationsmöglichkeiten von Studierenden, Lehrenden und Forschenden zu erhöhen, die wesentlich zu erfolgreichem Sprachenlernen beitragen. Es muss ihnen unabhängig von ihrem sozioökonomischen Hintergrund Zugang zu den gewünschten Studien- und Forschungsangeboten ermöglicht werden, insbesondere für Aufenthalte in den amtlich deutschsprachigen Ländern.
7. **Forschung** darf nicht von der (Bildungs-)Politik vereinnahmt oder beschränkt werden. Ihre **Freiheit** und **Vielfalt** im Fach DaF/DaZ müssen gesichert sein. Ergebnisse der DaF/DaZ-Forschung müssen von der (Bildungs-)Politik wahrgenommen und in entsprechenden Maßnahmen umgesetzt werden. Transdisziplinäre und internationale Zusammenarbeit in der Forschung müssen genauso gefördert werden wie eine Öffnung der Wissenschaftskommunikation für die globale Fachcommunity und die breite Öffentlichkeit.
8. **Lehrkräfte** weltweit müssen **Zugang zu hochwertigen Qualifizierungsangeboten** erhalten, die hohen Qualitätsstandards entsprechen und neuere Entwicklungen des

Faches ebenso berücksichtigen wie regionale und institutionelle Unterschiede in den jeweiligen Lehr- und Lernkulturen. Unterschiedliche finanzielle Voraussetzungen dürfen kein Hindernis darstellen. Die Teilnahme an Qualifizierungsangeboten muss mit allen möglichen Mitteln gefördert und im jeweiligen beruflichen Kontext anerkannt und gewürdigt werden.

9. Die **Arbeitsbedingungen von Lehrkräften** in schulischen und außerschulischen Einrichtungen müssen verbessert werden. Es gilt für eine angemessene Entlohnung, ein ausgewogenes Verhältnis zwischen der Unterrichtszeit und der Zeit für Vor- und Nachbereitung sowie für Anstellungsverhältnisse mit langfristigen Perspektiven und weiteren Qualifikationsmöglichkeiten zu sorgen.
10. Der **digitale Wandel** hat für das Lernen und Lehren von Sprachen eine Vielfalt an neuen Möglichkeiten eröffnet, z.B. im Präsenzunterricht, für Selbstlernphasen und im virtuellen Klassenzimmer. Die Digitalisierung erleichtert auch internationale Kooperationen im Bereich Forschung und Sprachenpolitik. Allerdings können digitale Angebote den Austausch bei physischen Treffen nicht ersetzen und sie dürfen nicht dazu führen, dass personelle Ressourcen vor Ort abgebaut werden. Damit die Digitalisierung bereits bestehende Disparitäten nicht noch verstärkt, muss der Zugang zur digitalen Welt für alle gesichert werden, z.B. in Form entsprechender technischer Ausstattung und von Fortbildungsangeboten.
11. Das Lernen der deutschen Sprache wird als Sprachbildung verstanden, welche auch ästhetisches und kulturreflexives Lernen umfasst sowie die Auseinandersetzung mit nachhaltigen Lebensweisen, Menschenrechten und Geschlechtergleichstellung ermöglicht. Sprachenlernen soll durch Ausbau der Diskursfähigkeit eine **Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit** sowie die Wertschätzung kultureller Vielfalt fördern. Damit leistet das Sprachenlernen einen Beitrag zu **nachhaltiger Entwicklung** und zur Stärkung einer kosmopolitischen Haltung.

Sprachenpolitik muss als **eigenständiges Politikfeld** etabliert werden, das sich gleichberechtigt in Diskussionen mit anderen Politikfeldern positioniert und nicht wie bislang nur als Querschnittsmaterie gesehen wird. Die Etablierung und Gestaltung von Sprachenpolitik als eigenständiges Politikfeld ist ebenso eine Aufgabe der einzelnen Staaten wie von über- und nichtstaatlichen Einrichtungen und Netzwerken und versteht sich immer auf Basis der gesellschaftlichen und individuellen Mehrsprachigkeit und des Ziels der Teilhabe.

Arbeitsgruppe Sprachenpolitische Thesen (2022): Wiener Thesen zur Sprachenpolitik. Verabschiedet im Rahmen der IDT 2022 – XVII. Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer. <https://www.idt-2022.at/site/dieidt/sprachenpolitischethesen> (gesehen am 30. 11. 2022)

Bécsi tézisek a nyelvpolitikáról

11+1 követelés a társadalmi részvétel erősítéséért

Bevezetés

A nyelvpolitika bécsi téziseit egy nemzetközi szakértői csoport dolgozta ki (lásd a linket: <https://www.idt-2022.at/site/dieidt/sprachenpolitischethesen>) a Bécsben megrendezett XVII. Nemzetközi Némettanári Konferenciát (IDT 2022) (<https://www.idt-2022.at/>) megelőzően. A tézisek az IDT 2022 konferencia keretén belül kerültek bemutatásra, és az augusztus 20-i záróeseményen fogadták el azokat. Politikai és szakmai körök számára egyaránt szólnak, s követik a konferencia mottóját **mit.sprache.teil.haben* („részvétel a nyelvvel”, azaz részese lenni valaminek a nyelv által) (<https://www.idt-2022.at/site/dieidt/leitbild>). A nyelvtanulás és -tanítás, valamint a tantárgyi tanulással összefonódó nyelvoktatás elsődleges célja a társalgási készség fejlesztése, amely elősegíti a döntéshozatali folyamatokban való felelősségteljes részvételt, valamint a társadalom egyenjogú tagjává válást.

1. A németnyelv-tanulás egy **többszínű társadalomban** zajlik. A tanórákra a tanulók is többszínű és multikulturális tapasztalatokat és készségeket hoznak magukkal, amelyeket szem előtt kell tartani. A társadalmi és egyéni erőforrásokat, valamint a globális és regionális szempontokat és körülményeket figyelembe vevő nyelvpolitikának ezt támogatnia kell. A társadalom nyelvi és kulturális sokszínűségének tükröződnie kell a tananyagok és a tanulási paletta kialakításában, a tantervekben, a tanítás tartalmi elemeinek kiválasztásában, a szakmai képzésben és továbbképzésben, valamint a kutatásban.

2. A **nemzetközi együttműködést** pénzügyileg és szervezetenként meg kell könnyíteni, ill. támogatni kell. Az együttműködés különösen akkor sikeres, ha minden fél egyenlő jogokkal rendelkezik, és az együttműködés nyílt és átlátható eszmecserén alapul, amelyhez biztosítani kell a megfelelő keretfeltételeket. A német mint idegen és/vagy második nyelv szakmai szövetségei külön támogatást és elismerést igényelnek, hogy megerősített pozíciójuk révén el tudják látni hálózatépítési és tudásmegosztási feladataikat.

3. A németnyelv-tanulás és -tanítás vezérelvének az **empowerment** eszméjét kell tekintenünk, vagyis egy olyan nyelvi kompetencia fejlesztését, amely eleve az önálló (tovább)tanuláson, valamint a társadalmi és munkahelyi folyamatokban való részvételen alapul. A tanulók eltérő érdeklődésének, szükségleteinek az igényekre fókuszáló és változatos kínálattal kell megfelelni. Nem „emberi erőforrásként”, hanem emberi méltóságukat tiszteletben tartva, autonóm személyiségként kell tekinteni rájuk. Ez egyaránt vonatkozik a munkakör-specifikus németórákra és a felnőttoktatásra, valamint általánosságban a nyelvoktatásra és –tanulásra is.

4. A nyelvi repertoár lehetővé teheti a társadalmi folyamatokban való részvételt. Migrációs környezetben ezért a nyelvi képzésnek a bevándorlók valós életén, valamint munkával és **mindennapi életükkel kapcsolatos szükségletein** kell alapulnia. A nyelvtudást el kell különíteni a tartózkodási jogi kérdésektől, és nem lehet központi követelmény a munkaerőpiacon vagy a szociális ellátások igénybeviteléhez. A nyelvvel nem szabad a diszkrimináció eszközeként visszaélni.

5. Az **iskolai németnyelv-oktatást** világszerte úgy kell kialakítani, hogy a tanulók **teljes nyelvi repertoárját** forrásként használja fel, és a nyelvtanulás összefonódjon a tantárgyi tanulással és az interdiszciplináris készségek oktatásával. A tanterveket és a tanulási célokat ennek megfelelően kell megfogalmazni, a nyelvi fejlesztést és a nyelvoktatást az óvodai neveléstől az iskolai élet végéig **általános érvényűen** kell megvalósítani.

6. A felsőoktatásban az **ösztöndíjprogramokat** és a **kutatások finanszírozását** állami támogatás segítségével kell kiépíteni – ezáltal bővítve a mobilitási, együttműködési lehetőségeket hallgatók, oktatók és kutatók számára – , amely jelentős mértékben hozzájárul a sikeres nyelvtanuláshoz. Biztosítani kell a kívánt tanulmányi, kutatási lehetőségek elérhetőségét, társadalmi-gazdasági háttértől függetlenül, különösen a hivatalosan német nyelvű országokban való tartózkodást illetően.

7. Nem megengedhető, hogy a **kutatást** a(z) (oktatás)politika kisajátítsa vagy korlátozza. Biztosítani kell annak **szabadságát, sokszínűségét** a német mint idegennyelv, ill. német mint második anyanyelv vonatkozásában. Az e területen elért kutatási eredményeket a(z) (oktatás)politikának el kell ismernie, és megfelelő intézkedésekkel támogatnia kell azok gyakorlati alkalmazását. Elő kell segíteni a transzdiszciplináris és nemzetközi együttműködést a kutatásban, éppúgy, mint a tudományos kommunikáció megteremtését a teljes szakmai közösség és a széles nyilvánosság számára.

8. A **tanárok számára** világszerte **hozzáférést** kell biztosítani **színvonalas minősítési programokhoz**, amelyek megfelelnek a magas szintű minőségi elvárásoknak, és figyelembe veszik a szakterület újabb eredményeit éppúgy, mint a regionális és intézményi különbségeket a mindenkori tanítási és tanulási kultúrák keretei között. Nem szabad hagynunk, hogy eltérő pénzügyi feltételek akadályokat gördítsenek e törekvések elé. A minősítési programokban való részvételt minden lehetséges eszközzel támogatni kell, és el kell érni annak elismertségét és megbecsültségét egy adott szakmai környezetben.

9. A **tanárok munkakörülményeit** az iskolában és iskolán kívül egyaránt javítani kell. Ez magában foglal egy tisztességes fizetést, a tanórák és az órákra való készülés kiegyensúlyozott arányát, valamint hosszútávú szakmai perspektívákkal és továbbképzési lehetőségekkel rendelkező munkahelyi feltételeket.

10. A **digitális változások** új lehetőségek széles tárházát nyitották meg mind a nyelvtanulás, mind a nyelvoktatás területén, például a jelenléti oktatásban, az önálló tanulásban és a virtuális osztályteremben. A digitalizáció megkönnyíti a nemzetközi együttműködést a kutatás és a nyelvpolitika területén is. Mindazonáltal a digitális lehetőségek nem pótolhatják a személyes találkozásokat, és nem vezethetnek a helyi emberi erőforrások leépítéséhez. Ahhoz, hogy a digitalizáció ne növelje tovább a már meglévő egyenlőtlenségeket, mindenki számára biztosítani kell a digitális világhoz való hozzáférést, pl. megfelelő technikai felszereltség és továbbképzési lehetőségek formájában.

11. A németnyelv-tanulás olyan nyelvi képzést jelent, amely magában foglalja az esztétikai és kulturális kategóriákra reflektáló tanulást, továbbá lehetőséget nyújt a fenntartható életmóddal, az emberi jogokkal és a nemek közötti egyenlőséggel való foglalkozásra. A nyelvtanulásnak a vitakészség fejlesztésén keresztül hozzá kell járulnia **egy békés légkör**, ill. az **erőszakmentesség** megteremtéséhez, valamint a kulturális sokszínűség elismertségéhez. Ezáltal a nyelvtanulás hozzájárul a **fenntartható fejlődéshez**, és erősíti a kozmopolita szemléletet.

A **nyelvpolitikára** önálló **politikai tudományterületként** kell tekintenünk, amely az eddigiekkel ellentétben nem köztes kategóriaként, hanem a diskurzusokban más politikai területekkel egyenrangú partnerként jelenik meg. A nyelvpolitika önálló tudományterületté nyilvánítása és kialakítása éppúgy feladata minden egyes államnak,

mint államközi és nem állami intézményeknek, ill. hálózatoknak a létrehozása, s amelynek mindig a társadalmi és egyéni többnyelvűség talaján kell állnia a társadalmi folyamatokban való részvétel jegyében.

<http://www.udaf.hu/docs/2022/Wiener%20Thesen-magyar%20ford%C3%ADt%C3%A1s-2022-11-28.pdf> (gesehen am 30. 11. 2022)

Autorinnen und Autoren des Bandes

Zsófia Babai	Pädagogische Fakultät „Elek Benedek“ der Universität Sopron
Erika Kegyes	Lehrstuhl für Angewandte Linguistik der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged / Institut für Sprachwissenschaft der Universität Innsbruck
Patrícia Kertes	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Dorothee Lehr-Balló	Lehrstuhl für Minderheiten- und Fremdsprachen der Fakultät für Grundschul- und Kindergarten-pädagogik der Eötvös-Loránd-Universität zu Budapest
Herta Márki	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Erzsébet Pintye	Germanistisches Institut der Universität Debrecen
Tünde Sárvári	Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungs-wissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged
Dorottya Szabó-Szász	„János Bolyai“ Gymnasium, Kecskemét / Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged
Eszter, Varga-Mónok	Eötvös-Loránd-Universität, Budapest
Katharina Zipser	Institut für Sprachwissenschaft der Universität Innsbruck

Gutachterinnen, Gutachter und Lektorinnen, Lektoren

Tímea Berényi-Nagy	Germanistisches Institut der Universität Pécs
Katalin Boócz-Barna	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Erzsébet Drahota-Szabó	Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungs- wissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged
Ludwig Feldhofer	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Patrícia Kertes	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Herta Márki	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Bernhard Offenhauser	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Gabriella Perge	ELTE Germanistisches Institut, Budapest
Anna Reder	Germanistisches Institut der Universität Pécs
Tünde Sárvári	Lehrstuhl für Deutsch und Deutsch als Nationalitätenkultur der Erziehungs- wissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged

**Aufruf zur Mitarbeit
an der Zeitschrift *Deutschunterricht für Ungarn* (DUfU)**

Liebe Kolleginnen und Kollegen,

***Deutschunterricht für Ungarn* lädt Sie zur Mitarbeit ein. Herzlich willkommen sind Aufsätze zur Theorie und Praxis des DaF-Unterrichts.**

Die Beiträge sollen bitte als Anhang zu einer E-Mail-Nachricht eingereicht werden. Bitte berücksichtigen Sie bei der Erstellung Ihres Manuskripts unsere Richtlinien zur Manuskriptgestaltung (siehe: www.dufu.hu/einreichungen). Der *Deutschunterricht für Ungarn* ist eine referierte Fachzeitschrift. Alle Manuskripte werden begutachtet.

Die Redaktion freut sich auf Ihre Manuskriptangebote.

Mit freundlichen Grüßen

die Redaktion
Tímea Berényi-Nagy
Patrícia Kertes
Herta Márki
Tünde Sárvári

DUfU-Redaktion
Anschrift: 1088 Budapest Rákóczi út 5.
E-Mail: dufu.redaktion@gmail.com

Kurz zu unserer Zeitschrift:

DUFU versteht sich als ein wissenschaftliches Organ für Deutschlehrende in Ungarn. Sie möchte Deutschlehrende in allen Schultypen, Schulstufen, Dozenten und Dozentinnen im Hochschulbereich sowie Studierende in der DaF-Lehrerbildung ansprechen. Ihr erklärtes Ziel ist die Publikation wissenschaftlicher Erkenntnisse und deren Umsetzung im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Die Zeitschrift stellt gern Ihre Erkenntnisse aus der Forschung oder aus der Praxis zur Diskussion. Dabei stehen Ihnen folgende Rubriken zur Verfügung:

1) Theorie für die Praxis – reflektierte Theorie

Darstellung von Untersuchungsergebnissen verschiedener Aspekte der DaF-Didaktik sowie der Referenzwissenschaften mit konkreten Umsetzungsvorschlägen in die Praxis; Tagungsberichte

2) Praxis für die Praxis – reflektierte Praxis

Berichte über lokale, erfolgreiche Experimente und Projekte; Projektberichte / Werkstätte aus dem Grund-, Mittel- und Hochschulbereich

3) Netzwerk

Bericht deutschsprachiger Institute und Institutionen, die das Deutschlehren und -lernen unterstützen (Institute, Kulturvertreter, Verlage, Bühnen, etc.) – Vorstellung der Arbeitsfelder

4) Rezensionen

Lehrbuchbesprechungen; Darstellung digitaler Materialien; Neuerscheinungen im Bereich der fremdsprachendidaktischen Fachliteratur sowie auf dem Gebiet der Referenzwissenschaften.